

Abszolút pedagógusaink nyomában

ABSZOLÚT PEDAGÓGUSAINK NYOMÁBAN

Összeállította Hudra Árpád, Kiss Endre, Trencsényi László
szerkesztette: Hudra Árpád

A kiadvány a Magyar Pedagógiai Társaság létrehozásának 125. évfordulójára jelent meg
a Magyar Pedagógiai Társaság Kiss Árpád-műhelyének projektbeszélgetései alapján



Kiadja a Magyar Pedagógiai Társaság

Budapest 2016

Abszolút pedagógusaink nyomában

**a Magyar Pedagógiai Társaság Kiss Árpád-műhelyének
projektbeszélgetései alapján**

2016

Budapest

Támogatók:

Takács Etel Alapítvány
Angyalföld Önkormányzata
Kunszentmiklós Önkormányzata

A borítót tervezte Vasali Katalin

ISBN 978-963-7123-44-3

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó

Abszolút pedagógusaink nyomában Bevezetés

Vázlatos gondolatok a Kiss Árpád-műhely célkitűzéseiről

Kovács Máté és Kiss Árpád

Egy abszolút pedagógus fiatalkori arcképe. A Kiss Árpád-műhely Kovács Máté rendezvényéről

Tóth Gyula: Adalékok Kovács Máté századot formáló, abszolút pedagógus minősítéséhez

Szanka Julianna: Interjú Hankiss Elemérrel

Faragó László

Pódiumműsor négy hangra Faragó László születésének centenáriuma

Hudra Árpád: Az abszolút pedagógus mint sorsparadigma

Kiss Endre: A gyermek kultusza és a málenkij robot között – Faragó László és Az új nevelés kérdései

Báthory Zoltán

Hudra Árpád: Az etalon - egy személyiség és életmű nyomában. Emlékezés
Báthory Zoltánra

Trencsényi László: Lehattunk volna barátok is...

Szent-Györgyi Albert

Hudra Árpád: Egy Nobel-díjas a magyar oktatásügy élén

Kontra György

Hudra Árpád: A szürke eminenciás

Ádám György

Ádám György mint abszolút pedagógus az alkotók és a közvetítők
felelőségéről

A Nyugat és az abszolút pedagógusok

Almássy Balázs: A Nyugat korának képe az abszolút pedagógusról

Bálint Alice és Hermann Alice

Tomana Györgyi: A Budapesti Iskola. A pszichoanalízis első női képviselői -
kitekintés Bálint Alice, Hermann Alice munkásságára és eredményeire,
hatásukra a pedagógia és a nőkérdés terén

Vajthó László

Vincze Tamás: Vajthó László élete és munkássága (részletek az abszolút pedagógusról szóló kétrészes tanulmányból)

Koncz Sándor

Koncz Gábor: A magatartás: Koncz Sándor az abszolút pedagógus

Varga Domokos

Balogh Mihály: Varga Domokos, az abszolút pedagógus

Varga Tamás

A matematikus abszolút pedagógusról, Varga Tamásról

Vargha Balázs

Kriston Vízi József: Idő-bújócska Vargha Balázs abszolút pedagógussal

ELŐSZÓ

Úttörő jellegű kötetet tart a kezében az érdeklődő, illetve a kedves olvasó. Olyan szűkebb értelmiségtörténeti dimenzió alapján tekintheti át a XX. századot, mint amilyen az abszolút pedagógus fogalma, amelyet a működését 2009 januárjában megkezdő Kiss Árpád-műhelyen kívül, még soha senki sem vizsgált. A tágabban vett értelmiségtörténet gazdagítása ez, a tanárok és az értelmiség viszonyának a korábbiaktól eltérő „finomítása”. Ezt a kérdéskört egyébként az akkor már tíz éve útjára indított és kétévente összeülő 2009 szeptemberi VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia is tanácskozásának középpontjába állította. A Műhely névadója, Kiss Árpád neveléstudós eredetileg nem volt külön témája a beszélgetéssorozatnak. A nemrég elhunyt irodalmár és szociológus, Hankiss Elemér beszámolója a debreceni gyakorló gimnáziumi éveiről, illetve az ezután vele készült interjú azonban rendkívül plasztikusan adta vissza Kiss Árpád abszolút pedagógusi mivoltát. Ez aztán igazán megfelelő elindulás volt ahhoz, hogy az ezt követő további három beszélgetés, Faragó Lászlóról, Báthory Zoltánról és Szent-Györgyi Albertről sok szállal, mintegy felfejtendő hálózatot alkotva kötődjenek kötetünk írásaiban is a névadóhoz. Gondoljuk meg, micsoda idők lehettek, amikor az 1945 áprilisában létrehozott Országos Köznevelési Tanács elnöke a Nobel-díjas tudós, Szent-Györgyi Albert volt, a tanács ügyvezető igazgatója pedig Kiss Árpád.

A szerkesztőnek az előszóban végül is nem az a szerepe, hogy hosszan dicsérje, illetve részletesen bemutassa a kiadványt. Ugyanakkor Faragó Lászlót idézve: „Olyan géniusz, akinek az emberalakítás vágya jelentette léte középpontját” – mindazokat felkéri, akik az idézetnek megfelelő új abszolút pedagógus bemutatására javaslatot tudnak tenni, illetve részt kívánnak venni a Műhely munkájában, tegyék ezt meg. A kötet szövege és az elérhetőséget biztosító e-mail cím ugyanis rövidesen fel fog kerülni a világhálóra.

A szerkesztő

Abszolút pedagógusaink nyomában

Bevezetés

Kiss Endre – Trencsényi László

Az „abszolút” pedagógus jelzőjének értelme: a pedagógia egy művészete, elmélete és gyakorlata. Az, hogy ez a pedagógia összefoglaló médiuma lehet a szellemi tevékenység(ek) élvonalának, a pedagógiai valóság egy sajátos és különös értelemben válik művészetté (talán össz-művészetté is).

Az egyetemes nem előzetesen létezik a pedagógián kívüli térben, de magában az oktatási és nevelési folyamatban generálódik.

A történelmi felszabadításnak ma is feltétele a gyerek felszabadítása, a gyerek felszabadítása ma is feltétele, a történelmi felszabadításnak.

Az abszolút pedagógus „nem egyik vagy másik filozófus gondolatvilágát teszi be a sajátja helyére, hanem átgondolja az életet a filozófusok olvasása közben”.

Az abszolút pedagógus létmódjához az a diák is hozzátartozik, akiben az abszolút pedagógus közvetítette világ a közvetítő személyével együtt válik alapvető, így vagy úgy filozofikus problémává.

Az abszolút pedagógus tevékenységében középponti a „világszerűség” eleme. Középiskolai vagy nem-középiskolai fokon ez azt jelenti, hogy szűkös keretek között egy egész világot közvetít a tanuló számára.

Éppen ez a „világ” az, amiben a tudásoknak és attitűdöknek az a minden egyes esetben más elemekből összetevődő konkrét együttese, az abszolút pedagógus pedagógiája, az „abszolút pedagógia”, megvalósul.

Az abszolút egy konkrét kozmoszban ölt - mindenkor másképpen - testet.

Szent-Györgyi Albert alakjában kivételes erővel jelenik meg az abszolút pedagógus sajátos karizmája, amelynek alapja a „világszerűség”, amely a magatartásban és a tudásban akkumulált tudások különleges, mindenkor konkrét elegye.

Szent-Györgyi, mint területek között közvetítő, extravagáns figura már életében mítosz és legenda volt, amely mítoszban az volt a kivételes, hogy *konstruktív* volt, szemben a sok fél-konstruktív, vagy egyenesen destruktív mítosszal.

Szent-Györgyi nyitott volt, szerette a társadalmat, progresszíven viszonyult a technikához és a modern életformákhoz, szélsőségesen, szinte provokatívan demokrata módjára viselkedett, kiemelkedő szociális intelligenciával rendelkezett, számos sportot űzött, a legnyilvánvalóbban tisztelte és támogatta az emberi kreativitás összes formáját.

A *világszerűség* és a *karizma* mozzanatai körvonalazzák, hogy az abszolút pedagógusok (mindegyikük a maga módján) beviszik az egyes gyerek világába a tudásnak és a művelődésnek azt az *egyetemességét*, amely – és most ezt ironikus szándék nélkül idézzük fel – minden oktatási és nevelési dokumentum preambulumban és ünnepi dokumentumaiban nagy nyomatékkal szerepel.

A "boldog gyermekek és a boldog gyermekektől boldogított felnőttek boldog valóságá"-nak víziója valósággá változtathatja a vágyat a szabadságra, a hitet egy új felszabadulás lehetőségében. A társadalmi, sőt, a filozófiai és az

antropológiai fogalmak újrendezése bármikor elvégezhető a gyermek fogalma és eszménye körül.

A társadalom felszabadítása és a gyerek felszabadítása sokszorosán áthatják egymást.

Az abszolút pedagógus magától értetődő természetességgel építi fel a másik, a jó valóság képét, és fordítva, a másik, a jó valóság óhatatlanul megjelenik a pedagógiának ebben a felfogásában.

