

ABSZOLÚT PEDAGÓGUSOK



ÚJ SZEMPONTOK A XX. SZÁZADI
ÉRTELMISÉGTÖRTÉNET KUTATÁSÁHOZ

Budapest, 2021

ABSZOLÚT PEDAGÓGUSOK

**ÚJ SZEMPONTOK A XX. SZÁZADI
ÉRTELMISÉGTÖRTÉNET KUTATÁSÁHOZ**

2021



KALEIDOSCOPE KÖNYVEK 5.

Sorozatszerkesztő: Forrai Judit

ABSZOLÚT PEDAGÓGUSOK

ÚJ SZEMPONTOK A XX. SZÁZADI ÉRTELMISÉGTÖRTÉNET KUTATÁSÁHOZ

2. bővített kiadás

1. kiadás: Abszolút Pedagógusok
Magyar Pedagógiai Társaság Kiss Árpád Műhely, Budapest 2016.

2. bővített kiadás: Abszolút Pedagógusok, Budapest, 2021.

Kiadó:

Létra Alapítvány & Magyar Pedagógiai Társaság,

Szerkesztők: Kiss Endre, Trencsényi László, Hudra Árpád

© Kiss Endre, Trencsényi László, Hudra Árpád

Szövegszerkesztés, borítótér és tipográfia: Pók Andrea

Címlapkép:

Teatro Olimpico (Vicenza), színpadkép. Építész: Andrea Palladio.

ISBN 978-615-6275-01-1 (nyomtatott)

ISBN 978-615-6275-02-8 (PDF)

Kötet DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolut.2021>

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	7
Köszönetnyilvánítás	9
A Kiss Árpád Műhely megalapításának alapidokumentuma	10

ABSZOLÚT PEDAGÓGUSOK

TRENCSENYI LÁSZLÓ: Az „abszolút pedagógusok” életpályájának néhány tanulsága	15
KISS ENDRE: A valóságosan létező abszolút pedagógus	27

ESETTANULMÁNYOK

Kodály Zoltán

HUDRA ÁRPÁD: Ittzés Mihály Kodály Zoltánról mint abszolút pedagógusról	45
--	----

Szent-Györgyi Albert

HUDRA ÁRPÁD: Egy Nobel-díjas a magyar oktatásügy élén	55
---	----

Karácsony Sándor

KISS ENDRE: Perszonalizmus és kultúrkritika Karácsony társas-lélektani pedagógiájában	59
---	----

Pattantyús-Ábrahám Géza

HUDRA ÁRPÁD: Vajna Zoltán akadémikus visszaemlékezése Pattantyús-Ábrahám Gézáról	73
--	----

Pető András

FORRAI JUDIT: Pető András, a nagy mágus	85
---	----

Sík Sándor

KAMARÁS ISTVÁN OJD: Sík Sándor kegyes pedagógiája	107
---	-----

Szabolcsi Bence és Ujfalussy József

MORVA PÉTER: Szabolcsi Bence (1899–1973) és Ujfalussy József (1920–2010) történetiszemlélete és művészeszménye, mint pedagógiai gondolkodásuk alapja	117
--	-----

Vajthó László	
VINCZE TAMÁS: Vajthó László élete és munkássága	128
Koncz Sándor	
KONCZ GÁBOR: A magatartás – Koncz Sándor az abszolút pedagógus	135
Dienes Valéria	
BORECZKY ÁGNES: Az orkesztika tudományos rendszere és a pedagógia Dienes Valéria korai munkásságában	144
Benedek Marcell	
HUDRA ÁRPÁD: Benedek Marcell mint abszolút pedagógus	158
Burchard-Bélaváry Erzsébet	
TOMANA – FORRAI – VILLÁNYINÉ – TRENCSENYI – HUDRA: Burchard- Bélaváry Erzsébet óvodapedagógusi életpályája	167
Kovács Máté és Kiss Árpád	
KISS ENDRE – TRENCSENYI LÁSZLÓ: Két abszolút pedagógus fiatalkori arcképe	177
SZANKA JULIANNA: Interjú Hankiss Elemérrel	180
TÓTH GYULA: Adalékok Kovács Máté, századot formáló, abszolút pedagógus minősítéséhez	184
KISS ENDRE: „A magyar köznevelés korszerű kifejlesztése” Kovács Máté 1945-ös koncepciója a köznevelésről	188
Faragó László	
HUDRA ÁRPÁD: Az abszolút pedagógus mint sorsparadigma	197
KISS ENDRE: A gyermek kultusza és a málenkij robot között. Faragó László és Az új nevelés kérdései	207
Barcsay Jenő	
HUDRA ÁRPÁD: Barcsay Jenő, az abszolút pedagógus	215
Kontra György	
HUDRA ÁRPÁD: Kontra György, a szürke eminenciás	224
Varga Domokos	
BALOGH MIHÁLY: Varga Domokos, az abszolút pedagógus	227

Varga Tamás

DANCS GÁBOR: A matematikus abszolút pedagógusról, Varga Tamásról 238

Vargha Balázs

KRISTON VÍZI JÓZSEF: Idő-bújócska Vargha Balázs abszolút pedagógussal 253

Magyar Imre

HUDRA ÁRPÁD: Magyar Imre orvosprofesszor mint abszolút pedagógus 263

Ádám György

HUDRA ÁRPÁD: Ádám György abszolút pedagógusként az alkotók és a közvetítők felelősségéről 277

Báthory Zoltán

HUDRA ÁRPÁD: Az etalon – egy személyiség és életmű nyomában. Emlékezés Báthory Zoltánra 281

TRENCSENYI LÁSZLÓ: Lehattunk volna barátok is... 288

Bálint Alice és Hermann Alice

TOMANA GYÖRGYI: A Budapesti Iskola. A pszichoanalízis első női képviselői – kitekintés Bálint Alice, Hermann Alice munkásságára és eredményeire, hatásukra a pedagógia és a nőkérdés terén 291

A MUNKA FOLYAMATBAN...

Nagy László és Domokosné Löllbach Emma

ÁMENT ERZSÉBET: Nagy László és tanítványa, Domokosné Löllbach Emma, az új iskola alapítója 301

KERESZTY ZSUZSA: Emmi néni iskolájában 320

Kokas Klára

DESZPOT GABRIELLA: Kokas Klára mint abszolút pedagógus? 325

VILLÁNYINÉ JUDIT: A mozdulat szabadsága és a zene szeretete, mint a fejlődés – fejlesztés rugója Kokas Kláránál 341

Pólya György

GYENES GÁBOR: Pólya György 348

Rényi Alfréd és Rényi Kató

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ – HUDRA ÁRPÁD: Rényi Alfréd és Rényi Kató
mint tudós és pedagógus 365

Karácsony Sándor

LÁNYI GUSZTÁV: Karácsony Sándor, az abszolút pedagógus 371

FÜGGELÉK

Faragó László

Pódiumműsor négy hangra Faragó László születésének centenáriuma 385

ELŐSZÓ

Nem kitüntető címnek szántuk a *Kiss Árpád Műhely* immár másfél évtizedes kutatási projektumának megnevezését: „abszolút pedagógusok”. Nem új Parnasszusról volt szó, ahová a mi ítéletünk alapján bocsáttatnak be az arra érdemesek. Nem akartunk rálicitálni az olyan használatban lévő értékelő fogalmakra sem, mint a mestertanár, a reformer tanár, a tudós tanár vagy a tanár tudós, az iskolateremtő tanár, illetve a Pedagógus.

A 2007-es *Kiss Árpád Emlékév* befejeződésekor ismertük fel, hogy a huszadik században Magyarországon milyen nagyszámú olyan elismert alkotó értelmiségi, tudós és művész működött, akik életük hosszabb vagy rövidebb időszakában a pedagógiai tevékenységet abban az értelemben tekintették önmegvalósításuk terepének, mint ahogy *Pestalozzi* kapcsán *Faragó* László fogalmazott: „A nevelés története kevés pedagógiai lángelmét ismer, kevés olyan géniust, akinek az emberalakítás vágya jelentette léte középpontját...”

Ha a géniusz minősítés közvetlen használatától el is tekintünk, az állítás lényegét az abszolút pedagógusokra, mint azokra a nevelői személyiségekre érvényesnek tartjuk, akik minősített módon rendelkeztek egy önálló, azaz a pedagógiától független, alkotó szellemi pálya lehetőségével és reményével is, azaz azokra, akik minősített produktumok birtokában lehettek volna írók, művészek, kutató tudósok, filozófusok, moralisták vagy alkotó politikusok.

E pedagógusok pályaképét vizsgáltuk meg, és az ő konkrét munkájuk alapján megalkotni az „abszolút” pedagógia, illetve az „abszolút” pedagógus fogalmát. Szorosan ehhez a szerephez tartozik, hogy a huszadik század a „gyermek évszázada”-ként indult, Ellen Key 1900-ban jelentette meg *A gyermek évszázada* című könyvét, melyben a gyermeket az új emberiség reményének és letéteményesének tekintette.

Abszolút pedagógusok tehát léteznek, a kérdés az, hogy hogyan (voltak) lehetőségek? Kutatómunkánkban erre a kérdésre kerestük a választ. Mélyfúrásokat tettünk, nem a kiválasztott abszolút pedagógusokat hasonlítottuk össze, hanem minden esetben újra és újra definiáltuk, vagy másképpen szólva, *újra rekonstruáltuk* új oktatási minőséget jelentő tevékenységüket és egyben kiinduló fogalmunk alkalmazhatóságát.

A jelen előszót és az alapító dokumentumot követő *második* rész két alaptanulmányában fogalmazódnak meg eredményeink. Filmes nyelven szólva *Trencsényi* László mintegy *totálképet* ad az abszolút pedagógusokról életpályájuk politikai, történelmi, szociológiai és pedagógiai tényeinek gondos összegezésével. *Kiss* Endre az eddig elvégzett munka nyomán immár a valóságosan *létező abszolút*

pedagógus legfontosabb vonásait foglalja elméleti keretbe. Hangsúlyozza, hogy az abszolút pedagógus jelzőjének értelme a pedagógia egyfajta művészete, elmélete és gyakorlata. A kutatás egyik legnagyobb eredményének tekinti annak a különleges és komplex viszonynak a feltárását, amely az abszolút pedagógust a gyermekhez fűzi. Ez intellektuális és érzelmi szálakon egyszerre vezet a történelemhez, a társadalom megjavításához, az utópiához, az esetleg közeledő történelmi katasztrófák elkerülésének egyetlen útjához, vagy éppen egy közelmúltbeli világgégés új módon való elkerüléséhez.

A *harmadik* rész, a gondos előkészületek után kiválasztott pedagógusokról, az ugyancsak a lehetőségekhez képest leggondosabban megrendezett viták alapján azokat az esettanulmányokat tartalmazza, amelyek az abszolút pedagógia egyes képviselőiről *konkrétan* fogalmazhatóak meg. Az esettanulmányokban az abszolút pedagógiai konkrét megvalósulásait mutattuk fel, ebben a folyamatban szerepet játszott a kiválasztott pedagógus, a moderátor, a vita és adott esetben az anyagot megíró szerkesztő is. Több esetben sikerült egykori tanítványokkal is találkozunk, illetve családtagokat, volt kollégákat is meghívnunk.

A *negyedik* fejezetbe azok a tanulmányok kerültek, amelyekben az elmúlt másfél évtized alatt még nem jutottunk végleges eredményhez. Ennek több, egymástól eltérő oka lehetett. Vagy nem értettünk egyet az abszolút pedagógiai igazolhatóságában (ami nem azt jelentette, hogy azt a jövőre nézve kizártuk volna), vagy azért, mert a rendelkezésünkre álló anyagok nem tették lehetővé kritériumaink teljes körű alkalmazását. Így természetesen fennmarad a lehetősége annak, hogy az ebben a fejezetben szereplő pedagógus személyiségek a munka további folyamatában probléma nélkül összevethetővé válnának az „abszolút pedagógus” szigorúan fogalmi körébe már bekerült személyiségekkel.

A kötet végére került *függelék*ként, műfaji alapon, a *Faragó* László életéről és gondolatairól szóló kivételesen értékes dokumentum-játék.

A Kiss Árpád Műhely 2007-ben eldöntött, ténylegesen azután 2009 elején indult kutatómunkájának eredményeit 2016-ban tettük először közzé az *Abszolút pedagógusok* című kötetben, a Magyar Pedagógiai Társaság kiadásában. Az abban szereplő 14 alkotó és pedagógusi személyiség részben átdolgozott portréja természetesen bekerült mostani, összefoglaló kiadványunkba is, s így az alapvető szempontjaink szerint feldolgozott pedagógiai életművek száma összesen 32-re nőtt.

Mindvégig abban a meggyőződésben dolgoztunk, hogy e projektum nyomán átalakul majd a huszadik század magyar eszme- és kultúrtörténete is (a magyar nyelven még nem létező *intellectual history*), amelyben az „abszolút” pedagógusok is el fogják nyerni a maguk igazi helyét.

Kiss Endre – Trencsényi László – Hudra Árpád

KÖSZÖNETNYÍLVÁNÍTÁS

A Kiss Árpád Műhely „Abszolút pedagógusok” projektumának belső munkatársai Forrai Judit, Villányi Györgyné Jutka, Hudra Árpád, Kiss Endre és Trencsényi László voltak. Kezdetben Tomana Györgyi is intenzíven részt vett a munkában.

A Kiss Árpád Műhely az „abszolút pedagógusok” témakörének feldolgozása során számos beszélgetést szervezett. Kutatásmetodológiaiilag e beszélgetések csoportos interjúknak is tekinthetők és sokoldalúan egészítették ki az egyes írásos anyagok megszületését.

Munkánk végeztével az „Abszolút pedagógusok” Projektum eredményeinek létrehozásában kifejtett intenzív együttműködésért a következő kolléganőknek és kollégáknak mondunk köszönetet: Ádám György †, Almássy Balázs, Áment Erzsébet, Antolik Éva, Balogh Mihály, Báthory Zoltán †, Boreczky Ágnes, Borosné Hodop Mária, Csendes Zsuzsa Faragó Klára, Franyó István, Hankiss Elemér †, Itczés Mihály †, Kamarás István, Koncz Gábor, Kövendi Dénes, Kriston Vizi József, Lányi Gusztáv, Magyar László András, Morva Péter, Schüttler Tamás, Tóth Gyula és Vajna Zoltán.

Az „Abszolút pedagógusok” projektum együttműködésükért és támogatásukért köszönetet mond továbbá még a következő kolléganőknek és kollégáknak is: Ádám Ágnes, Dancs Gábor, Deszpot Gabriella, Gegus Ildikó, Gyenes Gábor, Heltai Miklós, Ittészné Kövendi Kata, Katona András, Kenyeres Zoltánné, Kereszty Zsuzsa, Kerényi Ferencné, Klein László, Kontra Miklós, Kovács Ágota, Kovács Miklós †, Köves Péter, Lányi Katalin, Magyar Anna, Munkácsy Katalin, Németh József, Pap László, Rényi Zsuzsa, Révész György, Sándor Ildikó, Simonovits Miklós, Smuta Attila, Szanka Julianna, Szűcs János, Trencsényi Imre, Vajda Kornél †, Varga Domokos György, Vincze Tamás.

Budapest, 2021. április 20.

A KISS ÁRPÁD MŰHELY MEGALAPÍTÁSÁNAK ALAPDOKUMENTUMA¹

A Műhely tevékenységét két pillérre helyezzük.

Az első pillér a Kiss Árpád életművével és hagyatékával foglalkozó tevékenységek elvileg teljes köre.

A második pillér a huszadik századi pedagógusok értelmiségtörténeti kutatása. Az értelmiségtörténeti kutatás eszméjét a 2007-es Kiss Árpád Emlékév eseményei és gondolatai sugallták.

Az értelmiségtörténeti kutatás alapgondolatai bizonyos logikával követik egymást:

I. A koncepció alapgondolata középpontjában az *abszolút pedagógus*, illetve az *abszolút pedagógia* fogalma állt. Ez természetesen szűkebb, mint az értelmiségtörténeti megközelítés egésze. A gondolat lényeg az volt, hogy nemcsak kiváló értelmiségiek lesznek egzisztenciális okokból tanítók, tanárok és mesterek (nagy „M”-mel is), de ugyanaz utat önként, szabad elhatározásukból is sokan tették meg. Csak a huszadik században megközelítőleg fél százra tettük azon kiváló értelmiségiek számát, akik minősített formában részesítették előnyben a tanítást – nevelést, a személyiség- és közösségformálást teljes vagy részleges életpályaként saját tudományos, művészi vagy irodalmi tevékenységükkel szemben vagy azokat kiegészítendő. Ebből a beállítódásból következik az abszolút pedagógus jelzőjének értelme: ebben a pedagógiai elméletben és gyakorlatban a pedagógia művészete, elmélete és gyakorlata az, amelyben az önálló értelmiségi (tudományos, művészi, stb.) tehetség (vagy a legtöbb esetben: tehetségek) megvalósulnak, ezzel a pedagógiai összefoglaló médiuma lehet a szellemi tevékenység(ek) élvonalának, bizonyos értelemben – hipotézisünk szerint – a pedagógiai valóság egy sajátos és különös értelemben válik művészetté (talán még összművészetté is).

II. Az abszolút pedagógus-probléma kicsit szűkebb a teljes értelmiségtörténeti problematikánál. Miközben ez az igazi alapgondolata, a Műhely az ennél valamivel szélesebb programot is tevékenysége középpontjába állítja. A szélesebben megfogalmazott program a huszadik század olyan pedagógusi életműveivel foglalkozik, amelyekben az alkotó önálló értelmiségi teljesítménnyel is rendelkezik. Erőltetés nélkül jelentkezett a jelentős pedagógus-személyiségek értelmiségtörténeti vizsgálatánál a

¹ A Kiss Árpád Műhely 2007-ben alakult meg a Magyar Pedagógiai Társaság keretei közt.

pedagógiai alkotás és az értelmiségi alkotás különleges harmóniája. A Műhely a következő személyiségek vizsgálatát javasolja és tartja elképzelhetőnek: Barcsay Jenő, Faragó László, Hankiss János, Imre Sándor, Jausz Béla, Karácsony Sándor, Kemény Gábor, Keresztury Dezső, Kiss Árpád, Klebelsberg Kunó, Kodály Zoltán, Kornis Gyula, Kovács Máté, Marx György, Mérei Ferenc, Nagy László, Németh László, Ortutay Gyula, Prohászka Lajos, Ravasz János, Sík Sándor, Szabolcsi Miklós, Szávai Nándor, Szent-Györgyi Albert, Trencsényi-Waldapfel Imre, Vajda György Mihály, Várkonyi Hildebrand, Waldapfel János, Zibolen Endre és mások. Elvi álláspontunk, hogy ez a felsorolás erőteljesen bővíthető és reményeink szerint bővílni is fog.²

III. Az önálló szellemi produkcióval rendelkező jelentős pedagógusegységiségeknek és az abszolút pedagógusok velük szoros átfedésben lévő csoportjának kutatásától azt is várjuk, hogy erőteljesen átalakul a huszadik század magyar eszme- és kultúrtörténete (a magyar nyelven még nem létező intellectual history). Várakozásainkhoz tartozik továbbá, hogy jóval plasztikusabbá váljanak a pedagógusok és értelmiségiek történelmi viszonyának sajátosságai, s még azt sem záránk ki, hogy a pedagógusok értelmiségi identitásának jelenkori vonásai is önálló érdeklődés tárgyává válhatnak.

Már a programadás pillanatában is tisztában vagyunk azzal, hogy a három nagy kérdéskör:

- a) az értelmiség és/mint pedagógusok, illetve a pedagógusok és/mint értelmiség kérdései,
- b) az abszolút pedagógus problémája,
- c) a hagyományos értelemben vett „iskolateremtő” pedagógus problematikája számos ponton átmennek egymásba. Ezért jelenleg, a munka kezdetén, nem is törekszünk ezek egymástól való tökéletes elválasztására.

A program nyomvonalán kezdeményezzük az együttműködést a már működő neveléstörténeti műhelyekkel és folyóiratokkal.

Budapest, 2008. január – május

Báthory Zoltán, A Kiss Árpád Műhely tiszteletbeli elnöke
Trencsényi László, A Kiss Árpád Műhely elnöke
Kiss Endre, A Kiss Árpád Műhely titkára

² Mint a későbbiekben, a portrék bemutatásakor kitűnik, a beszélgetések két ciklusában ezen első névsor szereplői csak részben kerültek fókuszba.

ABSZOLÚT PEDAGÓGUSOK

Trencsényi László

AZ „ABSZOLÚT PEDAGÓGUSOK” ÉLETPÁLYÁJÁNAK NÉHÁNY TANULSÁGA

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.1>

Több ízben adott már a Kiss Árpád Műhely információt az „abszolút pedagógusok” köréről gyűjtött tapasztalatairól, gondolatairól – joggal feltételezván, hogy a magyarországi (közép-európai) és 20. századi értelmiség történetének jellegzetes jelenségéről van szó. Ebben az időben – vélekedésünk szerint – „kritikus tömege” jelent meg a nevelésügyi közéletben azon személyiségeknek, akiknek munkásságában jelentős mind a *kettős köitődés* (valamely tudományhoz, művészeti kifejezőmódhoz, mind a széles értelemben vett neveléshez-oktatáshoz). A szóban forgó, jelentős személyiségek, alkotók és közvetítők *mindkét* munkásságukban alapvetően teljes integrációban érvényesülő „pályoldalón” kiemelkedően jelentőset alkottak.

Emlékeztetünk egy korábbi – mondhatni a Kiss Árpád Műhelyben munkahipotézisként elfogadott és alkalmazott definícióra. Eszerint: „Abszolút pedagógus az a személyiség, aki többoldalú kiemelkedő tehetségét az oktatás – nevelés területén bontakoztatja ki. Tevékenységében a pedagógia sajátos művészeté, a képességek összművészetévé válik. Az abszolút pedagógus a maga minősített és nyilvánosan bizonyított képességeit a pedagógiai médiumában valósítja meg. Választása nem a történelmi fordulatok kikényszerítette kompromisszum, de szabad elhatározás az önmegvalósításra. Ez a meghatározás definíció szerint előfeltételezi, hogy az abszolút pedagógus jelentős önálló alkotói tevékenységgel rendelkezzen, és hogy a pedagógiai és az értelmiségi alkotás harmóniában álljon egymással. Az abszolút pedagógust az önálló alkotói tevékenység magas szintje választja el a kísérletező és újító pedagógusok ugyancsak kiemelkedően fontos többi csoportjától.

Az abszolút pedagógus pedagógiájának középponti eleme a világszerűség. Mindig egy egész világot közvetít a tanuló számára, amely a tudásoknak és magatartásoknak más és más elemekből összetevődő konkrét együttese. A világszerűségen, a világ egészben való megjelenítésének képességén alapul az abszolút pedagógus mindennapokban is átékelhető karizmája.

Az abszolút pedagógus a tudás és a művelődés egyetemességét a maga módján viszi be a gyermekek világába. Abszolút pedagógiai gondolat, hogy a társadalmi felszabadításnak feltétele a gyermek felszabadítása. A társadalom felszabadítása és a gyermek felszabadítása sokszorosan áthatják egymást.

Meggyőződésünk, hogy az abszolút pedagógusok életművének feltárása és e csoport egyre elmélyülő kutatása erőteljesen át fogja írni a pedagógia történetén kívül a huszadik század magyar eszme- és kultúrtörténetét is” (KISS–HUDRA, 2016).

A Műhelyben több éve alatt sorra került beszélgetéseken, a jeles személyiségek életútját elemző, bemutató vitaindító előadások tapasztalatai nyomán került fókuszba az a harmincnál is több személy, akiknek munkássága alkalmasnak bizonyult e jelenségvilág leírására. A névsor természetesen bővíthető, jelen összetételében sem a „teljesség” elérését célozta, a mintavétel az elméletalkotáshoz elemi módon szükséges személyek összességét tartalmazza. A műhely tagjainak informális beszélgetésein, „ötletrohain” választódtak ki az „első” (a műhely névadójának megfelelően az ő centenáriumaéhoz kötődően először Kiss Árpád és körének tagjai közül), ehhez hólabda-szerűen gyűltek új és újabb nevek és pályák.¹ A körvonalazódó abszolút pedagógusi kör gyarapítása során – főként a munka későbbi periódusában – tudatosan kerestünk olyan új és új szakmai területeket, melyek az első, úgymond csaknem spontán módon létrejött körből jóformán kimaradtak (orvoslás, képzőművészet, színházművészet, mérnöki pálya stb.)² A műhely több tagja képviselte azt az elvet, hogy a női nem képviselői arányosan jelenjenek meg a mintában (e szempontot is próbáltuk érvényesíteni).³ Azt kell gondolnunk, hogy a kiválasztott több mint harminc életút, ha nem is reprezentatív minta (s további gazdagítás is bizonyára elképzelhető), mégis alkalmas arra, hogy szabályszerűségekre hívjuk fel a figyelmet, egyben kedvet

¹ A gondolkodás során fokozatosan elkülönült az *abszolút pedagógusok* köre a 19. század nagy *polihisztoraitól* (akiknek a „több diskurzusban” való magas szintű megközelítés jóformán magától értetődő volt (Arany Jánostól Kiss Áronon át Eötvös Józsefhez és Eötvös Lorándig, Jedlik Ányosig). De körvonalazódott különbség a tudásközvetítésben kimagasló ún. *mestertanárokról* jelenségvilágától is (például Óveges József, Vermes Miklós, Rátz László). Természetesen az „elkülönítés” nem természettudományos módon egzakta. Érzékeny átmenetek is lehetnek. Más esetben az életút egy adott meghatározó „történelmi pillanata” volt a besorolás oka (például Szent-Györgyi Albertet, Báthory Zoltánt, Ádám Györgyöt is oktatáspolitikusként, neveléstudományi közéleti személyiségként is jelentős életrészekük okán vontuk az elemzés körébe. Ugyanígy érzékeny határesetet képeznek azon személyek, akik *tudósként is* a pedagógiát művelték (például Kiss Árpád), ám az interdiszciplinaritás elvszerűen követett magas szintjén. Vagy felvetődhet Vajthó László életművének elhelyezése is. A kiváló irodalomtanárnak diákjaival megvalósított könyvkiadói munkássága színezi át az életművét túl a „mestertanári” minőségben.

Fontosnak tartjuk jelezni, hogy a nevelői-oktatói-tudásközvetítői elszármazást a lehető legszélesebben értelmeztük – éppen a „hólabda” módjára gyarapodó esetpéldák nyomán –, természetesen terjedt az ki a felnőttekzésre, közművelődésre (népművelésre) egyfelől, (például a teljes pályaképből jóformán eltűnik, számunkra mégis fontos például Pető András fiatalkori bécsi találkozási a műkedvelő színjátszással) a médian át érvényesülő modern kultúráközvetítési elköteleződésig másfelől (több abszolút pedagógusnak volt fontos, tán alapvető médiuma a rádió, például Benedek Marcellnek, Szabolcsi Bencének, Ujfalussy Józsefnek) (KISS–HUDRA, 2016).

² Az „első körbe” vont abszolút pedagógusokról a Magyar Pedagógiai Társaság összefoglaló tanulmány-, és visszaemlékezés-kötetet adott ki 2016-ban.

³ Elvi szintű döntés volt a kiválasztás során, hogy még élő vagy nem régen lezárult életmű ne képezze elemzés tárgyát (miközben nyilván az olvasóban is felmerül egy Snétberger Ferenc, iskolaalapító muzsikusként vagy a kutatás lezárása után elhunyt koreográfus-pedagógus Foltin Jolán neve).

teremtünk további kutatásokra, az általunk kidolgozott szempontok alkalmazására 20. századi életutak, sorsok, pályák elemzése során.⁴

A kutatás két szakaszának lezárása (2020) után az alábbi életművek kínáltak elemzésre. Túl az egyes életműveknek speciális szempontjaink szerinti elemzésén, az abszolútpedagógus-jelenség egyre árnyaltabb értelmezésén feltételeztük, hogy tanulsággal szolgálhatnak az életrajzi adatokból elvonható következtetések is.^{5, 6}

Íme a lista 2019 végén 32 fő:

Ádám György (1922–2013)	Kovács Máté (1906–1972)
Bálint Alice (1898–1939)	Magyar Imre (1910–1984)
Barcsay Jenő (1900–1988)	Nádasdy Kálmán (1904–1980)
Báthory Zoltán (1931–2011)	Pattantyús-Ábrahám Géza (1985–1956)
Benedek Marcell (1885–1969)	Pető András (1893–1967)
Burchard-Béla Erzsébet (1897–1987)	Pólya György (1887–1985)
Dienes Valéria (1879–1978)	Rényi Alfréd (1921–1970)
Domokos Lászlóné (Löllbach Emma) (1885–1966)	Rényi Kató (1924–1969) ⁷
Faragó László (1911–1966)	Sík Sándor (1889–1963)
Hermann Alice (1895–1975)	Szabolcsi Bence (1899–1973)
Karácsony Sándor (1891–1952)	Szent-Györgyi Albert (1893–1986)
Kiss Árpád (1907–1979)	Ujfalussy József (1920–2010)
Kodály Zoltán (1882–1967)	Varga Domokos (1922–2002)
Kokas Klára (1929–2010)	Varga Tamás (1919–1987)
Koncz Sándor (1913–1983)	Vargha Balázs (1921–1996) ⁸
Kontra György (1925–2007)	Vajthó László (1897–1987)

⁴ A műhely „törzstagjainak” beszélgetéseire rendre felvetődtek újabb és újabb nevek. Az elv a konszenzusé volt. Több jeles személyiség nem került az elemzés körébe vagy azért, mert hiteles bemutatató személy (kortárs, tanítvány, kutató) nem találtatott, vagy az életmű valamelyik „ágon” a belső viták során nem bizonyult az „abszolútumhoz” közelítő minőségűnek.

⁵ Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az életutak elemzése a kutatás szempontjából másodlagos, hiszen annak célja az abszolút pedagógus jelenség értékelésének elméleti megalapozása (Kiss Endre tollából elkészült egy ilyen összegző elemzés) – elsősorban a munkásságok tanulságai alapján. Mégis joggal vetődött fel a műhelybeszélgetések során a kérdés: van-e a kiszemelt életutakban (származás, tanulmányok, egyéb fontos életesemények) közös, legalábbis hasonló. E pontok megtalálása újabb támpontokat adhat az elméletalkotáshoz. Vagyis az itt bemutatott kutatás szigorúan „alkalmazott kutatásnak” tekintendő.

⁶ A beszélgetések második szakaszának lezárta után került szóba nem kevés vitát kiváltva a cigány szegénysorból íróvá, tanárrá, népművelővé, kultúraszervezővé vált Choli Daróczy József neve is (1939–2018). Az ő életútjának „hozzászámolásával” megnőne a szegénység bugyraiból kitörni képes személyiségek aránya, bár láthatóan nem ez a világ teremtette jellegzetesen az „abszolút pedagógusokat” (URL1). Fontosnak tartom e jegyzetben is jelezni, hogy a teoretikus elemzésekben az ő munkássága nem képezte a gondolkodás tárgyát. E jegyzet mindössze az életutak szociológiai hátterére figyelemmel arra a kihívásra utal, hogy kutatni érdemes későbbiekben: teremtet-e a „szegénysoron” abszolút pedagógus, s ha igen milyen konstellációban.

⁷ Rényi Kató a fentebb említett férje Alfréd nevét viselte a szakmai közéletben.

⁸ Az ifjabb olvasók számára tudatosítjuk, hogy esetükben testvérekről van szó, a kunszentmiklósi református lelkész, Vargha Tamás három fiáról.

Munkásságuk, szakterületük

Összefoglalónkban a nevelésügy, nevelés-oktatás-népművelés tágan értelmezett világának bemutatására törekszünk, jelezvén, hogy az abszolút pedagógusok pedagógusi munkássága is több területen érvényesül. Például Kiss Árpád, Karácsony Sándor, Barcsay Jenő, a Varga (Vargha)-testvérek is kipróbálták hatásukat a közoktatásban, akkor is, ha abszolút pedagógus mivoltuk mégiscsak inkább az oktatásirányításban, felsőoktatásban ragyogott fel, Burchard-Bélaváry Erzsébet is dolgozott óvodában, ám pedagógiai „csúcsteljesítménye” mégis csak a kecskeméti Óvónőképző. Igen sokan fejezték ki magukat a tankönyv műfajában – akár felsőoktatás, akár közoktatás számára (utóbbiban kiemelkedik Kodály Zoltán az Ádám Jenővel írt innovatív énekkönyvvel, illetve Varga Domokos tankönyvsorozata). Médiaszereplésként értelmeztük, ha valaki rádióadások gyakori megszólalója volt szakmai kérdésekben, akkor is, ha nem ez volt a „fő” megnyilatkozási területe, de például a „Szabolcsi Bence tanít”, vagy a Benedek Marcell nevéhez fűződő rádióműsorok kiemelkedőek az életműben is, s jelzik, hogy a modern technológiák a pedagógus megnyilatkozás, pedagógusi intencionalitás új formáit teremtik meg. Cikkeket, szaktanulmányokat is sokan írtak, ifjúságnak szóló újságot szerkesztőként Varga Domokos és Karácsony Sándor jegyezték. Iskolán kívüli intézményként tartjuk számon Vajthó László könyvkiadási programját, melyben ugyan diákok kutatták, szerkesztették, segítettek kiadáshoz (*found raising* tekintetében is) a régi magyar irodalom rejtőzködő emlékeit, de az országos mozgalom túlnőtt közvetlen pedagógiai jelentőségén (a projektmódszer különleges elemeként), s a „profí” könyvkiadás-történet része lett.

1. táblázat: Az abszolút pedagógusok neveléssel-oktatással kapcsolatos működésének színterei

Közoktatás	Barcsay Jenő ⁹ , Báthory Zoltán, Domokos Lászlóné (Löllbach Emma), Hermann Alice ¹⁰ , Karácsony Sándor, Kiss Árpád, Varga (Vargha)-testvérek, Vajthó László
Felsőoktatás	Ádám György, Barcsay Jenő, Báthory Zoltán, Burchard-Bélaváry Erzsébet, Karácsony Sándor,

⁹ Barcsay visszaemlékezéseiben szakiskolai tanárságára nem feltétlenül mint hivatásgyakorlásra emlékezett vissza.

¹⁰ A középfokú óvónőképzésben.

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ:
AZ „ABSZOLÚT PEDAGÓGUSOK” ÉLETPÁLYÁJÁNAK NÉHÁNY TANULSÁGA

Felsőoktatás	Kodály Zoltán, Kokas Klára, Kontra György, Kovács Máté, Magyar Imre, Nádasdy Kálmán, Pattantyús Á. Géza, Pető András, Pólya György, Rényi-házaspár, Szabolcsi Bence, Szent-Györgyi Albert, Ujfalussy József, Vajthó László ¹¹ , Varga Tamás
Média (könyv, rádió, sajtó, tévé) ¹²	Ádám György, Burchard-Bélaváry Erzsébet, Barcsay Jenő, Benedek Marcell, Karácsony Sándor, Kiss Árpád, Kodály Zoltán, Kokas Klára, Kontra György, Magyar Imre, Pattantyús Á. Géza, Pető András, Pólya György, Rényi-házaspár, Szabolcsi Bence, Ujfalussy József, Varga (Vargha)-testvérek
Tankönyvírás ¹³ Tankönyvírás	Ádám György, Barcsay Jenő, ¹⁴ Báthory Zoltán, Burchard-Bélaváry Erzsébet, Dienes Valéria, Hermann Alice, Karácsony Sándor, Kodály Zoltán, Kontra György, Magyar Imre, Pattantyús Á. Géza, Pólya György, Rényi Alfréd, Varga Domokos
Iskolán kívüli intézmény, szervezet (kulturális, művészeti, civil stb.)	Dienes Valéria, Karácsony Sándor, Kokas Klára, Nádasdy Kálmán, Sík Sándor, Varga Domokos, Vajthó László
Közművelődés, felnőttoktatás	Ádám György, Karácsony Sándor, Koncz Sándor.
Oktatáspolitikai, művelődéspolitikai közoktatás-fejlesztés	Báthory Zoltán, Hermann Alice, Karácsony Sándor, Kiss Árpád, Kodály Zoltán, Kontra György, Kovács Máté, Szent-Györgyi Albert

(Forrás: az abszolút pedagógusokról folytatott beszélgetésekből szerkesztett tanulmányok)

¹¹ Ide soroltuk őt is, noha élete végén jóformán megtiszteltetésként nyert Debrecenben katedrát.

¹² E táblázatban együtt kezeljük a nyomtatott és az elektronikus médiát, hiszen korfüggő is, hogy kinek melyik médium jutott. Ám jellegzetes, hogy kiválasztott személyeink igénybe vették a korszerű technikát, a rádiót – többeknek (Szabolcsi, Benedek stb.) kiemelkedő tudásközvetítő eszközük volt, s nem mellékes, hogy többen (Karácsony, Varga Domokos az ifjúsági sajtó szorgos munkásai voltak.) *Könyvön* nem is elsősorban tudományos közleményeket értünk, hanem legalább ennyre a tudás- és kultúráközvetítő műveket.

¹³ E körben ezúttal nem teszünk különbséget felsőoktatási tankönyv és közoktatási tankönyv között. A lényeg az írásmű pedagógiai-didaktikai célzatossága.

¹⁴ Talán nem járunk messze az igazságtól, ha azt állítjuk: Barcsay mesternek a *Művészeti anatómia* című tankönyve jelenti a pedagógiai főművét.

2. táblázat: Az abszolút pedagógusok neveléssel-oktatással kapcsolatos működésének szinterei „szakmai” munkásság fókuszában

Irodalomtudomány, bölcsészet, művészettudomány	Benedek Marcell, Dienes Valéria, Kovács Máté, Nádasdy Kálmán, Szabolcsi Bence, Ujfalussy József, Vajthó László, Vargha Balázs
Természettudomány	Kontra György, Szent-Györgyi Albert
Matematika	Faragó László, Pólya György, Rényi-házaspár, Varga Tamás
Orvostudomány	Ádám György, Magyar Imre, Pető András ¹⁵
Műszaki tudományok	Pattantyús Á. Géza
Teológia	Koncz Sándor, Sík Sándor
Neveléstudomány	Báthory Zoltán, Domokos Lászlóné (Löllbach Emma), Karácsony Sándor ¹⁶ , Kiss Árpád
Pszichológia, pszichoanalízis	Bálint Alice, Hermann Alice, Kokas Klára, Pető András
Alkotóművészet (zene, tánc, képzőművészet, színházművészet, szépirodalom)	Barcsay Jenő, Dienes Valéria, Kodály Zoltán, Varga Domokos

Az életrajz adataiból

A születési és halálozási adatokból mire következtethetünk? Az életkort illetően szembeszökő a matuzsálemi (nyolcvan, sőt, több esetben a kilencven évet meghaladó) kor az elemzésbe vont személyeknél (mindössze öten haltak meg fiatalon, akár tragikusan alkotó éveik delelőjén, s eléri a húszat a nyolcvanasok–kilencvenesek száma). A hosszú életre két axiómánk is szolgálhat magyarázatul. Hosszú életre van szükség egyfelől arra, hogy egy-egy jelentős életmű megmutatkozzék a maga komplexitásában (véltetően az abszolút pedagógusi pálya nem „üstökös-sors”), másfelől tán joggal feltételezzük, hogy a „kettős szerelem” – a szakma (alkotás) és az értékközvetítés (tanítványok) iránt – fontos életkedv-karbantartó faktor is egyben. (A születési adatokból következik, hogy a vizsgálatra kiválasztott személyek többsége még a Monarchiában szerezte diplomáját, ez

¹⁵ A konduktív pedagógia nevű diszciplína egyedülálló kidolgozójaként a neveléstudomány is számon kell tartsa (Földesi Renátának az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában 2019-ben megvédett PhD-dolgozata is ezt igazolja.)

¹⁶ Filozófusként, nyelvtudósként – s persze, szépiróként – is számantartható.

tanulmányaikra, diploma utáni „vándorútjaikra” is hatással volt, a fennmaradók fele-fele arányban diplomáztak a két háború között, illetve után. (Huszonketten még a Monarchiában születtek, a többiek Trianon után. Tizenketten budapestiek – akik élhettek a fejlődő főváros kínálta gazdag szellemi környezet adottságaival –, négyen dunántúliak, kilencen alföldiek, ketten-ketten észak-magyarországiak, erdélyiek, illetve négyen partiumiak, felvidéki három fő.)¹⁷ Öten közülük külföldön, jelesül Amerikában haltak meg – többségük emigránsként. (Kokas Klára kivétel, őt kiküldetése idején érte váratlan betegség, melyből már nem gyógyult fel.) A hosszú életkorból adódik az is, hogy hőseink több „rendszerváltást” éltek meg a forrongó 20. században, s Marx György merész, de emlékezetes példázatával szólva, ez az állandó mozgásban lévő történelmi-társadalmi környezet fokozott kreativitást váltott ki belőlük.

3. táblázat: A vizsgált abszolút pedagógusok családi háttere, származásuk

„Dinasztikus” (jeles ősök)	Bálint Alice ¹⁸ , Benedek Marcell ¹⁹ , Burchard-Bélaváry Erzsébet ²⁰ , Rényi Alfréd ²¹ , Szent-Györgyi Albert ²² , Varga (Vargha)-testvérek ²³
Értelmiségi felmenők	Báthory Zoltán, Dienes Valéria, Domokos Lászlóné (Löllbach Emma), Faragó László, Kokas Klára, Kontra György, Nádasdy Kálmán, Pattantyús Á. Géza, Pető András, Pólya György, Rényi Kató, Sík Sándor, Szabolcsi Bence, Ujfalussy József
Középosztálybeli származás (iparos, gazdász, vasúti alkalmazott, kistisztviselő)	Ádám György, Hermann Alice, Karácsony Sándor, Kiss Árpád, Kodály Zoltán, Magyar Imre, Vajthó László
„Népi”²⁴	Barcsay Jenő, Koncz Sándor, Kovács Máté

(Forrás: az abszolút pedagógusokról folytatott beszélgetésekből szerkesztett, egyelőre kéziratoss tanulmányok)

¹⁷ Ez a viszonylag arányos eloszlás a kiválasztás módszereinek validitását is igazolja.

¹⁸ Édesanyja a Magyar Pszichoanalitikus Egyesület védelmezője, kiképzője volt.

¹⁹ Benedek Elek fia volt.

²⁰ Nagyjapja, gróf Burchard-Bélaváry Konrád a magyar malomipar fejlesztésében betöltött szerepével hívta fel magára a figyelmet.

²¹ Nagyjapja Alexander Bemát filozófus.

²² Anyai ágon a neves Lenhossék orvosdinasztia leszármazottja.

²³ Anyai ágon felmenőjük volt a debreceni református kollégium történeztanprofesszora, a püspök Budai Ézsaiás, valamint testvére, a lexikonszerkesztő Budai Ferenc, apai ágon találkozunk a Bolyai Farkas utódaként a marosvásárhelyi református kollégiumban matematikát tanító idősebb Szász Károllyal, Bolyai János barátjával, valamint fiával, az akadémikusként és politikusként is ismert ifjabb Szász Károllyal.

²⁴ Ezt a tartományt bővítendő vetődött fel a vitában a korábban emlegetett Cholai Daróczi József neve és személye.

Persze az értelmiségi megjelölést tágan értelmezzük. Itt tartjuk számon Kokas Klárának a szülőfalu népével egybeforrt kántorcsaládját, Pető András tanítónő édesanyját s Nádasdy Kálmán ügyvéd-banktisztviselő vagy Löllbach Emma (Domokos Lászlóné) bányaiagazgató édesapját is. Bizonyára további finomítás sem lehetetlen, de fogadjuk el, hogy a könyvekkel, (jellemzően sokszor hangszerrel) felszerelt, tudással telt környezet inspiráló hatása meghatározó a gyermek- és serdülőkorban. Szembeszökő a jeles ősokeket számon tartó családok magas száma is. Mint ahogy fontos adat, hogy a szegénysorról, a gyárból, faluvégről nehéz abszolút pedagógussá válni.²⁵

Tanulás, tanulóévek

Szembeszökő már az indulás időszakában, az első diploma, diplomák megszerzése során az az interdiszciplinaritás, mely legalábbis nyitottságot jelez több szakmaiság irányába. Az alábbi felsorolásban a *legfeltűnőbb együjtjárásokat* mutatjuk be.

Bálint Alice – matematika, jog, pszichológia
Dienes Valéria – matematika, fizika, filozófia, esztétika
Faragó László – mennyiségtan, filozófia, természettan, zene
Hermann Alice – pszichológia, filozófia és esztétika
Kodály Zoltán – magyar–német bölcseztan, zeneakadémia
Kokas Klára – ének-karvezető, pedagógia, pszichológia
Kontra György – orvos, tanár, filozófia, politikai gazdaságtan
Pető András – orvos, pszichológia, irodalom, filozófia
Pólya György – jog, irodalom, filozófia
Rényi Alfréd – matematika, bölcseztan
Szabolcsi Bence – jog, irodalomtörténet, filozófia, zene
Szent-Györgyi Albert – orvos, kémia, fizika, biokémia
Ujfalussy József – görög–latin, esztétika, zene
Vargha Balázs – teológia, bölcseztan
Vajthó László – irodalom, bölcseztan

²⁵ További elemzésre vár ez utóbbi szabályszerűség. Vajon milyen fejlődéslelektani és szociológiai magyarázatai lehetnek ennek? Persze, nyilvánvaló, hogy a XX. század viszonyai közepette hányatott értelmiségi sors sem kínált könnyű kiemelkedést, státuszstabilitást megannyi esetben, de a családi kultúra szocializációs hinterlandja mégiscsak több esélyt kínált. A szegénysorról való kitörésnek, feltörésnek voltak művelődéspolitikailag támogatott periódusai, ám ezek éppenséggel nem a „két fronton” magasan teljesítő személyiség fejlődésének voltak kedvezőek. Vagy a „néptanítói” sors kínálkozott inkább megannyi tehetséges falusi gyermeknek e pálya megannyi, olykor kiegészítő-céljéshöz vezető, olykor a szegénysorsban visszahúzó kihívásaival, vagy az alkotóművészi, tudósi üstökös-sors, mely nehezebben találkozott minőségi pedagógiai hitvallással.

Különböző korok különböző lehetőségeket kínáltak *külföldi tanulmányutakra*. Mászt jelentett ez a Monarchia világában, a békeidőkben, mászt a két háború közt, s megint mászt a hidegháború idején. Az életrajzokból igen sok „informális” tanulmányutat, külföldi tapasztalatszerző utazást olvashattunk ki. A formális életrajzok mindenesetre az alábbiakról jegyzik fel a formális külföldi tanulást, a célországok egyben a tanulmányút történelmi-politikai idejére is utalnak. Ne feledkezzünk meg Kodály gyűjtőútjairól; Kiss Árpád és Báthory Zoltán szakmai kiteljesedésében kulcsszerepet játszanak a lehetővé vált nyugati utak, nemzetközi kapcsolatok (túl előbbi ifjúkori franciaországi útjain), nemkülönben Ádám György is Amerikában tette teljessé nemzetközi hírű élettani tudását.

Ádám György – Szovjetunó (Leningrád)
Barcsay Jenő – Franciaország (Párizs)
Bélaváry-Burchard Erzsébet – Ausztria (Bécs), Hollandia
Dienes Valéria – Franciaország (Párizs)
Domokos Lászlóné (Löllbach Emma) – Nyugat-Európa
Koncz Sándor – Svájc (Bázel), Nagy Britannia, Skócia (Glasgow),
Németország (Berlin)
Pattantyús Ábrahám Géza – Németország, Anglia, Belgium, Egyesült Államok
Pető András – Ausztria
Rényi Alfréd – Szovjetunó (Leningrád)
Rényi Kató – Szovjetunó (Leningrád)
Szabolcsi Bence – Németország (Lipcse)
Szent-Györgyi Albert – Németország, Hollandia
Vajthó László – Ausztria (Graz), Németország (Jéna), Franciaország (Párizs).

Üldözés, zaklatás, hányattatások

4. táblázat: A vizgált abszolút pedagógusok üldöztetéseire vonatkozó fő adatok

1. Az I. világháború, forradalmak, fehérterror	Barcsay Jenő – nyomor Benedek Marcellt megfosztják állásától Burchard-Bélaváry Erzsébet – zsidóüldözés miatt munkahelye bezár Dienes Valéria – emigrációba menekül Karácsony Sándor – kimenekül a háborúból Pólya György – katonaszökevény lesz Szent-Györgyi Albert – katonaszökevény, meglövi magát
2. Két háború közt, s a vézskorszak	Bálint Alice – zsidó származás miatti üldöztetés Farágó László – zsidó származás miatti üldöztetés Karácsony Sándor – bujkálás, rendőri felügyelet

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ:
AZ „ABSZOLÚT PEDAGÓGUSOK” ÉLETPÁLYÁJÁNAK NÉHÁNY TANULSÁGA

	Kontra György – kis híján lelövik Magyar Imre – zsidó származás miatti üldöztetés Pető András – zsidó származás miatti üldöztetés Pólya György – emigráció, zsidó származás miatti üldöztetés félelme miatt Rényi Alfréd – zsidó származás miatti üldöztetés Szent-Györgyi Albert – bujkálás
3. Háború után, ötvenes évek	Domokos Lászlóné (Löllbach Emma) – megszűnik a munkahelye (államosítják az iskolát) Faragó László – kizárás a pártból ²⁶ Faragó László – megszűnik a munkahelye Karácsony Sándor – elbocsátás, nyugdíjazás Kiss Árpád – megszűnik a munkahelye Kiss Árpád – internálás Kokas Klára – származása miatt lerontott vizsgajegy Koncz Sándor – hadifogság, internálás Kontra György – megszűnik a munkahelye Pető Andrást nem veszik fel az MTA-ba Sík Sándor – MTA-ból kizárás Szent-Györgyi Albert – emigrációba kényszerül Varga Tamás – megszűnik a munkahelye Varga Domokos – kizárja a párt
4. 1956 után	Faragó László – száműzetéssel felérő külföldi kiküldetés Kontra György – eltanácsolás Varga Domokos – börtön

(Forrás: az abszolút pedagógusokról folytatott beszélgetésekből szerkesztett, egyelőre kéziratos tanulmányok)

Végül, de nem utolsó sorban jellegzetesnek mondható a vizsgált abszolút pedagógusok életútjában az üldöztetés, zaklatás. Ebben nem csupán, vagy nem is annyira, nem is feltétlenül nonkonformista kreativitásuk játszott szerepet, sokkalta inkább – az adott, hosszabb-rövidebb történelmi időben üldözött – származásuk, világnézetük. Diktatúrák, politikai önkény próbálta meg keresztelni hosszabb-rövidebb időre pályájukat. A vizsgált személyiségek többsége „felszabadulásuk” után lényegében töretlenül folytatta munkásságát – akár új helyzetben is (sőt, például Koncz Sándornak éppen az internálás idején és helyén, egy zempléni faluban virágozik ki népművelői, közösségszervezői aktivitása).

Tömörebben: négy emigráció, tíz politikai okból megszűnt munkahely, állás (a négy történelmi periódus [1. Az I. világháború,forradalmak fehér terror 2. Két világháború közt, a vészkorszak, 3. Háború után ötvenes évek, 4. 1956 után])

²⁶ Az ifjabb olvasók számára tudatosítjuk, hogy az 1948-as politikai fordulat után egyeduralomra kerül ún. állampártrol (Magyar Dolgozók Pártja) van szó. A rendszer jellegzetessége volt, hogy a kizárás egzisztenciális fenyegetettséggel járt, s az is, hogy a tisztogatásoknak gyakran az eszméhez hű, próbált kommunisták is áldozataivá váltak.

szerint 2–0–7–1 személy), tizenegy szabadságkorlátozás (munkaszolgálat, internálás, hadifogság, rendőri felügyelet, börtön) – a négy történelmi periódus szerint 0–7–3–1 személy esetében). Azt kell mondanunk, hogy ez a lépték talán a társadalom egészéhez mérten felülreprezentálnak mutatkozik – nyilván jellegzetes korokban jellegzetes a kényszer is – a vészkorszakban többen (zsidó) származásuk miatt szenvednek üldöztetést, a hidegháborús és az 1956 utáni konszolidációs időszakban a (vélt vagy valódi) politikai állásfoglalás miatt, erőteljesebben érvényesült a kreatív szellem devianciaként való megbélyegzése.

Összefoglalásul

Az életrajzokból, visszaemlékezésekből kigyűjtött információkból az alábbi jellemző jegyek állapíthatók meg: Az abszolút pedagógus attribútumához tartozik, hogy minden küzdelmével együtt sikeres ember, mindkét kánon emlékezte számon tartja.

Szabályszerűség mutatkozik abban, hogy az abszolút pedagógus alapjában véve jellemezhető a boldogság fogalmával is. Jellegzetes, hogy megéli a boldogságot (valójában az önelfogadás és a „küldetés” sikerének harmóniáját) mindkét (több) tevékenységében. Az esetek többségében komplex (korántsem egységesként) leírható értékvilág {a nemzet, a transzcendencia, a globális humanizmus s a szociális elkötelezettség dimenzióit/horizontjait tételezve e körben} megjelenítője és közvetítője (továbbfejlesztője). Általában de nem feltétlenül egyszerre: hagyományörző és innovátor.

Részben szakmaiságtól függetlenül is szinte szükségszerű, hogy konfliktusba keveredik kisebb-nagyobb körben (ugyan üldöztetéseit alapvetően nem a küldetésből, sokkal inkább sorshelyzetéből, származásából, osztályhelyzetéből adódnak). Nem feltétlenül, de az új generációk iránti elkötelezettség gyakran társul szociális elkötelezettséggel, gyakran túllép a konkrét (gyermek, ifjú) célcsoporton, megjelenik az élethosszig tartó tanulás (Lifelong Learning, LLL) gondolata és gyakorlata.

A pedagógiai küldetéstudat és alkotói hitvallás járhat az egész életműre vonatkozóan konstansan együtt, a hangsúly az életműben pulzálhat, s előfordul rendkívüli esetben, hogy a pedagógiai küldetés jóformán öntudatlan marad, az önismeretben, énképben való manifesztációja szegényesebb.

Felhasznált irodalom

KISS E. – HUDRA Á. (szerk.) (2016): *Abszolút pedagógusok*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest

URL1:http://www.romnet.hu/kikicsoda/choli_daroczi_jozsef/75

Az életutakat, munkásságokat külön-külön bemutató, elemző tanulmányok, műhelybeszélgetés-jegyzőkönyvek az *Abszolút pedagógusok* című kötet sajtó alatt álló, új, bővített kiadásában olvashatók.

Kiss Endre

A VALÓSÁGOSAN LÉTEZŐ ABSZOLÚT PEDAGÓGUS

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.2>

Az abszolút pedagógus rekonstrukciójára irányuló kutatás az értelmiségtörténet szélesebb összefüggésébe illeszkedik. Ebben a keretben kerestük kezdetben egészen általánosan a pedagógia helyét. A hosszú és érdekes keresési folyamat után a célkitűzés pontossá vált.

Azoknak a pedagógusoknak az életművét választottuk kutatási tárgynak, amelyek egy meghatározott kettős kritériumnak feleltek meg. Az első kritérium (a sorrend ebben az esetben korántsem jelent értékbeli különbséget) az, hogy a kiválasztott pedagógus minősített és nyilvános önálló alkotó tevékenységgel rendelkezzen. Minősítettnek azt az önálló (alkotó) tevékenységet tekintettük, amelynek színvonala és nagyságrendje megbízható ítéletalkotás után elégségesnek bizonyulhatott volna egy olyan alkotó életpálya befutására, amely esetleg egyáltalán semmilyen kapcsolatban nem áll a pedagógiával. Ebből azt a következtetést vontuk le, hogy ezek a pedagógusok szabad választás után (vagy a szabadság érdemi részesedésével) választották a pedagógiai pályát. A második kritérium, értelem szerint, a pedagógiai, tanítási-oktatási teljesítmény kiemelkedő színvonala volt valóságos oktatási helyzetekben, az iskolarendszer keretei között.

Más további előfeltételeink nem voltak, ezen a további szakaszon már nem alkalmaztunk további előfeltételeket.

A kettős kritérium alapján kiválasztott szereplők, protagonisták teljesítményét akartuk kutatni, illetve rekonstruálni. E kutatás nyilván nem a két teljesítmény pusztá tényeinek egymás mellé állítása, vagy e két teljesítmény valamiféle összehasonlítása, közös reflexiója volt, de a megvalósult oktatási tevékenység rekonstrukciója. Egy minőséget kerestünk tehát, természetesen nem a „színvonal” értelmében, hiszen arról mind a két vonatkozásban már a kutatás elején meg lehetünk győződve. A teljesítményben testet öltő minőséget kerestük tehát, miközben tisztában voltunk azzal, hogy ez a közös minőség minden szereplő esetében eltérő, a közös tehát kizárólag a különművészen létezik (abszurd lenne, ha két abszolút pedagógus erősen hasonlítana egymásra). Analógiaként más intellektuális, de mindenképpen a művészi teljesítmény vagy az emberi személyiség mineműsége kínálkozik. Minden műalkotás és művész más, definíció szerint az, miközben joggal lehet beszélni a művészet, egy

művészeti ág vagy konkrét művészek közös vonásairól. Ebben a gondolatmenetben természetesen kizárólag csak analógiának használjuk a művészet jól ismert viszonyait, nem fordult és nem is fordul meg fejünkben az, hogy bármely megfontolásból a művészet kategóriájában akarjuk sorolni az abszolút pedagógiai rekonstruálható formációit. Erős feltevésünk volt, hogy az új minőség közelebbi meghatározásai szerint különleges összetételű tudástranzferekben is jelentkeznek.

E tanulmányt a véglegesség igényével fogalmazzuk meg, ez természetesen az eddigi kutatások összegezésére vonatkozik, az esetleges későbbi eredmények szempontjából nem gondolunk véglegességre.

A kezdetektől kezdve a negatív eredmény is lehetséges volt, ilyen esetben rendelkezik valaki mindkét két kritériummal, és mégsem jelentkezik megragadható és rekonstruálható minőség magában a tevékenységben. A munkamegbeszélések összefoglalói között ezekre az esetekre is talál példát az olvasó, s persze ezek az esetek is eltérnek egymástól a maguk konkrét okaiban és meghatározásaiban. Még arra is találhatunk példát, hogy neves értelmiségi (író) jelentékeny pedagógiai tevékenységet fejt ki, de nem találhattuk meg benne a gyerek iránti intenzív érdeklődésnek azt a szintjét, ami ugyancsak fontos összetevővé nőtte ki magát.

A kettős kritériumra épülő pedagógiai minőségek, teljesítmények rekonstrukciójakor olyan átfogó fogalmat választottunk, amely nem érintkezik, azaz nem keverhető össze számos, az eddigi módszertani és neveléstörténeti irodalomban használt, sajátos és kiemelkedő minőséget jelölő fogalomtól. Az „abszolút” jelző első értelme a szabad, semmivel nem összetéveszthető autonóm pedagógiai gyakorlat sajátosságait akarta jelölni, mint ahogy például az „abszolút” zene is mindenképpen zene, de nem lehet összekeverni másokkal, levezetni másokból, egyáltalán, csak úgy lehet adekvát módon megközelíteni, ha eleve magasan szervezett, de önálló szervezettségnek tekintik. A természetes nyelvek természete alapján nem lehetett itt sem kizárni a fogalomban jelző más tartalmak érvényesülését, így például a „magas színvonal” attribútumát, de ez eleve másodlagos volt számunkra, már csak azért is, mert szerepelt a definitív kiindulópontok között! Az „abszolút” jelző tehát elsősorban a jelenségnek az eddigi terminológiák összefüggésében való szabadságát és kötetlenségét volt hivatott jelölni, s azért használtuk, hogy tárgyunk ne keveredjék össze az igen sokféle és tartalmas oktatási terminológiák egyikével sem, amelyek esetleg félrevinnék az értelmezést. Mindkét irányú félelmünk valamilyen mértékben beigazolódtott a munka során: egyrészt gyakran keveredtek össze a sajátosan az „abszolút pedagógia”-ra irányuló törekvéseink a pedagógia

más, jogosan értékelendő területeivel. De az a félelmünk is igazolódott, hogy többen az „abszolút” jelzőt az „összehasonlíthatatlan” és „páratlan” pedagógiai tevékenység értelmében interpretálták, amellyel olyan előzetes értékválasztásokat tulajdonítottak nekünk, amelyet soha nem képviseltünk. Az „abszolút” terminus nem kitüntető cím vagy rang (nem „grófi cím”), hanem leíró jellemzés, amelynek konkrét kritériumai vannak, amelyeket meg is neveztünk és amely minden áttételen keresztül társadalom- és értelmiségtörténeti jelentőséggel is rendelkezik.

A szakmák, illetve a tudásterületek különbségeiről voltak – magától értetődő módon – előzetes feltevéseink, majd e kutatás során növekvő nagyságrendű tapasztalatokra is szert tettünk. Ebből egy sor elvi és elméleti kérdésfeltevés indulhatott ki. Egyszerűbben fogalmazva ez azt jelenti, hogy az egyes tudásterületek nem egyképpen alkalmasak arra, hogy médiumukban az abszolút pedagógus kifejtse saját munkáját. Vannak, lehetnek olyan tudásterületek, amelyek például formalizált struktúrájuk miatt kizárják az olyan transzfereket és az abszolút pedagógus e tanulmányban a későbbiekben ismertetendő képességeinek érvényesülését. Ismét csak szimplán fogalmazva ez azt jelenti, hogy vannak területek, amelyeken vagy lehetetlen az abszolút pedagógia vagy a lehetetlenséggel határos az érzékelhetőség és a bizonyíthatóság esélyével kimutatni jelenlétét és sajátosságait. Úgy gondoljuk, hogy abba ütközünk, miszerint létezik az a tudományelméleti összefüggés, hogy azok a tudásterületek, amelyek bizonyos bevezető alapdefiníciók után olyan önálló formális struktúrára tesznek szert, amely előírja a további fogalmiságot és a gondolatmenetek logikáját, erőteljesen, ha nem éppen teljesen összeszűkítik az abszolút pedagógia nyilvánosan értelmezhető lehetőségét (tacit módon egyébként ettől még ebben is megvalósulhatnak, de ez már kimutathatatlan). Ezek a tudásterületeken elképzelhetetlen, hogy az oktatás eltérjen ezektől a formális keretektől, vagy bármiféle olyan meta-reflexió perspektívájából tárgyalja, amely kimozdíthatná a tárgyalás centrumát ebből a formális rendszerből. Ezek a területeken a definícióink szerint abszolút pedagógia diszkurzív, fogalmi felmutatása a lehetetlenséggel határos. Mivel az abszolút pedagógus fogalmát eleve nem tekintettük kitüntetésnek, ezért az alkalmazhatatlanság nem vet fel igazságossági problémákat. Ezek a felszínen persze megjelennek, hiszen az egyik területeken lehetséges egy ilyen minőség, a másikon nem, és ez nem a protagonistákon múlik. Az önállóan kutatható lélektani probléma, hogy milyen tartalmakkal és milyen csatornákon érzékelik a tanulók egy-egy ilyen tudásterület esetében azt a pedagógiát, ami megfelel az abszolút pedagógiának, de a tárgy logikája nem engedi kibontakozni.

Az abszolút pedagógus típusát rekonstruáljuk, és a típuson keresztül az abszolút pedagógia jelenségét (ha tetszik: „jelenségének típusa”-t).

Az abszolút pedagógus (és azon keresztül az abszolút pedagógia) jelensége leírására egyetlen érvényes lehetőségünk volt. Meg kellett győződnünk a lehetséges protagonisták kettős teljesítményéről (ami együttesen tette ki a típusunk számára szükséges legitimációt). E meggyőződés megszerzésére nem állítottunk fel különleges módszereket és eljárásokat, jóllehet e legitimáció meglétének kérdése éppen a szóba jöhető abszolút pedagógusok számos szinguláris vonása miatt valóban feltett számunkra időnként nehezebben megoldható kérdéseket. Ezek részletei konkrétan és kielégítő mélységben megtalálhatóak kötetünknek az egyes kiemelkedő szereplőkről írt szövegeiben, a munkamegbeszélésekről szóló összefoglalásokban.

A kettős teljesítményből az egyes értelmiségi területeken, az alkotó tevékenység egyes műfajaiban nyilvánosan megszerzett jogosítványok megállapítása nem okozott különösebb nehézségeket. Itt a küszöböt mindenekelőtt az jelentette, hogy az önálló alkotói életmű intellektuális minősége megüti-e azt a mértéket, hogy annak az oktatási munkába átsugárzó szinergetikus hatása megfeleljen eredeti elvárásainknak.

A pedagógiai teljesítmény rekonstrukciójára valóságos információkra volt szükségünk. Egyformán fontosnak tekintettük az írásbeli forrásokat, akadtak már elektronikus források is, de a legfontosabb szerepet e rekonstrukcióban e pedagógiai folyamat „tárgyai”-nak, az egykori tanulóknak módszeres és szisztematikus megkérdezése jelentette.

E célból szerveztünk munkakülségeket, amelyekre megkíséreltünk mind egykori tanulókat meghívni, mind pedig az illeti protagonistáról eddig írt tanulmányok szerzőit erről a kérdésről is megkérdezni. E beszélgetések módszeres munkakülségek voltak, amelyeken érvényesíteni kívántuk határozott és tisztázott célkitűzéseinket. Ezek során nem kevés fáradságunkba került, hogy a számunkra legfontosabb tanúk minél pontosabban megértsék, mit értünk mi „abszolút pedagógus”-on. De talán ennél is nagyobb fáradságunkba került, hogy azt értsék meg, miszerint a pedagógia számos okból méltán kiemelkedő teljesítményei közül minket csak ez az egy konkrét teljesítmény-típus érdekel. Egyrésztől kellemes érzéseket keltett, hogy a pedagógiai értékelő emlékezet milyen sokrétű, hányféle teljesítményt kész erőteljesen honorálni, ugyanakkor nem kevés redundanciát jelentett számunkra a nem a mi kutatási irányunkban elhelyezkedő értékek permanens kommunikációja. A számos pozitív értékcentrum, a pozitív emlékezet számos lehetősége paradox módon sokszor inkább akadályt jelentett munkánkban,

mint támogatást, hiszen gyakran vissza kellett moderálni a közös megbeszéléseket a mi számunkra fontos nyomvonalak felé.

A kiválasztás kettős alapja után középponti feladatunk az abszolút pedagógusok teljesítményei közös elemeinek kidolgozása volt, újabb műszóval élve, annak „rekonstrukciója”.

Az abszolút pedagógus és -pedagógia akaratlanul is dialektikus jelenség. Definíció szerint mindkét, egymással ellentétes tulajdonságot magába foglalja. Egyfelől nyilvánvaló, hogy éppen egy ilyen kettős legitimációjú, a gyakorlati munkában realizálódó komplex teljesítmény eredeti lesz. Két abszolút pedagógus átlagon felüli egymáshoz való hasonlóságát nem lehetett teljesen kizárni (ha a körülmények, az iskolázás, a szakma, a nemzedék, az iskola számos konkrét meghatározását lehetséges hasonlóságából a véletlen teremthet egymáshoz közel álló eseteket), mégis egyértelműen abból kellett kiindulnunk, hogy maga a „pedagógia” szélsőségesen is eltérő lehet olyan alkotóknál, akikre egyébként egyformán ráillenek az alapvető meghatározások. Másfelől az is nyilvánvaló, hogy a mi feladatunk a kiválasztott alkotók pedagógiájának közös vonásait kutatja, tudván-tudva, hogy ezek a közös vonások egymástól definíció szerint eltérő, kimondhatjuk, szinguláris életművekben lesznek fellelhetőek. Ebből az következett, hogy találtunk olyan, az abszolút pedagógusokra jellemző vonásokat, amelyek csak egy protagonistára voltak jellemzőek, ebben az esetben szinte lehetetlen volt eldöntenünk, hogy ezt „közös” vonásnak tekintsük-e (ami csak azért szinguláris, mert a dolog természeténél fogva vizsgált halmazunk kevés számú személyből áll), vagy olyan „szinguláris”-nak, ami valóban csak egy valakire jellemző.

Kiemeljük szcientista hozzáállásunkat is. Mint a lelkiismeretes tudományos kutatásban mindenütt, a mi esetünkben is a valóságosan közös vonások kimutatására összpontosítottuk erőnket, jóllehet ebben a különleges vizsgálatban intellektuális, erkölcsi, politikai és minden más szempontból számolatlan látványos, helyenként egyenesen szenzációs felfedezést tehattünk vagy az értelmiségtörténet egyre újabb kérdéseibe merülhettünk volna el, ami természetesen nem volt feladatunk.

A valóságos eredményeket fogjuk a következőkben közzé adni.

Az „abszolút” pedagógus jelzőjének értelme: a pedagógia egy fajta művészete, elmélete és gyakorlata. Nem az abszolút pedagógia minősége vezetett az egyes protagonistákhoz, erről előzetes elképzelésünk egyáltalán nem volt és nem is lehetett, de a meghatározott módon kiválasztott szereplők elemzéséből állítottuk össze e gyakorlatnak rekonstrukcióját.

Természetesen csak azokat a vonásokat tudtuk tekintetbe venni, amelyeket a kutatás számunkra lehetővé tesz.

Közhelynek tűnő kiindulás, de mégsem az: egyik első eredményünk, hogy az abszolút pedagógus létmódjához az a tanuló is hozzátartozik, akiben az abszolút pedagógus közvetítette világ a közvetítő személyével együtt, szó szerint a közvetítő médiumában épül fel újjá. Mindazokon a munkamegbeszéléseken, amelyeken megjelentek egykori tanulók és mindazokban a visszaemlékezéseken, amelyek differenciált emlékezésről tettek tanúbizonyságot, a tanulók érzékelték és meg is tudták nevezni ezt a médiumot, amely az abszolút pedagógus és közöttük kiépült. Még évtizedekkel később is érezhető volt az ennek élményéből származó elragadtatás, igen szimpatikus és a történeti igazságszolgáltatás szempontjából is lényeges módon rendre annak is kifejezést adtak, hogy életük során előre haladva egyre pozitívabb kivételnek tekintették, hogy ilyen nevelésben részesülhettek. Feltűnően sok volt az utalás arra is, hogy ez az oktatási élmény befolyásolta későbbi pályaválasztásukat is, ami nem egy nemzedék esetében még azt a változatot is magában foglalta, hogy az 1956-os disszidálás után könnyen tudtak olyan pályát választani, amire ugyan eredetileg egyáltalán nem gondoltak, de amelynek birtokába éppen e pedagógiai módszer valamelyik lehetősége juttatta őket. Részlettanulmányaink, illetve munkabeszámolóink kivétel nélkül tartalmazzák az abszolút pedagógus konkrét módszerei iránti megértést és az együttműködés problémátlan megvalósulását (beleértve nem ritkán a szerencsés diák-sors tényének örömteli felismerésével).

Következő eredményünk az, hogy egyetlen abszolút pedagógus sem lesz véletlenül az. Természetesen - közvetetten - ez már előzetes hipotéziseink között is szerepelt, hiszen az így értelmezett hivatás mind a „Beruf”, mind a munkahely, mind a „hivatás”, mind a „küldetés” oldaláról különleges, nem-tipikus, s nem is érhető el az úgynevezett normális pályakép vagy karrierépítés útján. De az, hogy az abszolút pedagógus pályájának választása döntés, még pedig a dolog természete miatt elsősorban egzisztenciális döntés, amely egzisztenciális alapra épülnek azután az egyes konkrét rész döntések és szakmai elemek, egyáltalán nem determinálta előzetesen munkánkat.

Az egyes munkabeszélgetések összegzései tartalmazni fogják részleteiben is mindazt, amelyek tudatára jutottunk. Az egzisztenciális döntés erősebb vagy halványabb megvilágításban szinte mindenütt megjelent. Következményekkel terhesen szembesülnünk kellett azzal a történelmi ténnyel is, hogy ha egyáltalán érdeklődött is saját koruk

nyilvánossága az abszolút pedagógusok sajtószerevése iránt, ezt más megközelítésből és más terminológiával is tette. Más szóval nem azokat a kérdéseket tette fel a szereplőknek, amelyek a számos lehetséges szinguláris elem között éppen az abszolút pedagógus általunk megválasztott kritériumainak oldaláról hangoztak volna el. Így ebben az összefüggésben is igazolódott, hogy az egyik kutató nem azokat a kérdéseket teszi fel, amelyekre a másik kíváncsi lenne, s így annak eredményeit csak korlátozottan képes felhasználni, ha éppen nem teszi még támadhatóvá is magát azzal, hogy magyarázkodnia kell egy másik kérdésre adott válasz felhasználásával.

Az egzisztenciális döntés ténye (vagy rekonstruálható árnyéka) egyébként ismét feltesz olyan nagy jelentőségű kérdéseket, amelyeket fel kell ismernünk és amelyek mégsem válaszolhatóak meg a mi kutatásunk keretei között. Az egyik ilyen kérdés korántsem játék a szavakkal. Vajon nincs-e kapcsolat az ilyen horderejű egzisztenciális döntések sorozata és az egzisztencialista filozófia virágkora között? És a másik: Vajon mely történeti, szociális és más okok vezettek ezeknek a döntéseknek a meghozatalához? Nem kétséges, hogy az erre a kérdésre adott válaszok önmagukban is nem mindennapi szellemi izgalmakat jelenthetnének.

Az abszolút pedagógust különleges viszony fűzi a gyerekekhez. E különleges viszony filozófiai, illetve érzelmi elemeinek elsődlegessége eldönthetetlen, bár nem feltétlenül értelmetlen kérdésfeltevés. Mindenesetre sem az érzelmi, sem a filozófiai alapkapsolatot nem szabad triviálisnak éreznünk. Ez igen komplex viszony, amely az érzelmi és az intellektuális közvetítéseken keresztül a történelemhez, a társadalom megjavításához, az utópiához, esetleg a közeledő történelmi katasztrófák elkerülésének egyetlen útjához, vagy éppen egy közelmúltbeli világégés új módon való elkerüléséhez vezet. A gyerek e különleges helyzetét és annak értékelését éppen azért konkrétan és ugyanakkor mégis általános érvénnyel megfogalmazni, mert a gyerek szerepében a fent érintett összes motívumokból megjelenhetnek elemek a jövőbeni katasztrófák elkerülésétől a tiszta utópiáig.

Ez alighanem kutató munkánk egyik legnagyobb eredménye. A gyerekek ez az értelmezése strukturális jelentőségre tesz szert. Éppen ez az a mozzanat, ami valójában igazolja, helyére teszi és racionalizálja az abszolút pedagógus életpálya különlegességét, bizonyos mérvű furcsaságát és különységét is. Az abszolút pedagógus hivatásvállalásának szerves kiegészítője a gyermek történelmi, világtörténelmi szerepének értelmezése. A legnagyobb feladat magához vonzza a legnagyobb erőfeszítést. A legnagyobb feladat megoldása érdekében kifejtett erőfeszítés már nem

értelmiségi vállalás, nem önmegvalósítás, nem különleges teljesítmény, de napi munka, ha teszik, kivételes normáltevékenység. A gyermek e különleges szerepének kimondása természetesen korántsem tartalmaz olyan rejtett implikációt, hogy más pedagógusok, más szemléleti alapon is ne becsülhetnék a gyereket ugyancsak nagyon nagyra, még világtörténelmi mértékűnek tekinthetik ők is, de mégiscsak akkor lesznek abszolút pedagógusok, ha e fogalom más kritériumai is illeni fognak rájuk.

Egyik meghatározás sem kirekesztő, de ettől még mindegyik meghatározó. Ehhez a tézishoz tartozik, hogy nem találkoztunk olyan abszolút pedagógussal, akinél a gyerekek ez a valamilyen értelemben spiritualizált értelmezése ne lett volna jelen. Találkoztunk viszont olyan neves és alkotó értelmiséggel, aki pedagógiai kísérletekbe kezdett, de saját önmegvalósítása, személyisége sokoldalúságának kinyilvánítása sokkal meghatározóbb motívuma volt, mint a gyermek, emiatt nem is vettük fel őt az abszolút pedagógusok sorába.

A következő tézis nem tartalmaz értékvonatkozást, de könnyű szerrel bele lehetne látni (s mint munkánk során annyiszor tapasztalhattuk, a pedagógiai folyamat leírásában megjelenő eltéréseket szinte nyomban értékelési különbségként értelmezik, s sok esetben már, mint értéktételezést vitatják).

Az abszolút pedagógiai tevékenység nem előzetesen létezik egy ideális pedagógián kívüli térben, de magában az oktatási és nevelési folyamatban generálódik. Más szóval: az abszolút pedagógia nem egy elméletnek nevezhető komplexum megvalósítása, ami az azt megvalósító gyakorlattól függetlenül is valamiféle reflektált formában önállóan megjeleníthető. Ezt akkor is határozottan állítjuk, ha nem akarunk ahhoz a képtelenséghez eljutni, hogy magáról az abszolút pedagógiai tevékenységről ne lehetne valamiféle leírást adni.

Az abszolút pedagógusnak tehát valóban nincsen elmélete, s ezt igazolva is találtuk. Ez még azokban a ritka esetekben is így van, amikor az abszolút pedagógus éppen elméleti ember is, sőt, minősített intellektuális szakterületei között még a pedagógiai elméletírás is szerepel. Az Abszolút pedagógia egyedüli médiuma az abszolút pedagógus „érdemileg” iskolai tevékenysége (csak azért tettük ezt a megengedő megjegyzést, mert nyilván kerülhet sor a szó hétköznapi értelmében „iskolán kívüli” tevékenységre is, ami nem változtat azon, hogy a mi célcsoportunkat megjelenítő horizont az iskolai munka). Nem zárjuk ki a különleges, azaz iskolán kívüli oktatási helyzetekben megvalósítható abszolút pedagógiai magatartást sem (Leopold Mozart), az ilyeneket azonban ki kellett zárunk érdeklődési körünkéből.

Az abszolút pedagógia a tevékenység médiumában, a tevékenységben, mint médiumban realizálódik. Ilyen alapon valóban párhuzamba hozható a művészet élvezetével. A megfelelés erős és sok részletre terjed ki. A művész és a műélvező kapcsolata is tudatos, a művészt is határozott akarat vezeti, és senki sem ír vagy vezényel véletlenül szimfóniákat. A műalkotás közegében is tartalmak, jelenségek, affektusok és lelki jelenségek hatalmas tömege kerül közvetítésre, a konkrét művészeti ág, illetve közvetítő médium sajátosságainak megfelelően. Minden műalkotás ugyanúgy egyszeri és egyedi, miközben az egyes műfajok gond nélkül jellemezhetőek holisztikusan is. A műalkotásnak sincs saját elmélete. A műalkotás – a zene esetében például, ugyan rögzítve van – de maga a szimfónia csak az előadás élményében és folyamatában létezik. A zene médiuma az előadás, az abszolút pedagógia médiuma az oktatási folyamat.

Más okok miatt is, de főleg a miatt az ok miatt választottuk a munkamegbeszélések formáját, hogy ezeket a tapasztalatokat elő tudjuk hívni. Még ennek a mozzanatnak is van kapcsolata az abszolút pedagógusi hivatás megválasztásával. Mivel az csak magában az oktatási folyamatban realizálódik, nem végezhető második vagy harmadik hivatásként. E finom megkülönböztetés nagyon is fontos. Az abszolút pedagógiában a tudásformák és tudásterületek igen nagy száma között jöhet létre oszcilláló transzfer-hatás, de mindez csak az abszolút pedagógiának megfelelő adekvát működési keretben történhet. A tanár számára ennek kell lennie a kizárólagos megnyilvánulási területnek, s maga ez a kérdésfeltevés láthatóan tovább vezet egy-egy iskola nagyobb szervezeti valóságához is. Az abszolút pedagógia primér módon csak az oktatási folyamatban létezik, rekonstrukciójának a szó szoros értelmében rekonstrukciónak kell lenni, s nem egy elmélet vagy egy módszertani diskurzus rekonstrukciójának.

Ahogy nincs az abszolút pedagógusnak saját olyan elmélete, amely konkrétan az abszolút pedagógiai tevékenységet alapozná meg, olyan saját filozófiája sincs, amelynek ez lenne a célja. Ha tisztán filozófia-központú elemzést végeznénk, ezen a helyen megpróbálkozhatnánk a pragmatizmus vagy a praxisfilozófiai elemeivel is, de ha ez az út esetleg nem is lenne eredménytelen, akkor sem szolgálhatna a pedagógiai elemzés megoldásaként, mivel a pedagógiai leírást normálfilozófiai alesetté transzponálná át.

Nem is találtunk olyan abszolút pedagógust, akinek erre vonatkozó filozófiája lett volna. Ha valaki az abszolút pedagógiát netán egy ilyen karakterű filozófia realizációjaként értelmezte volna, ezzel nyomban meg is változtatta volna a tevékenység definícióját.

Mindazonáltal ez a vonás segít jobban megérteni mind az abszolút pedagógus tevékenységét, mind pedig a hivatást magát. Olyan „mondanivaló” kifejezése az abszolút pedagógia, amely más médiumban nem lenne kifejezhető. Az üzenet az, amely kifejezési formát (pontosabban fogalmazva: médiumot, közeget) keres magának.

Ha az előbb a művészet, a zenei előadás jelentett számunkra megvilágító érvényű analógiát, most a szecesszió művészete mögött álló, a szecesszió elméletét értelmező művészettörténészek műhelyében kialakuló művészetakarás a megfelelő analógia. Az „akarás”-t nem fejezheti ki egy azt megfogalmazó elmélet vagy filozófia, a művészetakarás a vizuális ábrázolás médiumában tör magának utat, miközben önmaga létezését és határozott elképzeléseit létével és annak meghatározottságával maga a mű demonstrálja, mégpedig azzal, ahogy a kész mű eltér a düreri-leonardói megszokott képzőművészeti perspektívától. Az abszolút pedagógusnak nincs tehát önállóan megjeleníthető teóriája vagy filozófiája, de nagyon is van „pedagógiaakarása”, amely az ő abszolút pedagógiájában akkor is megvalósul, ha esetleg nem is akarja vagy nem is tudná diskurzív fogalmakban megszővegezni annak lényegét.

Tapasztalataink feldolgozása során megjelent a „világszerűség” fogalmának lehetősége és nélkülözhetetlensége az értelmezésben. Ezt a fogalmat eddig elsősorban ugyancsak az esztétika használta nagy heurisztikus eredménnyel, mert az egésznek, a totalitásnak olyan megjelenését jelöli, amely nem felel meg különösebben meghatározott egzakt kritériumoknak (egy dráma világszerűségét például teljesen egzakt kritériumokhoz kötni egyetlen korszakban sem volt lehetséges). A világszerűség azonban mégis, ennek ellenére is, átélhető és élmény-jellegén túlmenően intellektuális, morális és társadalmi struktúrákat is képes megjeleníteni.

A „világszerűség” fogalma e helyütt természetesen a mi fogalmunk és az elméleti leírást szolgálja. Mégis találkoztunk az egyik munkamegbeszélésen olyan helyzettel, amikor a tanulók többszörösen megkísérelték meghatározni az abszolút pedagógus megfelelőjét a politika és a művészet egyetemes történetében, amivel világosan demonstrálták, hogy élesen felismerték az illető pedagógus saját „világszerűségét”-t és hozzá kezdtek ahhoz is, hogy azt más, önálló világokat képviselő politikusoknak és művészeknek megfeleltessék.

Az esztétikától immár függetlenül, az abszolút pedagógia, amit az oktatás médiuma valósít meg, ugyancsak rendelkezik a világszerűség karakterével, és még abban is hasonlít a fogalom esztétikai használatára,

hogy a meghatározottsága valódi meghatározottság, hiszen a tárgyiassága minden pillanatban és helyzetben meghatározott. Az abszolút pedagógia azonban annyiban mégis meghatározatlan világszerűség, hogy nem lehetséges a médiumban realizálódó „világ”-ot valamilyen módon reprodukálni. Más kérdés, hogy erre nincs is szükség, hiszen az abszolút pedagógia, mint gyakorlat, önmagában egyáltalán nem végcél. Annak a tanulók világában kell továbbélnie, alakítania kell a tanuló későbbi attitűdjét és fel kell vennie magába mindazt, amit az egykori tanuló a jövőben lát, tanul és érez (mondanunk sem kell, ez az esztétikai befogadásnak sem célja).

A világszerűség számos konkrét szálon kapcsolható össze magával a pedagógiai folyamattal. Így az abszolút pedagógiában szinte természetes tudás-transzfer esetében, az ugyancsak természetesen működő interdiszciplinaritással, a tantárgyak közötti határok kezdődő átjárhatóságával és általában a nyelv és kommunikáció, adott esetben a viselkedés nyitottá válásával.

A világszerűség természetesen az abszolút pedagógus strukturális pozíciójából is fakad. Talán, a biztonság kedvéért, nem felesleges emlékeztetnünk arra sem, hogy amikor az abszolút pedagógus, illetve pedagógia világszerűségének jegyére utaltunk, ezt egyáltalán nem tekintettük az abszolút pedagógia kizárólagos jegyének, a világszerűség minden további nélkül része lehet egy más alapú pedagógiai tevékenységnek is.

Az abszolút pedagógus karizmatikus működését elsősorban a munkamegbeszélések igazolták, így vagy úgy, ez a meghatározottság visszatérően megnevezésre került. Általánosságban megfogalmazhatjuk, hogy karizmatikussá az abszolút pedagógust működésének az a sokszínűsége teszi, amelynek közös centrumát a szóban forgó protagonista a maga módján („épp-így-lét”) testesíti meg.

Ami azonban általánosságban közös, a konkrét szinten nagyon is eltérő lehet, ezért az egyes abszolút pedagógusok karizmájának konkrét meghatározottságairól az egyes munkamegbeszélések anyagában talál bőségesen konkrét fogódzót az olvasó. A karizmában, ismert módon, az összes lényeges meghatározás egyesül, de azok összegeződő és összegező hatása, mint egyébként a lehetséges művészetbeli analógiák nagy sorában is, „fókusz”- és „eredő-jellegű”. Mindebben természetesen benne foglaltatik, hogy a meghatározó tulajdonságoknak nagyobb szerepük van (így a kettős legitimációnak, a tudástranszfernek, a saját világszerűségnek, a megszokott konvenciók elkerülésének és új, közös konvenciók kialakításának, stb.), de a karizma végső „eredő”-jében egyáltalán nemcsak a tudomány vagy a szakma szempontjából súlyos mozzanatok játszanak szerepet, hanem akár a legapróbb és

legszemélyesebb részletek, ha tetszik, az „emberi” mozzanatok is (Nietzsche máig nem értett kezdeményezésével, az „emberi, nagyon-is emberi”).

Ami a világszerűsége vonatkozott, értelemszerűen vonatkozik a karizmára is. Ezt sem tekintjük az abszolút pedagógia kizárólagos jegyének, ez a tulajdonság is minden további nélkül része lehet egy más alapú pedagógiai tevékenységnek. Saját tapasztalatainkból számos olyan vitathatatlanul karizmatikus tanárt ismertünk, akik azonban mégsem lettek volna beilleszthetőek az abszolút pedagógus kategóriájába.

A világszerűség, illetve a karizma kérdésének még számos más metszetben is vissza kellene térnie egy hosszabb előadásban, anélkül természetesen, hogy az egyes abszolút pedagógusok karizmáját továbbra is ne konkrétan szeretnénk meghatározni.

Találtunk viszont a világszerűségnek egy alulról felépülő sajátos mozzanatát is vizsgálatunk célszemélyeinél, amelyik nem „felülről” lefelé (például a tudás-transzfer magasságából), de „alulról” fölfelé épül. A pedagógiai gyakorlat, működés közvetítési lánc az abszolút pedagógusoknál rendkívül hosszú. Így az iskolán belüli tevékenység hosszú láncban hosszabbodhat meg az iskolán kívülivel, a tantárgyközpontú szakmai a nem tantárgyközpontú szakmaival, a tudományos a művészivel, a hivatásrendi magatartás a személyes viszonyal. Más jellegű közvetítési láncokat hoz létre a polihistori mozzanat, a tudástranszfer, az interdiszciplinaritás. ezek is mind közvetítések, áttételek, amelyek lánc az abszolút pedagógusoknál ugyancsak kiemelkedően hosszú lehet, ráadásul nincsenek is elvi határai és korlátai. Ide tartozik, de ez a konkrét változat sem egyedül szükségszerű, hogy az abszolút pedagógus egy teambe kerülhet a diákokkal vagy a diákok egy részével, ami az emberi viszonyok közvetítési viszonyainak meghosszabbítása, miközben ez a szerepváltozás több eltérő közös tevékenység gyakorlásában is testet ölthet.

Ezt a jegyet sem tartjuk önmagában meghatározónak, mégis ez a megértés mélyebb szintjeire is elvezethet minket. Azt jelenti ez, hogy tudatosan vagy öntudatlanul, az abszolút pedagógus sokkal jobban felnagyítja az oktatási folyamat egyes elemeit, sokkal több apróbb elemre, szakaszra bontja fel, ezen belül sokkal élesebben is különbözteti meg az egyes részleteket, sokkal jobban ügyel az így áttekintett részlet, konkrét téma, konkrét tárgy konkrét helyzeteken túlmenő összefüggéseire, és azok további összefüggésekbe való bevonásának lehetőségeire. Az alapvető metafora itt a „felbontóképeség”. És ez az elvileg lehetséges legtöbb (elvileg ugyancsak korlátlan számú) értelemben, hiszen annak ellenére, hogy a vonás közösnek

mondható az abszolút pedagógusok körében, még ennek a tulajdonságnak sem kell mindenkinél a másikéhoz hasonlónak lennie.

Rekonstrukciónkban a közvetítési lánc tökéletesen objektív hasonlat, minden esetben megfeleltethető a valós oktatási folyamat elemeinek. Rendkívül fontos kiemelni és kifejtett módon is megfogalmazni, hogy ez az „elemtan” (egyelőre ugyancsak metaforikusan használva a korai filozófia és tudomány e rendkívül értelmes és használható fogalmát) két dimenzióval rendelkezik, amelyek konkrét szövegösszefüggésekben érthető módon össze is keveredhetnek egymással.

Az egyik dimenzió e közvetítési láncban érzékelhető felbontóképesség, ez „mélységi” dimenzió, a didaktikai, gondolkodási stb. folyamat olyan általában nem realizált mélységi felbontása, amelyik szinte már e szint felderítésével megoldásokat is jelenthet gondolkodási, tanulási vagy magatartásbeli jelenségekre, mint ahogy az is egyszerre triviális és egyben pragmatikusan is nagy jelentőségű felismerés, hogy ha a tanuló úgy érzi, hogy igazán megértik személyiségét (aktuális megnyilvánulásaiban éppúgy, mint azok összegeződésében), radikálisan képes megváltozni nemcsak a „viszonya” az együttműködéshez, de egész személyisége is. Az eddigi munkamegbeszélések alapján ez a viszony igen gyakran realizálódott az abszolút pedagógia folyamataiban. Kizárólag a teljesség kedvéért tesszük hozzá, hogy nem tartjuk lehetségesnek, hogy ebben a helyzetben az abszolút pedagógus „visszaélne” ezzel a mély felbontású személyiségképpel.

A hosszú közvetítési lánc és az átlagon felüli felbontóképesség második dimenziója az eredeti hosszúság, a pedagógiai elemi mozzanatainak minden módon a igen hosszú, a látszat szerint a „lehető leghosszabb” közvetítési sorba való beillesztése. Ennek a láncnak a lehetséges elemeire, láncszemeire az előbb már utaltunk (így a tantárgyközpontú szakmai elem egy láncba illeszthető a nem tantárgyközpontú szakmai elemmel, a tudományos a művészivel, a művészi a szociálissal, a tartalmi a formálissal, a formális a tartalmival, a hivatásrendi magatartás a személyes viszonytal). Más jellegű közvetítési láncokat hoz létre a tisztán polihisztori mozzanat. Újabb fogalmi tisztázást is előír nekünk ez a helyzet, hiszen a tiszta fogalmúan „polihisztori” tanítás, a „polihisztor tanár” ugyancsak mozoghat kivételesen hosszú közvetítési láncban, anélkül, hogy ettől önmagában már abszolút pedagógusnak kellene lennie (bár ennek valószínűsége kétségtelenül nem csekély).

Mind a kiemelkedő mélységi „felbontóképesség”-nek, mind az ugyancsak kivételes hosszúságú „közvetítési lánc”-nak igen különfélék lehetnek az okai, illetve az összetevői. Láttuk, hogy még abból a szempontból is azok, hogy nem is kell minden szempontból tudatosnak lenniük.

Megkíséreljük azt a felvetést is, hogy talán éppen e kivételes felbontóképesség gyakorlatának és kiépíthetőségének lehetősége az a hivatásbeli kihívás, ami a pedagógia felé vonzza azt az alkotót, akiről az volt kiinduló előfeltételünk, hogy egy másik alkotó hivatásban is hozott volna létre értékeket. Akárhogy is, e folyamat ilyen apró részletekre való felbontásának képessége, amelyek a tematika részleteitől a tanuló személyiségének részleteiig, a szervezés részleteitől a pszichológia részleteiig, a nevelés etikai részleteitől a kognitív részleteiig, a társadalmi fontosság részleteitől a szellem tiszta területeinek részleteiig terjed, mindenképpen olyan egyedi kihívás, különleges feladat, amit csak ebben a tevékenységi körben lehet művelni.

A kivételesen hosszú közvetítési lánc, a kivételesen alapos „felbontás” csak „alul”-ról épülhet, és magába kell foglalnia a leghétköznapibb fejlődéstörténeti mozzanatoktól az ember történelmi hivatásáig mindent (azt pontosan, amit a gyerek kiemelkedő fontosságáról mondtunk). Ez az „alulról” épülés világos alternatívája a „felülről” való épülésnek és ezen a ponton már az is látható, hogy az alkotó szerep (azaz az abszolút pedagógusban rejlő önálló alkotó lény, azaz a nem-pedagógus lény) csak „felülről” lehetséges, akár a pedagógia médiumában, akár azon kívül (nyilván ebben az esetben a pedagógia létjogosultsága is megkérdőjelezhető). Mármost ha valaki első szándékból (közvetlenül vagy a metafora szerint „felülről”) akar gyakorolni egy értelmiségi hivatást, annak nem kell abszolút pedagógusnak, sőt egyáltalán nem kell még csak pedagógusnak sem lennie.

Ez a nyílt kettősség valószínűsíti, hogy e rendkívüli közvetítési lánc és a vele kapcsolatos következmények vagy a legnagyobb, vagy az egyik legnagyobb kihívás, ami elől a készülő abszolút pedagógus nem tud kitérni.

Az abszolút pedagógusnak az oktatás médiumában realizálódó tevékenysége intellektuális és innovatív tartalmakat is hordoz. Itt is világos, hogy ez az intellektuális tartalom (akár egy erre vonatkozó önálló filozófia vagy rendszer) nem különíthető ettől a gyakorlattól. S ha csak a kivételes felbontóképességre vagy az ugyancsak kivételesen hosszú közvetítési láncra gondolunk, nyomban világos, hogy ezek számolatlanul vették fel magukba a legkülönfélébb intellektuális impulzusokat és alakították (nyilván részleteikben immár felismerhetetlenül) az abszolút pedagógia médiumát. Ezért az intellektuális tartalmat nem az elemi szinten, hanem az egész tevékenység összegeződéseként, a már használt kifejezéssel, „eredője”-ként kíséreljük meg meghatározni. Ez az, amit fontosnak tartunk. Azt a szellemi teret tartjuk meghatározónak, ami az abszolút pedagógia médiumának gyakorlása közben átélhetővé válik, ismét hasonlóan ahhoz az ugyancsak

intellektuális térhez, ami egy Shakespeare-tragédia átélése közben kialakul, az intellektuális tartalmak kicserélődnek, a fogékonyság nő, tere nyílik a játéknak, a humornak, a hangulat egységes változásának, az intellektuális áram (ebben az alkalmazásban erősen Bergsonra emlékeztetően) szellemi minőségéről van szó, amit így, intellektuális (kulturális, civilizációs) szinten élnek át. Újabb korunk egy divatos kifejezését használva, az itt középpontban álló intellektuális tartalom az abszolút pedagógia médiumában generálódik, és e médium intellektuális szinergetikája, szinergetikus intellektuális tartalom. Ennek az intellektuális flairnek a hiánya akkor is megnehezítheti valaki abszolút pedagógusnak való elismerését, ha egyébként a két alapkritériumnak megfelel.

A kivételesen hosszú közvetítési lánc és a kivételesen mély felbontóképesség egyenként, de együttesen is belesnek a kreativitás fogalomkörébe. Az abszolút pedagógus tevékenysége sajátos teremtési folyamat (természetesen más alapokon álló pedagógiai folyamat is lehet teremtés). De az említett meghatározó specifikumok annyira átalakítják a kreativitás szokványos fogalomhasználatát, s abban a pedagógiai kreativitását is, hogy szinte nem használnánk az összemérhetetlenségek miatt itt ezt a fogalmat. Ezen a ponton igazolva látjuk az „abszolút” jelző használatát, mert abban a kreativitásnak mind megsokszorozódása, mind kialakuló szinergetikus létezésének ténye megfogalmazást nyerhetett.

Az abszolút pedagógia többszörös mutáció is. Mutáció a tanári szerep reális, realizálódó médiumában, mutáció az oktatási folyamatban és szerencsés módon mutáció a tanulók oldaláról. Több eddigi meghatározás utalt már ebbe az irányba. Az új minőség a gyakorlatban realizálódik, a részvevő mozzanatok maguk fölé emelkedhetnek, az alkotás, a kreativitás a tanuló közvetlen élménye lehet. Említettük, hogy rendszeres eleme volt a munkamegbeszéléseknek, hogy hány volt tanuló pályaválasztását befolyásolta az abszolút pedagógia élménye, de viszonylag sokan tettek tanúságot saját nyelvükön erről az ugrásról, ennek az ugrásnak az élményéről is, amit e többszörös mutáció váltott ki. Színházi hasonlatainkat folytatva (s azt itt sem tekintve többnek analógiánál) ez a mutáció a katarzisznak megfelelő mozzanat. Hozzá kell tennünk, hogy ebben az összefoglalásban nem elsősorban a nyilván többször is megvalósuló, mozzanatosan katartikus elemekre gondolunk, hanem az abszolút pedagógia médiumában permanensen benne rejlő, bármikor realizálódó és korántsem állandó katartikus dimenziót. A „megnőtt élet”, az „élet megnövekedése”, új magasságokba való emelkedése ez a permanensen a megvalósulás küszöbén álló ugrás.

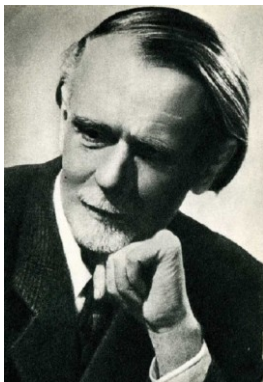
Az abszolút pedagógust mindenképpen jellemzi, a köznyelven kifejezve, egy „idealista” vonás. Ahogy fokozatosan kirajzolódtak előttünk a valóságosan létező abszolút pedagógus legfontosabb vonásai, ezt az „idealizmus”-t, ezt az erkölcsi komponenst ugyancsak komplexnek kell látnunk. Ezt az idealizmust összefoglalóan és ugyancsak az előzőek alapján sajátos alázatnak kell látnunk, ami nélkül az abszolút pedagógushoz vezető egzisztenciális döntés, a gyerek kivételes szerepének elismerése, a felelősség és a tudás egészének szeretete elképzelhetetlen lenne.

ESETTANULMÁNYOK

Hudra Árpád

ITTZÉS MIHÁLY KODÁLY ZOLTÁN RÓL MINT ABSZOLÚT PEDAGÓGUSRÓL

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.3>



Kodály Zoltán

Ittzés Mihály, zenepedagógus és zenetörténész, a Kiss Árpád Műhely felkérésére tartott előadást Kodály Zoltánról az abszolút pedagógusokkal foglalkozó vitasorozat keretében 2016. november 8-án a kecskeméti Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karán.¹ A felkérés Kodály Zoltán életének és munkásságának nemzetközileg is ismert kutatójának szólt, aki ebben a témában 2002-ben védte meg zenetudományi doktori disszertációját a finnországi Jyväskylä-i Egyetemen *Zoltán Kodály, in Retrospect* címmel. A meghívók számára Ittzés Mihály egész életútja tanúsította Kodály munkásságához való kötődését, hiszen megalakulásától a kecskeméti Kodály Intézet tanára, majd 1980-2001 között igazgatóhelyettese, illetve közben két évig megbízott igazgatója volt. Ezenkívül szervezője a Nemzetközi Kodály Szemináriumoknak, 1993–2001 között a Nemzetközi Kodály Társaság alelnöki, 2007-től a Magyar Kodály Társaság társelnöki, majd 2012-től elnöki tisztségét töltötte be.

¹ ITTZÉS Mihály (1938–2018) betegsége miatt már nem vállalhatta, hogy előadását tanulmány formájában is megírja. Ezért e cikk szerzője, Hudra Árpád készítette el a videofelvétel alapján az előadás írásos változatát és az azt követő vita összefoglalását.

Mi az, hogy abszolút? – tette fel a kérdést Ittzés Mihály Kodály Zoltánról szóló előadása elején az abszolút pedagógus fogalma kapcsán. Sokféle abszolút van. Vannak abszolút viccek, abszolút nulla fok, abszolút hallás, abszolút hangok és így tovább. Számára mindebből az látszik biztosnak, hogy az abszolút valamiféle értékmérő. Ezért, amikor felkérték előadása megtartására, s elmondták neki azoknak a nevét, akiket az említettek körébe sorolnak, az az érzése támadt, hogy igazságtalan a mérce. Kimaradtak ugyanis a pedagógiának azok a névtelen hősei, akik nemzedékeket tanítottak írni és olvasni, idegen nyelven beszélni, azonban soha nem váltak országosan ismertté. Véleménye szerint ezért tágitani kellene „lefelé” a kifejezés értelmét. Ugyanakkor hangsúlyozta, hogy „megpróbálja” Kodály Zoltán (1882–1967) munkásságát az abszolút pedagógusnak a Kiss Árpád Műhely által eddig kidolgozott fogalmi szempontjai szerint bemutatni, azt vezérfonalnak venni.

Aligha vonhatjuk kétségbe, mondta, hogy Kodály többoldalú kiemelkedő tehetség volt. Zeneszerzőnek született, ahogy Eősze László zenetörténész meghatározta, majd tanultsága révén lett zenetudós, pedagógussá pedig a szükség tette. Utóbbihoz nyilván megvolt a belső készsége is.

Ittzés elmondta, Kodály valahol azt írta, diákkorában (1892 és 1900 között a neves nagyszombati érseki gimnáziumban tanult) volt idő, amikor úgy gondolta, hogy festőművész lesz. A már kisgyermekkorában komoly zenei tehetséget mutató Kodályt szülei nem akarták zenésznek adni. A zenélést ugyan szép dolognak tartották, hiszen édesanyja énekelt és zongorázott, édesapja pedig hegedült, és nagyon szerette a klasszikus kamarazenét. Vasúti állomásfőnök létére baráti köréből komolyzenét előadó társaságokat verbuvált különböző állomáshelyein. A szülők úgy gondolták, hogy fiuknak nem zenét, hanem „komolyabb” dolgokat kellene tanulnia a gimnázium elvégzése után. Legyen jogász, mert abból minden lehet. Ittzés szerint Kodály azzal, hogy két szakmát tanult egyszerre, olyan életmodellt indított útjára, amely folytatódott a következő zenei generációknál. Hiszen egyfelől zeneszerző lett, mert azt akarta kitanulni. Amatőr felkészültséggel úgy ment a Zeneakadémiára 1900-ban, hogy rögtön a második évfolyamba akarták felvenni, de ő azt mondta, hogy nem, végig akarja járni az iskolát. A Zeneakadémiával párhuzamosan, az Eötvös Collegium tagjaként elvégezte a német-magyar szakot is a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen. Ez azt jelenti, hogy többlettudást kaphatott, amit ki is használt, olyan kiváló kollégák és barátok társaságában, mint például kollégiumi szobatársa Balázs

Béla (Bauer Herbert), a leendő költő, író, filmesztéta vagy Horváth János, a későbbi jeles irodalomtörténész.

Az abszolút pedagógus a tehetségét a pedagógia területére fókuszálja - idézte a következő megállapítást a zenetörténész. Kodály ezt tette? Igen is meg nem is. Valószínűleg nem volt véletlen, hogy amikor 1907-ben Bartók Bélát, meg őt is kinevezték a Zeneakadémiára, Kodály a zeneelmélet tanítását kapta meg, aztán rövidesen zeneszerzést is tanított, Bartók pedig mint gyakorló muzsikus, zongoraszakon lett tanár, amit ő nem nagyon szeretett.

Visszatérve az eredeti kérdésre, Ittzés ismét hangsúlyozta, hogy Kodályt igenis a szükség tette pedagógussá, legalábbis abban az értelemben, ahogyan Kodályt ma mint a nagy magyar pedagógusok egyikét tiszteljük. Mert először zeneelméletet, majd zeneszerzést tanított, de a zeneszerzőből minden lehetett, így zenepedagógus is.

Ittzés idézte Faragó László meghatározását, hogy az abszolút pedagógus: *„Olyan géniusz, akinek az emberalakítás vágya jelentette léte középpontját.”* Ennek révén lehetne megragadni, hogy Kodály milyen pedagógus volt, vagy miért volt abszolút pedagógus – mondta. Erre Kodály saját maga a tanú. Hátrahagyott írásainak második kötetében olvasható *Zenét az iskolának* című kis írása, ami előszónak készült az 1943–44-ben megjelent, *Iskolai énekgyűjtemény* című kétkötetes munkához. Kodály ekkor már túl volt hatvanadik életévén, és abbahagyta rendszeres tanári működését a Zeneakadémián. *„Végiggondoltam, mit tettem eddig? Hisz nemcsak közvetve, zenészek nevelésével, akikből részben tanítók lettek. Közvetlenül is: a kurzuson – sőt »vezetőtanára« is lettem volna vagy mi az ördög! Kevés. E fél éves vagy egy éves tanítványokon át nem sok juthat belőlem az iskolába”* – írta Kodály. A Zeneakadémián ugyanis volt egy olyan szaktanfolyam, ahol fél vagy egy év alatt szaktanári képesítést adtak annak, akinek már volt pedagógiai vagy tanári képesítése. Ittzés az idézet utolsó két szavára, „belőlem az iskolába” felhívva a figyelmet, kijelentette: Kodály tehát úgy gondolta, hogy az a szellemi, lelki, zenei tartalom, koncepció, ami benne megvan, az érdemes arra, hogy másokon keresztül a napi gyakorlatba kerüljön, az iskolába. Nem nagyképűség? – kérdezte. Nem, nem hiszem. Az életpálya azt igazolta, hogy nem – válaszolta. Majd így folytatta: Kodály hivatkozik Sztankó bácsira, azaz Sztankó Bélára, 1929-től a Zeneművészeti Főiskola tanárára, aki hiába eszelt ki különböző tanterveket a népiskolai énektanítás számára, „Nem akart képzőbe senki zenetanárnak menni”, mert az egész pedagógiát, iskolai

zenetanítást lenézték. *„Itt villant fel előttem: tenni kell és éppen nekünk, úgy nevezett jobb zenészeknek. Más sýlya lesz, ha olyan foglalkozik vele, aki operát is tud írni, ha kell. Erkel többet használ, ha 1-2 gyengébb operája helyett az ifjúságnak ír (?).”* Két mondattal később pedig így folytatja: *„De egyre határozottabb volt a belső parancs: itt kell maradni, a keményebb életre, nehezebb munkára. (De: ez a hivatás).”* Ittzés szerint Kodály ezután nem nevesítve, de arra utal, hogy a *Psalmus Hungaricus* sikere, 1928 után, külföldi ajánlatokat kapott, például Amszterdamba. De ő itthon akart maradni a második világháború és 1956 után is. Tette ezt vérségi kötelék (ezzel arra utalt, hogy Kodály anyja lengyel, apja pedig cseh-morva, illetve felmenőileg flandriai származású volt) nélkül is. Kodály szerint *„A tennivaló világos volt: egyfelől az iskolán át emelni az egész ország zenei igényét, másfelől a főiskolán olyan szakembereket nevelni, akik majd hajlandók hasonló irányban munkálkodni.”* Kodályt sokan szokták úgy emlegetni, hogy nagyszerűen fel tudta ismerni, ki mire való a hívei, tanítványai köréből – tette hozzá Ittzés. Példaként Ádám Jenő zeneszerzót, zenepedagógust és népdalgyűjtőt, valamint Szőnyi Erzsébet zeneszerzót, karnagyot és zenepedagógust említette. Kodály a feladatát most abban látta, hogy a népdal külön zenevilága és a nyugati zene külön világa közötti hidat, amelynek építésén addig munkálkodott, a magyarok számára is átjárhatóvá kell tenni. Sztankóék sikertelenségének oka Kodály szerint az volt, hogy a zeneoktatáshoz nem voltak művek, és rossz volt a módszer. Ittzés véleménye szerint azért érdemes erről szólni, mert ez az egyik indítéka annak, hogy miért kezdett el Kodály a zenei köznevelés ügyével foglalkozni. Próbáltak már néhány nép- és gyermekdalt becsempészni a zenei tankönyvbe, de még mindig a C-dúr létra segítségével. Minden C-dúr-ban volt leírva, és ehhez a módszerhez keresték a tananyagot.

Ittzés szerint Kodály nagy felismerése az volt, hogy ha jó zenei anyagunk van, akkor ahhoz kell az oktatás módszerét megtalálni, és nem a fiktív módszerhez az anyagot. Erről tanúskodik az *Iskolai énekgyűjtemény*, s ehhez készült Ádám Jenőnek a *Módszerez énektanítás* című könyve. Ezért került Kodály neve a *Szó-Mi* iskolai füzetekre és az említett gyűjteményre, mert az alapvető zenei anyagot, igaz az elsőt Ádám Jenő, a másodikat Kerényi György közreműködésével, ő állította össze. Ittzés folytatta Kodály gondolatmenetét: *„Nagy lemondással járt (tudniillik, hogy a zenei köznevelés ügyével foglalkozott – I. M.), a lantot gyakran szegre kellett akasztanom. De ezzel is példát akartam adni. Ha valaki nem jut el odáig, hogy a saját lantja zörgetésénél fontosabb tennivalót ismerjen: nem szolgál, csak a maga kedvtelésére él. Hányan le nem tennék egy percre hitvány dorombjukat, pedig másképp hasznos munkát végeznének. [...]*

Akadtak, akik sajnálták emiatt meg nem írt műveimet.” Ittzés visszaemlékezése szerint Farkas Ferenc zeneszerző mondta neki egyszer, amikor interjút készített vele kecskeméti szerzői estje alkalmával: sajnálják, hogy Kodály nem írt több nagy művet, elfoglalta magát a pedagógiával. Kodály egyik írásában a sajnálkozóknak a következőképpen válaszolt: „*Engem a daimonion készlet mindenre, nyugodtak lehetnek jóakaróim, hogy amely percben egy mű megírására unszol, engedek neki?*” – idézte Ittzés. Szólt arról is, hogy Kodály egy kései feljegyzéséből tudjuk, zongoráján halomnyi felkérés feküdt, például a münsteri püspöké, és „meg fognak lepődni” – mondta –, Benny Goodman amerikai klarinétművész is munkát akart rendelni tőle. Megjegyezte: a megrendelők mindig azt akarják kérni, amit már ismernek a szerzőtől, ő viszont (mármint Kodály) másképpen viszonyult ehhez, és ha meg akart írni valamit, akkor végül is megírta, jöllehet sok-sok vázlata is fennmaradt. Az említettek fényében meglepő, hogy a mai zenepedagógia éppen Kodály nagy műveit mellőzi, mivel azokat nem tartja zenei koncepciójához tartozónak, és csak a kórusműveit használja az oktatásban - tette hozzá.

A pedagógia médiuma így egy sajátos és különös szempontból művészetté, talán összművészetté is válik - idézte Ittzés az abszolút pedagógus következő jellemzőjét. Véleménye szerint, ha Kodályra gondolunk, akkor az ő köznevelési koncepciója az alkotó és a reprodukáló művészetet egyaránt figyelembe vette. A fordulópont a *Psalmus Hungaricus* volt, ahol az „én”-művek, a kamarazene és a dalköltészet világából váltott át a kórusművek, a népdalfeldolgozások, tehát a közösségi művészet világába. Alkotótársul hívta a közösséget a népzene feldolgozásán keresztül. Bartókkal együtt úgy tartották, hogy ők csak hozzátettek valamit ahhoz, ami már megvolt, „felöltöztették”, vagy belefoglalták valamilyen keretbe. A népzene tehát művészetté, sőt összművészetté vált. A Kodály által feldolgozott gyermekdalok összművészeti alkotások. Hiszen van bennük játék, szerepjátszás, még képzőművészet is, ha másképp nem, hát az öltözékekben. Benne van a költészet a szövegben, a zene a dallamokban. Ez valóban egy ősi, variatív jellegű összművészet, amelyet Kodály öntött formába. Villónak nevezte el, Lengyel Lászlónak, Gergelyjárásnak és így tovább. A Lengyel László nem más, mint „történelmi lecke fiúknak”.

Ittzés utalt arra, hogy sokan azt mondják, Kodály nem írt átfogó módszertant. Valóban nem lehet módszernek nevezni azt, amit csinált – tette hozzá. Ugyanakkor viszont hangsúlyozta: Kodály kidolgozta a zenei köznevelés teljes körű koncepcióját.

Ittzés a vezérfonalat követve folytatta az előadást. Az abszolút pedagógus a maga minősített és bizonyított képességeit a pedagógia médiumában valósítja meg, választása nem a történelmi körülmények okozta kényszerhelyzet, de szabad elhatározás az önmegvalósításra. Ezzel összefüggésben hangsúlyozta: nem ok nélkül idézte korábban Eöszte Lászlótól azt, hogy Kodályt a szükség tette tágabb értelemben pedagógussá. Kétségbe vonta, hogy Kodályt a szabad elhatározás az önmegvalósításra vezette a pedagógiába. Nem az volt neki a fontos, hogy a szűkebb pedagógiában legyen önmegvalósító, hanem az a már idézett, keményebb élet és nehezebb munka volt a hivatása, amelyre belső parancsa ösztökélte. Nemcsak azok a darabok, amelyeket a gyerekeknek írt, például a *333 olvasógyakorlat* vagy a *Bicinia Hungarica* pedagógiai mű, zenei és egyéb értelemben, hanem nagyon sok alkotása társadalmi célú pedagógiai igénnyel és nevelő szándékkal is készült. Amit például más nem mert vagy nem tudott megtenni 1944-ben, azt ő megtette, amikor férfikarra írva megzenésítette Petőfi Sándor *Isten csodája* című versét, melynek záró sora: „Emberségünkben álljon fenn hazánk.” Vagy 1944-ben az *Éneklő Ifjúság* szeptember 15-i számában *Mire való a zenei önképzőkör* című cikkéhez kánont is írt egy 19. század eleji táncszó alapján: „Magyar, magyart rontja, kár! Bár több esze volna már!” Vagy 1958 januárjában az *Énektanítás* című, újra megjelent zenepedagógiai folyóirat bevezetőjében azt írta, hogy „aurea libertas!” vagyis „arany szabadság”. Mi ez, ha nem tanítás? – tette fel a kérdést Ittzés.

Véleménye szerint Kodálynál a kettő együtt érvényes, van a belső és van a külső körülmények felismeréséből eredő késztetés. Az 1920-as években Kodályt két, számára meghatározó indítást jelentő esemény is érte. Az egyik, a pozitív, a Wesselényi utcai fiúk kórusa volt, akik beszálltak a Psalmus kórusát erősíteni, és olyan élményt jelentettek, hogy elhatározta, nekik írni kell valamit, amit aztán meg is tett. A másik, az ismert, de Kodálynak igen negatív élményt okozó eset az volt, amikor a budai hegyekben a *Schneider Fánit* hallotta énekelni a Damjanich utcai tanítóképzős lányoktól, amit a zenei züllöttség jelének tartott. Ittzés szerint ez a kettős tapasztalat indította el, ezeken alapult Kodály pedagógiai érdeklődése. A művészi szinttől „ment lejjebb”, amikor 1937-től elindult az *Éneklő Ifjúság* mozgalom, és 37-ben megjelent a *Bicinia Hungarica* első kötete. Ekkor esik először szó Kodálynál konkrét pedagógiai módszertani kérdésekről. Egészen addig csak a művek és a művészet volt számára a fontos. De rájött, hogy ennek a művészetnek a megvalósításához valamilyen zenei technikai alap kell az oktatásban, és ehhez több tudományra és tanítványokra van szüksége.

Mit mondott erről a szélesebb körű pedagógiáról? „Praeceptor Hungariae (= Magyarország tanára) akartam lenni (az magyarok nem tanulják az Musikát) [ha jól tudom, ezt valahol Misztótfalusi Kis Miklóstól idézi más helyen - I. M.], de hogy más országé, arra sohasem gondoltam. Aminthogy arra sem, hogy más népeknek komponáljak. Ha mégis úgy jött, nem tehetek róla.” Ittzés szerint „tudjuk”, hogy mi volt az indítéka az *Ötfokú zene* 3. és 4. füzetének. A 4. füzetben Kodály meghirdette a világzenét Goethe világirodalmi eszméje nyomán. De amikor a finn dallamokat bevette a *Bicinia Hungarica* negyedik füzetébe, akkor nemcsak Ilmari Krohnnak meg a finn népzene tudományának akart tisztelettel áldozni, hanem melléje tette, ahogy Eörsze László mondta, a finn-orosz háború idején, 1943–44-ben, a Vejnemöjnen. Amikor a 4. kötetben azt éneklük, hogy a komoly, öreg varázsló, Vejnemöjnen elégedél egy idegen Kalevala hegyén-völgyén, ott elénekelvén: „*ez ínséges esztendőben, elveszendő nagy időben*”, nem lehet nem érteni, hogy ez akkor valami többet jelentett az adott korban. Ez ugyanis arra tanított, hogy tessék odafigyelni a finn példára, nemcsak a finn népzene tudományra: kis nép, amelyik meg tudja védeni magát. Lehet, hogy ez belemagyarázás, de amikor arról beszélünk, hogy abszolút pedagógus, akkor egy ilyen kapacitású és volumenű ember, mint Kodály esetében ezeket az apró dolgokat is érdemes figyelembe venni – hangsúlyozta Ittzés.

Majd idézte a következő meghatározást, azt, hogy az abszolút pedagógus jelentős önálló alkotói tevékenységgel rendelkezék, a pedagógiai és az értelmiségi alkotás harmóniában álljon egymással. Szerinte ezt nem kell magyarázni Kodálynál, mert ez igen kiemelkedő módon adott volt nála. Mert mi más lenne a sokoldalú tehetség, az értelmiségi hozzáállás, a sok írás, véleménynyilvánítás, nemcsak a zenei nevelés, hanem általában a nevelés ügye érdekében, s nemcsak a zenepolitika, hanem a politika átvitt értelmében is. Ahogy az 1920-as fegyelmi tárgyalás idején mondta védekezésül, amikor a Tanácsköztársaság zenei direktóriumában való részvétele miatt hazaellenességgel vádolták: „*A napi politikával nem foglalkoztam. Átvitt értelemben azonban politikai minden taktus, minden népdal, melyet feljegyeztem. Szerintem ez a helyes nemzeti politika. A tettek és nem a frázisoké.*”

Az abszolút pedagógus tevékenységének a világszerűség a központi eleme. Ez azt jelenti, hogy mindig egy egész világot közvetít a tanuló számára, mely a tudásoknak és magatartásoknak minden esetben más-más elemekből összetevődő konkrét együttese – tért vissza a vezérfonalhoz Ittzés. Ezt Kodály esetében azzal világította meg, hogy hogyan tanított,

illetve hogyan vélekedtek róla a növendékei. Elmondta, ehhez tudni kell, hogy Kodály három szinten foglalkozott a zenei szakemberek képzésével. Leghosszabb ideig, harmincöt évig zeneszerzést tanított, aztán népzene-tudományt és mellette, közben szolfézst. Akik hozzá jártak, azt mondták, hogy nem volt jó tanár a szó hétköznapi értelmében, Szőnyi Erzsébet például sokkal jobb szolfézsórákat tartott. Volt olyan diák, aki úgy érezte, hogy nem eléggé pedagógus módon értelmezte az ő produkcióját, aztán egy életre megsértődött emiatt. Az érintett egyébként kiváló zenetörténész és zenetudós lett később. A másik terület, amikor általánosságban foglalkozott a zenepedagógiai nevelés kérdéseivel, az iskolarendszerrel. Itt is két szinten, mert a zenei szakoktatás alapszintjei is érdekelték, de elsősorban a zenei közoktatás, a közösség- és közönségnevelés. Egyrészt az énekgyűjtemény szerkesztésével, olvasógyakorlatok komponálásával is hozzájárult ehhez a pedagógiai életműhöz. Másrészt nagyon sok módszertani tanácsa volt, ami az óralátogatások, megfigyelések vagy a gyakorló pedagógusokkal való konzultációk alapján alakult ki benne, ha ő nem is volt olyan egyéniség, hogy elemi iskolában tanítson. Nem mindenki alkalmas arra, hogy egyetlen, és nem mindenki alkalmas arra, hogy elemi iskolában oktasson – vonta le a következtetést Ittzés.

Hogyan nyilvánult meg Kodály karizmatikus egyénisége? – tette fel a kérdést ezt követően. Erre válaszolva elmondta, hogy Kodály 1925-ben írta a tizenhárom fiatal zeneszerzőről szóló nevezetes vitacikkét, amikor a vizsgakoncerten bemutatott művek kapcsán a növendékei többségén ugyancsak elverték a port az idős kritikusok. Ő akkor sok alapvető kérdést kifejtett írásában a közvetlen zeneszerző-tanítás pedagógiájáról. Kodály senkit meg nem bélyegzett, sőt arra törekedett, hogy mindenki szabadon kifejtthesse egyéniségét, amennyiben van: *„Az egyéni öröklött hajlamokból kell kiindulni. Mert még a kisebb tehetségnek is határozott egyénisége van és csak a maga belső áramlatai irányában fejlődhetik. Itt hibáztam talán a legkevesebbet.”* Ittzés ezután több tanítvány visszaemlékezéseiből is idézett. Boross Lajos, a „primáskirály” emlékei szerint Kodály a növendékeinek azt mondta, ne arra törekedjenek, hogy megmutassák, hogyan kell „kukutyin” dűrből mollba modulálni, hanem azt nézzék meg, hogyan csinálta Bach, tanulják meg a mesterséget. Bárdos Lajos zeneszerző 1925-ben feljegyezte, Kodály sohasem mondta az órán, hogy „én”, hanem a tárgy érdekelt, a tárgyon keresztül persze az ember is. Keveset beszélt, annál többet megtanított, megtanította őket saját lábukon állni, felkészülni a mesterségből. Seiber Mátvás, az akkor

mindössze huszonegy éves fiatalember, Kodály volt növendéke 1926-ban már Kodály, a tanító címmel írt visszaemlékezést az előző iskolai évekről: „Úgy érzem, hiba volna Kodály tanításmódszerét itt valamiképp is szétszedni vagy analizálni; nem is lehet, és nem is szabad ennek a különös, élő, folyton fejlődő, minden növendék egyéniségéhez simuló tanításművészetnek boncolókéssel nekimenni. Inkább csak az lehet a célunk ezekkel a sorokkal, hogy valamiképpen körvonalazzuk és megértessük azokat a sajátosságait e metódusnak, amelyek teljesen egyedülállónak teszik a mai pedagógiában. Metódus: rossz szó ebben az esetben. Nem is metódusról van itt tulajdonképpen szó: Kodály tanítása bizonyos értelemben már nem is tanítás, hanem sokkal magasabb rendű valami. Annál a különös, szuggesztív kényszerítő erőnél fogva, mely belőle kiárad, kicsibolja a tanítványból a legjavát annak, amire az képes, ezáltal fejlődését hatalmasan elősegíti, és fantáziáját megtermékenyíti. Mi ennek a hatásnak a titka? Egyes-egyedül a hatalmas egyéniség, a nagy tudás, a géniusz kúsugárzása.” Doráti Antal karmester és zeneszerző azt hangsúlyozta: Kodálytól megtanultuk, hogy mi a mesterség becsülete. Biztos vagyok benne, hogy tanítványai közül erkölcsi, művészi felelősség nélkül senki nem írt le egy hangot sem - tette hozzá Ittzés. Majd visszatért a Seibertől való idézet folytatásához: „Bármilyen jó módszerük legyen is ezeknek [a zeneszerzéstanároknak - I. M.], és bármilyen alaposak legyenek is, tanításuk mégiscsak holt és megmerevedett csontváz Kodály élő hús-vér tanítása mellett, mert hiányzik belőlük a zseni éltető ereje.” Ittzés az írás befejező gondolatai közül kiemelte: „E módszernek legfőbb támasza a régi nagy mesterek stílusának megismertetése. Régi stílusokban és formákban való rendszeres gyakorlatok útján rámutat azok szerves voltára és személyes tulajdonságaikra, és megtanítja a növendéket az igazi műalkotás tiszteletére. Mint minden nagy ember, Kodály is egyesíti magában nemzetének nagy fiát és a »világpolgárt«. Nemzeti anélkül, hogy sovinizmusba esnék vagy látóköre határolt volna, és világpolgár anélkül, hogy elveszítené lába alól a talajt.”

Az előadást követő vitában Trencsényi László pedagógiai kutató és Kiss Endre filozófiaprofesszor is megköszönte az előadónak, hogy „hűséges volt a házi feladathoz”, illetve komolyan vette az abszolút pedagógus már meglévő definícióját, s azt vezérfonalként használta mondanivalója kifejtése során. Ittzés szerintük sok fontos és érdekes dolgot mondott, ami előrevitte az abszolút pedagógus fogalmának értelmezését. Kiss kiemelte, hogy az előadó igyekezett kritikusan eljárni. Ténylegesen fel kívánta tární, hogy mikor mik voltak Kodály tevékenységének motívumai, mikor mennyire a külső és mennyire a belső késztetések határozták meg. Lényegesnek tartotta, hogy az előadásból kiderült: a karizma és a világszerűség alázatos, negatív formában jelenik meg Kodálnál, holott a karizmáról azt hisszük, hogy az valami csillogó, mint a karizmatikus vezér esetében. Kodály szerinte az

alázat karizmatikusa volt bizonyos értelemben. Az abszolút pedagógus szempontjából fontos, hogy ő azáltal kötötte össze az adott szakmának a világát, hogy a karizma nem valami végső, csillogó valami volt nála, hanem „alázatos folytonosság”. Önmagát is állandó „folytonosságba helyezte”, és minden pillanatban újrafogalmazta. Ez azért is érdekes, mert Kodály társadalmilag korántsem volt alázatos, hanem nagyon is erős érdekérvényesítő képességgel rendelkezett. Tehát olyan általános karizmát csinált a pedagógiai munkából, amely nem volt meg benne. Az előadásból kiderült, hogy az évtizedek során hogyan változtak az önmegvalósítás területei és tartalmi Kodálnál. És volt az a pont, amit Farkas Ferenc szavaival idézett fel Ittzés, amikor már azon kellett gondolkodni, hogy melyik győzött az önmegvalósításban, a zenész alkotó vagy a zenész pedagógus. Kiss kiemelte, hogy a *Gesamtkunstwerk* (összművészet) gondolatával az előadás olyan metaforát adott, ami voltaképpen a Kiss Árpád Műhely tagjainak kellett volna, hogy az eszébe jusson. Mert eddig valahogy kerülgették, hogy az abszolút pedagógusnak mikor mit kell tennie. Az X tanítványnak ezt kell mondani, az Y-nak azt, s ehhez valamilyen előzetes tudással kell rendelkezni, hogy ki az X és ki az Y. Tehát a *Gesamtkunstwerk*nek ilyen elemei is vannak, sok más mellett, amelyek egyike, amit az előadó említett, hogy a zeneszerzésből is vezethetnek utak a pedagógiába. Végezetül Hudra Árpád is arról beszélt, hogy az abszolút pedagógus tevékenységének mindenféleképpen koncentrálnia kell a tanítvány személyiségére és kreativitására. Ha egy területen sérül a személyiség, a kreativitás, akkor az más tevékenységeknél sem fog igazán megnyilvánulni. Amennyiben viszont ezt a figyelmet megkapta a tanítvány, akkor lehet, hogy ezt más területen is tudja kamatoztatni.

Hudra Árpád

EGY NOBEL-DÍJAS A MAGYAR OKTATÁSÜGY ÉLÉN – SZENT-GYÖRGYI ALBERT AZ ABSZOLÚT PEDAGÓGUS

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.4>



Szent-Györgyi Albert (1893–1986)

Volt, amikor Szent-Györgyi Albert az egész magyar szellemi életet, s ezen belül az oktatásügyet is irányította – idézték fel a Kiss Árpád Műhely abszolút pedagógusokkal foglalkozó sorozatának 2010. november 17-i, negyedik rendezvényén¹ azt a tényt, hogy a Nobel-díjas tudós volt az 1945 áprilisában létrehozott Országos Köznevelési Tanács első elnöke (a tanács ügyvezető igazgatója akkor éppen a műhely névadója, Kiss Árpád volt.). Sokak szerint Szent-Györgyi talán legnagyobb korszaka volt ez az időszak, amikor az egész ország kultúrája és köznevelése az ő kezében futott össze. Hogy miért nem tudunk erről? Amikor 1956-ban találat érte a levéltárat a várban, elégett az Országos Köznevelési Tanács teljes iratanyaga. Szent-Györgyi Albert alakját szemtanúként Ádám György fiziológus-orvos, az ELTE egykori rektora és a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke idézte meg.

¹ A Szent-Györgyi Albertről (1893–1986) szóló megbeszélésről készült tudósítás a Köznevelés című hetilap 2010-es évvégi számában jelent meg H. Á. tollából.

Bevezetőjében tisztázta, hogy nem volt tanítványa, szakmai értelemben pedig közvetlen leszármazottja a nagy magyar biokémikusnak. Először 1947 októberében látta Szent-Györgyit, amikor Kolozsvárról frissen áttelepült negyedéves budapesti orvostanhallgatóként többször is meghallgatta a híres ember izmokról szóló előadását. Magas, karcsú, őszes szőke, fiatalos és dinamikus emberként, vonzó előadóként emlékezett meg az akkor már tíz éve Nobel-kitüntetett tudósról. Azután valamikor december táján azt olvasták az újságban, hogy Szent-Györgyi külföldre ment, s már nem is jött vissza. Később ugyancsak az újságokból és szaklapokból tudták meg, hogy Szent-Györgyi távozását követően egy tengerbiológiai laboratórium igazgatója lett az Atlanti-óceán melletti Woods Hole-ban.

Ádám György akkor találkozott ismét Szent-Györgyivel, amikor már az ELTE rektoraként 1977-ben meghívta őt Budapestre, s egyúttal díszdoktorrá is avatták. A 84 éves tudós jó magyarsággal, dinamikusan megtartott előadásának témája a rákbetegség volt. Ádám szerint ugyanis Szent-Györgyit annyira hatásába kerítette második felesége 1963-ban rákbetegség miatt bekövetkezett halála, hogy attól kezdve minden idejét a rákkutatásnak szentelte. Harmadik találkozásukra 1980-ban San Franciscóban, „az amerikai TIT” (American Association for the Advancement of Science – AAAS) nagygyűlésén került sor, amelyen Ádám ismét mint aktív professzor, és a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat elnöke találkozhatott Szent-Györgyivel és annak fiatal amerikai feleségével.

Ádám György szerint Szent-Györgyit a szakma, a biokémikusok három területen tartják számon. Az 1937-es Nobel-díj indokolása szerint mindenekelőtt a közti vagy másképpen az intermedier anyagcsere leírásáért díjazták őt. A citrát-körnek, azaz a sejtlegzésnek ezt a részletes leírását később róla és egy Krebs nevű német tudósról nevezték el Szent-Györgyi-Krebs-ciklusnak. A második terület a C-vitamin, amit ugyan nem Szent-Györgyi fedezett fel, de kiemelkedő érdeme, hogy az emberi mellékvese szövetéből izolálta, és leírta azt, valamint rájött arra is, hogy a Szegeden fellelhető piros paprikából kilószámra, azaz ipari, illetve gyógyszeripari mennyiségben lehet előállítani. A C-vitamin végleges neve, az aszkorbinsav is tőle származik, ami a tengerészek rettegett hiánybetegségére, a skorbutra utal. A harmadik, a felfedezések szempontjából nem kevésbé jelentős kutatási terület az izomműködés, ami ugyancsak Szegedhez kötődik. Szent-Györgyi kutatótársaival, tanítványaival két izomműködési anyagot mutatott ki, a miozin és az aktin nevű fehérjéket. Szent-Györgyi-féle felfedezés, hogy ez a két egymáshoz kapcsolódó szál (a kettőt együtt nevezik aktomiozinnak), egymáson elcsúszik, amikor az izom összehúzódik.

Ádám György szerint, jöllehet ezeket a felfedezéseket a Nobel-díjban meg sem említették, de legalább olyan jelentősek, mint az előző kettő. Amikor elkerült Amerikába, rábízta az izomkutatást magyarországi és külföldi kollégáira és elkezdett rákkal foglalkozni. Ez a negyedik témakör azonban, ahol Szent-Györgyi újból visszatért a gyökerekhez, a rosszindulatú daganatok molekuláris alapjaihoz, nem vált be, nevét e téren nem jegyzik.

Ádám György úgy látta, hogy Szent-Györgyi korának, a 20. század közepének gyermeke volt, közéletben, magánéletben, politikai „csapódásaiban” egyaránt, kiemelkedő kreativitással, tele ellentmondásokkal. Felidézte az ismert történetet is, amely szerint Szent-Györgyi még nem volt 50 éves, amikor a Kállay vezette magyar kormány titkos megbízásából elküldték őt Törökországba Magyarország háborúból való kiugrásáról tárgyalni.

Szakmai szempontból Ádám György úgy értékelte, hogy Szent-Györgyi a 30-as években a legjobb helyen, a legjobb időben volt, és ennek köszönhető, hogy akármerre nyúlt, izom, C-vitamin, citrát-kör, „mindenütt nagyot lehetett dobni” az akkor fiatal tudománynak számító biokémiában. Utalt arra, hogy Szent-Györgyi vissza-vissza térően dolgozott főként Nagy-Britanniában, s angol nyelvtudása révén szabadon mozgott a nyugati szakirodalomban: „Mindenféleképpen egy nagyon tehetséges, kíváncsi, az intellektualitás magas fokán álló és az általa művelt molekuláris tudományoknak az akkori teljes tudásával rendelkező, hallatlanul eredeti gondolkodású figura volt. Mindenesetre jellemző volt rá, hogy a dolgoknak a gyökeréhez próbált meg visszamenni a kreativitása és kíváncsisága folytán” – mondta Ádám.

Pedagógusként úgy jellemezte Szent-Györgyit, hogy volt ugyan számos nyilvántartott tanítványa (Laki Kálmán, Bruckner Győző, Straub. F. Brunó, Bíró Endre és mások), de soha nem volt úgynevezett Szent-Györgyi-iskola, sem Szegeden, sem Woods Hole-ban. Nem alakultak ki klasszikus tanító-tanítványi viszonyai, noha hatott az emberekre.

A találkozón igen érdekes visszaemlékezést idézett Franyó István a Kontra Györggyel készített 1987-es Oral History-anyagból. Eszerint Szent-Györgyi Albert arról kérdezte 1945 márciusában a hozzá, az Esterházy utca 9-be (ma Puskin utca), a szovjetek által élelemmel ellátott Élettani Intézetbe sózott szalonnáért érkező Kodály Zoltánt, hogy hajlandó-e mögé állni, ha politikai szerepet vállalna. Mert ő, mármint Szent-Györgyi, nemsokára kimegy „a Sztalinhoz”, „és majd beszél a fejével, hogy akar-e valami rendes demokráciát, mert hogyha azt mondja, igen, akkor ő, Szent-Györgyi szívesen elvállalja a köztársasági elnöki tisztelet, de ha nem, úgy ott hagyja őket, mint Szent Pál az oláhokat.” Az akkor orvostanhallgató

Kontra tudomása szerint Szent-Györgyi májusban ki is repült Sztálinhoz, de talán annak még hetedik beosztottjával sem sikerült tárgyalnia.

Az előadást követő beszélgetés az emlékezések kapcsán Szent-Györgyi kreativitásának természetére kérdezett rá. Egy nonkomformista, nagyvonalú, extravagáns, rendkívüli szociális intelligenciával megáldott, tudós képe rajzolódott ki, akinek felemelkedése a tudományos életben, különösen Magyarországon, nem szokott igazán tipikus lenni. A pedagógiai tehetség, az abszolút pedagógia összefüggésében felmerült, hogy Szent-Györgyi mindenkinek a személyiségét észrevétlenül alakíthatta, anélkül, hogy arról sokat beszélt volna. Tehát attól, hogy valaki nem alapít iskolát, még nem biztos, hogy tevékenysége és személyisége hatásában nem ér fel egy iskolalapítással.

Ez a területek között közvetítő extravagáns figura már életében mítosz, és legenda volt, vetette fel Kiss Endre. A Szent-Györgyi-legendában és -mítoszban az a kivételes, hogy konstruktív mítosz volt, szemben a sok félkonstruktív vagy akár egyenesen destruktív mítoszzal. Szent-Györgyi nyitott volt, szerette a társadalmat, progresszíven viszonyult a technikához, a modern életformákhoz, szélsőségesen, szinte provokatíván demokrata módjára viselkedett, kiemelkedő szociális intelligenciával rendelkezett, számos sportot űzött, a szó szoros értelmében tisztelte és támogatta az emberi kreativitás összes formáját.²

² A beszélgetés idején még nem volt olvasható, így a tárgyalásba nem vonhattuk be WISINGER István dokumentumregényét Szent-Györgyi Albert életéről (*A Nobel-díjas kém*, 2016), valamint MARTON János és PAP Komélia Szent-Györgyi 1947-ig tartó magyarországi életéről és tudományos munkásságáról írt könyvet (*Kihívások, küzdelmek, kalandok a tudományban és társadalomban*, 2017), továbbá a KODOLÁNYI János Egyetem tanulmánykötetét Szent-Györgyi nevelési gondolatairól (*Az emberiség jövője a neveléstől függ*, 2019, szerkesztette MALATYINSZKY Szilárd).

