

1990



H



PEDAGÓGIAI MŰHELY



1990

AUGUSZTUS

PEDAGÓGIAI
MŰHELY

NYÍREGYHÁZA

PEDAGÓGIAI, KÖZMŰVELŐDÉSI FOLYÓIRAT
XVI. ÉVFOLYAM, 4. SZÁM

Felelős szerkesztő:
DR. KUKNYÓ JÁNOS

Olvasószerkesztő:
KÁLLAI JÁNOS

Szerkesztő bizottság:
CSELÉNYI ISTVÁN GÁBOR
CSERVENYÁK LÁSZLÓNÉ
HAMAR PÉTER
LENGYELNÉ DR. TÓTH ÉVA
NAGY FERENC
OROSZ GÁBOR
SZÉPLAKI SÁNDORNÉ:
SZEDLÁK RICHÁRD

Felelős kiadó:
PATAKI JÓZSEF

E számunk szerzői

Ballér Endre, egyetemi tanár, Budapest; Báthory Zoltán, OKI értékelési központ igazgató, Budapest; Cselényi István Gábor, teológiai főiskolai tanár, Nyíregyháza; Hársfalvy Péterné, tanár, Nyíregyháza; Korkos Ildikó, tanár, Miskolc; Lácza Magdolna, főiskolai tanár, Nyíregyháza; Margócsy József, nyug. főiskolai főigazgató, Nyíregyháza; Nagy István Attila, újságíró, Nyíregyháza; Pribula László, művelődési központ igazgató, Kisvárda; Szabó József, főiskolai tanár, Nyíregyháza; Szitha Mária, nyug. tanár, Nyíregyháza; Szívósné Tóth Annamária, tanár, Nyíregyháza.

Szerkesztőség címe:

Pedagógiai Műhely, 4400 Nyíregyháza, Búza u. 5.

Kiadja a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei V. B. Művelődési Főosztálya

HU ISSN 0133—8951

Készült a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei V. B.
Sokszorosító Költségvetési Üzemében 6 B/5 ív terjedelemben — 90. — 881

Felelős vezető: Szántó Sándor

TARTALOM

In memoriam

Bereznai Gyula
1921—1990

(DR. ROZGONYI TIBOR)

KÖZOKTATÁS

- BÁTHORY ZOLTÁN: Új szemlélettel az oktatásügyről — — — — 5
BALLÉR ENDRE: Iskolai alternativitás — helyi tantervek — — — 14
SZÍVOSNÉ TÓTH ANNAMÁRIA: Kiegészítő-, alap-, továbbképzés? 26
LÁCZAY MAGDOLNA: Felújítás helyett átépítés — — — — — 32

MŰVELŐDÉSPOLITIKA

- KORKOS ILDIKÓ: Kölcsey Ferenc: Vanitatum vanitas (1823) — — 37
HÁRSFALVI PÉTERNÉ: Kölcseys diákok Kölcseyről — — — — 43
CSELÉNYI ISTVÁN GÁBOR: A vallási népszokások szerepe az em-
beri kapcsolatokban* — — — — — — — — — — 50
PRIBULA LÁSZLÓ: Gondolatok — megjegyzések — — — — — 60

MÚLTUNK — JELENÜNK

- SZABÓ JÓZSEF: Adalékok a hitoktatás történetéhez — — — — 66
- SZITHA MÁRIA: A nyíregyházi Angolkisasszonyok iskolájáról II. — 72
- MARGÓCSY JÓZSEF: Schárbert Árminra emlékezve (1887—1957) 83

SZEMLE

- A munkácsi görög katolikus püspökség lelkeszségeinek 1806. évi
összeírása című kiadványról (CSELENYI ISTVÁN GÁBOR) 90
- Földi Lászlóval Az orgonák völgyében (NAGY ISTVÁN ATTILA) 92

KÉPEK

Borító I.: Névadó szoboravatás a gávavencsellői Általános Iskolában

Borító II—III.: A Móricz Zsigmond színház új művészei MAJZIK
EDIT, ILYÉS RÓBERT

Szövegköz: SCHMIDT SÁNDOR fafaragó népi iparművész alkotá-
sai 65.; 89.; 94.

In memoriam



Bereznai Gyula

1921—1990

Gyásza van a Bessenyei György Tanárképző Főiskolának, minde-
nekelőtt a Matematika Tanszéknek; gyászolnak a nyíregyházi matema-
tikusok és a tágabb régió matematika szakos általános iskolai tanárai.

Életének hetvenedik évében 1990. szeptember 6-án elhunyt Bereznai Gyula nyugalmazott tanszékvezető főiskolai tanár, a főiskola alapító tagja.

Sátoraljaújhelyen született 1921. május 1-jén. Elemi iskoláit Tornypálcán, a gimnáziumot Kisvárdán végezte. A debreceni egyetemen megkezdett tanulmányait a háború félbeszakította. Hat év hadifogság után a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerzett matematikatanári oklevelet.

A nyíregyházi Kereskedelmi Szakiskola és a Kölcsey Gimnázium után került 1962-ben a Bessenyei György Tanárképző Főiskola matematika tanszékére. Itt tanszékvezető 1969-től 1983-ig. Több mint két évtizedig tanította a jövő tanárnemzedékének a matematikai analízis alapjait. Igyekezett átadni ismereteit, tapasztalatait, amit szívesen osztott meg mindig kollégáival is. Szakmai biztonsága mellett saját igényességével igyekezett formálni hallgatóit. Munkatársai, tanítványai szerették, tisztelték, de ugyanez mondható el a megye matematikatanáraitól, akiknek számtalan továbbképző előadást szervezett és tartott.

Nem mindennapi egyéniség, igazi, nagyműveltségű tanár volt, aki nemcsak a matematikában volt jártas, hanem a fizikában, a kémiában és a bölcséleti tudományokban is.

Munkásságát számos szakmai, módszertani publikáció fémjelzi. Több könyvet, példatárat írt és lektorált. Éveken keresztül tagja volt A Matematika Tanítása című lap szerkesztőbizottságának, a Tanárképző Főiskolák Matematika Feladatmegoldó versenybizottságának. Megkapta a Bolyai János Matematikai Társulat Beke Manó-díját.

Bereznai Gyula halálával az ország matematikatanár-közösségét nehezen pótolható veszteség érte.

Dr. Rozgonyi Tibor
főiskolai adjunktus

KÖZOKTATÁS

BÁTHORY ZOLTÁN:

Új szemlélettel az oktatásügyről

A nemzeti alaptanterv és mindaz a pedagógiai és oktatáspolitikai vitatéma, ami e körül felhalmozódott, tulajdonképpen egy új gondolkodásmód megjelenését jelzi az oktatásügyben. Nem egyszerűen arról van szó, hogy kell-e nekünk alaptanterv, vagy nem, hanem arról, hogy mi legyen a mi dolgainkkal. Tehát úgy gondolom, hogyha azt jelenteném ki, mint eredetileg mondtuk, hogy az alaptanterv a központi tantervi irányítás leépítésének az egyik eszköze, akkor tulajdonképpen keveset mondanék, mert valójában a nemzeti alaptanterv a pártállami pedagógia helyettesítése egy más típusú pedagógiával.

Megjelenése a magyar pedagógiában leginkább azzal hozható összefüggésbe, hogy különböző okok folytán felismerték, felismertük, hogy a központi tantervi irányítás elmélete és gyakorlata tarthatatlan a megváltozott társadalmi körülmények között. Mint ilyen: a pedagógiai önállóságnak a gátja, az iskolai tanári kezdeményezésnek kifejezetten akadálya, leszoktatja az embert a gondolkodásról, végrehajtói szerepre predestinálja és szervilissé teheti a tanárt. Azt sugallja — ami egy pedagógus számára tarthatatlan —, hogy minden tanuló ugyanazt akarja az iskolától, hogy egy közös cél mozgatja a pedagógiát, hogy mindenkinek ugyanazok az értékei vannak, ugyanazok az érdeklődései, hogy nincsenek különbségek az emberek között. Tudjuk, a központi tantervi irányítás nem okvetlenül csak a szovjet típusú szocializmus körülményeire táltatott ki. Különösen erőteljes volt a porosz oktatáspolitikában, mint amilyen Magyarországon és Kelet-Európában kialakult az elmúlt 100 évben. Kérdezhetnénk tehát akkor: ne legyen tantervi irányítás, minden iskola döntsön a cél, a tartalom, a szervezet és módszer kérdésében úgy, ahogy azt jónak látja?

Másik lehetséges válasz az, hogy csak minimális állami beavatkozás legyen, de ugyanakkor nagyfokú helyi autonómia. A szakértők már a 80-as évek elején rámutattak arra, hogy Magyarországon minimális állami beavatkozás szükséges az optimális iskolai önállóság kibontakozá-

sához. Azaz a magyar oktatás jelenlegi bajaira, sérelmeire, megoldatlanságaira a minimális állami beavatkozás és az optimális helyi önállóság a megfelelő válasz.

Tehát, hogy világos legyen, abszolúte és teljesen tagadom a központi tantervi irányítás gyakorlatát, de ugyanakkor nem gondolom azt, hogy a gyeplőt a lovak közé dobva, minden iskola menjen a saját útján. Ez az álláspont természetesen kihívja a politika bizonyos képviselőinek az ellenkezését, és a szakmán belül sem talál teljes egyetértésre. A „kettős” vagy „egyharmad—kétharmad” irányítási modell híve vagyok, ahol kb. egyharmada az állami beavatkozás és kétharmada pedagógiai autonómia. Erre lehet azt mondani, hogy ez nemcsak a tantervi kérdésekre érvényes, hanem az iskolát érintő majdnem minden egyéb kérdésre is.

A tanulói különbséghez illeszkedő iskolai pedagógia jellemzőivel foglalkozva, az első kérdés a kliensi értékek, érdekek viszonya az iskolához. Kliensnek nevezzük azokat az embereket, embercsoportokat, akik használják az iskolát, tehát a gyerekeket, a fiatalokat, a felnőtteket, akik számára az iskola nyitva van, akiknek az iskola jelent valamit. Ha igaz az a jelszó, hogy életünk végéig tanulunk, akkor tulajdonképpen minden iskola a felnőttek számára is nyitva kell, hogy legyen.

Kiért van az iskola? Kozma Tamás ezt a kérdést úgy teszi fel egy könyvének a címében, hogy „Kié az iskola?” Az iskola valószínűleg egy részvénytársaság: a gyerekeké, akik odajárnak, a szülőké, akik odajaratják a gyerekeiket, aztán résztulajdonos az, aki fenntartja és fizeti annak működését, és persze részvénytulajdonosok a tanárok és a tanulók is. Úgy gondolom, hogyha valaki iskolát akar nyitni, akkor előzetesen fel kell ismernie valamilyen kliensi érdeket vagy értéket.

Egy vallásos iskola a vallás értékeire hivatkozik. Mondjuk egy magániskola egyszerűen jó minőségű nevelést, elit nevelést kíván adni a hozzá beiratkozóknak. De a tömegiskolában is tisztázni kell, hogy mi elsősorban a gyerekért vagyunk és a gyerekek szüleiért. Azt hiszem, ha valamiért saját lehetőségein alul működött a „rég” iskola, az azért volt, mert nem eléggé tisztázta hogy az állam iskolája a gyerekek iskolája, melynek a környező terület társadalmi igényeinek kell megfelelnie. Egy nyugati elemi fokú iskolát elsősorban az a szándék vezeti, hogy beilleszkedjen a lakókörzetébe, hogy beilleszkedjen abba a mentalitásba, abba a gondolkodásmódba, ami a környezetére jellemző. Magyarországon az elemi fokú iskoláknak (ezt az egytől a hatodik osztályokra értem) bele kell illeszkednie abba az értékrendszerbe, amely működési területére jellemző. A középiskoláknak (ezt a hetedikétől a tizenkettedik osztályra

értem) viszont az a céljuk, hogy az odajáró diákok jövőelvárásainak feleljenek meg. Nyilvánvaló, hogy a nyitottság a kliensi értékek és érdekek felé a konzervativizmus veszélyét hordozza magában, azt a tény, hogy partikuláris érdekeknek, politikai csatározásoknak válik színterévé az iskola.

De nemcsak a kívülről jövő konzervatív veszéllyel kell számolni, hanem azzal is, hogy a konzervatív veszély ott van a mi sorainkban is. Hogy mi, nevelők, mi, az iskola tanárai és tanítói nem felelünk meg a környezet elvárásainak. Igen sok vétséget követett el az oktatáspolitikai és követtek el a magyar iskolák ebben a vonatkozásban.

Most lenne jó igazán elkötelezett, szakmailag magas szinten álló iskolaigazgatókkal dolgozni. Most lenne itt az ideje, hogy meg tudjuk mondani, hogy igenis miért kell esetleg absztraktnak tűnő tantárgyakat tanítani kisgyerekeknek. Hogy megmagyarázzuk a szülőknek, hogy így fogjuk tanítani az anyanyelvi olvasást, beszédet, írást és kommunikációt, és nem úgy, mert ilyen és ilyen érvek szólnak mellette. Most lenne jó, ha az egyetemeken és a főiskolákon nem arra tanítottak volna minket, hogyan kell a céloknak megfelelni, hogyan kell a célokat megvalósítani a pedagógiai folyamatban, az ilyen és ilyen óratípusban, hanem azt magyarázták volna meg, hogyan van az, hogy gyerekeink különbözőek, hogy különféleképpen gondolkodnak, hogy különböző alkatuk van, hogy a szülőknek eltérő indíttatásaik vannak, különböző dolgokat akarnak az iskolától, és hogyan lehet mindennek pedagógiai szempontból magas szinten megfelelni, azért hogy ne kuruzslás történjen, hanem az egyetemes és a magyar műveltség legyen jelen az iskolákban. Sajnos nem tanították meg nekünk ezt, és ezért ilyen szempontból ez az elkésettség közrejátszik abban, hogy most nagyon sok helyen sajnos nem vagyunk egyenjogú partnerei a környezetnek, amely nélkül pedig élni nem lehet.

Ha lenne egy alaptanterv, azt gondolom, hogy az jó eszköz lenne arra, hogy ezt a pedagógiai minőséget, ezt a pedagógiai „méltóságot” képviselje, hogy arra hivatkozni lehessen. Tehát, ahol azt mondják, hogy nem kell nekünk idegen nyelv, tanuljanak meg előbb magyarul a gyerekek, ott lehessen azt mondani, hogy, de kérem, minket kötelez ez a dokumentum arra, hogy idegen nyelvet tanítsunk. Mert ez az ország nem a Balkán része kíván lenni, hanem Európáé. Vagy azt mondhassuk, hogy nemcsak egy hit, egy bizonyos hiterkölcstana érvényes, hanem általában, humánus értékekből levezethető erkölcsi tanok, éppen ezért az erkölcsstant és az erkölcsös magatartást kell a nevelési programokba bevinni.

Magyarországon az iskolák közti különbség majdnem akkora, mint egy iskolán belül a tanulók közti különbség. Ennek következtében oktatáspolitikai és pedagógiai nem létezhet e különbségek figyelembevételével. Ez azt jelenti, hogy a viszonyok az iskoláknak kedveznek. Egy nagyon diverzifikált, egy nagyon különböző rendszert egységesen, központilag irányítani alig lehet, sokkal hatékonyabb, ha a decentrumokban, tehát az iskolákban, a körzeti központokban alakul ki a szemléleti azonoság. Angliában nagyon gyakran mondják, hogy nincs angol iskola-rendszer. De van angol iskolafilozófia! Van szemlélet, ami összeköti az iskolákat.

Honnan tudom, hogy milyen az „én” iskolám? Onnan, hogy milyen típusú különbségek jellemzik. Mi különbözteti meg egy másik körzet, egy másik község vagy egy másik terület iskolájától. Egy városon belül a kertvárosi és a lakótelepi iskola közt legalább olyan nagy különbség van, mint egy átlag falusi és egy átlag városi iskola között. Nemcsak tanulási teljesítményben, hanem a környezetben élő emberek gondolkodásmódjában, értékpreferenciáiban, ahogy gondolkodnak, ahogy beszélnek az iskoláról.

Mi ellen irányul itt a dolog? Mondhatjuk: egy kicsit az évfolyam-rendszer, a tantárgyi rendszer és az osztályrendszer ellen. Az ellen irányul, amit Comeniustól örököltünk, s ami persze ma még a világ igen sok helyén jellemzi az iskolákat, hogy a gyerekek öt-hat, vagy hét éves korban belépnek, és ha nem buknak meg évfolyamismétlésre, akkor szépen mennek évfolyamról-évfolyamra és tanulnak sok-sok tantárgyat.

Ezek azok a merev korlátok, amelyek ma kezdenek lazulni, felbomlani. Ami által átalakul az iskola egész belső logikája. A tanulás szervezése az ilyen iskolában belső kérdés. A tanterv nem tudja megmondani, hogy a mátészalkai általános iskolában mikor kell elkezdni idegen nyelvet tanítani, csak azt tudja megszabni, hogy el kell kezdeni. Hogy ez a kötelező program része. Hogy úgy csinálják-e, hogy a 6.-ban kezdik és egy héten hat órát adnak a gyerekeknek, vagy úgy kezdik, hogy 4.-től csöpögtetnek heti 2 órát, vagy 3 órát — ezt Mátészalkán kell eldönteni, a helyi körülmények ismeretében. Azt, hogy matematikából, matematikai problémamegoldó képességből egy kevert képességű, heterogén osztályban tanítunk-e vagy pedig időnként egyszer-kétszer szakkörszerűen külön tanítjuk a jobb képességűeket, míg a gyengéket egy „klinikai” osztályba tesszük. Az ehhez hasonló problémákat egyszerűen nem lehet központilag eldönteni. Ezek a kérdések az iskolai helyi autonómia kérdései, és ebben a vonatkozásban kell felszabadítani a pedagó-

giai gondolkodást. A differenciális pedagógia a helyi önállóság programja, ebben van a mi szakértelmünk. Itt már nem az osztályközösségekben szocializálódnak a gyerekek, és nem okvetlenül mindig azzal a 30-cal, 40-nel találkoznak. Sok ilyen iskola működik már. Ezek sokszor úgy érzik, hogy illegalitásban vannak, hogy megsértik a fennálló rendet, és biztos hogy sokáig meg is sértették, de ma már semmiféle ilyen rendről nem beszéltünk — legfeljebb egy kis rendetlenségről. Az, aki pedagógiai eszközökkel az iskolájában lazításokat, átalakításokat hajtott végre annak érdekében, hogy pedagógiai céljait megvalósítsa, úgy gondolom, hogy szabad utat kap ma.

Az alaptanterv másik funkciója, hogy világossá teszi, mi az egyetemes és a magyar műveltség, s mi ennek a tanulási követelményrendszere. Aki nem így gondolkodik az iskoláról, aki nem egy ilyen differenciált iskoláról gondolkodik, az tulajdonképpen nem is érti meg, hogy miért kell ide alaptanterv. Ennek pedig az a célja, hogy ne „rágják szájba”, de azért mondják meg, hogy most a matematikában, a fizikában mi a korszerű műveltség lényege. Aki ilyenfajta központi irányítást akar, az tulajdonképpen azért akarja, hogy a szabad mozgástere növekedjen. Aki azt akarja, hogy óráról-órára mondják meg a tennivalót, az nem akar mozgásteret. Véleményem szerint az alaptanterv pedagógusi elfogadása attól függ, hogy miként gondolkodunk a szakmánkról.

Az alaptanterv további indoklása: a pedagógusok alapvető emberi szabadságvágya. Ha szomorú is a mi forradalmunk, de a szabadságot célozza meg. A pedagógusok is szabad emberek akarnak lenni; egy tanítónak, egy tanárnak egyre kevésbé lehet előírni, hogy mi a jó és mi a rossz. Nem lehet megmondani, hogy ez a jó nevelés, ennek érdekében ezt és ezt kell csinálni, mert ez a pedagógus szakmai kompetenciájába tartozik. Sajnos, a pedagógusok szabadságvágya nem fejeződik ki szervezeteikben, mert nincsenek olyan szakmai kollektíváik, vagy nagyon kevés van, ami a tanárok szakmai érdekeit képviselné. Hol vannak az általános iskolai igazgatók érdekképviselői, hol vannak az általános iskolai magyartanárok érdekképviselői, hol vannak, miért nem lehet őket meghívni, vitára invitálni, provokálni?

A negyedik, csak megemlített érv az, hogy a nyugati iskolarendszerekben kerettantervekkel irányítanak. Ez is elég fontos tanulság.

Mi tehát a nemzeti alaptanterv? A nemzeti alaptanterv egy szakértői kezdeményezés. Azt javasoljuk a mindenkori oktatáspolitikának, hogy alkalmazza, hogy éljen ennek lehetőségével. Ebben az alaptantervben

megpróbáljuk megfogalmazni a minden magyar tanulóra érvényes értékeket. Ezekben a kérdésekben természetesen nagy vitáink voltak. Hogy úgy mondjam, az egyházak képviselői voltak a legmegértőbb vitapartnereink. Mert világossá tettük, hogy a keresztény hit értékei a keresztény iskolafenntartó hatáskörébe tartozik. De ők is elfogadják az általános emberi értékeket. És elfogadják a marxisták is, ha iskolát állítanak, a magánszemélyek is, ha elit iskolát hoznak létre. Ebben az a racionalitás, hogyha az iskolák sokfélék lesznek — ami különböző okokból kívánatos —, akkor legyen egy olyan értékrendszer, amelyik összefogja ezeket a különböző iskolákat. Még akkor is, hogyha ezek az értékek a Magyar Köztársaság Alkotmányára, az emberi jogok ENSZ kartájára és az UNESCO gyermekjogi kartájára redukálhatóak.

Az alaptanterv ezen kívül tartalmazza a műveltség alapjait is. Nem tantárgyi, hanem műveltségi területi megközelítésben. Ezzel is jelezni kívánja, hogy a tantárgy az iskola hatáskörébe tartozik, a műveltség azonban állami érdek. Tehát nem azt mondja, hogy fizika, kémia, természeti földrajz, hanem azt mondja, hogy természettudományos nevelés; nem azt mondja, hogy történelem, szociológia, alkotmánytan, etnográfia, hanem azt, hogy ember és társadalom. Nem tudom, örülnek-e a tanárképző és a tanítóképző főiskolák, hogy mi nem tantárgyakban, hanem műveltségi területekben gondolkodunk. Tanulmányozzuk a tudományos—kulturális életet, elemzéseket készítünk. Ki lehet mutatni például azt, hogy az informatika, tehát a számítógéptechnika alkalmazása az emberi élet majd az iskolai oktatás előterébe került az utóbbi tíz évben. Ezt Magyarországon is felismerték (csak nem elég konzekvensen fogalmazták meg). Vagy ki lehet mutatni azt, hogy a történelem mint a nemzeti identitás tantárgya, mintha kezdene háttérbe szorulni az emberrel és az emberiséggel kapcsolatos problémákhoz képest. Egyfajta globalitás jelenik meg ebben a témakörben. A természettudományban ki lehet mutatni, hogy a diszciplináris fizikai, kémiai, biológiai megközelítés mellett — de sokszor helyett — megjelenik a környezet, a természet, az egészség védelme mint integrált diszciplína. El tudom képzelni, hogy lesz olyan iskola, ahol biológia helyett egészségvédelmi programot tanítanak. Nagyon remélem, hogy sok olyan iskola lesz, amely környezet—természetvédelmi tanfolyamokat fog tanítványainak indítani.

Hogyan működik ez? — mint egy erkölcsi kódex, mely a bizalmi elv alapján működik. Véleményem szerint meg lehetne bízni a magyar pedagógusokban, hogy amit alaptantervi szinten megvitattva az oktatás-

politika kihirdet, azt tanítják is. De elmondják sokan, hogy ez nem elegendő, itt be kell illeszteni egy kontrollrendszert. A kontrollrendszer neve a modern oktatásügyben a vizsga, a vizsgarendszer. Ha tehát komolyan akarom venni a minimális állami beavatkozást, akkor azt ki kell egészíteni egy vizsgarendszerrel. Mely tantárgyakban lehet könnyen objektív értékelési feltételeket teremteni? A matematikában, az idegen nyelvben, az anyanyelvben, az anyanyelvnek a kommunikációs részében, tehát az olvasásban, az írásban. Nehezen fogalmazhatók meg a kritériumok az esztétikai területen, a humán területeken. Következésképpen a vizsgáztatás csak nagyon különböző színvonalon szervezhető meg. Egy pillanatra, még mindig az alaptanterv szerkezeténél szeretnék maradni. Itt van egy roppant nagy félreértés. A tantervelmélet szerint központi tantervek, kerettantervek és helyi tantervek léteznek. Az alaptanterv a kerettantervekhez tartozik. Ennek jellemzője az, hogy míg a központi tantervhez egy program és többféle tankönyv eredeztethető, addig a nemzeti alaptanterv célja nem az, hogy az iskolában a matematika tanár tudja, hogy mit kell tanítania, hanem az a fontos, hogy a matematikatanítás képviselői tudják, hogy amikor a különböző tankönyveket, programokat készítek, akkor mit kell figyelembe venniük. Fontos ezért egy iskolaigazgatónak és egy tanárnak is, mert tudnia kell, hogy bármit taníthat ugyan, de azt azért meg kell tanítani, ami az alaptantervben benne van. A kerettantervek tehát annyiban különböznek műfajilag a központi tantervtől, hogy mivel nem tartalmaznak részletes előírásokat, ezért többféle értékű és tartalmú, módszerű programot, tankönyvet lehet származtatni ebből.

Itt van az új-zélandi kerettanterv. Nagyon sovány, vékony kis füzet. Minden pedagógus el tudja olvasni. Ilyesmit szeretnénk mi is. Történetileg nézve az alaptanterv mint koncepciókidolgozás Magyarországon egy évvel ezelőtt kezdődött. Akkor alakultak azok a szakértői csoportok, amelyek elkezdték a munkát, s a munka nevezetes fázisa május végén volt, amikor Székesfehérváron igen sok pedagógus összejött és megvitatta az első fogalmazványt. A viták konklúziója alapján elkezdtük a második változat szerkesztését, készítését, s ha minden simán megy, akkor novemberben, decemberben a Köznevelésben fognak megjelenni a műveltségi területek szerinti javaslataink. A dolgok a politika keresztüzébe kerültek, természetesen. Ez egy naív, tiszta szakértői kezdeményezés volt, mely aztán az oktatáspolitikai viták hevében a „szüzességét” hamar elvesztette. A viták lényege az volt, hogy milyen legyen az állami beavatkozás mértéke? Nyilvánvaló, hogy ez politikai

kérdés. A liberális nézőpont szerint, amit főképpen az SZDSZ és a FIDESZ képviselt, ne legyen állami beavatkozás, illetve csak vizsgarendszer legyen. Csak a kontrollmechanizmus felől legyen állami beavatkozás. Az MDF áll talán a legközelebb a szakértők állásfoglalásához, hogy legyen minimális állami beavatkozás. A dolgok azonban keveredtek, oktatáspolitikai koncepciók vannak, és nincs hivatalos kormányoktatáspolitiká. A viták tovább tartanak ebben a kérdésben. Természetesen nagyon jó lenne, ha ez a polemizálás nem terjedne ki az iskolákra, hanem a kutatóintézetek és a minisztérium berkeiben maradhatna.

Végül engedjék meg, hogy a székesfehérvári vita néhány konklúzióját elmondjam. Az egyik határozat az volt, hogy bárki bármit nyilatkozik, a második változatot elkészítjük. Nyomatékosan felvetődött az a kérdés is, hogy mivel az iskolastruktúrát is korszerűsíteni kell, a jövőbeni iskolarendszer, a tantervi irányítás és a kontrollmechanizmus koherens módon illeszkedjen egymáshoz. A székesfehérvári vita alapján elhatároztuk azt is, hogy a nemzet ifjúságának szánt alapműveltséget két szintre osztjuk. Egy elemi fokúra és egy alapfokúra. Az első szakaszhatárhoz (6. osztály közül) egy iskolai alapú, diagnosztikus célú vizsgát lehetne illeszteni. Úgy, ahogy ezt a szegedi kollégák elképzelik, ahogy erre metodológiát dolgoznak ki. Erre épül fel egy második szakasz (16 éves életkor körül). Ide kellene egy második vizsgát tenni, amelyik részben iskolai vizsga, részben külső vizsga lenne. Amikor nem a tanárok vizsgáztatnak, hanem mondjuk a megyei pedagógiai intézetekben levő bizottságok. Ahová a tanulók önállóan fordulhatnak, hogy ők bizonyos tantárgyakból akarnak vizsgázni, mert tanulási céljaik ezt megkívánják, hogy ilyen és ilyen vizsgákat szerezzenek. Hosszas vita után úgy döntöttünk, hogy a középfokú szintet, amit 12 év tanulás után lehet el-sajátítani, átutaljuk az érettségi megújításának a problémakörébe. Tehát az alaptanterv második verziójában csak ezzel a két szinttel, mondhatnám, csak az általános képzés problémájának kérdésével fognak találkozni. Ezért, hogy az alaptanterv kinyílhasson a kontrollmechanizmus, a vizsga felé, meg fogjuk fogalmazni az ún. általános szintű követelményeket. Tehát nem a vizsgakérdéseket, nem a vizsgatételeket, hanem a tanulók elé állítható tanulási követelményeket, ami orientálja a tanárt, a tanítót. A székesfehérvári vitának az volt az egyik legvilágosabb, legjobban érzékelhető konklúziója, hogy az alaptanterv ne csak a tartalmat írja le, hanem mozduljon el a követelmények felé.

A szakértők, akik az alaptantervet előterjesztették Székesfehérváron, azt tételezték fel, hogy a dokumentum meg fogja nyerni a jelenlevő pedagógusok rokonszenvét. Nos, észlelni kellett, hogy ez a szövetség gyenge alapokon nyugszik. A legfőbb ellenérv az önállóság és feltételek ügyében jelentkezett, ezért végül erről kell beszélnem. Azt mondták a vitázók: világos, hogy az alaptanterv autonóm pedagógiát és iskolai gyakorlatot tételez fel. De csak feltételezi, ez még nincs meg. A pedagógusok nem elég önállóak, nem elég jó szakértők, mondták maguk a pedagógusok. Azonkívül hiányzanak a feltételek.

Két feltételt szeretnék kiemelni. A tankönyvpiacot és a pedagógusképzést (ideértve a továbbképzést, a posztgraduális képzést). Egy plurális oktatásügyben mindenképpen kell tankönyvpiac, a kérdés csak az, hogy bárki bármit írhat, vagy valami rendezőelv érvényesüljön-e ebben a tevékenységben — ahogy mi szeretnénk. A magyar iskola egységes rendszere felbomlik. Különböző tulajdonosok, különböző értékszemponatok jelennek meg, amelyeknek különböző tankönyvekre van szükségük. Ennek a tankönyvpiacnak a létrehozása érdekében piacélénkítő injekció gyanánt van szükség az alaptantervre.