Az abszolút pedagógus mindig új és új változatokban megjelenő kreativitásában testet ölt a minden oktatásban és tanításban immanensen jelen lévő *teremtési* folyamat, anélkül, hogy az erre irányuló konkrét szándék vagy akarat a szellemi vagy a társadalmi élet más területeire emlékeztető módon megszületett volna.

A műhelybeszélgetések e kiadása a maga *értelmiségtörténeti* vonatkozásainak gazdagságával reményeink szerint igazolni fogja, hogy az önálló szellemi produkcióval rendelkező, jelentős pedagógusegyéniségek és az „abszolút” pedagógusok velük szoros átfedésben lévő csoportjának kutatása erőteljesen átírhatja a huszadik század magyar eszme- és kultúrtörténetét (a magyar nyelven még nem létező *intellectual history*-t) is.

Ennek segítségével plasztikusabbá válhatnak a pedagógusok és értelmiségiek történelmi viszonyának sajátosságai, a pedagógusok értelmiségi identitásának sajátos vonásai is.

*

Hovatovább egy évtizede már, hogy a 2016-ban éppen 125. éve történt megalapítására emlékező Magyar Pedagógiai Társaság keretei közt új „szervezeti egység” alakult. A szakosztály nevet túlságosan hivatalosnak gondolták az alapítók, közel állóbbnak találtuk a Műhely megnevezést.

A Műhely névadója adott volt. Éppen túl voltunk az egykori társasági elnök, a jeles pedagógus és pedagógiai kutató születésének centenáriumán, az ünnep és az emlékezés nem fogyasztotta az emlékidézésre összegyülekezett csoport energiáit, hanem továbbgondolásra ösztökélt.

Kávémelletti beszélgetések nyomán fogalmazódott meg a terv, az alapeszme, s körvonalazódott annak a sajátos – alapvetően és alighanem *XX. századnak és magyarországnak* feltételezett – értelmiségi csoportnak a jellemzőjeként az *abszolút pedagógus* fogalma. Volt fogadókészség a fogalom alkalmazására, akadtak vállalkozó szellemű kortársak, szemtanúk, tisztelők, kutatók, akik többnyire saját aktuális érdeklődésüket fürdették meg a Műhely alapgondolatában. Így következtek egymás után a Műhely barátságos összejövetelei az MPT vándorló irodájában. Olykor egy-egy kollégánk elvesztése adott alkalmat szembenézésre.

A közel tíz esztendő arra semmiképpen nem volt elég, hogy teljes térképet rajzoljunk az „abszolút pedagógusok” jelenségvilágáról. De a korántsem taláalomra középpontba került héroszok életútjának, pályájának elemzése segített máris a tisztánlátásban.

Fentiek miatt e kötet sem törekedhet teljességre, se – tudományos műnek kijáró – műfaji tisztaságra. Van eset, amikor a krónikás tolla, táblagépe, mikrofonja szolgált a közlemények forrásául, máskor eredeti írást választottunk a szerzőtől, tanulmánykötetekben tallóztunk (megszerezve az eredeti szerző hozzájárulását), s van néhány „trófeánk”, amikor a tanulmányíró éppen a műhelybeszélgetés izgalma ösztönözte a kidolgozásra.

E bevezetés kísérje hát az olvasót.

Vázlatos gondolatok a Kiss Árpád-műhely célkitűzéseiről¹

A Műhely tevékenységét két pillérre helyezzük. Az első pillér a Kiss Árpád életművével és hagyatékával foglalkozó tevékenységek elvileg teljes köre. A második pillér a tizenkilencedik és huszadik századi pedagógusok értelmiségtörténeti kutatása. Az értelmiségtörténeti kutatás eszméjét a 2007-es Kiss Árpád Emlékév eseményei és gondolatai sugallták.

Az értelmiségtörténeti kutatás alapgondolatai bizonyos logikával követik egymást:

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

¹ E dokumentum a Kiss Árpád-műhely megalapításának alapidokumentuma.

II. Az abszolút pedagógus-probléma tehát kicsit szűkebb a teljes értelmiségtörténeti problematikánál. Miközben ez az igazi alapgondolata, a Műhely az ennél valamivel szélesebb programot is tevékenysége középpontjába állítja. A szélesebben megfogalmazott program a huszadik század olyan pedagógusi életműveivel foglalkozik, amelyekben az alkotó önálló értelmiségi teljesítménnyel is rendelkezik. Erőltetés nélkül jelentkezett a jelentős pedagógus-személyiségek értelmiségtörténeti vizsgálatánál a pedagógiai alkotás és az értelmiségi alkotás különleges harmóniája. A Műhely megalakulásakor a következő személyiségek vizsgálatát javasolja és tartja elképzelhetőnek: Barcsay Jenő, Faragó László, Hankiss János, Imre Sándor, Jausz Béla, Karácsony Sándor, Kemény Gábor, Keresztúry Dezső, Kiss Árpád, Klebelsberg Kunó, Kodály Zoltán, Kornis Gyula, Kovács Máté, Marx György, Mérei Ferenc, Nagy László, Németh László, Ortutay Gyula, Prohászka Lajos, Ravasz János, Sík Sándor, Szabolcsi Miklós, Szávai Nándor, Szent-Györgyi Albert, Trencsényi-Waldapfel Imre, Vajda György Mihály, Várkonyi Hildebrand, Waldapfel János, Zibolen Endre és mások. Elvi álláspontunk, hogy ez a felsorolás erőteljesen bővíthető és reményeink szerint bővülni is fog.

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

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

a) az értelmiség és/mint pedagógusok, illetve a pedagógusok és/mint értelmiség kérdései

b) az abszolút pedagógus problémája

c) a hagyományos értelemben vett „iskolateremtő” pedagógus problematikája számos ponton átmennek egymásba. Ezért jelenleg, a munka kezdetén, nem is törekszünk ezek egymástól való tökéletes elválasztására.

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

Budapest, 2008. január – május

Báthory Zoltán, a Kiss Árpád-műhely tiszteletbeli elnöke

Trencsényi László, a Kiss Árpád-műhely elnöke

Kiss Endre, a Kiss Árpád-műhely titkára

Kovács Máté és Kiss Árpád

Egy abszolút pedagógus fiatalkori arcképe



Annyi bizonyos, hogy kevés Műhely járt úgy az újabb történelemben, mint a MPT Kiss Árpád-műhelye. Mind tevékenységének, mind szerveződésének nagyon is az elején jár még, és mégis azzal kell a nyilvánosság elé fordulnia és ezzel érdeklődést és tagokat toboroznia, hogy elkövetkezendő rendezvényei aligha érik el majd el az első találkozás inspirációjának erejét.

A Magyar Pedagógiai Társaság keretei közt létrejött Kiss Árpád-műhely megindította tervezett és meghirdetett beszélgetés-sorozatát az abszolút pedagógusokról, mint a XX. századi magyarországi értelmiségtörténet fontos, ám elhanyagolt jelenségéről.

A koncepció alapgondolata, az abszolút pedagógus, illetve az abszolút pedagógia” gondolata volt. Ez természetesen szűkebb, mint az értelmiségtörténeti megközelítés egésze. A gondolat lényeg az volt, hogy nemcsak kiváló értelmiségiek lesznek egzisztenciális okokból tanítók, tanárok és mesterek (akár nagy „M”-mel is, de nem Master-szakon!), de ugyanazt az utat önként, szabad elhatározásukból is sokan tették meg. Miközben ez az igazi alapgondolata, a Műhely az ennél valamivel szélesebb értelmiségtörténeti és iskolateremtő programot is tevékenysége középpontjába állítja.

A Műhely első rendezvényén, 2009. január 26-án, Kovács Máté élete és munkássága volt a beszélgetés tárgya.

A bevezető előadásokat nagy örömmel Tóth Gyula, a Kovács Máté Alapítvány Kuratóriumának elnöke és Hankiss Elemér tartották.

Tóth Gyula Kovács Mátéről szólva többek között az abszolút pedagógus attitűdjének a nyilvános szereplésben is megmutatkozó jegyeire összpontosított: „Ahol megjelent, hozzászólt, vagy csak beszélgetett környezetével, érvelt, vagy mesélt, kérdezett, vagy útbaigazított - szavai és gesztusai árasztották magukból a szó legnemesebb értelmében vett tanítót. Művelt, nevelt, sugallt, orientált, táplált és nyesegetett. Kertész volt, mint kedvenc szabadidős foglalatosságában. Emberkertész. Véleményem azóta sem változott. Sőt: elegendőnek tartom pedagógusnak nevezni. Olyan pedagógus volt, akinél tanítás-nevelés összefonódott a tudományos tevékenységgel, az ismeretterjesztő és társadalmi munkássággal.”

Hankiss Elemér Kovács Máté és Kiss Árpád kettős, egymásra hangolt portréját vázolta fel. A kettős arcképnek nemcsak lényegi vonásai, de számos konkrét részlete is mindeddig tökéletesen megvilágítatlan maradt neveléstörténetünkben, visszaemlékezéseiben maga Hankiss Elemér is csak kiragadott részleteit mondta el eddig elsősorban Kiss Árpádról.