Kiss Endre

PERSZONALIZMUS ÉS KULTÚRKRITIKA KARÁCSONY TÁRSAS-LÉLEKTANI PEDAGÓGIÁJÁBAN

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolut.2021.5>

„...együtt játszom a *kisgyerekekkel*, apja-anyja tudok lenni a játékközösségben. Együtt dolgozom, együtt gyűjtök a növő *gyermek*csapattal, testvére, vezetője vagyok neki a munka közösségében. Együtt élem a törvényt a *serdülők* rendjében, mert tudom, hogy fogadalomközösségünkben óhatatlanul ideáljává kellennem. Végül együtt értékelem át vele a világot, ha *adoleszkál*, mert én vagyok a barátja világnézeti közösségünkben s befejezésképpen ha megnő, vele együtt hiszek a problémává vált törvény új megfogalmazású érvényében, a reformban, mert ez az igazi nevelő igazi viszonyulása az igazi növendékhez” (Karácsony Sándor¹).

Gondolatmenetem egyik előzetesen kidolgozott változata Kiss Árpád szerepének értelmezése volt 1956 után a magyar pszichológia újraszerveződésében. Ez, kell-e ezt hangsúlyoznom, s ha kell, akkor is legfeljebb azért, mert maga ez a folyamat több, mint fél évszázada ment végbe, igen jelentős részvétel volt a magyar pszichológia talpra állásában, Kiss Árpád, pedagógusként, jelentős részt vállalt ebből a munkából.

E helyett (egy Kiss Árpáddal való, részleteiben ki nem fejtett összehasonlítás alapzatán) hozzá szeretnék járulni Karácsony értelmezésének fejlesztéséhez.

A magyar társadalom és szellemi élet érzékelésében Karácsony mindig is egységes és homogén képet alkotott. Ez tette lehetővé, hogy akár az életmű eltérő korszakai, akár eltérő művei vagy akár eltérő területei mindenkor ezen egységesség médiumán át jelenjenek meg.

Az egységesség e vonásának van bizonyos, nem szándékos és nem is közvetlen önértelmezési szerepe is. Egy ilyen helyzetből gyakran nőhet ki egy úgynevezett „affirmatív”-kutatási magatartás, amikor a kutatók az egységesség e jelenségétől vezetettve (vagy csak véletlenül) értelmezéseik

¹ KARÁCSONY Sándor: *A magyarok kínse*. Exodus, 1942, Budapest

kezdő döntéseit magának a szerzőnek az egységességen keresztül kommunikált „ujjmutatásai” alapján teszik meg.

Karácsony szellemi arculatának vázlatos körvonalazásában állandó segítséget nyújtott Kiss Árpád környezete, lassan fél évszázadra visszanyúló kutatásaim a magyar eszme- és filozófiatörténet köréből, a hetvenes években Terts István közvetítette kapcsolatom Vekerdi Lászlóval és a debreceni együttműködések a Kiss Árpád-konferenciák szövegösszefüggésében.

Kiss Árpád és nemzedékének pedagógiai diskurzusában Karácsony állandó téma volt, nemcsak mint intellektuális kihívás, de ami ennél sokszor jóval fontosabb volt, mint állandóan vibráló politikai és szellemi lakmusz-papír is.

Mindezekben a diskurzusokban folyamatosan nyilatkozott meg Karácsony utóéletének sajátos és ismeretlenek egyáltalán nem mondható vitalitása.

Karácsony mindig kényszerűen váltotta ki a hozzá való állásfoglalást – az életmű holisztikus dimenzióinak megfelelően holisztikus állásfoglalást.

A hozzá kapcsolódó szinte folytonos állásfoglalás kényszere szervesen következik abból, hogy Karácsony a karizmatikus evidencia gondolkodója volt, aki akkor is kiváltja, sőt ki is kényszeríti a hozzá való viszonyulást, ha ez nem első szándékból következik.

Karácsony szellemi arculatának egyik lényeges pillére perszonalista karakterű (bár nem teszünk kísérletet közelebbi irányzatok szerinti besorolására).²

Eszerint mindent ember „saját álláspont, zárt abszolút egység”, ez nem egyszer a nevelésfilozófiai megfontolások manifeszt kiindulópontja is.

Karácsony nem tartja magát mindenben ehhez a perszonalizmushoz, de ez azért filozófiai pedagógiájának hiteles és koherens összetevője marad. Ez a perszonalista jellegű alapszint mindazonáltal jó szolgálatokat tesz Karácsony filozófiai pedagógiájának, mert anélkül, hogy ezt különösebben hangsúlyoznia kellene, mindig visszautalhat rá, mint alap kiinduló értelmezésre.

Ez a perszonalista típusú alapszemlélet mindezekben túl szerves kiindulópontot is jelent a társas-lélektani pedagógiához, tehát nemcsak Karácsony gondolatrendszerének általában, de még konkrétan a társas-lélektannak is kiinduló elmélete lehet.

Karácsony szellemi arculatában a holisztikus egységesség számos, eddig még nem jelzett antinómiát egyesít.

Egy gondolkodó személyes vonása nem is annyira az, hogy antinómiákat egyesít, mint inkább az, milyen szervesen, bizonyos értelemben észrevehetetlenül egyesíti azokat a maga nyelvében.

² *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon*, Budapest, 1938. (Exodus kiadás).

Ilyen antinómia a kritika radikalizmusának, sok esetben forradalmiságának összekapcsolása az egyes konkrét lépések szerény megfogalmazásával.³

Bizonyos gondolati „minimalizmus”-t vizs Karácsony filozófiai pedagógiájába, hogy nemcsak az osztályterembe próbálja bevinni a filozófia és a tudomány nagy problémáit, de azokat a „kis ember”-ek, a gyerektanulók perspektívájára is alkalmazza. Ettől a gondolkodás nem lesz kisszerű, ez is egy antinómia az egységes gondolkodáson belül. E vonás nagyságrendjét korai volna felbecsülni vagy értékelni, mindenesetre olyan filozófus elődökre tekinthet vissza, mint Rousseau.

Karácsony az egész világot, az egész nyelvet, az egész műveltséget odatelepíti a társadalom kis emberéhez, aki egy konkrét társadalom tagja.

A parttalan befogadás (inklúzió) e gesztusával akarva-akaratlanul tiltakozik, ha éppen nem lázad, az ellen a kizárás (exklúzió) ellen, amelyben egy konkrét társadalom a maga bizonyos jegyekkel ki nem tüntetett gyerekeit részesíti.

E filozófiai pedagógia markáns és nem is ellentmondás mentes vonása, hogy e perspektivizmus, a valóságos kis emberre való összpontosítás folyamatában Karácsony nem tesz különbséget a „kultúra” és a „kultúra közvetítésé”-nek relevanciája közé.

A filozófiai pedagógia gyors átmenetekkel tud átváltani kultúr-kritikába (s ez, a dolgok természete alapján igen gyors átmenetekkel társadalomkritikába).

Karácsony koherenciájához tartozik azonban az is, hogy ezt a kétségtelen kettősséget nem reflektálja. Természetesen mozog a két perspektíva között.

A „kultúrkritikai” dimenzió lehetővé teszi Karácsony számára, hogy ne csak a „kis ember”-rel való pedagógiai kommunikációból kapcsolja ki a bevett „magas kultúra” elemeit, de általában saját gondolati univerzumából is. Ezzel a tiszta formájú társas-lélektani koncepció transzparenciája növekedik, felerősödhetnek az első szándékú pozitív elemek, teljes jogaihoz jut a nyelv (köznyelv, a realizálódó kommunikáció maradéktalanul hordozza az oktatás és tanítás alapfunkcióit, mindez funkcionális jegyeket, annak megfelelő ökonómiát is ölt magára).

Ebből a nem-reflektált kultúrkritikai hozzáállásból azonban kiiktatódik az addigi tudás, kiiktatódnak fogalmak, mindaz, ami (bár nem ebben áll igazi erősségük) egy hagyományos vagy megújított tantárgyi struktúrához vezethet.

³ Az egyes gondolkodói szintek közötti állandó mozgás szerves összetevője annak az állandó mozgásnak, ami Karácsony diskurzusát általában is jellemzi.

A tanítás és oktatás összefüggésében Karácsony ezt meg is fogalmazza:

„Nebezebben, hosszabb idő alatt, több áldozattal és mindennek fölött még akkor mindig csak problematikusán fejlődhetik a kultúrunka aktív munkatársai az a nevelő hatásnak kitett egyén, akivel az eddigi kultúrát próbálják közölni, mint az, akivel a jelrendszert, a kultúra formális elemét, a nyelvet funkcionálisan közlik és új munkatársként osztják meg vele a terhet.”⁴

Ezzel a perszonalista megalapozást definitíven háttérbe szorította egy olyan funkcionalista hangvételű társas-lélektani koncepció, amelyek összefoglalóan kultúrkritikának nevezhető.⁵

Ezen a ponton igen termékeny vita lehetősége nyílna meg a tudás természetéről, formális és tartalmi tudásról, tartalmakról és funkciókról. E viták nem folytathatók le e keretben, s ezért csak arra utalnánk, hogy mindenféle részletes vita nélkül is világos, hogy a tudás keletkezésének funkcionális szinergetikája (függetlenül önmagában vett igazságértékétől) nem azonos a szervezett oktatási rendszer logikájával.

Az érettségi ebben az összefüggésben nem azt jelenti, hogy a diák „érett”, de azt, hogy a tudása van olyan „érett”, hogy alkalmas arra, hogy annak szférájában beinduljanak további szinergitikus kapcsolatok, abban az értelemben is, hogy ez a tudás ugyanezekkel a potenciális szinergitikus kapcsolatokkal alkalmas legyen az úgynevezett „felsőoktatás” tudásának szinergitikus elsajátítására is.

A tudás szinergetikája kapcsolatban áll a tartalmakkal (kulturális tartalmakkal, az „eddigi kultúra” tartalmaival, ahogy imént Karácsony nevezte), ugyanakkor a legtermészetesebb kapcsolatban áll azzal a társas-lélektani modellel is, amit Karácsony kialakít.

Ez a termékeny feszültség mozgatja Karácsony filozófiai pedagógiáját, amelynek belső feszültségét azonban Karácsony nem minden esetben, sőt, igen ritkán reflektálja.

Sajátos háttérét rajzolja ki Karácsony társas-lélektanának s ezen keresztül filozófiájának a XX. század elejének megnövekedett érdeklődése a dialógus, a nyelvfilozófia és a másik emberrel folytatott kommunikáció filozófiai vetülete iránt.

Ezt a vonulatot nem lehet az akkori filozófia fő áramának tekinteni, mégsem lehet véletlen, hogy későbbi korok törekvései olyan gyakorisággal nyúlnak vissza

⁴ *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon*, Budapest, 1938. (Exodus kiadás). XV–XVI.

⁵ A reflexió itt is hiányzik. Fel lehetne tenni ugyanis a kérdést, miért válik így valaki inkább a „kultúrunka aktív munkatársá”-vá. Hasonló kérdés lehetne egy másik összefüggésben, hogy miért „halott” a tudás, amikor bennünk állandóan új, szinergitikus kapcsolatokra lép.

ezekhez a törekvésekhez, hogy azután ezzel az állandósult érdeklődéssel szinte utólagosan meg is szilárdítják e törekvések történeti helyét.

Rejtett tudásból idővel nyilvános tudás lett. Buber, Franz Fischer, Ebner vagy Rosenzweig a későbbi korokból visszapillantva már szinte összefüggő irányzattá emelkednek.⁶ Az sem véletlen, hogy ebben a korszakban különösen heves viták folynak az úgynevezett holt nyelvek oktatásáról, amelynek egyik nyilvánvaló kitörési pontja a nyelvnek az étellel való kapcsolata.

Karácsony diákkora, tanulmányútjai, külföldi tartózkodása német nyelvterületen pontosan erre a korszakra esett. A lehetséges hatásokra vonatkozó hipotézisek száma meglepően nagy.

Lehetséges az is, hogy a későbbi kutatás erős párhuzamokat, netán a hatástörténet nyomait fogja kimutatni Karácsony lélektanán. Az is lehet, hogy ez a szellemi és a felfogásbeli hasonlóság mindenféle konkrét kapcsolat történeti megerősítés nélkül marad. Akár így, akár úgy fog alakulni a kutatás jövőbeni története, Karácsony társas-lélektanának alapjai igen közel állnak ehhez a különös korszakhoz, amely az egyes indítatások szinte folyamatos újrafelfedezése miatt a visszapillantásban majdhogynem öntörvényű folyamatnak látszik.

Előzetes magyarázatokat elvi lehetőségként mindkét változatban meg tudnánk fogalmazni.

Mind a két változatnak meg van a lehetősége, megvan a rejtett vagy nyilvános kapcsolatnak, a kapcsolat szándékos vagy tudatos elhallgatásának, a személyes élettörténet majd a stratégia emlékezet módosító hatásának, de ugyanúgy annak is, hogy Karácsony valóban csak a korszakhoz láthatatlan és megfoghatatlan éterében került kapcsolatba a nyelv, a dialógus, a másik ember filozófiai kultuszával.

A nyilvánosság elé lépő Karácsony a karizmatikus evidencia filozófusa.

A karizmatikus evidencia filozófiája egyfelől maga a tetet öltött transzparencia. A filozófus az evidencia erejével képvisel dolgokat, melyek azáltal válnak súlyossá, hogy képviselőjük nyilvános karizmával rendelkezik.

Karácsony tökéletesen megfelelt ennek az eszmének. Azt, hogy a karizmatikus evidencia magatartásformájára a modern korban is ráépülhetnek filozófiai életművek, egyes konkrét összefüggéseiben ugyan

⁶ Ld. erről pl. Endre KISS, *Dialogdenken bloss romantisch – Gesellschaftsethik bloss pragmatisch* (Johann Georg Hamann und Josef Popper-Lynkeus). in: Angelica Baeumer – Michael Benedikt (Herausgeber), *Dialogdenken – Gesellschaftsethik. Wider die allgegenwärtige Gewalt gesellschaftlicher Vereinnahmung*. Wien, 1991. 33–47.

nem elemezhetjük, de a tény bizonyításaként megnevezzük a német klasszikus idealizmus egyik vezető filozófusát, Fichtét.⁷

Miközben a karizmatikus evidencia magatartásformája látszólag teljesen magától értetődő, éppen annyi alapvető dilemmát vet fel egy igényes tipológia számára.

Ez a magatartás ugyanis látszólag szembemegy a filozófiai tipológiákkal szemben támasztott követelményekkel. Nyilvánvaló, hogy az újkori filozófusra olyan erővel nehező a bizonyítás, a szemantika legitimálásának a kényszere, hogyha szigorúan vesszük ezt a követelményt, nem is lehetne létjogosultsága a karizmatikus evidencia filozófiai sikerének.

Ilyen magatartás mégis van, s azt is nyomatékosan hangoztatnunk kell, hogy amennyiben ez a magatartás sikert arat, azt a filozófia versenypályáin éri el, azaz nem arra gondolunk, hogy a karizmatikus evidencia sikere különleges, kivételes állapotokhoz lenne köthető.

A karizmatikus evidencia sikere valójában maga is konkrét filozófiai feltételekhez van kötve, ezek mindenkor változó, de történetileg mindig konkrétan magyarázható filozófiai feltételek, semmiképpen sem azonosak tehát kivételes állapotokkal.

Mindenesetre áll fenn kapcsolat Karácsony és a társas-lélektani hagyomány eredetének és hatástörténetének nehéz felkutathatósága és a karizmatikus evidencia magatartásformája között.

Akár saját korának terminológiája, akár napjaink fogalmisága szerint Karácsony értelmiségi szerepet alakított ki a maga számára.

Szerzőnk a szónak nemcsak értékmentes, de akár még értékelő, azaz pozitív értelmében is tudatosan építette fel annak a Karácsony Sándornak a képét, akit ismerhettek és ismerhetnek.

Erről az értelmiség típusról is elmondhatjuk, hogy (a karizmatikus evidencia problémához is hasonlóan) a legegyszerűbb, a legközvetlenebb, a legtriviálisabb elemek keverednek benne a legbonyolultabb elemekkel, hogy azután e folyamat valamelyik pontján akár még a tudatos stratégia egy-egy elemére is ráismerhessünk.

Az első hatalmas ellentmondás rögtön e szerep messzemenő egyszerűsége, eszköztelensége, reflektálatlansága, amivel szemben a másik oldalon egy nagyon tudatos, igen szofisztikált, széles kitekintésű, kreatív szervezői szerep körvonalai bukkannak elő.

⁷ Fichte arra a legnagyobb példa, hogy a karizmatikus evidencia gondolkodás- és magatartásformája meghatározó szerepet játszik egy nagyobb paradigma kialakulásában. E gondolkodás – és magatartásforma részleges hatása már jóval gyakoribb a filozófia történetében.

Igaz a nagyon egyszerű, igaz a nagyon bonyolult - a kettő között konkrét helyzetekben értelmezésnek kellene döntenie a más értelmezésekkel vívott harcban, miközben a két lehetőség között valóban döntenie képes értelmezés számára a hozzáférhető kutatási anyag gyakran hiányzik.

A modern értelmiség egyik alapkérdése jelenik meg itt: vagy egy kész, érett intellektuális attitűd teremt magának értelmiségi szerepet, vagy egy már kidolgozott értelmiségi szerep teremt magának konkrét, személyes intellektuális attitűdöt.

Karácsony esetében mindkét jelenség egyszerre működött.

Az I. világháború utáni Karácsony attitűdje igen erős korlátokkal és hátrányokkal tudott csak elindulni egy önmaga által önmaga számára megteremtett értelmiségi szerep felé.

Az értelmiségi stratégiát általánosságban nehézségek nélkül azonosíthatjuk a karizmatikus evidencia alapján létrehozott elképzeléssel, ami egy magyar gondolkodási forma rekonstrukcióját célozta meg egy sokszoros determinációban artikulálódó európai és világhelyzetben.

Magát ezt a stratégiát – elég egyértelműen a karizmatikus evidencia filozófiai magatartásának jegyében – Karácsony nem fogalmilag fejt ki „felülről”, de „alulról” gyakorlatot épít, amely – szándékainak megfelelően - meglepő szervességgel épül egybe a reálisan létező magyar iskolai oktatással.

Ezzel teremtette meg végérvényes értelmiségi szerepét.

Saját szerepének megalkotásával értelmiségi típust alkotott. Semmiképpen sem véletlen, hogy annak ellenére, hogy ez a szerep meglepően sokféle értelmiségi csoport és típus felé volt nyitott, szinte senki sem tudta vagy akarta utánozni (ez különösen érdekes „intern” pszichológiai szempontból a tanítványokra vetítve).

Ez a kreatív szerep meglehetősen atipikus. A karizmatikus evidencia értelmiségije olyan terepet választ (értelmezzük ezt a terepet akár a húszas, akár a negyvenes évek értelmiségtörténetének konkrétumai alapján), amit akkor és addig senki rajta kívül nem tekintett volna értelmiségi terepnek.

Ez ismét egyike a Karácsony-„típus” szinguláris vonásainak, igaz, maga a terep éppen ezután Karácsony hatására elég széles körben vált tudatos értelmiségi terep megnyilvánulási terepévé.

A karizmatikus evidencia gondolkodója (a tiszta történeti összehasonlíthatóság kedvéért legyen ismét Fichte, akit legitim módon párhuzamba hozunk Karácsonnyal) mindig egy-egy konkrét tartalommal

köti össze karizmatikus fellépését. Ez Fichténél a nemzet, Karácsonynál egy magyar gondolkodási forma.⁸

A karizmatikus evidencia magatartása annak is eszköze, hogy gesztussal helyettesítse (ugorja át) a leírás vagy a definíció egyes elemeit (azokat is helyettesíti, amiket nem lehet az adott helyzetben kifejezni, de azokat is helyettesítheti, amelyeket valamiért nem akar kifejezni).

Karácsony a magyar gondolkodás formáit ideológiaként azonosítható összefoglaló keret nélkül, alulról, „tacit” módon, elemi funkciókba beépítve rekonstruálja.

Az egyszer már érintett ellentmondás itt is újratermelődik: ez az eredeti kiindulópont megérné, hogy a szerző tudatos reflexiókat fűzzön hozzá. Reflexió nélkül e koncepció evidens koherenciája szinte önálló kérdéssé válik. Ennek a kettősségnek egy másik szintje, hogy a reflexió nélküli alulról építkezés módszere látszólag elfogadja azt a fennálló valóságot, amit a módszer révén felépített gyakorlat a maga valóságában meg akar változtatni.⁹

A reflexió-nélküliség stratégiáját akarva-akaratlanul erősíti az addigi bevett tudományos fogalmiság hiánya, miközben ez a hiány maga is egy sor kérdést vet fel.

Ha általánosságban azonosítható fogalmak nem is lépnek fel nagy számban Karácsony elméletében, a logika, a koherencia működik Karácsony társas-lélektani pedagógiájában.¹⁰

E társas-lélektanra, a magyar gondolkodás körülírásának törekvése jellemző Karácsonynál az originalitás és alázat kettőssége.

Ez a kettősség a maga módján reprodukálja az elismerésvágy az alázat kettősségét. Ezt az ellentmondást Karácsonynak annál is inkább módja van feloldani, mert a gyerekekkel való kommunikáció mindig lehetséges számára.

A nevelhetőség kérdése is érdekes kettősségben jelenik meg Karácsonynál.

⁸ Fichtét természetesen csak, mint a Beszédék a német népek szerzőjét tekintjük a karizmatikus evidencia klasszikus gondolkodójának, az életmű más vonatkozásaiban nem. – Ebben az összefüggésben értelmezhető a következő kijelentés is: „...most is, mint mindig, csak egy probléma érdekelt, a nevelhetőség.” Ld. I.m. IX:

⁹ Ezáltal az elvárások megsértésnek olyan módszere jön létre, ami a modern szépirodalomban, nem utolsósorban éppen Franz Kafkánál valósul meg. A cselekmény folyik, reflexió nélkül, az olvasóban lassan erősödik a szükséglet, hogy az írói reflexió tárgyilag segítsen meghatározni azt a cselekményt, amibe az olvasó már be van avatva. Ez a reflexió azonban nem következik el, ami révén az olvasó előbb-utóbb abba a helyzetbe kerül, hogy maga próbáljon értelmet adni annak a cselekménynek, ami megjelenik az író ábrázolásában.

¹⁰ A következő kijelentésnek megvan a maga közvetlen referenciája, mindazonáltal a tudományos fogalmiság elkerülésének szándéka is benne munkál: „Ez a 'társas' lélek nem tévesztendő össze a tömeglélektannal. Az egyéni élet az, de nem önmagában véve és önmagára nézve... hanem a másik ember felé fordultában.” (Id. mű, XVII.)

Az egyik oldalról tökéletesen hiteles, ahogy Karácsony az ember nevelhetőségét, mint kérdést felteszi.

A másik oldalról azonban az is bizonyos, hogy a karizmatikus evidencia e koncepciójában akár még egy negatív válasz is a nevelés szolgálatában állt volna. Nem tudunk elképzelni olyan Karácsonyt, aki egy ponton azt mondaná, a kérdésre adott valamilyen válasz következményeként feladná a nevelés koncepcióját.

Majdnem azonos a helyzet az autonómia kérdésében is. Az egyéni autonómia részben érv a nevelhetőség ellen, miközben egyben vonzó kihívás is, hogy tehát éppen az autonómként felfogott és elismert embert közelítse meg a nevelés szándékával.

Karácsony filozófiai vénája maga is artikulálja ezt a kettősséget. A helyzetben lévő dialektikus elemet a következőképpen fejezi ki „ha nem sikerülhet a nevelés, miért sikerül mégis?”

Karácsony kreativitásáról már többször említést tettünk.

Nehezen tudjuk elképzelni, hogy Karácsony maga ne lett volna tudatában annak, hogy érdemileg minden felvetése, egyáltalán az a mód, ahogy a kérdéseket megközelíti, másokban feltétlenül életre hívja az ő kreativitásának érzékelését.

Emellett igen sok és igen sok más irányra utaló megfogalmazással hívja fel ő maga is a figyelmet arra, hogy attitűdjének a kreativitással ellenkező végpontjai is relevánsak.

Ebben az összefüggésben hangsúlyozza a konzervativizmust, a semmi különös, megkülönböztetésre igényt nem tartó tanári szerepet, a gyerekekkel és a szülőkkel való azonos helyzetet.

Nem kétséges, hogy ez a kettősség is része Karácsony állandó gondolati hullámlásának, az élő gondolat uralmának a szövegben.

A kijelentések egyik pólusának érzékelésekor nyomban a másik pólusra kell gondolnunk.

A konzervatív Karácsony szerepének érzékelésekor az újtóra, az új gondolat kifejtésében ügyködő Karácsony esetében a konzervatívra.

Karácsony egy sor további lényeges vonásban is szinte ideáltipikus maradéktalansággal testesíti meg a karizmatikus evidencia gondolkodói típusát.

E típusnak már a történelmi hagyományban is egyik meghatározó vonása volt a (romantikus) önszerveződés elképzelése.

Ez a romantikus autopoiesis azt az alapvető víziót képviseli, hogy minden alrendszernek, objektívációnak a jelenben kell alulról újjá szerveződnie.

A romantikus önszerveződés számára nem létezik történelem, nem létezik az előtte megalkotott, rendszerezett, tőle független valóság, de minden rendszerezés alulról, aktuálisan, s nem utolsó sorban a karizmatikus evidencia alapján álló szubjektum erőfeszítése révén jön létre.

Az önszerveződés egyik igen fontos gondolata Karácsonynál a nevelésnek kizárólag a társas funkciókon keresztül való működtetése. Ha működik a társas funkció, megindul az önszerveződés, a nevelés lehetségessé válik.

Karizmatikus evidencia és romantikus önszerveződés így függenek össze.

Az így felfogott kettősség elégséges bázist szolgáltat Karácsony teljes aktivitásához.

Az egyéni aktivitás, az állandó akcionizmus, amelyben a karizma nem különleges célokat szolgál, de éppen az önszerveződés mindenkori evidenciáit mondja ki, így függenek össze.

Karácsony azonban abból a szempontból sem doktrinér, hogy nem saját szándékkal vetíti rá a karizmatikus evidencia és a romantikus önszerveződés eszköztárát aktuálisan elé kerülő kérdésekre, de olyan tárgyi összefüggésként alkalmazza őket, amelyekben más eszközrendszer nem ígérhetne eredményeket.

Ha visszatérünk a nevelhetőség kérdéséhez, ezzel ahhoz is, amit ebben dialektikusnak neveztünk, igazolni tudjuk ezt az eljárást.

Ezen a területen Karácsony azért alkalmazza a romantikus önszerveződés elvét, mert más út nem áll rendelkezésre. Vagy ahogy ő kifejezi, „a lelki tartalom közlésével nevelni nem lehet”.

A társas viszonyoknak, mint az önszerveződésnek az előnyben részesítése a tartalmak közlésével szemben nyilván nem alkalmazható korlátok és megkötések nélkül az oktatás összes problémájára.

Kétségtelen azonban, hogy elsősorban a nevelés és oktatás alapjainak lerakásakor Karácsony elgondolásának jelentős előnye van egy szokványosan értelmezett tartalmi megközelítéssel szemben.

A kérdés új dimenziókat nyerhet, ha a lelki tartalmak összes lehetséges árnyalatát magunk elé képzeljük, és ezek mindegyikét szembe állítjuk a társas viselkedés módszerével.

Abban Karácsonynak szűkebb értelemben igaza van, hogy maguknak a lelki tartalmaknak a nevelésben való szimpla kommunikatív közlésével nem lehet nevelni, s persze, ha annak a kornak, Karácsony korának a nevelési szokásaira gondolunk, akkor ez nagyon konkrét kritika volt.

Ahogy Karácsony megalapozási gondolatrendszere mozgásban van perszonalizmus és műveltség kritika között, ugyanúgy egyre több funkcióval látja el a nyelvet is.

A nyelvnek ez a sokféle funkcióval való ellátása sokban gazdagítja tudásunkat Karácsony nyelvszemléletéről. Állandó alternatívákat nyit ki a pedagógiai elmélet területén, miközben szükségképpen válasz nélkül hagyja a pedagógiára vonatkozó feltevéseket, azzal hogy az erre az elképzelésre felépített gyakorlat érdemileg csak úgy lehet sikeres, ha ezt egy Karácsony színvonalú pedagógus vezeti, legjobb esetben maga Karácsony.

E kifejtés legtöbb eleme igen meggyőző, a szó szoros értelmében élvezetes olvasmány, legfeljebb az oktatási rendszer számos, ugyancsak evidenciának tartott követelményét kérhetjük rajta számon.

Ez minden pedagógiai elmélet alapvető, immanens belső problémája, hiszen az elméletet számos alakítási fázison keresztül formálják oktatássá, s nincsen lehetőség arra, hogy a kifejtés még eleméleti stádiumában a konkrét tanterv szempontjait kritikailag tekintetbe vegyék.

Ez az immanens tudományelméleti probléma állandóan és nagy mértékben értékeli le az oktatási rendszerrel folytatott reform-vitákat.

Némi iróniával szólva, egy ilyen reformgondolkodást egyszerre két egymással szembe feszülő irányból kellene elkezdni. Egyszerre kellene megfogalmazni a reform lényeges alap gondolatait, s ugyanakkor azt az időszerkezetet, tantárgy-felosztást a kötelező és választható tárgyak arányának felmutatását is, amely az új gondolatokat megvalósítani hivatott.

Ugyanez vonatkozik Karácsony elképzelésére is, hiszen amíg az egyik oldalon pozitívan megfogalmazódik: „*nem tudok elképzelni semmit a kifejezés pillanatától függetlenül*” addig ezzel a felfogással szemben is ott áll a másik oldalon, mely tárgyak, milyen felosztásban jelenjenek meg a kötelező oktatás karakterének képviselőjében.

Előre mutat, hogy a nyelv nemcsak általános médium szerepében és a társas-lélektani együttlét valóságát biztosítandó jelenik meg ebben a koncepcióban, de Karácsony számos példát nyújt arra is, hogy a nyelv elemzése hányféle konkrét, az egyes emberi viszonyok, a különféle diszciplínák területére átívelő elemzés lehetőségét foglalja magában. Vagy ahogy maga Karácsony maga fogalmazza a nyelv nem „mellékes cél” elérésére használandó fel az oktatás folyamatában.¹¹

Karácsony számos mély filozófiai helyzetet teremt, nagyon egyértelműen hívja fel a figyelmet arra, hogy „a részek” nem is igazi „részek”, mert elkerülhetetlenül az élet egészére kell irányulniuk.

¹¹ *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon*, Budapest, 1938. (Exodus kiadás). XXVIII.

Filozófiailag ez a gondolat ragyogóan utal arra, hogyan jeleníthető meg a beszélgetés legapróbb részletéből kiindulva is „az egyetemes lét”, hiszen a tanulót is állandóan az egyetemes lét öleli körül.

Mindezzel azonban nem oldódik meg az előzőekben említett tudományelméleti problematika.

Az oktatási rendszer valóságában ez a remek pedagógiai-filozófiai elgondolás csak akkor valósítható meg, ha nemcsak egy Karácsony színvonalú tanító vagy tanár veszi kezébe és működteti a nyelv „egészet szimbolizáló” szerepét, de ugyanez a kiváló tanító vagy tanár pontosan látja ugyanezt az egészet a másik oldalról is, az egyes tantárgyak és diszciplínák oldaláról, mely tantárgyakat és diszciplínákat magában képes részeire lebontani, és a nyelvből kialakuló spontán teljességet az egyes diszciplínák tárgyi keretébe beépíteni.

Karácsony a tudás konstitúciójának nyomvonalán építi fel az oktatás alapjait.

E célra igen kreatív és sok egyéni felismeréssel dúsított eljárásokkal használja fel a nyelvet. Ehhez igen nagy segítséget szolgáltat neki saját szélesen értelmezett történelmi korszakának nyelvtudományi virágzása, amelyben máig példamutató módon keverednek össze az úttörő nyelvtörténeti, az összehasonlító nyelvészeti, a közvetlenül vagy közvetetten jelentéstani (szemantikai) és a nyelvfilozófiai szempontok, melyek önállóan is, de különösen egymással való állandó érintkezésükben sokszor szándékolatlanul is kreatív nyelvfilozófiai felismerésekhez vezetnek.

Mind a Wundt-i meghatározás (a mondat egy tagolatlan teljes képzet egymással logikai viszonyban álló részekre bontása), mind a Paul-i felfogás (a mondat képzetek összekapcsolása) minden különbségük ellenére is egy irányba mutatva vezethetnek az oktatás kérdésfeltevéseinek artikulálásához.

Ezekben a gondolatokban állandóan érintkezik objektum és szubjektum, analízis és szintézis, valóság és tapasztalat. Alany és állítmány hétköznapi viszonyában a „világ” és az „élet” kettősége is képes megjelenni: a világ mindig alanyi formát akar, az élet állítmányi formát. Ha a világ győz, az alanyi kifejezés uralkodik, ha az élet győz, akkor a mese, a dinamika a pillanatnyiség.

A tudáskonstitúció filozófiája finoman képes követni az oktatás általánosított modelljét.

Kéteyleink ellenére is tökéletes és akár egy kifejtő pedagógiai módszer alapelve is lehetne, hogy „én a magam kedvéért mindig alárendelnék, mert ismerem a dolgokat, a te kedvéért mellérendelek, mert neked új...”.

Ez voltaképpen a maga nyelvi vonatkozásától függetlenül is a fogalmak megértetésének fő problémája. Távrolról az analitikus és szintetikus ítéletek Kanti megkülönböztetése is felsejlik ebben a szembeállításban.

A megszerzett ismeretben lévő alárendelés nemcsak nyelvi és logikai természetű, de a tudás tartalmi összefüggéseit is kifejezi.

Az átadó tanítás közben azonban nem az alárendelések kész változatát kell rendelkezésre bocsátani (legyen az nyelvi, nyelvtani, logikai vagy tartalmi), hanem az új tudás a már megszerzett tudás elemeinek való mellérendelésből kiindulva „fölfelé” kell, mint új ismeretet megalapozni.

Az új ismeret az egyik értelemben sem „alárendelés” hanem, tudatos szójátékkal élve, az új ismeret a mellérendelési viszonyokból kiinduló „föle rendelés” lehet csak.

Nem gondoljuk, hogy ezzel kimerítettük Karácsony elképzeléseit, miközben a legszélesebb értelmű tudáskonstitúció mértékeit továbbra sem tartjuk a maguk eredeti formájában átvihetőnek a rendszerszerű iskola világára.

Az alá- és mellérendelési viszonyok – ebben Karácsonynak figyelemreméltóan igaz van – rendelkeznek az egyes szűkebb tudomány területeken jól körülhatárolható jelentéssel, mégis van – ettől függetlenül – szinergetikus jellegű általános és közös dimenziójuk is.

Mint a karizmatikus evidencia jegyében gondolkodó, alulról építkező gondolkodó, Karácsony nagyon is tudatosan érzékelteti az alá- és mellérendelések hálójában mozgó közös területeket, áthatásokat, anélkül, hogy ettől az alá- és mellérendelések problémája jelentésváltozásokon menne keresztül az egyes tudományok belső szövegösszefüggéseiben.

Nem sokkal ezelőtt szembesültünk azzal, hogy az emberek „nevelhetetlenségét” „perszonalista” filozófiai alapzatokon fogalmazza meg, majd ez után annak lehettünk tanúi, hogy e tézisnek más, tartalmi összefüggései is vannak, amelyeket leginkább az egyes tudományok fogalmi nyelvének a tanuló nyelvére való hiányos átfogalmazhatóságában találtunk meg.

Hasonló helyzetbe kerülünk most is.

Karácsony a nyelvre felépített társas-lélektani elgondolás kifejtésének bizonyos pontján elérkezettnek látja az időt arra, hogy kifejezze, „már” nem lesz szükségünk az egyéni pszichológiára sem.

Tudományelméletileg fontos pont ez, s kettős megítélés alá esik.

Az egyik az, hogy vajon Karácsony odáig fejlesztette-e már ezt a módszert, hogy valóban feleslegessé tette az egyéni lélektant, vagy pedig, ha netán odáig fejlesztette volna, hogy valóban ki tudna jönni egy szokványos egyéni lélektan nélkül, vajon akkor nem neki magának kellene-e lépéseket

tennie abba az irányba, hogy immár saját alapzatain próbálkozzék meg egy individuálpszichológia megalkotásával.

Mind a két felvetés releváns: közös a gondolkodás történetének szinte összes olyan gondolkodójára vonatkozik, akik a karizmatikus evidencia álláspontjáról gondolkodtak.

Ez pedig az ilyen típusú gondolkodásnak az az eleme, amelynek alapján a karizmatikus evidencia gondolkodója szóval vagy tettekkel illegitimnek nyilvánítja azokat az addigi filozófiai és tudományos megközelítéseket, amelyek nem maradéktalanul az ő karizmatikus evidenciáinak szellemében fogalmazódtak meg.

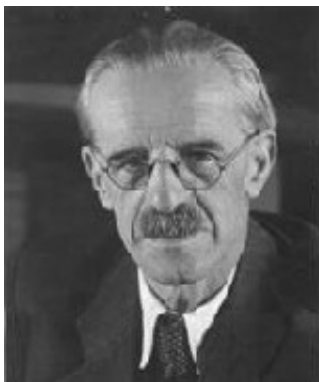
Felhasznált irodalom

Perszonalizmus és kultúrkritika Karácsony társas-lélektani pedagógiájában. in: *Karácsony Sándor és a magyar pszichológia*, Szerkesztette HELTAI Miklós és LÁNYI Gusztáv: Budapest, 2017. 111–129. (ISBN szám: 978-615-5479-42-7)

Hudra Árpád

**VAJNA ZOLTÁN AKADÉMIKUS
VISSZAEMLEKEZÉSE
PATTANTYÚS-ÁBRAHÁM GÉZÁRÓL**

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.6>



Pattantyús-Ábrahám Géza (1885–1956)

Pattantyús-Ábrahám Gézáról (1885. december 11. – 1956. szeptember 29.), mint abszolút pedagógusról a Kolozsvárott 1928-ban született Széchenyi-díjas Vajna Zoltán gépészmérnök, a Budapesti Műszaki Egyetem decan emeritusa, akadémikus emlékezett meg a Kiss Árpád Műhely sorozata keretében 2019. március 1-jén. Elmondása szerint 1948–52 között volt a – diákok között csak Patyi bácsiként emlegetett, nemzetközileg is ismert, műegyetemi gépészmérnök – professzor tanítványa és a vízgépész-ágazatot az ő hatására választotta szakmai területéül. Vajna Zoltán saját életéről indításként annyit mondott el, hogy még Romániában tizenhét éves korában hazaárulás és összeesküvés vádjával bíróság elé állították, de bizonyíték hiányában felmentették. A Kolozsvári Református Kollégiumban letett érettségi után matematika és fizika szakra járt a kolozsvári Bolyai Egyetemen (mivel útlevelet az előzmények folytán nem kapott), ahol Borbély Samu tanította matematikára, ami nagyon nagy előnyt jelentett számára későbbi tanulmányai során. 1948 őszén szökött át a román-magyar határon, így került aztán a Műegyetemre. Bevezetésében, mintegy mondandójának alátámasztására elmondta, hogy 2000-ben készült egy tanulmány „*Magyarország az informatikai társadalom küszöbén*” címmel, Havas Miklós

vezetésével. Ebben többek között arról írtak, hogy az informatika fejlődése fölöslegessé teszi majd az egyetemeken a tanárokat. A tanulmány egyik bírálójaként leírta és egy nyilvános vita során is hangsúlyozta, hogy ezzel a következtetéssel egyáltalán nem ért egyet, mert véleménye és tapasztalata szerint a professzorok személyisége meghatározó a hallgatók egész életére. Pattantyús-Ábrahám Géza erre egy nagyon jó példa. Vajna nagy vonalakban felvázolta a kiváló professzor életrajzát és tudományos pályafutását, ugyanakkor utalt Terplán Zénó kismonográfiájára, amelyből mindenki részletesebben is tájékozódhat. Az alábbiakban annak érdekében, hogy minél teljesebb képet kapjon az olvasó Pattantyús-Ábrahám Géza professzoráról, vegyessen idézünk Vajna Zoltán, Terplán Zénó és a professzor szavaiból.

Pattantyús-Ábrahám Géza 1885. december 11-én született Selmecebányán. Édesapja dr. Pattantyús-Ábrahám Márton orvos volt, aki igen aktívan vett részt a gümőkör legyőzése elleni küzdelemben. Édesanyja Pöschl Ilona, a neves selmecebányai akadémiai professzornak, Pöschl Edének a lánya volt. Pattantyús unokaöccse volt Pöschl Imrének, a Műegyetem ugyancsak neves elektrotechnika-professzorának. Vajna professzor beszámolóját egy-két további életrajzi adattal kiegészítve, az alábbiakban foglalhatjuk össze. Hangsúlyozni kell, hogy Pattantyús professzor munkássága igen sokrétű és szerteágazó, ezért az alábbiak csak jellegzetes morzsái a teljes történetnek.

Pattantyús-Ábrahám Géza Budapesten, a katolikus főgimnáziumban tanult és 1903-ban érettségizett jeles eredménnyel. Ezt követően a budapesti József Műegyetemre iratkozott be és 1907-ben szerzett kitűnő minősítésű gépészmérnöki oklevelet. Ekkor Zipernowsky Károly professzor mellé került tanársegédnek a Műegyetem I. sz. Elektrotechnikai Tanszékére. 1910-ben Ganz-ösztöndíjjal közel hét hónapos külföldi tanulmányutat tett Németországban, Angliában, Amerikában, Kanadában és Belgiumban, ahol a villamos üzemű vasgyárakat és erőműveket tanulmányozta. Két és fél hónapig állásban is volt az Egyesült Államok Indiana állambeli gary-i acéltelepének szerkesztési irodájában. Itt egyszerre tapasztalhatta meg a modern ipar- és gyártelepítést az óriás méretű és teljesítményű gépekkel együtt. Külön felkeltette a figyelmét, hogy a hengerlőkben a váltóáram alkalmazása már túlsúlyba került. Érdekes idézünk Terplán Zénót: „*Már ekkor láthatta a gépek nagy családjának egészét a részleteken felül, amely szemléletéből később ragyogóan megírt szak- és tankönyvei megszülethettek az emelőgépekről, az áramlási gépekről, a gépek üzemtanáról.*” (TERPLÁN:P-Á. G., p. 37) Hazatérése után, 1911-ben nyújtotta be az „*Elektromos hengerjáratok üzemének vizsgálata*

gyorsulások alapján” című doktori értekezését, amellyel 1912-ben megszerezte a doktori címet.

Az 1912-es év Pattantyús magánéletében is változást hozott, mert ekkor nősült meg, s vette feleségül Marschalkó Margitot, akivel 1948-ig, annak akkor bekövetkezett haláláig éltek együtt. 1914-ben született meg Dénes fiúk, 1917-ben pedig lányuk, Klára. Klárát Gruber József adjunktus, később a Műegyetem Áramlástan Tanszékének vezető professzora vette feleségül, aki nemcsak rendkívül sokoldalú tudós és tanár volt, hanem egy senkitől sem féltő, a következményekkel nem törődő, példamutatóan tisztességes ember. Jól mutatja ezt a rektorsága alatt 1963–64-ben az egyházak ellen akkoriban visszatérően folytatott koncepciós perek egyikének esete. Szabó József jezsuita pátert, a Műegyetem korábbi hivatalos lelkészét a rendszer elleni politikai összeesküvéssel vádolták meg. Mindenki gyanús volt, aki korábban bármikor valamilyen kapcsolatban volt a páterrel. A bíróság végül a páteren kívül még egy oktatót ítél el, az indok változatlanul összeesküvés volt. Összeesküvés két résztvevővel - az akkori rendszer egyik képtelensége. A Belügyminisztérium azonban parancsba adta Polinszky Károly akkori művelődésügyi miniszterhelyettesnek, hogy a Műegyetem rektorával távolítsa el az egyetemről az általuk megadott oktatókat és hallgatókat. Bírósági ítélet nélkül, parancsra. A parancsral nem volt mit tenni, azonban az iratok alapján Gruber közölte Polinszkyval, hogy Bajcsay Pál adjunktus ellen nem lehet fegyelmit indítani, mert az iratok szerint több, mint tíz éve már nem volt semmilyen kapcsolata a páterrel és ez kizáró ok fegyelmi eljárás indításával szemben. Gruber aztán később ezért nem lett akadémikus, mert Polinszky megtagadta a hozzájárulását, ami abban az időben feltétele volt a választási eljárásnak. Vajna professzor megjegyezte, hogy a nyomozás időszakában őt is meggyanúsították az állítólagos összeesküvésben való részvétellel. Ő húsz évet dolgozott Gruber József mellett a Műegyetem Áramlástan Tanszékén és élete egyik példaképének tekintette őt.

Visszatérve Pattantyús pályájára, szólni kell arról is, hogy 1910 és 1930 között magánmérnökként is tevékenykedett először „Pattantyús és Társa” néven, majd a 20-as évektől az „Esső és Társai” műszaki vállalat keretében, s felvonók, daruk, villamosítások terveinek elkészítésével foglalkozott. Mindeközben folyamatosan oktatott a Műegyetemen is. 1912 őszétől a II. sz. Gépszerkezettani Tanszéken Herrmann Miksa professzor mellett adjunktusként a gépelemek és az emelőgépek szerkesztési gyakorlatait vezette, majd 1918-tól meghívott előadója lett ennek a két említett tárgynak. 1921-ben nyerte el a műegyetemi magántanári címet (ez volt akkor a

második tudományos fokozat) az „Elektromos üzemű felvonók és energiakiegyenlítő szerkezetek” című előadás megtartása után. 1926-ban nevezték ki műegyetemi nyilvános rendkívüli tanárrá a III. sz. Gépszerkeztani (hidrogépek és szállítóberendezések) Tanszéken, 1930-ban pedig nyilvános rendes tanári kinevezést kapott, és átvette a tanszék vezetését, ahol elődje a világhírű Bánki Donát professzor volt. Ekkor abbamaradt magánmérnöki munkálkodása és a mérnökképzés és -nevelés került tevékenységének középpontjába. Ezt mutatja, hogy a 30-as években hat egyetemi jegyzetet írt, három tanéven át folytatta húsz tanulmány megírását jelentő sorozatát a képzés-nevelés témakörében. (Erről a későbbiekben még részletesebben is lesz szó.) Befejezte Bánki Donáttal közös könyvét és felújította a Bánki-féle laboratóriumot is. Pattantyús 1942-ben akadémiai díjat nyert „Vízszolgáltatás mélykutakból, tekintettel az Alföld ivóvíz ellátására. – A légnomásos vízemelő (mammutszivattyú) üzemtana” című pályamunkájával, ezt követően 1946-ban lett az Akadémia levelező tagja, s tartotta meg előadását „Csillapított lengések energetikai jellemzői” tárgykorben, 1948-ban azonban az MTA megreformálásakor a Rákosi rendszer visszaminősítette tanácskozási jogú taggá. 1952-ben pályázat útján elnyerte a műszaki tudományok doktora fokozatot a Tudományos Minősítő Bizottságtól. Ugyanebben az évben Kossuth-díjat kapott a szárnylapátos szivattyúk kavitációs kutatásaiért. A rákövetkező évben, 1953-ban pedig ismét megválasztották akadémiai levelező taggá, ekkor tartotta meg második székfoglalóját „Anyagszállítás légáramban” címen. Élete végén tehát nem maradtak el az elismerések: 1954-ben megkapta „Az oktatásügy kiváló dolgozója” jelvényt, 1955-ben pedig „Munkaérdemrend” kitüntetés. A halála előtti napon, 1956 szeptember 28-án pedig még személyesen vette át „A Munka Vörös Zászló Érdemrendje” kitüntetését.

Vajna Zoltán egyetemi emlékeivel kapcsolatban mindenekelőtt azt emelte ki, hogy Patyi bácsi számára a hallgatók voltak a legfontosabbak. Az először 1944-ben megjelent „*A gépek üzemtana*” című könyv, amely aztán összesen tizennégy kiadást élt meg, Pattantyúsnak nemzetközileg is ismert sikerműve, alapműként szolgált a számukra, amely a nagyon komplikált dolgokat nagyon egyszerűen írta le. Ezzel megalapozta a később oktatott szaktárgyakat, azok könnyebb érthetőségét. Idéznénk „A professzor” című, Pattantyús munkásságának végén, 1955-ben, „*A Jövő Mérnöke*”-ben vele készült interjú Terplán-féle összefoglalójából: „*Mint vérbeli pedagógus (hiszen mérnöke-pedagógusnak készültem gyermekkoromtól – mondja Patyi bácsi) a tankönyvek új típusát alkotta meg. Az „Általános géptan”, ill. „A gépek üzemtana” a maga 172-re rúgó kidolgozott jellemző példájával rendkívüli jelentőségű. Az utóbbi hozta a*

legnagyobb elismerést külföldön is szerzőjének.” (TERPLÁN: P-Á. G., p. 49). Érdemes talán magát Pattantyúst közvetlenül is idézni, mégpedig az 1930-ban megjelent, „Általános géptan” című egyetemi jegyzetének előszavában írtakat, amely alapelveiben és módszertanában mintegy megelőlegezi az előbb említett munkát. *„A gépek szerkezetének egyszerű leírása helyett ezek üzemi tulajdonságainak ismertetésére helyeztem nagyobb súlyt, mert a gépek elvei helyett a gépekkel mint kész egységekkel dolgozó mérnököket elsősorban azok teljesítőképessége és energiafogyasztása érdekli.”* (TERPLÁN: P-Á. G., 148–149). Majd: *„...felettle szükségesnek tartom már a legelső félévben az általános géptannal való intenzív foglalkozást, és a középiskolából hozott fizikai alapismeretekre felépített energetikai tudás kimélyítését.”* Továbbá: *„...már a technikai érzék kifejlesztésére igen előnyösnek tartom, ha az elméleti mechanika előadásait az általános géptan oly tárgyalási módja előzi meg, amely már előre rámutat a mechanikai tanulmányok céljára és fontosságára.”* (TERPLÁN: P-Á. G., 150). Lényegesnek tartotta az általános géptani előadások kimélyítését azért is, hogy *„az egymástól elkülönítve tárgyalt gépszerkezettani és elektrotechnikai tárgyak közös eredete és egymással való szoros kapcsolata mindjárt az első félévben kellő megvilágítást találjon.”* (TERPLÁN: P-Á. G., 150). Majd folytatva: *„Legyen végül ez az általános géptani előadássorozat újtjelző arra is, hogy a mérnöki pályára lépő ifjút a technika öncélúsága helyett a gépek igazi rendeltetése: az emberi kultúra fejlesztésének feladataira figyelmeztesse, és ezzel a mérnököket igazi hivatására emlékeztesse.”* (TERPLÁN: P-Á. G. 151).

A jegyzet előszavánál is kifejtettebben fogalmazta meg a mérnökképzés problémáit 1931-ben a Magyar Mérnök- és Építész-Egylet egyik szakosztályi ülésén, amely aztán *„Mérnöknevelés és technikai érzék”* címmel jelent meg egy év múlva a szervezet közlönyében. Egyik korábbi professzortársára hivatkozva írta, hogy a sarkigazságok megértésére az előadónak a legegyszerűbb és legrövidebb utat kell keresnie és megtalálnia. Hangsúlyozta, hogy az analízist, a geometriát és a vektoranalízist továbbra is a legfontosabb előkészítő tárgyaknak tartja. A technikai tárgyak esetében viszont a matematikai gondolatmenetek túltengése megakadályozhatja a technikai érzék kifejlődését. A tanár a technikai érzék kifejlesztésére alkalmas legegyszerűbb eszközökkel egyfelől felkeltheti a tárgyszeretetet és fokozhatja a tanulási kedvet, másfelől pedig tehermentesíti a memóriát. A tanulás hatásfokát kell tehát javítani – mondja Pattantyús. Ezt követően tárgyalja azokat a módszereket, amelyek a technikai érzék kibontakoztatásához és a tanulás hatásfokának javításához hozzájárulhatnak. Nála a technikai érzék rendkívül széles fogalom, nemcsak a konstruktív, a kinematikai és az energetikai érzék tartozik bele, hanem a megvalósíthatóság feltételeinek megítéléséhez szükséges gazdasági és az ennél is magasabb rendű szociális

érzék is. A mérnöki rátermettség csírája a technikai hajlam, ezért a Műegyetemre felvett hallgatónak elsősorban a képességeit és nem a középiskolában megszerzett tudását kell alapul venni. A képességek köre ugyancsak széles, nemcsak a matematikai okfejtéssel kifejtett logikus gondolkodás, hanem a rajzolásbeli ügyesség, a természettudományok iránti érdeklődés, a tér- és formaérzék, a jó megfigyelőképesség és a kutatóösztön is ide tartoznak. Idézve Terplánt: „*A mérnöki pálya eredményes befutásához azonban ezeknél is fontosabb aktív lelki készségekre van szükség, amelyek rugója az alkotás vágyát ébren tartó fantázia - ez azután technikai téren invenció alakjában jelentkezik.*” (TERPLÁN: P-Á. G. – *Emlékkönyv*, 34.). Pattantyús szerint a technikai érzékre nevelésben (ismét Terplántól:) „*Az analitikai módszerek alkalmazását tehát oly tárgyalási módoknak kell megelőznie, amelyek színes és plasztikus képzetcsoportok alakjában a technikai hajlamú diák képzeletét is lekötik és a sarkigazságok lényegének megérzésére vezetnek. Mindez olyan pedagógiai vezérelv felismeréséhez vezet, hogy a fontosabb sarkigazságokat több oldalról, többféle tárgyalási mód alkalmazásával vizsgáljuk meg (sőt ne is mindig csak ugyanannak a tantárgynak keretén belül), ha komoly didaktikai eredményekre törekszünk.*” (TERPLÁN: P-Á. G. – *Emlékkönyv*, 35).

Vajna professzor szerint Pattantyús előadásait külön kiemelten kell méltatni. Ezeket mindig lelkesedéssel és átszellemülten tartotta meg, és azok tükrözték a fentiekben csak igen kivonatossan idézett oktatási elveit. A tábla jobb alsó sarkára az ismétléseket írta. Az új témákat pedig balról lefelé. Mindent fejből adott elő. A táblán krétás körzőt és színes krétákat használt a géprészletek, modellek, diagramok, képletek, számpéldák és rajzok különböző színnel való feltüntetéséhez. Esztétikailag szépen néztek ki ezek a táblák. A hallgatók jegyzeteik kiegészítésére le is fényképezték ezeket. Pattantyús egy másik, Amerikába került tanítványa visszaemlékezésében éppen azt emelte ki, hogy a grafikus ábrázolás volt Pattantyús erőssége, amikor mindent a táblára rajzolt görbékkel magyarázott meg, amit annak idején sokszor meg is mosolyogtak. Pattantyús figyelmeztette őt arra, hogy még a rossz előadó előadásából is többet lehet tanulni egy óra alatt, mint bármilyen jegyzetből vagy könyvből. Ezenkívül azt is ajánlotta, hogy mindig nézze át az aznapi előadásról készített jegyzeteit és egészítse ki. Aztán a következő előadás előtt ezt is nézze át, így kétszer átvéve, követni tudja majd az új előadást. (TERPLÁN: P-Á. G. – *Emlékkönyv*, 91). Patyi bácsi nagyon fontosnak tartotta a számok nagyságrendjének megsaccolását. Erre szükség volt a logarléc kezeléséhez, mely az akkori egyetlen számítástechnikai eszköz volt, ezek azonban nagyon sokba, mintegy 300 forintba kerültek Vajna tanulmányainak idején. Patyi bácsi rá jellemzően ezért logarléceket gyártatott

a tanszéken és 10 forintért árulta őket. Terplánt idézve: „Egy asztalossal csináltatott csúszókás léceket, egy külföldi lécet lefényképeztetett és a fotókat sokszorosította. Ezt a képet felragasztatta a lécekre, majd a tolóka két szélén borotvapengével végigvágta. Celluloid-szalagot melegen meghajtván olyan tolóablak készült, amely az egész lécet körbefogta, elől egy tűzcsík volt rárajzolva, hátul volt összeragasztva.” (TERPLÁN: P-Á. G., 179–180). Minden évben tartottak logarlécversenyt is. Fentiekből is látható, hogy Pattantyúst intenzíven foglalkoztatták az oktatás elvi, elméleti és gyakorlati kérdései. 1952-ben például brosúrát állított össze a vizsgáztatás módszereiről. Ebben azt írta, hogy vizsgán magának a kérdésnek érdeklődéskeltőnek kell lennie és annak is kell maradnia az egész vizsga folyamán. Nagy létszámú vizsgázónál ennek megvalósítása azonban fárasztó a vizsgáztató számára, amin írásbeli vizsgáztatással, vagy több vizsgázó egyidejű feleltetésével lehet segíteni. Idézzük magát Pattantyúst: „Ma már inkább arra vetek súlyt, hogy az egyik hallgató szóbeli vizsgáját a hallgatóság figyelemmel kísérbesse, és e kollektív munkával párhuzamosan legfeljebb egy második vizsgázó maradjon a táblánál valamilyen szerkezeti részlet kidolgozásával. Befejezésül még csak annyit, hogy hosszú pedagógiai gyakorlatom folyamán a módszertani nehézségeken minden alkalommal átrendítettem az ifjúság szeretete.” (TERPLÁN: P-Á. G. – *Emlékkönyv*, 91–92). Pattantyús egyébként fontosnak tartotta az évközi ellenőrzést is, amire Terplán megfogalmazása szerint kisebb létszámú hallgatóság esetén mód volt már az előadáson is rajtaütésszerű kérdezéssel, de még inkább a rajztermi gyakorlatok közben. A professzor úr nem volt elégedett azzal, ha a hallgatók csak írásos vizsgát tettek, mert így a véleménye szerint az egyetem végén nem tudtak beszélni a szakmájukról. Vajna professzor teljes mértékben egyetértett Pattantyús professzorral. Egyetemi pályafutása 65 éve alatt csak megerősödött benne az a meggyőződés, hogy a vizsga egy szükséges rossz. Azt oktatják, hogy „egy mérés nem mérés”, tehát ismételni kell – a vizsgával pedig éppen ennek az elvnek mondunk ellent. A vizsgáztatónak is nehéz minden más problémáját kikapcsolva csak a vizsgázóra koncentrálni, a hallgató teljesítménye pedig igen erősen függ pillanatnyi idegállapótól és a szerencsétől. Erősen hibásnak tartja a ma egyre általánosabbá váló írásbeli vizsgáztatást és különösen a teszt módszert – fárasztóbb és több időt igényel a szóbeli vizsga, de csak azzal ellenőrizhető a hallgató gondolkodásmódja, a tárgybeli általános ismerete. Az ellenérvként felhozott létszámnövekedés igaz, de kellő szervezéssel a probléma megoldható.

Pattantyús oktatási és nevelési célból mindig bevonta a hallgatókat is a kutatásokba, az ipari megrendelések teljesítésébe, a tanszéki szervezésbe, az adminisztrációba, sőt a gyakorlati órák megtartásába, vagy az alsóbb évesek

zárthelyi dolgozatának a kijavításába. Mint más visszaemlékezésekben is olvasható, ezért neveztek diáknyelven „százlábúnak” a Patyi-tanszéket. Így volt ez már a 30-as években is, ez a hallgatói csapat azonban az évtized végére megvált a tanszéktől az iparban helyezkedve el (a Tanszéken nem kaphattak fizetést), a 40-es évek elejétől így új gárdára volt szükség a katonai behívások miatt is. Ezért a géptervezői gyakorlatok megtartására Pattantyús a Ganz-gyár legjobb konstruktöreit hívta meg, a mérőgyakorlatok megtartását pedig a kiválóbb felsőbb évesekre bízta. Vajna professzor szerint 1950-ben ugyancsak szükséghelyzet állt elő, amikor tanulóköröket hoztak létre a Műegyetemen, s ez több oktatót igényelt a meglévőnél. Így lett őbelőle harmadéves korában matematikaoktató, s aztán nyolc éven át tanított matematikát.

Pattantyús és a hallgatók, illetve a volt hallgatók viszonyát az is jellemezte, hogy kutatási témát választott ki egyeseknek. A régen végzett tanítványokat pedig meghívta, hogy tanítsanak mérést a még nem végzeteknek. Egy egyedi példát is megemlített, hogy hogyan támogatta egy nehéz anyagi és családi körülmények között élő tanítványát. Meghívta őt Ábrahámhegyre, ahol Pattantyús nyaralója volt, hogy ott készüljön fel végvizsgájára. A professzor fizette szállását és étkezését a Tar-vendéglőben. Egy alkalommal a diákkal kettesben kiveztek a Balatonra, s annak nagy meglepetésére Pattantyús evezés közben levizsgáztatta őt az egész egyetemi tananyagból, egy héttel a végvizsgálat előtt. Vajna idézte Patyi bácsi mottóját, amelyet L. Guillet professzor, francia akadémikustól hallott 1931-ben Budapesten. *„Jó vezető mérnök csak az lehet, akinek lelki és szellemi képességei a következő arány szerint oszlanak meg: 50 százalék erkölcsi erő, 25 százalék általános műveltség és csak 25 százalék szakképesítés.”* (TERPLÁN: P-Á. G., 192). A Pattantyúsról szóló visszaemlékezésekben a professzor három fő jellemzőjeként szokott visszatérni a tudománnyal szembeni alázata, a hallgatókkal való közvetlen és szeretetteljes kapcsolata, valamint az, hogy minden élethelyzetet kihasználta az „agytornára”. Vajna saját szavaival voltaképpen azt a gondolatot idézte előbbieken Pattantyústól, amit ő a 70. születésnapja alkalmából a vele készült interjúban mondott: „A tanár életének legszebb pillanatai azok, mikor a diákok, akiket tanított, köszönetükkel s eredményeikkel is igazolják: nem volt hiábavaló a munka.” (TERPLÁN: P-Á. G., 195). Vajna visszaemlékezése szerint a tanszéki értekezletek zöme családias hangulatban zajló kulturális beszélgetés volt. Patyi bácsi a tanszék körét túllépve szervezett egy 6-8 fős társaságot is, akik minden két héten összejöttek. Ennek előzményét, a fiatal oktatókból álló „kis Akadémiát” már az 1931–32-es tanévtől említi életrajzában Terplán,

amelynek keretében más és más tartott kiselőadást a maga témaköréből, amelyet azután közösen megvitattak. A szellemi tornát gyakran vívással vezették le. Ezenkívül turistáskodtak, s Pattantyús jól lőtt célba, úszott és teniszezett is.

Vajna Pattantyús már eddig említett nagyszámú és jelentős munkái mellett kiemelte a professzor főszerkesztésével 1937-ben kiadott kétkötetes „*Gépészeti Zsebkönyv*”-et, amelyet a mai napig forgatnak, s összesen 11 kiadást ért meg. Megemlítette, hogy a zsebkönyv utódát 1960 és 1971 között Pattantyús: „*Gépész- és villamosmérnökök kézikönyve*” címen jelentették meg tizenegy kötetben. A sorozat munkálatai még Pattantyús életében kezdődtek meg, s úgy volt, hogy ő lesz a főszerkesztője, ezt azonban 1956-ban bekövetkezett halála megakadályozta. A III. Magyar Országos Mérnökcongresszus alkalmával, 1931-ben született meg Pattantyús fejében a mérnöktovábbképzés gondolata. Később részt is vett a mérnöktovábbképzésben és ő szerkesztette a Mérnöki Továbbképző Intézet kiadványai közül a gépészeti jellegűeket 1941-1949 között. Sok folyóiratnak volt szerkesztője, a „Technika” címűnek 1928-tól, 1946-tól a „*Magyar Technika*-nak”, vagy egyik szerkesztője volt a „*Műgyetemi Közlemények*” c. idegen nyelvű kiadványnak, s ezenkívül ő szerkesztette tanszékének közleményeit 1949-től. Többen is megállapították, hogy e tevékenységével is egész mérnökgenerációkat nevelt műszaki szakírókká. De még általánosabban is megfogalmazható, hogy elévülhetetlenek az érdemei a magyar műszaki irodalom és a műszaki nyelv gazdagításában. Mint Vajna akadémikus rámutatott, publikációi, a villamos motoroktól az emelőgépeken át a vízgépekig, minden területre kiterjedtek. Ehhez hadd tegyük hozzá, hogy írásainak mennyire középpontjában állt a mérnöknevelés, azt a 20-as évek végén, 30-as években a „*Technika*” című lapban megjelent írások címei is mutatják. Példaként egyet-kettőt megemlítve: „A gépészmérnök hivatásáról”, „A technika kultúrtörténeti jelentőségéről”, „Magyar mérnöknevelés”, „Tanszabadság”, „Fiainknak”, „A mérnöknevelés Franciaországban”, „A magyar mérnök látóköre”, „Ép testben ép lélek”, „Hogyan tanuljunk?”.

Pattantyús sokoldalúságára jellemző, hogy 1937-től haláláig a Műgyetemi Zenekar, 1941–1945 között pedig a Műgyetemi Sportrepülő Egyesület tanárelnöke volt, s mindkettő az ő vezetésével érkezett el a csúcra. A professzor jól zongorázott, s volt, hogy maga is játszott a zenekarban. A zenekar, annak hatvanéves történetét 1957-ben megíró Ádám Sándor műgyetemi hallgató szerint, az ország legjobb együtteseivel volt összemérhető. A sportrepülő egyesület az ő ideje alatt pedig repülőgépeket

tervezett, készített és az utánpótlást biztosító ipari iskolát hozott létre. Sőt sor került az „Emese Kísérleti Repülőgépgyár” megalapítására is Pattantyús vezetése alatt. Patyi bácsi szerette a humort, s 1939-ben egyik fővédnöke volt a professzorokról szóló műegyetemi vicclapnak, a „*Vicinális Dugóhúzó*”-nak.

Vajna Zoltán beszámolóját kötetlen beszélgetés, hozzászólások sora követte. Kiss Endre professzor, a Kiss Árpád Műhely elnöke az elhangzottakat az abszolút pedagógusság szempontjából úgy összegezte, hogy Pattantyús az egész oktatási folyamat minden részletét végiggondolta, azaz oktatási stratégia volt, folyamatszabályozó. Feltette a kérdést, hogy hogyan lehetne megfogalmazni a mérnöki gondolkodás eszméjét, hogyan lehet a bonyolult világot a mérnöki nyelvre lefordítani. Erre először Pap László professzor emeritus válaszolt, miszerint a mérnöki tevékenység eléggé összetett, hiszen általában valamilyen alkalmazott tevékenységet végez, de ahhoz, hogy komplex problémákat tudjon megoldani, széleskörű alapkutatási eredményrendszerre és alapismeretekre van szüksége, s néha magának is kell alapkutatást végeznie. Tehát sokféle dolgot kell egyszerre ismernie, alapvetően a fizikát és a matematikát, a többit pedig attól függően, hogy milyen mérnök valaki. Elmondta, ő mint híradástechnikával foglalkozó villamosmérnök elsősorban a villamosságtan ismereteire támaszkodik, és adott esetben erősen a matematikára. Ez azért van, mert a jelenségek egy része, amivel foglalkozik, nem látható. Mondjuk érzékelhető, ha megcsap minket a villám, de az, hogy a mobiltelefon adatokat visz át, azt nem lehet látni, csak leírni lehet. Tehát a modellezés és a leírás nagyon fontos dolog. A mérnökségnek azonban van egy másik oldala is. Egy konkrét dolgot kell megoldani, az azonban nagyon ritkán fordul elő, hogy ez a megoldás matematikai értelemben optimális. Tehát a mérnöknek nem feltétlenül kell matematikai értelemben vett optimumokat keresni, az optimumkeresés helyett elegendő, ha jó megoldást talál. Mert nem tudunk például optimális Duna-hidat építeni, ehhez definiálni kellene azt, hogy mit értünk optimális Duna-hídon, ami képtelenség. A mérnöknek tehát egyrészt egy nagyon komplex, valóban holisztikus megközelítéssel kell megoldást találnia. Ez azonban még mindig nem elég. Mert a mérnöki megoldás működését laboratóriumban, kísérleti mérésekkel ellenőrizni kell. A kivitelezésnek használhatónak kell lennie. Néhány esetben az elmélet nem is írhatja le pontosan a dolgot, mert vannak olyan jelenségek, amelyeket nem lehet leírni és ezért mindenképpen próbát kell csinálni. Nem véletlen, ha valaki repülőgépet tervez, akkor beviszik a repülőgép kicsinyített modelljét, más esetben ténylegesen megvalósított modelljét egy olyan szélcsatornába, ahol kipróbálják, hogy az tényleg olyan erőket érzékel-e, mint amilyen erőket

kiszámolt valaki vagy feltételezett. Tehát a mérnöki gondolkodás egyrészt a fantázia terméke, másrészt pedig a korlátoknak a felmérése és az azokban való optimális vagy a lehető legjobb mozgás. A valóság, amiben mi mozgunk, a fizikai természetben vagy bármilyen más természeti jelenségben, nagyon bonyolult. Pap néha azt szokta a hallgatóinak mondani, hogy amikor arról beszélünk, hogy gravitációs térben G gyorsulással esik le egy kő, amit mindenki tud, akkor ebben egy csomó elhanyagolás van. Mert nem vesszük figyelembe esetleg a légellenállást, vagy hogy az adott leeső testre a kozmikus sugárzás is hat és oda részecskék csapódnak be és valamit megváltoztatnak. De hogyha én meg akarom érteni a világot, akkor muszáj leegyszerűsíteni, muszáj elfelejtenem egy csomó dolgot, tehát a lényegeseknek a kiemelése nagyon fontos dolog. Ez a mérnökség általános feladata. És amikor mérnöki alkotásokról olvasunk Pattantyús vagy Simonyi Károly műveiben, azokban nagyon sok minden precízen van leírva bizonyos feltételezések mellett. Egy mérnöknek azonban adott esetben az elhanyagolható mellékhatásokkal is kell foglalkoznia, ha azok egy picit is érintik az adott alkotás folyamatát. Legfeljebb nem tudunk jó leírást találni rájuk. Vajna Zoltán a feltett kérdés kapcsán először is megjegyezte, hogy ő a műszaki és a matematikai világ peremén dolgozta végig az életét. Pap professzorhoz csatlakozva kifejtette, hogy a mérnök, a műszaki ember számára a kiindulópont a valóság, ezt követi egyfajta fizikai kép megalkotása, a „fizikai modell”, majd a „matematikai modell” kidolgozása és megoldása. Azt azonban nem tudjuk a közben kényszerűen elkövetett elhanyagolások miatt, hogy az eredménynek mi a köze a valósághoz. Ekkor jön tehát a mérés, a verifikálás. Értéktelen egy számítási eredmény mindaddig, amíg azt mérési eredmény nem igazolta. A helyzetet súlyosbítják a megvásárolható, feladatmegoldó programcsomagok. Vajna oktatási hibának is tartotta, hogy a hallgatók igen gyakran úgy használják fel ezeket, hogy belső működésüket nem ismerik, így alkalmasságukról sem mindig győződnek meg.

Végezetül hadd álljon itt egy Vajna által is elmesélt történet a diákok már említett „*Vicinális Dugóbúzó*” című humoros lapjából. A lapban számos anekdota jelent meg, melyek főszereplője sok esetben a professzor volt. Pattantyús-Á. Miklós villamosmérnök, a professzor unokája egyébként „Patyi bácsi diákszemmél” címmel (2006) kigyűjtötte a VD-ból és megjelentette a nagyapjával kapcsolatos anekdotákat és az őt ábrázoló karikatúrákat. Az említett történet a következőképpen szól: „*Az utcán posztoló rendőr arra lesz figyelmes, hogy késő este, amikor már minden kaput bezártak, a Műgyetem kerítésén sorra másznak ki hallgatóforma fiatal emberek. A rendőr kérdésére mindegyik így védekezik: – A Patyi bácsinál vizsgáztam. Amikor úgy éjfél felé egy idő*

úr is igyekszik kijelölni a kerítésen át, a rendőr dübösen rászól: – Remélem, nem azt akarja mondani, hogy maga is a Patyi bácsinál vizsgázott. – Nem kérem, én vagyok a Patyi bácsi.” Patyi bácsi vizsgáin az idő nem játszott szerepet. Addig vizsgáztatott minden hallgatót, míg a produkció értékelésében egyet nem értettek. A vizsgák emiatt tartottak sokszor késő éjszakáig.

Felhasznált irodalom

- TERPLÁN Zénó (1985): Pattantyús-Ábrahám Géza (1885-1956)
Emlékkönyv születésének 100. évfordulójára, Gépipari Tudományos
Egyesület, Budapest
- TERPLÁN Zénó (1985): *Pattantyús-Ábrahám Géza*, Akadémiai Kiadó,
Budapest

Forrai Judit

PETŐ ANDRÁS, A NAGY MÁGUS

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.7>



Pető András (1893–1967)

Az abszolút pedagógus a 19–20 század történeti elitkutatás nem formális része, nincsenek standard kritériumai, mérhető kalibrációja, így a megállapítás is képlékeny. E fogalom meghatározásánál sokféle zseniális, vagy zseniálisnak tartott ember pedagógiájának olyan közös nevezőjét keressük, amely ebbe a fogalmi rendszerbe való besorolhatóságát keresi.

Ez egy kísérleti laboratóriumi folyamat, amely a kezdeti gyerekbetegségekkel rendelkezik. Sokszínű keveréke a munka során történő megállapításoknak, a tipológiai rendszer kialakításának, a kiválasztott embereknek sokszínűségének megfelelően.

Történelmi visszatekintés, egyfajta új, speciális minőségrendszer kialakítása, újfajta megközelítés, pedagógiai és a vele szoros összefüggő alkotói (művészi, tudományos) teljesítmény eredet- és hatásvizsgálata.

Miként egy vers értelmezése is annyiféle lehet, ahányan olvassák és önmagukban kódolják, majd dekódolják és visszacsatolnak a műhöz a saját tudás- és érzelmi kultúra szintjén, ugyanúgy már számtalan megközelítés próbálta definiálni az abszolút pedagógus fogalmát, illetve kritériumrendszerét.

Külön probléma a szakterületek, tudományterületek sokszínűsége: mérnöki, írói, művészi, orvosi stb. Ha átvitt értelemben, orvostudományi szempontok szerint közelítünk az abszolút pedagógus fogalmához, az AP

vázát jelen esetben az adott személy szaktudományi és pedagógiai gyakorlatának együttes előfordulása jelenti. A mozgató izmoknak a pedagógiai mozgáster, a test mozgásának beidegzése a belső motivációnak felel meg. A különböző szöveti felépítések pedig azok a szaktudományi és pedagógiai irányvonalak, textúrák, amelyek egyedi és megismételhetetlen entitásai az egyes vizsgált abszolút pedagógusoknak. Mindezek alapján az abszolút pedagógus képét, mint mozgó, élő pedagógiai egységet, a maga közegében vizsgáljuk. A történeti, társadalmi, családi- és egyéni hatások szintjén ez fogja alkotni az abszolút pedagógus összképét és e fogalom körülírását, újajta kategorizálását és konstrukcióját.

Vizsgálatunkban először Pető András életútját, majd személyiségét próbáljuk rekonstruálni a meglévő források alapján.

Rövid biográfiája

Önmagáról:

„Bennem sokan csalódtak. Egyesek azt várták tőlem, hogy kiváló matematikus leszek. Egyesek egy eljövendő nagy magyar költőt láttak bennem, egyesek azt hitték, hogy megmaradok a Pester Lloydnál és német nyelvű újságíró leszek Budapesten. Mások egy feltűró német nyelvű költőcsillagnak tartottak. Mások azt hitték, hogy a tüdőgyógyászat fénye leszek. Két hírneves bécsi klinika hívott meg tanársegédnek. Az Élettani Intézet ki is nevezett tanársegédnek. Semmi nem lettem. Ellenben kalandot kalandra, szenvedést szenvedésre, örömet öröme halmozva éltem, sokszor azt sem tudva, miből. Ha nagyon megégetett a sors, sebeim gyógyulásáig be-bevonultam egy-egy intézetbe, tüdőgyógyintézetekbe, fizikoterápiás intézetekbe, elmegyógyintézetbe szegődtem el mint orvos. Később orvos-író lettem, orvosi folyóirat-szerkesztő, orvosi könyvkiadó vezetője. Kisipari vállalkozásokat többször kezdeményeztem Bécsben, Párizsban, sőt Budapesten is! Párizsban éppen egy orvosi és tudományos könyvnyomtatás alapítótam, amikor kitört a háború. Egy barátom és felesége kérésére jöttem el Budapestre és belesodrótam a mozgásos kezelésbe. Hírneves lettem, s mint gyógytornatanár fizettem adót. A háború után egyik gyógyult betegem bekényszerített a Gyógypedagógiai Főiskolára, és innen indult ki, sok nehézség leküzdése után, az intézet.”

Pető András 1893. szeptember 11-én, Szombathelyen született.¹ Apja Pető Armin vegyeskereskedő és postafiókvezető, anyja Wiener Szidónia tanítónő volt. Popper szerint² apja béna volt és éjszaka mindig ki kellett

¹ FÖLDESI Renata: *Pető András életpályája: a konduktív pedagógiához vezető út (1911–1967)*. Disszertáció ELTE PPK, Neveléstud.DI. Budapest, 2019.

² FORRAI, Judit (2019) *Memoirs of the Beginnings of Conductive Pedagogy and András Pető*. Kaleidoscope Könyvek (2). LÉTRA Alapítvány, Budapest. 99–111.

segíteni a WC-re. Minden éjszaka, mint kamasz gyerek fölébredt és hallgatta, hogy az anyja szidja az apját, miközben ő kitámogatja apját a kis helységbe. Tehetséges, élénk agyú tanuló volt. Szombathelyen a premonstreieknél kezdte az iskoláját, aztán Pestre került, ahol befejezte gimnáziumi tanulmányait. 1911-ben érettségizett.

Szülei szegényesen éltek, ezért a tanulás mellett óraadásból fedezte tanulmányai költségeit. Jó íráskészséggel rendelkezett, ezt mutatja, hogy már középiskolás korában Diener-Dénes József,³ 1892-től a Pester Lloyd munkatársa, volt a mentora. Az ő segítségével tudott Pető elhelyezkedni a Pester Lloyd-nál⁴, ennél az időszaki német nyelvű pesti újságnál. Erről Pető így ír: „*Keresetem egy részét hazaküldtem szüleimnek, akiknek két lényegesen fiatalabb öcsémről is gondoskodniuk kellett.*” Cikkei nyomán a kiadó, támogatójának szorgalmazására, felfigyel a tehetséges fiatalemberre, és ösztöndíjat biztosítva, Bécsbe küldi bölcsészetet tanulni. A sokoldalú Diener-Dénes József, művészettörténeti, szociológiai és irodalmi tanulmányok szerzője, Pető legfogékonyabb éveiben nagy hatással volt annak mind szellemi fejlődésére, mind politikai nézeteire.

Bécsi évek 1911–1938

Bécsbe megérkezve mégsem irodalmat, bölcséletet tanul, hanem a medicinát választja. Miért? A 18 éves fiatalembert megragadta Bécs pezsgő irodalmi és tudományos élete. Különösen Freud, aki nagy hatással volt a város szakmai és mindennapi életére, s társadalmi elismerés övezte. Pető is hallgatta Freudnak a pszichoanalízisről szóló, mindenki számára nyilvános előadásait. Ezek pedig nagyon hatásosak voltak, amit Freud egyik nagyra tartott és tisztelt tanáráról, a párizsi Charcottól, a francia neurológia atyjától, a hisztéria és a hipnózis nagymesterétől, szakmájának legnagyobb előadóművésztől tanult meg.⁵

³ HÁRI M: *A konduktív pedagógia története*, Budapest, Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelő Intézete (MPANNI) 1997. 21.

⁴ *Pester Lloyd* német nyelvű budapesti napilap a magyar társadalmi életéről tájékoztatta az olvasót (1854–1944, majd az 1989-es rendszerváltás után újra indul)

⁵ Jean-Martin CHARCOT (1825–1893) orvosi színházának nagy hatású mágusa volt, amely a kor divatja szerint az un. szalon-performanszok egyik őrzője és folytatója, a hisztéria apostola, jól koreografált előadásain, az un. amfiteátrumban, mely része volt a teatrum mundinak - az európa-híres keddi „leçons du mardi” betegbemutatókon a hisztéria újfajta vivisekcióját mutatta be a hipnózis módszerével, magával ragadó előadói készséggel. FORRAI J: A weinigeri mitosz olvadása, *Kaleidoscopehistory* 2017. Vol. 8. No14. 69–89. J. M. CHARCOT: *Leçons du Mardi à la Salpêtrière*. Policlinique, 1888–1889 (Classic Reprint) (French Edition) (French). 2018

Pető medikusként az első világháború alatt kötelező hadikórházi szolgálatot teljesített. 1916-tól 1919-ig a grinzingi kórház bel- és tüdőosztályán dolgozott.

1919–21-ben, mint externista, a Wagner-Jauregg⁶ Neurológiai és Pszichiátriai Klinikáján dolgozik.

1921-ben a Grimmensteini Tüdőgyógyintézetben asszisztens lesz, ahol a csont tbc-s betegek ápolását végzi és itt kezd el orthopédiával foglalkozni.

Bécsben orvosi diplomát szerzett 1921. július 26-án.

1922–24 között a Semmeringi Intézet volt az, ahol a tüdőbetegek gyógyításához mozgásterápiát alkalmaztak. Felhasználták a mozgás kedvező hatását a vázizomrendszerre. A Semmering-i kórház fontos időszak volt Pető életében. Itt dolgozott Victor Hecht⁷ gyerekorvos-patológus is, a gyermekkori óriássejtes pneumonia felfedezője. A különböző típusú mozgásterápiákat nemcsak a szerzett betegségeknel, hanem a veleszületett betegségekben szenvedő gyerekeknel is alkalmazták⁸.

Ezt követően az Allandi Tüdőgyógyintézetben dolgozott három éven át, és ezt az időt főképpen elméleti továbbképzésére fordította. Alland után, 1927-28-ban a bécsi Egyetem Élettani Tanszékén tanársegéd, majd a Steinhofi Elmegyógyintézetben osztályos orvos volt. Utána Bad Kreuzenben dolgozott, végül utoljára Mauerban a Volks Sanatorium igazgató főorvosa lett. Erről az időszakról, önmagáról így ír: „*E két intézetben fizikális dietetikus eljárásokkal és mozgásterápiával gyógyítottunk*”. Ez azt jelentette, hogy módjában volt a betegekre ható legapróbb, speciális mozzanatokat megfigyelni, célszerűen módosítani és alkalmazni, így az elért hatást fokozni.

1929-ben ismét Bécs, az Allgemeines Krankenhaus következett. Megnősült, feleségül vette a kórház gondnokának lányát (Angela Ehrenstein), de egy percet sem éltek együtt. Barátainak később így beszélt erről: „*Van akinek púpja van, nekem feleségem*”⁹.

1930 és 1938 között nagyon sokat publikált irodalmi, filozófiai jellegű írásokat, a kor divatja szerint több álnév alatt. Orvosi szakírói tevékenysége is erre az időszakra tehető. A Biologische Heilkunst (Biological Healing)

⁶ Julius Wagner-Jauregg (1857–1940) neuropszichiáter, Nobel-díjas

⁷ Adolf Victor Hecht (1876–1938) Hecht-féle, többnyire óriássejtes pneumonia. HECHT: *Die Riesenzellpneumonie im Kindesalter*. Eine histologisch-experimentelle Studie. Beiträge zur pathologischen Anatomie und zur allgemeinen Pathologie, Jena, 1910, 48: 263–310.

⁸ HORVÁTH J.: *András Pető – A brief biographical sketch*. Conductive Education, Occasional Papers. N.1.p.2. 199.

⁹ FORRAI (1999) Székely Ili interjúja 93–96

folyóirat főszerkesztője, Aschner¹⁰ köréhez tartozott, akik a természetes gyógy módokkal, a konstitúciós terápiával foglalkoztak¹¹.

Önéletrajzában írói munkásságáról így ír:

Diákkoromban Holzingernek hívtak. Holzinger né t.i. egy pincérnő volt, akinél üzeneteket lehetett átvenni tőlem, és akinek üzeneteket lehetett átadni számomra. Frau Holzinger révén így lettem Dr. Holzinger, miután több mint tíz évig voltam diák, a név sokáig üzembem maradhatott. Holzinger hátrahagyott írásainak részei: I. Lyrik, II. Drama, III. Prosa, IV. Philosophie, V. Das Leben des Mannes namens Nachtigall. Sokat hívtak mind Kelet- mind Nyugat -Németországba, már Svájcba is hívtak.¹²

Az orvosi szakma választását mintha nem a saját elhatározása, hanem a sors irányította volna. Amint kitűnik, 1916-38 között kilenc munkahelyen dolgozott, nem tudott egy helyen hosszabban maradni. Talán a megismerés sokféleségének vágya hajtotta (vagy a visszaemlékezők szerint nyers modora, összeférhetlensége miatt kellett vándorolnia). Mindenesetre a szakterületek változatossága hallatlan tudásanyagot, rálátást nyújtott, felismeréseket és speciális összefüggéseket a medicinában. Maga így írja: „*Poliomyelitissel, neuralgiákkal, keringési és légzési zavarokkal, TBC és rheuma elméleti és gyakorlati kérdéseivel, terápiái problémáival foglalkoznak tudományos munkáim. Egy dolgozatom, amely a szimptomatikus terápiával foglalkozik már 1926-ban kiemeli a Pavlov-féle feltételes reflexek jelentőségét a belső betegségek kezelésében.*”

1938-ban Párizsba megy, könyvnyomatos nyomdát létesít, amikor megismerkedik és nagyon jó barátságba kerül dr. Gönczi László pszichiáterrel,¹³ akinek szorongása, halálfélelme alakul ki a nagypolitikától, különösen az Anshlusztól kezdve. Gönczi és felesége kérésére hazajön.

Háborús évek (1938–1945)

1938-ban, az Anschluss¹⁴ után, Petőt már Budapesten találjuk, változatlan társasági életet él, s újra Németh Andor tollából tudjuk meg, hogy mi történt vele: „*Pár héttel azután hogy Hitler elfoglalta Ausztriát, írtam Petőnek egy levelet. Válasz helyett ő maga jelentkezett. Attól kezdve minden délutánját nálunk töltötte, esténként együtt jártunk el. Délután néha lement a Seemann kávéházba*” Pető beszámolt arról, hogy voltak kellemetlenségei a nácikkal Bécsben, például nyakába akasztottak egy táblát: zsidó vagyok, s neki ezzel kellett egy

¹⁰ ASCHNER Bernard (1883–1960) osztrák nőgyógyász, egyetemi tanár, bostoni kutató. Elsőnek mutatott rá a női ivarmirigyek belső elválasztású működésére. Végrehajtotta a hypofízis első, totális exstirpációját.

¹¹ HÁRI Mária: *A konduktív pedagógia története*, p.24. Budapest. 1997. MPANNI.

¹² NÉMETH Andor: *A szélén behajtva*, Budapest, Magvető 1973.

¹³ GÖNCZI László dr. és GÖNCZINÉ dr.-né Lénárd Mária okl. kertész, XII. Napraforgó-u. 9. 165–946

¹⁴ Az önálló Ausztria bekebelezése a Hitleri Németországba 1938. március

kapuban állni. Pesten fényűzően élt, örökölt svájci pénzből. Kávéházakba járt s szoros barátságba került az író Gelléri Andor Endrével. Ekkor Budán lakott Pető – Németh Andor szerint – egy rejtélyes lakásban, egy novellákat író hölgygel. Pető rendkívül tájékozott volt nagyon sok területen. Németh erről így emlékezik:

Egyszer átadott két könyvet, hogy írjam meg belőlük egy Liebermann nevű zsidó származású francia missziós szerzetes életét. Ő lesz Szent Pál után a második zsidó származású szent. Annyira meggyőződött, hogy ez a legsürgetőbb feladatom, hogy azonnal a szándékkal mentem ki Párizsba, hogy Liebermann rendjének a székházába fogok kutatni a dolgai után¹⁵.

A náciizmus előretörése és a zsidótörvények¹⁶ miatt Pető Párizsba ment. Bizonytalan üzleti tevékenységet folytatott, s szinte minden éjjel a párizsi éjszakai életet élvezte. Gyakran összejárt az akkor ott élő magyarokkal, pl. Zsolt Béla íróval. Németh követi Pető tanácsát, kutatni kezdi Liebermann atya működéséről a forrásokat. *„A délelőttijeimet a Bibliothèque Nationale-ban töltöttem és egy kabbalisztikus könyvet olvastam, amelyre Pető hívta fel a figyelmemet. Ez valamikor a XIX. század első felében jelent meg, furcsa és elfelejtett könyv volt, de szerencsére megtaláltam. Ebből sok minden tanultam, aminek nemcsak a Liebermannról írt könyvem látta hasznát.”¹⁷*

Párizsból Pető Gönczi barátjának kérésére 1939-ben hazatér. A háború előtt valameddig Göncziéknél lakott, aztán átköltözött Bródy Dániel nevű nyomdászhoz. Ő a nagy író, Bródy familiájának egyik sarja volt,¹⁸ s nagy lakásukból az egyik szobát odaadták Petőnek. A feleség, Bródyné krónikus hátfájását, amin senki nem tudott segíteni, Pető meggyógyította. *„Bródyné volt az, aki ellátta Petőt, és akibe azt hiszem szerelmes lett. A háztartási alkalmazott főzött rá. Engem hetente meghívott vacsorára.¹⁹ Ez így zajlott le, hogy Pető alig evett valamit, de nekem hozták a különböző fogásokat. És Pető rámordított: -Ezt maga most megesszi! - Ő egy autoritativ, határozott irányítás, mindig világos és érthető normák alapján élt.”²⁰*

Pető a normaszegést nagyon határozottan tiltotta, de az egyént nem korlátozta egyéb szabad aktivitásában. Állandóan figyelembe vette saját nevelői jogait, de egyben az egyén érdekeit is. Értékelte az egyént akkori

¹⁵NÉMETH Andor: *A szélén behajtva*, Budapest. 1973. Magvető

¹⁶ I. zsidótörvény 1938-ban a sajtó, film, mérnöki, orvosi, ügyvédi kamarákban a zsidók arányát 20 %-ban állapította meg. II. zsidó törvény 1939. a zsidók közeleti és gazdasági térfoglalásának szabályozása 6 %-ban. III. zsidó törvény 1941 házassági jog- nürnbergi faji törvények alapján.

¹⁷ NÉMETH Andor: *A szélén behajtva*, p. 686. Budapest.1973. Magvető

¹⁸ BROCH és BRÓDY Daniel levelezése, ABHB *Annual Bibliography of the History of the Printed Book and Libraries*, szerző: Hendrik D.L. Vervliet, Briefwechsel 1930–1951. Szerző: Hermann BROCH, Daniel BRODY

¹⁹ FORRAI (2019) 83–88

²⁰ FORRAI (2019) 83–89

jelen állapotában, de megkövetelte állandó fejlődését és természetesen elő is segítette az autonómia lassú kialakulását.

Csak egy-egy mozzanatot tudunk a háború alatti időszakról. Aztán Pesten, a zsidótörvények idején volt egy barátja, aki egy textilvállalatot irányított. Naponta találkoztak és Pető adta neki a tippeket, hogyan kell vezetni a vállalatot. Szóval Pető egy öntörvényű, autonóm egyéniség volt.

Magyarország német megszállásának közel egy évét (1944–45) a Nemzetközi Vöröskereszt budapesti Orsó utcai gyermekmenhelyén töltötte. Ott talált menedéket, barátja Kun Miklós²¹ pszichiáter segítségével, aki a Vöröskereszt menhelyi orvoscsoportjának volt a tagja. Mivel a zsidók megkülönböztetésére szolgáló kötelező sárga csillag viselését, a stigmatizálást személyisége nem tűrte, a házat nem hagyta el. Jó okunk van feltételezni, hogy ez a menedék, volt az ő „varázshegye”, ahol az elköteleződés misztériuma végbemehetett.

A Vöröskereszt Nemzetközi Bizottságát vezető Born²² a Jointtal²³ karöltve iratokat, élelmiszert és gyógyszert juttatott a bujkálóknak és gettóban élőknek. A cionista mozgalom javaslatára Born külön csoportot szervezett „A Szekció” néven, amelyben 250 ember dolgozott Komoly Ottó vezetésével.²⁴ Az „A Szekció” feladata a több mint 5000–6000 elhagyott gyermek elhelyezése volt, mintegy 30 gyermekotthonban, továbbá ezen otthonok fenntartása, ételmezése és egészségügyi orvoscsoport megszervezése. A másik osztály a „B Szekció” volt, amely a Jó Pásztor Bizottsághoz tartozott. Born leírása szerint²⁵ a nyilas hatalomátvétel után (1944. október) a zsidók kegyetlen üldözése következett. Ugrásszerűen megnőtt az árvák száma. Apákat és anyákat deportáltak, a Dunába lőttek, és a menhelyek és gyermekotthonok kapui előtt kosárba tett kisgyermek sokasága várt a mellé helyezett könyörgő cédulával a megmentésre.

²¹ Kun Miklós szombati szalonjában a budapesti értelmiség jött össze, írók, költők, művészek (Radnóti Miklós, Bálint György, Mérei Ferenc, Szerb Antal, Ortutay Gyula, Szabolcsi Bence, Dési Huber, Déry Tibor, Füst Milánnal, és a fiatal Aczél György is megfordul stb.) Fontos szerepet játszott a zsidó értelmiség megmentésében, nem mindig sikerrel pl. Radnóti nem fogadja el a segítséget. in Kun Miklós interjú 1988–1989. 1956-os Intézet oral History Archívuma. 188. sz. p. 81.

²² Friedrich Born (1903–1963) a Vöröskereszt Nemzetközi Bizottságának delegátusa Magyarországon 1944-45-ben.

²³ JOINT zsidó segélyszervezet, amely az I. világháború idején az USA-ban alakult a háború áldozatainak segélyezésére, a II. világháború idején nemzetközi segélyszervezetté alakul. Magyarorazágon aktív tevékenységet folytatott 1953-ig, bezárásáig. Az 1989 rendszerváltás után újra működött irodáját Budapesten.

²⁴ 1943-ban jött létre a cionista segélyező és mentő bizottság a Vaada. Megalakításában résztvevett Joel Brand, Kasztner, Springmann, Szilágyi Ernő és Komoly Ottó., in Randolph Braham A magyar holocaust. Budapest. 1988. Gondolat.

²⁵ Arieh BEN – TOV: *Holocaust*, Budapest, 1992, Dunakönyv, 195.

Erre az időszakra Kun Miklós így emlékszik vissza:²⁶ *„Aztán jött a nyilas rezsim. A Nemzetközi Vöröskeresztnek, ahol én főorvos voltam, volt egy B-szekciója, voltaképpen a Jointnak a képviselete. Én 1944 tavaszán értesültem Auschwitzról. Volt egy ismerősöm, Klein Miklós, aki a Svájci Követségen dolgozott és elmondta, hogy megvan a jegyzőkönyv, egy onnan megszökött írta le mi történik Auschwitzban. Akkor támadt az az ötletem, hogy gyermekotthonokat kell létesíteni, legalább a gyerekeket mentjük meg. Hasonlóan, mint a Schlachta Margit féle gyermekmentés. Mentem jobbra-balra, voltam a Svéd Vöröskeresztnél, a Pápai Nunciaturán, meg mindenfelé, de senki nem volt hajlandó szóba állni, azt mondták ez nem aktuális. Végül tanácsolták, menjek a cionistákhoz. Kapcsolatba léptem Komoly Ottóval²⁷, aki a Magyar Cionisták vezetője volt és ő tanácsolta, keressem meg a Nemzetközi Vöröskereszt B-szekcióját. Akkor kezdtem szervezni a gyermekotthonokat.*

György Julia vezetése alatt álló patronázs egyesület gyermekgondozójában dolgoztam gyermekpszichiáterként. Körülbelül 300-400 gyereket sikerült budai gyermekotthonokban átvészeltetnem.”

Az Orsó utcai otthonban kezdett el Pető foglalkozni a beteg, sérült, mozgáskorlátozott gyerekek kezelésével a korábban a tüdő- és elmegyógyintézetekben már bevált mozgásterápiát alkalmazva.²⁸

Ezzel ellentétben Kenyeres Ágnes másképp emlékezik vissza Pető bujkálására:

„1944 márciusában már német megszállás volt, Pető nem járhatott szabadon, később ki kellett tenni a sárga csillagot, amit ő ugyan nem tett ki. Tudtam róla, hogy van valaki, aki Petőt istápolja, illetve bujtatja. Itt talán megint magamnak tehetek szemrehányást, de nem teszek, mert borzasztó bombázások voltak és mit jelent a harmadik emeletről egy béna emberrel és egy kisgyerekekkel lemenni az óvóhelyre csak az tudhatja, aki átélte. Tehát Petőről én annyit tudtam, hogy viszonylag biztonságban van. Később tőle hallottam, hogy az a férfi, aki őt bujtatta a lakásában, a járművekkel és emberekkel tele Margit-búd felrobbantásakor, éppen a hídon volt és a Dunába veszett, ő pedig a bezárt lakásban maradt. Hogy onnan kiszabadult, valahogy átvészelte és életben

²⁶ FORRAI (2019) 79–82

²⁷ Komoly Ottó a Magyar Cionista Szövetség elnöke, mérnök. A szövetségnek hármas célja volt: zsidó életet menteni határon keresztül, menekülteket felkarolni, előkészíteni a magyarországi zsidók önvédelmét. R. Braham: A magyar holocaust. I. 91. p. Budapest, 1981. Gondolat.

²⁸ Leírások szerint: *„1944. december 6-án hajnali fél kettőkor az Orsó utca 27–29 szám alatt levő, a spanyol követség és a Vöröskereszt Nemzetközi Bizottság védelme alatt álló gyermekmenhely kapuján csengettek. Három felfegyverzett nyilaskeresztes egység követelte a légtartalmai parancsnoktól, hogy eressze be őket. A parancsnok megmutatta a mentességet jelentő táblát, a területen kívüliséget igazoló kifüggesztett táblákat. A három nyilas lépésre azokat erőszakosan behatoltak a kapun, a hálótermekben levetkőztették az ott tartózkodókat, átkutatva zsebeit, mindent elvettek, egyeseket titelleesen bántalmaztak, majd távoztak”.* in: Arieh BEN - TOV: Holocaust. Budapest. 1992, Dunakönyv, 211.

*maradt, az egyszerűen világsoda. Csak annyit mondott el, hogy Kun Miklós volt az a barátja, aki kimentette őt.*²⁹

1945 után

A felszabadulás után, az eredeti tervétől eltérően, Pető elhatározta, Budapesten marad, hogy részt vegyen az újjáépítés munkájában.

A háború befejezése után már tisztán látta, hogy a bénulásokban, túlmozgásokban, görcsrohamokban szenvedő betegek, gyermekek ellátása az az irány, amelyen haladni kíván. Ez a terület a Gyógypedagógiai Nevelőintézethez tartozott, melyet Bárczi Gusztáv vezetett.

Magyarországon már hagyománya volt a gyógyító pedagógiának. A rendellenességekkel élőkről, fogyatékosokról négy speciális álláspont szerint gondoskodtak:

- a) a lelki életük a normálistól eltérő (lelki másneműségűség, közösségtől teljesen visszavonultak, ösztönszerűek, társadalomellenesek),
- b) több közöttük a gyenge tehetségű, gyöngélméjű,
- c) korlátozott keresőképesség jellemzi őket,
- d) egyik típusa sem tanítható és gyógyítható normálisok iskolájában.³⁰

Ezek a megkövült szemléleti elképzelések voltak azok, amelyek ellen Petőnek a harcot fel kellett venni.

Bárczi Gusztáv (1890–1964) meghatározó alakja volt a magyar gyógypedagógiának. A gyógypedagógiai tanfolyam elvégzése után (1913), fülész szakorvos képesítéssel kezdte orvosi pályafutását. A siketnémák beszédjavításával, emberi kommunikációjuk alakításával, a betegek társadalomba való integrálásával, intellektusuk fejlesztésével foglalkozott. Új kórképet (surdomutitas corticalist) fedezett fel. Az Európa-hírű Török Bélával (kinek laboratóriumában a Nobel díjas Békésy György készítette el az első magyar audiométert) nagyothalló intézetet hoznak létre.³¹

1937-ben Bárczi az Alkotás utcai Nevelőintézet igazgatója lett. Ettől kezdve az értelmi fogyatékosok oktatásával és nevelésével foglalkozott. A háború alatt, 1944-ben, intézetében sok zsidó gyermek talált menedéket.

²⁹ FORRAI (1999) 85–91

³⁰ VÉRTES O. József (1948): A magyar gyógyító pedagógia 1848-ban és ma In: *A köznevelés évkönyve*, szerk. KISS Árpád. p. 264. Budapest. MVKM

³¹ PALOTÁS Gábor (1992): Dr. Bárczi Gusztáv, *Orvosi Hetilap*. 133.évf 14. sz. p. 963.

Hallatlan dinamizmusával kezdte újjáépíteni a romokban heverő intézetet és az iskolát.

Pető a legjobb időben érkezett új elgondolásával. Bárczit, a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola igazgatóját nem kellett a mozgásterápia hatékonyságáról meggyőzni, hiszen azt már régen alkalmazták vakok és siketek esetében. A főiskola Gyógytani Laboratóriumában, melyet a világhírű Szondi Lipót³² vezetett, már az 1930-as években Sulyomi Schulmann Adolf és Pátzainé Liebermann Lucy főként dadogókkal mozgásvizsgálatokat végeztek, mozgástanítást folytattak és kidolgozták a „helyesbítő mozgástanítás módszertanát”³³. Bárczi meghívására Liebermann Lucy oktatta a mozgásos nevelést.

De a Pető által művelt és javallt mozgásterápia, a mozgáskorlátozottakra alkalmazva, új célcsoportot és új lehetőségeket jelentett a főiskola részére.

Bárczi Pető munkáját megismerve, elfogadtatta a felettes hatósággal és létrehozta a Mozgásterápiai Tanszéket 14 ágyas ambulanciával. Ez az Alkotás utca 53 sz. alatt, a gyengeelméjűek Frim Jakab által alapított (1875) „Hülyék Intézete” épületében kapott helyet. Különböző intézetekből az Állami Gyermekmenhely ideggyógyász főorvosa, Fochoer László, Pető részére a legsúlyosabb reménytelen eseteket válogatta ki³⁴. Pető megszállt fanatizmussal kezdte el kemény munkáját, módszerének kidolgozását ill. gyakorlati megvalósítását. Munkáját igen mostoha körülmények között végezte. A háború után Budapesten szinte alig volt az ablakokban üveg, az épületek mind romosak voltak. Villany- és vízszolgáltatás nem volt. Az intézetben két szobát kapott egy folyosóval, ahol egy fürdőkád is volt, melyet nemcsak fürdésre, mosogatásra is használtak.³⁵

Az intézet fenntartása, a gyerekek élelmezése amerikai Joint-adományokból gyűlt össze. (Az éhséggel küzdő fővárosban az intézeti gyerekek un. Truman-virslit kapak, ami szójababból készült virsli volt, az

³² Szondi Lipót (1893–1986) ideggyógyász, pszichiáter. 1943-ban Svájcba menekült zsidó származása miatt, majd az USA-ba. Sorsanalízis néven új, mélylélektani iskolát alapított. ösztöndiagnosztikai tesztjét a pszichiátriában és az elme- ideggyógyászatban alkalmazzák.

³³ GORDOSNÉ Dr. SZABÓ Anna (1998): A szomatopedagógia előzményei a magyar gyógypedagógia történetében, *Gyógypedagógiai Szemle*, XXVI. évf. 4. sz. 281.

³⁴ PETŐ András (1955): A konduktív mozgásterápia, mint gyógypedagógia. *Gyógypedagógia* 1. sz. 15–21.

³⁵HÁRI Mária: *A konduktív nevelés története, fogalmai*, Első Konduktív Pedagógiai Világkonferencia.1990. MPANNI.p.11.

akkori amerikai elnökről elnevezve.) Pető munkabérére három éven át nem jutott pénz, fizetés nélkül, ingyen dolgozott.

Mozgásterápiája tartalmazta a gyógytornát, gyakorlatoztató terápiát, lélegeztető tornát, mozgásos nevelést, melyek mind a gyógyító és nevelő mozgásgyakorlatokat jelentették. Bárczi a következőképpen fogalmazza meg elvárásait az új tanszékkel kapcsolatban: *„nemcsak az orvos és gyógypedagógus kooperációjáról van szó, hanem a főiskolánk hallgatói, úgyszintén orvostanhallgatók együttesen nyerne a kiképzést sok más között gyermekbénulás utókezelésében és Little-kór kezelésében. Ettől a tanszéktől reméljük azt, hogy az egységes gyógypedagógia keretén belül egységes metodikai és csoportnevelésünk hatása itt is meg fogja hozni gyümölcsét.”*³⁶

Pető elkezdett dolgozni a bentfekvő gyógyíthatatlan gyerekekkel, s egy év múlva egy szakfelügyelő bizottság meglepődve tapasztalta, hogy csodát tett ezekkel a gyerekekkel. Híre egyre terjedt, nemcsak bentfekvő, hanem bejáró betegekkel is foglalkoztak.

1947-ben Pető András a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Mozgásterápiái Tanszék tanszékvezetője lett. Az Alkotás utcai pinchelyiségben indította el az ún. Gyógypedagógiai Nevelőintézet Mozgásterápiái Osztályát, amit „Pestalozzi-ambulanciának” nevez.

1947-ben Pető András felkérést kapott az akkori Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola megbízott előadó tanári státuszának betöltésére is.

Kun és Bárczi egyezsége, betegágylétszám – Pető alkalmazása

A főiskolán belül, röviddel ezután, megalakult a Mozgásterápiái Tanszék és 1948-tól a gyógypedagógus-képzés a konduktív pedagógia képzéstartalmával, mozgásterápiái képzéssel gazdagodott.

Pető és Bárczi összevesztek, így Pető elhagyta Bárczi intézetét.

1950. február elsején a magyar állam hivatalosan megalapította az Országos Mozgásterápiái Intézetet egy Villányi úti földszintes épületben, ahol Pető vezetésével, országos hatáskörrel, kizárólag a konduktív pedagógia nevelési elvei és programja alapján folyt a nevelő-fejlesztő, orvosi kontroll alatt lévő tevékenység. Pető a legjobb orvosi gárdát gyűjtötte maga köré, akik a rendszeres orvosi konzultáció tagjai voltak: ortopédus, bőrgyógyász, urológus, neurológus, gyermekgyógyász, stb. konzulensek.

³⁶ BÁRCZI Gusztáv: *Magyar Orvosi Szemle*. 1948. febr. 25.

A gyógyító-nevelő munkával egyidőben a szakember- és a kezelőgárda képzését is el kellett indítania, s egyszerre kellett az elvi alapokat, fogalmakat, módszereket kidolgozni, begyakorolni, „tesztelni” és elfogadtatni a szakmával. De melyikkel?

Az orvosi szakma elutasítja Pető bármilyen módszerét, nem elég „medicinális”, nincs gyógyszer, nincs vágás-varrás, nem mérhető a vérképben vagy laboratóriumi értékekkel. Akkor tehát sarlatánság!

A pedagógia nagyobb szabadságot ad, bár így sem mérhető, nincs módszer, de nem is kell olyan szigorúan mérni, mint az orvosi beavatkozások utáni állapotot. Minden diák más, kis sokaságról van szó és bár orvosi-fiziológiai jellege van, de nincs komoly számonkérés, mert például tesztrással, vagy bármilyen más írásbeli összehasonlítással nem lehet mérni a kognitív változást, az eredményességet. Ezek a gyerekek egyszerűen csak élni tanulnak, ami a legnagyobb eredmény számukra.

Politikailag sem ideális a helyzet, a jól körülírt, megkövetelt szocialista embertípustól igen messze áll Pető habitusa, bár a két világháború között Bécsben a kommunista párt tagja volt. De micsoda különbség volt az illegáltságban és a hatalmon lévő párt viszonya az emberekhez!

Közben a betegek, felnőttek és gyerekek, valamint fontos „pártfunkciók” és hozzátartozók, sorra keresik fel Petőt gyógyulásuk reményében. Így kerül közvetlen hosszútávú kapcsolatba Biszku Bélával, a belügyminiszterrel. Más szálakon Kenyeres Ágnes lexikográfussal, filológussal élete végéig kitartó barátságban marad. Szentpál Olga egykori híres táncos, 1925-től egy mozgásstúdió (Dalcroze-ritmika) vezetője, a Színművészeti Akadémia táncnője is meghívott konzultánsa lesz és a legszorosabb baráti kapcsolatba kerül Petővel. Abból, hogy az orvostársadalom kivetette maga közül Petőt, adódott, hogy a pedagógia felé kellene orientálnia. Ortutay Gyula néprajztudós, 1947–1950 között vallás- és közoktatásügyi miniszter, 1958-tól haláláig az Elnöki Tanács tagja, az ELTE rektora olyan pozíciókban volt, aki, ha Pető mellé áll, akkor ő sérthetetlené válik védelme alatt.

Láthatatlan védőháló készült, s mindez három, Pető iránt elkötelezett nőnek a szövetségéből alakult ki. Ortutay felesége, Kemény Zsuzsa tánc- és mozdulatművész (1948-tól a Magyar Táncszövetség elnöke), Szentpál Olga tanítványa volt. Kenyeres Ágnes legjobb barátnője pedig Radnóti Fanni, aki

Ortutay legmegbízhatóbb titkárnője. Bár Pető megismerésekor szörnyűnek írja le a Buddha kinézetű mogorva férfit, de Fanni férje elvesztése után hátfájásoktól gyötörve, olykor lelki segítséget is kapó páciense és tisztelője lesz Petőnek. A cél az volt, hogy Ortutay több oldalról kapjon megerősítést Pető megfellebbezhetetlen támogatására: a feleség, a titkárnő, és a táncművészet „papnőjétől”. A „három grácia” bevégezte történelmi szerepét, Pető a konduktív pedagógia kreatora, megalapítója lesz, anélkül, hogy – bár sokszor próbálják megakadályozni tevékenységét – a védőháló ne működjön.

Az Intézeti munka folyamatosan haladt, egyre több paciens-diák-hallgató, rászoruló került be a „csodás” intézetébe, igaz, kezdetben szűkös körülmények között, de Pető mindig a maximumot nyújtotta és ezt várta el munkatársaitól is, a komoly fegyelmet, a teljes odafigyelést.

A cél kettős volt: a mozgásukban gátolt célcsoport oktatása-gyógyítása, és a célcsoportot oktatók oktatása. Ma „train the trainer” elnevezéssel illehetjük őket, vagy orvosi szempontból a „betegágy melletti” oktatás forradalmi tényéről beszélhetünk, amelyet Hermann Boerhaave (1668–1738) vezetett be, megmutatva, gyakoroltatva a napi feladatokat a kliens-páciens állapotának javítása érdekében. Ez igazi műhelymunka volt, hospitálás. A konduktorképzés első hivatalos formája 1963-ban indult el. Lassan kinőtték a Villányi úti épületet és állami támogatással belefogtak az új kútvölgyi épület építésének megszervezésébe. De közben egy heves építkezési tárgyalás hatására, 1967. szeptember 11-én Pető agyvérzést kapott és meghalt.

Pető személyisége

Petőt bécsi tartózkodása alatt, barátja Németh Andor leírása szerint, a keleti vallások filozófiája, a miszticizmus érdekelték. Bérelt szobáját az egyszerűség és rend jellemezte. Kínos rendben tartotta önmagát és környezetét. Igényes volt a tisztaságra. Rengeteg könyve volt, mindig olvasott.

„Akárcsak én, Pető is, úgy látszik valamiféle gyerekkori kisebbségi tudatot akart kompenzálni, imádatni akarta magát. Csakbogy, amíg énnálam ez a törekvés infantilis maradt, addig Pető valódi hatalmat akart, valóban uralkodni az embereken. Ő tehát nebezebb utat választott mint én. Tény, hogy amikor újra összekerültünk, már egy igen különös atmoszféra vette körül. Mindig szerette a rejtélyességet. Általában kerülte a

*hírességeket, mindennapi társasága meglehetősen szürke volt. Ami érthető, mert csak azokat szerette, akik teljesen alárendelték magukat neki.*³⁷

Horváth László dr. idézi Petőt:

*„Minusz 3-4 fok volt, kellemes téli idő volt Bécsben, esett a hó. Én jó városi bundában voltam és elmentem újságot venni. Ott volt a rikkancs, rossz cipőben, talán kalocsni volt és a víz befolyt rajta. Lehetett látni, hogy a zakója zsebébe dugja az ujját és hogy nem érzi jól magát. Én azt mondtam: Schönes Wetter haben wir heute. Nichtwar? Ja, mein Herr – válaszolta. És akkor láttam, hogy ez a gyerek fázik. Levettem a bundát, ráakasztottam és elfutottam.» Ilyen ember volt, el tudom képzelni. Hogy ő dicséri az időt, amikor az fázik.*³⁸

Pető 1954. augusztusában coronariathrombosiszt kapott és hosszas betegségbe esett. Mindenről tudni akart, hogy mi történt az Intézetben. Munkatársai, Székely Ili és Hári Mária az ő irányításával vezették tovább az intézetet.

Bárczi valószínűleg Pető betegsége és bizonytalan gyógyulása miatt, valamint az egészségügyi vezetés érdeklentéte miatt, le akarta választani az intézetet a Gyógypedagógiai Főiskoláról. Simonovits egészségpolitikus köré gyűltek a Petőt ellenzők: kóklernak, sámánnak nevezték, s nem fogadták el tudományát „*Az Intézet sötét hely, tele művi és műszaki hibákkal, eredménytelenséggel és kuruzslással*”³⁹. Ugyanakkor a nemrég alakult Orthopédiai Klinika szívesen vette volna, ha új intézettel bővül, így Bárczi az Orthopédiai Klinikához kívánta csatolni Pető intézetét. Bárczi ugyanis inkább az értelmi fogyatékosokkal, a süketekkel és a vakokkal szeretett foglalkozni, nem a szomatikus retardáltakkal, nem a szomatopediával.⁴⁰

Bárczival csúnyán összeeszesztek és Pető elhagyta a Gyógypedagógiai Főiskolát. A főiskola igazgatója a következő jellemzést adta Petőről: „*Önzetlen munkavégzés, bízhetetlen teherbírás jellemzi, de ugyanakkor goromba és öszeférhetetlen, kritikát nebezen tűrő. Erélyes kritikus, mely találó, de agresszív jellegű is.*”

Sokan ellenséggként kezelték és persze feljelentették, vagy vizsgálatot indítottak ellene megbuktatására.⁴¹

³⁷ ibid pp. 554–555.

³⁸ FORRAI (1999) 131–136.

³⁹ HÁRI Mária: *A konduktív pedagógia története*, p. 98. Budapest. 1997. MPANNI

⁴⁰ FORRAI (1999) 131–136

⁴¹ A feljelentés Magyarországon régi hagyományokra épült, hiszen a német megszállás alatt a német adminisztráció meglepődve tapasztalta, hogy a legtöbb feljelentést magyarok magyarok ellen tettek, s erre egy országban sem volt példa.

„Isten ments az egészségügytől. És külön nagyon baragudott az akkori miniszterhelyettesre Simonovitsra⁴², mert ő ellenezte a módszert. A szakmai vitákról, az ellenzékéről nem tudok sokat. Én csak Pető munkájának hatását láttam, azzal találkoztam. Ezért is készült film minden betegről, hiszen így bizonyítható az állapotjavulása, amikor felveszik az intézetbe és amikor távozik kezelése után. Olyan emberekről van szó, akik e módszer nélkül azelőtt elpusztultak volna, mint az állatok a ketrecben. Nem mondom, hogy futóbajnokok lettek, de közlekednek, ellátják saját magukat, szakmát tanulnak, ez egy csodálatos dolog”⁴³ - így emlékezett vissza és értékelte Pető tevékenységét Biszku Béla.

Petőt 1955-ben írásbeli megrovásban részesítette az Egészségügyi Minisztérium a Munka Törvénykönyve 112§. 3. pontja alapján, mert „Pető András durva, türelmetlen, családi klikket alkalmazó (Székely család, ahol a papa a mindenes volt, Székelyné Ili a főkonduktor, rokonok és csak sokkal később lányuk, Kozmáné Székely Ildikó, a jelenlegi főigazgató), valamint a szabadságolási nyilvántartást nem vezeti rendesen”⁴⁴.

A kivizsgálás után hivatalosan nem marasztalták el nagyon Petőt.

1958. nov. 22-én a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola igazgatósága kiállítja a személyi lapját, melyen így szól a jellemzése: *önzetlen munkavégzés, hibetetlen teherbírás, gorombaság, összeférhetlenség, kritikát nehezen visel el, erélyes kritikus, mely találó, de agresszív jellegű is.*

Aláírás: Ferenczi Pálné megbízott párttitkár, Kongó József személyzeti ügyintéző, dr. Bárczi Gusztáv főiskolai igazgató.

Önálló intézete a Mozgásterápiai Intézetből a Mozgássérültek Nevelő és Nevelőképző Intézete lett, mert természetesen munkatársai képzését továbbra sem bízta senki másra. Elérte, hogy diplomájuk egyfajta gyógypedagógusi diplomának számított, a Művelődési Minisztérium felügyelete alatt. A pedagógia kibírta és elviselte, amit az orvostudomány nem tudott elviselni, a magyarázatát annak, hogy az idegrost nem működik, és mégis lefut az ingerület. Az agy parancsára bekövetkezik a mozgás, miközben a növendék számol, hogy helyet adjon szervezetében közelebbről meg nem nevezhető segítő erőknak, s egyben felkészüljön a mozgásra.

⁴² Simonovits István, orvos, haematológus, egészségpolitikus, miniszterhelyettes (1907–1985)

⁴³ FORRAI (1999) 125–130

⁴⁴ Egészségügyi Minisztérium Szem. Oszt. 1451/25/1955.

Végül 1963 -ban törvénybe iktatják a művelődési tárcához kapcsolódását:

„A mozgásukban a központi idegrendszer károsodása következtében gátolt motorikus dysfunkciós személyek (mozgássérültek) speciális (konduktív) módszerekkel történő helyreállító nevelésének és oktatásának, továbbá az e feladatokat ellátó nevelők képzésének biztosításának céljából a művelődésügyi miniszter közvetlen felügyelete és irányítása alatt a Mozgássérültek Nevelőképző és Nevelőintézetét kell létesíteni”⁴⁵ A törvény pontosan körvonalazza az intézet feladatát:

- a mozgássérültek nevelését végző nevelők (konduktorok) képzése
- a mozgássérült személyek speciális (konduktív) módszerrel való helyreállítása, a tanköteles koron aluli gyermekek nevelése (óvodai foglalkoztatása) tanköteles korú gyermekek iskolai ill. felnőtték szakmai oktatása és elhelyezése
- a konduktív módszer alkalmazásával kapcsolatos tudományos kutatómunka.

Felsőfokú Intézetté nyilvánították az intézetet. Ám a két minisztérium közötti átadás átvétel nem ment símán. Megállapodás jön létre Dr. Doleschall Frigyes egészségügy miniszter és Ilku Pál művelődési miniszter között. Az egészségügy a továbbiakban is gondoskodik a mentőszállításról, bérmosásról, az orvosi állások (óraszám) szervezés csak az egészségügy jóváhagyásával történhet.

„Jött a kocsi, amikor beérkeztünk az intézetbe az ajka szürke volt és összetelefonáltatta velem az egész várost, aki számított az egészségügybe, meg a Pesta Lászlót⁴⁶, aki akkor a Parlamentben volt igen magas rangú valaki, hozzá tartoztak a rehabilitációs dolgok és azoknak a gyógyult betegeknek a szociális elhelyezése a munkába. Ő megígérte, hogy interpellálni fog a Parlamentben, hogy bizonyos állásokat záróljanak azon felnőttek számára, akik nálunk helyreálltak és munkát végezni képesek. Megvan azoknak a névsora kit hova helyeztünk el dolgozni és ők még ma is dolgoznak.

Tehát amikor bementünk az intézetbe, összehívta azokat a magas beosztású embereket és rehabilitátorokat. Törvényileg védeni akarta azokat, akik betegségükből

⁴⁵ Magyar Közlöny 89. sz. 1963. dec. 21.: Magyar Forradalmi Munkás-Paraszti Kormány 36/1963. (XII.21.) sz. rendelet

⁴⁶ Pesta László (kiszagdapárti politikus, tisztí főorvos, a Stefánia Gyermekvédő Egyesület elnöke; országgyűlési képviselő, miniszterelnökségi államtitkár, a Kulturális Kapcsolatok Intézetének elnökhelyettese, a Francia-Magyar Baráti Társaság elnöke) 1902–1999.

felépülve még dolgozni tudnának. Ez a megbeszélés reggel 9-től délutánig tartott. (akkor közben kiszólt telefonon nekem, hogy főzessek kávé és nem mertem a vendégek előtt mondani, hogy nekünk nincs csészénk és ilyen rangú embereknek nem hozhatom olyan bögrékben, gondolkoztam, hogyan csináljam, nem mondta, de ki kellett találni, hogy hogyan. És akkor rohantam a gazdasági vezetőhöz, mondtam, nincsen kávénk és csak kétfülű bögrénk van, műanyag háromdecis, mi is abból ittunk, mint a gyerekek, abban nem vihetem be a kávé. Végül bevitettem a kávé háromdecis poharakban, amit a gyerekeknek csináltattunk, egy nagy tálcán balanszíroztam, letettem az asztalra.)

Egyszer csak kiszólt a portára: Ilike, Marika. Ebből ki kellett találni a portásnak, hogy minket hívát, de nem mondta mit kell csinálnunk, csak ennyit mondott Ilike, Marika. Rohantam a Marikáért és bementünk. Megálltam az ajtónál a két kezem hátul volt és mikor ránéztem, borzasztóan nézett ki. – Na gyerekek, ezt elintéztam. Ezt nem szabad elfelejteni, hogy a Pesta interpellálni fog. Ő igazmondó ember, de nem biztos, hogy be tudja tartani”⁴⁷.

– Mindennek utána kellett nézni, még önmagának is hogy nem felejtődött-e el valami. Megvolt az oka, amiért mindent, még önmagát is ellenőrizte, sőt önmagához még fokozottabban szigorú volt. Elmondhatjuk, hogy a kitűzött céljáért, a gyerekek rehabilitációjáért és a társadalomba való reintegrálásáért teljes odaadással élt és halt.

Pető tudása, felkészültsége

Összetett, korának kiemelkedő elméje volt. Rendkívül sokoldalú, nagy tudású, érzékeny pszichiáter, aki a legjobb helyeken tanult és a legkülönbözőbb szakterületeken szerezte meg a gyakorlatot is. Remek összegző, jó megfigyelő, hatalmas agykapacitással, gyors és szokatlan kombinációs képességgel rendelkezett. Maximalista volt nemcsak magával, de másokkal szemben is. Egy gomb hiányát sem tűrte a kollégák köpenyén, mert ha a rend felborul, a beteg másképp gyógyul, nincs biztonságban. Mindent maximálisan kell végezni. Azt a példát hozta fel erre, ahogy Popper Péter mesélte: nem lehet valaki kicsit terhes, vagy kicsit nemibeteg és nem halunk meg kicsit⁴⁸. Itt nincsenek átmenetek, fokozatok, csak bináris lehetőség, maximális létező dolgok vagy nem létezők.

⁴⁷ FORRAI (1999) 93–96

⁴⁸ ibid 103–117

Leírások szerint nagyon kényes volt a tisztaságra és a rendre, de ugyanígy a szellemi rendezettségére és tudására is. Nagyon jól informált, naprakész ismeret- és tudásanyaga volt mind szakmailag, mind szépirodalmi, művészeti, vallásfemonológiai, filozófiai és gyakorlati vonalon egyaránt, mindegyik témába mélyen beleásta magát.

Sokoldalú, elmélyült tudásának forrásai az a hihetetlen tudásvágy, ami gyerekkorától hajtja a megismerés felé, az alapos tudás és a különböző szakterületek mély ismeretéből következő tudástranszfer. Nem tudom, jó sakkozó volt-e, de játékos elméje, asszociációs készsége és kutató-kísérletező képessége alkalmas volt arra, hogy a transzferálja tudását, alkalmazza, és átvigye konkrétan az általa kidolgozott speciális oktatógógyító módszerébe. A kor sokféle divatos és kevésbé divatos szemléletét ötvözte a természeti ismereteivel, a buddhizmus filozófiájával, a táplálkozástudomány legkorszerűbb elméletével, a pszichológia ismert módszereivel, az orvostudomány legújabb felfedezéseinek eredményeivel. Remek pszichiáter is volt, bár csak rövid ideig foglalkozott ezzel a területtel. Jártas volt a művészet művelésében szépiróként és foglalkozott a művészetek befogadásával, kritikájával, hatásaival.

Mindenképpen integráló tudású, több tudományterület jó ismerője, abszolút határátlépő, összegző-analizáló, kreatív elme volt.

Az íráskészség, -képesség sose hagyta el élete folyamán. Irodalmi képessége és készsége már középiskolás korában megnyilvánult. Érettségi után a Pester Lloydnál dolgozott, később a Biologische Heilkunst folyóiratot szerkesztette évekig. 1938-ban Párizsban könyvművészeti kiadót alapított. Irodalmi tehetségét szinte minden műfajban kipróbálta és folyamatosan írt. Irodalmi műveinek azonban csak elenyésző részét jelentette meg, azt is álnév alatt, a többi kézirat formában maradt (versek, drámák, feljegyzések, novellák, stb.)

Szaktudását élete végéig fejlesztette. Örök barátságot kötött egyetemi évei alatt Jakob L. Morenóval (1889–1974): diákéveik alatt együtt laktak, szabadidejüket a bécsi csellengő és koldusgyerekekkel való foglalkozással töltötték, majd később jobbító szándékkal a prostituáltakkal kezdték kidolgozni és kipróbálni a spontaneitás-színházat (Stegreiftheater), a ma már nélkülözhetetlen pszichodráma kezdeti kialakításának módszerét, mely a kreativitásra, akcióelvre, cselekvésközpontú csoportterápiára épít.

A bécsi egyetem híres neurológiai és pszichiátriai kiválóságai Julius⁴⁹ Wagner-Jauregg (1927 Nobel-díj) tanítványa Otto Pötzl, Wilhelm Stekel alaposan felkészítették az ott végző diákokat a pszichiátriai szemléletben való jártasságra.

Freud fiatal éveiben foglalkozott az infantilis Cerebral Palsy neuromusculáris betegséggel⁵⁰ - cerebrális parezissel, és szembeszállt az addig nagy tiszteletben tartott William John Little (1810–1894) véleményével. Little úgy vélte, hogy a részleges agyi bénulás állapotot a szülés alatti oxigénhiány okozza, károsítva a mozgáskoordinációért felelős érzékeny agyszövetet. 1897-ben Sigmund Freud szembefordult Little véleményével és megállapította, hogy ez az állapot a magzati életben alakul ki, és gyakran jár együtt más jelenségekkel is, mint például az oligofrénia vagy a különböző izomgörcsök. A magzati fejlődés kóros állapotát súlyosbíthatja a nehéz szülés is.

Pető minden szakterületén alkalmazott legmodernebb gyógymódból kiemelte mindazt az elemet, amelyet csatasorba tudott állítani a mozgás rehabilitásáért, így a helyes oxigénfelvételt, a célzott táplálkozást, a mozgást a gyógyításban.

Magabiztossága orvosi, pszichiátriai attitűdjéből eredt, szuggesztív erejét már fiatal korában felismerte, biztos fellépése volt. Tudott nagyokat hallgatni, megtanulta az analízis közben való hallgatás művészetét, a másokra való koncentrált figyelmet. Ötvözte a modern tudást és tudományt a keleti kultúrával. Hallatlan olvasott volt, nemcsak az orvosi, pszichiátriai szakirodalomban, hanem a művészetek területén is. Széleskörű, elmélyült tudása, egyedi volt, a társaságban lenyűgöző, stílusa utánozhatatlan, de nem kellemes. Ingerelte a butaság, a szakszerűtlenség, a pontatlanság és a rendetlenség. Ugyanakkor figyelmes és gondoskodó volt azokkal, akik rá voltak bízva, vagy akit szeretett. Mindenképpen integráló tudású, több tudományterület jó ismerője, abszolút határátlépő volt. Sugárzott belőle az emberszeretet, de ezt kellemetlen stílussal próbálta leplezni.

⁴⁹ Sigmund Freud és Wilhelm Stekel álomértelmezés

⁵⁰ FREUD S: *Infantile cerebral paralysis* (translated by L A Russin). University of Miami Press, Coral Gables. 1968. T.T. Ingram: The Neurology of Cerebral Palsy. Arch.Dis. Child. 1966.41.337–357.

Pető körüli legizgalmasabb kérdés a módszerének eredettörténete, az egyéni és csoportfoglalkozások együttes integrálásának tudományos értelmezése, de leginkább az agy biztonsági „csendes” részeinek, sejtjeinek aktivizálási módszere a bénultak helyett az összetett ún. konduktív módszerrel. Ma a világon 27 Pető- ill. konduktív pedagógiai (CP) központ, intézet működik.

Ha valakiről elmondhatjuk, hogy abszolút pedagógus, az Pető András, a huszadik század egyik legbrilliansabb elméje, személye és módszerének kreálójá. Két-három nemzedék őrzi hatását. Nem egy család van, ahol a szülők, akik Petővel, vagy már csak a módszerével dolgoztak, gyermekeiknek átadták azt a határtalan kisugárzást, amely körülvette Petőt, s állította olyan pályákra a következő generációt, akik a segítő szakmát, vagy konkrétan a konduktív pedagógiát választották.

Vannak emberek, akik maradéktalanul meg tudják érteni azt, amivel foglalkoznak. Ezen kivételes személyiségek közé tartozott Pető András – mondta az előadást követően Kiss Endre. Ez az igazi kulcs ahhoz, hogy megértsük Pető abszolút pedagógusi tevékenységét. Ő tulajdonképpen nem kísérletezett konduktív pedagógiájának kialakítása érdekében, mert eleve nem volt kétsége annak eredményességében. Kiss szerint ez egyfajta zsenialitás.

A vitában fő kérdésként merült fel, hogy mikor és hogyan lesz valakiből abszolút pedagógus. Többek szerint akkor, amikor valakiben élete delén olyan tudás gyűlt már össze, amiben elég keserűség halmozódott fel ahhoz, hogy a fiatalságban lássa az élet(e) megváltoztatásának lehetőségét. Kiss Endre hangsúlyozta: fordulat nélkül, spontán módon, evolutív úton nem lesz senki sem abszolút pedagógus. Hudra Árpád közbevetése szerint Pető azt mondta egyszer Popper Péternek, hogy nem szereti, amit csinál, hanem utálja. A kérdésre, hogy akkor miért nem hagyja abba, azt válaszolta: mert fél attól, hogy valami rosszabb jön helyette. A döntés Pető szerint tehát nem végleges. Valószínűleg ezért küldte el azokat az intézetbe jelentkezőket, akik azt mondták, hogy egész életüket a mozgáskorlátozottaknak akarják szentelni.

Kiss szerint az, aki abszolút pedagógussá válik, voltaképpen „másfajta megfogalmazásba tudja áttenni a csalódottságát”, másképpen

megfogalmazva, ez nem más mint egyfajta menekülési mód. Általában nem készülnek pedagógusnak. Mindez szakmájuk egyik esszenciájának is tekinthető. Ez a fordulat szociológiai értelemben fölötte és kívül áll mindenben. Egy ilyen pillanat, az abszolút pedagógusságra való átállás teremti meg ezt a helyzetet. Ha az ilyen sokoldalú ember hajlandó lenne összes más tehetségét „lenyírni”, akkor beilleszkedhetne a társadalomba. Azonban lényegénél fogva deviáns, s lehet, hogy átállása a pedagógia oldalára nagyobb kielégülés számára mintha integrálódna. Pető voltaképpen tabutörő volt minden területen, s ha költő lett volna, akkor a költészetben is.

Miért jó valakinek, ha abszolút pedagógus lesz? – tette fel a kérdést Kiss. Válasza szerint azért, mert így más közegben és más módszerrel adhatja át a tudását. Olyan „közönsége” van, amelyik nincs még korlátozva a befogadásban, nincs kifejezett álláspontja. Pető esetében ez azt jelenti, hogy nem kell mérlegelnie a tudásfölényét, mint egy társaságban. Szakmai szintjét a mozgáskorlátozottakkal való foglalkozás feszessége adja meg. Hudra Árpád szerint ez a teljes ébrenléti időszakot átfogó intendálást jelent. Ebbe beletartozik a konduktorok állandó jelenléte. A célok viszont az egyénre szabottak, a betegetek önállósítani akarják, önbizalmukat pedig erősíteni. A normaszegés elfogadhatatlansága az ellátó személyzetre is vonatkozott. Így történhetett meg, hogy amikor kiderült, a gyerekek nem eszik meg a grenádirmarsot, Pető egyetlen „*Mars?*” utasítással kiadta a szakács útját. Rossz szemiotikus az, aki egy nap alatt nem cserélte ki a csengőt.

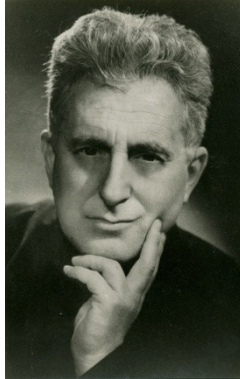
Forrai Judit megjegyezte: a Pető-módszer nem a liberalizmusról szól. Kiss szerint a gyerekek a remény miatt csinálták végig a foglalkozásokat, ezért mindent megtettek és így mindegyikük fejlődött. Trencsényi László ezzel összefüggésben megkérdezte: a középosztálybeleiknél ezért nincs pedagógiai siker? Véleménye szerint Pető holisztikus emberképben gondolkodott, melynek a személyiségfejlesztés volt a lényege. Hudra Árpád Pető végtelen asszociatív képességét emelte ki, mely lehetővé tette számára, hogy állandó folyamatként lássa a mozgássérültek nevelését.

A vitában idézték Németh Andor Pető-jellemzését is, aki szerint barátja pont olyan volt mint ő, csak önmagát szerette. Pitiániér, vásott bohém volt, akit bezártak egy fekete kolostorba (utalás Kuncz Aladár azonos című regényére – H. Á.). Ezenkívül a legjobb emberek barátja volt. Kiss e jellemzés alapján úgy értékelte, hogy Petőnél az önszeretet és a hidegség

átment egy katarzison és ettől kezdve már nem altruizmus, hanem kivételes önkifejezési forma volt: „ez az, amit csak én tudok”. Hozzátette: ez a kivételesen zseniális ember egyszerűen unta a felnőtteket. Nagy szenvedés volt számára „hülye embereket” hallgatni. Életét úgy összegezte, hogy a legszörnyűbb nemzedéksors volt a Petőé, mindig üldözött volt és pária.

Kamarás István OJD
SÍK SÁNDOR KEGYES PEDAGÓGIÁJA

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.8>



Sík Sándor (1889–1963)

A *Szeretet pedagógiája* (SÍK 1996) fülszövegében ezt olvashatjuk: „*Sík Sándor századunk egyik legnagyobb hatású nevelője volt: a tanár, a cserkészmozgalom lelke és formálója, az irodalomtudós, a költő, a konferencia-beszédeket mondó pap minden helyzetben pedagógus volt: sokak 'lelkének atyja', egyéniségének formálója.*” Ami szerintem vitathatatlan: a cserkészmozgalom lelke volt, sokak lelki atyja és minden helyzetben kegyesrendi kegyes pedagógus. A többit illetően ő maga írja *Örökösök* című versében: „*Ohyan avultnak érzem magam, mint egy elszürkült történelmi képet.*” Ami a „szeretet pedagógiáját” illeti, az övén kívül – egyebek mellett – így nevezték Pestalozzi, Montessori, Gordon, Leo Tolsztoj, Don Bosco Szent János, Néri Szent Fülöp, Joseph Kertenich (a Schönstadt-mozgalom alapítója), Suzuki Shinichi és Jézus pedagógiáját.

Sík Sándorral mint élő legendával kései tizenéves koromban találkoztam a belvárosi templomokban az 1949 és 1961 között tartott híres konferencia-beszédein. Habár ezek is megfogtak, azonban Szörényi Andor, Gál Ferenc, majd Nyíri Tamás dinamikusabb előadásai jóval inkább. Bár a kegyesrendiek közül is akadtak, akik nálánál is nagyobb hatással voltak/vannak rám: Jelenits István, Bulányi György és Urbán József, kegyességét tekintve Sík Sándor mégis felülmúlhatatlan volt, mert megszólaltatta annak minden szólamát: a nagylelkűséget, a melegszívűséget,

a nobilitást, a figyelmességet, a tapintatosságot, a segítőkészséget egyaránt. Tanítványai elmondták, hogy milyen bensőséges, barátságos és közvetlen volt, ismerte és számontartotta őket, szociális és magánügyekkel is törődött, mindeközben derű és életvidámság sugárzott belőle, amikor adakozott „nem kürtöltetett maga előtt” (Mt 6,2).

Mészáros István szerint modern, gyakorlatra orientált nevelélméletet alkotott, melyben kimutatható a Dewey-féle pragmatista nevelés, Claparede-féle gyermektanulmány, Foerster és Baden Powell hatása. Pukánszky Béla a reformpedagógia mellett Fináczy értékpedagógiájának és Imre Sándor nemzetnevelés-elméletének befolyását mutatja ki munkásságban (Németh, Pukánszky 1996). A hagyományos és új elemek egységét létrehozó pedagógiája úgy volt keresztény pedagógia, hogy egyben a szabadság pedagógiája is volt. Ennek fontos eleme volt az iskola falainak átlépése, az önnevelés, és bár pedagógiája vállaltan elit-nevelés volt, az ő elitjébe bárki belekerülhetett. És be is került, hiszen például a magyar cserkészek harmada munkásfiatal volt.