A másik feltétel a pedagógusképzés. Nincs sok vita azt illetően, s ezt a pedagógusképzés képviselői is belátják, hogy a képzés jelenleg ókonzervatív. A nemzeti alaptanterv előkészítése során többször volt lehetőségem erről is beszélgetni, vitatkozni. A szegedi kollégák is tudnának erről beszélni, milyen pedagógiai tananyagokat tanítanak még ma is a fiatal tanárjelölteknek. Vagy lehetne meditálni azon, hogy az egyetemi hallgatók mennyire nem érdekeltek abban, hogy pedagógiai tárgyakat tanuljanak. Vagy érdemes lenne szót váltani arról, hogy a tanárképző főiskolákon milyen a tantárgyi rendszer.

Amikor a tanárképzők igazgatóinak az értekezletére készültem, minisztériumi összesítés állt rendelkezésemre, hogy milyen tantárgyi rendszer van érvényben jelenleg. Mondhatom, ez közvetlen munkaerőigényeket elégít ki.

A tankönyvpiac és a pedagógusképzés kemény feltétele az alaptanterv működésének. Ennek az újragondolása, reformja, akkor is szükséges, hogyha nincs alaptanterv, mint ahogy az iskolastruktúrát is újra kell gondolni. Ezekről a kérdésekről tehát beszélni kell. Egy kicsit igaztalan az a szemlélet, amelyik az alaptanterven kívánja elverni azt a port, amit az iskolastruktúra, a pedagógusképzés és a tankönyvpiac vonatkozásában felver a mai élet.

Iskolai alternativitás — helyi tantervek

Előadás Nyíregyházán
a Pedagógiai Fórum '90 keretében, 1990. augusztus 24-én

A címben szereplő két fogalomkör — főleg az előadás összefüggésében — némi értelmezést kíván. Az elsők alternatívák közötti, intézményi, csoportos, egyéni hatáskörbe tartozó, önálló, érdemi döntési lehetőségeket értek, mindenekelőtt az oktatás tananyagának a kiválasztása, elrendezése terén. Ez nyilvánvalóan csupán egy része az iskolai döntési rendszereknek, s még a tervezésnek is csak egy részterületét érinti. Mégis, ezt a szűkebb fókuszot részben az oktatási folyamat meghatározó jelentősége, részben az itt érvényesülő sajátosságok megvilágítása érdekében, úgy vélem, vállalnunk kell. A helyi tanterveket pedig olyan, az iskolák által átvett, átalakított vagy alkotott dokumentumokként tárgyalom, amelyek meghatározzák a tanítási—tanulási folyamat céljait, követelményeit, tartalmát és annak elrendezését, megalapozzák az eredményes feldolgozás tevékenységrendszerét, eszközeit, ellenőrzését, értékelését. Látható, hogy ez az értelmezés az oktatási folyamat teljes gazdagsága helyett az annak tervezését szolgáló dokumentumokat veszi alapul. Noha itt szélesebb (ún. „curriculum”)-szemlélet alkalmazására törekszünk, mégis nyilvánvaló szűkítés ez is. Helyi tantervi dokumentumokra azonban az állami, központi tantervi monopólium megszűnése után feltétlenül szükség lesz, s ez indokolhatja ezt a megközelítést (még ha osztom is Kiss Árpád aggodalmát a tantervek kidolgozása körüli túlzott erőkoncentráció miatt).

Hangsúlyozni kívánom, hogy helyi tanterv többféle, különböző szintű döntés eredményeképpen alkalmazható. Az iskola egyrészt átvehet valamilyen kész, teljes (állami, egyházi vagy központi) tantervet, esetleg annak egyes részeit. Másrészt átformálhat, adaptálhat ilyent sajátos körülményeire, igényeire való tekintettel. Végül — s ez nyilvánvalóan a leginkább igényes, alkotó munka valamennyi változat között — maga az intézmény dolgozhat ki saját testére szabott tantervi rendszert. Noha az iskolák nagy többsége minden bizonnyal még hosszú ideig az első és a második szintet választja majd (erre még visszaté-

rünk), a továbbiakban mégis a leginkább alkotó jellegű harmadikat tartom szem előtt, mivel ez lehet az előző kettőnek is állandó forrása, ösztönzője és úttörője.

Néhány szót kell itt még ejtenünk arról is, hogyan kapcsolódik össze az iskolai alternativitás a helyi tantervekkel, s mi ennek az összefüggésnek a lényege és jelentősége.

Ma már jól ismert, hogy a nagy, átfogó, központi tantervek kora lejárt. Ez a tervezés túlságosan lassú, nehézkes, a — nem létező — átlagot tartja szem előtt, s nem ad elegendő teret az iskolák helyi körülményeinek, feltételeinek, sajátosságainak a figyelembe vételére. Nincs olyan ideális központi tanterv, amelyet mindenütt egyformán eredményesen lehetne alkalmazni. Az sem mellékes szempont, hogy ma már, a helyi önkormányzatok, önállóság kibontakozásának az időszakában nem is lehet ilyennel megkötni az intézmények tevékenységét. Centralizált, kötelezően előírt, jogi szankciókkal hitelesített tantervek helyett tehát helyi döntéssel kiválasztott, adaptált vagy megalkotott dokumentumokra lesz szükség. Ezek segíthetik elő azt, hogy az iskolák, a pedagógusok, a szülők, a tanulók, általában az intézmények „klientúrája” érvényesíthessék akaratukat az oktatás tartalmának kiválasztása, elrendezése terén is, s pusztá végrehajtókból, elfogadókból alkotókká válhassanak. Talán nem lesz tanulság nélkül való, ha egy időn és téren keresztüli rövid utazás keretében azt is megnézzük, hogyan érvényesült ez az összefüggés a magyar tantervtörténetben, s hogyan nyilvánul meg más országokban napjainkban.

Ami történeti hagyományainkat illeti, köztudott, hogy hazánkat hosszú idő óta (legalábbis 1868, az első népoktatási törvény s a hozzá kapcsolódó első állami tantervek óta) a központosított tanügyirányítás és tantervfejlesztés jellemezte. Jegyezzük meg, hogy ezt megelőzően is voltak fontos, nagyhatású központi tantervek) gondoljunk például a jezsuita iskolákba bevezetett 1599-ben elkészült Ratio Studiorum-ra, vagy az 1777-es Ratio Educationis-ra), mégis akkoriban még inkább maguk az iskolák határozták meg tantervüket.

A múlt század második felében megerősödött centralizációt azonban kezdettől fogva számos tényező gyengítette valamelyest. Nemcsak és nem is elsősorban arról van itt szó, hogy a tanórák „üvegharangja” — hogy Németh László kifejezésével éljek — mindenféle merev szabályozást meg tudott — s most is meg tud — törni, főleg a kiváló peda-

gógusok esetében. Inkább arra gondolok, hogy maguk a szorosabb értelemben vett tantervek igen tömör, csupán a tananyag lényegét, alapjait felvázoló dokumentumok voltak. Igaz, hogy már az 1879-es Kármán-féle gimnáziumi tantervhez kapcsolódva megjelentek az első utasítások, részletesen meghatározva, elrendezve a tananyagot, leírva — sokszor egységenként — a legjobbnak tartott módszereket, s ezek megvalósítását az oktatáspolitikai és a szakfelügyelők hada meg is követelte és ellenőrizte. Mégis, az illetékesek sokszor hangsúlyozták, hogy ezek nem is utasítások, hanem inkább útmutatások, javaslatok, s ez némileg enyhíthette az iskolákra gyakorolt nyomást.

Emellett mindig is nyíltak különböző tantervi döntési lehetőségek az intézmények előtt. Ugyancsak már a múlt század végétől találhatunk például rendelkezéseket a helyi tantervekről. Ezek azonban inkább tanmeneteknek tekinthetők, s az előírások az országos dokumentumoktól való eltérések terét igen szűkre szabták, a módosításokat pedig minden esetben felsőbb jóváhagyáshoz kötötték. Bizonyos alternativitást kínáltak továbbá a fakultáció különböző formái, az Eötvös-féle — sajnos, csak a tervezés stádiumáig jutott — trifurkációs liceumi koncepciótól az 1946-os általános iskolai tantervben első ízben szélesre tárt választandó és választható tárgyak lehetőségén át, (amelyet pár év múlva azonban burzsoá csökevénynek minősítettek és eltöröltek) egészen a hetvenes évek végétől bevezetett tantervi fakultációig. Ez utóbbi nevelési és oktatási tervek — jelezve az idők szavát, de még mindig igen szűkmarkúan mérve — alkalmat adtak a kiegészítő tananyag megválasztására is (sajnos, a törzsanyag maximalizmusa miatt ez inkább lehetőség mint valóság lett). Az utóbbi években már választást kínáltak egyes tankönyvek, taneszközök is. Mégis elmondhatjuk, hogy még napjainkban is igen kis tere van az iskoláknak a tantervi alternatívák közötti választásokra, következésképpen sok helyütt nem is tartják szükségesnek, célszerűnek a helyi tantervek kidolgozását.

Talán ennyi történeti áttekintés is elegendő annak a következtetésnek a levonásához, hogy tantervi hagyományainkhoz csak részeredmények reményében fordulhatunk akkor, amikor az intézmények tantervi önállóságának elősegítéséhez keresünk jó megoldásokat. Mindenkor a központi tantervi előírások domináltak, s a helyi önállóság csak ezeknek alárendelten, sok esetben ezek ellenére érvényesülhetett, mintegy búvópatakként mosva azután fokozatosan alá a hivatalos tantervek építményét, előidézve egy új központi tantervi reformot.

Ezt azért is fontos leszögeznünk, mert a múltat ebben az esetben sem lehet „védképp eltörölnünk”, a hagyományok nagy mértékben befolyásolhatják a jelent és a jövőt. Jellemző példa lehet erre egy két évtizede lebonyolított nemzetközi felmérésnek az a megállapítása, hogy a vizsgálatba bevont több mint egy tucat ország pedagógusainak véleménye szerint nálunk a legkisebb az iskolák tantervi önállósága, ugyanakkor épp a mi nevelőink a legelégedettebbek ezzel a helyzettel.

Visszatérve a múltból, vessünk most egy pillantást határainkon túlra is! Természetesen a tantervek esetében is érvényes, hogy „ahány ház, annyi szokás”. Hiszen — tudjuk —, a tanterveket mindenkor és mindenütt meghatározzák nemcsak a hagyományok maguk, hanem az adott kor gazdasági, társadalmi, politikai körülményei, a kultúra, a tudomány, az életmód, az iskolarendszer sajátosságai, s ezek országonként, sőt, sok esetben egy-egy országon belül is eltérőek. Mégis, ha egy kissé távolabbról szemlélődünk, a részletek különbségei elmosódnak, s markánsabban észrevehetők egyes tipikusnak tekinthető modellek. Ezek közül témánk szempontjából különösen a következők lehetnek érdekesek:

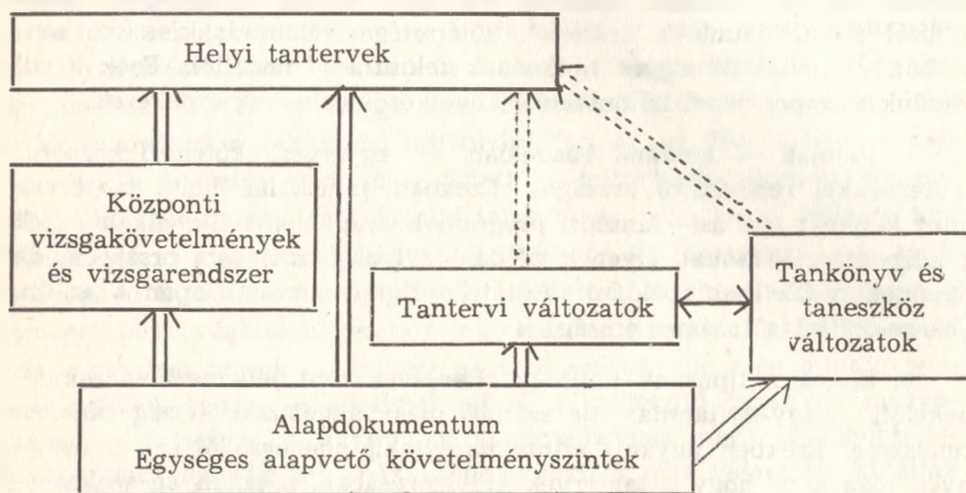
1. Vannak — hozzánk hasonlóan — egységes, kötelező központi tantervekkel rendelkező országok. Ezekben az iskolai, helyi tantervek mint konkrét tanítási—tanulási programok csupán követik, alkalmazzák a központi előírásokat. Ilyenek például a (volt) szocialista országok, de ilyenek minősíthető például Ausztria, Franciaország, Japán s az ún. „harmadik világ” számos országa is.

2. Ennek a típusnak mintegy ellenpólusaként jellemezhető mindenekelőtt Nagy-Britannia, de számos más angolszász ország tantervi rendszere. Ezekben ugyanis szinte napjainkig megőrződött az intézmények joga arra, hogy a tantervek kidolgozásában, a tananyag szelekciójában, organizációjában teljesen önállóan döntsenek. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy ezt a szabadságot nagy mértékben behatárolták az iskoláktól független vizsgarendszer követelményei és gyakorlata.

3. Számunkra talán a legérdekesebb azonban az a fejlődés, amely egyre inkább befolyásolja — ellenkező előjellel — az előző két típus átalakulását is. Eszerint vannak ugyan központi tantervek, ezek azonban mindenekelőtt az iskolákban feldolgozandó műveltség tartalom alapjait, „magvát”, esetleg nélkülözhetetlen minimumát, mindenütt elérendő követelményeit határozzák meg. Ezek a központi dokumentumok azonban nemcsak biztosítják, hanem egyenesen feltételezik a helyi tanterveket, az iskolák tantervi önállóságát. Ezt az autonómiát tehát két tényező alapozza meg: a központi „mag” („core-curriculum”) vagy keret-tanterv s

egy olyan vizsgarendszer, amelynek tengelyében a központi vizsgakövetelmények állnak. (Ez a tendencia érvényesül például az ezekben az években bevezetésre kerülő, s hazánkban oly gyakran citált angolai „National Curriculum”-ban is.)

Ha ismét tanulságokat kísérelünk meg levonni áttekintésünkéből, megállapíthatjuk, számos érv és tapasztalat szól amellett, hogy a tantervfejlesztés fő útjának nálunk is az előbb vázolt nemzetközi helyzetkép harmadik típusához kellene közelednie. Ez tehát egy olyan széles körű, helyi, tantervi — és egyéb — alternativitást, döntési rendszert foglal magában, amelynek összetartását egy minimális, de nélkülözhetetlen egységet kifejező központi dokumentum s az erre épülő transzmissziós rendszer szolgáltatásai szabályozzák. Ezt a rendszert a következő ábrával szemléltetjük:



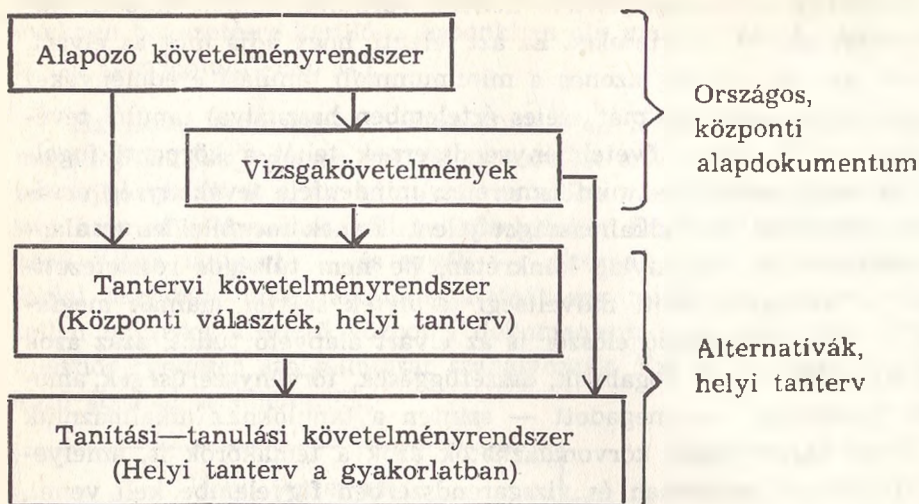
(Az ábra természetesen rendkívül leegyszerűsített, nem tartalmazza például az iskolastruktúra változatait), s elsősorban azokra a közvetlen (egyenes vonal) és közvetett (szaggatott vonal) kapcsolatokra utal, amelyek a helyi tantervekben kifejezett döntéseket meghatározzák illetve választékokkal segíthetik.)

A helyi tantervi alternativitás sokféleségét tehát egységes központi dokumentumnak kellene megalapoznia. Ismeretes, hogy az ún. „nemzeti alaptanterv” (NAT) munkálatai épp ennek a megoldását célozzák. Mivel ezzel a Fórum is külön foglalkozott, nem kívánok kitérni erre a problémakörre, noha nyilvánvalóan témánktól is elválaszthatatlan. Anynyit azonban nélkülözhetetlennek tartok megjegyezni, hogy véleményem

szerint igaza van azoknak, akik szerint egy ilyen alapdokumentumtól nem tantervet, tananyagkijelölést kellene várnunk, hanem alapozó követelményrendszert és szinteket. Ez azt jelenti, hogy adja meg az elvart, alapvető (ez nem mindig azonos a minimummal) tanulási eredményeket bizonyító (a tanulás fogalmát széles értelemben használva) tanulói tevékenységeket. Ennek a követelményrendszernek tehát a központi fogalma a **képesség**, amely — mint ismeretes, mindenféle tevékenység eredményes végzésére való alkalmasságot jelent. Ennek megfelelően az alapkövetelményekben viszonylag konkrétan, de nem túlságos részletezettséggel —, az egyes, adott műveltségi területek sajátosságainak megfelelően — meghatározandó először is az elvart alapvető tudás, azaz azok a legfontosabb tények, fogalmak, összefüggések, törvényszerűségek, amelyeket valamilyen — megadott — szinten a tanulóknak alkalmazniuk kell. Ezzel kapcsolatban körvonalazhatók azok a témakörök is, amelyeket mindenféle tantervben és vizsgarendszerben figyelembe kell venni, tehát amelyeket valamilyen formában mindenütt tanítani kell. Ezekre épülve, belőlük kiágazva meghatározhatók továbbá a tevékenységek, cselekvések, műveletek sikeres végzésének, az ismeretszerzésnek, a gondolkodásnak, a kommunikációnak az adott terület sajátosságai szerint felbontott képességei. Az alapozó követelményrendszerhez tartozónak vélem továbbá azokat az „elvárásokat” is, amelyek — az előbbiekre épülve, azoktól elválaszthatatlanul, mégis azokon túllépve, mintegy új minőséget képviselve — olyan tartós személyiségjegyekre vonatkoznak, mint a tanulók beállítódásai, magatartása, világlképe.

Ezt a követelményrendszert azonban meg kellene különböztetni mind a tantervi, mind a vizsga, mind pedig a tanítási—tanulási követelményektől. A tantervi követelményrendszert viszonylag teljes (tantárgyakat, időkereteket, évfolyambontásokat is tartalmazó), differenciált, a tanulók fejlődésével és a tanítási—tanulási idővel is összhangban álló szinteket vesz figyelembe. A vizsgakövetelmények feladatokra bontva („operacionizálva”), részletezve adják meg a tartalmakat és az azokhoz kapcsolódó teljesítményeket. Egy-egy alapozó és tantervi követelményből sokféle vizsgakövetelmény alkotható, mint ahogyan a vizsgakövetelmények alapján is számos feladat, teszt készíthető. A tanítási—tanulási követelmények viszont (az előbbieket a pedagógusokra, az utóbbiakat a tanulóknak vonatkoztatva) már a konkrét oktatási folyamathoz kapcsolódnak, tehát a körülményeknek, a feltételeknek megfelelően részletezettek, adaptáltak, differenciáltak.

Az előbbieket a következő táblázattal szemléltethetjük:



Véleményem szerint egy ilyen rendszerben az országos dokumentum kellő és elegendő (azaz sem feleslegesen sok, de nem is kevés) alapot, keretet, sőt, késztetést, motiválást nyújthat a helyi tantervekben megtestesülő iskolai döntések számára.

Ezek után tekintsük át ezeknek a helyi döntéseknek a legfontosabb területeit egy decimális rendszerbe foglalt táblázat segítségével, amely a helyi tantervkészítés egy lehetséges folyamatát is jelzi.

1. Az igények felmérése, elemzése

1.1. Országos igények, követelmények

(A gazdasági, társadalmi, tudományos, technikai fejlődés követelményei; politikai dokumentumok, jogi rendelkezések; oktatáspolitikai követelmények, pl. „nemzeti alaptanterv”, vizsgarendszer);

1.2. Helyi követelmények

(Az iskolai nevelés—oktatás helyzete; a szülők, az önkormányzati testületek, az iskola környezetéhez tartozó munkahelyek, a nevelőtestület, a pedagógusok, a tanulók igényei.)

2. Az iskola nevelés koncepciójának és programjának a kialakítása

2.1. Az iskola életében alapul vett értékek;

2.2. Az iskolai nevelés pedagógiai—pszichológiai elvei;

- 2.3. Az iskolai nevelési—oktatási folyamat alapvető céljai;
- 2.4. Az iskolai nevelés és oktatás működésének elvei, szervezeti keretei, a működéshez szükséges feltételek elemzése.

3. Az iskola helyi tanterve

- 3.1. Az iskolai tanítási—tanulási folyamat követelményrendszere
A követelményrendszer tartalma (tények, fogalmak, összefüggések, törvények, elvek, szabályok; tevékenységek; képességek; beállítódások) és szintjei (az országos szintek felhasználásával a tartalmakhoz kapcsolódó, bizonyos időre elérendő, egymásra épülő teljesítményszintek pl. az alkalmazás, a készségek kiépítése, a tevékenységek, a képességek egyes területein);
- 3.2. Az iskolai oktatás tartalmi struktúrája
A tantárgyak rendszere, tematikái, programjai, speciális követelményei;
- 3.3. Az iskolai oktatás taneszközeinek rendszere;
- 3.4. Az oktatás szervezeti keretei
Pl. óraszámok, órarend, órán és iskolán kívüli formák, osztályok, csoportok, a tanulók előrehaladásának rendje;
- 3.5. A pedagógusok feladatai a tanulási folyamat irányításában;
- 3.6. Az iskolai tanítás—tanulás és a helyi tanterv ellenőrzésének, értékelésének, minősítésének a rendszere.

4. A tanítási—tanulási folyamat differenciálásának, individualizálásának programjai

- 4.1. Egyes munkaközösségek, tanárok sajátos programjai;
- 4.2. Egyes témakörök részletes programjai;
- 4.3. Feladatbankok;
- 4.4. Modulok, változatok tervei (pl. felzárkóztató, dúsító programcsomagok).

A fenti sémában — mint látható — a szűkebb értelemben vett helyi tantervet mint dokumentumot összekapcsoltuk annak legfontosabb alapjaival (igények) összefüggéseivel (helyi nevelési koncepció), és utaltunk fő funkciójára (alkalmazása a konkrét tanítási—tanulási folyamatban).

Nézzünk néhány példát arra, hol s hogyan kaphat helyet ebben a rendszerben az alternativitás. Előljáróban hangsúlyozni kívánom, hogy a helyi tantervek kidolgozásával összekapcsolódó tervezési folyamat lelke, lényege, legjellemzőbb vonása — normális körülmények között — épp az alternativitás. Vizsgáljuk meg ennek néhány területét táblázatunk nyomon követésével.

Kezdjük az igények feltárásával, ahol felelősségteljes döntést kíván például az országos és a helyi követelmények, „elvárások” súlya, aránya a helyi tantervekben. Eddig általában az országos igények domináltak, s azokon belül is a központi ideológiai, politikai előírások s egyes tudományos körök követeléseai. A jövőben viszont jóval nagyobb szerepe lesz az iskolán belüli s az intézmény környezetében ható tényezőknek. Természetesen ezek között is számtalan konfliktus adódhat. (Ellentételesek lehetnek például egyes nevelői csoportok vagy pedagógusok, esetleg az iskolavezetés és a nevelőtestület, vagy az iskola és a területi önkormányzat igényei.) Ilyenkor különösen nehéz és felelősségteljes döntések várnak a nevelőtestületekre, amelyek — nézetem szerint — a helyi tantervek legfőbb szakmai fórumai.

A helyi nevelési koncepcióban és programban mindenekelőtt az alternativitásnak az értékek, célok, működési elvek és szervezeti keretek közé történő szerves beépítését hangsúlyoznám. Jó példákat találhatunk erre számos kísérleti iskolában. Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógia programja például elsőként éppen az alternativitást emeli ki, amelyhez szorosan kapcsolódik a személyközpontúság, a szabadság (ez az információ teljes szabadságát, az egyéni munkarend kialakítását, a folyamatos döntés kényszerét s a döntés következményeinek a felelősségét együttesen jelenti) valamint az „értékpluralizmus a konszenzus talaján”.

Hasonlóképpen épülhet be az alternativitás magukba a helyi tantervekbe is. A követelmények esetében például a tanulói tevékenységek, teljesítmények többnyire alternatív tartalmakkal kapcsolódhatnak egybe (gondoljunk pl. a különböző gondolkodási műveletekre, a kommunikáció vagy az önálló ismeretszerzés képességeire). Különösen gazdag választási lehetőséget kínál a tananyag, amelyet mind a tanárok, mind a tanulók, mind az esetleges külső közreműködők sajátos igényei és képzettsége is bővíthet. Választás tárgyai természetesen a tankönyvek, a tananyagként felhasznált más kiadványok és az egyéb taneszközök. Sok esetben épp ezek szerint lehet — és célszerű — megszabni az adott intézményben alkalmazott tananyagot, azok struktúráját. Mivel az orszá-

gos alapidokumentum — az elképzelések szerint és remélhetőleg — műveltségi területeket körvonalaz majd, helyi tantervi döntés tárgya lehet, milyen legyen a tantárgyi rendszer az iskolában, milyen elveken alapuló és fokú integrációt alakítsanak ki (pl. tartalmi kapcsolatok, esetleg problémák vagy tevékenységi körök szerint, netán a „hagyományos”, szétagolt tantárgyi struktúrát követik). A helyi tantervekben kell természetesen dönteni a fakultatívitásról, hisz egyre inkább az iskolára tartozik, milyen tárgyakat, tevékenységeket jelölnek meg kötelezőnek, kötelezően választhatóknak (pl. idegen nyelvek, alkotó tevékenységi körök), szabadon választhatóknak (de az előírt órakeretekbe besorolhatóknak) illetve teljesen szabadon felvehető foglalkozásoknak. Egyre több alkalma lesz a jövőben az iskoláknak arra is, hogy a képzés többféle elágazását, irányát alakíthassák ki (főleg a középiskolákban, pl. természettudományos, humán tagozat, vagy az említett Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban: értelmiségi alap-, menedzser- illetve üzleti adminisztrációs képzés).

Mivel a központi alaptanterv feltételezhetően nem ír elő kötelező óraszámokat sem (csupán kereteket, arányokat ad meg), iskolai döntés tárgya lesz az óraterv, a foglalkozási terv, az órák időtartama is.

Várhatóan jelentősen szélesedik az iskolák döntési köre az ellenőrzés, értékelés, osztályozás terén is. Ismeretes, hogy a tervek szerint a központi követelményrendszer csupán az elemi és általános műveltség szintjeit határozza meg (az előbbi elérését 9—11, az utóbbiét 14—16 éves kor között lehet igazolni). Erre épülnek majd a központilag kidolgozott vizsgakövetelmények, valamint az iskoláztatás egyes pontjain elhelyezett — külső és belső — vizsgák. Ezek között a keretek között azonban az intézmények dönthetnek arról, hogyan, mikor minősítenek, jegyekkel vagy pontszámokkal operálnak, milyen módon tájékoztatják a tanulókat és a szülőket, hogyan haladhatnak tovább a tanulók, milyen arányban érvényesítik a diagnosztikus, a formáló—segítő és a minősítő értékelés sajátosságait, milyen produktumokat követelnek meg és fogadnak el. Szorosan összefügg mindezzel a tanulók közötti különbségek, az egyéni sajátosságok figyelembe vétele az értékelés, minősítés terén is (pl. „szerződések” kötése, lassúbb vagy gyorsabb haladás biztosítása a követelmények kritériumainak elérése alapján).

Magától értetődő, hogy az alternativitás legszélesebb, egyben legitimebb területét maga a tanítási—tanulási folyamat, annak (finom) struktúrája, módszerei, szervezeti formái, eszközei adják. Minderre azonban itt csak utalhatunk, annál is inkább, mivel most elsősorban a helyi tantervekről mint intézményi szintű dokumentumokról beszélünk.

Példáink azonban — amelyek számát bőségesen tudnánk mindannyian szaporítani — úgy vélem, nemcsak azt szemléltethetik, hogy a helyi tantervek kidolgozása során milyen sokféle, jelentős választás elé kerülhetünk. Azt is érzékeltethetik, milyen bonyolult, sokrétű döntéseket kell hozni majd az iskolákban, amikor nemcsak lehetőségük, hanem kötelességük lesz az intézményeknek, hogy maguk határozzanak tanterveikről is. Joggal kérdezhetjük, megvannak-e ehhez a feltételek?

Általánosan érvényes választ erre a kérdésre természetesen nem adhatunk. Egyre nagyobb számban vannak például olyan kísérleti iskolák, amelyek gyökeresen megújították tanterveiket is. Számos iskoláról tudok magam is, ahol épp mostanában készülnek erre az útra lépni. Ilyen tapasztalatokat hozott a Közoktatásfejlesztési Alap nyár elején lezárult pályázata is. Mégis, nem állunk messze az igazságtól, ha azt állítjuk, iskoláink, pedagógusaink túlnyomó többsége — legalábbis ma még — nincs abban a helyzetben, hogy teljesen új, átfogó helyi tanterv kidolgozására vállalkozzék. Igen sokan egyébként nem is szeretnének ezzel élni. Talán megnyugtató arra gondolnunk, hogy így van ez a polgári demokráciák hagyományosan nagy önállósággal rendelkező intézményeiben is. „A nyugati (angol, amerikai, francia) iskolák és pedagógusok — olvashatjuk például egy (épp a „core-curriculummal” foglalkozó) nemzetközi konferencia anyagában — tekintélyes része előnyben részesíti azokat az előre kidolgozott tanterveket és a kereskedelemben kapható tananyagokat, amelyek viszonylag legkisebb adaptációval és alkalmazással járnak.” (Views on Core Curriculum. Enschede, 1986. 92. oldal.)

Azt jelenti-e ez, hogy a helyi tantervek még nem időszerűek? Egyáltalában nem. Miközben szélesre tárjuk azonban a kapukat a kezdeményezések előtt, felszámolva a központi tantervek, tankönyvek kötelezően előírt egyeduralmát, egyrészt meg kell határozni ehhez a közös alapokat, másrészt a nagy többség számára megfelelő választékot, segítséget kell kínálni akár egy teljes tanterv átvételéhez vagy adaptálásához is. Olyan központi vagy regionális intézményekben kimunkált teljes tantervi változatokra gondolok, amelyek között az intézmények megtalálhatják a számukra legmegfelelőbbet. (Horribile dictu, még azt is elképzelhetőnek tartom, hogy ezek között egyelőre a hetvenes évek végén kiadott tantervek, tankönyvek is szerepeljenek, természetesen a „nemzeti alaptantervhez” igazítva és a tapasztalatok alapján tovább korrigálva.) Ha azután az egyes intézményekben megérnek a feltételek, akkor — esetleg eleinte egyes műveltségi területeken, később átfogó jelleggel — át lehet fokozatosan térniük az alkotó helyi tantervkészítésre. Igaz,

hogy ez utóbbi gazdagabb, szélesebb lehetőséget nyújt a helyi körülményekhez való rugalmas alkalmazkodásra, az iskola igazi alkotóműhellyé, fejlesztő központtá alakítására. Meggyőződésem azonban, hogy az alkalmazó út sem zárja ezt ki, hisz a legfontosabb mindig maga a tanítási—tanulási folyamat, s ott már mindenképp a pedagógus minősége a meghatározó.