Két abszolút pedagógus mindennapi közelségből rögzített fiatalkori arcképe ez, ami egyben azt is demonstrálta, hogy az abszolút pedagógus létmódjához az a diák is hozzátartozik, akiben az abszolút pedagógus közvetítette világ a közvetítő személyével együtt válik alapvető, filozófikus problémává. Kiderült Hankiss párhuzamos portréiból, hogy az egyik alapvonása az abszolút pedagógusnak mindenképpen a „világszerűség” eleme. Középiszkolai vagy nem-középiszkolai fokon tehát egyaránt az, hogy a látszólag szűkös keretben egy egész világot közvetít a tanuló számára, akinek egy-egy ilyen világ élménye meghatározóvá válhat.

Hankiss Elemér számos konkrét példán mutatta be, hogyan vált e „két vitathatatlan csillag” egymásétól alaposan eltérő két összefüggő univerzuma kifogyhatatlan antinomikus szembeállítások és tipológiák forrásává a tanulók számára. Kovács Máté az elvitathatatlan szabadságon belül felmutatta a „helyes magatartás szuggesztió”-ját, miközben Kiss Árpád üzenete szerint „csinálj, amit akarsz, de a végén ki kell jönnie valaminek”.

A két előadást vita követte, amely értelmiségtörténeti vonatkozásainak gazdagságával talán a vártnál is egyértelműbben igazolta, hogy az önálló szellemi produkcióval rendelkező jelentős pedagógusegyéniségeknek és az abszolút pedagógusok velük szoros átfedésben lévő csoportjának kutatása erőteljesen átalakíthatja a huszadik század magyar eszme- és kultúrtörténetét (a magyar nyelven még nem létező intellectual history-t).

Igazolta továbbá, hogy így jóval plasztikusabbá válhatnak a pedagógusok és értelmiségiek történelmi viszonyának sajátosságai, a pedagógusok értelmiségi identitásának sajátos vonásai.

(K. E. – T. L.)

Tóth Gyula²

Adalékok Kovács Máté századot formáló, abszolút pedagógus minősítéséhez

Tóth Gyula beszámolója szerint arra vállalkozott, hogy - a könyvtáros hivatás és a könyvtártudomány meghatározó képviselőjeként is számon tartott - Kovács Máté életművéből adalékokkal szolgáljon ahhoz, hogy emellett mennyire volt a pedagógushivatás meghatározó személyisége, azaz abszolút pedagógus. Tóth Gyula úgy vélte, hogy Kovács Máté életműve a könyvtárügy

² Ez az írás összefoglalása a Kiss Árpád-műhely 2009. január 26-i műhelybeszélgetésén elhangzott Tóth Gyula-előadásnak, valamint a szerző Könyvtáros adalékok Kovács Máté századot formáló, abszolút pedagógus minősítéséhez című - írásban még meg nem jelent - a jelen kötet témájához szorosan kapcsolódó részeinek.

területén teljesedett ki, ám mindvégig megmaradt abszolút pedagógusnak. Elmondta, hogy „Kovács Máté-ügyben” Kiss Árpádot tekinti autentikusnak, akinek a nekrológiájából³ a következőket idézte: „Mikor Kovács Mátét [...] megismertem, kilenc éves olyan pedagógus múlt volt már mögötte [...] -, amelyben az iskolai tanítás szorosán összekapcsolódott sokféle tudományos, ismeretterjesztő és társadalmi munkássággal. [...] A könyvtárügyet mindig szoros kapcsolatban látta és mutatta be a közneveléssel, a tudományos képzéssel és népműveléssel.”

Tóth Gyula saját korábbi írásában azt írta⁴, hogy Kovács Máté „lényéből fakadt a pedagógus attitűd. Ahol megjelent, hozzászólt, vagy csak beszélgetett környezetével, érvelt, vagy mesélt, kérdezett, vagy útbaigazított - szavai és gesztusai árasztották magukból a szó legnemesebb értelmében vett tanítót. Művelt, nevelt, sugallt, orientált, táplált és nyesegetett. Kertész volt, mint kedvenc szabadidős foglalatosságában. Emberkertész.”

Kovács Máté alapmagatartása mellett felrajzolta munkásságának pályáivét is: helyettes gimnáziumi tanár – a Debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziumi tanára (1938-1943) – mellette lektor és tanársegéd az egyetem⁵ Francia Intézetében (közben a debreceni Nyári Egyetem főtitkára) – tankerületi főigazgatósági szakelőadó (1943) – az Országos Közoktatási Tanács ügyvezető igazgatója (1943-45) – a Keresztúry Dezső vezette Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium ügyosztályvezetője – VKM-államtitkár (1947-1949) Ortutay Gyula minisztersége alatt – a Debreceni Tudományegyetem könyvtárigazgatója⁶ 1949-1956 között (mellette akadémiai könyvtárigazgató, enciklopédia főszerkesztő) – 1956 után egyetemi tanár, tanszékvezető az ELTE-n. Tóth

³ Kiss Árpád: Kovács Máté 1906-1972. = Magyar Pedagógia, 1972. 4. sz. 455-456. p.

⁴ Tóth Gyula: Kovács Máté, a pedagógus és példaadó. = Emlékkönyv i.m. 39-50. p. Születésének 75. évfordulójára Tóth Gyula: Kovács Máté 1906-1972. = Könyvtáros, 1981. 8. sz. 489-493. p.

⁵ 1945-ig Debreceni Magyar Királyi Tisza István Tudományegyetem

⁶ Debreceni Tudományegyetem 1949-ig, majd 1952-től Kossuth Lajos Tudományegyetem

Gyula szerint mindez azt mutatja, hogy Kovács Máté az első pillanattól feladatot vállalt tanári főfoglalkozásán túl. Életműve nem lineáris, inkább fordított piramisra hasonlít, még inkább spirálisnak írható le. Olyan, amilyennek önmaga az emberi közlés törvényszerűségeit leírta: a folyton jelentkező új a régít nem helyettesíti, nem kiiktatja, hanem megtartja és mindig új egyensúlyt, rendszert hoz létre. Mindebből pedig az következik, hogy az abszolút pedagógus nemcsak (kiválóan) tanít-nevel, hanem iskolán kívüli feladatokat is vállal, magas szinten lát el, művelődéspolitikussá válik, a tudomány színvonalas művelője/tudományszervező, közéleti ember, kisugárzó személyiség, aki szűkebb munkakörét/tevékenységét tágabb összefüggésben gondolkodva látja el. A részre, szűkebbre a nagy egészből tekint, de a nagyobb egészben sem vesz(het)ik el a részlet.

Tóth Gyula a pálya felfelé ívelő, közbülső csúcsának a kultuszminisztériumi államtitkárságot (1947-1949) tekintette. Erre vonatkozóan Kovács Mátét is idézte: „A Közoktatásügyi Minisztériumban végzett személyes munkálkodásomból legszámottevőbb eredménynek tekinthető az általános iskola és a dolgozók iskolájának létrehozásában való közreműködésem és a népkönyvtárak mai szervezetének megindítása.”

A tágabb összefüggésekben gondolkodó Kovács Máté jellemzőjeként idézte N. Szabó Józseftől, - aki két könyvet is szentelt a koalíciós korszaknak⁷ -, hogy „Kovács Máté a pedagógusképzés reformját az egész közoktatás szempontjából fontosnak tartotta. A magyar köznevelés hibáinak egyik legfőbb forrását abban látta, hogy az utóbbi évtizedek reformkísérleteit nem követte a nevelőképzés megfelelő kiépítése.”

Tóth Gyula szerint ez a széles összefüggésekben gondolkodó látásmód nem változott meg az államtitkári székből távozó és ezt követően a debreceni Egyetemi Könyvtár igazgatójává váló (1949-1956) Kovács Máténál sem.

⁷ Szabó József, N.: A koalíciós pártok felsőoktatási és tudománypolitikája 1944 ősze – 1946 ősze. Bp. Akadémiai, 1991. 107 p., ill. Uő: Értelmiség és rendszerváltás 1944 ősze – 1946 ősze. Debrecen, 1993. 143 p.

Ennek alátámasztására a könyvtárigazgató egyik 1954-es tanulmányának mondanivalóját úgy összegezte, hogy Kovács Máté szerint a művelődéspolitikának a könyvtárügyet, közelebbről a közművelődési és iskolai könyvtárakat – az általános iskolázás teljes kifejlesztése mellett – a kultúrpolitika másik sarokpontjává kell tenni, mert a közművelődési könyvtárügy koronája népoktatásunknak. A könyv és könyvtár messze megelőzi a többi kulturális eszközt és alkalmat, pl. a filmet, színházat, rádiót, sajtót, stb. A kötelező oktatáshoz kapcsolandó, azaz Kovács Máté a könyvtárügyet a kötelező népoktatás mellé, azt erősítő tényezővé igyekezett emelni.