Cserkész-pedagógiájának fő célkitűzése a jellemes személyiség volt, amit mindenkinek saját tudatos munkájával kellett alakítani-formálni. Ebbe beletartozott a társadalmi-szociális nevelés, nevezetesen a „nemzetfenntartó osztályok” és munkájuk megbecsültetése (MÉSZÁROS 1992, 29), „alapakkordja nem a fölé- és alárendeltség, hanem az egymást becsülő, egymáshoz jóleső melegséggel vonzó szeretet” (MÉSZÁROS 1992, 34). „*A cserkészlet életrendezés, stílus, életforma. Egészre irányul, nem részletre. Nem mi, hanem hogyan. Elveit, ideáljait, gyakorlati programját mind másoktól vette: evangéliumból, nemzeti múltból, gyakorlati emberektől; a speciálisan cserkészj abban van, ahogyan összeköti és megvalósítja őket. A cserkészlet, valamennyi mellékágával együtt, lényege szerint pedagógiai mozgalom, amely elő akar készíteni a jó polgárságra. (...) A cserkészlet nem lehet, és nem akar lenni kívülről mozgatott tömegek mozgalma, hanem a válogatott öntudatos, mozgó erőseké, akik akarnak is, képesek is világmozgató cselekvésre*”, írja az ő szellemében szerkesztett Fiala Magyarországon (PÁVA, VÁRNAGY 1994, 4,10). Sík Sándor cserkészete különbözött az őszinte túlságosan katonai színezetű német cserkészettől, mondván „nekünk nem katonákat kell nevelnünk, még csak nem is elsősorban jó matematikusokat, historikusokat vagy latinfordítókat – bármilyen fontos legyen ez –, hanem elsősorban jó magyarokat, jó keresztényeket, egész embereket”. (PÁVA, VÁRNAGY 1992, 12) Nem kis szerepe volt abban, hogy a magyar cserkészmozgalom célkitűzései erőteljesen különböztek az első világháború utáni hivatalos magyar közoktatás-politika nacionalista (illetve neonacionalista) törekvéseitől, éppen ezért a hivatalos körök által támogatott levitemozgalom mindvégig ellenségesen volt vele szemben. A kegyesrendi

szerves és kritikával illette a kor „magyarkodó magyarjait”, akik „magyarságuk büszke önérzetének zsinóros köpönyegébe burkolózva csodálatos nemtörődomséggel hunytak szemet az őket körülvevő világ problémái előtt” (PÁVA, VÁRNAGY 1992, 21). Bár 1942–1944 között a magyar cserkészlet felső vezetésében valóban militarista és szélsőségesen nacionalista szellem uralkodott, szerencsére mindebből magukban a cserkészcsapatokban (leginkább az egyházi vezetés alatt állókban) alig érződött valami. (Igencsak aktuális ennek a mozzanatnak a hangsúlyozása itt és most, ahol és amikor gőzerővel folyik a Horthy rendszer csinosítása.)

Jól látja Páva István és Várnagy Elemér (1992), hogy Sík Sándor cserkészlet-pedagógiája neveléstudományi és pszichológiai szempontból egyaránt korszerű volt. Értékrendjét tekintve az emberek egyenlőségét, az emberek közötti szolidaritást és szeretetet, a megkülönböztetés nélküli segítőkészséget és a személyiség tiszteletét hirdette, valamint tízezres nagyságrendben érezte hatását. A Sík Sándor-i habitus működött tovább az 1949 és 1961 közötti szentimrevárosi földalatti katolikus mozgalomban, melyben a cserkész habitusú civilek vették át a bebörtönzött és megfélemlített klerikusoktól az irányítást (KAMARÁS 1992). Rajtuk kívül még tucatnyi eminensen tisztességes emberrel találkoztam, akik élethosszigan cserkészek maradtak. Például teljesen természetesnek tartották a csúcsműködésű gépeket előállító csepeli szocialista nagyüzemben, hogy a minőségellenőrző részleget nem vezetheti más becsületesen, mint egy egykori cserkész. Az viszont ugyancsak elgondolkodtató, hogy miért nem tudott igazából újjáéledni a cserkészlet nálunk sem a rendszerváltozás után. Egyik oka nyilván az értékrendbeli változás, vagyis a közösségi értékek egyre hátrébb szorulása a fiatalság körében is. A másik a konkurens ifjúsági szubkultúrák elszívó ereje. A harmadik, hogy nem kerültek a mozgalom élére olyan személyiségek, mint Teleki Pál, Karácsony Sándor vagy éppen Sík Sándor. A negyedik pedig az, hogy keresztény ifjúsági mozgalmak (különösképpen a katolikus lelkeségi mozgalmak) százezres nagyságrendben hatásosabban kötik le a középosztálybeli vallásos fiatalokat, mint a cserkészkedés. Közülük egyesek – mint például a Regnum Marianum – magukba foglalva a cserkészletet, annál többet kínálnak, spirituálisan mindenképpen. A Regnum Marianum majdhogynem főiskolai szintű vezetőképzőjének pedagógiája – az „idők jeleire” nyitottan – több vonatkozásban túlhaladja a cserkészletét (KAMARÁS 1991).

Jelentősnek érzem Sík Sándor pedagógiájának politikai hatását. Abban az időben, amikor egyfelől – Sík Sándor megfogalmazásával – a „frázis irreudentizmus”, másfelől Tóth Tihamér *Tiszta férfiúsága* próbálta maga képére

formálni a keresztény ifjúságot, a Sík Sándor-i szellemben szerkesztett Fiala Magyarság írásaiból a világnézeti tolerancia gondolata és gyakorlata sugárzik át. Egy kurzustól független kereszténységet képvisel, mely együtt jár a magyarkodó magyarság elutasításával, a szomszéd népekkel való együttműködés szorgalmazásával, a nemzeti képzelgések, nagyhatalmi álmok és felszínes életmegoldások elutasításával (PÁVA, VÁRNAGY 1994). Így aztán Sík Sándor sokkal többet tett a magyar ifjúság tiszta férfúságának megóvásáért azzal, hogy – amennyire lehetett – megpróbálta immunissá tenni a Horthy-rendszer – ahogyan ő nevezte – „erkölcsprédikálásával” szemben. Kegyes pedagógiájában ugyanis az erkölcsi nevelés nem fölülről lefelé nevelés, hanem az egymás mellé rendelték „erkölcsi megbeszélése” (Sík 1930, 22) formájában történt. Az ő köreiben ugyanis – történjen az tanteremben vagy négyszemközt – „minden értelmesen képviselt véleményt el lehet mondani” (BARÓTI 1973, 9. 598). Ezt a hagyományt folytatta a kegyesrendi Bulányi György, aki szerint bármi fontosat végiggondolni csakis beszélgetésben lehet.

Sík Sándor kereszténysége is korszerű volt és gyakorlatközeli, ahogy ő mondta „hétköznapi”: Például, amikor ezt kérdezi egyházától: „Hol vannak a képek Máriáról a konyhában vagy a mosóteknő mellett, holott az élő szent szűz bizonyára többet volt a konyhában vagy a mosóteknő mellett, mint olyan munkában vagy helyzetben, amelyről szép királynői képet lehet festeni?” Majd így folytatja „A szentek életrajzai is főképp a nagy dolgokat mutatják meg nekünk: csodákat, nagyszerű prédikációkat, kivételes adományokat, melyek a tömegek bámulatát vonták maguk után, de azt a súlyos elkedvetlenedést, az istentől való elbagyattottságnak napjait, hónapjait, éveit, amelyek megpróbálnak minden szentet, nem-igen részletezik. Pedig egy hétben hat hétköznapi van és csak egy vasárnap. Aki csak vasárnapi keresztény, az a kereszténységnek csak egy heted részét éli meg” (SÍK 1962). Nagyon komolyan vette azt a piarista nevelési elvet, mely egyfelől már a férfit látja a gyermekben, ugyanakkor semmiképp sem akarja, hogy a férfitől serdült emberből kihaljjon a gyermek. Bizonyára nyomot hagyott a Sík Sándor-i kegyesség a hazai kegyesrendre. Például azzal, hogy a kegyesség szociális érzékenység nélkül csak „zengő érc vagy pengő cimbalom” (1Kor 13). Ebben a szellemben vonulnak ki a Mikszáth Kálmán térről Gödre Jelenits Istvánnal, az akkori – Sík Sándorhoz hasonlóképpen tudós tanár – tartományfőnökkel élükön többen piaristák, hogy ott építőipari szakmunkásképző iskolát szervezzenek. Urbán József (későbbi tartományfőnök) itt határozta el mestere sugallatára – mint ahogyan erről egy tudományos konferencián beszámolt –, hogy afféle beszélgetős hittannal próbálkozik. Csakhogy tapasztalnia kellett, hogy

tanítványai egyszerűen nem tudnak beszélgetni. „*Azóta beszélgetni tanítom őket*”, fejezte be –vérbeli Sík Sándor tanítványként – előadását.

Elsőre úgy tűnik, hogy Sík Sándor mégis csak kora katolikusságának gyermeke volt, amikor azzal kezdte *Gondolatok a vallástanításról* című írását (SÍK 1996), hogy „*aki vallás nélkül nő fel, vagyis vakon a valóság egy óriási rétege – a hívő ember számára: a valóságnak nagyobb és jelentősebb fele – iránt*”. Csakhogy így folytatta: „*az szükségyszerűen »metafizikátlanuk, azaz hamis valóságképpel, csonka életérzéssel, az erkölcsi élet legmélyebb gyökerei és legmagasabb szankciói nélkül vettetik ki a lét könyörtelen harcába; bizonyos értelemben éppen a legveszedelmesebb, legvégzetesebb küzdelmeibe fegyvertelenül, vagy legalábbis hiányos fegyverzetben.*” Hasonlóképpen gondolkodott Zsolnai József, aki elvetette a metaszint nélküli gyakorlatközeliséget, vagyis a pedagógiai pragmatizmust, aki pedagógiai alaptanai közé helyezte a pedagógiai kredontológiát és a pedagógiai metafizikát is (ZSOLNAI 1996, 80–81, 101–101).

Egyben-másban vitathatatlanul úttörő – bocsánat, cserkész! – volt Sík Sándor a hazai neveléstörténetben. Sikeresen működtette az akkoriban még ritkaságszámba menő osztály-önkormányzatot. Irodalomtanítási tantárgy-pedagógiájában egyfelől maguknak a műveknek követelt elsődlegességet, másfelől az ő tankönyvében esett szó először Adyról és Móriczról. Az egyetemi tanárképzés keretében pedig ő szólt először József Attiláról, akit egyébként megpróbált rábeszélni poétikai témájú doktori disszertáció megírására, akinek ez elsőre tetszett is. Mindehhez képest egyenesen meghökkenítő az 1949-ben (amikor szovjet mintára beszüntették mind a cserkészet, mind az egyházi iskolákat) megjelenő Makarenko című tanulmánya. Ebben így fogalmaz: „*Oly erővel rajzolódik ki előttünk alakja a maga határozott meleg és fensőbbes emberségében, hogy minden olvasójának, »örök útítársa« marad. Ha mindezekhez hozzávesszük azt a bensőséges, fölényes, kicsit huncutkás humort, amely minduntalan előbukkan a regények, de az előadások lapjain is, és ha meggondoljuk, hogy éppen a humor a modern regényben, még a nagy orosz regényben is a ritkább írói értékek közé tartozik, nagyjából fogalmat alkothatunk Makarenko írásművészetének jelentőségéről.*” Ami a humort illeti, ez is nagyon fontos meghatározója Sík Sándor gyakorlatközeli nevelésának. Elmeséli, hogy amikor egész nap zuhogó esőben meneteltek a tátrai cserkész tábor felé, az Imádság humorért katolikus költőjének cserkészei egyre-másra költik ismert dallamokra az esőt kifigurázó nótákat, cseppet sem féltve a szentségtöréstől, pedig az eső ott is, akkor is magasságos égből jött. Sík Sándor hiteles követőjeként Zsolnai József érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiájának is kardinális eleme lett a derű és a humor. Mai túl komoly, túl komor világunkban, amikor mosoly, derűség és szívből jövő – tehát

nem megalázó – kinevetés helyett még a vallásos emberek is inkább csak heherésznek, amikor a magukkal való szembenézés helyett közülük is sokan bambán belevigyorognak okos telefonjuk kamerájába. Nyíri Tamás – a piarista mestert követve – azt hangoztatta, hogy Istenhez képest minden relatív, minden kinevethető, sőt egyenesen kinevetendő. A teológus-antropológus relativitáselmélete szerint arra, ami relatív, nem érvényes a tréfát nem ismerő lelki tükrök bűnkatalógusainak „*szent dolgokkekal tréfát űztem*” tétele.

„*A nagy, született, ösztönös, művészi nevelők, a Pestalozziak, Bosco Szent Jánosok, Baden-Powellek fájából valónak*” tartja a katolikus (vagyis egyetemes!) Sík Sándor a szovjet Makarenkót. Még erkölcs-pedagógiáját is elfogadja, amennyiben az „*szervesen épül az emberi természetre és az élő életvalóságra, jóformán minden mozzanatában egyezik a keresztény erkölccsel. Valóban, az anima naturaliter Christianának kevés olyan ékeseszóló példáját ismerem, mint Makarenko életműve*” (Sík 1949). Ezzel Sík Sándor mintegy megelőlegezi Makarenko számára Karl Rahner (1994) anonim keresztény státusát, amikor pedig kijelenti, hogy „a szövegben csak a keresztény szót kellene a »dialektikus«, a »forradalom«, a »marxizmus« és a »szocialista« helyébe. azonnal ráismernénk a keresztény pedagógiai elvekre”, akár a felszabadítás teológiája előfutárának is tekinthetjük. A katolikus Sík Sándor *István királya* (akinek neve elől lemaradt a „szent”) mára már sokunk számára elhalványult a református Szabó Magda *Az a szép fényes nap* drámája, valamint az *István, a király* rockopera mellett, Makarenkóról szóló írása éppen ellenkezőleg. Az egyetemes kegyesség útján haladva – „*az igazság szabaddá tesz benneteket*” (Jn 8, 31–42) szellemében – keresztény elvtársának tekintette Anton Szemjonovicsot, és ezzel túllépett a mindenkori kocsmán, prófétának bizonyulva a mai „nemzeti-keresztény” utókor számára is.

A vitában Kiss Endre arról beszélt, hogy a papi hivatás jó alaphelyzetet jelentett az abszolút pedagógussá váláshoz. Ezt Sík Sándor személye még inkább lehetővé tette. Kiss négy szempontot vetett fel Sík tudományos, művészi és pedagógiai munkásságára vonatkozóan. Az első, hogy mennyire volt eredeti bármelyik területen. Ezzel kapcsolatban legnagyobb tudományos munkáját, háromkötetes *Esztétikáját* (1942) értékelte. Ugy vélte, hogy a különböző tudások transzferének lehetősége megvan ebben a műben is, de inkább eklektikusnak tekinthető. A rendkívüli olvasottsággal rendelkező szerző könyve „elméleti mag nélküli”. Az Esztétika ugyanakkor a kommunizmus áldozatává is vált, mert betiltották. 1946-ban jelent meg a második, majd negyvennégy évvel később, 1990-ben, a harmadik kiadása.

Éppen ezért érdemes foglalkozni majd fél évszázaddal későbbi recepciótörténetével. Kiss második szempontként arról beszélt, hogy Sík nem törődött azzal, hogy életműve koherens legyen. Példaként verseit említette, amelyekben az egyszerre jelenlévő hétköznapiság és pátosz ellentmondanak egymásnak. Harmadik fontos vonásként arra hívta fel a figyelmet, hogy Sík szerint alázatosnak kell lenni, nem érezni viszont nála „az értelmiségi akarati erőt”. Kiss ugyanakkor – s ez a negyedik szempont – nem vitatta el, hogy Sík Sándornak volt karizmája, amely sokban hasonlított Karácsony Sándornak az ifjúság szempontjából a cserkészetben betöltött szerepéhez. „Tudományos súlycsoportban” sem tértek el egymástól, Sík Sándor nem volt rosszabb esztétának, mint Karácsony Sándor filozófusnak. Kiss pozitívként értékelte, hogy Sík tanárként nyitott volt kora szépirodalmára. Egyetértett viszont Gyarmati Fannival, aki azért kritizálta Síkot, mert cserkészvezetőként állandóan a Nagy-Magyarországot hirdette. Az említetten kívül semmilyen más ideológiát nem fedezett fel Sík cserkészzel kapcsolatos elgondolásaiban, tevékenységében. Megjegyezte, hogy „*Fanni nem volt igazán elégedett Sík Sándor kiállásával férje, Radnóti Miklós mellett*”, amikor a költőt 1944 márciusában, a német megszállás után, újra a munkaszolgálatba hurcolás veszélye fenyegette.

Hudra Árpád arra hívta fel a figyelmet, hogy a nagy Esztétikának Sík, éppen az Országos Köznevelési Tanácsból való távozása idején, de még annak felkérésére, 1947–48-ban elkészítette egy kifejezetten irodalompedagógiai célzatú változatát *Az olvasás tudománya* címmel. Eredetileg *Az olvasás művészete* címet szánta a könyvnek, de akkorra már megjelent Benedek Marcell ilyen című munkája. A könyv a pedagógusoknak készült, hogy Sík szerint segítsen nekik „*abban, ami az irodalmi nevelés lényege: az olvasás művészetében és az olvasni-tanítás tudományában.*” Ez mindenesetre nem sikerült neki, mert a politikai változások már nem engedték meg megjelenését, ami csak több mint ötven évvel később vált valóra. Tehát Sík itt még rosszabbul járt mint az Esztétika esetében. Hudra ugyancsak rámutatott arra, hogy Síkot mint szerkesztőt, publicistát is számba kell venni alkotói kvalitásai szempontjából, hiszen ezek a tevékenységek az *Élet* című lap segédszerkesztésétől a *Vigília* főszerkesztőségéig végigkísérték egész életét. Az említett katolikus elméleti, teológiai és irodalmi folyóirat 1946-ban indult újra és Sík 14 évig tartó vezetése alatt mindvégig távol tudta magát tartani a közvetlen napi politikától, a felső egyházi befolyástól és magas irodalmi színvonalat képviselt, amit az olyan szerzők képviseltek, mint Jékely Zoltán, Pilinszky János, Nemes Nagy Ágnes, Mátyás Iván, Mészöly Miklós.

Trencsényi László hozzászólásában, elismerve, hogy Síknak éppen az antiszemitizmussal szembe forduló gesztusai jelentősek a két világháború között a cserkészmozgalomban, ő is úgy vélte, hogy az irredenta ideológiában túllépett bizonyos mértéket.

Idézte magát Sík Sándort is, aki sajátosan írta le az ideológiai változást 1930-ban A cserkész pedagógiájában. A táborozás fontossága méltatásában ott a „robinzonádra” (az immár kétszeresen ősi etalonra) utalás, de Robinson helyállása a magányos szigeten az „államalkotó magyar őserő” szimbóluma lesz. A „hajótörött magyar” jelképévé válik az egykori, s a korai cserkész táborozásokban sokszor megidézett Defoe-regényhős. Sík Sándornál megjelenik az első táborozás ideológiák óvatos kritikája is. „Nem az itt a fontos, hogy egy sereg fiú 2–3 hétig sátor alatt lakik.” A gondolatmenet utal a nemzet – s szépreményű fiai – elé állított új kihívásra: „*A magyar cserkész tábor Magyarország akar lenni kicsiben*”.

A Sík Sándorról szóló vitában megkérdőjeleződött, hogy költőként vagy színműűrőként olyan kimagasló alkotói teljesítményt nyújtott volna, amely önálló életműként is megállná a helyét, függetlenül pedagógiai munkásságától. Jóllehet többen a vallásos költészet XX. századi megújítójaként, szociális érzékenységű lírikusként tartják számon. Irodalomtörténészként hiánypótló volt annak idején Pázmány-könyve vagy újdonságnak számított a századforduló irodalmáról, Gárdonyiról, Prohászkaról, Adyról írott nagy tanulmánya, átfogóan eredeti, nagy tudományos munkásságról azonban itt sem beszélhetünk. Az Esztétikával kapcsolatos kérdőjelekről már esett szó. Igazán eredetinek lelkipásztori munkássága tekinthető, amelynek egyik jelzője, hogy szónoklatai nemzetközi visszhangra tettek szert, s le is fordították azokat a legfontosabb európai nyelvekre. Lelkeszi működését utódai közül többen mintának tekintették, s „beszélgetős” módszerét átvették.

Sík Sándor a magyar cserkész pedagógiája kidolgozójaként és gyakorlójaként, mint ahogy Kamarás István előadásából kiderült, tekinthető abszolút pedagógusnak. Olyan új, alulról építkező pedagógiát hozott létre, amely túllépett a szokásos társadalmi normák szerinti életen. Síknak ebben a pedagógiában valóban az emberalakítás vágya jelentette léte középpontját. A gyermek felszabadítása nála a jellemes személyiség kialakítása, mégpedig egyéni önfejlesztő, önépítő munkával, az iskolán kívüli életben. A cserkészéletben, annak gyakorlatában semmi sincs önmagáért, mindennek ezt a célt kell szolgálnia. A gyermeknek ez a teljesebb emberré és jobb magyarrá válása vezethet el egyben a „beteg” és „rokkant” magyar társadalom felszabadításához.

Sík Sándor élete és munkássága

Sík Sándor (1889–1963) zsidó származású, de katolikus hitre tért szülők gyermekeként jött a világra. Öt évig a pesti piarista gimnáziumba járt és 1903-ban be is lépett a rendbe. 1906 és 1910 között végezte teológiai és egyetemi tanulmányait. Utóbbit magyar, latin és görög szakon. Két meghatározó egyetemi tanára Beöthy Zsolt és Riedl Frigyes irodalomtörténészek voltak, de visszaemlékezéseiben szót ejtett Alexander Bernát filozófusról is. 1910-ben szerezte meg középiskolai tanári diplomáját és doktorátusát is. Az ezt követő első iskolai tanévben a piaristák váci gimnáziumában tanított, s karácsonykor jelent meg első verseskötete, *Szembe a nappal* címmel, amelyet Kosztolányi is méltatott. A tanév végén szentelték pappá. 1912-ben a budapesti piarista gimnáziumba került tanárnak. Egy Münchenben vásárolt könyv indította el a cserkészlet felé, s 1912-ben, amikor a Magyar Cserkészszövetség is megalakult, létrehozta a gimnázium cserkészcsapatát. 1921–22-ben ő töltötte be a szövetség elnöki posztját. 1926 júliusában pedig ő volt a magyar cserkészlet első bemutatkozását jelentő megyeri Nemzetközi Nagytábor parancsnoka. Ennél is nagyobb szabású nemzetközi cserkészeseemény volt 1933 nyarán a gödöllői jamboree, melyet a magyar főcserkészrel, Teleki Pállal együtt Sík Sándor vezetett. Már váci tanár korában az *Élet* című katolikus szépirodalmi és kritikai folyóirat segédszerkesztője, később főmunkatársa. 1919-től egy évtizeden át főszerkesztette a *Zászlónk* című katolikus ifjúsági folyóiratot. Már a tízes évek közepétől írt misztériumot, tragédiát Zrínyiről és mesedramát. Összeállított imádságos és zsoltáros könyvet, s utóbbihoz ő készítette a fordításokat. Verseskötete jelent meg Csend (1924), illetve Sarlós Boldogasszony (1928) címmel. Irodalmi munkásságát egyre inkább elismerték, 1927-ben pedig tagja lett a Magyar Pedagógiai Társaságnak. 1929-ben jelent meg irodalmi tanulmánya „*Gárdonyi, Prohászka, Ady: lélek és forma a századforduló irodalmában*” címmel. Az említett évben nevezték ki a szegedi egyetemen a II. számú Magyar Irodalomtörténeti Tanszék nyilvános rendes tanárává. Itt is vállalta az egyetemi cserkészcsapat parancsnokságát. Volt hallgatói barátságos, közvetlen, a gondjaikkal is törődő, a szabad véleménynyilvánítást szorgalmazó tanárként emlékeztek rá. Szűkebb, magánszemináriumi körébe tartozott Baróti Dezső, Ortutay Gyula, Radnóti Miklós és Tolnai Gábor. 1943-ban ő keresztelte katolikká Radnóti Miklóst és feleségét, Gyarmati Fannit. Sík Sándor főmunkatársa volt az 1931-től megjelenő *Fiatallap* című hetilapnak, melynek beszédes alcíme 1936-ig A magyar cserkész férfiak folyóirata volt. 1944-ig tartó szegedi egyetemi tanárságának ideje írói és tudományos szempontból is egyaránt eredményes volt. István király című tragédiáját 1933-ban a Nemzeti Színház, *Mennyei dal* című oratóriumát 1935-ben a Magyar Színház, *Égig érő torony* című színművét 1943-ban a Szegedi Színház mutatta be. Himnuszok könyve

címmel 1943-ban együtt tette közzé a keresztény himnuszok remekait latinul és saját fordításában magyarul. Irodalomtörténeti tanulmánya *Pázmány az ember és az író* 1939-ban, a *Zrínyi Miklós* 1940-ben jelent meg. 1941-ben kiadták költeményeinek második összefoglaló gyűjteményét. Háromkötetes Esztétikája 1942-ben látott napvilágot. 1945 tavaszán az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető alelnökévé nevezték ki, így otthagyta szegedi katedráját és Budapestre költözött. Tisztségéről 1947-ben viszont lemondott, mert nem tudta elfogadni a vallástanítás fakultatívvá tételét. Lemondása előtt sikereket is elkönnyvelhetett magának, az MTA levelező tagjává választották és kinevezték a *Vigilia* felelős szerkesztőjévé 1946-ban. A folyóirat élén állt egészen haláláig, igaz, hogy később főszerkesztőként. 1947-ben egyházi pályafutásának csúcára jutott, amikor kinevezték a magyar rendtartomány főnökévé. Ezt a tisztséget ugyancsak elhunytáig viselte. 1961-es aranymiséjére Kodály Zoltán vegyeskari kórusművet írt Sík Sándor *Te Deum* című versére. Két verseskötete jelent még meg. 1959-ben *Őszi fecske* címmel válogatás költői munkásságából, valamint már posztumusz verseskötete, *Áldás* címmel 1963 karácsonyán. (Összeállította: H.Á.)

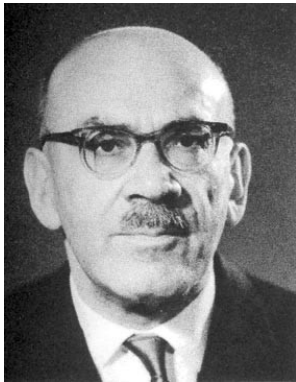
Felhasznált irodalom

- BARÓTI Dezső (1973): A nagy professzor arcképéhez. *Vigilia*, 9. 598.
- KAMARÁS István (1992): Búvópatakok. Márton Áron Kiadó, Budapest.
- KAMARÁS István (1991): PATKOLÓ – a Regnum Marianum vezetőképzője. Új Pedagógiai Szemle, 41. 12. 82–89.
- KAMARÁS István (2008): Szomorkás-bizakodó röpdolgozat pedagógia és a humor viszonyáról. Magyar Református Nevelés, 14–17.
- MÉSZÁROS István (1992): Sík Sándor, a pedagógus, OPKM, Budapest.
- NÉMETH András, Pukánszky Béla (1996): *Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- RAHNER, Karl (1994): Kereszténység és a nem keresztény vallások. In: Isten: rejtelem. Budapest: *Egyházforum*, 51–66.
- SÍK Sándor (1930): *A cserkészlet*, Magyar Szemle Társaság, Budapest.
- SÍK Sándor (1949): Makarenko, *Vigilia*, 5. 325–330.
- SÍK Sándor (1962): Hétköznapi kereszténység, *Vigilia*, 1. 85–91.
- SÍK Sándor (1996): *A szeretet pedagógiája: válogatott írások*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

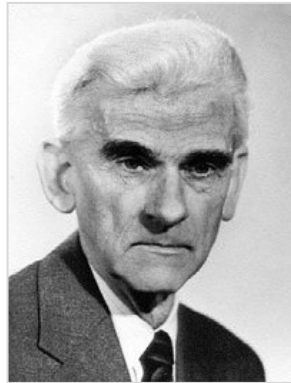
Morva Péter

**SZABOLCSI BENCE (1899–1973) ÉS UJFALUSSY JÓZSEF
(1920–2010) TÖRTÉNETSZEMLÉLETE ÉS
MŰVÉSZESZMÉNYE, MINT PEDAGÓGIAI
GONDOLKODÁSUK ALAPJA**

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.9>



Szabolcsi Bence (1899–1973)



Ujfalussy József (1920–2010)

A két (többek között rádiós) népművelő életútja számos ponton kapcsolódott egymáshoz, életművükben több közös vonás is kimutatható. Ez, valamint az 2017-es jubileumi Kiss Árpád Emlékkonferencián elhangzott Karácsony Sándorról (debreceni gyökerei révén Ujfalussyra hatást gyakorló), mint abszolút pedagógusról Lányi Gusztáv által előadott referátum, illetve Hudra Árpád Benedek Marcellről szóló előadása tálcán kínálta az alkalmat, hogy a fenti két nevelő a soron következő (2017. október 27-i) Kiss Árpád Műhely vitaestjén, mint abszolút pedagógus szerepelhessen. Ennek aktualitásához csak kiegészítésként jegyzem meg, hogy muzsikus létem mellett, rádiós kutatásaim miatt, szintén horizonton belülrre került ez a terület. Egyrészt Benedek Marcell rádiós közművelő műsorai stílusukban, hangvételükben és szándékukban komoly áthallásokat eredményez Szabolcsi Bence rádiós tevékenységében¹, valamint hosszú távon is érezhető a Rádió Ifjúsági- és Gyermekosztályának Zenei rovatát

¹ Szabolcsi diákkorában az V. kerületi Állami Főgimnáziumban vált Benedek Marcell hívévé, miután magyar tanárát tisztelhetette benne.

évtizedekig vezető Bónis Ferenc nevelői magatartásában.² Szabolcsi és Ujfalussy intenzív munkakapcsolatban állt egymással, Ujfalussy Szabolcsiban tanárát is tisztelhetette, illetve 1973-ban bekövetkezett halála után őt követte a Zenetudományi Intézet vezetői székében is.

Króó György visszaemlékezései szerint Szabolcsi elkötelezett humanizmusa családi gyökereire is visszavezethető (KROÓ, 1999a, 1999b). Apja, az eredetileg rabbinak készülő Szabolcsi Miksa, az *Egyenlőség* c. lap szerkesztőjeként a mérsékelt asszimilációra törekvő zsidóság társadalompolitikai hetilapjává fejlesztette újságját. Ujfalussy hasonló támaszra lelt felmenőiben (Ujfalussy, 2001), kezdve a debreceni városi kórházat létrehozó apai nagyapjától, jogász apja nyugat-európai szellemiségű gondolkodásán keresztül, zeneszerető édesanyjáig. Szabolcsinál talán az apai szellemi örökségből is eredeztethető Kodály iránti rajongása. Benne ugyanis azt az alkotó pedagógust fedezte fel, akinek humanizmusában megtalálta „az igazi teremtés feltétele az élet és a mű etikus azonossága” hipotézis igazolását (KROÓ, 1999a). Családjában elfogadott mély istenhite találkozott Kodály azon nézetével is, miszerint az alkotás, a teremtés feltétele a „Földre és Istenre támaszkodás” (Kroó, 1966). A 20-as évek elején Szabolcsi a Tanácsköztársaság idején a Zenei Direktóriumban betöltött tisztjéért zeneakadémiai oktatói állásából felfüggesztett Kodály mellé állt – 1917-től a zeneszerzés tanára volt Kodály, – és lipcsei tanulmányútja idején is (1921–1923) végig kapcsolatban maradt vele.³

Míg Szabolcsi többek között Kodályban találta meg az életmű és a teremtés közötti szoros összefüggés már-már transzcendens igazulását, addig a lipcsei évek alatt közelebbről megismert Wilhelm Dilthey követőjévé válva, annak filozófiájában a komplexitás és az emberre irányuló megismerési vágy humanista irányultságát építette be későbbi népművelői, zenetudományi és pedagógiai gondolkodásába, amelyet kiegészített az analitikus hermeneutikára épülő dialektikus metodológiával (KROÓ, 1996). A komplexitás gondolata megkövetelte a zenetudós Szabolcsitól, hogy tudományos irányultsága mellett, művészi tevékenységet is folytasson, sőt a mű reprodukciójával együtt járó interpretációk is műelemzései szerves

² Szabolcsi életművének Bónis Ferenc által szerkesztett kiadása öt kötet után félbemaradt, de emellett közös szerkesztésű és számos Bónis által összeszerkesztett munkájuk látott napvilágot. Pl.: SZABOLCSI Bence (1956): *Bartók Béla élete*, BÓNIS Ferenc: *Bartók élete képekben*, Zeneműkiadó, Bp.; BÓNIS Ferenc (szerk., 1959–1961): *A magyar zene évszázadai* 1-2., Zeneműkiadó, Bp.; BÓNIS Ferenc (szerk., 1979): *A magyar zeneiörténet kézikönyve* (Szabolcsi Bence művei, 2.), Zeneműkiadó, Bp.; BÓNIS Ferenc (szerk., 1987) *Kodályról és Bartókeről* (Szabolcsi Bence művei), Zeneműkiadó, Bp.

³ A Kodály iránt érzett tisztelet kölcsönös volt. Sőtér István Szabolcsi-nekrológiájában említi meg azt az anekdotát, mikor az MTA dísztermében megrendezett Haydn emlékülésen Szabolcsi előadásán Kodály a háttérben állva és szerényen, a szemléltetés céljából zongorázó Szabolcsinak lapozott (SÓTÉR, 1973).

részévé váljanak. Dilthey kulturális pszichológiát megalapozó elméletéből kiindulva, vizsgálódásának tárgyává az embert emelte, beleágyazva annak történelmi közegébe, amely életmódját és életformáját meghatározza. Így válhatott céljává „a történelem megértése, és abból eredően, a művészet megértése, illetve, a műalkotás megértése révén, az embernek és az ember történelmi helyzetének, sorsának megértése” (SÓTÉR, 1973. 497). A fentiek alapján Szabolcsi interdiszciplinaritásának három területét különböztethetjük meg: (1) az egyetemes európai művelődéstörténetét, (2) az írásainak szerves részeit képző filozófiai vallomásokét és (3) az esztétikai levezetéseket.

Ez a diszciplináris integrációként is felfogható gondolkodás jelenik meg például abban az 1950-es években kicsúcsosodó törekvésében is, amely során a népzene kutatást a történetkutatással akarta összekapcsolni (SZABOLCSI, 1954). Az őstörténetkutatásban fontos tényezőnek és figyelembe veendőnek tartotta a zenetudományi kutatások eredményeit, mivel nézete szerint a zenei változások különböző történelmi helyzetek függvényei, történelmi kontextusba vannak beágyazva, kezdve a kultúrák találkozásaiukor fellépő konfliktusoktól, a népvándorlás során felszedett vagy továbbadott kulturális jegyeken keresztül, a társadalmi osztálymobilitás révén átszarmaztatott zenei jellemzőkig. Maga a tanulmány ideologikusnak tűnhet, és így joggal fel is merül vele kapcsolatban a kérdés: a Révai-féle kultúrpolitika idején ez a gondolkodás doktriner módon érvényesülve a rendszer befolyása alatt volt, vagy magát a rendszert akarta befolyásolni? A Bach és a népzene kapcsolatát firtató fejezetben vezeti le talán leghatásosabban a fenti hipotézis bizonyítását, mikor a Bach zenéjében megjelenő népi jegyeket – népénekek, -táncok, -dalok, kelet-európai hatások együttesét – Bach szembehelyezkedéseként definiálja a kor kisvárosi, rezidenciális átlagizlésével és a hanyatló német zenei világgal szemben. Mint fogalmaz, Bach ezáltal a közösségre támaszkodott, mely Szabolcsi értelmezésében a legtagabb emberi közösséghez jutás záloga. Az autonóm szabad akarat tudatosságának piedesztálra emelésével szembe megy Adorno azon állításával is, miszerint a mű alkotása öntudatlan történetírás lenne. Mint ahogy a *Régi muzsika kertje* előszavában is említi, a művészet sokkal inkább az élet folyamatainak tudatos tükré: „A nagy művészt és művét épp az különbözteti meg környezetétől, hogy az esetlegesből törvényt formál; hogy [...] kimond valamit magáról s nemzedékéről, ami független a pillanattól és véletlentől, ami változatlan és elemi igazság. A nagy mű mögött azonban ott húzódik a kisebbek hegyláncs az egyéni sors, a társadalmi háttér, a származás, és a környezet adottságai láthatóan és láthatatlanul beleszólnak a remekmű sorsába is.” (SZABOLCSI, 1957. 5–6).

Ezzel a megkülönböztetett minőségi státuszba sorolt alkotó művész azon képességéről (sőt elvárt kötelezettségéről) is szól, amellyel annak környezetéről, koráról megfogalmazott állításaiban mély igazságokat feszeget. Ez az igazmondási képesség teszi őt naggyá, amely nem csak a valóság ábrázolását tartalmazza, hanem az életre utaló, annak zárt szerkezetű erkölcsi értelmezését is hordozza, állásfoglalást, mely kimondja mindazt, amelyet más is átérez, mást is foglalkoztat, csak – Kodály szavaival szólva – „neki csak jobban sikerül kifejezni” (SZABOLCSI, 1954. 155). Ennek az igazmondásnak „receptjét” is felkínálja az olvasónak. A két nevelői aktor egyikeként is azonosítható művész (alkotó) ismertetőjegyeként elvárt az erkölcsi bátorság, közlésének keménysége és annak következetes képviselésekor a helytállás. Az így születő műalkotás (mint másik aktor) két síkon is intenzívvé válik. Mélységében a probléma gyökérig hatol, szélességében pedig összefogja, koncentrálja a társadalom energiáit. Nézete szerint a mű így a közössége erejévé válik. Mivel ez a hozzáállás a mindenkori fennálló rend ellen is kritikát fogalmaz meg, a művész magában hordozza a lázadást, műveit és ő magát is támadja a politikai „mainstream”, hiszen tart annak változtatást indukáló hatása miatt. Szabolcsi művészideálját olyan példák szembeállításával is illusztrálja, mint Louis Spohr (a félbemaradt művészember) és Mendelssohn (a tanár, kinek hagyatéka eltorzult a német utódok spekulációiban), vagy César Franck (Szabolcsi számára az abszolút zeneiség allegóriája, hasonlóan Bach-hoz) és Brahms (a kiegészítés megtestesítője, aki Szabolcsi szerint elvesztette kapcsolatát az étellel) esetében, illetve tágabb horizonton kora felforrósodó Kelet-Európájának (a népzeneje által is öntudatra ébredő kontinensrésznek) és a kihűlő Nyugatnak szembeállításával. Utóbbira számos alkalommal tesz panaszt Kodálynak írt lipcsei leveleiben is. Nemtetszésének adott hangot a 20-as évek Németországában tapasztalt humanizmusellenesség és Debussy-gyűlölet miatt, a Kelet-Európa-lenézés, a spekuláns esztétika, „retortákban kotyvasztott összhangzattan” és az álintelligencia (a „Regerre esküsző fő- és mellékszőkék”) nyomán, akik Kodály 1923-as Psalmus Hungaricusáról hírből se hallottak (KROÓ, 1999b).

Az „igazságkeresők” megjelenése, azaz az előbb említett nivójú alkotók mindig a megrendült morális biztonságérzethez köthetők. Az „igaz művész” genotípusának, melyet élesen megkülönböztet a szenvedélyes valóságmásolótól, Bartókot és Kodályt tartja, akiket európaibb európecereknak tekintett Stravinskynál is. Szabolcsi avantgárdhoz fűződő viszonyát is jól példázza, hogy Bartók alkotói beérésének egyik okaként annak „pokoljáró útját” is megnevezi, amelynek során a „végiglobogott

nacionalizmus” mellett az avantgárd „rúthangzás-kultuszát” is megjárta és végül elhagyta.⁴ Az igaz alkotó számára a világ szűkké, sötétté és gonosszá vált, melyben a műveltség agóniába került. Az ebből eredő menekülés, a „tovább így elviselhetetlen” érzete Bartókot 1910 után a természet irányába, míg Kodályt a transzcendens és a heroizmus felé lökte. Privát alkotói szférájukban az örök értékekhez nyúltak vissza, elfordulva a társadalom egyre nehezebben értelmezhető viszonyrendszerétől. (Debussy is hasonló „újítóként” a gyermeki szenzualitáshoz és a klasszikus clavecinisták játékstílusához fordult vissza.) Ezzel párhuzamosan állásfoglalásuként Bartók közösségi szférájában megjelent a beethoveni szabadságeszmény, Kodálnál pedig a melódonokra jellemző dicsőség megéneklésének a vágya.

Ujfalussy európaiságról alkotott eszménye nagyban hasonlít Szabolcsiéhoz. Csupán egy vonásban tér el, vagy inkább szignifikánsan fontos részét képezi számára, a zsidó-keresztény kultúralapok mellett, az antikvitás is. Mint egyik, mottójában Szent II. János Pál pápa Európa újra önmegtalálására felszólító szavaival kezdett tanulmányában kiemeli, az európaiság fogalmi lényege az állandó kérdés-megértés és értelemkeresés szüntelen körforgásában rejlik. A mítoszkeresés és a folytonos öndefiniálás, amilyen a delphoi-i „gnóthi szeauton” állandó késztetése, valamint a thébai szfinx faggatózása (mely kérdés az ember múltjára, jelenére és jövőjére vonatkozott), volt, érlelődött magává az európai történelemírásá. A zene társadalmi entitásokat leképező képessége és később kialakult írásbeliségének köszönhetően az emberiség egyik krónikásává vált, amely gondolatban visszhangzik Szabolcsi hipotézise is. A fejlett történelmi öntudat éppúgy párhuzamos az emberi nem azonosságtudatával, mint ahogy a történelmi öntudat zenei ága párhuzamos az ember saját nemének zenekultúrájáért vállalt felelősségével (UJFALUSSY, 1986). Ujfalussy az antikvitásig vezette vissza az európaisággal összefüggő, és arra jellemző állandó és intenzív kommunikáció igényét. Ez éppúgy megjelenik Karácsony Sándornál is, mint ahogy a szókratészi eiróneia módszerére (végül is az autonóm személyek kommunikációs cserekapcsolatára) épített pedagógiai gondolkodás (UJFALUSSY, 1989).

Pont annak a történelmi öntudatnak és a zenekultúráért vállalt felelősségnek válsága vezetett Ujfalussy szerint a zenei jelentés válságához is, amelytől Szabolcsi is a polgárosodástól kezdődően kialakult társadalmi

⁴ Szabolcsi egyéni, leginkább a Nyugat publicisztikáinak szellemiségében is megjelenő, korától elütő antiromantikus, de egyben az életigenlést elutasító avantgárd elleni művészet szemléletét zenetörténeti érdeklődésének területén is tükrözi. Weiner Leónak, Kodály utáni zeneszerzéstanárnak megjegyzése is fájóan érintette, mikor az értetlenkedett Szabolcsi XVII. századi zenéhez fűződő rajongásán (KROÓ, 1999a).

csalódottságot eredeztette. Mint ahogy Szabolcsi is a 18. sz. utolsó évtizedeiben látta meg az emberiség utolsó humanista korszakát és így az utolsó „édenkert” (SÓTÉR, 1973), addig Ujfalussy a mára feladott affektuselméletben (UJFALUSSY, 1961). Ez az elmélet a polgári zeneesztétikát – annak objektív és szubjektív meghatározóival együtt – próbálta rendszerbe foglalni, melyben a zene, mint az affektusok összessége képezi le a valóságot. Az affektusok nem individuális tartalmakat jelentettek, hanem közös emberi megnyilvánulásokat, amely így a zene közfelfogásának társadalmi egységét is megvalósította. Eziránt a zene iránt a közvélemény is érdeklődött, mint ahogy kapcsolata is közvetlen volt a művészekkel.

A feudális (Szabolcsi szavával már említett rezidenciális) rendszer felbomlása ennek a harmóniának elbomlását is eredményezte. Az előre törő polgárság új társadalmi rendszerének kiépülése, a kapitalista gondolkodás a művészt is termelővé változtatta, amely műalkotásának fetiszizáló jelleget adott, a zenéből pedig maga a széles társadalom szorult ki.⁵ Ezzel együtt az alkotó is kikerült a társadalomból, vagyis addigi természetes közegéből, hogy fenomenként, zseniként tűnjön fel ismét. Ezt a természettől és közösségtől elrugaszkodást próbálta a művészet alkalmanként úgy helyreállítani, hogy időnkénti korrekciók gyanánt, romantikus antikapitalista szándékkal, a várost a faluval, a társadalmat a természettel, végeredményben a civilizációt egyfajta romlatlansággal akarta szembeállítani.

Mint Szabolcsit, Ujfalussyt is foglalkoztatta a zene társadalomba visszavezetésének gondolata. Ő is a hitelesség azon magas fokán látta ennek megvalósíthatóságát – kicsit hasonlóan pl. a katolicizmus életszentségének eszmerendszeréhez, bár ott ez minden halandóra nézve elvárás – ahol az életmű az adott történelmi helyzetben egységbe kerül az életvitellel az alkotásban (UJFALUSSY, 1981). Nincs külön életrajz és életmű. Osztva azt a nézetet, miszerint a bartóki nagy művészet az emberiségnek a kapitalizmusban történő elidegenedése miatt keletkezett⁶, esetében előfeltételként – hasonlóan Szabolcsihoz – az elveszett forradalmak okozta deprimáltságot említi. Az itt is felbukkanó menekülési vágy miatti kiütkeresés során, az alkotó a saját gondjait, a közös embersors szintjén, a katarzisban, nagy alkotássá nemesíti. Így életrajza a közösség életrajzává válik, vagy – ahogy már korábban Szabolcsitól idéztem – a mű annak erejévé.

⁵ Egyértelmű jelei ennek a folyamatnak mind a mai napig fellelhetők a kottaképekben: a régi zene szabadságfoka – kezdve a számozott basszusok hozzávetőleges útmutatásaitól a meg nem írt kadenciák improvizációiig – összehasonlíthatatlan a romantikus, majd 20. századi és végül kortárs művek aprólékos notációjával és előadót kötelező instrualásaival. Ezt még az is tetézi, ahogy ma az urtextkiadások (összöveg-kiadások) fétisjellegeből kiindulón vitáznak az előadók, és végre menő vitákon esnek egymásnak pl. egy előke miatt.

⁶ Lukács György elhangzott gondolatát egy 1971-es Bartók konferenciáról idézi Ujfalussy.

Szabolcsi és Ujfalussy egyaránt kutatta a művész-közönség-korszak háromszöget, illetve az ezek dinamikájában létező zenei köznyelvet. Az ennek feltárásához szükséges (nép)nevelő zenetörténésznek éppoly kongruens személyiséggé és kommunikátorrá kell válnia, mint a kutatásai egyik tárgyaként kezelt alkotóművésznél. Mindezt ki kell egészítenie számos diszciplína ismeretével, és az azokon belüli biztos tájékozódás képességével (KROÓ, 1996). A négy értékközvetítő területet, a költészetet, a zeneszerzést, az előadóművészetet és a zenetudományt egy nyalábba kell fognia, ezzel megvalósítva Dilthey azon javaslatát, hogy a tudós egyben művész is legyen. Ez az „univerzális művész” képes csak az aktorokat az életrendszerek szintjét felidézni és elemezni. Valójában ezzel az interpretatív készségével a zenetörténész nem csak az aktorok bemutatásának adottságával ruházódik fel, hanem állásfoglalási képességével az emberi műveltséget is újraformálja. Ennek a klasszikus művelődéseméleti didaktikának végső célja (ötözve a nevelési tartalom leválthatatlanságát örök érvényűnek tekintő realista didaktikával) az önművelésre ösztönzés és a növendék rávezetése az észkanti értelemben vett felelősségteljes használatára (KRON, 1997).

Trencsényi László Szabolcsira, annak rádióban folytatott kommunikációja alapján, „messianisztikus nevelőként” emlékezett vissza, míg hanghordozása miatt Ujfalussyt „profetikus prédikátornak” tartotta. Kiss Endre szerint mindkettőjüknél feltűnő a rétorokra jellemző magas hanghordozás és a kiváló, irodalmi szintű fogalmazási készség.⁷ Szabolcsi dialógusai személyhez szólónak tünnek, személyisége és műve egységes pátozó volt, írásai tartalomközpontúak, a hegeli lényeges és ésszerű benső tartalom elvét követték. Az egységességre törekvés jellemző volt történetábrázolására is, mely mentes maradt az eklektikusságtól (Fodor, 1973). Ujfalussy következetesen, a Karácsony Sándorra is visszavezethető akadálymentesített nyelvi közlés érdekében anekdotákkal fűszerezte előadásait (FARKAS, 2016). A már említett szókratészi eironia szem előtt tartása mellett, a Debreceni Református Kollégium diákönkormányzatának hagyományait idéző demokráciapártiság is pedagógiájának részét képezte. Utóbbi a kritikus mellérendelés jegyében zajlott, a „minőségi” demokrácia előnyben tartása mellett, a „mennyiségi” helyett. Metodikájukra egyaránt jellemző volt mindkettejük esetében a verbális információkövetítés stratégiája, az elbeszélés, modellállítás és példamutatás (mint direkt nevelőhatások), valamint hatásszervező funkciójuk alapján a perspektívanövelés, a hagyományteremtés és a közvéleményirányítás. (BÁBOSIK, 1999) Célrendszerük pedig értékcentrikus és affirmatív volt, az

⁷ Ezek a bevezetésben említett beszélgetés során hangzottak el.

autonóm, kritikus és konstruktív életvezetés megvalósításának reményével. (SCHAFFHAUSER, 1997)

Mint említettem, Szabolcsi eszméje az univerzális művészként felfogott zenetörténet-sz-modell megvalósulása volt, amely a személyiség tágabb környezetére is hatást gyakorol. Úgy tartotta, az ember kutatása során levont következtetésekkel a zenetörténet-sz képes a nemzet, a teremtő háttérű közösség és a műveltség formálására, amely rendszerben (1) a zenemű maga a társadalmi és történelmi állásfoglalás, (2) a minőségi alkotói cselekvés kultúrateremtő, (3) a zenei köznyelv pedig az elemzéseken keresztül kikristályosításával hozzájárul a közösségnek saját énjére ismeréséhez és önmegértéséhez. Pedagógiai rendszerének fontos nevelési ágensei (azaz a művész és közönség kapcsolatát befolyásoló, azt szorosabbra fűző területek) közé sorolta a közönségnevelést (melynek rádiós formájára már Benedek Marcelltól látott példát), a kritikai írások széleskörű terjesztését és elérhetőségét, valamint a zenetudomány további fejlődését. Ez utóbbinak megvalósulására példa, amint 1951-ben megalapította a Zeneakadémia Zenetudományi Tanszékét, és hozzá hasonlóan Ujfalussy 1986-ban, rektorságának idején, létrehozta a Liszt Ferenc Kutatóközpontot a Zeneakadémia régi épületében.

Szabolcsi Bence nevelési szemlélete, annak ellenére, hogy történetírása nagyfokú homogenitást és rendszerszerűséget mutatott, nem volt egységes. A második világháború vége fordulópont volt ebben. (KROÓ, 1996) Azt megelőző írásait áthatotta az etikai állásfoglalás, a „vagy-vagy” szemlélet, azt követően pedig a talán az 50-es évek rendszere elleni védekezésésként is felfogható „és-és” nyitottabb, dialektikusabb megközelítése. Utóbbiban a közös igazságkeresés és a nyíltabb szkepticizmus, hipotézisütköztetés volt jellemző, melynek gyökere valószínűsíthetően az egyoldalú ideologizálás elleni ellenszenv volt. A kor által elvárt tudományos megközelítés ugyanis az analitikus módszert tette rendszerszintűvé, a jelenségeket természettudományos pozitivisták módon regisztrálta, és dogmatikussága folytán ellenezte a hermeneutika és interpretáció valamennyi formáját. Szabolcsi relativista, értékkritikus történetírói szemlélete a változó társadalmi-művészi dinamikákhoz adaptálta megfigyeléseit, amelyeknek szerves részét képezték az emóciók, az impresszionista eszközökre épített kiegészítések, a felidézések és megjelenítések.

Ujfalussy esztétikai gondolkodásában szintén a természettudományos pozitivismust tartotta a Nyugat elsorvadó, adatgyűjtéssé és listázássá silányult esztétikai gondolkodása egyik legfőbb okának. (UJFALUSSY, 1961) Ez a pozitivisták szemlélete a mára posztmodernné érett individualista

pszichológiával és a zenét már nem művészetként magyarázó agnosztikus objektívizmussal karöltve fejtette ki hatását. Ujfalussy erre a helyzetre adható válaszként fordult a marxista zeneesztétikához, melyben újra megtalálta az európai zeneesztétika realista alapjain nyugvó, azt mintegy „átmentő” Gefühlsästhetik-et. A két nevelő politikai elkötelezettsége számos ponton még tisztázásra szorul. Mindenesetre az abszolút pedagógussá váláshoz szükséges autonómia kritikus tömegének jelen kellett lennie életvitelükben. Látszólagos konformista hozzáállásuk háttérében egyaránt meghúzódhatott a történelmi kivárá, vagy nevelési céljaik elérésének lehetővé tétele, esetleg politikusi konszenzus kötése a közös érdekek mentén. Meritokratákként hatalommá épülésüket a közösségnek (közéletnek) kellett véghez vinnie, és mindkét területen – a saját mesterség és pedagógia vonatkozásában – érvényesülnie kellett a kelet-európai sajátosságokból fakadó (Trencsényi László szavaival élve) „modernizációs drive”-nak. A környezetünket átható folyamatos modernizációs kihívásokkal ugyanis mindenki szembesül, mikor az az emberi minőség bizonyos szintjére elér, és ennek eredményeképpen modernistán kell gondolkodnia. A gondolkodásnak ezen a szinten már keresnie kell a modernizációs ideológia és a politika kapcsolódási pontjait, vagy attól történő elkülönülését.

Az előadást követő megbeszélés során Kiss Endre mindenekelőtt arra reagált, hogy Szabolcsi a húszas évek elején szembeállította kora „felforrósodó Kelet-Európáját”, a népzeneje által is öntudatra ébredő kontinensrészt, az ezt lenéző „kihűlő Nyugat”-tal. Ujfalussy pedig két-három évtizeddel később a természettudományos pozitívizmus által elsorvadó nyugati esztétikáról beszélt, s a zenét már nem művészetként kezelő agnosztikus objektívizmust ítélte el. Mindezek kapcsán Kiss feltette a kérdést: hányszor rugaszkodott már neki a Kelet, hogy bizonyítsa, a modernségben ő már előtte jár a Nyugatnak. Mintegy válaszként hozzátette: az egykori kelet-európai tudósok krémje ma már Amerikában van.

Ujfalussy tevékenységéről úgy vélekedett, hogy az egy empirikusan kifinomult interdiszciplináritás birtokában „majdnem megfelel az abszolút pedagógus” kritériumának. Mindenesetre ezt még megvizsgálandó kérdésnek tartotta. Ujfalussyt zárkózott tudósnek nevezte, akinek a gondolkodásmódját nem lehet felfedezni művei mögött. Német típusú szupertudós volt, aki éppúgy lehetett volna akár művészettörténész is.

Trencsényi László Szabolcsi Bence előadásmódját „nemzeti szintre emelt” retorikának nevezte. Utalt ugyanakkor Szabolcsi rendszerkonform magatartására is, aki 1951-ben elvállalta a Magyar Zeneművészek

Szövetségének elnöki posztját, azaz a zenetudományi élet irányítását. Így lett voltaképpen Révai Józsefnek, a korszak vezető kommunista kultúrpolitikusának a patronáltja. Trencsényi rámutatott arra a kettőségre, hogy amennyiben Szabolcsi elfogadta, hogy a korszak zenei közbeszédének nézetei és fogalmai voltaképpen azonosak az övével, akkor egyúttal legitímálta is azokat. A másik oldaláról nézve viszont ez azt is jelentette, hogy „maga csinálta a kánont”, hiszen az ő zenéről szóló beszéde, sokkal gazdagabb, árnyaltabb és differenciáltabb volt, mint a hivatalosnak deklarált kánon.

Felhasznált irodalom

- BÁBOSIK István (2004): *Neveléstudomány*, Osiris Kiadó, Budapest
- DEME Tamás (1997): Karácsony Sándor pedagógiájának időszerűsége, avagy Euthicus feltámadása, *Korunk*, 3. 8. 92–100
- FARKAS Zoltán (2016): Harminckét változat egy classicus témára: Berlász Melinda-Grabócz Márta (szerk.): *Tanulmánykötet Ujfalussy József emlékére*, Budapest: L'Harmattan Kiadó, 2013. *Magyar zene*, 54. 1. 93–101.
- FODOR Géza (1973): Szabolcsi Bence emlékére, *Irodalomtörténet*, 55. 3. 509–519.
- GYULAI Árpád (1999): Karácsony Sándor társaslélektani rendszeréről, *Új Pedagógiai Szemle*, 49. 3. 17–31.
- KRON, Friedrich W. (1997): *Pedagógia*, Osiris Kiadó, Budapest
- KROÓ György (1996): Szabolcsi Bence, a tanár, *Parlando*, 38. 1. 17–22
- KROÓ György (1999): Szabolcsi Bence indulása – Első rész, *Muzsika*, 42. 8. 3–7.
- KROÓ György (1999): Szabolcsi Bence indulása – Második rész, *Muzsika*, 42. 9. 20–25.
- SCHAFFHAUSER Ferenc (1997): Optimális nevelési perspektívák. In: Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*, Téli Kiadó, Budapest
- SÓTÉR István (1973): Szabolcsi Bence (1899–1973). *Irodalomtörténeti Közlemények*, 77. 3. 496–497
- STOLL Béla (1961): Szabolcsi Bence: Vers és dallam. Tizenöt tanulmány a magyar irodalom köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1959, In: *Irodalomtörténeti Közlemények*, 65. 4. 490–491
- SZABOLCSI Bence (1926): Kodály Zoltán, *Nyugat*, 7.
- SZABOLCSI Bence (1934): Beszélgetés a zenetörténetről, *Nyugat*, 12–13.
- SZABOLCSI Bence (1941): A hatvanéves Bartók Béla, *Nyugat*, 4.

- SZABOLCSI Bence (1954): *Népzene és történelem*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- SZABOLCSI Bence (1957): *Régi muzsika kertje*, Zeneműkiadó Vállalat, Budapest
- SZABOLCSI Bence (1958): *A zene története*, Zeneműkiadó, Budapest
- SZOBOTKA Tibor (1952): Szabolcsi Bence: A művész és közönsége. *Irodalomtörténet*, 40. 2. 245–247
- UJFALUSSY József (1961): A valóság tükrözésének néhány problémája a művészetben, Kézirat
- UJFALUSSY József (1961): A zene szocialista esztétikája, *Parlando*, 4
- UJFALUSSY József (1961): A zene szocialista esztétikája, *Parlando*, 5
- UJFALUSSY József (1981): Alkotás és életrajz, *Korunk*, 40. 2. 84–86
- UJFALUSSY József (1986): Zene és európaiság, *Vigilia*, 51. 1. 52–54
- UJFALUSSY József (1989): Nevét most kell újratanulnunk, *Magyar Nemzet*, 1989. október 2.
- UJFALUSSY József (2001): Debreceni indíttatásomról, *Napút Online Kulturális Folyóirat*, 3. 7. http://www.napkut.hu/naput_2001/2001_07/003.htm (2017. december 2.)

Vincze Tamás

VAJTHÓ LÁSZLÓ ÉLETE ÉS MUNKÁSSÁGA¹

(részletek az abszolút pedagógusról szóló kétrészes tanulmányból)

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.10>



Vajthó László (1887–1977)

Vajthó László neve országosan ismertté vált az 1920-as évek végén. A harmincas-negyvenes évek magyar oktatásügyének ő volt az egyik legsajátosabb figurája, még napilapok is foglalkoztak vele és az általa indított értékmentő akcióval, a Magyar Irodalmi Ritkaságok című sorozattal, amelynek egyes darabjait diákjaival együtt gondozta, adta ki, sőt: gyakran tanítványaival íratott bevezető szöveget a megjelentetni kívánt művekhez. Így avatta be diákjait a tudományos kutatómunka, a szövegkiadás rejtelmeibe, így keltette fel érdeklődésüket a magyar múlt elfeledett kulturális kincsei, gyöngyszemei iránt. Ez már önmagában is elég lett volna ahhoz, hogy felfigyeljenek rá szakmai berkekben, ő azonban nem elégedett meg ennyivel, indított egy akkoriban igen modern kezdeményezésnek számító szak módszertani sorozatot, A tanítás problémáit, amelynek olyan neves

¹ Vincze Tamás fenti című kétrészes tanulmánya a Kazinczy Ferenc Társaság *Széphalom* című 2012-es (22.: pp. 315–333) és 2013-as évkönyvében (23.: pp. 407–422) jelent meg. A Kiss Árpád Műhely 2014. november 11-én tartotta beszélgetését Vajthó Lászlóról (1887 – 1977), az abszolút pedagógusról, a Berzsényi Gimnázium legendás irodalomtanáráról (1925–1950), aki diákjaival máig nélkülözhetetlen forráskiadásokat állított elő. A beszélgetés elindítói a Berzsényi egykori és mai tanára, Kenyeres Judit és Terjéki Ildikó, valamint Klein László könyvtáros voltak.

szervezőket tudott megnyerni, mint Baránszky-Jób László, Varró Margit, Merényi Oszkár, Papp István, Gedő Simon vagy Szondy György. Karrierje akkor teljeseedett ki igazán, amikor 1935-ben a debreceni egyetem bölcsészkarának magántanára lett, később aztán ez a tekintélyes intézmény a „címzetes rendkívüli tanár” jól hangzó, bár tényleges pozíciót nem jelentő titulussal is kitüntette.

A háború után Vajthó eltűnt a porondról, szerkesztőként jegyzett könyvsorozatai leálltak, publikációi ritkábban jelentek meg. A hatvanas évek végétől került újra reflektorfénybe, amikor nagyszerű visszaemlékezése, a Tanári pályám emlékezete című könyv megjelent. Ekkor újra felé fordult az érdeklődés, és 1977-ben bekövetkezett haláláig ismét többet foglalkozott vele a sajtó, még a televízió is portréműsört készített róla. Ez az újrafelfedezés, Vajthó másodvirágzása, „Őszikék-korszaka” azért volt jelentős, mert így a fiatalabb nemzedék is megtanulhatta a nevét, annak a generációnak a tagjai, amely már csak antikváriumokban juthatott hozzá Vajthó műveihez, az általa kitalált és gondozott sorozatok kiadványaihoz. Ekkor azonban kicsit úgy járt Vajthó is, mint minden hosszú életű tudós, a szélesebb olvasóközönség már nem az igazi, az eredeti Vajthót ismerhette meg, alakjára ugyanis közben leválaszthatatlanul ráfonódtak azok a jelzők, epitheton ornansok, amelyeket a tanítványok aggattak rá, az egykori diákok emlékezéseiből kibontakozó Vajthó-kép lassan kezdte teljesen eltakarni, kiszorítani a valós Vajthó Lászlót. Megszülettek a Vajthó jellemzésekor mindegyre felbukkanó klisék, sztereotípiák (a szabálytalan pedagógus, a tanügyi forradalmár), s ezek erős színei mellett elhalványult Vajthó arca. Ki gondolta volna például, hogy magának Vajthónak sem volt könnyű megbékélni a saját „szabálytalanságával”, erős lelkiismeret-furdalást érzett rengeteg kitérővel tűzdelt, csapongónak tűnő tanári magyarázatai miatt, és ha közelebbről megismerjük, rájöhethetünk: egyfajta muszáj-Herkules, muszáj-forradalmár volt ő, mivel részben számos iskolán kívüli elfoglaltsága is arrafelé terelte, hogy ne ő szerepeljen az óráin, hanem minél nagyobb teret és önállóságot biztosítson a diákjainak, kutatómunkára, szintetizáló gondolkodásra, lényegfelismerésre, összehasonlításra ösztönözve őket. Nyilván diákkori tapasztalatai is azt erősítették benne, hogy csak az a tudás válik igazán a sajátunkká, amit nem készen kapunk másról, hanem magunk küzdünk meg minden egyes darabjáért, magunk fedezzük fel, magunk illesztjük be addigi ismereteink láncolatába, magunk adunk neki formát és magunk jelöljük ki a helyét a szellemi kincstárunkban. Emellett viszont – bármilyen hihetetlen is – ez a „szabálytalan” pedagógus örökösen küzdött belül önmagával, és titokban nagyon is vágyott arra, hogy kicsit

módszeresebben, nagyobb önfegyelemmel tanítson, jobban szem előtt tartva a klasszikus didaktika szabályrendszerét. Ebből a belső küzdelemből a szabálytalan, rendhagyó felépítésű és megszervezésű órákat élvező diákok természetesen nem érzektek semmit, ők évtizedek múlva is szerencsésnek, a sors kegyeltjeinek vallották magukat, amiért a nagy pedagógiai újító kezei alatt ismerkedhettek meg a magyar és a világirodalommal. Vajthó levelezéséből azonban kiderül, hogy bizony ára is van a pedagógiai reformoknak, hiszen maga a reformer örökös kétségek között töri az új utat, s megfáradva, aktív pályája végén igénye lesz a „klasszicizálódásra”. Ennek feltárása azonban nem von le semmit Vajthó értékéből, sőt: így lesz igazán, teljes, emberi az utókor Vajthó-képe, és ezt a képet ideje végre megrajzolni még azon az áron is, hogy a mítoszteremtő tanítványok (Hegedűs Géza, Rába György, Vas István stb.) jóindulatú túlzásait, „skatulyázási” szándékait (az egyoldalúan forradalmárszerepben, a lázadó pózában megmerevített Vajthó ábrázolására gondolok itt) leleplezzük.

(...)

Vajthó Lászlónak az iskola volt az éltető közege, nem volt boldog katedra és figyelő diákszemek nélkül. Amikor 1950-ben a Berzsenyi Gimnáziumból nyugdíjba kényszerült, joggal érezhette úgy, hogy az élete legfőbb értelmét jelentő tevékenységgel kell szakítania. Igaz, a nyugdíj híre nem érte váratlanul. A hatvanadik éve betöltése után, 1947-től már számolt azzal, hogy el kell hagynia katedrát, bár örökifjú és tevékeny lénye belülről tiltakozott a nyugdíjazás gondolata ellen. *„Bármennyire is bízott a további tanítás lehetőségében, 1950 szeptemberének közepén már arról kellett tudósítania régi barátnőjét, hogy nyugállományba helyezték. »Én nyugdíjasféle kezdek lenni, egyelőre nem tanítok, kérvényemet be kellett adnom, várom sorsomat. Igen szorgalmasan dolgozom Puskin-könyvemem, ha kész leszek elküldöm szigorú bírálatra.»*² Noha Vajthó még szeretett volna tanítani, a Berzsenyi Gimnáziumban nem állhatott többé katedrára, hivatalosan nyugdíjazták. Az abszolút pedagógusnak tekinthető Vajthó László számára ez nehezen feldolgozható helyzet lehetett.

Nem is tudott akkor még búcsút mondani a tanári pályának, az ötvenes években örömmel vállalt több általános iskolában is helyettesítést, csak hogy újra élvezhesse a pedagóguslét nagyszerűségét. Először a Márvány utcában helyettesített, majd a kispesti Adyban, később a Vécsei utcai iskolában, utolsóként pedig a Hungária úti iskola következett az átmeneti visszatérést kínáló intézmények sorában. Kicsit talán furcsának, szokatlannak tűnhet, hogy egy olyan sokat publikáló, neves középiskolai tanár, mint Vajthó, aki

² Kis Margit-hagyaték, 54. sz. levél. (A levél kelte: 1950. szept. 19.)

1935-től a negyvenes évek második feléig a debreceni egyetemen magántanárként is előadott, nyugdíjasként a köztudatban alacsonyabb presztízsűnek tartott általános iskolai tanítást is boldogan vállalta, nem érezte „rangon alulinak” a felső tagozatot, egyáltalán az általános iskolai környezetet, ahol a tanítványok (és a fiatalabb kollégák) valószínűleg nem is sejtették, hogy az idős helyettesítő magyartanár a két világháború közötti hazai irodalomtanítás egyik legjelentősebb újítója, több sorozat elindítója és szerkesztője, számos irodalmi rendezvény szónoka és nem kevés költő, író személyes ismerőse volt.

„Itt tanulta meg idős fővel azt is például, mit lehet csinálni osztályunkkal akkor, ha a téli hidegben nincs fűtés a tanteremben, így tanár és diákok téliabátban kénytelenek vacogni a kibűlt falak között. Vajthó emlékiratainak mai olvasóit megbölkénti az alázat és humor, amellyel ezt a számára kicsit mégis méltatlan helyzetet az irodalomtanítás nagy örege viselte. Igaz, hogy Vajthó ekkor találkozott először az általános iskolában alkalmazott módszerekkel, mégis egyszerre tűnhet nevetségesnek és szívszorítósnak, hogy az ország egyik legjobb középiskolai irodalomtanárának, A tanítás problémái című szakmódszertani sorozat hajdani szerkesztőjének nem derogált kollégái tanácsára beülni egy fiatal kartársnője óráira hospitálni, hogy az új iskolatípusban követendő tónust és eljárásokat megismerje. Ehhez egyszerre kellett nagyfokú szakmai és emberi alázat, érdeklődés, nyitottság és annak az igazságnak az átérése, hogy az oktatásban is alapok a legfontosabbak, mint minden más építkezésnél. Ez a felismerés íratta le vele az alábbi megállapítást az általános iskolai oktatásról: „Mert az is művészet, mint a középiskolai, az egyetemi. S egy jó általános iskolai teljesítmény több, mint egy rossz egyetemi tanári.”³

(...)

Csudálkozva olvassuk egy olyan módszertani újítóról, mint ő volt, hogy csak a pályája végére vált magabiztossá a katedrán, s mire megtanult jól tanítani, akkor kellett abbahagynia az aktív tanári tevékenységet. Nyilván jó adag túlzás is van ebben a megállapításban, de kihallható belőle a tanári foglalkozás sajátos tragikuma is: mire minden fogást elsajátítana a pedagógus, mire annyi tapasztalatot gyűjtene, amennyi biztosan vezetné őt a munkájában, addig eltelik 30–40 év, bezárul a kör, végéhez ér egy tanári pálya. Azt, hogy mennyire nem új ez a gondolat az öregkori visszaemlékezésében, hogy mennyire foglalkoztatta őt ez a sajátos pedagógiai paradoxon.

(...)

Vajthó időskori, újra feléledt alkotókedvének legértékesebb gyümölcsei mégsem ezek a kedves kis versek, hanem prózai művei, a két visszaemlékezés-

³ VAJTHÓ László: *Elfelejtett keringők*, Magvető, Bp., 1976, 361. A továbbiakban: VAJTHÓ, 1976.

kötet és a *Tanárok* című regény. Mindhárom művet összeköti a közös téma, az egymást félig-meddig átfedő élményanyag, amelyből építkeznek. Mi másról is írhatott volna Vajthó, ha nem az iskola, az oktatás és nevelés megunthatatlan világáról? Tette mindezt ráadásul olyan könnyedséggel, csevegő közvetlenséggel, hogy még a nem szakmai olvasóközönség számára is érdekfeszítő olvasmányt jelentenek Vajthó László időskori emlékezései. Az első visszatekintés *Tanári pályám emlékezete* címmel jelent meg 1969-ben a Tankönyvkiadónál. Némiképpen csapongó, a memoárműfajban megszokott lineáris gondolatmenetektől eltérő, anekdotákkal jócskán fűszerezett emlékezés Vajthó László kötete. Nemcsak szerkezetét tekintve „fegyelmezetlen”, tartalmilag is tarka, több szálát futtató munka ez: módszertani újítások szakszerű leírásától egykori iskolai életképek, epizódok filmkockaszerű felvillantásán keresztül vitriolos hangú iskolakritikáig sok téma felbukkan a könyvben, de mindegyiken átsugárzik az adhatás gyönyörűségének mélyen átélt-átérzett valósága.” ... holott az inkonzekvensnek tűnő felépítés mögött – bármennyire is hihetetlen – átgondolt írói elhatározás áll.

(...)

A *Tanári pályám emlékezete* című könyvet nemcsak az teszi érdekessé és izgalmas olvasmánnyá, hogy az olvasót is szellemi munkára hívja, hiszen vele rakatja össze a mozaikokból az egészet, hanem az is, hogy az életút egyes eseményeinek bemutatásakor, különösen a gyermek- és diákévek jellemzésekor – ugyanis a cím egy kicsit megtévesztő, nemcsak Vajthó pedagóguspályája tárul elénk a műből, hanem egész élete – mindig hozzáfűzi a tapasztalt pedagógus reflexióit is a tárgyalt epizódokhoz. Így például hosszan elmélkedik egykori tanító bácsija, Kótai Lajos arcképének megrajzolásakor arról, miért kerülendő a testi fenyítés az iskolában. Azok az ütések, amelyeket az egyébként tisztelt és kedvelt tanító Vajthó egyik iskolatársára mért, úgy látszik, az érzékeny szemtanúban is fájdalmas emlékként maradtak meg. Az egyik gimnáziumi latintanára képeinek felidézésekor arra is kitért, hogy ez a tanára folyamatosan szenvedett, ha az ő osztályukba kellett bejönnie, noha az a társaság sem volt különösen fegyelmezetlenebb a többinél. Vajthó ennek a sajátos averzióknak a rejtélyét is megfejtette időskorára, jó pszichológusra valló magyarázata az volt, hogy ez a tanára belátott a „fiúk másik arcába”, hiszen a felszín alatt minden osztálynak van egy valódi arca is, az említett tanár pedig észrevette, hogy Vajthó osztályában voltak a legközömbösebbek a diákok minden komolyabb tanulmány iránt. Annak felismeréséhez, hogy a „tanár minden mozdulatát szolgaként követő arcjátékművészetek mögött”, a „külső, kétszínű, önvédelmi

arc” maszkja alatt egy második arc is rejtőzik, nyilván a saját pedagógusi élményei vezethették el Vajthót.

(...)

A két visszaemlékezés mellett egy regény is megjelent Vajthó Lászlótól a 70-es években, témája szerint ez sem áll messze a másik két műtől, mivel sok epizódja iskolai környezetben játszódik, s a cselekmény egy fordulatokkal teli, küzdelmes tanári életút állomásait foglalja magába. A Tanárok című regény olvasóit és kritikussait a könyv megjelenésétől kezdve izgatta az a kérdés, mennyire tekinthető önéletrajzi ihletésűnek Vajthó e kései remeke, és így mennyire tartható Novák János, a mű főszereplője az író alteregójának. Maga Vajthó az *Elfelejtett keringőkben* tett egy halvány utalást arra, hogy részben a saját pályájának élményeiből építette fel Novák tanár úr történetét.²⁴ „*Novák kétségkívül a két világháború közötti hazai tanári társadalom jellegzetes képviselője, s így nem is annyira egyéni vonásai révén, hanem egy típus megtestesítőjeként válhat érdekessé az olvasó számára. Leginkább Novák naplójának feljegyzései között találjuk meg azokat a gondolatokat, amehelyet Vajthó fixa ideáinak is lehetne nevezni, mivel a másik két műben is felbukkannak. A tanári munka és élet értelmével kapcsolatban felmerült kételyeit a főhős naplójába illeszti, mintha Novák tépelődő természetéhez jobban illene az ilyenfajta meditálás, morfondírozás, mint az alapvetően optimista pedagógusként ismert szerzőhöz. A napló egyik bejegyzése igen csak elgondolkodtató, talán nincs is tanár, aki időnként ne jutna hasonló felismerésekre. Novák tanár úr Rilke Kristóf kornétás szerelmének és halálának legendáját olvasva azon elmélkedik, hogy a nap mint nap céltalanul, reménytelenül lovagló katona alakja milyen kiválóan szimbolizálhatná a tanárok sokszor hiábavaló, kiáztatással erőfeszítéseit, eleve kudarcra ítélt próbálkozásait, önáltató felbuzdulásait. A filozofikus hangulatú bejegyzés következő sorai a legmegragadóbbak: »Lovagolni, lovagolni, s mégint csak lovagolni... Reménytelenül, céltalanul s mégis napról napra, újra meg újra... Lám, máris társszerzője lettem a nagy költőnek, aki ohyan rokon, utódi szeretettel emlékezik meg a derék kornétás szerelméről és haláláról. Ohyan ez a történet, legbensőjében a szívembe zárt ígérel, mintha velem esett volna meg, pedig én nem szagoltam puskaport soha, s mégis mintha nem csekélyebb háborúban lennék már régtől, sokkal tovább a tizenhét végén önmagába fulladt világháborúinál, minden frontok megett, de minden frontnál semmivel sem csekélyebb élethalálharcban, abban, amit mi, szürke tanárok, a magyar és egyetemes kultúráért folytatunk. [...] Mátis két lovaglás jut eszembe, a Don Quijotéé meg a Münchhausené. A búsképpű lovag gebeje hagyján. De a másiké, az örök fullentő, nagyotmondó? E pillanatban, ha fel is ocsúdok majd belőle reggel, álmatlan éjék után felfrissülve, ebben a könnyfakasztó komikumú lovasban látom tanári bevületeink és szétlőtt ábrándjaink tragikomikus paródiáját.»²⁵*

⁴ VAJTHÓ, 1976. 18. „S a tanári pályám édes-bús emlékei? Erről külön kötetet írtam, de még tudnék róla mesélni! Némi ízék Tanárok című regényemben is benne felejtkeztek.”

⁵ VAJTHÓ László: *Tanárok*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1974. 214–215.

(...)

Hosszú élete végén megadatott neki az az öröm is, hogy megérte régi sorozatai – kicsit módosított formájú – folytatását, újjászületését. A tanítás problémái című sorozat 1969-ben indult el újra, a 70-es, 80-as években élte virágkorát, de még 1990-ben is jelent meg könyv ebben a sorozatban. Vajthó eredeti sorozatához hasonlóan az új széria darabjai is elsősorban az irodalom- és anyanyelvtanítás speciális kérdéseivel, a műelemzés módszereivel és az anyanyelvi képességek fejlesztésével foglalkoztak. A sorozat szerzői között ott találjuk Hernádi Sándort, Zsolnai Józsefet, Bácskai Mihályt, Tüskés Tibort, Fried Istvánt, Forgács Annát, Cs. Nagy Istvánt, Kiss Tamást, Szende Aladárt, egy szóval a 70-es, 80-as évek hazai magyartanításának legismertebb képviselőit, felsőoktatókat, kísérletező tanárokat, középiskolák lelkes pedagógusait. Vajthó, akihez már a Tanári pályám emlékezete című visszatekintés írása közben elért a különös feltámadás híre, így üdvözölte említett könyvében az új sorozatot: *„Így hát nem furdal komolyabb önvád, sőt megilletődve hallom, hogy egy idő óta elcsendesedett második sorozatomnak az új pedagógiai világban »folytatása következik«, vagyis a mai pedagógiairányítók méltónak tartják kezdeményezésünket, hogy magasabb szinten lángrollobbantsák a mi elgondolásunkban akkoriban még csak pislákoló szikrát. Bárcsak megvalósulna, nagyobb tért hódítana a tervezett vállalkozás!”*⁶ Vajthó kívánsága teljesült, a hazai szak módszertani irodalom egyik legsikeresebb, legnépszerűbb sorozatává vált a 80-as évek elejére *A tanítás problémáinak új változata*. Jóval szerényebb módon, egy-egy elszigetelt kezdeményezés formájában a Magyar Irodalmi Ritkaságok is folytatásra talált: így például az ELTE Apácai Csere János Gyakorló Iskolájának munkaközössége 1962-ben sajtó alá rendezte, jegyzetekkel látta el és kiadta Kisfaludy Sándor ifjúkori naplóját, majd ugyanennek az iskolának a munkaközössége 1967-ben Horvát István 1805 és 1809 között vezetett pest-budai naplóját jelentette meg, hasonlóan alapos szöveggondozó munka után.”

⁶ VAJTHÓ László: *Tanári pályám emlékezete*, Tankönyvkiadó, Bp., 1969, 277.

Koncz Gábor

A MAGATARTÁS: KONCZ SÁNDOR AZ ABSZOLÚT PEDAGÓGUS¹

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.11>



Koncz Sándor (1913–1983)

„Non ut pedagogus, sed ut theologus...”, tehát nem mint pedagógus, hanem mint teológus kíván megértést és elismerést a nagy mester, olvashatjuk Dr. Koncz Sándor (1913–1983) Comeniusről írt tanulmányában. A teológus Koncz Sándor elsősorban mint magatartás kíván megértést és követést...

Életről számos tanulságos, humoros történet, anekdota kering. Ezeket is megidézve, az életrajzi vázlatot követve, mutatom be a magatartást. Az érdeklődők szíves figyelmébe ajánlom, hogy születésének 100. évfordulóján konferenciát rendeztünk Sárospatakon, 2013. novemberében, „Válság és váltáság...” címmel. Ennek (korunkhoz illeszkedő) jellemzője volt az, hogy

¹ Koncz Gábor előadását 2015. május 12-én tartotta meg a Kiss Árpád Műhely ülésén. Dr. Koncz Sándor (1913–1983) tábori lelkész, sárospataki teológiai tanár, egyetemi magántanár, alsóvadászi lelkész, sárospataki levéltáros volt. Két jelentős könyvén kívül (*Kierkegaard és a világháború utáni teológia*. Miskolc, 1938; *Hit és vallás. A magyar református vallástudományi teológia kibontakozása és hanyatlása*. Debrecen, 1942) számos tanulmányt, cikket publikált. Sok ígéhirdetése, tanulmánya, jegyzete kéziratban maradt. Ezek feldolgozása, a korábbi fő művek újraközlése folyamatban van. Írásos életművének áttekintését lásd: Dr. KONCZ Gábor (szerk.): Dr. Koncz Sándor 1913–1983. *Életrajzi vázlat és bibliográfia*. Készült az Alapítvány a Magyarországi Németajkú Gyülekezetért. Protestáns Fórum támogatásával. 2000, 51 o.

interneten egyenesben közvetítettük és a műholdon tárolt anyag ma is megnézhető: www.srta.hu (oktatóink, Koncz Gábor rovat).

Koncz Sándor volt lelkes diák, már akkor jeles szervező, református teológiai hallgató, közegyházi munkatárs, intézeti – és tábori lelkész, sárospataki teológiai tanár, hátrátételt szenvedett (...deportált...) falusi pap, levéltár igazgató... Jelentős könyvek, tanulmányok, cikkek szerzője... Ám mindvégig elsősorban igehirdető, határozott magatartást tanúsító, segítő, szervező személyiség... Tanulmányaiból, emlékezéseiből, prédikációiból tudjuk, hogy mindezt az „értelmes hit, cselekvő erkölcs”, a „hittel és humorral” jegyében végezte.

Született 1913-ban, Diósgyőr-Vasgyárban, ahol édesapja, Koncz József vasesztergályos volt, a Felvidékről naponta ingázva. Édesanyja, Szabó Teréz révén is felvidéki származású, ezért gyermekkorában, Özörényben (ma Gemerska Horka) élt. Első emlékét így örökítette meg „Karácsonyok...” című írásában:

„...Ötéves korom karácsonján (az elsón, amire emlékszem), 1918-ban, a hegyek, dombok közé szorított Gömör megyei Páskabázáról dédnagyapám, Sebő János gyalog lejött Tornalja-Rozsnyó vidékén, a Sajó völgyében tiündöklő Özörénybe. Ide húzódtunk Diósgyőr-Vasgyárból, özvegy nagyanyánkhoz, akibehez testvéreimmel elhozott édesanyánk. Mert... édesapánk már négy éve egyfolytában katona, sőt Przemysl bevételétől (1915. márc. 22.) hadifogoly volt. Öreg paraszt dédnagyapám, a valaha diófából készült, feketére érett konyhaasztalon (amin „ölésnél” a sertést is feldolgozták), szétterítette a családi Bibliát. Nagyanyám, a szent könyv mellé kétoldalt két petróleumlámpát állított, hogy dédnagyapám 80 éven felüli szemei jobban lássák a betűt. Magával hozott tarisznyájából megtört mindenikünknek pár szem mogyorót és néhány darab diót. Minden karácsonyi ajándékunk ez volt. Majd két lámpa között olvasta az igazi karácsonyi ajándékot: Krisztus születését. Annyira feledhetetlenül olvasta, hogy teológus koromban, képzettársítással („lámpásfejű” dédnagyapámra gondolva), a két lámpa a két hitvallásos iratunkat jelentette. Első karácsonyom érettebb éveim számára ezért példázza azt, hogy a bibliai világosságot a Heidelbergi Káté és a II. Helvét Hitvallás fényénél kell tanulmányozni.”

A trianoni határ meghúzásakor, okosan szervezeten, édesanyja átlábotl a Sajón, elbújt a kukoricásban, a libák meg átúsztak utána. A gyermekek pedig „pati-pati-pati” kiáltozással, az örök között átrohantak a hídon... Ez tehát az előzménye annak, hogy például én magyarországi állampolgár vagyok...

Folytatom a „Karácsonyok” című írás idézését: „...1920–30 közötti karácsonyaim Diósgyőr- Vasgyárban, munkástelepi egyszerű lakásunkhoz kötődnek. Mert nem telt rá, a szobát nem fűtöttük. Kedves karácsonyánkat a konyhaasztalra

állítottuk. Az ottbott főzött szaloncukrot, vagy a ketté vágott kockacukrot a sehyempapírból kinyírt rojtos darabkába pakoltuk s az egész éven át mindenünnen gyűjtött és körmünkkel gyűretlenné simított fényes sztanioipapírral díszítettük. Csak hasznos ajándékokat kaptunk: téli bakancsot, lábszárvédőt, meleg zoknit, „barbedt” kapcát. És összesen egy könyvet...”

Egyszer aztán a gyermekek elhatározták, hogy leveses tálat vesznek a mamának. Úgy spórolták a villamos pénzt, hogy futva mentek az iskolába. Nagypapa felfedezte a szándékot, mert gyorsabban koptak a cipők... Talán azért is, mert Nádházy Bertalan vasgyári lelkész hatására aktívan részt vett a segítő munkában, családokat látogatva, adományokat gyűjtve. Nagypapa presbiter volt. Koncz Sándor többször utalt arra, hogy milyen okosak voltak a munkások: a gyárigazgató Horthy Istvánt megválasztották presbiternek, így közvetlenebb lehetett a kapcsolat. A hitre ébredés megerősítője és orientálója Nádházy volt. Ebben a miskolci gimnázium híres költő tanára, Balázs Győző segítette, aki a legjobb diákokat a pataki teológiára irányította. (...Noha egyik jelentős írása: „Menekülés a teológiától...”)

Ott nemcsak sokat és alaposan tanult, olvasott, de gyakorlati szervező munkát is végzett. Éppen a kezdő évében, 1931-ben szervezték meg a Sárospataki Református Kollégium alapításának 400., hatalmas ünnepség sorozatát, amely látvány és példa volt számára a rendezvények szervezési világa felé is. Már akkor elemzett, írt, ösztöndíjasként tanult Edinbourg, Glasgow, Berlin, Bázél egyetemén...

„1933-ban barsány, világvárosi karácsonyom volt. A svájci Bázélben III. éves teológusként kapott ösztöndíjamból megtakarítottam annyit, hogy egy német barátommal, a Mulhousen át, éjszaka közlekedő tömött, piszkos, de olcsó személyvonattal Párizsba utazhattunk, ahol az egyházi ifjúsági szállóban tölthettük az éjszakát. Karácsonyeste szerzett benyomásom alapján Párizst a bulvárok hazájának neveztem el. A legtöbbször terekből kiinduló, 5–7–9 km-es körutakon megáradt folyóként hullámzott a tömeg. Talán mindenki az utcán volt. Az eddigi karácsonyi családi élményeim itt tömegélményé dagadtak. A karácsonyi kora- és késő estéből az maradt emlékezetes, ahogyan az ellenállhatatlan emberáradatot az itt-ott líbasorban kégyóző emberek erekeként fúrták át - a templomok irányába. Mi, különböző időpontokban, több templomba benézünk. Azok szintén tömve voltak, mint az utcák.”

Sárospataki teológus és szenior éveit alatt szerkesztette az Ifjúsági Közlönyt, végig látogatta a református gimnáziumokat és teológiákat, részt vett a faluszemináriumok, a népfőiskola, a tehetségmentés munkájában... Jó tanítványa majd követője lett Mátyás Ernő, Újszászy Kálmán és főleg Szabó Zoltán híres professzoroknak. Tőle tanulta azt is, hogy ha falusi pap leszel, vegyél magadnak kalucsnit... Hirdette, hogy mindig legyen kitéve ingyen

elvihető könyv, folyóirat, újság, mert nem olvas az ifjúság, no és a szegényebbek is olvashassanak...

Antifasiszta magatartásának egyik dokumentuma: „...1937 karácsonyán a Berlin-Dablem-i gyülekezettel együtt imádkoztunk kolozsvári teológus barátommal, az egyházköziségnek a német titkos rendőrség által, az év júl. 1-én „rövid kihallgatás” címen elhurcolt és arról haza nem tért lelképásztoráért: Niemöller Mártonért. Humboldt-ösztündíjasként egy évet tanultam akkor a berlini egyetemen. Megismertem, megszerettem a hitvalló egyházi mozgalmat. Titkosan szervezett autóbussz-járatain ki-kiuccantunk a Berlin környéki erdőben tartott bibliáórákra. Már akkor ismeretes volt, hogy Hitler koncentrációs táboraiiban... rengeteg fasisztaellenes német szenved. Volt tehát a gyülekezetben és „titkon ajtónkat behajtva”, karácsonykor is kikért könyörögni.” Jegyzeteiből, berlini leveléből az derül ki, amit Márai Sándor *A hang* és a *Jelvény és jelentés* című, legnagyobb és igazán sohasem propagált regényeiben megírt...

Szeniori éve után nem kapott fizetett feladatot a Tiszáninnei Református Egyházkerületben (Diósgyőr-Vasgyárban ugyan segédlelkész lehetett...) mert az akkori püspöknek nem kellett az, aki külföldön kóborolt...Így Budapesten, a Konventen (...így hívták az egyházi központot...) szolgált. A Soli Deo Gloria mozgalom utazó munkatársa volt, a gyorsvonaton robogva írta híres könyveit...

Az akkori egyházvezetés törekvése az volt, hogy a bécsi döntésekkel visszakerült, majd a háborús területekre a legkiválóbbakat küldte... Így lett (...vigyázat, hosszú név következik...) Marosvásárhelyen, a Magyar Királyi Csaba Királyfi Honvéd Gyorsfegyvernemi Hadapród Iskola hitoktató lelkésze. Onnan tábori lelkészként, a Gomel környéki, Pinszki mocsarakhoz vezényelték. Egyszer egy sebesült már napok óta ordított a két frontvonal között... „Kikúszok és úrvacsorát adok... Megtiltom... Maga nekem nem tilthatja meg, nekem onnan parancsolnak...” mutatott felfelé... A szovjetek észrevették a kúszást... leállították a tüzelést... Néma lett a front, csak az ordítás hallatszott... Majd köszönöm tüzet lőttek...

„...Az igazságtalan, Istentől megítélt második világháború alatt tábori lelkészként működtem. A nagy területek miatt a karácsonyi istentiszteleteket ünnepkörként, egy bónapig tartottuk...” Mi volt az úrvacsorai bor? A németektől kapott, pohárkányi ecetfélével így prédikált: „Jézus a vizet borrá változtatta...a Ti papotok csak arra képes, hogy ezt vízzé változtassa...” Mindig ügvelt arra, hogy a lövészárkokban, az úrvacsoránál legalább egy fehébb zsebkendő és egy fenyőág legyen.” A földbe ástott bunker, a leomlott bérház alatt feltámasztott légvédelmi pince, rommá lett süttődek, üveg- és más kisebb-nagyobb gyárak, iskolák, hajlékok valahogyan megmaradt

zngai ... alkalmi istentiszteleti helyiségekül szolgáltak... Az ilyen jellegű istentiszteletek közül a legmegindítóbb talán kettő volt. Az egyik, amelyik elmaradt. Helyette szálltmánnyal beérkezett sebesült katonákat kellett az orvosok keze alá előkészíteni és kötözgetni. A másik 1944 karácsonján, egy vasúti „rámán” (melléperonon) tartott istentisztelet. A menekülteket, katonákat, leventéket a leghetetlenebb összerendszerben szállító, veszteglő vonatokról szaladt össze a gyülekezet, hogy egy teherwagomból legurított, nagy ládáról hangzó ígêhirdetést hallgasson: az istentelenül háborús körülmények között Isten békéjêrôl...”

A Hadapród Iskolát életre ítélték... A Németországba telepítést Székely János: *A nyugati hadtest* című könyvébôl ismerhetjük. Olvashatjuk, hogy Bergen-Belsen környékén szörnyű volt a szag, mind arra felé fordultak... Koncz Sándor elment odáig... Majd parlamenterként tájékoztatta a Szövetségeseket...Koncentrációs tábor és tífusz... Édesanyám és hároméves, első gyermekük is vele volt...Kilencven év felett, már keverve a személyeket azt mesélte: „*Én mindig fehéer inget adtam rád, te meg eltűntél...(a lelkészek kötözték a sebesülteket...)* Nagy volt a zűgás...aztán nagyon nagy a csend...és haza jöttél (...a bunkerbe...) és hoztál Katikának kakaót...” Igen, a bombázások leállítása után, a szövetséges ejtôernyôsök cigarettát adtak a dohányzóknak és kakaót a gyermekeseknek... Aztán ő ment elôl és tízezer tetemet válogattak szét... E történetek, katonai iratok és jegyzetek feldolgozása folyamatban van... Elemzem azt is, hogy a magatartás hogyan következett szülei, a vasgyáriak, a felvidékiek és tanárai, köztük Barht Károly híres teológus példájából, aki kész volt fegyverrel ôrt állni, a svájci határ hídjánál, a nácik ellen...

A teológiaiilag megalapozott magatartás és humor egyik jellemzôje pl. az, hogy Áprily Lajossal az 1930-as évek végétôl jó barátságban volt, amikor a költô a budapesti Baár-Madas Református Leány Líceum igazgatójaként dolgozott. „*Az akkor szokásos középiskolai csendes-napokat szerveztük, amiket ő a „mélyebb titkok felé ásvt” havasi tisztaságával támogatott. Nekünk, ifjúsági lelkészeknek tökéletesedést jelentett az, ahogyan a keresztyén igazságok átadásának átlátszó emberséget kívánó „módszerêrôl” szôlt. Az egyszerű közvetlenséget helyezte elôtérbe. A melegsívűség mércéjét állította fel. Ígêhirdetéseinkben, előadásainkban a szólamentes, mégis több szôlamú beszélgetési jelleget kedvelte. Amit igényelt, így fejezte ki: „Lárvaarcú keresztyénség helyett üde képű, friss keresztyéneket szeretne maga körött látni”. Ezt tanította nekünk és hirdette a gyülekezeteknek is.*

Tehát: 1941-tôl 1946 októberéig „*Európa roppant térségein mozogtam... Végigtemtem a világháborút.*”, mint írta egyik emlékezésében. A Gomel-környéki Pinszki mocsárban, a rádióból értesült arról, hogy egyetemi magántanári tudományos címére tekintettel, századossá, majd tábori

főlelkésszé léptették elő. 1946 októberében, a nyugati zónából hazatérve, a határon az igazoló bizottság tiszteletükre felállva köszöntötte őket. A fiatal, kommunista képviselő azt kérdezte: *„Ha maga ilyen antifasiszta, miért volt a Horthy-hadsereg századosa? A válasz: Azért barátom, hogy hat év alatt végigtemessem a háborút és Isten kegyelméből ilyen ostoba kérdést hallgassak...”*

A frontról való hazatérése után, 1946 októberétől 1947 augusztusáig, Budapesten, a Református Egyház Zsinati Irodáján, Áprily Lajos költővel együtt, az egyház külügyi tájékozódását, a magyarok haza telepítését szervezték. Az Abonyi utcai irodával szemben volt Rákosi Mátyás egyik lakása. Az őrségen kívül a bejáratot egy liba vigyázta, amely idegen érkezésekor hangosan gágogott...

Volt tanárai meghívták Sárospatakra. Az 1947–1951 közötti teológiai tanárságára a tanítvány, lelkész, barát Bojtor István így emlékezik: *„Koncz Sándor országos, sőt nemzetközi viszonylatban is példánélküli lelkész – teológusként világitott. Ez a mélyhitű keresztyén mind a bitvallóktól, mind az egyházkormányzattól magára nézve elfogadta az indokolt biblikus, reális korrekciót. Kiváló beszélgető partnere volt öreg falusi asszonyoknak és akadémiai tudósoknak. Lelkészek, egykori tanítványai szívesen látogatták. Ilyenkor minden munkáját félretette, vendégeit leültette, kérdezett, informált, korrigált, intett, bátorított biblikus szeretettel, realista helyzetfelméréssel, csípős iróniával, odatalálól szójátékokkal... „Hogy vagy?” – kérdezték tőle. – „Jól, mert Isten fogja a kezünket, az állam pedig a nyakunkat. De hittel és humorral minden átvészeltető.”*

Teológiai tanári korszakának számos anekdotája egyikét valaki így mesélte: *Búsán lehajtott fejjel baktattam Sárospatakon, az Iskolakertben. A professzor úr átkarolta a vállamat: Mi az, szenvedsz a sok gimnazista lány között? – Szünetek főtiszteletű professzor úr. – Tudod, fiam, én is... Életrajzi jegyzetek és előadások nyomán maradt meg az a történet is, hogy 1947-ben, az Iskolakertben sétálva, látványosan egy marxista könyvet olvasott. Aczél György (1917–1991) akkor, 1946 augusztusától 1948 májusáig a Zemplén Megyei Pártbizottság titkára volt, s éppen arra járván (...vagy talán a találkozó meg volt beszélve...) karon fogta, s azt kérdezte:*

– Mit csinál professzor úr? – Tanulom azt a négy száz szót, amit maguk használnak... A barátságos beszélgetésben vetette fel Aczél György, hogy diósgyőr-vasgyári munkás származására, antifasiszta magatartására is tekintettel, Baranya megyében Koncz Sándor lehetne a főispán. A válasza az volt, hogy nem azért szociális gondolkodású, hogy a főispánságot konzerválja és a munkások az ő ablakát hajigálják követ...

1949-ben, kommunista pártberek látogatták meg a Sárospataki Református Teológiát, ahol akkor Koncz Sándor a Gazdasági Választmány

(GV) elnöke is volt. – *Fáradjanak be az urak, invitálta a vendégeket. – Mi nem vagyunk urak... – Azt azért mégsem mondhatom, hogy elvtársak...* Udvariaskodás, vitatkozás, huzakodás nyomán Koncz Sándor azt találta mondani: – *No, azt látom, hogy nem teológiai tanárok, hát akkor hát akkor mars befelé.*

GV-elnökként szorgalmazta, hogy szalmazsák helyett lószőr matrac legyen az internátusokban. Vasgyári példán okulva, a testületben mindig volt kétkezi dolgozó. Szavazáskor mindenki a kerülő felé fordult. „*Mit bámulnak engemet...mintha nem tudnám, hogy abba nem megy bele az égér...*” Legközelebb a folyóvízes lábmosó szavazásáról volt szó...megint arra fordultak... „*Mán' megint engemet néznek, mintha nem minden reggel a patakban mosnék lábat...*”

A Sárospataki Református Teológiai Akadémia 1951-ben történt megszüntetéséről, Koncz Sándor „hátrátételéről”, 1952–1965 között Alsóvadászon végzett szolgálatáról, életének e szakaszáról számos tanulmány, visszaemlékezés készült és anekdota kering. Pl. ebben az időszakban Péter János (a korábbi jó barát) a Tiszántúli Református Egyházkerület püspöke volt, később, 1957-től külügyminiszter lett. Nem engedélyezte Koncz Sándor nagy sikerű debreceni előadásainak folytatását. „– *Az a baj Sándor, hogy te nem szeretsz minket. – János, én téged már úgy sem tudlak szeretni, ahogyan mindkettőnknek a Bibliából következne; szeresd ellenségedet...*” A történelmi igazsághoz tartozik, hogy Koncz Sándor (még gépiratban lévő) Közegyházi életünk sodrában című, önéletrajzi írásában elismerően írt a korábbi Péter Jánosról, és Koncz Sándor 1983-ban bekövetkezett halálakor Péter János szép szövegű táviratot küldött a családnak.

Lelkésznek Alsóvadász fogadta be, ahová száznál több bűntelen, köztük sok híres budapesti polgárt telepítettek ki. „*Magukat azért hozták ide, hogy kiegyék a kuláknak nevezett szegény népet. Dolgozni fogunk...*” Megtanította őket kapálni...A falu oly annyira megszerette a népséget, hogy ezt a kitelepítési körzetet számolták fel először... A parókia udvarában lévő hodályba, a távoli legelőkről naponta behajtották a tszcs juhait... Levelet írt Gerő Ernőnek, kimutatván, hogy így mennyi tejet gyalognak el a nép demokrácia gyermekeitől... Fegyveresek jelentek meg, hajtották kifelé a juhokat... A mesék szerint egy kisfiú siratta őket. Én voltam..., 1950-ben születtem és 1953–1964 között, 14 éves koromig, csodavilág volt Alsóvadász....

Megtanultam, kapálni, gazdálkodni... és beszélni. Bellai Barna hatalmas természetű, nagy-természetű, örök humorú, áldott emlékezetű gyámolítóm egyszer, villámláskor azt mondta: „*No kering má'n a rézf... ú bagoly.*” Legközelebb, villámláskor, ezt mondtam Apámnak. „*Nem kisfiam, ez Bellai Barna üzenete a papnak, az bizony villám.*” Aztán társaságában nagyon rendes

akartam lenni: „Nézd, Édesapa, az a fiú ló pipil...” „Kisfiam, a csödör csikó még a pap előtt is bugyozzik... Lajos bácsi – mondta aztán a szintén termetes, bölcs presbiternek – tanítsák meg ezt a gyermeket beszélni... Má'n abogyan mink mon'gyuk, meg abogyan a Nagytiszteletű Úr mondaná... Úgy.” Télen, péntekenként, este, egyedül kellett felmennem a felvégre. Azt mondta, hogy először félni fogok, ugatni fognak a kutyák. De visszafelé már nem fogok félni és érdekes lesz... Az volt: direkt nem féltem és a kutyák csendben vagy kedvesen nyüszítve somfordáltak a kerítések mögött. Lajos bácsiék sakkoztak és beszélgettek. Megtanultam: csödör, bika, kan, kos, bak, kakas, gúnár... Aztán egyszer: „Nagytiszteletű Úr, elakadtunk... aztat hogyan tetszene mondani, hogy mindig az erősebb kutya... Hát Lajos bácsi: mindig az erősebb kutyának van igazsága.... Szóval the-o-ló-gi-ai-lag helyesen tanícsuk ezt a gyermeket...”

Apám családlátogatásai házról-házra történtek, más vallásúakhoz, ateistákhoz is bekopogott... és mindenütt árnyékszékre kellett mennie... Akkori szokás szerint ilyenek nem voltak a faluban. Egyszer, a parókiái beszélgetéskor Lajos bácsi kikérec'kedett a folyosó végére. „Lajos bácsi, baj van. Baj nincs, de nebéz setében budít rajzolni...” Néhány nap múlva az egész faluban kopácsoltak az ácsok, gyönyörűeket kalapáltak össze...

Velem együtt az egész falu szeretett templomba járni. A prédikációkat napi, gyakorlati, rólunk szóló példákkal, érdekes történetekkel illusztrálta. „Amikor Albert Schweitzer Afrika felé tartott a hajón, úgy nézett ki, mint itt ni Józsi bácsi, csak kalap volt a fején...” Nosza, Józsi bácsi ott rögvést felcsapta a kalapot és úgy figyelt az igére... Szabad volt a templomban mosolyogni...

Segített. Egy ifjú házaspár férfi panasolta: nem megy (persze, hogy ki volt, azt sohasem tudta meg senki...) Éppen akkor vezették be a villanyt. Családlátogatás. Egy szobában laktak az anyóssal. Persze, valószínűleg rájuk kapcsolta. Meggyőzte a nénit, hogy milyen remek lesz neki, ha átköltözik a hátsó házba, hiszen ott is lehet villany... Legközelebb: „Lesz keresztelő Nagytiszteletű Úr?”

Temetésekre is szerettem járni... gyönyörűek voltak, felénekeltek az elhunytat. Sáros időben gumicsizmát húzott és a hantolást – a gyülekezet zengő éneklésével kísérve- egymást váltó, helybéli férfiak, gyorsan végezték, csizmában és nem félcipőben szerencsétlenkedve, mint manapság, nagy némaságban...

Kertet művelt, fát vágott, disznót tartott... Mint legjobb gazdát, 1961-ben tsz elnöknek akarták megválasztani... Prédikációk, példák, történetek, napi tanítások...csak abbahagyni lehet... majd máskor tovább... Egyetemista korom elején megkérdezte: „Hova is jársz?” Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, Népgazdasági Tervező-Elemző Szak,

Elméleti Gazdaságpolitikai Szakágazat, Futurológiai Specializáció...” *No, majd elmúlik ez is, mint Marosvásárhely...*” – utalt a fent említett, hosszú nevű intézményre. És: kezembe adta az eszkatológiai tárgyú tanulmányait... 1965-ben hagyhatta el a nagyon szeretett falut, ahol őt is nagyon tisztelték, szerették... „*El kell menni, mert tíz év után megunja a gyülekezet a példáimat...*” Sárospatakon volt levéltár igazgató, az ugyancsak hosszú nevű intézményben: Tiszáninneri Református Egyházkerület Tudományos Gyűjteményei... Ez maradt az egyház kezén, 1990-ig, amikor a paraszat élesztők hatására, még a pártállamtól sikerült visszavenni és újra indítani – emlékét is áldva – a Sárospataki Református Kollégiumot. Ennek a Levéltára őrzi az ottani, jelentős munkásságának eredményeit és persze a történeteket...

Tehát: a tanítványai, az előadásaira, igehirdetéseire emlékezők körében számos történetét, humoros tanácsát, szemléletes példáját idézik újra meg újra. 2003-ban, Ausztráliában, a Sydney-ben megrendezett, III. Magyar Identitás Konferencián, az ottani magyar református lelkész, Péterffy Kund a „hittel és humorról” tanítás idézésével kezdte az előadását... Különböző történelmi és teológiai tárgyú kötetekben, visszaemlékezésekben és szakdolgozatokban számos idézés, utalás, hivatkozás olvasható. Ám ezekről bizony már majd legközelebb...

Boreczky Ágnes

AZ ORKESZTIKA TUDOMÁNYOS RENDSZERE ÉS A PEDAGÓGIA DIENES VALÉRIA KORAI MUNKÁSSÁGÁBAN

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.12>



Dienes Valéria (1879–1978)

Márknak a „túlso partról”

„Mert az ember léte csupa alkotás. Apróbb vagy nagyobb. Úgy fejlődik mindegyik, mint valami élőlény. Ugyanúgy, mint akár mindenestül önmagunk. [...] Születnek, élnek és meghalnak (olykor nem halnak meg velünk együtt). Így az orkesztika első halk ígéretének [...] a pillanatában már együtt voltak a kellékek az induláshoz: az egyetemi években szerzett tudományos és filozófiai kultúra, a zeneakadémián elsajátított zenei készségség, új matematikai tételeken csiszolódó alkotói gyakorlat, és [...] belépett egy új jövővény, a mozdulat, és nem lehetett tudni róla, mit akar. Meg kellett barátkoznom vele. Izomzatomban hoztam háza 1912 nyarán.” (DIENES 1969, 17–18.)

A fenti idézet 1969-ből való². Néhány évvel később viszont, 1975-ben, egy Vitányi Ivánnak³ adott interjú előtt írt feljegyzéseiben Dienes Valéria

¹ A tanulmány szerzője írását a mű keletkezése idején – megrendítően fiatalon elhunyt – tehetséges tanítványa és kollégája, Fenyves Márk emlékének ajánlotta.

² DIENES Valéria (1969): *Orkesztika 1912–1918*. Raymond DUNCANNÁL, dvh-list00043 MOHA – *Mozdulatművészeti Gyűjtemény* (Orkesztika Alapítvány – MOHA – Mozdulatművészek Háza – Magángyűjtemény, a továbbiakban MOHA)

ugyanerre az időszakra másként emlékszik vissza: „*Párizs, Bergson, a Collège de France órái megmaradtak egész életemre. Megjiedek, milyen tarka ember voltam.*” (DIENES 1974–76, o. n.)

Az interjú felvételekor Dienes Valéria 96 éves volt, a mondat életének az emigrációt megelőző szakaszára vonatkozik. Melyik állítást, melyik képet tartjuk mérvadónak? Azé a fiatal nőét, akit később, visszatekintve ifjúkori önmagára kialakulatlanak, esetleg zavarosnak láthatott, vagy azt a mottóból is kitűnő ihletett és izgatott készülődést, aminek – ma már tudjuk –, az orkesztika lett az eredménye.

A jelenből visszanezve az említett időszak Dienes életének legmozgékonyabb, egyben egyik legtermékenyebb időszaka⁴. Ekkor született két fia, Gedeon és Zoltán, számos tanulmánya jelent meg a Huszadik Században, *A Nő* és *A Gyermekek* c. folyóiratban, előadásokat tartott a Gyermektanulmányi Társaságban, A Társadalomtudományok Szabad Iskolájában és a Feministák Egyesületében, s nem utolsó sorban ezekben az években dolgozta ki az orkesztika rendszertanát. A sokféle, látszólag eltérő, de mai szemmel és az életmű egésze felől egységet alkotó tevékenységet Dienes négy szerelme, a matematika, a filozófia, a zene és az orkesztika iránti mély (később sem szűnő) elkötelezettsége fűzi össze. És még valami: az orkesztikába beépülve, annak fundamentumában egyaránt helyet kapott Dienes matematikai, filozófiai, zenei, valamint pszichológiai tudása.⁵ A többféle tudomány és a művészet összekapcsolásával megalkotott rendszer, a „tudós táncosnő” image-ban feloldott szerepkonfliktus megoldásának más európai táncosokhoz képest is rendkívüli útja a hazai mozdulatművészetben belül mintateremtővé vált.

Közismert, hogy Dienes Valéria – a Magyarországon elsőként egyetemet végző nő egyike – matematikus és filozófiai doktor, aki egyetemi tanulmányai közben a Zeneakadémiát is elvégezte. Filozófiai doktori disszertációja (1905) és a bécsi emigráció közti időszakban 23⁶ tanulmányát említi (lásd a Függelékben), jelentékeny részük már sokirányú pszichológiai tájékozódását jelzi. Bár ezekről

³ DIENES Valéria (~1974–1976): *Életrajzi vázlatok*, Kézirat. EDAR DVH-rendezetlen spirálfűzet - még leltári szám nélkül – MOHA

⁴ Át- és újragondolva életének a tanulóéveket követő első szakaszát 1912 és 1917 közé datálta és spirálfűzetében a következőképpen összegezte:

1. 1912 – 1917, 1914 – Gedeon, 1916 – Zoltán
2. orkesztika, gyermeklélektan, Huszadik Század, Társadalomtudományi Társaság, Galilei Kör
3. Szülők Iskolája, Nagy László, Domokosné iskolája, ahova fiam járnak (Dienes gyerekei 20-as években, az emigrációt követően jártak az Új Iskolába- BÁ)
4. előadások

⁵ Erről részletesen ír a kötet egyik tanulmányában Benedek András.

⁶ A *Nő*-ben és A *Gyermekekben* megjelent tanulmányait nem sorolja fel.

elválaszthatatlan, szempontunkból most fontosabb Dienes Valéria mozdulattudománya, ami egyfelől önálló pedagógiai rendszernek is tekinthető, másfelől művészi vonatkozásait (művészi nevelés) tekintve a pedagógia része (DIENES 1925–26., 2016, 434).

Jelen írásban, ha vázlatosan is, erre az összefüggésre irányítom a figyelmet.

A mozdulattudomány

Dienes mozdulattudománya európai szinten is igen korai, és talán nem túlzás azt állítani, hogy az első interdiszciplinárisan megalapozott tudományos rendszer. Ez a mozdulattudomány tulajdonképpen maga a teljes orkesztika. „*Amit ma táncnak neveznek, és tánc néven mutatnak, az parányi elfajult töredéke, kis elszántott része egy nagy művészet-mezőnek, a mozdulatok művészetének, a régi, valamikor nagy, intenzív életet élt orkesztikának.*” – írja 1918 januári levelében Hans Brandenburgnak.⁷ (DIENES 1918, 2016,)

A későbbi, *Orkesztika 1912–1918* c. írása szerint magába foglal mindennemű „mozdulattudományi fejezetet, balettet, sportokat, gyógytornát, néptáncot, dzsessztáncot, transz-táncot, katonai kiképzést...” (DIENES 1969, 43.), vagyis mindent, ami az emberi test mozdulattörvényeinek megismerését és betartását feltételezi. „*Nem táncot akartunk, ez a fogalom túl szűk volt. A táncnál valami általánosabbat, és a valóságos élethez közeledőbbet kerestünk, a mozdulattörvények által mesterséges kényszereitől felszabadított emberi test szabad játékát, amelynek beleszólása van minden* (kiemelés B.Á.) *emberi tevékenységbe.*” (DIENES 1969, 43–44.)

Dienes a már idézett, Hans Brandenburgnak írt levelében említi először, hogy készen áll saját orkesztikai (később orkesztikai) rendszere⁸, illetve a mozdulatok lejegyzésére kidolgozott orcheografia.⁹ ¹⁰ (A levélből az is kiderül, hogy a rendszertan alapján az akkor már második éve működő Orkesztikai Iskola szervezetét is kialakította.)

⁷ Brandenburg *Der moderne Tanz* c. könyve volt az első olyan mű, mely a korabeli modern tánc irányzatait összegezte. Lásd részletesebben BORECZKY - FENYVES (2017) írását.

⁸ A rendszer rekonstruálására nem áll rendelkezésre az a korabeli kézirat, amire a levél utal. Dienes ugyanakkor részletes leírást ad a levélben, és egy 1929-re datált kézirat sem állhat még nagyon távol az eredetitől. (Dr. Dienes Valéria orkesztikai rendszere a-dvh-list00002 MOHA.) De felhasználtam még néhány más, relatíve korai írását is. (pl. Bergsonizmus az iskolában, 1924- Pedagógiai-jegyzet, 1925-26- *Mozdulatcultúra*, 1930.)

⁹ Az orcheográfia közös munka eredménye volt, amiben a tanítványokon kívül Detre Szilárd és Dienes Pál is részt vett. Dienes a levélben megjegyzi, hogy a mozdulatírás feltétele a mozdulat-elmélet.

¹⁰ Fügedi (2013) szerint a 20. században több tucat táncírás született, ezek közül Rudolf von Laban terjedt el a leginkább. (Sokan őt tekintik a táncírás megalkotójának.)

A szűkebben értelmezett, Dienes által kimunkált és megvalósított orkesztika, akár a többi európai modern tánc (Ausdrucktanz, Bewegungstanz, free dance, mozdulatművészet stb.) új műfaj, a fin de siècle művészeti megújulásának része.¹¹

Alappillérei a mozdulat, az eszmélet, a tér és az idő, az erő és a jelentés. Pszichológiájában Dienes a korabeli kísérleti pszichológiai eredményeire és Bergson filozófiájára támaszkodva az emberi viselkedést (cselekvés-reflexek – v.ö. behaviorizmus) és az eszméletet (eszmélettan) köti össze, ezek között a mozdulat a híd. Pedagógiájának kulcsszavai a felfedezés-alkotás-teremtés-cselekvés, a reformpedagógiából ismertek, kiemelendő azonban, hogy tudásnak csak az átlényegített személyes tudást tekinti, melyhez kizárólag az átélt tapasztalatokon és az azonosuláson keresztül juthatunk el. Bármelyik megközelítést helyezzük középpontba, a MOZDULAT szüntelen szemünk elé kerül. Mozdulatrendszerrel, és mozdulattanulmányról lévén szó, ez nem lenne meglepő, de a korabeli irányzatok egy részénél ez koránt sincs így (v.ö. Dalcroze euritmikája vagy Mensendieck női tornája stb.).

Mozdulat – eszmélet és pedagógia

„A mozdulat az eszmélés üzenete, mozdulat minden eltökélésünk, tettiünk egész tudatos, szándékos életünk. A gesztusok szavaink előpostái és kísérei, az arckifejezések, testtartások, tagjártatások, hangulatunk bírnökei, mozdulat a létünk hordozója. (kiemelés B.Á.) A tisztán az időben rejtőzött anyagtalán lelkeségünk a mozdulaton át a térbe költözik, hogy megmutasson bennünket egymásnak.

A mozdulat nem másolja, hanem kifejezi a lelket azzal, hogy formát ad eszmélésünknek.” (DIENES 1929a, 2.)

Dienes elméletének kiindulópontja a mozdulat(élmény) valósága. A „szómögöttség” be vivő mozdulat az eszmélet testi kifejezése, megtestesülése, matéria és szellem, mely magában hordozza a múltat, a jelent és a jövőt. A múlt és a jelen az emlékezetben ér össze, és „a múlt nem tud másképpen ténylegesedni, mint annak a mozgástartalomnak útján, mely élménykorában része volt.” (DIENES 1929a, 8.) A mozdulat kimunkálásának célja tehát nem a test, hanem a mozdulatot indító és az arra visszaható eszmélet¹², ezért a mozdulattudomány számára nem elégséges az anatómiaismeret, vagy az ezek alapján történő testi fejlesztés. (DIENES 1929a).

¹¹ „Ilyen új valóság a mozdulatművészet [...]. A mozdulatművészet nem torna és tánc, nem balett és nem sport, nem is ritmikus, nem is ritmustalan torna, nem is testhigiénia, sem gyakorlati egészségstudomány, hanem a fejlődésnek új produktuma, mely a mai léfokán már külön kategóriát s ennek megfelelő elbírálást követel.” (DIENES 1929b, 1.)

¹² Már a hetvenes években írt munkáiban ezt a folyamatot a szimbolizáció és a szublimáció fogalmaival írja le. „A mozdulat az eszméletet szimbolizálja. Az eszmélet a mozdulatot szublimálja. A szimbolizálás szellemről anyag felé, a szublimálás anyagtól szellem felé.” „(DIENES 1970 körül, 2017, 109.)

Dienes felfogásában a mozdulat univerzális (minden ember sajátja), így minden mozdulatrendszer alapját csak a megismert mozdulattörvények alkotják. S mert ez a Raymond Duncantól 1912-ben „izmaiban hazahozott” görög mozdulatkinccs „az emberi test emelő-rendszerének egyensúlyi és elmozdulás-lehetőségeit” használja fel, mindenki számára természetes, gyakorlása nemcsak örömmel jár, az öneszmélésnek és önkifejezésnek is forrása.

A pedagógiai nyelvére lefordítva ez a következőt jelenti:

„A mozdulatcentrumos pedagógia oly mozdulati nevelést kíván, melyben a test nem önmagáért, hanem a mondanivalójáért válik acélossá és hajlékonyá. A mozdulat igazi lélekközve akar lenni, oly öntudatos pszichikai kifejező eszköz, mely a tanításban módszerek hordozójává válhatik. A mozdulat e jelentéstani oldalának kifejelesztése nem pusztán többlet, amit úgy egyszerűen hozzá lehetne adni egy tetszőlegesen megadott izomkultúrához, hogy annak fizikai úton termelt gyümölcseit most a pszichikum számára értékesíthessük. E jelentéstani igényeknek vissza kell hatniuk a test formális képzésére, érthető ugyanis, hogy más mozdulatanyaggal fogom képezni a testet, ha tudom, hogy belőle mindenre érzékeny kifejező műszert akarok készíteni, melynek versenyezni kell a szóval, sőt túllépni a szó határain, mint akkor, ha nem kívánok tőle egyebet, mint a jól járó gép ruganyosságát.

Ez nem azt jelenti, hogy az új pedagógia színpadra nevel. A harmonikus, szép, tiszta mozdulat nem arra való, hogy az élet közege legyen, hogy közlekedésünk természetes hidján szolgáljon, hogy összehálózson bennünket társainkkal. A helyes és ezzel egyszersmind szép mozdulat nem volna a legelemibb kötelességünk, magunk és az emberek iránt. A mozdulatok harmóniája általános kötelesség (kiemelés-B.Á.), nem árulni való kívánság. A mozdulatnak így be kellene hálózni életünket s mint a görög kultúrában, bevonulni társadalmi és egyéni létünk minden fázisába, mert egészséges, harmonikus élet e nélkül nem képzelhető el. Tehát nem színpadra, sem házi színészkedésre kívánjuk a mozdulatot, amikor egy minden tanítást átjáró testkultúrát sürgetünk, hanem a mozdulat határtalan értékeit ki akarjuk szabadítani a színpad légtöreiből és odaadni minden emberi életkornak, minden társadalmi rétegnek és visszaállítani azt az őt megillető helyre mindenekelőtt az emberképzés terén.” (DIENES, 1929a, 10.)

A mozdulatok harmóniájának kialakítása tehát az, ami a pedagógia (egyik) területe, és amit mindenki számára származástól és életkortól függetlenül biztosítani kéne. Ugyanakkor a mozdulat harmóniájának általános morális kötelességként való megfogalmazása, valamint szembeállítása a funkcionalitással, némiképpen ellentmond annak az állításnak, miszerint a mozdulat révén megmutatkozunk egymásnak, vagyis kommunikálunk egymással.

Bár Dienesnél sosem lehet következetlenségre vagy pontatlanságra gondolni, azt hiszem, ez esetben arról lehet szó, hogy tanulmányának ebben a részében a görögségben általános életelvnek tekintett kalokagathia prioritását akarta érzékeltetni. Mert ahogy ez –bár jóval későbbi munkáiból, elsősorban - a Szimbolika-Evologika (1974), *Jel és mozdulat* (1974) vagy *A tánc az emberi test beszéde* (1976) c. írásaiból egyértelművé válik, a korai egymásnak való megmutatkozás külön tanulmányosorozat tárgyává lesz, mely a mozdulatot kifejezőként – közlésként, miáltal a másokkal való kommunikációnak is alapvető eszközeként látta. A kommunikáció során eszméletcsere jön létre, két vagy több eszmélet(tartomány) találkozik és például a tánc hatására mozgósított emlékek és jövő „szintézisének-sűrítmenyének” talaján közös jelentést hoz létre: a hatás ebben rejlik.

Az idézetben feltűnő műszer- és géphasonlat Dienesnél másutt is gyakran előfordul. Ez a metafora, korának egyik (futurista) toposza,¹³ Dienes rendszerében azonban kissé ellentmondásos, ha a mindvégig centrális testlélek viszonyra gondolunk. Pedagógiai jegyzetében is hangsúlyozottan arról beszél, hogy az ember „önmagát teremtő valóság”, és a „*az emberi szervezet teljesen más, mint a gépzet*”. (DIENES, 1925–27. 2016. 435, 433.) Sőt, ahogy írja: „*A pedagógia [...] nem gépkészítés. Az a pedagógus, aki növendékében a készüléket látja, az lehet jó dresszúra ember, de nem lesz egyéni fejlesztő*” (DIENES, 1925–27. 2016. 433.) és a nevelés egyik célja egy más, a szervesség gondolatkörébe illő fogalomhoz kötődik, az orgánum fejlesztéséhez. Ugyanebben a jegyzetben a nevelési eljárások közt külön kiemeli az egyéni különbségekre épülő (a különbségeket a Galenus féle négyes rendszerben értelmezi: szangvinikus, melankolikus, kolerikus, flegmatikus), illetve az evolúciós nevelést. Ez utóbbit a Nagy László kutatásai alapján meghatározott fejlődési szakaszokkal illusztrálja.

Másutt a Bergsonnal folytatott beszélgetésekre hivatkozva a pedagógiát úgy definiálja mint a személyiséget formáló eszméleti lét tényezőire való hatást. A pszichológia pedagógiai alkalmazásával arra jut, hogy a személyiséget alapvetően meghatározó múlt nem befolyásolható, a „*személyiség anyagi tengelyéül szolgáló és reflexológiai értelemben vett motorikus készenlét*” (DIENES 1925–30, 1.) viszont igen. Ez azt jelenti például, hogy a mozdulatművészeti gyakorlatokkal rendezni lehet a „cselekvő gépezet” működését (pl. befolyásolni lehet a reflexívek zavarát), leküzdhető a félénkség, vagy felszabadíthatók az eszmélet elnyomott emlékei, a gátló tudatalatti tartalmak. Dienes értelmezésében a betegség abból ered, hogy az

¹³ Madzsar Alice-nál és Szentpál Olgánál számos mozdulatprodukció témája is a gépember, vagy az elgépisedett ember.

eszmélet nem képes a cselekvéshez megfelelő emlékeket mozgósítani. (Egyébként több helyen is utal arra, hogy a mozdulatművészet megismerésre, diagnosztikai és terápiás célra egyaránt hasznosítható.)

Tér és idő

Visszakanyarodva a Brandenburgnak írt levélben jelzett mozdulatalapú orkesztika rendszerre, az alkotás-kifejezés térben és időben történik. „*A mozdulat három határozományú valami. Térben van, időben van és mond valamit. Kifejez. A mozdulat-iskola tehát három feladat megoldását foglalja magában: uralkodás a téren, az időn és a jelentésen.*” (DIENES, 1918, 2016. 209–210.)

Mindez Dienes első rendszerében a plasztika, a ritmika és a mimika együttesében valósult meg, az egyes területek kidolgozásában tanítványainak is aktív szerep jutott, az iskola – a korabeli kísérleti lélektan szóhasználatára szerint – egyfajta „laboratórium” lett. A mimika különböző műfaji kísérletekhez vezetett, melynek során Dienesnek a mozdulat és a beszéd, (pl. költészet), illetve a mozdulat és a zene viszonyát is tisztáznia kellett.

A levél szerint a tudatos térhasználat ebben az időben az egyensúlyt, a mozdulatok formáinak és rendjének tudatában azok harmonikus térbeli elhelyezését fedte. Az 1917–1918. évi tananyagot – a nyilván még meglévő eredeti jegyzetek alapján – az 1969-ben kelt Orkesztika 1912–1918. c. írásában Dienes részletesen is leírja. A plasztikai gyakorlatok a testhelyzet-rehelyzetváltoztatásra és a test elmozdulásaira vonatkoznak (pl. a felső test, karok rajzai lépő és szökellő elmozdulással, előgyakorlatok a lendülethez, lendület különböző karmozdulatokkal, futás, szökdelés, lendülés egyoldalú és kétoldalú hangsúlyozással, lebegő járás szökdelésig stb.).

A zenéhez legközelebb álló ritmika időtagolás, de egyben tértagolás is, hiszen a különböző ritmusokra előadott mozdulatok más-más térben zajlanak, más-más teret hoznak létre. A görög verslábakra, illetve a zenére (gyakran a kortárs zenére, pl. Bartók) épített ritmikai stúdiumok a klasszikus verslábak „megtornázásától” – a többszólamú orchémákig (mozdulatmű, táncmű) terjedtek.

Ebben a korszakban Dienes a dinamikát (erő), mint rendszeralkotó tényezőt nem említi, az majd csak az 1920-as években keletkezett, nem mindig pontosan datálható tanulmányaiban jelenik meg, legtisztább formában a Ritmika fejezetén belül a Dr. Dienes Valéria orkesztikai rendszere c. összegző munkájában (1929a). Visszaemlékezéseiből úgy tűnik azonban, hogy a dinamika, „erőadagolásnak” is nevezve az Új Iskolában, a Kapás utcai orkesztika tanfolyamon és a Notre Dame

de Sionban, vagyis 1923-ban és 1924-ben már óráinak szerves része volt. (FENYVES 2005, 73–76.)

A mimika mint jelentés, a későbbi rendszerben Babits javaslatára a szimbolika elnevezést kapta. Az orkesztikai tanulmányoknak ezt a szintjét Dienes elsősorban azoknak a tanítványainak ajánlotta, akik művészi vagy tanári pályára készültek. A növendékek számára ez a tánckompozíciók elsajátítását jelentette, ismerkedést a különböző műfajokkal, amelyek a kifejezés eltérő lehetőségeit reprezentálják. A mimika „[...] *Nem arjáték, hanem a testjáték, az egész test visszahangzása, a belső világ kifejezési valója. Ebben az osztályban költeményeket és zenét interpretálunk mozdulatokkal és célunk végigmenni az emberi érzések minden skáláján. A növendékek maguk is hoznak apróbb kompozíció-gyakorlatokat ösztönöszerű mimikájuk érvényesítése kedvéért.*” (DIENES 1918, 2016, 210.)

A műfajok kapcsán felmerül a költészethez és a zenéhez való viszony, tágabban a mozdulat autonómiájának kérdése. Mert vannak olyan műfajok, (pl. ornamentika) melyek tisztán illusztrációk, nem haladják meg pl. a zene térbe való rajzolásának a szintjét¹⁴, míg mások azon túljutva hangulatot, történetet stb. táncolnak el. Dienes ekkor a legmagasabb szintnek a pantomimet tekinti, melyben a ritmika ugyan még mérvadó, de a mozdulat felszabadul és „korlátlanul formálható kifejező eszközzé” lesz. (DIENES 1918, 2016, 212.) „*A feladat megtalálni számtalan lehetőség közül azt a ritmusmegjásztást, ami a jelentést legjobban visszaadja. Ez az a szabadság a ritmusban és bűség a hangulatokban, amit az orkesztikai komponálásban nélkülözhetetlennek talállok.*” – írja a levélben. (DIENES 1918, 2016, 214.) A levelet a mozdulatírás, azaz az orcheográfia ismertetésével zárja.

Néhány évvel későbbi írásaiban a mozdulat általi kifejezés egyre inkább leválik a zenéről és a Dr. Dienes Valéria orkesztikai rendszere c. tanulmányban – bár a jövőre vetítve- a mozdulat autonómiája, primátusa fogalmazódik meg. „*A tiszta mozdulatkompozíció, mely nem interpretál más művészi forma szerint, csupán a művészet általános törvényeinek van alárendelve. Mozdulatművészetünk nagy elmaradottsága miatt hasznosak és szükségesek a zenétől és szövegtől való kölcsönzések, de a végleges cél mégis az önálló mozdulatkomponálás a mozdulatnak sajátos igényei, sajátos értékelései, sajátos tematikája szerint, melyek mind hosszú tapasztalatok árán világosodnak majd meg előttünk. Kell egy tematikának kifejlődnie és a mai kezdetleges állapotából kibontakozni, mely [...] nem pusztán időt mintáz a maga formaszerepével, mint szöveg és a zene, hanem a tér-időt (kiemelés-*

¹⁴ Dienes számára a zene táncos illusztrálását Dalcroze testesítette meg, s bár sokra tartotta, mint zenészt, úgy vélte Dalcroze nem jutott tovább a zene rajzolásánál, és még abba sem mindig találta meg a ritmusnak megfelelő mozgásformát. Ennek a véleményének még a Brandenburghoz írt levelében is hangot adott.

B.Á.), *aminek mintázására nincsen más művészi nyersanyagunk, mint a mozdulat.*” (DIENES, 1929a, 45.)

Összegzés

A mozdulatrendszer vázlatos ismertetésével folytonosságot sugallva, helyenként kiléptem az 1910-es évekből, s ez elfedi azt a szakadást, amit Dienes kényszerű emigrációja okozott. Jóllehet Dienes Detre Szilárdnak és Mirkovszky Máriának címzett bécsi levelei is számos adalékot szolgáltatnak arról, hogyan gondolkozott a mozdulatművészetről, elméleti jellegű tanulmányokat az 1920-as évek közepéig-végéig nem írt. Így az orkesztika tudománya és az iskola is kétszer született, 1917-ben és (az utóbbi) 1924-ben. (FENYVES 2005, 73.)

Visszatérve az orkesztika első szakaszához és a már többször idézett levélhez, felmerül a kérdés, hogy mi vezethette Dienes Valériát arra, hogy levelet írjon Hans Brandenburgnak? Mivel Brandenburg könyve volt az első összefoglaló mű az európai és amerikai modern tánc irányzatairól, Dienes szándéka nyilvánvalóan az lehetett, hogy közreműködésével az orkesztika számára helyet teremtsen az európai modern tánc színterén. Ez a vágya sohasem valósult meg.

Az iskolának az 1918–19-es tanévben három bemutatója volt, az egyik egy szeptember végi tanévnyitó Táncmatiné. Előtte, szeptember 20-án, Dienes tanítványaival, Mirkovszky Máriával, Révész Ilussal és Markos Györggyel együtt maga is fellépett Belgrádban. Előadásuk a szeptember 15-én nyílt belgrádi magyar képzőművészeti kiállításához kapcsolódott, és bár a hirdetés szerint jótékonyági célú műsor volt, nem elképzelhetetlen, hogy összefüggésben állt a Károlyi-kormány delegációjának (Linder Béla, Jászi Oszkár, Hatvany Lajos, Bokányi Dezső és Csernyák Imre) Franchet d’Esperay francia tábornokkal folytatott novemberi fegyverszüneti tárgyalásaival. 1919 márciusában Dienes és tanítványai Bécsben szerepeltek, a bécsi Konzerthausban léptek fel. Ezzel tulajdonképpen az alig néhány hónapos „európai” karrier be is fejeződött. Az Osztrák-Magyar Monarchia megszűnt, a monarchia által alkotott szellemi-művészeti tér is darabokra esett. Az I. világháborút követő években egy müncheni meghívás (1928) kivételével sem Dienesnek, sem tanítványainak nem voltak külföldi szereplései. A müncheni iskolalapítást és már a korrektúránál tartó, az orkesztika rendszeréről szóló írásának német nyelvű publikációját megíhúította Hitler hatalomra jutása. Itthon anyagi okok miatt nem tudta könyvét megjelentetni, a II. világháború után néhány évvel pedig magát a műfajt is betiltották. Több, mint száz év elteltével az orkesztika Dienes

Gedeon és Fenyves Márk ezirányú törekvései ellenére sem vált a nemzetközi tánc történet részévé. Fenti vázlatommal magam is ezt hiányt kívántam nyomatékossítani.

Boreczky Ágnes előadását (melynek tanulmány-változatát a fentiekben közöltük) „élő környezetben”, 2019 telén a Múcsarnok „*Rejtett történetek*” című kiállításának megtekintését követően hallgatták meg a Kiss Árpád Műhely rendezvényének résztvevői. A kiállítás, melynek az előadó egyik kurátora, az európai s magyar „életreform-mozgalmak” történetét, nem kis részt e törekvések vizuális lenyomatát mutatta be, a mozgalom sajátosságainak megfelelően – jóformán egyedülállóan egy képzőművészeti múzeum gyakorlatában - igen nagy teret szentelve az „életreform” jellegzetes pedagógiai hajtásainak. Ebben a kontextusban kapott helyet a magyarországi mozdulatművészet nagy korszaka is, s köztük Dienes Valéria életműve.

Az előadást élénk beszélgetés követte. Mik voltak a vita csomópontjai?

- A mozgás esztétikai és filozófiai értelmezése, Bergson, a bergsonizmus szerepe. E körben felvetődött a kérdés: miért is szól keveset a filozófia a mozgásról, mozdulatról. Volt hozzászóló, aki a filozófia nyelvezetét, bizonyítási kényszerét vélte ennek fő okául. Mások a test keresztény felfogásával magyarázták, hogy a XIX. század végéig a test, a mozgás problematikája tabu alá került. Abban mindenki egyetértett, hogy az életreform-mozgalmak, a mozgásművészet igen sokat tett a test, a testről való gondolkodás felszabadításáért.
- Szó esett a mozgás, a mozdulat kiterjedéséről. Dienestől sem volt idegen a sport és számos más mozgásforma bevonása a rendszeralkotásba, sőt az eszméletet, a „szellem mozgását” is ehhez kapcsolta.
- A tanulásfelfogásról, a mozgásból induló motiváció és a deduktív gondolkodás feszültségéről kiéleződött a vita. Miközben például Kiss Endre messzemenőig elismerte, hogy Dienes mozgáskonceptiójából lehet transzfereket levezetni, a „gondolati ökonómia”, a fogalmak világa azonban kihagyhatatlan, megkerülhetetlen. Az előadó védte „hősét”, mivel a hiányoltak szerinte mind benne vannak az eszmélet fogalmában. Az ismeretelmélet és a pszichológia határterületeire terelődött a vita e kérdésben. A kisgyermeknevelők, így a megszólaló Villányi Judit is sokat tudnak a mozgásfejlődésből kiinduló sokoldalú fejlesztésről.

Sándor Ildikó, a néprajztudós Ong kulturális antropológiai szempontú könyvének tanulságait ecsetelte az írásbeliségről és a szóbeliségről, illetve a kétféle kultúrában élő közösségek gondolkodásmódjáról.

- A holisztikus vagy mozdulatközpontú személyiségkép vélt vagy valódi alternatívájáról is élénk vita zajlott. Forrai Judit Pető Andrásra hivatkozott: a holisztikus megközelítésben a mozgás és annak ritmusa segít a bénult test mozgásjavításban. Míg Dienes a mozgás, az egyik legkifejezőbb kommunikációs csatorna felől indult a személyiséghez, addig Pető és Kodály a személyiség fejlesztéséhez használta a mozgást. Petőnél és Kodálynál egyaránt ritmusra léptek a gyerekek, de Kodály az ének mellé tette ütemvezetőnek a járást, míg Pető a ritmust tette a járáshoz. Ugyanazokat az eszközöket használták más célok érdekében.
- A beszélgetés az identitásválságok kérdésének tárgyalásával teljesebben ki. Az előadó arról kívánta meggyőzni a vitázókat, hogy a „filozófusból táncossá válás”, s a táncosból pedagógussá válás nem volt váltás Dienes életművében. Véleménye szerint a dolgok összetartozása a gondolat genezisében már benne volt.
- A vitában szó esett Dienes vallásos megtéréséről is. Egyetértés volt abban, hogy nem a forradalmak utáni kurzusváltás vezette Dienes a katolicizmushoz, a századelő progresszív világnézetének feladásához. Elhangzott, hogy az életreformerek, a mozdulatművészek világától egyébként nem volt idegen a miszticizmus, például Madzsar Aliz és Szentpál Olga is tartottak szellemidéző szeánszokat. De Dienes váltása más volt. Ehhez figyelembe kell venni az életút traumáit, a századelő utópiáinak tragikus összeomlását, férje emigrációját, s egyben új kapcsolatát, magzata elvesztésének traumáját. Nem csodálkozhatunk Dienes idegösszeroppanásán. Egyedül maradt. Ami vízióit működtette: széthullott, ebben a nagy veszteség-halomban kínálkozott számára kiútként a vallás. Ha ehhez hozzávesszük az asszimilált zsidóság útkeresését a katolicizmusban, egészen Radnótiig bezárólag, akkor sok mindent megmagyaráznak ezek a mozzanatok. Mindehhez még az is hozzátartozik, hogy Bécsben, ahol Dienes élt, illetve Ausztriában mindenképp a „fekete” képviselte a „jobbat” a „barna és a fekete”, azaz a nácizmus és a katolicizmus közti választásban.
- Szó esett arról is, hogy a mozgásművészet betiltása többfajta okra vezethető vissza a II. világháború után. Az új, magát

racionalistának hirdető hatalomnak nem kellett, jobban bízott a néptánc ideológiai interpretációjában. Jóllehet a *Gyermektáncok* 50-es években készült első tantervében búvópatakként kimutathatóak a mozgásművész elődök tapasztalatai, tudása, így pl. a Dalcroze gyakorlatok. De Dienes ekkor már azonban idős, visszaemlékezéseit írja. az életmű jelentős, alapozó munkái a nagy korszakban, 1912 és 18 közt keletkeztek. Ezek tudományos igazságaihoz mindvégig hű maradt.