Mindez azonban nem jelenti azt, hogy nem kellene a lehető legsürgebben határozottabb és komplexebb tevékenységet folytatni a helyi tantervekkel kapcsolatos speciális feltételek kialakítása érdekében. (Jól tudom, vannak nélkülözhetetlen általános feltételek is — pl. az élet- és munkakörülmények radikális javítása, működő önkormányzatok létezése —, most azonban foglalkozunk a szakmai kérdésekkel.) Itt most csak címszavakkal utalhatunk a legfőbbnek ítélt szakmai előfeltételekre:

1. Központi alapvető követelményrendszer kidolgozása, elfogadása, központi vizsgakövetelmények kiadása, vizsgarendszer életbe léptetése. Ezzel együtt a jelenlegi tantervi kötöttségek feloldása.

2. Teljes tantervi változatok, taneszközrendszerek, kimunkálása; a tankönyvkiadás, taneszközkészítés állami monopóliumának megtörése.

3. A helyi tantervet létrehozó, alkotó iskolák támogatása, koordinálása, legjobban bevált tapasztalataik közkinccsé tétele, beépítése a központi kínálatok közé.

4. A helyi tantervkészítés elméletének, technikájának beemelése a pedagógusképzés és továbbképzés rendszerébe; ilyen jellegű segédanyagok kiadása.

5. Országos és regionális szolgáltató központok működése (a pedagógiai intézetekre és a pedagógusképző intézményekre alapozva). Ezek rendszeres, folyamatos segítséget adhatnak a helyi tantervek, tananyagok kidolgozásához, kiválasztásához, de közreműködhetnek a helyi tantervek (előzetes, folyamatos és befejező) értékelésének a feladataiban is.

* * *

Befejezésül és összegzésül leszögezhetjük, hogy a helyi tantervek és az iskolai alternativitás szerves egységben állnak egymással. Az egyik feltételezi és erősíti a másikat, s együttesen lehetnek igazán kedvező befolyással az iskolai nevelés—oktatás fejlődésére, eredményességére. Nem

feledkezhetünk meg azonban arról, hogy megvalósításuk csak fokozatosan, önkéntes alapon, jelentős erőfeszítésekkel, számos feltétel előzetes vagy egyidejű megteremtésével történhet. Ezek az erőfeszítések, áldozatok azonban rendkívül gazdaságos, előbb vagy utóbb megtérülő anyagi, szellemi beruházásoknak tekinthetők. Tudnunk kell viszont, hogy a helyi tantervek is csupán eszközök annak szolgálatában, hogy az iskolák azzá válhassanak, amiért vannak: az alkotó, szabad személyiségek kialakulásának, fejlődésének gyakorló terepévé.

SZIVÓS NÉ TÓTH ANNAMÁRIA:

Kiegészítő-, alap-, továbbképzés?

Kérdőjelek a felnőttoktatásban

Mint napjainkban az életünk minden területén, az ún. „felnőttoktatással” kapcsolatban is egyre nagyobb bizonytalansággal találjuk szemben magunkat. Körülöttünk az oktatás minden formája átalakulóban, forrongásban van, az önállósodás, a piacorientáltság, a vállalkozás igényével párhuzamosan a nehezedő gazdasági viszonyok, a csökkenő támogatás, a kultúra értékvesztettsége nyomja rá bélyegét napjaink iskolájára. Nem csoda, ha ebben a helyzetben ezen a perifériális területen még bizonytalanabb a jövő.

Mi lesz a felnőttoktatással? Létezik-e még? Mi a szerepe ma? Hogyan látja ezt el? Szükség van-e rá a jövőben is? Ki, mikor és minek alapján döntheti el sorsát?

Természetesen nem mernék rá vállalkozni, hogy e kérdésekre biztos választ adjak. Csupán a saját tapasztalataim, iskolánk (a Dolgozók Kossuth Lajos Gimnáziuma és Szakmunkások Szakközépiskolája), melyben esti, levelező, ifjúsági osztályok is működnek, és volt már szakközépiskola is, múltja és jelene alapján keresem a választ, és az ügyben érdekelt szakembereket együttgondolkodásra kérem.

A jelenről. Létezésünket és munkánkat eredményeink bizonyítják. Megyénkben 1990-ben a felnőtt tagozatokon 503 fő tett érettségi vizsgát. 6 gimnázium 6 osztályában 119 fő (bukott 2); 10 szakmunkások

szakközépiskolájában 13 osztályban 261 fő (9); 3 szakközépiskola 3 osztályában 63 fő (6); 2 kiegészítő szakközépiskolai osztályban 60 fő (7). Az átlageredmények nem rosszabbak az átlagos nappali tagozatosnál. Igaz, hogy az első osztályba beiratkozottak közül mindig sokan lemorzsolódnak, de akik megmaradnak, azok végül sikerrel érnek célt.

Sokszor hangzott már el (főleg kívülről) a sommás megállapítás, hogy ez az oktatási forma már teljesítette történelmi hivatását, tehát meg fog szűnni. Részben igaz, csak hogy már évek óta nem az a dolgozók iskoláinak célja, hogy történelmi igazságtalanságokat számoljon fel, hogy esélyegyenlőséget adjon az önhibáján kívül tanulatlan, ám tehetséges felnőtteknek. Egészen másfajta, de nem kevésbé fontos feladatot hozott iskoláink számára az utóbbi évtized. Most éppen hullámvölgyben látszik lenni a felnőttoktatás, mely létrejötté óta több fel-lendülő és leszálló fejlődési szakaszt élt már meg és túl.

Gyakran éri az a vád a levelező tagozatokat (ma ebből van a legtöbb), hogy leszállított igény szintű, „bizonyítványgyártó” intézmények. Ennek ellenkezőjét bizonyítja pl. a nagymértékű lemorzsolódás (amivel időnként szintén vádolni szoktak bennünket), vagy az érettségi vizsgák (olykor egészen kiváló) eredménye.

A dolgozók középiskolái napjainkban egyre kevésbé a dolgozókat képezik. Tanítványaink jelentős része se nem dolgozó, se nem felnőtt. Sokan (az ifjúsági osztályok tanulói) tanköteles korúak, a 8. osztály elvégzése után máshová nem nyertek felvételt, vagy már eleve ide jelentkeztek, így kerültek hozzánk. Rendszeresen kérik felvételüket a nappaliról kimaradt 2., 3. osztályos gyerekek. Szinte kivétel nélkül többszörösen hátrányos helyzetűek, családi, iskolai, társadalmi traumák hordozói, esetleg betegségük miatt alkalmatlanok a „rendes” iskolai munkára. Ily módon napjaink iskolarendszerének fogyatékososságait, hiányosságait korrigálja, működési zavarait kompenzálja, az onnan nem mindig indokoltan kihullott tanulókat rehabilitálja az ún. felnőttoktatás. Ezekben az esetekben már egészen más módszerek szükségesek, mint régebben. Kapcsolatot kell keresni a szülőkkel (előbbi okok miatt ez sokkal nehezebb, mint más iskolákban), olykor a gyámhatóság segítségére, ifjúságvédelmi feladatok ellátására is szükség van. Sajnos, a szülők többsége nem partnere az iskolának a nevelő munkában, sokan csak a különböző kedvezmények, anyagi juttatások miatt iratták be gyermeküket az iskolába, eredményei iránt nem érdeklődnek. Így a pedagógusok, elsősorban az osztályfőnök munkája és felelőssége megsokszorozódik, eredményessége viszont csökken. (Igaz, hogy annál nagyobb a sikerrel járó öröm is.)

Mi a helyzet a „dolgozók” általános iskoláiban? Hasonlóképpen jogos az idézőjel, hiszen ide sem a felnőttek járnak már, hanem a még fiatalkorú, de csak 5—6 osztályt végzett gyerekek. Ezek az iskolák végzik a legnehezebb és leghálátlanabb feladatot, a „rendes” iskola kötöttségeit, fegyelmét el nem viselő, elvárásainak megfelelni nem akaró tanulók nevelését. Sajnos, erre változatlanul van igény. Ez az iskola vállalja magára azokat a „nehéz eseteket”, akiktől a többi általános iskola (a többi tanuló sikeres munkája érdekében) megszabadulni igyekszik. Nem csökken a száma a sokszorosán hátrányos helyzetű, az általánost az 5., 6. után „befejező” cigány fiataloknak, akik ma már, ha akarnak sem kapnak munkát ilyen képzetlenül. Legtöbbjük nem is igényli a tanulást, fel sem ismeri szánalomra méltó tudatlanságát, családjá, környezete sem motiválja az ismeretszerzésre. Munkahelye nincs, tehát nem „iskolázza be”, mint régen, inkább nem alkalmazza. Nekünk, a társadalomnak mégis alapvető érdekünk mindent megtenni értük. Azért, hogy esélyük legyen a hasznos, értelmes munkára, hogy ne a munkanélküliség, a bűnözés legyen a jövőjük. Ebből a nézőpontból bármily csekély eredményt is örömmel kell üdvözölnünk. Amilyen szomorú — nem ritka — ha pl. egy 15 éves fiú alig-alig tud olvasni (bár éveket töltött már iskolapadban), épp olyan tiszteletre méltó és óriási eredmény, ha 16 éves korára mégis sikerül megtanítani. Sajnos várható, hogy a nehéz gazdasági helyzet, a családok anyagi süllyedése, az általános iskola funkcionális zavarai miatt ezután is lesz utánpótlás ebben az iskolatípusban.

Persze a roppant alacsony tudásszintnek gyötrelmes munka árán való csekély emelése, a nyolcadikos bizonyítvány megszerzése korántsem biztosítja a fiatal jövőjét a munkaerőpiacon. Hátrányos helyzetből indult, ezt tovább fokozta, élete behozhatatlan hátránnyal kezdődik, munkanélkülivé, nincstelenné válik, még segélyre sem jogosult. Tehát saját maga és a társadalom számára is tehertétellé, végső soron veszélyes elemmé válik. Majdnem ugyanez a helyzet a középfokról kihullott tanulókkal, sőt a gimnáziumot elvégzett, de szakképzetlen fiatalokkal is. Az államnak saját érdekében, „önvédelemből” létre kell hát hoznia (és „felülről” támogatni, hiszen itt önfinanszírozásról szó sem lehet!) egy olyan oktatási alrendszer, mely ezen segíteni tud. Ezért jött létre „alulról jövő kezdeményezésre” a HABILITAS Egyesület, mely az e célt vállaló intézményeket gyűjti össze, erőiket egyesíti, munkájukat segíti, részükre megfelelő támogatást kér.

Eddig az általános képzést nyújtó intézményekről volt szó, de a

szakmai jellegű felnőttoktatás is változóban van, bár merőben más módon, mint a fentiek. Már a 80-as évek elején várható volt, és be is következett, hogy óriási mértékben megnőtt az igény a szakképzés és továbbképzés iránt. Rohamosan fejlődnek és gazdaságosan működnek az iskolarendszerű oktatás körén kívül eső, néhány éve alakult szakmai továbbképző vállalatok (ilyen megyénkben még nincs), ezek létjogosultsága vitathatatlan a mai munkaerőhelyzetben. Ámde mire építhetnek ezek? Csakis az általános, biztos alapismeretekre. Nyilván mindenféle szakképzésre alkalmatlan az a fiatal, akinek esetleg megvan a 8. osztályos bizonyítványa, de funkcionális analfabéta. Ugyanakkor itt az elmentmondás, hogy míg a szaktudás a munkáltató és a munkavállaló közvetlen anyagi érdeke, addig az általános alapismeret csak közvetett módon szükségeltetik.

A szaktudás konvertálhatósága iránti igény átalakulásra készíti a szakmunkásképzés mai rendszerét. Várható, hogy nem 8, hanem 10—12 évi alapképzésre fog épülni a jövőben, vagy legalábbis színvonalasabb alapismereteket fog megkövetelni. Az általános iskola ennek megfelelő kiegészítésére, a tudásszint vizsgákon való mérésére, a magasabb szintű szakképzés alapjainak lerakására a dolgozók gimnáziumai már ma is alkalmasak lennének. Így létre jöhetne a már évtizedek óta célként deklarált érettségizett szakmunkásgárda.

Hasonló szerepet tölt be, bár éppen fordított sorrendben, a mai felnőttoktatás legközkedveltebb és legsikeresebb ága, a szakmunkások szakközépiskolája. De vajon a 3 éves, csakis közismereti tárgyakat tanító, abból érettségire felkészítő iskolatípus mitől szakközépiskola? Miért kell az ipari szakközépiskolák 4 évi fizika tananyagát tanulnia pl. egy ápolónőnek, és miért csak fakultatíve tanulhatna földrajzot vagy biológiát (de mert úgysem érettségizhet belőle, nem választja ezeket)? Így lesz belőle minimum 6 év alatt érettségizett szakmunkás. Gazdasági okokból nyilván előnyös, hogy már szakmunkásként dolgozik mialatt kiegészíti általános műveltségét, de természetesen szakmai színvonala akkor lehetne jobb, ha megfordítanánk a sorrendet.

Nagy vonalakban ilyen ma a helyzet a „felnőttoktatásban”, a „dolgozók” iskoláiban, melyek működnek, átalakulóban vannak, de a nagy egész átalakulása közepette nem világos, hogy milyen irányban kell változniuk a jövőben. Sok vélemény és ellenvélemény hangzik el kívülről és belülről. Már maga az elnevezés is erősen vitatható, megkérdőjelezhető. Dolgozók? Felnöttek? Gimnázium? Szakközépiskola? Levelező? Hogyan tovább? Mi várható a jövőben?

Ezekre a kérdésekre kerestük a választ az 1990 elején alakult Magyar Felnőttoktatási Egyesület létrehozásával, és ezt a kérdést tettük fel az Egyesület és az OPI Iskolafejlesztési Központja által szervezett tanácskozáson a parlamenti pártok és az érdekelt minisztériumok képviselőinek.

A sok különböző alapállású és hangvételő válasz abban egyezett, hogy valamilyen formában szükségesnek tartják ilyen oktatási formák létét (hasonlóak a legfejlettebb országokban is működnek), semmi esetre sem akarják „felülről” megszüntetni iskoláinkat. De konkrét, részletesen kidolgozott programja egyiküknek sincs — talán nem is lesz —, magunknak kell az utat megtalálni. Meg kell keresni azt a réteget, melynek szüksége van ránk, és elérni a helyi önkormányzat támogatását azért, hogy a hátrányos helyzetű rétegek felemelését, tehát a közöség érdekét szolgálhassuk. Ez a támogatás olyan kell legyen, mely megengedi a spontán kezdeményezést, a kísérletezést. Ne tagadjuk meg hagyományainkat, de vállaljuk, hogy ma és holnap új és más céloknak kell megfelelni. Keressük meg az ehhez alkalmas új és más módszereket, formákat! Nem várhatjuk, hogy bárki előírja számunkra, mit és hogyan kell tennünk, hanem kutassuk fel, mire vagyunk képesek és mit várunk tőlünk! Az új helyzetben meg kell találnunk az utat tanítványaink (leendő) munkáltatóihoz, lakóhelyünk vezetőihez, hogy lehetőségeinket, érdekeinket egyeztessük, hogy vállalkozhassunk arra, amire igény van. Minden társadalomnak szociális kötelessége és érdeke, hogy ne hagyja magára a nehéz helyzetben levő rétegeket.

Végezetül néhány „felforgató” gondolat az ún. „dolgozók” iskolái jövőjének egy lehetséges alternatívájáról.

Az elnevezésről már volt szó. Talán nevezhetnénk egyszerűen középiskolának. Hiszen a szakmunkások szakközépiskolája nem szakközépiskola, nem alkalmas a nappali szakközépiskolából való átlépésre sem, semmiféle szakmai tárgyat nem tanít, csak az érettségire készíti fel a szakmunkásokat. Hasonlóképpen a dolgozók gimnáziuma nem igazán gimnázium abban az értelemben, hogy a felsőfokú továbbtanulás alapjainak lerakására önmagában nem képes. (Más téma, hogy hovatovább az átlagos gimnázium is csak korrepetitorok, külön előkészítők, magántanárok segítségével képes erre.) Az ide beiratkozók összetételének, tudásszintjének ismeretében bátran állíthatjuk, hogy eleve elhibázott az az igény, mely mindenben párhuzamosságot feltételez a kétféle gimnázium között. Ez, bár folyamatosan az alapelvek között szerepelt, még soha sem valósult meg. Még akkor sem, amikor minden gimnáziumban ugyanazt a tankönyvet használták, amikor szó sem volt szabad tan-

könyv-választásról, szakmai, tanári önállóságról. Hasonlóképpen csupán írott malaszt maradt az „átjárhatóság” követelménye. Elvileg oda-viszsa átjárhatónak hirdették meg a nappali és a levelező gimnáziumot, gyakorlatilag azonban mindig is egyirányú utca volt ez. (Sőt, a legtöbb esetben a nappaliról levelezőre átlépőnek egy-két tárgyból még különbözeti vizsgát is kell tennie.)

Minden középiskola gondja, de hatványozottan a felnőttoktatásé és a szakmunkásképzőké, hogy az általános iskolából hozott hiányosságok később kerülnek napfényre, még a 3., 4. osztályban is akadályozzák a továbbhaladást. Az első évben pedig az ún. felzárkóztatás (magyarból és matematikából) a terjedelmes új anyag miatt kevés sikerrel jár. Ha a szakmai önállóság nem csak módszerben, hanem tananyagban is megvalósulhatna, ezt a gondot megoldhatnánk. Természetesen ennek elsődleges feltétele, hogy a nemzeti alaptanterv és az egységes vizsgarendszer elkészüljön, ismertté váljon. Így a végső követelményrendszert ismerve, a célra összpontosítva (4 év után érettségi) bármely oktatási forma beilleszkezhethet az oktatási rendszerbe, amely képesnek bizonyul a cél elérésére.

Ebben az esetben elképzelhetőnek tartok egy olyan általánosan képző középiskolát, mely a (bármikor) elvégzett nyolc általános után az első évben csak az általános iskola (eléggé maximalista, emiatt hiányosan feldolgozott) anyagát rendszerezné az alaptantárgyakból, esetleg tantárgycsoportos oktatási formában. Ennek befejeztével az év végén igen komoly, mindent átfogó vizsgával szelektálna a továbbtanulásra — akár ebben a középiskolában, akár a szakmunkásképzőben, a kiemelkedők a gimnázium nappali tagozatán — alkalmas tanulók és az arra alkalmatlanok között. Ez esetben a mai folyamatos és nagymértékű lemorzsolódás az első, „előkészítő” év végére összpontosulna; mi magunk és a tanulóinkat átvevő iskolák ellenőrzött, biztos alapokra építkézhetnének; a tanulóknak még egy esélyt adnánk a pályaválasztásra, és ön-maga megismerésére.

Így megalapozva munkánkat az ezután következő 3 év alatt (napjaink szakmunkások szakközépiskolájához hasonló, de a gimnázium fő tantárgyaival és érettségi szabályzatával), ha nem is egyetemi felvételi szinten, de az átlagos érettségi színvonalán elvégezhető lenne a mostani dolgozók gimnáziuma tananyaga. Ugyanebbe a képzésbe csatlakozhatnának, (akik már szakmunkásbizonyítványt szereztek) adott szint felett a 2. osztályba, alatta az előkészítő évfolyamba. Elképzelésem szerint a „nagy felmérő” vizsgára bárki, bármilyen előképzettséggel jelentkezhetne. Az ilyen úton érettségizettek jó eséllyel vállalkozhatná-

nak bármiféle emelt szintű szakmai képzésre, némi kiegészítő önképzés után akár felsőfokú továbbtanulásra is. Hogy mindezt esti, délutáni, levelező (ami ma szintén nem az, aminek nevezzük), ifjúsági, délelőtti, hetenként egy, két vagy három napos formában tesszük-e, az főként a tárgyi (tanterem), személyi, anyagi adottságok függvénye.

Természetesen sok-sok kérdés nyitott maradt. Céлом az volt, hogy az érdekeltek figyelmét a sürgős együttgondolkodás szükségességére felhívjam. Ha ezt elmulasztjuk, akkor néhány év alatt csendben elsorvadnak iskoláink, és a már most is jelenlevő új igények kielégítésére majd új intézményrendszert kell a semmiből létrehozni, szakembereket átképezni stb. Ez nyilván sokkal többe fog kerülni anyagi és szakmai szempontból is. Keressük meg, még időben, minél előbb ezt az új utat mi, akiknek már vannak tapasztalataink ezen a téren!

LÁCZAY MAGDOLNA:

Felújítás helyett átépítés

Gondolatok a felsőoktatás megyei reformjának lehetőségeiről

A magyar rendszerváltás kétségtelen eredményei mellett egyre nyomasztóbban érezzük a lassan mozduló oktatási reform lépéshátrányát. Ezen még az sem segít, hogy naponta jelennek meg lényeges tartalmi, szervezeti változást sürgető, sőt segítő cikkek, tanulmányok. Miért van mégis szükség arra, hogy most a megyei lehetőségekről, és ezen belül is a gazdasági, műszaki jellegű felsőoktatást eddig egyedül vállaló mezőgazdasági főiskola reformigényéről szóljunk?

A kényszerítő körülményeket csokorba szedve kiderül, hogy a helyi társadalmak számára — noha továbbra is szükséges, hogy az egész oktatásügy központi normákhoz igazodó, ennél fogva azonosan értékelhető végbizonyítvány adására alkalmas — egyben innovációs lehetőség legyen. Ennek a viszonylag új fogalomnak máris sokféle értelmezése ismert a szakirodalomban, ezért szükséges azonnal megjelölni, mit kell mostani összefüggésében értenünk az oktatási innováció alatt. Amennyiben az eddigi kutatási, fejlesztési, bevezetési—elterjesztési folyamatokat együtt kiindulási alapnak vesszük, úgy ezentúl az innovációnak a tudományos igénnyel kidolgozott és a „fogyasztásra” ajánlható megoldáso-

kat kell kínálnia. Másként: mikro és makro szinten egyaránt olyan fejlesztési folyamat szükséges, amely az oktatási folyamatba meghatározott értékek, érdekek, törekvések és szükségletek permanens beépülését kell hogy jelentse.

A felsőoktatásra — éppúgy mint az oktatás más szintjeire — kívülről három csoportba sorolható állandó nyomás hárul, amelyeket egyszerűsített kihívásnak is kell tekinteni, azaz olyan tényezőknél, amelyekre az oktatásnak fel kell készítenie a végzős hallgatóit. E három terület azonban ritkán jelenik meg együtt a különböző tanulmányokban, cikkekben, pedig a gazdaság, a társadalom és a politika nemcsak a múltban, hanem mindenkor meghatározó tényező, gondosan kell mérlegelni kívánságait.

Ezúttal legkevésbé a politikai hatást, múltbeli és esetleges jövőbeli kereteit kívánom taglalni. Ezt megteszik a különböző pártprogramok, de azt a helyzetet, amiből jelenleg ki kell indulnunk, érdemes felvázolni. Az elmúlt évtizedekben az, hogy ki hol, mikor tanulhatott — a deklarált jog ellenére — korlátozott volt. Korlátozta a politika úgy is, hogy hosszú ideig figyelembe vette a származást, továbbá azzal, hogy a felvételi rendszer eleve sokakat kirekesztett, nem engedte a természetes kiválasztódást érvényesülni, de úgy is érvényesült a kontraszelekció, hogy a tervezés már a felvehető szakemberek számát is meghatározta. Az oktatáspolitikai alapelvek felemás eredményességét jelenti ezeken túl, hogy a külföldi továbbtanulást is erősen irányították, egyéni kezdeményezés vagy elhatározás csak akkor járhatott sikerrel, ha engedély nélkül nemcsak az egyetemre jelentkezett, hanem az országot is elhagyta a fiatal. A megbélyegzés, a szellemi tőke elvesztése kétélű fegyverként hatott, egyéni sorsok kisiklása és nemzeti veszteség egyaránt bekövetkezett.

A társadalmi újratermelődési folyamat felől közelítve az oktatáshoz, kiderül Szabolcs-Szatmár-Bereg megye siralmas állapota. Nemcsak az a rendkívül alacsony mutatószám jelzi ezt, ami a közel 600 ezer lakosú megyében található nem egészen 25 ezernyi diplomással jelezhető, hanem, hogy milyen a diplomások megoszlása, valamint milyen magas azoknak a továbbtanulási lehetőségekhez „ittthon” nem jutó fiataloknak az aránya, akik iskola és munkahely nélkül maradván a társadalmat ma még az eltartásukkal terhelik, de holnap már gazdasági, egészségügyi, szociális, rendőrségi gondok sorát fogják hozni. A korábbi oktatáspolitikai számlájára írható, hogy nem vette figyelembe eléggé a demográfia jelzéseit, miszerint a nyolcvanas évek végétől demográfiai csúcsához értünk. Azok a fiatalok, akikre „nem számítottak”, kellően nem készítették elő felnőtté válásuk lehetőségeit, kénytelenek munka nélkül csellengeni, és

nincsenek meg az innovációnak azok a lehetőségei, amelyek megfelelő átképzéssel a gazdasághoz igazodó ismeretekkel új munkaerővé nevelnék őket. Ennek a súlyos kijelentésnek a háttérében egy mindenkori nagy dilemma húzódik, amely a munkaerő tervezésének nehézségét mutatja.

Vagyis a kérdés lényege, hogy az oktatás és a gazdaság miképpen hozható szinkronba. A teljes összhang természetesen elképzelhetetlen. Nem mindenre lehet előre felkészíteni az iskolában a szakembereket, de ez nem ment fel az alól, hogy a természetes fáziskülönbséget — vegyük ilyenek például, hogy esetleges újítás, fejlesztés csak később teszi lehetővé a specializálódó munkaerő képzését, vagy a divatos szakmák iránti érdeklődés és telítődés hatására nem mindig jó a szakember-ellátottság — prognosztizálni megkíséreljük, irányait figyeljük, hogy az oktatás célját abban jelöljük meg, amit a miskolci egyetem oktatói már megfogalmaztak; „a társadalomban felmerülő, szakismeretet és értelmiségi intellektust igénylő feladatok ellátására alkalmas” embereket bocsássunk ki. A fentieknek viszont nem felel meg a mai iskolarendszer. Néhány példával ezt is bizonyítani lehet. Nincs meg a gazdaság igényeinek és a felnövő nemzedékek képzésének optimális összehangolása. A szakoktatás túlságosan hamar specializálódik, így nem adja meg a lehetőséget az át- és továbbképzésnek, sőt mondhatni, már a végzés pillanatában elavult az az anyag, amit a fiatal szakember kapott. Nem alakult ki annak gyakorlata, hogy a pályamódosítás, esetleg az oktatásban megszakítások, lépcsők posztgraduális felnőttképzés segítsen felülemelkedni a túlzottan szűk terjedelmű szaktudáson. Ráadásul az általános tájékozottság és az alapképzést jelentő tárgyak óraszámai nagyon lecsökkennek, ami nemcsak az értelmiségi léthez szükséges, hanem akadályozza a tehetségek természetes szelekcióját és kettéválasztja már ekkor mesterségesen a kutatást és a termelést. Az információs társadalom — noha nálunk még nem épült ki — már e században is létezik, a nemzetközi gazdasági hatások ma már hazánkban is figyelembe veendőek, de még nem jutott el az oktatásügyünk oda, hogy a hazai felsőoktatás olyan oklevelet, diplomát adjon ki, amely megfelelő és elfogadható más országokban is.

A fentiek arra bátorítanak, hogy tekintsek el attól a szabályozottságtól, ami még ma is fennáll, és vegyem a bátorságot megfogalmazni a GATE Mezőgazdasági Főiskola előtt álló lehetőséget, amit a földrajzi, gazdasági, társadalmi környezet kínál számára.

Tisztában vagyok azzal, hogy ez csak abban az esetben képzelhető el, ha a felsőoktatás reformja, a Parlament felügyeletével egyetlen tárca adminisztrációjával, megfelelő autonómiával és anyagi—erkölcsi támogatással történne. Enélkül elszánt emberek vakmerő kísérlete marad csupán.

A főiskolák továbbra is megmaradó szintet jelentenének a felsőoktatásban, de szerepük változna. Az egyetemekhez való kapcsolódásuk kettős lehetne. Egyrészt nem a teljesített szemeszterek, hanem a letett vizsgák jelenthetik az átlépést, vagyis amennyiben az egyetemeken is szintetizáló jellegű alapvizsgákhoz kötik az első fokozatot, úgy ezt a szintet a főiskolákon is meg lehessen szerezni, majd a specializálódás választaná el a kutató, elméleti munkára és a termelésbe készülő szakembert. Itt is lehetséges azonban — meghatározott ideig vizsgaismétlés nélkül — magasabb végzettségért továbbtanulni. Másrészt meg kell, hogy nőjön a termelésben a másod- vagy harmaddiploma súlya, szükségesek ismeret-felújító—kiegészítő átképzések, amelyeket a főiskolák mint az egyetemek kinyújtott karjai, átképző központjai, college-ei láthatnának el. Vállalni kell azt a nem kis feladatot is, amit a szakképzés két véglete jelez: az egyre differenciáltabb szaktudás megszerzésének kell otthont adni, másrészt viszont a szintetizálásra alkalmas, vállalkozni, gazdálkodni, teljes termelési folyamatot irányítani tudó középvezetőket (akik ugyan jártasak a tudományban, de maguk nem kutatnak) képezzenek a főiskolák. Harmadrészt pedig a továbbképző központnak a gazdasági jellegű főiskolán rendkívül sokféle, bizonyítványt adó, de eltérő fokozatú közép-végzettségű tanfolyamtól a diplomáig jutó átképzést is be kell fogadnia.

Ezek után számomra teljesen természetesen adódik a mezőgazdasági főiskola jövőbeni funkciója.

Hazánknak ma is alapvető ágazata a mezőgazdaság és az élelmiszeripar, megyénkben pedig szinte csak ennek van hagyománya, esélyei is növekvőben vannak.

Igaz, a régi termelési ismeretek, kultúrák elavultak, de az igény a fenti szükségszerűség okán újból előtérbe került. A képzés rendszerének tehát követnie kell a mezőgazdaság teljes vertikumát, párhuzamosan és/vagy egymásra építve tanítania szükséges a korszerű birtoknagyságokat, az optimális gazdálkodási módszereket, kis- közép- és nagyüzemek számára.

Ez azt jelenti, hogy — a neve nem meghatározott, de nincs kialakult megjelölés még rá —, egy olyan gazdálkodni tudó (farmer? jószágigazgató?) diplomást nevelne, aki a hitel és jogi ügyeket, a könyvelést, a birtok növényvédelmi, gépesítési és növénytermesztési, állattenyésztési munkáit átfogni képes, a terményeit piacképesen kínálja. Jelenleg ez a szak csupán kívánság, amelynek azonban előkészületei már folynak. A gépészet továbbra is egyik fontos terület maradna, de az alapképzés

után differenciálódhatna a hallgató nagy és kisüzemi gépek üzemeltetésére, szervizelésére, élelmiszeripari gépészetre esetleg számítástechnikára, igazodva a gazdaság keresletéhez.