Nem véletlen, hogy Tóth Gyula ismét Kiss Árpád Kovács-
nekrológiájának megállapítását idézte: „bármire is vállalkozott, befolyására a dolgok a nagyobb rendezettség irányába kezdtek alakulni.”⁸

Tóth Gyula szerint vitathatatlanul Kovács Máté abszolút pedagógusi eredményei közé is odasorolhatók, amiket az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) tanszékvezető egyetemi tanáraként a könyvtárosképzés irányításában 1956-tól 1972-ig elért.

Új tantervet vezetett be, a tanszéket tudományos műhellyé formálta, bekapcsolódtak az egyetemi-akadémiai kutatásokba, eredményeik bekerültek az egyetemi oktatásba is.

Az abszolút pedagógus tömör jellemzésének tekinthető Tóth tanulmányában a következő idézet: „Különleges affinitása volt korszerű pedagógiai módszerek alkalmazásához. Mai szóval kutatómódszertant oktatót, olvasásterveket készített és kért számon, olvasmánynaplót kellett készíteni, megtanított cédulázni, amikor a másszakosok füzetbe jegyzetelve készítették szakdolgozatukat, precíz hivatkozást várt el. Elnézte Fitz Józsefnek, hogy még szigorlaton sem tételek alapján vizsgáztatott, hanem ki-ki a magaválasztotta témában elmélyülve, lehető teljességű irodalomismerete

⁸ Kiss Árpád: Kovács Máté 1906-1972. = Magyar Pedagógia, 1972. 4. sz. 436. p.

birtokában adott egyéni válaszokat. Ebben az értelemben Kovács Máté mesteri-művészi fokon volt az abszolút pedagógia képviselője.”

Tóth szerint Kovács Máté bizonyosan iskolateremtő volt, hiszen tanítványaira hatott az a paradigmaváltásként kezelhető gondolkodásmód, hogy nála egyes könyvtár helyett a rendszer, a könyv felőli célmeghatározás helyett a könyvtár társadalmi szükségletből, lehetőségekből levezetett feladatmegjelölés lett a fontos.

(...) „Kovács Máté olyan ember volt, akitől fáradhatatlanságot lehetett (kellett!) volna tanulnunk; azt, hogy a nemes cél a legfontosabb; hogy sokat kell dolgozni, de soha nem szabad sietni; hogy az adott feladatot mindig az egészbe belehelyezve kell látni, hogy a jövő feladatait, a továbblépést a jelen és a múlt egyensúlyából kell kibontani, egyáltalán: hogy mindent csak jól szabad csinálni [...]. Nevelt és hatott jellegzetes mozgású – mosolyú - gesztusú egyéniségével-emberségével. Olyan ember volt, hogy számára összefonódott a család, a munka, és az alkotás; aki otthont tudott teremteni a tanszéken is, ahova a hallgatók hazamehettek; akinek gondja volt a végzősök (egyénnek és szakmának) megfelelő elhelyezkedésére, búcsúztatására; aki közvetlen ember és professzor volt egy személyben és akihez reszkető lábak nélkül lehetett bemenni bármilyen ügyben; aki értette és szerette a humort, aki benne volt a játékban is a vidám tanszéki esteken, akit szabad volt kifigurázni, ha az szellemes volt; egyáltalán, aki - Moldoványi Ákos tanítványi búcsúztatójának szép megfogalmazása szerint - "hagyta magát megismerni". Kovács Máté „szép kirándulásra vitte hallgatóit a valóságban és képletesen is.”⁹

⁹ Tóth Gyula: Kovács Máté 1906-1972. = Könyvtáros, 1981. 8. sz. 489-493. p.

Szanka Julianna

Interjú Hankiss Elemérrrel¹⁰

„... a múlt iskolájában nem lehet a jövő emberét nevelni.” (Kiss Árpád)

Kiss Árpád és Kovács Máté a XX. század jeles pedagógusai, akik pályájuk elején Debrecenben tanítottak, egy rendkívül modern szellemiségű, reformpedagógiát érvényesítő gimnáziumban. Hankiss Elemérrrel beszélgettem a Kiss Árpád-műhelyben elhangzott előadása nyomán, ahol személyes élményeit elevenítette fel két egykori tanárával kapcsolatosan.

Sz. J.: Ön Debrecenben nőtt fel, volt alkalma személyesen ismerni Kiss Árpádot és Kovács Mátét. Pontosan honnan származik ez az ismeretség?

H. E.: Debrecenben az egyetem gyakorló gimnáziumába jártam. Ott mind a ketten tanáraim voltak. Kovács Máté a magyartanárunk és osztályfőnökünk volt, Kiss Árpád pedig a németet próbálta belevetni, vagy inkább így mondanám: belecsempészni a fejünkbe.

Sz. J.: Ezt a gimnáziumot Jausz Béla, a Magyar Pedagógiai Társaság alapító elnöke vezette, a tanári karból pedig Kovács Máté és Simon László államtitkárok, többen egyetemi oktatók, professzorok, minisztériumi főosztályvezetők lettek a későbbiekben. Érezték-e ezt Önök diákként, hogy milyen rendkívüli tanári kar van jelen az iskolában?

H. E.: Nem jártunk más iskolába. Csak azt éreztük, hogy ebbe az iskolába jó volt járnunk. És érezhettük azt is, hogy kiváló volt tanáraink szereposztása. Jausz Béla tekintélyt parancsoló, megközelíthetetlen igazgató úr volt, ha csak megjelent, már mindenki megfagyott a vér. És ez így volt rendjén. Egy

¹⁰ Megjelent a Köznevelés 2010. évi 6. számában, 18-19. p.

(nem túl nagy) adag tekintélytisztelet ráfér a rakoncátlan fiatalemberekre. Különösen akkor, ha jelen vannak az ellenpéldák, ellenpólusok. Kiss Árpád maga volt a kedvesség, emberség, szinte a barátunknak tekinthettük, pedig hát mi még épp hogy csak cseperedni kezdtünk. Kovács Máté középen állt ebben a tipológiában. Szigorú volt nagyon, nem olyan oldott, mint Kiss Árpád, de a szeme mosolygott, még akkor is, amikor szavai villogtak. Emberszámba vett ő is minket, pedig még csak ember-kezdemények voltunk.

Az iskola pedig kiváló és különleges iskola volt. Az egyik első előfutára volt Magyarországon az új, nyugat-európai típusú, szabadabb és kreatívabb iskolának. Az akkori gimnáziumok többségében még az úgynevezett porosz (de mondhatnánk azt is, hogy francia) rend és szellem uralkodott: nagy, 50 fős osztályok voltak, szigorú tanárok, be kell magolni a dolgokat; egy évben egy nebuló négyszer-ötször felelt, és ezen múltott, hogy milyen jegyet kap az év végén. Ezzel szemben a Gyakorló Gimnázium laza, interaktív iskola volt, az órák lényegében beszélgetésekből álltak. Mondjuk Kovács Máté magyar irodalomból elmondott 10-15 perc alatt valamit egy íróról, de az óra nagyobb részében társalgás folyt versekről, regényekről, vagy arról, ami éppen felmerült; vagyis állandó eszmecsere folyt a gyerekek és a tanár között. Kevesen is voltunk, tizenöten-húszan az osztályban. Akinek volt egy kis esze, és részt tudott venni ezekben a beszélgetésekben, voltak kérdései, ötletei, az megélt anélkül, hogy bifláznia kellett volna nagy adattömegeket. Mivel én nem szerettem tanulni, nagy szerencsém volt, hogy ide kerültem, és nem egy másik iskolába.

Sz. J.: Csak ebben az egy iskolában működött ilyen rendszer?

H. E.: Debrecenben, úgy tudom, elsősorban itt. Külső barátainktól úgy hallottuk, hogy a többi gimnáziumban még inkább a hagyományos módszerek uralkodtak. Volt tanári notesz, abba írták be a feleleteket egész évben. Nálunk nem volt ilyen. Tanáraink annyira megismertek mindenkit, hogy nem volt erre

szükség. Mai eszemmel, *mutatis mutandis*, egy amerikai egyetem szemináriumához hasonlítanám ezeket az órákat. Eleinte ott sem ismer a tanárember senkit, de a félév végére nagyon sok minden kiderül mindenkiről. Nem utolsó sorban a tanárról.

A gyakorló gimnázium kísérleti iskolaként működött. Nyitott volt a világra. Kovács Máté és Kiss Árpád jártak és tanultak Nyugat-Európában, olvasták a külföldi folyóiratokat, könyveket, behozták Európából az új gondolatokat nekünk, a Nagyerdőre. Mostanában inkább a televíziós műsorok kerülnek be az országba és a fejekbe, na meg ami az Interneten áramlik világszerte. Ez is jó. Akkoriban azonban, azt hiszem, többet tudtunk a francia, német, angol irodalomról, történelemről, a talán még a politikáról is, mint ma sokan. Tanáraink -- mint annak idején Széchenyi a Lánchidat, a vasutat, a takarékpénztár gondolatát, a kaszinót – úgy hozták be nekünk az új eszméket, kezdeményezéseket, szellemiséget.