Forrai Judit összefoglalása szerint a XIX. században a fegyelmező társadalom skatulyákba zárta a módszereket, a tudományokat. Az életreform újfajta szabadságfokot adott az embereknek, lehetőséget, hogy az elhanyagolt test és a tudomány egységes egészbe kerüljön. A mozgás annyira közel áll a lélekhez, a gondolkodáshoz, a pszichikumhoz, hogy a mozgásművészet jó pedagógiai módszernek, igazi humánus szemléletnek bizonyul. Széles látókört, új életszemléletet biztosít, kiszakít a skatulyákból. Elismerte, amikor valami új születik, akkor mindig vannak túlhajtások. A társadalom fegyelmező ereje azonban megmutatja a középutat, azt, hogy mennyit lehet a nóvumokból felhasználni. Forrai szerint abszolút pedagógus az, aki egy újfajta felszabadító lehetőséget hoz a gyereknevelésbe. Ilyennek látja Dienes Valériát is.

(A jegyzetűró ezúton mond köszönetet Gegus Ildikónak, aki videofelvételen rögzítette a Kiss Árpád Műhelynek Dienes Valériának szentelt beszélgetését, s így lehetőség nyílt a vita tanulságainak összegzésére.)

Felhasznált irodalom

- BORECKZY Ágnes–FENYVES Márk (2017): Dienes Valéria bécsi éve és az Orkesztikai Iskola In: Németh András– Vincze Beatrix (szerk.) *Továbbélő utópiák – magyar életreform törekvések és nemzetközi recepciós hatások*, Budapest, Gondolat, 122–140
- BRANDENBURG, Hans (1913, 1915, 1917, 1921): *Der moderne Tanz*, München
- DIENES Valéria (1918): Levél Hans Brandenburgnak, In: Fenyves Márk–Dienes Valéria–Dienes Gedeon: *A Tánc reformja – a mozdulatművészet vonzásában*, Budapest, Orkesztika Alapítvány 2016, 207–217.

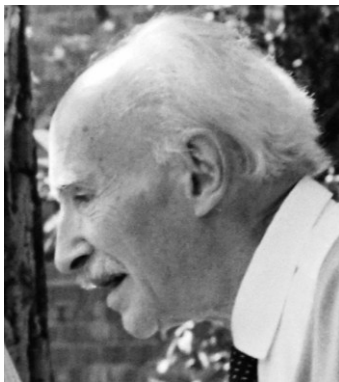
- DIENES Valéria (1924): Bergsonizmus az iskolában, In: Fenyves Márk–Dienes Valéria–Dienes Gedeon: *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában*, Budapest: Orkesztika Alapítvány, 2016, 335–342.
- DIENES Valéria (1925-26): Pedagógiai-jegyzet, In: Fenyves Márk–Dienes Valéria–Dienes Gedeon: *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában*, Budapest, Orkesztika Alapítvány, 2016, 433–456.
- DIENES Valéria (1925–30 között): *Metafizika és mozdulatkultúra az individuálszociológiai szolgálatában*, a-dvh-list00032-d_1 MOHA – Mozdulatművészeti Gyűjtemény (Orkesztika Alapítvány – MOHA – Mozdulatművészek Háza – Magángyűjtemény)
- DIENES Valéria (1929a): *Dr Dienes Valéria orkesztikai rendszere*, a-dvh-list00002 MOHA - Mozdulatművészeti Gyűjtemény (Orkesztika Alapítvány – MOHA - Mozdulatművészek Háza – Magángyűjtemény)
- DIENES Valéria (1929b): *Mozdulatművészet*, a-dvh-list00032 MOHA – Mozdulatművészeti Gyűjtemény (Orkesztika Alapítvány – MOHA - Mozdulatművészek Háza – Magángyűjtemény)
- DIENES Valéria (1930): Mozdulatkultúra 1930 In: Fenyves Márk–Dienes Valéria–Dienes Gedeon: *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában*, Budapest: Orkesztika Alapítvány 2016, 311–329.
- DIENES Valéria (1969): Orkesztika 1912-1918. Raymond Duncannál. Kézirat. dvh-list00043 MOHA – Mozdulatművészeti Gyűjtemény (Orkesztika Alapítvány – MOHA – Mozdulatművészek Háza – Magángyűjtemény)
- DIENES Valéria (1970 körül): Táncfüzet részlet. In: Fenyves Márk–Dienes Valéria–Dienes Gedeon: *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában*. Budapest: Orkesztika Alapítvány 2016, 107–110.
- DIENES Valéria (~1974–1976): Életrajzi vázlatok. Kézirat. EDAR DVH-rendezetlen spirálfüzet- még leltári szám nélkül – MOHA - MOZDULATMŰVÉSZETI GYŰJTEMÉNY (Orkesztika Alapítvány – MOHA – Mozdulatművészek Háza – Magángyűjtemény)
- DIENES Valéria (1974): Jel és Mozdulat, In: Fenyves Márk–Dienes Valéria–Dienes Gedeon: *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában*, Budapest: Orkesztika Alapítvány, 2016, 121–128.
- DIENES Valéria (1974): Szimbolika-Evologika. In: Fenyves Márk–Dienes Valéria–Dienes Gedeon: *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában*, Budapest, Orkesztika Alapítvány, 2016, 129–167.

- DIENES Valéria (1976): A tánc az embertest beszéde... In: Fenyves Márk–Dienes Valéria–Dienes Gedeon: *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában*, Budapest, Orkesztika Alapítvány, 2016, 169–190.
- FENYVES Márk (2005 szerk.): *Az Orkesztika Iskola története képekben*, Budapest, Orkesztika Alapítvány
- FÜGEDI János (2013): A Lábán-kinetográfia a Szentpál Iskolában, In: (Beke László–Németh András–Vincze Gabriella szerk.) *Mozdulat – a magyar mozdulatművészet a korabeli társadalom és művészet tükrében*, Budapest, Gondolat, 142–163

Hudra Árpád

BENEDEK MARCELL MINT ABSZOLÚT PEDAGÓGUS

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.13>



Benedek Marcell (1885–1969)

„Az »olvasás művészete« életének vezérmotívuma. Voltaképpen minden irodalomtörténeti és esztétikai munkáját ennek szentelte: közel hozni az olvasót a műhöz, a múlt az olvasóhoz” – írta Benedek Marcellról a róla szóló életrajzi monográfiájában fia, Benedek István (BENEDEK István 1977, 158). Mindezek alapján nem tűnik irrelevánsnak a kérdés: abszolút pedagógus volt-e Benedek Marcell abban az értelemben, ahogy ez a fogalom a Kiss Árpád Műhely mintegy évtizedes munkája során körvonalazódott? Nem válaszként, hanem a kérdésfeltevés alapjaként idézzük magát Benedek Marcellt: „Szeretett mesterem, Riedl Figyes mondotta egyik egyetemi előadásán: »az irodalomtanárnak az a hivatása, hogy megtanítsa a növendékeit – olvasni«. Ez döntő batással volt rám. Hivatásnak, egész életre szóló célnak érzem, hogy olvasni tanítsak mindenkit, aki olvasni akar és szükségét érzi valami irányításnak.” Pár sorral korábban pedig szinte felső fokon jellemzi hivatástudatának kialakulását: „Egy emberöltővel ezelőtt, 1922-ben jelent meg először *Bevezetés az olvasás művészetébe* című könyvem. Szerettem ezt a munkámat – elcsapott tanár létemre azszal a büszke érzéssel, amelyet később József Attila fogalmazott meg. (BENEDEK Marcell 1970, 5)

*Én egész népemet fogom
nem középiskolás fokon
taní-
tani!*

Mindezek alapján annyit már most megjegyezhetünk, hogy Benedek Marcellnak az emberalakítás vágya valóban léte középpontját jelentette. Hiszen Faragó Lászlónak az abszolút pedagógusról szóló meghatározása – „*Ohyan géniusz, akinek az emberalakítás vágya jelentette léte középpontját.*” – irányítja vizsgálódásunkat. Géniusról egyelőre szó sincs, a következőkben azt járjuk körbe az életrajzi kronológiát követve, hogy hogyan is állunk a pedagógia médiumában kibontakozó többoldalú kiemelkedő tehetség kérdésével Benedek Marcellnál, illetve azzal az alapkérdéssel, hogy senkiből sem lesz véletlenségből vagy kényszerűségből abszolút pedagógus. Ez mindig koncepcionális és akarati kérdés függvénye. Ebben az értelemben egzisztenciális döntés, hogy valaki abszolút pedagógus lesz-e vagy sem. Tehát ennek a döntésnek a meglétét kell feltennünk kérdésként Benedek Marcellel kapcsolatban is.

Benedek Marcell némi túlzással nem is az életbe, hanem az irodalmi életbe született bele, mint Benedek Elek fia, aki Jókai után az ország legolvasottabb írója volt. Családi elvárás: Marcellnek nagy íróvá kell válnia. Fia, Benedek István is megfogalmazta az ezzel kapcsolatos problémát, „*hogy (apja – H. Á.) mindvégig otthonosabban mozgott az irodalomban, mint az életben, aminek csalódásai lecsillapították ugyan ifjonti hevességét, de élményei pótolhatatlanul elmaradtak. Ezért lett - legalábbis önmaga így ítéli meg – költő, drámaíró és regényíró helyett irodalmár és esztéta.*” (Benedek István 1977, 5–6) Egy biztos, gimnazista korában verses regényt írt (*Don Juan feltámadása*), valamint Rostand-darabot is fordít, amit elő is adnak a Nemzeti Színházban. A zenében is mutatott némi tehetséget, majd egyetemistaként társaival (Lukács György, Hevesi Sándor, Bánóczy László stb.) létrehozzák a modern és világirodalmi Thália Társulatot.

De ne szaladjunk ennyire előre. Benedek Marcell szerint életpályáját három ember határozta meg példaképként, irányítóként: a mesemondó nagy székely Benedek Elek, egyetemi tanára, az irodalomtörténész Riedl Frigyes és Romain Rolland a nagy humanista francia író. Benedek Elek, aki Testamentum címmel (hat levéllel kiegészítve) élet- és erkölcsi útmutatót írt a fia számára, jelszószerűen három dolgot hangsúlyozott: a függetlenséget, azt, hogy harcolni kell minden igaz dologért, valamint a szeretetet. Itt idéznünk kell Benedek István véleményünk szerint lényegi megállapítását: „*Egyetlen, amit nem tudott Benedek Elek: okosan bedobni fiát a mély vízbe, hogy tanuljon egyedül úszni?*” (BENEDEK István 1977, 7) Maga Benedek Marcell is apjára emlékező 1955-ös írásában azt írja, hogy „*Kétségtelen, hogy az én világnézeti fejlődésemet bizonyos ponton nem engedte és máig sem engedi túljutni az ő hatása?*” (BENEDEK Marcell 1963, 251) A szellemi örökség szempontjából

fontos, hogy habár Benedek Elek nem a tanári pályát választotta (még az egyetemet sem fejezte be), számos, a néptanítóknak szóló és/vagy az ő érdekeiket szolgáló lapnál dolgozott. Ki kell emelni a gyermeklapokat, *Jó Pajtás*, illetve a már elcsatolt Erdélyben a *Cimboru* című lapot, amelynek Elek nagyapó üzeni című rovatában gyermekekkel, de még a szüleikkel is levelezett. Benedek Marcell szerint apja a lányregények terén is forradalmat csinált, azaz újat, realitást hozott ebbe a műfajba. Úgy gondoljuk, hogy Benedek Marcell székely identitásának körbejárása céljából érdemes itt idéznünk a Tanácsköztársaság alatti, 1919-es rövid egyetemi tanári pályája egyetlen kiemelkedő tanítványának, Gyergyai Albertnek 1955-ös köszöntéjéből. „...s amely családi érzelmek és hagyományok titokzatos szövedékét fonta köréje, azt a »Benedek-misztériumot«, amely ezt az érzékeny és tartózkodó jellemet mintha ma is valami láthatatlan vértességgel védelmezné a nyers valóság, a profán világ ellen.” (GYERGYAI Albert 1968, 320–321)

Benedek Marcell 1903 és 1907 között jár magyar és német szakosként a budapesti egyetemre, ahol olyan neves tanárok tanítottak, mint Alexander Bernát, Becker Fülöp, Beöthy Zsolt, Heinrich Gusztáv, Petz Gedeon, Riedl Frigyes, Szinnyei József. Az életrajzíró Benedek István szerint azonban csak egy ember volt igazán hatással Benedek Marcellra, ő viszont egész életére kihatón: Riedl Frigyes. Az abszolút pedagógusság kérdése miatt foglalkoznunk kell Riedlrel, ha már ilyen nagy hatással volt Benedek Marcellra tudósként és művészlélekként, s tanárként egyaránt. Ezért érdemes Benedek Marcell Riedl Frigyesről szóló visszaemlékezéséhez fordulnunk. „Riedl igen egyszerűnek látszó célt tűzött ki a tanár elé: tanítsa meg az embereket olvasni. De aki olvasásra akar tanítani, magának is meg kell tanulni ezt a művészetet. A művészetben van egy adag beleérző képesség, a rokonság kutatása és felismerése író és olvasó között – de alapja mégis csak a tudás. Mit kell tudnunk az íróról, hogy beleérző képességünk téves utakra ne kerüljön? (BENEDEK Marcell 307. oldal) „Ránézve a kérdések ebben a sorrendben helyezkedtek el: milyen lelki adottságok hozták létre azokat az alkotásokat, amelyeken mi gondos kutatásokkal megállapítjuk a taine-i determinánsok hatását.” (BENEDEK Marcell 1963, 307) Benedek Marcell azonban világosan látja, hogy ez beállítottság azzal, hogy az írói egyéniséget fontosságban a mű mellé, sőt elé helyezi, komoly problémákhoz vezet Riedl Arany János könyvében is. Megjegyzi, hogy Riedl Arany Jánosából nemcsak a szeretetet olvashatjuk ki, hanem a be nem vallott, mélységes lelki rokonságot is. „Riedl fordított sorrendje, ahogy már említettem, az egyéni természetből indul ki. Az egyén – elméletileg is – ugyanannyira érdekli, mint a mű. Ezt az embert boncolgatja az Arany János. Az elemző szándék szabja meg a könyv szerkezetét, amely – valljuk meg – nem szerencsés. ... Például nem kapunk összefüggő képet Arany

lírájáról ...” (BENEDEK Marcell 1963, 311). Benedek Marcellt egyébként egyetemista korában nagyon vonzotta Riedl Frigyes tanári habitusa és oktatási módszere, aki szerinte egyenlő partnerként kezelte már huszonöt évig tartó reálgimnáziumi tanítása során is diákjait, bevonva őket a fölvetett kérdések megoldásába. Egyetemi óráin is töprengve tanított, sohasem dogmatikusan, szemben a hallgatók néha heveskedő végítéleteivel. A Kiss Árpád Műhely Benedek Marcellról szóló egyik beszélgetésén valaki megállapította, hogy Riedl Frigyesnek nem volt igazán „szellemi arcéle”. Voltaképpen ezt támasztja alá Németh G. Béla Az irodalomtörténeti pozitívizmus magyar mintaműve Riedl Frigyes Arany-monográfiája című tanulmányában, (NÉMETH G. Béla 1975), amikor arról ír, hogy Riedl két ideál képét festette meg Aranyban, az erkölcsit, mint a magyar faj eszményi megtestesítőjét és a lélektanit, a lét eredendő nyomorúságát legmélyebben átérző emberét. Ez a két ideál pedig nem fér meg egymás mellett, sem gondolatilag, sem esztétikailag, s ezt az ellentétet nem is tudta feloldani, illetve „művészileg”, műfaja művészetével próbálta ezt megtenni. Kiváló lélektani alapú poétikai megfigyeléseivel nem tudta megoldani az egységes értelmezés funkcionális rendszerének kérdését. *„Márpedig Riedl könyvének ez a döntő hiánya; hiányzik belőle a művekbe foglalt tudatrétegek jelenségeinek az esztétikai létezésforma alapján történő szembesítése és megfeleltetése. Lélektan és poétika, poétika és esztétika, esztétika és filozófia, filozófia és etika, etika és történetfilozófia, történetfilozófia és szociológia; ezeken és a hozzájuk hasonló szembesítéseken és láncolatokon nem vitte keresztül sem a műveket, sem a fogalomkincset, melyekkel a műveket meg kívánta ragadni.”* (NÉMETH G. Béla 1976, 48) Annyit azonban Németh G. Béla is elismer, hogy tanítványai jegyzetei alapján Riedl a hivatalostól eltérő, szabad és bátor, hierarchiaellenes és demokrata gondolkodásra is tudott serkenteni. Riedl tehát tudásoknak és magatartásoknak sok elemével rendelkezett, s volt egy bizonyos fajta karizmája is. Úgy tűnik azonban, hogy nem rendelkezett az abszolút pedagógusnak azzal a képességével, hogy az mindig egy egész világot közvetít a tanuló számára, amely a tudásoknak és magatartásoknak más és más elemekből összetevődő konkrét együttese. Életrajzi kronológia szerinti haladást ígértünk, ami egyben az abszolút pedagógussággal kapcsolatos kérdések keretmetszetét is kell hogy jelentse. Benedek István szerint apja még az egyetemet sem fejezte volna be, csakhogy minél előbb az írói pályára léphessen. Kisegítő tanárkodások után, a fővárosi elhelyezkedés és a jövedelem miatt, Apponyi kultuszminiszter segítségével, 1912-ben a Markó utcai főgimnáziumba kerül és ott is tanít 1918-ig. Sajnos igen kevés dokumentum maradt fenn akkori tanárkodásáról, kiválóbb diákjai Benedek

István szerint nagyon élvezik előadásait, később közülük többen is barátai lesznek, így például: Juhász Vilmos, Sárközi György (a későbbi jeles író) és Szabolcsi Bence (az abszolút pedagógusok közé sorolható zenetudós, zenetörténész). Utóbbival élete végéig igen jó viszonyban volt. A sokoldalú Szabolcsi, akit Benedek a legnagyobb és a legszebben író zenetudósnak nevezett naplójában, s akinek - mint írta - annyi zenei gyönyörűséget és okulást köszönhet, nem tudjuk, hogy mit tanult az utóbbitól, csak feltételezéseink lehetnek. Benedek naplójában megemlíti azt is, hogy három tanítványa: Hász, Szabolcsi és Sárközi tulajdonképpen konzervatív volt az ő radikális korszakában, és – mint fogalmaz – „*nézeteim ellenére szerettem engem*”. Az mindenesetre felvethető, egyelőre még függetlenül attól, hogy Benedeket abszolút pedagógusnak minősítjük-e, hogy az utóbbinak esetleg jellemzője lehet az egykori tanítványok pályakövetése is. Röviden szólnunk kell gimnáziumi évei alatti egyre inkább radikalizálódó közéleti tevékenységéről, amely végül is a tanári pályától való megválásba torkollik. Benedek Marcell fokozatosan eltávolodik a nemzeti és keresztény oldaltól, kapcsolatba kerül a Galilei Körrel és Jáksi Oszkárral, de párthoz sohasem csatlakozik. Ezenkívül belép a Tanáregyesületbe, „ahol a baloldali szervezkedés lelkes propagálója” (a titkára volt – H. Á.) és a Szabadkőműves páholyba (a klerikalizmus ellen), „itt a destruktívnak nevezett konstruktív elégedetlenkedők vezetője.” (BENEDEK István 1977, 74) 1918. június 22-én a IV. Országos Középiszkolai Tanárkongresszus előadója, ahol meghirdeti: „*Kultúra proletárjai egyesüljete!*” (BENEDEK István 1977, 87) Monográfiusa szerint ekkor alakította ki nagyon határozott polgári humanista-demokrata világnézetét, s ehhez minden politikai változás közepette hű maradt. Annak ellenére, hogy nem volt kommunista, a Tanácsköztársaság alatt egyetemi tanárságot vállalt francia irodalomból. Annak bukása után gimnáziumában fegyelmi bizottság elé állították, de Benedek Marcell elhatározta, hogy még a vád elhangzása előtt önként lemond állásáról, „*mert ha engedik, sem akar a »fajmagyar« irányzatban tanítani.*” (BENEDEK István 1977, 99) Ezt a lépést bátor, hősie értelmiségi magatartásnak neveznénk a részéről, különösen három gyermekkel a háta mögött.

Ekkortól mintegy huszonöt évig lényegében csak műfordításaiból él, és független embernek érzi magát a tanári pályán maradtakkal szemben. Nem hallgatnánk el monográfiusának véleményét sem, aki szerint „*a középiszkolai tanári tevékenység is csak kényszerítő kitérő volt az életpályán, lényénél fogva nem termett erre a hivatásra. Talán a közéleti tevékenységet is az okozta, hogy nem találta helyét a középiszkolában. Az eredmény az volt, hogy elszakadt a tudománytól is, az irodalomtól is: hat év alatt egy közepes regényen kívül nem »termelt« semmit.*” (BENEDEK István

1977, 96). Az említett *Vulkán* (1918) című regényről Füst Milán írt annak hibáit alaposan feltáró kritikát, azzal zárva azt, hogy a jövőben jobb regények is kikerülhetnek írójának kezei közül. Véleményünk szerint paradox helyzet, hogy éppen a tanári munkától való megválás és az önálló alkotói pályára való lépés kísérlete után válik Benedek Marcell munkásságának meghatározó jellemzőjévé, minden területen és műfajban, egyféle nevelői szenvedély, amit talán nevezhetnénk pedagógiai erosznak is. A „transzfer” tehát megvalósul, jelentős alkotói képességek irányulnak a tanítás és a nevelés irányába. Gyergyai Albert, Proust nagy fordítója így jellemzi Benedek Marcellt: *„Fordítani sokféle okból lehet – nemcsak kenyérkeresetként, unalomból vagy műkedvelésből, hanem tudatos nevelő céllal, mesterségbeli öntudattal, s a közlésnek, az ismeretterjesztésnek azzal az önzetlen vágyával, amely örömet, élményeit nem tudja magában tartani, s másokkal is szeretné megosztani – s Benedek Marcell legtöbb fordítását ez a szép kívánság inspirálja.”* (GYERGYAI Albert 1968, 327)

Benedek Marcell a tanárság elhagyása után nem csak fordítói pályára lép, hanem már 1920-ban irodalomtörténeti jelentőségű szintézissel jelentkezik, megírja *A modern világirodalom 1800–1920* című kötetét. Olyan indulás ez, amely Goethe világirodalom-fogalma alapján az összehasonlító irodalomtörténet irányába mutat. Így válnak a világirodalom részévé és kerülnek be a kötetbe Petőfi, Arany János és a korabeli magyar irodalom, a modern magyar elbeszélők, élükön Móricz Zsigmonddal, a drámaírók mint például Herczeg Ferenc és Molnár Ferenc, a modern lírikusok, mindenekelőtt Ady Endre. Benedek többek között éppen vele kapcsolatban mutat rá a Taine-féle pozitivistá determinizmus magyarázatainak elégtelenségére. Ez tehát irodalomtörténetének másik jelentős újdonsága, hogy rámutat a „tisztán művészi”, „formatörténeti” szempontok fontosságára.

Mint már említettük 1922-ben jelenik meg bevezető könyvecskéje az olvasás művészetébe, amelyet aztán új, átdolgozott kiadás követ 1927-ben, majd Az olvasás művésze 1957-ben, illetve ennek két további kiadása, immár Benedek halála után, 1970-ben és 1985-ben.

Most érdemes elkezdenünk tisztázni, hogy mit is jelent az olvasás művésze Benedek Marcellnél? Metafora vagy használható, a megértést szolgáló fogalom? Elsajátításához egyszerre magyarázni és tanítani is kell? Amennyiben az utóbbi kettő is, azt akkor hogyan lehet megtenni? Ki az, aki ezt csinálja? Benedek véleménye szerint az olvasó nemcsak passzív, hanem aktív befogadója is a műnek, ami nélkül az nem is fejtheti ki hatását, voltaképpen ekkor készül el. Hangsúlyozza, hogy *„Az olvasás igenis művészet, végső soron közel járma az írás művészetéhez...”* *„Az olvasás művésze az, akiben a*

megformálás adományán kívül minden megvan, ami az író íróná teszi?'. (BENEDEK Marcell 1970, 9) Itt szerintünk két kérdés is akad. Akiben megvan ez a tehetség, azt minek tanítani, másrészt, akiben nincs meg, abban fel lehet-e ezt ébreszteni? Az elsőre a válasz az, hogy nincs olyan tehetség, amit okos szóval, ismeretekkel fejleszteni ne lehetne. A másodikra a válasz pedig, hogy „Ami ebben az aktivitásban az egyén vele született sajátosságának következménye (pl. fantázia, érzékenység) – azon változtatni nem lehet. Ami azonban az életkörülményekkel, szociális helyzettel, korrall, az ízlés és a tudás, az általános műveltség, az erkölcsi felfogás minőségével függ össze: az fejleszthető. És mert azok az adományok, amelyek az irodalom élvezéséhez szükségesek, éppenséggel nem ritkák: ezért nem lehetetlen feladat az irodalmi élvezet tudatosá tétele, az olvasás művészetévé való kifejlesztése az olvasóközönség tízezreiben.” (BENEDEK Marcell 1970, 11) Ugyancsak fogas kérdés az az állítás, hogy a műélvezés kulcsa: az olvasó önmagát találja meg a műben. Hiszen az olvasó egy fércműben is magára ismerhet. Benedek válasza erre az irodalom és a nem irodalom különbségének magyarázata. Van azonban ehhez kapcsolódóan még egy nehéz kérdés, hogyan élvezhetjük azokat a remekműveket, amelyekbe nem tudjuk önmagunkat beleképzelni-beleérezni? Itt „a tetszés elengedhetetlen feltétele, hogy bele tudjuk élni magunkat abba az atmoszférába, amit a művész teremt. És ebben segít a magunk nevelése.” (BENEDEK István 1977, 162)

Azonban Benedek Marcellnél nemcsak az olvasás művészet, hanem az irodalom-történetírás is. Már *A modern magyar irodalom* (1924) elején így ír Benedek István szerint: „Az irodalomtörténet írásához csupa művészi tulajdonság szükséges: megértő- és ítélőképeség, ízlés, és formaérzék, egyéni világnézet s végül stílizáló képesség – hiszen az irodalomtörténet maga is művészi alkotás. Kell hozzá tudás is, de az »ezer apróbb-nagyobb adat ismerete, módszeres felkutatása« csak olyan előfeltétele az irodalom-történetírás művészetének, mint a festékeverés »tudománya« a festészetnek..... Aki csak ennyit tud, ne lépjen az olvasók elé.” (BENEDEK István 1977, 229)

Itt kell megemlítenünk Benedek 1928-ban megjelent, *Délsziget anagy a magyar irodalom története* című regényét, amely nemcsak ez utóbbi kettő, hanem dráma is, dialógikus formában megírt mű. A könyv későbbi, 1948-as kiadásában, kiegészül a közben eltelt két évtized irodalmának megvitatásával. Az előljáró beszédhez írt kiegészítésben pedig megvallja a szerző, hogy ez a legkedvesebb könyve, mert nem a műértőknek szánta, hanem mindenkinek a kezébe szerette volna adni. A „főhős” Érdy professzor, Riedl Frigyes és Benedek Marcell tanári-tudósi-emberi alakjából van „megregényesítve”, akárcsak Szentpáli professzor, a szerzőnek ugyancsak 1928-ban megjelent Hamlet tanár úr című regényében. Érdy a művelt és éppen ezért a hivatalos irodalomtörténészek szemléletmódját képviselő Marianne-nal és a vulgáris

materialista Pongrácz mérnökkel vitatkozik a magyar irodalom élet-halálkérdéseiről, mert ahogy mondja: „Csak élő írók és csak halott írók vannak”. Más perspektívából pedig így fogalmaz: „Éppen az volna a szellemi önállóságunk, európai biztonságérzetünk bizonyítéka, ha meg mernők állapítani azoknak az európai értékek is, akiket Európa sohasem érthet meg: Aranyinak, egy Vörösmartynak az értékét”. Benedek Érdynek a következő, Marianne-hoz szóló mondatot adja a szájába, immár nem a Délszigeten, hanem 1945-ben, a romos Budapesten, a Gellérthegyen: „Halál? Hát nem hallja, hogy most kezdjük újra a magyar irodalom történetét?” Benedek a regény megírásakor még maga sem tudhatta, hogy mi kezdődik újra 1948 után.

Benedek Marcell irodalomesztétikájában (BENEDEK Marcell 1936) magát a kritikust is művésznek nevezi, „akinek bírálata egy megíratlan és tudatosan soha rendszerbe nem szedett filozófiába illeszkedik bele”: Ebben a munkájában nyilvánvalóvá válik, hogy irodalomszemlélete a Benedetto Croce-i intuíció módosított fogalmán alapul. Így Benedek Marcell szerint „Minden művészet a beleérző képzet megnyilatkozása.” „Az intuíció teszi a művészetet – s így az irodalmat is – a megismerés legfőbb eszközként; a szabály teszi érzékelhetővé, közölhetővé a megismerést. A megismerés – láttuk – hatalom; a hatalom: élvezet. Az író gyönyörködtet bennünket. Van-e a gyönyörködésnek erkölcsi jelentősége?” (BENEDEK Marcell 1936, 13) „Művészet és erkölcs – egy. Vagyis: az erkölcs maga nem művészet, de a művészetet nem lehet elválasztani az erkölcsőtől.” (Benedek Marcell 1936, 14) „Ha az író művészete nem játék, még kevésbé az a kritikus művészete. Erkölcsi és társadalmi felelőssége még nagyobb. A művész beleérző képességén és formaérzékén kívül tárgyi tudásra, intellektuális áttekintésre is szüksége van.” „Az esztétikus-kritikusnak tanító és nevelő szerepe a közönséggel szemben fontosabb mint az íróval szemben.” ... „Az irodalomesztétika arra való, hogy tudatosabbá tegye, elmélyítse az olvasó kritikáját és az író önkritikáját.” (BENEDEK Marcell 1936, 20) „Végül pedig: az irodalomesztétika fegyver is – talán a legerősebb fegyver – az irodalom szabadságáért vívott harcban.” ... „A maga tehetőségén és erkölcsi gerincén kívül (az írónak – H. A.) más támasza nincs, mint a közszellemet nevelő kritika, amely az írói szabadság politikai vagy üzleti ellenségeinek szünetlenül magyarázza, hogy mi az irodalom. Ha az egész közszellem szabadságellenessé válik: az esztétikának szembe kell szállnia az egész közszellemmel.” ... „Irodalom és szabadság: egy – mondom befejezésül. Csak szabad irodalom fejezheti ki az ember belső és külső világát.” (BENEDEK Marcell 1936, 20)

Benedek Marcell talán legaktívabb, bátran mondhatjuk, abszolút pedagógusi időszaka az 1945-46-os kolozsvári egyetemi tanárság volt, amikor esztétikát és irodalmi kritikát tanított. Emellett dramaturgja volt a Magyar Színháznak és vezetője a Kamaraszínháznak. Itt írta (az asztalfióknak) Madách életét, munkásságát és *Az ember tragédiáját* egy 1883-as előadást követő képzelte kávéházi beszélgetés keretében igen kreatív módon bemutató rádióhangjátékát.

Benedek Marcell, Lukács György meghívására 1947–62 között drámatörténetet tanított az ELTE-n és műfordítási gyakorlatokat tartott.

Akkori tanítványa, Szekér Endre (SZEKÉR Endre 1981) szerint a kisszámú hallgatóság előtt rendkívül szerényen, saját írásairól, kutatásairól nem beszélve, úgy adott elő, mintha ezekhez szólna.

Összegezve: Benedek Marcell életművének több olyan vonása is van, amelyek az abszolút pedagógusok kritériumai közé tartoznak. Nem kétséges, hogy többoldalú, és bizonyos területeken kiemelkedő alkotói képességekkel rendelkezett. Kiemelkedő fordító volt, összesen több mint kétszáz művet fordított magyarra, elsősorban francia nyelvből, de németből és angolból is. Kiváló lexikográfusnak tekinthető, az általa főszerkesztett 1963–65-ös *Magyar Irodalmi Lexikon* úttörő jelentőségű. Regényíróként nem emelkedett a legjobbak közé, de több regénye alapján is jó regényírónak tekinthető. Jól értett a dramaturgiához és a színházi rendezéshez is. Önmegvalósításként élte meg, hogy a mintegy szabadnak és függetlennek tekinthető, kitartó és termékeny irodalomtörténeti és esztétai tevékenységét a tanítás és nevelés szolgálatába állítsa. Ez irányú küldetéstudata mindenkire vonatkozóan és minden korszakban érvényesült. Mindezek alapján joggal tekinthetjük őt abszolút pedagógusnak.

Felhasznált irodalom

- BENEDEK István (1977): *Benedek Marcell*, Magvető Könyvkiadó, Budapest
- BENEDEK Marcell (1970): *Az olvasás művészete*, Gondolat Könyvkiadó, Budapest
- BENEDEK Marcell (1990): *Délsziget avagy a magyar irodalom története*, Kelenföld Kiadó, Budapest
- BENEDEK Marcell (1936): *Ember, világ és irodalom*, Franklin, Budapest
- BENEDEK Marcell (1928): *Hannibál tanár úr*, Dante, év nélkül, Budapest
- BENEDEK Marcell (1963): *Könyv és színház*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- BENEDEK Marcell (1965): *Naplómat olvasom*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- BENEDEK Marcell (1961): *Romain Rolland*, Gondolat, Budapest
- BENEDEK Marcell (1968): *Szépén élni*, Magvető Könyvkiadó, Budapest
- GYERGYAI Albert (1968): *A Nyugat árnyékában*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- NÉMETH G. Béla (1976): *Léhar és nemzetiség*, Magvető Könyvkiadó, Budapest
- SPRANGER, Eduard (1946): *A pedagógiai génusz*, EROS, Egyetemi Nyomda, Budapest
- SZEKÉR Endre (1981): *Érték és írás*, Forrás Egyesület, Kecskemét
- SZEKÉR Endre (1994): *Benedek Marcell*, Balassi Kiadó, Budapest

Tomana¹ – Forrai – Villányiné – Trencsényi – Hudra

BURCHARD-BÉLAVÁRY ERZSÉBET ÓVODAPEDAGÓGUSI ÉLETPÁLYÁJA

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.14>



Burchard-Bélaváry Erzsébet (1897–1987)

Burchard-Bélaváry Erzsébet (1897. november 9. Székesfehérvár – 1987. augusztus 17. Budapest) pedagógus, az óvodapedagógia elméleti-gyakorlati művelője, minisztériumi osztályvezető, a Kecskeméti Óvónőképző Intézet első igazgatója, a Montessori-pedagógia és módszertan egyik legjelentősebb hazai közvetítője volt.

Jómódú családba született, melyet alapvetően nagyapja, a felsőházi tagsággal is rendelkező Burchard-Bélaváry Konrád teremtett meg a magyar malomipar fejlesztésében betöltött szerepével. Apja, Burchard-Bélaváry Rezső a jogi egyetem elvégzése után a belügyminisztérium szolgálatába került, s innen ment 1918-ban miniszteri tanácsosként nyugdíjba. Eközben aktívan részt vett a Pesti Hengermalom Társaság irányításában, igazgatósági tagja volt a Royal Nagyszálló Rt.-nek, a Siófok Balatonfürdő Rt.-nek, a Vígszínház Rt.-nek, az újjáalakult Magyar Gyáriparosok Országos Szövetségének, felügyelő bizottsági tagja az Első Magyar Általános Biztosítónak.

¹ A Kiss Árpád Műhely 2016. október 25-i megbeszélésén Tomana Györgyi tartott bevezető előadást Burchard-Bélaváry Erzsébetéről. A szerkesztett írásos tanulmány szerzői az előadón kívül: Dr. Forrai Judit, Villányi Györgyné Jutka, Trencsényi László, Hudra Árpád.

Édesanyja, Török Mária művelt és széles látókörű asszony volt, aki fontosnak tartotta a szegény családokkal, gyerekekkel való törődést. Jótékonyági akciókat, vásárokat szervezett, ahová kislányát is szinte mindig magával vitte.

Erzsébet elemi iskoláit magánúton végezte el szülővárosában. Majd a család 1907-ben történt Budapestre költözését követően az I. kerületi felső leányiskolában tanult. Ennek befejezése után a II. kerületi Csalogány utcai Állami Tanítóképző Intézetbe jelentkezett, de nem érezte ott jól magát, elégedetlen volt a tanítással, a gyerekekhez való hozzáállással, a gyakorlati módszerekkel. A tanítói oklevelet 1916-ban szerezte meg, de nem talált megfelelő állást, ezért több éven át magántanulókat vállalt.

A fiatal Burchard Erzsébet úgy érezte, hogy valamit tennie kellene, valami újat, „levegőset”, frisset hozni abba az oktatási rendszerbe, mely bár Klebelsberg idején fejlődésnek indult, de sok tekintetben mégis elavult maradt. Úgy vélte, hogy a tanításnak jobban figyelembe kellene vennie a gyermekek mozgásigényét, sajátos érdeklődését, kíváncsiságát a világ megismerésére.

Ahogy visszaemlékezéseiben írta, 1921-ben kapta kézbe Montessori „*Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*” (Önfejlesztő oktatás korai gyermekkorban) c. könyvét „a Grill-féle könyvkereskedés Gergelyétől ezekkel a szavakkal: „*Ez egy magának való könyv!*” És ez lett a nekem való könyv!” (BURCHARD 1987) Mondhatjuk azt is, ettől fogva Maria Montessori, aki pedagógiai szakmai munkája mellett komoly társadalmi tevékenységet is végzett, feminista kongresszusokon, nőjogi és polgári mozgalmakban vett részt, baloldali körökkel volt kapcsolatban, egész életére szóló példaképpé vált számára.

De ki is volt Maria Montessori? Ahhoz, hogy értsük Burchard Erzsébet munkásságát, látnunk kell, miről szólt Montessori pedagógiája, mi volt elméletének a lényege.

Mária Montessori² a kitűnő tehetségű fiatal olasz lány anyja biztatására – aki maga is felvilágosult, olvasott nő volt – felsőfokú tanulmányokat végzett. Mivel az orvosi egyetemek még nem nyíltak meg akkoriban nők előtt, a pápa hozzájárulásával végezte el az egyetemet. 1904-ben egyetemi magántanár lett, filozófiai természettudományi doktori fokozatot szerzett. Pszichiátriai, értelmi fogyatékos gyerekek, betegek vizsgálatakor jött rá, hogy az eredmények eléréséhez nem elég az orvosi, hanem pedagógiai út vezet a megoldáshoz. Ennek nyomán lépett pedagógusi pályára, melyhez

² Maria Montessori (1870–1952) olasz pedagógus és pszichológus, a róla elnevezett pedagógiai-pszichológiai iskola megalapítója.

kapcsolódóan 1907-ben, Róma külvárosában nyílt meg első intézete (Gyermekek Háza – Casa dei Bambini), amit rövidesen követett a többi is. Gyermekevelési intézeteiben a munka gyökeresen különbözött a századforduló megszokott nevelési-oktatási gyakorlatától. Pedagógiájának lényege a gyermeki felfedezés, önállóságra való építés, melyhez optimális segítséget nyújt a pedagógus, valamint tanításközpontúság helyett az önálló tanulást helyezi előtérbe. A tanulás olyan különböző jártasságok, készségek kialakulása, mely célszerű tevékenységeken, cselekvéseken keresztül valósul meg. Maria Montessori biztosította mindehhez a fejlődéshez szükséges speciális eszközrendszert is.

Az új módszert a világon nagy elismeréssel fogadták, nemzetközi előadás-sorozatok és tanfolyamok sokasága tette ismertté. Nem csupán pedagógiai szakemberek, hanem a kor jeles tudósai, politikusai, személyiségei is lelkesedtek érte. Kanadától, Amerikától, Afrikán, Európán át Új-Zélandig, Ausztráliáig számos Montessori óvoda és iskola jött létre. Maria Montessori társadalmi tevékenységet is végzett, feminista kongresszusokon, nőjogi és polgári mozgalmakban vett részt, baloldali körökkel volt kapcsolatban.

Burchard Erzsébet, aki gyerekkorában szegény sorsú családok életével szembesült, majd később negatív tanítóképzői hatások érték, rájött, hogy a fejlődést – fejlesztést a társadalom legszélesebb rétegeiben nagyon korán, már kisgyermekkorban el kell kezdeni, még hozzá gyökeresen új, a Maria Montessori által kifejlesztett reformpedagógiai eszközökkel. Rájött arra is, hogy érdemes szabad, önálló, önfelfedező gyermekeket nevelni, hiszen ők tágabb látókörű, gazdagabb személyiségű felnőttek lesznek, amely az egész társadalomra kihat.

Azt is látta, hogy a társadalmi problémák többszörösen sújtják kora nőtársait, akiknek az elavult társadalmi struktúrákból kilépve, maguknak kellene kiharcolni új helyüket a világban. Ezért is tartotta fontosnak egész életében a gyerekek felvilágosult, nyitott szemléletű nevelése mellett, az őket nevelő nők, édesanyák, tanítónők tanítását, haladó ismeretekkel való megismertetését.

Burchard 1923 őszén Amszterdamba utazott, hogy elvégezze Maria Montessori tanfolyamát. Személyesen is megismerkedett Montessorival, sőt titkári feladatokat is betöltött mellette. Ugyanakkor életre szóló barátságot kötött Lily Roubicekkel (pedagógus, pszichoanalitikus) és Emma Plankkal (pedagógus, pszichoanalitikus). Ők kérték meg arra, hogy dolgozzon bécsi, munkásgyermekeket nevelő óvodájukban és iskolájukban.

Két évig tartó bécsi munkája után Burchard 1926-ban tért haza Budapestre, ahol már Montessori elvei alapján működő magánóvodát és népiskolát is nyitott a Krisztinavárosi saját lakásukban. Munkájában a szervezés és működtetés területén édesanyja sokat segített, együtt dolgoztak. Az óvoda 1927-től 1944-ig működött. Az iskoláját 1928-tól csak 1941-ig tartotta fenn, mivel az árjásító zsidótörvények miatt nem volt hajlandó egyetlen gyermeket sem a származása alapján elküldeni.

Az említett időszakban a Montessori-pedagógia legismertebb hazai személyiségévé vált Burchard-Bélaváry Erzsébet világlátására, gondolkodására érthető módon nagyon hatottak a reformgondolatok. Kiváló gyakorló pedagógiájáról így ír visszaemlékezéseiben: „*Ez abból állt, hogy kevés szóval, nagyon szép világos mozdulatokkal megmutattam, mit lehet az eszközzel csinálni. Ha például színlapocskák voltak az asztalon, két ujjammal szépen megfogtam mondjuk a piros színlapocskát, és kitétem eléje az asztal közepére. Azután ugyanígy melléraktam a másik piros lapocskát és azt mondtam: »ez piros«.* Ugyanezt tettem a két kék lapocskával is, de a gyerek rendesen már maga nyúlt a másik kék lapocska után, és az első mellé tette. Ugyanez történt a sárga lapocskákkal is...”³

A gyerekek az óvodában kisméretű székeket, bútorokat kaptak, korosztályuknak megfelelő, fejlesztő játékokkal játszhattak, a felnőttek hozzáállása a fejlettségi szintjüknek megfelelő volt, többé nem büntettek, nem parancsoltak, hanem kértek. Burchard Erzsébet a legkisebbek fejlesztésére nagy hangsúlyt helyezett, de a felsőbb korosztályokkal való foglalkozások is fontosak voltak.

Az iskola mindvégig osztatlan volt. Ennek előnye az volt (24–28 gyerek járt a négy osztályba összesen), hogy a nagyobb gyerekek példáját a kicsik utánzással követték.

Az iskolai tanítási idő első három órája intenzív munkával telt el. Szabadpolcos rendszer dobozokban kínálta a gyermekeknek a 4 osztály anyagát: a gyerekek azzal foglalkozhattak, ami éppen érdekelte őket. A beszélgetést nem tiltották, hiszen az eszközök használata sokszor együttműködést kívánt a gyermekek között.

Egyúttal fejlődött a gyermekek önállósága is, mivel az ismereteket nem készen kapták, nekik kellett a valóságot felfedezni. A pedagógus csak akkor segített, ha a gyerek elakadt valamiben és igényelte a támogatást. „*Segíts, hogy önállóan tudja dolgozni*” – ez a Montessori-gondolat érvényesült Burchard Erzsébet budapesti kisiskolájában is.⁴

³ BURCHARD Erzsébet: *Visszaemlékezéseim Montessori-módszerű magánóvodámra és magán-„népiskolámra*„, *Pedagógiai szemle*, 37. (1987) 12. p. 1187–1207

⁴ PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András: *Neveléstudomány*, Nemzeti Tankönyvkiadó RT. 1996. <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/11.htm>

Munkássága révén egyre nagyobb lett elismerése szakmai körökben is, az 1930-as évektől kezdve intézetében és a Budapesti Állami Óvónőképzőben továbbképző tanfolyamokat, gyakorlati bemutatókat vezetett óvónők, tanítók, szülők számára.

Burchard Erzsébet 1930-ban Rómában is tanult, elvégzett egy nemzetközi Montessori-tanfolyamot. Ebben az évben lefordította Montessori módszertani könyvét, melyben filozófiáját, pedagógiai meggyőződését, gyakorlati tapasztalatait írta meg.

Montessori egyébként ebben az évben a Magyar Pedagógiai Társaság meghívására Magyarországon járt, s a társaság tiszteletbeli taggá is választotta. A szakirodalomban az a feltételezés is előfordul, hogy Burchard maga hívta őt könyve magyar nyelvű bemutatójára. Az azonban biztos, hogy Burchard beszámolója szerint Montessori ittlétekor meglátogatta az ő óvodáját. Megjegyzendő, hogy Montessori másodszer 1936 májusában járt Magyarországon Budapest székesfőváros Iskolán kívüli Népművelési Bizottságának meghívására, s a Gyermek Hét keretében előadást tartott a fegyelem és a szabadság nevelési kérdéséről. Egyúttal részt vett a Budapesten tartott Montessori-tanfolyam hallgatóinak levizsgáztatásában, s a Fináczy Ernő emlékgűlésén is.⁵

Burchard Erzsébet életében is fontos esemény, hogy Kenyeres Elemér segítségével 1933. januárjában létrejött a Magyar Montessori Egyesület. Az alakuló ülés elnöki megnyitójában Kenyeres a következőkben foglalta össze az új szervezet feladatait:

*„A későbbi összejöveteleken tartandó előadásoknak és gyakorlati bemutatóknak az lesz a célja, hogy Montessori gondolatait, eljárásait, eszközeit s intézeteit mind behatóbban megismertessék és bebizonyítsák, hogy mit milyen mértékben lehet a Montessori-rendszereből nálunk meggyökereztetni nevelésünk fejlesztése végett. Nem vak szolgálói vagy elfogult majmolói, hanem meggyőződéses hívei akarunk lenni Montessorinak. Jóindulattal, de éber ítéllettel vizsgáljuk meg amit mond, éppen azért, mert ő mondja, akít mélyen tisztelünk és nagyra becsülünk. Egyesületünk nemcsak a megérdemelt magasztalásnak, hanem az igazságos és megérdemelt kritikának is helye akar lenni.”*⁶ (KENYERES, 1933. 90. o.)

Burchard Erzsébet az 1930-as–1940-es években igen élénk szakírói tevékenységet is kifejtett: egyre-másra jelentette meg írásait a Montessori-módszerről, óvodája és iskolája tapasztalatairól.

1941-ben, iskolájának megszüntetése után 1942-ig a Kontrollbüro Közép-európai Szállítmányozási Vállalatnál dolgozott gép- és gyorsíróként.

⁵ GARAI József (1938): *Az erkölcsi nevelés alapelvei Montessori rendszerében*, Szeged, 5

⁶ KENYERES Elemér: *A Gyermek* 1933. 25. évfolyam, 1-3. sz. 90

Mint már említettük, magánóvodáját 1944-ben bezárta, de felkérte egyik volt tanítványát egy azonos szellemben működő óvoda működtetésére. Ezekben az években a történelmi események egyre inkább a társadalmi aktivitás a politika irányába sodorták. 1944-ben a zsidó származásúak vagy nézeteik miatt üldözöttek mentésében vett részt. 1942-ben belépett a Magyarországi Szociáldemokrata Pártba. A párton belül 1943–44-ben vezetőségi tagja lett a Kommunisták Magyarországi Pártja által szervezett pedagógiai munkaközösségnek. 1945-ben belépett a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetébe is, s itt létrehozta az óvónői tagozatot.

Szakmai tevékenysége sem szűnt meg, 1945-ben a Gyermekbarátok Országos Egyesülete felkérésére írta meg a *Gyakorlati gyermekvédelem. Óvodák és napközi otthonok munkaterve* című könyvét. Ebben minden részletre kiterjedő tanácsokat, javaslatokat ad a Montessori-módszeren és eszköztáron alapuló gyermekneveléshez, intézményműködtetéshez. Burchard Erzsébet világosan látta, hogy a társadalmi változások hatással vannak a családok életére, valamint a társadalmi elvárások is megváltoznak az óvodák, napközi otthonok esetében. Könyvének bevezetőjében írja: „...a gyermek nem csak testileg éhes, hanem lelkileg is... a lelki éhséget is a napközi otthon hívott kielégíteni... különösen ipari városainkban, a család mindjobban megszűnik termelő egység lenni, tehát nem színhelye többé érdekes, szemlélődésre és segítségnyújtásra alkalmas tevékenykedésre. A gyermek pedig cselekvő energiáinak kinyilvánítására vágyik. Amely napközi otthonnak ezt sikerül megadnia, az a gyermek lelki életének egyik legfontosabb mozzanatát elégíti ki, sőt többet tesz, gyermeki kultúrát indít el útjára...”⁷

1945 után a Népjóléti Minisztérium Kisdedovási felügyelője volt 1948-ig. Sok minden tartozott hozzá, óvónők, dajkák személyi ügyei, minősítésük, óvodák létrehozása, felügyelete. Egyik legjelentősebb munkája az volt, hogy kidolgozta a kisdedovási felügyelőségekről szóló tervezetet, amely szerint a felügyelők a jól képzett, kellő tapasztalattal rendelkező óvónők lettek volna tankerületi jogkörrel. 1946-ban a vallás- és közoktatásügyi miniszter felkérése alapján megbízták a kisdedovásról szóló törvénytervezet kidolgozásával. Legfontosabb javaslatai közé tartozott, hogy az óvodák működjenek önkormányzati, községi irányítás alatt, de egyetértett az egyházi és magánóvodák működtetésével is. Itt is terveik között szerepelt a kisdedovási felügyelőségek létrehozása az erre a feladatra kiképzett óvónők felügyelői kinevezése. Szorgalmazta az Óvodai Szülők Tanácsának létrehozását, és az óvónőképzés felsőfokú szintre emelését. Tervezetét a politikai változások következtében elutasították és bevezették a szovjet

⁷ BURCHARD Erzsébet: *Gyakorlati gyermekvédelem*, Népjóléti Minisztérium 1945, 5

típusú óvodai rendszert. Így nem véletlen, hogy miután 1948-ban tanári diplomát szerzett pedagógiából, a Huba utcai pedagógiai gimnázium igazgatója lett 1949-től 1959-ig.⁸ Közben a Budapesti Óvónőképző Intézetben is tanított.

1956–57-ben, az Oktatási Minisztérium Szakértői Bizottságában részt vett a középfokú végzettségre épülő felsőfokú óvónőképzés koncepciójának elvi előkészítésében. A koncepció alapján került sor Magyarországon, elsőként az Európai térségben, a felsőfokú óvóképzés megvalósítására 1959-ben Kecskeméten, Szarvason és Sopronban⁹ A Művelődési Minisztérium ekkor kérte fel Burchard Erzsébetet a Kecskeméti Óvóképző Intézet igazgatói posztjának betöltésére.

Itteni tevékenységéről, emberi alakjáról egyik első tanítványának elbeszélése alapján alkothatunk képet. Eszerint az egyedül élő Burchard Erzsébet szolgálati lakása a felsőfokú óvóképzőben volt, a bentlakó kollégiumi hallgatók közelében. Nemcsak a képzés tartalmi kérdéseivel, de a hallgatók közérzetének jobbá tétele érdekében nevelésük példaértékű fejlesztésével is törődött. Szabályokat állított fel a kollégiumi életben, mely az óvójelöltek közösségi életének érdekében előbbre lépéseket eredményezett. Törődött a lányok szabadidejének hasznos és szórakoztató eltöltésével is. Vasárnap délutánonként beszélgetéseket szervezett, kézimunkázás közben mesélt saját életéről, elvekről – szemléletalakítási céllal. Ezeken a délutáni beszélgetéseken is sokszor szóba került a pedagógus személyisége, nevelői hatásának fontossága, példamutató tevékenységének jelentősége. Arra is odafigyelt, hogy jól érezzék magukat tanítványai: ne fázzanak, hogy eleget egyenek és aludjanak. Az egészség védelme, az odafigyelés, az empátia, a segítségnyújtás megvalósítása mind-mind része volt tevékenységeiben az emberré nevelésnek. Szigorú, következetes, emberséges, belátó magatartása példa értékű volt tanítványai számára.¹⁰

Egy másik egykori, kecskeméti diákja, dr. Mikó Magdolna visszaemlékezésében megemlíti, hogy amikor gyermeke született, Burchard Erzsébet átadta neki saját lakásának egyetlen szobáját és a fürdőszobába költözött, hogy ne kelljen drága albérletre költenie. Az alacsony, vékony, puritán életvitelű, öltözködésű igazgatónő nagyon humánusan állt diákjaihoz. A betegeket személyesen is felkereste, óvta, de gondoskodott a tanulók szórakozásáról is, irodalmi és versolvasó esteket, műveltségi

⁸ *Pedagógiai Lexikon* I. Főszerkesztők: BÁTHORY Z. – FALUS I. Keraban Kk. Bp., 1997

⁹ U. ott.

¹⁰ Hegyi Ildikó az ELTE TOK volt oktatója mesélte telefonon, aki az első végzős diák volt Kecskeméten 1961-ben. Bóczy Lajosné Erzsike az V. kerület volt óvodai szaktanácsadója 1963-ban végzett, és ő is hasonló érzésekről, tapasztalatokról számolt be.

vetelkedőket, sőt bálákat szervezett. Erre meghívta a szomszédos katonai tisztképző „arra érdemes egyéneit”, s ez az alkalom kiváló lehetőség volt a társas viselkedés, a szerény és tiszteletteljes érintkezés, a művelt társasági élet elsajátítására is.

Burchard 1962-ben ment nyugdíjba a kecskeméti intézet éléről. Nyugdíjas éveiben is igen aktívan tevékenykedett. Szoros munkakapcsolatot alakított ki az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) Óvodai tagozatának munkatársaival. „A környezetismertetés néhány világnézeti kérdése az óvodában” c. tanulmánya két helyen is megjelent. Először 1964-ben¹¹, másodszer pedig 1974¹²-ben. Mindkét kiadvány a továbbképzés majd az felsőfokú alapképzés igényeit szolgálta.

A Művelődésügyi Minisztérium 1966-ban új óvodai nevelési program kidolgozásáról döntött. A kidolgozáshoz az irányelvek meghatározták, hogy a készülő program az óvodai nevelőmunka alapidokumentuma lesz, amely a rendtartással együtt szabályozza majd az óvodák életét, a nevelő-oktató munka tevékenységeit. A kidolgozást az OPI óvodai munkacsoportja kapta meg, akik elvégezték a Nevelőmunka az óvodában című, 1957-ben kiadott kézikönyv kritikai elemzését, s kutató - kísérletező munkát folytatva hozzáálltak a programíráshoz. Burchard Erzsébet az óvodai számolás területével foglalkozott.¹³ Ezt a munkát igazolja két publikáció is.¹⁴ A helyzetről így ír Kővér Sándorné a könyvében: „A legnagyobb bizonytalanság az 1960-as évek második felében a számolás oktatásában észlelhető. A tárgy oktatása kiválóan alkalmas a gyermekek gondolkodásának fejlesztésére, ennek ellenére a gyakorlatban tapasztalt eredménytelenséget az okozza, hogy nincsenek meg a tárgy sikeres oktatásának előfeltételei, s az óvónők nem rendelkeznek elég tapasztalattal ahhoz, hogy a gyermekekhez közel álló módon, változatosan, aktivitást biztosítva oktathatnák a tárgyat. E téren a gondolkodás fejlesztése háttérbe szorul, illetve nem a 3-6 éves korú gyermekek sajátosságainak megfelelő módszerekkel történik. A foglalkozások elsősorban a gyermekek mechanikus emlékezetének fejlődését és nem az összefüggések meglátását segítik elő. Nem szolgálják a világos

¹¹ Az 1964-es kiadvány „*Az óvodai nevelés néhány problémája*” c. gyűjtemény, OPI kiadás, szerkesztette SZABADI Ilona, a Pedagógiai Tanszék Óvodai Csoportja állította össze az OPI továbbképzési anyagaiból (73–89 old.)

¹² Az 1974-es kiadvány jegyzet, „*Óvodapedagógiai szemelvények*” címmel jelent, szerkesztette BABODI Béla, Tankönyvkiadó, Budapest, 1974. (75–86 old.)

¹³ TOMOR Lajosné: *Beszélgetés Szabadi Ilonával életéről, munkájáról, barátairól...* 36. oldal

¹⁴ BURCHARD Erzsébet: Útkeresés az óvodai számolásban, *Pedagógiai Szemle*, 1966. 7–8. szám. KŐVÉR Sándorné: *Az értelmi nevelés története óvodáinkban 1828–1975 között*, Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1987, 220

képzetek kialakítását, a későbbi absztrakció előkészítését.”¹⁵ Jogos Burchard Erzsébet megállapítása: „Az új kézikönyvnek nagyobb gondot kellene fordítania a mennyiségek lényegbe vágó összefüggéseinek megértésére, és jól differenciálható szintkülönbségeket kell kidolgoznia a középső- és a nagycsoporttal szemben támasztott követelmények között.”¹⁶ Tehát elsősorban az óvodai matematikai nevelés tartalmi fejlesztésének lehetőségeivel foglalkozott. 1970-ben megírta az Óvodai matematikai foglalkozások. Útmutató óvónők számára című könyvét¹⁷, amelyet japán nyelvre is lefordítottak. Az óvodai nevelés programja című alapidokumentum végül is 1971-ben jelent meg. Ennek Burchard írta a matematikai fejezetét¹⁸.

Összegzőképpen megállapítható, hogy Burchard Erzsébet számára élete végéig a Montessori-pedagógia szerinti óvónői, tanítói, tanári, igazgatónői tevékenység jelentette az önmegvalósítás terepét. Ez azt is jelenti, hogy munkásságának mindig a gyermekek (ön)fejlődésének segítése, a gyermekek „felszabadítása” volt a célja. Fáradhatatlan szorgalommal és állandó önképzéssel dolgozott ennek megvalósításáért. Ezt szolgálta intézményfejlesztési koncepciók, törvénytervezetek, nevelési programok kidolgozójaként is.

A Montessori-pedagógia kiemelkedő hazai képviselője 1987. augusztus 17-én hunyt el.

A Burchard Erzsébet életpályájáról szóló vitában többen is felvetették, hogy vajon az „abszolút pedagógus” mivolt szükségképpen jár-e együtt bizonyos paternalizmussal, melynek jegyeit például Burchard igazgatónői tevékenységében lehetett tapasztalni. Ez mennyire társadalmi szükségszerűség, a korszellem kényszere, illetve a személyiségéből adódik-e? – tették fel a kérdést a résztvevők. Vélemények és ellenérvek egyaránt elhangzottak e tekintetben, de mint kiderült, minden tehetség, „kvalifikált” személyiség esetében nehéz eldönteni, hol húzódik a paternalizmus határa. Alapvető kérdésként merült fel, hogy Burchard Erzsébet esetében meg tudjuk-e határozni az abszolút pedagógusság „második pillérét”, a pedagógiától független, nyilvánosan elismert, kiemelkedő alkotói tevékenységeket? Az oktatáspolitikus, az intézményalapító-szervező, a feminista Burchard tekinthető-e ilyen tevékenységek birtokosának?

¹⁵ u. ott. 144 old.

¹⁶ u. ott. 144 old.; *Pedagógiai Szemle*, 1966. 7–8. szám, 624 old.

¹⁷ *Óvodai matematikai foglalkozások*, Útmutató óvónők számára. Budapest, 1970; 3. kiadás 1975.

¹⁸ *Az óvodai nevelés programja*, Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1971, 291.

Felhasznált irodalom

BURCHARD-BÉLAVÁRY Erzsébet fontosabb írásai:

A Montessori-féle kisdedovintézet, *Kisdednevelés*, 1926

A gyermek társasélete az óvodában, *Kisdednevelés*, 1930

Montessori Mária Budapesten, *Kisdednevelés*, 1931

Az írás szerepe a 6–10 éves gyermek életében, *A Gyermek*, 1933

A Montessori-mozgalom vázlatos története. Az Új Nevelés magyar földön, 1925–1935.
Budapest, 1935

Tanítsuk a gyermekeket öltözködni, *Gyermeknevelés*, 1936

Montessori módszer és tanmenet, Pedagógiai Szeminárium, 1936

Gyakorlati gyermekvédelem. Óvodák és napközi otthonok munkaterve, Budapest, 1945

Óvodai matematikai foglalkozások. Útmutató óvónők számára, Budapest, 1970; 3.
kiadás 1975

Hangari ho-ikunen ni okeru kyoju. Taiiku-kankyo ninshiki-kazu. Szabadi Ilonával,
Tokyo, 1983

Visszaemlékezéseim a Montessori-módszerű magánóvodámra és a magán
„népiskolámra”, *Pedagógiai Szemle*, 1987

A mentális higiénia követelményei az óvodában, Thalassa, 1995

BURCHARD-BÉLAVÁRY Erzsébet fordításai:

Montessori Mária: *Módszerem kézikönyve*, Budapest, 1930

Montessori Mária előadásai az új nevelésről, Budapest, 1932

Az ember nevelése, Ford. Mayerné Bartal Andreával. Az utószót Földes Éva, a kísérő
tanulmányt Vág Ottó írta. Pedagógiai források. Budapest, 1978

Kiss Endre – Trencsényi László
**KOVÁCS MÁTÉ ÉS KISS ÁRPÁD
KÉT ABSZOLÚT PEDAGÓGUS
FIATALKORI ARCKÉPE**

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.15>



Kovács Máté (1906–1972)



Kiss Árpád (1907–1979)

Annyi bizonyos, hogy kevés Műhely járt úgy az újabb történelemben, mint a MPT Kiss Árpád Műhelye. Mind tevékenységének, mind szerveződésének nagyon is az elején jár még, és mégis a nyilvánosság elé fordulnia és ezzel érdeklődést és tagokat toboroznia, hogy elkövetkezendő rendezvényei aligha érik el majd el az első találkozás inspirációjának erejét.

A Magyar Pedagógiai Társaság keretei közt létrejött Kiss Árpád Műhely megindította tervezett és meghirdetett beszélgetés-sorozatát az abszolút pedagógusokról, mint a XX. századi magyarországi értelmiségtörténet fontos, ám elhanyagolt jelenségéről.

„*A koncepció alap gondolata, az abszolút pedagógus, illetve az abszolút pedagógia*” gondolata volt. Ez természetesen szűkebb, mint az értelmiségtörténeti megközelítés egésze. A gondolat lényeg az volt, hogy nemcsak kiváló értelmiségiek lesznek egzisztenciális okokból tanítók, tanárok és mesterek (akár nagy „M”-mel is, de nem Master-szakon!), de ugyanazt az utat önként, szabad elhatározásukból is sokan tették meg. Miközben ez az igazi alap gondolata, a Műhely az ennél valamivel szélesebb értelmiségtörténeti és iskolateremtő programot is tevékenysége középpontjába állítja.

A Műhely első rendezvényén, 2009. január 26-án, Kovács Máté élete és munkássága volt a beszélgetés tárgya.

A bevezető előadásokat nagy örömeinkre Tóth Gyula, a Kovács Máté Alapítvány Kuratóriumának elnöke és Hankiss Elemér tartották.

Tóth Gyula Kovács Mátéről szólva többek között az abszolút pedagógus attitűdjének a nyilvános szereplésben is megmutatkozó jegyeire összpontosított: *„Abol megjelent, hozzászólt, vagy csak beszélgetett környezetével, érvelt, vagy mesélt, kérdezett, vagy útbárgasztott - szavai és gesztusai árasztották magukból a szó legnemesebb értelmében vett tanítót. Művelt, nevelt, sugallt, orientált, táplált és nyesegetett. Kertész volt, mint kedvenc szabadidős foglalatosságában. Emberkertész. Véleményem azóta sem változott. Sőt: legendőnek tartom pedagógusnak nevezni. Olyan pedagógus volt, akinél tanítás-nevelés összefonódott a tudományos tevékenységgel, az ismeretterjesztő és társadalmi munkássággal.”*

Hankiss Elemér Kovács Máté és Kiss Árpád kettős, egymásra hangolt portréját vázolta fel. A kettős arcképnek nemcsak lényegi vonásai, de számos konkrét részlete is mindeddig tökéletesen megvilágítatlan maradt neveléstörténetünkben, visszaemlékezéseiben maga Hankiss Elemér is csak kiragadott részleteit mondta el eddig elsősorban Kiss Árpádról.

Két abszolút pedagógus mindennapi közelségből rögzített fiatalkori arcképe ez, ami egyben azt is demonstrálta, hogy az abszolút pedagógus létmódjához az a diák is hozzátartozik, akiben az abszolút pedagógus közvetítette világ a közvetítő személyével együtt válik alapvető, filozófikus problémává. Kiderült Hankiss párhuzamos portréiból, hogy az egyik alapvonása az abszolút pedagógusnak mindenképpen a „világszerűség” eleme. Középiszkolai vagy nem-középiszkolai fokon tehát egyaránt az, hogy a látszólag szűkös keretben egy egész világot közvetít a tanuló számára, akinek egy-egy ilyen világ élménye meghatározóvá válhat.

Hankiss Elemér számos konkrét példán mutatta be, hogyan vált e „két vitathatatlan csillag” egymásétól alaposan eltérő két összefüggő univerzuma kifogyhatatlan antinomikus szembeállítások és tipológiák forrásává a tanulók számára. Kovács Máté az elvitathatatlan szabadságon belül felmutatta a „helyes magatartás szuggesztívó”-ját, miközben Kiss Árpád üzenete szerint „csinálj, amit akarsz, de a végén ki kell jönnie valaminek”.

A két előadást vita követte, amely értelmiségtörténeti vonatkozásainak gazdagságával talán a vártnál is egyértelműbben igazolta, hogy az önálló szellemi produkcióval rendelkező jelentős

pedagógusegyéniségeknek és az abszolút pedagógusok velük szoros átfedésben lévő csoportjának kutatása erőteljesen átalakíthatja a huszadik század magyar eszme- és kultúrtörténetét (a magyar nyelven még nem létező intellectual history-t).

Igazolta továbbá, hogy így jóval plasztikusabbá válhatnának a pedagógusok és értelmiségiek történelmi viszonyának sajátosságai, a pedagógusok értelmiségi identitásának sajátos vonásai.

Szanka Julianna

INTERJÚ HANKISS ELEMÉRREL

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.16>

*„... a múlt iskolájában nem lehet
a jövő emberét nevelni.” (Kiss Árpád)*

Kiss Árpád és Kovács Máté a XX. század jeles pedagógusai, akik pályájuk elején Debrecenben tanítottak, egy rendkívül modern szellemiségű, reformpedagógiát érvényesítő gimnáziumban. Hankiss Elemérrel beszélgettem a Kiss Árpád Műhelyben elhangzott előadása nyomán, ahol személyes élményeit elevenítette fel két egykori tanárával kapcsolatban.

Sz. J.: Ön Debrecenben nőtt fel, volt alkalma személyesen ismerni Kiss Árpádot és Kovács Mátét. Pontosan honnan származik ez az ismeretség?

H. E.: Debrecenben az egyetem gyakorló gimnáziumába jártam. Ott mind a ketten tanáraink voltak. Kovács Máté a magyartanárnk és osztályfőnökünk volt, Kiss Árpád pedig a németet próbálta belevetni, vagy inkább így mondanám: belecsempészni a fejünkbe.

Sz. J.: Ezt a gimnáziumot Jausz Béla, a Magyar Pedagógiai Társaság alapító elnöke vezette, a tanári karból pedig Kovács Máté és Simon László államtitkárok, többen egyetemi oktatók, professzorok, minisztériumi főtisztviselők lettek a későbbiekben. Érezték-e ezt Önök diákként, hogy milyen rendkívüli tanári kar van jelen az iskolában?

H. E.: Nem jártunk más iskolába. Csak azt éreztük, hogy ebbe az iskolába jó volt járnunk. És érezhettük azt is, hogy kiváló volt tanáraink szereposztása. Jausz Béla tekintélyt parancsoló, megközelíthetetlen igazgató úr volt, ha csak megjelent, már mindenki megfagyott a vér. És ez így volt rendjén. Egy (nem túl nagy) adag tekintélytisztelet ráfér a rakoncátlan fiatalemberekre. Különösen akkor, ha jelen vannak az ellenpéldák, ellenpólusok. Kiss Árpád maga volt a kedvesség, emberség, szinte a barátunknak tekinthettük, pedig hát mi még épphogy csak cseperedni kezdtünk. Kovács Máté középen állt ebben a tipológiában. Szigorú volt nagyon, nem olyan oldott, mint Kiss Árpád, de a szeme mosolygott, még akkor is, amikor szavai villogtak. Emberszámba vett ő is minket, pedig még csak ember-kezdemények voltunk.

Az iskola pedig kiváló és különleges iskola volt. Az egyik első előfutára volt Magyarországon az új, nyugat-európai típusú, szabadabb és kreatívabb iskolának. Az akkori gimnáziumok többségében még az úgynevezett porosz

(de mondhatnánk azt is, hogy francia) rend és szellem uralkodott: nagy, 50 fős osztályok voltak, szigorú tanárok, be kell magolni a dolgokat; egy évben egy nebuló négyszer-ötször felelt, és ezen múltott, hogy milyen jegyet kap az év végén. Ezzel szemben a Gyakorló Gimnázium laza, interaktív iskola volt, az órák lényegében beszélgetésekből álltak. Mondjuk Kovács Máté magyar irodalomból elmondott 10–15 perc alatt valamit egy íróról, de az óra nagyobb részében társalgás folyt versekről, regényekről, vagy arról, ami éppen felmerült; vagyis állandó eszmecsere folyt a gyerekek és a tanár között. Kevesen is voltunk, tizenöt-húszan az osztályban. Akinek volt egy kis esze, és részt tudott venni ezekben a beszélgetésekben, voltak kérdései, ötletei, az megélt anélkül, hogy bifláznia kellett volna nagy adattömegeket. Mivel én nem szerettem tanulni, nagy szerencsém volt, hogy ide kerültem, és nem egy másik iskolába.

Sz. J.: Csak ebben az egy iskolában működött ilyen rendszer?

H. E.: Debrecenben, úgy tudom, elsősorban itt. Külső barátainktól úgy hallottuk, hogy a többi gimnáziumban még inkább a hagyományos módszerek uralkodtak. Volt tanári notesz, abba írták be a feleleteket egész évben. Nálunk nem volt ilyen. Tanáraink annyira megismertek mindenkít, hogy nem volt erre szükség. Mai eszemmel, mutatis mutandis, egy amerikai egyetem szemináriumához hasonlítanám ezeket az órákat. Eleinte ott sem ismer a tanárember senkit, de a félév végére nagyon sok minden kiderül mindenkiről. Nem utolsó sorban a tanárról.

A gyakorló gimnázium kísérleti iskolaként működött. Nyitott volt a világra. Kovács Máté és Kiss Árpád jártak és tanultak Nyugat-Európában, olvasták a külföldi folyóiratokat, könyveket, behozták Európából az új gondolatokat nekünk, a Nagyerdőre. Mostanában inkább a televíziós műsorok kerülnek be az országba és a fejekbe, na meg ami az Interneten áramlik világszerte. Ez is jó. Akkoriban azonban, azt hiszem, többet tudtunk a francia, német, angol irodalomról, történelemről, a talán még a politikáról is, mint ma sokan. Tanáraink -- mint annak idején Széchenyi a Lánchidat, a vasutat, a takarékpénztár gondolatát, a kaszinót – úgy hozták be nekünk az új eszméket, kezdeményezéseket, szellemiséget.

Igen, Kiss Árpádtól olvashatjuk is: „*De nincs mit tenni: a múlt iskolájában nem lehet a jövő emberét nevelni.*”

Nem tudom, hogyan csinálták, mert még buták és éretlenek voltunk, de úgy tudtak mindketten beszélni még a modern filozófiáról is (Kiss Árpád volt az akkor nagyon modernnek számító francia filozófus, Bergson gondolataink leghivatottabb hazai interpretátora), hogy a mai napig emlékszem arra, milyen gondolatok kezdtek el akkor az agyamban forogni

az elhangzottak nyomán. Nagyszerű volt az iskola demokratikus légköre is (bár akkor még nem tudtuk, hogy ezt így kell nevezni). Elhitették velünk, hogy mi gyerekek, a magunk módján, ugyanolyan értékesek lények vagyunk, mint a felnőttek. Nem hierarchiában gondolkoztak. Ha jól emlékszem, hosszú éveken át alig-egyszer-kétszer ültek fel a katedrára; köztünk sétáltak, közénk ültek.

Sz. J.: Az előadáson kettős arcképet vázolt fel róluk.

H. E.: Két híres zeneszerző alakját megelevenítve próbáltam jellemezni őket. Kovács Máté inkább Beethoven típusú ember volt (talán Beethoven tragikus létélménye nélkül, vagy lehet, hogy gyerekként ezt csak én nem éreztem benne). Fantasztikus energiái voltak, sugározta az erőt, az életbe vetett bizalmat, a küzdelemnek és megoldások lehetőségét, a tisztességet, a polgári erényeket, a polgári felelősséget, s mindezt egy kemény, fegyelmezett akarattal teli emberként.

Kiss Árpád sok szempontból az ellenkezője ennek. Őt inkább Gustav Mahlerhez hasonlítanám. Nem mintha dekadenciára hajló, világfájdalmas lélek lett volna. Nem, egyáltalában nem. Tele volt derűvel, életkedvvel. Inkább csak Mahler érzékenységével, villódzó sokszínűségével, erős létélményével rokonítanám. Kovács Mátéval egykorúak voltak (Kovács Máté 1906-ban, Kiss Árpád 1907-ben született), de az étellel szembeni magatartásuk sok szempontból egymásnak épp az ellenkezője lehetett.

Kovács Máté Debrecenben, a kemény, protestáns, puritán cívisvárosban s környékén nőtt fel. Hitt abban, hogy egy az igazság, ez az igazság megismerhető, és e szerint az igazság szerint lehet és kell élni.

Kiss Árpád inkább kereső ember volt. Ha visszatekintve a múltba jól ítélem meg, úgy érezhette, hogy az igazságot minden nap újra fel kell fedezni, mindent újra és újra meg kell kérdőjelezni, a szabadságot minden nap újra ki kell vívni. Minden nap keresni kell, hogy mi a tisztesség, mi a jó, mi a rossz. És lehet tévedni. Lehet mosolyogni a világon, s lehet mosolyogni önmagunkon is.

Sz. J.: A diákokra milyen hatással voltak ők? Milyen hatással volt Önökre ez a két, egymástól lényegesen különböző felfogás?

H. E.: A mai napig belőlük élek. Mert egyrészt hinnie kell az embernek az igazság létében, másrészt tudnia kell, hogy megtalálni nem, csak keresni lehet. Ez a kettősség életre szóló élmény volt a számomra. Nem mindenki olyan szerencsés, hogy ilyen kiváló tanárai voltak diákévei során.

Sz. J.: Hasonlította még Kovács Máté és Kiss Árpád párosát Kossuth Lajos és Széchenyi István kettőséhez. Mi alapján vonható ez a párhuzam?

H. E.: Kovács Máté inkább Kossuth-típus volt: ha tudjuk mi a cél, gyerünk, előre, hajrá, huszárroham, megoldjuk, győzünk! Kiss Árpád inkább Széchenyire emlékeztetett. Nem az államférfi, hanem a naplóíró Széchenyiére. Ő is állandóan kereső ember volt, tele kétségekkel és egy jobb világ lehetőségébe vetett hittel.

Sz. J.: Kiss Árpádtól olvashatunk méltató szavakat Kovács Mátéről, például „*Bármire is vállalkozott, befolyására a dolgok a nagyobb rendezettség irányába kezdtek alakulni.*” Ebből kiolvasható a mély tisztelet kollégája iránt. Milyen kapcsolat volt egyébként közöttük?

H. E.: Gyerekek voltunk, csak azt láttuk, hogy jó barátok. Most, visszatekintve úgy gondolom, hogy erős szellemi barátság fűzte össze őket, bár két külön világból jöttek. Kovács Máté Hajdúszoboszlón született, meghatározó élménye lehetett az Tiszántúl nyakas puritánsága. Kiss Árpád Balassagyarmaton nőtt fel, egy polgárvárosban; már szülei is nyitottak voltak Európára. Ez a kettősség izgalmas vitákat csíholhatott ki kettőjük között.

Sz. J.: Ön szociológus, értékkutató. Milyen értékeket közvetített tehát Kovács Máté és Kiss Árpád a diákok, a világ felé?

H. E.: Kovács Máté szociális felelősségtudatra nevelt minket. Arra, hogy egy igazságtalan országban, az egymástól elszakadt szegények és gazdagok országában élünk; s hogy mindannyiunknak tennünk kell valamit egy méltányosabb társadalmi rend kialakulásáért. Kiss Árpád az európai szellemiséget hozta be osztálytermünkbe. Kovács Máté a szociális szolidaritás és a polgári felelősségtudat értékeit, Kiss Árpád a szabadságnak, a szüntelen keresésnek, a kétkedés jogának, a szabad gondolkodásnak a fontosságát sugározta felénk.

Tóth Gyula

ADALÉKOK KOVÁCS MÁTÉ, SZÁZADOT FORMÁLÓ ABSZOLÚT PEDAGÓGUS MINŐSÍTÉSÉHEZ

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.17>

Tóth Gyula beszámolója szerint arra vállalkozott, hogy – a könyvtáros hivatás és a könyvtártudomány meghatározó képviselőjeként is számontartott – Kovács Máté életművéből adalékokkal szolgáljon ahhoz, hogy emellett mennyire volt a pedagógushivatás meghatározó személyisége, azaz abszolút pedagógus. Tóth Gyula úgy vélte, hogy Kovács Máté életműve a könyvtárügy területén teljesedett ki, ám mindvégig megmaradt abszolút pedagógusnak. Elmondta, hogy „Kovács Máté-ügyben” Kiss Árpádot tekinti autentikusnak, akinek a nekrológiájából¹ a következőket idézte: „*Mikor Kovács Mátét [...] megismertem, kilenc éves olyan pedagógus múlt volt már mögötte [...] –, amelyben az iskolai tanítás szorosan összekapcsolódott sokféle tudományos, ismeretterjesztő és társadalmi munkássággal. [...] A könyvtárügyet mindig szoros kapcsolatban látta és mutatta be a közneveléssel, a tudományos képzéssel és népműveléssel.*”

Tóth Gyula saját korábbi írásában azt írta², hogy Kovács Máté „*lényéből fakadt a pedagógus attitűd. Ahol megjelent, hozzájárólt, vagy csak beszélgetett környezetével, érvelt, vagy mesélt, kérdeztett, vagy útbaigazított - szavai és gesztusai árasztották magukból a szó legnemesebb értelmében vett tanítót. Művelt, nevelt, sugallt, orientált, táplált és nyesegetett. Kertész volt, mint kedvenc szabadidős foglalatzkodásában. Emberkertész.*”

Kovács Máté alapmagatartása mellett felrajzolta munkásságának pályáivét is: helyettes gimnáziumi tanár – a Debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziumi tanára (1938–1943) – mellette lektor és tanársegéd az egyetem³ Francia Intézetében (közben a debreceni Nyári Egyetem főtitkára) – tankerületi főigazgatósági szakelőadó (1943) – az Országos Közoktatási Tanács ügyvezető igazgatója (1943–45) – a Keresztury Dezső vezette Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium ügyosztályvezetője – VKM-államtitkár (1947–1949) Ortutay Gyula minisztersége alatt – a Debreceni

¹ KISS Árpád: Kovács Máté 1906–1972, *Magyar Pedagógia*, 1972. 4. sz. 455–456. p.

² TÓTH Gyula: Kovács Máté, a pedagógus és példaadó, *Emlékkönyv* i.m. 39–50. p. Születésének 75. évfordulójára; TÓTH Gyula: Kovács Máté 1906–1972, *Könyvtáros*, 1981. 8. sz. 489–493. p.

³ 1945-ig Debreceni Magyar Királyi Tisza István Tudományegyetem

Tudományegyetem könyvtárigazgatója⁴ 1949-1956 között (mellette akadémiai könyvtárigazgató, enciklopédia főszerkesztő) – 1956 után egyetemi tanár, tanszékvezető az ELTE-n. Tóth Gyula szerint mindez azt mutatja, hogy Kovács Máté az első pillanattól feladatot vállalt tanári főfoglalkozásán túl. Életműve nem lineáris, inkább fordított piramisra hasonlít, még inkább spirálisnak írható le. Olyan, amilyennek önmaga az emberi közlés törvényszerűségeit leírta: a folyton jelentkező új a régít nem helyettesíti, nem kiiktatja, hanem megtartja és mindig új egyensúlyt, rendszert hoz létre. Mindebből pedig az következik, hogy az abszolút pedagógus nemcsak (kiválóan) tanít-nevel, hanem iskolán kívüli feladatokat is vállal, magas szinten lát el, művelődéspolitikussá válik, a tudomány színvonalas művelője/tudományszervező, közéleti ember, kisugárzó személyiség, aki szűkebb munkakörét/tevékenységét tágabb összefüggésben gondolkodva látja el. A részre, szűkebbre a nagy egészből tekint, de a nagyobb egészben sem vesz(het)ik el a részlet.

Tóth Gyula a pálya felfelé ívelő, közbülső csúcának a kultuszminisztériumi államtitkárságot (1947–1949) tekintette. Erre vonatkozóan Kovács Mátét is idézte: „*A Köznevelési Minisztériumban végzett személyes munkálkodásomból legszámtalombb eredménynek tekinthető az általános iskola és a dolgozók iskolájának létrehozásában való közreműködésem és a népkönyvtárak mai szervezetének megindítása.*”

A tágabb összefüggésekben gondolkodó Kovács Máté jellemzőjeként idézte N. Szabó Józseftől, aki két könyvet is szentelt a koalíciós korszaknak⁵, hogy „*Kovács Máté a pedagógusképzés reformját az egész köznevelés szempontjából fontosnak tartotta. A magyar köznevelés hibáinak egyik legfőbb forrását abban látta, hogy az utóbbi évtizedek reformkísérleteit nem követte a nevelőképzés megfelelő kiépítése.*”

Tóth Gyula szerint ez a széles összefüggésekben gondolkodó látásmód nem változott meg az államtitkári székéből távozó és ezt követően a debreceni Egyetemi Könyvtár igazgatójává váló (1949–1956) Kovács Máténál sem. Ennek alátámasztására a könyvtárigazgató egyik 1954-es tanulmányának mondanivalóját úgy összegezte, hogy Kovács Máté szerint a művelődéspolitikának a könyvtárügyet, közelebbről a közművelődési és iskolai könyvtárakat – az általános iskolázás teljes kifejlesztése mellett – a kultúrpolitika másik sarokpontjává kell tenni, mert a közművelődési könyvtárügy koronája népoktatásunknak. A könyv és könyvtár messze megelőzi a többi kulturális eszközt és alkalmat, pl. a filmet, színházat,

⁴ Debreceni Tudományegyetem 1949-ig, majd 1952-től Kossuth Lajos Tudományegyetem

⁵ SZABÓ József, N. *A koalíciós pártok felsőoktatási és tudománypolitikája 1944 ősze – 1946 ősze*. Bp. Akadémiai, 1991. 107 p., ill. Uő: *Értelmiség és rendszerváltás 1944 ősze – 1946 ősze*. Debrecen, 1993. 143 p.

rádiót, sajtót, stb. A kötelező oktatáshoz kapcsolandó, azaz Kovács Máté a könyvtárügyet a kötelező népoktatás mellé, azt erősítő tényezővé igyekezett emelni.

Nem véletlen, hogy Tóth Gyula ismét Kiss Árpád Kovács-nekrológiájának megállapítását idézte: „*bármire is vállalkozott, befolyására a dolgok a nagyobb rendezettség irányába kezdtek alakulni.*”⁶

Tóth Gyula szerint vitathatatlanul Kovács Máté abszolút pedagógusi eredményei közé is odasorolhatók, amiket az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) tanszékvezető egyetemi tanáraként a könyvtárosképzés irányításában 1956-tól 1972-ig elért.

Új tantervet vezetett be, a tanszéket tudományos műhellyé formálta, bekapcsolódtak az egyetemi-akadémiai kutatásokba, eredményeik bekerültek az egyetemi oktatásba is.

Az abszolút pedagógus tömör jellemzésének tekinthető Tóth tanulmányában a következő idézet: „*Különleges affinitása volt korszerű pedagógiai módszerek alkalmazásához. Mai szóval kutatómódszertant oktatott, olvasásterveket készítetett és kért számon, olvasmánynaplót kellett készíteni, megtanított cédulázni, amikor a mászszakosok füzetbe jegyzetelve készítették szakdolgozatukat, precíz hivatkozást várt el. Elnézte Füzű Józsefnek, hogy még szigorlaton sem tételek alapján vizsgáztatott, hanem ki-ki a magaválasztotta témában elmélyülve, lehető teljességű irodalomismerete birtokában adott egyéni válaszokat. Ebben az értelemben Kovács Máté mesteri-művészji fokon volt az abszolút pedagógia képviselője.*”

Tóth szerint Kovács Máté bizonyosan iskolateremtő volt, hiszen tanítványaira hatott az a paradigmaváltásként kezelhető gondolkodásmód, hogy nála egyes könyvtár helyett a rendszer, a könyv felőli célmeghatározás helyett a könyvtár társadalmi szükségletből, lehetőségekből levezetett feladat-megjelölés lett a fontos.

(...) „*Kovács Máté olyan ember volt, akitől fáradhatatlanságot lehetett (kellett!) volna tanulnunk; azt, hogy a nemes cél a legfontosabb; hogy sokat kell dolgozni, de soha nem szabad sietni; hogy az adott feladatot mindig az egészbe belehelyezve kell látni, hogy a jövő feladatait, a továbblépést a jelen és a múlt egyensúlyából kell kibontani, egyáltalán: hogy mindent csak jól szabad csinálni [...]. Nevelt és hatott jellegzetes mozgású – mosolyú - gesztusú egyéniségével-emberségével. Olyan ember volt, hogy számára összefonódott a család, a munka, és az alkotás; aki otthont tudott teremteni a tanszéken is, above a hallgatók hazamehetettek; akinek gondja volt a végzősök (egyénnek és szakmának) megfelelő elhelyezkedésére, búcsúztatására; aki közvetlen ember és professzor volt egy személyben és akibehez reszkető lábak nélkül lehetett bemenni bármilyen ügyben; aki*

⁶ Kiss Árpád: Kovács Máté 1906-1972, *Magyar Pedagógia*, 1972. 4. sz. 436.

értette és szerette a humort, aki benne volt a játékban is a vidám tanszéki esteken, akit szabad volt kifigurázni, ha az szellemes volt; egyáltalán, aki – Moldoványi Ákos tanítványi búcsúztatójának szép megfogalmazása szerint – »hagyta magát megismerni«. Kovács Máté szép kirándulásra vitte hallgatóit a valóságban és képletesen is.»⁷

⁷ TÓTH Gyula: Kovács Máté 1906–1972, *Könyvtáros*, 1981. 8. sz. 489–493.

Kiss Endre

„A MAGYAR KÖZNEVELÉS KORSZERŰ KIFEJLESZTÉSE” KOVÁCS MÁTÉ 1945-ÖS KONCEPCIÓJA A KÖZNEVELÉSRŐL

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.18>

Kovács Máté „*A magyar köznevelés korszerű kifejlesztése*” (a továbbiakban: Tervezet) című szövegén az 1945-ös dátum szerepel.¹ Az évszám egész történelmi, politikai és tudomány-módszertani korszakot képes felidézni, ennek részletes ismertetésétől most azért tudunk eltekinteni, mert ezt a lehetséges terjedelmi keretek között egyszer már jellemezhattük.² Ennek a kivételes történelmi helyzetnek ezért most csak azt a mély, egyszerre tragikus és felemelő mozzanatát villantjuk fel, ami a valóban kinyílt történelmi ablak és az addigi többszörös világéget fenyegető sebességgel követő újabb társadalmi kataklizma egyre bizonyosabbra vehető bekövetkezésének kettősségét jelentette.

A kéziratot Kovács Máté jegyezte az Országos Köznevelési Tanács nevében. Ekkor Kovács a Tanács egyik vezetője volt, Kiss Árpád a Tanács egyik munkatársa. Nem sokkal később Kovács Máté államtitkár lett, és Kiss Árpád pedig az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető igazgatója.

Nem csak a szoros ekkori munkahelyi kapcsolat miatt feltételezzük, hogy a kész kéziratot Kovács Máté alaposan megvitatta Kiss Árpáddal, de számos más, nyilvánvaló és jól ismert tény ismeretében is. Ilyenek a Debreceni Gyakorlóban akkor már fél évtizedesnek mondható rendkívül szoros, napi együttműködés, a közös addigi publikációk, vagy az az életük végéig megőrzött alkotói módszer, hogy egy-egy jelentősebbnek tekintett pedagógiai, kulturális vagy akár könyvtárügyi koncepciót szinte az ötlet megszületésétől alaposan megbeszéltek egymással, amely megbeszéléseknek nem kevés alkalommal a Márvány utcai Kis Royal étterem adott előkelőnek mondható keretet.

¹ A kézirat nyomtatott első publikációja: KOVÁCS Máté. (1983) A magyar köznevelés korszerű kifejlesztése In: SZELLE B. szerk. *Kovács Máté emlékkönyv*, Magyar Könyvtárosok Egyesülete, Budapest. pp. 175–216.

² *A gyermek kultusza és a málenkij robot között*. Faragó László és Az új nevelés kérdései. in: *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai*. VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia (Debrecen, 2011. szeptember 16–17.) előadásainak szerkesztett változata. (Szerk. KISS Endre és BUDA András). Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 2012. ISBN 978-963-473-303-4. 52–61

A Tervezetet természetesen Kovács Máté szellemi gyermekének fogjuk tekinteni. Mégis, ha már fel kellett idéznünk ezt a kivételes együttműködési munkakultúrát Kovács Máté és Kiss Árpád között (ami e sorok szerzőjét a maga bejárattott professzionalizmusában a nagy sportolók összjáték-kultúrájára emlékeztette), fel kell idéznünk Hankiss Elemér ugyancsak kivételes fontosságú együttes visszaemlékezését Kovács Mátéről és Kiss Árpádról, hiszen ezek a vonások is ott állnak e mögött a különleges korszakban született különleges kézirat mögött: *„Két bírs zenészerző alakját megelevenítve próbáltam jellemezni őket. Kovács Máté inkább Beethoven típusú ember volt (talán Beethoven tragikus létélménye nélkül, vagy lehet, hogy gyerekként ezt csak én nem éreztem benne). Fantasztikus energiái voltak, sugározta az erőt, az életbe vetett bizalmat, a küzdelem és megoldások lehetőségét, a tisztességet, a polgári erényeket, a polgári felelősséget, s mindezt egy kemény, fegyvelmezett akarattal teli emberként. Kiss Árpád sok szempontból az ellenkezője ennek. Őt inkább Gustav Mahlerhez hasonlítanám. Nem mintha dekadenciára hajló, világfájdalmas lélek lett volna. Nem, egyáltalában nem. Tele volt derűvel, életkedvvel. Inkább csak Mahler érzékenységgel, villódzó sokszínűségével, erős létélményével rokonítanám. Kovács Mátéval egykorúak voltak (Kovács Máté 1906-ban, Kiss Árpád 1907-ben született), de az étellel szembeni magatartásuk sok szempontból egymásnak épp az ellenkezője lehetett. Kovács Máté Debrecenben, a kemény, protestáns, puritán civisvárosban, s környékén nőtt fel. Hitt abban, hogy egy az igazság, ez az igazság megismerhető, és e szerint az igazság szerint lehet és kell élni. Kiss Árpád inkább kereső ember volt. Ha visszatekintve a múltba jól útélem meg, úgy érezhette, hogy az igazságot minden nap újra fel kell fedezni, mindent újra és újra meg kell kérdőjelezni, a szabadságot minden nap újra ki kell vívni. Minden nap keresni kell, hogy mi a tisztesség, mi a jó, mi a rossz. És lehet tévedni. Lehet mosolyogni a világon, s lehet mosolyogni önmagunkon is. (...) Kovács Máté inkább Kossuth-típus volt: ha tudjuk mi a cél, gyerünk, előre, hajrá, buszárroham, megoldjuk, győzzünk! Kiss Árpád inkább Széchenyire emlékeztetett. Nem az államférfi, hanem a naplóíró Széchenyiére. Ő is állandóan kereső ember volt, tele kétségekkel és egy jobb világ lehetőségébe vetett hittel... Kovács Máté Hajdúszoboszlón született, meghatározó élménye lehetett a Tiszántúl nyakas puritánsága. Kiss Árpád Balassagyarmaton nőtt fel, egy polgárúrosban; már szülei is nyitottak voltak Európára... Kovács Máté szociális felelősségtudatra nevelt minket. Arra, hogy egy igazságtalan országban, az egymástól elszakadt szegények és gazdagok országában élünk; s hogy mindannyiunknak tennünk kell valamit egy méltányosabb társadalmi rend kialakulásáért. Kiss Árpád az európai szellemiséget hozta be osztálytermünkbe. Kovács Máté a szociális szolidaritás és a polgári felelősségtudat értékeit, Kiss Árpád a szabadságnak, a szüntelen keresésnek, a kétkedv jogának, a szabad gondolkodásnak a fontosságát sugározta felénk.”³*

³ SZANKA Julianna, Interjú Hankiss Elemérről. *Köznevelés* 2010. évi 6. számában, 18–19. p. Ld. még:

Kovács Máté és Kiss Árpád sajátos szellemi kapcsolatát nem lehetséges, de talán nem is szükséges tovább elemeznünk, hiszen a begyakorolt együttműködés olyan szintjeit érték el, amelyen már erre vonatkozó külön utalás nélkül nem is lehet lehetséges az egyéni vonások felismerése.

A *Tervezet* sok szempontból pár-darabja Faragó László és Kiss Árpád *Az új nevelés kérdései* című, ugyancsak a koalíciós időkben írott monográfiájának. A megfelelés háttere nyilvánvaló: ez az a bizonyos 1945 és 1949 közötti korszak, amelynek egyedülálló különlegességéről már tanulmányunk bevezetésében is említést tettünk.

A rendkívüli vonások közül e helyütt ismét a világpolitikai és a magyar helyzet szélesebb változásainak tényét emelnénk ki, amely sebesség szinte csúfot űzött a gondosabb elmélyülést kívánó munkák célkitűzéseivel, hiszen szinte bizonyosra lehet venni, hogy azok a feltételek, amelyek egy-egy írásmű elkezdésekor fenn álltak, korántsem fognak már fennállni az írásmű megjelentetésének időpontjában. A másik rendkívüli vonás, amire nem lehet ismét nem emlékeztetnünk, az életkörülmények kivételes nehézsége, egyenesen (élet)veszélyessége volt, amelynek végén ezt más irányban még csak fokozta a „fordulat éve”.

Kovács Máté *Tervezetét* nem elsősorban neveléstörténeti szempontból elemezzük (bár abból a szempontból is kivételes jelentőségű), de mint a demokratikus értelmiség történetének igen fontos dokumentumát ebben a rendkívüli helyzetben. Mint neveléstörténeti dokumentum a szöveg rendkívül alapos, kiterjedt, áttekinthető és részletes, a vezérelvek igazi koherens gyűjteménye, amely vezérelvek minden valószínűség szerint a csillagok megfelelő állásakor könnyűszerrel lehetett volna vezérfonala egy új, demokratikus iskolarendszernek.

Az átfogó oktatási koncepciók általában kötött műfajnak számítanak, a különböző korokban, sőt, a különböző rendszerekben írt koncepciók között sok a hasonlóság is. Nem tértünk ki az egyes politikai rendszerek eltérő politikai szótáira, amelyeket az átfogó oktatási koncepcióknak természetesen látható módon tartalmazniuk kell, amelyek „alatt”, majd hogyanem amelyektől „függetlenül” egy-egy koncepció vezető tartalmi azután már nagyon is hasonlíthatnak egymásra.

Abszolút pedagógusok. A Magyar Pedagógiai Társaság Kiss Árpád Műhelyének projektbeszélgetései alapján. Szerkesztette: HUDRA Árpád, KISS Endre és TRENCSENYI László. Budapest 2016. ISBN: 978-963-7123-44-2. 1-155. – Eredetileg Hankiss Elemér a Kiss Árpád Műhely Kovács Máténak szentelt első rendezvényén szólalt fel (Budapest, 2009. január 26.), e megszólalást követően készült a fenti interjú. – A Kiss Árpád Műhely beszélgetésén Hankiss Elemér elmondta, hogy saját osztályaik „ikrek”-ként nevezték Kiss Árpádot és Kovács Mátét.

Minden korszakban azonban mégis pontosan tudják, hogy melyek azok a vezérelvek, amelyeket meg lehet valósítani, melyek azok, amelyeket nem, arról nem is beszélve, hogy minden lépés a valóságban mindenesetre csak rendkívüli erőfeszítések árán érhető el, hiszen éppen az iskolarendszer az a terület, ahol a fennálló működés gyakorlatilag előre meghatározza és egyben erőteljesen le is csökkenti a változtatások mozgásterét.

Kovács Máté, s mögötte Kiss Árpád egyképpen tisztában voltak azzal, hogy milyen végtelenül hosszú az út a papírra leírt koncepciótól a valóságos változásig.

Ezt a szöveget többszörös és bonyolult, kiegészítő jellegű kapcsolat fűzi tehát az új nevelés kérdéseivel. Amíg az új nevelés kérdései a történeti, az egyetemes és az aktuális nemzetközi vonatkozásokban foglalja össze a nevelés tervezése mögött álló nélkülözhetetlen intellektuális tartalmakat, addig Kovács Máté szövege értelemszerűen kizárólag a magyar oktatásügy belső problematikájával, lehetséges holnapjával foglalkozik. Ebből a szempontból tökéletesen ki is egészítik egymást, a könyvtártudomány későbbi megalapítóját pedig elsőrangú oktatás-stratégiának mutatják.

E kiegészítő viszony mellett megjelenik a két mű között a sokszoros rokonság mozzanata is. E rokonság leglényegibb összetevője a történelmi pillanat megragadása, illetve az a sajátos helyzet-felismerő gazdagság, amellyel e két mű a történelmi pillanatban rejlő összes lehetőséget maximálisan ki akarja használni. E pillanat, s erre is utaltunk már, egyszerre volt valóságos és ugyanolyan nagyságrendben irreális.

A demokratikus elköteleződés attitűdje azonban, amely a két szöveget nyilvánvalóan összekapcsoló közös elem, szinte erkölcsi mozzanatnak, valóságos kategorikus imperatívusznak tekintette az optimizmust, azt, hogy a történelmi pillanatban rejlő valóságosság mozzanatára koncentráljon, és ezen a pillanaton, mint történelmi kapun át törjön be egy emancipatív és optimális valóságba, egy olyan társadalomba, amelyben minden megvalósulhat a jelenben, ami eddig történelmi dimenzióban nem volt lehetséges, és amely kapu egy optimális új valóság felépítésének általában vett kezdete is.

Valóság és utópia, vagy akár valóság és mítosz rövid átfedésének pillanata ez, könnyű felismerni benne a magyar történelem kivételes felszabadulási pillanatainak minden kivételes történelmi helyzetben ugyanúgy megjelenő sodró mámorát.

Ezért Kovács Máté szövegét tudatosan utópiának tekintjük, eközben természetesen tisztában vagyunk a fogalom e helyzetre alkalmazott változatának sajátosságaival, azaz egyelőre: „sajátos” utópiáról van szó.

A nevelés-utópia rekonstrukcióját elkezdhetjük a pozitív értéktételezések elemzésével, az egyes pozitív tételezésekből világosan következtethetünk majd arra, hogy milyen elfogadhatatlan körülményeket kíván megváltoztatni.

Ennek szellemében nyomban feltűnik a koncepcióban az iskolarendszer többszörösen ellenőrzött és differenciált átjárhatósága, ami nyilvánvalóan szenvedélyes kritikája a merevnek és statikusnak érzékelt jelennek: a történelmi pillanat erőteljes felhasználása arra, hogy megszabaduljon attól a terápikus nihilizmustól, ami úrrá lesz valakin, aki az átjárhatatlan iskolai kereteket szemléli, amelyek igen korán el is döntik a tanulók sorsát.

Visszatérő eleme Kovács Máté szövegének a valóságos funkciók a valóságos szükségletek állandó azonosítása. Ami ellen irányul, az a jelen iskolarendszernek a valóságos szükségletek kielégítésében fennálló hiányossága, nem is beszélve a tanulás mögöttes szférái, a biológiai, pszichológiai vagy intellektuális funkciók ellátatlanságáról.

Mind Kovács Máté elemzett szövegében (*A magyar köznevelés korszerű kifejllesztése*), mind pedig Az új nevelés kérdéseinek szövegében a történelmi kapu valóságos kinyílásának pillanatában azon nyomban kétféle utópia keveredik egymással.

Az egyik a társadalmi, a másik az oktatási utópia.

Jóllehet e kettőnek nyilvánvalóan sok átfedése létezik egymáshoz viszonyítva is, mégis önálló jelenségek is. Az időablak radikális felnyílása előtt nyilvánvalóan egyik utópia megvalósulására sem nyílt lehetőség, miközben ebben a pillanatban e két utópia a legszorosabban összekapcsolódik, egymást jelenti. Egy sorozat részei, ahogy ez Az új nevelés kérdéseiben is tételesen megfogalmazódik, a gyermek felszabadítása a társadalom felszabadítása is.

Az oktatási utópia felől kiindulva a társadalmi utópiába vezető lépés a tudományok addig elért legmagasabb szintű eredményeinek szerves, természetes, minden hivalkodástól mentes beépítése ebbe a Tervezetbe is. Természetesen igen sok konkrét mozzanatról van szó az előbb általában említett funkcióktól és szükségletektől a tudás szemünkben ma is igen korszerű értelmezéséig (hiszen ma sem jellemző, hogy pedagógiai koncepciók a tudás általános definíciójával kezdődnének). Megjelenik már a tudások lelki tartalmának szempontja is, amelyek többek érdekes kísérő jelenségeknél, hiszen például az oktatási folyamatok és iskolatípusok közötti átjárhatóság nemcsak a tudások, de a tudások által megjelenített lelki

tartalmak valamelyes közösségét, illetve kompatibilitását is kell hogy előfeltételezze.

A pszichológia és szociológia mélyen megértett és elegánsan lebontott felismeréseinek egész arzenálja jelenik meg ebben a szövegben, nem beszélve az oktatási folyamat alapos ismeretéről, vagy például azokról az elméleti ismeretekről, amelyek meghatározóan és az eredményességet meghatározóan állnak specifikusan egy-egy tantárgy mögött, mint például a szövegértelmezés elméleti vetületei az irodalom-oktatás mögött. Tiszteletreméltó és önálló tudományok válhatnak ebben a funkcióban nélkülözhetetlen segédtudományokká.

Az oktatási és a társadalmi utópia közös metszete Kovács Máté szövegében minden iskolatípus, de különösen a közép és szakoktatás összekapcsolása. A probléma számos nehézségéről nyilván említést lehetne tennünk, de nyilvánvaló az is, hogy ez a valódi demokratikus társadalmi utópia.

Ez a demokratikus társadalomkép, mely önmaga identitásának lerombolása nélkül nem mondhat le (vagy nem mondhatna le) egy olyan működő iskolarendszerről, amely megbízhatóan, ellenőrizhetően és hatékonyan képes arra, hogy nyitva hagyja a tanulók előtt a későbbi tevékenységek felé vezető utat, és az általuk megszerzett tudásanyag később azután ezt valóban lehetővé is teszi.

Igazi kulcskérdés ez, minden ezen áll vagy bukik. Olyan finomságokra is odafigyel eközben Kovács Máté, hogy egy szaktudást oktató iskolában két igazgató legyen, akik a tudás két fajtáját személyükben is reprezentálják.

Az iskolaszociológia a társadalom szociológiája is, a társadalom nyomulását a magasabb presztízsű iskola irányában csak hosszú évtizedek erejével lehet enyhíteni.

Külön figyelmet érdemel az a szinte már tudományelméleti teljesség is, amellyel az utópikusan helyes társadalomkép megvalósítását szolgáló iskola szembekerül a valóságos kihívásokkal és követelményekkel, azaz a legnemesebb célok sem mentenek fel senkit a valóságos követelményekkel való birkózása alól. Így használja Kovács Máté a „természetes kiválás” fogalmát úgy, hogy annak keresztül kell hatolnia az iskolarendszeren, és amire a legoptimálisabb választ kell adnia. Ezen a tudományelméleti szinten kapcsolódik be a társadalom és néplélektan is - bizonyos lépések Kovács Máté szerint a magyar társadalom lélektanával is kapcsolatba kerülhetnek. Egy sor szociológiai tapasztalat is láthatóvá válik: állandóan szem előtt vannak a makrotársadalmi arányok, permanens érték a társadalmi kiegyenlítődés permanens meghirdetése, a diploma iránti vágy szociológiai torzulásokhoz vezet, végig szem előtt van a diákok anyagi helyzete és a

nemek közötti különbség, a társadalomlélektan után szükséges természetesen a személyiség-lélektan is. Fontos fogalom az eszmélés, ami a fejlődő tanuló intellektuális és érzelmi középpontjából is tekinti a folyamatokat, önálló szervező központja az oktatási folyamatnak, illetve jó esetben az oktatási utópiának.

Az oktatási „utópia” számos elemét felsorolva látható, hogy ezek a vonások önmagukban nem nevezhetők „utópikus”-oknak, abban az esetben azonban, ha ezeket a célokat a maguk hátterével, megalapozásával és megvalósulásuk sanszaival együtt mérlegre tesszük, nem kétséges mégsem, hogy azok.

Nem azért vezettük be azonban az utópia fogalmát, hogy az oktatási tervezés egyes lépéseit – joggal – az „utópia” térfelére áthelyezve tegyük mérlegre.

Utópiának a tervezetet a társadalomkép alapján értelmeztük elsődlegesen. Valójában ebből a társadalmi utópiából immár visszapillantva állapíthattuk meg az oktatási koncepció számos eleméről, hogy azok pedig „oktatási utópia”-nak számíthatnak.

Egy nagyon széles értelemben szinte minden tisztességes oktatási koncepció valamennyire társadalmi utópia is, ami első pillanatra meglepő is lehet, hiszen egy száraz köznevelési koncepció és az utópia színes és kiszámíthatatlan világa tudatunkban korántsem egymáshoz közeli szellemi térben helyezkednek el. És mégis, minden tisztességes oktatási koncepció már eleve egy nagyon általános szinten utópia is, egyrészt azért, mert pozitív és humanista emberképből indul ki, másrészt azért, mert rendszerszinten megvalósíthatóan tételez racionális oktatási követelményeket, amelyek az iskolai rendszerek szintjén minden bizonnyal nem lesznek megvalósíthatóak.

Az oktatási koncepció utópikus potenciálja tehát valóságos, egyben azonban triviális és alacsony szintű utópia.

Jeleztük, hogy a *Tervezet* értelmezésében a társadalmi mozzanat értelmezésére vezettük be az „utópia” fogalmát, s ezt azután már ebből a virtuális pontról kiindulva vetítettük rá az elsőként ismertetett oktatási utópia értelmezésére.

A *Tervezet* társadalmi utópiája e gondolati műfaj egyik szélesebb áramlatához sem sorolható. Egyrészt nem világnézeti vagy politikai utópia (1945-ben sem), másrészt nem is önelvű, önmaga lábán megálló utópikus mű, ami a maga holisztikus módján a maga teljességében áll szemben vagy a teljes társadalommal, vagy annak egy kiválasztott metszetével (ilyen metszet lehet az oktatásügy is).

A *Tervezet* utópiája a demokratikus magyar értelmiség egyik nagy álmát fogalmazza meg, a *Tervezet* műfajának tökéletesen megfelelő áttételességgel. Ez a

rejtett radikalitás pontosan megfelel a történeti pillanat pozitív értelmezésének („most meg lehet valósítani történelmi álmokat”), érthetően aktuálisan nem előrevetítve ugyanennek a történelmi pillanatnak a negatív scénárióit.

Ez az utópia a jó társadalom, nem kizárólag etikai szempontból, de egy jól működő, tudáson és tudományon alapuló, a valóságos emberi természettel számot vető, működő, korrekt és korrekt emberi kapcsolatokra is alapuló társadalomról van szó.

Ez az utópia a struktúra utópiája, a történelem kijavítása, egy szervesen működő, rugalmasan önszervező, saját lábán megálló magyar társadalom. Ez a minden hibáját levetkőző tökéletes társadalom jelenik meg a szabadság pillanatában. Magyar Nyugat és Nyugatos Magyarország, működésében, tudásában, szervezettségében, követelményeiben nyugati, lényeges lélektani szempontokból pedig magyar. Ilyen szemszögekből optimum.

Néhány helyen meg is fogalmazódik ez a közvetlen utópikus dimenzió (természetesen e rekonstruktív sűrítés nem kívánja teljes egészében utópikus szövegnek vissza-nyilvánítani a *Tervezetet*):

- az elismert iskolai tanulmányok mellett „kellő helyre és kellő szerephez kell juttatnunk... az élet és a világ értelmezésének ismeretét” (*Tervezet*, 59.)
- nem lehet képzetlen emberek tömegét zúdítani a társadalomra (53.)
- a közösség és az egyén érdekeinek maximalizálása (69.)
- a tanuló teljes szabadsága sorsa irányításában (uo.)
- a társadalom védelme az oktatás torzító hatásaival szemben (uo.)
- nevelőképzés személyi minősége a legfontosabb (70.)
- bonyolult fokozatok a tanárképzésben, 10 évenkénti továbbképzés, stb.

Nemzetinek csak egy igen korlátozott értelemben neveznénk ezt a demokratikus koncepciót. Annyiban, hogy a nemzet a *Tervezet* szemében az ember és az emberiség természetes középponti formációja, abban az értelemben ahogy Malraux (de Gaulle-t értelmezve) arról beszél, hogy egy Franciaország koncepcióját akarja népszavazással elfogadtatni a franciákkal.⁴

⁴ A két kulcs-mondat: „A fő kérdés az, hogy a franciák akarják-e újjáteremteni Franciaországot... Nélkülük nem fogom megalkotni Franciaországot.” (105. l.) és „Visszaállítottam a Köztársaságot. De arra van szükség, hogy a Köztársaság is újjá tudja alakítani Franciaországot. A nemzeti jelleg erősen különbözik a nacionalizmusoktól, elismerem.” (92. l.) Ld. André MALRAUX, *Ellen-émlékiratok*, Budapest, é. n. – Malraux egzisztencialista gondolkodásának és Kiss Árpád pedagógiájának kapcsolatát önálló tanulmányban szeretnénk vizsgálni. Malraux egyébként például már ebben a műben is (*Ellen-émlékiratok*) többször hitet tesz a modern technikai eszközök iskolát forradalmasító hatása mellett, Európa-szerre nagy figyelemmel kísért kulturális politikája számos oktatásügyi és nevelési innovációt tartalmazott.

A Tervezet a maga kétszeres utópikus dimenziójában tehát egy „reálisan optimális” magyar társadalom képét vetíti fel.

A benne továbbra is érvényesülő nagy antinómiák minden rendszerszerűen megszervezett oktatási rendszer immanens antinómiái: 1) egy tökéletesen megszervezett oktatási folyamat szemben a társadalom (a szülők, vagy akár a tanulók ezzel nem azonosuló) szándékaival; 2) a személyiségfejlődés szemben a tudás szerkezetével, s végül 3) a valódi tudás gyakorlata szemben a gyakorlat valódi tudásával.

Hudra Árpád

AZ ABSZOLÚT PEDAGÓGUS MINT SORSPARADIGMA¹

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.19>



Faragó László (1911–1966)

A Faragó Lászlóról (1911–1966), a XX. századi magyar nevelésügy nehéz sorsú, fontos személyiségéről, az egyetemnek is egykori jeles növendékéről szóló dokumentumműsört követően egykori tanítványai emlékeztek tanárukra, illetve a pedagógia, a pszichológia és a filozófia jeles képviselői elemezték munkásságát.

Rátonyi Róbert, egykori tanítvány, írásban elküldött, s a centenáriumi ülésen Faragó Borbála által felolvasott megemlékezésében azt írta, hogy életének több száz tanára közül kettő nevére emlékszik, az egyik Dr. Faragó Lászlóé, aki a matematikát és a geometriát oktatta a budapesti Széchenyi István Gimnáziumban 1952-től 1956-ig. A névre való emlékezésnél természetesen többről van szó, s Faragó alakjának bemutatása végett is érdemes szó szerint idézni a felolvasottakból. *„A középiskolai diplomám megszerzése óta csaknem 55 év telt el, de emlékezetemben nem halványult Dr. Faragó emléke. Élénken emlékszem, amint áll az osztályunk előtt, néz minket a szemüvegén keresztül, arcán mindig a visszafogott mosollyal, mintha egy titokzatos erővel bírna, amellyel agyunkba tekint, és előre látná válaszunkat vagy annak hiányát kérdéseire és elvárásaira. Ő jobban, mint a legtöbb tanárunk, teljesen birtokában volt tantárgyának.*

¹ *Neveléstörténet* c. folyóirat, 2013. – a Kodolányi János Főiskola lapja – HUDRA Árpád írása

Olyan magabiztossággal irányította az osztályát, amely állandó bizalomra ösztönzött engem. Kiállása és a fizikai megjelenése tekintélyt követelt, amelyből ritkán vagy soha nem engedett az osztály előtt. Nincs kétség bennem, hogy nagyrészt Dr. Faragó felelős azért, hogy szeretem a matematikát és a geometriát. Faragó kedvességét idézi az a történet, amikor a tanítvány a végső szóbeli vizsga során egy geometriai kérdéssel kapcsolatban tudta ugyan a választ, teljes bizonyossággal, de izgalmában összezavarodott és rossz választ adott egy ellenőrző kérdésre. Faragó ekkor *„rám mosolygott, mintha egy üzenetet küldött volna, hogy ő tudta, hogy én tudtam a választ, és megkaptam a legjobb jegyet”* – írta Rátonyi.

Boschan Péter (Genf), egy másik széchenyista, immár személyesen osztva meg a hallgatósággal emlékeit Dr. Faragóról, s azt mondta: „Most értjük igazán, hogy az ötvenes évek torzulásai következtében, életünknek egy gyönyörű szakaszában, egy polihisztor, egy nagy humanista szárnyai alatt nőhettünk fel. Tőle nemcsak matematikát, hanem életbölcseiséget, emberséget, tisztességet, munkaszeretetet tanultunk, mely mindnyájunk későbbi életében meghatározó volt”. Bemutatta Faragó munkatípusát és szigorú követelményrendszerét. Aki az első órán azt mondta újdonsült osztályának, hogy majd munka közben megismerik egymást. Boschan szerint meg is ismerték egymást, Faragó őket, ők Faragót. Részünkről azonban ez a megismerési folyamat még ma is tart. Vele kapcsolatos emlékeiket még mindig nem dolgozták fel teljesen. Az egykori diák elmondta azt is, hogy Dr. Faragó délutánonként, szabad idejében, különböző csoportban berendelte őket, és a jelenlévők színvonalán kiegészítette, vagy elmélyítette az órán tanultakat. Arra törekedett, hogy mindannyiukból kihozza a lehetséges maximumot. Nemcsak a jókkal foglalkozott, hanem a rábízott tanulók mindegyikével. A diákok úgy érezték, saját magával ajándékozza meg őket. Boschan ezzel összefüggésben elmondta, hogy Németországban Faragóról tartott egyszer egy tehetséggondozó konferencián előadást. És akkor azt mondta, a tehetséggondozásnak a lényege az, hogy a többieket se veszítse el az ember. Boschan számos érdekes, olykor talán rendkívüli történetet mesélt el, amelyeknek nemcsak a bennfentesek számára volt mondandójuk. Boschan szerint Faragó volt pedagógiai ideálja, mindig szeretett volna ugyanúgy tanítani, mint ő. Bizonyos tekintetben sikerült, teljességében sohasem. Megjegyezte, hogy amikor valamiről gondolkodik, sokszor próbálja kitalálni, mit mondana osztályfőnöke az adott témáról. Szerinte bizonyos esetekben megmondta a véleményét előre. A bolognai rendszerről például azt írta, hogy káros a szabad tárgyválasztás, az úgynevezett kreditisztéma elfajulása, amelynek következtében az oktatási intézmények szervesen stúdiómodok tarka egyvelegévé válnak. Nincs szellemi központjuk, nincs pedagógiai koncepciójuk. Minél több tárgyat tanítani, ez a legfőbb

siker. Boschan azt mondta, hogy ő is így vallja ma is, és ezért el is ment német hallgatóival tüntetni a bolognai rendszer ellen.

Bolgár Előd (Münster) arról beszélt, hogy Dr. Faragó Lászlót, mint diák három szerepben élte meg. Mint tanár-pedagógust, mint osztályfőnököt és nem utolsósorban, mint embert. Az elsőre példaként többek között elmondta, hogy Faragó az első órán meg akarta tudni, hogy hogyan állnak a matematikával. Egyúttal kijelentette, felejtsek el, amit eddig tartottak a matematikáról. Mindannyian meg fogják szeretni, ez az ő célja. Bolgár szerint be is váltotta ígéretét. Dr. Faragó meggyőzte őket, hogy a matematika az egyben tudomány és művészet is. Új dimenziók tárultak fel előttük, megtanulták matematikai szemmel nézni a világot. Többen az osztályukban elkapták az úgynevezett Faragó-vírust. Jó néhányan szabadidejükben szinte kizárólag matematikával foglalkoztak. Mint osztályfőnök sokat tett értük, kiállt mellettünk. Kritikus helyzetekben egyengette útjainkat a tanárokkal, sőt az egész tanári testülettel szemben. Igazságos és szigorú volt. Ösztönözni tudta őket egyenként, valamint csoportonként. Respektálták őt, de ő is őket. Büszkéek voltak osztályfőnökükre, de azt hiszi, ő is rájuk – mondta Bolgár. Mint embert is nagyra becsülték, végtelen megértés, jó szándék, segítőkészség sugárzott belőle. Miért tiszteltük és szerettük Dr. Faragót? – tette fel a kérdést. Nagy tudása, kiváló szakmai felkészültsége, egyedi pedagógiai módszere, emberi hozzáállása, igazságossága, őszintesége és rokonszenves stílusa miatt. Végül, mint széchenyista öreg diák, Széchenyi Istvánt idézte, aki azt mondta: „*Akkor élsz, ha másokért élsz?*”. Faragó László tanárunk ebben a szellemben élt és működött. Mint egykori tanítványai, hálásak neki. Az ő életükben ő igen fontos szerepet játszott, sikeres életpályájukat nagy részben neki köszönhetik – mondta Bolgár Előd.

Pataki Ferenc szociálpszichológus, akadémikus szerint volt egy korszak Magyarországon, ezt többek között „fényes szelek” korszaknak nevezik, amikor az életkorok viszonylagossá váltak és nagyon közel kerültek egymáshoz a különböző generációk képviselői. Így érintkezett az én sorsom a Faragó Lászlóéval számos ponton – indította el értékelő megemlékezését Pataki Ferenc. Mint mondta, 1945 után Faragó, Kiss Árpád (1907–1979), és bizonyos értelemben Szokolszky Istvánt (1915–1968) is ide sorolná, alakja Németh László Égető Eszter című regényének befejező, elefántemető-képletét idézi számára. A magyar nevelés története ugyanis tele van ilyen derékba tört, sokat ígérő, csodálatos emberi teljesítmények ígéretét hordozó példákkal. Faragóé talán a legizgalmasabb és legérdekesebb – mutatott rá Pataki. Visszaemlékezése szerint 1946–47-ben két avantgárd mozgalom indult, az egyik a népi kollégiumok mozgalma volt. Abban volt ő

elkötelezve. És 47 őszén megindult az oktatás az Apáczai Csere János Pedagógiai Főiskolán is. Itt a szelíd, félszeg, de ugyanakkor hihetetlenül érzékeny, igényes és minden pólusában műveltséget sugárzó Faragó a maga ikercsillagával, a merőben más karakterű Mérei Ferencsel egy olyan párost alkotott, amely ezt a főiskolát egyszerre akarta a bölcsészkar megmerevedett tanárképzési szisztémája konkurensévé tenni, először akart Magyarországon felsőfokú pedagógusképző intézményt teremteni, és először akart olyan pedagógiai ethoszt plántálni a diákjaiba, amely új szint jelent a magyar nevelésügyben. Itt egy vadonatúj dolog kezdődött, az általános iskola forradalma, az, hogy a diákok négy elemi után ugyanúgy mentek tovább, s nem különböző típusú iskolákba ágazott el az útjuk. Ennek az ihletnek a szolgálatában született ez a főiskola. Faragó pedagógusi-tudósi személyiségét Pataki úgy jellemezte, hogy az a maga személyes minőségével elképesztő széles területet fogott át. Nála a neveléstudomány horizontja nyitva volt a szociológikum és a filozófikum felé, ezek történeti, történelmi összefüggéseiben is. Ugyanakkor mindig tudta, hogy mi a sui generis pedagógikum. Tehát nem vezett el egy általános, spekulatív, társadalmi, filozófiai elmélkedésbe a pedagógia sajátosságára. Faragó a lelke volt ennek az intézménynek, személye vonzotta is a tanári karba a java embereket. Öveges professzortól kezdve számos más, a kor kiváló szakembere tanított ezen az iskolán. És a népi kollégiumokkal való kapcsolat úgy is realizálódott, hogy létrejött a Nagy László kollégium, a főiskola népi kollégiuma, Köte Sándor igazgatásával, aki aztán ugyancsak jelen volt a neveléstudományban. Ez azért is fontos, mert aztán mindkét mozgalom fölládoztatott ugyanazon az oltáron, nevezetesen a nép kollégiumokat 1949 nyarán számolták fel. Faragó és az Országos Neveléstudományi Intézet, ahol egyébként a neveléstörténeti osztálynak a vezetője is volt, amellet, hogy a főiskola igazgatója, egyszerre esett áldozatul annak, ami ma már mindenki számára világos, hogy milyen tényezők hatására állt elő, és hogyan csapódott le a honi neveléstudományban – mondta Pataki Ferenc.

Pataki életében egyébként a Pedagógiai Főiskola sajátos módon volt jelen, mert – mint megjegyezte – „ő oda benősült”. Elbeszélése szerint a következő alkalom, amikor összefutottak útjaik, az 1961-ben a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban volt, ahol Faragó a pedagógiai tanszéket vezette, Pataki pedig ugyanott munkálkodott. Utóbbi szerint Faragónak nagyon nagy tekintélye volt a szemináriumban a továbbképzésben. Ez egy rövid ideig tartó együttlét volt. És egyszerre léptek innen át az Országos Pedagógiai Intézetbe, ahol Faragó nagyon hamarosan megkapta az UNESCO-ösztöndíjat, és vállalta azt, ami talán-talán végzete lett Pataki szerint.

Kapcsolatát Faragóval akként összegezte, hogy nem dicsekedne azzal, hogy a vele való sokféle találkozás, érintkezés bármilyen folyamatos, közeli, baráti jelleget öltött. Kapcsolatuk valamilyen kölcsönös érdeklődést, és ami Patakit illeti, valami mély megbecsülést eredményezett és csodálatot az emberi teljesítmény és ugyanakkor a bölcsesség, ahogy Faragó a vereségeit, a veszteségeit is méltósággal és embermód tudta viselni. Szerinte igaza van Gorkijnak, a sajnálat megalázza az embert és Faragó ezt tudta. Nem engedte sajnáltatni magát, a diákjai által sem. Pataki Ferenc szerint ez a méltóság és önérték Faragó egyik alapvonása volt, amely minden megnyilvánulásában jelen volt és olyan tanulsága életútjának, amit mindig, minden módon érdemes megszívlelni.

Faragó Klára, pszichológus, egyetemi tanár, Faragó László lánya előadásában elmondta, arra szeretne rámutatni, hogy Faragó céljaiban, törekvéseiben a filozófiai gondolkodás, a pedagógiai gondolkodás és az emberi lélekkel való foglalatosság, valamint az élet gyakorlati oldala, az iskola mint szervezet és az iskola mint a nevelés gyakorlati terepe hogyan képezett szoros egységet.

Beszámolója szerint Faragó László eleinte elméleti fizikusnak készült, az elméleti fizikával való foglalatosság azonban nem elégítette ki. Így írt erről Racionalitás és irracionalitás című 1937-es, pályadíjat nyert munkájában: „Az ismeret létrejöttét saját szerű egzisztenciájában kell szemügyre venni, hogy lehetőségeit és határait felismerhessük. És ekkor kiderül az ész gyengesége, igazi megismerés és belátás szerzésére való elégtelensége. Legalapvetőbb kérdéseinkre, létünk igazi problémáira képtelen feleletet adni. A tudomány pedig éppen az ember létkérdéseire keres feleletet, ezért emberformáló, sorsalakító, nevelő tudománynak kell lennie. A nevelés emberformálást jelent, célja, a káoszból rendet, a potenciálisból aktualitást teremteni, a lehetőségek kibontakoztatását elősegíteni. Eredménye igaz emberség”.

Faragó Klára szerint apja a nevelés legfontosabb céljának a nevelés humanisztikus küldetését tekintette. Miben áll a humanista küldetés? A humanizmus egyrészt a sokoldalúan művelt egyént jelenti és ez a humanista műveltség magában foglalja a múlt értékeinek megőrzését, a kultúra folyamatosságának felismerését és fenntartását. Másrészt a humanizmus a nevelést magától értetődő feladatának tekinti. A humanista ember kialakítása egy olyan folyamat, amely állandó neveléssel és önneveléssel valósul meg. Eszme és gyakorlat egyszerre. Harmadrészt a humanista ember egységes világgéppel rendelkezik. Az iskola nem pusztán az ismeretek tárháza, hanem az élet és cselekvés iskolája is, ami világnézetet és szemléletet ad. A nevelés éppen a világnézetalkító szerepe miatt személyiségformálás is, amelyben a természettudományos ismereteknek is helyt kell kapniuk. És a természettudományos ismereteknek nemcsak gyakorlati jelentőségük van,

hanem világnézetet alakító szerepük is van. Negyedrészt a nevelés nem az egyénre irányul, nem az egyén érdekeit szolgálja, hanem a közösség és a kultúra érdekében végzett munka, célja a műveltség megszerzése. A kultúra fennmaradásának és fejlődésének előfeltétele az, hogy a szakismeret az általános műveltségre épüljön, a múlt és a jelen ismeretét magában foglalja. Ugyanakkor olyan embereket kell kialakítani, akik egyéni önzésük feladásával elsősorban a nemzet felelős tagjainak érzik magukat és egyéni érdekeiket csupán a közösségi érdekekkel összhangban kívánják megvalósítani. A szociálpolitika feladata az, hogy a neveléssel magasabb színvonalra emeljék fel az embert és ezzel eltömegesedésének gátat vessenek. Mindamellet azt is hangsúlyozza, hogy a társadalmi és kulturális valóság felépítmény jellegű, azt befolyásolja a társadalmi-gazdasági háttér is, lehetőségeit és céljait az adott társadalmi-gazdasági keretek is meghatározzák. Az iskola az élet és cselekvés iskolája, mely világnézetet ad, és mélyen gyökerezik ezért a kor társadalmi viszonyaiban. E kötöttség megértése és bemutatása céljából sok munkájában elemezte történeti szempontból is, különböző iskolák iskolarendszereit, például a német, angol, francia, vagy később a szovjet iskolarendszert.

Faragó Klára szerint az elmondottakból egyenesen következik, hogy 1945 után Faragó tevőlegesen sürgette azt, hogy a demokrácia, mint kultúrállapot megvalósításához megfelelő és átfogó pedagógiai programot dolgozzanak ki, konkrét, azonnal megvalósítható lépésenként. Faragó így írt erről ebben az időszakban: *„Állami és társadalmi reformok, még inkább forradalmak csak akkor bízhatnak az állandóságban, ha gyökereiket mélyen eresztik egymást követő nemzedékek lelkébe. Demokráciánk is méltán legelső és legegésőbb feladatai közé sorolja a nevelést. Annál is inkább, mert ez a berendezkedés nálunk nem folyamatos társadalmi fejlődés eredménye. Demokráciánk tehát nem eredmény, hanem feladat. Nem valóság, hanem eszmény. Nem tény, hanem cél”*. Az előadó szerint bár a politikai rövidlátás és önkény nem tette lehetővé Faragó számára azt, hogy valódi céljait megvalósíthassa, tovább dolgozhasson a demokratikus iskolarendszer kialakításán, hiszen a demokrácia maga is porba hullott, mégis szerencsésnek érezhette magát, hogy nem zárták ki teljesen eredeti hivatása köréből, nem portási állást kapott, mint sokan mások, hanem gimnáziumban taníthatott, habár minden bizonnyal feletteseinek figyelniük és jelenteniük kellett tevékenységéről.

Faragó Klára emlékeztetett arra, hogy az előadás kezdetén apjának *Racionalizmus és irracionalizmus a mai tudományban* című művét idézte. Ebből kitetszik az a meggyőződése, hogy a tudós, aki feleletet próbál keresni az emberiség létkérdéseire, hatással van az emberek világnézetére. Ha tudatosítja magában azt, hogy a világnézet formálásával részt vállal a nevelésben, akkor vállalnia kell a társadalom tevőleges alakítását is. Ekkor

azonban többé már nem a logikus gondolkodás racionális szabályait követő absztrakt eszmerendszerben mozog, hanem kötöttségeit felismerve és feladatait felvállalva, kényszerűen átlép a tettek világába. A dolgozószoba biztonságos közegének elhagyása a társadalmi cselekvés felvállalása megnyitja az irracionalitás világának kapuját, és ezáltal veszedelmes csapdákat rejt magában.

Faragó Klára visszatérve az idézett, 1937-es műhöz, ismét a szerzőt idézte: „*Világtól elvonult kutató, csendes dolgozószoba, az élet és a világnézet kérdéseiben állást foglalni nem bivatott tudós, már-már ez a múlt fikciója. A tudomány nem jelent tiszta igazságrendszert, minden érzelmi, akarati, egyszóval minden irracionális sallangjától megtisztított és minden egyén feletti kötöttséget levetkőző pusztá elmefolyamatot. Éppen nem. A tudományt egzisztenciális kötöttségek fűzik az emberhez, mindez alaposan megrendítheti a racionális tudomány világnézetének alapjait, ugyancsak felszántja az ésszerű tudomány talaját. Am higgyük el, mindez nem jelenti az észrel való végleges szakítást, higgyük el, hogy csupán az élet újító vízeit eresztjük be a tudomány folyamataiba, új nedvkeringést bocsátunk a kiaszóban lévő fába, új vért ömlesztünk a már haladóban lévő szervezetbe. Higgyük el, hogy szükség van a tudományban a lélek irracionális erőire is, hogy ösztönt, intuíciót, életes szemléletet, lényegét felfedő látást, életszerű közvetlenséget nem hogy távol kellene tartani határaitól, hanem mindennek segíteni, akarni kell érvényesülését. Am higgyük el mindezt, de akkor legyünk tisztában vele, hogy veszélyes játéka kezdünk, szörnyű hatalmakat idéztünk fejünkere, amelyekkel nem lehet kiegyezni és megalkudni, amelyekről nem lehet szabadulni. Tudnunk kell, hogy olyan vízek előtt nyitottuk meg a szilípeket, amelyek korántsem tápláló, kis víző patakok, egyre növekvő, mindent elöntő és pusztulással fenyegető áradatnak nyitottunk utat. Előttünk áll az irracionális tudomány, a legszörnyűbb fából vaskariká, a modern szellemnek az ész fölött járt, kacagva visongó haláltánc. Am eresszük be az irracionális erőket a tudomány országába, de jól vigyázzunk, mert ha kiszolgáltatjuk neki a rációt, szörnyen elbánnak vele, trónfosztottá teszik és kiűzik birodalmából. Elűzik a fényt, a napot, a teremtő világosságot és kezdetét veszi az éjszaka, a sötétség, a mítosz uralma, az ösztön bachanáliája. Leáldozik a racionális tudomány napja, és ami marad, a mítikus tudomány csillagtalan éjszakája”.*

Faragó Klára hozzátette, ha ez bekövetkezik, az irracionális tudomány csillagtalan éjszakájában a humanista és demokratikus embereszmény is trónfosztottá válik. A különböző gondolatok és nézetek egymás iránti tiszteletét és békés együttélését a társadalmi zavarodottság, a más nézeteket vallók iránti gyűlölet, a döntések irracionális önkénye váltja fel, ahogy azt korunkban, Nigérián kívül, számtalan más helyen is tapasztalhatjuk.

Kiss Endre filozófus, egyetemi tanár, Kiss Árpádnak, a nevelésügy jeles képviselőjének fia előadásában egyrészt ugyancsak Faragó Lászlóval kapcsolatos, 1955-56-os személyes élményeiről emlékezett meg, ami –mint

mondta - nem volt sok, de nem is volt kevés, s „*talán van valamilyen neveléstörténeti jelentősége is*”. Másrészt Faragó Lászlót, mint az abszolút pedagógus egyik igen sikeres prototípusát mutatta be. Harmadrészt viszont Faragót – Pataki felfogásától eltérően – egy olyan, az ókori görögökéhez hasonló sorstragédia részeseként értelmezte, amely alakját Kiss Árpádéval is rokonítja.

A személyes emlékek azokra a vasárnap délelőttönkénti megbeszélésekre vonatkoztak, amelyek voltaképpen előkészítették az 1956. október 1-6-i balatonfüredi pedagógustalálkozót, a szakma később „platform”-ként emlegetett forradalmát. Faragó László, Zibolen Endre (1914–1999) és Ravasz János (1915–2004) voltak azok, akik ilyenkor meglátogatták Kiss Árpádot. Ez a négy ember nyitott volt a demokratikus átalakulásra, és ők voltak tulajdonképpen a magyar polgári pedagógia az előadó szerint. Kiss Endre felidézte emlékeit: „*Valami bibetetlen élmény volt, ahogy az a négy ember együtt kávézott vasárnap délelőtt. Öltöny, fehér ing, nyakkendő, kávé, cigaretta és valami olyan kommunikáció, ami tulajdonképpen a csend volt. Nem beszélt senki, mindenki tulajdonképpen csak egy fél szót mondott, amivel kicsit előre vitte a beszélgetést, és akkor más mondott egy fél szót. Tehát valami olyan egymást érző melegség volt ebben a kommunikációban, amiről jó lenne esetleg egyszer többet beszélni*”.

Ami az említetteken túl tudományosan is a centenáriumi megemlékezésre invitálta az előadót, az a Trencsényi Lászlóval közös „luxus-projektum”, az abszolút pedagógus jelenségének és fogalmának meghatározásán való munkálkodás. Amikor az abszolút pedagógus fogalma megjelent gondolatainkban, teljesen nyilvánvaló volt, hogy annak egyik prototípusa Faragó László, mondta Kiss Endre. Idézte a magánál Faragó Lászlónál, *Az új nevelés kérdéseiben* (Kiss Árpáddal közösen írt, 1949-ben megjelent munkájukban) talált mondatot: „*Olyan géniusz (mármint az abszolút pedagógus - Szerk.), akinek az emberalakítás vágya jelentette léte középpontját*”. Kiss magyarázata szerint a géniusz tulajdonképpen nem a pedagógiában van, hanem az azon kívüli zsenialitás vagy zsenialítások jelenik, jelennek meg a pedagógiában. Azaz ezek nem önmagukban keresnek megvalósulást, hanem a pedagógiában. Faragó László ennek a sokféle tehetséget egy nagyon sikeres szintézisben egyesítő abszolút pedagógusnak a prototípusa volt. Kiss utalt arra, hogy mennyire veszélyes dolog, ha valakinek nagyon sok tehetsége van. Ráadásul ezek a tehetségek másféle szocializációt igényelnek, mutatott rá a zene, a matematika és a filozófia példáin. Kiss Endre a megemlékezésen vetített háttérfénykép alapján arra is felhívta a figyelmet, hogy Faragó László láthatólag Nigériában is boldog volt, „*mert az abszolút pedagógust az abszolút*

pedagógiának a gyönyöre mozgatója?. Az előadó szerint Faragó gondolatrendszere, mint ahogy ez már korábban is elhangzott, a filozófiára épült fel.

Úgy vélte, Faragó alapvető filozófiai hazája tulajdonképpen egy hazai frankfurti iskola lett volna. Tehát Nietzsche, Marx és a tudásszociológia. Ennek alátámasztásaként rámutatott, hogy *Az új nevelés kérdéseinek* az első tíz fejezetében „egy hihetetlen himnikus Nietzsche-kép” található. A korábban elhangzottakra utalva megjegyezte, hogy az ész trónfosztása gondolat eredetileg Nietzschénél az *Antikrisztusban* szerepelt. Tehát Faragó László 1937-ben valószínűleg egy Nietzsche-olvasmányból vette ezt a gondolatot.

Kiss a továbbiakban kifejtette, hogy az említett filozófián alapult Faragó pszichológiája. Számára a pszichológia szinte befejeződött tudomány volt, miszerint, ha a gyereket jól megfigyeljük, akkor mindent tudunk. Ez voltaképpen Piaget nézeteire emlékeztetett. Az abszolút pedagógus így tett szert abszolút pszichológiai tudásra 1949-ben.