A másod- és további diplomák szerzése e területen nemcsak a mostani fiatalok számára szükséges, hanem az eddigi képzés során kibocsátott szakemberfelesleg felújítását is szolgálná.

A repülőgép — bár ma igen drága belföldi használatra — szép jövő előtt áll. A világkiállítás, a Szovjetunió iránti nemzetközi turisztikai érdeklődés, amit pillanatnyilag az érintett ország nem látszik felkarolni, de gazdasági érdeke lesz, hogy legalább bepillantást engedjen. A tranzit-repülőtér lehetősége nemhogy csökkentené a repülős képzést, és itt már nemcsak a mezőgazdasági gépekre szánt pilótákra gondolok, hanem újabb lehetőségeket kínál: belföldi járatra pilóta, stewardess, kiszolgáló földi személyzet stb. oktatását.

Vagyis a főiskola múltjából és jelenéből kiindulva az alapképzésre, amely lehet két vagy három év, specializálódó szakemberképzést építhetünk 1—2 éves további oktatással. (A főiskola képzési ideje a vizsgák letételétől függ, de indokolt átlag négy évre számítani.)

Marad még a gazdasági—műszaki átképzőközpont a kínálózó lehetőségek negyedikként. Noha ez a leginkább változtatható, néhányra már ma van igény, de gazdája még ezen a területen nincs. Így például a föld forgalmának megújításával, ingatlankereskedő, mezőgazdasági marketinggel foglalkozó, kisüzemi mezőgazdasági gépész vállalkozó, idegenforgalom-szervező, gyümölcs- és virágtermelő- és kereskedő, mini konzervüzemre vállalkozó, vad- és erdőgazdálkodásban elhelyezkedő emberek képzését vállalhatja a főiskola a jelenlegi területek mellett.

Nem tagadom, hogy figyelmen kívül hagytam a jelenlegi szabályozókat, hivatali lépcsőket, de a lehetőség megfogalmazásánál ezeket változtathatónak kell tekinteni. Nagyobb gond, hogy ki fog vállalkozni egy sokkal nehezebb oktatásra ilyen megbecsülés mellett, sőt még súlyosabb gond az, hogy van-e elég alkalmas emberünk.

A régi mondás jut eszembe, miszerint teher alatt nő a pálma, és ezzel jelzem optimizmusomat. Annyi tehetséget nevelt már ez a vidék, miért fogyott volna épp most ki, amikor saját jövőjét kell építenie?! Az oktatási rendszer változása felkínálja az egyes régióknak azt a lehetőséget, hogy — az egyébként kívánatos — számbeli növekedést a felsőoktatásban is szorgalmazzák, hogy meglegyenek tudományos műhelyei éppúgy mint átképző központjai is az okleveles munkaerő képzésére. Kérdés, hogy a lehetőséggel tudunk-e élni?

MŰVELŐDÉSPOLITIKA

KORKOS ILDIKÓ:

Kölcsey Ferenc: Vanitatum vanitas

(1823)

Költészetének nemcsak eredményei meghatározóak, hanem az eredményekig vezető út megfigyelése is fontos a versek értelmezésében. Eletművében megragadó az a belső fejlődési ív, amely a hullámvölgyekből teljesedett ki. Sajátos az az út, amit egyéni fájdalomainak megéneklésétől a politikai, társadalmi tettig megjárt. Úrrá lett különös érzékenységén, magánélete gyötrődésein, változó kedélyállapotain, és haladó, politikus költő lett.

Görögös, németes vallomáslírája számunkra már nem ad elsőrendű élményt. Reformkori eszmék kellettek ahhoz, hogy ez a „sötéttiszta” líra valódi „tisztává” váljék, s maradandóvá tegye Kölcsey életművét.

A politikai harc faragott belőle közéleti költőt, s egyáltalán: jó költőt. Az ide vezető lépcsőket azonban maga Kölcsey járta meg, sokszor túllépve, legyőzve önmagát. Korai verseinek vívódásait, tehetetlenségét, kiábrándulását nőtte túl 30 éves korára, amikor a reformországygyűlések küzdelmei férfias tetteket kívántak. Sokszor kellett erőt vennie önmagán, hogy a haza és haladás eszméje elfeledtesse vele személyes bánatait. Ahogyan írja ezt „Áldozat” című versében:

„Áldozatom két istenség oltára fölött áll,
Könny neked ó Szerelem, és neked ó haza, vér!”

Kölcseyre jellemző az illúziókba való belefeledkezés, az ideálok világának kiépítése. A francia forradalom eszméiből a szabadságra, testvériségre, egyenlőségre való vágyakozás megteremtette ezt az ideálvilágot. De ez a világ a valóság talaján összeütközött a filozófiával. Az elképzelt szabadság, egyenlőség helyett a valóságban a holbach-i determinizmus uralkodott, gátat szabva az eszményeknek. A célszerű világkép helyett kauzalitás lépett fel, ez is a determinizmust erősítette. A ter-

mészet és a világ rendje sehová sem vezethető körforgásnak tűnt. A valóság és az eszmények között támadó ellentmondás kiábránduláshoz, pesszimizmushoz vezetett. De már nem a szentimentális pesszimizmus jóleső újdonsága volt ez, hanem a valóságra való rádöbbenés kiváltotta elkeseredés. Ha ebből a válságból ki akar lábalni az ember, meg kell újítania nézőpontját, rá kell mutatnia az elkövetett hibákra. Ezeknek az elvont eszményeknek lesz a kritikája a Vanitatum vanitas című vers.

A költeményt talányos versként tartják számon. Maga Kölcsey sem tudta, hogyan is áll vele. „Lehet hogy jó, meglehet hogy rossz” — írta Szemere Pálnak egy levelében.

Bizony a vers értelmezése sokáig nem volt tisztázott. Megzavarta az olvasót az a magabiztos elutasítás, melyet a költő az elképzelt ideálokkal alkalmazott. A reformkori elemzők: Toldy Ferenc és Gyulai Pál humoros versként fogták fel. habár megéreztek benne a keserűséget is. Kerecsényi Dezső a fordított távcső módszerével való vizsgálódást látott a Vanitatum vanitasban.

Révai politikai értelmezést adott: „az a fájdalom torzult benne gúnnyá, mely Kölcseyt a nemesség kicsinyessége láttán elszomorította”. A leghelyesebb és legösszetettebb értelmezés Szauder Józsefé, aki kiemeli, hogy nemcsak politikai és személyes bántalmak indítványozták a költőt, hanem a filozófia is. Vagyis lázadás ez a vers a determinizmus holbach-i nézetei, a cél és értelem szerinti világgép ellen. Rádöbbenés ez a vers a valóságra, melynek minden alárendeltje a világon. Nem lehet abszolút rend és igazság, ezek hamis, romantikus eszmények. Csak valóság van. Kölcsey tehát megtagadja a tökéletesség eszméjét, a pozitív világgép elgondolását nevetségesnek tartja. Nem a konkrét ideálok ellen lép fel — mint ahogyan hitték —, hanem az ellen a világ ellen, melyben nem jöhet létre a harmónia, melyben a determinizmus és a kauzalitás uralkodik. Azt a nézőpontot kell megtagadnia, amelyből felépítette ezeket az eszméket.

Kölcsey rádöbben, hogy az eszme mennél forróbb, annál gyilkosabb. Az ideálba vetett hit elhatalmasodásával a lét maga semmisül meg, az ember önerejével táplálja eszméit. A lét és az eszmények tragikus egymásba ütközéséből nő ki a vers gondolati magva. Ideáljaival harcol a költő. Ideál és pusztulás, eszmény és áldozat heves dialektikája fogalmazódik meg. A Vanitatum vanitas kifejezetten filozófiai tételt hirdet. A görög cinikusok és szkeptikusok tanítását, akik minden szélsőséges idealizmussal szemben hirdették, hogy az elvek, eszmék ismer-

rete nem elegendő a szenvedélyek megfékezéséhez, ezért a helyes erkölcsi magatartás a minden iránti teljes közömbösség. Mint ahogyan a vers latin címe is mondja — hiúságok hiúsága — e földi életben minden múlandó és hiábavaló.

A vers tételes tanulsága a cinikus—szkeptikus ataraxiát — rendíthetlenséget — kínálja gyógyításul. Szarkasztikus kifejezésmódja is arra sarkall, hogy az ideálvilág kétségbevonásaként fogjuk fel.

Kölcsey a vers írásával egyidőben kezdte újra átdolgozni ifjúkori, terjedelmes görög filozófiatörténetét, melyben materializmus és idealizmus között vívódott, keresve a lét és szellem értelmét. De hozhatott-e újat ez a visszafordulás?

Ifjúkori kedélyhullámozása veszélyessé vált, személyisége elsüllyedésével fenyegetett. Ekkor visszafogta magát, amiből a hangulatlírát fölváltó tárgyiasító líra következett. Önvallomás helyett a mások helyzetébe való beleképzelés, a szerep-ének. Történelmi álarc fegyelmezte meg a költőt, és tette ezzel is drámaian fojtottá érzelmi—eszmei ellentmondásait. Salamon király bölcsességét vette pajzsul, álarcul; Balassák, Zrínyiekképében szólt a szabadságról.

Ez a tárgyiasítás nélkülözhetetlen a Vanitatum vanitas születésében. A bibliai figurába való behelyezkedés megadja a rejtőzés lehetőségét. Csak így meri átadni magát Kölcsey a kedélyhullámozásnak. De ez a kedélyhullámozás súlyosabb itt, mint bármikor. Azelőtt csak az érzelmi állapot kapott más minőséget. A Vanitatum vanitas-ban már nemcsak az állapot minősül át, hanem az is, ami magán hordozza a tárgyiasítást, vagyis az érzelmi hullám. Az ellentétbe fordulás tehát nemcsak érzelmileg megy végbe, nem csupán hangulati átváltást érzünk, hanem a gondolat, az eszme, a világnézet is átfordul. Még a tanulság is súlyosabb, mint amit előlegezhetünk.

Tárgyiasítás, ideálok és filozófia. Ezekből a belső egységekretegekből épül fel a költemény.

Az álarc és a filozófia egybeesik, egyaránt az ideálok ellen szegeződnek. Nem legyőzni akarják a természetet, az ideálokat, hanem cinikusan fölül akarják múlni azt. Gúnyos, szarkasztikus ábrázolással.

Amit vall a költő, annak értelmét a visszájára fordítja, majd úgy kezeli, mint a bölcsesség tantételét. Kifordítja a salomoni bölcsességet is. Erre a szarkasztikus ábrázolásra jellemző, hogy a keserű, gúnyos tagadás egyfajta elismerési formában jelenik meg.

A költemény kapcsán legelső gondolatunk az lehet, hogy mi keltette ezt a hidegen izzó gúnyolódást, ezt az egész világrépre kiterjedő szatírárt?

Induljunk ki Kölcsey saját nyilatkozatából. A vers keletkezéséről írja Szemerének: „a sokat vesztett kebelből azután származhatott, minekutána veszteségeit az emberi élet nevetséges parányiségához és múlandóságához mérve, nyugalmas megvetéssel tekintette”.

Ez a veszteség a döntő számunkra. Nem vádolja külön sem a magán-, sem a közéletet, se világnézetet, általánosság szintjén marad. Beleérthető a magára maradás, a szűk életkörből való kitérés lehetetlensége, a politikai válság, a filozófiai kétely egyaránt.

Szembenézésről van tehát szó. Ez a szembenézés önmagával nem a gyakorlati élet alapján történik, hanem ideális síkon. A személyes fájdalmat csak az eszmények fonákjaként tudja felfogni. Kölcsey az élet eleven gyakorlatában még ki sem próbálta eszméit, befelé nőttek azok, fojtogatták őt. Makacs betege volt az eszméknek, s a legmagasabb eszmékhez mért, így eltörpült életet, a valóságot kellett visszanyernie. Hiszen maga a világrész válik komikussá, ha elhisszük, hogy az engedelmeskedik az embernek, a tökéletességváagnak. Nem a nemesi ellenzék kicsinysége, nem is saját idealizmusának megtagadása a döntő a vers keletkezésében és mondanivalójában, hanem ennek a bezárt, célszerű és pozitív világrép lehetetlenségének a felismerése, a metafizikai hitetlenség. Ez tehát az a mindenre kiterjedő veszteség, amiről Kölcsey beszél homályosan, s ez azt is jelenti, hogy eszményvilágát nem építheti tovább a régi módon. Nem szabad belefeledkezni a tökéletességbe, mert ez hamis, és életlő.

A Vanitatum vanitas művészi szépségét abban látjuk, hogy milyen mély feszültség van a mondanivaló és a költő lírai állapota között. A kifejezésmód gúnyosan szarkasztikus, ami ellentétes az elfojtott szenvedélyességgel. Aki ilyen keserűen tagadja meg eszményeit, az csakis rajongójuk lehet. Ennek elárulója a belső hevület, mivel önkéntelenül is meleg hullámok indulnak meg heves szavai nyomán: Mátyás dicső csatázási, Zrínyi szent pora . . .

Horváth János szerint itt Kölcsey magát a tagadást cáfolja, amikor dicsőről és szentről beszél. Pedig épp tudatosan, a szarkasztikus ábrázolás érdekében áll ott a két jelző, hogy alapozza, erősítse az eszmény megtagadását. Ezzel nehezíti a feladatát Kölcsey, de ez nem a tagadásban tetszelgő költő hangja, hanem a megbántotté. Fájdalom van mögötte, hiszen önmagából kell most kitépnie ezt a darab világot.

Egy későbbi versében, a Vigasztalás-ban ad valódi magyarázatot a költő a Vanitatum vanitas megértéséhez. Bevallja, hogy nemtörődömsége álarc volt csupán, mely alatt nyög, hiszen érzi, hogy hiába folyt a vér a szabadságért.

Kölcsey építkező módszere az, hogy először a humor szeszélyével szétszórja az életfilozófiára vonatkozó tanulságokat, relativizálja eszmé-nyeit, egy magasabb nézőpontból szemlél, azután szarkasztikusan megtagadja értelmüket és érvényességüket. Ennek a módszernek meglehetősen objektív látszata van így, akár intellektuális szentenciának is nevezhetjük. A gúnyos tagadások során csak egyetlen dolog marad halálosan komoly, a nézőpont, amiből Kölcsey vizsgálódott, ami felől nézve minden nevetségesen komolytalanná torzult; vagyis a cinikus, szkeptikus rendületlenség. Ez az az eszme, amire kifut a vers, bizonyítási tételeinek ez a végső megoldása. Mintha csak egy aristoteles-i logikai bizonyítás állna előttünk.

Az első szakasz megteremti a vershelyzetet, a tárgyiasítás formáját is megadva. Azután a salamoni tanítás szellemében sorolja fel a világ összetevőit: a Föld és Kozmosz, valamint a történelem fokozódik le a szarkasztikus felsorolásban. Egy-egy strófát kapnak a világtörténeti méretű emberi pályák, események, illetve a virtus, a bölcsék, szónokok, művészek. Ezután számol le Kölcsey az emberi lét értékeivel, az egész világegyetemmel.

Minden mondat egy azonosítás. Bravúrosan találja meg minden azonosítottnak a megfelelő azonosítót: többnyire elanyagtalanítva vagy lekicsinyítve a nemegyszer nagyértékűnek beállított konkrét ideálokat. (Zrínyi szent pora.) Az elvont értékeket — melyek etikai kategóriák egyben — illékonyvá váltja. Ez a módszer izgalmas belső ellentétmozgást eredményez, metafizikumellenesnek mondják találón, vagyis elvont eszmények rombolásáról van szó.

„Egy ezred egy buborék” — ez már kezdete az elanyagtalanításnak. A történelmi, művészi, erkölcsi szférában lekicsinyít, megcsúfol a költő. Mátyás csatázási... kakasviadal. Filozófiai kérdések is foglalkoztatják. a kezdet és a vég, a hit, remény, boldogság, halál, sors. Érdekes, hogy itt már nem olyan éles a gúnyolódása, mint a történelmi személyeknél volt. Ezek a strófák elégikusabbak, mert jelentésük is általánosabb. Az élet, a halál fogalmaival szemben gúnyolódásnak alig lehet helye.

A dialektikusan hullámzó azonosításlánc a tanulság levonásakor

szakad meg. „Hát ne gondolj e' világgal” „Légy, mint szikla, rendületlen.” S ekkor hull le a salamoni álarc is. A létérték egyedül itt talál pozitív eszményre, a magatartáseszmeny formájában.

Horváth János „eszmenyi rajongású képes beszéd”-nek nevezi Kölcsey versének stílusát. Ez a képes beszéd azonban kritikai funkciót kap a Vanitatum vanitas-ban, és a megsemmisítő tagadást a megsemmisülés jelenségeibe burkolja.

Az eltűnést, megfoghatatlanságot kifejező hő- és fényjelenségek uralkodnak a versben; bizonytalan lebegés, illanás, hullás körüli képzetek ezek. Az egykori ideávilághoz kapcsolt képek most az ideál semmisségét fejezik ki, különösen akkor, mikor a tárgyat az eltűnő jelenség képével azonosítja a költő: „gyertyaláng egész világunk”. De nemcsak megsemmisülés van ebben a versben, hanem ott lappang a kétely is a gondolatok között.

A vers felépítése pontos szerkesztőművészetről tanúskodik, mely filozofikusan építkező, de már szelíden gúnyolódó, vagy elégikus hangnemben szól. Kristálytisza szerkezetbe zárul a gondolat és érzelem nyugtalan mozgása, heves dialektikája. Egységben van az ellentmondás és a tagadás indulata is. A csattanók elhelyezése epigrammatikus arányokra mutat, az elítélő fordulatok a szakaszok végeire erősödnek. A vers költői képei az absztrakt fogalmak gúnyos—melankolikus értelmezését szolgálják. Ezeket a mélyen szubjektívvé vált fogalmakat és mély érzéseket anyagtalan lebegésben képzelel el a költő.

A Vanitatum vanitas a nagy romantikus szembenézések és leszámolások legnagyobbika. Nemcsak magánélete, osztályában való csalódása vitte idáig Kölcseyt, hanem a determinizmus és végzetel mármár határos, abba átcsapni kész teleológia. Az abszolút rend, igazság, célszerűség fikciója váltotta ki heves satíráját. Ezzel együtt annak megértését is, hogy az ideál is csak saját ellentétjével együtt igaz, és hogy cselekedni nem lehet elvont, égi eszmények beteg igézetében. A költő saját gyógyítása is hát ez a vers, ideáljain túllépve — önmagán is túl kellett lépnie!

Németh G. Béla az önmegszólító verstípusok körébe sorolja e költeményt, s annak egyik korai példajaként tartja számon. A Vanitatum vanitas-ban a determinisztikus világkép széttörésével az addigi szerepnek nevezett magatartás vagy nézőpont megkérdőjeleződik. A költő felismeri, hogy elhibázott valamit. Egyfajta válság tör fel belőle, mely történeti, életrajzi és filozófiai élményekből fakad. A válságélménynek

számvetéssel kell szembenéznie, hogy a levont tanulság során kiderüljön az új magatartás lehetségessége. A tanulság alkotja a vers központi részét, melyre rögtön rácsatolódik az új magatartás eszménye, mint egyetlen pozitív eszme a régi helyett. A vers lefolyása végül is egy logikai tétel lehetne. Megjelöli álláspontját a költő, tételesen fejti ki azt:

„... széles e világon
Mind csak hiába való!”

Ezt a tételt bizonyítja Kölcsey felsorakoztatott érveivel. De okosan, meghaladni szükséges ellenérveket is közbeiktat a felsorolásnak, ezzel izgalmassá teszi az eszmei hadakozást.

„Vársz hírt s halhatatlanságot?”

A gondolati csúcspont a tanulság, a következtetés: „Légy, mint szikla, rendületlen”. Ezzel körvonalazza is az új szerep fogalmait és tartalmát. Ideológiát ad. Mégis maradnak az olvasóban kérdések...

Krízisélmények kifejezése-e a vers, vagy döntőbb hangsúlyt kap benne egy magatartás megformálódásának gondolatélménye? Mert nem az élményt, az ideákat kérdőjelezi meg a költő, hanem a válság foglalkoztatja, az a világnézet, melyből az ideálok születtek. Panaszos-e ez a vers, vagy építkező? Esetleg a hibák felsorolásából épülő? Talán egyedül csak maga a költő, Kölcsey Ferenc tudta rá a választ.

HÁRSFALVI PÉTERNÉ:

Kölcseys diákok Kölcseyről

Értekezések és vallomások egy iskola névadójáról

A dolgoknak megvan a maguk természete, tehát évfordulós megemlékezéskor is választhatunk a megidézési módozatok közül. Kölcsey Ferencről születésének kétszázéves fordulóján elmondhatnánk, hogyan tanítjuk, hogyan taníthatjuk életművét a különböző fokozatként emlegetett iskolatípusokban, vagy meghatározhatnánk helyét az irodalomtörténeti folyamatban; elmondhatnánk azt is, milyen pályaszakaszokat célszerű elkülöníteni a bemutatás folyamatában, vagy elvégezhetnénk a klasszicizmus, szentimentalizmus és romantika fogalommeghatározását

egy-egy versének felidézésével; elmondhatnánk azt is, milyen módszer-tani eljárásokkal tárhatók fel művészetének újszerű, eredeti vonásai, vagy sorra vehetnénk a verstípusok, az irodalmi kritika, a politikai szónoklat, de a novella és a „filozófiai végrendelet” elméleti kérdéseinek jellemzőit is. És még így sem kerülhetne szóba, mi a véleménye Kölcseyről a ma emberének: az átlagpolgárnak, köztük a fiatalnak és az idősnek, az olvasgatónak, a kevésbé érdeklődőnek és a rendszeresen tájékozódónak.

E folyóirat célkitűzéseinek megfelelően, az iskola körén belül maradva adunk válogatást azokból az írásbeli véleményekből, amelyek a tanórai dolgozatokban, az érettségi munkákban és az iskolai pályázatokra érkezett művekben halmozódtak fel az utóbbi években a nyíregyházi Kölcsey Ferenc Gimnáziumban.

Természetesen a legjobb „művek” közül válogattunk, de természetesen a jó közepes képességűek írásai is itt szerepelnek. Igyekeztünk bemutatni a szakirodalomban kiemelkedően tájékozottak munkáit, ahogyan teret engedtünk az egyéni vélemények megfogalmazóinak is. Ez utóbbiak esetében érdekes és tanulságos dolog figyelni arra a tényre, hogy nemcsak az iskolai dolgozatok, hanem az iskolai pályázatok értekező részét is szinte mindig követi valamilyen egyéni hang, valom-ba fogalmazott egyéni vélemény.

Folytathatnánk a tanulságok sorolását, most azonban többet profi-tálunk, ha minél több „eredeti” szöveg olvasásának adjuk át magunkat, és úgy formálunk tanítási gyakorlatunkban is hasznosítható véleményt önmagunk számára.

Az iskolai dolgozat sok kötöttséggel megszabott írásmű, mégis tükrözi alkotója egyéniségét, a tudás elrendezésének, megfogalmazásának képességét, felfogásának helytelen vagy helyes irányba való tájékozódását. A dolgozat szerzője általában a tankönyvi szöveg felidézésére törekszik, de a legjobbak megpróbálkoznak a tanórai munka apró mozaikdarabjainak beépítésével és az otthoni felkészülésük során szerzett ismereteik megfogalmazásával is. Az ígéretes teljesítmények közül való az alábbi iskolai dolgozat, amelyben a mértéktartás és a ténytisztelet a két legerősebb szélső pont, s közötté az ismeretközlés és az értékelés bontakozik ki. A lezárás éppúgy tekinthető vallomásnak, miként útmutatásul felfogott vagy útravalónak elraktározott tanításnak egy kis-diák gyarapodó életszemléletében.

„A Hymnus és a Szózat a múltat idézve keresi a jelen küzdelmeinek értelmét. Kölcsey a bűnhődés vallási gondolkörében Istenhez fo-

hászokodva villantja fel a jobb jövő reményét, Vörösmarty viszont nem Istenhez, hanem az emberekhez szól, és a rendületlen hazafiságtól, s a szenvedélyes szavakkal megigézett „népek hazája, nagyvilág” igazságos ítéleteitől várja az oly sok múltbeli küzdelem értelmét, célját, eredményét. A haza és emberiség elválaszthatatlan egysége, s egyik alapvető gondolata Kölcsey életművének. Megkísértette ugyan a nemzeti elszigeteltség, elhagyatottság érzése, de mint képzeletét általában az egyetemesség, az egészre irányultság, úgy a költő politikai gondolkodását is az egész emberiség távlataiban való otthonosság jellemzi. Mindkét költeményben a hazaszeretet áll a középpontban. Vörösmarty, szemben a Hymnus költőjével, bízik a szebb jövőben. De Kölcsey más lelki alkat. A hősi nemzetet, s igaz, nemzedékét nem szidja, de szánalmat kér számára. E két költeménynek nemcsak saját korában volt óriási jelentősége, de napjainkban is, amikor dönteni kell hazánk sorsáról, s megtalálni a helyes utat, mely elősegíti haladásunkat.” (Részletek Vitéz Judit II./B osztályos tanuló dolgozatából 1989—90. tanév.)

Az iskolai dolgozat megírásának napjaiban készült a következő érettségi munka. Két évvel idősebb, irodalomtörténeti és politikai ismeretekben gazdagabb a szerző, teljességgel korunk fiatalja. Erőteljesen törekszik bizonyítani, hogy a tankönyvi ismeretek birtokában van, de sokkal többet is tud. Érzékletesen vázolja fel a tudományokhoz kapcsolódó mondanivalóját, és bensőségesen vallja meg érzelmeit, összességében harmonikus egységet teremt ismereteiben, saját szemléletének értelmi és érzelmi része, valamint az olvasóban kialakítani kívánt kép között.

„Kölcsey Ferenc (1790—1838), a reformkor egyik kiemelkedő költője és politikusa elsősorban arról ismert, hogy nemzete múltja iránt tisztelettel, nemzete jelene iránt felelősséggel és cselekvésvágygal, jövője iránt aggodással viseltetett. Műveiben ez abban jelentkezik, hogy a múltat gyakorta említi, gyakran pozitív, de néhol negatív formában. Ezek általában példázatok a jelen számára, s ettől már csak egy lépés a jövőn való elmélkedés, ami bizony nem túl sok jóval kecsegtetett Kölcsey Ferenc véleménye szerint.

A múlt, jelen és jövő kapcsolatát egyaránt megtaláljuk a szépprózai művekben és a versekben is. A magyar történelem elfogadására és a hagyományok ápolására egyik legjobb példa a Mohács című filozófiai munka. Ezt a mohácsi csata 300. évfordulójára írta Kölcsey, s hangot ad benne azon aggályainak, hogy tiszteljük-e megfelelően történelmünk jelentős dátumait.

Hasonló mondanivalójú, ám némileg más szemszögből közelíti meg a kérdést a Nemzeti hagyományok. Ebben a „nemzeti hagyomány s nemzeti poézis” kapcsolatát keresi Kölcsey. Kijelenti, hogy a nemzeti költészet csak a múltban gyökerezhet, csak a nemzet nyelvén lehet igazán magyar. A Vanitatum vanitas merőben más szemszögből értékeli a múltat s szemléli a jövőt. A vers — mint Kölcsey írja — „a legkedvetlenebb körülmények közt” készült, s ez tartalmán érződik is. Történelmünk nagyjait (Mátyás, Zrínyi Miklós), az általa oly nagyra becsült antik művészeket, politikusokat és filozófusokat (Szókratész, Plátón, Arisztotelész, Pheidiasz), az egész emberi életet, sőt magát a földi létet is mint az epikureista bölcsek atharaxia tanát fogadja el. Miként lehet az, hogy ilyenformán vélekedjen valaki azokról az értékekről, amiket addig is, és azután is büszkén vallhatott magáénak? Alkalmi megnyilvánulás volt ez Kölcsey részéről, s jelzi azokat a kétségeket, amik igen csak gyötörték. Hol van a helyünk a világban, hol tart a magyarság Európában? Kölcseyt is megérintette a Johann Herder-féle nemzethalál jóslat, ami ellen ugyan fellépett, de a jelen viszonyai alapján nem lehetett túlzottan optimista. Ahogy a Zrínyi dalában írja az egykori dicső népről: „Névben él csak, többé nincs jelen”. (Részletek Privigyei Csaba IV. A osztályos tanuló érettségi dolgozatából. 1990.)

A pályázaton is érvényes a kötöttség, hiszen adott a cím, legalábbis a témakör, a műfaj, a szépirodalmi műnem szabályainak megtartása; a műfajhoz kapcsolódó stíluselemek kiválasztása, a terjedelem; és sok minden más, mégis kötetlenebb, mint az iskolai, vagy érettségi dolgozat. Bizonyos becsvágyat is ébreszt a pályázóban, hiszen az eredmény, az értékelés a nyilvánosság előtt történik, ünnepélyes formában.

A pályázat ily módon a tanórákon kívüli iskolai munka legmagasabb foka, a tanórákon tanult ismeretek betetőzése és kiteljesítése; a megszokott formáktól való eltérés és az iskolai gyakorlattól való elszakadási kísérlet. Felkészülés és előrettekintés „az életre”.

A Kölcsey-művek elemzőinek írásaiból csak részleteket tudunk adni, s a művek közül is csak néhányat idézünk fel. A leggyakrabban választott művek közül a Hymnus és a Vanitatum vanitas bemutatóit, valamint a Parainesis gondolatairól elmélkedőket részesítjük előnyben.

A Hymnus „szakszerű” elemzése után az itt olvasható pályamű írója már-már teljesen átadja magát az érzelmének, közben azonban figyelemre méltóan adatgazdag is ez az érzelmi hullámmás.

Íme: „Kölcsey Himnuszát az én korosztályom már kisgyermek korában megismerte. Gyermekfejjel belénkszívódtak első sorai, s bár még nem éreztük át mély értelmét, de tudtuk, ha valahol felcsendül zenéje, az egész ország vigyázzban áll, mert a Himnusz nem jelent mást, mint a hazánkat, Magyarországot.

Ez az a vers, amelynek hallatán a világ minden táján felállnak a magyarok, s a vérzivataros századok által szétszórt magyarság ezekben a percekben egyetlen dobbanó szív, egyetlen nagy család. Történelmi tanulmányaink során megismertük hazánk hányatott sorsát, végigkísérhettük, hogyan vált az Európa-szerte nagyrabecsült s rettegett magyarság évszázadokon át idegen népek rabjává, s hogyan zsugorodott hatalmas területe „kis hazánkká”. Hányszor rohantunk a pusztulás felé, s hányszor szenvedtünk „apáinkat” megszégyenítő vereségeket.