Igen, Kiss Árpádtól olvashatjuk is: „De nincs mit tenni: a múlt iskolájában nem lehet a jövő emberét nevelni.”

Nem tudom, hogyan csinálták, mert még buták és éretlenek voltunk, de úgy tudtak mindketten beszélni még a modern filozófiáról is (Kiss Árpád volt az akkor nagyon modernnek számító francia filozófus, Bergson gondolataink leghivatottabb hazai interpretátora), hogy a mai napig emlékszem arra, milyen gondolatok kezdtek el akkor az agyamban forogni az elhangzottak nyomán. Nagyszerű volt az iskola demokratikus légköre is (bár akkor még nem tudtuk, hogy ezt így kell nevezni). Elhitették velünk, hogy mi gyerekek, a magunk módján, ugyanolyan értékesek lények vagyunk, mint a felnőttek. Nem hierarchiában gondolkoztak. Ha jól emlékszem, hosszú éveken át alig-egyszer kétszer ültek fel a katedrára; köztünk sétáltak, közénk ültek.

Sz. J.: Az előadáson kettős arcképet vázolt fel róluk.

H. E.: Két híres zeneszerző alakját megelevenítve próbáltam jellemezni őket. Kovács Máté inkább Beethoven típusú ember volt (talán Beethoven tragikus létélménye nélkül, vagy lehet, hogy gyerekként ezt csak én nem éreztem benne). Fantasztikus energiái voltak, sugározta az erőt, az életbe vetett bizalmat, a küzdelemnek és megoldások lehetőségét, a tisztességet, a polgári erényeket, a polgári felelősséget, s mindezt egy kemény, fegyelmezett akarattal teli emberként.

Kiss Árpád sok szempontból az ellenkezője ennek. Őt inkább Gustav Mahlerhez hasonlítanám. Nem mintha dekadenciára hajló, világfájdalmas lélek lett volna. Nem, egyáltalában nem. Tele volt derűvel, életkedvvel. Inkább csak Mahler érzékenységgel, villódzó sokszínűségével, erős létélményével rokonítanám. Kovács Mátéval egykorúak voltak (Kovács Máté 1906-ban, Kiss Árpád 1907-ben született), de az élettel szembeni magatartásuk sok szempontból egymásnak épp az ellenkezője lehetett.

Kovács Máté Debrecenben, a kemény, protestáns, puritán cívis városban s környékén nőtt fel. Hitt abban, hogy egy az igazság, ez az igazság megismerhető, és e szerint az igazság szerint lehet és kell élni.

Kiss Árpád inkább kereső ember volt. Ha visszatekintve a múltba jól ítélem meg, úgy érezhette, hogy az igazságot minden nap újra fel kell fedezni, mindent újra és újra meg kell kérdőjelezni, a szabadságot minden nap újra ki kell vívni. Minden nap keresni kell, hogy mi a tisztesség, mi a jó, mi a rossz. És lehet tévedni. Lehet mosolyogni a világon, s lehet mosolyogni önmagunkon is.

Sz. J.: A diákokra milyen hatással voltak ők? Milyen hatással volt Önökre ez a két, egymástól lényegesen különböző felfogás?

H. E.: A mai napig belőlük élek. Mert egyrészt hinnie kell az embernek az igazság létében, másrészt tudnia kell, hogy megtalálni nem, csak keresni lehet. Ez a kettősség életre szóló élmény volt a számomra. Nem mindenki olyan szerencsés, hogy ilyen kiváló tanárai voltak diákévei során.

Sz. J.: Hasonlította még Kovács Máté és Kiss Árpád párosát Kossuth Lajos és Széchenyi István kettőséhez. Mi alapján vonható ez a párhuzam?

H. E.: Kovács Máté inkább Kossuth-típus volt: ha tudjuk mi a cél, gyerünk, előre, hajrá, huszárroham, megoldjuk, győzünk! Kiss Árpád inkább Széchenyire emlékeztetett. Nem az államférfi, hanem a naplóiíró Széchenyiére. Ő is állandóan kereső ember volt, tele kétségekkel és egy jobb világ lehetőségébe vetett hittel.

Sz. J.: Kiss Árpádtól olvashatunk méltató szavakat Kovács Mátéről, például „Bármire is vállalkozott, befolyására a dolgok a nagyobb rendezettség irányába kezdtek alakulni.” Ebből kiolvasható a mély tisztelet kollégája iránt. Milyen kapcsolat volt egyébként közöttük?

H. E.: Gyerekek voltunk, csak azt láttuk, hogy jó barátok. Most, visszatekintve úgy gondolom, hogy erős szellemi barátság fűzte össze őket, bár két külön világból jöttek. Kovács Máté Hajdúszoboszlón született, meghatározó élménye lehetett az Tiszántúl nyakas puritánsága. Kiss Árpád Balassagyarmaton nőtt fel, egy polgárvárosban; már szülei is nyitottak voltak Európára. Ez a kettősség izgalmas vitákat csíholhatott ki kettőjük között.

Sz. J.: Ön szociológus, értékutató. Milyen értékeket közvetített tehát Kovács Máté és Kiss Árpád a diákok, a világ felé?

H. E.: Kovács Máté szociális felelősségtudatra nevelt minket. Arra, hogy egy igazságtalan országban, az egymástól elszakadt szegények és gazdagok országában élünk; s hogy mindannyiunknak tennünk kell valamit egy méltányosabb társadalmi rend kialakulásáért. Kiss Árpád az európai szellemiséget hozta be osztálytermünkbe. Kovács Máté a szociális szolidaritás és a polgári felelősségtudat értékeit, Kiss Árpád a szabadságnak, a szüntelen keresésnek, a kétkedés jogának, a szabad gondolkodásnak a fontosságát sugározta felénk.

Faragó László

Pódiumműsor négy hangra Faragó László születésének centenáriumára¹¹



Monológ (Faragó László) A lélektani irányú pedagógia kialakulása. Az alanyi és tárgyi szempont a pedagógiában. A gyermek felfedezése

A nevelői tevékenységet két sarokpontja határozza meg: a nevelés céljának és eszközének, vagy másképpen: tárgyának és alanyának szempontja. A tárgyi szempontot a hagyományos pedagógiában sokféleképpen határozták meg a szerint, hogy milyen módon tűzték ki a nevelés célját. (A tárgy szempontja tehát... azonos vagy legalább is szoros vonatkozásban van a nevelés céljával.) Az Isten, az erkölcs, a tudományok, a kultúra, vagy a társadalom, - mindezek olyan fogalmak, amelyek a hagyományos pedagógiában azt a szerepet játsszák, hogy a nevelői tevékenységet, mint annak előre megállapított célja, irányítsák. A nevelő feladata, hogy az ifjú nemzedéket Istenhez hasonlóvá, avagy erkölcsössé, tudományokkal átítatottá, a felnőtt nemzedék kultúrájának átvevőjévé, avagy a felnőttek társadalmi

¹¹ A centenáriumi emlékülésre 2011. április 15-én került sor az ELTE PPK, a Magyar Pedagógiai Társaság és a Kiss Árpád-műhely közös rendezésében. A dokumentumműsort a kar és a doktori iskola diákjai adták elő.

rendjének megőrzőjévé nevelje. A nevelés célja tehát így vagy úgy meg van adva, a nevelő munkáját, annak módszerét, az egész nevelői állásfoglalást és világnézetet ez az eleve meghatározott cél irányítja. Ez a cél ... kívül fekszik a nevelés, illetőleg a fejlődés, az emberré válás folyamatán, kívülfekszik, mint valamely tökéletesség képviselője: az Isten a teljes tudás és a jóság megszemélyesítője, az erkölcs feltétlen érték, a tudományban az igazság időfeletti értéke valósul meg, a kultúra az igaz, a jó és a szép abszolút rendszere és a társadalom a kultúra, azaz az értékek hordozó közege, - mint ahogyan azt a pedagógia tankönyveiből megtanultuk.

Ezzel az eleve adott és nevelői folyamaton kívülfekvő céllal szemben a másik pólus, tehát az a tényező, amelyre a nevelői eljárások irányulnak, szükségképpen tökéletlen, az értékektől még távolálló, fogyatékos lény. Ennek a szemléletnek alapján századok, sőt évezredek nevelői gyakorlatát egyoldalúan a tárgynak, az értékeknek, a nevelőknek, tehát a felnőtt társadalomnak szempontjai határozták meg. Természetesen valóban tény az, hogy a gyermek nem kész lény, nem felnőtt, hanem – Arisztotelész szavával szólva – csupán lehetőség, „potencialitás”, s lehetőségeit megvalósultsággá, képességeit kész és értékes tulajdonságokká a fejlődés folyamata teszi; nem is arról van szó, mintha a hagyományos szemponttal és szemlélettel szemben most az ellenkező végletbe esvén, egyoldalúan a gyermekre alapoznánk a nevelés munkáját és egész nevelői állásfoglalásunkat.