Kiss ezt követően arról szólt, hogy *Az új nevelés kérdéseiben* többféle szociológia van egymás mellett. Van egyszer a magyar oktatásügy történeti szociológiája. Faragó itt hihetetlenül kegyetlen kritikával ábrázolja az úri osztályok ravaszságát, ahogyan az iskolarendszert privilégiumaik védelme érdekében felhasználták. A munkában található egy szociológiai tanártipológia és egy egészen új iskolaszociológia is, amely bizonyos szempontból ellentmond a Faragó-féle pszichológiának. Kiss szerint ezt a többszörös szociológiát gyakorlatilag a mai kutatások és projektek alapjává lehetne tenni.

Az előadó ezután tért át expozéjának harmadik pontjára, a sorsparadigma kérdésére. Faragó László 1945-ben két felszabadulást akart egymással egyesíteni. Azaz egy hatványozott felszabadulási, világmegváltó elképzelése volt az akkori nemzedékkel együtt. Az egyik felszabadulás a világtörténelmi felszabadulás, a másik a gyermek felszabadítása a pedagógiában. Ha elolvassuk *Az új nevelés kérdéseit*, akkor kiderül, hogy az egy szinte zenei-költői himnusza a gyermekek felszabadításának, ami a történelmi felszabadításnak a feltétele, a történelmi felszabadítás pedig a gyermek felszabadításának lehetővé tétele, mondta Kiss Endre. Ekkor viszont egy görög sorsparadigma alaphelyzet áll elő. Mindent meg lehet csinálni, mindent szabad, fel kell szabadítani a gyerekeket, új iskolarendszert kell csinálni és így tovább. Valószínűleg azonban, mire a szerzők az említett mű kéziratának kétharmadához érkeztek, akkor már egy másik morálisan kitüntetett pillanat érkezett el. Kissnek a helyzetet érzékeltető példája szerint, ha valaki esetleg írt egy recenziót Prohászka Lajosról, és tett bele egy kritikus megjegyzést, mire megjelent a recenzió, Prohászka már elvesztette a

tanszékét, a recenzens pedig „ott állt a sivatagban”, hogy mit tett Prohászka Lajossal szemben.

Az előadó szerint, mint már el is hangzott, Faragónak a szociológia felől közelítő hihetetlenül fontos gondolata, hogy az iskoláknak nem egymás mellett kell lenniük, hanem egymás fölött. A magyar iskolarendszer ugyanis egymás mellett működtetett különböző szociológiai funkciójú iskolákat, és ezeket nem lehetett egymásra építeni. Ez volt annak a bizonyos nyolcosztályos általános iskolának az alapkonceptiója, amit többekkel, Kovács Mátéval, Kiss Árpáddal, stb. közösen képviseltek, azaz, hogy az iskolákat össze lehessen kötni, legyen közöttük átjárás. De amikor itt tartottak, akkor a nyolc osztályt már a szovjet modell alapján értelmezték, és ki figyelt már oda, hogy az említettek mit akartak mondani, tette hozzá Kiss.

Mondandóját végezetül azzal zárta, nem igazán hiszi, hogy Faragó László vesztes lenne. Amikor rá van írva a közös könyvre, hogy a pedagógia magyar klasszikusai, akkor ez egy igazán klasszikus mű, s ma is az.

Kiss Endre

A GYERMEK KULTUSZA ÉS A MÁLENKIJ ROBOT KÖZÖTT – FARAGÓ LÁSZLÓ ÉS AZ ÚJ NEVELÉS KÉRDÉSEI¹

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolut.2021.20>

Az új nevelés kérdései a huszadik századi magyarnyelvű pedagógiai irodalom egyik legkiemelkedőbb és legértékesebb műve, mely egészen különlegesen illeszkedik abba a történelmi korszakba, amelyben megszületett.² Esetében az a szokványos kapcsolat, amely a „művet” saját „korával” fűzi egybe, komplex, drámai és sok esetben kibogozhatatlan viszonyok összességét jelenti, amelyekkel tanulmányunk egész gondolatmenetében mindvégig küzdenünk kell.

Az új nevelés kérdései Faragó László és Kiss Árpád közös műve, ami majdnem patikamérlegre tett egyensúllyal, kiegyensúlyozottsággal, egyenrangúsággal és a szerzők közötti egyenlő részesedéssel tűnik ki. A két önálló alkotó koncepciójának egysége, s a két szuverén pedagógiai gondolkodó érdeklődésbeli eltéréseinek egymást kiegészítő harmóniája tudományelméleti, helyenként kreatológiai dimenziókat is ölt.

Az új nevelés kérdéseit a magyar történelem egyik kivételesen tiszta és magasztos újrakezdésének pillanatában kezdték el szerzői, és a magyar történelem egyik legkatartikusabb mélypontján fejezték be. A munka nemcsak időutazás volt, hanem sajátos és alig felismerhető „ember tragédiá”-ja is. Szűkre szabott utazás az emberi történelem nagy emelkedései és bukásai között, mindez a gyermek és a pedagógia médiumában, amelynek hosszú távú fejlődésvonalai mindenkor a történelmi fejlődés lényegi elemei közé tartoznak.

A történelmi pillanatot a kádári konszolidációból visszapillantva az 1945–1948-közötti időszaknak, más néven „koalíciós korszak”-nak nevezték, és rendszeresen igyekeztek is integrálni „szerves előtörténet”-ként. Egy érzékeny magyar film szerint ez volt „apám három boldog éve”. Bibó

¹ Jelen szöveg a VII. Kiss Árpád konferencián megtartott „Filozófia, pszichológia, szociológia. Faragó László pedagógiájáról” című előadásnak csupán egy részlete, mert a teljes kézirat terjedelme már erőteljesen meghaladja a kötetben mindenki számára megnyitott terjedelmet.

² *Az új nevelés kérdései*. Írta FARAGÓ László és KISS Árpád. Budapest, 1949, Egyetemi Nyomda. Utánnyomás a *Magyar Pedagógiai Gondolkodás klasszikusai* 8. köteteként 1996-ban, Sorozatszerkesztő KELEMEN Elemér, KÖTE Sándor kísérő tanulmányával „Gondolatok *Az új nevelés kérdéseiről*” címmel az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum hasonló kiadványaként.

István nevéhez fűzik a következő sírfelirat-tervezetet: „Élt három évig”. De a változatoknak ezzel még távolról sincs végük. Történt komoly törekvés a nyolcvanas évek derekán az egész nemzeti történelem egy 1944-1948-as közötti korszakának bevezetésére, majd egy 1945–1949-es, a *Fordulat éve* című Rákosi-mű ösztönzésére kialakult változatra (e terminust egyébként, mint tárgyilagosnak tűnő meghatározást (!), a köznyelv is mindvégig széles körben használta). A korszak definíciós lehetőségei ezzel azonban még mindig nincsenek kimerítve; a világpolitika és a magyar pártharcok nyomvonalán még számos további belső korszakolást is el lehetne végezni, részben abból a kiindulópontból, hogy mikorra lehet érdemlegesen „visszadatálni” a már manifesztálté váló diktatúrát, illetve meddig lehet időben „előrevinni” a demokrácia értelmes fogalmát. Három év volt, de lehet, hogy nem is három, három boldog év, de lehet, hogy nem is boldog...

Az új nevelés kérdései egyike a korszak azon szellemi termékeinek, amelyeknek már pusztán léte is bizonyos irrealitást szuggerál. Hogyan volt lehetséges, hogy ez a két szerző ilyen rövid idő alatt ilyen teljesítményt hozhatott létre, különösen, ha ismerjük más irányú elfoglaltságaikat és a korszak alapvető viszonyait (a közellátástól, az inflációtól mondjuk az akkori tömegközlekedésig, amely zökkenő nélkül vezethetett akár a „málenkij robot” valamelyik változatához is)?³

A mű megszületésének ezen egészen rendkívülinek tekinthető körülményeit („a legnagyobb reményektől a legnagyobb mélypontig”) mindenképpen szem előtt kell tartanunk, hiszen a közös mű számos vonása látható módon viseli magán e genezis nyomait. Ezek a maguk konkrétságában annyira nyilvánvalóak, hogy e bevezetőben még példákat sem idézünk meg ennek bizonyítására, nehogy az ismétlődések láncolatába kelljen bonyolódunk. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az *Az új nevelés kérdései* sem különbözik e kor összes jelentős szellemi termékétől abban, hogy a kor makro- és mikro-folyamataival való legszorosabb kapcsolatainak ismerete sem lehet teljes, ezek hatalmas hányada maradhat meg egy ennyire komplex műben a kényszerűen feltáratlan kapcsolatoknak.

Az új nevelés kérdései a modern magyar pedagógiai szakirodalom talán legkorszerűbb nevelésfilozófiai alapvetése, amelyet olyan szerzők végeztek el, akik a didaktikától az iskolaszervezésig, az oktatáspolitikától a nevelésszociológiáig, a pszichoanalízistől a filozófiailag releváns neveléstörténetig a legtöbb erre vonatkozó diszciplínában saját kutatásaik alapján voltak otthon. A szerves interdiszciplinaritás alig elérhető magas

³ Kiss Árpád Budapest belvárosában két ízben futott bele egy-egy felnőtt férfiakat foglalkozásszerűen gyűjtő szovjet alegség karjaiba, s mindkét esetben egy-egy minőségi karóra árán szabadult.

szintje jellemzi tehát ezt a művet, amelyet még meg is kettőz az a tény, hogy a két szerző a maga által írt részekben a saját személyére nézve is megvalósítja a tudományok szintézisét.

Amíg az egyik oldalon tehát az tűnik rendkívülinek, hogy a mágikus „három” év rendkívüli élet- és munkakörülményei között hogyan jöhetett létre ilyen szintézis, a másik oldalon elementáris erővel merül fel a kérdés arra nézve is, milyen korábbi, addig (valamilyen okból) ki nem fejezett előmunkálatok jelennek meg érett formában ebben a szintézisben. Mindenesetre a kivételes nagyságrendűnek feltételezhető (és addig nyilvánosságra nem jutó) előmunkálatok részleges magyarázatul is szolgálhatnak a kivételes „három év” alatt („Hogyan volt mindez lehetséges ilyen rövid idő alatt?”) akkumulált szellemi eredmények megértéséhez.⁴

A világtörténelem 1945-ös újrakezdésében, az új, akkor még nem artikulálódó politikai harcok („hidegháború”) előkészületei, sőt, részben már 1946-os kirobbantása idején, Az új nevelés kérdései születésének pillanatában teljesen szabadnak tudott, a világtörténelmi újrakezdés motiválta politikai térben fogalmazódik meg.⁵

Az új nevelés kérdéseiben állandóan intenzíven jelen lévő nagy világtörténelmi perspektívák, korszakos távlatok tragikus árnyai nem abból nőnek ki, mintha a mű nem adna érdemleges válaszokat e millenárius kihívásokra. Éppen ellenkezőleg! E tragikus árnyak a világtörténelmi remények fokozatos elhalványulásából nőnek ki, amelyek egyre súlyosabban nehezednek rá a mű koherens világtörténelmi optimizmusára.

Az 1945 és 1948 közötti korszakban az események nem egyszerűen gyorsak, de olyanok, ahol nem egyszer napok, sőt, órák döntenek kötelező és kényszerű változásokról és fordulatokról. Mire egy nyomtatott szöveg megjelenik, lehet, hogy már más korszak van, az eredeti intenció a maga ellentétébe fordulhat. Kinek maradhat valódi elvi vagy tudományos fenntartása valakivel szemben, aki az írás megjelenése előtt néhány nappal vesztette el a katedráját, került utcára vagy vált köztisztviselőtben álló integráns polgárból politikai ellenségé?⁶

⁴ Mind a két szerző addigi stúdiómainak és tudásának olyan elemei is fontos szerephez jutnak Az új nevelés kérdéseiben, amelyeket korábban nem publikáltak, ezért visszakövetkeztethetünk szellemi útjuk addig ismeretlen stációira is.

⁵ Eleve kettős politikai térről kell beszelnünk: a legnagyobb szabadságban és a legnagyobb represszió felemelkedő árnyai között – mindez a legszorosabb kapcsolatban az egyes nevelésfilozófiai vagy oktatáspolitikai kérdésekkel, nem is beszélve arról a hatalmas rendszerváltásról, amit a maguk demokratikus módján mind Faragó László, mind Kiss Árpád is – Rákosi nélkül is – szükségesnek tartott volna.

⁶ Az új nevelés kérdései bibliográfiájában megfogalmazott rövid értékelések maguk is adnak halvány ízelítőt ezekből a (szorongó) meggondolásokból, jóllehet Faragó és Kiss Árpád integrálása érdemileg megkérdőjelezhetetlen.

Az új nevelés kérdései egy sor általános történelmi, filozófiai és pszichológiai kérdést vet fel. Nemcsak a szerzők személyes lélektanát befolyásolja ez a többszörösen is kivételes történelmi helyzet, de a mű összes fontos koncepcionális elemének aktuális beágyazódását és előre ki nem számítható értelmezhetőségét. A „mechanikus”, szimbolikusan Herbart nevével fémjelezhető pedagógia kritikája esetén joggal tételezhető fel, hogy az egyik olvasó a Horthy-rendszer pedagógiai vaskalaposágának bírálatát látja benne, miközben a jobban értesültek már a szovjet pedagógia „vörös herbartizmusá”-nak megelőlegezett pozitív felmutatását is pontosan érzékelik. Maga a nyolc osztályos iskola az egyik perspektívában az új, magyar demokrácia kiteljesedése (és a Horthy-rendszer konkrét meghaladása), egy másik perspektívában a gleichschaltoló új rendszer szimpla adaptálása a magyar viszonyokra.

A szerzők pszichológiája lényegesebb, mint a mű egyes tartalmainak gyorsan változó értelmezhetősége. A történelmi perspektíva sebes változása szinte naponta új önmeghatározásokat ír elő számukra, a legbizonytalanabb az előttük álló jövő, az egyik történelmi hullám tetején állva már egy másik, ugyanolyan erős hullám csapásával kell szembenézniük. Mi lesz az, ami megmarad az újrakezdés előtti korszakból, mi lesz, ami talán örökre elsüllyed?

A sztálini kommunizmus kelet-európai felemelkedése mindent ígért, csak azt nem, hogy Sztálin 1953-ban meghal, és ezzel a negyvenes évek végi rendszer valósága döntően megváltozik. Ezt a kivételes helyzetet görög stílusú sorsparadigmának kell neveznünk, amelyben a paradicsom és a pokol közötti állandó közlekedés összes analitikusan alig összegezhető eleme egy történet konkrét narratívumában már áttekinthetően elmesélhető lesz. A két történelmi pillanat interferenciája (amelyek közül az elsőben az egész addigi folyamat esszenciálisan belesűrűsödik) nemcsak többszörösen különleges történelmi helyzet, de egyben a mitológiai egyértelműség állapota is.

Egy rossz társadalom valósága és egy jó társadalom lehetősége testesülnek meg ebben a szembenállásban, s mint minden ilyen helyzetben, a lehetőség már eleve teljesen egyértelműnek, ha éppen már nem is eleve eldöntöttnek tűnik. A régi és az új – ebben 1945 történelmi pillanatában tökéletes morális egyértelműséggel jelennek meg. Ez nem tévedés, ideológia vagy más jellegű optikai csalódás – ez maga a világtörténelmi perspektívizmus, amelynek hatása alól csak kivételes személyek kivételes helyzetekben képesek kivonni magukat. A pedagógia különlegesen érintett ebben a pillanatban. A múlt tragédiájában nyilvánvalóan az iskola

kompromittálódott leginkább - a jó jövőben nyilvánvalóan a pedagógiai fogja játszani a vezető szerepet. A teljes morális egyértelműség kora ez.⁷

Az 1945-ös nemzedék sorsparadigmájának egyik szomorú sajátossága azonban nemcsak az, hogy igen rövid ideig tart, jóllehet a kronológiai idő nem azonos a világtörténelmi tartalmakkal terhes idővel. A valódi sorsparadigma, a görög mítoszok egyik lehetősége az, ha fiatal és elkötelezett emberek két világtörténelmi paradigma között állnak, megvillan előttük még annak reménye is, hogy a régi és az új közötti vákuumban alkotó módon szóljanak bele egy új világ megteremtésének folyamatába.

Legtalálóbban ezt talán a következő jellemzés fogalmazza meg: „...nagyjából egyidősek, alig múltak negyven évesek, valamit hittek, reméltek, akartak, sokat kockáztattak érte, és amikor elérték, beteljesült az álmuk, hitük, szemük láttára, tudtukkal, vagy tehetetlen asszisztálásuk közben minden elromlott, zavarossá vált és elsősorban ellenük fordult...drámájuk, tragédiájuk azért iszonyú, mert nincs katarzisz, nincs megnyugtató emberi erkölcsi igazságtétel. Nem harcba estek el, melyet hitükért vívtak, hanem torz alakot öltött hitük-eszméjük, mint egy óriási gölem összehúzta őket. Őket, a létrehozó híveket elsőként... S ki tudja, melyik balál a gyötrelmebb, a fizikai megsemmisülés, vagy megölt lélekkel a további életre újtetés.”⁸

Ez a sorsparadigma tehát hozzá illesztette az egyik kivételesen szinguláris sorsparadigmához a másik, azzal diametrálisan ellentétesen kivételesen szinguláris világtörténelmi pillanatot, hirtelen egy másik, ezzel ellenkező morális egyértelműség pillanatát teremtve meg. A kevésbé filozofikus korszereplők számára, akik a morális egyértelműség pillanatát nyomban (és érthetően) a politika médiumában értelmezték, ez a változás talán még ennél is fantasztikusabb, hiszen a morális egyértelműség új változata pontosan az ellenkezője volt annak, amit az eredeti (és érdemileg még mindig érvényben lévő morális egyértelműség) követelt.

A görög tragédiák nemezise abból a szempontból is játékot űzött az akkori magyar társadalommal, hogy a két morális egyértelműség megváltozásának természeti katasztrófáját a világtörténelem magaslatának szintjén rendezte meg, az erre válaszoló társadalom mindeközben a háború pusztításainak nyomát takarította el, halottait gyászolta és (beleértve a svájci karórák villámgyors felajánlásait is) sokszoros kiszolgáltatottságában és kényszerpályáin a szimpla fizikai túlélésért is harcolt. Az egész kérdéskör egyik legfontosabb problémája, hogy e világtörténelmi fordulat sokkal

⁷ Hasonló, konkrét meghatározásaiban azonban természetesen ettől különböző „morális” korszakot mutat ki Hermann István, amikor a sztálinizmus megszilárdulása közepette Hitler megtámadja a Szovjetuniót, és ezzel gyökeresen megváltoztatja az alapvető erkölcsi koordinátákat (ld. *Lukács György gondolatvilága*, Budapest, 1974, Magvető)

⁸ SÓLYOM Ildikó: *Megtörténhetett!?* Szeged, 1988, JATE Kiadó, 246.

komplexebb, mint a kommunizmus szimpla elfogadásának vagy elutasításának vélemény szintű felfogása (jóllehet például 1989 felől visszapillantva maga ez a kérdés is félelmetes komplexitások dimenzióit villantja fel).⁹

A világtörténelmi pillanat sajátossága természetesen mind Faragót, mind Kiss Árpádot alapvetően foglalkoztatta: „*Az 1945-ös esztendő olyan hatalmas fordulatot jelent nemzetünk sorsában, amelyhez foghatót keveset találunk népiünk múltjában. Hazánk felszabadítása egész népiünk életének olyan forradalmi jellegű átalakulását indította meg, amellyel lehetőségünk nyílik századok mulasztásait jóvátennünk és számos szerencsésebb körülmények között élő nép emberi és társadalmi fejlődését utolérni.*”¹⁰ E gondolat hozzáteszi az eddig mondottakhoz minden kivételes pozitív történeti mozzanatot magyar komponensét, az „utolérés”, a történeti „fáziskésések” behozásának kivételes lehetőségét is. Faragó László imént idézett szövege is a holisztikus, egészre irányuló szempontok egész sorát mutatja fel, szinte már magyarázatra szorul a holisztikus mozzanatoknak ez a sora. Ha nem lengené be ezt a korfordulót a tragikum árnya, azt kellene mondanunk, hogy ennyi végső probléma ilyen izomorfiája szinte már „gyanús” jelenség. Ez a nagyságrend nemcsak egy szempontból holisztikus. Egyre többről van szó, az egész történelem korrekciójáról, a félresiklások és zsákutcák kijavításának lehetőségéről. Nemcsak az események pozitív eredője és a diagnózis, de maga a terápia is holisztikus jelleget ölt. A történelmet rendbe kell hozni, a múlt felett gyakorolt kritika azonban nem marad meg absztraktnak és általánosnak, de a körülményekhez képest maga is konkrét: „Hazánk mind a legutóbbi időkig az elsikkasztott forradalmak, az elalkudott reformok és az elvetélt jó szándékok szerencsétlen következményeit nyögte. Társadalmi fejlődésünk a feudalizmus fokán rekedt meg, s nemcsak a népi demokrácia küszöbéhez, de még a polgári demokráciához sem tudtunk elérkezni. A magyar társadalom a kiegyezés óta sajátos álomvilágban és ennek megfelelően különös illuzionizmusban élt.”¹¹

Itt az igazi nagy lehetőség „minden megváltoztatására”, s ezt a mindent legszívesebben Arnold Gehlen fogalmával, a „kulcsattitűdök” megváltoztatásaként értelmeznénk.¹² A nagy elvárások és a teljes újrakezdés megjelennek a múlt értékelésében is, ami újabb magyar skizofréniához vezet. Az új történelmi korszak okozta csalódások idővel természetesen megszépítik, korrektebb megvilágításba helyezik az egykori történelmi mélypontokat, de ez nem lehet a teljes és végleges álláspont, hiszen egy újabb rendszerben való csalódás nem változtathatja meg utólagosan az előző mélypont értékelését.

⁹ Ki gondolna például arra az egyszerre tréfás és véresen komoly lehetőségre, hogy valaki azzal indokolja kommunistává válását, hogy az amerikai hadifogságban jobbak az életkörülmények.

¹⁰ *Az új nevelés kérdései*, 223.

¹¹ *Az új nevelés kérdései*, 224.

¹² Arnold GEHLEN: *Studien zur Anthropologie und Soziologie*, Neuwied/Berlin, 1963, Luchterhand

A népi demokrácia fogalma tautológia, de a világtörténelmi átalakulás magával sodró plauzibilitása habozás nélkül fogadtatja el Faragóval (aki nyilván tökéletesen otthon van a politikai elmélet irodalmában) ezt a fogalmi problémát,¹³ hiszen „*az egyenlőségnek merőben formális fogalmából az élet tényleges valóságává kell alakulnia*”, a kijelentés tehát tautológia, de van értelme, helye, szükség van rá, éppen az új helyzet ad neki új értelmet.¹⁴

1945-ben az érvelés sajátos megfordítása megy végbe a magyar demokrácia iskolarendszerének értelmezésében. Nem a demokratikus érvelést használja fel egy ideológia megvalósítása érdekében, de ideológiai harcba kezd a demokrácia új értelmezéséért: a demokráciát akarja megváltoztatni, természetesen pozitívan és fejlesztően. Mindennek célja természetesen az új iskola, ami annyira fontos, hogy érdekében a demokrácia meglévő polgári fogalmával már e kezdet kezdetén vitába kell szállni. E (közösen osztott) nézet összes logikái, de elsősorban mégis történeti-szituatív gyengéjével tisztában vagyunk (napjainkban különösen is sebesen lehetünk tisztában ezzel), mégsem kételkedhetünk abban, hogy mindketten őszintén hajoltak a demokrácia fölé, hogy annak gyengéit kiküszöböljék még az új iskola kialakítása előtt! Kiderült, hogy a demokrácia fogalma nem jelent időtlenül érvényes egyensúlyt: nemcsak a világot kell éretté tenni a demokráciára, hanem a demokrácia fogalmát is hozzá kell alakítani a megváltozott világ arculatához. A demokráciát, más szóval, konkretizálni kell. Ideális politikaelméleti alaphelyzet ez, amelynek jelentősége tülemelkedik e Faragó-Kiss Árpád-tanulmány nagyságrendjén is.

A helyes társadalom alapelvei, amit ebben a szövegben a „demokrácia” terminus képvisel, valamiféle „alkalmazás”, „konkretizálás” nélkül önmagukban még nem vezetnek rögtön sikerre. S amíg ezen gondolkodunk, a demokrácia válságait látva máris megjelennek a minden irányú szélsőségesek, akik már egészen más tartalmat adnak annak, hogy módosítani kell a demokrácia szabályait, és egy korrekt demokráciaelméleti megfontolásnak legfeljebb a külső elemeit építik bele a maguk érvelésébe.

„*Századunk nemcsak a gyermek, hanem a szocializmus százada is*”, fogalmazza meg Faragó az egész könyv szellemét is összefoglalóan.¹⁵ A gyermek és a társadalom közötti összefüggés, a gyermek és a szocializmus közeli egymásra találása a jelent közvetlenül megalapozó teoretikusként tünteti fel August Bebel-t és Ellen Key-t, a századforduló nagy, de egyben már modern humanista utópiái a két világháború

¹³ „A népi demokrácia tautologikus fogalma arra utal, hogy már a negyedik rend jelentkezik a hatalomban és a társadalom sorsának irányításában való részvételéért.” *Az új nevelés kérdései*, 226.

¹⁴ Uo. – Érdekes keretbe helyezi ezt, hogy 1989 után a „nép”-előtagú fogalmakban épp ezt az elemet érezték specifikusan „kommunistá”-nak.

¹⁵ *Az új nevelés kérdései*, 72.

közötti korszakban részben közhellyé laposodtak, részben egy már többet nem is remélt civilizációs magaslát szellemi orchideáiként esztétikai karakterre tettek szert.

Az új nevelés kérdései szerzői új módon és egységben látják ezt az összefüggést. Egy klasszikus igazság aktualizálódik ezekben az években, ez lesz pedagógiájuk alapja, amit akkor is vállaltak, ha természetesen nem voltak naivak, és nem várták el feltétlenül a történelemtől, hogy ne zavarja meg az ő számukra nyújtott utópikus lehetőséget. A legmélyebb kiindulás egyben a legrealisabb is: *„Mindenünket a gyermeknek kell jelentenie tehát: ez az a követelmény, mely a gyermek századában mindinkább valósággá válik, s arra hivatott, hogy földön egykor, az igazi hatalmi átalakulás után igazi gyermekkeret, a boldog gyermekek és a boldog gyermekektől boldogított boldog felnőttek birodalmát varázsolja elő.”*¹⁶ S ha már „irodalmi” szövegnek olvasunk egy különleges rekonstrukció során egy pedagógiai elemzést, fel kell figyelniünk arra, hogy milyen mutációban jön elő itt a „boldog” jelző, amelynek egymásutánja egy egész filozófiát és történelemszemléletet sugall. A boldogság végtelenné fokozódása és alliterációja az a magaslát, ahonnan Az új nevelés kérdései szerzői lezuhannak az ötvenes évek elejének valóságába...

A „boldog gyermekek és a boldog gyermekektől boldogított felnőttek boldog valósága”-nak szinte csak karnyújtásnyira lévő valósága valósággá változtatja a vágyat a szabadságra, a hitet egy új felszabadulás lehetőségében. A társadalmi, sőt, a filozófiai, antropológiai fogalmak újrendezése következik el a gyermek fogalma és eszménye körül. A társadalom felszabadítása és a gyerek felszabadítása sokszorosan áthatják egymást. E konkrét gyerekképzés mintegy spontánul hívja elő a szellemi képességeit a nevelés és oktatás konkrét folyamataiban szinergetikusan transzponáló abszolút pedagógus-elméletét és cselekvési formáit.¹⁷

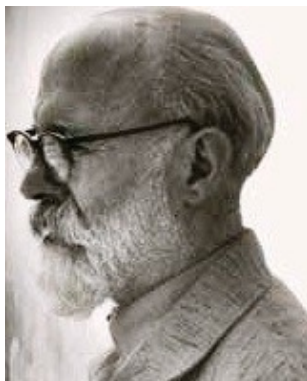
¹⁶ *Az új nevelés kérdései*, 73 – A hosszú Key-értelmezés természetesen igyekszik érzékeltetni a „rajongás” és az „irracionalitás” elemeit is az eredeti gondolatrendszerben, mindez mégis elsősorban az őszinte entuziazmus hitelét emeli.

¹⁷ „Ha valóban igaz az a tétel, amelyet a fentiekben állítottunk, nevezetesen, hogy az elnyomott dolgozó osztályok és a gyermeki életétől megfosztott gyermek felszabadulása nem véletlenül esik egybe, – mint ahogy nem véletlen az, hogy Rousseau a polgári szabadságjogok első nagy gondolkodója volt egyszermind a gyermeki szabadság gondolat apostola is – akkor Montessorinak a fasizmus zsarnokságával szemben való nyílt kiállása is azt mutatja, hogy a modern nevelő gondolatok hirdetője és alkalmazója nem is lehet más, mint az elnyomottak szabadságáért... küzdő ember.” *Az új nevelés kérdései*, 74

Hudra Árpád

BARCSAY JENŐ, AZ ABSZOLÚT PEDAGÓGUS

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.21>



Barcsay Jenő (1900–1988)

Barcsay Jenő festőművész, grafikus, művészpédagógus és tanár hosszú élete (1900–1988) folyamán 45 éven át tanított. Először 15 évet a budapesti Iparostanonc Iskolában majd harminc évig a Képzőművészeti Főiskolán. Mindkét helyen a tanuló tanítás útjára kellett lépnie a kezdetekkor. A két kezdet között minőségi a különbség. Elemzésünk arra a kérdésre kíván választ adni, hogy Barcsay, akit a XX. század legkiválóbb magyar festői között tartunk számon, *Művészeti anatómiájával* pedig egyenesen világhírnévre tett szert, abszolút pedagógus volt-e? Beszélhetünk-e arról, hogy életének valamely vagy több szakaszában kiemelkedő alkotói képességeit, szabad elhatározásból született önmegvalósításként, pedagógiai tevékenységében váltotta valóra?

Még mielőtt azonban belevágnánk ennek elemzésébe, először röviden bemutatjuk fiatalkori életútját, amely abszolút pedagógussá válására is hatással lehetett. Majdnem napra pontosan a múlt század fordulóján (1900. január 14-én) született Erdélyben, a mezőségi Katonán, nemesi család leszármazottjaként. Sőt azt is mondhatnánk, hogy fejedelmi sarjadék, mert atyai felmenőinek egyike, Barcsay Ákos, 1658 és 1660 között erdélyi fejedelem volt. Mindez meglepetésként érheti azt, aki valamennyire is ismeri Barcsay életútját, s tudja, hogy fiatalkorát végigkísérte a nagyfokú szegénység, s a családtalan ember életmódja élete végéig igen egyszerű volt.

Apja, Barcsay Boldizsár körjegyző, skizofrén volt, aki élete során többször elkövetett kísérlet után, 1931-ben öngyilkos lett. Édesanyja, Kabdebó Irén örmény származású volt, s igen hosszú életkort, 102 évet élt meg. Barcsay a kolozsvári egy év után, 1911 és 1914 között, a szamosújvári gimnáziumba járt, majd a nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégiumban tanult. Barcsay ebben az időszakban magától kezdett el festegetni, rajzolgatni. Nagy hatással volt rá zenetanára, Veress Gábor népzenekutató. A jó kapcsolat talán azért sem véletlen, mert Barcsay, vallomása szerint, voltaképpen zenész szeretett volna lenni. Itt Nagyenyeden már zongorázgatott is. 1918-as végzésekor egy akvarellt ajándékozott tanárának. Ő ekkor arra ösztönözte tanítványát, hogy legyen festő. A sors úgy hozta, hogy egy földbirtokos felajánlotta, támogatja Barcsay tanulmányainak megkezdését a budapesti Képzőművészeti Főiskolán. Barcsay előtte még (BARCSAY, 2000) Marosvásárhelyen beiratkozott a zenekonzervatóriumba és pár hónapig járt is oda. Mindez azért érdekes, mert a többirányú tehetségeknek, amilyenek a kiemelkedő alkotói eredményeket is felmutató abszolút pedagógusokat tartjuk, láthatóan nem mindig könnyű különböző irányultságait összehangolni vagy választani közülük. Ebből a szempontból mintha igaza lenne Barcsaynak, amikor interjúk alapján készült önéletrajzi kötetében az első mondat így szól: „*Az életemet a véletlenek sorozata irányította és alakította.*” (BARCSAY, 2000, 5) Miután Barcsay fölment Pestre, akkor – mint megvallja – kerülgette a Zeneakadémiát, hogy ő oda beiratkozna. Mivel azonban nem ezért támogatták őt, lemondott szándékáról. Az első alkalommal, 1919 őszén, azonban lekéste a felvételit a főiskolára. Ágyrajáróként vagy ingyenes szálláson lakott és mocorgott benne a tehetség „ösztone”. Ahogy írta: „*Festeni kell, én azt mindig tudtam ...*” vagy a másik megfogalmazásban: „*Muszáj. Ez az élet. Olyan nincs, hogy én ne fessek.*” (BARCSAY, 2000, 30) 1920-ban a második félévre is felvételit hirdettek a főiskolára, ahová azután Barcsayt, mint mondja: „kegyelemből” fel is vették. László Gyula szerint Barcsay ekkor még nyers tehetség volt. Vaszary János osztályába került, ahol azonban megfelelő előzetes tudás nélkül nem bírta a gyors tempót, még a mester korrektúráit sem igazán értette. Vallomása szerint nem érezte a síkban a teret, s nem értette az ember fölépítését, konstrukcióját sem. Ezért a második év után átkéredzkedett Rudnay Gyula osztályába, ahol megtanulta a forma- és a színkezelést. A falu bolondja (1923) című képéért pedig megkapta mestere dicséretét: „... *ez nemcsak itt művészet, hanem Pekingben is; már nincs mit tanulnia.*” (LÁSZLÓ Gyula, 1963, 8) Barcsay tudta, hogy Rudnay romantikus művészetét nem lehet tovább folytatni.

A fordulatot 1926-os párizsi ösztöndíja hozta el számára, ahol a nagy felfedezést Cézanne jelentette. Megérezte, hogy ez a művész valami egészen újat hozott létre formavilágával, színeivel, terének lépcsőzetes felépítésével. Az ösztöndíjas idő vége felé Barcsay Olaszországban is időzött, ahol elsősorban a korareneszánsz, Giottóék szigorú forma és térszerkesztése hatott rá. A változást az 1928-as Munkáslány hozta el Barcsay festészetében, amikor új élményét László Gyula szerint „*a kép egészével, építésének tisztá és egyszerű logikájával sugallja*”. (LÁSZLÓ Gyula, 1963, 10)

1929 novemberétől 1930 nyaráig tartó második párizsi ösztöndíja során megismerkedett a kubistákkal (Picasso, Matisse, Braque stb.), akik, mint felismerte, hasonló festői problémákkal küszködtek mint ő. Vallomása szerint ekkor értette meg, hogy a térnek és a formának, illetve a kettő közötti kapcsolatnak milyen nagy szerepe van és volt mindig a képzőművészetben. A képben ez a kettő ad szerepet és értelmet a színnek. Az 1930-as években már ennek tudatában sikerült tájképein létrehozni a síkon a tér kifejezését, azaz a térformát a vele szögesen ellenkező eszközökkel.

Barcsay független és szabad művész kívánt maradni, illetve lenni, ezért, mint ahogy nyilatkozta, pusztán kenyérkereseti lehetőségként választotta 1931-ben azt, hogy a fővárosi iparostanonc-iskolában a sokszor holtfáradt tanulóknak a rajz mellett szakrajzot, könyvvitelt, géptant, számtant, földrajzot, irodalmat és történelmet is tanítson. Egyik napról a másikra készült föl.

Amennyiben Barcsay nem a köznap értelemben vett egzisztenciális döntésként, azaz nem az önmegvalósítás terepeként választotta az iskolát, akkor nem tekinthető abszolút pedagógusnak. Nem lehetséges-e azonban az, hogy valaki „menet közben” ismeri fel magában a tanítás belső szükségességét, a pedagógia „akarását”?

Önéletrajzában, a vele készült egyik interjúban (SÜMEGI György – TÓTH Piroska 1994, 14) vannak erre utaló kijelentései. Azt mondja, hogy mégis meg tudta szeretni a fiatal gyerekeket és nem is érezte rosszul magát az iskolában. Utalnánk továbbá Barcsay szociális érzékenységre (lásd például korai képeinek témáit, így a már említett A falu bolond-ját is), ami nélkül nem lehetett volna fodrásznak, péknek, műszerésznek stb. tanuló fiatalokat tanítania. Ez azt jelenti, hogy alapjaiban, elemeiben (elméleti és gyakorlati tudás, köz- és szakmai tárgyak, iskola és munka stb.) kellett végiggondolnia mindent, az oktatás egész folyamatát. Az, hogy pedagógiájának mennyire a gyermek állt a középpontjában, mutatja az a speciális oktatási módszer is, amelyet kialakított. „*Ezt »a Főiskolát« megelőzően különböző iparostanonciskolákban tanítottam szegény inasgyerekeket, akiknek keserves életkörülményei nem engedték meg, hogy otthoni tanulással az órákra előkészüljenek. Olyan tanítási módszert kellett alkalmaznom, hogy már ott az órákon sajátítsák el az*

anyagot, hogy ne terhelje őket a bázis feladat. Ezért tanítási módszeremben egyre nagyobb szerepet kapott a visszaemlékezés utáni munka. Mikor 45-ben a Képzőművészeti Főiskola meghívott az anatómia tanszékére, lényegében ezt a pedagógiai módszert vittem át oda.” (SZABÓ Noémi, 2015, 156–157) Ez a módszer is mutatja, hogy itt nem lehet különválasztani az oktatást és a nevelést, ezek egyszerűen átítatják egymást.

Mindezeket a tényezőket – gyermekszeretet, szociális érzékenység, az oktatási folyamat felbontása és áttekintése, új pedagógiai módszer, a gyakorlatban létező pedagógia – összerakva, felvethető, hogy Barcsayt ne tekintsük-e abszolút pedagógusnak?

Többen gondolták viszont úgy, hogy ez a munka Barcsay festői tehetségének az elpazarlása. Többek között Lyka Károly a neves művészettörténész, barát, a főiskola volt tanára, rektora is, aki Horváth Gyöngyvér hivatkozása (SZABÓ Noémi, 2015, 156) szerint 1945-ben Barcsayt feltehetően beajánlotta a háború után újjászerveződő Képzőművészeti Főiskolára tanárnak. Barcsaynál akkor nevesebb művészek, például Bernáth Aurél, Pátzay Pál, Szőnyi István tanítottak itt, ő kevésbé ismert és karizmatikus festőnek számított. Így nem kapott festőosztályt, hanem Pécsi-Pilch Jenő helyére került az akkor kisebb becsben tartott anatómiát tanítani. Az ő tanárságát egyébként támogató Szőnyi megkérdezte a többiektől, hogy tud-e a Jenő egyáltalán emberi testet rajzolni? Azok azt mondták, hogy majd legfeljebb megtanulja. Így aztán megint csak azt mondhatjuk, hogy a véletlen szerepet játszott Barcsay sorsának alakulásában.

A kihívás tehát nagy volt, hiszen Barcsay főiskolás korában nem járt be az anatómia és az ábrázoló geometria órákra. Tudta, hogy rajz- és anatómiatudás, valamint pedagógiai érzék szükséges ahhoz, hogy helyt tudjon állni. Miután az első kettőnek nem volt birtokában, voltaképpen csak az utóbbiban bízhatott. Véleményünk szerint innen indul ki abszolút pedagógussága. A kihívás tehát megvolt, arról viszont, hogy el is fogadja, neki magának kellett döntenie. Hogy hogyan tanulta meg a rajzot és az anatómiát, sokan megírták már. Mint ahogy azt a legendás történetet is, hogy a főiskoláról újságpapírba csomagolva gyalog vitt haza egy csontvázat. S mivel szerencséjére szénszünettel kezdődött tanári pályafutása, a megfelelő orvosi szakkönyveket is begyűjtve, éjjel-nappal rajzolhatott, hogy felkészüljön a tanításra. Bejárt az orvostudományi egyetemem az anatómiára, ismeretségen keresztül pedig csontokat is kért a boncmesterektől, hogy hazavihesse azokat rajzolni. Nyolc éven át keményen dolgozott azon, hogy tanulva taníthasson, ami háttérbe szorította saját festői munkáját. Kivétel első monumentális műve, az 1949-ben készült Asszonyok című kartonja.

Végyári Lajos művészettörténész, aki 1950-től volt Barcsay kollégája a Képzőművészeti Főiskolán, fogalmazta meg szerintünk a legnyilvánvalóbban azt, hogy az alkotó művészből hogyan lesz alkotó, azaz abszolút pedagógus. *„Művészi megismerő tevékenysége tette alkalmassá arra, hogy imponáló festői életműve mellett nagybatású pedagógiai tevékenységet folytasson. 1941-ben ismertem meg ... megtudtam tőle, hogy – akkori kifejezéssel élve – iparostanonc-iskolában tanít. Akkoriban ezt hozzá nem illőnek, művészete lefokozásának éreztem. Később, midőn kollégák lettünk a Képzőművészeti Főiskolán, s közelebbről megismerkedtem tevékenységével, megértettem, hogy valódi pedagógus alkat, akét belső szükségesszerűség hajt a felfedezett és a tanítás során tovább épülő ismeretek közlésére. Ezzel magyarázható, hogy tanítványai büszkén nevezik mesterüknek, Barcsay rangot adott az általa tanított »kockológianak« és anatómiának, és főtárggyá tette. Különösen nagy jelentősége volt Barcsay főiskolai óráinak a személyi kultusz idején, midőn a látvány felületi ábrázolása volt a követelmény. Ebben az atmoszférában Barcsay Jenő szerkezetre és arányérzékere nevelő korrektúrái életre szóló tanulságokat adtak sok művésznek. Növendékei tisztelték és szerették, pedig nem hajbászta a népszerűséget, figyelmes volt, de tartózkodó. Alig volt növendék, akét közel engedett volna magához. Azt azonban minden tanítványa érzékelte, hogy Barcsay jóindulattal van iránta, és megértő volt a képességek különböző fajtájú megnyilatkozásai iránt. Türelmesség és a jószándék elismerésére való készség határozta meg művésztanári munkáját.”* (BIHARI József 1987, 145–146)

Az abszolút pedagógusra jellemző alapvető impulzust fogalmazta meg itt Végyári: *„akét belső szükségesszerűség hajt a felfedezett és a tanítás során tovább épülő ismeretek közlésére”*.

Az abszolút pedagógus meghatározása során idézni szoktuk Faragó László megfogalmazását, hogy „Olyan géniusz, akinek az emberalakítás vágya jelentette léte középpontját.” Mennyiben áll ez Barcsayra? Válaszunk egy idézetet a mestertől, a *Művészeti anatómia* előszavának szánt, feltehetően legkorábbi szövegváltozatból: *„Azok a gyerekek, akik 2-3 évvel ezelőtt még a földeken kapáltak, vagy kaszáltak, ma olyan anatómiai rajzokat készítenek, melyek kiforrott művészeknek sem válnának szégyenére.”* (SZABÓ Noémi 2015, 156) Úgy gondoljuk, hogy ebben a sajnos nyilvánosságot nélkülöző szövegben az abszolút pedagógus emberalakító hangja szólal meg, s nem pusztán a mesterség elsajátításáról szól vagy a korszak népoktatási politikájáról.

Hogyan is tanította Barcsay az anatómiát, amellyel három évtizedre, 1945 és 1975 között, meghatározta annak főiskolai oktatását? Barcsay mindig az élő, az egész emberből indult ki, s nem véletlen, hogy óráinak egy részén mindig volt élő modell is. Az egész emberi test izom- és csontszerkezetének, működésének formai feltárásán túl elérte, hogy akár egy

lábszárcsont rajzában is az élő ember egészét érezzük. Horváth Gyöngyvér szerint az anatómiaoktatás négy féléves volt, két félév csonttan és két félév izomtan. Barcsay rájött arra, hogy a témákban az egyszerűbbtől (kar, comb, far, mell) kell a bonyolultabb (törzs, fej) felé haladni. Az órákon először az elméleti tudnivalókat ismertette, amiket a táblán fejből készített rajzokkal szemléltetett. Ezután a hallgatóknak kellett rajzolniuk az élő modell és a csontváz segítségével. Ezeket a munkákat aztán közösen kontrollálták. Rajzolni csak úgy lehetett, hogy előbb mindig a csontozatot kellett felvázolni és erre lehetett ráépíteni az izomzatot. Az utolsó félév volt a legnehezebb, ekkor mindenkinek fejből kellett a saját fekete tábláján a kapott feladatot megoldania.

Mindennek jelentőségét egy tanítványa, Hegedűs István, így összegezte: „Barcsay nem elégedett meg a szimpla demonstrációval, nemcsak az élő modelleken magyarázott, vagy táblánál rajzolt, hanem minden tanítványát az anatómia aktív, kutató részesevé, mondhatnám újralfelfedezőjévé tette azáltal, hogy olyan feladatokat adott, melyek igencsak próbára tették mindenkinek a fantáziáját és megfigyelő készségét. Tessék elképzelni, úgy tanultunk rajzolni Barcsay óráin, hogy nemcsak a test látható felületét kellett jól-rosszul ábrázolni, hanem azt is láttatni kellett, amit tudtunk a modelltől, láthatatlan struktúrájáról. És itt álljunk meg egy pillanatra. Ez a kettős irányú Barcsay-metódus – az experimentáló, kutató az egyik ágon, konstruáló, fantáziára építő a másikon – emeli ki az anatómia órákat a főiskolai órarendből. Észrevétlenül részesei lettünk egy anti-impreszionista hagyománynak, amelynek a gyökerei a reneszánszba (vagy még régebbre) nyúlnak vissza. Persze Barcsay szerény-okos taktikával csak érezette velünk, hogy lehet ilyen művészalapállás is, ahol széppé az válik, ami igaz, ahol a belső szerkezeti törvények fontosabbak az efemer felületi divatoknál. Csak megcsillantotta a lehetőséget, hogy ma is lehet valaki ugyanígy kíváncsi, mint Vesalius vagy Michelangelo, amikor a mozgó embergép szerkezete izgatja. De mindebből nem csinált »dogmát«. ... Mint pedagógus, beéri azszal, hogy bennünket, növendékeket megajándékozzon a teremtés izgalmaival.” (Művészet 1974, 11)

Egy másik neves tanítvány, Deim Pál úgy fogalmazott, hogy számára mindez „... magának a kutatásnak a felfedezését, a feltárás módszerességét, alázatát, önfegyelmét, látomása növekvő élményét”. (Művészet 1974, 11) jelentette. Barcsay a főiskolán a tárgyábrázolást (hivatalos nevén a szemléleti látszattant) is oktatta, bizonyos időközönként ezzel váltva fel az anatómiát. Patay László anatómiaprofesszor (Barcsay utóda a főiskolán) szerint ez valójában a térben való eligazodás tanítását jelentette, azt, hogy például a drapéria, a geometrikus és nem geometrikus tárgyak és formák hogyan viselkednek a különböző perspektivikus helyzetekben.” „Számtalanszor látta a szemünk a tárgyat, alkotja meg óráról órára ezt az oktatási módszert. A táblán előtűnnek születtek a művek, az alkotói folyamatot

teljes izgalmában átélbettiük.” (GERZSON Pál 1989, 5) Patay szerint a tér- és tárgyábrázolás ugyanaz a módszer mint az anatómia, csak átemelve más síkra.

Véleményünk szerint itt is látható, hogy a tudástranszferek át megátszövik Barcsay pedagógiáját. A művészi megismerés, alázat, önfegyelem átmegy pedagógiába. A tudományos tudás művészetibe. A tudástranszferek egyben értéktranszferek is.

Az említett két tárgy oktatása kapcsán talán háromszoros alkotásról is beszélhetünk. Egyrészt alkotói folyamat, ahogyan Barcsay maga a modell jelenlétében vagy tárgyábrázolásakor a táblára rajzol, másrészt magukat a tanítványokat is kreativitásra ösztönzi. Végezetül maga az egész tanítási folyamat alkotásnak nevezhető. Barcsayról így aztán elmondható, hogy abszolút pedagógusként mindig egy egész világot közvetített a növendékek számára, a tudásoknak és magatartásoknak állandóan változó, hosszú láncolatot képező konkrét együttese révén. (Abszolút pedagógusok 2016)

Az emlékezésekben megmutatkozik, hogy Barcsay pedagógiájában össze tudta kapcsolni a reneszánsznak a látható világ struktúrájának felfedezésére irányuló egyetemes törekvését, amely Leonárdónál tetőzött, a modern művészetnek Cézanne-nal kezdődő, ismét a világ konstruktív szerkezetét megalkotó szándékával. Mindez az abszolút pedagógus egyetemessége is.

Barcsay egyszerre művészi és pedagógiai csúcsteljesítménye, a *Művészeti anatómia*, felkérésre készült 1953-ban. A szocialista realizmus igényeit kiszolgáló tankönyv megírásával és megrajzolásával Mihályfi Ernő népművelési miniszterhelyettes bízta meg a művészt. Barcsay, jóllehet órákra készített vázlatait folyamatosan gyűjtötte, nem szándékozott ilyen kötetet összeállítani. Így megint csak a véletlen szerepéről beszélhetünk ezen egyszerre tankönyv és műalkotás születési körülményeivel kapcsolatban. A mester érzekelve, hogy politikai megbízhatóságának kérdése szempontjából jobb nem elkerülni a feladat teljesítését, összeszedte sok száz összegyűjtött anatómiai vázlatát, kivitte Szentendrére, a művésztelepre, s tanítási sorrend szerint összerakta őket. Két hónap alatt készítette el az egyes rajzokat. Mindez azt jelenti számunkra, hogy az anatómiakönyv a pedagógiai teremtőtevékenység terméke, amit az is mutat, hogy Barcsay a kötet végére beillesztette több tanítványának anatómiai rajzát is. Az alkotás és pedagógiai munka, amint azt az abszolút pedagógusság kritériumának tekintjük, harmonikusan illeszkedik egymáshoz.

Visszakanyarodva az oktatáshoz, feltehetjük a kérdést, hogy Barcsay miért nem vállalt sohasem festőosztályt, aminek nyilván nem lett volna akadálya? Hipotézisként megkockáztatnánk, hogy ebben is abszolút

pedagógussága játszhatott szerepet. Az egyébként is lassan dolgozó, vívódó alkotóművész nem akart rátelepedni az előbbire. Így aztán maradt „csak” Mester, aki nem egyszerűen évente, hanem akár havonta változtatott tanítási módszerén. Barcsay tehát végtelenítette a tanítási folyamatot.

Ezt tankönyv, illetve művészeti könyv formájában is megtette. Először az embert a középpontba állító reneszánsz perspektivikus látásmód csínjain bínjai felé fordult. Aztán felöltöztette az embert drapériába, hogy mozgását így vizsgálja (*Ember és drapéria* 1958). A trilógia harmadik részeként, a *Forma és tér-ben* (1966), saját munkáinak elemzésén keresztül a modern festészet problémájába vezet be minket, amely a tapasztalati világ nem egy nézőpontú gazdagságának ábrázolása és találkozása a sík megjelenítésével. Saját festészetét ugyancsak a világ és a festészet törvényeinek felfedezése és összehangolása jellemzi, s így a kép egy új egész lesz.

Végezetül arról, hogy az abszolút pedagógus hogyan él tovább, két idézetet tennénk közzé, egyet egykori növendékétől, a másikat a régész-történész barátától. *„Biztos rajztudást, szigorú konstrukciót követeltél, ami nélkül - mai hitem szerint is, - nincs igazí művészet. Tanításodnak munkásságod adott hitet. Nehéz időkben, amikor a kvalitás csak másodlagos követelmény volt, sokunknak következőtes festészedet, etikád adott hitet, morális tartást.”* – hangsúlyozta az ünnepi kötetben a tanítvány Konok Tamás, az akkor már Párizsban élő festő. (BIHARI József 1987, 59)

László Gyula így vall barátjáról: *„Milyen várakozással, szinte ábítattal ejted ki a »fiatalok«-at, persze a fiatal festőkre gondolsz ilyenkor, ők a Te feléd alkalmazott mértéked. Tanítványaid ugyanilyen megilletődéssel vallják Barcsay mestert mesterüknek, tanítójuknak. Egyiktek a másikeban látja önmagát. Ez talán életed legnagyobb eredménye, ez adja festményeid hitelét is! Van egy másik eszményed is: a »forma«, van egy harmadik is a »szépen festés«. Az ember is nálad a formák gyönyörűsége egymásba kapaszkodó láncolata.”* (BIHARI József 1987, 65–66)

Ezekben az idézetekben is megmutatkozik, hogy az abszolút pedagógus létezése, annak igazolódása mennyire a tanítványokhoz kötött. A korábbi emlékezésekben láttuk, hogy a növendékek mennyire tudatában voltak a köztük és mesterük között kiépült közvetítő közegnek, a világszerűségnek, Barcsay karizmatikusságának. Tanítójuk egyedülállóságának élménye az élet során inkább erősödött, mint halványult.

Felhasznált irodalom

- BARCSAY Jenő (1958): *Ember és drapéria*, Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Budapest
- BARCSAY Jenő (1966): *Forma és tér*, Corvina Kiadó, Budapest
- BARCSAY Jenő (1993): *Művészeti anatómia*, Corvina Kiadó Vállalat, Budapest
- BARCSAY Jenő (2000): *Sorsom, munkám, emlékeim*, Magyar Képzőművészeti Főiskola, Budapest
- BIHARI József (szerk.) (1987): *Tisztelet a mesternek*, Pest Megyei Múzeumok Igazgatósága, Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár, Szentendre
- GERZSON Pál (szerk.) (1989): *Barcsay iskolájában*, Magyar Szépművészeti Társaság, Budapest
- HUDRA Árpád, KISS Endre, TRENCSENYI László (szerk.) (2016): *Abszolút pedagógusok*, Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest
- LÁSZLÓ Gyula (1963): *Barcsay*, Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Budapest
- Művészet*, 1974, február 9.
- SÜMEGI György – Tóth Piroska (1994): *Idekint és odabent*, Tevan Kiadó, Békéscsaba
- SZABÓ Noémi (szerk.) (2015): *Barcsay Jenő, 1900/1988: a festő, a tanár*. KOGART Galéria Kft., Budapest; Tornyai János Múzeum és Művelődési Központ, Hódmezővásárhely

Hudra Árpád

KONTRA GYÖRGY A SZÜRKE EMINENCIÁS¹

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.22>

„Érdekes volna egyszer összegyűjteni a történelem „szürke eminenciásainak” kiválóságait. Kontra Györgynek köztük volna a helye. Nem-látható, nem-följegyzett lelki és társadalmi munkáiért.”

(Deme Tamás: Kontra György emlékezete)



Kontra György (1925–2007)

Nincs életrajz az interneten Kontra Györgyről az orvos végzettségű, de bölcsészetet is tanuló Karácsony Sándor-tanítványról, a modern hazai biológiaoktatás úttörőjéről, az egykori Országos Pedagógiai Intézet (OPI) főigazgató-helyetteséről (1973–1976). Ezt az egyik résztvevő állapította meg az összejöveten. Pedig rengetegen ismerték őt, és rengeteg embert ismert ő is, mondta Franyó István, volt tanítvány és kolléga, aki negyvenéves ismeretség alapján vázolta fel röviden Kontra György életútját. Munkásságát azonban nem a kronológiát vagy a vele kapcsolatba hozható intézmények sorát követve mutatta be, hanem aszerint, hogy milyen tanítványi vagy

¹ FRANYÓ István visszaemlékezése Kontra Györgyről (1925–2007) 2010. május 18-án hangzott el a Kiss Árpád Műhelyben. Az erről szóló beszámoló megjelent a Köznevelés című pedagógiai hetilapban (Hudra Árpád írása, 2010. 24–25. sz. 66. évf., 11. p.).

A témáról ld. még Franyó István: *Kontra György, az abszolút pedagógus*

http://epa.oszk.hu/00000/00035/00150/pdf/EPA00035_upsz_2011_11-12_279-287.pdf

munkatársi csoporthoz köthető Kontra egy-egy nagyon jellemző, és mint fogalmazott, talán maradandó tevékenysége.

Az életút-ismertetésből Karácsony Sándor (pedagógiai, filozófiai író, egyetemi tanár, 1891–1952) Exodus bibliaköréből való szellemi indulást emelnénk ki, ahol olyan társai voltak, mint Kalmár László, Péter Rózsa, Vekerdi László, Lükő Gábor, Ujfalussy József vagy a műhelytalálkozóan is jelen lévő Kövendi Dénes. Franyó István arra is egyértelműen rámutatott, hogy a Karácsony Sándorral való kapcsolata miatt a pedagógus-továbbképzés minisztériumi területéről orvostudományi kutatómunkára kényszerített Kontra nagy örömmel fogadta, amikor 1958-ban felkérték, legyen a Központi Pedagógiai Továbbképző Intézet biológia tanszékének a vezetője (1958–1962). 1962-től ennek jogutódjában, az Országos Pedagógiai Intézetben (OPI), tanszékvezető beosztásban dolgozott 1973 elejéig. Kontra 1965. március 3-án kelt életrajzában egyebek mellett ezt írta: *„Munkám lényegének a pedagógiai tevékenységet tartom, ezért tanítok az általános iskolától az egyetemig minden fokon, és a pedagógusok továbbképzésének érdekében veszek részt az ismeretterjesztés munkájában. A pedagógiai tevékenység melléktermékeként jöttek létre könyveim.”*

Franyó az életművet áttekintve elmondta, hogy Kontra közvetlenül nem foglalkozott kisgyermekkel, ugyanakkor az 1960-as években a *Család és iskola* című folyóiratban cikkek sorozatában szólt a szülőkhöz, szépirodalmi példák alapján feltárva gyermekeik szomatikus fejlődésének sajátosságait, a felnőttektől eltérő élettani szükségleteit. Foglalkozott az öröklődés törvényeivel is, azt az álláspontot képviselve, hogy amíg nincs bizonyítva, hogy a gyermek valamilyen hibája, nevelhetetlensége tényleg örökletes és nem befolyásolható, addig a pedagógusnak és a szülőnek ugyanúgy megvan a felelőssége. Ebben az időszakban erősödött meg Kontrában az a gondolat, hogy a gyermek fejlődéslélektani szakaszai megfeleltethetők az egyes természettudományos kutatómódszereknek. Ha tehát ezek a kutatómódszerek bekerülnek az általános iskolai és a gimnáziumi biológiaoktatásba, akkor nemcsak egyszerűen tananyagot tanítanak, hanem módszert is a környező világ megismeréséhez. Ez a szemlélet vált az alapjává az úgynevezett munkáltató órák bevezetésének az élővilág-oktatásban a 60-as évek közepén, illetve szerepet játszott az *Élővilág* munkafüzetek Stolmár Lászlóval közös kidolgozásában is. Ezeket a füzeteket Franyó István is használta az oktatásban, és mint mondta, a mai napig „el van bővölve” tőlük, mert ennél jobbakat azóta se látott, hiába csinált ő maga is ilyen munkafüzeteket.

A középiskolai korosztállyal való kapcsolat példajaként a budapesti Radnóti gimnázium egy egykori harmadik osztályos tanulója visszaemlékezéséből idézett az előadó. Kontra ugyanis maga próbálta ki az ember biológiájáról szóló tankönyvét a tanításban. A visszaemlékező szerint Kontra közölte, hogy ő nem fog sem a könyvből tanítani, sem az anyagból oktatni, hanem óráról-órára felad egy fejezetet, és abból, hogy ki milyen kérdést tesz fel a következő órán, látni fogja, milyen alaposan olvasták azt el. A volt diák szerint tankönyvet így még meg nem tanultak, pedig nem volt könnyű az anyag. Franyó kiemelte Kontrának az objektív teljesítményértékelés középiskolai bevezetésében játszott szerepét, valamint azt, hogy tevékenységének is köszönhető, hogy a későbbiekben a biológia közismereti tárgy lett, s a *Nemzeti Alaptanterv* 16 éves korig kötelezővé tette az oktatását.

Kontra az OPI-ból történt 1978-as eltávolítását követően nemcsak az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Karának Embertani Tanszékén tudományos főmunkatárs volt, de tanított a Bölcsészettudományi Karon is. Munkásságának része, hogy megszámlálhatatlan előadást tartott a Tudományos Ismeretterjesztő Társulatban, s több ismeretterjesztő könyvet is írt. Az ő ötlete alapján és irányításával került adásba 1969-ben mintegy fél éven át a *Tudományos tudakozó önmagunkról* című betelefonálós műsor a televízióban.

Franyó István végezetül akként összegezte Kontráról szóló megemlékezését: talán tudta igazolni, hogy ő valóban pedagógus volt. Akinek abszolút pedagógus, annak legyen az. Neki elég, hogy pedagógus volt, mondta.

Balogh Mihály

VARGA DOMOKOS, AZ ABSZOLÚT PEDAGÓGUS¹

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.23>



Varga Domokos (1922–2002)

Mentegetőzés és problémafölvetés

Tisztelt jelenvalók! Mindenekelőtt köszönöm a megtisztelő fölkérést. A magam mentségére mondom el, hogy nem voltam, nem vagyok elméleti pedagógus, sem neveléstörténész, sőt még irodalomtörténész sem. Tanár és könyvtáros voltam, ma is az vagyok – nyugdíjasként. De szabadidőmet és szabad szellemi kapacitásomat évtizedek óta leköti szűkebb pátriám, Kunszentmiklós múltjának megismerése, közreadása, így a Kunszentmiklós-kutató címkét örömmel fogadom. Ebben a minőségemben kerülhettem ugyanis kapcsolatba a Vargha családdal, és kerültem negyven éve személyes kapcsolatba, majd barátságba Vargha Balázssal és Domokossal. Amiről alább beszélni fogok, az sokkal inkább az imént vázoltak hozadéka, mint hézagos pedagógiai tudásomé.

Miután tisztáztam, mit keresek én ma itt, a tárgyra térve fölteszem magunknak az alapkérdést: mit keres ma itt Varga Domokos? Pedagógus volt-e ő vajon? S ha az volt, vajon azok közé az abszolút pedagógusok közé

¹ A Magyar Pedagógiai Társaság Kiss Árpád Műhelyének 2013. december 10-i műhelybeszélgetésén elhangzott vitaindító előadás szerkesztett változata Varga Domokosról (1922–2002). A tanulmány teljesebb változata megjelent az *Iskolakultúra* 2014/3. számában.

tartozott-e, akik „minősített formában részesítették előnyben a tanítást teljes vagy részleges életpályaként saját tudományos, művészi vagy irodalmi tevékenységükkel szemben vagy azokat kiegészítendő”. Kérdéseinkre Varga Domokos életében és műveiben keresünk választ. Az életmű tömör áttekintése után egy pillantást vetünk az alkotó gyökereire, a család, a szülőhely, az iskolák, s a mesterek által az életműhöz hozzáadott értékekre. Ezek révén kerülhetünk közelebb a felnőtt ember életútjának megértéséhez, az alkotói oeuvre értelmezéséhez.

Pillanatólvétel

Varga Domokos Kunszentmiklóson született 1922-ben, Vargha Tamás református lelkész és Magay Mária hét gyermeke közül a negyediként. Szülőhelyén érettségizett 1940-ben, majd Sopronban szerzett erdőmérnöki diplomát. Az ötvenes években rádiós és újságíró, az 1956-os forradalom után két év börtönbüntetést szenvedett. A rabságban vált íróvá: 1964-től sorra jelentek meg a könyvei. A hetvenes évek elejétől szabadúszó íróként dolgozott, miközben feleségével, Stolte Magdával hét gyermeket neveltek föl.

Félszáznál több művének legfontosabb témái a családi élet és a rejtelmes gyermeki világ; szinte minden írása tanít és nevel, és szinte minden írása a szentmiklósi gyermekkor világában gyökerezik. Kitüntetései között nagyra becsülte az alma matertől kapott Pro Schola emlékérmét, meg a szülőváros díszpolgári címét. Életművét 2002. március 15-én Kossuth-díjjal ismerték el. Négy hónappal nyolcvanadik születésnapja előtt, 2002. május 12-én hunyt el. A Farkasréti temetőben nyugszik. Az életművét lezáró *Végjáték – végjáték* utolsó lapjain Goethe halhatatlan sorainak átköltésével búcsúzik az élettől:

*Az ormokon fenn
Semmi nesz,
A lomb között sem
Sejdtész,
Csak halk fuvalmat,
Az erdőn egy madár se szól.
Várj, nyugoszol
Te is maholnap.*

Gyökerek, iskolák, mesterek

Egy kétszáz éves magyar értelmiségi család címmel közölte Varga Domokossal készült interjúját Albert Zsuzsa a Forrás-ban. Itt is, mit a vele készült más beszélgetésekben, az író szívesen, részletesen szólt fölmenőiről.

Tanítók, tanárok, papok, jogászok, orvosok, tudós irodalmárok, szépírók költők nemzedékei növesztették, terebélyesítették a „Vargák” családfáját.

Anyai ágon a felvilágosodás idején működnek Debrecenben a Budai testvérek: a tudós professzor, Ézsaiás, meg a lexikonszerkesztő Ferenc. Apai ágon kortárs testvérpár, a Bécsi Magyar Kurírt szerkesztő Márton József és a pápai kollégiumot fölvirágoztató Márton István biztosítanak erős indítást a litterátus nemzedéksornak. Ők négyen ugyan oldalági fölmenők, de ugyancsak apai ágon, egy-két nemzedékkel később a Bolyaiakkal barátkozó enyedi professzor, a matematikus idősebb Szász Károly ükapaként, majd a fia, a pap, tanár, költő, műfordító, politikus ifjabb Szász Károly dédapaként, már egyenes ági fölmenők. A nagymama, Szász Póla ereiben is csörgedezett némi költői véna, a statisztikus, államtitkár nagyapa Vargha Gyula viszont több kötetes költő, legjobb versei a magyar impresszionista líra közvetlen előzményei.

A Pestről falura került református papnak, Vargha Tamásnak és a szentmiklósi Magay Máriának is öt-öt testvére volt. A családban csak Sapanak és Mamámnak becézett szülők pedig már hét gyereket neveltek a szentmiklósi parókián. A hét közül a középső Domokos, a család nyelvhasználatában csak Dombi – egy nővérrrel és két bátytal, meg egy húggal és két öccsel.

Az íróvá érett Varga Domokosnak az írásait átszövő egyik kulcsfogalma a család lesz majd. A másik a gyermekkor színtere, Kunszentmiklós. Nyilván nem véletlen, hogy szinte nincs írása ezek nélkül. Két könyve már a címében is hordozza ezt a két fogalmat, mintegy megelőlegezván kitüntetett szerepeket. Amilyen természetes módon volt a Varga-gyerekeknek Szentmiklós a világ közepe, épp oly természetes módon volt a világ közepének közepe a Varga-család.

Az író több interjúban szólt szüleiről, testvéreiről, az ő külön kis gyermek-köztársaságukról, amely nyaranta a bő tucatnyi unokatestvérral kibővülve uralta a parókia tágas udvarát, kertjét. Családi játékaik fő forrása és irányítója Sapa volt, aki szent áhítattal vallotta a nemzet költői lángelméjének Arany Jánost, így az Arany-idézetek kitalálása mindennapos feladatuk volt a gyerekeknek. Sapa másik erőssége a logika, a matematika lévén, különféle észjátékokkal is erős gondolkodásra készítette gyermekeit. „Boldogult Balázs bátyámnak van néhány játékos könyve, ezeknek jó részét az apám játékaiból vette.” – mondja egy helyütt Varga Domokos. Ám ez a megállapítás vonatkoztatható Tamás bátyjára, illetve az ő munkáira is.

A „Vargák” a húszas évek derekától egy évtizeden át koptatták azt elemi iskolai padokat. Varga Domokos úgy emlékezett ezekre az évekre,

hogy az elemi iskola ugyan csak írni, olvasni, számolni tanította meg a nebulókat, de azt egyrészt igen alaposan, másrészt viszont az iskolai penzumok bőven mellett hagyott időt nekik a világ saját jogú és módszerű megismerésére.

Éva 1928-ban iratkozott be a szentmiklósi református gimnáziumba. Amikor ő – Jóború Magda osztálytársaként – 1936-ban kitűnő érettségét tett, abban a tanévben a hétből öten már a gimnázium tanulói voltak. Tamás következett, majd jött „Sándor Balázs”, Domokos és Ida. Amikor pedig a legifjabb fiú, Dénes érettségizett, akkor élte meg az iskola utolsó előtti „egyházi” esztendejét. A következőnyáron, 1948-ban államosították. Akkor Jóború Magda már ismert kommunista politikus, országgyűlési képviselő, a három idősebb fiú pedig a magyar kulturális közélet sűrűjében tevékenykedett.

Kis híján más iskolákban kellett tanulniuk a Vargha gyerekeknek, mert 1924-ben egy miniszteri rendelet majdnem megszüntette a szentmiklósi gimnáziumot, s csak helyi összefogással és erős lobbizással sikerült megmenteni. Trianon utáni menekültek, meg „19-es” feketelistások jöttek tanítani, köztük néhány valóban kitűnő, eredeti koponya is.

„Tanárainkat vettük sorba baráti beszélgetés közben: Csipszit, Kappant, Stikét, Samut, Misát, Laposát, Szepit és a többieket. Véleményünk hajszálra egybevágott: egyik hülyebb, mint a másik. Egyszerűen nem értettünk, hogyan sikerült egyetlen iskolába ennyi neveléses, furcsa figurát összeszedni. 'Válogatott állatsereglet' – mondtam én ki zengő hangomon. S még büszke is voltam rá, hogy ilyen találóan fogalmaztam meg a lényegét.” Mielőtt igazat adhatnánk hajdani kamaszként a hajdani kamasznak, az író így folytatja vallomását a Kamaszkrónikában a félistenek gyarló voltáról: *„Pedig ma nem a kegyelet, hanem az igazságérzet mondatja velem: szinte érthetetlen, hogyan sikerült abban az időben e kis vidéki gimnázium tanári karába annyi kitűnő koponyát, annyi eredeti egyéniséget egybegyűjteni.”*

Az iskola helyi frontembere a matematika – fizika szakos. Zsámboki Lajos volt, a cserkész „parnok”, mindenféle közösségi kezdeményezés szervezője és mozgatója. Országos hírnevet a tornatanár, idős Miklóssy János garantált, az általa fölkészített diákok másfél évtizeden át uralták a honi diáksportot. Atlétái és úszói is végigverték a magyar gimnáziumok hasonló csapatait. Európai (el)ismertséget szerzett a klasszika filológia jeles művelője, az iskola Platon fordító „szórakozott professzora”, Dr. Kövendi Dénes. És volt a rajztanár-festőművész Gál Sándor, aki a kortárs képzőművészet modern irányzatait és technikáit tanította diákjainak.

A korábbi Eötvös kollégista, a történelem - földrajz szakos ifjú Miklóssy János a saját zseniális ötletét megvalósítva, nagy forgalmú nyilvános könyvtárrá

szervezte át a tanári könyvtárt. El lehetett érni a *Nyugatot* és a *Szép Szót*, a *Magyar Élet* és a *Cserépfalvi* kiadványait, a friss szociográfiákat, s a népi írók könyveit. A gyűjtemény a nagyobb diákoknak is nyitva állt.

Az író a *Kamaszkrónikában* mind az öt tanárt bemutatja, elismeri tanári kvalitásaikat. Azt a Kövendit is magasra emeli, akit a közvélekedés lenyűgöző tudása ellenére „rossz tanárként” könyvelt el, mert nem tudott rendet tartani, a fegyelmezés akkor szokásos eszközeit nem alkalmazta. De azok a diákok, akik kíváncsiságból vagy szánalomból alkalmanként mégis odafigyeltek rá, olyasmiket hallhattak, tanulhattak tőle, amiket senki mástól a tanári karból.

Mind a három Vargha fiút tanították az itt sorolt szentmiklósi tanárok. A fiúk nem jeleskedtek a cserkészetszervezetekben, a sportkörben és a zenekörben, viszont otthonosak az egyházi diákszervezetekben és az önképzőkörben meg a művészeti rajzban. Az 1935/36-os tanévben az önképzőkör „humán” fődíját Jóború Magda nyerte, *Jókai írói módja* című munkájával, a természettudományos fődíjat pedig a hetedik Varga Tamás, a *Minden mozog* című természetfilozófiai értekezéssel. Tamás hetedikben önképzőköri titkár, nyolcadikban ifjúsági elnök volt. Hatodikosként első díjat nyert a Körben *Balázs, Karrier* című novellájával, majd ezt az eredményt elérte hetedikben is, de nyolcadikban már nem „jegyzik” az önképzőköri szereplését.

Domokos csak a Bethlen Gábor Körben volt aktív. Nyolcadikban ő a Kör elnöke, beszédet mond október 31-én, a reformáció ünnepén. Végig kitűnő volt, ifjú Kövendi Dénessel ketten érettségiztek kítűnőre az osztályból 1940-ben.²

A család tüdőbajtól tartott a nyurga, görbe tartású ifjúnál, ezért tanári álmait föladva Sopronba került erdőmérnök hallgatónak. Ott tanulta meg a fegyelmezett szellemi munkavégzést, a matematikai alapú, logikus gondolkodást, a lényegkeresés és a pontosság igényét.

Első írásai is a főiskola folyóiratában jelentek meg.

Indulás

A háború után a friss diplomás erdőmérnök a szakmájában kezdett dolgozni Debrecenben, majd egy év után Pestre került, ahol az 1946 nyarán megalakult Magyar Cserkészfiúk Szövetsége elnökeként a híres professzor, Karácsony Sándor Varga Domokosra bízta a Cserkészfiúk című lap szerkesztését. A lap munkatársai közt voltak más Karácsony-tanítványok is,

² A Vargha-testvérek középiskolai tanulmányairól lásd a Kunszentmiklósi Református Gimnázium aktuális évkönyveit az 1930-as, 1940-es évekből. Varga Domokosnak ifjú Kövendi Dénes, a későbbi „karácsonyista” könyvtáros mellett osztálytársa volt többek között Szalay László, a neves biofizikus, szegedi egyetemi tanár, valamint a sokszoros válogatott, olimpiai bronzérmes és Európa-bajnok atléta, Csányi György.

többször előfordult a cikkek alatt Hegyi Füstös István, Kulin György, Radványi Ottó, Szűcs Sándor, Tárkány Szűcs Ernő neve.

Maga az ifjú szerkesztő névvel, nagyobb terjedelmű cikket keveset írt a lapba, de az 1948. évfolyam január-februári számában övé a vezércikk, *Cserkészlet és iskola* címmel, és a márciusi, ünnepi szám vezércikkét is ő jegyzete – *Petőfi meg mi* címmel. De az április – májusi szám címlapját már Rákosi Mátyás képe tölti be, az 1948. júniusi számmal pedig meg is szűnik a lap, előre vetítve a magyar cserkészmozgalom hamarosan bekövetkező folszámolását.

A középiskolások diákszervezete a Magyar Diákok Nemzeti Szövetsége, az MDNSZ volt. Ennek orgánumaként 1947 márciusában új ifjúsági hetilap indult *Március Tizenötödike* címen. Egy idő után Vargha Domokos ennek a lapnak a szerkesztésébe is bekapcsolódott. 1947 őszétől egy karácsonyistákból álló kis kunszentmiklósi csoport uralja a lapfelületet. Állandó szerző a három Varga mellett Kövendi Dénes és későbbi jeles muzeológus, Dankó Imre is.

A legmozgékonyabb közülük Balázs: nagy valószínűséggel ő húzódik meg a két keresztnevből álló Sándor Balázs név mögött – kisebb kulturális tárgyú írások szerzőjeként. Saját nevén a régi debreceni kollégiumról, meg *Mindnyájunk Attilájáról* ír nagyobb cikket. Tamás *A mi kis világunk* címmel ír az 1948. március 15-i számban természettudományos ismeretterjesztő cikket, amelyben képzeletbeli csillagközi utazás segítségével magyarázza a tágaló világegyetemet, s a relativitáselméletet.

Domokosnak jó részt leköthette az energiáját a *Cserkészfiúk* szerkesztése, így ritkábban bukkant föl a lap hasábjain. 1948 január 2-án egész oldalas írást vállal *Rózsa Sándor 48-a* címmel, majd az 1948. április elseji számban iskolai tárgyú cikkel jelentkezik: *Hiszen ez érdekes* címmel a tanulás sajátos módszerét mutatja be. A módszer lényege diáktársunk „felfedezése”, a közös érdeklődésre építő közös tanulás, amely magával hozza a közös élmény izgalmát.

1948 nyaratól, a politikai fordulat után kiszorulnak a lapból a karácsonyisták. Noha júniusban „Sándor Balázs” még beszámol a Derkovits kiállításról, Domokos pedig két könyvismertetéssel jelentkezik, ezek azonban már nyúlfarknyi írások, majd a Vargák is eltűnnek a lapból.

Megbicsaklástól kiteljesedésig

Varga Domokos 1948 és 1958 közötti évtizedét méltán tarthatjuk az író pokoljárásának. Hangzatos címkével élve a Szabad Néptől a Gyűjtőfogházig tartott ez a korszaka. 1948-ban megnősült, és míg sorra születtek a gyerekek,

hatan a tíz év alatt, őt magával sodorta a politika. Gyorsan váltják egymást csalódások és remények: dolgozik az MDP vezető lapjánál, a Szabad Népnél, a Falurádióban, munkatársa lesz az Irodalmi Újságnak, szocialista termelési jelentéseket és élmunkás portrékat ír, fölbukkan 1956-ban a Petőfi Kör vitáin, megéli a reményekkel teli október végét, november közepén szerepet vállal az újpesti munkásgyűlésen. Ezután bebörtönzik, végül pedig, miután a nehéz évtizedben messzire sodródott irodalomtól, pedagógiától, a két év börtön, a távoli család sajnó hiánya íróvá avatja, kiszakítja belőle a *Kutyafüülkek* történetét.

A hatvanas évek az erdészkedésé, a kényszerű írói hallgatásé, majd az újbóli megszólalásé. Ekkor találja meg a további pályáját végigkísérő alaptémát és alaphangot: az *Ipiapactól* és a *Kutyafüülkektől* *A népek keményrag* sorjázó munkáiban a pedagógiai próza szépirodalmi, esszészzerű vagy ismeretterjesztő változatai szólnak meg. Ez hang a továbbiakban is alapmotívuma marad, ez jellemzi a következő két évtized, a hetvenes-nyolcvanas évek pedagógiai tematikájú bő tucatnyi művét is. Csak jelzészzerűen emelem ki most közülük a saját kamaszkorát vallomásos hangon földéző *Kamaszkerónikát*, az elidegenedő, elárvult világban a testvért a legnagyobb ajándéknak vélő *Köhyökkéostolgot*, meg a *Tisztelet családom...*-at, amelynek egyes darabjait az özvegy, Stolte Magda „józanésszel megírt pedagógiai művek”-nek minősít – nem föltétlenül elismerő hangon.

Mindenféle értelemben a kiteljesedés időszaka Varga Domokos számára élete utolsó alkotó évtizede. A rendszerváltást követő kilencvenes években a különböző közéleti feladatvállalásai mellett a nevelés iránti tartós elkötelezettségét jelzi a mélyen átélt „nemzet szolgálómestere” szerep erősödése az életműben, a kisdíákok számára írt szerkesztett olvasókönyvekben és a határon túli nagyobb díákok számára írt történelemkönyvekben elsősorban.

Varga Domokos pedagógiai természetrajza

Fiatalabb korában olykor még a gyakorlati pedagógia is megkísértette Varga Domokost. A soproni evangélikus líceumban különórákon tanította a finn nyelvet – maga is díákként. Debrecenben 1945–46-ban a dolgozók gimnáziumban természetrajzot tanított. Egy év múlva Pesten a MADISZ-os fiataloknak tartott irodalmi szemináriumokat és tanított népdalokat, de még a börtönévek után is, erdómérnöki munkája mellett egy ideig erdész szakmunkástanulók számtan és mértan tanára volt. Nagyjából ennyi Varga Domokos direkt, többé-kevésbé formalizált pedagógiai gyakorlata.

A benne szorult tanárságról többször is vallott a különböző, vele készült beszélgetések során:

„Valóban tanár szerettem volna lenni, de rossz tanár lettem volna, a tanterv ellen folyton lázadó, a szabadon szárnyaló gyermek kíváncsiságnak könnyen engedő, elkalandozó.

Ezért jobb is tán, hogy könyvekkel nyitogatom a gyerekek eszét, szemét, s így élem ki a belém rekedt pedagógiai ambíciókat.”

Nem lett a tanárságból semmi, mint ahogy az erdómérnökségből se sok, írja le másutt, de sebjaj: „*engem világletemben csak a pedagógia érdekelt igazán*”. S ha tanár – papírok nélkül – nem is lehetett, de írni írhatott. Így születhettek meg a pedagógiai jellegű könyvei.

„... hiszem és vallom, hogy én inkább vagyok pedagógus, mint író, ... Elsősorban mindig pedagógiai szándékok, törekvések fűtöttek, amikor egyik vagy másik... könyvemhez hozzáférkeztem.”

Egyszerre és természetes módon volt képes szülő és családpedagógus lenni, s akár a gyerekei tanulását is megszervezni. Különleges pedagógiai eseményei voltak ennek a szervező munkának a Varga-családban az érettségire készülő gyerekek fölkeszítését célzó, szakértő vendégek bevonásával megszervezett „*családi szabadegyetemek*”. A saját gyerekeik mellé az ő barátaikból is verbuválódott hallgatóságot áthatotta az „önkéntes vállalás” boldog tudata. Ajándékként fogták föl azt a tudást, amit az előadóktól kaptak. Ezek a legfontosabb szakmai előzményei az író gyermek- és ifjúsági ismeretterjesztő munkáinak.

Pedagógiai alapelveit, gondolkodását illetően természetesen Varga Domokos is Karácsony Sándor köpönyegéből bújt ki. Pedagógiai felfogását, a nevelésről, tanításról vallott nézeteit át meg átszövi a Karácsony Sándor-i pedagógia, írásaiban a nehéz évtizedekben is bűvópatakként bukkantak elő szeretett mestere tanításai. Ennek a tanításnak fontos kulcsfogalmi Varga Domokos munkásságában többek között, a szeretetre és empátiára építő pedagógia hatékonysága, az egyoldalúan ismeretközlő, a világot tantárgyakra transzírozó, a nagy egészet megragadni képtelen, a gyerek előzetes ismereteit negligáló tanítási rendszer fogyatékos volta, a (nagy)család belső, kohéziós nevelőereje stb.

Szemléletnek a leglényegesebb elemeit a Bozóky Éva által készített, *Vallomás és tanítás* című interjúban kísérelte meg összefoglalni az író.

A szülő és az iskola dolga is az, hogy legyen képes a megismerés folyamatában a természetes gyermeki kíváncsiságot felkelteni és ébren tartani, ennek érdekében pedig elérni, hogy élmény és tudás minél inkább összetartozzon a világot megismerő gyermekben. Mert „*a világhoz való érzelmi kötődés az az alapélmény, amely azután a tudásszomja legfőbb szűjtője lehet*”.

Az iskola sajnos alig épít a gyerekek „hozott” tapasztalataira, ismereteire, sem az anyanyelvi szintjére, ill. annak természetes fejlődőképességére. Ezek helyett kap a gyerek az iskolában egy „álnyelven”, előre gyártott nyelvi formulákban megfogalmazott „tudománypárlatot”, így többnyire tőle idegen dolgok szajkózására kényszerül – „szájába nem illő mondatokkal”. Mindezek

helyett: a diákot segíteni kellene a fogalmak tisztázásában, az összefüggések megértésében, a kérdések föltevésében, a kételyek kimondásában, egyszerűen az önálló gondolkodásban. „*Amennyit ér az iskola, amennyit ezen a téren él.*”

Egy másik interjúban Karácsony Sándorra névvel is hivatkozva egészítette ki az előbbieket:

„*Nem szabad az iskolában, a tananyagban a világot részekre szabdalni, az egészet kell látni, láttatni. A kisgyerek még természetes módon él benne a maga teljességében, ismeri fel és meg annak összefüggéseit. De majd a rossz iskola leszoktatja erről a képességéről. Az iskolának a gyerek fejében tovább kellene fejlesztenie, erősíteni azt a rendszert, amely a tudást szervesé és marandóvá teheti.*” Ki kellene épülnie a gyerek gondolkodásában egy térbeli, időbeli, logikai hálónak, „*ahol mindig a már meglévő tudáshoz kapcsolódnak a dolgok, és nagyjából mindent el lehet helyezni, értelmét a többibe is képezt tisztázni.*” (...) Ez az iskola, a pedagógus dolga is lenne, de az iskolának, a pedagógusnak ez nem mindig sikerül, mert az iskola mással próbálkozik. „*Teljes rendszert viszont nem lehet szőröstül-bőröstül átplántálni az egyik emberi fejből a másikba.*”

A kisgyermek, az iskolakezdők korosztálya furcsa, olykor gyötrő kettősségként éli meg a kényszerű átmenetet a már kiválóan működő szóbeliségéből a még döcögő, primitívebb szintű írásbeliségbe, az írás-olvasás „tudományának” elsajátításakor a gyerekekben fölmerülő fogas kérdésekbe, hiányérzetbe. A „gyermeknyelv” meg az „iskolanyelv” értelemgyötrő, hiányérzetet generáló kettősségével szemben az alkalmas válaszokat a tanulók kérdéseire az ügyes tanító azzal oldhatja fel, hogy olvasásra, élményszerű olvasásra kaphatja a gyereket.

Persze az sem mindegy, mit olvas a gyerek, s ez már a tankönyv szerzőjének felelőssége. A szövegválogatásban olyan irodalmi értékek élvezzenek elsőbbséget, amelyek által oldódni képes „az iskolán belüli és kívüli világ kettőssége”, hogy – Adyval szólva – minél inkább „*élet zengje be az iskolát*”, s hogy ezzel együtt az élet is „*derűs iskola*” legyen. Mert a gyerekek sokfélék, s mindnek keresni kell a kulcsot az észéhez-szívéhez...

Az irodalommal való találkozás, érzelmi összehangolódás elemi élményét semmi más nem pótolhatja, hangsúlyozza végül Varga Domokos, aki ezért annak örül leginkább, hogy több tanító panaszkodott már: a gyerekek „előre olvasnak...”

Hogy világosabb legyen, mire gondol az író a gyermeknyelv – iskolanyelv kettősségét főlegesen, egy gyerekkori élményét idézi föl. „*Tizenkét-tizenhárom éves lehettem. IV. Béláról írtunk dolgozatot. Jómagam ezzel fejeztem be: 'Méltán nevezzük Magyarországot második megalapítójának.' Aztán újra elolvastam ezt az utolsó mondatot, s egyszerre nagyon távolinak, idegennek éreztem magamtól. Sőt hasznának, szegényletesnek. Ezt a szót: méltán – élőbeszédben én soha nem használtam. Nem hallottam a családban sem, az*

egész városban sem senkitől. Néztem, csak néztem, mit is írtam le, s valami undorféle jött fel a torkomon. S ez volt talán az a pillanat, amikor eldőlt: egyszer még író lehet belőlem, annyira vizsgálgok a hamis, a hazug, a nem a saját lelkemből fakadó szavaktól, megfogalmazásoktól.

Ma már le tudom írni – a maga helyén –, hogy méltán. Sok mindent le tudok írni, ami régen – gyerek- és ifjúkoromban – nem tartozott szó- és kifejezéskincsemhez. Az őszinte stílus befogadásra és fejlődésre képes. Természetesen mindig összhangban a személyiség fejlődésével. De a bamis stílusra kényszerült gyerek stílusa úgy „fejlődik”, hogy megzavarodik. Főleg az írott nyelve, de többé-kevésbé az élőbeszéde is. Általános iskolánk felső tagozatában már-már tömegesnek mutakozó jelenség ez, mondhatnám, népbetegség, amely a felnőtt korra is kiható, tartós károsodást okoz.”

A nagycsalád életképessége, előnyei mellett érvelő író egyik kulcsmondata: „Hét gyereknek te parancsolsz, egy gyerek neked parancsol.” A kis, vagy csonka (nukleáris) családot többnyire a gyerek uralja. A mai gyerekek egyre többet kívánnak anyagiakban is, de törődésben nevelésben is, igénylik a közös játékot, az együtt nevetést, a család mint társaság pedig különleges nevelő-növelő erő. Sok egyke gyerek szomorú, keresné a testvéreit, de nem leli. Pedig fontos a testvér, mert egyszerre támasz és vetélytárs, és mindkettőre szükség is van a harmonikus nevelődéshez. A több testvér pedig még jobb ebből a szempontból. Ráadásul a köztudat szerint a családban a szülők nevelik a gyerekeket. Valójában: a családi közösség neveli – több-kevesebb sikerrel – a szülőket is, a gyerekeket is. A család tagjai szerencsés esetben egymásra hangolódnak, s termékeny érzelmi-szellemi-erkölcsi kapcsolatba lépnek. Még szerencsésebb esetben ez a termékeny kapcsolat a serdülőkor éveiben is kitart a szülők és a gyerekek között.

Varga Domokos „családkönyveinek” olvasásakor lépten-nyomon abba a felismerésbe ütközünk, hogy miközben a szerző a maga tapasztalataiból levonja a maga tanulságait, rendre érzi és érzékelteti, hogy akár a családon kívüli világ hatásai, akár a család belső mikrovilágának kapcsolatai sokkal bonyolultabbak és változatosabbak annál, hogysem a tapasztalatokból leszűrt tanulságok kótáblába véshető nevelési axiómákká, általános érvényű tantételekké válhatnának.

A közösségi kontroll 19. századi kimúlását követően a nukleáris vagy csökkent, csonka családok megjelenésével ez utóbbiak szerepe fölértékelődött, mert még ezek is jobbakként, mint a semmilyen (nem létező) családok. Még akkor is igaz ez az állítás, ha ezeknek a családoknak egy részében sajnos már megjelenhet a „mérgező pedagógia”, vagyis a család – egyes tagjai révén – akár durván negatív szerepet is betölthet ma már a gyermek nevelődésében.

Szülők, magatokon kezdjétek gyermekeitek nevelését! – üzeni minden érdekeltnek Varga Domokos. „*Abhoz, hogy igazán nevelni tudjuk őket, az kell, hogy ők is megneveljenek bennünket.*”

Az író apa, nagypapa töprengései nem csupán a tapasztalatoktól a tanulságokig vezető út stációi: a megfogalmazott tanulságoktól az új tapasztalatokig terjedő intervallumot is kitöltik. *„A drága jó szülők ... minden tőlük telhetőt megcsелеkedhetnek a gyerekeikért, többé-kevésbé még akkor is mindig bizonytalan marad a végeredmény. A nevelés már csak ilyen: vagy sikerül, vagy nem.”*

Summa: abszolút pedagógus volt?

Végső soron sem a scientia-, sem az ars paedagogica jelentéstartománya szerint, szorosán véve nem volt pedagógus Varga Domokos. Viszont maga volt, teljes személyiségével és szinte a teljes írói munkásságával a homo paedagogicus. A lényéből korlátatlanul áradó nevelői furor a célközönséget illetően nem ismert korosztályi határokat. Kisóvodásoktól az aggastyánokig bárkit meg akart és meg is tudott szólítani, és mindenkihez volt is nevelő-tanító szava.

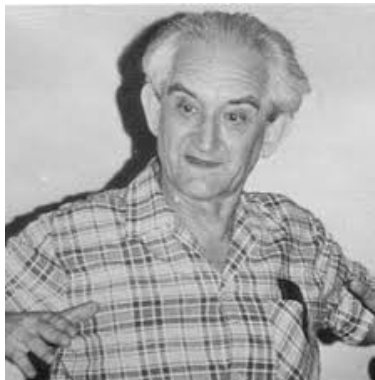
Kiss Endrének az édesapjáról, Kiss Árpádról mondott szavai Varga Domokosról is bizvást is elmondhatók: „a szellem problémáival foglalkozó szabad ember...” volt, aki a műveivel a világegészből kiindulva világképet tanított és világlátásra nevelt - mindig népben-nemzetben gondolkodva.

Varga Domokos, az író, a művész, azt gondolom, valóban abszolút pedagógus volt.

Dancs Gábor

A MATEMATIKUS ABSZOLÚT PEDAGÓGUSRÓL, VARGA TAMÁSRÓL¹

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.24>



Varga Tamás (1919–1987)

Matematika-módszertani szemináriumokon bátrabb hallgatók időről-időre felteszik nekem a kérdést: rendben van, hogy alsó tagozaton ezt tanítjuk a gyerekeknek, de ki találta ki, hogy ez legyen a tananyagban? Ki mondta meg, hogy így vagy úgy érdemes a matematikai fogalmakat, összefüggéseket tanítani? Mint sok egyszerű kérdés esetében a válasz meglepően összetett és messzire vezet. Ha egy kérdés matematika órán hangzik el, akkor már szinte reflexből válaszolhatunk, hogy „hát a görögök ugye...” De ebben az esetben nem kell a ködbe vesző ókorig visszamennünk a történelemben. A jelenlegi magyar alsós matematika tantárgy, annak témakörei és módszerei ugyanis egy jól körülhatárolható időszakban születtek, és elválaszthatatlanul kötődnek Varga Tamás nevéhez, akinek a vezetése alatt működő kutató- és munkacsoport által megvalósult komplex matematikatanítási kísérlet eredményei a mai napig meghatározzák matematikatanításunkat. Elméletben. Hogy a gyakorlati valóság milyen képet mutat, arról most ne beszéljünk.

¹ A Varg(h)a-fivérek közül a matematikus Tamás (1919–1987) munkásságát Dancs Gábor doktorandusz foglalta össze ugyancsak 2013. december 10-én szóban, illetve a 2016-ban megjelent *Abszolút pedagógusok* című kötet számára írásban.

Az, hogy ma sok tanító Varga Tamásnak nevét sem hallotta – vagy a nevéen kívül mást nem is tudna mondani róla – talán az utókor hálátlansága, talán a pedagógusképzés hiányossága, talán annak köszönhető, hogy a komplex módszer bevezetése a közoktatásba 1978-ban nem eredményezett egységes örömmünnetet a szakmában és a társadalomban. Ennek okaira majd később kitérünk. Azt azonban le kell szögeznünk, hogy a jelenkori magyar oktatás válságából visszatekintve Varga Tamás munkája és szellemisége utat mutathatna egy jobb, gyermekközpontúbb, hatékonyabb, korszerűbb, világszínvonalú matematikaoktatás felé.

Ilyen módon is pótolni próbálva hiányosságainkat, tekintsük át röviden: ki volt Varga Tamás és hogyan lehetne összefoglalni életművének, a komplex matematikatanítási módszernek lényegét.

Varga Tamás 1919. november 3-án született Kunszentmiklóson, hétgyermekes család második gyermekeként, első fiúként. Az utókor bölcsességével visszatekintve egy életútra, hajlamosak vagyunk abban valami sorszerűséget keresni. Így megemlíthetjük, hogy a családban a matematikatudomány művelésének nagy hagyományai voltak. Varga Tamás ükapja, Szász Károly ügyvéd és jogtanár szakmája mellett matematikával és természettudományokkal is foglalkozott, bécsi tanulmányai során Bolyai Jánosnak volt szobatársa, talán az Appendixet is együtt beszéltek meg. Dédapja, Szász Károly műfordító és irodalomtörténész, híres fordításai – Nibelung-ének, az Isteni színjáték, Shakespeare, Moliere, Goethe, Heine, Byron, Poe művei stb. – mellett matematikával is foglalkozott. Nagyapja, Vargha Gyula költő és statisztikus, a Magyar Statisztikai Intézet igazgatója és a Magyar Tudományos Akadémia tagja. Édesapja, Vargha Tamás, szintén matematikusi pályán indul el, néhány félévet el is végez matematika szakon (tanárai közt találjuk többek között Beke Manót is), de édesanyja kívánságára teológiát végez. Református lelkészi szolgálatát 40 évig Kunszentmiklóson tölti, itt neveli feleségével hét gyermeküket.

Az édesapa nehezen illeszkedik be a kunszentmiklósi polgári életbe, fiatalkora rózsadombi tapasztalatai túl városiak és túl modernnek ahhoz, hogy könnyen szót értsen a helyi emberekkel. Ezért is rengeteg időt tölt gyermekeivel. Szokása, hogy gondolkodtató játékokat talál ki, szójátékokat, logikai játékokat, találós kérdéseket. Sakkozni is tanítja gyermekeit, a szerencse- és kártyajátékokat azonban szigorúan tiltja. (Vargha Balázs *Játékoskönyve* részben ezekből a játékokból íródott.) A házi könyvtár bőséges és jól felszerelt, így a gyermekek irodalmi művelődése sem ütközik akadályokba. Könnyedebb és komolyabb műveket is válogatás nélkül olvashatnak Vernétől Arany Jánosig. Tamást rendkívül érdeklik a betűk és a számok, már egészen kiskorában az utcán járkálva el akar olvasni mindent, amiben betűt lát. Varga Tamás ezt mondja egy vele készült interjúban:

„Érthető hát, hogy engem – második gyerek voltam, de a fiúk közt első, s ez akkoriban sokat számított – [édesapám] igényezett a matematika felé teregetni, mindenféle érdekességekkel, matematikai játékokkal, talalós kérdésekkel.”²

A nagy családban – a hét gyermek mellett vagy harminc unokatestvér - játékos, könnyed hangulat uralkodik, a vidéki háznál mindig van mit csinálni. A szerető környezetben a gyerekeknek lehetőségük van kibontakozni, játszva tanulni, tapasztalatokat szerezni a világról, ami gondolat, majd később, Varga Tamás pedagógiájában is visszaköszön. Ahogyan Tamás testvére Domonkos fogalmaz:

„Nekünk jogunk volt nemcsak a világra jönni, hanem igazán gyerekek lenni is. [...] Olyan felszabadult légkörben éltünk és nőttünk, mint kevés akkori gyerek. Hozzájárult ehhez, hogy sokan voltunk, nemcsak testvérek, hanem unokatestvérek is. [...] Tomi töprengő természetű gyerek lévén, magam úgyszintén, szerettünk olykor félrevonulni, olvasgatni, ábrándozni, fejünket törni, fűzfásipot, tőkédudát csinálni, vízípuskát, magánjárót, gumimotoros repülőgépet és egyebeket szerkesztgetni zavartalanul, a többiektől nem háborgatottan. Erre is megvolt a jogunk, a terünk.”³

(...)

Tamás általános- és középiskolát Kunszentmiklóson végez. A matematika akkor válik kedvencévé, amikor bekapcsolódik a Középiskolás Matematikai Lapok feladatmegoldó versenyébe. Itt találkozik először a matematikatudomány valódi arcával, ami nem a monoton feladatmegoldásból, képletek formulák és algoritmusok minél gyorsabb, minél pontosabb műveléséről szól. Olyan problémákkal találkozik, amelyek megoldása nem készen kapott receptek alapján található meg, hanem saját magának kell végigjárnia a feladat, a megoldás minden zegzugát és vargabetűjét. Talán ekkor fogalmazódik meg benne, hogy az igazi tudást nem készen kapjuk, hanem mind magunk küzdjük végig az ahhoz vezető utat.

„A matematika akkor lett kedvenc tárgyammá, amikor tanárom kezembe adta a KöMal-t. [...] Ennek a lapnak a kérdésein gondolkodni kellett, és én ezt sokkal jobban szerettem. [...] Amit megoldottam, beküldtem, s a dolog úgy végződött, hogy mivel a feladatmegoldók között jól szerepeltem, közölték a fényképemet is, s ez bizony nagy dolog volt.”⁴

Az 1930-as években Karácsony Sándor Kunszentmiklóstra gyakran ellátogat, Tamás itt kerül bele először abba a baráti körbe, ami Karácsony körül szerveződött, majd később Budapesten rendszeresen részt vesz heti

² BÉKÉS Mária: Játékokkal, talalós kérdésekkel a matematikáig, *Gyermekünk*, XXXI/5, 1980. május

³ VARGA Domonkos: *Gyermekjogi társadalom álma*, Kézirat, ELTE TÖK, Matematika tanszék)

⁴ BÉKÉS Mária: Játékokkal, talalós kérdésekkel a matematikáig, *Gyermekünk*, XXXI/5, 1980. május

bibliaóráin. Itt találkozik az oktatás reformjának gondolatával, és veszi át, és formálja magévá Karácsony Sándor sok, akkor nemhogy forradalminak, de gyakran lázadónak tekintett gondolatát, mint többek között a tanító és a tanított viszonyának szükségszerű megváltoztatását, a nyelv – például a matematika nyelvének – fontosságát, azt, hogy az egyént nem lehet tanítani, csak vezetni a tanulása útján. Ebből a baráti körből vállal először magántanítványokat is, és ekkor kezd kialakulni később oly jellegzetes tanítási stílusa is.

„Ekkortájt értettem meg, hogy a tanítás legjobb módja: hagyni az embereket tanulni. [...] Fő, hogy maguk jöjjenek rá a megoldásra, minél kevesebb segítséggel. Ilyenkor én közben magam is dolgoztattam, vártam a kérdéseiket.”⁵

A matematika és a pedagógia iránti érdeklődése és szeretete a tanári pálya felé vezet, 1937-től a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen hallgat matematikát és fizikát tanári szakon.

„... édesapám határozott kívánsága ellenére választottam a tanári pályát. Ő statisztikusnak szánt. Matematika abboz is kell – mondta – mégsem olyan ébenkórász pálya.”⁶

Itt, többek között Fejér Lipót tanítja, akinek ajánlására másodéves korában felvételt nyer az Eötvös Collegiumba. Itt ismerkedik meg a korszerű matematikával, a matematika modern témaköreivel (pl. topológia, matematikai logika), amiket akkor még az egyetemen is csak érintőlegesen tanítottak. A kollégium könyvtárának idegen nyelvű könyvei révén a nemzetközi szakirodalommal is megismerkedhet, és nyelveket is lehetősége van tanulni. Kiváló nyelvérzéke segítségével több idegen nyelven is értőn olvas. (Egy jóval későbbi anekdota Varga Tamásról, melyet tanítványa Török Turul ír le:

„Valahogyan Tanár urat is megkérdeztük hány nyelven tudna jelteni. Nem számot mondott, hanem elkezdte sorolni a további változatokat: finn, japán és kínai nyelvekre emlékszem, és végeredményben – úgy rémlik – húsz körül volt a mérleg. [...] Jó húsz év múlva elmeséltem neki ezt a történetet. Hitetlenkedve hallgatta, és azt mondta: nem lehet, legfeljebb tizenöt nyelven tudhattam elmondani.”⁷

1942-ben megszerzi diplomáját, ezután – szintén Fejér Lipót javaslatára – másfél évet tölt a pisai Scuola Normale Superiore matematikai tanárképző intézetben, amely a matematikatanár-képzés egyik legnevesebb intézménye volt.

Hazatérése után 1943-ban katonai szolgálatra hívják be Désre. Tüzérségi kiképzést kap, majd Fertőszentmiklóson tartalék alakulatba kerül.

⁵ uo.

⁶ uo.

⁷ TÖRÖK Turul: Visszaemlékezések, in.: *Legyen a matematika mindenkié!* (ELTE TÓK Matematika tanszék, 2007.)

Ottléte alatt sikerül megszöktetnie a balfi SS-internálótáborból két barátját és azok sok ismerősét is. Ekkor Tamás az úgynevezett Exodus kör tagja volt (egy értelmiségiekből álló antifasiszta szervezet), rajtuk keresztül értesült a táborban uralkodó szörnyű körülményekről. Hamis papírok segítségével sikerült elhitetnie az őrséggel, hogy 25 foglyot át kell szállítania Sopronba. Végül 8 emberrel indultak útnak gyalog. Sopron felé egy gyanút fogó német katonát Tamás leütött és megkötözött. (Idegességében először a saját lábához kötözte a katona lábát.) Ezután nem mertek egy csoportban menni tovább, csak kettejüket tudta Győr felé útnak indítani. A nyolc fogolyból hét túlélte a háborút. Ezen kívül két ismerősét édesapja házában bújtatta Kunszentmiklóson. Mindezekért 2012. június 13-án poszthumusz megkapja a Világ Igaza kitüntetését a Yad Vashem Intézettől.

„Varga Tamás hadapródörmmester nem kért és nem fogadott el a segítségért semmit. Napról-napra kockáztatta az életét az ügyért... Legyen ez a pár sor megemlékezés egy tisztabíró magyar emberről, aki az Eötvös-Kossuthi eltékozolt magyar örökség bü őrzője volt. Ha ítélkeznek majd a kis magyar nemzet felett, gondoljanak majd ezekre a magyarokra is!”⁸

A háború végére súlyos beteg lesz, a menekülő hadikórházzal Ausztriába jut. Innen mihelyt teheti, 1945 májusában hazatér Magyarországra. Először a kunszentmiklósi gimnáziumban, majd a szegedi MórícZ Zsigmond kollégiumban vállal tanári állást. Innen kerül fel 1947-ben a Vallási és Közoktatási Minisztériumba, majd 1948-ban a Neveléstudományi Intézetbe előadónak. Másfél év alatt hét matematika tankönyv megírásában és tucatnyi más tankönyv szerkesztésében vesz részt, emellett didaktikai témájú publikációiban többek között a matematikai szimbólumokról és azok használatáról ír tanulmányokat, továbbá tantervek megírásában is részt vesz. Az intézet 1950-ben megszűnik, ugyanott dolgozó feleségével (Binét Ágnes pszichológus) együtt elbocsájtják.

Ideiglenesen Újpesten talál állást. Az évek során nyolc – jelíges – tankönyvpályázatot ad be, mindegyikkel első helyet szerez. Ennek következtében ismét megbízásokat kap tankönyvírásra, és 1951-től az ELTE Matematika tanszékén tanársegédként a levelező tagozatot vezeti és elemi matematikát ad elő. 1954-től ő tartja a *Matematika tanítása* előadásokat. Munkája elismeréseként 1954-ben Beke Manó díj első fokozatát, 1955-ben pedig a Szocialista Munkáért Érdemérmét nyer.

Ekkoriban válik elhatározássá benne a gondolat, hogy közelebb kéne kerülnie szakmája gyakorlatához, ezért 1955-től kezdve a Cukor utcai általános iskolában, egy osztályban matematikatanítást vállal. (Ezt a

⁸ BENCE György: *Szabadító börtön*, Farkas Testvérek Könyvkiadóvállalat, Budapest, 1945

tevékenységét, amíg lehetősége volt rá, következetesen folytatta.) 1957-től itt kezdi el előkészíteni didaktikai kísérleteit (komplex matematikatanítási kísérlet) a tanítás eredményesebbé tétele érdekében. Az itt szerzett tapasztalatai és a nemzetközi matematikai szakirodalom tanulmányozása révén rájön, hogy az oktatás megújulása csak akkor lehet eredményes, ha az az elemi iskolánál kezdődik, és az oktatás teljes vertikumát átfogja.

Mindeközben az 1957-ben bekövetkezett, úgynevezett Szputnyik-sokk hatására, elsősorban az Amerikai Egyesült Államokban és Nyugat-Európában – előtérbe kerül a matematikatanítás megújításának kérdése, mivel – jórészt indokoltan – úgy gondolják, hogy a technikai forradalom világában a használható és korszerű matematikatudás a versenyképesség egyik fontos pillére lesz. Ennek következtében a matematika és a természettudományok tanítási módszertanának bőséges szakirodalma keletkezik néhány év alatt, amit Varga szintén fel tudott használni elképzelése kikristályosításához.

Az 1960-ban Budapesten megrendezett II. Magyar Matematikai Kongresszuson fejt ki először a szakma nyilvánossága előtt elképzeléseit a matematika tanításáról. Az előadók között találjuk Dienes Zoltánt is, akinek az előadása megerősíti abban, hogy nincs egyedül és nem tévúton jár a elképzeléseivel.

„Ő maga írja egy helyen, hogy milyen megdöbbentő erővel hatott rá ugyanezen a kongresszuson részt vevő külföldre szakadt hazánkfiának, Dienes Zoltánnak az előadása, amelynek meghallgatása után úgy látta, hogy azok a gondolatok, amelyek őt foglalkoztatják, másutt is hasonló szellemben alakulnak, és mindezek eredményeképpen úgy érezte, hogy a következő évben, 1961-ben egy osztályban elkezdhet egy oktatási kísérletet, az általános iskola egy új tantervének kidolgozása irányában.”

Az 1961-ben kezdődő kísérletét nagyban nehezítette, hogy elegendő rutinnal az alsó tagozatos tanítás terén nem rendelkezett, illetve, hogy módszerei és elképzelései annyira eltértek a megszokott matematikaórai gyakorlattól, hogy azt az osztálytanító nem tudta magáévá tenni és ez sorozatos konfliktusok forrása lett.

„Az osztálytanítónak minden matematikaórán bent kellett lennie. Döbbenetére a gyerekek gyakran elhagyták a helyüket, hogy új feladatlapokat hozzanak maguknak. Megbeszélétek a feladatokat a csoportokban. Ennek következtében a hangerő meghaladta a tűrőképességét, az én próbálkozásaim, hogy csendet teremtek sikertelenek maradtak. Év végére visszavonták az engedélyemet a kísérlet folytatására. A tanító megkönnyebbült. Be kell vallanom, én is.”

⁹ CSÁSZÁR Ákos: Varga Tamás élő matematikája, in.: *Légyen a matematika mindenkié!*, ELTE TÓK, 2007

A kezdeti nehézségek, azonban csak megerősítették elhatározásában. 1962-ben az UNESCO Magyarországon rendezte meg Nemzetközi Matematikatanítási Szimpozionját. Az előadók között találjuk többek között Varga Tamást, Dienes Zoltánt és Richard Skempet is, akinek később, 1971-ben megjelent a Matematikatanulás Pszichológiája című könyve a mai napig matematikatanítás módszertanának egyik alapműve. Varga Tamás előadása (On some curriculum problems of school mathematics) annyira sikeres, hogy őt bízzák meg (Willy Servais-sal) a konferencia dokumentációjának elkészítésére. Ez a munka hozza meg Varga Tamás számára a nemzetközi elismerést. Az ezt követő években előadásokat tart többek között a Szovjetunióban, Lengyelországban, Csehszlovákiában, az NDK-ban, Jugoszláviában az NSZK-ban, Nagy-Britanniában, Belgiumban, Svédországban, Franciaországban, Spanyolországban, az Egyesült Államokban és Kanadában.

Eddigre elképzelései olyan rendezett formába kerülnek, hogy 1963-ban Művelődésügyi Minisztérium Iskolai Főosztályának kezdeményezésére, a Váci Utcai Általános Iskola két osztályában – majd fokozatosan egyre szélesebb körben – megkezdheti komplex matematikatanítási kísérletét. 1967-ben egyetemi katedráját feladva az Országos Pedagógiai Intézet Matematika tanszékén dolgozik, ahonnan közvetlenül felügyelheti és vezetheti kísérletét. Az ezt követő években számtalan hazai elismerésben részesül: 1972-ben miniszteri dicséretet kap, 1977-ben Kiváló Munkáért kitüntetés, 1980-ban Állami Díjat, 1985-ben Április 4. érdemrendet.

1975-ben kandidátusi fokozatot szerez a komplex matematikatanítás; mint alkotás kidolgozásáért.

„Még 1975-ben történt: zűzfólaság megtelt a Magyar Tudományos Akadémia nagyterme, ahol délután kettőkor kandidátusi vita kezdődött. S amire ilyen alkalomból sem azelőtt, sem azóta nem volt példa, a vitát nem sikerült estére sem befejezni, a következő vitanap változatlan hevességgel folytatódott a disputa. (...) A kétnapos vitában az ügy olyan támogatói tettek tanúbizonyosságát a komplex matematikatanítás értékei mellett, mint Kalmár László, Péter Rózsa és még sokan mások a legkiválóbb matematikusaink közül.”¹⁰

1968-tól (a Művelődésügyi Minisztérium Korszerűsítési Bizottságának megalakulásától), a komplex kísérlet is egyre nagyobb teret nyer. 1971-re már 146 osztály tanul a Varga Tamás vezette kutatócsoport módszere szerint. Az 1972-es párthatározat értelmében a jövőben megvalósuló új matematika tantervet is a párhuzamosan folyó kísérletek eredményeire alapozva

¹⁰ HORVÁTH György: *Alkotni az iskolában is lehet*

választják ki. Az új, ideiglenes tantervet 1974-ben vezetik be, a matematika tanterv és tananyag a komplex kísérlet alapján születik meg. Ekkor még csak az iskolák 7,5%-ban kötelező eszerint tanítani. Négy évvel később, 1978-ban felmenő jelleggel kötelezően már az új tanterv szerint tanítják az általános iskolákban a matematikát, 1982-re a teljes alsó tagozat az új tanterv szerint tanul. A bevezetés azonban nem volt problémamentes, a közvélemény és a pedagógustársadalom ellenállásán kívül a tanterv hibái és a tanítási gyakorlat hibái is nehezítik az átmenetet. Az 1986-os tantervi korrekció többek között ezeken a problémákon próbál segíteni.

Míndeközben tovább folynak a kísérletek a felső tagozatos matematikatanítás átalakítására, sőt, a középiskolák részére is elkezdődik a komplex szellemében épülő tantervek, módszertani segédanyagok és tankönyvek kidolgozása. Ezek azonban arányaiban kisebb hatással bírnak, mint az alsós változtatások. Az 1995-ben bevezetett Nemzeti Alaptanterv alsó tagozatos matematikára vonatkozó része meglepő hasonlóságot mutat a komplex matematikatanítási kísérlettel, ezen az elmúlt évek módosításai sem változtattak. Így elmondhatjuk, hogy az alsó tagozatos matematikatanításban a mai napig döntő hatása a Varga Tamás és munkacsoportja által kidolgozott módszer és tananyag.

A komplex matematikatanítási módszer lényegét nehéz röviden összefoglalni. Mindenekelőtt arra kell magyarázatot adnunk, hogy miért pont az 1960–70-es években vált égető szükségűvé a matematika tanításának megreformálása?

A hagyományos matematikaoktatás az ipari forradalom utáni Nyugat-Európában alakul ki, és jórészt az akkori elit és középosztály iskoláztatásának szempontjai érvényesültek benne. Mindamellet, hogy figyelemreméltó egységességet mutatott az egész világon, tananyagában elmaradott, módszertanában egysíkú, szelektív és alacsony hatásfokú volt, abban a formájában nem felelhetett meg a XX. századi tömegoktatás elvadásainak.

Bármilyen változás csak akkor következik be, ha annak szüksége és lehetősége egyszerre, ez időben és helyen jelentkezik. A tantárgy reformjának szüksége többek között abból fakadt, hogy maga a matematika tudománya ment át mélyreható változásokon a XX. század első felében. Főleg kívülállóként az emberek hajlamosak a matematikára, mint valamilyen változatlan monolitra gondolni, és valóban a matematika gyakran mutatja ezt a képet. Az ókori tételek a mai napig változatlanul használhatóak, a tudomány története során bármikor felfedezett helyes összefüggések – ami a matematika belső logikája szerint helyesek – nem avulnak el. És a tanításban

is, a történelem leghosszabb ideig használatban lévő tankönyve Eukleidész *Elemek* című könyve, mely még a múlt században is – több, mint kétezer évvel megírása után – használatban volt. Hibás lenne azonban azt gondolnunk, hogy a matematika nem fejlődik, nem változik. Az 1900-as évekre számtalan új ága fejlődött ki a matematikának, melyek egy része nagyrészt tisztán matematikai problémákkal foglalkozik (pl. absztrakt algebra, topológia, mértékelmélet), más részüket kifejezetten gyakorlati igények hívták életre (pl. játékelmélet, lineáris programozás, operációkutatás, statisztika stb.) Ezen „modern” matematikai vívmányok semmilyen módon nem jelentek meg az iskolai tananyagban, amelynek még legfrissebb témaköre is a XVIII. századból származott. Másik oldalról pont ekkor, az 1935-től működő Bourbaki-csoport munkája révén sikerült jórészt befejezni a matematika egységes, halmazelméleti alapokra helyezett deduktív-axiomatikus felépítését. Ez az eredmény minden eddiginél erősebben mutatott rá arra, hogy a matematikát csak egységében érdemes kezelni, diszciplínái csak erőltetve választhatók szét egymástól. Miközben az általános iskolai matematika csak két területet ismert, az aritmetikát, amely jórészt a műveletek elvégzésére vonatkozó ismereteket ölelte fel, kiegészítve néhány gyakorlatibb alkalmazással, mint az arányossági- és százalékszámítások, és a mértant, amely jórészt egyszerű számításokkal és szerkesztésekkel foglalkozott. Tehát az iskola valójában nem matematikát tanított, hanem csak szigetyszerűen kiemelt összefüggéseket és módszereket.

Persze természetesen merül fel a kérdés: minek ezzel fárasztani a kiskölyköket? Lehetséges-e egyáltalán mély és absztrakt matematikai összefüggéseket tanítani 6-10 éves gyerekeknek? És mindenekelőtt: mi szükség van erre egyáltalán? A XX. század első harmadától számolható tudományos-technikai forradalom jelentősen megváltoztatta a munkaerővel szemben támasztott követelményeket. Az automatizált gyártósorok, majd később a robotizált gyártástechnológiák minden addiginál bonyolultabb gépek megjelenését eredményezték amelyeknek nem csak a tervezése és gyártása, hanem üzemeltetése is soha nem látott szakképzettséget igényelt, amely képzettség egy része óhatatlanul matematikai tartalmú. A sorozatgyártás olyan minőségellenőrzési és logisztikai problémákat szült, melyek megoldása megtermékenyítőleg hatott például a valószínűségszámítás, vagy a gráfelmélet elméletére.

A korszerű audiovizuális eszközök, majd a számítógépek, és elektronikus számológépek megjelenése és elérhetővé válása révén szükségesszerű volt megváltoztatni a tananyag hangsúlyait. Ezek az eszközök ugyanis részben feleslegessé, de legalábbis kevésbé hangsúlyossá tettek olyan tananyagrészeket,

mint a pontos és gyors írásbeli műveltség. Ráadásul ezen eszközök működtetése szintén speciális képességeket igényelt, és várhatóan olyan létszámú munkaerőt, amire a közoktatásnak is reagálnia kellett.

Harmadsorban meg kell említeni a tudományok matematizálódásának folyamatát, amelynek eredményeképpen mára már kifejezetten nehéz olyan tudományt találni, amelybe valamilyen módon (például jellemzően a statisztika valamilyen formája révén) ne épültek volna bele matematikai ismeretek.

A reform lehetőségét elsősorban a pszichológiai kutatások új eredményei teremtették, amelyek révén az addigiaknál sokkal mélyrehatóbb ismereteink keletkeztek a tanulás folyamatáról. A teljesség igénye nélkül: Piaget, Bruner, Skemp, Vigotszkij, Galperin, Leontyev, Freudenthal munkássága új tanulásméleteket eredményezett, amelyek gyakorlatba történő átültetésének kísérletei pont ezekben az években zajlottak többek között Kyrgowska, Davidov, Elkonyin vagy éppen Dienes Zoltán keze alatt.

A felszín alatt lassan érlelődő reformigényeket a „Szputnyik-sokk” hozza aztán a felszínre, amikor – elsősorban a nyugati társadalmak – ráébrednek arra, hogy a jövőben a természettudományok szerepe a hétköznapokban addig nem látott mértékben fog felerősödni. Mindehhez hozzáadva a hidegháború korszakának fenyegetettségét és versenyét, nem véletlen, hogy az 1960-as években világméretben kezdődik meg a matematika tanításának megváltoztatása. Pont a „nyugati” oktatásban olyan szélsőséges reakciók jelennek meg, ami a matematikát a maga absztrakt belső logikája szerint kísérte meg tanítani már a legelső osztálytól kezdve. Ez az „Új Matematika” természetesen csúfos kudarcot vallott.

Varga Tamás komplex matematikája egyszerre próbált meg megfelelni a tudományból fakadó elvárásoknak, a társadalom és gazdaság elvárásainak, és felhasználni a modern pszichológia eredményeit, a gyakorlatban valósítani meg a korszerű tanulásméleteket. A korábbi vagy a vele párhuzamosan zajló kísérletektől elsősorban az különböztette meg, hogy nem a matematika tanításának egy részterületén próbált meg javítani, változtatni, hanem a tantárgyat, az iskolát, a tanítót, a tanulót, a családot annak egységében kezelve, a teljes iskolai matematikatanítás megreformálását tűzte ki célul. Mindez magában foglalta a tudományos kutatásokat, a tantárgy szerkezeti megújítását, tartalmi megújítását, a tanítás módszertanának megújulását, a taneszközök megújítását, az új elemek kísérleti kipróbálását, a pedagógusok továbbképzését, mindeközben a tudományos közélet és a közvélemény tájékoztatását. Többek közt ezért hívta Varga Tamás a munkáját komplexnek.

Tartalmi szempontból a tanítandó matematika tananyagot öt témakörbe sorolja (Halmazok, logika; Számtan, algebra; Függvények, sorozatok; Geometria, mérések; Kombinatorika, valószínűségszámítás,

statisztika), melyek túlnyomórészt olyan témaköröket tartalmaznak, amelyek részben vagy teljesen a korábbi számtan és mértan tantárgyak tematikáján kívül estek. Csak olyan anyagrészek kerülhettek be a tananyagba, melyek az egész matematika szempontjából relevánsak, problémákon keresztül, játékosan megközelíthetők, egymással kapcsolatban vannak vagy más témákat előkészítenek, illetve szerepük van a korszerű matematika alkalmazásában. Az egyes témaköröknek a teljes tanévben megjelenő arányára hozzávetőleges irányszámokat ad. A teljes tananyagot az egyes tanévek között szétosztja úgy, hogy minden témakör minden tanévben megjelenjen és továbbépüljön, tehát a négy évet (valójában a 12 évet is, sőt az óvodát is) átfogó módon és a távlati célokat figyelembe véve szervezi. Ma azt mondjuk, hogy a matematika tananyag felépítése spirális. Varga Tamás azonban még ezen is túlment, az egyes tanórákhoz sem határozott meg szigorú témakört, hanem azt kívánta elérni, hogy egyetlen órán belül is lehetőség szerint minél több megjelenjen belőlük.

„A szellemi izmokat is arányosan kell foglalkoztatni. Senkinek sem jutna eszébe, hogy előbb az egyik kéz, az egyik láb izmait fejlessze, s aztán sorra a többi izmot erősítse, minden évben a másikat. A gondolkodás fejlesztésével sem lehet másként.”¹¹

A tanterv a tananyagot két szinten szervezi, amely tetten érhető egyrészt a törzsanyag-kiegészítő anyag szétválasztáson, amely rugalmassá teszi az egyes osztályokban, sőt az egyes gyerekekkel tárgyalható tartalmakat, másrészt követelményt és minimális követelményt határoz meg a kimenetnél.

Az új tartalmakat azonban a korosztálynak megfelelő módon kellett kidolgozni, és a komplex kísérlet egyik legnagyobb eredménye az, hogy képes volt tetten érni a modern matematikai fogalmak absztrakciójának azt a pillanatát, amelyből azok az általános iskolában, sőt akár az óvodában is származhatnak.

A tartalmi megújulás önmagában semmit nem ér, ha ezeket a dolgokat a gyermekek nem képesek vagy nem akarják megtanulni. Éppen ezért új módszertant is ki kellett dolgozni, és azt hozzáigazítani az egyes tartalmakhoz. A komplex matematika módszertanát áttekintve szembeötlő az elmozdulás a hagyományos matematikaoktatás alapvetően reprodukív, szintézisre alapuló elveitől (tudni-csinálni-használni), az alkotásra épülő, analitikus elv felé (megítélni-véleményt alkotni-elkészíteni). Az absztrakció alapjának mindig a tanuló valamilyen konkrét tevékenységét tekinti, és ezért a tanítás eszközeit olyan módon válogatja vagy alkotja meg, hogy azok az életkori sajátosságokat figyelembe véve, a gyermek saját aktivitását felhasználva szemléltessen valamilyen matematikai fogalmat. Tehát a tanári szemléltetést, szemléltetőeszközöket fel kell váltsák a tanulói tevékenységek,

¹¹ VARGA Tamás: Egy nyílt levél előzményei, *Kritika*, 1987. december

munkaeszközök. Ilyen módon a komplex módszer alapelve, hogy a tanulók maguk szerzik meg a tapasztalataikon keresztül a tudásukat, saját maguk önállóan jutnak el az absztrakció magasabb fokára, ami a tanuló nagyfokú önállóságát és aktivitását igényli. Mindebből következik, hogy a pedagógus szerepét át kell értékelni a tanítási folyamatban, hiszen nem ő a gyermek tudásának forrása, csupán a gyermek saját tanulásához ad irányt és segítséget.

A tevékenységek elsősorban a tanuló belső motivációjára kell épüljenek és nem valamilyen külső kényszerítés hatására kell a feladatokat megoldani. Varga Tamás szerint egy jól kitalált feladat felkelti a gyermekben a felfedezés örömét, ami a feladattal való foglalkozásra sarkallja. A felfedezés közben óhatatlan, hogy a tanuló tévutakra jut, téved, de ez nem szabad, hogy elmarasztalással járjon, hiszen a tévedés a tanulás velejárója. Ezen felül a tanulónak joga van kérdezni, hiszen nincs annál természetesebb, minthogy az kérdez, aki tanul és az válaszol, aki tanít.

Az 1971-ben megjelent *A kivételesek vannak többen*¹² című cikkében, Egyesült Államok-beli kutatásokat véve alapul – Varga Tamás rávilágít arra, hogy bár a tanulókat korcsoportjuk szerint osztjuk osztályokba, ez messze nem jelenti azt, hogy képességeik is közel azonosak lennének. Éppen ezért a tanítónak figyelembe kell vennie, hogy egy osztály tanulójának körülbelül ötödének mentális kora felel meg életkorának. A tanórákon történő differenciálás ezért elengedhetetlen. A komplex módszerben a feladatok általában önmagukban differenciálók. A problémák olyan módon vannak megfogalmazva, hogy azokra több szinten, többféle módszerrel, többféle eszközzel lehessen helyes választ adni. Ezen a módon egyszerre van lehetősége a lassabban és a gyorsabban haladó tanulónak a fejlődésre, a minimalizmus és a maximalizmus között így találva meg az optimális utat, miközben a tanító ugyanazt a tananyagot tanítja mindegyiküknek.

Ahhoz, hogy a fenti elvek a gyakorlatban megvalósíthatóak legyenek, olyan taneszközöket kellett megtervezni és előállítani, amelyek segítik a tanulók önálló tevékenységét. A tankönyvek mellé ezért úgynevezett munkalapok készültek, amelyek a kor technikai szintjén látványos, színes formában kerülhettek a tanulók elé. A munkalapok minden tananyagrészt tanításához konkrét segítséget és vezérfonalat adtak.

A munkalapokon kívül több helyről igyekeztek összeszedni és a céloknak megfelelően átalakítani olyan eszközöket, amelyeket viszonylag egyszerű volt akár minden tanulóhoz eljuttatni. Így a tanulói eszközkészletbe a hagyományosnak mondható számolókorongokon és számolópálcákon kívül bekerültek az áttervezett Cuisinare-rudak (színesrúdkészlet), a Gattegno-tábla (lyukastábla), a Vigotszkij-féle, majd Dienes Zoltán által

¹² VARGA Tamás: A kivételesek vannak többen, *Köznevelés* 1971/9

tervezett logikai lapok (logikai készlet), és a szintén Dienes által tervezett testkészlet a helyiértékek tanításához (Dienes-készlet). Ezen kívül még számtalan eszköz felhasználására volt lehetőség, mint például a Babylon építőkészlet, térmértani modellezőkészletek, a Dienes-féle aritmetikai mérleg, továbbá olyan, a későbbiekben a tananyag módosításakor kikerülő eszközök, mint a logika és a bináris számrendszer tanítására alkalmas lyukkártyakészlet. Ezen eszközök használatához részletes leírások is születtek, amelyekben a felhasználásukra tett javaslatok sokaságát találhatták a tanítók. Az eszközök előállításában részt vállalt a Tankönyvkiadó és a TANÉRT is.

A kísérletben részt vevő pedagógusok – kis túlzással – együtt tanulták a módszert a tanulókkal. Amíg a kísérleti osztályok száma alacsony volt, addig az abban részt vevő tanítókkal igyekeztek személyes kapcsolatot fenntartani, később folyamatos továbbképzések indultak. A kísérletnek saját továbbképzési anyagai, tanári segédletei készültek, sőt még folyóiratuk is volt, a 25 számot megélt *Kapcsolat*. A kötelező bevezetéssel azonban ez az alapos felkészítés lehetetlenné vált, aminek komoly következményei is lettek.

A kísérlet hosszú éveit a munkacsoport igyekezett mindenhol átvenni azokat a vívmányokat, amiket jónak találtak, és ezeket a magyar oktatás sajátosságaihoz, hagyományaihoz illesztve beépíteni a saját anyagaikba, így a kész anyagokban fellelhetők számtalan külföldi iskola vagy a reformpedagógiák elemei. Varga erről így ír:

„Vannak, akik szerint nem komplexek vagyunk, hanem eklektikusak. Mi különbözteti meg a komplexet az eklektikustól? Amikor a Wright testvérek és mások feltalálták a repülőgépet innen is, onnan is merítették. A propellert talán a gőzhajtótól vették át, a benzínmotort az autótól, a szárnyfelületet többek között a papírsárkánytól. Mindenhol azt, amire szükségük volt, ami szervesen odaillett. Ha a gőzhajtótól a hajtóművet, az autótól a karosszériát, a sárkánytól a spárgát vették volna át, akkor lettek volna eklektikusak. De akkor aligha tudtak volna a levegőbe emelkedni.”¹³

A 1978-as kötelező bevezetést azonban nem kísérte általános elégedettség. Maga Varga Tamás sem örült annak, hogy módszerét kötelezővé teszik, szerinte sokkal jobb eredményeket értek volna el, ha hagyják a kísérletet a maga erejéből elterjedni. A vélemények között a legjellemzőbb, amiből az ún. „egyszeregy-vita” is kikerekedett az volt, hogy a tanulóknak „egyetemi” matematikát tanítanak, ugyanakkor a szorzótáblát sem tudják. De a tananyagon kívül érte kritika a módszereket, az eszközöket, a szemléletet is, mind a szakma, mind a közvélemény oldaláról. A bevezetett tanterv kétségtelenül nem volt hibátlan: néhány fogalom előkészítése nem

¹³ VARGA Tamás: Komplex módszer a 6 éves kortól kezdődő matematikatanításban, *Pedagógiai Közlemények* 4. Tankönyvkiadó, 1966

volt megfelelő, a tanterv szövegezése sok helyen nem volt érthető. A tanítók számára nem volt egyértelmű, hogy mit kell csinálniuk pontosan egy-egy tanórán, nem tudtak élni azzal a szabadsággal, amit a tanterv hagyott számukra. A tanterv megfogalmazásában nem voltak egyértelműek a tananyag súlypontjai, nehéz volt eldönteni, hogy pontosan mire is kell koncentrálni. Bizonyos anyagrészek még a tanítók számára is érthetetlenek voltak, mások pedig aránytévesztés miatt kerültek be a tananyagba. A taneszközök, elsősorban a munkalapok is javításra szorultak. Néhol nem illeszkedtek megfelelően a tantervhez, néhol a feladatok megfogalmazása volt nehézkes, az egyes témakörök nem váltak szét, ami az áttekinthetőség rovására ment, és alapvetően kevés volt a gyakorlófeladat. De talán a legnagyobb probléma az volt, hogy az elvek nem tudtak átmenni a gyakorlatba, mivel a tanítók nem teljesen értették a koncepció lényegét, vagy nem tudták magukévá tenni a szemléletet. Sokan nem tudták, nem akarták használni a munkaeszközöket, vagy helytelenül használták azokat. Gyakran elmaradt a differenciálás, ami a gyengébb tanulók lemaradását eredményezte. További kritikák szerint a komplex módszer elhanyagolja a klasszikus matematikai alpműveltséget, az eszközök nem segítik elő, sőt gátolják a fogalmak absztrakcióját, túlságosan lassan halad, hosszadalmas és nehézkes, az egyes témákban nem mélyül el, mivel túl gyakran vált nézőpontot, illetve a tananyag egyszerűen túl van méretezve a rendelkezésre álló időkerethez képest.

„A tragikai vétség az volt, hogy belementünk a kötelezővé tételbe. Az elterjesztés stratégiájával egy évtized alatt – körülbelül mostanig – bizonyára többre mentünk volna. A kötelezővé tétel az új tanterv ellen fordította mindazokat a nevelőket, akik nem voltak készen a befogadására. A terjedni kezdő jót is lejáratta és rossz hírbe keverte a muszáj-megvalósítás, a félmegvalósítás, a félreértések. Hírünk a világban jó, hiszem, hogy nem alaptalanul, de az itthoni megvalósulás bizony kezdetleges.”¹⁴

A kritikák egy része kétségkívül megalapozott volt, ezeken az 1986-os korrekció megpróbált segíteni. A munkalapokat, tankönyveket átdolgozták, a tantervet pontosították, bizonyos anyagrészeket kivettek, illetve pontosabban meghatározták az egyes témakörök tartalmi elemeit és ütemezését. Az ellenérzések azonban megmaradtak, ami a komplex módszer tényleges gyakorlati megvalósulása ellen hatott.

Mai szemmel olvasni Varga Tamás cikkeit, tanulmányait, előadásait, olvasni a komplex kísérlet tankönyveit és munkalapjait megdöbbentő élmény. A matematika tanításának vagy általában az iskolai tanításnak azok a problémái, amelyekre Varga Tamás a megoldást kereste máig aktuálisak, sőt sok tekintetben aktuálisabbak, mint az 1960–70-es években voltak. Azok a

¹⁴ VARGA Tamás: Az egyszeregy körül, *Kritika* 1987/12

válaszok, amelyeket ezekre a problémákra ad, többségükben ma is változtatás nélkül alkalmazhatóak lennének, mégis gyakran széttárt karokkal állunk velük szemben a segítséget várva. Meglepő, hogy a jelen matematikadidaktikai szakirodalma mintha gyakran csak Varga Tamást ismételné, és keveset tud hozzáadni a közel fél évszázaddal ezelőtt leírtakhoz. A komplex kísérlet nem valósult meg maradéktalanul. Elsősorban a tanítási módszerekben és a tanítás folyamatáról alkotott elképzelésünkben kellene megfogadni a kísérlet tanulságait. Mégis a matematika tananyagának felépítése, szerkezete a mai napig azokon az alapokon áll, amiket Varga Tamás és munkatársai fektettek le.

Varga Tamás élete utolsó éveiben sem hagyta abba a munkát. Foglalkozott többek között a számológépek tanórai felhasználásának lehetőségeivel, sőt a számítógépek oktatásba való bevonásának lehetőségeivel is. Cikkei és tanulmányai többek között magyar, orosz, szlovák, német, francia, angol és olasz nyelven jelennek meg. Tagja volt az Educational Studies matematikai szerkesztőbizottságának, alelnöke a CIAEAEM matematikai módszertani kutatásokkal foglalkozó nemzetközi szervezetnek.

1987. november 1-én halt meg Budapesten. Nevét és emlékét alapítvány, konferencia, matematika verseny, iskola, tankönyvek tucatjai, cikkek és tanulmányok százai őrzik, valamint kollégái, tanítványai, családja, és tudtukon kívül azok a milliók, akik az 1970-es évek óta Magyarországon tanultak matematikát.

Kriston Vízi József
**IDŐ-BÚJÓCSKA VARGHA BALÁZS ABSZOLÚT
PEDAGÓGUSSAL¹**

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.25>



Vargha Balázs (1921–1996)

E sorok szerzője úgy tartja illendőnek, hogy előjáróban magyarázatát adja dolgozata címválasztásának. Szükséges ezt tennie már csak azon okból is, hogy az erőteljes szellemi vonzalom ellenére sem volt alkalma(m) arra, hogy az azt elvileg megengedő kb. negyed évszázad alatt létrejöjjön egy személyes találkozás máig tartó szakmai példaképeinek egyikével. Pedig az 1960-as évek végének pest-budai éveitől Vargha Balázs 1996-os végleges elhallgatásáig számos helyzet adódott volna arra, hogy ez a sajátos bújócská (vagy szintén stílszerűen: fogócská) akár valóságos is legyen.

Magam, aki az úgynevezett Ratkó-korszak gyermektermelési kampányának idején születtem Budapest belső-terézvárosi részén, nyolc évig a római katolikus templom tövében lévő Labda utcai (jelenleg: Terézvárosi Magyar-Angol, Magyar-Német Két Tannyelvű) Általános Iskola osztályainak és tanulószobáinak padjait koptattam az utolsó fiú-évfolyam tagjainak egyikeként,- a menza és a zsebkendőnyi, zárt foci-udvar összes mozdítható

¹ A harmadik Varg(h)a-testvérről Vargha Balázs (1921–1996) író, irodalomtörténész és abszolút pedagógusról Kriston Vízi József az előadás idején kecskeméti Katona József Múzeum játékkutató etnográfusa tartott előadást ugyancsak 2013. december 10-én.

ingóságainak egyik kártevőjeként reggel fél 8 és este 5 óra között.² S mint ilyen, későn kamaszodóként duplán irigykedtem én is: egyrésről lefelé, a fiatalabb évfolyamokra, akik már lányokkal vegyes osztályokban randalírozhattak, míg én és szemérmes szenvedő társaim csak ácsingózhattunk a szomszédos Hegedű utcai Általános Leány Iskola egyencopfos kékköpenyesei után... Egyúttal meg félénk 9-10 évesekként a felsőbb évfolyamosok jósorsa miatt sápadoztunk, hiszen ők már – igaz, csoportos kötelékben vagy szülői (ál) igazolást produkálva, de – heti rendszerességgel járhattak a közeli Liszt Ferenc téri, később pedig immár legendássá vált Gyermek/Ifjúsági Könyvtárba; büszkén vigyorogva lobogtatták olvasójegyüket. Ám könyvimádó és olvasás-szerelmes rokonságom jóvoltából, év közben édesanyám s nyári falusi szünetekben (ó, Szentgál, ó, Herend! – Lőrincze Tanár úr szülőhelye, nekem a szabadság egyik birodalma) nagynénéim-bátyáim jóvoltából tehettem félre zsebpénzemből rejtvény újságokra. Nem sokkal később, kis gimnazistaként pedig Tímár György kobak-gyötrő nyelvi felvetéseim agyalgattam s gyűjtöttem az eredmény-pontokat, haladva előre büszkén a felnőttekkel teli büszkeség-grádicson.³ Az elmebajnokoskodástól is kissé el-, illetve öntelt ifjúnak – most már egy ideje jól tudom – jókor és jól jött az első élet-pofon: sikertelen felvételi az ELTE ezernyi bölcsésze közé s így az újabb megmérettetésig állás után illett nézni. Külön világ, külön életek, sorsok, hagyományok és egy érde(ke)s közösség – ez fogadott Angyalföldön. Művelődési Ház („a Láng”) virtigli népművelőkkel és Könyvtár, az első olvasótábori nemzedék ifjú és ellenálló felkentjeivel. Kéthetente nagyszerű vendégek: közöttük Vargha Balázs, aki a frissen megjelent *Játsszunk a szóval!* kötetével szédít-ámít-mórikál (hisz’ ez is a Móra Kiadónál jött ki..., - terjed a tréfa); nekem meg aznap kell bevonulnom katonának Hódmezővásárhelyre. Évek múlnak, Pest helyett már Debrecen az egyetem helyszíne, eljön az első kínlódo helykeresés: mi is legyen az a téma, hívószó, vezérjel, ami testhezálló egy másod-harmad éves bölcsész kossuthosnak? Mindannyiunkkal külön-külön törődő, figyelmes, olykor elnéző, ám ha kell, atyai szeretetből apró darabokra szétcincáló (majd a magunkra találásban is segédkező!) professzoraink mély emberismeretéből adódóan végül is kijut mindannyiunknak egyfajta bölcs szereposztás, amellyel aztán ki-ki pályájának valamely időszakáig vagy akár életfogytig kitartva sáfárkodhat. Magam ebben

² KRISTON VÍZI József: A játék és a játszás fővárosi színterei. In: Kriston Vízi József: *Kő, papír, olló. Játék-írások a 21. század elejéről*, Pont Kiadó, Budapest, 2014. 49–56

³ TÍMÁR György: *Nevelő lexikon*, Gondolat, Budapest, 1974. – Azt többed magammal egy darabig kissé sértetten észleltem, hogy Tímár úr ezen összeállításában s később sem utalt a könyveihez felhasználált „félremagyarázó merités”-re...

az izzadságos sors-vetésben a játék/játszás terére lendítettem, igaz túl sok késztetés nem kellett hozzá.