A „dicső múlt” hősei: Rákóczi, Zrínyi, Thököly példájának nem sok követője akadt, s ha akadt is, Kossuth, Széchenyi törekvéseinek gyümölcseré a XX. század első felének nyomorúsága nyomta rá a bélyegét. S vajon hogyan szólna ma ez a Himnusz, ha Kölcsey nemcsak saját korát s a múltat, hanem a jövőt is látná? Lám Kölcsey fohásza nem nyert meghallgatást, mert az általa felsoroltak után még a szabadságharc és a két világháború minden szörnyűsége és nyomorúsága is a magyar népre szakadt. S mégis Kölcsey Himnusza az, amelyen nem tudott átütni az osztályharcok zaja, s az árulások káröröm kacaja, az a vers, ami az egységes, bár meggyötört, de minden magyar számára az egyetlen hazát jelenti.

S ma mit jelent nekem a Himnusz?

A nemzetet, az anyanyelvemet, a hazámat, ahol születtem, s az egyetlen országot ahol élni tudok. Ahol szüleim s nagyszüleim éltek, s élnek, ahol tízmillió élet küzd azért, hogy minél jobba és szebbé tegyék ezt a „nagy otthont”, ahol a jobbagykérdések helyett már ezer új égető problémára keresik a megoldást. Ahol a bányákban, gyárakban, falvakban és városokban milliók és milliók küzdenek a megélhetésért. Mégis, mikor felcsendül a 165 éves Himnusz, az onszág ez a nyugtalan, panaszszótól visszhangos óriás megáll pár percre, s elcsendesedik, s levetkőzve a hétköznapi gondjait, feszesen állva végiggondolva a magyar nép minden dicsőségét és nyomorúságát, egy torokként, borzongva, kipirult arccal éneklő velem együtt: „Isten áldd meg a magyart”. (Benczik Krisztina II. D osztályos tanuló pályázata. Részlet. 1987—88. tanév.)

A Vanitatum vanitas elemzője elsősorban és egyértelműen az értelemre kívánt hatni, amikor munkáját írta. Így aztán csakis a szakirodalom megfogalmazta mondatokat róttá egymás mellé, mégis van valami tiszteletet parancsoló a pályázatában, és ez a forrásanyagának a pontos és biztos kezelése.

„A Hymnusnak sajtószerű módon párdarabja a nem sokkal utóbb keletkezett Vanitatum vanitas — éppúgy világnézeti—etikai programvers, mint a Hymnus. A teljes tagadás megnyilatkozása, de egy új világkép és egy új világ formálására való felkészülés jegyében. Akkor írta, amikor válsága végén a tevékeny életbe ismét bekapcsolódni készült, s szembenézett múltjával. Ez a számvetés keserűbb, kiábrándultabb, tragikusabb aligha lehetne. A valóság alakítására készülő költő kétségbevonja és elutasítja addigi életének legfőbb tartalmát, az ideálvilág érvényét. Szauder József arra mutat rá, hogy Kölcsey itt a görög cinikusok és szkeptikusok tanítását vallja magáénak, azokat, akik minden szélsőséges idealizmussal szemben hirdették, hogy az eszmék nem elegendők a szenvedélyek megfékezésére, s a helyes erkölcsi magatartás a minden iránti teljes közömbösség. Addig elvont eszménykultuszát tagadja meg itt a költő, a valóságra apellál a célképtelen eszmei rendszerek és végtelen égi ideálok ellenében. Erőteljesen belejátszik a vers ihletébe osztálya, a nemesi ellenzék iránti szkepszise is, de szarkazmusának, végletesen gúnyos ítéletének erejét elsődlegesen saját idealista filozófiájának kritikai felülvizsgálata adja meg. Versalkató módszerül kedvelt tárgyiasító eljárását, a más történeti személyiségek attitűdjébe való behelyezkedést választja ezúttal is Kölcsey: Salamon király bölcsességének köntösében vizsgálja végig a lét, a természet, a történelem és a kultúra fontos területeit. Ez ugyanakkor nem mond el lent annak, hogy Salamon király álruhájában önmagával vív, önmagával perel a költő, egy önmagával folytatott drámai dialógus egyik felét halljuk. Szemrehányásai, fokozhatatlanul keserű ítéletei elsősorban önmagának szólnak. Ezért oly megrázóak. Történeti képsort teremt ez is, akárcsak a Hymnus, de mennyire másképp!...” (Turi Nagy Andrea III. B osztályos tanuló pályázata. Részlet. 1987—88. tanév.)

A Parainesiset feldolgozó pályázatokból két részletet szerepeltetünk. Az első ismét a gondolati, logikai mondatvezetés révén érdemli ki tiszteletünket, míg a második egyfajta magatartáskódexeket fogalmaz meg. Az első minősít, a második érzést kelt, és buzdítóan szedi csokorba az iskola névadójának egy mai diákhöz szóló intelmeit.

„A Parainesis csupa olyan igazságot tartalmaz, amelyet ma is val-

lunk, mert az élet érvényes törvényeit fejezi ki. Kölcsey olyan gondolatokat ír le, amelyek egész életében vezérelték. A Parainesis irodalmunk legszebb költői művei közé tartozik. Az ember történelmi fel-emelkedésébe vetett hit és bizalom teszi azzá, amely a kiábrándító tapasztalatok után is valósággal átfényesíti az eszmefuttatás lapjait.

Érzelmait az író semmivel sem egyesíti, így mindegyik olvasója úgy érezheti, hogy a megnyilatkozás közvetlenül őhozá fordul. Minden szava mögött ott érezhető hitének és humánumának teljessége. Nincs oly igazsága, elve, nincs oly megállapítása, amelyet önnön szenvedéseivel ne igazolhatna. Szinte a maga egész életét adta az utókor-nak ajándékba. Leggyakrabban a szentencia eszközével él; ezek éles és világos tagolásukkal, tömörségükkel, kielezettséggükkel, parancsoló ka-tegorikusságukkal vésik az olvasóba a hirdetett sarkigazságokat. Meg-fellebbezhetetlenségükkel eszméltetnek és felráznak, világítanak és ösz-tönöznek: a törvény erejét és szigorát, a végső dolgok elrendezettségét sugallják. Kölcsey a kőtáblák kikezdetlenségével örökíti meg tanítá-sait. S ezen a kőtáblán a mű szimfonikus szerkesztése révén folyvást visszatérő, új meg új összefüggésekben érvényesülő legfontosabb útmu-tatás az, hogy a boldogság öncélú keresésében nem, csakis az alkotó cselekvésben található meg ki-ki önmagát, hogy az ember autonóm lény, de az önmegvalósítására lehetőséget csupán a társadalmi tettek adhatnak.

A Parainesis igazságait alkotója oly fontosnak érezte, hogy közü-lük néhánynak egy másik műben, a Celesztina című elmélkedésben is kifejezést adott. A Parainesis mondatainak ünnepélyes ritmusa és an-tikos verete olyan előkelő helyet biztosít számára a magyar irodalom-ban, mint amilyent a XVII. századi moralisták írásai foglalnak el a franciában, azzal a különbséggel, hogy a Parainesis mondatainak klasz-szikus méltósága mögött romantikus szenvedélyesség, egy harcos kor pátosza érezhető." (Szabó Ágnes III. B osztályos tanuló dolgozata. Rész-let. 1987—88. tanév.)

„Megpróbálom szavakba önteni, hogy mit mond nekem a Paraine-sis. Törekedjem új ismeretekre, melyet rendszeres tanulással és olva-sással érhetek el. Olvasmányaimat megválogassam, a könnyű fajsúlyú regények elé helyezzem azokat a műveket, amelyekben jobban elmé-lyedhetek. Nyelvi ismereteimet bővítsem, mert ez korunk alapvető kö-vetelménye. Legjobb tudásom szerint segítsem, hogy anyanyelvünket a legmagasabb szintre emeljük. Ráébredtem, hogy a nyelvet jól és szépen beszélni egyike a legnagyobb örömeinknek.

Igyekszem szerénynek maradni, erkölcsösen élni, kerülöm a rossz társaságot. Társaimat segítem, velük megfelelő hangnemben beszélek, a felnőtteket és tanáraitam tisztelet hangján szólítom. A közösségi szellemet növelem, megtanulok lemondani, ha a közösség érdeke úgy kívánja, mert tudom, hogy „a mindig magában élő ember csak magát hallja”. A társadalmi élet íratlan szabályait magamévá teszem, igyekszem türelemmel viselkedni mások iránt. Megfogadom az idősek tanácsát, hogy előbb gondolkodjak, s csak utána beszéljek. Így elkerülhetem, hogy másoknak fájdalmat okozzak és magamnak kellemetlenséget. Megértettem, hogy az embereket csak külsőről itélni nem szabad, mert a belső sokszor többet rejt mint amennyit mutat. Nem mulasztom el ha jót tehetek, de ezért hálát vagy valami mást kívánni nem szabad, mert társaim tiszteletét és szeretetét csak így nyerhetem el. Megtanulok nyílt szívvel és egyenes lélekkel élni az emberek között. Ezt jelenti nekem Kölcsey Ferenc Parainesis-e.” (Hegedüs Ervin II./B osztályos tanuló pályázata. Részlet. 1987—88. tanév.)

CSELENYI ISTVÁN GÁBOR:

A vallási népszokások szerepe az emberi kapcsolatokban *

A címben felvetett problémát mindenekelőtt állítássá, tétellé szeretném formálni: a vallási népszokásoknak emberformáló, emberi kapcsolatokat létesítő—alakító, társadalomformáló szerepe és ereje van. Amit tájegységünk szülötte, Végh Antal az adventi, karácsony előtti készülődésekről ír, általában is érvényes a vallási, keresztény népszokásokra: „A karácsonnyal nemcsak Jézus születhetett meg számunkra. Valahogy önmagunknak mi is, újra meg újra. A régi majtisi karácsonyok a test, a lélek újjászületésének, megtisztulásának, tisztaság iránti vágyának az ünnepei voltak. Talán a hó is azért esett, hogy tiszta, megújult, ragyogó, csillogó lehessen karácsonyra minden. Ady szavaival: „Tegnap harangoztak,/ Holnap harangoznak./ Holnapután az angyalok/ Gyémánt-havat hoznak.” Ezt a gyémánt-hó tisztaságú világot szeretném ide, a szaktábor színe elé idézni.

*Elhangzott a sóstói néprajzi táborban 1990. június 27-én.

1. A vallás újrafelfedezése

Ahhoz, hogy a ma és a holnap nevelésügye a vallási népszokásokat rehabilitálja, mindenekelőtt magát a vallást kell újra felfedeznie. Bár ez volna tulajdonképpeni szakterületem, erről csak röviden szeretnék szólni, hiszen ez a téma szétfeszítené ennek az előadásnak a kereteit. Véleményem szerint a marxista valláskritika állításait — hogy a vallás „hamis tükröződés”, „kivetítés” volna és osztálytársadalmak terméke — maga az élet cáfolta, hiszen a vallás minden. ellene folytatott hadjárat ellenére tovább élt és ma égőbb igény az emberekben, mint valaha. Ez a valláskritika kettős redukcióval, leegyszerűsítéssel élt. A szellemi igényeket, s így a vallást is, tisztán szociológiailag értelmezte, amellet megpróbálta visszavezetni az anyagi—gazdasági tényezőkre. Ez az emberkép megnyírbálásához, az ember antropológiai visszametszéséhez vezetett, aminek eredménye az az erkölcsi és társadalmi válság, amelynek sajnos, mindannyian tanúi és részesei vagyunk.

A teológia felfogása szerint a vallás nem egyik vagy másik társadalom kinövése, nem afféle járulékos képződmény, nem hamis tudatforma, hanem örök emberi igény, emberi természetünk velejárója, még ha koronként más és más arculatot is ölt, és mondjuk, egészen eltérő szokásokban fejeződik is ki.

A bevezetőben megfogalmazott tétel a vallás lényegéből fakad. A vallás az Istennel, az abszolutummal megélt kapcsolat és az erre épülő normák, szabályok összessége. Nem az egyedi én kapcsolata Istennel, hanem a közösség, az egész emberiség kapcsolata, és ez rajzolja ki a vallásban — a függőleges mellett — a vízszintes kapcsolatrendszert. Más szóval: a vallásnak alapvetően személyek közti (interpersionális) és szociális dimenziója van. Legprimitívebb formáitól kezdve a kereszténységig mindig úgy jelenik meg, mint az emberi viselkedés, erkölcs, az ét-hosz szabályozója, a társadalom szervező elve. Különösképpen érvényes ez a keresztény vallásra, amely a főparancsot helyezi középpontba: Szeresd Uradat, Istenedet... és Szeresd embertársadat, s amely Krisztus Testét mint közösséget, az Egyházat akarja megvalósítani.

A marxista valláskritika, tudjuk, sokat örökölt Feuerbach kivetítés elméletéből. A lélektan, a mélylélektan e tekintetben is igazságot szolgáltatott. Míg Freud a vallást a neurózis egyik formájának látta, saját iskolája, így főleg Jung kutatásai igazolták: az erkölcsös cselekvés alakítójának, a „felettes énnel” a kifejtésében nagy szerepe van az Istenképnek. Az Isten-eszme az az őskép, archetípus, amely (aki) az ember

egyeddé válásának individuációjának mozgatója. Innen válik érthetővé, miért függ össze olyan bensőségesen vallás és erkölcs. Az Isten-hit, az Istenbe mint az erkölcsi rend szentesítőjébe vetett hit személyes, „családias” közelségbe hozza az erkölcsöt, épp ezért hathatós segítséget jelenthet a személyiségformálásban, a nevelésben is.

Most, amikor hazai nevelésügyünk megszabadul az előző évtizedek ideológiai ballasztjaitól, újra felvetődik a lehetőség, hogy a nevelők éljenek ezzel az eszközzel, kapjon nagyobb teret a vallási motiváltágú nevelés mint egyik, alternatív lehetőség, amely viszont az egyház két-ezeréves és az emberiség sok tízezeréves tapasztalataira, máig ható, eleven hagyományára épül.

Szeretném hangsúlyozni: én mint lelkész, mint teológus, nem szeretném, ha most „keresztény kurzus” következne. Ez ugyanolyan helytelen lenne, mint a kizárólagosan materialista nevelés. Pluralizmusról álmodozom. Olyan többszínűségről, sok alternatívát egymás mellé sorakoztató sokféleségről, amely helyet hagy minden nevelési formának, így a vallásos nevelésnek is, de nem kizárólagos formaként, amely elnyomja a többiekét. Külön téma lenne a hitoktatás és az egyházi iskolák ügye. A sokszínűségben belül természetesnek tartom, hogy lehetnek, lesznek különböző felekezetek iskolái, esetleg ökumenikus iskolák is. Ez megfelel a demokráciának, és növeli a hit érlelődését, valószínűségi struktúráját, ha a gyerekek közösségben élik meg a hitet és ez áthatja egész életüket. Örülök, hogy tágabb ajtó nyílik a hitoktatás előtt is, még ha kétségbeejtő is, hogy ezzel a lehetőséggel továbbra is igen kevesen élnek. Legalább ilyen fontos lenne azonban, hogy a ma és a holnap nevelői túl tudjanak lépni a vallással, az egyházzal szembeni ellenérzéseiken, az előző évtizedekből magukkal hozott idegenkedésen, és a nevelésben pozitív erőnek tekintsék a vallást. Ebben az átértékelésben — a vallás újrafelfedezésében — sokat segíthet a népi vallásosság, a vallási népszokások megismerése, tehát éppen mostani témánk. Annál is inkább, mert ezek alkalmazása, nevelésben való kamatoztatása nincs feltétlenül keresztény hithez kötve, ugyanakkor mélyen gyökerezik a magyarság múltjában, s nemzettudatunknak is szerves része.

II. A vallási népszokások

Balassa Iván és Ortutay Gyula Magyar néprajzában ezt olvashatjuk a magyar népszokásokról: „A közösség, legyen az falu vagy mezőváros,

vagy akár csak egy tanyacsoport is, a társadalmi és társasági konvenciókhoz való feltétlen ragaszkodást tagjai számára elengedhetetlennek tartotta". Más szóval: minden egyes ember népszokások életrendjében élt, mindennapi életét és ünnepeit ezek szabták meg. Nem véletlen, hogy a „mos, mores” szokást, de erkölcsöt is jelent. A közösségek keretén belül kialakult szokások egyúttal erkölcsi normákat, a morális cselekvés rendjét, az emberi kapcsolatok minőségét is közvetítették.

A népszokások közül itt most a vallási népszokásokról kell szólnom. Külön téma volna, hogyan éltek tovább a magyarság ősi, pogány vallásának motívumai. Így pl. a karácsony másodnapján egyes helyeken szokásos regölés csak részben a regális, királyi—főúri szórakozás hatására alakult ki. Magában őrzi a sámánok—táltosok rejtőzését—révülését is, ezért is elengedhetetlen kelléke a láncosbot, a köcsögduda. Magába foglal valamiféle bőségvarázslást is, mint számos más népszokás: „Adjon az Isten ennek a gazdának/ Egy hold földön száz mérő búzát./ Régi rejtem, régi rejtem,/ Sej, regü rejtem/ Ez a nagy Úristen/ Ezt is megengedte”. Ugyanígy „szorgalmazza” a regölés a legalapvetőbb párkapcsolatot: legény és leány egymásratalálását is: „Itt tudunk egy leányt, Kinek neve Julcsa;/ Amott tudunk egy legényt,/ Kinek neve Pista;/ Isten meg se mentse,/ Kebelébe rejtse”. A „pogány” eredetű népszokás azonban keresztény színezetet nyer: a regölők „Szent István szolgáinak” nevezik magukat. Ez a szokás jelképe is lehetne annak, hogyan épülnek egymásra az ősvallás és a keresztény hitrendszerre támaszkodó ünnepek.

Mint teológus hadd szóljak azonban azokról a népszokásokról, amelyek kifejezetten keresztény eredetűek (még ha ezeknél is mindig ki lehetne mutatni „pogány” motívumokat is). Az immár kifejezetten keresztény vallási népszokásoknak két nagy csoportja van: az emberi életet végig kísérő és az év menetét követő szokások.

A) Életfordulók

Az életfordulókhoz kapcsolódó népszokások szorosan kötődnek egyházi szertartásokhoz, katolikus szóhasználattal: a szentségekhez. Mégsem egyszerűen egyházi ceremóniák, liturgiák, még csak nem is paraliturgikus cselekmények, amelyek ti. a szertartások népi változatai, hanem ténylegesen a „népegyház” körében kialakult szokások, amelyek a néprajz sajátos részét képezik.

A legelső életforduló a keresztelés. Hogy mennyire döntő eseményről van szó szülesskor, mutatja, hogy a szülésre készülő várandós anya sok helyütt, így nálunk, Szabolcsban is, szülés előtt elmegy gyónni—áldozni, hiszen tudja, élete Isten kezébe van. Maga a keresztelés az alaphangot jelenti az emberi kapcsolatokban: a kisgyermek az egyház és a társadalom élő tagja lesz ezzel (iniciáció). A néplélekben ez úgy csapódik le, hogy keresztelésig a csecsemőt pogánynak tekinti, nevet nem ad még neki, azaz csupán ilyet: Nevenincs, Nemtudomka. Ártó szellemektől félti, ezért csak „Te kis csúnyának” nevezi, szépnek semmiképpen. A keresztelés a születés utáni 2—3. napon történik. Az újszülöttek a szülők, nagyszülők, nagybácsik—nagynénik, keresztszülők keresztnévét, protestáns vidékeken biblikus neveket kapnak, matyóföldön szívesen adják a Mátyás nevet. Görög katolikus vidékeken a Mihály, Miklós, György, Mária, Ilona, Erzsébet divik. Tudják-e, mi a komacsésze: amit az asszonyok a gyermekágyas asszonynak hoznak. És az egyházkelés? A szülő asszony első útja a templomba. A komaság az emberi kapcsolatok szép formája, a rokonság kitágítása, amit a magyar ember sokra tart. A Keresztanya (Keke), Keresztapa, a Keresztfiam, -lányom az Édesanyámmal, Fiammal vetekszik a megszólítások közül. Érdekes, hogy a néplélek már a megszületett fiút, lányt is a jövő házasság szemszögéből, tehát a társas kapcsolatok oldaláról nézi: „Kiskománé, arra kérem, / Kisfiára jól ügyeljen. / Nevelje fel szépen nagyra, / A leányszem kapjon rajta, / Ujujujujuj!” A már-már lakodalomhoz mérhető vendégeskedés rögtön a keresztelés után, régebben az azt követő szombaton volt szokásban.

Az emberi élet sorát követő népszokások csúcspontja a házasságkötés. E köré egész sor szokás rendeződik. A nép a házasságot az emberi élet kiteljesedésének tekinti, és valóban, emberi kapcsolataink jó része a családon belül szövődik. Az esküvővel két család élete fonódik egybe. A régi ember ezt az adásvételhez hasonló eljárásnak tekintette. Egész sor szavunk utal erre: eladósor, eladólány, vevő, tehát vőlegény, vőfély. Menyasszony, menyegző szavunk egyenesen finnugor őseink világába visz el, ahol ez az eladás menyétprém fejében történt. A házasság a házra, a családi fészekre, a lakodalom nem annyira a lakásra, mint a jóllakásra utal, és sajnos, a lagzik az idők folyamán egyre inkább ebbe az irányba, a dínomdánom, a mulatozás felé tolódtak el, de végül is még ez is az emberi élet, az emberi együttlét kiemelkedő óráit jelzi. Az esküvő az eskütételre, a templomi szertartásra utal.

A házasság köré épülő népszokások a háztűznézővel kezdődnek, különösen, ha a legény a szomszéd faluból vagy távolabbról nősül. A leánykérés maga is szép kis népi színjáték, ahol a legény és társai úgy

tüntetik fel magukat, mint utasokat, szénát, virágot, galambot kérnek, míg aztán a menyasszony „elröpülhet”. Kötetlen szabályok szerint lezajlik a legénybúcsú is, amelyen csak férfi cimborák vehetnek részt. A leánykérés után egy héttel következik a kézfogó, amely már kis lakodalom. A lányos háznál a szülők, násznagyok és a rokonok bizonyos köre van jelen. A jegyváltás a régi adásvétel maradványa: a vőlegény zsebkendőben jegypénzt, ma már gyűrűt ad át jegyajándékképpen.

Ezután 3—6 héttel következik maga az esküvő, régebben főleg farsang idején, esetleg ősszel, ma már szinte bármikor. Az ehhez vezető úton első lépés a hívogatás (2 héttel a lakodalom előtt), majd a csigacsináló, 5—6 nappal az esküvő előtt, amely nemcsak a lakodalmi levestészta elkészítéséből áll, hanem taposó vagy tésztagyúró táncból is, amely 2—3 óráig tart, a társas együttlétnek nagyon szép formája, amely a híres fonóra emlékeztet.

Az esküvő a menyasszony-kikéréssel kezdődik, amely a leánykérésre emlékeztet: mint fejér galambot, kéri a menyasszonyt. A menyasszony-öltöztetés után következik a menyasszony-búcsúztatás. A templomba a lehető leghosszabb úton vonultak — szekéren vagy gyalog —, hogy az egész falu lássa a menyasszonyt. Menet közben szinte elsíratják: „Nézz ki, anyám, az ablakon,/ Most visznek ki a kapudon! Nézz utánam keservesen,/ Látsz-e többet vagy sohasem!” (Szögliget, Abaúj megye.) A lakodalomban még az ülésrend is megszabott, mint egy királyi udvarban. Szabolcsban, Nyírtura környékén még maskurások is jelen vannak a lagzin. Szinte mindenütt van menyasszonytánc — „Viszik a menyasszonyt” — kiáltják, és megfelelő ellenérték fejében bárki táncot rophat a menyasszonnyal, így gyűlik össze az, ami egykor a kelenye, az eladólány „ára” volt. Fektetés — nászágy a padláson —, kontyoló — asszonnyá avatás — dívik még sok helyütt. Az egész esküvőt rigmusok, nóták, tréfák kísérik, a commedia dell'arte egy sajátos magyar formájáról van itt szó, amely életörömöt, a szerelem és a személyes szeretet értékét fejezi ki, aminek keresztény tartalmát az adja, hogy természetszerűleg kapcsolódik a kereszténység által közvetített házasságeszményhez.

Hazánkban a XVII. századtól volt anyakönyvezés (és a XIX. századig csak egyházi anyakönyv volt). A keresztelés és a házasságkötés mellett a temetés került be ezekbe az anyakönyvekbe. Az emberi életet kísérő népszokások harmadik formája a temetéshez kapcsolódik. Bár a halál, sír, temet szavunk finnugor eredetű, a keresztény hitrendszer az örök élet gondolatával új tartalmat adott ezeknek: nem annyira elsira-

tásról van szó, mint hosszú út előtti búcsúzkodásról, amiből még van visszatérés. A magyar a múlt századig nem ismerte a feketét mint gyászszint, fiatalokat ma is fehér koporsóba temetünk. Sok helyütt — így görög katolikusok körében is — él a szokás, hogy a fiatalkorú halottat rezesbanda kíséri ki a temetőbe, ahol az ifjúság még tánkra is perdül. Itt semmiképp sem pogány reminiszcenciáról van szó, hanem a feltámadáshit hatásáról.

A temetés menete a különböző népszokásokban: az öltöztetés, a halottlátás (látogatás) sürvedéstől, vagyis sötétedéstől, a siratás. A halott rendszerint padmalyos sírba kerül Szabolcsban. Pap, régebben pap és kántor is búcsúztatta a halottat. A hozzátartozók rögöt vetnek a koporsóra. A keresztre vagy fejfára versek is kerülnek. Hogy a temetés mennyire nem jelenti főtémánk, az emberi kapcsolatok megszakadását, mutatja ez a kömörői fejfavers: „Hosszú szenvedésem után/ Itt zárt magába e sírhalom./ Fáradt testem itt pihenésre talál,/ Isten veletek, egykor találkozunk.” A vallási népszokások így kísérik végig az egész emberi életet, lényegében véve nem mások, mint a személyes viszonyok felizásai, földísztett formái, amelyek segítenek bennünket abban, hogy emberek, és így egy közösség tagjai lehessünk és maradhassunk mindhalálíg.

B) A naptári év szokásai

A vallási népszokások másik csoportja, mint említettem, a naptári évet követő szokások. Tudnunk kell, hogy az egyházi vagy liturgikus év nem egészen azonos ugyan a polgári évvel, ünnepei mégis a naptár egy-egy pontjához kötődnek, ezért beszélhetünk róluk így. A sort érdemes azonban ádventtel, karácsony-várással kezdenünk. Az adventi korszorú inkább még paraliturgikus szokás, de a betlehemezés már a magyar falu elidegeníthetetlen kincse (bár ez is a templomi misztériumjátékokból fejlődött ki). Legények, matyó földön leányok kis templomot hordoztak körbe, és rigmusaikkal megidézték Isten fia megtestesülésének titkát, főleg persze a pásztorok örömét: „Pásztorok, keljünk fel,/ hamar induljunk el Betlehem városába, rongyos istállócskába!” Soha a kereszténység nem került ennyire közel a nép lelkéhez, mint a betlehemezésben. Bábtáncoltató betlehemezés is van, amelyeknek sok változata él, így pl. Szatmárcsekén hét figura forgolódik, köztük nagyon fontos a gyertyapénzszedő. Újabban szálláskeresés is szokásban van a karácsony előtti napokban.

December 26-ról már szoltam (regölés). Sok helyütt 28-án is játszanak, előadják az aprószentek történetét. De hogy életközelsébe kerüljön a történet, a gyerekeket, no meg a munkásokat is megvesszőzik. A játéknak betegségűző színezete is van.

Újév a XVI. századig (és Keleten ma is) karácsony része volt, csak másodlagosan vett fel évkezdő jelleget: „Adjon Isten minden jót ez új esztendőben!” Sok helyütt téltemetés, télkiűző íze is van az újévi vídamságnak. Szilvesztert a régi magyar szokásrend nem ismerte.

Vízkereszt a nyugati szertartásokban szintén karácsonyi tartalmú, a népi játékok is a három királyt idézik, házszenteléskor ezért kerül fel az ajtófélfákra a GMB, a Gáspár, Menyhért, Boldizsár, akikről József Attila is írt.

Február 3-án történt a balázsolás, amivel régen diákverbuválás is együtt járt. Február 24-én volt Jégtörő Mátyás, aki bő halászatot ígért, március 12-én volt a Gergely-járás, amely szintén diákünnep volt. Március 19-éhez, József naphoz tavaszvárás társult, római naptár szerint április 24-e, Szent György napja tavaszkezdő volt, április 25-e, Márk nap a csordásoké.

A naptári naphoz kötött, ún. állandó ünnepek mellett ott vannak azután a változó ünnepek, amelyek ti. a mindenkori húsvétól függenek. Ezek nyitánya a farsang, a nagyböjt előtti időszak, főleg hamvazószerda (latin szertartás szerint). Még ha riói karneválméretű mulatságok nem is voltak nálunk, de a legkülönbözőbb vidám szokások igen, amikben számos pogány elem is feléledt (termésvarázslás stb.).

A húsvéti szokásokat mindenki ismeri — locsolózás, tojás ajándékozás. Biztos, hogy itt is előtérben áll a termékenység kérdése („hogy el ne hervadjék”), mint ezt Kormány Margit írta a Határ-Szélben (április 13.), a kiindulópont azonban keresztény gondolat: a locsolás a keresztvízre emlékeztet, ti. az ősegyházban nagyszombaton volt a keresztelés, a tojás pedig Krisztus sírjára, amelyből ti. Krisztus — mint a csibe a tojásból — saját erejéből tört ki! A mélyrétegek csodálatos találkozásáról van tehát szó itt is, amiben a néplélek megtalálta azt a pontot, amin keresztül mindezt saját életébe tudta integrálni. Liturgikus szertartás, de egyúttal népszokás is azután a húsvéti eledelek megáldása, a pászkaszentelés, amely szintén jelképes erejű: a hívő úgy érzi, a húsvéti hit táplálék számára, amely átfogja egész életét, mind egyénileg, mind közösségekben.

Görög katolikus vidékeken Tamás-vasárnap tartják az ún. halottak húsvétját, ami abból áll, hogy zenekarral felszerelve kimennek a temetőbe, és a szegényeket vendégül látják. Pünkösdhöz szerte az országban játékok kapcsolódnak, így a király- királyné-választás, a kakaslövés, kakasvacsora. A néplélek tehát a Szentlélek kiáradását is termékenységi jelképként élte meg.

S most folytassuk az állandó ünnepek sorát. Május 25-e, Orbán napja a méhészek, szeptember 20-a. Vendel a pásztorok védőszentjének ünnepe volt, közben Péter-Pál, június 29-e az aratás ünnepet hozta. Mind-mind egy-egy cég, foglalkozási ág, vagy épp az egész nép egymásratalálásának, együttes örömének kivirágása.

Katolikus, és így görög katolikus vidékeken különleges színfoltot jelentenek a búcsúk, egyes szentek, és főleg Szűz Mária ünnepeinek búcsúi, kisboldogasszonytól nagyboldogasszonyig. A templombúcsúk és a búcsújáró helyek nagybúcsúi nemcsak bűnbocsánathoz vezetnek, hanem az emberi kapcsolatteremtésnek is kiemelkedő alkalmi, egyúttal emberségben való növekedéshez segítenek. Így írtam erről Búcsúsok című versemben: „Szitokhoz szokott lelkek/ megszelidülve lépnek ahhoz,/ kitől az Ember született meg”. Ahhoz, ti. a pócsi Mária-képhez.