A cél a mi szemléletünkben is kívül van a lelki fejlődés folyamatán, amikor azt a szocializmust építő társadalom konkrét társadalmi célkitűzésében ismerjük fel: arról van csupán szó, hogy a modern pedagógia eljutott oda, hogy nevelői eljárásaiban hasznosítson egy majdnem kétszáz esztendő, alapvető felfedezést: a gyermek felfedezését.

Monológ I. Milyen a gyermek helyzete a rabszolga-, feudális és kapitalista társadalomban?

Monológ II. Mit értünk a gyermekkor funkcionális szemléletén? Mit értünk a gyermeki autonómián? Mit jelent a funkcionális autonómia elve?

Monológ III. Szükségképpen következik-e a negatív nevelés elve a funkcionális autonómia elvéből?

Monológ II. Mi a különbség a gyermekkor funkciója és struktúrája között?

Monológ III. Mi ad Pestalozzi gondolatainak újszerűséget Rousseauval szemben?

Monológ I. Mi a különbség Pestalozzi szociális szemlélete és a szocializmus társadalmi törekvései között?

Monológ II. Miért tételezi passzívnak a lelki életet Herbart lélektana?

Monológ III. Válasszuk szét Ellen Key-nek a fasizmusra emlékeztető és haladó gondolatait!

Monológ II. Melyek Montessori pedagógiájának alapgondolatai?

Monológ I. Milyen alapfogalmakkal dolgozik az új lélektani szemlélet a régi lélektan elméletével és aktusaival szemben?

Monológ III. Miért alapvetően cselekvő, aktív lény az ember?

Monológ II. Mi tesz különbséget a funkcionális lélektan szerint az ember és állat között?

Monológ I. Miért van az embernek hosszabb gyermekkora, mint az állatnak? Mi adja a fejlődés értelmét?

Narrátor I. Faragó László, a magyar neveléstudományak az 1940-es évek derekán színre lépő, a felszabadulás után néhány évig vezető szerepet betöltő képviselője, nemzedékének a pedagógia területén legképzettebb és a tudomány művelésében minden bizonnyal legtöbbször hivatott tagja Budapesten, 1911. április 23-án született. Apja mérnök volt. Az első világháborúban bevonult, s többé nem tért vissza családjához. A háború után néhány évig Romániában élt. Később egy műszaki szaklapnak volt ügynöke, és hirdetések gyűjtve utazgatott szerte Európában. Franciaországban telepedett

le, ahol a második világháború idején eltűnt. Lászlót, zenetanár édesanyja, Reiszky Emma nagy gondok között nevelte három évvel fiatalabb, György nevű öccsével, az 1944-ben elhunyt, akkor már európai hírnő zongoraművésszel együtt.

Tizenöt éves korától iskolatársai korrepetálásából, később kisebb diákok tanításából járult hozzá a család fenntartásához. Gimnáziumi tanulmányait a budapesti fasori evangélikus gimnáziumban, a kor legeredményesebb hazai középiskolájában végezte. Az értesítő közlése szerint VII. osztályban két jutalmat is kapott, akkor tehát már a legjobbak közé kellett tartoznia. A következő évben, 1929-ben a középiskolai tanulmányi versenyen a fizikában 30 középiskola küldöttje vett részt, és Faragó László harmadikként végzett.

1925/26. tanévtől rendszeresen megtaláljuk Faragó László nevét az értesítőnek a gimnázium Dal- és Zeneegyesületének évi munkájáról közölt beszámolójában is. Az 1925. december 19-i hangversenyen két diáktársával Haydn zongoratrióját adja elő. (Szerepel a műsoron zongoraszóolóval ekkor harmadikos öccse, György is.) Később egy hangversenyen Liszt „Gnómk tánca” és Heymann „Tündérek játéka” című darabját játssza. 1927 és 1931 között elvégzi Fodor Ernő magán-zeneiskolájának akadémiai tagozatát is.

Narrátor II. A budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem bölcsészettudományi karára Faragó László 1929 őszén iratkozott be mennyiségtan – természettan szakra, a második félévtől azonban harmadik szakként a filozófiát is felvette. Leckekönyvének tanúsága szerint kezdettől fogva kivételes szorgalommal tanult. A tandíjmentességhez megkívánt heti 12 órányi előadás helyett az első félévben 25, a másodikban 29 órának megfelelő kitűnő, illetve jeles osztályzat szerepel indexében. Kiváló tanárai voltak: Fejér Lipót, Suták József, Rados Gusztáv, Tangl Károly, Rybár István.

Narrátor I. Kezdetben főként elméleti fizikával foglalkozott, és Ortvay Rudolf szemináriumában dolgozott, ahol néhány előadást is tartott. Első féléves korától rendszeresen látogatta Pauler Ákos előadásait,

szemináriumában pedig Platónnal és Arisztotelésszel foglalkozott. Kornis Gyulát másodéves korától hallgatta. Az ő hatására irányult érdeklődése a kultúrfilozófia, illetve a pedagógia felé. Másodéves korától a Pedagógiai Intézet könyvtárosa lett.

Első, nyomtatásban megjelent írása, „Az állampolgári nevelés a középiskolai mennyiségtan tanításában”, eredetileg Kornis szemináriumában, harmadéves korában készült dolgozat volt. Prohászka Lajos még tizennégy évvel később, Faragó habilitációs kérelmének elbírálásakor is kitért méltatására.

Narrátor II. (Prohászka hangja) A rövid tanulmány jól kifejezi szerzőjének perszonalisztikus szemléletmódját, amely utóbb humanisztikus (jelesül: éppen a természettudományt humánusan értelmező) hitvallásának csírája, és eleven gyakorlati érzékét, amely egy felvetett kérdést abszolút értékszempontokon kívül mindig konkrét helyzetben, reális megvalósulási lehetőségeiben tekint.

Narrátor I. Liber Endre alpolgármester 1931. december 14-én kelt értesítése szerint a székesfőváros a „Pázmány Péter Tudományegyetem újjáalakításának évszázados emlékünnepe alkalmából létesített egyetemi jubiláris ösztöndíj egy 600 pengő élvezetével egybekötött ösztöndíjas helyét Faragó László ötödféléves matematika – fizika szakos hallgatónak adományozta.”

Narrátor II. Faragó 1933. november 1-jétől – tehát még hallgatóként – ideiglenes ösztöndíjas főiskolai gyakornok az egyetemi pedagógiai tanszékén. 1934 januárjában a pedagógiai vizsgát letéve mennyiségtanból és természettanból középiskolai tanári oklevelet szerzett. Disszertációja hivatalos bírálói: Brandenstein Béla és Kornis Gyula voltak. A szóbeli szigorlat tárgyai: pedagógia, filozófia és pszichológia; időpontja 1935. április 4.; minősítése „summa cum laude”.

Narrátor I. Faragó László az 1936/37. tanévtől kezdve az egyetem pedagógiai tanszékén díjtalan tanársegéd, és Prohászka Lajostól átveszi a prozeminárium vezetését.

Narrátor II. Az előadások és a gyakorlatok címe „Pedagógiai enciklopédia”, „Ókori neveléstörténeti források olvasása”, „Bevezetés a pedagógiai irodalomba”.

Narrátor I. Arról, hogy ezeken a prozemináriumokon az első öt évben mi folyt, meglehetősen pontos képet alkothatunk annak a Faragó-hagyatékban megtalálható, vaskos irattartónak az alapján, amelyik „A pedagógiai prozemináriumok és előadások vázlata. I. Tudományelmélet. II. A nevelés metafizikája” címet viseli, és főképpen az első két évben végzett munkáról tájékoztat. A vezető nyilvánvalóan a hallgatók koruk neveléstudományi gondolkodásába való bevezetést tekintette feladatának – történeti úton.

Narrátor II. A fonalat ott vette fel, ahol a Fináczy-féle neveléstörténet megszakadt, tehát Wilhelm Rheintől, a kései nagyhatású herbartiánustól. Foglalkozott – egyebek között – August Wilhelm Lay, Ernst Meumann, Paul Natrop, Paul Barth, Aloys Fischer pedagógiai nézeteivel. Személyes érdeklődése egyre inkább a filozófia, elsősorban a természetfilozófia kérdései felé fordult.

Narrátor I. Már disszertációjában részletesen bemutatta, miként váltja fel a pszichológiában és a történettudományban a XIX. század magabiztos részkutatásait a kétség, vajon elvezethet – e valaha is a részletmegállapítások mégoly tömeges felhalmozása a történések egészben látásához, az ember szempontjából releváns összefüggések megismeréséhez. Már ebben az összefüggésben utal arra is, hogy nem csupán az embertudományokban, hanem saját tanult szakjában, a fizikában sem biztosítja a statisztikus érvényű részeredmények puszta összegezése a tárgy egységben látását. Úgy ítéli, hogy

az 1920-as évektől ez a tudomány is kezd önmagából kilépve vizsgálódni, ismét keresi a világnézeti kérdések, végső fokon az ember felé vezető utat.