Csavaroghattunk a Felső-Tisza vidékén, az abaúji Hegyközben, az apai felső-borsodi Barkóságban, csak hetek-hónapok múltán kellő zsákmánnyal (teli cédulákkal és füzetekkel, filmtekerccsekkel) térjünk meg a “Skóla” szemináriumi termébe, hogy aztán éjszakákba nyúlóan osszuk meg a termést: élő népi és már jócskán nem népi történetekkel, elmondott-eljátszott-lejtett mímekkel, miközben mentett kendervászon, még makkon tartott disznó szalonájája és hutabeli ajándék-pálinka is előkerült. A debreceni múzeumnak, második otthonunknak fő-fő igazgatója: Dankó Imre⁴ gunyorosan hunyorított tekintetét első találkozásunkkor nehezen álltam és tartottam tőle: „*Mit szól igazgató úr? Nekem a játék jutott...!*”. Ő meg csak nyelt egyet és azt mondta: „*Van ilyen bolondos az ösmerőseim között...*” Bizony sokáig nem tudtam, hogy régi s igen kedves barátjára, Vargha Balázusra gondolt; csak a diploma dolgozat védeése utáni záróvizsgámon árulta el s nevetett jellegzetes kuncogásával. Nem sokkal ezután a Palócföld nagytáji kutatása során számtalan helyen megfordulva: iskolák, közösségi szobák, tévész-kultúrok s könyvekkel – akkor még – igazán jól felszerelkezett pedagógus lakások polcain díszlett, de fényesedett-rojtosodott használttól újra előkerített Volly István füzetek mellett Lajos Árpád, Kresz Mária, Borsai Ilona, Hajdu Gyula, Keszler Mária könyvei mellett gyarapodó Vargha Balázs kiadások.⁵

A parádiakkal töltött jó néhány, majd velük együtt egy ízben végigálmodozott Nagy Csillebérci Népművészeti Tábor 1976-ban végleg megpecsételte tán ma is tartó, csetlő-botló játékos pályám!

Amikor egy népművészeti egyesületi szövetkező ülésen hírt vettem Bánszky Páltól (Bánszky Pál művészettörténész, néprajzkutató, az MMA néhai tagja. Kaba, 1929 – Kecskemét, 2015.), hogy Kecskeméten játékház lesz, attól fogva remegve figyeltem és lestem a híreket. Hátha, egyszer, oda... És elérkezett 1983 ősze, amikor „Pali bácsi” felhívott és elhívott! Játékház? Játékmúzeum? Műhely? Gyerekház? Játszi kísérletezés vagy elszánt “szórakázás”? Kultúrházi okoskodás vagy gyerekesített gyűjteményi szentély? Kulturális kalandorkodás Kecskeméten a többi csodabogár intézmény mellé? – Bizony még akkor is érezhető volt a sok-sok, kérdésbe csomagolt fenntartás, olykor nem éppen jó szándékú sandaság. De kit érdekelt ez?, minket aztán nem, hiszen szabaddá vált a jóízű és felelős játék

⁴ Budapest, 1922 – Debrecen, 2008.

⁵ KRISTON VÍZI József: A népi gyermekjáték-ismeret összegzése a Palóc-kutatásban. In: KRISTON VÍZI József: *Homo Ludens Hungaricus, Néprajzi játéktanulmányok*, Budapest, Pont Kiadó. 2005. 68–77

vidéki terepe, amely sosem volt magára hagyatva!⁶ Tárgyi- és adattári rendszerezés: az első kusza kötegek után megérkezik egy pakk Moskovszky Évától és Szentiványi Tibortól. Benne a Nyelvi Játékosok Klubjában (később MELEDA) megfordult hazai tagok és olykor külföldi vendégek ismertető lapjai, program- és könyvismertető; összetűzött indigó- és xerox-másolt játékos “szamizdatok”, köztük Vargha Balázs sűrű soros gépelvényei. Telnek az évek, idősödik a keresztségben végül is hivatalosan Szórakaténusz Játékmúzeum és Műhely nevet viselő intézmény; tervezzük a tizenöt éves születésnapot (december 5.), jó előre készítgetjük a meghívandók és szólásra felkérendő névsorát, köztük Balázst is hogy személyesen köszönthessük végre. De Lukácsy András táviratozik: „*Vargha Balázs nincs többé – stop – Marcus 24-en meghalt – stop –*.” Vasárnap van, 1996, Gábor fiam neve napja – a telefon gépi hangja még kötelességtudóan elmondja kétszer a szöveget s megkérdi: „hétfőn kikézbessük azért?”

E sorok megjelenése idején már kilencvenöt éves lett tehát Vargha Balázs, aki húsz éve – Dankó Imre megfogalmazása szerint – elfoglalta helyét a „Kunszentmiklósi Pantheonban”.⁷ A település protestáns évszázadainak, a kunszenti skóla és társadalom, valamint a Vargha-família történetének bemutatását mi nem részletezzük, hiszen azt nálunk avatottabban és alaposággal megtette már számos szépirodalmi alkotásában “három Varg(h)a” egyike, Domokos, valamint Kunszentmiklós lankadatlan kortárs krónikása: Balogh Mihály.⁸ Legutóbb pedig Gazda István tudománytörténész professzor tollából való az a laudáció, amely 2015. december 15-én hangzott el a Magyar Örökség Díj átadásán Vargha Balázs életútját, szellemi eszmélkedését, a kezdet és a pálya varg(ha)betűit, de igazából a szabadság és kötelesség, a felfedezés és rendszerezés elszánását elejétől fogva komolyan felfogó és akaró (olykor akaratos) évtizedeit legszebben saját maga adta közre tizenhat részben a Könyvtáros 1990–1992-es évfolyamaiban.⁹ „*Már legkisebb gyermekkorom könyvekkel volt kibélelve...*” – kezdi életútja kezdeteinek felidézését s folytatja többsoron, majd többször is hangsúlyozva, hogy az Arany János iránti, élete végéig tartó érdeklődést,

⁶ KRISTON VÍZI József: Játékaink ünnepei és hétköznapjai. In: Kriston VÍZI József (szerk.): *Játék+Rend+Szerekek, A facsigától a játékeprogramig, Vesszőparipáink, A Kiss Áron Magyar Játék Társaság Közleményei* III. Budapest-Kecskemét, 1996, 128–146

⁷ DANKÓ Imre: Újabb helyfoglalás a Kunszentmiklósi Pantheonban, In: *Forrás*. 1996. 10. sz. 77–79

⁸ BALOGH Mihály: Varga Domokos, az abszolút pedagógus, In: *Iskolakultúra*. 2014. 3. sz. 101–118

⁹ BEREZKY László – VAJDA Kornél: Kezdetektől Debrecenig és tovább...beszélgetés Vargha Balázssal. In: *Könyvtáros*. 1990. 11. sz. 662–669. – Ezt követően a riportterkedő kollégák az 1992. márciusig tartó számokban már – látva a beszélgetőtárs „öntörvényű rakoncátlanságát”, átadták neki a továbbiakban a teljes és szabad megnyilatkozás lehetőségét, nem akarták kordába szorítani. Am talán nem véletlen, hogy a „Vallatóház a Szippankóban” című kis fejezettel véget is ért a memoár sorozat...

végősoron rajongást (is) tulajdonképpen a szülői ház, pontosabban nagytiszteletű igazgató Vargha Tamás, „Sapa” oltotta belé/jük.¹⁰ Balázsunk („Sándor Balázs”- ahogy Balogh Mihály megidézi egy helyütt) igen korán talál ki és alkot maga is történetet; ezek egyike „*A cukorbaba*” című, amelyet oly részletességgel idéz fel Mészöly Dezső.¹¹ Ifjúi irodalmi próbálkozásairól még azt is megtudjuk, hogy hatodikos gimnazistaként „Karrier” című novellájával önképzőköri pályadíjat nyer. Az olykor szerencse folytán is jelentősen gyarapodó családi könyvtár rendszerezésében apja oldalán maga is részt vett; később „...*játékból csináltam dombornyomatú családi exlibrist kartonpapírból. Rajta: VARGÁJÉKÉ.*” Érettségi vizsgát 1938-ban tett. Életrajzírói és még bensőséges barátja, Dankó Imre is szinte teljesen evidensnek mondják Balázs ezt követő teológiai iskolázását, illetve debreceni tanulmányait a nagy híró Református Kollégiumban mint a kunszenti partikula „ősí tudományos fészket.” Dankó úgy tartja, mindez a kunszentmiklósi hagyományos orientáltságból fakadt: „tudásért, papért, tanítóért egyenesen Debrecenbe járt”. A közösség számottevő előljárósága. Ám a vele készült 1990-es interjúban Balázs elmondja: valójában nincs igazán indoka rá, mi is vitte a debreceni protestáns teológiára. Ami számára ezekből az évekből megmaradt: az ott is vegyes felkészültségű, illetve agilitású professzori kar, valamint egyik sikerélménye: az 1942 Karácsonyára mint a Kollégium – soros – krónikás diákja által szerzett versezet, amelyet büszkén tartott első publikációjának. Mata János (1907–1944) fametszeteivel jelent meg költeménye füzetke formájában. Csokonai és Ady költészetével Debrecenben találkozik, s ez megint egy életre szóló szerelem, beteljesíthetetlen szellemi vonzódás lesz az ifjú teológus, majd felnőtt filosz számára. „*Csokonai gyűjteményem alapját 1942-ben raktam le.*” A legendás és Csokonait pártoló Márton József-féle családi könyvtár darabjainak megszerzésében néhány évvel később Örkény István és Hubay Miklós is segítségére lesz. A Vargha Balázst és testvéreit is erőteljesen megérintő Karácsony Sándor-féle eszme és pedagógiai világlátással (Tamás révén) előbb budapesti felruccnások alkalmával, majd pedig az óraadó magántanárból 1942-től 1950-ig kinevezett rendes egyetemi tanárrá avanzsált professzor közvetlen közelében találkozhattak, mélyedhettek el. „*A sikeres nevelés első feltétele – vallotta Karácsony Sándor –, hogy a nevelő biztosítsa növendéke autonómiáját, mivel minden gyerek alapjában véve tehetős, illetve az volna, ha engedné, alkotni, ha az iskola nem a közöny légkörét árasztaná. Ezek a*

10 VARGHA Balázs: *Arany János játéka*, Enciklopédia Kiadó, Budapest, 1994.

11 MÉSZÖLY Dezső: Vargha Balázs gyermekkori remeklése, Levél Varga Domokosnak. In: *Lynkasóra*. 1997. (VI. évf.) 6. sz. 23. p.

*bivatalos oktatásüggyel szembenálló gondolatok (amelyek egyébként az akkor többféle irányzatot képviselő magyarországi reformpedagógia közös alapeszméi voltak) vonzótták Vargha Balázst, a kritikusan gondolkodó szabad szellemű fiatal hallgatót.*¹² Minden bizonnyal ez a ragaszkodás, valamint az, hogy a Református Teológia tulajdonképpen (1932 és 1949 között) az új egyetemi épületben működött, vezette Balázst arra, hogy a teológia után a bölcsészetet is abszolválja, amelyre 1946-ban tett pontot.

Ám addig még otthon is számos izgalmas és már az érettséget is hatványozottan nyújtó időszak – nem is gondolt – feladatai várták. 1944. november elején a szovjet-orosz csapatok elérték a Duna-Tisza köze nyugati sávját is; Szabadszállásról az egész lelkeszi és tanári kar elmenekült. Két huszoneves protestáns, tanári ambícióval is megáldott segédlelkész: Dankó Imre és Vargha Balázs „hazament” a szomszédos nagyközségbe szolgálni. Helyettes lelkész és a református elemi iskola mindeneként az ifjú Vargha együtt tanította a nyelvtant, a rajzot s az éneket¹³, emellett prédikációkat tartott, keresztelt és temetett. Itt ízlelte és tapasztalta meg a gyermekalkotások valódi mibenlétét, annak világát és esendőségeit, de határtalan lehetőségeit egyaránt! Néhány hónap múlva, 1945 elején-tavaszan aztán haza, Kunszentmiklósrá költözött s az ottani iskolában is folytatta rajzoktatói tevékenységét. „*Otthon, Szentmiklóson nem csak rajztanár voltam 1945 tavaszán, hanem MADISZ titkár is. És a MADISZ énekkarának hozzá nem értő, de lelkes vezetője...*” – „*Vargha Balázs mint rajztanár a hagyományos formák másoltatása helyett a bátor önkifejezésre ösztönözte tanítványait. Az eredmény minden várakozást felülmúlt. Mikor 1948-ban a genfi Nemzetközi Oktatásügyi Intézet pedagógiai kiállítására gyerekrajzokat kerestek, hosszú válogatás után a kunszentmiklósi iskola tanulóinak százhusz rajzát állították ki.*»*Hogyan találta meg a Tanár Úr ennyi spontán formálódó akarat, ilyen eredetiség és az annyira büteles szabadság nyitját?«* – *kérdezte a genfi kiállítás magyar megbízottja, Hubay Miklós Vargha Balázst. Úgy tűnt, megnyílik az út, hogy a kunszentmiklósi rajztanár sikeres művészetpedagógiai módszere országos programmá váljék. Amde mindez a koalíciós idők utolsó évében történt. 1949/50-ben az összes magyar reformpedagógiai irányzatot betiltották, egyeduralkodóvá vált a voltaképp porosz hagyományokra épülő szocialista oktatási módszer. Vargha Balázs tett még néhány elszánt kísérletet, hogy a magyar oktatásügyben megmentsse a gyerekeközpontú rajztanítás néhány elemét, de a hatalmi gőzhenger erősebbnek bizonyult.*” – adja ennek tömör összefoglalását Katsányi.¹⁴

¹² KATSÁNYI Sándor: Vargha Balázs csempészárúja, In: *Könyv, könyvtár, könyvtáros*. 2011. (XX. évf.) 8. sz. 39–44

¹³ Lásd később ennek érett termését: VARGHA Balázs–DIMÉNY Judit–LOPARITS Éva: *Nyelv, zene, matematika*, Budapest, RTV – Minerva. 1977

¹⁴ KATSÁNYI i.m. 40. p.

Balázs maga visszatekintve is nagy keserőséggel gondol arra az időszakra: „A pedagógiai irányításba hol volt beleszólásom, hol nem volt. Tehetetlenül kellett nézzem például, hogy az ötödikes gyerekeknek hányszor kellett galuskavágó deszkát rajzolni egy évben. Az indoklás: a konyhai szerszámok közel vannak a gyerekekhez. Szerintem az óriások meg a többfejű sárkányok sokkal közelebb vannak hozzájuk”.

Életrajzaiban mindenütt szerepel egy/a szegedi év (1947/1948) a szabadművelődési felügyelőség kötelékében, de hosszú folyamatosan sorolt személyes vallomásában (*Könyvtáros* 1990–92) csak egy helyütt ír annyit: „szegedi népművelő koromban...”

A politikai, majd egyre átfogóbb művelődés- és kultúrpolitikai fordulat őt érintő éveiből ezt írja: „1948 és 1953 között ötféle hivatalt láttam el...Tebát évenként változtattam, azaz változtatták velem az állásomat.” Ez az az időszak, amikor a nagyszerű emberrel és szakmai vezérlő személyiséggel, Kiss Árpáddal (1907–1979) dolgozhat és alkothat együtt. Tankönyvszerkesztő az Országos Köznevelési Tanács, az Országos Neveléstudományi Intézet, majd az Oktatási Minisztérium égisze alatt, de ami a lényeg és izgalom számára: felkészült és anyagilag is kellően érdekelt (!) szerzői-típoográfiai és kivitelező gárdával folyik pl. a magyar nyelvi és irodalmi tankönyvek anyagának frissítése (olykor ügyes, ámde inkább veszélyes praktikák árán), a földrajz tantárgyhoz szorosan kapcsolódó térképek vizuális megjelenésén való töprenkedés és harc a beszivárgó voluntarizmussal szemben. Pedagógus továbbképzési előadó, majd tanszékvezető a Központi Pedagógus Továbbképző Intézetben, ahol egyre többször jelentik fel kollégák, vezetők és „tapasztalt felnőtt diákok” egyaránt... Király István professzor már korábban is felfigyelt a villódzó szellemű, a szellem szabadsága mellett aprólékos, lexikon-imádó Vargha Balázusra, akit a Magyar Irodalomtörténeti Társasághoz (MIT) hívtak 1953-tól. Életrajzában s annak hivatkozásaiban ugyan az szerepel, hogy ennek szervező titkára volt, de a MIT hivatalos honlapján ez idő tájt Barta János neve szerepel titkárként. Hogy a „szervező” funkció mást ill. mit takart, az sajnos számunkra továbbra sem világos. Ám, hogy Vargha Balázsnak bőven volt feladata, azt a hivatkozott lap-oldal idevágó része is jól jelez: „A kommunista rendszer 1949-es bevezetése után a *Nagy magyar klasszikusok* (1950–1962) és a *Nagy magyar írók* (1951–1956) című könyvsorozatok megjelenítésével szerzett tekintélyt a Magyar Irodalomtörténeti Társaság.”

Életrajzában jelentős fogyatékosága az is, hogy az 1958 és 1977 közötti időszakot úgy adja meg a Wikipedia szerkesztője, mintha Vargha Balázs e csaknem két évtizedben a Petőfi Irodalmi Múzeum állományában mint

„kutató” tevékenykedett volna. Ám saját emlékezőfolyama és az annak nyomán készült Katsányi-féle alapos méltatás jelentősen árnyalja, illetve pontosítja a valóságot. Vargha, a legautentikusabb így ír: „*Mormota módra éltem akkoriban. Nem csak nekem volt olyan érzésem, hogy ebben az akasztófás világban képtelen vagyok igazi foglalatosságra.... Nagyon ellepték a könyvtárat a fekete igazolványosok, akik buzgón gyűjtötték az anyagot...*”¹⁵ Megint csak Katsányit hívjuk segítségül: „*S ekkor egy apró véletlen (az esti áramtalanításnál tartott közös ügyelet) összehozta Sallai Istvánnal, a Könyvtártudományi és Módszertani Központ főosztályvezetőjével. Sallai az idő tájt a viták kereszttüzében bontakozó szabadpolcos könyvtári rendszer modelljének kidolgozásán munkálkodott. Valójában a polcok szabadságánál jobban foglalkoztatta őt az információ szabadsága, a szabadpolcos technológiára való áttéréssel a politikai agitációs könyvtárból az információközvetítő-tájékoztató könyvtár irányába akarta a magyar közkönyvtárakat elmozdítani. A tervezett újfajta könyvtárat mint az ismeretszerzésnek és a tanulásnak az iskolával egyenrangú, ám az elavult iskolamesterinél korszerűbb módszerekkel dolgozó intézményt kívánta láttatni és elfogadtatni. Ezekre a gondolatokra pontosan rimeltek Vargha Balázs annak idején kidolgozott és megvalósított, majd befagyaszított reformpedagógiai elvei. Az exrajztanár Vargha Balázs és az extanító Sallai István pedagógiai alapelvei közel álltak egymáshoz, Sallai István kérésére Vargha Balázs a Könyvtártudományi és Módszertani Központ munkatársa lett, és a gyerekkönyvtárak új modelljének kidolgozását kapta feladatul.*”¹⁶

Szólnunk kell a Vargha Balázs-i gyermekkönyvtárak egy másik meghatározó jellemzőjéről, a játékoságról is, ami nem esetleges járulék volt, hanem az új pedagógiai-gyerekkönyvtári eszmény koherens része. A reformpedagógia egy korábbi klasszikusa szerint „*csak úgy nyerhetjük meg a gyermek szellemi erejét a szükséges munkához, ha segítségül szerződtetjük a játék örömeit*”. A hajdani reformpedagógiai iskolákban a játékos módszereknek kardinális szerepük volt. A feladat és az ember nagyszerű találkozása volt ez: Vargha Balázs vérbeli homo ludens volt, legendás hírű játékmester, aki játékosan fedeztette fel a világ érdekes jelenségeit, vezetett rá a dolgok rejtett összefüggéseire, a meglévő rend átrendezése pedig pajzán élvezetet jelentett számára. Játékoskönyvei, a televízió által is közvetített *Fabulái*¹⁷ a résztvevőknek élvezetet jelentettek, a könyvtárosoknak és pedagógusoknak „felsőfokú” továbbképzést. Az előző évtizedekben képesítést szerzett

¹⁵ VARGHA i. m. 1991. 8. sz. 487

¹⁶ Mivel Katsányi itt ismét hivatkozott, Vargha Balázs 90. születésnapja alkalmából publikált dolgozata e nagyszerű könyvtári misszió elemzését adja, a továbbiakban már nem idézzük, – az írást teljes terjedelmében olvasásra ajánljuk az érdeklődők számára!

¹⁷ „*Fabula*” címmel 1968 és 1978 között 25 részes ifjúsági művelődési-irodalmi televíziós sorozat forgatókönyvének írója, részben szerkesztője és műsorvezetője volt egyben!

óvónői és pedagógus kar jó részének lehetett személyes élménye egy-egy Vargha Balázs vezette előadásról. Ilyen volt például az Óvónők Kecskeméten megrendezett II. Nyári Akadémiáján, 1973-ban elhangzott fajsúlyos eszmefuttatása a Széchenyi Könyvtár főelőadójának.¹⁸ Itt csak a jellegzetes Vargha Balázs-i fejezetcímeket adjuk meg: Hebert árnya; Patkányok és gyerekek; A memorizálás; A kisgyerek képességei; Az értelmetlenség védelmében; A memorizálás védelmében; Az „általános műveltség” kísértete; Problémamegoldás; Intellektuális játékok; Kérdések és feleletek; Definíció és verbalizmus; Alkotás. E nagy előadás lényegét az alábbi idézettel erősítjük meg: „*valószínűleg ez a rossz értelemben vett fokozatoság az oka annak a többször leírt jelenségnek, hogy az első iskolai évek megváltoztatják a gyermekek intellektuális magatartását: az eddigi kíváncsiság, kutatási vágy, találgatás helyébe drill-automatizmus, eltompult kötelesség-teljesítés lép. Ha ez a nevelői törekvés teljes sikerrel járna, tartós fizikai-szellemi-erkölcsi bénulást is okozhatna...*”

Végezetül hadd irányítsam a figyelmet Vargha Balázs reánk hagyott s bár befejezett, de további vagy újbóli, alapos tanulmányozásra mégis serkentő munkáinak némelyikére. Egyik csoportjuk például az a kéziratos, a bevezetőben már egyszer hivatkozott kéziratos gépelvényanyag, amely beletárolva kutatható az immár harmincötödik évébe lépő Szókraténusz Játékmúzeum és Műhely Adattárában (JÁMA). A 124–88-tól a 131–88. sz. tételek alatt őrzött bő száz oldalnyi kézirat ebben a formában publikálásra még nem került, noha bizonyos változatai tudomásunk szerint különböző előadások formájában elhangzottak, illetve néhány játék gyűjteményhez illetve játék-pedagógiai tanulmányhoz kiváló alapot nyújtottak.¹⁹ Ezek egyikében, a „Gyermekmunkák, játékszerek” címűben fogalmazódott meg a szerző részéről is erőteljesen egy tárgyi és szellemi játéktár, gyűjtemény létrehozásának, valamint itt sürgeti a városi-polgári játékvilág változásának, folklorizálódásának, valamint a tömegtermelés és a bolti játékkínálat-készletezés történetének felkutatását és megírását.²⁰ A továbbiakban az alábbi című és témájú dolgozatok szerepelnek még a kecskeméti országos

¹⁸ VARGHA Balázs: Gondolkodás, játék, alkotás, In: KRAJCSOVSKI József (szerk.): *Óvónők II. Nyári Akadémiája*, Kecskemét, 1973. június 25–30. *Kecskeméti Óvónőképző Intézet Közlemények*, 3. Kecskemét, 1974. 114–124

¹⁹ VARGHA Balázs: Oktatás-Művészet-Folklor-Játék. In: HOSSZÚ Klára (szerk.): *Hagyomány és Kreativitás 2*. UNESCO Workshop Budapest-Kecskemét, 1982. 8. 21–25. 6–20.

²⁰ PI: DANKÓ Imre: Kézműves játékok és a modellálás. In: KRISTON VÍZI József: *Játék+Rend+Szerek, Vesszőparipánk III*. Budapest-Kecskemét, 1996. 50–60. p. – KALMÁR Ágnes: Magyar iparművészeti játékszerek a századfordulón. In: i. m. 37–50. p. – POLÁK László: *Adalékok egy majdani játékkataszterhez*. In: i. m. 158–16., TÉSZABÓ Júlia – TÖRÖK Róbert – DEMJÉN Bence: „*A babatündérhez*”. *A budapesti játékkereskedelem története*, Magyar Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeum. Budapest, 2010

szakmúzeum archívumában: Kísérlet a nyelvi játékok rendbeszedésére - Forgó játékok – Megfordítások – Szavak a hangtükörben – Találós kérdések – Építkezés betűkből – Titkos írásmódok – X-es szerkezetek.

A hazai játékkutatás egy másik nagyságára, Grastyán Endre (1924–1988) professzorra és munkatársainak kutatásaira hivatkozva például így fogalmaz a találós kérdések alkotásán vagy megfejtésén igyekvő gyerekekről: *„Az új oktatási irányzatok hasznos megerősítést kapnak az idegéletlen kutatóitól, akik agyi elektromos módszerekkel is ki tudják kutatni a gondolkodásnak ezt a csattanóját.”*

A most és itt, szűkre szabott keretek között véget érő bújócskánk során egy újabb felfedezésre váró, Vargha Balázs-i csavarra hadd hívjam fel a figyelmet. Vargha Balázs monumentális életművének csaknem teljes bibliográfiájában²¹ olvashatunk pontos címléírással (!) egy olyan poszthumusz kötetéről, amelyről kiderült: van, de nincs! Miről is van tulajdonképpen szó? Egy, a Móra Ferenc emblematiszta novellájának címét viselő kiadó 2000-ben tervezte Vargha Balázs, „a hajdani legendás játékmester irodalmi, nyelvi, logikai és egyéb játékaiból készített válogatás” megjelentetését FABULA címen, s ez - bár a kötet kiadására való támogatás nem érkezett meg és így a terv dugába dőlt, ám mégis - kész tényként került be a teljes publikációs jegyzékbe. Készülve a mostani áttekintésünk végső formába öntésére, néhány év után ismét kétségbe esett keresésbe fogtunk. Kiderült tehát a buzgó és optimista jegyzék-készítés pontatlansága, amely nyomán azért mégiscsak megtalálhattuk az örökös, a legidősebb fiú: Vargha Márton által az Országos Széchényi Könyvtár Kézirattárában elhelyezett hatalmas hagyatékot, amelynek szisztematikus feldolgozása megkezdődött. Néhány napos áttekintést követően is feltűnt: az igazán érdeklődő utókor emberének lenni s Vargha Balázs szerteágazó (szöveg- és forgatókönyv írói tevékenységéről még külön nem is szóltunk! – etc.) munkásságának „adminisztrátorává” szegődni micsoda izgalmas kalandot jelenthet még kortársainknak avagy az utánunk jövők bármelyikének. Vargha Balázs készen áll erre, s a Múzeum utcai felfújtt papírzacskó durranásával ismét jelt adott: folytassuk, ahol tegnap egy kis időre abbahagytuk!

²¹ http://www.szepmuveszeti.hu/data/cikk/91/cikk_91/08.18/szemelyi_biblio/Vargha_Balazs.pdf

Hudra Árpád

MAGYAR IMRE ORVOSPROFESSZOR MINT ABSZOLÚT PEDAGÓGUS

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.26>



Magyar Imre (1910–1984)

Magyar Imre (1910–1984) a hazai belgyógyászat élharcosa, gyógyító orvos, kutató, tankönyvíró, kimagasló pedagógus és kiváló szépíró. Már ebből a felsorolásból is látható, hogy sokoldalú tehetség volt, ami nemcsak szakmájában nyilvánult meg, hanem humán területen is. Kérdés, hogy mindezek után tekinthetjük-e őt abszolút pedagógusnak, aki többoldalú tehetségét a pedagógia területén gyümölcsöztetve, azt önmegvalósításként élte meg, s az emberalakítás vágya jelentette léte középpontját. Látni fogjuk, hogy számára ez a kérdés a kultúra, azaz tudomány és művészet egységének problémáját jelentette. Ezért akart az orvosjelöltekből értelmiségit „faragni”, s azt bizonyítani, hogy gyógyító orvosok is csak a mindenoldalú ismeretekből táplálkozó humanitás alapján lehetnek.

Magyar Imre egy zsidó család gyermekeként a felvidéki Losoncon született anyai nagyapja fogadójában, a család ezután nem sokkal visszatért eredeti lakóhelyére, Pestre. Apját, aki doktorált MÁV-tisztviselő volt, 1921-ben vallása miatt eltávolították munkahelyéről, s ezután hányattatott sors várt rá. 1944-ben három öccsével együtt megölték. Imre először a Zsidó Gimnáziumban tanult, majd a különböző családi nehézségek következtében a Kölcsey Ferenc Gimnáziumban folytatta tanulmányait, és itt érettségizett. Gyermekkoráról és családjáról *Az évszázad gyermeke* című könyvében számolt

be. Ifjúkoráról remek összefoglalót írt fia, Magyar László András, az édesapjára emlékező centenáriumi emlékkönyvbe.

Életrajzi ismertetője szerint Magyar Imre későbbi pályafutására két anyai nagybátyja nyomta rá bélyegét. Deutsch Emil felvidéki német–francia szakos középiskolai tanár volt, aki eredeti nyelven olvasta a német és a francia filozófusokat, latin nyelvű szerzőket, s munkáikhoz is mindig az adott nyelven írt jegyzeteket. A másik nagybácsi Deutsch Zsigmond volt, tíz nyelven tökéletes kiejtéssel beszélő fogorvos, aki alkalmanként a bécsi Operaház zenekarában is csellózott. Mindemellett nagyszerűen rajzolt és festett is. Magyar László András szerint édesapját a bölcsészet és az orvostudomány egyaránt vonzotta. Döntését az utóbbi mellett végső soron az határozta meg, hogy zsidó származású ember tanári állást nemigen kaphatott a 30-as években. Megjegyezzük, ez a kettős hatás, amely Magyar Imrében egyesült, sok mindenre genealógiai magyarázatot ad abszolút pedagógusi pályafutása szempontjából.

Az ifjú Magyar Imrére jellemző volt az irodalom és a zene szeretete. Magyarul és franciául egyaránt sokat olvasott. Ezenkívül írt verset, verses színdarabot, novellát, cikkeket, tudósításokat. Verlaine-fordítása már gyakorló orvos korában jelent meg a *Magyar Hírlap*ban. A zenére visszatérve – jól hegedült, játszott a gimnázium, majd az egyetem medikus zenekarában, rendszeres hangverseny-hallgató volt.

Mindezek után rá kell térnünk arra, hogy a *numerus clausus* ellenére hogyan is vették fel 1928-ban a Magyar Királyi Pázmány Péter Tudományegyetem orvosi karára. Ebben, kiváló bizonyítványán túl, némi professzori segítség is szerepet játszott, sőt apja tisztségviselői múltja alapján tandíjmentességet is kapott.

Egyetemi pályafutását *A kérdés* című kötetében megjelent, *Így lettem orvos* című írása alapján tudjuk nyomon követni.

Visszaemlékezésének elején bevallja, hogy sohasem tartotta magát természettudósnak, jóllehet tudja, hogy a szakmai tudás az orvoslás alapja. A gyógyításban ugyanakkor nagy szerepet tulajdonított az emberi magatartásnak.

Az egyetemen három tanár volt rá igazi hatással, Lenhossék Mihály (aki egyébként Szent-Györgyi Albert anyai nagybátyja volt) az anatómia, Farkas Géza, az élettan professzora és mindenekelőtt Korányi Sándor, akinek belgyógyászati előadásait hallgatta. Nagyra becsülte Hetényi Gézát, Korányi adjunktusát is, akinek vizitjein azt tanulta meg, hogy mennyire fontos szerepet játszik az orvos emberi lényének milyensége a beteggel való kapcsolatban, a gyógyításban. Olyan orvos szeretett volna lenni, mint ő –

írta. Korányiról és Hetényiről a későbbiekben még részletesebben is szólunk majd. Magyar egyébként tanulmányai közül a kórbonctant tartotta az egész orvostudomány alapjának. Itt ugyanis, azt követően, hogy az élő emberen észlelték a betegség különböző tüneteit, ezeket a tüneteket részletesen szemügyre lehetett venni a szerveken, idegeken és ezek szövettani metszetein.

Magyar Imre medikusként többször is gyakornokoskodott a Korányi-klinikán. Itt egyértelművé vált számára, hogy belgyógyász akar lenni, azonban nem gyakorló orvosként. „Vágyam mindig elsősorban a tanítás volt.” – jelenti ki határozottan önéletrajzi írásában. Ennek alapján úgy gondoljuk, hogy Magyar megfelel az abszolút pedagógus második kritériumának is, amelyről tanulmányunk elején szóltunk. Azaz az önmegvalósítás terepe számára a pedagógia lett.

Feltette magának azt a kérdést is, hogy miért akar egyáltalán orvos lenni, amikor különösképpen nem is vonzódik a természettudományokhoz, ami pedig végső soron ilyen pálya. Önmagának adott válasza az volt, hogy azért, mert szereti a beteg embert, sajnálja, megérti, és minden erejével igyekszik gyógyítani, vagy állapotán, félelmein, hangulatán enyhíteni. Orvosi *ars poeticá*ját szó szerint idéznénk. „*És úgy látom, hogy egyelőre a betegek nagy részét nemcsak a természettudomány eredményeivel gyógyítjuk, hanem elsősorban viselkedéssel, beszéddel, rábatással. Egyelőre csak nagyon kevés olyan betegséget láttam, amelyet meg lehet gyógyítani. A malária volt ilyen vagy a szifilisz meg néhány szérumokkal gyógyítható vagy oltásokkal megelőzhető fertőző betegség. A többi beteget csak kezeltük, noha hitt bennünk, és a gyógyulást tőlünk várta. Úgy is tettünk, mintha gyógyítanók, holott legfeljebb csak gyógyult.*”

Magyar Imrének, ahogy ő írta, még az egyetem elvégzése előtt sikerült majdnem megismernie, de legalábbis alkalmaznia Hetényi titkát a betegekkel való bánásmód tekintetében. Ő is tudott hatni a betegekre, amit szerinte nem annyira különleges tehetségének vagy képességének köszönhetett, hanem annak, hogy tudta, a betegekért van, s egyetlen és legfőbb feladata, hogy hasson rájuk betegségük megkönnyítése érdekében.

Itt fedezi fel azokat a tudástranzsfereket, amelyek az abszolút pedagógus legfőbb jellemzői közé tartoznak. Magyar határozottan tudta, hogy mennyit segít neki széles szépirodalmi olvasottsága, mivel olvasmányainak szereplőit már eleve azonosítani volt képes egy-egy betege személyiségével. Így már előre tudta, hogy hogyan és miről beszéljen velük. Teljes bizonyossággal érezte azt is, hogy a zene megkönnyíti számára „*az eredetileg idegen lélek megközelítését, megismerését és a beleélésnek azt a folyamatát, melyet ma empátiának szokás nevezni*”.

Azt, hogy az abszolút pedagógus hogyan „készülődött” Magyar Imrében, mutatja, hogy még ötödéves kora előtt a szigorló orvosok felkérték, készítse fel őket a szigorlatra. Ezt szívesen vállalta, mert „nagyon szeretett tanítani”. Ez azzal a nyereséggel is járt, hogy megtudta miben vannak ismereti hiányosságai, s ezeknek alaposan utána kellett járnia.

Már végzős hallgatóként olvasta Adolf Strüpell klasszikus német belgyógyászati könyvét, s visszaemlékezése szerint ekkor ébredt fel benne a vágy, hogy ne egy-egy elmaradt szigorlót tanítson belgyógyászatra, hanem medikusok százait. Ugyancsak ekkor kezdte el foglalkoztatni a gondolat, hogy a magyar orvostanhallgatóknak egy jó belgyógyászati tankönyvet kellene írni.

Magyar Imre 1934-ben kapta meg orvosi diplomáját a tizenöt legjobb végzős egyikeként.

Magyar Imre a Korányi-iskola utolsó nagy képviselője volt. Amennyiben mint abszolút pedagógust kívánjuk őt meghatározni, akkor mindenféleképpen érdemes röviden áttekintenünk, hogy mit is jelentett ez a bizonyos iskola, kik voltak azok a nagy emberek, akiket képviselőinek, megőrzőinek és továbbfejlesztőinek tekintünk. Ezt annál könnyebben meg tudjuk tenni, mivel Magyar Imre maga volt az, aki a nagyok majdnem mindegyikéről, Korányi Frigyesről, Korányi Sándorról, Hetényi Gézáról visszaemlékezést, tanulmányt, kismonográfiát írt. Ezért őt akár orvostörténésznek is nevezhetnénk.

Az igazán fontos számunkra az, hogy ez egy önmeghatározási folyamat bemutatása is, hogy mit jelentett neki a nagy emberek öröksége. Azt is mondhatnánk, Magyar teljesen tudatában volt annak, hogy ő abszolút pedagógus, jóllehet ezt a fogalmat még nem használhatta.

A Korányi-iskola tulajdonképpeni megalapítója Magyar Imre szerint a nagykállói izraelita orvoscsaládba született Korányi Frigyes (1828–1913), az egykori márciusi ifjú, az 1848–49-es forradalom és szabadságharc résztvevője, aki 1880-ban lett a pesti egyetem I. számú Belgyógyászati Klinikájának vezetője, s ezt a tisztséget egészen 1908-ig töltötte be. Nagy orvossá az tette, hogy a tudományt mindig össze tudta kapcsolni az élettel, s a kettő közös nevezője mindig a beteg ember volt. Munkássága magába foglalta a magyar belgyógyászat megalapozását és a magyar egészségügy fejlesztését.

Korányi Frigyes fia, Korányi Sándor (1866–1944) 1888-ban végezte el a budapesti egyetem orvosi fakultását. Magyar szerint Korányi Sándor számára atyai örökség volt a közösséggel és azon belül az egyes emberrel való törődés. Ugyanakkor Sándor, a legnagyobb magyar belgyógyász, ahogyan sokan tartják, különböző természettudományi ágakra is kiterjedő külföldi tanulmányútjai eredményeként, valóban paradigmaváltást hajtott végre a

hazai orvostudományban. Magyar ezt így fogalmazza meg a legtömörebben: „*Ha Korányi tudományos érdemeinek lényegét röviden akarnók összefoglalni, azt mondhatnók, hogy Korányi Sándor a fizika, kémia módszereinek alkalmazásával, a kórtani gondolkodásmóddal a funkcionális [működési – H. Á.] patológia megalapozója és kifejlesztője.*” Apja nyugalomba vonulása után, 1909-ben vette át a klinika vezetését, amely aztán nem eredeti helyén, hanem kétszeri költözéssel, III. számú Belklinika néven működött 1936-os megszüntetéséig.

Magyar Imre 1932-ben, harmadéves orvostanhallgatóként került a klinikára, majd végzése után is ott dolgozott egészen a megszüntetéséig. Kisonográfijában megemlíti, hogy 1936-ot követően is a klinika szellemében élt tovább, abban a Stefánia úti Belgyógyászati Intézetben, amelyet Hetényi Géza, Korányi utolsó adjunktusa vezetett, addigi orvoskollégáit is maga mellé véve, s ahol Korányi Sándor is szinte napi rendszerességgel vizitelt.

Mi a Korányi-iskola lényege – teszi fel a kérdést Magyar. A tudományos gondolkodásmódot említi, hozzátéve a kórteremben kitűzött célok alapján a klinikán folyó kísérletezést, s aztán az eredmények felhasználását ugyancsak a kórteremben. Továbbá a törekvést az egzaktságra, a kifejezés világosságára, a szigorú kritikára a gyógyításban és a tudományos kutatásban és nem mellesleg a tudományos tisztességet. Ahogy megfogalmazza, mindez Korányi Sándorból sugárzott, ugyanúgy, mint az optimista hozzáállás a tudományos haladáshoz, a terápiába vetett hit, az eredményesség biztos tudata. Humanizmusa és „morális felfogása” alól senki nem vonhatta ki magát.

Milyennek látta Magyar Korányi Sándort mint tanárt? Életének középpontját jelentették a kitűnő szerkezetű, klasszikus szépségű, csodálatos logikájú mindennapos előadások. Az elhangzottakat, leírva, azonnal nyomdába lehetett volna küldeni. Magyar szerint Korányi végtelenül szerette a medikusokat.

Egészében úgy összegezte, hogy Korányi derűsen, agilisen, fáradtságot nem ismerve tanított, és gyógyított. „*Gazdag volt ötletekben, ugyanakkor volt képessége a legmagasabb szintézisre is, és valójában ez adta a Korányi-iskola nagyságát: az experimentális ötletesség és a kritikus szintézis összefonódása.*”

Magyar Imre – mint már említettük – tanítványként követte Hetényi Gézát az 1936-tól 1944-ig működő Stefánia úti belgyógyászati magánintézetbe. Hetényi szellemi erejét alapvetően az összefüggések felismerésében, a tiszta világos logikában, a magasabb rendű szintézis megteremtésében látta. Magatartásából az sugárzott, hogy mindenki egyenértékű ember, orvos nem nézheti le a beteget, főnök a beosztottját, beteg a másik beteget. Ezért szorgalmazta Hetényi Géza a tanítványainál, hogy ne csak a szakmával foglalkozzanak. Fontos a jó könyvek olvasása, a

zenehallgatás, a képzőművészet alkotásaiban való gyönyörködés, s egyáltalán az, hogy minden összefüggésében ismerjék meg az embert.

Később látni fogjuk, hogy mindaz, amit Magyar Hetényiről írt, hogyan tért vissza az ő abszolút pedagógusi tevékenységében.

Ahhoz, hogy tovább vizsgálhassuk, Magyar Imre abszolút pedagógus volt-e, át kell tekintenünk, hogyan gondolkodott a belgyógyásatról, annak helyéről, szerepéről az orvostudományban, az oktatásban. Ugy látta, hogy a specializálódás már régen túlnőtt a belgyógyásaton. Ugyanakkor a specializálódás nem lehet az orvosképzés alapja. A képzés alapelve, hogy a beteget kell gyógyítani, a medicinának pedig az ember szolgálatában kell állnia. Ezt biztosítja a klasszikus belgyógyászat, amely „összefüggéseiben, egészként látja az embert és betegségeit”. Ezért van szükség a magas képzettségű belgyógyászokra, akiknek „gondolkodásmódja”, tevékenysége megakadályozza, hogy a medicina specializálódott területekre, szakokra hulljon szét.

Ezután érdemes megnéznünk, hogy Magyar hogyan tervezte meg és milyen eredménnyel a belgyógyászat oktatását 1965/66-ben harmadéves hallgatóknak hat félévre az általa vezetett I. számú Belgyógyászati Klinikán. Erről *A belgyógyászat oktatásának tapasztalatai* című írásában számolt be 1968-ban a *Felsőoktatási Szemlé*ben. Elgondolásainak lényege, hogy a tanítás nem a belgyógyászati tankönyv egyes szervrendszerek betegségei bemutatásának szisztematikus rendjét követte. Sőt kifejezetten az volt a cél, hogy ezt elkerüljék. „Az előadások témáját mindig az éppen rendelkezésre álló betegek szabták meg, és minthogy a jelenlegi betegfelvételi rendszer nem teszi lehetővé azt, hogy bizonyos időre bizonyos betegek rendelkezésünkre álljanak, csak azt a megoldást követhettük, hogy egy-egy, az oktatás szempontjából fontosabb beteg, érdekes diagnosztikus probléma, ritka betegség esetében az előadások fonalát megszakítva egyéb, esetleg más félév anyagába tervezett témát választottunk. Igyekezünk a lehetőségekhez képest azt is megoldani, hogy a hat félév alatt a belgyógyászati betegségek valamennyi formája egyszer, de lehetőleg többször előadásra és bemutatásra kerüljön. Azt sem állíthatjuk, hogy minden egyes betegség szerepelt volna az előadásokon, de ez nem is volt kitűzött célunk. A belgyógyászat előadásának nem lehet feladata a meghatározott anyag rendszeres előadása. A cél, amelyet követni óhajtottunk, a diagnosztikus menetének, a betegségek létrejötti módjának, a gyógyítás elveinek, az azonos tünetű, de különböző eredetű betegségek elkülönítésének bemutatása és az orvosi gondolkodásra való nevelés.” Mindez azt jelenti, hogy a tantermi előadás nem elméleti volt, különválasztva a gyakorlattól, sőt inkább gyakorlatinak volt tekinthető. Magyar szerint az ilyen „megbeszélések” során közvetlen kapcsolatot lehetett kiépíteni a hallgatókkal. „Az előadás tehát a bemutatott beteg vagy betegek egyéni betegségével vagy

a betegség egyéni vonásaival foglalkozik, megtanítja a hallgatót arra, hogy ne csak a szervi elváltozásokkal, hanem az egész emberrel foglalkozzék, bevezeti a hallgatót — anélkül, hogy erre kitérne — abba a nagyon bonyolult és a gyógyításhoz okvetlenül szükséges viszonyba, amely az orvos és beteg között kialakul, és megtanítja arra, hogy miképpen bányon az orvos a beteggel, hogyan nyerje meg bizalmát, és milyen módon viselkedjék ahhoz, hogy ne váljék fölényessé vagy személytelenné. Az előadás természetesen csak akkor lesz maradandó hatású, ha az egyedi betegekre felépített és alkalmazott mondanivalók után a hallgató otthon előveszi a megfelelő tankönyvet, és most már a betegség általános képével és a szükséges adatokkal jön tisztába. Az említett módon kialakított előadás, amelyben az előadó tapasztalatából és emlékezetéből származó illusztrációk is szerepelnek, és amelyre az előadó egyénisége is rányomja bélyegét és ezáltal maradandó, az egész élet folyamán felhasználható emléképeket kelt, valójában egyáltalán nem nevezhető elméletinek, mert hiszen minden mondatában a gyakorlati tevékenység és a gyakorlatban követendő gondolkodásmód elsajátítását teszi lehetővé, miközben gyakorlati nevelő hatást is kifejt.” A kórtermi gyakorlat a klinikavezető szerint „csak” annyiban különbözött az előadástól, hogy itt a orvosok személyesen vizsgálhatták meg a betegeket, a megbeszélések viszont nem voltak olyan részletesek. A tapasztalatok tehát azt mutatták, hogy „a hallgató az életre való felkészülésében jó tantermi előadásból sokkal többet profitál, mint az ún. gyakorlatból”. Magyar ugyanakkor nem nevezte megbízhatónak a hallgatók tudását az elméleti alaptárgyakból, mint az anatómia, élettan, kórbonctan, kórtan, ami így nehezzé tette számukra a klinikai tárgyak, így a belgyógyászat hallgatását. Ezért inkább az elméleti képzés erősítését tartotta fontosabbnak, mint a gyakorlati oktatás szorgalmazását. Kérdőjelet tett a mellé is, hogy a túlzott laboratóriumi vagy elméleti intézeti munka nem ment-e az általános képzettség rovására. Kifogásolta a nem hallgatott tárgyakból való állandó vizsgáztatást is. Ez ugyanis megakadályozza „a hallgatók ambíciójának, érdeklődésének kifejlődését, és gátja annak, hogy az önálló gondolkodás képessége, amely az orvos személyiségének egyik legszükségesebb tartalmi vonása, kialakuljon”. Végső konklúziója, hogy a belgyógyászat oktatásának centrumában továbbra is a tantermi előadásnak kell állnia abban a formában, ahogyan az előbbiekben vázolta. Vizsgálni pedig a régebbi rendszer szerint, az ötödik félév végén kellene, amikor a hallgató az alapképzést már alapos klinikai stúdiumokkal egészítette ki. Magyar felhívta a figyelmet: eljött az ideje annak, hogy az orvosi képzésben ne csak az átlagorvosok, hanem a kiválók nevelésével is foglalkozzanak. A nevelésben szintén az előadás játszhatja a legfőbb szerepet, amelynek biztosítéka *„főképp az előadó egyéniségében, suggeratívításában, előadásának*

tartalmában és az előadást fűszerező és élvezetessé tevő, néha jelentéktelennek látszó, mégis sokszor mély nyomot hagyó megjegyzéseiben és élményanyagában rejlik”.

Érdeemes megnézni, hogy majdnem egy évtizeddel később, 1975-ben, hogyan vélekedett Magyar ugyanezen kérdésekről *A tanítási-tanulási folyamat elemzése az orvoseképzésben* című vitacikkében ugyancsak a *Felsőoktatási Szemle*-ben, amely Lezák György és Tigyi András vitaindítójához való hozzászólás volt.

A vita elindítója a megnövekedett ismeretanyagot akarták egységes elv szerint az orvoseképzés tanítási-tanulási folyamatába, az utóbbi erősítésével, beépíteni. Oktatási témánként ez úgy nézett volna ki, hogy először lenne a figyelemfelhívó, tájékoztató jellegű bevezető előadás, azután következne programozott módon, tesztkérdésekkel a tankönyvből való tanulás, majd a csoportos foglalkozás a laboratóriumban, illetve a betegágnál előzetes teszttel és utólagos ellenőrzéssel. Végezetül tartanák meg a témazáró előadást, amely az összefüggéseket értelmezné. Magyar szerint a belgyógyászatot lehet az egyes szervek betegségei, a rendszerbetegségek, az eredet szerinti betegségek alapján rendszerezni. Mindezt meg lehet tanulni a vitaindítókat által javasolt elvek szerint, az elméleti tárgyakra alapozva, programozva vagy anélkül. Mindebből azonban nem lehet megtudni, hogy mi a belgyógyászat, ahogyan azt megelőzően ismertett tanulmányában összefoglalta. Az előadás szerinte nem bevezetés, vagy figyelemfelhívás és összefoglalás. Tekintélyes belgyógyász professzoroknak kellene ezt tartaniuk, akik egyéniségük, tapasztalataik révén megtanítanak a megfelelő gondoldásmódra, átadják a szakma iránti lelkesedést, felvázolják a tankönyvben még nem szereplő információkat, rámutatnak a tisztázatlan kérdésekben a kutatás irányára, a társadalmi vonatkozásokra. A programozott tankönyvek az önálló gondolkodás ellen vannak, csak bizonyos alapismeretek megtanulásában hasznosak. Az egyéni tanulásban éppen az a fontos, hogy a hallgatók képességeiknek és hajlamaiknak megfelelően, maguk szabják meg tanulásuk módját és formáját. Ehhez sok ismeretet tartalmazó, a nyitott kérdéseket is bemutató, elméleteket felsoroló tankönyvre van szükségük, amely gondolkodásra, ítéletre, válogatásra ösztönzi őket.

Végezetül leszögezi, amíg az oktatás gerincét jelentő belgyógyászatból az ötödik évfolyamon egyszer egy héten tartanak előadást, nem lehet semmiféle nevelőhatást, érdemi oktatást, a hallgatókkal való közvetlen kapcsolatot elvárni.

Magyar a csoportos foglalkozást csak a tantermi előadás kiegészítőjeként tudta elképzelni. A nagy előadások egy részének viszont

szemináriumi jellegűnek kell lennie. Összegzésképpen kijelentette: „Tudatában vagyok annak, hogy a mai belgyógyászat sokban különbözik a negyven év előttről, de azt is tudom, hogy alapjában és lényegében nem. Az akkor elsajátítandó ismeretanyag minden látszat ellenére nem volt lényegesen kisebb, mint a mai. Így határozottan állítom, hogy a magam medikus idejében, amikor a hét minden napján Korányi Sándor ragyogó előadását hallgattam és ugyancsak a hét minden napján délután 4 órától 5-ig a belklinikán késcsoportos gyakorlaton vettem részt, annak ellenére, hogy magyar nyelvű tankönyv nem volt, az oktatás lehető legmagasabb hatásfokával élhettem.”

Az eddig ismertettekből is kiderül, hogy Magyar Imre a humán, a művészeti és a társadalmi tudásanyagot is transzferálta előadásaiba és az általa vezetett gyakorlati foglalkozásokba is. Ez tette pedagógiai tevékenységét az abszolút pedagógusra jellemző módon világszerűvé. Azaz nem egyszerűen szaktárgyakat tanított, hanem azokat világ- és emberközpontúvá tette.

Azt, hogy ezt mennyire fontosnak tartotta, mutatja, hogy még 1970-ben saját maga készített felmérést orvostanhallgatók között arról, hogy mennyiben vannak birtokában a véleménye szerint az általános műveltség körébe tartozó ismereteknek. Úgy gondolta, mindez azért fontos, mert a medikusok későbbi életüket a foglalkozásukon belül a humánumnak fogják majd szentelni. A felmérés eredményeit *Orvostanhallgatók általános műveltsége* címmel a *Valóság* című folyóiratban tette közzé 1971-ben. Magyar kérdései az általánosan használt kifejezések magyarázatára, nyelvismeretre, filozófiai ismeretre, mitológiára, irodalomra, zenére, képzőművészetre, a szellemi irányok általános ismeretére, történelemre, földrajzra, némi technikai ismeretre, matematikára és a napi politikára vonatkoztak. Nem ismertethetjük a vizsgálatról szóló beszámoló részleteit. A kérdésekre a 400 fős negyedéves évfolyamból 128-an voltak hajlandók válaszolni. Utóbbiak közül 14-en tartoztak a legműveltebbek közé, 23-an egészen műveletlenek voltak, és így 91 főt tett ki a nagy szürke átlag. Az említett területek között a rájuk vonatkozó ismeretek mértékét tekintve nem volt igazán különbség. Magyar konklúziója szerint nem vitás, hogy a humán műveltség több oknál fogva is hanyatlóban van. Ebbe azonban az orvostanhallgatók esetében nem lehet belenyugodni, hiszen nekik az egész embert kell ismerniük, minden vonatkozásában. Ezért véleménye szerint szükséges a változtatás.

A felmérés, különösen az orvostársadalom részéről, heves bírálatokat váltott ki. Voltak azonban olyanok, akik látták, hogy az oktatói frusztrációk, a nemzedékek közötti szakadék felismerése vezette Magyar a sokak által maximalistának és lexikálisnak tartott felmérés elvégzéséhez. Érdeméül tudták be, hogy műveltségvizsgálatával követ dobott az állóvízbe. Magyar a

vita végén akként összegezte indítékait, hogy úgy érezte, „nagyobb körben is érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy valami nincs, ami volt, amiért kár és aminek a helyébe még más nem lépett”.

1979-ben *Orvos és műveltség – kapcsolatos feladatok az orvosképzésben* címmel tanulmányt írt a *Felsőoktatási Szemlé*be. Azt írta, hogy mivel az orvos közvetlenül kerül kapcsolatba az emberrel, ugyanúgy, mint a pedagógus vagy a bíró, ezért feltétlenül szükséges, hogy a szakmai tudáson kívül általános műveltséggel, kiváltképp humán műveltséggel rendelkezzen. Nem fejtette ki, hanem csak megjegyezte, hogy az általános műveltségen belül „nagyon is mesterségesen” tesznek különbséget a természettudományos és a humán műveltség között. Elmondta, hogy most ötödéves hallgatókat kért meg arra, hogy az orvos műveltségére általában és a maguk műveltségére vonatkozóan néhány kérdésére válaszoljanak. Négyszáz hallgatóból mindössze százan vállalkoztak erre. Magyarot meglepte, hogy sokan válaszoltak úgy, hogy az orvosoknak annyi általános műveltségre van csak szükségük, mint minden más embernek. Habár a válaszadók többsége pozitívan foglalt állást, Magyar mégis balul sikerültnek tartotta a felmérést, amelynek eredménye egészében nem tükrözi a „kiművelt emberfők” ideálját. Véleménye szerint a középiskolában kellene szert tenniük a hallgatóknak az általános műveltségre. Az egyetem ennek szükségletét még felkelthetné, de nagy oktató egyéniségek hiányában ezt nem teszi.

A pozitív válaszokat a következőképpen foglalta össze. Az orvos igen közeli emberi kapcsolatba kerül a beteggel, de a gyógyítás tudományos eszközei még gyakran ma is felmondják a szolgálatot és ilyenkor válik igen fontossá az emberség, a személyiség, az egyéniség. Utóbbiak alapja pedig az ismeret a világról, a társadalomról, az emberről. Több kell tehát mint emberismeret, lélektan, empátia. Itt érdemes szó szerint idézni a tanulmányból, mert az nyilvánvalóan nem csak a hozzászólók, hanem Magyar Imre véleményét is tükrözik: *„Az ember és a világ ismerete csupán saját tapasztalatok alapján alig lehetséges. Csak az irodalom segíthet, amely az emberi helyzetek gazdag tárháza és amelynek széles körű ismerete képessé teszi az orvost arra, hogy bármilyen szituációban jól kiismerje magát. A beteg érzésvilágának megértéséhez pedig a többi művészet teszi fogékonnyá a lelket, a zene, a képzőművészet, a mozgásművészet stb.”* Továbbá: *„A megfelelő hang megfelelése, a kapcsolat létesítése a szenvedő emberrel, az a humánium, amely a tudáson kívül a gyógyításhoz szükséges, az ismeretek folyománya. Csak az az orvos gyógyíthat eredményesen, aki hisz munkája értelmében, híve a jónak, szépnek, igaznak, egészséges, optimista lelkivilágot alakít ki magában, kiegyensúlyozott, és nyugalmat másoknak is át tudja adni.”*

Magyar szerint az az érv is szerepelt a válaszok között, hogy magán a szakmán belüli magas színvonal megtartásához, az állandó továbbhaladáshoz, továbbképzéshez „az ismeretek befogadásának olyan képessége szükséges, amelyet az általános műveltség tesz lehetővé”. A műveltség azonban nem csak ezt teszi lehetővé, hanem azt is, hogy az ember ki tudja alakítani azokat a képességeit, amelyek az emberi lét értelmét, a munkát, a törekvést valaminek az elérésére, s a boldogság érzését, mint ideálokat valóban ideálokká teszik. Magyar szerint a műveltségre való ösztönzést már otthon, illetve az iskolában el kellene kezdeni, ez nem lehet a felsőoktatás célja, sokkal inkább az egyetemen kívüli kulturális élet adhatna megfelelő inspirációt.

Végezetül hadd pótoljuk azt, hogy tanulmányunkban nem esett még szó arról, hogy tanítványai hogyan viszonyultak Magyar Imréhez. Először is úgy, hogy harmincnyolc éven át orvosnemzedékek tanulták a belgyógyászatot a tizenegy kiadást megélt, Petrányi Gyulával közösen írt, *A belgyógyászat alapvonalai* című könyvből. Az első kiadás 1948-ban, az utolsó 1986-ban jelent meg. Tanítványai közül sokan emlegették rendkívüli művészet- és zeneszeretetét, szóvicceit, azt, ahogyan hatással volt gondolkodásmódjukra, cselekedeteik szándékára és irányára, egyáltalában egyéniségük fejlődésére. Nagy élményt jelentettek számukra azok az alkalmak, amikor az egész klinikát meghívta leányfalui nyaralójukba.

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy Magyar Imre horizontálisan és mélységében is átlátta az orvosi oktatási folyamat egészét. Tudástranzszferei a psziché világától, a magatartásformák megfigyelésén át az oktatáspolitikáig terjedtek. Emberképe egyaránt figyelembe vette a természettudományos és a humán kultúra nézőpontját. Valóban abszolút pedagógus volt.

A Magyar Imréről szóló megbeszélésen, fia, Magyar László András édesapját pedagógusként elsősorban mint egyetemi tanárt, klinikai oktató-nevelőt, tankönyvek íróját vette számba. Ide sorolta regényírói munkásságát is, feltéve a kérdést, hogy az egész népet tanító írónál ki állhat közelebb a pedagógushoz?

Idézte, hogy a Korányi-Hetényi-Rusznay-iskola utolsó képviselőjeként Magyar Imre miként látta hivatását: „*Nézetem és meggyőződéseim szerint az egyetemi klinika legelső és legfontosabb feladata az orvostanhallgatók oktatása és nevelése. Az egyetemi klinika a orvosokért van, és létének értelme a tanítás és a nevelés.... Nem szabad azonban feledni, hogy a hallgatók oktatása és nevelése annak érdekében történik, hogy hazánk egészségügyi ellátása minél magasabb nívóra*

*emelkedhessék. Az oktatás maga tehát végső soron a betegellátást szolgálja... Az oktató munkájának három alapvető összetevője van. Az előadás, a gyakorlat és a könyv. Az oktatás eredménye ezek felhasználásán kívül az oktatók személyétől és a hallgatók személyétől is függ.” (MAGYAR Imre: *Kozmikus sértődés*. 1968)*

Magyar Anna orvos, a professzor lánya elmondta, hogy gyakorlatát apja klinikáján töltötte és bejárt előadásaira is. Ezekon 200-300 hallgató előtt először elbeszélgetett a tanulmányi céllal bemutatandó beteggel majd ezután „mondta el a tudományt”, amit mindig irodalommal, képzőművészettel kapcsolatos megjegyzésekkel fűszerezett. Lánya legfontosabbként a következőket tanulta meg apjától az orvoslásról: az orvosnak alázatosnak kell lennie, hogy a beteg azt érezze, egy szinten van vele; a betegnek mindig igaza van, hiszen a szenvedés az övé; a ritka betegségek számbavétele is nagyon fontos; az orvos ne gyógyítson nagyon gyorsan.

Kovács Ágota, ugyancsak Magyar tanítványa, későbbi kollégája csendes, nyugodt, szabatos és világos okfejtésű előadóként jellemezte professzorát. Akinek mindenén átsütő szarkasztikus humora volt, a varázsa alól nem lehetett szabadulni. Előadás után pedig nem rohantak ki a teremből, mint máskor, hanem megbeszéltek a mondottakat. Több jelenlévő volt tanítvány is beszámolt arról, hogy a nyelvhelyességi hibákat nem tűrte, nyilvánosságra szánt közleményeiket elkérte és másnapra nyelvileg kijavította. Mindenkit ösztönzött az írásra és a klinikán csak az maradhatott, aki ledoktorált. Ő maga is állandóan írt, kis cédulákra jegyzetelt az előadásaihoz, hibátlan epikriziseket vetett papírra, magánrendelésein is rövid feljegyzéseket csinált. A Petrányival közös tankönyve is nagyon jól volt megírva, mert azt gondolta, hogy így könnyebben tanulható.

A betegekkel való bánásmódról heti nagyvizitjein mutatott példát: hogyan kell bemutatkozni; kezét kell fogni, amit szerződésnek fogott fel a beteg és az orvos között; a beteget le kell vetkőztetni; figyelembe kell venni a vízszintes és a függőleges helyzetet a betegnél; a betegségre majd hogyan nem művészet rájönni, ezért ehhez jól kell tudni a beteg nyelvén beszélni; empátiás érzék kell az orvosláshoz.

Az egykori tanítványok szót ejtettek arról, hogy amikor a tanulmányban említett műveltségi felmérést elkészítette, utána a KISZ keményen megtámadta őt, mondván, hogy korszerűtlen dolgokat kérdezett. Szóltak arról is, hogy Magyar elképzelése szerint humán tárgyakból is felvételiztetni kellett volna az orvostudományi egyetemre.

Kiss Endre úgy vélte, hogy Magyar pedagógiai tevékenységében a tankönyvek, a módszerek domináltak és nem volt iskola- vagy tudományalapító. Abszolút pedagógiai vonás nála ugyanakkor a mindenre, a

legkülönbözőbb magatartásokra való odafigyelés. Amennyiben pedig fontosnak talált egy pszichológiai problémát, akkor az a tudástranszfer szerepét töltötte be nála. Megemlítette, hogy Magyar emberképének tudásfelfogása a természet- és a humántudományok kettősségét 1959-ben felvető Philip Snow, brit tudós és író által generált vitába illeszkedett bele. Rámutatott arra is, hogy Magyaránál a funkcionális holizmus (amit Korányi Sándortól örökölt – H. Á.) és az empátia jól kiegészítették egymást. Izgalmas kontrasztként megjegyezte, hogy Magyar Imrét regényeiben alakjainak pszichológiája viszont egyáltalán nem is érdekelte. Még saját magát sem volt hajlandó sajnálni írásműveiben. Kisst, mint mondta, meglepte Magyar új tárgyiassága is Oly korban éltem című regényében, mely a pesti zsidóság sorsát ábrázolja 1944-ben.

Hudra Árpád szerint Magyar Imre átlátta az orvosi oktatási folyamat egészét. Tudástranszferei a gesztusoktól az oktatáspolitikáig terjedtek. Tudta, hogy az orvostudomány tárgya speciális, „nincs kettévágott ember” (nincs egymástól elválasztottan: külön természettudományosan és külön humántudományosan szemlélhető ember). Nagy harcos volt, aki újból és újból nekirugaszkodott a kettős kultúra legyőzésének.

Felhasznált irodalom

- HONTI J. (szerk.) (2010): *Magyar Imre centenáriumi emlékkönyv*, Budapest, Medicina Könyvkiadó
- LEZÁK Gy. – Tigyi A. (1975): A tanítási-tanulási folyamat elemzése az orvosképzésben, *Felsőoktatási Szemle*, 24, 12, 728–734
- MAGYAR I. (1968, 1969): *Kozmikus sértődés*, Budapest, Medicina Könyvkiadó, 18–19
- MAGYAR I. (1968): A belgyógyászat oktatásának tapasztalatai, *Felsőoktatási Szemle*, 17, 669–675.
- MAGYAR I. (1970): *Korányi Sándor*, Budapest, Akadémiai Kiadó
- MAGYAR I. (1971): Orvostanhallgatók általános műveltsége, *Valóság*, 14, 26–38
- MAGYAR I. (1977): Korányi Frigyes, *Orvosi Hetilap*, 118, 50, 3007–3010.
- MAGYAR I. (1981): A tanítvány szemével: Hetényi Géza, *Orvosi Hetilap*, 122, 32, 1975–1977
- MAGYAR I. (1984): *A kérdés*, Budapest, Szépirodalmi Kiadó

- MAGYAR I. (1975): A tanítási-tanulási folyamat elemzése az orvoscépzésben
Hozzászólás Dr. Lezák György és Dr. Tigyi András vitaindító cikkéhez
Felsőoktatási Szemle, 24, 12, 728–734
- MAGYAR I. (1979): Orvos és műveltség – kapcsolatos feladatok az
orvoscépzésben, *Felsőoktatási Szemle*, 28, 1, 641–644
- MAGYAR László András (2010): Magyar Imre életrajza – gyermek- és
ifjúkor. In: HONTI J. (szerk.): *Magyar Imre centenáriumi emlékkönyv*.
Budapest: Medicina Könyvkiadó, 72–76

Hudra Árpád
(válogatta és összeállította)

ÁDÁM GYÖRGY ABSZOLÚT PEDAGÓGUSKÉNT AZ ALKOTÓK ÉS A KÖZVETÍTŐK FELELŐSSÉGÉRŐL¹

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.27>



Ádám György (1922–2013)

Hogyan szánja rá magát egy meglehetősen elfoglalt tudós akadémikus arra, hogy elfogadja egy olyan pedagógiai szakmai civil szervezet elnöki tisztségét, mint amilyen a Magyar Pedagógiai Társaság, amely viszonylag távol van a tudománytól?²

Többféle elvi, érzelmi és gyakorlati ok is vezetett arra, hogy szívesen fogadjam a Társaság három évvel ezelőtti jelölőbizottságának felkérését. Az elvi ok az, hogy a tudományos munkám középpontjában több mint negyven éve a tanulás kérdése áll. Agykutatóként igen régóta azzal foglalkozom, hogy milyen módon történik az agyban az információk begyűjtése és rögzítése,

¹ Ádám György (1922–2013) akadémikus, agykutató, az Eötvös Loránd Tudományegyetem professzora, 1994–2009 között a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke volt. Kutatómunkájának középpontjában évtizedek óta a tanulás agyfiziológiája állt. Élettantankönyveiből biológus- és pszichológusgenerációk egész sora tanult. Tudományszervező munkája mellett a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat elnökeként (1978–1990) sokat tett a tudományos ismeretterjesztés, a közművelődés fejlesztéséért.

² Részletek SCHÜTLER Tamásnak Ádám György akadémikussal, a Magyar Pedagógiai Társaság elnökével 1997 márciusában az *Új Pedagógiai Szemlében* készített interjújából.

foglalkoztat ennek a problémának az élettani és pszichológiai, kognitív háttere is. A tudományos érdeklődésem ilyen értelemben nem áll távol az olyan gyakorlati tevékenységtől, hivatástól, mint a tanítás. A pedagógia mellett az andragógia is közel áll hozzám, mert vallom, hogy a tanulás nem áll meg a felnőttkor küszöbén, hanem az egész életen át tart. Mint a tanulással, az információk begyűjtésének, a szükségtelen információk kirekesztésének agyfiziológiai problémáival foglalkozó kutatót mindig nagyon érdekelt annak a foglalkozásnak a helyzete, jövője, amely a tanulás segítségével, a tanítással foglalkozik. Otthon érzem magam a pályán, mivel a neveléstudomány közel áll az általam művelt kísérleti és biológiai pszichológiához. A vállalásban szerepet játszik érzelmi ok is, nevezetesen az, hogy 11 éven át a TTT országos elnöke voltam, ahol a tagság igen nagy hányada pedagógusokból tevődött össze, olyan hivatástudattal bíró értelmiségiekből, akiknek fontos volt az ismeretterjesztés, a közművelődés ügye, s akikkel épp ezért jó volt együtt dolgozni. Számomra egyfajta folytonosságot jelent az, hogy immár három éve egy nagyjából hasonló összetételű, értelmiségi embereket egyesítő szakmai civil szervezetnek az elnöke lehetek, s egy általam megszokott közösségi, közösségteremtő munkát végezhetek. A vállalásnak - amint említettem - van gyakorlati vagy inkább személyes oka is: családomban, közvetlen környezetemben több pedagógus él, a feleségem harmincévi pedagógusi munka után ment nyugdíjba. Talán nem túlzás azt mondanom: jól ismerem ennek az értelmiségi rétegnek az életét, a problémáit.

(...)

„Az új tudományos eredményeknek az ismerete elsősorban azért kell, hogy a pedagógus egy modern tudományos alapokon álló világképet, világlátást tudjon közvetíteni az adott mikrokozmoszban, a kisközösség, a kisváros vagy a nagyvárosi lakótelep felnövekvő ifjúsága számára. A pedagógusnak ehhez tudnia kell a természet- és társadalomtudományok ma ismert törvényszerűségeit, s azt folyamatosan ki kell egészítenie azokkal az újabb tényekkel, ismeretekkel, törvényszerűségekké, amelyeket feltár a tudomány. Ezek nélkül ugyanis nem lesz felvértezve azokkal az áramlattal szemben, amely a minden faluban hozzáférhető elektronikus médian keresztül elárasztja őt s a diákjait.”

„A gyermek nevelésének tudománya a pedagógia, a felnőttnevelés az andragógia, olyan törvényszerűségeket állapítanak meg, amelyek a személyiségformálás gyakorlatában jelentkeznek. Kétségtelen, hogy a nevelés, a tanítás, a tanulás alapvető törvényszerűségeit a biológia, az agykutatás meg a különböző pszichológiai diszciplínák tárják fel. Nem hiszem azonban, hogy értelme lenne valamilyen hierarchiát felállítani, és azt mondani,

hogy az alapvető törvényszerűségeket megállapító tudományok előbbre valók, mint az alkalmazás törvényszerűségeit, szabályait leírók. A két nagy terület együtt alkot egészet.”

Az alkotók és a közvetítők felelőssége³

„Nem túlzás talán az állítani, hogy a hamis természettudományi nézetek és ’tanok’ terjedésének... nem kevésbé jelentős eredete egyes kutatók és más képzett szakemberek, egyes pedagógusok és egyéb hivatásos ismeretterjesztők, az írott és az elektronikus sajtó sok munkatársának felelősségelhárításában fogalmazható meg.

E helyen külön hangsúllyal kell aláhúznom a tudomány egyes alkotóinak és művelőinek arisztokratikus elzárkózását a népszerű ismeretközvetítés elől mint a bajok lényeges okát! A kutatók egy részét sajátos optimizmus keríti hatalmába. Úgy vélik sokan közülünk, hogy az áltanok, zavaros hitek és eszmék maguktól eltűnnek, a tudomány egy racionális világot teremt hamarosan! Ezt a derülést mi is osztjuk, de nem lehet hinni, éppen az előbb felsorolt pszichikus okok miatt, az irracionalitás közeli kihalásában.

A tudomány szakembereinek népszerűsítő tevékenysége azért is elsőrendű követelmény, mert a tudományon kívüli emberek sokszor nem értik, nem is érthetik a legújabb vívmányokat! Sőt, a tudósok még egymást sem! Hiszen évről évre azt tapasztaljuk, hogy csak a legszűkebb szakterület kutatói értik saját közös speciális nyelvüket! Abszurd helyzet, de a rokon szakmák művelői sem képesek tudományos kérdésekben egymással kommunikálni! E lehetetlen helyzet elemzése terén még tovább is mehetünk: nevezetesen civilizációnk, politikai döntéseink a tudomány eredményeire támaszkodnak, de a döntéshozók nem értik a tudományt, közvetítőkre vannak utalva. A széles nagyközönségnek, a társadalom felelős állampolgárainak is érteniük kell legalább a sarkalatos tudományos tényeket, ezért a kutatók nem nyugodhatnak bele saját szakzsargonuk monopóliumába, hanem közérthető nyelven közvetíteniük kell saját tudományukat. Ez elől a felelősség elől nem szabad, nem lehet kitérni. Vissza kell szerezniük a széles közvélemény előtt a tudomány rangját és hitelét!

Felelős a közoktatás több tízezres serege is, hiszen ők alkotják a legszélesebb közvetítői réteget, az ő nyelvüket érti leginkább a felnövekvő ifjúság, és nem csak a fiatal nemzedék. Felmerül a kérdés: vajon megteszünk-e mindent mi, a tanár- és tanítóképzés szakemberi azért, hogy korszerű műveltséggel bíró pedagógusokat adjunk a közművelődésnek, és,

³ Részlet ÁDÁM Györgynek A tudomány fejlődésének kényszerű kísérője: az áltudomány címmel a *Természet világa* 1995. júliusi számában megjelent írásából.

hogya a továbbképzés évről évre megújítsa ezt a tudást? Nyilván nem! És még valamit: hiába születik meg a legteljesebb nemzeti alaptanterv is, ha a pedagógushivatás nem állhat saját tudásátadó funkciója magaslatán, hanem elemi lét- és munkafeltételeiért harcol. A ma iskolájának csatái így vezetnek el a tudomány hiteléért és társadalmi presztíziséért vívott közös küzdelmünkhöz.

Különös felelősség hárul a sajtó hivatásos munkatársaira! Itt nincs helye annak, hogy a régi 'lerágott csontot' tovább rágjuk a sajtó manipulatív pszichológiájáról. Tudnunk kell, hogy a rádió éjszakai műsorai a lélekvándorlásról, a boszorkányságról, a szellemidézésről, vagy a Vízöntő című vasárnap éjjeli, ún. 'New Age' tv-műsor némely mondanivalója egyáltalán nem ártalmatlan játék, ahogy némelyek hiszik, hanem nagyon is veszélyes manipuláció a labilis idegrendszerű hallgató és néző pszichikus állapotával és a formálódó fiatal elme egészséges lelki fejlődésével!

A kutatók, tanárok és az újságírók felelősségének hangsúlyozásával nem lehetett, nem lehet az a szándék, hogy hiú reményeket keltsek magamban abban a tekintetben, hogy a hamis ismeretek özöne hamarosan elapad, kivész társadalmunkból! Majdnem bizonyos vagyok abban, hogy még sok nemzedék együtt él majd az áltudománnyal! Reményünk lehet viszont arra vonatkozólag, hogy mindhárom említett szakembergárda együttes cselekvésével, összefogásával korlátozni, sőt izolálni lehet ezt a kényszerűen velünk sodródó áltudás- és álhithordalékot és oda terelni, ahova való: az emberi életet kísérő furcsa, néha bosszantó, néha elnéző mosolyt, néha hangos kacagást fakasztó, de remélhetőleg mind kevesebb kárt okozó különcségei közé.”

Hudra Árpád

**AZ ETALON – EGY SZEMÉLYISÉG
ÉS ÉLETMŰ NYOMÁBAN
EMLÉKEZÉS BÁTHORY ZOLTÁNRA¹**

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.28>



Báthory Zoltán (1931–2011)

A 2011. december 12-én, 80 éves korában elhunyt Báthory Zoltán személyiségéről és életművéről 2012. március 26-án tartott beszélgetést a Magyar Pedagógiai Társaság keretei közt létrejött Kiss Árpád Műhely az abszolút pedagógusokról szóló sorozat keretében.

Kiss Endre (filozófus, egyetemi tanár, NYME) bevezetőjében elmondta, hogy a Kiss Árpád Műhely nem csak azért ült össze, hogy alapító elnökére, hanem azért is, hogy érdeklődésének megfelelően, egy abszolút pedagógusra, annak egy modern megtestesülésére emlékezzen. Mint mondta, különös hálával tudnak gondolni Báthory Zoltán állandó jelenlétére, tanácsaira, figyelmére, amellyel minden vállalkozásukban támogatta őket.

Tölgyesi József (a Neveléstörténet c. lap főszerkesztője, a Kodolányi János Főiskola docense) Báthory Zoltán nagy szakmai tudását, igényességét,

¹ Báthory Zoltán (1931–2011) neveléstudósról, abszolút pedagógusról, közoktatási helyettes államtitkárról (1994–1998) szóló megemlékezés összefoglalása megjelent a VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia 2012-ben kiadott kötetében (423–428. p.) H. Á.-tól.

ugyanakkor szakmai és emberi rugalmasságát, nyitottságát, előítéletmentességét emelte ki. Mint mondta, nagyon sokszor találkozott vele és megőrizte a kellemes szakmai beszélgetések emlékét. Kapcsolatuk egyik emlékeként arról szólt, hogy amikor még a veszprémi Báthory István Általános Iskola igazgatója volt, akkor felkérték a Báthory Zoltán – Falus Iván szerkesztette *Pedagógiai Lexikon* szócikk-írójának, sőt mások szócikkeinek lektorálására is. *„Ez nekem egy olyan szakmai kitérített helyzetet jelentet, amit először fel sem tudtam fogni”* – mondta. Báthory tehát nem volt Budapest-centrikus, *„egyike volt azoknak, akik nem vidékiként kezelték a vidéki pedagógusokat, hanem egyenrangú szakmai emberként és azt éreztük, hogy ez igen, így van, és ezt szívből cseleksz”* – tette hozzá a későbbiekben. Tölgyesi másik története arról a Báthory Zoltán kezdeményezte pedagógiai kísérletről szólt, amelynek a célja tanterv- és tananyagfejlesztés, egy alternatív tantárgy-pedagógia létrehozása lett volna, amelyben ő partnerséget vállalt, azonban a tantestület nem tudta elfogadni, mert Zsolnai József nyelvi-irodalmi-kommunikációs programja már jelentős szakmai elfoglaltságot adott. *„Báthory Zoltán olyan szakmai követelményeket mondott ott el, amiket akkor egyszerűen nehéz volt gyakorlati tettekre váltani. Elméletileg értettük, hogy ő mit akar, a praxisoldalát nem tudtuk igazán hova tenni, és ezért nem folytatódott az együttműködés”* – fogalmazott. A tantestület hozzáállásához ugyanakkor az is hozzájárult, hogy ez már a harmadik olyan pedagógiai kísérlet lett volna, amit később gimnáziumban is megvalósítottak volna felmenő rendszerben. Báthory nem sértődött meg, józanul fogta fel a helyzetet, belátta, sőt természetesnek tartotta, hogy van olyan is, amikor egy tantestület nem vállal fel egy ilyen kísérletet. Mindezek ellenére jó barátságban maradtak Báthoryval és – még a nyolcvanas évek második felében – meghívta őt Veszprémbe előadást tartani pedagógiaelméleti, közoktatáspolitikai kérdésekről. Báthory igent mondott és nagyon jó előadást tartott. Az a kérdés- és véleményzőn, amit utána kapott, nemcsak Báthoryt, hanem Tölgyesit is meglepte, amit az előbbi úgy kommentált: nem is tudta, hogy Veszprémben *„így tudják a Báthoryt”*. Negyedik történetében arról szólt, hogy 2008-ban a Kodolányi főiskolán arra gondoltak, hogy a háromkötetes *Pedagógiai Lexikon* ki kellene egészíteni egy pótkötettel már a rendszerváltás utáni időszakot is figyelembe véve, az új elméleti, gyakorlati fejleményekkel. Megkeresték Báthoryt, aki elvállalta a kötet szerkesztését. Tölgyesi ezt a hozzáállást nagyra értékelte, mert hiszen Báthory mondhatta volna azt is, hogy *„hagyjátok békén, az mégiscsak egy egységes mű”*. A pótkötet megszületése végül is azon bukkant meg, hogy Hiller István akkori oktatási miniszter visszavonta a kezdetben megígért támogatást a kiadáshoz. Tölgyesi József végezetül felvetette, hogy

nagyon aktuális lenne, ha Báthory Zoltán munkásságának értékeléséről, legfontosabb írásainak bibliográfiájával kiegészítve, minél hamarabb kötet jelenhetne meg.

Lányi Katalin (pedagógiai kutató, szakíró) nem volt közvetlen munkakapcsolatban Báthoryval, de „szó szerint nagyon a tanár urat jelentette” számára, akire csak föl tudott nézni. Megemlítette, hogy amikor 1978-ban a Magyar Pedagógiai Társasághoz került, akkor volt az IEA-összejövetel és Simon Gyula azt mondta neki, hogy hallgassa meg Kiss Árpádot, meg a többi vele összegyűltet. Ott hallotta először Báthoryt igen otthonosan idegen nyelven beszélni. Báthorynak a szerkesztőbizottság tagjaként kiváló kapcsolata volt Balogh Lászlóval, a Pedagógiai Szemle felelős szerkesztőjével, akivel mindig megértették egymást, és ha kellett, együtt szerkesztették meg az anyagokat.

Katona András (docens, ELTE BTK Történelmi Intézet) elmondása szerint, ha távolról is, a vele való kapcsolat végig kísérte az életét. A hetvenes évek elején kezdő tanárként részt vett a történelem- és az irodalomtanítás Szebenyi Péter vezette integrációs kísérletében. Ennek kapcsán elég gyakran be kellett mennie társaival együtt az Országos Pedagógiai Intézetbe, és itt találkozott először Báthory Zoltánnal, aki akkor a didaktikai osztály egyik munkatársa volt, és igen értékes beszélgetéseket folytattak vele. Nagyon érdekes volt számukra az, hogy Báthory inkább a pedagógiai értékelés kérdéseivel, az IEA-felmérésekkel (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) foglalkozott, és számára annak a kísérletnek volt értelme, amely a tanítás hatékonyságának növelését tűzte ki célul. Az említett integrációs kísérletből aztán nem lett semmi, az 1978-as tanterv másként alakult. Megfogalmazása szerint Báthory felkészültségéről már akkor el lehetett mondani, hogy találkozásukkor úgy pattant ki teljes fegyverzetben eléjük, mint Pallasz Athéné Zeusz fejéből. Aztán a következő forduló, ahol ismét találkoztak, a Nemzeti Alaptanterv (NAT) volt, amelynek munkálataival ő ismét Szebenyi Péter révén került kapcsolatba. Mint mondta, Báthory mindvégig a NAT vezéregyéniségei közé tartozott, az első, székesfehérvári ún. „nulladik” változattól a 95-ös megvalósulásig. Ekkor a harcos embert ismerte meg benne, aki nagyon hevesen és indulatosan tudott érvelni, jóllehet meghallgatta a mások a véleményét is. Katonának a NAT 3-ig, 1990 és 1992 között volt kapcsolata az akkor még négyes bizottsággal. De azt tudta, hogy Báthory nemcsak a 95-ös, hanem a 2003-as, meg a 2007-es NAT-okban is részt vett. Megemlítette, hogy Báthoryt 1994-től 1998-ig, a NAT bevezetéséig tartó helyettes államtitkári időszakában azért becsülte, mert nyilván számos egyéb kötelezettsége

mellett is nagyon odafigyelt a NAT gondozására. A következő évtized első felében úgy került Báthoryval ismét kapcsolatba, hogy az az MTA Pedagógiai Bizottságának volt az elnöke, és nagyon szimpatikus volta az, ahogy a szakmódszertani albizottság megalakítását és munkáját segítette. Összegezőképpen elmondta, hogy nem mindig mindenben értett egyet Báthoryval és vitái is voltak vele, de a lényeg az, hogy ő az az elméleti pedagógus volt, aki mindig odafigyelt a gyakorlatra is. Két alapkönyve, a Tanítás és tanulás (első kiadás: 1985) és a Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításemélet vázlatja (első kiadás: 1992) is alapvetően a gyakorlati pedagógiából fogant elméleti munkák voltak. Tehát benne volt annak a gyakorlati pedagógiának, a közoktatásnak a megújítási vágya, ami a 80-as 90-es évek fordulóján a NAT munkálataival kezdett el valósággá válni. Katona szerint különösen azért tiszteletre méltó Báthory pályafutása, mert nagyon egyenes ívű volt a 70-es évek elejétől, s ahogy A maraton reform. *A magyar közoktatás reformjának története 1972–2000* című munkájában (2001) írta, a reformok útján haladt végig.

Hudra Árpád (újságíró, filozófus) elmondta, hogy a 90-es évek közepén az MTI újságírójaként találkozott Báthory Zoltánnal. A kettejük kapcsolata talán egyfajta szakmai szövetség is volt. Mint felidézte, most is előtte van Báthory alakja, amikor előadást tartott pedagógusoknak vagy másoknak a NAT-ról, akkor mindig lenézett oldalra. Ő pedig sokszor ott ült, Báthory eleinte ezen elcsodálkozott, aztán nyilván már nagyon is értékelte a szélesebb nyilvánosság jelenlétét. Kapcsolatuk aztán úgy alakult, hogy a korkülönbség és a pozíció ellenére tegeződtek, hiszen szinte hetente találkoztak valamilyen eseményen, konferencián, sajtótájékoztatón, szakmai fórumon vagy interjúkészítéskor. Emlékei szerint Báthory más volt, mint a szokvány politikusok, olyan kifejezéseket használt, amelyeknek jó részét az újságírók először nem is értették, és szemben a politikusokkal, akiknek megvoltak a sémáik, ő előadás közben, tájékoztató alkalmával is megmaradt a tárgyaról mindig újra és újra elgondolkozó embernek. Európéer stílusa mellett a háttérben egyfajta keménység, határozottság, néha még szenvedélyesség is jellemezte fellépéseit. Újságíróként, azaz nem a pedagógusszakma nézőpontjából, ez az alapos, sőt évtizedes mélységeket sejtető szakmai tudásnak volt betudható, s kevésbé a hatalom hangjának.

Trencsényi László (egyetemi docens, ELTE PPK) szerint Báthory Zoltánnak visszatérő gondolata volt, hogy a magyar pedagógiai szakma apahiánnyal küzd. Erről többször is beszélt, a Kiss Árpád Műhely alakulásakor, de Kiss Árpád emléktáblájának avatásakor is. Trencsényi úgy látta, hogy ehhez a gondolathoz való konzekvens ragaszkodás mintegy

indokolásképpen szolgált ahhoz, hogy Báthory Kiss Árpád szellemi örökségét ajánlja a szakma figyelmébe. Hozzátette, Báthorynak minden valószínűség szerint eszébe nem jutott, amikor erről beszélt, hogy egyszer majd ő jelenik meg „potenciális szakmai névadó hősként”, „*Na, most értettem is ezt a hiányérzetet, meg ugyanakkor küzdöttem is vele*” – jegyezte meg Trencsényi, aki három periódusra osztotta Báthoryval kapcsolatos emlékeit. Az első az Országos Pedagógiai Intézeti korszak volt, jöllehet ő még annak kizárólag Gorkij fasori „klasszikus korszakában”, amikor Báthory már ott volt, még nem dolgozott az intézetben. Szabolcsi Miklós vezetése (1981–1988) idején került az Országos Pedagógiai Intézetbe, „a másik apajelölt”, a Mihály Ottó által irányított Könyves Kálmán körüti részlegbe. Trencsényi érzékletesen jellemezte és elemezte a két apajelölt sportos fizikumát, nyugatias külsejét, életstílusát, emberi karakterük, szakmai és szellemi beállítottságuk különbségét, rivalizáló, de ugyanakkor, ha kellett, a pedagógiai reformok érdekében szövetséget is alkotó kapcsolatát. Emlékei szerint a két atléta alkatú férfiú szombatonként együtt teniszezett a Gorkij fasori tenispályán, és ez nagyon összehozta őket. A szakma szempontjából pedig mind a ketten bátor és kemény reformerek voltak, bizonyos értelemben megelőzve a 80-as évek első felét. Mégis karakterisztikusan más utat jártak be. Mihály Ottó ebben az időszakban harcos és vakmerő reformkommunista vagy másképpen újmarxista volt. Báthory az ő nyugatos tájékozottsága, műveltsége okán ezen a diskurzuson már kívül volt. A maguk módján mind a ketten a monolit szocialista rendszer lebontóinak tekinthetők a szakmában. Mihály Ottó iskolakutatónak, Báthory viszont didaktikusnak tartotta magát. Előbbi az iskolák teljes szerkezetének átalakításában látta a megújulás zálogát, utóbbi a tantervi reformoktól várta ezt. Ezzel a háttérrel vettek mindketten részt a pedagógiai kísérleteket felügyelő bizottság munkájában 1985-ig, majd azután is, amikor a törvény szaktanácsadói grémiummá „szelídítette” a testületet. Trencsényi megemlítette, hogy voltaképpen a két reformer, illetve reformstratégia ellentmondásos kapcsolatrendszerén feneklett meg Gáspár László szintéziskísérlete a szentlőrinci iskolában. Ahogy mondta, a kísérlet eredményét értékelő kutatási teamet és az azt vezető Báthory Zoltánt „nem hatotta meg” ez a törekvés, és végül is úgy értékelték, hogy „szép dolog Szentlőrinc, de nem pluralizáló tényező”. Gáspárt feltehetően élete végéig bánthatta alternatív kísérletének elvetése. Amikor Gáspár 1998-ban meghalt, akkor Báthory Trencsényi szerint ennek a rosszul sikerült kapcsolatnak mintegy kései jóvátételeként egy nagyon szép és emlékezetes írást jelentetett meg az Embernevelésben, amelynek az volt a címe, hogy „*Lebettünk volna barátok is*”. Trencsényi ezután az OKI-korszakról

számolt be, amely azt követően vette kezdetét, hogy a rendszerváltáskor jogutód nélkül felszámolták az OPI-t és létrehozták az Országos Közoktatási Intézetet (OKI), amelynek főigazgatója (1990–95), Zsolnai József „kivívta azt a kedvezményt magának, hogy attól szabaduljon meg, akitől akar”. A két „títán” azonban újra „összekapaszkodott”, és olyan helyzet elé állították Zsolnait, hogy az kénytelen volt a Mihály Ottó-féle iskolafejlesztési és a Báthory vezette tantervfejlesztési központot egy az egyben átvenni. Ez azt jelentette, hogy így megőrződtek a 80-as évekbeli reformmozgalmak komplex eredményei, amelyek a Nemzeti Alaptanterv kidolgozásának alapját jelentették. Trencsényi kitért arra is, hogy a várakozásokkal ellentétben, a politika ebben az időszakban nem Mihály Ottót, hanem Báthory Zoltánt kísértette meg, aki, s ezt kevesen tudják, először a Köztársasági Párt színeiben indult a politikai pályán, talán még képviselőjelölt is volt. Úgy értékelte, hogy Báthorynak a tudomány és a szakma volt az otthonos világa, a politika eszközeiben nem volt annyira jártas. *„Ez ügyben voltak vitáink, de én úgy gondolom, tanulva tőle, hogy lebettünk volna barátok is”* – mondta Trencsényi László.

Kiss Endre hozzászólása szerint Báthory Zoltán hosszú munkásságának már eddig is sok korszakára történtek utalások. A 60-as évek végétől ez kemény majdnem fél évszázadot jelentett a pedagógia első vonalában, amelyet két részre osztott a rendszerváltás. Emlékei Báthory Zoltánról az 1960-as évek közepéig nyúlnak vissza, amikor Báthory az OPI-ba került és együtt dolgozott apjával, Kiss Árpáddal (Kiss Árpád 1967-től volt ott tanszékvezető főiskolai tanár, s a didaktikai intézet vezetője 1976 őszéig, nyugdíjba vonulásáig, Báthory pedig az említett időszakban volt a didaktikai tanszék munkatársa). „Véletlen geller” a történetben, hogy Báthory akkor lépett be tanárként a Móricz Zsigmond körtérenél lévő Váli utcai általános iskolába, amikor az emlékező ott éppen végzett. Mint Kiss Endre mondta, el tudta képzelni, hogy Báthory milyen tantestületbe került és milyen igazgató irányítása alá, ugyanis az az 50-es évek végén több tanárt is „kipécézett”, hogy megbüntesse őket 1956 miatt. Nagyon lényeges kapocsként emlékszik arra, hogy Kiss Árpád számára fontos mozzanat volt, hogy Báthory eredetileg író akart lenni. Kapcsolatuk mindkét fél számára egzisztenciális jelentőségű volt. Kiss Árpádnak nem lehetett tudományos iskolája, számára a sokirányú fejlődésre képes Báthory mind személyesen, mind kutatásszervezésben több jelentős nyitást tett lehetővé. Báthory esetében egy sokat próbált, kiváló képességű ember talált olyan gazdag perspektívákat nyitó területre és mesterre, amiről és akiről az akkori Magyarországon senki sem álmodhatott. Kiss Endre, utalva a Trencsényi László által tett összevetésre, elmondta, Báthory nem volt olyan filozofikus alkat, mint Mihály Ottó, ő a pedagógiában Kiss Árpádot építette tovább. A Trencsényi által

már említett svédországi tanulmányút kapcsán elmondta, Báthory mindig nagy szeretettel és örömmel beszélt arról, hogy egyszer hívta őt Kiss Árpád és azt mondta, hogy „kizavarja őt Svédországba”. És kiment, jóllehet angolul is menet közben kellett megtanulnia. Báthory a pedagógiai tudományosságot testesítette meg egy személyben, mindent tudott, mindent számontartott, ezért lehetett őt etalonnak tekintni, s ez az, aminek a hiánya az apahiány tulajdonképpen. Kiss Endre itt visszatalt a Trencsényi László által mondottakra, de új dimenzióba helyezte azt, visszafordította Kiss Árpád és ennek révén az abszolút pedagógus fogalmának irányába. Kiss szerint ugyanis Báthory a Kiss Árpád-hiány fogalmának megalkotásával az abszolút pedagógus olyan emberi minőségeire hívta fel a figyelmet, amelyek nem teljesen megfoghatóak vagy nem teljesen racionalizálhatóak. Báthoryn keresztül lehet ezt a típusú pszichológiai jelenséget megérteni. Alighanem ő (K. E.) az egyetlen ember, aki érti vagy érteni véli, mi valójában a Kiss Árpád-hiány, egyszerre kommunikálhatatlanul személyes, de egyszerre egy olyan minőség is, ami jellemezheti az abszolút pedagógus más típusait is. Szubjektív, de egyszerre objektív, a világgal való megbékélés médiuma, lelki stabilizáció, s korántsem csak egy emberre lehet jellemző. Az abszolút pedagógusban vannak olyan finom lelki mechanizmusok is, amelyekben a tudományok, a művészet és a lélektan szervesednek egymással. Kiss szerint sokan érezték azt, amiről Tölgyesi József is beszélt, hogy Báthory hatása kisugárzik mindenfelé, etalon a pedagógiai tudományosságban.

Trencsényi László

LEHETTÜNK VOLNA BARÁTOK IS...¹

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.29>

Ezen emlékezés „lopta” a címét. Báthory Zoltán ezzel a címmel búcsúzott el Gáspár Lászlótól a ma már nem is létező *Embernevelés* című folyóirat (a Kemény Gábor Iskolaszövetség lapjának – istenem, hol van már a Kemény Gábor Iskolaszövetség!? – hasábjain).

Elegáns búcsú volt. A különösen érzékeny Gáspár sokáig neheztelt Zoltánra, mert azt találta írni kedves (bár keserves) alkotásáról, az első magyar alternatíváról, a kísérleti iskoláról egy hivatalos kutatási jelentés summájaként, hogy „*Szentlőrinc minden értéke ellenére nem pluralizáló tényező*”. Nehéz ma már eldönteni a történetivé váló vitát: vajon a rendszerváltásba boruló 80-as évek végén milyen esélyei, illetve milyen szükségessége volt a Gáspár-i – újbaldali, neomarxista, legalábbis „reformkommunista” – „szocialista nevelőiskolának” (későbbi, utódai által eufemizált nevén „a társadalmi gyakorlat iskolájának”). A dobozi gátör korán meghalt fia erre a műre, erre az utópiára tette fel életét. Báthory modernizációs stratégiájában ekkor már más gondolat volt a központi elem. „Tiszakécske?”. Kezdődött, a „fifty-fifty” program, – akkor még nem is tudtuk – a Nemzeti Alaptanterv (NAT) előkísérlete, melyben arról volt, lett volna szó, hogy a tantervi elképzelések feléért felelős a tantervfejlesztő központ (a kísérlet konkrét esetében az országos, minisztériumi háttérintézet, az OPI (Országos Pedagógiai Intézet), mely ebben az időben reménytelenül függetlenségi harcot folytatott – egyebek közt Báthory Zoltánnal az intézeti vezérkarban), amíg másik feléért a helyi nevelési rendszerként önmagára találó autonóm iskola, amely környezete szükségleteit, hagyományait, perspektíváját faggatva hozzáteszi a maga „helyi tantervét”. (Ebben az időben hasonló utakat kerestem én is a reform-OPI akkori másik titánjának, Mihály Ottónak műhelyében: Börzsönyi Gyümölcsprojektnek neveztük azt a tantervi innovációt, amelyben minden tantárgy univerzumában kerestük – ill. applikáltuk – a Börzsöny-vidéki falvak kultúrateremtő-társadalomszervező gazdasági sajátosságait, történetesen a bogoyógyümölcsök világát (a málna, a szamóca, a homoktövis, a ribizli így jelent meg helyi tantervalkotó elemként, kiindulópontként.)

Még egy fontos adat: az OPI-nak a (Gorkij) fasori épület egykoron Kiss Árpád által is koptatott folyosóin reformer főigazgató szólította le a napi fejleményeket izgatottan vitató munkatársakat, Szabolcsi Miklós professzor.

¹ Trencsényi László búcsúzó szövege 2012

De térjünk vissza a Gáspár-nekrológhoz. Az OPI-nak ekkor már vége, a pedagógiai kísérleteknek nevezett innovációk körüli perpatvarok emlékké nemesedtek, de a Gázsó Ferenc nevéhez fűzhető gyors – visszafordíthatatlanná tenni gondolt – pluralizálás is a múlté. Hosszú – nem mindig barátságos – vitán ment át a szakma az idillien konszenzusos 93-as oktatási törvény után a NAT-ról. Szentlőrinc tanulságait erre az időre valóban senki sem emlegette már, Gáspár László korai halálában ez a méltatlan „lehagyás” is belejárt.

Báthory Zoltán 1998-as búcsúsorai erről a kései felismerésről szóltak. *„Lehattünk volna barátok is”* – adta az emlékező elégia címének.

1998 már nem is erről volt nevezetes. Dübörögtek az 1995 őszen gordiuszi csomóként átvágott NAT-viták után az „implementáció” motorjai. A határozott, de csendes szavú, a nemzetközi didaktikában, oktatáskutatásban jól jegyzett Báthory államtitkárként volt hivatott igazgatni ezt az uszályt, amit oktatásügyi modernizációnak neveztek – Magyar Bálint mellett.

Az intézet is OKI (Országos Közoktatási Intézet) volt már ekkor, túl voltunk a Zsolnai József nevéhez fűződő zaklatott korszakon (nem ezen írás feladata e periódust megrajzolni). NAT-implementáció a feladat, erre vágyott minden szakember, aki immár a Dorottya utcai épület irodáiban püfölte számítógépének klaviatúráját.

Megkapta az intézet a feladatot – mintha csak erre várt volna (még a makacs iskolafejlesztő innovátorok is tanterv- és programfejlesztőkké váltak). A NAT alkalmazásának intenzív segítése volt a feladat. Gúzsbakötve táncolni. Hiszen az implementáció alapvető filozófiája az volt, hogy a helyi tantervek NAT-alapú elkészítése olyan értelmiségi feladat, melyre minden nevelőtestület képessé tehető, vagyis segítséget kell adni, nem mankót.

Így született a „mintha-tantervek” gondolata, az intézeti tantervi adatbank elképzelése. Legyen módja a legjobb fejlesztő műhelyeknek, kiadóknak, főiskoláknak, megyei intézeteknek papírra vetni elképzeléseiket, felkínálni a „fogyasztóknak” e sziporkákat. Látható: az a vonal győzött, amely még a „mintatanterv” kifejezéstől is ódzkodott, messze voltunk még a „kerettanterv” rámába szorító feltalálásától. Jellemző módon az adatbank feltöltésének szakértői kontrollját sem neveztük akkor „akkreditációnak”, Horváth Attila szellemes logója az OKI betűszó harmadik betűjét formálta „pipává”, az „oké” szimbólumává, mely csak azt jelentette, szakember megnézte: a tanterv sajátosságai csakugyan azok, amelyekről a szerzők nyilatkoztak.

Ezen emlékezésben arról sem szólok, hogy végül ez a „termés” milyen értéket képvisel. Szerintem „nemzeti kincs”, fenn is van az OFI (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) honlapján, egy archívum eldugott zugában, szóltam is erről tán 2000-ben az

Új Pedagógiai Szemle (ÚPSZ) egy kerekasztala mellett. Hogy „pluralizálta-e” az iskola világát ez a kétszázvalahány tantervi elképzelés? Ezt se most vitassuk.

Más kérdés, hogy – ahogyan ez lenni szokott kis hazánkban – az adatbank feltöltése nem zárult le az ígért határidőre, ez a munka tovább tartott, mint tervezték. Pontosabban: később is kezdődött el. Ezt a „rémtörténetet” is ismerjük azóta is a hazai oktatási innováció történetéből, már készülnek a tervek, tán már szerződés is van, csak még költségvetés nincsen.

A szokásos bürokrácia volt ennek az oka? Ma már úgy látom: nem. Mélyebb dráma húzódott e mögött.

Az oktatáskutatókkal – így az egyes számú oktatáskutatóval, jelesül Zoltánnal - feldúsított minisztérium először valóban úgy gondolta, hogy az – igaz, az egyes számú oktatáskutatóval, jelesül Zoltánnal megrövidített - szakmai intézet hajtja végre a nagy feladatot, az „uszály megfordítását a folyam hátán” (ez ma is a kedves metaforája az oktatásügy rendszerszintű reformjának, akár kritikusai, akár támogatói részéről).

Diadalmenetnek látszott eleinte a feladat. Joggal – joggal? Emberek vagyunk – vetődött fel a kérdés: ki „arasson” a NAT-hadjárat sikere után. S a Szalay utcában sokan gondolták ekkor: hát ez mégiscsak az oktatáspolitikai győzelme legyen, ne „pusztán” a szakmáé. S Báthory Zoltán ebben az időben oktatáspolitikus volt. Bizonyára nem volt könnyű érzelmileg feldolgoznia a helyzetet, hogy ebben a minőségében, a „hatalom embereként” tér vissza időnként egykori szaktársai közé. Nem könnyű helyzet ez senkinek – azóta még inkább tudjuk.

Tény, ami tény. Az intézet vezetői értekezleteire – kis késéssel – mindig megérkezett az államtitkár, meghallgatta az intézeti emberek javaslatait, majd kíséretének tagjaival szemkontaktust váltva „igeneket” és „nemeket” mondott. Ahogyan az lenni szokott: hol „jó” igeneket, hol, kevésbé „jó”-kat. A NAT-implementáció irányítását fokról-fokra átvette a minisztérium.

Furcsa értekezletek voltak ezek az ülések. Az „egykori” Zolit kerestük tekintetünkkel, szavainkkal, s ezt ezekben az időkben nem mindig találtuk meg. Miközben az elvek szintjén mindig tudtuk: hiszen ugyanazt akarjuk: a „fifty-fifty”, Tiszakécske szellemiségét, a „kétszintű” tartalmi szabályozást, az intézményi autonómiák tiszteletét.

Drámai konfliktusokat éltünk meg. A szakma és a hatalom konfliktusait. Furcsa érzés volt látni, hogy Báthory Zoltán ezekben a drámákban mintha a „másik oldalon” lett volna.

Vajon mit élt meg egy-egy ilyen döntése, „igenje-nemje” előtt? Alatt? Után? Akkor kellett volna megkérdezni.

„Lebettiünk volna barátok is”

Tomana Györgyi

A BUDAPESTI ISKOLA

A pszichoanalízis első női képviselői – kitekintés Bálint Alice, Hermann Alice munkásságára és eredményeire, hatásukra a pedagógia és a nőkérdés terén¹

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.30>



Bálint Alice (1897–1939)



Hermann Alice (1895–1975)

A pszichoanalízis Magyarországon már a XX. század elején megjelent, s Budapest rövid időn belül Bécs és Berlin mellett a három legfontosabb pszichoanalitikus központ egyikévé vált.²

E központban kiemelkedően magas színvonalú és sajátos szemléletet képviselt a Budapesti Iskola. Létrehozója Ferenczi Sándor (1873–1933), akinek elnöklétével megalakult a Magyar Pszichoanalitikus Egyesület, majd – bár rövid időt élt meg – a világviszonylatban is első pszichoanalitikai tanszék. Ferenczi – többek között – új elméletet teremtett a szülő és a gyermek közötti kommunikációs zavarok elemzésében, valamint a nevéhez kapcsolható pszichoterápiás munkában is. A Budapesti Iskola munkássága nyomán sorra születtek a tudományos eredmények, elméletek. Elsősorban az én és a személyiség folyamataival, a korai csecsemőkor szerepével, az anyagyerek- és tárgykapcsolat fontosságával foglalkoztak, mindezek szövevényes,

¹ Tomana Györgyi a Kiss Árpád Műhelyben 2010. január 18-án tartotta előadását a XX. század elejének nagy pszichológus-pedagógus asszonyairól Bálint Alice-ről (1897–1939) és Hermann Alice-ről (1895–1975).

² BORGOS Anna: *Holnaplányok – Nők a pszichoanalízis budapesti iskolájában*, Noran Libro Kiadó, 2018.

traumatizáló következményeivel, valamint az okok feltárásával. Bizonyos meglátásaik magukban hordozták a később a brit és amerikai pszichológiában kiteljesedett „én-koncepció” csíráját, annak szociológiai vetületével. Tagjai közül Bálint Mihály (1896–1970) belgyógyászként vizsgálta a test és psziché kapcsolatát, erről gyakorló orvosokkal konzultált, esetmegbeszéléseket tartott (Bálint-csoport), eredményeiket pedig pedagógusok is alkalmazták. Nevéhez fűződik a „basic fault”, az „östörés” fogalmának kidolgozása. Hasonlóan döntő jelentőségű volt Hermann Imre (1889–1984) megkapaszkodási elmélete, a tehetség kérdésében kifejtett munkássága, illetve számos módszertani kezdeményezés is. Róheim Géza az antropológiát és a pszichoanalízist kapcsolja össze elméleti fejtegetéseiben, különös szint hozva ezzel az interdiszciplinaritásba. És nem hagyhatjuk figyelmen kívül Szondi Lipót, a Szondi-teszt kidolgozójának nevét, aki ösztönrendszere kialakítása során úgy vélte, az egyéni választásokat genetikailag meghatározott ösztöntényezők befolyásolják.

De a Budapesti Iskola széleskörű műveltsége és világlátása egyéb téren is megmutatkozott: jellemző volt az erőteljes baloldali társadalmi elkötelezettség, az eredményeik széles társadalmi körökhöz való eljuttatása és megismertetése – a Mészáros utcában ingyenes pszichoterápiás rendelőt működtettek –, valamint az a törekvés, hogy elméleteiket a gyakorlathoz, pl. a neveléshez is kapcsolhassák, melynek egyébként különös lendületet adott az abban a korban megjelenő reformpedagógia is. A pszichoanalízis szerteágazó hatásai közül nem hagyhatjuk figyelmen kívül a század első évtizedében virágzó, magyar irodalmi életre gyakorolt hatását sem.

A Budapesti Iskola tagjai közt fontos tudományos és igen erőteljes hangot képviseltek a nők. Ekkortájt a nők aránya pszichoanalitikus téren magasabb volt, mint bármely más tudományágban, sőt, 1930-ig rohamosan nőtt. Ez a már fent említett társadalmi nyitottságnak, haladó beállítottságnak is köszönhető volt, valamint annak, hogy a társadalmi közgondolkodást megmozgató nőmozgalmak eredményeként kitágultak a női szereplehetőségek. „Másfelől általános jelenség, hogy a társadalom marginalizált csoportjainak, így a nőknek is, kedvezőbb lehetőségei vannak az újonnan megjelenő szakmákba, tudományágakba való belépésre (egyik másik jellegzetes példa erre a századelőn a fényképezés). Nehezebb egy már megszilárdult, hierarchiával rendelkező intézményben helyet találni...”³

Az első magyar analitikusnőknek a huszadik század első felében tudományos munkájuk mellett folyamatosan meg kellett küzdeniük egy hármas

³ BORGOS Anna: Nők a pszichoanalízisben, *Lettre* 62. szám, 2006, Ősz

problémakörrel: zsidóként, nőként, pszichoanalitikusként próbáltak érvényesülni. E küzdés folyamán lelki erejükkel, bátor újításaikkal, kitartásukkal, elhivatottságukkal önmagában példát mutattak a társadalomban.

Hajdú Lilly, Rotter Lilián, Kovács (Prosnitz) Vilma, Gyömrői Edit, Mahler (Schönberger) Margit, Benedek (Friedmann) Teréz, Bálint Alice és Hermann Alice... a magyar pszichoanalitikus nők reprezentatív sora.

Emeljük ki két nagyszerű, az abszolút pedagógus-i életműnek messzemenően megfelelő ember, a Budapesti Iskolához tartozó Bálint Mihály és Hermann Imre feleségének életét, tevékenységét.

Bálint Alice

Székely-Kovács Alice néven látta meg a napvilágot 1897-ben. Édesanyja, Kovács Vilma szintén foglalkozott a pszichoanalízissel, s építész férjét is rávette az analitikus terápiára. A család tehát alapos indítást adott.

A matematikát, jogot és antropológiát is tanult Alice 1918-ban ismerkedett meg Bálint Mihállyal, akivel ettől kezdve munkakapcsolata és magánélete is összefonódott. Az üldöztetések elől 1939-ben Manchesterbe menekültek, ahol igen fiatalon, 42 évesen meghalt.

Munkásságát vizsgálva kitűnik, hogy eredeti, kitűnő gondolkodó volt, maradandót alkotott mind a közvélemény, mind a szakemberek számára. Számtalan cikke, tanulmánya, előadása során foglalkozott az indulatáttétel és viszont indulatáttétel kérdéseivel, a szeretőképesség és a valóságérzék, az anyai szeretet, az anya-gyermek kapcsolat, az ösztönök, valamint a nevelés különböző kérdésköreivel. Az anya-gyermek kapcsolatot archaikus szeretetnek nevezi el, mely nem feltételekhez kötött, mint a későbbi szociális szeretet. Megállapítja, hogy ez mindkét fél számára egyaránt fontos, ugyanakkor „*a gyermekszoba tulajdonképpen az őskor és a civilizáció találkozási helye: itt történik meg nap nap után az a csoda, amikor a féktelen ősemberből kultúrlény lesz?*”. (A gyermekszoba pszichológiája, 1931) Szeretünk és nevelésünk során ráhatunk gyermekekre, közvetítjük a társadalom által követelt elvárásokat, de vajon gondolunk-e közben a gyermek lelki munkájára, az áldozatra, melyet értünk hoz, azért, hogy hozzánk hasonlóvá váljék? A gyermeki lélek belső átalakulása, sokszor óriási lelki erőfeszítése révén születhet csak eredmény, mely nagy terhet ró az egyénre. Szükséges lenne hát több türelmet és elfogadást tanúsítania minden nevelőnek, enyhébb megítéléssel, szabadabb felfogással viseltetni a gyermekkor primitív ösztöneivel szemben. A korlátozásokról azonban nem mondhat le a felnőttvilág – ám fontos, hogy a gyermek egyedi szükségleteinek figyelembevételével határozzuk meg a korlátozások és a szabadság egyensúlyát. A gyermekkor konfliktusait nem csak megélnie nehéz az

egyének, hanem még a konfliktusok feloldása, megoldása is rá vár. Így kerül szóba a Freudtól is ismert elfojtás és eltolás, valamint az utóbbival rokon szublimálás. Bálint Alice azonban beemel itt még egy kifejezést, ez pedig az azonosítás. Szerinte játékokkal, állatokkal, felnőttekkel, helyzetekkel csak úgy tud a gyermek megbarátkozni, ha azonosítja magát velük, vagyis az azonosítás nem más, mint menekülés a külvilág elől oly módon, hogy mindeközben a világ nagyobb és nagyobb részét tesszük énünk részévé. Az azonosítás képezi a megértés és megismerés mindenkori ösztönös alapját, ami más szavakkal azt jelenti, hogy a külvilágot csak mint velünk rokon valamit tudjuk egyáltalán elfogadni. A gyermek legfőbb célja, hogy jól érezze magát, ám megakadályozza ebben a külvilág, mely folyamatosan új problémák elé állítja. Az azonosítás segítségével viszont a gyermeknek lehetősége van megemészteni és asszimilálni a külvilágot.

Bálint Alice a maga korában újszerűen a mesékkel is foglalkozott. Felismerte, hogy a mesében a gyermek maga és a környezete problémáira talál választ és megoldást, így különösen fontos, hogy az élet csúnya oldala, a jó és rossz emberek, veszekedés, bajba jutás, megmenekülés mind szerepeljenek a történetekben. Fikció, mese és mégis csupa valóságos dolog, ami valamennyiünk életét végigkíséri. Hogy mit és mennyit mesélünk, arra különösen oda kell figyelni. A népmesék és állat-történetek hasznos szerepet játszanak a gyermek fejlődésében és többet érnek, mint azok a történetek, amelyek szörnyű fenyegetéseikkel feltétlen engedelmességet követelnek. A mese előnye az is, hogy ugyan a gonoszok bántani akarják, de ezeket le lehet győzni, be lehet csapni, végül jóra fordul minden, boldog lehet.

Hermann Alice

Az 1895-ben született (meghalt 1975-ben) Cziner Alice filozófiát, pszichológiát és esztétikát tanult Budapesten, majd gyakornokként Révész Géza kísérleti laboratóriumában helyezkedett el. Itt ismerkedett meg későbbi férjével, Hermann Imrével, akivel közös munkáik is voltak. Pszichoanalitikai tevékenységet az 1930-as évektől 1945-ig folytatott. Közben tanítói oklevelet is szerzett, lélektani előadásokat tartott a családi és óvodai nevelésről. A Magyar Nők Demokratikus Szövetségéhez tartozó óvodák felügyelőjeként tevékenykedett, majd mint pedagógiatanár számos óvodapedagógiai és gyermeklélektani jegyzetet írt, szerkesztett. Célja volt többek közt a felsőfokú óvónőképzés kialakítása. Részes volt az 1971-es óvodai program előkészítésének és kidolgozásának. 80. születésnapján Apáczai-díjjal tüntették ki.

Műveiben többek közt összehasonlító lélektani vizsgálatokról, a motiváció, megértés, az értelmi fejlődés- és elmaradás problémáiról írt, de

szót ejtett a munkaerőkről, valamint a különböző írók, művészek önéletrajzában fellelhető gyermeki lélekről is. Nevéhez kapcsolódik az 1927-ben írt, az akkor egészen különleges területnek számító reklám lélektanának elemzése, kifejtése.

Emberré nevelés című könyvében szinte összefoglalóan benne van a gyerekeveléssel, az analitikán alapuló gyermekpszichológiával kapcsolatos véleménye, meggyőződése, szellemisége. *„A gyerekekkel való bánásmódnak két nagy és mondhatnóké ősrégi bűne van: az egyik a mérbetetlen távolság felnőtt és gyerek között, a másik az ún. nevelés a pillanatnak, a felnőttek közvetlen szükségleteinek.”* (Emberré nevelés, 1946) Igen komolyan vette a magára hagyott gyermek szomorú jelenségét, melynek gyökerét abban látta, hogy sok szülő tulajdonának, szinte tárgynak tekinti gyermekét és nem valódi lényként kezeli. Elzárkóznak előlük, és ezzel lehetetlenné teszik, hogy ők megnyíljanak. A magába zárkózó gyermek a felnőtt világot nagyjából megváltoztathatatlan világrendnek érzi – később a társadalom „világrendje” ellen sem fog lázadni, bármilyen méltatlan és kizsákmányolt helyzetbe kerül is általa. A pillanatnak nevelés pedig azért ártalmas, mert három pillére – minél több örömet és minél kevesebb zavart okozzon, továbbá könnyen kezelhető legyen – szintén nem a gyermek valódi lényére koncentrál, nem embert nevel, hanem engedelmes eszközt. Megfogalmazásában akkor nevelünk a holnapnak és jól, ha a gyerekek a még korlátatlan ösztönvágyak hatalma alól való felszabadulásában segítőként vagyunk jelen, sőt, az ösztöneiket nem elnyomni, hanem kormányozni tanítjuk. Fontos, hogy az ösztönnevelés lehetőleg megrázkódtatás nélkül menjen végbe, ne ébresszen felesleges büntudatot, és ne hagyja megszegyenítése emléket maga után. Végül pedig mutassunk utat, hogy a felszabadult ösztönöröknek meglegyen a lehetősége a magasabb rendű átszellemesítésnek, szublimálásnak.

Hermann Alice foglalkozott az agresszióval is - szerinte három olyan alaphelyzet van, amely ezt kiváltja: az ösztönös vágyak kielégítetlensége, az egyén ösztönmegkövetelte helyének veszélyeztetettsége, valamint a beavatkozás ösztönös vagy akár nem is ösztönös megnyilvánulásai. A nevelővel szemben támasztott alapkövetelmény ilyenkor az, hogy tudomásul vegye a gyermek érzelmeit, melléje álljon és segítsen. *„Akkor lehet meg a reményünk, hogy a gyereket boldogan dolgozó, boldogan szerető gyermekké neveljük, ha közben sem a külső világot nem érzi ellenségnek, sem saját testét, lelkét bűnösnek vagy gonosznak.”* (Emberré nevelés, 1946)

A két pszichoanalitikus nő életének és munkásságának csak kis töredékét tudjuk itt bemutatni, ám az ennyiből is látszik, hogy pszichológiai megfigyeléseik és analitikai, tudományos képzettségük segítségével koruk konzervatív nevelési szokásaival szembementek, kutatták és felismerték

egyres lélektani bajok fő okát és gyökerét, mindezeket előadásaikban elmondták, jegyzeteikben, könyveikben leírták. Életükkel, tevékenységükkel abszolút pedagógusként utat és példát mutattak, eredményeik számos területen gyűrűztek tovább.

Az egyik ilyen terület a pedagógia. A századelőn, az 1910-es és 1920-as évek a reformpedagógiai irányzatok fellendülését hozták Magyarországon is, mivel sokan látták és sokféleképp megfogalmazták, hogy a hagyományos pedagógia nem képes feladatát betölteni, szükség van a megújulásra, az új pszichológiai eszmék gyakorlatba való átültetésére. „*Súlyos követ dobott a pszichoanalízis a gyermeknevelés tan oly sokáig stagnáló vizeibe?*” – írta Ferenczi Sándor Bálint Alice könyvéhez írt előszavában. Maga Freud is úgy gondolta, a pszichoanalízis gyökeres változást fog előidézni a nevelésben. A budapesti pszichoanalitikusok *Gyermeknevelés* című folyóiratukban rendszeresen közöltek e témában írásokat.

A Budapesti Iskola, köztük Hermann Alice és Bálint Alice nevelést megújító törekvéseinek hatására a reformpedagógia és gyermektanulmányozás elveit kívánta követni két reformiskola, Löllbach Emma Új Iskolája (1915–1949-ig), majd Nemesné Müller Márta Családi iskolája (1915–1943-ig). Vajkai Júlia több, összesen 13 intézetet hozott létre szegény szülők gyermekei, 12-15 éves lányok (!) részére, melyben az életben rájuk váró feladatok ellátására készítették fel őket. Maria Montessori orvos és pedagógus 1912-ben nyitott nálunk óvodát, őt Sajó Aladárné, majd Bélaváry Burchard Erzsébet követte 1928–1941-ig működő reformiskolájával. Nálunk született meg az első Németországon kívül működő Waldorf iskola is, dr. Göllner Mária vezetésével, aki saját svábhegyi villájában működtette 1926–1932 között. Szegeden is működött reformiskola 1929–1944 közt, a köztudat Cselekvő iskolaként ismerte, valamint 1936-1939-ig ugyanitt a Kerti iskola is, ennek élén Dolch Erzsébet állt. Valamennyi kezdeményezés lényege volt a gyermek egyéniségének tisztelete, a fejlődéslélektani ismeretek alkalmazása, a hagyományos, hierarchizált kapcsolatrendszer lebontása, ezáltal a gyermekre, mint egyenrangú félre való tekintés, a pszichoanalitikai eredményekre való alapozás az oktatás során.

A másik terület, amelyre a pszichoanalízis igen nagy hatással volt, a nőkérdés. Mint az előzőekben olvasható volt, az abban a korban amúgy is fellángoló nőmozgalmak elősegítették az olvasott, művelt, az új törekvések iránt lelkesedő, cselekedni vágyó nők térnyerését, kezdeményezéseit. Bálint Alice, Hermann Alice, a többi pszichoanalitikus nők, illetve a fenti névsor női nevei is erről tanúskodnak, s személyük tovább indukálják e téren a változásokat. A pszichoanalízis és a

kialakuló feminista eszmék egymásra hatva alapvetően kezdik megváltoztatni a társadalmi és kulturális szokásokat. Rámutatnak, hogy a nemi szerepek és a pszichoszexuális fejlődés a társadalmak fejlődése során emberek és kultúrák által létrehozott jelenségek, kérdéseiket a hatalom, a történelmi háttérbe ágyazottság szemszögéből teszik fel, elvetik a szociáldarwinizmust. Egyik elgondolásuk, hogy ha megváltoztatjuk eddigi elméleteinket és stratégiáinkat úgy, hogy a nőket tesszük középpontba, az további hatással lehet a nők helyzetének alakulására. Jelentős területeken kapcsolódik a reformpedagógia, a pszichoanalízis és a feminista pedagógia abban, hogy kooperatív, demokratikus, aktív részvételre serkent, elősegíti az egyéni látásmódot, az önreprezentálást.

E rövid áttekintés talán nyújt némi fogalmat arról, hogyan alakult a pszichoanalízis helyzete Magyarországon a XX század elején, milyen szerepet töltött be, milyen eredményei voltak. Hatása különösen két képviselője, Hermann Alice és Bálint Alice révén tovább gazdagodott és szélesedett a pedagógia terén, de oda-vissza hatottak egymásra a szintén ebben az időszakban erősödő nőkérdésben is.

A Budapesti Iskola hőskorszaka 1938–39-ben véget ért. A politikai helyzet miatt tagjai menekülni kényszerültek. Bálint Mihály felesége, Bálint Alice halála után Angliából soha többé nem tért vissza, Róheim Géza az Egyesült Államokba emigrált, ott is halt meg 1957-ben. Hermann Imrének és Hermann Alicének nagy szerepe volt abban, hogy az eltelt évtizedek alatt Magyarországon minden ideológiai elnyomás ellenére létezhetett egyáltalán analitikus iskola.

Élettörténetük és életpályájuk emblematikusnak tekinthető, abszolút pedagógusként egyúttal a korszak társadalom- és tudománytörténetének is fontos részét alkotják.

A MUNKA FOLYAMATBAN...

Áment Erzsébet

NAGY LÁSZLÓ ÉS TANÍTVÁNYA, DOMOKOSNÉ LÖLLBACH EMMA, AZ ÚJ ISKOLA ALAPÍTÓJA

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.31>



Nagy László (1857–1931)



Domokosné Löllbach Emma (1885–1966)

Bevezetesként a mesterről, Nagy Lászlóról

A borsovai Nagy család ősi fészke a Tiszahát, ahol a dédapa még jómódú gazdálkodó volt. A nagyapa, Nagy András, már Kunhegyesen az iskolában a lányokat tanítja. Az apa, idősebb Nagy László kitűnő pedagógus és tanügyi író, 1875-ben bekövetkezett haláláig Pest és Jász-Kiskun megye tanfelügyelője. Édesanyja, Veres Mária a kisújszállási főbíró és birtokos lánya.

Nagy László Kisújszálláson 1857. június 27-én született. Elemi iskoláit Nagykőrösön végezte, ahol apja Arany János tanártársa volt, középiskolai tanulmányait a budapesti református főgimnáziumban folytatta, 1875-ben jeles érettségit tett. Egyetemi tanulmányait ugyancsak Budapesten fejezte be 1878-ban. Ezután rövid ideig a borsodi Bottlik családnál nevelősködött. 1879–80-ban a budapesti állami gyakorló főgimnáziumban gyakorló tanítóként működött; tanári diplomáját 1881-ben szerezte meg.

1881-ben kinevezték tanárnak a budai, második kerületi (Csalogány utcai) állami tanítóképzőbe. Természettudományi tárgyakat, utóbb pedagógiát oktatott. 1882-ben az Országos Nőképző Egyesület intézetében is tanított. 1886-ban családot alapított, feleségül vette Lumniczer Saroltát.

A Magyar Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete megalakulásakor, 1889-ben főtitkárává választotta, majd a következő évben a Magyar Tanítóképző című folyóirat szerkesztője lett. Előbbi tisztét 1896-ig viselte; a szerkesztéstől pedig 1907-ben vált meg, amikor megindította a Magyar Gyermektanulmányi Társaság közlönyét, az évente tíz alkalommal megjelenő folyóiratot, A Gyermeket. Mindezekért a nagy munkákért az ország tanítóképző tanárai Nagy Lászlót 1900-ban aranytollal tüntették ki. Az alig 31 éves főtitkár, amint a Családi Kapcsoskönyvében maga jegyezte föl, nagy ambícióval fogott a nem könnyű munkához, úgy érezte, hogy élete olyan eszményi célt kapott, amelyre régen vágyott.

Ez időben a Tanítóképző Intézeti Tanárok Egyesülete hazánk egyik legtevékenyebb pedagógiai társulása volt. Nagy érdemeket szerzett a tanítóképzés egységesítésében. E reformmozgalomnak megindítása és vezetése, az elért eredmények jórészt Nagy László buzgalmának köszönhetők. Nagy László szerkesztette az egyesület nagy jelentőségű emlékiratait, amelyeknek tárgyai: (I.) a tanítóképzés belső, pedagógiai reformja; (II.) a tanítóképző intézeti tanterv reformja; (III.) a tanítóképző intézeti tanárok anyagi és társadalmi helyzetének egységes rendezése és javítása.

Előadásaival „a tanítóképzés egységes törvényének alaptervezetével”, a „tanítóképző-intézeti rendtartás alapelveivel” irányt és tartalmat adott az egyesület működésének. 1894 óta állandóan részt vett az Országos Közoktatási Tanács tanítóképző intézeti tantervi munkálataiban. 1906 óta a Tanács rendes tagja.

Nagy László nevéhez és szervezőmunkájához fűződik a millennium évében, 1896-ban létrejött a II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus. E kongresszus után I. Ferenc József a tanügyi téren „szerzett érdemei elismeréséül” tanítóképző intézeti igazgató címmel tüntette ki.

Nagy Lászlónak a közösségért végzett munka éppúgy kellett, mint a kutatómunka. Írásaival a tanítótársadalom, a kormányzat és a nagyközönség lelkiismeretét, megértését egyaránt ébresztgetni akarta. A kormányzat viszont hidegen nézte a szakszerűség szempontjait, jogászokat nevezett ki tanfelügyelőknek. Nagy László egyik törekvése a gyakorlati képzés tökéletesítése volt, a zeneoktatás, rajztanítás fontosságát hangsúlyozta, s azt, hogy a tanítókat is ennek megfelelően kell nevelni. A hazai tanítóképzés fejlesztése érdekében egyenesen közszükségletnek tartotta a külföldi példák tanulmányozást, a tanulmányutakat, még akkor is, ha az állam támogatására nem lehetett számítani. Mindent megtett annak érdekében is, hogy megszülethessen a magyarországi tanítóképzés fejlődését bemutató monográfia.

1900-ban több tanártársával Németországban járt tanulmányúton, onnan hozta magával azt a gondolatot, hogy az akkor gyermektanulmánynak nevezett gyermeklélektannak Magyarországon egyesületet alapít. Az 1901-ben tett erre irányuló javaslatát először kevés megértéssel fogadták.

1906. évi február 21-én mégis megalakulhatott a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, amelynek ügyvivő alelnöke Nagy László lett. Élete és munkássága ettől kezdve teljesen összeforrt a megalakult Társasággal. Mind többen és többen csatlakoztak hozzájuk. A gyermekpedagógiai irodalom fellendülését eredményezte az 1907-ben alapított, A Gyermek című orgánus, amely csakhamar országosan ismertté, sőt idegen nyelvű beszámolóí révén világhírűvé vált. Ugyanakkor a folyóirat a külföldi módszereket és tapasztalatokat is közvetítette olvasói számára.

Nagy László 22 évig szerkesztette *A Gyermek*-et; a huszonkettedik évfolyamot már nem fejezhette be.

1908-ban a VI. kerületi állami tanítóképző intézethez helyezték át, itt már csak a pedagógiai tárgyak előadója. Ebben az évben jelent meg külföldön is nagy sikert aratott könyve, A gyermek érdeklődésének lélektana.

A gyermek érdeklődésének lélektana c. művével és pedagógiai konzekvenciáinak levonásával Nagy László egyszersmind tantervelméleti koncepciójának fő tartópillérét is megépítette. Ha az oktatás az érdeklődés mesterséges (didaktikai) hatásokkal történő irányítása, akkor nyilvánvaló, hogy a tantervnek olyannak kell lennie, hogy az így értelmezett oktatást biztosítani tudja. Másik nyilvánvaló konzekvencia, a gyermeki aktivitás biztosítása, szintén a legszorosabb kapcsolatban van a gyermeki érdeklődés értelmezésével s az oktatásnak erre alapozott modern felfogásával. Összegezve elmondhatjuk, hogy Nagy László pedagógiájának egyik fő, jellemző vonása, a tanulói aktivitás kiemelése, a maga elvi megalapozását tekintve itt jelentkezik első ízben.

A könyv sikerének tudható be, hogy munkahelyén, sok évi kérelmezés után, 1909-ben engedélyt kap az első pedagógiai lélektani laboratórium megszervezésére.

1911-ben Nagy László vezetésével a magyar gyermektanulmányozók részt vettek a brüsszeli első nemzetközi gyermektanulmányi kongresszuson, csaknem húsz sikeres előadást tartottak, és nagy megbecsülést szereztek a magyar gyermektanulmányozásnak.

1916-ban az Apponyi Kollégiumban a kísérleti lélektan előadója lett. 1918-ban tanítóképző intézeti szakfelügyelővé nevezték ki.

1921-ben jelent meg *Didaktika fejlődéstani alapon* c. könyve. A könyv fő gondolatait Ballér Endre az alábbi pontokba szedve foglalta össze:

1. Az oktató s nevelőmunka individualizálása.
2. A pedagógiai tevékenység lélektani alapvetésének erősítése (különösképpen az életkori sajátosságok, az érzelmek, az érdeklődés, a motiváció előtérbe helyezése).
3. A tanulói aktivitás, öntevékenység kibontakoztatása mind az oktatás, mind a nevelés terén.
4. Következetes törekvés a munkaiskola – polgári keretek között leghaladóbb – kidolgozására, megvalósítására.
5. A pályairányítás elvi és gyakorlati kérdéseinek komplex elemzése.
6. Kísérlet egy sokoldalúan nevelésközpontú s ugyanakkor a gyermek életkori sajátosságaira is alapozó tanterv kidolgozására és gyakorlati megvalósítására.
7. A megfigyelő és kísérletező módszer alkotó kombinálása.
8. S végül mindezek alapján és mindezeket egységbe foglalva: törekvése az elmélet és a gyakorlat azonosítására mind a tudományban, mind a pedagógiai tevékenységben.¹

Nagy László említett törekvései korának pedagógiai gyakorlatában, tanítványa, Domokosné Löllbach Emma által 1914-ben alapított és vezetett Új Iskola munkájában eredményesnek bizonyultak. Ezt az egykori Nagytanítványok visszaemlékezései is alátámasztják sikeres életútjukkal, a nehéz körülmények közötti helytállással, erkölcsi példamutatással.

Az első magyar reformpedagógiai – vagy akár alternatív –, iskola módszere a tanítványok révén különböző külföldi iskolákba is eljutott.

Ennek bizonyítására szolgáljon egy levélrészlet. Szerzője Kelemen Mária – Mari Guha egyetemi tanár Londonban, volt iskolaalapító Indiában:

„Bluebells” lett a neve, hogy a harangvirágra emlékeztessen. Néhány éven belül mintaiskolának nevezték ki, ami azt jelentette, hogy közeli kapcsolat alakult ki a Delhi Egyetem Pedagógia tanszékével. Rendszeresen hozzánk küldték a kutató diákokat megfigyelésre és anyaggyűjtésre. Időnként én is hozzájárultam egy-egy előadással a tanszék programjához. A Bluebells nem véletlenül és nem is csak apróságokban tükrözte vissza az én Új Iskolás hátteremet... Igyekezünk a tanmenetet magát a gyerekeket érdeklő és sokszor a gyerekek által

¹ Nagy László válogatott pedagógiai művei, Szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta: NAGY Sándor. Budapest, Tankönyvkiadó, 1972. 150. l.

választott témák köré építeni. Ez a módszer az 50-es évek végén új volt Indiában. Nem könnyű így tanítani. Rákényszeríteni a tanítókat, hogy odafigyeljenek a gyerekekre...Még az írástanítás is úgy kezdődött, ahogy Hermin néni tanított engem...

1966 óta Londonban élek. Pszichológus lettem, a területem a gyermekfejlődés. A londoni egyetemen több mint 30 évig tanítottam ezt a tárgyat, a kognitív pszichológia szempontjából. Sok diákom pedagógus lett. Elképzelhető, hogy az Új Iskola hagyománya még errefelé is beszivárgott...²

Az évkönyvek adataiból tudjuk, hogy Nagy László sokat tett az iskola elismertségéért, itthon és külföldön, szinte valamennyi gyermektanulmányozással kapcsolatos konferencián bemutatták működését, eredményeit. Maga személyesen is igyekezett tanítóképzős hallgatóival óralátogatásokon megismertetni a különböző módszereket, a Gyermektanulmányi Társaság tanártovábbképzésén résztvevőket is gyakran vitte iskolai óralátogatásra. Magyarországon (1920-ig) valamennyi tanítóképző intézet elküldte tanárait és érdeklődő növendékeit a reformpedagógiai módszerek megismerésére az Új Iskolába.

Nagy Lászlót 1922-ben nyugdíjazták. Ezután szervezte meg a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumát.

Itt sem pihent. Ebben az időszakban született meg a több száz „pszichogram” a gyermekek testi-lelki fejlődéséről, amelyeket az Új Iskola tanulóiról, ill. tanítóképzős növendékekről készített munkatársaival.

A lélektani laboratórium vezetője volt 1931. február 25-én bekövetkezett haláláig.

Nagy László pedagógiai elméletét a gyakorlatban is megvalósító tanítványa, Löllbach Emma 1885. április 7-én született Salgótarjánban. Apja Löllbach Gusztáv, leánya születésekor bányatársulati könyvelő, későbbi hivatkozásokban bányavezető. Édesanyja: Gärtner Emma. Négy gyermekük született: Kálmán, Olga, Gusztáv, Emma. Kálmánnak és Emmának nem születtek gyermekei, Olga és Gusztáv leszármazottai ma is élnek.

Löllbach Emma elemi iskoláit szülőhelyén végezte. Ezután Besztercebányán a felsőbb leányskolában tanult, majd elvégezte a budapesti II. kerületi Csalogány utcai állami tanító- és nevelőnőképzőt.

Képesítő vizsgáit kitűnő eredménnyel tette le. A vizsgáztató bizottság tagjai között elsőként szerepelt Nagy László neve, aki a képzőben tanára is volt.

A fiatal tanítónő Aradon vállalt állást, a dr. Somogyi-féle magániskolában. 1907. május 23-án házasságot kötött dr. Domokos Lászlóval.

² *Hiszek az ifjúságban! Módszerek, tanárok, diákok az Új Iskolában*, Szerkesztette: ÁMENT Erzsébet. Révai Digitális Kiadó, Budapest, 2007. 289. l.

Ki volt Domokos László?