III. Lehetőségek a nevelésben

Konferenciánk azt keresi, hogy a népművészet — és így a népszokások — hogyan kamatoztathatók a nevelésben—oktatásban. Erről immár csak röviden szeretnék szólni. Mindenekelőtt gyűjtési munkára volna szükség. Még legtöbb helyen fennmaradt a felsorolt és fel nem sorolt vallási népszokások egy része. A 24. óra utolsó percében vagyunk ugyan, de még meg lehetne menteni, ami menthető.

Akár gyűjtés, akár meglévő gyűjtemények alapján — másodszer — oktatni, tanítani kellene a népszokásokat. Mikulás-műsor, betlehemezés még a legnehezebb időkben is fennmaradt legtöbb helyen. Most bátrabban kellene elővenni ezeket az anyagokat. Minden ünnepnek, ünneplési lehetőségnek meg kellene adni a sajátos karakterét, nem volna szabad immár attól félni, hogy vallásos tartalmakat közvetítünk. Nem volna ehhez szükséges külön tantárgy. Rajzórán lehet húsvéti tojást festeni, büröklevet készíteni, tornaórán táncot tanítani, néprajzi szakkör-

ben vagy épp magyarórán betanítani a népi játékokat, mondókákat, rigmusokat. Felsőöknök vőfély-, násznagy-, szakácsnő tanfolyamot lehetne indítani, énekórán meg lehetne tanulni a népszokások énekeit — amiket persze jó lenne hozzáférhető formában kiadni. Az Alföldi Nagy Vőfélykönyv egyébként máris adott.

A vallási népszokások magyar népünk múltját idézik. Ezzel kell szembesülnünk. Népi kultúránkkal való találkozásunkat ahhoz a pillanathoz hasonlítanám, mint amikor — mint pap — gondolatban belépek egy régi korokat idéző fatemplomba. Befejezésül álljon tehát itt az a versem, amely ezt a találkozást idézi Önök elé.

FATEMPLOM

A gyertyaláng álmát lobogja.
Mint jóbarátok, rokonok,
egymásra néznek mosolyogva
az arcok és az ikonok.

Elbarnult képek ablakán
napszámosokra, magvetőkre
halász, ács, pásztor néz alá:
testvér-sorsuk bizalmas öre.

Rozzant, ütött-kopott padok
sorakoznak a szűk hajóban,
mit gróf, nagyúr nem koptatott:
nem volt az Áccsal soha jóban.

Belépek és nézem kutatva
az arcokat s ikonokat:
mit mond a templom? mit súg ajka?
küld? hív? — kivet vagy befogad?

Dr. Cselényi István Gábor
hittudományi főiskolai tanár

Gondolatok — megjegyzések

a II. Magyar Nemzetiségi Kisebbségi Színházak Fesztiváljának tapasztalataihoz

Napjaink integrációs folyamatai, amelyek az egységes Európa Ház felé való haladást tüzték zászlaikra Európa minden országa, népe számára, igénnyé, szükségessé tették a különböző, de hangsúlyozottabban az azonos kultúrkörök közeledését. Közép-Kelet Európában, ahol a nagy monarchiák képeztek történelmi egységet, s amelyek az első nagy világégés utáni békerendezéskor kis nemzeti territóriumokká szakadtak szét, most ismét jelentős szerepet kaphatnak az integrációs folyamat felgyorsításában. A különböző országokban élő nemzeti kisebbségek és kultúrák, amelyek szerves részei kellene, hogy legyenek az anyanyelvi kultúrának, egyre inkább szoros kapcsolat tartására törekszenek az adott országok kultúrájával. Sajnálatos tény, hogy az elmúlt évtizedes hibák politikai döntéséből kifolyólag, a kulturális híd szerepet, amely létükből és helyzetükből adódott, a nemzetiségek nem tudták, nem tudhatták betölteni.

A nyolcvanas években tapasztalt nemzetközi enyhülési folyamatok, s az ebből következően végbemenő nagymértékű átalakulások megteremtették azt a lehetőséget, hogy az ügy iránt felelősséget érző hazafiak felvállalják a határokon túli magyarság kultúrköreinek összefogását. Kisvárda a trianoni döntés következtében három ország ölelésében helyezkedik el. Adottságainál, történelmi lehetőségeinél fogva talán a legalkalmasabb az összefogó szerepre, a magyarság határainkon kívüli képviselőinek találkoztatására. Így nem véletlen, hanem a szándékok és a tudatos törekvések eredményeként vállaltuk fel Európában elsőként a határainkon túl működő magyar nyelvű színjátszás reprezentánsainak magyarországi találkoztatását, egy történelmi és színházi rendezvénysorozat tartalma köré szervezett eseménysorozat keretében. Még csak két éve létezik ez az esemény, de már közismertté, fogalommá és igénnyé vált ezekben a berkekben.

Az elmúlt évi tapasztalatokra építve, 1990-ben fesztiválrendszerben adtunk helyet ennek a nagyszabású kulturális rendezvénynek, amely a Magyar Nemzeti Kisebbségi Színházak Fesztiválja címet viseli. A ren-

dezvény feltételeinek megfelelő színvonalú biztosításához sikerült megnyernünk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, a Külügyminisztérium, a Minisztertanács Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Kollégiuma, az MTA Soros Alapítvány, az Eötvös József Alapítvány, a Magyar Színházi Intézet és a Magyar Színházművészeti Szövetség támogatását. A fesztivál fővédnökségét a Minisztertanács Nemzeti és Etnikai Titkársága és Tőkés László nagyváradi püspök vállalták, ezáltal is nyomatékot adva az eseménysorozat fontosságának.

Az idén 1990. június 7—10. között lezajlott II. Magyar Nemzeti Kisebbségi Színházak Fesztiválján 5 ország 9 színháza képviseltette magát. Csehszlovákiából a kassai Thália Színház, Kárpátaljáról a beregszászi Amatőr Népszínház, Romániából a szatmári Északi Színház magyar tagozata, a kolozsvári Állami Magyar Színház, a marosvásárhelyi Nemzeti Színház magyar tagozata, a sepsiszentgyörgyi Állami Színház Tamási Áron tagozata, Jugoszláviából a szabadkai Népszínház és az újvidéki Magyar Színház jelezte részvételi szándékát és vett részt a fesztiválon. A hazai színjátszást a budapesti Népszínház Búzakalász című előadása képviselte.

A bemutatkozó előadásokon a színházak igyekeztek a maximumot nyújtani, ennek köszönhetően színvonalas, tartalmas produciókat, kitűnő színészi alakításokat láthattak a fesztivál résztvevői. (Megjegyzendő; mivel a különböző színházak más és más országban, más adottságú kulturális közegben dolgoznak, ezért más és más funkciókat, küldetéseket töltenek be az adott magyarság körében.) A beregszászi Népszínház amatőr társulata alapfeladatként tartja fent a magyar nyelvű színházi kultúrát, a magyar szót a kárpátaljai magyarság körében. A kassai és sepsiszentgyörgyi társulatok hivatása profi színházként mindenkire eljuttatni, éltetni a magyar szót, amely a színpadokon keresztül szólal meg a magyar kultúra üzenetét az eldugott vidékeken. Ezek a színházak, funkcióikból eredően, a nagy tömegek helyi ízlésnevelését kívánják szolgálni, fejleszteni. A kolozsvári, marosvásárhelyi és szatmári színházak a közel 200 éves erdélyi színházi kultúrára építve képesek európai szintű és színvonalú színházi törekvések megvalósítására. Kisvárdai bemutatkozásuk színfoltot jelentett a nemzeti színházak producióihoz viszonyítottan is. Az újvidéki színház szervesen kapcsolódik a magyar nemzeti színházi kultúrához, míg a szabadkaiak munkáját az új utak keresése, a szerb színházi elemek beszüremlése is jellemzi. Különleges értelmezésre és számunkra szokatlan színházi élmények biztosítására képesek.

A sokszínűségnek köszönhetően a fesztiválon a színházi világ számtalan fény- és árnyoldalával ismerkedhettünk meg. Nagyon jelentős, frekventált szerepet kapott a különböző színházi bemutatók mellett az a tudományos tanácskozás, amely a fesztivál második munkanapján zajlott le. A II. Nemzetközi Színházi és Történettudományi Szimpózium három kérdéskör megvitatására tette a hangsúlyt: 1. A határainkon túli magyar nemzeti kisebbség történelmi helyzete, fejlődése, a mai magyar politikai élet viszonya a magyar nemzeti kisebbségekhez. 2. A magyar kultúra helyzete, fejlődési tendenciái a nemzeti kisebbségek körében. 3. A nemzeti kisebbségi színházak története, helyzete, útkeresése. Az első kérdéskör megvitatására a délelőtti plenáris ülésen a Nemzeti Kisebbségi Titkárság képviselője, illetve dr. Juhász Gyula professzor, a Magyarországtudató Intézet igazgatója által vezetett Történettudományi Szekció keretében került sor. A második és harmadik témakör elemi erejű és lelkes megvitatása szintén a délelőtti elhangzott előadások, valamint az Ablonczy László által vezetett Színházi Szekció keretében folyt. Sajnálatos tény, hogy a Magyarországon mostanság zajló politikai hatalomváltás lassúbb, körülményesebb üteme miatt, sem a politikai, sem az állami szervek nem tudtak képviselőjüknek megfelelő hangsúlyt adni, s az is, hogy az elmúlt év őszén felkért Horn Gyula és Glatz Ferenc miniszterek nem tudtak, nem akartak? részt venni a szimpózium munkájában. Az újságcikkek híreivel ellentétben minden várt illetékes szervtől volt ugyan képviselő, de az ígéretek szerinti szint biztosítása hiányzott, amelyet méltán vetettek a rendezők, az ígérgetők szemére. Teljes joggal, hiszen a manapság oly divatos magyarkodási szólamok mindaddig üres frázisok maradnak, amíg nem azokért szólnak, akik erre igényt tarthatnának.

A hatalmi interregnum és a tömegtájékoztatási eszközök érdektelensége, amely élesen szemben áll a fennhangoztatott nemzeti kisebbségek támogatásának ígéreteivel, arra készítette a jelenlevő 8 kisebbségi színház képviselőit, hogy ez alkalomhoz kapcsolódó tudományos tanácskozás által felvetett gondok, problémák rendezése, a nagyobb összefogás megteremtése érdekében a társulatok vezetői sorsmeghatározó lépéseket tegyenek saját maguk ügyében.

Első és legmeghatározóbb intézkedésként létrehozták a Magyar Nemzeti Kisebbségi Színházak Tanácsát, amelynek elnöke 1992-ig Költő József, a kolozsvári Állami Magyar Színház igazgatója, mivel sem a magyarországi, sem az adott országok színházi intézetei nem tudják, nem akarják képviselni megfelelően a nemzeti kisebbségi színházak ér-

dekeit. Ezért közös fogalmazású levélben fordultak a Nemzetközi Színházi Intézet Magyar Központjához, azzal az igénnyel, hogy a nemzetközi szervezet munkájába ezen színházak képviselőket küldve önálló testületként és közvetlen módon kapcsolódhassanak be. A fesztivál résztvevői táviratban fejezték ki gyógyulást kérő jókívánásaikat Sütő Andrásnak. Levélben tájékoztatták a fontos eseményről Tőkés László püspök urat, aki elfoglaltsága miatt személyesen nem tudott jelen lenni, de táviratban fejezte ki együttléti igényét és jókívánásait, Isten áldását kérve a nagyfontosságú ügyet szolgálókra. Kifejezésre juttatta folyamatos védnöki szerepkörének szíves viselését. Andrásfalvy Bertalan művelődési és közoktatási miniszterhez írt levelükben sajnálkozásukat fejezték ki, amiért a minisztérium és a színházi szakma a fesztivál jelentőségéhez méltó képviselője távol maradt. Az itt történekről szóló tájékoztatáson túl felvázolták azokat a törekvéseket, elgondolásokat, amelyek meghatározhatják jövőjüket, amelyek elengedhetetlenül fontosak a kisebbségi színházak fejlődéséhez, továbbélésükhöz, közös sorsuk alakításához, kérve az ügynek megfelelő szintű gondoskodást. A „Köszönet és ajánlás” című Kisvárdáról kiadott alapidokumentumban méltatták a fesztivál jelentőségét, ajánlásokat tettek az elkövetkező esztendőkre, a szükséges fejlesztési koncepciókra.

A jövőbeni fesztiválok eredményesebb és magasabb színvonalú megszervezése, a játékok gondozása érdekében létrehozták az államigazgatástól és politikai szervektől független Magyar Nemzeti Kisebbségi Színházak Fesztivál Irodáját, amely a Magyar Nemzeti Kisebbségi Színházak Tanácsa felügyelete alatt működve, mint önálló jogi szerv végzi koordinatív előkészítő, szervező tevékenységét. Az iroda fő feladata a fesztiválok szervezése, lebonyolítása, az ehhez szükséges anyagi fedezetek előteremtése. Módszertani dokumentációs központként segíti mind a Színházi Tanács, mind a kisebbségi színházak munkáját, operatív kapcsolatot tart a Párizsban székelő Nemzetközi Színházi Központtal (ITI), annak magyar tagozatával, a Magyar Színházi Intézettel és a különböző országok kulturális kormányzataival, a különböző színházművészeti szervezetekkel.

A Fesztivál Iroda ügyvivő munkatársait egyelőre 3 éves ciklusra bízták meg munkával — előkészítendő a 200 éves erdélyi magyar színházi jubileumi ünnepséget —, 1992-ig terjedő időszakra. A Színházi Tanács meghatározó javaslatokat tett az elkövetkező időszak munkájára:

— Az Országos Színházi Találkozó működjön Nemzeti fesztiválként,

amelyen a határokon túl élő kisebbségi magyar színházak, a minőség jegyében és előzetesen a Kisvárdai Fesztiválon megmértetnek, részt kérve a budapesti bemutatókon. A két rendezvény szervesen és folyamatként kapcsolódna egymáshoz. A kisvárdai találkozó és bemutatósorozat mindenképpen megelőzné a Nemzeti Színházi Fesztivált. A kulturális kormányzat mindkét eseménysorozatot sajátjának ismerné el, megfelelő szintű gondoskodást biztosítva.

- Szükségesnek mutatkozik egy országos kulturális bizottság létrehozása, amely tekintélyt szerezhet, segítséget is adhat a találkozók gondtalan megrendezéséhez, lebonyolításához. Ez a testület összehangoltan körvonalazhatná mindazokat a tennivalókat, amelyek a szellemi, szervezési kérdésekben a kisvárdai és budapesti összefüggésekre hárulna.
- Szükséges, hogy a szakmai vitákon elhangzottak publicitást nyerjenek, akár önálló kiadvány formájában is.
- A fesztivál ideje alatt a résztvevők és az érdeklődők igénye és jobb tájékoztatása érdekében egy fesztivál újság megjelentetésére van szükség.
- A fesztiválra bejelentkezett színházak szakmai munkájának emelése érdekében aktuális színházi szakmai könyvbemutató és vásár, valamint videoprogram biztosítása szükséges.
- A soron következő fesztiválok színvonalasabb megrendezése érdekében megoldandó a helyi színházlétesítmények technikai szintjének európai színvonalra emelése, szálloda, kereskedelmi—idegenforgalmi hálózat fejlesztése, bevonása, a nemzetközi telefon és információrendszerbe.
- A fesztivál megrendezéséhez szponzorokat kell keresni, megfelelő szintű reklám- és propaganda tevékenységet kifejteni, valamint a tömegkommunikációs eszközök hatékonyabb bevonását kell biztosítani.

A helyi szervezőbizottság nevében köszönetet nyilvánítottak mindazoknak, akik ennek a politikailag és szakmailag is nagy jelentőségű fesztiválnak a megteremtéséhez nyújtottak segítséget. Az elkövetkező években tartandó fesztiválok méltóbb körülmények közötti megrendezéséhez ezúton is kérjük mindazon szerveknek, a kisebbség ügyéért tenni akaróknak a segítségét, akik szívesen hozzájárulnak a magyar

kulturális élet mostoha gyermekeként kezelt nemzeti kisebbségi színházak kisvárdai fesztiválja feltételrendszerének európai-modell értékű megteremtéséhez.

Felkérjük a tisztelt és illetékes kormányzati szerveket, hogy képviselleteik szintjén hirdessék, propagálják ezt az Európában egyedülálló, a magyarság ügyének jóhiszemű szolgálatát felvállaló kezdeményezést. Szerezzenek patrónusokat, híveket, támogatókat, az önhibáján kívül határainkon túl maradt magyarság évenkénti találkoztatási lehetőségeinek megteremtéséhez.



MÚLTUNK — JELENÜNK

SZABÓ JÓZSEF:

Adalékok a hitoktatás történetéhez

Rendszerváltó társadalmunk egyik legfontosabb feladata a hit és lelkiismereti szabadság minden félelem nélküli gyakorlásának biztosítása. Ebből következően megoldandó feladat a hitoktatás kérdésének mindenki számára megnyugtató, konszenzusos alapon való rendezése. Tekintsünk vissza a bennünket tanítani szándékozó történelembe, hogyan alakult ez a probléma az előző korokban.

A katekumenátus az ókori keresztény egyház intézménye, amelyben a felnőtt pogányokat és zsidókat készítették elő a keresztény hitre térésre. E tevékenységben együtt munkálkodó személy volt a katekéta, (hitoktató) s a katekumen (hittanuló) a megkeresztelkedésre előkészülő felnőtt. Számukra tartott oktatás volt a katekézis, (hitoktatás) melynek során megismerték a keresztény erkölcs normáit, a vallás tanait és törvényeit. A katekéták a kezdeti időben minden jelölttel egyenként foglalkoztak. A katekézis közösségi formában i. u. a II. században vette kezdetét, virágzásának ideje pedig a III—IV. század. Különösen híres katekéta iskolák voltak az alexandriai és a római.

Az első módszeres útmutatást a katekéták számára Szent Ágoston (Augustinus i. u. 354—430) írta, címe „De catechisandis rudibus” (A kezdők hittanításáról). Legfontosabb metodikai tanácsa, hogy a hitoktatás során állandóan szem előtt kell tartani a jelöltek értelmi képességét és érzelemlivágát, valamint műveltségi szintjüket. A katekétáknak pedig kedvre, lelkesedésre, öröme, szeretetre beállítódott egyéniségeknek, „... a hivatás verőfényes örömeitől ihletetteknek...” kell lenniök.

A középkor katekézise az ősegyház hagyományainak folytatásán alapult. Mivel iskolákba csak kevesen jutottak el, a hitre nevelés és oktatás főleg a családok feladata volt. A szülőktől, illetve a keresztszülőktől tanulták meg a gyermekek a Miatyánkot, Üdvözlégyet és a Hiszek egyet, ismerték meg a hitvallást és a tízparancsolatot. A hitbeli ismeretek gyakorlati részének, a liturgiáknak (szertartások) a megismertetése ugyancsak a család feladata volt. Mindezeket egészítette ki a papok

esetleges alkalmi hitoktatása, amelyre közülük többen egyre nagyobb gondot fordítottak. A középkori életet és társadalmat minden tekintetben átszötte a keresztény hit. A templomok képei és szobrai, az egyházi ünnepek, a templomi éneklések hallgatása, az esetleg látható passiójátékok még alaposabban elmélyítették a gyermekek hitbeli ismereteit és érzelmeit.

A népvándorlás után a népek tömeges megtérítésekor ismét sürgetővé vált a felnőttek katekézise. A korai magyar feudalizmus idején Szent István, Szent László és Kálmán korabeli törvények és egyházzsinati határozatok ezért elrendelik, hogy a papok a nagyobb egyházakban vasárnaponként az evangéliumot, a szent leckét és a hitvallást, a kisebbekben pedig a Miatyánkot és a hitvallást „fejtegessék”. A virágzó feudalizmus korában az 1450-es esztergomi, s az 1515-ös veszprémi zsinat ugyancsak kötelességévé teszi a papságnak, hogy híveiknek vasár- és ünnepnapokon a szent leckéből, az evangéliumból „egyet s más okosan magyarázzanak”.

A gyermekek katekizálásával kapcsolatban az 1279-es budai zsinat kiemeli, hogy a papok a „kiskorúakat” is szorgalmasan megtanítsák a Szentháromságra, az Úr megtestesülésére, a hét szentségre és a hét jócselekedetre. Ez elsősorban az iskolába nem járó gyermekek templomi katekizálására vonatkozott. A székesegyházi, kolostori és plébániai iskolákba kevesen jártak. Keresztény hitre térésünk után az első évszázadokban a tanítók papok voltak. A tanulók zöme papnak készülő szegény ifjú volt, ezért a vallásra oktatásuk a papi hivatáshoz szükséges elméleti és gyakorlati ismereteket tartalmazta. Ezzel kapcsolatban 1382-től az 1424-es váradi és gyulafehérvári határozatig többször leszögezték, hogy a „lectura-cantus”-sal összefonódó latin és anyanyelvű szövegekkel, szövegmagyarázattal, templomi énekléssel, liturgikus ismeretekkel kapcsolatos komplex tananyagot kell tanítani a papságra készülőeknek.

A katekizmus vagy káté (a vallás tételeit kérdés—felelet formájában kifejtő könyv) írására és iskolai használatára való törekvést a reformáció lendítette fel. Például a magyarországi evangélikus iskolákban elsőként Luther kis-kátéját tanították, melyet magyar, német és „tót” nyelven is megjelentettek, de 1574-ben Besztercebányán már Melancthon és Trotzendorf hittankönyvét is használták. Majd a XVII. században a pietizmus magyarországi hatásaként evangélikus iskoláinkban a vallásoktatás módszere javulásának, a káté írás fellendülésének lehetünk tanúi. Az evangélikus kátéírók között ekkor a leghíresebb volt szecsei Bárány György győri rektor és lelkész, Franke tanítványa. A

XVIII. században országszerte sok nyomdában adnak ki evangélikus kátekát. Általában állapíthatjuk meg, hogy a protestáns alsófokú oktatásban ezekben az évszázadokban — akárcsak az 1526 előtti plébániai iskolákban — az oktatás a különböző káték körül összpontosult.

A protestáns kátéírók munkálkodása katekizmus írására ösztönözte a katolikusokat is. A jezsuiták nagyszombati nyomdájában — 1640-től Egyetemi Nyomda —, egyre gyakoribb kiadványok voltak a katekizmusok magyar, német és szlovák nyelven, de megjelent itt cirill betűs román és rutén nyelvű katekizmus is. A katolikus katekizálás megvalósulására például talán a leghátrányosabb helyzetű görög katolikusokat hozhatjuk fel bizonyítékkul. A katolikus kisiskolák tananyagát az 1560-as nagyszombati zsinat a katekizmus, olvasás, írás, számolás, éneklés tanításában határozta meg. Bacsinszky András (1772-től a munkácsi egyházmegye püspöke) az alsófokú iskolák legfontosabb tananyagának a keresztényi tudományt és a katekizálást tartotta. Utóbbit hat éves kortól tizenégy éves korig minden gyermek számára kötelezővé tette. „A katekizálást nemcsak az isteni, evangéliumi törvények követelik meg, hanem a császári pátens is, ezért a katekizációra nem járó gyermekek születését jelenteni kell a vármegyei hatóságoknak” figyelmeztet Bacsinszky. A kormányhatalom törvényerejű rendeletére való hivatkozásra különösen oda kell figyelnünk.

Amint másutt korábban említettük is volt, „A főpapok nevelésügyi hatáskörét az 1548:VI., VII., XII., az 1550:XIX., majd az 1715:LXXIV. tc-ek is elismerik, s utóbbi ezt egyenesen a király főfelügyeleti jogából vezeti le.” Az uralkodó az oktatásügy feletti felségjogát az 1723. évi törvénnyel újra érvényesíti, amikor az iskolák és nevelésügy felügyeletét a Magyar Királyi Helytartótanács hatáskörébe utalja. E törekvés folytatása, hogy 1760-ban sor kerül az Udvari Tanulmányügyi Bizottság felállítására, 1777-ben pedig a Ratio Educationis (Oktatási—Nevelési Rendszer) Mária Terézia általi kiadására. Ez az egyetem kivételével az összes iskolákat felekezeti különbség nélkül állami felügyelet alá helyezi, s ezzel első ízben kísérli meg az egységes magyar iskolarendszer létrehozását.

Az 1777-es Oktatási—Nevelési Rendszer az oktatás szervezete és anyagáról szóló rész a 84. §-ban a hitoktatás rendjéről az alábbiakat tartalmazza: „Az ifjúság hittanoktatása teljes egészében a helységek plébánosainak a feladata, olyan renddel, hogy azt — hacsak nincs valamilyen akadály —, a templomban, esetleg a plébániaházban kell tartaniuk... Szigorúan tilos számukra, hogy ilyenkor oda kényszerítsék a más vallásúak gyermekeit, vagy hogy ezt bármi módon is erőszakolják,

a szülők kinyilvánított beleegyezése nélkül.” A 87. § pedig a hittan-
tanítás módjáról szól. „A falvakban a plébánosok első és nyilvánvalóan
legfőbb teendője, hogy a fiatalokkal elsajátíttassák a vallás alapjait. Ők
kötelesek — mint már korábban szó volt róla — minden faluban a hit-
oktatói feladatkört ellátni és az ifjakat erényre és jámborságra oktatni.
Ennek érdekében vasárnapokon és ünnepnapokon ezen kívül pedig a hét
egyik napján a plébános, együttesen vagy különböző órákban anyanyel-
vükön a mindkét nembeli ifjúság szívébe oltja a vallás elemeit és a
jámborság csíráit — amilyen igyekezettel és hivatásból fakadó lelkesed-
déssel csak tudja —. hozzáfűzve ezekhez az időszaknak megfelelően az
evangéliumok és a kánoni levelek részleteinek magyarázatát is” olvas-
hatjuk. A szülők közreműködéséről ekkor is szó van. „Sőt az ünnepe-
ken és vasárnapokon tartott oktatásokon vegyenek részt a szülők is, de
legalább az édesanyák, hogy mind azt amit a hitoktató előad, otthon
gyermekikkel átismételhessék” olvashatjuk ugyancsak az előző parag-
rafusban. Az 1806-ban megjelentetett II. Ratio Educationis, amely
1848-ig határozta meg a magyar közoktatásügy rendjét, változatlanul
első, megkülönböztetett helyet biztosít a hittannak minden iskolatípus-
ban lényegében hasonló módon ír a vallástan tanításának kérdéseiről.

Mindkét Ratio nyomatékosan hangsúlyozza, hogy a népiskolai
hittankönyveket magyarul, illetőleg „népnyelven” kell megírni, s „hogy
ennek tananyaga mindenhol egységes maradjon”. A kis, közép és nagy
(„öreg”) katekizmus aztán 1780-tól 1848-ig az Egyetemi Nyomda kiadá-
sában igen sokszor jelent meg. Ezen állami kiadású katekizmusok mel-
lett az egyes protestáns hitfelekezetek felekezetüknek megfelelő káté-
kat is megjelentettek, mivel ezen iskolafenntartók például az I. Ratio
Educationist eleve elutasították.

A XIX. század első felében az iskolával kapcsolatos egyéb doku-
mentumok is több-kevesebbet szólnak a hitoktatás némely kérdéséről.
Például az evangélikusok első, úgynevezett Schedius-féle tanterve a
népiskolák céljába befoglalozza, hogy azoknak „erős embereket, buzgó
keresztényeket és ügyes földműveseket” kell nevelniök a „hittan, bib-
liai történetek és a szentírás” segítségével. Ugyancsak az evangélikusok
— végre minden evangélikusok által elfogadott — 1842-ben megjelent,
úgynevezett Zajugróczy tantervéből azt emelnénk ki, ami a vallástan, s
más tantárgyak koncentrációjának szükségességére utal. „Kívánatos,
hogy a tanítók minden tanítási tárggyal vallási és erkölcsi elemet kös-
senek össze” — olvashatjuk.

1848 forradalmi időszakának számtalan feladatai között a nevelés

ügye kétszer is szerepel. A július 20-án, s az azt követő napokon ülésező „közös egyetemes tanítói tanácskozmány” mint a tanítók kívánságát terjeszti elő, hogy „a tantárgyak közül a vallástan tanítása hetenkint meghatározandó órákon az illető lelkész kötelessége” legyen. Báró Eötvös József vallás- és közoktatási miniszter törvényjavaslatát az elemi oktatásról július 24-én nyújtotta be az országgyűlésnek. Javaslataiban a vallás oktatására vonatkozóan alig megy tovább a tanítógyűlésnél, amikor a 12. §-ban úgy fogalmaz, hogy „A vallásos oktatást a növendékek ezentúl egyenesen és közvetlenül vallásuk lelkészeitől veendik”. A forradalmi helyzet radikalizmusát talán csak annyi tükrözi, hogy a vallástan nem szerepel a tanítandó tantárgyak között.

Az 1867-es kiegyezés kormányának vallás- és közoktatási miniszterre ismét Eötvös lett. Másodszori miniszterségének legnagyobb eredménye, hogy elfogadtatta az 1868. évi XXXVIII. tc.-et, amely „Népiskolai Törvény” címmel került be a magyar törvénytárba. A hitoktatás szempontjából ez a törvény igen jelentős, mert a „hit és erkölctant” minden népoktatási intézménybe első helyre illesztette be a tantárgyak rendjébe, s ez így maradt 1949-ig is. Tanításának körülményeiről az 57. §-ban így intézkedik: „...hit és erkölctani oktatásáról az illető hitfelekezetek tartoznak gondoskodni. E vallásoktatásnak a közös iskolai órákon kívül is szintén nyilvánosan kell tartatni”. Az óraszám minden iskolatípusban és osztályban heti 2 órában állapított meg. Tantervének kidolgozása az egyes egyházak főhatóságának joga volt, felhivatván a figyelmük arra, hogy a tantárgy céljának kitűzésekor a többi tantárgy célkitűzésére és feladataira is tekintettel kell lenniük.

A tantárgy nevére „hit és erkölctan” különösen oda kell figyelnünk. A kettő kapcsolatát jól mutatja az 1905-ös népiskolai Tanterv és Utasítás. Ezen utasítás az erkölcsi nevelés „biztos” alapjának és „erős” eszközének tartja a vallást, amelytől az oktatás s az egész népiskolai „munkásság” sikere is függ. — Az 1925 májusában megjelent népiskolai Tanterv és Utasítás a népiskola célját így határozza meg. „A népiskola célja a hazának vallásos, erkölcsös, értelmes és öntudatosan hazafias polgárokat nevelni, kik az általános műveltség alapelemeit bírják és képesek arra, hogy ismereteiket a gyakorlati életben értékesítsék.” De az 1940. évi XX. tc. is, amely az iskolázási kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról szól, 1. §-ában az előzőeket fogalmazza meg.