Narrátor II. Erre irányuló vizsgálatainak summázata „A modern fizikai világkép és az ember” című tanulmánya.

Narrátor I. (Faragó László személye)

Egy pillanatig sem hihetjük, hogy a mai fizika világképe, úgy, amint vázoltuk, e tudomány utolsó és egyetlen szavát jelenti: de mindenesetre érezzük, hogy e mondanivalója **legemberibb** szava. Igen, lehetséges, hogy e tudomány ismét visszaállítja a természetelméletben a matéria szerepét; lehet, hogy vívódásaiból, mai nagy nehézségeiből nem a szellem felé vezető úton fog megszabadulni, de a folytonos öneszmélkedés, széjjeltekintés kötelezettségétől nem menekülhet. Lehet, hogy... túlságosan elhamarkodva vonunk le következtetéseket a természettudomány mai tanításaiból, bizonyos az is, mint hangsúlyoztuk, hogy ezek ma inkább még lehetőségek, mintsem eredmények, de egy tudomány ama törekvését, hogy magából kifelé is tekintsen és eredményeit általánosabb perspektívába is beállítsa, meggátolni már semmiképpen nem lehet.

Narrátor III. Szily Kálmán államtitkár 37.640/1939. IV. VKM számú ügyiratban arról értesíti az egyetem bölcsészkarát, hogy a miniszter Faragó László 1939. szeptember 1-jétől 1940. augusztus 31-ig fizetéstelen tanársegédnek történt megválasztását „jóvágólag tudomásul veszi és megerősíti”.

Narrátor II. A prozemináriumi jegyzeteket tartalmazó dossziéjában ott találjuk a dékán 597/1939-40. D. számú keltezetlen felhívását, hogy a mellékelt nyilatkozatot 8 napon belül küldje be. „Amennyiben a zsidótörvényben megjelölt kivételek közé tartozik, nyilatkozatához feltétlenül csatolja igazoló okmányait. A nyilatkozatnak a megjelölt időn belül be nem nyújtását a megbízatásról való lemondásnak lennék kénytelen tekinteni.”

Narrátor II. A borítékban semmiféle nyilatkozat nincs, a címzett a felhívásnak nyilván eleget tett.

Narrátor I. A bölcsészkar tanrendekben az 1941/1942. tanév második félévéig szerepel a Faragó László vezette pedagógiai proszeminárium. A dékán a későbbiekben is eredményesen kérte Faragó (valamint néhány más egyetemi dolgozó) felmentését.

Narrátor II. Mester Miklós államtitkár 1944. szeptember 2-án kelt, a származási igazolások tárgyában 59.318/1944. IV. 1. VKM szám alatt a karhoz intézett leiratában azonban egyebek mellett már ez áll: „Faragó László fizetéstelen tanársegéd megválasztására vonatkozó megerősítést pedig 1944. július végével visszavonom. Még az év májusában munkaszolgálatra hívták be Jászberénybe, és tudnia kellett róla, hogy a fővárosban többen is – miként felesége augusztus 13-án kelt, hozzá titokban eljuttatott leveléből értesülhetett róla, különösen Révay József gróf, a Magyar Filozófiai Társaság akkori másodtitkára – éppen azon fáradoztak, hogy a VKM egyetemi ügyosztálya révén szerezzenek számára igazolást. Nyilvánvaló, hogy más úton is tettek erőfeszítéseket kimentésére. A hagyatékában található katonai igazolványi lapban az áll, hogy augusztus 4-én hívták be hadimunkaszolgálatra, és már 26-án „An” (mindennemű szolgálatra és munkára alkalmatlan) minősítéssel a honvédség kötelékéből el is bocsátották, ami Budán való bujkálása során aligha segített volna rajta, ha balszerencsés módon nyilas járőrrel találkozik.

Narrátor III. Ezek a külső körülmények magyarázzák, hogy Faragó László – miután a Magyar Pedagógiai Társaság 1941. május 24-i nagygyűlése „a magyar közoktatásügy és a pedagógiai irodalom terén kifejtett értékes munkásságának elismerésül” rendes tagjává választotta – pedagógiáját rendszeres összefüggésben első ízben nem szorosán vett szakmai fórumon, hanem az Országos Szociálpolitikai Intézet gyárgondozói tanfolyamán fejtette ki.

Narrátor I. (Faragó László)

A nevelésre vonatkozó elmélkedést mintegy a múlt század közepe óta a herbarti pedagógia szabta meg. Az utolsó félszázad alatt azonban sajátos átalakuláson ment keresztül. Herbart szerint a nevelés munkája mindig az egyénre irányul, és csupán az egyén érdekeit szolgálja. Célja, hogy a gyermek egykor, mint felnőtt, méghozzá minden irányban kiművelt felnőtt ember, megállja helyét a társadalomban.

Ez a felfogás hozzávetőleg a századforduló óta lényegesen kiszélesedett: az egyén szempontját egyénfeletti szempontok váltják fel. Egyrészt tért hódít a felismerés, hogy a nevelés nem csupán az egyén érdekében, hanem egyszersmind a kultúra érdekében végzett munka. Előtérbe kerül a művelődés (a műveltség megszerzésének folyamata) és a műveltség fogalma. A nevelésnek, magasabb szempontból közelítve, az állam művelődéspolitikájának célja, hogy legalább elemi fokon mindenki szert tegyen általános műveltségre, amelyre mint szilárd alapra épüljenek szakismereti, illetve szakműveltsége. Az általános műveltséghez tartozó ismereteket, erkölcsi és érzelmi javakat részben korunk vívmányaiból, részben a múlt szellemi örökségéből merítjük. Átszármaztatásukkal egyúttal a kultúrát is szolgáljuk: nemcsak fennmaradását, hanem fejlődését is segítjük. A holnap kultúrateremtői a ma nevelőinek kezén vannak. Így érthető, hogy az ún. kultúrpedagógia képviselői a nevelés munkáját elsősorban a kultúra érdekében végzett munkaként értelmezik.

Az ezzel az irányzattal nagyjából egyidős szociálpedagógia a társas közösség szempontjait emeli ki. A modern szociális állam eszmei elődje az újkori fejlődés folyamán kialakult jogállam, legfőbb célja az állam törvényhozó, végrehajtó és igazságszolgáltató szervei útján a jogrend biztosítása. Az élet ezernyi lehetőségét, az egyedi esetek végtelen változatait, az egyéni különbségeket nem vizsgálja. Célkitűzéséhez híven egyénfeletti, személytelen, racionális rend megvalósítására törekszik. Ma viszont azt követeljük, hogy az állam elsősorban szociális állam legyen.

A mai szociális gondolat elődje minden bizonnyal az ún. humanitárius eszme, amely a liberalizmus társadalmi világnézetének terméke. A liberalizmus alapelve a szabadság: tejtestvére, a jogállam csak abban korlátoz, hogy az érvényes jog szerint mit nem szabad tennem. „A rabszolgaság intézményét tiltja a törvény, arra viszont, hogy pl. mekkora bérért és mennyi ideig dolgoztassam munkásaimat, milyen árat szabjak cikkeimért, nem ad útbaigazítást. E tekintetben a liberális felfogás értelmében a szabadverseny elve érvényesül: az győz, aki erősebb. „A verseny győztesei, az erősek, tehát a kapitalista, később nagykapitalista rétegek ... a felebaráti szeretet krisztusi parancsát hangoztatva emberbaráti intézményeket létesítenek: adniok kell, hogy a profit áldásait jó lélekkel, nyugodt lelkiismerettel élvezhessék, hogy a gazdasági harcot kíméletlenül folytathassák.

A szociális eszme hívei ezzel ellentétben az elesettekben, anyagilag és szellemileg elmaradottakban is az embert látják, az ember fogalmán pedig igazi lényegének, a humánumnak a teljességét értik. Átérik, hogy az igazi emberi közösségből: a szellem közösségből, a kultúrából egy embertársuk sem maradhat ki. Ekként a szociális eszme lényege szerint a legmagasztosabb nevelői gondolatot rejt magában. Az örök példa ebben Pestalozzi, aki – mint a nevelés történetében a szociális gondolat első szószólója – először éli át és hirdeti, hogy az általános emberré nevelés eszméjét nemcsak a vagyonos polgárság gyermekeire, hanem az egész népre ki kell terjeszteni.

Narrátor II. Faragó László számára a felszabadulást 1945. február 5-e hozta meg, amikor is polgári személyként szovjet fogságba került. Másodszor 1945. július 31-én „szabadult”, amikor a szegedi fogolytáborból elbocsátva az ottani 5. honvédkerületi parancsnokság átvette.

Narrátor III. Budapestre érkezése után, augusztus 17-én belépett a Magyar Kommunista Pártba. Október 5-én szerződést írt alá, amelyben az 1945/46. tanévre elvállalta az államilag engedélyezett Filmművészeti Iskola szociológiai tanári tanszékét. Október 22-én a Pedagógusok Szabad

Szakszervezetében tartott előadást „Demokráciánk egyetem – és tudománypolitikája” címmel.