Szegeden született 1882. február 6-án. Állam – és jogtudományi tanulmányokat végzett a kolozsvári egyetemen, majd visszatérve szülővárosába, Szegedre, pénzügyigazgatási tisztviselő lesz. A *Délmagyarország*, a *Szeged és Vidéke*, a *Szegedi Napló* rendszeresen közli cikkeit. Rokonszenves egyéniségét a Móra-levelekből ismerhetjük meg, akivel a *Szegedi Napló* szerkesztőségében együtt dolgozott és egy életre szóló barátságot kötöttek.

Házasságkötésük idején már két verses és egy elbeszéléskötete jelzi igazi érdeklődési területét. Így azután természetes, hogy férje mellett Emma asszony is az irodalmi összejövetelek támogatója, az írók, költők kedvence. „Irodalmi szalonjukban” megfordult Juhász Gyula, Babits Mihály, Móra Ferenc, Tömörkény István. Kedves, szelíd lényével, műveltségével, simogató, szép szavakkal válik modern „múzsává”.

Az irodalmi környezet, Domokos László újságírói tevékenysége, a fiatal költők ösztönzést adnak Löllbach Emmának, hogy ő is megpróbálkozzon az írással.

1908-ban jelenik meg első cikke a Szeged és Vidéke című lapban, amely hozzáértéséből adódóan pedagógiai jellegű. 1909-ben folyamatosan jelennek meg írásai elsősorban a Szeged és Vidéke című lapban, de publikál a Szegedi Naplóban is.

Ma is aktuális témát részletez a Hány asszony boldog? című írás. A szerelem, a házasság és az anyaság az a három tényező, amely a cikkíró szerint biztosítja a nő boldogságát.

Ebben az évben Szegeden lép fel Dohnányi Ernő és Vecsey Ferenc, talán Löllbach Emma fellépésükről szóló elfogulatlan és érzéssel teli kritikája jelenti a kezdetét a Dohnányival való barátságának, amiről később a művész nagylelkű ajándéka tanúskodik. Pénzt ad ugyanis az iskola bővítéséhez.

1910-ben keletkezett A jövő asszonya című írás, amely a Jövendő című, Hódmezővásárhelyen megjelent folyóiratban található. Ugyanebben az évben felvették az Erzsébet Nőiskolába, majd 1911. június 16-án keltezték polgári iskolai tanári oklevelét.

Feltételezzük, hogy Nagy László tanítványaként már előbb kapcsolatba került a tanára által kezdeményezett Gyermektanulmányi Társasággal, ismerte annak programját és jelentőségét. Tanulmányozta Nagy László könyvét, A gyermek érdeklődésének lélektanát, amelyet írója dedikálásával megkapott 1908-ban.

1909-ben A *Gyermekek* című lap 3. számában megjelenik könyvismertetése Lombroso Paola: *A gyermek élete* című könyvéről. A Meumann szerkesztésében megjelenő *Pädagogische Monographien* VI. kötete ez a könyv, ennek bemutatásával

már elkötelezte magát az akkor még fiatal tudomány, a gyermektanulmányozás, ma úgy mondanánk – gyermeklélektan – mellett.

Iskolákat látogat, gyermekrajzokat tanulmányoz, külföldi és magyar pszichológiai munkákat olvas. Hamarosan szüksége lesz erre a tudásra. Még nem működik a Gyermektanulmányi Társaság, de már létrejött egy másik kultúra, pedagógia, művészetpártoló közösség, amely igényt tart munkájára; felkéri előadások tartására.

Egyik előadásán Nagy László kutatásait ismerteti, a gyermeki érdeklődés fejlődési fokozatait és motívumait. Ezek a tények jól mutatják, hogy fölkészült leendő hivatására.

A sok adminisztratív jegyzőkönyvezés után végre megalakul a Gyermektanulmányi Társaság szegedi fiókköre, amelynek titkári teendőivel bízzák meg.

Mindemellett folyamatosan tájékozódik a külföldi iskolák módszereiről, a Magyar Gyermektanulmányozási Társaság fővárosi rendezvényeinek aktív tagja.

1914-ben Domokos Lászlót Budapestre helyezik. Ez év nyarán az iskolaalapításra alkalmas házvásárlás már nem álom, hanem megvalósult tény. A Kis-Svábhegyen, a Bíró utca 16 sz. alatti magánvillát bérlik az iskola céljaira. Az átalakításban Domokosné testvérei, Kálmán és Gusztáv is segítenek, de a Domokos László életrajzkatatók szerint anyagilag a férj is hozzájárult a későbbi vásárláshoz.

Budai magániskoláját, az Új Iskolát, 1915–1949-ig, alapításától kezdve kényeszerű bezárásáig, a reformpedagógiai módszerek alkalmazására, kipróbálására és továbbfejlesztésére hozta létre. Az épület ma is a XII. kerületi Bíró utca 16-18-ban található, kerítése falán hirdeti az alapító és az intézmény nevét.

A budai Új Iskola létrehozásának gondolata a Gyermektanulmányi Társaságban merült fel. A Társaság által kezdeményezett külföldi tanulmányutakról hazatérve Nagy László, Domokos Lászlóné, Gröber Vilma, Ferencz Ella – társasági tagok -, úgy ítélték meg, hogy az általuk meglátogatott intézményekben sok érdekes kezdeményezést láttak, különösen módszertani vonatkozásban. Meggyőződésük szerint a gyermektanulmányozás már nálunk is eljutott arra a szintre, hogy az összegyűjtött tapasztalatokat felhasználják. Látták azonban azt is, hogy nincs olyan hazai iskola, amelynek eddigi gyakorlatára rá lehetne építeni az oktatás-nevelés új gyermeklélektani alapokon álló elméletét.

A Gyermektanulmányi Társaság elnöksége 1914-ben bízta meg Nagy Lászlót, hogy készítse az elképzeléseiknek megfelelő új iskola tantervét.

Ovide Decroly orvos, pedagógus meghívására Nagy László már tanulmányozta annak nyolcosztályos magánintézményét Brüsszelben, melynek működéséről A *Gyermek* című lapban beszámolt. Ennek az intézménynek munkaiskola jellege volt, munkatermekkel, önálló tanulói munkára alkalmas berendezéssel, szerszámokkal, tanulónként a feladatok megoldásáról vezetett munkafüzetekkel.

Domokosné hivatalosan csak 1915-ben kap engedélyt az intézmény nyilvános jogú működtetéséhez, mint a Magyar Gyermektanulmányi Társaság iskolája, a valóságban azonban mint magániskola.

Három évvel később, 1918-ban, az évvégi vizsgálaton Moussong Géza szakfelügyelő, mint a magyar királyi tanfelügyelőség kiküldöttje, elnökölt. Ott volt dr. Weszely Ödön egyetemi tanár, Répay Dániel tanítóképző-intézeti tanár, dr. Nógrádi László és a Magyar Gyermektanulmányi Társaság igazgatótanácsának számos tagja. Szülők is nagy számmal jelentek meg. Az elnök meglegedését fejezte ki a tanulók előmenetele iránt és elismerő szavakkal köszönte meg a kiváló tantestületnek a buzgó munkát. Domokos Lászlóné igazgatónak pedig, ki ennek az iskolának nemcsak megteremtője, hanem lelke, irányítója és szorgalmas munkása is, teljes elismerését fejezte ki.

A hivatalos elismerés élő bizonyítéka volt annak, hogy ez a reformiskola, dacára annak, hogy új és merész ösvényeken haladt, mégis be tudott illeszkedni a magyar népoktatás törvényes kereteibe is, ami kétségtelenül igen nagy és nehéz feladat volt és az iskola vezetőjének nagy, széles látókörét és finom pedagógiai érzékét bizonyította.

Hogyan tanít az Igazgatónő?

Az iskoláról szóló korabeli cikkek ritkán említik az igazgatónő szaktanári munkáját. Az alábbi összegzés ezt a tevékenységét is részletesen bemutatja.

„Voltak, akik a Domokos Lászlóné-féle szóképes olvasási módszerek gyakorlati alkalmazása kedvéért jöttek, sürgetvén e módszer alapján megígért képes iskoláskönyvet. (Nem ábécé, mert nem a betűk, hanem érdekes képek és szóképek foglalata lesz.) Nagy László szerint az olvasás tanításában ez az egyetlen új módszer az írva - olvasó módszer és a Jacotot-féle elemző módszerek óta, mert úgy a fonomimikai, mint kineztezési eljárás csupán a hangok összeolvasásának könnyítésére való eljárások. A szóképekkel való olvasás azonban új lélektani alapot nyújt az olvasástanítás számára. Mások Domokosnénak tavaly ismertetett kombinációs számolási módszerét tanulmányozták és alkalmazták iskolájukban kätünő eredménnyel. A II. osztály egyszeregy-tanítása lelketlen emlékezteti munka lenne a gondolkozás fejlesztése nélkül, ha e minden művelet önálló kombinálásában való gyakorlást mellőznék. E módszer a hivatalos látogatók lelkes elismerését is kiérdemelte.

Legtöbbsen a természeti megfigyelések óráit, mint amilyen tantárgy a III. és IV. elemi osztályban sehol sem szerepel, hallgatták. E tárgyat három év óta az iskola igazgatója tanítja a maga alkotott tanmenet alapján, továbbá a III. és IV. osztályok egészen új lendületű földrajzát földfejlődéstani alapon, a mesekitalálás alapján történő szabad fogalmazástaniat, a két alsó osztály beszéd- és értelemgyakorlatát.

Számosan érdeklődtek az Új Iskola által vezetett egyéniségi lapok iránt, amelyet 3 év előtt Domokosné szerkesztett. Ez egyéniségi rajzok nagy feltűnést keltenek az idegen iskolába átkerülő gyermekek tanárainál. Vidéki látogatók több ízben felkérték írásban és szóban az Új iskola igazgatóját, hogy alapítson nagyobb városokban hasonló intézményt... Ugyancsak nagy elismerésnek jele, hogy a vallás- és közoktatásügyi minisztérium az Új Iskola tudományos értékének méltánylásaként állandó állami támogatásban részesíti az iskolát. Az állam segítyt már a legközelebbi tanévre ki fog utaltatni.”³

Nagy László ekkorra elkészítette az Új Iskola osztályonkénti tantervét lélekfejlődéstani alapon, nyolcosztályosra tervezett népiskolában gondolkodott, alsó négy osztályának tantervét az Új Iskola megnyitására vázlatosan elkészítette. (Néhány neveléstörténeti hivatkozás a Tanácsköztársaság időszakára datálja a 8 osztályos un. népiskolai tervet.)

A következő 4 osztályé – a tervezett felsőtagozaté –, együtt jelenik meg *Didaktika fejlődéstani alapon* címmel 1921-ben.

Amint címe is jelzi, nem hagyományos tantervről van szó, hanem fejlődéslélektanilag indokolt oktatási és nevelési feladatok rendszeréről, amelyeket tantárgycsoportokba sorol az életkornak megfelelően.

Nem a tantárgyi érdekekből indul ki, hanem a gyermeki pszichikum fejlődéséből, ehhez rendeli a tantárgyakat, a feldolgozás javasolt eljárásait, módszereit, olykor utal a tárgyhoz tartozó segédletekre is. Munkáját ma kerettantervnek nevezhetnénk, annyira vázlatosnak tűnik. Részletesen foglalkozik azonban a tantárgyak és tantárgycsoportok funkciójával, egymással való kapcsolatával, nevelő értékével, az alkalmazható metodikával.

Az Új Iskola tantestülete erre alapozva szervezi meg éves munkáját és módszereit, természetesen a hivatalos tantervhez igazítva, ami igen megnehezíti a tervező munkát.

Nagy László, Domokos Lászlóné és az iskola tanárainak írásaiban sokszor fordul elő az aktív, cselekvő, dinamikus iskola kifejezés. Egész módszertani felfogásukban ez a legfontosabb tartópillér az érdeklődés és az életkor figyelembevételével együtt: a cselekvés a gyerekek tényleges aktivitását jelenti az ismeretfeldolgozási folyamattól az alkalmazásig bezáróan és mindez együttműködő tanulói közegben. Ez is Nagy László

³ ÁMENT Erzsébet: *Emmi néni iskolája. Magyar reformpedagógiai törekvések*. OPKM. Budapest, 2005. 15. l.

didaktikájából következik, de a nevelőknek kell megkeresni az egyes tantárgycsoporthoz, témákhoz kapcsolható cselekedtetési módokat, amelyek nem válhatnak öncélúvá. Így keletkezett az aktív tanulói munkáltatásból az alkotó munkára nevelés, mint az Új Iskola egyik sajátossága.

Mi a munka és mi az alkotás?

Nagy László szerint munka közben a tanuló alárendeli magát más valaki által kitűzött munkacélnek. Az „alkotás” folyamán pedig a tanuló maga szab önmaga számára célt és a megoldás tartalmi és formai módját maga határozza meg. Alkotásnak, sőt „mű”-nek nevezhetjük az ilyen produkciót, habár nem jelent kultúrértéket, az egész egyén szempontjából és lélektani meghatározás szerint mégis mű, mert az egyén sajátos ereje és szándéka hozta életre és benne személyiségének minősége formát öltött.

Nagy László már az 1913-ban tartott Gyermektanulmányi Kongresszuson az alkotó munka kritériumaként az öntudatosságot, a szándékosságot állapította meg. Szerinte a külvilági dolgoknak pusztá, ösztönszerű megváltoztatása még nem alkotás.

Az alkotás valamely kisebb vagy nagyobb problémának szándékos megoldása. Ebből világosan következik az alkotó munka módszerének alapelve is.

Adjunk fel problémákat a gyermeknek és engedjük, hogy azokat a maguk módján megoldják!

Az alkotó munka megvalósulását jól példázzák a budai *Új Iskola* eseményszámba menő munkakiállításai.

Ezek közül a legsikeresebbek:

1934. A magyar falu élete

1935. A magyar kenyér

1936. Szülőföldünk

1937. A magyar sors

1938. Szent István és kora

1939. Erdély

1942. Széchenyi István

A kiállításokat egész éven át tartó tervezés, anyaggyűjtés, formába öntés – osztályonkénti feladat-meghatározás és szervezőmunka előzi meg – a munka utolsó szakasza a legizgalmasabb: az életkoroknak megfelelő kiállítás, az ahhoz tartozó grafikonok, rajzok, festmények, tárgykészítés különböző anyagokból (agyag, papír, vásznak, termés stb.) a vállalt projekt szerint.

A kiállítási témákhoz, évfordulókhoz osztály-, iskolai, önképzőköri pályázatok kapcsolódnak, amelyek helyezettjeit az évkönyv folyamatosan közli, olykor a nyertes művek is olvashatók.

Nemcsak az írás, hanem a megírt darabok előadása, rendezése is mozgósítja a gimnázium tanulóit. Az sem ritka, hogy egy-egy felsős tanuló a kisebbek számára ír előadható mesét, színdarabot és azt be is tanítják. Több növendék így kap kedvet a tanításhoz, mások a karitatív munkához. De meg kell említeni a szabad fogalmazásokon, színdarab-írások alkotó tevékenységében, a közösség kritikája által csiszolódott és megerősödött tehetségeket, akik később írói, fordítói, dramaturgi foglalkozásokat választottak és érvényesültek itthon vagy külföldön.

Az Új Iskolában az alkotás maga társas egymásra hatás, telve sugalmazó erővel, átvett hangulatokkal, a példa, a munkaláz, az öröm hatásával. Így az alkotó munka nemcsak az ismeretszerzést és -elsajátítást, hanem a társas kapcsolatok személyiségformáló hatását is biztosította.

Nagy László és munkatársa, Domokos Lászlóné fogalomtárában tehát az alkotó munka nem a művészeti alkotások létrehozására irányul, nem elsősorban manuális munkaformát jelent, hanem minden olyan tevékenységet, amely problémát ad és annak megoldására aktivizálja a tanulót: vagyis arra készíti, hogy addigi ismeretei felhasználásával, teremtő fantáziájával új megoldásokat keressen.

A tanításban az alkotó munkáltatás az ismeretszerzéstől az alkalmazásig tart és az egész intellektust fejleszti.

Így érthetjük meg, miért szántak nagy szerepet a tanulói kincses-füzet vezetésének – amely tanulói elnevezése egy mindenés füzetnek, amelybe kötetlenül írhatók le a gondolatok, észrevételek, megfigyelések és színes lapjai rajzolásra, gyűjtésre buzdítanak.

Nem felejthető példa a tanulmányíró számára ebből a műfajból Dienes Zoltán füzete (családi emlék Dienes Gedeonék családjában), amelyben a kert térképe szerepel, bokrok, utak külön elnevezéssel, színesen, beírva az aktuális tudnivalókat, ismereteket és gyerekes csínyeket, a napi tanulnivaló mellett.

A *Magyar reformpedagógiai törekvések* sorozat 5. kötetében figyelemreméltó névsort találunk a híressé vált tanítványokról.

Nagy László gyermektanulmányozási tevékenysége, a gyerekekkel és tanítóképző intézeti hallgatókkal – ezeknek egyike volt többek között Domokosné Löllbach Emma - végzett pszichológiai kísérletei alapozták meg az Új Iskolában bevezetett és az iskola megszűnéséig komolyan vett un.

pszichogramok készítését. Ez ma a szöveges értékelés elődjének tekinthető, de nem a tantárgyi munkára, hanem elsősorban a tanuló személyiségére vonatkozik.

A pszichogramok kérdéssorát Nagy László dolgozta ki a tapasztalatok alapján. Ismeretes, hogy később hasonló módon állította össze a Pályaválasztási Intézetben a tanulókra vonatkozó személyiségi lapokat.

Domokos Lászlóné kiegészítette a kérdéssort és ő készítette fel a nevelőket ennek vezetésére. A szülők ezeket kapták meg és írták alá félévenként, később évenként. Hivatalos elnevezése a következő volt: Megfigyelések a gyermek testi és szellemi fejlődésének menetéről.

Nézzük, mire volt kíváncsi Nagy László és az Új Iskola igazgatónöje, tanítója?

A gyermek neve, életkora ...

I. Testi fejlettsége:

Testmérési adatok: testmagasság, testsúly, izomerő, tüdőkapacitás.

Általános állapota:

II. Szellemi fejlettsége és munkabírása:

1. Figyelem. 2. Érdeklődés. 3. Felfogó- és megfigyelő-képesség. 4. Fantázia. 5. Emlékezet. 6. Gondolkodás és kombináló képesség. 7. Ítéletei önállóak-e vagy szuggerálhatók? 8. A gondolat kifejezés önálló módjai: szóban, írásban, rajzban. 9. Esztétikai érzékének fejlettsége: felfogásban, alkotásban. 10. Érzelmi élete: elmélyülő-e vagy felületes? Érzelmei könnyen megindíthatók és állandók-e? 11. Szociális és erkölcsi magatartása: önzés vagy szociális együttélés jellemzi-e? Munkában? Játékban? Van-e erkölcsi ítélete, önkritikája? Milyen az igazságérzete? 12. Akarati élete: a. Akarata könnyen vagy nehezen megindítható-e? (Elhatározási képesség.) b. Akarata kitartó-e, vagy lobbánékony? (Koncentráció a munkában.) c. Önálló akaratra törekvő-e?

Kezdeményező-e? Önfegyelmzésre képes-e, kötelességtudó-e?

Kövessük a Nagy László által összeállított, az aktuális tanítónéni készítette és tartalmilag Domokos Lászlóné által hitelesített egyik pszichogram részeit egy 9 éves kisfiú lapján, 1931 júniusából!

„Rendkívül ambiciózus, erős akaratiú. Tetteit, szándékait mindenképpen keresztülviszi. Nem tágit, míg eredményt nem lát. Munka közben igen koncentrált, természetű és ötletes.

Munkában, játékban egyaránt vezetésre teremt, vele senki vitába nem száll, az ő akarát mindenki szó nélkül követi. Erős kézzel, céltudatosan tudja összefogni és felhasználni a munkacsoport egyes tagjait. Ötletes, helyzetekhez gyorsan alkalmazkodni tudó, mindig újabb terveket, gondolatokat termelő, lázas, liukető élettempója szuggesztív erővel hat társaira, így azok

is terveit keresztülvitelében aktív, mindig kész eszközei. Mindamellett nem erőszakos, szigorú, de feltétlen igazságos ítéleteiben, innen van nagy tekintélye társai között. Annyira a közösség, a társaság és az abban kifejtett működése az életeleme, hogy emiatt leginkább ezt találok legegényibb vonásának.

Pozícióját nagyon félti és védi. Mindent félőn kerül, ami tekintélyén csorbát ejthetne. Ha valamilyen nehézséget talál, idegen segítséget nem szívesen vesz igénybe, sőt társai segítségét egyenesen vissza is utasítja. „Majd én megbirkózom vele - mondja”. Önérzete nem engedi, hogy ő valaki mögött maradjon.

Érdeklődése bámulatosan sokirányú és moból! Könyvektől, nagybaktól, kikeet állandóan kérdez, rengeteg ismeretet gyűjt össze, szívesen teregeti ki gazdag raktárát, de ezt a nagy mohóságot szükségességnek tartanám kissé mérsékelni, mert könnyen lesz zavarossá a sok meg nem emésztett ismeret. Általában nem árt a könyvekről a tapasztalati dolgok felé irányítani.

A rajzolásban nagyon ügyes, különösen harci jeleneteket ábrázol szívesen. A sok alakot, tömegeket, amint mondja, a mozgalmal rajzokat szereti. Rajzaiban mozgás, élet van. A vezetett rajzot azonban nem szereti, mert az nem a benne élő gondolatoknak a kifejezője.

Érzelmi életében zárkózott, érzelmeit nem mutatja, de meleg rugaszkodás és nagy emberszeretet van benne.

Csodálatos, hogy ezzel a nagy akarattal, mindenképpen előretöréssel, az elől lenni akarással mégis nagy szerénység és az önmaga értékeinek helyes ismerése párosul és éppen ebben rejlik az ereje.

Aláírta: Bothné Jeney Erzsébet osztályvezető/ tanítónő.”⁴

A tanítvány nemcsak igazgató, újító pedagógus is. Domokosné Löllbach Emma már az Új Iskola alapításának kezdő éveiben szembesül a gyermekek kezébe adható ábécéskönyvek logikai abszurditásaival. A szóképes olvasástanítást bevezető kísérleti évben, 1915–16-ban saját gyakorlatában mellőzni kényszerül a hivatalosan előírt tankönyv használatát – ezt didaktikailag is indokolja-, mivel a betűismeret kezdő szakasza után nem tudta aktívan foglalkoztatni a tanulókat.

„Most jutottunk volna az olvasókönyv használatához. Elkezdődik a passzívitás és az unalom az osztály részéről egynek kivételével, a „hol maradtunk?” vasmarkainak szorulása állandóan, büntetés, feddés a nyugtalan és ösztönösen messzebb, többbőz, belső kielégüléshez jutni kívánó tehetésebb, aktívabb gyermekek részére, nyögéscselés és értelmetlen zűrzavarok kiböngészése az olvasó növendék számára.

Bizony én ezt nem tudtam nézni. A gyermeket belsőleg értő tanítónak mindenkor kötelessége, hogy a gyermeket ne untassa és meddő állapotban ne hagyja.

⁴ A Magyar reformpedagógiai törekvések sorozat (szerk. ÁMENT Erzsébet) 5. kötetéből, Hiszek az ifúságban! : Műszerek, tanárok, diákok az Új iskolában (Budapest, 2007) kimaradt pszichogram.

Az ábcés könyvek első részeinek olvastatását, vagyis az „us, uf, ög, ug” területeit teljesen mellőzve, elővettük a játék babát és játszottunk. Senki sem gondolt arra, hogy ez olvasási óra.”⁵

Milyen az Új Iskola akkori olvasókönyve?

Képeskönyv volt, minden tárgyhoz, majd komplex meseképhez cédula tartozott írott és nyomtatott betűkkel, melyeket borítékba zárva az egyes képek lapjai mellé fűztek. Ezeket gyakran a felsőbb osztályos tanulók készítették, önállóan.

Domokos Lászlóné egyre elmélyültebb pedagógiai írásaival jelentkezik a szakmai fórumokon, 1937-től már mint a Magyar Pedagógiai Társaság tagja. Ebben az időszakban ír összefoglaló értekezést a magyar gyermektanulmányozás és az Új Iskola munkájáról, melyben ismét felveti a tanulók életkorától, szellemi fejlődésétől elszakadó tantárgyak és tankönyvek „mesterséges voltát”. Ugyanebből az írásból megtudjuk, hogy a növendékek „*tanítási eszközöket készítenek, mesedélutánokat rendeznek, képeskönyveket készítenek, újságot szerkesztenek.*”⁶

Az egykori tanítványok visszaemlékezéseiből tudjuk, hogy a felsőbb osztályosok patronálták a kisebbeket, számukra képeskönyveket rajzoltak az olvasástanulás megkönnyítésére. Tehát létezett egy belső használatra készült, gyermekek által tervezett olvasókönyv.

Tudunk arról is, hogy a lelkes liceumi tanulók „saját” magyar irodalomtörténetet írtak, kézzel: *Magyar irodalom, ahogy mi látjuk...* címmel, 1936-37-ben. A mű két kötetesre sikerült, 420 oldalon, Halász László igazgató úrnak ajánlva. A könyv 2002-ben került elő egy lakás átalakításakor és hozzáértő kezekbe kerülve Péntes Judit bemutatásában olvasható a Magyar Irodalomtörténeti Társaság folyóiratában, az *Irodalomismeretben*. (2002. 5-6. szám)

Az iskolaalapító jól ismerte a kor pedagógusainak tanmenetkészítő gyakorlatát, ezért beszámol arról, hogy több iskolai értekezleten foglalkoztak a tanmenetek, osztályonkénti tanulmányi szerkezetek készítésének metodikájával, a tanterv, utasítás és tankönyv összehangolásával, példákkal illusztrálva ezek megoldhatóságát.

Domokosné a témát olyan fontosnak tartotta, hogy a Magyar Pszichológiai Társaság gyakorlati lélektani szakosztályának ankétján tartott hozzászólásában a tanterv-tankönyv-vitában a két terület szakembereinek összefogását javasolta.

Milyen volt az *Új Iskola* és Nagy László kapcsolata?

⁵ DOMOKOS Lászlóné: *Az alkottató tanítás, Módszeres íjtások az Új Iskolában*, OPKM. 2005. 72. l.

⁶ DOMOKOS Lászlóné: *Alkotó munka az Új Iskolában, Gyermektanulmány*, 127. l.

Domokos Lászlóné így ír róla:

„Nagy László az igazán inspirált ember belső hajszoltságával és szenvedélyével loholt egyik problémától a másik felé, elhullatva, elfelejtve megoldott szerzeményeit, mielőtt új problémába kezdett. Mindig csak afelé izgett, ami megoldatlanul íróasztala fiókjában hevert. Velem sem beszélt majdnem semmit a kettőnk közös törekvéséről: az Új Iskola didaktikájáról, mely az ő léleklejlesztési eredményeire építi a maga munkáját. Az egyszer megszületett, élő, fejlődő mű célját elérte, tehát elintézt dolog volt a szememben. Ami izgató, az az új, a meg nem oldott.”⁷

Az Új Iskola a változó politikai hatalom és társadalmi közeg időszakai alatt, valamint a két nagy korszakváltás, az I. és a II. világháborút követő időben is megőrizte jellegében a legfontosabbat: a gyermekek életkorához igazított alkotó munkára és sokszínű tevékenységre épített egy „boldog iskolát”, melyben szabad teret engedett a tanulói személyiség autonóm fejlődésének.

Sok szállal kapcsolódott elméletben és gyakorlatban is a külföldi, főleg európai reformpedagógia jeles képviselőihez, iskoláihoz és mindvégig igyekezett az újító törekvések áramában maradni. Nem egyszerűen felzárkózni akart, hanem lépést tartott az új módszerek kipróbálásában, adaptálásában, továbbfejlesztésében.

Domokos Lászlóné és munkatársa, Blaskovich Edit nemcsak az Új Iskola tanárai voltak, mindketten a genfi egyetem vendégtanáráként is dolgoztak, Baranyai Erzsébet pedig az amerikai reformegyetemek törekvéseit tanulmányozta, majd az iskola mellett működő Lélektani Laboratóriumot vezette és publikálta eredményeit. Az iskola működési elméletét megalapozó Nagy László könyveit külföldön is ismerték, méltatták.

Néhány évig az iskolában tanított a filozófus-matematikus Dienes Valéria is, a mozgásművészet, az ún. „orkesztika” magyar megteremtője.

Az Európához tartozást az is jelezte, hogy a kapcsolat kétirányú volt: a külföldi kutatók folyamatos kapcsolatot tartottak az Új Iskolával, tudunk A. Ferriere, Spranger, Claparède, Stern, Piaget látogatásáról, Bergson érdeklődéséről. A korszak híres pedagógiai egyénisége, E. Meumann több oldalt szentelt a magyar kísérleteknek, idézte Nagy László, Ranschburg Pál, Imre Sándor eredményeit.

Az egykori intézmény pedagógiai eljárásainak folytatását láthatjuk napjaink kísérletező iskoláinak módszereiben, vagy a hagyományos iskolai keretek között.

⁷ DOMOKOS Lászlóné: *Korszerű kérdések a nevelésben*. OPKM, Budapest, 2005, Nagy László emlékezete, 30. l.

Példa erre a belső erőket megmozgató drámapedagógia, a közös feladatokkal kooperáló csoportmunka, a cselekvő-mozgásos idegennyelvtanítás, a különböző alapfokú művészeti iskolák megjelenése. De fellelhetjük kezdetét a rajzos-képi szemléltetés-tanulásnak, a történelmi, vizuális modellezésnek is.

Az iskola karitatív tevékenységre is nevelte a tanulókat: befogadta az árvaházi tanulókat, gyűjtöttek az erdélyi iskoláknak, a világháború áldozatainak, segítettek a parasztgazdaságokban, jótékonyasági rendezvényeket tartottak, gyámolították a szegényeket.

Az alapító igazgató álma az volt, hogy az intézmény egykor majd gyakorlóiskolaként szolgálja a magyar tanítók képzését. Domokos Lászlóné életrajzából ismert az a tény, hogy az Új Iskolát alapításának 20. évfordulóján, 1934-ben is, felajánlotta a tanár- és tanítóképzést szolgáló, állami kísérleti iskolának.

Az erről szóló memorandumot Weszely Ödön – aki a budapesti egyetem pedagógiai tanszékének professzoraként tanári munkatervében is fontos, bemutató gyakorlószeretet szánt az intézménynek, és mint az Új Iskola Baráti Körének társelnöke – intézte volna a vallás és közoktatásügyi miniszterhez. Ez a terv a professzor hirtelen halálával megghiúsult.

Az intézményalapító azonban nem adta fel ezt a tervet, többször is próbálkozott az állami gyakorlóiskolai státus megszerzésével.

1938-39-i tanévkezdéskor az iskolát már Magyar Új Iskola Egyesület nyilvános jogú Leánygimnáziumként nevezik, alapításának 25, a leányközépsiskola fennállásának 10. évfordulóján.

Egyesületi titkár a volt tanítvány, Bibó István lesz. Az iskola fenntartásával kapcsolatos ügyeket az egyesületi igazgatótanács intézi, Ugron Gábor ny. miniszter irányításával.

1948-ban az iskolát államosítják, a neve Állami Nagy László Leánygimnázium lesz.

1949. augusztus 31-én a V.k.M.1280. M.3. sz. rendelet értelmében jogutód nélkül megszüntetik.

Domokosné Löllbach Emmát, az iskola alapítóját és volt igazgatóját, nyugdíjazás előtt egy évvel, a Gizella Gimnáziumba helyezték át.

A következő évben, 65 évesen nyugdíjazták.

Még megérte iskolájának rehabilitációját, ugyanis jelen lehetett Buzás László kandidátusi értekezésének vitáján, amelynek címe: *Az Új Iskola pedagógiája volt* (1962).

Ugyanebben az évben kértek tőle életrajzot az akkor készülő Pedagógiai Lexikon számára.

1966. október 6-án halt meg. Nekrológiát Dienes Valéria, az iskola egykori tanára írta, mondta.

Szavait idézve: „*Hatalmas szeretetmű volt ez az iskola. Nem személyek, nem tanárok, hanem a Valóság volt ott a mester. Nem tanítottak ott, csak segítettek alkotni.*”⁸

Milyen asszony volt Domokosné Löllbach Emma?

Egykor sok száz, mára egyre fogyatkozó tanítványai ma is szeretettel emlékeznek a csupa szív, derűs tanítóra, aki a „boldog iskolát” nemcsak megálmodta, hanem meg is alkotta.

De nem csak őrá, hanem szinte valamennyi, ott tanító tanárra szívesen és meghatottan emlékeztek az egykori diákok.

Voltak/vannak közöttük külföldi egyetemi tanárok, hazai kutatók, közgazdászok, akad matematikus és művész, írók és politikusok, szociális missziós, teológus, nyelvtanár, mérnök, táncművész.

Az egykori iskola és módszerei ma tananyagként szerepelnek egyes felsőfokú intézmények neveléstörténeti anyagában. Címzava a neten is megtalálható.

A kutató annak is örül, ha a tanítóképzésben említésre kerül a magyar reformpedagógia intézményének egykori neve, az Új Iskola.

A kérdés: abszolút pedagógus volt-e Nagy László és tanítványa, Domokosné Löllbach Emma?

A leírtakat összegezve – valamennyi dokumentum áttanulmányozása alapján - ez bizonyítható.

Életükben, tevékenységükben végig az „embergyerek” iránti olyan szeretet és tanítása iránti elkötelezettség munkált, amely figyelembe vette annak életkorát, érdeklődését, szabadságigényét és képességeihez mért alkotó munkára ösztönözte a világ megismerésében.

Kettőjük és számtalan közös gondolkodású ember akaratából létrejött a „boldog iskola” amelyről Löllbach Emma fiatalkorában álmódott és egész életében érte dolgozott és amelyet Nagy László elméletileg megalapozott.

Nagy Lászlót, az elméleti kutatót, aki mindig a Valóság talaján állt, az Új Iskola alapítása után még várták a következő, újabb feladatok, az újabb beteljesítendő álmok: a Gyermektanulmányi Múzeum, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriuma, a Pályaválasztási tanácsadó, a Tehetségesgyermek-kiállítások.

⁸ ÁMENT Erzsébet: *Emmi néni iskolája*, OPKM. Budapest, 2005. 75. l.

Új, friss tüzeket gyújtani a „magyar Ugaron”, új elképzeléseket megvalósítani, felrázni, aktivizálni a közvéleményt a pedagógia, a szeretetteljes gyermeknevelés és egy humánusabbnak képzelt jövő érdekében, felméréseket készítve, tanítva, cikkeket írva. Ez volt a küldetése.

Ady Endre találó kifejezésével befejezve: a tanítók tanítója egy volt az „*örzöök közül, a strázsán.*”

Az előadás vitájában Trencsényi László feltette a kérdést, hogy a nemzetközi pedagógiai áramlatokban való jelenlét szükségszerűen hozzátartozik-e az abszolút pedagógussághoz? Ugyancsak felvetette az abszolút pedagógus kapcsolódásának kérdését a társadalmi-kulturális progresszióhoz. Véleménye szerint Domokosné kifejezetten progresszív volt, ennek kapcsán szegedi „szalonjára” hivatkozott, ahol a helybéli, de távolabbi értelmiségiek színe-java megfordult. Ugyancsak ide sorolhatók publicisztikai írásai, amelyekben nemcsak a pedagógiáról, hanem a feminizmusról, mint felszabadító életézésről érkezett. Trencsényi ugyancsak meggondolandónak tartotta, hogy a diszkontinuitás, valamilyen pedagógiai nóvum létrehozása, hozzátartozik-e az abszolút pedagógushoz. Összességében egyetértett az előadóval, hogy Nagy László és Domokos Lászlóné egyaránt abszolút pedagógusoknak tekinthetők.

A vitában szó esett arról, hogy Nagy László a nevét adta a Tanácsköztársasághoz, hiszen a Közoktatásügyi Népbiztosság osztályvezetője volt, s így részt vett a közoktatáspolitikai alakításában. Kiss Endre szerint azonban Nagy Lászlónak nyilván semmi különösebb köze nem volt a bolsevizmushoz. Azt tartotta az alapvető kérdésnek, hogy a gyermektanulmány (gyermekléktan) szaktudománynak tekinthető-e vagy nem.

Hudra Árpád úgy látta, hogy Nagy László és Domokos Lászlóné egyaránt a reformpedagógia kiemelkedő és újító képviselői voltak, akik a jelenig ható érvénnyel beírták magukat a magyar pedagógia történetébe. Ugyanakkor nem igazán felelnek meg az abszolút pedagógus azon kritériumának, hogy a pedagógia területén kívül olyan kiemelkedő és nyilvános alkotótevékenységgel rendelkeztek, amely önálló és független pályát jelenthetett volna számukra.

Felhasznált irodalom

Az alkotó munka az Új Iskolában Ad. Ferriere előszavával, írta DOMOKOS Lászlóné és BLASKOVICH Edith Dr. Kiadja a Magyar Gyermektanulmányozási és Nevelésügyi Társaság, Budapest. 1934

Dr. BLASKOVICH Edith: Irodalomtanítás szellemtörténeti alapon. *Az alkotó munka az Új iskolában* II. kötete. A tanítás problémái sorozat 28. száma. Szerkeszti: Vajthó László

- Dr. VÁRKONYI Hildebrand előszavával. Kiadja a magyar „Új Iskola” Egyesület.
Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. 1944.
- ÁMENT Erzsébet (szerk.): Magyar reformpedagógiai törekvések 1-5. OPKM
- ÁMENT Erzsébet: *A budai Új Iskola pedagógiája*, OPKM. Budapest, 2005
- ÁMENT Erzsébet: *Emmi néni iskolája*, OPKM. Budapest, 2005.
- DOMOKOS Lászlóné: *Az alkotató tanítás*, Domokos Lászlóné összegyűjtött előadásai és cikkei 1908-1928. Szerkesztette: Áment Erzsébet. OPKM. Budapest, 2005
- DOMOKOS Lászlóné: *Korszerű kérdések a nevelésben*, Domokos Lászlóné összegyűjtött előadásai és cikkei. 1928–1941. Szerkesztette: Áment Erzsébet. OPKM. Budapest, 2005
- Hiszek az ifjúságban!*: Módszerek, tanárok, diákok az Új Iskolában. Szerkesztette: ÁMENT Erzsébet. Révai Digitális kiadó, Budapest, 2007
- SIMONFI Zsuzsa: *Az intuíció pedagógiai megközelítése*, Doktori értekezés. KGRE. Budapest, 2010.

Kereszty Zsuzsa
EMMI NÉNI ISKOLÁJÁBAN

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.32>

*„A nevelés leglényege titokteljes folyamat...
villamos kisiülés... áramkör,
folytonos áramlás... adok és kapok.”
(Karácsony Sándor)¹*

Domokos Lászlóné Löllbach Emma alapítója és igazgatója volt az *Új Iskolának*, amelyben bátyámmal első iskolás éveinket töltöttük. Kerestem fotót róla, hogy láthassuk például gyerekek között, ne csak egyetlen ismert képén, profilból, feketében². Bár ez a fotó nagyon jellemző rá – gyöngysor, gyűrű, kezében mintha nyitott könyv lapjai lennének. Amennyire gyerekkorom bennem élő homályos képével összevetem, nagyon is ő – elegancia és derű, ez jut eszembe róla –, s ezen a fotón mindkettő jelen van. (Akkor még titokzatosnak is láttam.)

Új fotóra nem, de kézírására rátaláltam A hatvanas években, kezdő tanár koromban az egyik antikváriumban szemembe ötlött egy mindössze 10 oldalas különlenyomat³ 1941-ből: Domokosné tanulmánya *Korszerű kérdések a nevelésben* címmel. Bekötöttem, őriztem, de annak idején valószínűleg csak gyerekkori iskolám alapítója iránti kegyeletből, nem hiszem, hogy évtizedekkel ezelőtt bármi korszerűt láttam volna benne. Újraolvasva elképedek: a tanulmány gondolatai mélyek, magasak, tágak, pontos mondatokban fogalmazottak. A tágabb kort – a két világháború közöttit – Daumier⁴ karikatúrájával jellemzi, amelyen egy ügyvéd széttárt karral a párizsi alvilág egyik figuráját igyekszik a bíróság előtt ártatlannak lefesteni. Az ügyvédet a szerző „az igazságot a jogi formulák útvesztőiben megtagadó ember”-nek, a kapitalista világ termékének nevezi, aki a tőkést és a tőke áldozatát egyaránt kiszolgálja, kihasználja. „*Vajon milyen a jelen évtizednek reprezentatív embere?*” – kérdezi. „*Talán csak nem az óvóhelyeken szorongó,*

¹ KARÁCSONY Sándor: Ocsúdó magyarság. Új nevelői magatartás. Néhány részlet Karácsony Sándor műveiből. In: *Nevelő munka az általános iskolában*, A Köznevelés Könyvtára, Magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest, 1947.

² ÁMENT Erzsébet: *Emmi néni iskolája* (OPKM, 2005) című könyvének borítóján.

³ A *Magyar Paedagogia* XLIX. évfolyam 3. számából.

⁴ Nem ismertem, utána kellett nézнем, ki is ez a karikaturista. Honoré Daumier (1808–1879) művészetének hatását Balzacéval is összevetik. 600 restaurált litográfiáját, köztük politikai karikatúrákat a Szépművészeti Múzeum őrzi.

gázálarvos ember, a barlanglakók életszintjén...?” (A tanulmány megírásának évében Hitler már kiadta a parancsot a Szovjetunió megtámadására.)

Domokosné az európai válsággal kezdi, majd az olvasót meglepve a nevelő számára kedvező (!) történelmi pillanatról, a nevelői felelősség „roppant, történelmi súlyáról” beszél.

Ez (a felelősség) arra kényszerít, hogy amíg szívünk s agyunk felismeri az igazság, a könyörületesség, a jogosság pusztulását a világban, mindent elkö vessünk, hogy önérdekeink ellenére is szembeszálljunk a romboló erővel... Súlyos tünet – folytatja később –, hogy a szellemet a szülők hasznossági síkra süllyesztették, ...az ifjúság önművelődését... arra korlátozzák, amit hasznosság szempontjából „tudnia kell”, nem pedig arra a többre, amit ezen felül ismerni akar... – a nevelési kérdések megbeszélését pedig arra a területre szűkítik, amelyből az érdemjegy helyzetképe kiolvasható... Ellenméregként... állítsuk szembe korunk lelki közömbösségével a művészi és irodalmi élmények megrázó mélységeit – folytatja – ...az érzelmi felszínesség ellen állítsuk be a testvéri sorshordozás, a társadalomszolgálat, – a segítség tényeit... a gondolati felszínesség ellen a kitartóan végzett észmunka... következetességét.

Kézírásával ezt a tanulmányt – amelynek számos megállapítása, gondolata ma is fájón aktuális – ismeretlenek ajánlja ezekkel a szavakkal: „*A Sátántipró Szent György lovag napján küldöm gondolataimat 1941-ből – 1957-ben.*” (Azaz a forradalom leverése utáni évben, nyilván nem véletlenül a „Sátántipró”-ra utalva.)

1941-ben, amikor ezeket a sorokat írja, az Új Iskola huszonhatodik éve működik. (Az alapító még nem tudja, hogy már csak hét tanév van hátra az államosításig.)

Tudjuk, minden iskola olyan, amilyen az alapítója, amilyenek a tanárai. Milyen is volt, hogyan is működött 1940 és 1948 között a bátyámmal közös időnkben a Domokosné Löllbach Emma által alapított, általa vezetett és az általa kiválasztott tanítók, például Kápolnási Hermin, Bothné Jeney Erzsébet, Baranyai Erzsébet által működtetett iskola?

Az iskola tájékoztatója szerint⁵ annak „tanulmányi és módszeres rendjét” a gyermekfejlődéstanra, az individuális lélektanra, az érdeklődés pszichológiájára és a Bergson-féle intuitív erők tanára építve alakították. A tanulás, nevelés eszköze „a könyvtanulás megkopott árnyékvilága helyett ...a természet és a munka” – olvassuk.

⁵ Tájékoztató a gyermektanulmányi alapon álló *Új Iskoláról*, szerkeszti Dr. DOMOKOS Lászlóné igazgató, 1925, Szeged.

Kinyitom egyetlen megmaradt, évtizedeket átvészelt újjiskolás füzetemet, a negyedikes (Both Erzsí néni volt a tanítónk) második félévi Naplót (Így hívtuk azt a füzetet, amelyben a természetben, munka közben, átélésre indítva szerzett tapasztalatainkat feljegyeztük.)

Az első lapon: Altató ének a kis Jézusnak a XVII. század első feléből.

*Midőn a Szűz magzatját, Jászolban síró fiát
El akarja alutni, Így énekel ő néki:
Oh napfény! Oh élet!...*

és tovább, mind a hét versszak, három oldalon keresztül. A bölcsődalt az egyes osztályok szülőknél szóló karácsonyi játékának műsora követi (látom, a mi osztályunk a Székesfehérvári bölcsőcskét játszotta).

A következő oldalakon az Ifjúsági Vöröskereszt Csoport karácsonyi gyűjtésének eredményét olvashatjuk. Néhány részlet:

1q 5 kg 30 dkg élelmiszer, 89 db játék, mesekönyv. Mindezt kapták: 7 család összesen 20 gyerekekkel Alsóhencsén (Tolna megye), a Szent János Kórház Gyermekosztályának betegei (ők 3 kg cukrot, 1,50 kg lekvárt, 7 játékot, mesekönyvet), a Vöröskereszt Gyűjtő Állomás: 28,60 kg babot, 17,50 burgonyát...

A végén a szétosztott élelmiszer súlyát tételenként összeadtuk, a végeredmény: 105,30 kg. (Íme az átváltás művelete: 1q 5 kg 30 dkg-mal indultunk, itt már azt látjuk, ez pontosan hány kg, dkg. A téma a karácsonyi gyűjtés, amelyben a mi osztályunk is részt vett).

Aztán egy mese jön, valószínűleg egy képet láttunk, ahhoz írtunk mesét (vadászat, eltévedt királyfi, emberfejű fává átkozott férfi és jószágos, a királyfikat hazavezető törpék szerepelnek benne).

Januárban javítják a tetőt, Erzsí néni kiküld néhány gyereket a tetőjavítókhoz, hogy „kérdessenek egyet-mást”, megtudjuk, hogy egy 70 literes üstben 200 kilónyi bitument olvasztanak. Aztán az egész osztály megnézi a padlásról (?), hogyan is öntik a bitument a kátránypapírra. A következő oldalon egy régi ének Szt. István királyról („Rólad emlékezvén csordulnak könnyei/Búval harmatoznak szomorú mezei...”)

Elreped a vízvezeték, az udvaron hatalmas tócsa keletkezik, megyünk és „lecsapoljuk az „Ecsedi lápot”. – Márciusban meglátogatjuk egy negyvennyolcas honvéd unokáját, akinek nagypapa elkísérte Kossuthot a száműzetésbe. – Petúnia-magot vetünk az udvaron, feljegyezzük, mikor kezd csírázni, mikor jelennek meg első levelei. – Leírjuk, hogy a Duna-Tisza-csatorna építése mennyibe kerül (350 millió forint), hány ezer köbméter földet kell kiásni, hány ezer hold válik ezzel öntözhetővé. – Buksival,

osztálytársam kutyájával játszunk, írunk róla, lerajzoljuk. – A füzet utolsó lapjain házi feladatként arról írok, mit mesél nekem egy gesztenyefarügy. (Íme, a képzés a közvetlen környezet eseményeire, a természet jelenségeire épül, így vár intuíciót – lásd gesztenyerügy.)

Mit is jelent az Új Iskolában a gyermektanulmányozás? Mindenesetre intenzív megfigyelést, empátiát. 7 és 1/2 éves bátyámról az első év végén Kápolnási (Kapperer) Hermin így ír:⁶

Külsőleg úgy látszik, mintha teljesen passzív volna, mintha belsőleg nem is élne. Mintha minden benyomással szemben érzéketlen volna. Pedig mindenre figyel, minden érdekli... Apró kis megfigyeléseket rak össze magában... zsákmányként gyűjti azokat, dolgozza fel teljes csendben... – és ugyanilyen „mélyen” egy A/4-es oldalon keresztül.

Az Új Iskola újra és újra megszólít, hangjában benne van Löllbach Emma hangja, az alapítói, aki megkomponálta, és azoknak a társainak (tanároknak, kutatóknak⁷) a hangja, akikkel közel nyolc évtizeddel ezelőtt három és fél évig együtt éltem. Három és félig, hiszen elsős koromban folyt Budapest ostroma, és éppen mikor befejeztem a negyediket, az iskolát államosították.

A Karácsony Sándortól mottóként idézett – számomra a nevelés lényegét megragadó – néhány sor a Kiss Árpád szerkesztette A Köznevelés Könyvtára sorozat első, *Nevelés az általános iskolában* című kötetéből, 1947-ből származik. A kötet szerzői között Karácsony Sándor ny. rendes egyetemi tanár mellett ott van Mérei Ferenc, a Pedagógiai Szeminárium igazgatója, Öveges József gimnáziumi tanár, Noszlopi László, a Fővárosi Gyermekek- és Neveléslélektani Intézet vezetője, Sík Sándor, az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető alelnöke, Baranyai Erzsébet egyetemi magántanár, az Új iskola tanára és ott van Domokos Lászlóné, az Új Iskola igazgatója is. Ő éppen a „szabad beszélgetés”-ről ír, például így:

„Ültessük tanulóinkat körbe, állítsuk háttérbe a padokat. Ülünk velük szorosan, egy láncszemként a körben, fejezzük ki ezzel, hogy nem vagyunk osztályban, hanem bizalmas, meleg együttesben.”

Talán harmadikos lehettem, szaladtam felfelé a lépcsőn, szembe jött velem a vékony, törekeny alakú Emmi néni. Lassítottam, mondtam az iskolai köszöntést: „Hú maradok!”, ő rám nézett, úgy éreztem, személyesen nekem mondja a választ: „Bízom benne!” – Akkor az egyénisége szólított

⁶ K. András I. osztályos „szöveges értékelése” 1940-ből. („Megfigyelések a gyermek testi és szellemi fejlődésének menetéről. E lélekrajz szempontjait összeállította Dr. Domokos Lászlóné, használja az Új Iskola 1916 óta”). Anyám hagyatékában leltem rá 35 évvel ezelőtt.

⁷ Az Új Iskola mellett neveléslélektani kutatóintézet is működött.

meg, ahogy „jelen volt a pillanatban” (Vekerdy Tamás), később a gondolatai, létezmódja, ahogy megteremtette az Új Iskolát, és persze a létrehozott iskola ragadtak meg. – Azt remélem, hogy néhány villanás Domokosné most felelevenített gondolataiból, a Naplóból talán érzékelhető tanítási gyakorlat megszólítja az Olvasót.

(Számomra megrázó, hogy a háború utáni újrakezdés lendületében a Magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium által kiadott könyvsorozat szerkesztője többek között Karácsony Sándortól, Mérei Ferenctől, Domokos Lászlónétól kérdezi, milyen legyen a nevelés az általános iskolában. Bár ma is őket kérdeznénk!)

Deszpot Gabriella

KOKAS KLÁRA MINT ABSZOLÚT PEDAGÓGUS?

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.33>



Kóka Klára (1929–2010)

Igen, csak akkor lehet fogalmunk róla, hogyan is válhatott Kóka Klára rendkívüli zenei nevelővé, ha mind számba vesszük, hogy milyen az élménydús közösségi világban gyermekként élni; milyen mindenfélét saját bőrünkön megtapasztalni; találkozni nagy emberekkel és átélni rendkívüli történelmi eseményeket, ünnepeket és számkivetett helyzeteket; egy egész életen át történeteket hallgatni, képekkel gondolkodni, és folyton belemerülni, testben és lélekben is együtt rezegni, mozdulni a legnagyobb muzsikákkal.

Hogy megértsük, Kóka Klára valódi pedagógus egyéniségét a szikár életrajzi tények mögé kell néznünk és beleélni magunkat azokba az összetett társadalmi folyamatokba, amik életében a kereteket megszabták, számára a lehetőségeket felkínálták, vagy éppen csak létezését fenntarthatóvá tették.

Kóka Klára nem filozófusok vagy neveléstudósok műveinek olvasgatása közben, és nem pszichológusok személyiségmodelljeibe kapaszkodva hozta létre saját pedagógiáját, hanem a harmonikusan megélhető mindenséget terjesztette ki azokra, akikkel kapcsolatba került, akikért személyes felelősséget érzett. Tapasztalatai alapján, kreatív módon e pedagógiai világot művészi, mesteri elemekből építette fel, kötőanyagul az

empátiát használta, amelynek alapfeltétele a figyelem, formája az agapé¹, mint kegyelmi, feltétel nélküli szeretet, amely már transzcendentális szinten mozgó emberi törekvés a másik ember felé.

Személyiségének tudatosan és vállaltan meghatározó eleme a szanyi (nyugat-dunántúli) családi ház. Így emlékezik: *„Apám, azt hiszem, nem tudta volna megkülönböztetni a búzát a rozstól, talán a zabtól sem. Szombathelyen nőtt fel, nem ismert paraszti munkát. Ezeket anyám tudta, aki falusi lány volt. Neki hozták a gabonát, a krumplit, mert a kántori fizetés zöme abból állt, hogy a kántorföldeket bérbé adták és a bért természetben kapták. Pénzt alig láttak a szüleim. De ennivalónk volt, gabonát őrlettünk, kenyeret sütöttünk, disznót hizlaltunk, kertet műveltünk. Ezeket mind anyám intézte, apámat nem érdekelte a gabona, a hízó az ölben, a disznóölés sem. Megette, amit elibe tettek. Ment orgonálni, meg az emberei közé. Minket anyánk nevelt. Ő mindenre ráért. Baracklekvárra és krumplipürére és csibekeltetésre és praktikus ruháscskákra és esti mesére. Soba nem láttam fáradtnak, türelmetlennek. Zongorázni is ő tanított. Nagymosás napján is mellettem ült egy órát, minden áldott nap egy kerek órát. Nem zavarta meg telefon, vendég, beszélgető. Zongoráztunk. Tőle tanultam, hogy minden tevékenységemet komolyan vegyem, hogy odafigyeljek a tetteimre és az emberekre.*

Valami pesti színpadra is emlékszem, a Bokerétások előadására...

Mi, gyerekek is felöltöztünk szép népriseletbe és búztuk a Pásztor Böskét dalolva végig a poros szanyi utcán. Fakeréken forgott, fából faragták és cifrán felöltöztették. Az énekeket az iskolában tanultuk, rengeteg éneket, a templomiakat is, mert apám a kántorságában is újított: Bárdos Lajos, Harmath Artúr, Werner Alajos voltak a mesterei. Nyaranként tanfolyamra ment Pestre, ahol ezek a nagy tanárok a falusi tanítókat tanították. Amikor hazajött, teli volt tanulnivalókkal. Emlékszem, ahogy a zongora mellett ült és gyakorolta az összhangzattan példáit és mi mondtuk: „Apu modulál.” Anyu mindig kitalálta, miképp segítsen a gyerekeinek. Zseni volt ebben. Anyám még elhitte, hogy a szeretet teremtő erő. Bizott a gyermekeiben. Megbízott bennünk”.²

Pedagógiája a létezés totális élményét, a testtudati átélést kívánja nyújtani a zene teremtő erejének felhasználásával és ennek kiterjesztésével az emberi, mint egyéni és társas alkotói tevékenység, képzeleti játék révén a különféle modalitásokban, legyen az éneklés, tánc, beszéd, képi megjelenítés.³

Kokas Klára (1929–2010) Kodály-tanítvány, végzettsége szerint karvezető és zongorista, zenepedagógus, pszichológus, továbbá szak-és

¹ Megkülönböztetve a szeretet más minőségeitől: nem filia és nem erosz.

² Forrás: <https://kokas.hu/kokas-klara-oneletrajz-helyett-magamrol-magamnak/>

³ E gondolat szép kifejtését láthatjuk videofilmén, PÁSZTOR Zsuzsa: A Kokas-pedagógia, Út a totális zenei élményhez a korai gyermekkorban, *Válogatás három évtized archív felvételeiből*, Agape Zene-Életöröm Alapítvány, Budapest, (2009) 27

szépíró, szerkesztő-filmrendező, kutató. A magyar kreatív zenepedagógia jelentős képviselője és az aktív, gyermekközpontú zenetanítás megteremtője, valamint továbbvivője ennek a felnőttek tanításában is.

„Sobasem hagytam fel a gyerekek tanításával, felsőoktatásban való tanárságom évtizedei alatt sem. Csak a legfrissebb tapasztalataimnak hiszek, de a legfrissebbet is újból kipróbálok holnap.” (Kokas Klára)⁴

Azoknak egy része, akik legalább ismerik Kokas Klára nevét, főleg improvizatív, ad hoc zenepedagógusként tartják őt számon évtizedek óta folyamatosan, és valami furcsa, véletlenszerű, komolytalan játszadózásnak könyvelik el módszereit. Esetleg betolják az „alternatív” kategóriába, tehát semmiféleképpen nem a fősodorba, nem a kanonizált tartományba illőnek érzik, hanem inkább e jó indulatú címkézéssel oldják meg az értelmezés, integrálás feladatát. Pedig a zenei nevelésben, alapvető paradigmának kellene lennie annak, ahogyan ezek a módszerek az ember és a zene partneri kötődését a kezdetektől felépítik és állandósítják.

Kokas Klára olyan tanító művész és művész-tanító, aki a nevelést, növelést alkotói folyamatnak tekintette, amelyben a sajátos, egyéni képességek megszületése a cél, legyenek azok zenei vagy nem-zenei képességek egyaránt. Módszerével, a zene és mozgás együttes, komplex erőforrásával a személyiség harmonikus kibontását kívánta segíteni. Ez azt jelenteti, hogy nem egy adott előkép, egy elvárt ideál alapján, mások által erőltetett jellem, deklarált kompetenciakészlet megvalósításán munkálkodott, hanem mindenkiben azokat az erőket kívánta életre kelteni, amelyek segítségével az egyén valóban önmagára találhatott. Különleges lehetőség, hogy ez az önkibontakoztatás csoportban, a másokkal való együttes élmény és megmerítkezés kereteiben zajlik a muzsika segítségével, ahogy József Attila is írja: *„Hiába fűrészted önmagadban, Csak másban moshatod meg arcodat.”* (József Attila)⁵

Kokas Klára egész életműve Kodály Zoltán nagy ívű zenepedagógiai szellemiségét közvetíti, de ő kifejezetten megkülönbözteti a Kodály-módszert a Kodály-konceptiótól. Véleménye szerint a Kodály-módszer a zenei képességfejlesztés (kiemelten a zenei írás-olvasás, az énektanítás) direkt gyakorlatát jelenti, míg a koncepció

[...] a személyiség egészének formálásához választott elveket adja meg, tehát magában foglalja a mindennapos éneklés igényét éppen úgy, mint a

⁴ KOKAS Klára (2000): Gyerekekkel Kodály nyomában, In: KOKAS Klára – LÁJERNÉ Vera – FURKA Bea – KOCSIS Melinda (2007, szerk.): *Öröm, bűvös égi szikra*, Multimédiás DVD-ROM tanításairól. dr. Kokas Klára magánkiadása, Budapest. Gyűjtemény, Írásaim fejezet.

⁵ Nem én kiáltok, 1924

népdal, a folklór, a hagyomány, a jó zene, az értékes irodalom, a költészet szeretetét, azaz a művészetek ízlést és életvitelt formáló szerepét, de még szélesebben az anyanyelv körültekintő és gondos ápolását, az ízlés formálását, az önálló ítéletalkotást és folyamatos tanulással önmagunk tökéletesítésének igényét és belső fegyelmét. (KOKAS Klára)⁶

Kodály az 1947-ben leírt nevelési koncepciójában, a „százéves tervben”⁷ úgy gondolta el, hogy a művészeti nevelés a teljes embernevelés eszköze, és ebben kiemelten az ének-zene szisztematikus közvetítése az iskola feladata. Kokas Klára valójában „külön-utassá” vált azzal, ahogyan ezt a manifesztumot a mindennapos tanításban az évtizedek alatt megvalósítani próbálta. Különleges fókuszról indította a koncepció kiteljesítését: egyrészt a népdalok tanításánál improvizációkra adott biztatást, másrészt arra törekedett, hogy élményszerűvé tegye a zenehallgatást a nagy, a komoly mesterművekkel való találkozást, akár már a legkorábbi életkorban. Ez utóbbihoz – az érzelmi tartalmakkal és testi tapasztalatokkal is átszőtt aktív zenebefogadáshoz – a szabad (tehát nem külső személy által koreografált) mozgást kapcsolta be a zenei nevelésbe. A gyermekekkel együtt fedezte fel a mozgással komponált fantáziajátékokban, a személyközpontú originális zenehallgatást, mint a zene testtudati kognícióját, valószínűleg először a világon. Már az 1970-es években rálépett a zenei képességfejlesztésnek e járatlan útjára, amikor még a tanulás embodiment alapú megközelítése nem volt közismert. Ezt az akkor még nem jelentkező megközelítést⁸ nem választhatta tudatosan, csak érzékelte, hogy működik: a zenei tudás gondolatkörei az egész emberi test, mint elme részvételével metaforikusan és konkrétan is megragadhatók.

A Kodály-módszert Magyarországon a hagyományos iskola és óvoda kötelező keretei közt alkalmazták és alakították. A központi irányítás (a minisztérium és szervezetei által ellenőrzött és minősített oktatás) kevés szabadságot engedett a tanítóknak. Egyéni képzeletünk szárnyait bénította a marxista-leninista filozófiának és esztétikának a politikai rendszer által kényszerített tanítása. Az óvodai és még inkább az iskolai oktatási-nevelési módszerek e keretek közé szorították a tanítókat és a tanulókat. A Kodály-módszer az adott körülmények miatt csak e keretek között működhetett. A

⁶ KOKAS Klára (1977): *Saját népünk dalain nevelkedjenek*, Gyermekünk, XVIII. évf. 2. sz., 8–11. 2.

⁷ KODÁLY Zoltán (1974): *Visszatekintés*, Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok I. Bónis Ferenc szerkesztésében. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest. 207–209

⁸ Az embodiment értelmezéséről lásd például: Baranyiné Kóczy Judit (2017): Mi a kulturális metafora? *Magyar Nyelvőr* 141. évfolyam 4. szám, 404–425 <http://nyelvor.c3.hu/period/1414/141402.pdf> . ill. KAMPIS György (2002): A gondolkodó test, *Magyar Tudomány*, Evolúciós pszichológia. 2002/1 33.

külföldre vitt adaptációk próbálkoztak frissítésekkel, pl. a tanító felé forduló, kötelező, egyöntetű figyelés mellé, improvizatív mozgásokat és hangszeres játékokat is alkalmaztak Orff, Dalcroze, Willems vagy más módszereiből. De a külföldi zenetanárok is csak a magyar iskolarendszer formái közt láthatták a Kodály-módszert. Nem jutottak el olyan megoldásokhoz, mint pl. az integrated day-hez, az open class-hoz illő adaptáció, ahol a tanulók egyéni felfedezései lendítik a tanulást. E lépcsőkön haladva jutottam el felfedezésemhez, amely a zene átélésének, befogadásának, figyelmének és élményfeldolgozásának új útjait járja. Letértem a zenetanítás hagyományos útjáról, el a megszokottól és megtanulttól. Felfedeztem a gyerekeket, éveket és fogyatékosokat, és szüntelen kíváncsisággal próbálom feltérképezni zenevilágukban a nekik legfontosabbat. (KOKAS Klára)⁹

Kokas Klára reflektív pedagógiai elvei pedagógiai praxisán keresztül az évtizedek alatt különféle aktivitási formákban manifesztálódtak és érzékelhető egységekbe, szerkezetbe rendeződtek. Ezek azok az emblemikus elemek, amelyekkel a Kokas-módszer beazonosítható és leírható, mint olyan komplex zenepedagógia, amelyben a kreatív éneklés; a koncentrált zenehallgatás, a szabad zenei mozgás; a szituatív, túlnyomóan nonverbális dramatizálás; a személyes mesélés, involvált szövegalkotás; és az expresszív képi megjelenítés összefüggő alkotó tevékenységei együttesen ösztönművészetinek nevezhetők¹⁰.

A Kokas-módszer működésének lényegét látszólag az emblemikus elemek, a vissza-visszatérő tevékenységek adják, ám ezek a tanító kreatív és kongruens személyisége nélkül nem működnek eredményesen és nem válnak pedagógiává. Kokas Klára pedagógiája sokkal több, mint egy receptszerűen beváltható reprodukív, tanítási eljárás. Olyan ihletett (tanári, tanítói) professzió, amelyet mindig az „itt és most” adaptív dramaturgiája keretez és tesz igazán alkotófolyamattá. Életműve teljesítményében paradox, hogy pedagógiai módszereivel tulajdonképpen iskolát is alapított, de mégsem, mert tanító tanítványait pont arra biztatta, hogy ne kövessék vakon az ő eljárásait, hanem a saját élményekre és intuícójukra alapozva mindig az adott csoporthoz és egyénhez illesszék nevelői tevékenységüket. Megfigyeléseik, asszociációik, szakmai tudásuk alapján legyenek reflektívek.

Amint a művészetek bármely ágában, úgy a tanításban is egyesül a mesterségbeli tudás és az alkotó ihlet. Az előbbi nélkül nem tudunk festéket

⁹ KOKAS Klára (1998): *Öröm, bűvös égi szikera*, Akkord zenei kiadó, Budapest.12

¹⁰ A Kokas-pedagógia esszenciája a Kokas-kódexben került leírásra 2011-ben. Ez megtalálható a www.kokas.hu honlapon, a Kokas Klára Szakmai Kollégium alapvető dokumentumaként, ill. In: DESZPOT Gabriella (szerk.): *Kokas Klára és alapítványának bemutatása*, Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány, Budapest. 46–68.

keverni, szobrot faragni, az utóbbi nélkül nem érdemes. A tanítás mesterségéhez tartozik, hogy a gyerekeknek kereteket adjunk bizonyos visszatérő formákban, mert szükségük van előre várható, biztonságos kapaszkodókra. (KOKAS Klára)¹¹

Kokas Klára egész életútját, szellemi teljesítményét abból a nézőpontból is érdekes vizsgálni, hogy a 20 és 21. század mely évtizedeiben élt és dolgozott. Az 1930-as években cseperedvén, átélte a II. Világháborút és az utána következő szocialista diktatúrát (ahol a kodályi ideológia zöld utat kapott, miközben képviselőit származásuk miatt többször is zaklatták), majd végül a hosszantartó, rapszodikus rendszerváltást. Mindegyik időszakban a kedvező és védő, ill. a hátráltató, olykor a kirekesztő folyamatok dinamikus mintázata lelhető fel pályaképeiben.

Érdekes megvizsgálnunk azt, hogyan befolyásolta a születési földrajzi hely és annak aktuális kulturális miliője Kokas Klára későbbi világlátását, életprogramját.

A Rábaközben született, a Kisalföldön 1929. április 24-én. Nyugat-Magyarországnak azon a tájegységén, amely a népi hagyományok szempontjából a legjelentősebb és ott is a szanyiak közé, akik a magyar népi kultúra értékeit a leginkább felvirágoztatták és megélték szokásokban, dalban, táncban, viseletben. Mondhatni, a hagyományokra ősidőktől fogva fogékonyak, muzikálisan igényesek voltak az ott élők.

Miután 1925-ben Kokas Kálmánt (Kokas Klára édesapját, a konzervatóriumi végzettségű karnagyot) a kántorukká választották a szanyiak, egyre többen megtanulták az orgonán kísért egyházi énekeket, majd kiemelten a Harmat Artúr által gyűjteményezett¹² katolikus liturgiában használatos magyar egyházi népénekeket. Az 1930-as években járunk, amelyben fénykorát éli a Gyöngyösbokréta¹³, amely parasztcsoportok tánc-, ének- és játékbemutatóit jelentette. E mozgalom egyesülései, dalkörökkel, táncsoportokkal és azok folyamatos hagyományőrző, -ápoló tevékenységével, a népdalban, népzeneben rejlő értékek megtalálásával, -nemzeti karaktert és öntudatot erősítették. Ennek keretében Kokas Kálmán igazgató-tanító az ottaniakkal népdalkörust is szervezett a Kodály, Bartók, Bárdos által összeállított gyűjtemények megtanítására, majd tánckör létrehozását is támogatta¹⁴.

11 KOKAS Klára (1998): *Öröm, bűvös égi szikra*, Akkord zenei kiadó, Budapest. 29: A tanítás művészete

12 A katolikus liturgiában használatos magyar egyházi népénekek gyűjteménye: Szent vagy, Uram! Énekes részét Harmat Artúr, a szövegeket Sík Sándor szerkesztette.

13 Bővebben lásd PÁLFI Csaba: Gyöngyösbokréta. In ORTUTAY Gyula (főszerk.): *Magyar Néprajzi Lexikon 2*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979. 368–369

14 Tőreki Imre (2008): A szanyi bokréta néptánc együttes 70 éve, Történeti áttekintés Szany múltjáról http://www.muharay.hu/img/file/szanyi_bokreta.pdf. Szany Nagyközség Önkormányzata. 79-92

1910–30-as évek voltak azok az évtizedek, amelyekben az életreform mozgalmak¹⁵ már az „átlagemberek” életvitelében is megjelentek, miközben pl. a Nyugat és a Népművelés c. lapokban élénk eszmecserék folytak a magyar kulturális, szellemi élet jeles képviselői¹⁶ között arról, hogy milyen új életformák kialakítása lenne kívánatos, és ebben milyen szerepe lehet a művészetnek, a művészeknek, valamint az iskolai nevelésnek, oktatásnak. Véleményeinkben a közös pont az volt, hogy a művészet nélkülözhetetlen része a nevelésnek és az életre való felkészülésnek. Ebből következően javasolták a művészet hangsúlyos megjelenését az iskolákban, és mindezt természetesebb, a gyermek sajátosságait figyelembe vevő módon. Kodály nevelésfilozófiai tézisei tulajdonképpen egyfajta válasz a Nyugatban is közzétett problémákra, ill. javaslat azok megoldására.

Ez az egész átélhető korszellem adhatott globális alapozást Kokas Klára személyisége fejlődésének, és az ebből következő kodályi eszmék pedig a szakmai útmutatást.

„Mert Bárdos, Harmat, Werner és még annyian elindultak Kodály nyomán, az apám utánuk, én meg az apám nyomán. [...] Remélem, elkísérnek ezek a gyermekségemben kapott hangok a szétporló csontjaimba.” (KOKAS Klára)¹⁷

Talán predesztinációnak is vehetjük, hogy Kokas Klára szerves módon, nemzedéki alapon vált zenepedagógussá. Egy olyan kulturális milióbe nőtt bele, ahol az ének, a zene mindennaposak voltak. Így ír erről:

„Az énekes játékokat a réten danoltuk, a Lucászók szalmabintós verseit a legényekkel fújtuk [...] A zene, az ének, a tánc, az öregektől továbbvitt hagyomány Kodály tanítása nyomán került az életembe. Vacsora után apám átment a dalosokhoz, egy udvarunk volt az iskolával, álmomban is átbállottam az éneküket. A zenélés és a hagyomány megélése mindenkori gyökerem, a tanítás, az iskola mindenkori örömem. [...] Anyám nagyon szépen énekelt. [...] A zene gyönyörűségét anyám úgy adta át énekével, hogy az mindigre velem maradt. Kisbabakoromtól nagyanyakoromig énekeltem, ha bánat ért, ha félttem, ha egyedül maradtam, ha elfáradtam, ha nagyon örültem, ha önmagam legszebbjét akartam átadni. Énekelni jó. Éneket tanítani a legszebb.

¹⁵ PETHŐ Villő (2011): Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei, Doktori értekezés Szegedi Tudományegyetem BTK, http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1080/1/pethov_ertekezés.pdf; 214

¹⁶ Pl. Balázs Béla, Bartók Béla, Dienes Valéria, Kodály Zoltán, Körösfői-Kriesch Aladár, Lukács György, Lyka Károly, Nagy Sándor. Forrás: NÉMETH András (2005): A századelő magyar életreform törekvései, *Iskolakultúra*, 15. 2. sz. 38–51.

¹⁷ KOKAS Klára (2008): *Szanyi dalosok*, Kokas Klára előszava a szanyi dalosokról és KOKAS Kálmán alapítóról megjelenő könyvhöz. Kézirat.

Pályaválasztásomon sohasem töprengtem; mióta eszméltem, Kodály útján akartam jární.” (KOKAS Klára)¹⁸

Kokas Klára tízéves koráig falusi környezetben nevelkedett. Édesanyjától tanulta a kerti munkát, az állatgondozást, de alapfokon zongorázni is ő tanította meg. Édesapja néprajzi és zenepedagógiai életműve is figyelemreméltó, amely bőven túlmutatott a falu határain. Kokas Kálmán nemcsak felgyűjtötte Szany község dal-és tánc hagyomány-anyagát, amelyet „Aranykönyvében” jegyzett le, hanem ezekről és tanítási módszereiről a korabeli hazai népművelési szaklapokban is publikált, ill. részben nemzetközileg is bemutatásra került¹⁹. A szanyi elemiben Kokas Kálmán, Kodály első generációs követőjeként már a Szó-Mi füzetekből²⁰ tanította az énekek olvasását.

Kokas Klára a győri apácákhoz, internátusba került, majd a soproni gimnáziumban tanult tovább. Gimnazista korában Kodály-önképzőkört szervezett, ahol magyar népdalokat énekeltek. Zeneakadémista első két évét idillinek írja le, amelyet az 1953-as Rákosi-intézkedések drasztikusan szétörttek (tantervmódosítás, nyugdíjaztatások, bebörtönzések). Ekkor újra átélte azt a mindennapi terrort, amit már családiról is megtapasztalt: 1948-ban Kokas Kálmánt leváltották iskolaigazgatói posztjáról, és tulajdonképpen kitelepítették, szűk szükséglakásba tették családját. A következő évtizedet úgy élte meg, hogy apja templomi kántorsága bélyeg volt rajta. Hiába volt meg a tanári diplomája három évig nem kapott állást.

„Amikor a friss zeneakadémiai diplomámmal megjelentem a szombathelyi oktatási osztályon, az előadó az íróasztala mögül hanyagul megjegyezte: „Elvtársnő nem veheti rossz néven, ha mi inkább azokat a tanárokat nevezzük ki, akiknek rendben a családi hátterük”. (KOKAS Klára)²¹

Kokas Klára befogadó-elfogadó (integrációs), előítéletmentes szemléletének legmélyebb gyökereit talán ezekben az években, az 1940–50-es évek fordulója táján kereshetjük, amikor a szellemi megbélyegzést, és az egzisztenciavesztést saját bőrén megtapasztalta. Azt, hogy Kokas Klára

¹⁸ KOKAS Klára (1982): Tanár úr, *Gyermekünk*, 1982. XXXIII. évf. 12. sz. 8-9.

¹⁹ 1932-ben készült el a Magyar Filmiroda által a külföldön is forgalmazott „Hungária” c. film, amelyben kiemelt részletként bemutatják a helyszínen forgatott szanyi búcsút. Kokas Kálmán publikációjából: Kokas Kálmán: Sárga csikó, csengő rajta (Énekóra-vázlat). In: *Énekeső* 1949. február. Hangjegyes ének- és zenepedagógiai közlemények, a Magyar Énekköztalók Országos Egyesületének lapja. 88. szám; Kokas Kálmán: A templomi énekkend gyakorlati értéke.; In: *Magyar Kórus Hangjegyes egyházzenei folyóirat az Országos Magyar Cecília Egyesület hivatalos lapja*/61. szám, XV. év, első füzet 1945. szeptember, 1114-1115

²⁰ Későbbi sorozattá szerkesztve: KODÁLY Zoltán – ÁDÁM Jenő (1943): *Szó-Mi népkölköli énekkönyvek az I–VIII. osztályok számára*, Budapest.

²¹ KOKAS Klára (2008): *Zászló, Szanyban*, A szanyi dalárda évfordulójáról, Kézirat

ebből a marginális, letiltott helyzetből kikerült, tulajdonképpen Kodály Zoltánnak köszönhette.

Kokas Klára sokszor hivatkozott arra a dedikációra, amit Kodály beírt a *Visszatekintés* című kötetébe: „Kokas Klárának, előrettekintésül.” Ez a három szó számára egy életre motivációt jelentett.

Kodály édesapján keresztül bízta arra, hogy jelentkezzen a Zeneakadémiára, az éppen akkor (1949-ben) induló új középiskolai ének-tanár- és karvezetőképző tanszakra. Majd tovább lendítette pályáját, amikor konkrétan azzal bízta meg, hogy Szombathelyen szervezze meg az akkor induló referencia zenetagozatos osztályok egyikét²². 1956 szeptemberében, az elsők között jött létre zenei tagozat az országban, a hajdani Hámán Kató Általános Iskolában (ma Paragvári Utcai Általános Iskola), ahol Kokas Klára kezdte el tanítani a szolfézszt²³.

Majd kifejezetten felkarolta és kiemelte a magyar zenepedagógia nemzetközi vonalon induló elterjesztésére, amelynek az 1964-ben Budapesten szervezett ISME adott igazán lendületet²⁴.

Kodály mentorálásának és persze saját szakmai munkájának is köszönhette, hogy 1970-ben Bostonba hívták a Kodály Musical Training Institute-ba tanártovábbképzéseket tartani a Kodály-módszerről és összehasonlító kutatásokat végezni. Amerikában tanítottam című könyvében a magyar szakirodalomban elsőként nyilatkozik az annak idején dogmatikus kritikák kereszttüzeiben álló Neillről, a summerhilli „non-direktív” internátusalapítóról. Ugyancsak jellegzetes eleme amerikai tapasztalatainak, hogy felismeri: a népzene minden kultúrában a „zenei anyanyelvet” jelenti. Bátran nyúlt tanításai során az amerikai fekete diákok körében a gospel és a jazz motívumaihoz. Az amerikai út tanulmányai erősítik meg benne az elesettek, hátrányos helyzetűek, sajátos nevelési igényűek iránti különleges, akár önfeladó érzékenységet.

Kecskeméten 1973-ban megalakult a Kodály Intézet, amelynek nemzetközi kapcsolatépítésében többek mellett ott volt Kokas Klára is, akit

²² Ezt az iskolaalapítást a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1950-es rendelete tette lehetővé. Elsőként a kecskeméti Jókai utcai általános iskolában szerveződött meg az ének-zene tagozat, akkor még kísérleti jelleggel, amelyhez évente kellett hosszabbítási engedélyt kérni az illetékes Városi Tanács Művelődési Osztályán. Erről számol be doktori értekezésében KÉRI Laura (2008): *A Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet megalakulása és története* (1973 – 2005). ELTE BTK, Történelemtudományi Doktori Iskola. Művelődéstörténeti Doktori Program, 280

²³ GAL József (2003): *Kodály Zoltán és Szombathely*

<http://www.vasiszemle.hu/2007/03/gal.htm> Vasi Szemle. 2007/3. szám

²⁴ ISME (International Society of Music Education – Nemzetközi Zenei Nevelési Társaság); „E konferencia döntő jelentőségű volt abban a tekintetben, hogy a nemzetközi érdeklődés középpontjába került az iskolai énekképzés és ettől kezdve nevezik a magyar zenei nevelés módszerét (tk. tévesen) Kodály-módszernek.”- írja KÉRI Laura (2008): *A Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet megalakulása és története* (1973 – 2005). Doktori értekezés. 11

elsősorban USA, Kanada, Olaszországbeli előadásai és tanításai miatt vettek számba, a zenetanítás módszertana témákban. A Kodály Intézet első tanévének (1975/76) indító tanárai közé Kokas Klára is bekerült, zenepszichológiát tanított.

Az 1950–70-es évek szocialista kultúrája eszményképével kompatibilis is volt Kodály zenei nevelési filozófiája és az ezt megtartó repertoár, a magyar népdaloknak és feldolgozásaiknak, vagy kortárs magyar költők (pl. Weöres Sándor) énekelhető verseinek, ill. a távoli és baráti népek népzeneinek felhasználása az énekzene-tanítás során. Kokas Klára ezekkel fejlesztette a kisgyermek zenei képességeit. Befogadó oktatáspolitikai háttérnek vehetjük azt is, hogy az 1970-es évektől, a következő évtizedben a támogatott oktatási (tantervi) reform kiemelt területe lett a komplex esztétikai nevelés. Az MTA Közoktatási Bizottsága engedélyével kísérleti oktatás indulhatott az 1974/75-ös tanévben Budapesten két helyen, majd az Orgovány-Kargalán található összevont tanyasi iskolában és ezekben Kokas Klára (mint a Kodály Intézet tanára is) kiemelt szerepet kaphatott az énekzene részterületen.

Kokas Klára a kodályi menlevéllel jó ideig bekerült a támogatott kategóriába, de az 1980-as évek elejétől oktatásügyileg egyre inkább a kicsit gyanús, inkább túrt zónába tolódott, amit talán az időnként csepegtetett kitüntetésekkel²⁵ próbáltak korrigálni.

Kokas Klára az 1980-as évek második felében és az 1990-es években szélesebb ismertségre, sőt egyre inkább népszerűsége tett szert a hazai, megújulásra váró pedagógiai körökben, az 1985-ös oktatási törvény hatályba lépését követő pedagógiai alternativitás és pluralizmus kibontakozásához kapcsolhatóan²⁶. Szerencsés volt, amikor rátalált a Budapesti Művelődési Központ (BMK), ahol hat évig heti rendszerességgel több gyermekcsoportot vezethetett. Az újbudai BMK megérdemelt szakmai rangja olyan feladatokhoz és lehetőségekhez is juttatta az intézmény minden kezdeményezését, ami túlmutatott egy átlagos kerületi művelődési ház tevékenységén, hatóköre az egész fővárosra, agglomerációra is kiterjedt. Egyedülálló szabadidős palettát nyújtott a gyermekeknek. 1984–1989 között 50 féle kulturális programot kínált az intézmény²⁷. Ebből az egyik Kokas

²⁵ 1983, Művelődési Minisztérium: *A Szocialista Kultúráért kitüntető jelvény*; 1989, SZOT: SZOT Díj; 1989, Művelődési Minisztérium: *Kiváló Pedagógus*

²⁶ KISSNÉ ZSÁMBOKI Réka (2011): „Mozdonypedagógusok” az alternativitás és pluralizmus füstjében – avagy az 1985. évi oktatási törvény a 80-as, 90-es évek pedagógiai reformjainak tükrében, *Képzés és Gyakorlat. [Training and Practice]* 9. évfolyam 2011/3-4. szám.

²⁷ SLÉZIA Gabriella (2008, szerk.): *A Budapesti Művelődési Központ. A köznevelés háza Budapesten* 5. BMK. Budapest. 7 (online: <http://www.bmknet.hu/kozmuvc-dk/5/index2.html>)

Klára „Személyiségformálás zenével” elnevezésű „tanfolyama” volt, amely improvizált zenei mozgásokra építette fel sikeres tevékenységét.

E központilag támogatott művelődési formák (klubok, tanfolyamok, képzőkörök, műhelyek) jó részéhez, szakmai szolgáltatásként, pedagógus-továbbképzéseket is kapcsoltak, hogy az ottani módszertanok máshol is terjedjenek. E kvázi módszertani központban Kokas Klára szép, szakmailag kiteljesedett éveket élt meg, de tulajdonképpen elkülönülve, „szigetet alkotott” a „kodályos” zenetanításban, amely főleg reprodukív szintén mozgott. Mégis ebben az időszakban módszereit több mint száz pedagógusnak adhatta át gyakorlati részvétellel, saját élményként, akik heti két alkalommal nemcsak láthatták a munkát a gyermekcsoportban, hanem a foglalkozások aktív résztvevőivé váltak. Ami szokatlan volt ebben az időben, hogy a csoportok vegyes (4-9 évesek) életkorúak voltak, amely azzal az előnnyel is járt, hogy testvérek és szülők közösen tölthették el az időt egymással és a muzsikával²⁸. Kokas Klára módszereire sokan voltak kíváncsiak más országokból, ezért gyakran fogadott itt külföldi érdeklődőket is, akik a terepen szerették volna megismerni a magyar zenepedagógia, a Kodály-módszer adaptációját, jóllehet nem külön erre a célra kiválogatott gyerekekből álló iskolai csoportokban. A BMK-ban kapott személyi és tárgyi feltételeknek köszönhetően, ekkor kezdte el komplex pedagógiai dokumentációs eszköztárát is kialakítani (pl. „óráközvetítés”; zenegyűjtemény, zeneválogatások; gyermektörténetek, esetek szemelvényei; film-és hangfelvételek a szólókról), amelyek tulajdonképpen most tárgyi hagyatéka nagy részét képezik.

A szerencsés élethelyzetekben (amikor jó és jó helyen volt jelen) mindig bizonyította felkészültségét, és helyt tudott állni. Sikerei, elismerései²⁹ sosem szálltak a fejébe és alázattal viselte, kitartással élte túl a nehéz időket, mert folyamatosan „Gyermekországban” járt: a gyerekek természetes viselkedéséből szerette volna megfejteni, kibontani az emberi zenebefogadás rejtélyét, mechanizmusát és ebből kiszűrni azt, hogy valójában hogyan is kell tanítani a zenét a gyermekeknek.

„A tanítás szenvedélyem. Boldog vagyok benne. Felfedező úton járok gyermekországban. Arról beszélek, amit a gyerekek közt találtam. Zenével tanítok a zene

²⁸ HOLLÓS Máté (1994): Kokas Klára szeretetvendégsége. Művészszoza, *Magyar Nemzet* 1994. április 9.

²⁹ 1994, A Magyar Köztársaság elnöke: A Magyar Köztársasági Érdemrend Kiskeresztje; 1999, Oktatási Minisztérium: Apáczai Csere János Díj; 2008, Kodály Intézet: A Kodály Intézetért kitüntetés

befogadására, a zene figyelmére. Olyan zenével, amelyben magam is megújulásra találok.” (KOKAS Klára)³⁰

Az 1990-es évektől, a politikai rendszerváltozás környékén, újabb remény csillant fel számára pedagógiájának szélesebb megismertetésére. Ehhez első körben a civil szférában, nonformális keretekben teremtett lehetőséget és nyugdíjba vonulása után felnőttképzéssel, bemutató előadásokkal, foglalkozásokkal, életművének rendezésével és ennek publikációs előkészítésével foglalkozott. Létrehozta az Agape Zene-Életöröm Alapítványt, kidolgozta és akkreditáltatta, többször megtartotta saját 90 órás, többlépcsős posztgraduális pedagógus- tanfolyamát. Élete utolsó napjaiban, 81. életévében is munkálkodott. Éppen a Zenében talált világ gyerekekkel (tervezett) gyűjteményes filmalbum anyagán és egy új gyermekcsoport felépítésén dolgozott, amikor fiánál tett amerikai látogatása során, 2010 február 7-én váratlanul elhunyt.

Kokas Klára maga is tisztában volt a pedagógiáját körbevevő negatív felhangokkal. Így összegzi e megosztó szakmai viszonyulást egy riportban:

„K(érdés): Kiderült-e valaha, hogy milyen eszmét viszel, milyen célokért tanítasz? Tanítasz tilosat?

V(álasz): Valószínű kiderült, de egy-két zeneóvoda jellegű gyerekfoglalkozás nem látszott veszélyesnek. Jelentősnek sem. Állami gondozottak, mozgássérültek, fogyatékosok ilyen-amolyan zenélgetése nem volt versengésre, kiirtásra érdemes. Igazában kategóriába sem illetem. Nem vették komolyan azt a kis handabandát a zenék körül, nem hitték, hogy embereket nevelnék önálló ítéletalkotásra és művészi hitelességre azzal a kis táncikálással, danolászással, a nevek éneklésével... ugyan már. Nem tartották veszélyesnek. Eltelt húsz esztendő, mire lassan észbe vették, hogy mit művelek. És arra már megszólalt Beethoven örömdója a lerombolt berlini fal tövében.” (KOKAS Klára)³¹

Kokas Klára pedagógiájának széleskörű elterjesztése, rendszerszerű beemelése a közoktatásba és annak pedagógusképzésébe mai napig (2018) nem történt meg. Mindazok a törekvések, amit a Kokas Klára Alapítvány 2010-ben újonnan felállt kuratóriumának tagjai, vagy a 2011-ben egykori felnőtt tanítványaiból megalakult Kokas Klára Szakmai Kollégium közössége tenni próbál ezért, kevésnek bizonyul.

³⁰ KOKAS Klára (2007): Intro. In: KOKAS Klára – LÁJERNÉ Vera – FURKA Bea – KOCSIS Melinda (2007, szerk.): *Öröm, bűvös égi szikra*, Multimédiás DVD-ROM tanításaimról. dr. Kokas Klára magánkiadása, Budapest.

³¹ KOKAS Klára (2008): *Zászló Szanyban*, A szanyi dalárda évfordulójáról, Kézirat

A zenepedagógiai kanonizálódásra reményt adott, hogy a Nemzeti alaptanterv 2012-es változata név szerint is említi Kokas Klárát és ajánlja módszereit.

„A tanterv különösen fontos eleme a zene és a mozgás élményt erősítő összekapcsolása. Ennek részeként – különösen alapfokon - az értékalapú, az aktív befogadásra és a teljes figyelemmel átélt zenei élményre épülő művészeti oktatás kap kiemelt szerepet, amely az egyik legjelentősebb Kodály-tanítvány, Kokas Klára nevéhez fűződik.”³²

Halála után elvileg történtek lépések arra, hogy a zenetanárképzés fejlesztése területén a Kokas-pedagógia nagyobb teret kapjon, de ez egyelőre nem elég hatékony, nincs financiálisan is folyamatosan támogatott, állandó disszeminációja a meglévő jó gyakorlatoknak. Igaz, egyes felsőoktatási tantervekben zárványként, vagy súlytalan színfoltként jelen van. Egyes óvodákban, iskolákban, a helyi pedagógusok, intézményvezetők áldozatos munkájának köszönhetően rátalálunk a Kokas-módszert örömmel és eredményesen alkalmazókra.

Kokas Klára pedagógiája személyes pedagógia. Ez egyrészt azt jelenti, hogy a tanítást mindig annak a személyiségéhez kell illeszteni, akit megkínálunk a tudással. Itt szabad saját tanulási utakat és saját kifejezési formákat, megoldásokat kitalálni, megtalálni. Másrészt szükség van annak a személyiségnek is a teljes jelenlétére, aki tanít. Másképpen Kokas Klára pedagógiája a személyiség pedagógiája is. Vívóanyaga a tanító élményvilága, amely így ismeretanyaggá válik a másik, a tanulótárs számára. Az egész kapcsolatban az ének és a zene személyes partnerré válik. Tehát Kokas Klára pedagógiája a személyhez forduló pedagógia.

„A szabad mozdulat közül is tartalmakat. Közül és előhív, folyamatos kapcsolatokban. A tartalom az enyém, a magam kincse, megmutathatom, szeretném is megmutatni, ha hiszek abban, hogy a kincsem valódi kincs, és abban is, hogy mások is annak találják. A nevelés dolga, hogy a gyerekeket megerősítse e hitükben. Megerősíteni nem egyszer és nem százszor kell, hanem mindig újra. Nem a szavaim erősítenek, hanem a hitem. És nem a mozdulataim tanítanak, hanem a lényem, amelynek a mozdulat az egyik megnyilvánulása.” (KOKAS Klára)³³

A szokásos értelemben (saját véleménye szerint is) Kokas Klára nem volt semmiben kiugró tehetség³⁴. Ugyanakkor azért volt mégis kiemelkedő

³² 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>; ének-zene, alapelvek, célok

³³ KOKAS Klára (1992): *A zene felemeli kezeimet*, Akadémiai Kiadó, 22

³⁴ Kodálynak azonban más volt a véleménye. Kodályné Péczely Saroltától hallhattuk, hogy egy alkalommal férje halkán megjegyezte neki: figyeljen rá, mert Kokas Klára tehetséges. Ez pedig, ismervé Kodály Zoltán szükségzavóságát és mértéktartását, nyilvánvalóan szuperlatívusként értelmezhető. (Dr.

intelligencia, mert a sok területen meglévő jó képességei szinergikusan tudtak működni. Nagyszerűsége, kiválósága a dinamikus komplexitásban és az univerzális léptékben rejlik, mert a legegyszerűbb jelenségeket transzcendentális szinten is tudta értelmezni. Keresztény hite stabil alapot adott pályafutásának.

A művészet több ága is érdekelte, az esztétikumot, a magasztos szépséget épp úgy megtalálta egy lehullott levélben, egy faerezetben, mint egy mozdulatban, egy tekintetben, egy absztrakt festményben, vagy egy szimfóniában. Zenei képességei már korán megnyilvánultak, hiszen kántor édesapja templomi orgonáján 12 évesen Bach-ot játszhatott. Emlékei szerint négyéves korában pont Kodály Zoltán nevét olvasta ki egy könyvborítón. Egész életében bújta a könyveket (prózát és költészetet, szakirodalmakat) és számtalan, százas változatban memorizálta a dalok szövegeit. Különböző nyelveken tanult és teremtett kapcsolatot emberekkel, tanított, előadásokat tartott, mindig felkészülve az adott ország kultúrájából, ahová menni készült. Főleg angolul beszélt nemzetközi környezetben, de franciául, olaszul, spanyolul és németül is tudott. Verbális képességeit élete végéig csiszolta, akár anyanyelvén vagy más nyelveken beszélt. A külvilágtól való elvonultságban készült írásai is igényesek, a legtöbbször a „pedagógiai szabad költészetbe” lehet sorolni. Sajátos nyelvi struktúrát és stílust hozott létre a személyközi kapcsolataiban, az érdeklődő, a teljes figyelmű, a megfelelő kényszerítés nélküli párbeszédet, a kérdések-válaszok fokozatos kifejtésével.

Tanítása során a kisgyerekek tulajdonképpen játszótársuknak, vagy családtagjuknak gondolták. Tanítványai, lettek volt bármilyen korúak is, felnéztek rá, csodálták bölcs egyszerűségét, amely nemcsak szavaiban, de egész életvitelében, öltözködésében, étkezése puritánságában is megnyilvánult.

Karizmatikus egyéniségét szerette a média is, gyakran keresték fel interjúkérésekkel a sajtó, a rádió számára. Szép és meghatározó, elgondolkodtató riportfilmeket forgattak róla³⁵.

Soha nem indult harcba munkaköri státuszokért. Önévelése, tehetsége a pedagógusi létben teljesedett ki. „A tanítás nem pályám, nem munkám, nem hivatásom, hanem a létezésem.”³⁶

Pásztor Zsuzsa szóbeli közlése, aki felidézte a Zeneakadémia Kupolatermében (2009.04.18.) rendezett 80. születésnapra ünnepségen elhangzottakat.)

³⁵ MÉREI Anna: *Tűzét viszem*, Tévéfilm. MTV, Budapest (1982) 38'; FIERS Ádám–TANOS Miklós: *Mit ér az ember, ha pedagógus?* Kokas Klára, zenepedagógus. Portréfilm. PAX TV (2004) 30'; FOGAS János: *A zene jellemeli a kezemet...* Kokas Klára tanításairól, Fórum film. Budapest. (2004–2005) 57' https://youtu.be/HOv_zDJGyaU

Szenvedélyes hivatásából, tanításából nőtt ki tudományos érdeklődése is, ahol a folytonos felfedező vágy hajtotta. Kutatásainak tulajdonképpen sosem ért a végére. Csak 1972-ben írt doktori disszertációja³⁷ és néhány cikke számít mai értelemben tudományos közleménynek, a továbbiak: „létforma”, „kísérleti tánc” a művészet, a hétköznapi és a tudomány háromszögében. Több olyan kutatási terv és kezdeményezés, szöveges és audiovizuális anyaggyűjtés található hagyatékában, amit kvalitatív módszerekkel érdemes lesz utólag kielemezni, tudományosan feldolgozni.

Elkerülhetetlen, hogy kiemelten beszéljünk Kokas Klára testi-kinesztéziás képességeiről is, hiszen pedagógiájának lényege a testmozgás, mint tanulási és kommunikációs eszköz bevezetése a zenei nevelésbe. Nyilvánvalóan gyermekkorától jellemezte a testi elevenség, amit tornászbajnokként tett kiművelté fiatal korában. Életében rendszeres volt az úszás, a túrázás időskoráig, ahogy folytonosan mozgott, táncolt csoportjaiban. Évtizedekig járt tornászni és tanulni dr. Kovács Gézához, akinek zenei munkaképesség-gondozás módszerét saját kondíciója rendben tartására és az emberi test anatómiájának megértésére is kamatoztatta³⁸. E testi kiműveltséghez bátorság is társult, és nemcsak a legmeglepőbb mozdulatok előadásával, de lélekjelentének is köszönhetően kimentett egy fuldoklót is a Balatonból³⁹.

Kokas Klára életműve tárgyasult produktumokon keresztül is megismerhető. Disszertációján kívül tulajdonképpen három könyve született pedagógiájának leírásáról életében⁴⁰, majd posztumusz egy gyermekszöveg-válogatás gyermektanítványai eseteiből⁴¹. Számos, módszereiről, foglalkozásairól szóló kisfilm elkészítésében volt alkotó szerkesztő-rendező.⁴² Pedagógiájának alapjait, hitvallását, összefüggéseit a leginkább két gyűjteményes multimédia-kiadványából érthetjük meg⁴³.

³⁶ KOKAS Klára (2007): Magamról magamnak. In: KOKAS Klára – LÁJERNÉ Vera – FURKA Bea – KOCIS Melinda (2007, szerk.): *Öröm, bűvös égi szikera*. Multimédiás DVD-ROM tanításaimról. Szerzői kiadás, Budapest

³⁷ KOKAS Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*, Zenemű Kiadó, Budapest.

³⁸ KOKAS Klára (2009): Áldás, hogy megtaláltam. In: Dr. PÁSZTOR Zsuzsa (2009, szerk.): *Hommage à dr. Kovács Géza – 50 éves a Kovács-módszer*, Kovács Módszer Egyesület, Budapest. 201–203

³⁹ Az Életmentő érmet 1980-ban a Magyar Népköztársaság Minisztertanácsától kapta az életmentés során tanúsított hősiességéért.

⁴⁰ KOKAS Klára (1978, 2001): *Amerikában tanítottam*, Zeneműkiadó, Budapest; KOKAS Klára (1992): *A zene felemeli a kezemet*, Akadémiai Kiadó, Budapest; KOKAS Klára (1998): *Öröm, bűvös égi szikera*, Akkord zenei kiadó, Budapest

⁴¹ KOKAS Klára (2012, szerk.: Tóth Teréz): *Megfésültem a felbőket*. Gyerekeim zenébe bújó történetei, Kokas Klára Alapítvány, Budapest.

⁴² KOKAS Klára–SZÉKÁCSNÉ VIDA Mária–VAS Judit: *Kéjféjési formák összefüggései*, Tudományos Kisfilm Stúdió, Budapest. (1970) 49'; EGER Tamás–KOKAS Klára–Paulo BALDINI: Duende. Studio Maioli,

Kokas Klára tevékenysége korszakos jelentőségű a zenepedagógiában. Munkásságának dokumentumai méltán érdemelnek védelmet és alapos feldolgozást a fennmaradás és a továbbértelmezés, kiaknázás érdekében hazai és nemzetközi téren egyaránt. A Kokas-életmű kulturális kincs, amely új megvilágításba helyezi a magyar zenei anyanyelvet és a gyermeki szóképalkotást; a szabad mozgás és táncírás jelentőségét a zenebefogadásban. Világlátás, amely a harmonikus fejlődést, a természetes, erőszakmentes kibontakoztatást teszi lehetővé az ember számára. Inspiráció, amely a nevelődés, művelődés folyamatában új utak választására, kipróbálására készítet. Lehetőség a flow-tapasztalatra, amely továbblendítheti a megrekedt tanulási motivációt a szabad önkifejezés és a társas alkotás játékos örömein keresztül. Művészet, amely költői síkon kezeli az embernevelést és az erről való elmélkedést, képi megjelenítést.⁴⁴

„*Az ihletett zene tisztá forrás. Ha isszuk, ha megmerülünk benne, átjárja a test és lélek sejtjeit. A forrásvíz a sejteteket életre kelti, mozgásba indítja. Saját rezgésünkel így kapcsolódhatunk az univerzum nagy rezgéseibe, sejtjeink elérik és magukba szívják a végtelent. ... Az ihletett zenét a test is felismeri. Arra törekszik, hogy belebújhasson, megmerülhessen benne, és teljességében fogadja be.*” (KOKAS Klára)⁴⁵

Kiss Endre az előadást követő vitában kifejtette, hogy Kokas tanítási módszere mint óvodás és kisiskolás gyerekeknek „szánt” abszolút pedagógia, a középiskolában már nem számít annak, mert túlságosan kontingens és improvizatív. Hangsúlyozta: az abszolút pedagógia meghatározott eredményeket ér el fogalmilag és szó sincs arról, hogy a tetszőlegesség uralkodjon benne. A kérdés az, hogy meddig lehet kitágítani a kontingenciát, hogy a tartalmak azonosíthatósága még megmaradjon.

Ravenna. (1985) 23'. További filmjegyzék pl.: Vékony Katalin (2013, szerk.): Kísérőkönyv Kokas Klára Zenében talált világ című filmválogatásához. Kokas Klára Alapítvány, Budapest. 52-53

⁴³ („Életmű DVD?”) KOKAS Klára – LÁJERNÉ Vera – FURKA Bea – KOCIS Melinda (2007, szerk.): *Öröm, hívős égi szikra*, Multimédiás DVD-ROM tanításaimról. dr. Kokas Klára magánkiadása, Budapest.; (DVD-sorozat, filmgyűjtemény és kísérő könyve:) KOKAS Klára – VÉKONY Katalin – RIEGER Attila – MIHOLA Péter – KUSZKÓ Anett – DESZPOT Gabriella (2013., szerk.): *Zenében talált világ*, Kokas Klára filmjeiből készült válogatás a szerző magyarázó szövegével. Kokas Klára Alapítvány, Budapest. Az album 6 óra 10 percben, 120 jelenetet mutat be 40 év 29 filmjéből.

⁴⁴ E bekezdés szó szerinti idézet: DESZPOT Gabriella (2014): *Mozgás és zeneolvasás Kokas-pedagógiával*, c. kutatási beszámolóból, LFZE Kodály Intézet. 21: Összegzés

⁴⁵ KOKAS Klára (2007): A deszka galaktikája, In: KOKAS Klára – LÁJERNÉ Vera – FURKA Bea – KOCIS Melinda (2007, szerk.): *Öröm, hívős égi szikra*, Multimédiás DVD-ROM tanításaimról. dr. Kokas Klára magánkiadása, Budapest.

Villányi Györgyné Jutka

A MOZDULAT SZABADSÁGA ÉS A ZENE SZERETETE, MINT A FEJLŐDÉS – FEJLESZTÉS RUGÓJA KOKAS KLÁRÁNÁL

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.34>

Ezek a szavak jutnak eszembe, és kaptak hangsúlyt az elmúlt évben bennem, amikor Kokas Klára munkásságának és tevékenységeinek sokszínűségét tanulmányoztuk.

Ez a lelkesedés fogott el, amikor annak idején Budapesten a III. kerületi Mókus utcai Zeneiskola mellett megnyitott óvodát „zenei” óvodának nevezte el a fenntartó,¹ azzal a céllal, hogy ez a két intézmény együttes bázist jelentsen a zenei nevelés számára Óbudán.

Akkor még szó sem volt alternatív lehetőségek megvalósításáról a közoktatásban, de az akkori osztályvezető² kiváló pedagógus volt, céljának tekintette a fejlődés-fejlesztés útjainak kiépítését az újjá épülő Óbudán. Olyan kollégák indították be az óvodát, akik mást akartak csinálni, volt koncepciójuk³. A III. kerületi Művelődési Osztály vezetője kiemelte az óvoda beindításakor, hogy szeretné támogatni az újszerű szakmai munkát a zenei központot jelentő Mókus utcai iskolában és óvodában.

2017-ben a Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési Szakosztályának összejövetelein felidéztek azokat a módszereket, élményt adó percekét, amelyek felhasználásával a tanulási folyamatokba változások léptek be. A szakosztályi ülésen a World Cafe-beszélgetések izgalmas témáit nehéz volt abbahagyni. Személyiségformálás zenével Kokas Klára tanítása alapján – ezzel a témával foglalkozott az egyik csoport.⁴

Kokas Klára munkássága nem egy módszert – annál sokkal többet – , egy új szemléletet jelent a zenei nevelésben. Arra mutat rá, hogy a zene és a környezet az egész személyiségre hat. A zenére improvizált szabad mozgás az önkifejezés terén csodás megnyilvánulásokat hoz létre. Erősen

¹ Fenntartó: a III. kerületi Tanács Kurilla József tanácselnök-helyettes 1976.

² A III. kerületi Művelődési Osztály Vezetője Sokorai Lajosné Éva erősen támogatta a szakmai differenciálás megvalósítását a sorra nyíló lakótelepi intézményekben.

³ A III. kerület Mókus utcai Óvoda nevelőtestülete a zenei nevelés és az innováció hívei voltak.

⁴ Kiemelt gondolatok FARKAS Annamária cikkéből A *Kisgyermek* 2017/3. szám (beszámoló az MPT Kisgyermeknevelési Szakosztály programjából)

hat a mozgás kultúrájára, az önkifejezés sokféle megvalósítására a térben, a gondolatokban, és az érzelmi élet alakulásában. A viselkedés alakításában természetes irányt mutat. A cselekvéses tanulás kap kiemelt szerepet a gyermek életében, és ezáltal a kreativitása, érzékenysége jobban fejlődik. Kokas Klára szinte csodát művelt a gyerekek között: megnyitotta fantáziájukat, felszínre hozta érzelmeiket, közösséget teremtett.

A program lelkes ismerői és gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező pedagógusai, Antolik Éva, Csendes Zsuzsa, Borosné Hodop Mária mint egykori tanítványok felelevenítették Kokas Klára színes személyiségét, vitalitását, mindenkire ható kisugárzását.

A Kokas tanítványok visszaemlékezései

Antolik Éva:

Kokas Kláráról csak rajongással lehet beszélni.

Magas hőfokon, maximális odaadással, szívvel-lélekkel tanított. „Mióta emlékezni tudok, szép zene volt mellettem, körülöttem, igazán zenével dajkáltak, neveltek, szerettek és tanítottak. A gyerekek a világom közepe, nekik viszem a zenét...”

Azok a nagyszerű zenék! Csalhatatlan érzékkel választotta ki a zeneművek leginspirálóbb, legnagyobb részleteit: „Zeneválogatásunk sok energiát emészt, ritkán pottyan az öliünkbe...egy - egy kerek tétel, amely időtartamában is megfelel.”

Az a bensőséges kapcsolat a gyerekekkel! K. Évi, aki évekig járt Klára Teljes szerefűk nevű csoportjába, így fogalmazta meg érzéseit: „...az kéne, hogy minden napomban benne legyél.” Mindenki megtapasztalhatta, hogy ő fontos, különleges, figyelmet, és főleg szeretetet érdemel. Amikor ellátogatott óvodai csoportomba, a gyerekek úgy fogadták, mintha már régóta ismernék, bizalommal fordultak felé.

Órái felejthetetlenek. A tanítványok, hazai és külföldi vendégek közül néhányan buzgón jegyzeteltek, de az járt jól, aki gátlásait levetve képes volt önfelédten bekapcsolódni a kicsik és szülei játékába, tevékenységeibe, gyermeki örömmel, kíváncsisággal. A Kokas-pedagógiához vezető út első, legfontosabb állomása a közvetlen találkozás, személyes át- és beleélés. Nem volt könnyű, mert ki kellett lépni a hagyományosan irányító szerepből. A gyerekek szabadon választhattak kifejezési formát, pillanatnyi állapotuk, hangulatuk szerint, a számukra megfelelőt. Klára szinte észrevétlenül irányított, miközben szólt a zene. Táncával, mimikájával, elismerő tekintetével biztatott, segített, dicsért.

„Nem a mozdulataimmal, a lényemmel tanítok.”

A dramatikus játékok, átváltozások során nem csak zenére figyelmet tanított, hanem együttműködést, egymásra figyelmet. Közösségi érzést formált, alakított. A

változatos kifejezési formák – szabad mozgás, tánc, a zene ihlette történetmesélés során türelmet, empátiát fejlesztett. Csoportjaiba mindenkit befogadott, sérülteket is. Náditiúndér. Ezt a címet adta A zene felemeli a kezemet című könyve⁵ egyik kataritikus fejezetének. „Egész életemben zenélni szerettem volna... Mindenbonnan elküldtek. Klári néni az utolsó reményem, ha azt mondja, nem lehet, feladom.” (Részlet a kerekesszékes lány Klárának írt leveléből.)

„Aznap válaszoltam. Másik óránkon már ott ült... gyerekeink vidám gyűrűjében egyre jobban átmelegedve.”

Klára munkatársaként betekintést nyerhettem alkotó munkájába is, nézhettem szívet melengető filmjeit. A Náditiúndérről készült filmet minden pedagógus-jelöltnek ismernie kéne!

„Ezt nem mindenkinek mutatom meg, nem értenék.” Jegyezte meg keserűen a Táncszívt egyik részletére. Kemény harcokat vívott. Fájó, hogy éppen pedagógus körökben mekkora ellenállásba ütközött, viszont lelkes hávei, támogatói voltak tudósok, művészek, ismert emberek. Gonda János professzor indítványára így jöhetett létre két nemzetközi kurzus Klára vezetésével az Innovatív Zenepedagógiai Intézet szervezésében Tatabányán 1992-ben és 1993-ban. Így készülhetett el egy megindító film Vitray Tamás segítségével arról, hogyan talált Klára új utakra vak gyerekekkel, hogyan tette számukra is elérhetővé tanítását.

Az 1992-es tatabányai kurzus hatására döntöttem el, hogy a Kokas-pedagógia mintájára csoportokat indítok én is. A III. kerületi Mókus utcai óvodában Csendes Zsuzsa segítő támogatásával több évig vezettem órákat Zenekuckó néven. Az első csoportot több is követte: művelődési házakban szülőkkkel, a „Lóczy”-ban állami gondozott gyerekekkel. Nagyszerű volt a tapasztalat: a módszer átültethető, továbbadható, működik!

Különleges adomány, hogy Klárát ismerhettük, szerethettük. Többek lettünk általa. Az idézetnek, amely utolsó bekezdése A zene felemeli a kezemet című írásának, mélyen elgondolkodtató üzenete van:

„Köszönet a szülőknak, akik bizalommal hozták hozzám a gyermekeiket hosszú éveken át mindnyájunk örömére és sokak tanulságára. Végül köszönet a gyerekeinknek, akikben hinni lehet.”

Azok a meghitt hangulatú búcsúénekek! Egy szál gyertya világánál megpibemve. Felhőttek ölébenEz a Zoborvidéki népdal – Kodály gyűjtése – Klára egyik kedves dala volt:

*„Piros alma mosolyog a dombtetőn.
Sárga kendős kislány sétál a mezőn.
Szép a mező, megszépül a virágtól,
vagy attól a sárga kendős kislánytól.”*

⁵ Akadémiai Kiadó, 1992.

Csendes Zsuzsa:

*„Egyebet fel ne vegyetek,
Csak nektek való köveket.”
(Lapp varázsének)*

Én rátaláltam a követemre. Köszönöm Kokas Klárának.

Számomra ajándék volt, hogy Kokas Klára tanítványa lehettem. Ritka szerencse, amikor egy tanítvány nemcsak egy kiváló TANÍTÓVAL – így szerette hívni magát Klára – hanem egy VARÁZSLÓVAL találkozik. Aki karizmatikus, biteles személyiségével szinte észrevétlenül, de mélyen hat - mint a zene - arra, hogy hivatásként választott munkámat jobban, még jobban tudjam átélni és a gyerekek javára fordítani. Magas színvonalon átadott tudása a zene személyiségformáló hatásáról tökéletesen összecsengett azszal a gyakorlattal, melyet a gyerekcsoportjaiban tapasztalhattam. Valamennyi órája meghatározó élményként hatott további pedagógiai munkámra.

Első benyomások Klára óráit látva: megdöbbenés, némi értetlenség. Szokatlan, furcsa, de vonzó. „Hú-ha, ezt így is lehet?” Közben meg az a jó érzés, hogy a gyerekekhez és a zenéhez való nem mindennapi, alkotó közelítés az egyéniségeimtől csöppet sem távoli.

Klára írásai közt találtam: „Meggyőződésem, ha Kodály láthatta volna, hogy én Bachra bukfcenezem a gyerekekkel, akkor azt mondta volna: Hm ...”

Azért voltak nagyszerűek a tanfolyam órái, mert minden kérdésünkre, bizonytalanságunkra, kétehyünkre megértő, érthető, pontos választ kaptunk. Tudósat, nemcsak a zenéről, a mozdulattal kifejezés ős erejéről, hanem a lélektanról, fontos értékekről. „Én nem zenét tanítok. Életörömöt tanítok: a szemlélődés örömét és a felfedezését. Az ábítat és a katarzisz örömét. És az összetartozását.”

Őszinte érdeklődést, biztítást kaptunk, amikor felmerült: hogyan, mit lehetne ebből adaptálni az óvodai életbe. Klára soba nem receptet adott, hanem bizalmat abhoz, hogy intuíciónkra hallgatva, bátran forduljunk másképp a gyerekek felé, ha a zenével „dolgozunk”. Jó mintákat a gyakorlatból bőven láthattunk. Ugyanazt a segítő odafigyelést élbettük át, mint amit a gyerekek kaptak a foglalkozásokon és pont annyit, amire épp szükségük volt. „Minden gyerek legfontosabb igénye a felnőttek teljes figyelme”.

A Kokas módszer számomra az a mód, az a biztóságot nyújtó, visszatérő, megvalósítható szabályokat tartalmazó keret, ami segítette a gyerekek zene befogadását, az egymásra figyelést, ének és mozgás improvizációt, dramatizálást, lelki folyamatok megélését. A módszer az óra felépítése, ami kapaszkodó volt felnőtteknek (pedagógusnak, szülőknek), gyerekeknek egyaránt, mivel lehetőséget nyújtott az elmélyülésre, szabad önkifejezésre. Az órák felépítése a következő volt: bemutatkozás, névéneklés; megjelenítés, dramatizálás; mozdulatok zenére; búcsúéneklés.

Kokas Klárának köszönhetően a 80-as évektől változás kezdődött a Mókus utcai óvodában. Lassan, fokozatosan megfontoltan, erőltetés nélkül. Ennek a folyamatnak lelkes, aktív, kreatív résztvevői voltunk a zene szeretetével megáldva. Kokas Klára gyerekeket, felnőtteket elbűvölő koncepciója a zenével nevelésről mindegyikünkre erőteljesen hatott.

Óvodánkból néhány év alatt hét óvónő is járt Klára előadásaira és gyerek foglalkozásaira. Jó csapatot alkottunk, hogy alkotassunk. Ehhez óvoda vezetőinktől maximális támogatást kaptunk. Klárával hosszabb távon kapcsolatban maradtunk, beszámoltunk adaptációs próbálkozásainkról, tapasztalatainkról, készítettünk számára ének improvizációs felvételeket, helyszínt biztosítottunk TV felvételhez. Legnagyobb örömünkre jött látogatóba gyerekeink közé is, akik szempillantás alatt érezték kislugárzását.

Mindennapi tapasztalataink, eredményeink közé tartozott, hogy a dalok sokkal hamarabb rögzültek a mozdulat segítségével, vagy az érintős, ölbe ülős énektanítással, s nemcsak a testrengések átadása miatt, hanem az érzelmi igény által is.

A névénklés bármikor, játékidőben, foglalkozásokon megvalósítható volt, olykor mozdulattal kísérvé is. Sokat elárult a gyerekek nevékhöz való kötődéséről, humoráról, sémához, vagy kreativitáshoz való viszonyáról.

A dramatizálás, átváltozás játék helyét sokáig kerestük térben és időben, míg megtaláltuk a legjobbat. Alkalmanként ez a délutáni szabad játékidőben működött hatékonyan. Nagyobb térben, kisebb zaj háttérrel és önkéntes részvétellel. Gyönyörű népdalaink és Kodály Zoltán műve, a Kis emberek dalai adták az alapot a mozgással kifejezett történetekhez. A gyerekek ismereti, emlékei, valamint fantáziájuk elegye egyre változatosabb, különleges mozgásokat varázsoló élő belőlük, amikor megszólt az ének. A leheletfinom, zenébe simuló mozdulatoktól az intenzív nagy mozgásokig széles és nagyon egyedi volt a repertoár. Izgalmas élmény volt látni, hogy óvodásaink nonverbális módon is egyre több érzést tudtak kifejezni a zene segítségével és ez beépült a mindennapjaikba. Sokkal több információ birtokába jutottam ezeken a játékokon keresztül a gyerekek aktuális hangulatáról, szorongásáról, örömről. „Nézni, hallgatni, figyelni, tanulni kellene a gyerekeket egyenként és gyönyörködni a különlegességeikben.”

Ugyanerre az időszakra esett óvodai családi ünnepeink (Karácsony, Anyák napja) megújítása. Korábban is igyekeztünk lazán készülni a kedvenc dalok, versek, mese dramatizálások válogatásával kellemessé tenni ezeket az érzelmekkel telített ünnepeket, de nem mindig sikerrel.

Fantasztikus mintát kaptunk Klára óráin arról, hogy a szülők, gyerekek együtt éneklése, együtt mozgása, azaz együttműködése mennyi megbírt pillanatot, pervet szerzett a résztvevőknek. Megható, szép jeleneteket láttunk azután a mi ünnepeinken is, amikor a gyerekek és felnőttek nem egy láthatatlan függöny két oldalán, hanem felszabadultan, egymással tekintet és mozdulatokat váltva a zenére, adták át örömlükét a köszöntésben.

Én is örömmel adtam át gondolataimat, érzéseimet Kokas Kláráról.

Borosné Hodop Mária:

Pályakezdő óvónőként nagy lehetőség volt számomra, hogy egy olyan óvodában kezdhettem dolgozni, ahol hangsúlyos volt a zenei nevelés, tehetőség gondozás. Színes, pezsgő szakmai életbe csöppenhettem bele.

Ezekben az években lehetőségem volt megismerkedni Kokas Klára módszerével továbbképzések keretében. Kolleganőmet és engem is megérintett a művészet, amit Klára képviselt. A tanításaiban a zenehallgatás szabadságát, a zenére a testi, lelki mozdulásokat együtt mozgásokat, egymásra találásokat, kapcsolatépítést, történet eljátszásokat ismerhettem meg. Ezzel a módszerrel a gyerekek személyiségét erősítjük, fejlesztjük. Sok más képesség mellett leginkább az improvizációs készségük és kreativitásuk is fejlődhet. Érdekes volt a gyakorlatban kipróbálni és azokat a mozzanatokat bevezetni, melyek működhetnek nagy létszámú óvodai csoportokban.

A továbbképzésen ijesztőnek tűnt, mikor Klára a bemutatkozásunkat, a névéneklést mozdulattal kérte. Én gyerekkorom óta énekeltem (6 éves korom óta kórusban is), nagyon izgultam, de kért megnyilvánulásom a megkönnyebbülés mellett örömet is okozott.

A mai napig fontos részét képezi a gyakorlatomnak a névéneklés. A dallam-improvizációs lehetőségen túl személyiségfejlesztő szerepét tartom fontosnak, az önanonosság, az önértéktézés fejlődését támogatja Klára szellemisége, szemlélete.

Csodálatos élmény volt fiammal együtt részt venni Klára foglalkozásain, később tanítványa, Antolík Éva foglalkozásain.

A pályám során sok-sok örömteli pillanatot élhettem át tanításai révén. Folyamatosan kerestem a lehetőségeket, hol tudom alkalmazni a tőle tanultakat csoportjaim mindennapjaiban, vagy a délutánonként szervezett tehetőség gondozó zene foglalkozásaimon.

Örömmel tölt el, hogy ma is munkatársaim keresik a lehetőségeket Klára művészetének megismerésére és szellemiségének továbbvitelére.

Egy katartikus élményt is átélhettem egy 6-7 éves kisebb létszámú (még egy év óvodai nevelést igénylő) gyerekek körében. Ősember projektben sok - sok zenét hallgatva, a kiválasztott zenéjükben az egész csoport (18 gyerek) együtt játszott el egy történetet: „A mamut csorda elől elbújtak, jelezték a vadászoknak, hogy az állatok sokan vannak, nem sikerülhet a győzelem. Kivárták a „barlangban”, míg a csorda elvonul. A zenével teljesen összhangban akkor merészkedtek elő, mikor a zene is lecsendesedett, elbalkult.” Történet elmesélésük örömet okozott mindannyiuknak, többek lehetek egyénenként is, közösségükben is. Nevelőjüként én is gazdagodtam.

A pályám végén mesterprogram megvalósítására készülök: „Önértéktézés fejlesztése művészeti eszközökkel” címmel. A programom egy részében Kokas Klára szellemiségével, a tőle tanultakkal szeretném megvalósítani, hogy a gyerekek bátran válasszanak a zenék közül, történeteiket játsszák el mozgásokban, fessék, rajzolják le érzéseiket.

Hálás vagyok, hogy megismerhettem Kokas Klárát, köszönöm, hogy tanulhattam tőle, mind anyaságomban és pedagógusként több, gazdagabb lehettem.

A tanítványok visszaemlékezései alapján összegzésként is igen találó Nádás Péter író megállapítása:

„Kokas Klára a szó legősbibbi értelmében tanító. Varázsló, aszkéta, szent, aki nem pusztán tudását adja át, hanem önmagát, teljes, kiművelt személyiségét. A gyerekek, akiket megtanít a mozdulat szabadságára és a zene szeretetére, valószínűleg ezt a titkot lesik el tőle”.

Felhasznált irodalom

ANTOLIK Éva, Csendes Zsuzsa (2017): Kokas Klára pedagógiai üzeneteiből. *A Kisgyermek* országos szakmai lap 2017/3.

ANTOLIK Éva: Baráti szörnyek. Megjelenés helyei: az *Óvodai Élet* fővárosi szakmai lap 1992. 1. évf. 2. szám, 3-7. oldal; *A Kisgyermek* országos szakmai lap 2017/4.

FARKAS Annamária (2017): „Konferencia” másképpen. *A Kisgyermek* országos szakmai lap 2017/3. 7. oldal

<http://lemon.hu/2015/12/22/kokas-klara-aki-megtanította-a-magyarokat-zenet-hallgatni-tancolni-es-elni/>

KOKAS Klára: *Fut szalad a pejkió* (jegyzet)

KOKAS Klára (1992): *A zene felemeli a kezeimet*, Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gyenes Gábor
PÓLYA GYÖRGY

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.35>



Pólya György (1887–1985)

A történet hőse egy olyan volt berzsenyis diák, aki világhírű matematikus lett, bár a középiskola után nem annak készült.

Foglalkozott a matematika különböző területeivel: kombinatorikával, valószínűségszámítással, valós és komplex függvényekkel, analízissel, geometriával, számelmélettel, az algebrai egyenletek elméletével, matematikai fizikával. Ő alkotta meg a modern matematikai heurisztikát. Heurisztikus módszerét ma már nemcsak a matematikában és a természettudományokban, hanem minden kutatási eljárásnál alkalmazzák.

A heurisztika a görög heureszisz (rátalálás) szóból származik. (Állítólag Arkhimédész is heurékát kiáltott, mikor meztelenül rohant végig a városon.) Az új igazságok módszeres fölfedezésének művészete, az a folyamat, amelynek során nem szigorúan szabatos logikai következtetéssel jutunk el a probléma indulásától a következtetésig, ám az eredmény helyes lesz. Másképpen: az egyértelmű eljárások helyett próbálkozásokkal, korábban megszerzett tapasztalatok felhasználásával működő feladatmegoldási módszer.¹

Pólya személyében a matematikai tehetség és a tanítás képessége ötvöződött egybe. Igazi tanáregyéniség volt, nem a rettegettek, hanem a

¹ <https://hu.wikipedia.org/wiki/Heurisztika>

szeretettek közül. Türelme, meleg hangvétele, bánásmódja, pedagógiai érzéke, finom iróniája, tantárgyának szeretete és mindenoldalú ismerete, sőt saját bevallása szerint még színészi hajlama is minden rendű és korú hallgatója számára emlékezetessé tették előadásait. Számos továbbképző előadást és bemutató órát tartott középiskolai tanároknak, főleg Amerikában, de magyarországi látogatásai alatt szülőhazájában is.

Munkássága során Pólya 250 tudományos cikket és tíz könyvet írt egyedül, illetve társszerzőként. Összegyűjtött műveit 4 kötetben adták ki Cambridge-ben 1974 és 1984 között.

Matematikai eredményeire rendszeresen hivatkoznak. Tanítással foglalkozó könyveit sok helyen „bibliának” tekintik. A XX. század matematikájáról nem lehet nevének említése nélkül beszélni.

Pólya élete folyamán többször is nyelvet cserélt. Eredetiben olvasta és szerette a magyar, német, latin, görög, francia, olasz és angol irodalmat. Négy nyelven adott elő folyékonyan, köztük természetesen anyanyelvén is.

Kezdjük az elején.

Zsidó családba született. Édesapja jogot végzett, egy nagy nemzetközi biztosítótársaság munkatársaként nemzetgazdasági kérdésekkel foglalkozhatott. Ami igazán érdekelte, az a közgazdaságtan és a statisztika. Minden vágya egy egyetemi kinevezés megszerzése volt. A kiegyezés utáni Magyarországon úgy érezte, hogy ehhez neve túl zsidós. Ezért a Pollákot Pólyára magyarosította, és a család a zsidó vallásról a római katolikusra tért át még György születése előtt. György apjának fontos tanulmányai jelentek meg. 1891-ben a budapesti egyetem magántanára lett, sőt a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagjai közé választotta.

Pólya György 1887-ben született. Édesapja 1897-ben meghalt, édesanyja hat gyerekével egyedül maradt. Az apa tudományos karrierje ellenére addig sem éltek túl fényesen, de ezután anyagi helyzetük igen nehéz lett. Ennek tudható be, hogy legidősebb bátyja, aki matematikus szeretett volna lenni, a jobban fizető orvosi pályát választotta. Világhírű sebész lett, később ő fedezte György tanulmányait. (A zsidótörvények után családját külföldre menekítette, ő itthon maradt, de a nyilasok megtalálták, és a Dunába lötték.) Hogy a család anyagi helyzetén segítsen, két idősebb nővére nem tanult tovább, apjuk halála után a biztosítótársaságnál helyezkedtek el. (Érdekes, hogy egyikük mindkét fia szintén matematikus lett később.) Pólya György a legfiatalabb gyermek volt a családban. Állítólag a család legtehetségesebb tagja másik bátyja volt, aki fiatalon elesett az első világháborúban.

Pólya György az elemi iskolát szorgalmas és jó magaviseletű diákként végezte. Ezután iratkozott be a Berzsenyi Gimnázium egyik elődjébe, az 1858-ban első állami gimnáziumként alapított Pesti Császári és Királyi Katolikus Főgimnáziumba.

Ebben az iskolában ekkor a magyar mellett latinul, ógörögül, németül tanult, de kedvenc tantárgya az irodalom és a biológia volt. Azt olvastam, hogy ezekből a tárgyakból kiemelkedő minősítést (mai szóhasználatlal dicséretes jelest) kapott, de ugyanígy földrajzból és más tárgyakból is. A matematikában nem jeleskedett, sőt geometriából csak elégséget érdemelt. Ennek okáról később azt írta, hogy a matektanítás a suliban rossz volt, nevezetesen három tanára közül kettő megvetésre méltó, vacak tanár volt („despicable teachers”). Árnyaltabban és részletesebben megírja mindezt *A problémamegoldás iskolája* című könyve magyar kiadásának előszavában:

„Jóval több mint fél évszázad előtt jártam én a Markó utcai Főgimnáziumba. Nyolc évig volt matematikánk, de ez az úgynevezett matematika (eltekintve néhány órától, melyekért én még ma is hálás vagyok Wagner Alajos főigazgató úrnak²) igen kevés örömet okozott nekem. Hiszen nehéz nem volt, elég jó osztályzatot kaptam belőle általában úgyszólván tanulás nélkül, de unalmas volt, szürke, érdektelen. Pedig – és ezt nem szemrehányásként mondom, csak melankolikusan – érdekes, színes, mulatságos lehetett volna a matematika a gimnáziumban, és felkelthette volna fiatal ambícióinkat.

Igenis a matematikaóra lehet érdekes és hasznos, és még több is: amint azt Descartes oly szépen mondta, „hozzászoktatja szemünket, hogy lássa az igazságot tisztán és világosan”.

Kitüntetéssel érettségizett, magyar kivételével mindenből jelesre. (Nem tudom, mi történt vele a magyar írásbelin, de az a jegye elégséges volt, a jeles szóbelivel javította a végső jegyet négyesre.) A nem érettségi tantárgyakból is jeles van beírva, kivéve a rajz elégségest. Az érettségi tárgyak egyébként: magyar, latin, görög, német, történelem, mennyiségtan (ez ma matematika), természettan (fizika).

Döbbsen tettem észre, hogy ennek a 1905-ös A osztálynak az érettségi lapjain 65 tanuló szerepel. Sok. Ráadásul lányok is voltak közöttük, még egy igazi grófnő is. Jobban megnézve láttam, hogy az osztály maga 43 fős volt, és a lányok persze nem velük jártak, hanem egyéb helyekre, és legtöbbször külön készítették fel az érettségire szervezett formában.

Hogy is volt ez?

² Dr. Wagner Alajos neves matematika-fizika tanár, tankönyvíró, az iskola igazgatója volt 1897 és 1910 között.

Trefort Ágoston idejében épült ki a nyolcosztályos gimnázium és a nyolcosztályos reáliskola rendszere, ekkor vált egységessé a tanítási órák száma. Az 1879. évi gimnáziumi tanterv és az 1883. évi XXX. számú középiskolai törvény által elismert kétféle iskola elméletileg egyenrangú, de volt köztük egy döntő különbség: míg a gimnáziumi érettségivel bármilyen felsőoktatási intézményben lehetővé váltak a tanulmányok, addig a reáliskolai érettségivel csak a Műegyetemen, a természettudományi karokon és a gazdasági akadémiákon lehetett továbbtanulni. Reáliskolában nem volt latin és ógörög, de két modern idegen nyelvből itt is érettségit kellett tenni.

A gimnázium elvégzése után 1905-ben, valószínűleg édesanyja kívánságára a jogi egyetemre iratkozott be, amit az első szemeszter után otthagyt, és átiratkozott magyar-latin szakra, ahol két év után gimnáziumi tanári diplomát kapott, amit sosem használt. Kedvenc tanára az egyetemen Alexander Bernát (1876–1904-ig a Főreál tanára, 1904-től 1919-ig a budapesti tudományegyetem első filozófiatörténet professzora. A Magyar Tudományos Akadémia levelező (1892), majd 1915-ben rendes tagja). Hatására a filozófia érdekelte, de tanára azt javasolta, hogy mielőtt ebben elmélyedne, tanuljon matematikát és fizikát.

Később Pólya viccesen így kommentálta választását:

„Nem vagyok elég jó fizikusnak, túl jó vagyok a filozófiához, a matematika a kettő között van.”

Fizikából Eötvös Loránd, matematikából a „mágikus tanár”, Fejér Lipót tanította, akinek hatására lett matematikus.

Pólya egy évet gyakorló tanárként a Berzsenyi másik előd gimnáziumában, az V. kerületi Főreálban töltött a híres Fröhlich Károly mellett, akinek neve az iskola honlapján a kiemelkedően jó tanárok között szerepel. Matematika és fizika tanár volt, országosan ismert, cikkeket, tankönyvet írt. Igen ám, de az irodalomban jártasak e nevet máshonnan ismerhetik. Nézzük mit ír róla Karinthy a „*Tanár úr kérem*”-ben:

„Első óra mennyiségtan. Az irracionális egyenleteknél tartunk, de a múlt órán még nem fejeztük be. Felelés eshetősége 25–27 százalék. Ebben a kis százalékban szerepet játszik az a körülmény, hogy sokan nem javítottak, s hogy Fröhlich megbízhatatlan jellemű, ingatag és gyenge akaratú ember, aki a múlt órán talán még maga is azt hitte, hogy jövőre tovább magyaráz, és most egyszerre, szinte öntudatlanul, feleletet kezdi. Az emberi lélek mélyén vannak ilyen kóros tünetek, amikkel számolni kell.”

Megtaláltam Karinthyék érettségi anyakönyvét. Steinmann érettségije persze sokkal jobb mennyiségtanból és természettanból Karinthyénál – jó, azaz négyes az elégséges helyett –, de nem jeles. Az érettségizők között volt Eglmayer is, mindenképp elégséges. Tehát a könyvbéli nevek egy része valós személyt takar.

De folytassuk Pólyával.

Azt nyilatkozta valahol, hogy matematikussá válásában Fejér Lipót és a *Középiskolai Matematikai Lapok (KöMaL)* játszottak meghatározó szerepet. Ezért utánajártam, hogy szerepel-e a neve valahol a régi matlapokban, megoldóként. Nem találtam, de elképzelhető, hogy valamilyen szakkörön foglalkoztak a példákkal. Országos matekversenyeken is indult, de nem volt eredményes.

Mindez csak azért érdekes, mert megszokhattuk, hogy a matematikusok zsenialitása már gyermekkorban, de legkésőbb a gimnáziumban megmutatkozott (Neumann, Teller, Wigner, Kármán). Ráadásul kiemelkedő eredményeket értek el a tudományban már egész fiatalon. Ez alól Pólya kivétel.

Pólya 1910/11-ben Bécsben matematikát hallgat, de továbbra is élénken érdeklik a fizika témájú előadások is (relativitáselmélet, optika stb.).

Már egyetemi hallgatóként is publikált külföldi tudományos folyóiratokban, és közvetlenül az egyetemi tanulmányainak befejezése után, 1912-ben benyújtotta A valószínűség-számítás néhány kérdéséről és bizonyos velük összefüggő határozott integrálokról című doktori disszertációját.

Az egyetem után Göttingenbe kerül. Ebben az időben ez a matematika egyik fővárosa. Itt kerül kapcsolatba sok világhírű matematikussal, fizikussal (Klein, Hilbert, Landau). Maradt volna, de egy szerencsétlen incidens közbejött.

1913 karácsonyán a vonaton utazott, amikor összeszólkozott egy vele szemben ülő utassal, aki megjegyzést tett arra, amikor Pólya kosara a csomagtartóból leesett. Ha jól értem, amit erről az esetről ír, az történhetett, hogy a feldühödött Pólya verekedést akart kezdeményezni, s mivel az illető erre nem reagált, fültövön ütötte. Később kiderült, hogy az illető egy befolyásos göttingeni úr fia, és Pólyát eltanácsolták az egyetemről.

Rövid párizsi kitérő után (itt is több neves matematikussal találkozott) meghívást kapott Zürichbe (1914), az általa csodált Hurvitztól, akivel annak haláláig, 1919-ig együtt dolgozott, és aki Pólya szerint a legnagyobb hatással volt rá.

1914 az első világháború kitörésének éve. Pólyát egy korábbi futbalsérülése miatt alkalmatlannak nyilvánították. Később azonban minden hadrafogható katonára szüksége volt már a Monarchiának, és újabb orvosi felülvizsgálatra hazarendelték. Pólya biztos volt abban, hogy nem úszhatja meg a frontszolgálatot, ezért háborúellenessége megtagadta a jelentkezést. Ezzel elvágta a későbbi hazajövetel lehetőségét, mert tettéért itthon a háború után is börtön járt volna. Felvette a svájci állampolgárságot, Magyarországra csak több mint 50 évvel később, 1967-ben jött. Annak ellenére, hogy mindvégig szoros kapcsolatban volt a magyar

matematikusokkal, barátaival, az első látogatásra nehezen szánta el magát. Itt maradt rokonságának nagy része elpusztult a háború alatt, és félt a rátörő emlékektől. (Az 1939-es második zsidó-törvény szerint zsidónak számított az a keresztény állampolgár is, akinek legalább egyik szülője, vagy két nagyszülője izraelita volt.) Az első látogatást azután már továbbiak követték.

1918-ban megnősül, feleségével élete végéig együtt él, gyermekük nem születik.

1920-tól már címzetes egyetemi tanár Zürichben. (A tényleges professzori minősítést majd 1928-ban kapja meg.) Itt tanítja Neumann Jánost is, aki 1925-ben szerez vegyészdiplomát. Az idősebbek emlékezhetnek rá, hogy ő volt az egyetlen diákja, akitől félt, mert egy szemináriumon ismertetett egy addig még nem bizonyított tételt, és Neumann 5 perc után jelentkezett a bizonyítással.

1925-ben Szegő Gáborral közös könyvet publikál Feladatok és tételek az analízis köréből címmel. A könyv újdonsága volt, hogy a feladatokat nem tárgyak szerint, hanem a megoldás módszere szerint csoportosította. (Szegő Gáborral, akit még a pesti egyetemről ismert, szinte élete végéig együtt dolgozott ezután.) A könyv nagy nemzetközi elismerést hozott mindkettőjüknek.

1933-ban Rockefeller-ösztöndíjjal Amerikában dolgozott, de visszatért Svájcba.

Kitört a II. világháború. Ő zsidóként még a semleges Svájcban sem érezte biztonságban magát, és Szegő meghívására véglegesen Amerikába költözött. Itt fejezte be a *Gondolkodás iskolája* című művét, melyet németül írt eredetileg, de megjelentetését több német kiadó visszautasította. Végül világsiker lett, 17 nyelvre fordították le, több mint egymillió példányban kelt el. A könyvre még visszatérek, de fejezzük be előbb az életrajzot.

Amerikában 1942-től 1953-as nyugdíjazásáig a Stanford egyetem professzora volt.

A nyugdíj nem jelentett visszavonulást. Előadásait még 90 évesen is megtartotta. Figyelme egyre inkább a matematika tanítása felé fordult. Kiváló tanár, jó előadó volt. Még 1981-ben is publikált. 1985-ben halt meg 98 éves korában. Barátját és alkotótársát, Szegő Gábort 1 hónappal élte túl, és még megérte, hogy összegyűjtött írásait 4 kötetben meg jelentették.

1. A heurisztika

A matematikában heurisztikusnak az olyan gondolatmenetet nevezik, amely még nem bizonyított állítások mellett érvel, tapasztalati tényekből megfogalmazott tulajdonságok segítségével.

Ha heurisztika útján sikerül egy problémát megoldani, akkor a bizonyítás már szigorú logikai úton is elvégezhető, az eredeti heurisztikus módszerek feleslegessé válnak.