A népiskolák számának — különösen a tanyavilágban — a két világháború közötti gyarapodása, s az ennek kapcsán megnövekedett vallástanórák száma azt eredményezte, hogy az egyházi főhatóságok egyre több helyen adtak felhatalmazást a tanítóknak a hit és erkölctan

tanítására. Ezért az állami és nyolcosztályos népiskola számára 1941-ben megjelentetett Tanterv és Útmutatóban állást foglal néhány kérdésben. Felhívja a figyelmet arra, hogy bármilyen jellegű iskolában működjenek is a tanítók, az Általános Útmutatásnak a vallásos nevelésre vonatkozó kívánalmait és utasításainak eleget kell tennie. Így például valamennyi tantárgy tanítása közben s a nevelési lehetőségek alkalmával is törekedjenek a hit és erkölcs tanításának megvalósítására. Ha különböző hitfelekezethez tartozó tanulókat tanít hit és erkölcs tanra, „alkalmazkodjanak szigorúan az egyes hitfelekezeteknek a tantárgy tanítására szerkesztett tantervi utasításaihoz. Munkáját tárgyilagosan és minden elfogultság nélkül végezze, tartózkodjon mindentől ami a felekezeti érzékenységet bánthatná”.

Az európai pedagógiai gondolkodásba és törekvésekbe ágyazott magyar pedagógiai gondolkodást, oktatási és nevelési gyakorlatot, iskolaszervezetet a Rákosi-féle hatalomra jutás az iskoláknak 1948-ban való államosításával leállította. Ettől kezdve vált egyértelművé pedagógiai életünkben a korábban ismeretlen keleti orientáció, amely lényegében semmi türelmet, megértést nem tanúsított a vallásos nevelés iránt.

Az 1949. évi 5. sz. törvényerejű rendelet kimondta, hogy a hitoktatás az iskolában nem kötelező, csupán fakultatív.

Az 1957-ben megjelent, a vallásoktatásról szóló 21/1957/III. 24. sz. kormányrendelet és annak végrehajtási utasítása leglényegesebb vonatkozásai a következők. A vallásoktatásra való beiratkozás napját a Művelődési Minisztérium jelöli ki, s a beiratást a szülő vagy megbízottja az iskola igazgatója, vagy a beiratással megbízott pedagógus előtt kérheti. A hittanórát az iskola helyiségében kell megtartani, csak akadály esetén tartható egyházi helyiségben. Ideje csak az első tanítási óra előtti, vagy az utolsó tanítási óra utáni óra lehet heti 2 órában. A vallásóra ellenőrzése az iskolában, de az egyházi épületben is az igazgató feladata. Egyház részéről csak az egyházi főhatóság s a megyei tanács művelődési osztálya vezetője által elfogadott személyek ellenőrizhetik a hittanórákat. A vallásórákon kizárólag a vallásoktatásra beiratkozott tanulók vehetnek részt. A hitoktató nem tagja a tantestületnek, nem vehet részt a tantestületi értekezleten és az iskola épületében csak a vallásoktatás ideje alatt tartózkodhat. Ha figyelmesen olvasunk a sorokból, s visszagondolunk az eltelt évtizedeknek a kérdéssel kapcsolatos anomáliáira is, megérthetjük, miért alakulhatott ki félelemteli légkör a hitoktatás körül szülőben, gyermekben, pedagógusban.

Az Állami és Egyházügyi Hivatal 1975. január 15-i hatállyal újra

szabályozta az általános iskolások templomi hitoktatását. Eszerint a templomi hitoktatás csak templomban, esetleg a sekrestyében tartható heti 2 alkalommal egy-egy óra. Egyik óra vasárnap a diákistentisztelet-hez kapcsolódóan, másik hétköznap tartható úgy, hogy „az iskolába járó fiatalok tanulmányi rendjét és fegyelmét ne zavarja”. A részvétel önkéntes. Felhasználhatók azok a hittankönyvek, különböző oktatási segédeszközök, amelyek az állami hitoktatásnál is megengedettek. A templomi hitoktatás során érdemjegyet adni és a távolmaradókat felelősségre vonni nem szabad.

A hitoktatással kapcsolatos legújabb vitát Andrásfalvy Bertalan pedagógusnapra bejelentése indította el, amely szerint a „hit és erkölcsoktatás beépül az iskolák tanrendjébe”. A pró és kontra harc után a Művelődési és Közoktatási Minisztérium vezetői július közepén egyeztető megbeszélést tartottak 35 egyház képviselőivel. A megállapodás legfontosabb pontjai szerint a hitoktatás — néhány más tantárgyhoz hasonlóan — az iskolákban fakultatív lesz. Az egyházak maguk döntenek a hitoktatók személyéről, a tananyagról, valamint ők ellenőrzik a hitoktatás rendjét. A hitoktatás tanulásának credményéről az egyház adhat ki bizonyítványt. Az iskola feladata, hogy mint bármely fakultatív tárgy esetében, maximálisan segítse elő a megvalósulás tárgyi és személyi feltételeit a vallás és lelkiismereti szabadságról szóló törvény szellemében.

SZITHA MÁRIA:

A nyíregyházi Angolkisasszonyok iskolájáról

II.

Nevelő—oktató munka

„... neveltem repülni tudó lelkeket”

(Németh László)

A közelmúltban rehabilitált kiemelkedő tudós, pap, pedagógus, közéleti személyiség, hajdani tisztelt filozófiatanárom a M. Kir. Pázmány Péter Tudományegyetemen, Kornis Gyula vallotta: „... egy kor szelle-

mi mivoltának legjobb tükre a kor iskolája”. E gondolat fényében veszem vizsgálat alá valamikori iskolám, az Angolkisasszonyok Nyíregyházi Sancta Maria Leánynevelő Intézete 2 évtizedes tevékenységét. 8 évig voltam líceumának növendéke, s 5 éven át tanítottam világi tanárként gimnáziumában, illetve felsőkereskedelmi iskolájában, 1943—1948-ig.

Ward Mária, a rendalapító hirdette: „... mi, a Lélektől indítatva, a szemlélődő életet a tevékeny szeretet szolgálataival akarjuk összekapcsolni”. Amikor Pázmány Péter hazánkba hívja őt és társnőit, tisztában van vele, mit vár tőlük Pázmány. Feladatuk az, hogy „... a lánykákat jámborságra, jó erkölcsökre és nőies foglalkozásokra szoktassuk”. Szegényes körülmények között, szegény gyermekek számára létesült első magyarországi házuk Pozsonyban. Ahogyan Bányai Mária az Új emberben megjelent, az Angolkisasszonyokról írt tájékoztatójában megfogalmazza: „A cél egységes volt. Az elemi iskola I. osztályától — a különböző középfokú iskolákon át — a két felsőfokú intézményig egyet akarunk: hitben és erkölcsben szilárd, művelt fiatal lányokat bocsátani ki az intézet falai közül, akik az élet minden területén megállják a helyüket, és javára lesznek Egyháznak, Hazának egyaránt.” Ez már a modern kor követelménye, tudják, nem elég, ha mindössze „nőies foglalkozásokra” szoktatják jó erkölcsökben nevelkedett tanítványukat.

Feladatom az, hogy megvizsgáljam, vajon a nyíregyházi intézet megfelelt-e rendje kívánalmainak, mennyiben valósította meg a kitűzött közös célokat, milyen nevelési és módszertani eljárásokat alkalmazott. A megszabott keretek között a teljesség igényéről le kell mondanom. Igyekszem a leglényegesebb, legjellemzőbb elemeket kiemelni, s gyakorlati példákkal bizonyítani, intézetünk valóban a kor, az 1920—30-as esztendőök szellemi mivoltának legjobb tükre volt.

Nyugodtan állíthatom, a vallásos nevelés célkitűzéseit maradéktalanul megvalósították. Tanítványaik zöme ma is hű az erkölcsi eszményekhez, amelyeket az apácák a szívükbe oltottak. Elsősorban életpéldájukkal, másrészt azzal, hogy türelemmel és megértéssel, nem hatalmi szóval vagy üres frázisokkal igyekeztek belénk plántálni hitünk tanításait.

Tanulhatnak ma is tőlük sokan toleranciát. Csak annak a nevelőnek hisznek tanítványai — 42 tanári pályán eltöltött évem tapasztalata bizonyítja — aki aszerint él, amilyen elveket vall. S ők élték hitüket a „cselekvő szeretet” apostolaiként. Mísehallgatás, litániák, lelki gyakorlatok bennünket is a cselekvő hitéletre szoktattak, a kezünkbe adott könyvek is lelki épülésünket, erkölcsi gazdagodásunkat szolgálták.

Vallásos témájú, erkölcsnevelő célzatú, nagyszabású színházi előadásokkal is erősítették hitünket. Különösképpen hatottak ránk ezek az ünnepségek, mivel tudtuk, szeretett tanáraink a darabok írói: dr. M. Szerviczky Margit és Méreiné Juhász Margit. A közreműködők is — rajtunk, növendékeken kívül — tanáraink voltak: Csiszár Piroska, M. Werner, Balla Gizella, dr. Balogh Béniné stb. Részben mint kitűnő zenészek, részben mint testnevelőtanárok játszottak nagy szerepet az előadások megrendezésében. Csak egy-két példát hadd említsek. Az 1931. november 20. és 24-i Nyírvidék-számok már lélekemelően szép Szt. Erzsébet ünnepségről számolnak be, amelyet az Árpád-házi királyleány halálának 700. évfordulója tiszteletére rendeztek. Ekkor kerül sor M. Szerviczky M. Látogatás Szt. Erzsébetnél című jelenete bemutatására. A közönség megkapóan szépnak ítélte az előadást. A korhű jelmezek, bájos leányok, talpraesett alakítások elragadták a nézőket. 1935. december 13-án ugyancsak a Városi Színházban viszont pl. Méreiné Juhász M. színdarabjában gyönyörködtek a jelenlevők. Mit mondanátok Néki c. egyfelvonásos bibliai témájú játéka bilincselte le a nézőket. Többször is előadásra került az évek folyamán M. Szerviczky M. Képek Mária Magdolna életéből című előjátékból és több képből álló színműve. Nyomtatásban is megjelent intézetünk Napsugár című lapjában 1943-ban. A Mária Leánykongregáció szerkesztésében megjelenő újság felelős szerkesztője Járdán József hitoktató volt. Nemcsak költőként, mint kitűnő festő is beírta nevét a katolikus művészetek történetébe, s tanítványai szívébe.

A szülők vallásos, erkölcsi nevelésére is nagy gondot fordítottak az apácák. Számukra is rendeztek lelki gyakorlatokat, tartottak szülői értekezleteket. Hogy erősítsék az iskolához fűző szálakat, a szülői munkára is igényt tartottak. Részben ennek köszönhető pl., hogy Szalay Pál festette nemcsak a kápolna seccóit, hanem a jelenetekhez, színdarabokhoz a díszleteket. Édesanyám tündérujjai nemcsak az én és húgom csodálatos jelmezeit varrta, hímezte, de segített azoknak, akikben nem volt ilyen tehetség. Édesapám mind a városi, mind a megyei képviselőtestület vezető tagjai között volt. Az ő közbenjárását pl. a sötét Báthory u. közvilágításának a megjavításában várták — s nemhiába. Szülői munkaközösségről szó sem volt, mégis hatékonyan működtek az édesanyák, édesapák.

A hazafias nevelés egyenrangú volt a vallásossal. Jelzi ezt az a tény is, hogy a legelső nagyszabású ünnepség, amellyel az intézet a városnak bemutatkozott, március 15-e volt. Léte utolsó pillanatáig azért fáradozott a zárda, hogy növendékeit a cselekvő, meg nem alkuvó ha-

zafiságra nevelje. Itt is csak egy-egy példát ragadhatok ki. a teljeségről szó sem lehet. 1932. február 2-án pl. M. Szerviczky M. A magyar címer feléled című jelenetét mutattuk be. Az 1933. november 19-én műsorra tűzött Képek a magyar történelemből című alkotásnak is ő a szerzője. A Nyírvidék méltatja az apáca-költőt, aki anyai ágon a Bessenyei család leszármazottja, s aki „... a kolostor csendes szobájában az életről és a múlttól álmodik, s meglátásait megkapó képek, markáns dialógusok formájában vetíti elénk. Az élet legtisztább érzelmei: a hit és a hazaszeretet vezeti a tollát, a magyar múlt sok sötét és derült epizódját mély filozófiai gondolatokkal átszőve tárja elénk.” Az 1934. november 22-i ünnepségen A magyar zene című melodramát tűztük műsorra. Nagy a hatása, a Nyírvidékben olvashatjuk: „Nyomon követi a magyar zene a magyar történelmet. benne zúg a honfoglalók kardcsattogató harci dala, Alpár, Pozsony, Nándor, bús Bécs, Budavár diadala. Benne zokog a kurucok keserve, gyászos emlékü majténvi sik... Minden szenvedésében a zenében talált vigaszt a magyar.” Az 1935. november 21-i számból megtudjuk, hogy 3 napon át vonzotta az embereket a Városi Színházban megtartott előadás, amelynek fénypontja M. Szerviczky M. A magyar katona című melodramája volt. Végigkíséri a magyar történelmen a magyar katonát. Az előadó növendéket az intézet illetve a testvériskola, a Kir. Kat. tanárai kísérik hegedűn, gordonkán és zongorán. Óriási volt a hatás.

A hazafias érzelmekre neveltek a meghirdetett pályázatok is. Március 15., október 6. és Trianon a legfőbb témakörök. De a szűkebb hazá, Nyíregyháza szeretetét, megismerését sem hanyagolták el. Ezt bizonyította az 1936-ban megrendezett Kardos István emlékverseny hatalmas intézeti sikere is. A pályadolgozatok címe: Hogyan kalauzolnám külföldi barátnőmet Nyíregyházán? — volt. A május 13-i újságból értesülünk arról, hogy az eredményhirdetésen megjelent az intézetben Kardos István özvegyén és fián kívül a város egész vezetősége, s minden középiskola igazgatója. Itt jegyezném meg: a nagyszabású intézeti ünnepségeken mindhárom iskolatípus növendékei szerepeltek. A kisebb, csak az egyik iskolatípust érintő előadások természetesen külön zajlottak.

Az egyház legjobbjai mindig is a cselekvő hazafiság megtestesítői voltak. Csak az elmúlt évtizedek tanúságtételére hivatkozom. A Mátéknek köszönhetjük, hogy erősítették nemzeti öntudatunkat, s azt a szilárd meggyőződést, amelynek ma már a hivatalosak is hangot adnak: a trianoni békekötés égbekiáltó igazságtalanság volt a magyar nemzettel szemben. Mégsem uszítottak a szomszéd népek ellen. Hirdették: a

népekkel való összefogásra szükség van, de népiértő rendszerekkel nincs megalkuvás. Dr. M. Szerviczky Margit, magyar—történelem tanárunk, a gimnázium igazgatója, bátorságának adta tanújelét, amikor 1938. tavaszán meghallgattatta velünk az Anschlusról való közvetítést, azaz Ausztria leigázásáról, s a III. Birodalomba való bekebelezéséről szóló megrendítő híradást. Ott és azonnal levonta számunkra a tanulságokat, kifejezte balsejtelmeit a magyar közeljövővel kapcsolatosan, levonta az események várható következményeit. Mint tanár arról is meggyőződhettem, nemcsak a mi nyíregyházi apácáink voltak igazi hazafiak. 1944 őszén a város kiürítése után Budapesten kellett szolgálattételre jelentkezni a Váci utcai intézetünkben. Az ottani rendfőnöknő nem tétetett velem esküt Szálásra október 15-e után.

Ahogy a vallásos nevelést a pócsi meg a három hetes olaszországi zarándoklat, a budapesti Eucharisztikus Kongresszuson való részvétel, úgy mélyítette el hazafias érzelmeinket sok-sok szép kirándulásunk. Köztük olyanok, mint a szabolcsi földvár megtekintése, a látogatás a sárospataki várban, Nyírbátor, Bátorliget nevezetességeinek megszemlélése. Eger vára és városa felkeresése stb. Később a gyönyörű felvidéki és erdélyi kirándulások nyújtottak feledhetetlen élményeket a tanulóknak. A gyakorlatban elválaszthatatlanul összefonódott a vallásos és hazafias nevelés. Csak egy példát rá: Nyírbátor hitünket és hazaszeretünket egyaránt elmélyítette templomai megtekintésekor.

A színház- és filmlátogatások az ismeretszerzésen túl ugyancsak ezeket az érzelmeket voltak hivatva elmélyíteni. Egyetlen tanévet ragadtam csak ki a 19-ből állításom bizonyítására. Az 1933—34-es esztendőben a következő filmeket láttuk: Kis Szt. Teréz élete, Krisztus katonái, Vergődő lelkek. Az édes mostoha, Az őserdő titka, Holland-India. A színházban a következő darabokat néztük meg: A kis lord, János vitéz. Fenn az ernyő... Az elnémult harangok, A bor, Árva László király, Az obsitos, Akárki. A keresztény szeretet és cselekvő hazafiság jegyében rendeztük a karácsonyi és farsangi jótékony célú bazárokat, a tavaszi kerti ünnepséget. A háborús években nemcsak a szegény sorsú gyermekek felkarolását jelentette a bevétel, hanem a sebesült katonák segélyezését is. Pl. 1944 februárjában az ev. elemiben létesített ideiglenes hadikórházban 100 magyar sebesült katonát láttak vendégül tanítványaink, szórakoztatták őket gazdag műsorral is.

Széles látókörű, művelt nőket neveltek az apácák. Nőket, akik „az élet minden területén” megállták a helyüket. E cél megvalósítását mindenekelőtt a tanórák szolgálták. Országosan kiemelkedő eredményeinket

már a dolgozat első részében ismertettem Öveges professzor tanulmánya alapján. A hogyanra szeretnék most csak utalni. Sikerük titka elsősorban abban rejlett, hogy általában — természetesen a zárdában is találkoztam 1—2 kivétellel —, tehát: általában kiválóan felkészült szaktanárok, jól megírt (egyházi) tankönyvek alapján tanítottak. Állandóan továbbképezték magukat, egyénileg és intézményesen is. Nemcsak akartak, hanem tudtak is haladni a korrallal. 1943-ban a gyakorló évem második felét már volt iskolámban töltöttem. Szükség volt a tanárra a terület-visszacsatolások következtében. Sokat hospitáltam M. Szerviczky és M. Horváth óráin. Kiváló vezető tanáraim voltak a budapesti gyakorló gimnáziumban, de nagy örömmel és büszkeséggel vettem tudomásul, hogy a Máterek tisztában vannak a modern pedagógia és didaktika egész szaktudományával, s alkalmazzák is a legújabb eljárásokat, még hozzá kitűnően. Az államvizsgán pedagógiából a rettegett Dékány professzorhoz osztottak be. A zárthelyin Schiller: A harang című gyönyörű versét kaptam, a feladatomban az volt, hány órában és milyen módszerek segítségével tanítanám a verset. M. Horváth minden Schiller-óráján hospitáltam, leírtam hát tüzetesen és híven vagy 20 oldalon, hogyan végezném ezt a feladatot. A szóbelin bevezetésképpen a professzor mosolyogva közölte: „Kisasszony, dolgozatára olyan kalkulust írtam (dicséretes volt), amelyet több évtizedes pályafutásom alatt is csak alig egyszer-kétszer.” Azt a dicséretet nem én, hanem hajdani némettanárom kapta akkor. Hasonló esetem volt Horváth János tanár úrral is. Életem első kollokviuma épp magyar irodalomból zajlott. A középkor és a reneszánsz volt a téma. Akkor én olyan módon kapcsoltam az irodalmat a művészettörténelemmel, zenével stb., ahogyan azt a liceumban M. Szerviczkytól tanultam. A professzor úr bámulva kérdezte: „Kisasszony, honnan tudja maga mindezt?” Őszintén bevallottam, volt tanáromtól, aki a tanárképzősöknek írt saját tankönyvei alapján tanított bennünket, gimnazistákat. Amit elmondtam, azt osztálytársaim zöme is tudta már a középiskolában. A mi osztályunk rendkívül szerencsés volt. Olyan tanáraink voltak, akik mesterei, sőt! művészei voltak hivatásuknak. Náluk nem bizonyult igaznak a mondás, ki mihez nem ért, azt tanítja. Művészi érzékenységgel megáldott, fogékony emberek voltak mind M. Szerviczky M., mind Méreiné J. M., M. Werner Mária, az énektanárunk. Kiválóan felkészült civil tanárok működtek a liceumban: dr. Margitics Gyuláné, később igazgató, szakfelügyelő, főiskolai tanár, dr. Kiss Istvánné szakfelügyelő, évtizedeken át ig., Heinrich Vilmos, később az ózdi gimnázium igazgatója, „Kiváló Tanár”, dr. Mandula Sándorné, Balla Gizella, Kocsány Antalné Csiszár Piroska. A Máterek között M. Pál, aki filozófiát

és pedagógiát tanított a nyelvek mellett, s aki életre hívta bennem a pedagógust. A fiatal korosztálybeliek felzárkóztak hozzájuk. Az a M. Szabó Gabriella, aki már a nyíregyházi zárda neveltje volt, az államosítás után Rómában telepedett meg, s nem kisebb rangot viselt, mint a világ minden noviciájának a legfőbb főnöke. M. Tóth és M. Szabolcs Brazília őserdejében alapították meg az angolkisasszonyok házát, s néhány év alatt fel is virágoztatták rendjüket, intézetüket stb.

De a tanárok nemcsak szaktudást adtak, hanem fejlesztették tanítványaik esztétikai érzékét, művészi képességeit. A szépérzékét nevelte maga a mintaszerűen szép, gondozott iskolaépület. tiszta, világos termek, gyönyörű kert. A Szalay Pál seccóival díszített kápolna. A színielőadások nemcsak az irodalomra tették fogékonná a lányokat. A Szalay Pál és Járdán József festette díszletek, a különböző, általuk tervezett korhű jelmezek, a gyönyörű rajzok és kézimunkák, amelyek az órákon kikerültek a fürge leányujjak alól, mind-mind a színek, vonalak, formák szépségét hozták hozzájuk közelebb. A Nyírvidék 1934. október 24-i számában pl. ez áll: „... az Angolkisasszonyok Líceumának, Baloghné Antal Irmának és a növendékeknek gyönyörű hímzései és ezüst csipkái keltek feltűnést”. Az 1936. július 2-i lap az Angolkisasszonyok Leánylíceumának rajz- és kézimunka kiállításáról számol be. „A rajzok nagyon szépek, tiszták minden osztályban. Kedvesen naivak a meseillusztrációk, vidámak, ügyesek az árnyképek, élethűek az alakrajzok. Már művészi hajlamokat is elárulnak a VI. osztály tájképei. Különösen szépek a magyar népművészet minden ágát bemutató tervezések. Kalocsai, buzsáki, debreceni szürmintás, hódmezővásárhelyi stb.” Balogh Béninét, M. Mohács Margitot és M. Wimmer Máriát dicsérik a rajzok illetve kézimunkák. 1938-ban a Bessenyei Kör kiállításán szerepelnek a növendékek. Az április 30-i tudósítás szerint: „Az Angolkisasszonyok vitrinjeihez újból és újból vissza kell térni. Ezüst és arany oltár csipkái bámulatosak, s a gávai szövőiskola gyönyörű kendői is M. Mohács előkelő ízléséről tanúskodnak.” Az apácák az intézet fennállásának első percétől kezdve elkísérték tanítványaikat tárlatokra, ellátogattak a múzeumba, sőt pl. a Bessenyei Körbe is. Ott a dr. Spányi Géza vezette keramikus szakosztályt látogatták meg egy ízben. A főorvos élvezetes előadásban ismertette a kerámia történetét, majd a kisplasztikától a modern szobrászatig az agyagművészet fejlődését. (Nyírvidék, 1932. október 18.) Az ízlés fejlesztését, s mint az előzőek is, egyben gyakorlati célt szolgált pl. a hagyományossá vált terítési verseny a felsőker. iskolánkban. 1937-ben a december 17-i számban elragadtatott cikk jelent meg róla. „A terített

asztalok művészi ízlést, gondosságot, otthonszeretetet sugároztak. Ötletes volt a vadászasztal szarvascsontnyelű evőeszközével és stílusos. Bájos volt a rózsaszín születésnap asztal a felirattal: 'Ma vagyok 16 éves.' Hangulatos Mikulás-, karácsony-, szilveszter- húsvét-asztalok fogadták a vendégeket a különböző termekben. Megható volt a kuglófos nagymama-asztal, érdekes az idegenforgalmi. Sikere volt az ötórai tea-asztalnak az eredeti indiai felszereléssel." Sok-sok vendég élvezte a kiállítást és szavazott a kereskedelmiben. — Igen, ez a verseny, amint az asztalok bizonyítják, nemcsak a szép, ízléses terítésre tanította meg a lányokat, de a családi érzés, otthonszeretet elmélyítésére is alkalmas volt. Akárcsak a hagyományos anyák napi ünnepi asztal, amikor a növendékek szeretetlakomával, szép műsorral és egy-egy szál virággal köszöntötték az édesanyákat. Az esztétikai nevelés sem volt öncélú. Az elmondottak, s a májusi madarak—fák napi sóstói ünnepségek is ezt bizonyítják. Ekkor együtt ünnepelt az intézet apraja nagyja, a szülők és tanárok is. Voltak más közös kirándulásaink is, külön kivonati szerelvények illetve vasúti kocsik szállítottak minket a tethelyre. Ezekon a kirándulásokon is erős hangsúlyt kapott az esztétikai nevelés, művészettörténeti ismereteinket is gyarapította. De ízlésnevelő hatása volt az egyenruhának is. Ünnepi alkalmakra a sötétkék plisszírozott szoknyához télen, illetve alkalomtól függően sötétkék fehér galléros, nyáron fehér sötétkék galléros matrózblúz volt a kötelező. Hétköznap rakott sötétkék aljat és acélkék, egészen vékony csikos, nyakkendős puplinblúzt viseltünk, esetleg fehérét. Csinos volt a fehér galléros sötét munkakötény is. Fekete illetve fehér patentharisnyát, fekete cipőt hordtunk. Még a kabátunk is egyforma volt. Télen az úgynevezett Neumann-kabátban jártunk kis bársonygallér díszítette, egyensapkánkon az intézeti jelvény. Nyáron nagyon csinos szalmakalapban feszítettünk, fehér illetve sötétkék szalaggal. Ha kivonultunk, nemcsak a fiúk fordultak meg utánunk. Természetesen akkor nem lelkesedtünk maradéktalan örömmel az egyenviselésért. De hordtuk, mert kötelező volt, s mert egyéb szabályok is növelték akaraterőnket: azt is tettük, amit nem nagyon kedveltünk, s ez erősítette kötelességtudatunkat. Végső fokon — ahogyan a vallásos nevelés keretében is szoltam erről —, a Máterek gyakran nagyvonalúan nem vettek tudomást arról, hogy megszegtek a fegyelmi szabályokat, ha úgy vélték, nem volt rosszindulat a „bűnös”-ben, vagy maguk is úgy ítélték, a szabály felett eliramodott az idő. Pl. a közös nyilvános strandolás elméletben tilos volt — nagyon sokan jártunk a Sóstóra, Bujtosra, Ökörü-

tóra úszni, még hozzá baráti társaságban, fiúkkal együtt. Soha senkinek nem szóltak emiatt. Tilos volt a fiúkkal a séta. A „szagos mise” után zajlott a korzón az élet, a Máterek is kénytelenek voltak erről tudomást szerezni, hála az árulkodó szülőknek. De csodálatos módon valahogy mindig úgy jött ki a lépés, hogy a negyed illetve háromnegyed év lezárása előtt derült fény e szabálysértésekre, s bizony engem sem izgatott különösebben, hogy ilyenkor eme, vagy ehhez hasonló vétségeimért „csillagos” egyest kaptam, semmi nyoma nem volt az indexben. A VII. és VIII. osztályosok — osztályfőnöki engedéllyel — zsúrozhattak és bálozhattak. Hetedgimnazista húgom egy hirtelen jött meghívás miatt engedély nélkül ment el a Kossuth-bálba. Másnap az újságban jelent meg a hír, hogy a bálkirálynő Szitha Sarolta lett. Megtudták hát a Máterek is. Behívták édesanyámat, hogy közöljék vele, húgom háromnegyed évkor csillagos egyest kap magaviseletből. Aztán sugárzó örömmel fűzték hozzá: nagy-nagy örömükre szolgált az újsághír, büszkék a tanítványukra. Tudták: a szabály az emberért van, s nem az ember a szabályért. Ezért tudtak felemelkedni, ha kellett, a Rendtartás előírásain. De hitelvek, erkölcsi értékek tekintetében nem ismertek megalkuvást. Az ez ellen vétőket sem ítélték meg, csak a vétek ellen harcoltak.

Nagyon magas szinten folyt az ének—zene oktatása az intézetben. Ezt M. Werner Máriának köszönhattuk. Bátyja, dr. Werner Alajos zeneszerző, pap-karnagy alapította a világhírűvé vált Schola Cantorum Sabariensis nevű gyermekkórust. Húga sem volt kisebb tehetség. Drámai szopránja a legmagasabb és legmélyebb fekvésben is kristálytisztán, ragyogó szépséggel, érzelemtelenül szólalt meg a miséken, elbűvölve hallgattuk. Ha nem apáca, a kor egyik leghíresebb operaénekesnője lehetett volna. Az iskolai ünnepségeken nem maradhatott el a kórus vagy szóelőénekesek szereplése. 2—3 évvel lejjebb járó iskolatársam, Pulszky Mici, húgom osztálytársa, Varecska Klári kiemelkedő tehetségek voltak. Zenei pályájuknak a háború vetett véget: Mici itthon, Klári az elhurcoltak sorsában osztozva, idegenben lett a háború áldozata. Gondolom, Tolnay Klárit is M. Werner irányította, amikor egy angol vígjátékban Katának, a tót cselédlánynak a szerepében felvidéki dalokat énekelt 1931-ben. A Nyírvidék szerint „... pompás alakítást nyújtott”. Talán éppen ennek emléke hívta létre a népviseletben palóc nótákat éneklő Tolnay-alakítást.

A testi nevelés is elsőrendű helyet foglalt el a Máterek nevelési

rendszerében. Már a legelső évben a május 9-i Nyírvidék beszámol a bentlakó növendékek ritmikus tornavizsgájáról. (1930.) Dr. Balogh Bé-niné a tornatanár. „... a növendékek ritmikus klasszikus gyakorlatokat mutattak be... a jelenvoltakban elragadtatást keítve... Volt Polka Gracióz és Magyar Palotás, 'ősmagyar' hármastánc... Az egyforma, halványkék görög tunikás viseletű, szemet gyönyörködtető tornavizsga a Himnusz hangjaival ért véget”. Nincs ünnepség ritmikus torna. táncszá-mok nélkül, az év végi tornavizsgák városi eseménnyé váltak a helyi lap tudósításai és emlékezetem szerint is. Az évek során egyre nagyobb sikerrel könyvelhet el az intézet e téren is. Pl. 1937-ben a június 25-i lapban megírják a Stefánia népkerti ünnepségen táncszámokkal lépnek fel az intézeti növendékek. Dr. Horn József, aki a budapesti felsőker. is-kolák képviselőjeként jelent meg az ünnepségen „... melegen gratulált az Angolkisasszonyok tanárainak a gyönyörű teljesítményhez”. A Máté-rek tudták, növendékeiket a családnak, társadalomnak, a világnak ne-velik, s nem a zárdának. Gondjuk volt még arra is, hogy a lányok meg-tanulják a klasszikus szalontáncokon (palotás, francia négyes stb) kívül a moderneket is. Tanfolyamokat szerveztek. Debrecenből hívtak táncta-nárokat, pl. Mészáros Sárít, Orosz Gizellát. A fiúk szerepét is mi alakí-tottuk — nem vált táncstudásunk kárára. Télen az Érpatak jegén kor-csolyáztunk, vagy a vasúti hídon túl levő emelkedőkön ródliztunk a tor-naórákon. Az internátusi teniszpályák is a növendékek rendelkezésére álltak. Volt kitűnő kosárlabda csapatunk, a kereskedelminek is, ahogyan pl. az 1948. évi Nyírségi Magyar Nép április 30-i cikkében is olvasha-tunk erről. Úszni is sokan úsztunk. Itt is a cselekedetek, s nem a szavak bizonyították az apácák kiváló nevelési eljárásait.

Minden téren neveltek kimagasló egyéniségeket. Nemcsak a művé-szet, a tudomány területén is. B. Megyeri Ellát is azért említem, mivel az ő nevét is milliók ismerték. akár a Tolnayét. Kezdetől fogva a tv-nél dolgozott. a Politikai Adások főszerkesztőjeként vált országosan ismertté neve. Mégis — szerintem legalábbis — nem a kiemelkedő személyek si-kerei fémjelzik elsősorban az Angolkisasszonyok nevelési—oktatási rend-szerét. Ezer és ezer leányt neveltek a 3 iskolatípusban, akiket a történe-lem állított ítélőszéke elé. Az egykori zárdanövendékek a háború, az ott-honvesztés borzalmi, keservei, az ötvenes évek gerinctörő megpróbálta-tásai közepette, a drótkerítések és őrtornyok szorításában és fenyege-tettségekben mutatták meg, milyen útravalót kaptak iskolájuktól, amely-nek tanítása minden iszonyat, a sötétség napjaiban, éveiben is lámpás-

ként világított, mutatta a helyes utat. És nemcsak emberi méltóságukat tudták megőrizni, hanem képesek voltak — gyakran férfitámasz nélkül — újból felépíteni az életüket, otthont és megélhetést teremteni a családnak.

1948 szomorú nyári éjszakáján mentem be édesanyámmal a zárdába, hogy még egyszer elbúcsúzzunk tőlük, akik nem tudták, milyen sors vár rájuk. Vittünk be, amit csak tudtunk, útravalónak: zsírt, lisztet, cukrot stb. Azokra az évekre gondoltunk, amikor a Mátterek segítettek minket, húgomat és engem abban, hogy tanulhassunk. Szüleim még a tandíjat sem tudták havonta előteremteni. Így ősszel, a betakarítás után fizetett édesapám egyszerre minden évi költséget. Saját bőrünkön éreztük, mit jelent a cselekvő szeretet a bajbanlevőnek. A kézzelfogható, anyagi és méginkább a lelki segítségnyújtás. Ebben is volt részünk. A Mátterek tették lehetővé közbenjárásukkal a Szentatyánál, hogy édesanyám, aki a reverzális törvény ellenére ref. templomban esküdött, újból gyónhasson, áldozhasson. Nagyon-nagyon sokkal voltunk adósaik. Nagyon-nagyon sokkal vagyok adósuk ma is. Amit tudok, azt tőlük tanultam, tanítványként, tanárként egyaránt. Talán sikerült valamit átplántálnom tanítványaimba az ő tanításukból. Ez az, amiért úgy érzem, nem volt egészen hiábavaló a 4 évtized a katedrán.

Ha most visszagondolok a 60 év előtti kapunyitásra, reménység kél a szívemben. Hátha megélem még, hogy az Angolkisasszonyok Nyíregyházi Sancta Maria Leánynevelő Intézete újra szélesre tárja kapuit a tanulóifjúság előtt városunkban. Óriási vesztesége a magyar társadalomnak a tanítórendek államosítása. Felismerte már Nyíregyháza is — felekezeti hovatartozásra való tekintet nélkül — azt az igazságot, amelyet Énekes János prelátus, a zárda egyik életrehívója, az első iskolai ünnepségen, 1930. március 15-én így fogalmazott meg: „... a magyar ifjúság jövőjét nem kell félteni, mert jó kezekben van”. Jó kezekben van, ha hivatástudattól fűtött, szakmailag kiválóan felkészült Mátterek nevelik a lányokat. És segítőtársaik olyan kitűnő civil tanárok, mint akikről szóltam. Akiket az egri érsek „atyáilag” intett és „főpásztori tekintélyével” kötelezett arra, hogy a rájuk bízott tanári állást „... pontosan, lelkiismeretesen és teljes buzgalommal betölteni és jámbor keresztény élet által tanítványainak például szolgálni” igyekezzenek.

MARGÓCSY JÓZSEF:

Schárbert Árminra emlékezve

(1887—1957)



A nyíregyházi evangélikus főgimnázium, mai nevén a Kossuth Gimnázium tudós tanára volt 35 éven keresztül. Annak a pedagógusfajtának mintaképe, aki életét tette iskolájára, nem nézte egyéni érdekeit, hanem mindig az iskolát, növendékeit szolgálta: tette, amit kell és lehet.

Messziről került ide. Édesapja, S. Herman, a Pozsony megyei Limpach (Limpach) falucska evangélikus lelkésze. A kilenc gyerek közül a fiúk a pozsonyi evangélikus líceumban tanulnak. Öt évvel idősebb bátyja, Vilmos jár elől: őt a klasszika—filológia érdekli; ennek tanulására kerül Budapestre, s ott 1904-ben doktorál. Majd 5 évig a bécsi Theresianumban, 1910-től a szekszárdi gimnáziumban tanít, s innen vo-

nul be az I. világháborúba: 1916-ban az orosz harctéren lelte halálát, mint gyógyszerész testvére, Móric is. A fiatalabb fiú, Herman, aki inkább az Ármin alakot használta, 1887. február 9-én született. A pozsonyi stúdiumok után ő a természettudományok tanulmányozására került a pesti egyetemre, s ugyancsak tagja lett — mint bátyja — az akkor még fiatal Eötvös Collegiumnak, a hajdani Csillag (ma Gönczy Pál) utcai épületben. 1910-ben szerzett természetrajz—földrajz szakos középiskolai tanári oklevelet. Tudományos érdeklődésének megfelelően előbb két évig a fővárosi központi vetőmagvizsgáló állomáson, majd egy évig a szőlőkísérleti központban dolgozik, ahol hivatalos besorolása „napidíjas szaksegéd”.

Nyíregyházán 1913-ban megüresedett egy állás, a meghirdetett pályázatra sok ajánlkozás érkezett; a kormányzótanács választása az akkor már ledoktorált Schárbert Árminra esett. Így 1913. augusztus 6-ától tagja a tantestületnek, és az is maradt három és fél évtizeden át.

Minden bizonnyal egykori kollégista társa, az akkor már itt tanító, egyébként is idevaló Leffler Béla hívta fel a figyelmet e lehetőségre. Leffler magyar—német szakos, s 1913-ban már együtt honosítják meg Nyíregyházán az akkoriban országosan szervezkedő cserkészetet. Elsők voltak a megyében: s 1919-ig, amíg Leffler Nyíregyházán él, együtt is irányították ezt a diákmunkát. A cserkészek a háború nehéz éveiben vöröskeresztes segédszolgálatot is vállaltak, de a természetjárást, a kiránduló—táborozó cserkészesszémeket sem hanyagolták el. 1919 után Schárbert egyedül vezeti a csapatot; ezt a feladatkört később Kozák Istvánnak adta át, akinek halála után Máczay Lajos lett a 88. sz. Szabolcs cserkészcsapat tanárparancsnoka. Később sem szakadt meg kapcsolata a cserkészekkel. A harmincas évek közepén országos növénygyűjtő feladatot adott ki a Cserkészsövetség: erre az utunkra az akkor már ötven felé közeledő kedves tanárunk is velünk jött. Árkon-bokron át gyalogolt, kereste, gyűjtötte és magyarázta a megadott útvonalon található érdekesebb, ritkább növényeket. Ezeket itatospapír-kötetbe raktuk. Ármin bácsi táskája, zsebei azonban tele voltak kis üvegekkel is: ezeknek a fenekén valamilyen bódító anyag várta a bele gyűjtött bogarakat —, mert ilyeneket is szedtünk, immár a természetrajzi szer-tár részére.

Annak idején a természetrajzi oktatásban jobban előtérben állt a szemléleti oktatás, mint az elméleti tanítás. Ezért volt a szertárakban sok-sok kitömött állat. (Ezek karbantartására hatalmas szénkénegező

ládát csináltatott S. tanár úr. A megsérült láda nagy mennyiségű deszkaanyaga a háború utáni újjáépítés során készült asztalokban „élt tovább”, szolgált iskolai oktatási célokat...) Nagy dobozokban, üvegtető alatt, gombostűre szúrva lepkéket, bogarakat mutatott be az órákon; spirituszos üvegekben, üveglemezre preparálva, feszítve a vízi élet példányait ismerhettük meg. Ma ezt már lenézik, lekicsinylik, s nagyobb teret kap a leckeszerűen bemagolható elmélet. Nem értek hozzá. hogy eldöntsem: melyik volt jobb, általában eredményesebb a később nem szakemberként élő felnőtt számára. Azt azonban tudom, hogy diáktársaim közül sokan voltak ilyen „tárgyak” szenvedélyes gyűjtői; maguk szedték össze a példányokat, csereberélték egymásközt, „szakszerűen” tárolták, kikészítették „zsákmányukat”; nem a pénz számított, hanem a szorgalom és az ügyesség. Néhány ritkaságot az iskolai gyűjteménynek is felajánlottak — olvasható az iskola Értesítőiben.

A Bessenyei Kör szabad líceumi, azaz tudományos ismeretterjesztő szakosztályának elnöke. Maga is tart előadásokat, s szervezi is azokat, idehozva Cholnoky Jenőtől Baktay Ervinig a nevezetes tudósokat. Az előadásokat kísérő diapozitívok vetítését is ő maga végzi azzal a behemót vetítógéppel, amelyet két szénrúd közti ívfény világított meg, s amelyet a díszterem mögötti természetrajzi szertárból kellett — olykor diáksegítséggel — kitolni majd visszahúzni.

Iskolai életét, munkáját jól tükrözte sokoldalúsága. Ő maga törekény testalkatú ember lévén nem volt katona, így a két háború nehéz időszakaiban a bevonult (vagy egyébként éppen betegség miatt hiányzó) kollégák helyettesítése gyakran volt a feladata. Ilyenkor Schárbert Ármin mindig rendelkezésre állt, hogy szakszerűen helyettesítsen a kémia, a matematika, a német órákon, olykor éppenséggel a magyar vagy a testnevelés szakosok óráit tartotta meg — néha hosszabb időn át. Ilyen óráira is nagy lelkiismeretességgel készült —, ezt magam is tanúsíthatom, még diákkorunkból. A II. gimnáziumi osztály első feléig Zwick-Zsolnai Vilmos volt kiváló számtantanárunk, de akkor ő lett az igazgató, s két és fél éven át, míg az utód meg nem jött. S. Á. tartotta nekünk a számtanórákat, éppoly érdekesen, kedvcsinálóan, mint az elődje, s az egész osztály szívesen várta ezeket az óráit is. Legfeljebb azt sokalltuk, hogy ő több házi feladatot írt elő, mint Z. V. Magam egyenesen számtan szakos tanárnak készültem ekkoriban, 14 éves koromig. Ötödikre megjött a fiatal okleveles szaktanár — nyugodjék békében! — kezdő gyakorlatiansága, nehézkes előadása elvette kedvünket a matematikától. Ugyanakkor olyan francia és magyar órákon vehettünk részt, hogy egyszerre

más irányba vonzódhattunk, mert bebizonyították tanáraink, Kovács Máté és Sziklay László, hogy nyelvet tanulni, irodalommal foglalkozni szép, hasznos és jó dolog.

A Schárbert család életét is megzavarta a háború. Előbb talán elmondandó, hogy amíg nem volt Nyíregyházán leánygimnázium, a mi iskolánkban lányok is tanulhattak, ún. „bejáró magántanulói” minőségben. Amikor S. Á. idekerült, neki is voltak a VI. osztályban leánynövendékei, köztük Velenczey Jolán, aki 1916-ban érettségizik. Majd 10 évvel később, 1926 nyarán esküdnek össze: két gyermekük, Éva és Tibor, a szülők szakmáját folytatja. 1944. november 2-án S. Á.-t is öszszeszedik, s „kicsi robotra” Debrecenbe irányítják; ott szerencsésen gyengének minősítik, s így ő visszafelé is megteheti ezt az ötven kilométert, szintén gyalog, de legalább életben maradhatott. Nem sokkal később már megbízást kapott arra, hogy szervezze meg minél előbb a tanítást, s matematika—fizika szakos feleségét is beállítva, elkezdték a pedagógus munkát az itthon található kollégákkal. Ahogy aztán egyre több tanár és diák is jelentkezett, majd újra visszakaphatták az iskola épületét is, 1945—46-ban már mint hivatalosan is megbízott igazgató állhatott élére az immár 33 éven szolgált iskolájának, 1948 nyaráig.

Akikkel emlegetjük őt, mindenki visszaemlékszik arra, hogy mennyire logikusan, világosan, „áttekinthetően” magyarázott. Mindig annak a szintjén beszélt, akihez szólt: bele tudott kapcsolódni a növendéke gondolkodásvilágába, annak már meglevő ismereti rendszerébe, ugyanakkor a diákot gondolkodásra, erőlködésre készítette, hogy előbbre léphessen a megismerés útján. Ezért lett szinte kizárólagos korrepetitora a Ludovikára készülő katonatisztjelölt fiataloknak. — bár bőven voltak olyan „szaktanárok”, akiknek képesítésük volt az ábrázoló mértan tanítására. Csakhogy ehhez a tárgyhoz szemléletet is kell tanítani: ezt kell megértetni a tanulóval, a felvételre készülő leendő ludovikással. S. Á. világos magyarázatával hamarosan rávezette növendékét a szükséges térszemléletre, akkor aztán már az ábrázolás maga szinte gyerekjátékká vált. (Minden bizonnyal ezért a pontos, világos, olykor aprólékos magyarázatai miatt, talán igen apróbetűs írása láttán hívták őt már előttünk is a diákok, s mi is a háta mögött „Molekulának”.)

Hogy éveken át németet is tanított, az természetes. Hiszen gyerekkorában szinte csak német szót hallhatott; így — ahogy mondani szokták — anyanyelvi szinten írt, olvasott, beszélt németül. Folyosói beszélgetései közben került szóba egyszer May Károly és a Winnetou-kalandok hosszú sora; a tanár úr mindenre jól emlékezett, nevekre, helyze-

tekre, sőt ki is egészítette a mi olvasmányélményeinket, hiszen ő a hatkötetes, a teljes „maykárolyt” olvashatta, — eredetiben, németül, nemcsak a kivonatos magyar fordítást. — Nyelvi tudását jól hasznosította a „szakma” is, mert akadémiai, minisztériumi megbízásra több természettudományi tárgyú könyvet, szakjelentést fordított, gyakran ismétlődő felkérések alapján. (Ezek felsorolása az iskolai Értesítőkből követhető nyomon.)

Kollégájával, Szalai Sándorral felváltva vezették az iskolai, Eötvös Lorándról elnevezett természettudományi kört, ahol sok felsős diák, későbbi neves szakember kapta az első indítást a műszaki, orvosi, természettudományos pályák felé, hiszen ebben, a „válogatottak” szakkörében magasabb, elvontabb kérdésekkel is foglalkozhattak, amelyek nem szerepeltek a tanrendi órákon.

Fentebb szó volt arról, hogy idekerülésekor, Leffler Bélával azonnal nekikezdték a cserkészlet meghonosításához. Egy másik, szintén S. Á.-tól induló kezdeményezés a sakkozók megszervezése, továbbképzése, foglalkoztatása. Szombaton délutánonként folytak a kör foglalkozásai, egy-egy vasárnap pedig házi vagy iskolák közötti versenyeken játszottak a legjobbak. Elvitte a kör tagjait „komoly” versenyekre „kibickedni”, tanulni. Ha erre járt valaki az országos hírességek közül, akkor egy-egy szimultán bemutatóra nevezte be diákjait: egyszer éppenséggel a Kiskoronának vasárnap délelőtt még elhagyottan, üresen kongó éttermében. A Sakkszövetség helyi csoportjának ügyvezetője volt, majd a kerületi szervezetben is megbecsült tisztségviselő. Többen emlékeznek arra, hogy kiváló tanárkollégájával, Gacsályi Sándorral, a Bujtos útjain sétálgatva szoktak sakkozni —, tábla nélkül, fejben; ami mégiscsak figyelemre méltó gondolkodási, agybeli teljesítmény. — Más agytornákon is szívesen vett részt: a „mi időnkben” a Pesti Hírlap ún. cserebere keresztretjvény versenyt rendezett. Ennek lényege, hogy 6—8 (vagy több) kérdés variálásával nagyszámú megoldási lehetőség keletkezhet: ebben is részt vett, s heteken át, minket, diákokat is bekapcsolt a gondolkodtató „játékba”. És vezette diákjait a nyomdába, a jéggyárba, a villanytelep és a múzeumi gyűjtemény megtekintésére. Amikor még nem volt az iskoláknak saját vetítógépük, az Apolló moziban lefolyt délelőtti „iskolai filmelőadások” bevezetőjét is ő szokta tartani, hogy az akkor még némafilmek vetítésekor jobban megérthessük, hogy mit is játszanak, mutatnak majd nekünk.

A sóstói majálisokon nem maradhatott el a madarak és fák napján emlékező előadása a természetvédelem szükségességéről. (Vajon

napjainkban, amikor annyit beszélnek a környezetvédelemről, ugyan miért nincs rendszeres madarak és fák napja? — És majális?) Egyszer a vármegyeházára is elvitt bennünket, ahol ő maga is közreműködött annál a bemutatónál, amely nagy szenzációnak ígérkezett. A szép nagyterem díszes pulpitusán 1935 januárjának egyik délutánján Jurassa Medárd tanár, a tanfelügyelőség szakmai kiválósága mutatott be kísérleteket a cseppfolyós levegővel. Már az edények is különlegesek: a mínusz 200 fok körül tartott folyékony levegő csak húsz liter, de vastag, furcsa alakúra dagadt többszörös falak védik a melegegedéstől. A speciális „poharak” fölött „füstöl” ez a levegő; ezt ártalom nélkül önthetik a kézre; ha parázsra cseppentik lángot lobbant, az izzó szénpor tűzre gerjed tőle; a palackra húzott léggömböt felfújja, eldurrantja; a belemártott rugó elveszti rugalmasságát, a vaj, a virsli, sőt egy addig élő hal csontkeményre fagy benne. — majd az akváriumba visszadobott hal hamarosan újra elevenen ficáncol. Örömmel olvasom és élem át újra ennek az érdekes délutánnak a beszámolóját. És azt összegezhetem: hogyan én, a humán tárgyak iránt érdeklődő filosz ily részletesen emlékszem S. Á. sok órájára, foglalkozására, órán kívüli, élményt adó tanári munkájára, akkor mennyivel nagyobb hatással lehetett mindez azokra, akik későbbi életükben szakszerűen vették hasznát a Schárbert tanár úrtól származó tanulmányoknak, élményeknek.

A régi főgimnázium, majd a Kossuth is, minden évben testes, nyomtatott értesítőket, afféle évkönyveket adott a tanulók kezébe az évről-évre, a bizonyítvánnyal együtt. Az 1945—46. tanévről csak két ilyen példány maradt az utókorra: azokból, amelyeket S. Á. maga állított elő — írógépen. Az igazgató kötelességének érezte, hogy a szokásos Értesítő elkészüljön; az iskolának pénze nem volt, az inflációban a nyomda sem vállalkozott a megjelentetésre. De e jelentésnek el kell készülnie, tehát S. Á. el is készítette, mert tudta, hogy ez igazgatói feladatkörébe tartozik. Így tehát van mégis hű krónikánk erről az erősen zaklatott évről is. — Sajnos, azóta is hiányoznak ezek az évenkénti összefoglalások. Nagy bajban vannak ezért a mai iskolatörténészek, s lesznek azok, akik majd 1—2 évtized múlva szeretnék rekonstruálni egy-egy intézmény életét, történetét. — akárcsak tanárainak névsorát is...

Az 1947—48. tanév végén államosították az evangélikus Kossuth Gimnáziumot is; a hatvanadik életévét betöltő igazgatót, Schárbert Ármint, 1948 nyarán nyugdíjazták. Ő maga se nagyon bánta, hogy visszavonulhat, mert amennyire szívesen vállalta régi iskolája „feltá-

masztását”, az elpusztult város, a súlyosan megsebzett városi közélet újraszervezésében is a neki való szerepeket, 1948-ban már nem olyan irányban kezdtek fordulni a dolgok, események, amelyek megfeleltek az ő puritán elveinek. Tanítást még vállalt — bár nem régi iskolájában —, ahol sem őt, sem feleségét nem kérte fel tanításra az államosított iskola igazgatója, jóllehet voltak ellátatlan szakorák. Viszont meghívták Nagykovácsra, az ottani gimnáziumban tanított ábrázoló mértant. Reggel vonattal utazott Kővágásra, de mivel dolga végeztével még sokáig kellett volna várni a visszahozó vonatra, többnyire inkább gyalog járt hazafelé a 61 éves Ármán bácsi. Két év múlva már erre sem került sor; aztán már csak magántanítványokat vállalt, olyanokat, akik igényelték és hasznosították világos magyarázatait, következetes számonkérő—segítő munkáját. Még szívesen vette, hogy az alapításának 150. évfordulóját ünneplő iskola meghívta a rendezvényekre, egy alkalommal még egy régebben szokásos tarokk-parti is „összejött”, de az ünnepségeken szerepet már nem vállalt. Majd a következő évben, 1957. szeptember 4-én örökre eltávozott körünkből.



A munkácsi görög katolikus püspökség lelkészsegeinek 1806. évi összeírása című kiadványról

Dr. Udvari István kandidátus, a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola főigazgató-helyettese Kárpátalján, dr. Bendász István tudós történésznél ismerkedett meg a címben is jelzett összeírással. Erről említést tesznek más, főleg egyháztörténeti munkák is. Udvari azonban felismerte, a „conscriptio” nemcsak a görög katolikus papság számára jelentős, hanem kultúrtörténeti, demográfiai és nyelvészeti szempontból — szűkebb tudományos szakterülete szemszögéből — is, ezért vállalkozott nemcsak az összeírás közreadására, de szinte minden lehetséges szempontból való feldolgozására, sőt történelmi háttérének bemutatására is. Munkája a Vasvári Pál Társaság kiadásában jelent meg mint a Társasági füzetek 3. darabja.

A megyei, sőt hazai tudományos életben szenzációszámba menő kiadvány arra az egyedülálló dokumentumra támaszkodik,

amelyet a Munkácsi Egyházmegye 1806-ban adott ki. Ez nem egyszerűen „sematizmus”, szűkre szabott adatokkal, amelyet minden egyházmegye megjelentet bizonyos időközönként, hanem az akkori munkácsi püspökség papságának, lelkészsegeinek, híveinek teljes körképe, szinte már tudományos igénnyel végzett demográfia, amin keresztül bepilanthatunk a múlt század eleji Kárpátaljának nemcsak vallási, hanem társadalmi, szellemi életébe is, képet alkothatunk az ún. ruszin felvilágosodásról, amely összefonódott Bacsinszky András püspök nevével és munkásságával.

A könyv tanulmányokból épül fel. Az elsőben Udvari István egész Északkelet-Magyarország görög katolikus népességét mutatja be történeti—demográfiai adatok tükrében. A második tanulmányban ugyancsak dr. Udvari bemutatja, kik is azok a ruszinok vagy kárpátukránok, a 3. fejezet-

ben Bacsinszky püspököt. életét és munkásságát ismerteti, külön is elemzi körleveleit, a közművelődés és a papnevelés terén kifejtett munkásságát. Egy kisebb fejezetben Páll István ismerteti a püspök nemesi pecsétjét is, ami afféle ingyencséknek számít a kutatók számára. A következő fejezet foglalkozik magával az 1806-os összeírással. Olvashatunk nemcsak a conscriptio előzményeiről és hasznosíthatóságáról, hanem az abból levonható statisztikai adatokról. az egyházmegye rétegződéséről, nyelvi viszonyairól. A kiadvány kárpátaljai társszerzője, Bendász István a Munkácsi Egyházmegye területének további módosulásait követi nyomon. Mint tudjuk. 1912-ben ebből a kormányzati egységből szakadt ki a Hajdúdorogi Egyházmegye. Az anyag statisztikai feldolgozásában részt vett ifj. Udvari István, a térképek, diagramok, grafikonok készítésében Bottlik Zsolt is.

Az összeírás feldolgozása nemcsak egyháztörténeti szempontból jelentős. Most, amikor a keleti országokban kiéleződnek a nemzetiségi problémák, jó tanulnunk attól a Bacsinszky püspöktől, akinek szívében egyaránt megfért a ruszin és a magyar nép és nyelv szeretete. Udvari István és munkatársai könyve jelentős a ruszin nép története szempontjából is. Kevesen tud-

ják: a sztálinizmus alatt ezt a népet a teljes felszámolás veszélye fenyegette, mint ahogy a felekezetek közül éppen a görög katolikus egyházat is. Jó tehát visszatekintnünk a könyvben arra az aranykorra, amely a ruszin nép önmagára eszmélésének kora volt. Külön örvendetes, hogy ez a múltidézés éppen itt, Nyiregyházában történik, hiszen megyénk lakosságának jó százaléka Kárpátaljáról, talán épp ruszin vérből származik, amellet sokoldalú kapcsolat alakul ki a megye és a mostani Kárpátalja között.

Az idők változásának jele már maga az is, hogy egy ilyen, részben egyházi vonatkozású kérdésel a Tanárképző nyelvi lektorátusának és orosz tanszékének munkatársa foglalkozik. Íme, a ruszin, de ugyanígy az orosz, vagy bármelyik szláv nyelv ezernyi szállal szövődik egybe az egyházak, főleg a görög katolikus és az ortodox egyház életével. Most, amikor az orosz nyelv teret veszít az iskolákban, a könyv iránymutató lehet a tekintetben is, hogyan lehetne szélesíteni és hasznosítani ezeknek a tanszéknek az arsenálját.

A mű a Vasvári Társaság kiadásában jelent meg. Aki beleolvass az akkor összeírtak névsorába, az előtt érthetővé is válik, miért vállalta fel a Társaság ezt

a munkát. A Munkácsi Egyházmegye papjainak sorában ott olvashatjuk Vasvári-Fejér Pál édesapjának, nagypapjának, testvéreinek, nagybátyjainak nevét. A könyv több ponton is utal ezekre a családi vonatkozásokra. A múlt század eleji Kelet-Magyarország történelmének olyan fe-

jezetei ezek, amelyek sok tekintetben befolyásolták Vasvári életművét, szellemiségét is. A Társaság ezért tekinti magáénak az egyébként Vasvári-kutatónak is kiváló Udvari István és csapata munkáját.

Dr. Cselényi István Gábor

Földi Lászlóval Az orgonák völgyében

Mai vadásztörténetek

Akit élete és munkája a művészet mellé rendelt, aki estéről estére valaki másnak a ruháját húzza magára, valaki másnak a fejével gondolkodik, másnak a szívével érez, egy idő után ellenállhatatlan vágyat érezhet kimondani önmagát. Lehántani a felvett szerepeket, visszatalálni valóságos énjéhez, mielőtt végképp rákövesednek az idegen mozdulatok és gondolatok, mielőtt végképp elbújik a saját világ, mint vadnyom a magas fűben.

Földi László, a nyíregyházi Móricz Zsigmond Színház kedvelt művésze a színészet felől érkezett az irodalomba... A közelmúltban jelent meg Az orgonák völgyében címmel kötete.

A Szabadka melletti Csantavéren született. A bácstopolyai Me-

zőgazdasági Technikumban volt középiskolás diák, majd a budapesti Színház- és Filmművészeti Főiskolán szerzett diplomát 1979-ben. Először a Szabadkai Népszínháznak, majd az Újvidéki Magyar Színháznak lett a tagja. 1986 óta Magyarországon él.

Két hangjátékát mutatták be az Újvidéki Rádióban Álomország és Barátom, a sasok hűségesei címmel.

Földi László Nyíregyházán megjelent kötete vadásztörténeteket, novellákat tartalmaz. Nem vadászkalandok leírásai ezek, az élmények közvetítése csak az írói szándékok kerete. Valami sokkal többről van szó: ember és természet kapcsolatáról, erkölcsről, hitről, tisztességről és bectelenségről.

Az a műfaj, amelyet Földi László művel nem előzmény nélküli, sem a magyar, sem a világirodalomban. A legközelebb talán Turgenyev vadásztörténetei állnak hozzá. (Egy vadász feljegyzései, 1852. Magyarul 1885 és 1963.) A több mint húsz epizódban, novellában Turgenyev tárta fel először az orosz paraszt jellemének sajátosságait és szépségét. Ez a sokoldalú ábrázolás elsősorban a líraiság romantikus varázsával járul hozzá az értékek elismeréséhez.

Földi László történeteiben főképpen a Vajdaságban átélt élmények jelennek meg. Ezek azonban átlépik a múlt korlátait, átélényegülnek, sajátos színt és ragyogást kapnak: „Hanyatt dőlök a kövön, s arcomat a kövér Hold fényében fűrösztve élvezem a sikeres vadászat sohasem megunható ízét, szagát. A fölém hajoló ágról egy bükkmakk pottyán mellém. Fölnézek. Egy pele oson az ágon. Tekintetünk találkozik. Prüszkölve tiltakozik a közelebbi ismeretség ellen, ágról ágra ug-rálva menekül, s eltűnik az ősbükkös lomha lombjai közt.”

A fenti részlethez hasonlókat szép számmal idézhetnénk (talán jellemzőbbeket is) annak érzékel-tetésére, hogy Földi személyisége abszolút nyitott a természet előtt, képes meglátni és befogadni annak apró rezdüléseit, töré-kenyen múló pillanatait is.

De nemcsak a szelid líraiság megidézéséhez van tehetsége, hanem a feszültség, a belső izgalom, a drámaiság megrajzolásához is. (A Szubra és a szellemek, Fekete hegyek.)

Földi László kötetében alig van kifejezetten a vadászatra figyelő történet. Ilyen például A menta-illatú kan, amelyben a szerző az első általa elejtett balkáni kanra emlékezik.

Több írásban jelennek meg em-beri sorsok, amelyeknek csupán a háttérben mint epikai alkotóelem bukkan fel a vadászat (Seb-ág).

A kötet záróciklusának két da-rabja (Barátom, a sasok hűségesek, Az út vége a felhőkig ér) nem szervesül igazán az egész-hez, bekerülésüket inkább a szer-zői elfogultság, mintsem a szer-kezeti szükségszerűség indokol-ta.

Földi László Az orgonák völ-gyében emlékezetesen tiszta nyel-vi eszközökkel él. Képei az ese-tek túlnyomó többségében letisz-tultak, természetesen jönnek. Azt jelzik, hogy a szerző nem kívül-ről érkezett a természetbe, ha-nem élete során megtanult együtt lélegzeni vele, figyelni annak leg-kisebb mozdulatára is.

(A kötetet a Móricz Zsigmond Színház adta ki.)

Nagy István Attila





A TANULÓ- BALESET BIZTOSÍTÁS

egész évben
érvényes.



ÁLLAMI
BIZTOSÍTÓ