Matematikában az eljárást Pólya könyveiben találjuk, amely szerint a tanító az ő kérdései, valamint a tanulóknak e kérdésekre adott feleletei segítségével törekszik tanítványai tudatában általános ítéleteket, igazságokat, szabályokat, törvényeket elültetni. A heurisztika a párbeszédes tanítás egyik fajtája, s így ellentéte annak, hogy a tanító maga beszél, magyaráz, közöl s adja készen a tudásanyagot.

A gondolkodás iskolája könyvborítóján ez található:

1. Értsd meg a feladatot.
2. Keress összefüggést az adatok és az ismeretlen között. Ha nem találsz közvetlen összefüggést, nézz segédfeladat után. Végül készítsd el a megoldás tervét.
3. Hajtsd végre a tervedet.
4. Vizsgáld meg a megoldást.

A könyv alapján e lépések kiegészíthetők még néhány gondolattal:

5. Ha nem tudod a megoldást, keress hasonlót, rokont, vagy bontsd részletekre, amelyet meg tudsz oldani.
6. Ha a kiinduló adatokból kezdve nem jutsz előbbre, kísérlej meg feltételezni megoldást, rész megoldást és ellenőrizd helyességét vagy helytelenségét. Ha helytelen, válassz másikat!
7. Mindig vizsgáljuk meg, ha eredményre jutunk, hogy létezik-e további megoldás is!
8. A probléma és a megoldása is csak bizonyos esetekben érvényes, létező, tehát mindig meg kell határoznunk az eredmény létezésének körülményeit, feltételeit.

Pólya a matematikai heurisztika megalkotója, a gondolkodás módszereinek Descartes után ismételt középpontba helyezője. Idézem néhány gondolatát:

„A heurisztika, egy jelző, a felfedezés kiszolgálását jelenti. A heurisztikus okoskodás nem mint végső, visszavonhatatlan jelenik meg, hanem csak, mint időleges, átmeneti gondolat, amelynek célja, hogy elősegítse az adott probléma megoldását.” – írja Pólya *„A gondolkodás iskolája”* című művében. *„Gyakran vagyunk kénytelenek heurisztikusan okoskodni. El fogjuk érni a teljes bizonyosságot, amint eljutunk a teljes megoldáshoz, de addig meg kell elégednünk többé-kevésbé plauzibilis – nyilvánvaló - gondolatokkal. Erre éppúgy szükségünk van, mint egy építkezésnél az állványozásra.”* – folytatja.

„A heurisztikus okoskodás a maga helyén nagyon jó! Ami rossz lehet, az a szigorú bizonyítással való összekeverése és ami még ennél is rosszabb, a heurisztikus okoskodás feladása a szigorú bizonyítás kedvéért.”

Nyilvánvaló, hogy általános recept nincsen, továbbá az is nyilvánvaló, hogy minél több tudással rendelkezünk az adott probléma körében, annál könnyebb dolgunk lehet. Ahogy Pólya fogalmaz: *„A problémamegoldás csakúgy gyakorlat kérdése, mint az úszás. Megtanulni is csak utánczás és gyakorlás útján lehet. Nincs bűvös kulcs. Aki úszni akar tanulni, annak vízbe kell ugrania, aki problémát megoldani akar tanulni, annak problémák megoldását kell gyakorolnia.”*

Pólya gondolkodási módszerét feladatokon, illetve azok megoldásán keresztül mutatja be erről szóló könyveiben.

Vegyünk tőle egy példát, *A problémamegoldás iskolája* című könyve második fejezetének bevezető feladatát.

A fejezet címe: „A Descartes-féle megoldástípus”. Descartes a problémamegoldás egyetemes módszerét akarta bemutatni. Eljárását Pólya így foglalja össze:

1. Minden problémát vezessünk vissza matematikai problémára.
2. Minden matematikai problémát vezessünk vissza algebrára.
3. Minden algebrai problémát vezessünk vissza egyetlen egyenlet megoldására.

Descartes elgondolása nem válik be mindig, de ha valaki egy szöveges feladatot egyenlet felállításával old meg, az ő eljárását követi, írja. Ezután jön a kicsi kis probléma:

Egy gazda házinyulákat meg tyúkokat tartott. Ezeknek az állatoknak volt összesen 50 feje és 140 lába. Hány tyúkja és hány nyula volt a gazdának? Megmutatom milyen megoldásokat ír Pólya.

1. Próbálgatás

Tyúk (db)	Nyúl (db)	Láb (db)
50	0	100
0	50	200
25	25	150
30	20	140

2. Jó ötlet

A tyúkok álljanak fállábra, a nyulak hátsó lábukra. Így lesz 70 lába az ötven állatnak. A tyúkok fejenként egyszer jönnek számításba, a nyulak kétszer.

$$70 - 50 = 20 \text{ Ennyi nyúl van.}$$

3. Algebra

$$x + y = 50; \quad 2x + 4y = 140;$$

egyszerűsítve: $x + 2y = 70$; egyenleteket egymásból kivonva $y = 20$

4. Általánosítás

$$x + y = F; \quad 2x + 4y = L; \quad \text{megoldás } y = L/2 - F$$

5. A megoldások összehasonlítása

Az első fokozatos próbálgatás (szukcesszív approximáció). Bízta a tanárokat, éljenek a próbálgatás módszerével. De egyszerű feladatok esetén is az algebra gyorsabban és biztonságosabban vezet célhoz.

2. A Pólya-féle urnamodel

Az írógép feltalálását követően elfogadottá vált billentyűkiosztást számos bíráló érte. Sokkal jobb és gyorsabb, könnyebb írást lehetővé tevő verziókat szabadalmaztattak. Ennek ellenére a billentyűzet maradt. 1985-ben a Stanford Egyetem két közgazdászprofesszora úgy magyarázta az eredeti billentyűkiosztás sikerét, hogy ha a piac egy döntő pillanatban rákap egy technológiára, az ez által meghatározott útról már akkor is nehéz letérni, ha később megjelenik egy jobb verzió. Különösen, ha az átállás (jelen esetben a gépírók átképzése) rövid távon túl nagyok tűnő ráfordítással jár. Vagyis a rosszabb technológia „foglyul ejti” a piacot. Az „útfüggőség” és a „foglyul ejtés” elméletét ezután egy sor olyan technológiai jelenségre alkalmazták, amely hasonló méltatlan diadalt aratott: például a robbanómotor a gőzmotor felett, az IBM PC-je a Macintosh felett, a VHS videorendszer a Betamax felett vagy a Windows operációs rendszer a Linux felett. De az elmélet megtermékenyített számos technika- és társadalomtörténészt is, akik rámutattak például arra, hogy egy-egy véletlenszerű apró mozzanat határozta meg örök időkre az óramutatók járásának irányát, a vasúti nyomtávot, egy-egy település főutcájának nyomvonalát (és ezzel alapszerkezetét is) vagy

városnegyedek jellegét. Az ilyen, szélesebb értelemben vett útfüggőség matematikai modelljét Pólya György készítette el.

Vegyük kicsit tudományosabbra a dolgot. A Wikipédia így írja le a fogalmat:

Az útfüggőség a pozitív visszacsatolású összetett dinamikus rendszerek egyik jellegzetes viselkedési formája, mely arra a megfigyelhető jelenségre utal, hogy az ilyen rendszerek működésének korai szakaszában fellépő apró, lényegében jelentéktelen és véletlenszerű események alapvetően határozzák meg a rendszer végső állapotát még akkor is, ha kezdetben az összes lehetséges végső állapot valószínűsége egyenlő.

Némi magyarázat az érthetőség kedvéért:

Visszacsatolásról akkor beszélünk, ha egy folyamat visszahat önmagára. Pozitív visszacsatoláskor a folyamat erősödik. Mutatok egy egyszerű példát, hogy megértsék, mit nevezünk pozitív visszacsatolásnak: A fehér jég és hó sok napfényt tükröz vissza a világűrbe, ezzel segít megvédeni bolygónkat a túlmelegedéstől. Ha kevesebb a jég, a Föld több energiát nyel el és még melegebbé válik. Tehát a felmelegedés olyan változást indít el, amely egyre nagyobb felmelegedéshez vezet.

Visszatérve, az útfüggőség tehát olyan jelenség, mely a rendszerek fejlődését írja le. Lényege, hogy a pozitív visszacsatolású rendszerekben az alapvetően véletlenszerű események nem véletlenszerű fejlődést hoznak létre, hanem egyre meghatározottabb úton („kerékvágásban”) haladnak. Statisztikailag megállapítható, hogy az ilyen rendszerek az első 500 esemény (választás, döntés) után a végső állapot 90%-át elérik. (Egy társadalmi forradalom során például ez a szint már a második héten elérhető!)

Pólya György egyszerű matematikai modellje a következő:

Vegyünk egy tálát (matematikusok ezt hagyományból urnának hívják), helyezünk el benne két különböző színű golyót. Véletlenszerűen vegyünk ki egyet, majd tegyük vissza, és egy újabb golyót dobjunk mellé, oly módon, hogy az a tálból kiválasztott golyó színével legyen megegyező. A folyamatot tetszés szerinti ideig folytathatjuk. Az, hogy ugyanolyan színű golyóval növeljük minden esetben a tál tartalmát, a rendszer pozitív visszacsatolását jelenti. Tegyük fel, hogy egy fekete és egy fehér golyóval a tálban kezdünk. Csukott szemmel kivesszünk egy golyót, és a színének megfelelően kettőt helyezünk vissza. Ha fekete golyót vettünk ki, akkor két feketét teszünk vissza. Most két fekete és egy fehér van a tálban. Ezt a módszert követve a tálban lévő golyók színösszetétele idővel egy adott értékhez konvergál – meglehetősen gyorsan.

Összefoglalva, látható, hogy egyenlőségből indultunk ki, és ez már az első lépés után jelentősen felborul, azaz az esély az egyik golyó javára billen. A tálban (urnában) lévő golyók színösszetétele nagyon gyorsan konvergál az egyik szín javára, de merő véletlen, hogy melyik lesz az.

Ilyen folyamatokkal írható le a pozitív visszacsatolású rendszerekben minden változás, legyen az javulás, rosszabbodás stb. Átmeneti javulás lehetséges, hiszen húzhatunk a kevesebb számú golyókból is, de a nagyobb számúak előfordulási valószínűsége, amint láttuk, drasztikusan nő.

Ez a modell jól alkalmazható vezetélméleti területen, szervezeti, piaci kérdésekben, tőzsdei manőverekhez, stratégiai pontok felismerésére, a stabilitás és a rugalmasság váltására stb. Közismert példája a folyamatnak a „sztárcsinálás”, amikor az egyenlők közül hirtelen emelkedik ki a sztár, de hasonlóak a nagy karrierok, a váratlan csődök vagy a gazdasági csodák is. Már a bevezetőben is mutattam más példákat a Pólya-folyamatra. Mindazok az esetek ilyenek, amikor hatalmas méretű megegyezések keletkeznek, szabványok születnek, tulajdonképpen „logikus magyarázat” nélkül.

3. A bolyongás problémája

Egy másik Pólya nevéhez köthető, és egymás utáni véletlen események sorozatával foglalkozó probléma a bolyongás kérdése. (Angol elnevezése is tőle származik: random walk).

A legegyszerűbb egydimenziós esetben induljunk a számegyenes 0 pontjáról. Azonos valószínűséggel lépkedjünk egységnyit jobbra vagy balra. Pólya bebizonyította, hogy végtelen sok lépést feltételezve egyszer biztosan visszatérünk az origóba. Két dimenzió esetén, amikor az is véletlen, hogy melyik irányba lépünk, ugyanez a helyzet. Három vagy több dimenzió esetén a visszatérés valószínűségé már nem 1. Népszerűen ez úgy mondható el, hogy a részeg ember, ha össze-vissza megy is, előbb-utóbb megtalálja a házát, de egy részeg madár nem biztos, hogy visszatalál a fészkébe.

Nehogy azt gondolja bárki, aki még nem hallott a dologról, hogy a bolyongásnál az egyetlen kérdés a kezdőpontba való visszatalálás. Rendkívül nagy a témával foglalkozó tanulmányok vagy akár matematikai feladatok száma. Kezdve a véges számú lépésekkel, annak vizsgálatával, hogy milyen távolságra jutunk átlagosan n lépés alatt. Hányszor térünk vissza? Milyen valószínűséggel jutunk n lépés alatt egy adott pontra? Mi történik magasabb dimenziók esetén? Mi van, ha korlátos tartományban lépkedhetünk, visszapattanva a határról? Mi van több bolyongó esetén, milyen valószínűséggel találkoznak újra (például a kezdőponton)?

A második világháború idején arra használták a szimmetrikus bolyongásokban elért eredményeket, hogy a hadifoglyok szökésénél kiszámítsák (lévén, hogy idegen helyen tartották őket fogva, így mozgásukban meghatározottságot nem feltételezhetünk), hogy adott idő alatt milyen messzire juthattak.

Populációgenetikában véletlen bolyongással modellezik a genetikus sodródás jelenségét, vagyis azon evolúciós folyamatokat, melyek során egy adott populáció allélgyakoriságának (allél: a kromoszóma adott helyén elhelyezkedő gén variációja) változását csupán véletlenszerű események határozzák meg.

Pszichológiában a véletlen bolyongás pontosan jellemzi a kapcsolatot a döntés meghozásához szükséges idő és egy bizonyos döntés meghozásának valószínűsége között.

Fizikában a szimmetrikus bolyongások mint a Brown-mozgás egyszerű modelljei és mint gáz- és folyadékrészecskék véletlenszerű mozgásának szimulációi használatosak. A véletlen bolyongások a kvantumtérelmélet területén is fontos szerepet játszanak.

Matematikai biológiában a szimmetrikus bolyongásokat arra használják, hogy az egyedi állati mozgásokat leírják.

Az előadás elkészítése során bukkantam egy olyan cikkre az online Pénzügyi Szemlében, amelyet az MNB igazgatója írt, aki vitába száll azokkal a közgazdászokkal, akik egyes jegybanki előrejelzésekhez használt változók statisztikai tulajdonságait elemzik. A szerzők azt találták, hogy a vizsgált idősorok ún. véletlen bolyongást követnek, és ebből arra következtettek, hogy ezek a változók nem jelezhetők előre, így a prognózisokba történő beépítésükkel gyakran helytelen előrejelzéseket készített a jegybank. Az igazgató a vita során nem használ matematikai érveket. (Pontosabban szemléletes példájának kevés köze van a matematikához, ugyanis azt feltételezi, hogy részegünk, aki a kocsmában iszik, hosszabb idő elteltével is ott lesz megtalálható.)

4. Csempézés

A dologhoz tudni kell, hogy Pólya 1924-ben a síkban lévő kristályszimmetriákról írt cikket, ami szorosan kapcsolódik az úgynevezett csempézés problémájához. (Hozzá szeretném tenni, hogy a szakirodalomban a csempézés mellett a parkettázás, angolban a tapétázás kifejezést is használják.)

Mit is értünk csempézésen?

A végtelen sík hézag és átfedések nélküli lefedését.

A csempézés nem foglalkozik olyan lefedéssel, ahol minden elem más. Ettől tehát eltekintünk, és két esetet különböztetünk meg.

A klasszikus eset, amivel Pólya éveket foglalkozott, és amiről cikke szól, az, amikor létezik egy elemi cella, azaz olyan legkisebb alakzat, melynek eltolásával az egész síkot lefedhetjük.

Ebben az esetben az alakzat olyan szimmetriatulajdonságokkal rendelkezik (eltolás, forgatás, tükrözés), melyek egymásutánja alapján a síkban 17 féle elrendezés lehetséges. Másképp fogalmazva a sík kitöltésére összesen 17-féle, egymástól különböző módszer alkalmazható.

Létezik olyan lefedés is, amelynél az előbb definiált elemi cella nem létezik, azaz eltolási szimmetria nincs. Ilyen lefedéseket Penrose mutatott be később.

De térjünk vissza az előadás tárgyához, az előző csempézéshez. Ezt a kristálytanban is használják. (A tér kitöltése egyébként ilyen módszerrel 230 féle módon lehetséges, ezért maradjunk inkább a síkkristályoknál.) Bemutatom, táblázatba foglalva, ezt a 17 féle transzformációs lehetőséget. Hogy a dolog könnyebben érthető legyen, mellékelek ezután még egy ábrát is mindehhez:

	Transzformáció	Krisztallográfiai jelölés
1.	két nem párhuzamos eltolás	p1
2.	két párhuzamos csúsztatva tükrözés	pg
3.	két párhuzamos tükrözés (két tükrözés és egy eltolás)	pm
4.	egy tükrözés és egy párhuzamos csúsztatva tükrözés	cm
5.	180°-os forgatások két irányban	p2
6.	egy tükrözés és egy csúsztatva tükrözés (tükrözés és 180°-os forgatás)	p2mg
7.	két merőleges csúsztatva tükrözés (csúsztatva forgatás és 180°-os forgatás)	p2gg
8.	tükrözés egy téglalap négy oldalára	p2mm
9.	merőleges tükrözések és merőleges csúsztatva tükrözések (két merőleges tükrözés és egy 180°-os forgatás)	c2mm
10.	két 120°-os forgatás	p3
11.	tükrözések egy egyenlő oldalú háromszög oldalaira	p3m1
12.	egy tükrözés és egy 120°-os forgatás	p31m
13.	egy 180°-os forgatás és egy 90°-os forgatás	p4
14.	egy tükrözés és két 180°-os elforgatás	p4gm
15.	tükrözés egy 45°-45°-90°-os háromszög oldalaira	p4mm
16.	egy 180°-os elforgatás és egy 120°-os elforgatás	p6
17.	tükrözések egy 30°-60°-90°-os háromszög oldalaira	p6mm

Pólya ezt a 17 csoportot bizonyította. (Meg kell jegyezni, hogy előtte ezt már az orosz Fedorov 1891-ben meghatározta, de Pólya az eredményt nem ismerte.) Cikkében minderről ábrát is közölt.

Itt lép be a történetbe egy azóta világhírűvé vált holland művész, Escher, akit talán azokról a képeiről ismert leginkább, amelyeken általában lehetetlen építményeket ábrázolt.

Eschert spanyolországi utazása során lenyűgözte a régi mór művészek geometriai tudása, és az arabok absztrakt síkelemekkel operáló tevékenységét megkísérelte alakokkal bővíteni. Pólya cikkére a művész testvére (aki földrajzot adott elő az egyetemen) hívta fel figyelmét. Levelezni kezdtek. Escher a matematikai részt nem értette, de a rajzokból ráérezett a kristálycsoport egyes elemeinek a geometriai tulajdonságaira, a periodikusságra, a szimmetriára, és a maga művészi módján Pólya rajzait átformálta, madarakat, kuttyákat stb. helyezett rá Pólya ábráira, majd a színezés bevezetésével tovább is fejlesztette az ábrázolást. Mindjárt megmutatom mindezt rajzban, grafikában, de előtte hadd idézzem magát Eschert:

„E művek alapjául szolgáló eszmék nagyjából arról a csodálatról és csodálkozásról tanúskodnak, mely engem a környező világ törvényszerűségei iránt elfog. Ha valaki valamin csodálkozik, egy csoda válik tudatossá benne. Amikor én érzéki módon, nyitottan állok szemben a rejtélyekkel, amelyek körülvesznek minket, és amikor megfigyeléseimet átgondolom, és elemzem, a matematika birodalmába jutok. Jóllehet semmiféle egzakt tudományos képzettségem és ismeretem nincs, mégis közelebb érzem magam a matematikusokhoz, mint tulajdonképpen pályatársaimhoz.

Aki sima felületen szimmetriát kíván ábrázolni, annak három kristálytani alapelvet kell figyelembe vennie: az eltolást (transzláció), a tengelyforgást (rotáció) és a csúszó (csúsztatott) tükrözést. Aligha lehet megkísérelni e rövid áttekintésben a három alapelv kifejtését, mivel azonban a csúsztatott tükrözés három képen is világosan felismerhető, ennek különös figyelmet kell szentelnem.”³

Az előadást követő, később írásban is rögzített hozzászólásában Révész György matematika-fizika-informatika szakos tanár, a Magyar Pedagógiai Társaság Mozgalmopedagógiai szakosztályának elnöke kifejtette: az, hogy Pólya György figyelme a heurisztika felé fordult, egyáltalán nem meglepő. Mondhatni, egyenes következménye filozófiai indíttatásának. Az örökmozgó és a bölcsek köve mellett a minden probléma megoldására alkalmazható egyetemes módszer, „a módszer” is évezredek álom. A 17. század közepén már-már úgy tűnhetett, sikerült megtalálni a megoldást. René Descartes, aki egyaránt otthonosan mozgott a matematika és a filozófia vidékein (akárcsak három évszázaddal később Pólya György vagy Bertrand Russell), Szabályok

³ M. C. ESCHER: *Grafikák és rajzok*

a gondolkodás irányítására c. befejezetlen művében a következő eljárást dolgozta ki:

- Először: minden problémát vezessünk vissza matematikai problémára.
- Másodsor: minden matematikai problémát vezessünk vissza algebraira.
- Harmadszor: minden algebrai problémát vezessünk vissza egyenlet megoldásra.

Az egyenleteket pedig már meg tudjuk oldani, vagyis megtaláltuk az univerzális módszert. Ugye, milyen egyszerű? Sajnos, a módszer alkalmazása során többnyire már az első lépés – a probléma matematikai megfogalmazása – megoldhatatlan nehézségeket okoz. Descartes valószínűleg maga is felismerte ezt, talán ez is közrejátszott abban, hogy nem fejezte be könyvét. Mindazonáltal a matematizálás gondolata és módszere nagyon fontos szerepet játszott a következő évszázadok tudománytörténetében és metodológiájában. Descartes persze még nem tudhatta, hogy a magasabb fokú, ill. transzcendens egyenletek megoldása általában nem állítható elő zárt alakban, de a módszerrel korántsem ez a legsúlyosabb probléma.

Pólya mindenesetre tisztában volt a korlátokkal. „*A filozófia régi álma mindenféle feladatra alkalmazható, csalhatatlan szabályok felállítására; de ez az álom örökre álom marad*” – írja, majd a következő mondatban rögtön meg is fogalmazza a reális programot: „*Ésszerű heurisztika nem törekedhet tévedhetetlen szabályok felállítására; de igényezhet tanulmányozni azokat az eljárásokat (gondolkozási műveleteket, gondolatmeneteket, lépéseket), amelyek rendszerint hasznosak a feladat megoldásában.*”⁴ Művei e program végrehajtása, a gondolkodási műveletek tanulmányozása és rendszerezése során szerzett tapasztalatainak összegzése az alsó- és középfokú (*A gondolkodás iskolája*), valamint a közép- és felsőfokú (*A problémamegoldás iskolája*) matematikaoktatásra vonatkozóan.

Trencsényi László szerint Pólya pályája alapján úgy tűnik, hogy van egy olyan – csaknem tipikus - út az abszolút pedagógussá válásban, amikor a jelentőset, korszakalkotót létrehozó tudós, művész (Pólya, de Kodály, Szent-Györgyi, stb.) az alkotása társadalmi hatásával elégedetlen, s megérti, hogy a sorompó az iskola, az oktatás, s ezért (mondhatni „öncélból”) fordulatot vesz munkássága, s a közvetítés, a pedagógia újjászervezése oldalára áll.

⁴ PÓLYA György: *A gondolkodás iskolája*, Budapest: Gondolat, 1971. 57

Felhasznált irodalom

- 1) PÓLYA György 1971.: *A gondolkodás iskolája*, Budapest: Gondolat, 57
- 2) PÓLYA György: *A problémamegoldás iskolája*
- 3) dr. CZEIZEL Endre: *Matematikusok gének rejtélyek*
- 4) J J O'Connor, E F Robertson
<http://www-groups.dcs.st-and.ac.uk/history/Biographies/Polya.html>
- 5) dr. KÁNTOR Sándorné munkái Pólyáról (ppt, cikkek)
- 6) dr. GYARMATI Péter: *Bevezetés a gondolkodás iskolájába: A descartesi eszme és Pólya György*
<http://freeweb.deltha.hu/gyarmati.dr.hu/lectures/descartes3.pdf>
- 7) RUDAS Anna: KöMaL, 2012. szeptember
- 8) NAGYNÉ Szokol Ágnes–Nagy Mihály–Tari Judit: *GeoGebra: Szimmetrikus bolyongás 2.*
- 9) dr. JUHÁSZ István <https://ado.hu/ado/szimmetriak-a-termeszetben-es-a-muveszetekben/>
- 10) M. C. ESCHER: *Grafikák és rajzok*

Trencsényi László – Hudra Árpád

RÉNYI ALFRÉD ÉS RÉNYI KATÓ MINT TUDÓS ÉS PEDAGÓGUS

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.36>



Rényi Alfréd (1921–1970)



Rényi Kató (1924–1969)

A matematikus-házaspárról, Rényi Alfrédéről (1921–1970) és Rényi Katóról (1924–1969) 2017. május 16-án tartott megbeszélést a Kiss Árpád Műhely. A műhely erre a beszélgetésre meghívta Rényi Zsuzsanna történészt, a házaspár lányát, továbbá Szász Domokost, Katona Gyulát, Simonovits Miklóst és Vértesi Pétert, a tanítványokat, akik maguk is jeles matematikusok és a Rényi nevet viselő akadémiai kutatóintézet nemzetközi hírű munkatársai.

Rényi Zsuzsanna bevezető gondolatként kifejtette meggyőződését, hogy minden oktatónál, tanárnál az egyéniség, a személyiség a döntő. Ez kulcs a Rényi-házaspár pedagógiai munkásságához is. Ezzel összefüggésben hivatkozott az elsősorban Rényi Alfrédéről általa összeállított interjúkötetre, amely 2013-ban jelent meg *Dialogusok egy matematikusról* címmel, s amelyben barátai s egykori tanítványai rajzolják meg visszaemlékezéseikben a nagy matematikus emberi portréját és Rényi Kató alakját. Lányuk, Zsuzsanna szerint a visszaemlékező interjúk alapján mindketten varázslatos egyéniségek voltak. Hatásuk titka nemcsak az óriási tudás, az elhivatott oktatás volt, hanem az, hogy mindezt „át tudták vinni”. Hogy sokakkal megszerették a matematikát, ez személyiségüknek is köszönhető - mondta.

Hozzátette, hogy azoknak, akik nem kifejezetten természettudományos érdeklődésűek, Rényi Alfréd a *Dialogusok a matematikáról* című művével, ill. más, magas irodalmi szinten megalkotott tudományépítő írásával nyitotta fel a szemét a matematikára. Ezen írásokból a laikusok is megérthetik a matematikai gondolkodás lényegét.

Milyennek kell lennie a jó pedagógusnak? - vetették fel a tanítványok. A válasz: magas szinten kell ismernie a területét, szeretnie kell azt, s át kell tudnia adni. Rényi Alfréd és felesége, Rényi Kató személyében mindez „fantasztikus” módon öltött testet. Buba, ez volt Rényi Alfréd közhasználatú beceneve, 40–41 évesen tanította őket, fiatalon, nekik mégis bácsinak tűnt. Az emlékezők szerint nem „adott le” nagy anyagot, például a valószínűségszámításról. Amikor feljött a lépcsőházban, akkor gondolta végig az órát, minden a fejében volt, arról beszélt, ami érdekelt. Volt utóda – mesélték a résztvevők, aki jóval nagyobb anyagokat tanított egy-egy órán, s erre büszke volt. De nem ez a lényeg, hanem az, hogy amit a tanár tanít, amiről előad, annak hatása kell hogy legyen!

Rényi Kató is beleélt magát az oktatásba. A mi évfolyamunk szerencsésen jött létre – mondták a koronatanúk. Az 1959-ben felvett 200 fős matematika-fizika szakosból 15-en lettek harmadévtől matematikusok. Nagyon jó oktatóik voltak, nekik is kihívást jelentett a tanítás. Előadásában Rényi Kató olyan tételekről is beszélt, amelyekről korábban még nem hallottak. Ekkor azt mondta, hogy ezeknek mindenről lehet beszélni. De hát 20 évesek voltak, nem vették mindig elég komolyan a dolgot. Kató ilyenkor végtelenül el volt keseredve. A tanítványok utólag is nagy pozitívumnak tartják, hogy valaki ennyire akarta, ambicionálta tudásának átadását.

Hozzátették: Bubában mindig megvolt az a vágy, hogy megtanítsa valakit arra, amit az nem tud. Így tanította meg például egyiküket Amerikában autót vezetni.

A beszélgetés során felmerült, hogy mennyire kell egy jó pedagógusnak közvetlennek, barátságosnak lennie. Megállapították, hogy ezt nem lehet kötelező elvárásnak tekinteni. A visszaemlékezők szerint Turán Pál például kiváló pedagógus volt, de ő nem próbált közel kerülni a diákokhoz, megtartotta a távolságot tőlük, ezért kisebb volt rájuk a hatása is. Buba és Kató viszont rendkívül barátságosak voltak, hamar kezdtek tegeződni is. Buba minden alkalommal, ha ismerőssel találkozott, megállt. Mi újság – kérdezte, s nyújtotta a kezét. S emiatt mindig elkésett mindenhol. Kató napkor a matematika évfolyam tagjai becsöngetettek hozzájuk, s ezt megengedték, sőt szívesen vették. Ez a rendkívüli közvetlenség sokat segített a matematika megszerettetésében is.

A műhelybeszélgetésen vitakérdésként merült fel, hogy a „pedagógiai tudatosság” kimutatható, érzékelhető volt-e a Rényiék munkásságában, akár személyiségük, akár sajátos helyzetük a felsőoktatásban, igényelt-e teoretikusan megalapozott pedagógiai attitűdöt.

Buba „tank volt”, mondta Kató jellemzése alapján, az egyik emlékező. Az ilyen személyeknek olyan energiájuk van, hogy „keresztülmennek” mindenben. Iskolateremtő volt. Villámgyors. Gyorsan sajátította el a matematika új területeit. Elment a Szovjetunióba, ahol két év helyett tíz hónap alatt elkészítette kandidátusi disszertációját, s hazajöve meghonosította itthon a valószínűségszámítás művelését. Előadásaira mindig kicsit késve érkezett. Amikor elkezdett beszélni, mindenkinek leesett az álla. Némileg „locogósan” elmagyarázta részleteiben „a dolgokat”, s akkor elkezdett számolni. Az emlékező szerint döntenie kellett: leírja a táblára írtakat, vagy elkezd gondolkodni. Rényi beletörölt a táblai rajzaiba, amit pedig nem illet. Meghirdetett szemináriumára mindenki odament. Hatása hihetetlenül nagy volt. Egyénisége volt, kisugárzása. Egyszerre volt óriási tudós, s olyan tanár, aki tudását kitűnően tudta továbbadni. Nagyon odafigyelt az emberekre. Az emlékezőt Rényi Kató pedig szellemességével lepte meg. Először kicsit gyanakodva figyelte. Az első órát, amikor bejött, azzal kezdte, hogy bejelentette: „ma zárthelyit írunk”. Következő alkalommal javítatlanul osztotta ki a dolgozatokat azzal, hogy mindenki adja oda a szomszédjának. A tanítvány feltette a kérdést, hogy ez a cselekedet „pozitív lustaság” volt-e vagy/és szellemesség? Hozzátette: Rényi Kató mindenesetre olyan egyéniség volt, akire felnéztek a környezetében és nagyon szerették.

Rényi Alfréd előadásairól a beszélgetés többi résztvevői azt mondták el, hogy „az elejét, a motivációt borzasztó részletesen villogtatta”, így mindenki megértette, hogy miről lesz szó. Később olyannyira felgyorsulva magyarázott, hogy sokszor elvesztették a részletek fonalát, de hogy „mire megy ki az egész”, azt megértették.

A tanítványok szerint Buba különös módon értékelt. Magas követelményeket állított fel, olyan feladatokat adott a vizsgán, amelyeket nem tudtak megcsinálni, de ennek ellenére mindenkinek ötöst adott. Magasra állította a mércét, mégis mindenkit elismert. A szigorlaton egyszer, amikor két jegyet kellett kapniuk, úgy hirdetett eredményt (az évfolyam akkor tíz főből állt), hogy „ma összesen 100-at kaptak, mindenki találja ki, hányast kapott”. Mindig beletett valamilyen csavart a kommunikációjába, de ez nem okozott zavart a megértésben.

Voltak más kiváló tanáraik is, de Rényi Alfrédot példaképnek lehetett tekinteni. Nemcsak megtanultak tőle valamit, de arra is ösztönözte őket, hogy egy matematikusnak népszerű tudományt is kell művelnie és részt kell vennie a tudományos közéletben – mondták a beszélgetés résztvevői.

Véleményük szerint, ők, akik 1959-ben kezdték el az egyetemet, különleges évfolyam voltak. „Szerényen Optimális Halmaznak” nevezték el magukat az egyetem elvégzése után. Állandóan ott voltak Rényiék lakásában. Szinte mint családtagok nevelkedtek. A Rényi-házaspár nem minden évfolyammal volt ilyen jóban, mint velük.

Elmondták, hogy évfolyamuk nem volt különlegesen válogatott társaság. Többen voltak, akiknek szülei nem voltak diplomások. Ugyanakkor ma már négyen akadémikusok közülük. A kort megidézve úgy látták, hogy a „varázslatos” matematikával való foglalkozás az egyetemen, „csodálatos menekülési lehetőséget” biztosított a számukra, hogy abban a világban is jól érezzék magukat, amelyben éltek.

Egyetértettek abban, hogy Rényi Alfréd hihetetlen a teljesítményt nyújtott több téren is. Buba 1946-ban kiment Leningrádba Katóval, hogy számelmélettel foglalkozzon két akadémikus vezetése alatt. Tíz hónapot voltak kint, noha két évig tartott volna az ösztöndíj, de Rényi felesége Kató hazakíváncozott a rossz körülmények, s a hideg miatt. Az említett majdnem egy év alatt Rényi megtanult oroszul és megírta, s 1947 júniusában megvédte kandidátusi disszertációját. Ez év őszén a budapesti egyetem matematikai intézetének tanársegéde, majd magántanára lett. 1949-ben kinevezték a debreceni egyetemen a matematika nyilvános rendkívüli tanárává és a II. számú matematikai intézet vezetőjévé. 1950-ben „kiharcolta” az MTA Alkalmazott Matematikai Intézetének (ez ma a Rényi Alfréd Matematikai Kutatóintézet) létrehozását, amelynek haláláig igazgatója volt. 1952-ben lett az ELTE valószínűségszámítási tanszékének a vezetője, ezt a posztot ugyancsak élete végéig töltötte be. 1949-ben választották az MTA levelező, majd 1956-ban a rendes tagjává. Kutatott, tanított, vezetett, szervezett, könyvet írt. Megírta az első komoly valószínűségszámítási tankönyvet, tudományos népszerűsítő munkákat csinált. Ez hány embernek elegendő tevékenység? Elképesztő – állapították meg a beszélgetés résztvevői.

Felidéződött, hogy Rényinél mindehhez a háttérben ott volt a családi minta. Anyai nagypapa Alexander Bernát filozófus volt, aki irodalommal és művészetekkel is foglalkozott. Apja, Rényi Arthur, mérnök volt, s több nyelvből is fordított könyveket, például matematikai tárgyút is. Rényiiben a matematikai érdeklődés megvolt már fiatal korában. Mesélte, hogy

munkaszolgálatosként repülőtéren kellett dolgoznia, s amikor lehetőleg matematikával foglalkozott, ezzel sikerült túlélnie ezt az időszakot.

Simonovits Miklós, aki eredetileg nem tartozott az OH-csoportba, mert csak 1962-ben kezdte el az egyetemet, elmondta, hogy szülei (Simonovits István orvos és Simonovits Istvánné (Beke Anna filozófus) már a háború előtt jó viszonyban voltak a Rényi-házaspárral. Elmesélte az apjától hallott történetet, hogy amikor az 1945-ben a budapesti ostrom alatt kiment a házukból, szembetalálkozott Bubával, aki áruházban egy vekni kenyeret hozott a barátainak. Egyéniség volt, emberséggel teli ember. Ilyen a jó pedagógus – összegezte Simonovits. Meglátása szerint 1956-ban feltehetőleg érzelmi-világnézeti váltás következett be Rényinél. Megértette, „*ezt szerettem eddig, most már nem*”. Sok minden megváltozott benne, a matematikusok közötti csatáknak is ez lehetett a háttere Rényi részéről. Egy biztos, embereket mentett meg 1956 után, amikor az egyetemről eltávolított Szabó Árpád klasszika-filológust, a börtönből szabadult Lipták Tamás matematikust, a tudományfilozófus Lakatos Imrét, Vekerdi László tudománytörténészt odavette maga mellé a matematikai kutatóintézetbe. Kiállt az iskolai matematikanitást megújító Varga Tamás mellett is. Egyszer Erdős Pál, a világhírű matematikus odament hozzá és megkérdezte: te Buba, miért nem léptél vissza a pártba, mivel ebből származik minden bajod. Rényi erre állítólag a következőt válaszolta: „*Te Pál, te mindig azt csinálod, amit szeretnél, egyszer az életben hadd csináljam én is azt, amit szeretnék.*”

A beszélgetésen megemlítették egy esetet, amely igen jellemző volt Rényi matematikai kreativitására. Egyszer elromlott Buba Hillmann márkájú autója, amit amerikai keresetéből vett. Rossz volt az autószerelvíz-szolgáltatás annak idején. Elektromos hiba volt, nem találták. Ő elkezdett gondolkodni, megtalálta a hibát, s közben kidolgozott egy modellt, ebből lett a keresélemélet nevű diszciplína, melyről kiderült, hogy a világon másutt is dolgoznak rajta. Rényinek rögtön lett egy ilyen szemináriuma a matematikai intézetben. Ez a történet arra példa, hogy egy logisztikai probléma hogyan párolódik matematikaivá. Megnézzük ezt az autót, azaz van egy halmaz, melyben vannak elemek, s kiveszek egy részhalmazt, s megnézem, van e benne hibás. Kiveszek egy másik részhalmazt és így tovább. A kérdés, hogy lehet a legkevesebb részhalmazt kivenni ahhoz, hogy eljussak a hibához. A szerelő persze nem így csinálja. A szerelő algoritmus a más.

Menekülés a matematikába? – terelődött a szó a beszélgetésen a történelmi kontextusra Rényi élete és munkássága kapcsán. A válasz azonban egyértelmű volt: Rényi sose volt menekülő ember, harcos egyéniség volt. Például a Dialógusok annak megírásakor vitairat volt, azzal a nézettel

vitatkozott benne, amelyik leegyszerűsíti az alkalmazott matematika és a tiszta matematika kapcsolatát. Ez akkor egy csata része volt politikai háttérrel kísérve. Rényi csatában volt állandóan, olykor jobb pozícióban csak vállalt vont, néha rossz pozícióban viszont, felvette a kesztyűt. A fiatalok melléje gyűltek, de voltak ellenségei is. Harcolt azért, amit jónak tartott.

A megbeszélésen ismételten felvetődött, hogy Rényi mint tanár egyaránt odafigyelt a tehetségesekre és a nem kimagasló képességűekre is. Sok mindent megtett például Lovász László tehetségének kibontakozása érdekében. Az egyik emlékező szerint az volt a szokása, hogy odavett valakit maga mellé az egyetemre vagy az intézetbe, figyelte a munkáját, s ha nem volt elégedett, akkor keresett valahol neki állást, ahol az illető is jobban érezte magát, s ennek a lépésnek a további kutatás ugyancsak hasznát vette.

Az egyik emlékező szerint Rényi meglepte őt egyszer ötödéves korában. Megkérdezte, hogy nem akar-e az intézetbe menni kutatni. Ő viszont elmondta, hogy már elígérkezett máshova. Megkérdezte a véleményét két hallgatótársáról is, az egyikre azt mondta, hogy kitűnő, a másikat pedig származása, illetve vallásossága miatt úgy sem tudja az egyetemre odavenni. Buba erre csak azt mondta, nem hiszi, hogy az alma nem esik messze a fájától. Szász Domokos szerint sajnos neki lett igaz, az első társa valóban bekerült az egyetemre, a másik csak sok évvel később. Megjegyezte: Rényi tehát figyelt, de ezt szeretetre méltóan csinálta. Néha, ha valami nem tetszett neki, élesen fogalmazott, hiszen harcos egyéniség volt. Ez ténylegesen igaz, de ehhez nagyon sok háttérmunkát végzett Kató, hiszen megbeszélyték ezeket az eseteket – fűzte hozzá egy másik emlékező.

A beszélgetés visszakanyarodott 1956-hoz, amikor sok baloldali erőteljesen váltott, „leesett nekik a tantusz”, érzelmi katarzis következett be náluk. A forradalmi események leverése után történt, hogy a bölcsészkaron a pártközpontból kezdeményezett mozgalom indult, mely szerint: nem jó a Kádár-rendszernek, hogy a bölcsészkaroknak nincs kommunista professzorokból álló csoportja. Ugyanis a korábbi tagok közül senki, így Rényi Alfréd, vagy például Alexits György sem lépett vissza a pártba. Szász Domokos úgy látta, hogy a felsőbb vezetés akkor követte el a hibát, amikor nímándokat segített hatalmi pozíciókba, s ez vezetett a „matematikus-ügyhöz”. Olyannyira, hogy ebbe végül Kádár is beleszólt oly módon, hogy nem hiszi, hogy van „munkás-paraszt matematika”.

Rényi Katóról elmesélyték azt is, hogy az egyik órán vitatémává vált: helyes-e, ha az egyébként eredményeit tekintve megfelelő jelentkezőt, ha vallásos, nem veszik fel tanárszakra, hanem átteszik matematika szakosnak? Mit mondott erre Rényi Kató a maga kedves, csavaros, szellemes

logikájával? Azt, hogy a vallásos jelentkezők többsége hazudni fog, s csak kis százalékuk vallja majd meg a hitét. A kérdése ennek alapján az volt, hogy „*az a jó, ha a hazugokat vesszük fel?*” A tanítványok megállapították, ilyen volt a logikája, a két Rényi mindig rá tudott mutatni arra az aspektusra, ami más embernek nem biztos hogy eszébe jutott volna.

Simonovits Miklós elmesélte, hogy 1969-ben a kanadai Calgary-ban egy nagy konferencia alkalmával együtt sétált Rényi Alfréddal a motelből, ahol laktak, az egyetemre és a köztük zajlott beszélgetést örökre megjegyezte a maga számára. Buba azt mondta: „*Tudod, Miki, azok a rendszerek jók, amelyek úgy vannak felépítve, hogy az ember azt csinálja, ami neki magának jó, akkor az az egész társadalomnak jó.*” Simonovits szerint ez világos állásfoglalás volt. Ő és nemzedéktársai Bulgakovot olvasva eszméltek rá arra, hogy ez a szovjet rendszerben éppen fordítva van.

Trencsényi László hozzászólásában a bevezető gondolatokhoz kapcsolódva elmondta, a XIX. sz. úgy ért véget, hogy nevetségessé vált a Trefort Főgimnázium házirendjének fontos mondata: „*a tanárnak az osztályterembe lépve meg kell tagadni személyiségét.*” Jóllehet még a modern Trefortban is ez volt a norma. Aztán jött Freud: „*a kutyafülét tudod megtagadni az egyéniséged, hiszen ott vagy, jelen vagy.*” Majd aztán jött Rogers kijelentése, ami antitézise a Trefortból idézetteknek: „*használd az Énedet mint eszközt.*” Ha igaz, hogy a XX. századi pedagógusmagatartás erre az ívre felírható, akkor ezek a mozzanatok a Rényi életműben tettenérhetők.

Trencsényi idézte az ismert toposzt: „*A kornak óriásokra volt szüksége, ezért óriásokat nemzett.*” Hozzátette: ez mechanikus determinizmus persze, hisz hányszor nemzett a kor „zsebcsirkálókat”. De jogos a kérdés: ez a kor, melyben egy év alatt professzorrá, akadémikussá lehetett válni, akár az ostromból éledő Leningrádban, nos ez olyan kor volt-e, mely óriásokat követelt? A sorsuk leírható-e az engelsi gondolattal? Keressük a XX. század sajátosságait. Ilyen volt? – tette fel kérdéseit.

A későbbi hozzászólások között Kiss Endre visszatért a Hillman-autó megjavításának kérdésére, ahol egy mechanikai-logisztikai problémából egy váltás, transzfer történt egy matematikai modellre. Nem ez az a pont e, ahol a gondolkodás kikerül egy zárt rendszerből? Nincs-e ezeknek a pontoknak valami megfogható sajátosságuk, referenciájuk. Ebből nem lehet-e valamilyen sajátos személyiségre következtetni? – kérdezte.

Szász Domokos válasza szerint Rényi abszolút matematikus volt, mindenre úgy nézett rá mint egy matematikus, az elromlott autóra is. Buba úgy fogta fel az esetet mint információelméleti problémát, ez neki természetes volt. Rényi Zsuzsanna megjegyezte, apja egyik tanítványának elbeszélése szerint Buba egy előadáson mondta, hogy amíg a jogászok Gellérthegyről lenézve jogalanyokat látnak, addig ők, valószínűségszámítással foglalkozó matematikusok sztochasztikus folyamatokat.

Lányi Gusztáv

KARÁCSONY SÁNDOR¹, AZ ABSZOLÚT PEDAGÓGUS

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.37>



Karácsony Sándor (1891–1952)

Bevezetés: a „múlt” (most is?) aktuális

Most, amikor recseg-ropog körülöttünk az egyetemi/akadémiai világ, különösen borzongató érzés Karácsony Sándor (1891–1952) pedagógiai – azaz tudományos, oktatói/nevelői – élet- és értékvilágával foglalkoznunk. A „múlt” afféle muzeális világába ereszkedünk vissza? Menekülésképpen olvasnánk Karácsony Sándor műveit? A homályos „múlt” azonban netán mégis lelkesítő kalandokra hívhat? Olyan szellemi kalandra, amelynek során biztató tanulságokkal is szembesülhetünk? A nagy átalakítási és/vagy állagvédő buzgalmakban útmutatókra bukkanhatunk, esetleg szilárd referenciapontokra is lelhetünk?

Én mindenesetre amellet fogok érvelni, hogy Karácsony Sándor életvilága ugyan már valóban elmúlt, ám értékvilága nem pusztán valamiféle pókhálós múzeumi és ásatag régészeti lelet.

¹ A 2017-ben Debrecenben megrendezett X. Kiss Árpád Emlékkonferencián elhangzott előadás szerkesztett változata.

Terminológiai problémák

Azért sem pusztán csak múzeumi búvárkodás Karácsony Sándor életművével foglalkozni (miközben természetesen az is – és így van rendjén), mert ebben a (rövid) tanulmányomban az életmű egészét egy nagyon különös perspektívából – az abszolút pedagógus fogalmának szinte kozmológiai távlatából – kell(ene) értelmezni.

Az értelmezést éppen ezért mindenekelőtt fogalomponosítással kezdem.

Az abszolút = tökéletes? – Az abszolút pedagógus a „tökéletes” ember/pedagógus lenne? Olyan valaki, aki szinte kívül és fönt lebeg a nevelés, a fejlődés, az emberré válás szocializációs és identítasalakító folyamatain? Kívül létezik, mint valamely (isteni?) tökéletesség képviselője? Olyan valaki lenne, aki a teljes tudás és jóság megszemélyesítője? Ő maga az erkölcsi feltétlen érték, az időfeletti tudományos igazság?²

Az iménti mondataim nyilvánvalóan jelzik: az abszolút pedagógus fogalma nem (lehet) azonos a „tökéletes” ember/pedagógus fogalmával, noha – bevallom – csábító alternatívákat kínálna egy ilyesfajta társítás. A társítás azért csábító, mert az „abszolút pedagógus” provokatív fogalom: olyan értékorientációs irány, amely az örök kihívás, az alkotói teljesség soha véget nem érő erejét jelezheti; egy olyan erőt, ami a kreatív lendület motivációs bázisa is lehet(ne).

Többoldalú kiemelkedő tehetség. – Az „abszolút pedagógus” fogalma tehát nem olyan emberre utal, aki „tökéletes”, afféle isteni lény, de mégis olyan személyiség, aki többoldalú kiemelkedő tehetség, aki ezt a tehetségét mindenekelőtt az oktatás-nevelés területén bontakoztatja ki. A következő tartalmi jegyek utalhatnak a leírás/értelmezés néhány megkerülhetetlen (noha korántsem a lehetséges összes) alap-összetevőjére.

Tehát az „abszolút pedagógus”.

- jelentős önálló alkotói tevékenységgel rendelkezik; a pedagógiai/értelmiségi és tudományos teljesítménye harmóniában áll életművében;
- pedagógiájának középpontjában a világszerűség áll; mindig egy egész világot közvetít a tanulók számára, azaz:
- a világ egészben való megjelenítési képességével rendelkezik,
- ez a képessége mintegy sugárzik belőle és általa;
- tehát olyan pedagógus, akinek a mindennapokban is átélhető karizmája van (HUDRA, KISS és TRENCSENYI 2016).

² Az „abszolút pedagógus” fogalom szövevényes összetevőinek problémáihoz lásd HUDRA, KISS és TRENCSENYI 2016: 28–29.

Karácsony Sándor vajon abszolút pedagógusnak tartaná magát? Nem valami okkult szellemidézési ötlettől vezérelve teszem föl ezt a kérdést, hanem egy nagyon is evilági, pontosabban módszertani megfontolásomat fogalmazom meg ebben a kérdésben: Karácsony Sándor vajon abszolút pedagógusnak tartaná magát? Kérdésemnek nem az a tétje, hogy el tudnánk-e dönteni az „igen” vagy a „nem” alternatíváit. A kérdés tétje inkább ez: a Karácsony Sándor-szövegek mennyire vonatkoztathatók magára Karácsony Sándorra? Rekonstruálni tudunk-e Karácsony Sándor műveiből egy „abszolút pedagógus” (ön)portrét?

A válaszom: igen!

Az alábbi gondolatmenetet szánom a bizonyításnak.

Egy „idealista”, de megfontolásra érdemes gondolatsor

Karácsony Sándor, a nagyhírű professzor,³ a professzori székfoglaló előadásában mondta (1942-ben, „régen” – de ma is fölöttébb tanulságos és aktuális): A professzor feladata: meggyőzni hallgatóit arról, hogy legjobb tudása időleges, ez idő szerint való, tehát ab ovo tévedés, nekik már közelebb kell jutniok a végső megoldáshoz, tehát kötelességük megcáfolni a professzort. (KARÁCSONY 2008: 204.)

Karácsony Sándort persze „megcáfolni” nem könnyen lehetett, és csak a felkészült vitapartnerekkel vitázott.

Az autonóm tanár és az autonóm diák – továbbra is Karácsony Sándort idézem:

A tanárt nem a katedra teszi, ahová „kinevezték”. A diák sem attól diák, hogy „beiratkozott” az iskolába. Például a franciatanárt gallicitása avatja tanárrá és a belőle áradó pedagógiai érosz; a diákot meg a belőle követelőző kultúrigény. A fegyelem a két egymás mellé rendelt illetékeségből természetesen következik és áll be, nem alá- és fölérendeltségből, muszájból és mesterségesen (Karácsony 2002, 11–12).

A magyar egyetem eszméje

Karácsony Sándor számára minden iskola alapmintáját a Debreceni Református Kollégium jelentette. Ez ugyan, mondhatnák talán egyesek (joggal), sajátos korhoz kötöttséget, netán (felekezeti, de egyéb) korlátoltságot is jelenthet.

³ Kontra György nevezi Karácsony Sándort „nagyhírű professzornak”. Vö.: Kontra 2003/2009. – Az tehát biztos, azaz filológiai tény, hogy Karácsony Sándort kortársai, de tanítványai különösen „nagyhírű” professzornak tartották. Ez tehát az „abszolút pedagógus” ideájának valamiféle kommunikatív aspektusa is lehetne.

Én azonban itt és most nem erre, hanem inkább a mi eddig elemzett problémáink összefüggéseiben is tanulságos „áthallásokra”, mintegy üzenetjellegű érték-princípiumokra hívom fel a figyelmet. Didaktikusan pontokba szedem:

- Függetlenség: az egyetemet a kegyes adakozók tartják fenn; nem az állam, s nem is valami autonóm közösség. Ez bizony, akárhonnán is nézem, ma is botrányos: „önfenntartó egyetem”?!
- Társadalmi szabadság: a mellérendelő elv érvényesül, „ha az egyetem polgárságát egyformán fűti diákságában a tudományos kíváncsiság, professzorátusában pedig a közlésvágy és átadóképesség eleven ereje.”
- Tanítási formája nem az előadás, hanem a párbeszéd, a vitatkozás, az eszmeváltás!
- A megismerésben rejlő (transzcendens) titok titok-voltának fel- és elismerése. – E „nagy tanulság” közlése maga a mester-tanítvány viszony alapja.
- A személyes kapcsolat fontossága, ez az alap.
- A kételkedés, a kritika fontossága; újrafogalmazni a hagyományos tudáskincset a saját életfeladatok imperatívuszainak engedelmeskedve.
- Az „elméleti” és a „gyakorlati” tudás különbsége hamis ellentét. Csak a komolyan vett munka szelektál, nem az, ha különválasztjuk benne a tudósképzést a gyakorlati képzéstől. „Elképzelhetetlen, hogy valahol is felesleges volna a kiművelt emberfő, a fiataloknak egy olyan serege, amelyben mindenkinek kinyílt az esze, tudatosult az életterve, és képesítést nyert önálló iniciatívára és szellemi munkaképességre”.
- Egzisztenciális reláció, annyira, hogy saját színvonalá alatti életképtelen; ekkor ugyanis: paródia, operett, komédia, fellepkakukkvára, kadáver, rothadás, játék.
- Csodálatos az élet: „Nem azt tanítja az életről, hogy érthető, megmagyarázható és megoldható, hanem azt, hogy csodálatos, határtalan és időtlen titok.” „Majd mikor megérik a magyar egyetem, mert meg fog érni, nem pedig megreformálódik, akkor ezt fogja tanítani az életről.” (KARÁCSONY 2009, 236–243)

Szándékosan nem kommentáltam a Karácsony Sándor-i gondolatokat (kivéve az első pontot), mert ha belegondolunk: ezek mind, egytől egyig, a mai napig szinte a lehetetlen (szép) lehetőségek vágyálmai. Ám az nem lehet véletlen, hogy a kortársak jelentős része mégis fontosnak, jelentősnek tartotta ezeket a

gondolatokat. Karácsony Sándor tanítványai (és az ő tanítványaik) közvetítésével ezek az elképzelések napjainkig ívelő erővel időnként valóban föl-fölpezsdítik a legtöbbször zsákutcás és/vagy terméketlenségbe fulladó egyetemi/akadémiai reformbuzgalmakat (is).⁴

De még nincs vége az én didaktikus listázásomnak.

Karácsony Sándor tipológiája az egyetemi hallgatókról

- Azok, akik képtelenek a tanulásra: a hallgatók „jókorá percentje”. „Én ezeknek a diákoknak semmi más kötelességét nem ismerem, mint az egyetem tehermentesítését”.
- Azok, akik ugyan képesek tanulni, de nem szeretnek, mert nem bírnak, azaz nem tudnak, nem értenek hozzá. Gyámoltalanok, mert nincs meg bennük a tanulás kultúrája.
- Azok, akik képesek, tudnának is, de nem akarnak tanulni; ők a „legnehezebb dió”.
 - „Nagyobbik felükben negatív lények ők, akiknek a kritikai hajlandósága még elkésett pubertás áruló jele, és bizonyos hiányokat takar.”
 - Azok, akik mérhetetlen kiábrándulást, gyógyíthatatlan csömört éreznek, mondhatni filozófiai vagy inkább világnézeti, afféle korhangulati alapon: „minden hiábavaló”.
 - Karácsony Sándor őket tartotta a „jövendő reménységének”, ők ma az „igazi magyar diákok”.
- Miért?
- „Egészen bizonyos, hogy az ő tehetetlenségük nem az ifjúságukkal visszaélt, karakter nélküli mosogatórongyok testi tunyasága. Önkínzó terméketlenségük nem a gyámoltalanok időpocsékló, haszontalan ide-oda kapkodása. Ha van benne valami negatív vonás, az attól van, mert mai tudásunk épületét fölöttébb szellemellenes kor alapozta meg, s eleven lelkiismeretű ember kellemetlenül gyakran kénytelen vele szemben a házbontó tótok eljárását tartani egyedül helyesnek.” (KARÁCSONY 2002a, 175–177)
- Ezek után nézzük meg a pedagógiai társas viszony másik oldalát, a pedagógusokat, a minket közelebbről érdeklő egyetemi oktatókat is: Karácsony Sándor milyen típusokat vélt látni ezen az oldalon – a saját térfelén. Előre jelzem: itt sem volt kíméletes. De így tudta

⁴ Lásd ehhez az igazán szövevényes problémához saját egyetemi oktatói tapasztalatokon is alapuló egyetem-elemzésemet (LÁNYI 2017).

feltárni a hatékony pedagógiai munka akadályait, nem csak a diákok, hanem a tanárok oldaláról is.

Karácsony Sándor tipológiája a pedagógusokról

1. *Tanügyi nénik/bácsik*

Karácsony Sándor számára típusalkotó pedagógiai társas-lélektani tényező volt, hogy a pedagógiai helyzet két főszereplője – tanár és diák – pedagógiai életközösséget alkot-e. Maga Karácsony Sándor ugyanis sohasem becsülte sokra a „pedagógiai érosz” nélküli „tanügyi néniket” és „tanügyi bácsikat”, akiknek – így mondta – lehetnek ugyan „kialakult módszerük, rendszerük, gyakorlatuk, szakképzettségük, és szakvéleményük”, sőt „lélektani laboratóriumaik” is lehetnek, „tesztekkel, fejlődésgörbékkel, statisztikai adatokkal, kérdőívvel, tipizáló eljárásmodokkal, jellemlapokkal és pontozási rendszerekkel”. Úgy vélte azonban, hogy van egy „valóságos élet” is – ezt nevezte pedagógiai életközösségnek –, ahol „a tények egészen másképpen mutatkoznak, a jelenségek szuverén göggel merednek – mondjuk – észak-délnek olyankor, mikor az előírások, szabályok, rendeletek, módszertani táblázatok, elmúlt idők tapasztalati normái kelet-nyugatot jeleznek esetleg.” (KARÁCSONY 1948, 3.)

Az autonóm ember – a pedagógiai viszonyulásokban is meghatározó tényező.

Karácsony szerint ugyanis az autonóm ember tudása is a mellérendelés viszonyban jön létre. A tudomány ennek a tudásnak az eszköze s nem megfordítva: az eszköz uralma az (ekkor már nem autonóm) emberen. Ezért tehát a pedagógiai érosz nélküli „tanügyi nénik” és „tanügyi bácsik” ilyen-olyan eszközjellegű – s ezen túl nem látó – tudományos hókuszpókusza nem lelkesítette, inkább ironikus távolságtartásra ingerelte. Karácsony nem volt persze tudományellenes – miként ezt egyfajta (tendenciózus) interpretáció sugallhatná –, csak éppen az ész racionalista és narcisztikus öntetszégését nem azonosította a bölcsességgel. (Karácsony 1945/2002, 67–69)

A tanügyi nénik/bácsik tehát pedagógiai érosz nélküli, a tudományos, a pedagógiai, a pszichológiai és ezernyi más előírt normákhoz bürokratikusán ragaszkodó paedagogusok (Παιδαγωγός): rabok és szolgák – nem autonómok.

2. *A „mindent tudó” szaktudós*

A „mindent tudó” szaktudós – nem biztos, hogy kíváncsi szofokrata is. (KARÁCSONY 1944/ 2008, 203)

Ám ha a „modern” tudományok művelője elveszti kíváncsiságát, előbb-utóbb tudományos problémaérzékenysége is elsatnyul, legfeljebb a big

science szintjén szervezett „kis rejtvények” szorgos szakmunkása lehet. Ami korántsem csekélység, de elképzelhető — és erre is vannak figyelemre méltó példák —, hogy a tudományos alkotómunka nemcsak a „big”, hanem és még inkább a great science szintjén is gyakorolható.

Bólyai Jánosnak elég volt csak a „papír és ceruza”, Teller Edének viszont zseniális gondolatai „kivitelezéséhez” hidrogénbombákra és csillagháborús rakétapajzsokra (is) szüksége volt. A két példa a maguk nyomasztóan súlyos voltakban ugyan, de jelzi: a great science nem ellentéte a big science-nek, de a great science, mondhatni, a „tisza szellem” nagyságától nagy.

A szaktudós tudása előbb-utóbb élettelen tudás lesz, esetleg csillogó kognitív építmény, de lélektelen. Mechanikusan programozott üresjárat – különösen, ha még nem is él valóságos pedagógiai élethelyzetben, mert „csak” kutató.

A pedagógusok és a szaktudósok az elmechanizálódott (pedagógiai és tudományos) élet rabjai.

Karácsony azért nem fogadta el az elmechanizálódott életmegnyilvánulásokat (és életformákat) s azok „tudásalakzatait”, mert ezek rabságában élve az ember nem képes önmagát (át)adni – a másíknak. Nem képes, mert: rab. Olyan rab, aki a helyzetéből ugyan szeretne megszabadulni, mintegy a gátlásnélküliség állapotába jutva szabadság, tehát fölszabadulás helyett. Még „életrevaló” is lehet, de csak rab marad: „életrevaló rab” – aki kiszökik börtönéből egy tágabb börtönbe. (KARÁCSONY 1933/1991, 46)

3. A széplelélek

Magunkból adni – Karácsony szerint – azért olyan nehéz, mert (többek között) inkább hajlamosak vagyunk bizonytalan identitásunk folyamatos, ám de reménytelen keresésével önmagunk dokumentálására, vagy – emelkedettebb változatban – széplelkek módjára a „világra ömleni”.

A vénülő testű, de kamaszlelkű tudósok „produktivitása” például – ha nem a másikat akarja gyarapítani – nem más, mint a „gyűjtés” (az öndokumentálás) fokán megrekedt tudatos rabmunka: a börtönfalak „humánus” tágítása. Tömerdekert termelnek, de eredményeikből nem válik „élet”. „Nagy elmék, hatalmas egyéniségek, de személyiségük impotens. Ha életművük tojásformájú és gyertyafénnyel átvilágítható volna, egyiket se válogathatnák ki ‘kotló alá.’” (Karácsony 1942, 173)

De azért is nehéz adni, mert az adás is lehet torz: a széplelkek többnyire így „adnak”. Karácsony szerint ugyanis a széplelélek „életstílusában valóban ‘odaadás’ formájában ömlik rá a világra minden egybegyűjtött energia és

érték. Két végükön meggyújtott gyertyaként lobognak el ezek. Könnyen össze is téveszthetni őket az igazi emberekkel és életüket az Isten szerint való étellel. Egyetlen áruló jel mutatja, hogy nem erről van szó, akármilyen fájdalmas is, mégsem. Az egyetlen gyanús körülmény, hogy a felajánlott ételáldozatot nem fogadja el a másik fél. A többiek. A másik ember.” Ha ez az – esetenként ifjúkori, ám éppen ezért elég gyakori – állapot rögzül, márpedig a mechanikus élet ezt teszi, az ilyen szabású lélek holtáig „csalódott szerelmese” lehet az Életnek. „Mártírnak” is látszódhat és érezheti magát a széplélek, de akkor sem fogantatik tőle semmi. (KARÁCSONY 1942, 176)

Nem, mert a széplélek „belefelejtkezik a formákba”: ha filozófus vagy tudós, az „igazságba”; ha etikai lény, az „intenzív élet élésébe”, mert így talán „elfeledkezik arról, hogy mindez nem tart örökké”. Ha vallásos kedély mozgatja, illúziókba ringatja magát – Karácsony szerint ilyen intellektuális vallásos kedély hozza létre az „utókorra apellálás” kvázi-túlvilági képzeteit.

A széplélek csapdahelyzete abból adódik, hogy szabadulni akar a kárhózzattól, a büntőtől és a haláltól, csak mindezt nem az isteni kegyelem útján teszi, hanem narkotikumokkal. Például a bűnről „tudományosan” kiderítheti nemlétüket, megállapítván róluk egyrészt „determinált voltukat”, másrészt „relatív természetüket”, tehát összetéveszthetőségüket az erényekkel, sőt ez egy „merész kísérlettel” még erény-voltukat is bizonyíthatja. A halálfélelemmel szemben – hasonlóképpen – hirdetheti az „élet jogát”, az „életosztón lehető teljes kiélvezését”. A halál kikerülhetetlenségét „kivédheti” úgy is, hogy „elfelejtkezik” róla, vagy nagy merészen, azaz cinikusan „szembenéz” vele, sőt olyan „bátor” is lehet, hogy „egy kibékítő öngyilkossággal” fejest ugrik bele. (Karácsony 1933/1991, 72-73)

4. A kíváncsi szofokrata: a professzor

(A tudomány mint társaslélektani fogalom) A másik ember fogalma Karácsonynál létrehozta a tudományról alkotott társaslélektani fogalmat is. Szerinte ugyanis az egyik-másik ember egymásra vonatkozása esetén a tudomány nem lehet „a tudós művészi attitűdű l'art pour l'art okoskodása”, sem a „közönség engedelmes kiszolgálása tendenciózus praktikumok segítségével”, hiszen – tanította Karácsony – a tudomány is csak társaslelki funkció lehet: „mozgás a jelrendszerben abból a célból, hogy a másik ember megértse az egyik embert”. Ami más szavakkal azt jelenti, hogy a tudomány: jeladás a probléma felől a másik embernek. (KARÁCSONY 1942/2002a, 381–384)

(A professzor – aki nem feltétlenül kinevezett „egyetemi tanár”) Ezt a jeladást viszont leghatékonyabban a professzor, s nem a szaktudós tudja gyakorolni. A professzor minden olyan tudománnyal foglalkozó valaki, aki koporsója lezártáig kíváncsi, örök diák marad – aki számára a tudománya kérdései sohasem lezártak, fogytig nem elintéztettek, mindvégig problematikusak. (KARÁCSONY 1942/2002a, 370)

A szaktudós mindent tud; a professzor: elsősorban és mindenekfölött kíváncsi – és ez, bizony, nem attól függ, hogy „kinevezték”, s ettől lett/lenne „egyetemi tanár”. Nem a „kinevezéstől” lesz a professzor probléma-centrikus lény, hanem attól és azért, mert – írja Karácsony – „*Nem tartja a világot és az életet magától értetődőnek, a törvényeket érvényeseknek, hanem éppenséggel kérdéseseknek, titokzatosaknak, megfoghatatlanoknak tartja.*” Ezért nem statikus, hanem dinamikus az ilyen ember. Dinamikus és probléma-centrikus habitusából adódik célja is. „Törhet a rejtelmesnek appercipiált titok megfejtésére” (s ez a könnyebb, tehát a gyakoribb eset is – nem mellesleg: ilyen a szaktudományos feladvány is), de törhet az ellenkezőjére is annak: „a dolgok megfoghatatlanságának az evidenciájára.” (KARÁCSONY 1944/2008, 204)

A professzor és a diák kapcsolata – Karácsony szerint – munkaközösség: ez az ideális egyetem. Az ideális egyetemről Karácsony nem pusztán álmodozott, hanem valóban cselekvő módon tett is érte – tanítványaival együtt. Ezért tehát professzori székfoglalója, amiből fentebb már idéztem egy rövid passzust, ma is nagyon aktuális; a hosszabb idézet ezt (reményeim szerint) nagyon is jelezheti:

Feladatom az – írta Karácsony Sándor 1942-ben, s olvasom én most 2019 zimankós májusában –, hogy „meggyőzzem a diákjaimat arról, hogy legjobb tudásom időleges, ez idő szerint való, tehát ab ovo tévedés, nekik már közelebb kell jutniok a végső megoldáshoz, tehát kötelességük megcáfolni engem. Különben elsekélyesedik, visszafelé fordul, legjobb esetben is stagnál a tudomány. Egyetemi tanszéken ültömet magyar módra úgy fogom fel, hogy fel kell szabadulnom a történelmi lény és a szaktudós kötöttségeiből, és nem reprodukálnom kell, hanem teremtenem, újra átélnem az egész kultúrát, hiszen a jelen: feszültség, mely a múlt hagyományainak és a jövő reformjának a két sarka közt minduntalan támad.” (KARÁCSONY 1944/2008, 204–205)

Az a tanító, aki esetleg egyetemen tanít – és akár még „egyetemi tanár” is lehet – azért professzor, mert szofokrata: szabadon szolgáló lélek. Karácsony Sándor ilyen lélek volt, s ezt a „leket” nem az őt egyetemi tanárrá kinevező minisztertől és államfőtől kapta. (És persze ettől megfosztani sem lehetett – csak a tanszékétől és a katedrjától.)

A pedagógusi lét: életforma

A Karácsony Sándor-i pedagógiai/pedagógusi idea valójában tehát életforma – a pedagógus tanítványaival munkaközösséget alkot: a közlékeny tanár és a kíváncsi diák együtt dolgoznak egy aktuális problémán, ami lehet a tananyag is. Pedagógus – diák – tantárgy mellérendelő társas viszonyban alkotja dinamikus egységben a munkaközösséget. Így és ezért lesz a pedagógus: mester, a diák: tanítvány, a tantárgy: nem holt (tan)anyag, nem kognitív ismeret/információ, hanem maga a titokzatos élet.

Ebből az összefüggésből szemlélve viszont az „abszolút pedagógus” kifejezés tautológia: nem lehet valaki „kicsit” pedagógus. Ha az, akkor: „tanerő”⁵ – aki leadja az órát a „hallgató” gyerekanyagnak (FRANYÓ 2011, 279).

Karácsony Sándor pedagógusként/emberként azt vallotta: a lélek nélküli pedagógia destruktív kényszer, tanügyi nénik és tanügyi bácsik hatalmi infantilizmusa, akik persze reménytelen, ám annál ádázabb küzdelmet folytatnak a „buta” és „lusta” diákokkal szemben. A „buta” és „lusta” diákok – szintén a destruktív kényszer nyomása alatt – csak ostoba lázadók lehetnek. Karácsony Sándor pedagógiája és pszichológiája ezeket a beteges kényszereket (is) igyekezett feloldani, megszüntetni – gyógyítani.

Azt vallotta/tanította, hogy az autonóm diáknak „szabad franciául vagy kémiát tanulnia”. A nem autonóm diáknak muszáj ezt cselekednie. „Ez a különbség, nem más.” Franciául vagy kémiát nem tanulni egy diáknak sem szabad. „De tudjuk, hogy a robotmunka-teljesítmény nagyon drága és nagyon silány.” Ezért kell – a demokráciának – ezt a munkát „a legdiákabb diák és a legtanárabb tanár illetékességének szabad-társulása” alapján megszervezni. (KARÁCSONY 1945/2002, 9)

Így és ezért kereste a pedagógiában (is) az egyéni és a kollektív autonómiák lehetőségeit: lokalitásunkat és transzcendáló/transzcendens távlatainkat, reményeinket – az igények valóságát firtatva az egyetemes magyarságban.

Utószó:

Szükség van-e abszolút pedagógusokra?

Igazi pedagógiai kihívás, hogy mindez „együtt” is legyen/maradjon az oktatás/nevelés folyamatában, leckéről leckére, szakszerűen/didaktikusan, ám mégsem kiszáradt rutinnal, unalomba fullasztva a megismerés valódi

⁵ „TanERŐ”? Aki inkább ERŐlködik, mert valójában ERŐtlen.

izgalmaikat és kimeríthetetlen távlataikat.⁶ És persze szembe kell(ene) néznünk azzal a kiábrándító szociológiai és pszichológiai ténnyel is, hogy a magyar (kontraszelektált) pedagógustársadalom alkalmas-e ilyen kihívásoknak, feladatoknak megfelelni? A tudásgyárak falansztereiben szükség van abszolút pedagógusokra? Olyan géniuszokra, akiknek az emberalakítás – a nevelés/növelés: szerves növekedés – vágya jelenti létük középpontját?

Géniuszok helyett nem inkább csak jó technikusokra lenne szükség?

Egy pedagógiai futurológia science fictions rémlátomásában bizonyára: a pedagógiai robotok közötti interakciók „beállítására” valóban csak technikai kérdés. A probléma csak az, hogy ez már nem a távoli jövő (rém)látomása, hanem a jelen infokommunikációs valósága: már több gép internetezik – egymással is –, mint ember. Az organikus pedagógiai interakciók megőrzése – és az infokommunikációs erőterekkel történő optimalizálása (ha egyáltalán ez még lehetséges) – az egyik igazán abszolút pedagógiai/pedagógusi kihívás és feladvány a mai (magyar) pedagógiai, pszichológiai és társas/társadalmi élet- és értékvilágban.⁷

Felhasznált irodalom

- DEME Tamás (2016.): *Gondolatok Karácsony Sándor művészet szemléletéről*, Magyar Művészeti Akadémia
- FRANYÓ István (2011.): Kontra György, az abszolút pedagógus. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12, 279–287
http://epa.oszk.hu/00000/00035/00150/pdf/EPA00035_upsz_2011_11-12.pdf
- HUDRA Árpád, Kiss Endre, Trencsényi László (szerk.) 2016: *Abszolút pedagógusok*, Magyar Pedagógiai Társaság, Kiss Árpád Műhely, Budapest, 9–12
- KARÁCSONY Sándor 1933/1991: *Nyugati világnézetünk felemás igában*, Kiadja az Üzenet szerkesztősége, Kolozsvár
- KARÁCSONY Sándor (1942.): Barátság és szerelem, *Exodus*, Budapest.
- KARÁCSONY Sándor (1948.): A növekedés eposza, *Új Szántás*, 1–9

⁶ Lásd ehhez Karácsony Sándor didaktikai/módszertani leírásait (Karácsony 2016). – Mindezeket a problémákat a művészeti nevelés „szűk” és speciális területein lásd Deme Tamás kiváló könyvében (DEME 2016).

⁷ Lásd ehhez: a „tanulás és gondolkodás keretei”, azaz a „népi pszichológiától” a „gépi pszichológiáig” ívelő tudás, gondolkodás és tanulás kérdéseit, problémáit stb. Vö.: PLÉH 2015

- KARÁCSONY Sándor (1945.) 2002: *A magyar demokrácia*, A Csökmei Kör Kiadása, Pécel
- KARÁCSONY Sándor (1942.) 2002a: *Ocsúdó magyarság*, Széphalom Könyvműhely, Budapest
- KARÁCSONY Sándor (1944.) 2008: *A magyarok kincse*, Széphalom Könyvműhely, Budapest
- KARÁCSONY Sándor (1939.) 2009: *A magyar észjárás*, Széphalom Könyvműhely, Budapest
- KARÁCSONY Sándor (2016.): *Válogatott elbeszélések. Leckék a leckéről. Holdbeli diákélet*, (Szerkesztette, sajtó alá rendezte és jegyzetekkel ellátta Heltai Miklós) Széphalom Könyvműhely, Budapest
- KISS Endre és TRENCSENYI László (2016.): *Abszolút pedagógusaink nyomában*, In: HUDRA Árpád (szerk.): I.m. 9–12
- KONTRA György 2003/2009: *Karácsony Sándor, a nagyhírű professzor*, BIP, Budapest. – Második kiadás: Karácsony Sándor Művelődési Társaság, Gondolat Kiadó, Földes, Budapest. 2009
- LÁNYI Gusztáv (2017.): Egyetemi élet: világunk. In: Garaczi Imre és Hudra Árpád (szerk.): *Fogalmak harca*. Írások a 70 éves Kiss Endre tiszteletére, Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, 215–230
- PLÉH Csaba (2015.): *A tanulás és gondolkodás keretei. A népi pszichológiától a gépi pszichológiáig*, Typotex Kiadó, Budapest

FÜGGELÉK

Honti György és Trencsényi László
(Szerkesztők)

PÓDIUMMŰSOR NÉGY HANGRA FARAGÓ LÁSZLÓ SZÜLETÉSÉNEK CENTENÁRIUMÁRA¹

DOI: <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021.38>

Monológ I. (Faragó László) *A lélektani irányú pedagógia kialakulása. Az alanyi és tárgyi szempont a pedagógiában. A gyermek felfedezése*

A nevelői tevékenységet két sarokpontja határozza meg: a nevelés céljának és eszközének, vagy másképpen: tárgyának és alanyának szempontja. A tárgyi szempontot a hagyományos pedagógiában sokféleképpen határozták meg a szerint, hogy milyen módon tűzték ki a nevelés célját. (A tárgyi szempontja tehát... azonos vagy legalább is szoros vonatkozásban van a nevelés céljával.) Az Isten, az erkölcs, a tudományok, a kultúra vagy a társadalom, – mindezek olyan fogalmak, amelyek a hagyományos pedagógiában azt a szerepet játsszák, hogy a nevelői tevékenységet, mint annak előre megállapított célja, irányítsák. A nevelő feladata, hogy az ifjú nemzedéket Istenhez hasonlóvá, avagy erkölcsössé, tudományokkal átítatottá, a felnőtt nemzedék kultúrájának átvevőjévé, avagy a felnőttek társadalmi rendjének megőrzőjévé nevelje. A nevelés célja tehát így vagy úgy meg van adva, a nevelő munkáját, annak módszerét, az egész nevelői állásfoglalást és világnézetet ez az eleve meghatározott cél irányítja. Ez a cél... kívül fekszik a nevelés, illetőleg a fejlődés, az emberré válás folyamatán, kívül fekszik, mint valamely tökéletesség képviselője: az Isten a teljes tudás és a jóság megszemélyesítője, az erkölcs feltétlen érték, a tudományban az igazság időfeletti értéke valósul meg, a kultúra az igaz, a jó és a szép abszolút rendszere és a társadalom a kultúra, azaz az értékek hordozó közege, – mint ahogyan azt a pedagógia tankönyveiből megtanultuk.

Ezzel az eleve adott és nevelői folyamaton kívül fekvő céllal szemben a másik pólus, tehát az a tényező, amelyre a nevelői eljárások irányulnak, szükségképpen tökéletlen, az értékektől még távolálló, fogyatékos lény. Ennek a szemléletnek alapján századok, sőt évezredek nevelői gyakorlatát egyoldalúan a tárgynak, az értékeknek, a nevelőknek, tehát a

¹ A centenáriumi emlékülésre 2011. április 15-én került sor az ELTE PPK, a Magyar Pedagógiai Társaság és a Kiss Árpád Műhely közös rendezésében. A dokumentumműsort a kar és a doktori iskola diákjai adták elő. Szerkesztette: Honti György és Trencsényi László

felnőtt társadalomnak szempontjai határozták meg. Természetesen valóban tény az, hogy a gyermek nem kész lény, nem felnőtt, hanem - Arisztotelész szavával szólva - csupán lehetőség, „potencialitás”, s lehetőségeit megvalósultsággá, képességeit kész és értékes tulajdonságokká a fejlődés folyamata teszi; nem is arról van szó, mintha a hagyományos szemponttal és szemlélettel szemben most az ellenkező végletbe esvén, egyoldalúan a gyermekre alapoznánk a nevelés munkáját és egész nevelői állásfoglalásunkat.

A cél a mi szemléletünkben is kívül van a lelki fejlődés folyamatán, amikor azt a szocializmust építő társadalom konkrét társadalmi célkitűzésében ismerjük fel: arról van csupán szó, hogy a modern pedagógia eljutott oda, hogy nevelői eljárásaiban hasznosítson egy majdnem kétszáz esztendő, alapvető felfedezést: a gyermek felfedezését.

Monológ I.

Milyen a gyermek helyzete a rabszolga-, feudális és kapitalista társadalomban?

Monológ II.

Mit értünk a gyermekkor funkcionális szemléletén? Mit értünk a gyermeki autonómián? Mit jelent a funkcionális autonómia elve?

Monológ III.

Szükségképen következik-e a negatív nevelés elve a funkcionális autonómia elvéből?

Monológ II.

Mi a különbség a gyermekkor funkciója és struktúrája között?

Monológ III.

Mi ad Pestalozzi gondolatainak újszerűséget Rousseauval szemben?

Monológ I.

Mi a különbség Pestalozzi szociális szemlélete és a szocializmus társadalmi törekvései között?

Monológ II.

Miért tételezi passzívnak a lelki életet Herbart lélektana?

Monológ III.

Válasszuk szét Ellen Key-nek a fasizmusra emlékeztető és haladó gondolatait!

Monológ II.

Melyek Montessori pedagógiájának alapgondolatai?

Monológ I.

Milyen alapfogalmakkal dolgozik az új lélektani szemlélet a régi lélektan elméletével és aktusaival szemben?

Monológ III.

Miért alapvetően cselekvő, aktív lény az ember?

Monológ II.

Mi tesz különbséget a funkcionális lélektan szerint az ember és állat között?

Monológ I.

Miért van az embernek hosszabb gyermekora, mint az állatnak? Mi adja a fejlődés értelmét?

Narrátor I.

Faragó László, a magyar neveléstudományak az 1940-es évek derekán színre lépő, a felszabadulás után néhány évig vezető szerepet betöltő képviselője, nemzedékének a pedagógia területén legképzettebb és a tudomány művelésében minden bizonnyal legtöbbször hivatott tagja Budapesten, 1911. április 23-án született. Apja mérnök volt. Az első világháborúban bevonult, s többé nem tért vissza családjához. A háború után néhány évig Romániában élt. Később egy műszaki szaklapnak volt ügynöke, és hirdetéseket gyűjtve utazgatott szerte Európában. Franciaországban telepedett le, ahol a második világháború idején eltűnt. Lászlót, zenetanár édesanyja, Reiszky Emma nagy gondok között nevelte három évvel fiatalabb, György nevű öccsével, az 1944-ben elhunyt, akkor már európai hírnév zongoraművésszel együtt.

Tizenöt éves korától iskolatársai korrepetálásából, később kisebb diákok tanításából járult hozzá a család fenntartásához. Gimnáziumi tanulmányait a budapesti fásori evangélikus gimnáziumban, a kor legeredményesebb hazai középiskolájában végezte. Az értesítő közlése szerint VII. osztályban két jutalmat is kapott, akkor tehát már a legjobbak közé kellett tartoznia. A következő évben, 1929-ben a középiskolai tanulmányi versenyen a fizikában 30 középiskola küldöttje vett részt, és Faragó László harmadikként végzett.

1925/26. tanévtől rendszeresen megtaláljuk Faragó László nevét az értesítőnek a gimnázium Dal- és Zeneegyesületének évi munkájáról közölt beszámolójában is. Az 1925. december 19-i hangversenyen két diáktársával Haydn zongoratrióját adja elő. (Szerepel a műsoron zongoraszóolóval ekkor harmadikos öccse, György is.) Később egy hangversenyen Liszt „Gnómk tánca” és Heymann „Tündérek játéka” című darabját játssza. 1927 és 1931 között elvégzi Fodor Ernő magán-zeneiskolájának akadémiai tagozatát is.

Narrátor II.

A budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem bölcsészettudományi karára Faragó László 1929 őszén iratkozott be mennyiségtan – természettan szakra, a második félévtől azonban harmadik szakként a filozófiát is felvette. Leckekönyvének tanúsága szerint kezdettől fogva kivételes szorgalommal tanult. A tandíjmentességhez megkívánt heti 12 órányi előadás helyett az első

félévben 25, a másodikban 29 órának megfelelő kitűnő, illetve jeles osztályzat szerepel indexében. Kiváló tanárai voltak: Fejér Lipót, Suták József, Rados Gusztáv, Tangel Károly, Rybár István.

Narrátor I.

Kezdetben főként elméleti fizikával foglalkozott, és Ortway Rudolf szemináriumában dolgozott, ahol néhány előadást is tartott. Első féléves korától rendszeresen látogatta Pauler Ákos előadásait, szemináriumában pedig Platónnal és Arisztotelésszel foglalkozott. Kornis Gyulát másodéves korától hallgatta. Az ő hatására irányult érdeklődése a kultúrfilozófia, illetve a pedagógia felé. Másodéves korától a Pedagógiai Intézet könyvtárosa lett. Első, nyomtatásban megjelent írása, „Az állampolgári nevelés a középiskolai mennyiségtan tanításában”, eredetileg Kornis szemináriumában, harmadéves korában készült dolgozat volt. Prohászka Lajos még tizennégy évvel később, Faragó habilitációs kérelmének elbírálásakor is kitért méltatására.

Narrátor II. (Prohászka hangja)

A rövid tanulmány jól kifejti szerzőjének personalisztikus szemléletmódját, amely utóbb humanisztikus (jelesül: éppen a természettudományt humánusan értelmező) hitvallásának csírája, és eleven gyakorlati érzékét, amely egy felvetett kérdést abszolút értékszempontokon kívül mindig konkrét helyzetben, reális megvalósulási lehetőségeiben tekint.

Narrátor I.

Liber Endre alpolgármester 1931. december 14-én kelt értesítése szerint a székesfőváros a „Pázmány Péter Tudományegyetem újjáalakításának évszázados emlékünnepe alkalmából létesített egyetemi jubiláris ösztöndíj egy 600 pengő élvezetével egybekötött ösztöndíjas helyét Faragó László ötödféléves matematika – fizika szakos hallgatónak adományozta.”

Narrátor II.

Faragó 1933. november 1-jétől – tehát még hallgatóként – ideiglenes ösztöndíjas főiskolai gyakornok az egyetemi pedagógiai tanszékén. 1934 januárjában a pedagógiai vizsgát letéve mennyiségtanból és természettanból középiskolai tanári oklevelet szerzett. Disszertációja hivatalos bírálói: Brandenstein Béla és Kornis Gyula voltak. A szóbeli szigorlat tárgyai: pedagógia, filozófia és pszichológia; időpontja 1935. április 4.; minősítése „summa cum laude”.

Narrátor I.

Faragó László az 1936/37. tanévtől kezdve az egyetem pedagógiai tanszékén díjtalan tanársegéd, és Prohászka Lajostól átveszi a proszeminárium vezetését.

Narrátor II.

Az előadások és a gyakorlatok címe „Pedagógiai enciklopédia”, „Ókori neveléstörténeti források olvasása”, „Bevezetés a pedagógiai irodalomba”.

Narrátor I.

Arról, hogy ezeken a prozemináriumokon az első öt évben mi folyt, meglehetősen pontos képet alkothatunk annak a Faragó-hagyatékban megtalálható, vaskos irattartónak az alapján, amelyik „A pedagógiai prozemináriumok és előadások vázlata. I. Tudományelmélet. II. A nevelés metafizikája” címet viseli, és főképpen az első két évben végzett munkáról tájékoztat. A vezető nyilvánvalóan a hallgatók koruk neveléstudományi gondolkodásába való bevezetést tekintette feladatának – történeti úton.

Narrátor II.

A fonalat ott vette fel, ahol a Fináczy-féle neveléstörténet megszakadt, tehát Wilhelm Rheintől, a kései nagyhatású herbartianustól. Foglalkozott – egyebek között – August Wilhelm Lay, Ernst Meumann, Paul Natrop, Paul Barth, Aloys Fischer pedagógiai nézeteivel. Személyes érdeklődése egyre inkább a filozófia, elsősorban a természetfilozófia kérdései felé fordult.

Narrátor I.

Már disszertációjában részletesen bemutatta, miként váltja fel a pszichológiában és a történettudományban a XIX. század magabiztos rész kutatásait a kétség, vajon elvezethet – e valaha is a részletmegállapítások mégoly tömeges felhalmozása a történések egészben látásához, az ember szempontjából releváns összefüggések megismeréséhez. Már ebben az összefüggésben utal arra is, hogy nem csupán az embertudományokban, hanem saját tanult szakjában, a fizikában sem biztosítja a statisztikus érvényű részeredmények pusztá összegezése a tárgy egységben látását. Úgy ítéli, hogy az 1920-as évektől ez a tudomány is kezd önmagából kilépve vizsgálni, ismét keresi a világnézeti kérdések, végső fokon az ember felé vezető utat.

Narrátor II.

Erre irányuló vizsgálatainak summázata „A modern fizikai világkép és az ember” című tanulmánya.

Narrátor I. (Faragó László személye)

Egy pillanatilag sem hihetjük, hogy a mai fizika világképe, úgy, amint vázoltuk, e tudomány utolsó és egyetlen szavát jelenti: de mindenesetre érezzük, hogy e mondanivalója legemberibb szava. Igen, lehetséges, hogy e tudomány ismét visszaállítja a természetelméletben a matéria szerepét; lehet, hogy vívódásaiból, mai nagy nehézségeiből nem a szellem felé vezető úton fog megszabadulni, de a folytonos öneszmélkedés, széjjeltelentés kötelezettségétől nem menekülhet. Lehet, hogy... túlságosan elhamarkodva vonunk le következtetéseket a természettudomány mai tanításából, bizonyos

az is, mint hangsúlyoztuk, hogy ezek ma inkább még lehetőségek, mintsem eredmények, de egy tudomány ama törekvését, hogy magából kifelé is tekintsen és eredményeit általánosabb perspektívába is beállítsa, meggátolni már semmiképpen nem lehet.

Narrátor III.

Szily Kálmán államtitkár 37.640/1939. IV. VKM számú ügyiratban arról értesíti az egyetem bölcsészkarát, hogy a miniszter Faragó László 1939. szeptember 1-jétől 1940. augusztus 31-ig fizetéstelen tanársegédnek történt megválasztását „jóváhagyólag tudomásul veszi és megerősíti”.

Narrátor II.

A prosezemináriumi jegyzeteket tartalmazó dossziéjában ott találjuk a dékán 597/1939-40. D. számú keltezetlen felhívását, hogy a mellékelt nyilatkozatot 8 napon belül küldje be. „Amennyiben a zsidótörvényben megjelölt kivételek közé tartozik, nyilatkozatához feltétlenül csatolja igazoló okmányait. A nyilatkozatnak a megjelölt időn belül be nem nyújtását a megbízatásról való lemondásnak lennék kénytelen tekinteni.”

Narrátor II.

A borítékban semmiféle nyilatkozat nincs, a címzett a felhívásnak nyilván eleget tett.

Narrátor I.

A bölcsészkar tanrendekben az 1941/1942. tanév második félévéig szerepel a Faragó László vezette pedagógiai prosezeminárium. A dékán a későbbiekben is eredményesen kérte Faragó (valamint néhány más egyetemi dolgozó) felmentését.

Narrátor II.

Mester Miklós államtitkár 1944. szeptember 2-án kelt, a származási igazolások tárgyában 59.318/1944. IV. 1. VKM szám alatt a karhoz intézett leiratában azonban egyebek mellett már ez áll: „Faragó László fizetéstelen tanársegéd megválasztására vonatkozó megerősítést pedig 1944. július végével visszavonom. Még az év májusában munkaszolgálatra hívták be Jászberénybe, és tudnia kellett róla, hogy a fővárosban többen is – miként felesége augusztus 13-án kelt, hozzá titokban eljuttatott leveléből értesülhetett róla, különösen Révay József gróf, a Magyar Filozófiai Társaság akkori másodtitkára – éppen azon fáradoztak, hogy a VKM egyetemi ügyosztálya révén szerezzenek számára igazolást. Nyilvánvaló, hogy más úton is tettek erőfeszítéseket kimentésére. A hagyatékában található katonai igazolványi lapban az áll, hogy augusztus 4-én hívták be hadimunkaszolgálatra, és már 26-án „An” (mindennemű szolgálatra és munkára alkalmatlan) minősítéssel a honvédség kötelékéből el is bocsátották,

ami Budán való bujkálása során aligha segített volna rajta, ha balszerencsés módon nyilas járőrrel találkozik.

Narrátor III.

Ezek a külső körülmények magyarázzák, hogy Faragó László – miután a Magyar Pedagógiai Társaság 1941. május 24-i nagygyűlése „a magyar közoktatásügy és a pedagógiai irodalom terén kifejtett értékes munkásságának elismerésül” rendes tagjává választotta – pedagógiáját rendszeres összefüggésben első ízben nem szorosan vett szakmai fórumon, hanem az Országos Szociálpolitikai Intézet gyárgondozói tanfolyamán fejtette ki.

Narrátor I. (Faragó László)

A nevelésre vonatkozó elmélkedést mintegy a múlt század közepe óta a herbarti pedagógia szabta meg. Az utolsó félszázad alatt azonban sajátzerű átalakuláson ment keresztül. Herbart szerint a nevelés munkája mindig az egyénre irányul, és csupán az egyén érdekeit szolgálja. Célja, hogy a gyermek gyakor, mint felnőtt, méghozzá minden irányban kiművelt felnőtt ember, megállja helyét a társadalomban.

Ez a felfogás hozzávetőleg a századforduló óta lényegesen kiszélesedett: az egyén szempontját egyénfeletti szempontok váltják fel. Egyrészt tért hódít a felismerés, hogy a nevelés nem csupán az egyén érdekében, hanem egyszersmind a kultúra érdekében végzett munka. Előtérbe kerül a művelődés (a műveltség megszerzésének folyamata) és a műveltség fogalma. A nevelésnek, magasabb szempontból közelítve, az állam művelődéspolitikájának célja, hogy legalább elemi fokon mindenki szert tegyen általános műveltségre, amelyre mint szilárd alapra épüljenek szakismereti, illetve szakműveltsége. Az általános műveltséghez tartozó ismereteket, erkölcsi és érzelmi javakat részben korunk vívmányaiból, részben a múlt szellemi örökségéből merítjük. Átszarmaztatásukkal egyúttal a kultúrát is szolgáljuk: nemcsak fennmaradását, hanem fejlődését is segítjük. A holnap kultúrateremtői a ma nevelőinek kezén vannak. Így érthető, hogy az ún. kultúrpedagógia képviselői a nevelés munkáját elsősorban a kultúra érdekében végzett munkaként értelmezik.

Az ezzel az irányzattal nagyjából egyidős szociálpedagógia a társas közösség szempontjait emeli ki. A modern szociális állam eszmei elődje az újkori fejlődés folyamán kialakult jogállam, legfőbb célja az állam törvényhozó, végrehajtó és igazságszolgáltató szervei útján a jogrend biztosítása. Az élet ezernyi lehetőségét, az egyedi esetek végtelen változatait, az egyéni különbségeket nem vizsgálja. Célkitűzéséhez híven egyénfeletti, személytelen, racionális rend megvalósítására törekszik. Ma viszont azt követeljük, hogy az állam elsősorban szociális állam legyen.

A mai szociális gondolat elődje minden bizonnyal az ún. humanitárius eszme, amely a liberalizmus társadalmi világnézetének terméke. A liberalizmus alapelve a szabadság: tejestvére, a jogállam csak abban korlátoz, hogy az érvényes jog szerint mit nem szabad tennem. „A rabszolgaság intézményét tiltja a törvény, arra viszont, hogy pl. mekkora bérért és mennyi ideig dolgoztassam munkásaimat, milyen árat szabjak cikkeimért, nem ad útbaigazítást. E tekintetben a liberális felfogás értelmében a szabadverseny elve érvényesül: az győz, aki erősebb. „A verseny győztesei, az erősek, tehát a kapitalista, később nagykapitalista rétegek ... a felebaráti szeretet krisztusi parancsát hangoztatva emberbaráti intézményeket létesítenek: adniok kell, hogy a profit áldásait jó lélekkel, nyugodt lelkiismerettel élvezhessék, hogy a gazdasági harcot kíméletlenül folytathassák.

A szociális eszme hívei ezzel ellentétben az esetekben, anyagilag és szellemileg elmaradottakban is az embert látják, az ember fogalmán pedig igazi lényegének, a humánumnak a teljességét értik. Átérik, hogy az igazi emberi közösségből: a szellem közösségből, a kultúrából egy embertársuk sem maradhat ki. Ekként a szociális eszme lényege szerint a legmagasztosabb nevelői gondolatot rejti magában. Az örök példa ebben Pestalozzi, aki – mint a nevelés történetében a szociális gondolat első szószólója – először éli át és hirdeti, hogy az általános emberré nevelés eszméjét nemcsak a vagyonos polgárság gyermekeire, hanem az egész népre ki kell terjeszteni.

Narrátor II.

Faragó László számára a felszabadulást 1945. február 5-e hozta meg, amikor is polgári személyként szovjet fogságba került. Másodszor 1945. július 31-én „szabadult”, amikor a szegedi fogolytáborból elbocsátva az ottani 5. honvédkerületi parancsnokság átvette.

Narrátor III.

Budapestre érkezése után, augusztus 17-én belépett a Magyar Kommunista Pártba. Október 5-én szerződést írt alá, amelyben az 1945/46. tanévre elvállalta az államilag engedélyezett Filmművészeti Iskola szociológiai tanári tanszékét. Október 22-én a Pedagógusok Szabad Szakszervezetében tartott előadást „Demokráciánk egyetem – és tudománypolitikája” címmel.

Narrátor I. (Faragó László)

Állami és társadalmi reformok, még inkább forradalmak csak akkor bíznak az állandóságban, ha gyökereiket mélyen eresztik az egymás után következő nemzedékek lelkébe, - ezzel indította előadását. Demokráciának is méltán legelső és legégetőbb feladatai közé sorolja a nevelést. Annál is inkább jogosan, mert ez a berendezkedés nálunk nem folyamatos társadalmi fejlődés eredménye. „Demokráciának tehát nem eredmény, hanem feladat,

nem valóság, hanem eszmény. Nem tény, hanem cél: éppen a nevelés célja, a nevelés feladata.”

Megvalósítása azonban a sajátos magyar helyzettől függetlenül elsődlegesen pedagógiai program. „Röviden és tömören fogalmazva: a demokrácia kultúrállapot, szemben a természetes léttel, az emberhez legméltóbb állapot, ha az emberség lényegét a szellemi lét fogalmával határozzuk meg.” Nem véletlen, hogy a kultúra munkásai, akik a letűnt rendszerben ellenzékben voltak vagy a passzív rezisztencia álláspontjára helyezkedtek, az új viszonyok között olyan lelkesen ajánlják fel szolgálataikat a közösség szellemi újjáépítésére. Ehhez kapkodó és hevenyészett intézkedések helyett átfogó, ideális program kidolgozására és az azonnal megvalósítható lépések éles megkülönböztetésére van szükség.

Társadalmi berendezkedésünk népi demokratikus jellege nem tautológia. Azt jelenti, hogy a hatalmat nem a polgárság, tehát egyetlen osztály, hanem a dolgozó nép egésze számára kívánja biztosítani. Az átalakulás forradalmi jellege éppen átmenet nélküliségből adódik: ebből következik radikalizmusa.

Narrátor II.

Faragó ebben az időben a leggyakrabban a Magyar Rádióban szerepelt a nyilvánosság előtt.

Narrátor III.

Május 3-án 13 óra 35 perckor kezdődött el a rádióban Faragó hét tagból álló, „A gyermek felfedezése” című előadássorozata. „A sötét ég korszaká”-nak rövid bemutatása után Rousseau fellépésétől – a felnőtségtől minőségileg eltérő gyermeki lelkialkat felismerésétől – elindulva megismertette hallgatóit Pestalozzival, a szegény gyermek „pedagógiai felfedezőjével”, Fröbellel, aki elsőként méltatta a játék nevelési jelentőségét. Majd századunkhoz a zsenge életkor iránti entuziasztikus szeretet korához eljutva méltatta Ellen Keynek a századfordulón megjelent programatikusan művét, valamint a rousseau-i elveket a kisdnednevelés gyakorlatába átültető Montessori Mária munkásságát.

Narrátor II.

A sorozat utolsó előadása, „A gyermek képe a modern lélektanban” éppen népszerűsítő jellegéből következően jól jellemzi Faragó és a vele együtt színre lépő pedagógusok nézeteit az útkeresésnek ezekben az éveiben.

Narrátor I. (Faragó László)

Rousseau, noha felfedezte, valójában mégsem ismerte a gyermeket. Tételének igazságtartalmát, hogy a gyermek lényegileg más, mint a felnőtt, csak a korszerű lélektan és az új pedagógiai elmélet és gyakorlat együttes erőfeszítése bonthatta ki a maga valóságában. Jellemző tény, hogy a gyermekekre vonatkozó új tudomány és a belőle következő új nevelői módszerek azokban az érett polgári társadalmakban tudtak nagyobb arányú mozgalommá kifejlődni, ahol a szabadságeszmének több százados hagyományai vannak,

ahol tehát a gyermek szabadsága is először tudott pusztá követelményből tényleges nevelési gyakorlattá válni.

Narrátor III.

Az úttörők közül Faragó az USA-ban John Dewey és a körülötte csoportosuló pszichológusok és pedagógusok, Belgiumban Ovide Decroly, Svájcban a genfi Rousseau Intézet alapítói, Edouard Claparède és Pierre Bovet munkásságára utal. A kortársak közül az Intézet akkori vezetőjét, Jean Piaget-t tekinti legkiemelkedőbbnek.

Narrátor II.

Folytatta előadásait a Fővárosi Népművelődési Központ Szabadegyetemen is. A januárban kezdődő filozófiai tanfolyamot követően szeptembertől „Nagy görög gondolkodók” címmel tartott öt előadást. Készségesen vállalt szereplést más alkalmakkor is. Így május 20-án a Szakszervezeti Tanács felkérésére „Gép és társadalom”, május 21-én a Szabadegyetemen „Az udvari ember”, május 29-én a Gyermekhét keretében „Békére nevelés” címen.

Narrátor III.

1945 őszen habilitációs iratának elkészítése vette igénybe Faragó László minden szabad idejét. Az ügyintézés meglepően gyors volt. Prohászka Lajos előzetes jelentésében december 3-án javasolta a dékának, hogy Faragó László magántanári képesítésre irányuló kérelmét „érdemi tárgyalás alá bocsátani és evégből bírálókat kijelölni méltóztassék”. A bölcsészettudományi kar december 13-án tartott IV. rendes ülésén felvett jegyzőkönyv tanúsága szerint a kar ennek alapján 18 igen szavazattal és 3 nem ellenében „neveztetet a magántanári képesítés további cselekményeire bocsátja” és érdemleges bírálókul Prohászka Lajos és Kornis Gyula ny. r tanárokat kéri fel.

Habilitációs kérelméhez az előírások értelmében csatolnia kellett a magántanári előadások 4 félévre terjedő tervezetét.

Narrátor I. (Faragó László)

I. félév: Az iskolaszervező közösségek (Nevelésszociológia)

Nevelés és társadalom. Szociológiai alapfogalmak. Társaság és társadalom; individualizmus és kollektívizmus. A szociálpedagógiai mozgalom. Szociálpedagógia és pedagógiai szociológia. A pedagógiai szociológia problematikája.

Szervezett közösség – nevelésszervezet. Az intézményesített nevelés; az iskola. A politikai község, az egyház, az állam és a politikai párt, mint iskolaszervező közösségek. (történeti áttekintés és szociológiai elemzés.) Az iskolaügy, mint politikum.

II. félév: Világnézet és iskolapolitika

Az iskolatügy, mint politikum: iskola és politika, iskolapolitika (kulturapolitika). Az iskola a jogállamban, a kultúrállamban, és a szociális államban. Természetjog és demokrácia; a demokrácia iskolapolitikája. Fasiszta világnézet és fasiszta iskolapolitika. A szocializmus világnézete; a Szovjet iskolapolitikája.

III. félév: A demokrácia kultúrpolitikája

A demokrácia fogalma és történeti alakjai. Polgári demokrácia és népi demokrácia. A „népi” eszme a demokráciában és a „völkisch” – gondolat. A szabadság és egyenlőség eszménye a kultúrpolitikában. A francia, angol és amerikai demokrácia arculata s ennek tükröződése a kultúrpolitikában. A francia, angol és amerikai iskolaszervezet. (Összehasonlító tanulmány.) A demokratikus iskolaszervezés fő szempontjai.

IV. félév: A magyar köznevelés szervezete

Történeti áttekintés. Az I. és II. Ratio, az Entwurf, Eötvös és Trefort. A világháború utáni idők iskolapolitikája. A magyar demokrácia iskolapolitikája: eszmények és valóság.

Narrátor II.

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium Faragó Lászlót 1946. április 1-jétől kezdődő hatállyal a VIII. fizetési osztály 2. fokozatába sorolta. A miniszter ugyanebben az évben július 12-én „A köznevelés szervezetének elmélete” című tárgykörből magántanári habilitációját jóváhagyólag tudomásul vette.

Narrátor III.

Átmenetileg átveszi a Magyar Filozófiai Társaság folyóiratának, az Athenaeumnak a szerkesztését. 1945-1946. évi összevont számban megrendült hangú nekrológban méltatja a szerkesztőelőld Révay József gróf emberségét és rövid tudományos pályájának eredményeit, minthogy életére „kegyetlen pontot tett 1945 tavaszán a bekötött szemű végzet”: A Magyar Pedagógiai Társaság 1946. május 18-i, a felszabadulás utáni első közgyűlésén, amelyen Prohászka Lajos a „Demokrácia és humanizmus” című emlékezetes elnöki megnyitóját elmondotta, Faragó László „Az angol nemzeti jellem és az angol iskolapolitika” címmel tartott előadást, a közgyűlés pedig a Magyar Pedagógia szerkesztőjévé választotta.

Narrátor IV.

Az általa szerkesztett 1944–1946. évi számban olvasható tollából „A Szovjetunió iskolaszervezete” című közlemény, a hazai szakirodalomban megjelent első ilyen tárgyú írás. Faragó szerkesztette egyébként a folyóirat utolsó, 1947. évi folyamát is, amelyik még a Magyar Pedagógiai Társaság kiadásában került forgalomba.

Narrátor I. (Faragó László)

Az úri Magyarország iskolarendszere. (Történeti visszatekintés.)

Immár felértéztük magunkat arra, hogy a hagyományos magyar iskolarendszer képét társadalmi vonatkozásaiban szemügyre vegyük. Ez a szociológiai szemlélet fog eligazítani bennünket a magyar – és vele összehasonlítva a külföldi – demokratikus iskolareformok értelmezésében és értékelésében.

Amint már kifejtettük, a nevelés a társadalom funkciója. Ennek a tételnek az igazsága lépten – nyomon a szemünkbe tűnik, ha az iskola történeti sorsát vizsgáljuk. Hiszen az iskolát mindenkor a társadalom létesíti a maga céljai megvalósítására; nyilvánvaló, hogy a pusztán pedagógiai szemlélet, amely az iskolában csupán nevelőintézetet akar látni, az iskola kérdésében vak és üres. Az iskola nem csupán és sokszor nem is elsősorban nevelői célokat szolgál, ez a csupasz, kenődzetlen igazság.

A népiskola.

A népoktatás – mint már említettük – az európai köznevelési rendszerek viszonylag legfiatalabb hajtása. A középkor kolostori, székesegyházi és képtalani iskolái, mint ismeretes, középfokú tanintézetek, melyekben a hét szabad művészet tárgyait tanították. Az is köztudatú, hogy a köznép oktatásának követelése nagyobb nyomatételként első ízben a reformáció korában merült fel: szükségessé vált, hogy a bibliát az alsó osztályok fiai is olvassák. Mindezonáltal népiskolák nagyobb számban való felállításához a felvilágosult abszolútizmus uralkodói fogtak hozzá a XVIII. században.

Monológ I.

Mi az oka a hagyományos népiskolák társadalmi alsóbbrendűségének?

Monológ I.

Miért tette a liberalizmus általánossá és kötelezővé a népiskolát?

Monológ III.

Mi a társadalmi oka annak, hogy az 1868. XXXVIII. tc. a felső népiskolát és a polgári iskolát is a lányokra nézve rövidebb tanfolyamokként tervezte, mint az azonos jellegű fiúiskolákat?

Monológ II.

Miért antidemokratikus intézmény a nyolcosztályos népiskola? Miben különbözik tőle az ugyancsak nyolcosztályos általános iskola?

Monológ III.

Mit jelentett 1944-ig a „keresztény és nemzeti” szellem?

Monológ I.

Miért nem tartjuk kívánatosnak az általános iskolában a latintanítást?

Monológ II.

Hogyan érvényesül a társadalmi egyenlőség elve a demokrácia iskolapolitikájában?

Monológ IV.

Melyik állam iskolarendszere valósítja meg ezt az elvet a legkövetkezetesebben?

Monológ I.

Hogyan függ össze egymással a földbirtokreform és az általános iskola?

Monológ II.

Mi a különbség társadalmi és képességeken alapuló szelekció között?

Monológ III.

Miért szükséges, hogy a különféle középiskolák azonos képesítést nyújtsanak?

Monológ IV.

Miért szükséges, hogy a tanügyigazgatás szervezete egységes legyen?

Monológ I.

Miben rejlik a dolgozók iskolájának társadalmi jelentősége?

Monológ I.

Miért volt szükséges az egyházi iskolák államosítása?

Monológ III.

Mi az az alapvető elv, amely valamennyi demokratikus állam iskolarendszerét meghatározza?

Monológ IV.

Mely államok iskolarendszere hasonlít leginkább a magyarhoz?

Monológ I.

Hogyan épül fel a Szovjetunió iskolarendszere?

Narrátor I. (Fragó László)

A középiskolai tanárképzés a tudományegyetemek bölcsészeti karán folyik. Azokon a fakultásokon, amelyek ma már úgyszólván egyedül képviselik az ún. „tisztá tudomány” eszméjét. Míg az orvosi kar gyakorló orvosokat vagy a műgyetem mérnököket képez, a bölcsészeti karok eszméje a gyakorlati célra nem tekintő, tisztá tudományos kutatás, s a kutatás módszereit akarja ballgatóinak is átadni. A bölcsészeti karok tanító munkáját tehát a tudósokképzés eszméje irányítja: nem annyira kész ismeretek közlésén, valamely szakterület zúrt ismeretkörének átadásán van a hangsúly, mint inkább a módszeres, tudományos kutatás műhelytitkainak feltárásán.

Mindöz onmagában – ha nem tekintjük is, hogy a tisztá tudomány szószólói csupán apolitikus lényvultukat törekednek ezzel, a német idealizmus bölcséletéből származó eszmével leplezni – rendkívül tiszteletreméltó cél, s a bölcsészeti kar képviselői nem szűnnek meg hangoztatni azt az álláspontjukat, hogy jó tanár csak az lehet, aki ezen a tudományos képzésen keresztülment; tudósokképzés és tanárképzés között nincs ellentét. Az utóbbi, ha nem merül is ki teljesen az előbbiben, mindenesetre reá épül.

Narrátor II.

Amire még szükség van, épp azt hivatott megadni a Középiskolai Tanárképző Intézet.

Narrátor I.

Mindazonáltal ez az eszményi álláspont valóban csak eszménynek bizonyult, s a tanárképzés valóságában nagyon is torz jelenségekhez és eredményekhez vezetett. A tudományos kutatás alapelve a szellem szabadsága, s a szabadság elvén épült a bölcsészeti kar tanulmányi rendje is.

Narrátor II.

A szabadságelv pedig a valóságban – főként amint egyre nagyobb tömegek áramlottak az egyetemre – a rendtelenség, rendszertelenség, szabadosság formájában jelentkezett. Igaz ugyan, a tanárképző – intézet bizonyos tárgyak hallgatását kötelezően előírja tagjainak, sőt némi kollokviumokat is megkövetel, mindazonáltal ellenőrzése ma is csak látszatellenőrzés. A hallgatóság zöme sem az egyetemi, sem pedig a tanárképző-intézeti előadásokat nem látogatja. Hiányzik ezenkívül – épp a szellem szabadságának nevében – az orvos-, jogász-, mérnökképzésre, általában minden szakképzésre annyira jellemző és szükséges rendszeres tanulmányi menet. A tanárjelöltek szaktárgyaik területéről összefüggő képet nem kapnak, gyakori jelenség az, hogy egyes professzorok évekig tartanak egy részletkérdésről folytatólagos előadásokat, s az is előfordul, hogy a hallgatóknak alapvető tudományterületeikről négyéves tanulmányuk idején egyszer sincs módjukban tájékozódniuk.

Narrátor III.

Ezenkívül – egyike a legfőbb hiányoknak – hiányzik a rendszeres lélektani, pedagógiai és filozófiai képzés is: a szaktárgyaik által igénybevett hallgatók, akiknek különben is pedagógiai – filozófiai ismereteikről csak az ötödik esztendő végén kell számot adniok, egyetemi tanulmányaik ideje alatt a pedagógiai jellegű előadásokat általában véve nem is látogatják, s még ha eljárnak is az ilyen órákra, megint csak valamely részproblémával találkozhatnak: a lélektani és pedagógiai gyakorlatokon és előadásokon sem az ez irányú ismereteknek a nevelői életében való alkalmazása az uralkodó szempont, hanem a pszichológiának és pedagógiának, mint tiszta tudománynak az eszméje.

Narrátor I.

Tudósképzés és nevelőképzés kettősségének problémáját tehát az egyetembez kapcsolódó tanárképzés eddig nem tudta megoldani. A pedagógiai szakképzés, annak az eszmének az alapján, hogy csak a tudományosan kiválóan képzett jelöltből lehet jó középiskolai tanár, teljesen háttérbeszorult, maga a tudósképzés pedig természetesen mindig csak keveseknél, a kiválasztottaknál vezetett eredményre. A jelöltek széles tömegeinek sem pedagógiai képzettsége nem volt, s szakismeretei sem voltak összefüggőek és kielégítőek.

Narrátor II.

A középiskolai tanárképzés problémáját is nevelésügyi kormányzatunknak feltétlenül meg kell oldania.

„A pedagógia forradalomra, az iskolai élet avítt levegőjének felfrissítésére köznevelésünknek éppúgy szüksége van, mint – mondjuk társadalmunknak szüksége volt a földreform által megindított polgárosodásra. Csak azt kell

tudnunk - és ez lehet a tanulságunk is -, hogy a szabadság nem lehet ellensége a formának, az élet az intézménynek, a gyermeki spontaneitás a kötöttségnek és az öntevékenység a vezetésnek.”

Narrátor IV.

A budapesti Pedagógiai Főiskolát Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter Alexits és Bóka államtitkárok, Baróti és Zsebők fősztályvezetők kíséretében 1947. november 17-én nyitotta meg.

Narrátor III.

„A mai napon, 1947. november 17-én egy valóban korszakosnak nevezhető, döntő jelentőségű folyamat veszi kezdetét. Amikor nemzetünk kulturális színvonalának felemelése érdekében kormányzatunk a világon úgyszólván példa nélkül álló módon megvalósította végre a tanítóság sokévtizedes követelményét, és főiskolai képzésben óhajtja részesíteni az immár 14 esztendőig korig nevelő alsófokú iskola pedagógusait, ezzel olyan fejlődésnek veti meg az alapjait, amelynek következményei, nemzeti kultúránkat tekintve, szinte beláthatatlanok.”

Narrátor II.

Az általános iskola létrehozása a nevelőképzés reformjának kérdését is napirendre tűzte. A kérdés tanulmányozásához az Országos Köznevelési Tanács már 1945-ben hozzáfogott. Alternatív javaslata a Köznevelés 1946. október 15-i számában meg is jelent. Az egyik változat szerint az általános iskolai nevelőképzést teljes egészében az egyetemnek kellett volna átvennie. A másik az alsó és a felső tagozat nevelőinek képzését eleve kettéválasztotta volna.

Narrátor I.

Ezekkel az elgondolásokkal szemben Faragó és a Magyar Kommunista Párt általa vezetett pedagóguscsoportja 1947 februárjában az általános iskola mindkét tagozatára egyaránt képesítő főiskolai szintű, egységesen állami nevelőképzés mellett foglalt állást. Így került be a hároméves tervbe a „nevelőképző főiskolák” és a velük kapcsolatos népi kollégiumok felállítása. Ennek alapján rendelte el a miniszter 1947 őszén a szegedi polgári iskolai tanárképző pedagógiai főiskolává való átszervezését, és így került sor a budapesti felállítására. A feladat szükségképpen rohammunkával járt. Az OKT-nak mindössze két hete volt a tanterv és óraterv összeállításához.

Narrátor II.

1948. május 22-én Alexits György államtitkár megbízta, hogy az 1947/48. iskolai év „nyári tanévében” a nyíregyházi katolikus gimnázium dolgozók gimnáziumában tartandó érettségi vizsgákon az elnöki teendőket lássa el. Egyúttal felhívta, hogy „szerzett tapasztalatairól jelentését a vizsgálatok befejezése után egy hónapon belül megtenni szíveskedjék”.

Narrátor III.

A vizsgák szeptember 9-én, 10-én, és 11-én voltak, és Faragó nyilván jelentési kötelezettségének is idejében eleget tett. Ettől függetlenül már szeptember 15-én szenvedélyes hangú levelet intézett Otta Istvánnéhoz.

Narrátor I.

Faragó László „... *Alig kezdődött meg a szóbeli vizsgálat, amikor megjelent nálam egy listával bizonyos S. nevű elvtárs, a helybeli pártszervezet közigazgatási felelőse. Közöltem vele, hogy a listát nem vagyok hajlandó megnézni, mert tanulmányi területen csupán a teljesítmények számíthatnak és protekciónak helye nincs. Arra hivatkozott, hogy a pártnak nem közömbös, hogy az elvtársak miként vizsgáznak. Mire kifejtettem neki, hogy 1/a pártnak nem közömbös, hogy az elvtársak miként tanulnak, 2/ s nyilvánvaló módon a párt csak olyan embereket használhat, akik minden területen megállják a helyüket és nem illetéktelen befolyások kábasználása útján akarnak érettségi bizonyítványt szerezni. A következő este még egyszer felmentem a nyíregyházi pártszervezetbe, ahol a fentieket még egyszer kifejtettem az említett S. elvtárs és egy másik elvtárs jelenlétében is.*

... *Amikor az egyik feltűnően trehányul viselkedő, az asztalon elterpeszkedő, közben pártunk jelvényét viselő jelölt magyar felelete után az elnöki úbe dühömben és kétségbeesésben hatalmas négyest rajzoltam, megszólal a mellettem ülő tanár: Győzzön az igazság, de engem internálni fognak.*

... *Summa summarum az ilyen jelenségek s az ilyen jelenségeknek a vidéki pártszervezetekben való eltűrése a legnagyobb mértékben alkalmas arra, hogy pártunk tekintélyét és erkölcsi hitelét a legnagyobb mértékben lejárassa.*”

Narrátor III.

A Bölcsészkar tanulmányi osztálya 1950. május 12-én arról tájékoztatta Faragó László egyetemi megbízott előadót, hogy a VKM „átmenetileg és kizárólag a jelen félévre engedélyezett könnyítések között ... elengedte a III. éves tanárjelölteknek a neveléstani kollokviumot.”

Narrátor IV.

A jövőt illetően aligha élt Faragóban kétség, amikor a Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat a VKM 1188-9/1949. N. F. számú rendeletére hivatkozva 1950. július 17-i keltezéssel megküldte neki az arra a „Pedagógia” című tankönyvre vonatkozó megállapodást, amelynek „teljes kéziratát 1950. május 20. napjáig kell a VKM nevelésügyi főosztályán benyújtania”. Ez a munka az 1949-ben a pedagógiai gimnáziumok III. osztálya számára készült tankönyv továbbfejlesztett, a két felső osztálynak szánt változata volt. Az előzőből átvett részeken túl egészében Faragó műve.

Narrátor IV.

A kézirat sorsa ismeretlen.

Narrátor III.

1950 telén Jeszipov és Goncsárov „Pedagógia” című, a Szocialista nevelés könyvtára 1. számaként fordításban megjelent könyve lépett a helyébe.

Narrátor IV.

Szívesen feltételezzük, hogy a vállalat a megállapodás utólagos megküldésével legalább a szerzőt megillető tiszteletdíj felvételét akarta lehetővé tenni.

Narrátor I.

Faragó Lászlót ugyanis az MDP Központi Ellenőrző Bizottsága még abban a hónapban indoklás nélkül kizárta a pártból, a Vallás – és Közoktatásügyi Minisztérium augusztusban rendelkezési állományba helyezte.

Narrátor III.

1949-ben indulatos írás jelent meg a Társadalmi Szemlében. A felszabadulás óta éleződő osztályharc tételéből kiinduló, és az olvasót a demokratikusnak álcázott különböző burzsoá és imperialista nevelési „elméletek” ellen harcba szólító, általánosságban tartott deklaráció után támadásának középpontjába az Országos Neveléstudományi Intézet főigazgatóját, Mérei Ferencet állítja. Vérfagyasztó rabulisztikával mutatja ki, hogy „Mérei az imperialista országok ideológusait is felülmúlta az imperializmus kiszolgálásában”.

Narrátor I.

Mérei kártevésében nem volt egyedül. Vádiratának utolsó, mindössze kétlapos szakaszában már-már eksztatikus hangon hívja harcba a magyar neveléstudomány és a magyar nevelők igazi képviselőit „Mérei és társai” ellen, hogy sikerrel folytassák és fejezzék be a szocialista magyar nevelés már megkezdett felépítését.

Narrátor III.

Az aligha lehetett kétséges, hogy ezek között a „társak” között elsőként Faragó László következik soron. A vele való leszámolást Ágoston György vállalta. „Harc a magyar szocialista nevelélméletért” című írását a Köznevelés 1950. júniusi számában tette közzé. Lázár György pamfletjének példáját követve Faragó önbírálatából indul ki. Megállapítja, hogy az ilyen fajta önbírálat „ködösítés”. Majd mindjárt a bevezetőben, a szakirodalmi hivatkozásokban még a legelvetemültebb ellenféllel szemben is kötelező szöveghűség követelményét is megszegve, kijelenti:

Narrátor I.

„Önbírálatának... fejtegetéseiben Faragó elismeri, hogy alázatosan hajbókolt a nyugati burzsoá pedagógia áleredményei előtt és a burzsoá objektivizmus és kozmopolitizmus mocsarába süllyedt.”

Narrátor III.

Megtudjuk még, hogy „Faragó... összetévesztette... a Szovjetuniót Angliával”, hogy Faragó „az osztályellenség ideológiáját hirdette”, hogy „egyenesen buzdítja a magyar pedagógusokat arra, hogy maximalista követelményekkel lépjenek fel a tanulókkal szemben” és sok más hasonlót.

Narrátor IV.

Bolgár Elek bölcsészkaros dékán 1951. november 10-én kelt körlevélben Faragó László figyelmét is felhívja az 1951. évi 26. számú törvényerejű rendeletnek arra a szakaszára, amelyiknek értelmében ő is azok körébe tartozik, akik egyszerűsített eljárás útján nyerhetik el a tudományok kandidátusa, illetve doktora fokozatot. A kérvények benyújtásának határideje december 23-a. Faragó december 21-én kelt (és minden bizonnyal a kérvényhez csatolt) önéletrajzát a következő kijelentéssel zárja:

Narrátor I.

„Amennyiben a T.M.B. fokozat elnyerésére érdemesnek tart, s lehetőségem nyílik további tudományos munkát végezni, a matematika didaktikájával szeretnék foglalkozni.”

Narrátor III.

Faragó László 1950. augusztus 29-én a Fürst Sándor Gimnáziumban kapott tanári beosztást. Itteni munkájáról mindössze egyetlen rövid, keltezés és aláírás nélküli feljegyzés tájékoztató. Eszerint igen tevékenyen kapcsolódott be az iskola életébe. Szaktárgyát lelkesen tanította, minden órájára gondosan készült, és ezt tanítványaitól is megkövetelte. Jól, érthetően magyarázott, óráin fegyelem volt.

Narrátor II.

A rábízott feladatokat mindig pontosan teljesítette, a korrepetálásban tevékeny volt, társadalmi munkát szívesen végzett. „Politikailag jó felkészültségű. Ezt a felkészültséget óráin is, más vonatkozásban is helyesen érvényesíti”

Narrátor IV.

1952. augusztus 1-jével a csepeli Jedlik Ányos Gimnáziumba helyezték át vezetőtanári minőségben.

Narrátor II.

Szeptember 23-án a Széchenyi István Gimnáziumhoz került.

Narrátor I.

Vezetőtanári kinevezését az illetékesek nem akceptálták.

Narrátor III.

„Bizonyos sértődöttséget észre lehetett rajta venni, de munkakedve, agilitása nem csökkent.”

Narrátor II.

Ez a megállapítás az igazgató, Klenner Aladár 1952. december 23-án kelt feljegyzéséből származik. Ez a jellemzés is a legnagyobb elismeréssel nyilatkozik Faragó munkájáról, felkészültségéről, határozott, logikus óravezetéséről, igényes követelményállításáról.

Narrátor III.

„A matematikát a tanulókkal úgy megkedveltette, hogy legtöbben a matematikai szakkörbe jelentkeztek. A tanulókhöz szigorú, de jóindulatú. Senkitől nem hallottam panaszt, hogy igazságtalanságot követett volna el” – írja egyebek között az igazgató.

„Hogy nem érte el egészen azt a célt, amelyet el szeretett volna érni, és nem lett egészen bensőséges a viszony közte és osztálya között, annak okát természetesen látom. Erősen racionalista egyéniség, aki maga sem tud egészen feloldódni, akinél az érzelmi elemek kevés szerepet játszanak.”

Narrátor II.

Minden munkájában az abszolút precizitás jellemezte.

Narrátor IV.

A Gondolat Kiadóval 1951 és 1962 között kötött szerződésekből következett, ezeknek a fordításoknak az ívterjedelme jóval meghaladja a kétszázat.

Narrátor I.

Mit alkothatott volna még, ha az erre felhasznált időt a neveléstudomány művelésére fordíthatja...

Narrátor IV.

Arról sem szabad azonban megfeledkeznünk, hogy ezekben az években feleségét és három gyermekét kellett eltartania, és idős anyja is támogatásra szorult.

Narrátor II.

Balatonfüreden 1956 októberében, a nevezetes konferencián tartózkodott Faragó a tágabb értelemben vett pedagógia tartalmi kérdéseiben való állásfoglalástól.

Narrátor I.

Felszólalására a konferencia negyedik napján került sor. A program szerint a pedagógia alapvető problémáiról kellett volna referálnia és vitát vezetnie. Mindjárt a bevezetőben kijelentette azonban, hogy a problémákat teljes szélességükben és mélységükben nem is szándékozik felvetni, hanem csupán néhány fontos kérdést ragad ki. Ezek közül az első a tudományos kutatás, a tudós magatartás etikájának problémája volt. Két újkeletű tudományos közlemény példáján demonstrálta, milyen felületesen mond némelyik szerző ítéletet.

Narrátor II.

Az egyik például önkényesen felállítja azt a tételt, hogy Kant alapjában az eredendő bűn tanát újítja fel, amikor a növendék erkölcsössé tételét a fékezés révén véli elérhetőnek.

Narrátor III.

(Ezt a tézist annak idején tanácsos volt a jelöltnek ismernie, ha neveléstudományból sikeresen akart aspiránsfelvételt tenni.)

Narrátor I.

Faragó igen tartózkodó modorban világította meg, hogy az eredeti művek ismeretében a kérdés jóval bonyolultabbnak bizonyul... Ahhoz pedig, hogy ugyanaz a megbírált szerzőnk Herbart felfogását a nevelhetőségtől történetileg helyesen ítélje meg, elég lett volna annak alapvető, magyarul is hozzáférhető művéből csupán az első lapot elolvasnia.

Narrátor IV.

Már több indulattal szolt annak a másik, hasonlóképpen néven nevezett szerzőnek a dolgozatáról, aki a dogmatizmus elleni harc jegyében minősíti „burzsoának” Nagy László nézeteit, szembeállítva azokat egy szovjet szerző álláspontjával. Márpedig – állította Faragó – a kettő között csupán az a különbség, hogy Nagy László eredményei jóval behatóbb, szélesebb és elsősorban finomabb elemzéseken alapulnak”.

Narrátor I.

Amit ez a szerző Nagy Lászlóról összehord, egyszerűen nem igaz.

Narrátor IV.

Javasolta továbbá, hogy a pedagógia szót abban az értelemben, ahogy nálunk 1950 óta használták, iktassuk ki a tudományból. Ez eredetileg gyermektanulmányozást jelent, amely nem lépett fel a nevelés igényeivel. Ezért „a negatív nevelés, magára hagyás vagy burzsoá nevelés stemplijét jogosulatlan ráütni.”

Narrátor III.

A Pedagógiai Szemle Faragó László írását közlő 1958. évi 3. számában a szerző neve alatt ezt olvassuk: „a FPSZ matematika tanszékének vezetője, a PTI munkatársa”.

Narrátor IV.

A Pedagógiai Tudományos Intézet igazgatója ugyanis 1957. január 1-jétől szerződéssel félállású tudományos munkatársként alkalmazta, és ezt a szerződést eleinte negyedévenként, majd 1960. július 1-jétől félévenként meghosszabbították.

Narrátor II.

Ebben a minőségben működött 1962-ben, az intézet és a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet összevonása idején, az Országos Pedagógiai Intézet megalakulásakor is. A KPPI-ben végzett munkájáról 1962. április 11-én kelt és a korábbiakban már idézett önéletrajzában következőképpen ad számot.

Narrátor I. (Faragó László)

„Itteni feladatomban a legutóbbi három esztendőben az összehasonlító pedagógia területére esik; eleinte egy nagyobb lélegzetű didaktikai kísérletet hajtottam végre a szöveges feladatok tanításával kapcsolatban. Azután az Intézet megbízásából összeállítottam – egy UNESCO kiadvány nyomán – egy kötetet 20 ország iskolarendszeréről, majd néhány szocialista országról”.

Narrátor III.

1962 nemcsak a fordítói munka végét jelentette Faragó László életében, hanem egy új – sajnos rövid – pályaszakasz kezdetét is. Január 1-jén aláírta utolsó munkaszerződését a Pedagógiai Tudományos Intézettel.

Narrátor II.

Májusban, másfél évtizeddel az 1947. évi angliai útja után, ismét hivatalos kiküldetésben részesült. Másodmagával részt vett a Német Szövetségi Köztársaság UNESCO-bizottsága által Goslarban rendezett tíznapos értekezleten.

Narrátor I.

A goslari szeminárium témája az ún. (East-West Major Project), amelynek célja az európai és az ázsiai országok közötti kölcsönös megértés, együttműködés és egymás megbecsülésének segítése, főként az érintett országok tankönyveinek (elsősorban a történelem- és földrajzkönyvek) megjavítása útján.

Narrátor IV.

Ezen a negyedik értekezleten, a két magyaron kívül, egy szovjet és egy csehszlovák küldött is ott volt, amit az NSZK-ban még a napisajtó is jelentős eseményként méltatott.

Narrátor I.

Faragó példásan világos szerkezetű, fontos információkban gazdag beszámolójából – ha nem is említi – egyértelműen kiviláglik, kiemelkedő része volt a szocialista országok politikai és pedagógiai szempontjainak érvényesítésében.

Narrátor IV.

Az Országos Pedagógiai Intézet megalakulása után Faragó átvette a matematika tanszék vezetését. Itteni munkássága néhány hónapig tartott csupán, mégis kívánatos lenne, hogy életútját számba véve erről is érdemi felvilágosítást tudjunk adni. Erre vonatkozóan azonban sem hagyatéka, sem intézeti források semmi érdemlegeset nem tartalmaznak.

Kétségtelen, hogy éppen ezekben a hónapokban sok idejét kötötte le részvétele a matematikaoktatás korszerűsítésére, hatékonyságának növelésére irányuló nemzetközi együttműködésben.

Narrátor I.

Ilyen előzmények után szerződtette őt az UNESCO a nigériai főváros, Lagos közelében 1962-ben megnyílt Federal Advanced Teachers' College matematikai tanszékére.

Narrátor II.

Nigéria, ahová Faragó László 1963 januárjában megérkezett, függetlenségét a Brit Nemzetközösség tagjaként csak 1960-ban nyerte el. Noha egyes vidékein az analfabéták aránya a 80-90 százalékot is elérte, iskolarendszerének korszerűsítését, a felsőoktatás, valamint az ennek nélkülözhetetlen alapját alkotó középfokú oktatás kiépítésével indította el. A szakember-szükségletet felső szinten külföldiek szerződtetésével is biztosítani lehetett, a továbbtanulásra felkészítő középfokú iskolázás kiterjesztéséhez azonban sürgető szükség volt nagyszámú nigériai fiatal pedagógussá képzésére. Erőltetett ütemben láttak hozzá tanárképző főiskolák (Advanced Teachers' Colleges) létesítéséhez.

Narrátor IV.

Ez volt a feladata annak az államszövetségi főváros, Lagos Yaba nevű külvárosában felépülő szövetségi főiskolának is, amelyiken a matematikai tanszék vezetését Faragó a vállalkozás támogatásában részvevő UNESCO alkalmazottjaként átvette.

Narrátor I.

Saját munkáját „sziszifuszinak” mondja. A yabai college-ban a felvétel feltétele a West African School Certificate megszerzése volt, ami megfelel az angol O level szintjének, illetve – ha nem is az elsajátítás mélységét tekintve – hozzávetőleg a magyar gimnázium II. osztályának. A hallgatók tudását általában az ismeretek mechanikus emlékezetbe vésése jellemezte, általánosításra, elvont gondolkodásra, összefüggések meglátására nem tanították őket. Faragó ezt a misszionáriusok katekizáló oktatására vezette vissza, de alapjában az effajta tudással ki lehetett elégíteni az angol vizsgarendszer követelményeit is, amelyek megszabott feladatok megoldását kívánták meg írásban.

Narrátor IV.

Faragónak több mint egy évi erőfeszítésébe került, míg hallgatói megértették, hogy amit nekik ezen a néven tanítottak, nem matematika. Nem ír róla, de aligha rokonszenvezett a főiskolán folyó képzésnek azzal az aspektusával sem, hogy a hallgatók a gyakorlati képzés keretében egy évharmadon át tanulták a „Measurements and Evaluation” című tárgyat, a tesztszerkesztés és értékelés elméletét.

Narrátor II.

A szerző magatartására jellemző, hogy ezekről a problémákról teljesen azonos felfogásban szól a magyar olvasóknak írott cikkében, mint azon a több ezer kilométernyi távolságban megtartott értekezleten, ahol „Teaching Mathematics in the Advanced Teachers’ Colleges” című előadását megtartotta, amelynek kézírata hagyatékában megtalálható.

Előadásában is, cikkében is megbecsüléssel megértő szeretettel szól hallgatóiról, kötelességtudatukról, erőfeszítéseikről a tőlük független körülmények támasztotta nehézségek legyőzésére. Hallgatói méltányolták a számukra ismeretlen kis országból érkezett tanárunk imponáló szaktudását, kivételes pedagógusi habitusát, és ragaszkodással viszonzták emberi szolidaritását. Ez abban is kifejezésre jutott, hogy szószólójuknak választották a tanári karból.

Narrátor II.

Faragó a nigériai klímát nehezen viselte el. Beszámolójából tudjuk, hogy légkondicionáló berendezés az egész telepen csak a könyvtár állományát védte a penésztől és a Szemléltető Eszközök Intézetének állományát a rozsdásodástól. Klímaberendezéssel a tanári házakban is csak egyetlen helyiséget láttak el, ami viszont a meghülés állandó veszélyével járt. Az sem lehetetlen, hogy ez a megterhelés váltotta ki csakhamar végzetesnek bizonyuló baját.

Narrátor IV.

1965 szeptemberében már súlyos betegen érkezett haza. Betegágán szívesen és színesen mesélt a Nigériában és a szomszédos kelet-afrikai országokban tapasztaltokról és a várható fejleményekről.

Narrátor I.

A legszívesebben és a legmelegebben mégis – egyiket-másikat mintegy személyes ismerősünké téve – hallgatóira, egymással minden súrlódástól mentes egyetértésben élő, feladataikkal küszködő hausza, yourba és ibo tanítványaira emlékezett. 1966. március 28-án halt meg.

Monológ II.

Mit jelent Rousseau szeniális meglátása? Miért kellett a gyermeket felfedezni, amikor a gyermek nyilvánvaló tény, amikor – amióta csak ember él a földön – egészen természetes módon gyermekek is vannak... Mi volt hát rajta felfedezni való?

Monológ III.

Nyilván az, hogy a gyermek éppen gyermek és nem felnőtt. Az, hogy a gyermek csak akkor tökéletlen lény, ha a kész tulajdonságok, a felnőttek, az értékek, tehát a tárgy személyiségéből nézzük, önmagában tekintve azonban fejlődésének bármely fokán önelégült, zárt forma, saját törvényszerűségeivel és önálló igényekkel. Egyszerűbb szavakkal: az, hogy a gyermek nem tökéletlen felnőtt, hanem éppen tökéletes gyermek. vagy még

másképpen: a társadalom nevelői céljának és a gyermeknek a viszonya nem csupán vagy nem egyoldalúan az értékesség és értékehiány, a cél és a célt szolgáló eszköz viszonylata: a gyermekiség maga is teljes, zárt és boldog lét, feltéve, ha elfogadjuk ilyenek, és nem fosztjuk meg boldogságától. Mert hogy hosszú idők nevelői gyakorlata nem engedte megélni a gyermeknek a maga boldogságát, hogy a társadalom célját egyoldalúan, azaz nem a gyermek korához szabva érvényesítette, az túlon túl is ismeretes.

Rousseau felfedezésének azonban még hosszú ideig kellett várnia arra, hogy a nevelői gyakorlatban figyelembe vegyék, hogy a nevelés eljárásait forradalmasítsa. Teljes diadalt még ma sem sikerült aratnia. Vajon hány nevelő mondhatja el magáról, hogy érti, vagy legalább is törekszik megérteni a gyermeket, hogy minden erejével megkétszéri módszereit a gyermekhez alkalmazni, hogy hajlandó a pedagógiai rutin kényelmes, kítaposott útjairól letérni...? Vajon hányan vannak a lelkesek és türelmesek, az újítók és kezdeményezők, a bátrak és csüggedhetetlenek, a gyermeki lelkiületűek és önfeláldozók, a folytonosan tanulva tanítók és az újítástól vissza nem rettenők?

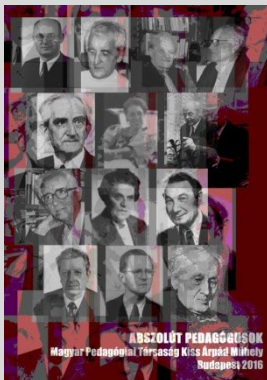


KALEIDOSCOPE KÖNYVEK 5.

Sorozatszerkesztő: Forrai Judit

Szerkesztők: Kiss Endre, Trencsényi László, Hudra Árpád

**Ez a kötet a 2016-ban megjelent
nagysikerű kötet 2. bővített kiadása**



Ebben a kötetben

Ádám György

Bálint Alice

Barcsay Jenő

Báthory Zoltán

Benedek Marcell

Burchard-Bélaváry Erzsébet

Dienes Valéria

Domokosné Löllbach

Emma

Faragó László

Hermann Alice

Karácsony Sándor

Kiss Árpád

Kodály Zoltán

Kokas Klára

Koncz Sándor

Kontra György

Kovács Máté

Magyar Imre

Nagy László

Pattantyús-Ábrahám Géza

Pető András

Pólya György

Rényi Alfréd

Rényi Kató

Sík Sándor

Szabolcsi Bence

Szent-Györgyi Albert

Ujfalussy József

Vajthó László

Varga Domokos

Varga Tamás

Vargha Balázs