Narrátor I. (Faragó László)

Állami és társadalmi reformok, még inkább forradalmak csak akkor bízhatnak az állandóságban, ha gyökereiket mélyen eresztik az egymás után következő nemzedékek lelkébe, - ezzel indította előadását. Demokráciának is méltán legelső és legégetőbb feladatai közé sorolja a nevelést. Annál is inkább jogosan, mert ez a berendezkedés nálunk nem folyamatos társadalmi fejlődés eredménye. „Demokráciának tehát nem eredmény, hanem feladat, nem valóság, hanem eszmény. Nem tény, hanem cél: éppen a nevelés célja, a nevelés feladata.”

Megvalósítása azonban a sajátos magyar helyzettől függetlenül elsődlegesen pedagógiai program. „Röviden és tömören fogalmazva: a demokrácia kultúrállapot, szemben a természetes léttel, az emberhez legméltóbb állapot, ha az emberség lényegét a szellemi lét fogalmával határozzuk meg.” Nem véletlen, hogy a kultúra munkásai, akik a letűnt rendszerben ellenzékben voltak vagy a passzív rezisztencia álláspontjára helyezkedtek, az új viszonyok között olyan lelkesen ajánlják fel szolgálataikat a közösség szellemi újjáépítésére. Ehhez kapkodó és hevenyészett intézkedések helyett átfogó, ideális program kidolgozására és az azonnal megvalósítható lépések éles megkülönböztetésére van szükség.

Társadalmi berendezkedésünk népi demokratikus jellege nem tautológia. Azt jelenti, hogy a hatalmat nem a polgárság, tehát egyetlen osztály, hanem a dolgozó nép egésze számára kívánja biztosítani. Az átalakulás forradalmi jellege éppen átmenet nélküliségből adódik: ebből következik radikalizmusa.

Narrátor II. Faragó ebben az időben a leggyakrabban a Magyar Rádióban szerepelt a nyilvánosság előtt.

Narrátor III. Május 3-án 13 óra 35 perckor kezdődött el a rádióban Faragó hét tagból álló, „A gyermek felfedezése” című előadássorozata. „A sötét ég korszaká”-nak rövid bemutatása után Rousseau fellépésétől – a felnőttégtől minőségileg eltérő gyermeki lelkiakat felismerésétől – elindulva megismertette hallgatóit Pestalozzival, a szegény gyermek „pedagógiai felfedezőjével”, Fröbellel, aki elsőként méltatta a játék nevelési jelentőségét. Majd századunkhoz a zsenge életkor iránti entuziasztikus szeretet korához eljutva méltatta Ellen Keynek a századfordulón megjelent programatikuss művét, valamint a rousseau-i elveket a kisdiednevelés gyakorlatába átültető Montessori Mária munkásságát.

Narrátor II. A sorozat utolsó előadása, „A gyermek képe a modern lélektanban” éppen népszerűsítő jellegéből következően jól jellemzi Faragó és a vele együtt színre lépő pedagógusok nézeteit az útkeresésnek ezekben az éveiben.

Narrátor I. (Faragó László)

Rousseau, noha felfedezte, valójában mégsem ismerte a gyermeket. Tételének igazságtartalmát, hogy a gyermek lényegileg más, mit a felnőtt, csak a korszerű lélektan és az új pedagógiai elmélet és gyakorlat együttes erőfeszítése bonthatta ki a maga valóságában. Jellemző tény, hogy a gyermekre vonatkozó új tudomány és a belőle következő új nevelői módszerek azokban az érett polgári társadalmakban tudtak nagyobb arányú mozgalommá kifejlődni, ahol a szabadságeszmének több százados hagyományai vannak, ahol tehát a gyermek szabadsága is először tudott pusztán követelményből tényleges nevelési gyakorlattá válni.

Narrátor III. Az úttörők közül Faragó az USA-ban John Dewey és a körülötte csoportosuló pszichológusok és pedagógusok, Belgiumban Ovide Decroly, Svájcban a genfi Rousseau Intézet alapítója, Edouard Claparède és Pierre Bovet munkásságára utal. A kortársak közül az Intézet akkori vezetőjét, Jean Piaget-t tekinti legkiemelkedőbbnek.

Narrátor II. Folytatta előadásait a Fővárosi Népművelődési Központ Szabadegyetemén is. A januárban kezdődő filozófiai tanfolyamot követően szeptembertől „Nagy görög gondolkodók” címmel tartott öt előadást. Készségesen vállalt szereplést más alkalmakkor is. Így május 20-án a Szakszervezeti Tanács felkérésére „Gép és társadalom”, május 21-én a Szabadegyetemen „Az udvari ember”, május 29-én a Gyermekhét keretében „Békére nevelés” címen.

Narrátor III. 1945 őszén habilitációs iratának elkészítése vette igénybe Faragó László minden szabad idejét. Az ügyintézés meglepően gyors volt. Prohászka Lajos előzetes jelentésében december 3-án javasolta a dékának, hogy Faragó László magántanári képesítésre irányuló kérelmét „érdemi tárgyalás alá bocsátani és evégből bírálókat kijelölni méltóztassék”. A bölcsészettudományi kar december 13-án tartott IV. rendes ülésén felvett jegyzőkönyv tanúsága szerint a kar ennek alapján 18 igen szavazattal és 3 nem ellenében „neveztetet a magántanári képesítés további cselekményeire bocsátja” és érdemleges bírálókul Prohászka Lajos és Kornis Gyula ny. r tanárokat kéri fel.

Habilitációs kérelméhez az előírások értelmében csatolnia kellett a magántanári előadások 4 félévre terjedő tervezetét.

Narrátor I. (Faragó László)

I. félév: Az iskolaszervező közösségek (Nevelésszociológia)

Nevelés és társadalom. Szociológiai alapfogalmak. Társaság és társadalom; individualizmus és kollektívizmus. A szociálpedagógiai mozgalom. Szociálpedagógia és pedagógiai szociológia. A pedagógiai szociológia problematikája.

Szervezett közösség – nevelésszervezet. Az intézményesített nevelés; az iskola. A politikai község, az egyház, az állam és a politikai párt, mint iskolaszervező közösségek. (történeti áttekintés és szociológiai elemzés.) Az iskolaügy, mint politikum.

II. félév: Világnézet és iskolapolitika

Az iskolaügy, mint politikum: iskola és politika, iskolapolitika (kulturapolitika). Az iskola a jogállamban, a kultúrállamban, és a szociális államban. Természetjog és demokrácia; a demokrácia iskolapolitikája. Fasiszta világnézet és fasiszta iskolapolitika. A szocializmus világnézete; a Szovjet iskolapolitikája.

III. félév: A demokrácia kultúrpolitikája

A demokrácia fogalma és történeti alakjai. Polgári demokrácia és népi demokrácia. A „népi” eszme a demokráciában és a „völkisch” – gondolat. A szabadság és egyenlőség eszménye a kultúrpolitikában. A francia, angol és amerikai demokrácia arculata s ennek tükröződése a kultúrpolitikában. A francia, angol és amerikai iskolaszervezet. (Összehasonlító tanulmány.) A demokratikus iskolaszervezés fő szempontjai.

IV. félév: A magyar köznevelés szervezete

Történeti áttekintés. Az I. és II. Ratio, Az Entwurf, Eötvös és Trefort. A világháború utáni idők iskolapolitikája. A magyar demokrácia iskolapolitikája: eszmények és valóság.

Narrátor II. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium Faragó Lászlót 1946. április 1-jétől kezdődő hatállyal a VIII. fizetési osztály 2. fokozatába sorolta. A miniszter ugyanebben az évben július 12-én „A köznevelés szervezetének elmélete” című tárgykörből magántanári habilitációját jóváhagyólag tudomásul vette.

Narrátor III. Átmenetileg átveszi a Magyar Filozófiai Társaság folyóiratának, az Athenaeumnak a szerkesztését. 1945-1946. évi összevont számban megrendült hangú nekrológban méltatja a szerkesztő–előd Révay József gróf emberségét és rövid tudományos pályájának eredményeit, minthogy életére „kegyetlen pontot tett 1945 tavaszán a bekötött szemű végzet”: A Magyar Pedagógiai Társaság 1946. május 18-i, a felszabadulás utáni első közgyűlésén, amelyen Prohászka Lajos a „Demokrácia és humanizmus” című

emlékezetes elnöki megnyitóját elmondotta, Faragó László „Az angol nemzeti jellem és az angol iskolapolitika” címmel tartott előadást, a közgyűlés pedig a Magyar Pedagógia szerkesztőjévé választotta.

Narrátor IV. Az általa szerkesztett 1944–1946. évi számban olvasható tollából „A Szovjetunió iskolaszervezete” című közlemény, a hazai szakirodalomban megjelent első ilyen tárgyú írás. Faragó szerkesztette egyébként a folyóirat utolsó, 1947. évi folyamát is, amelyik még a Magyar Paedagógiai Társaság kiadásában került forgalomba.

Narrátor I. (Faragó László)

Az úri Magyarország iskolarendszere. (Történeti visszatekintés.)

Immár felvérteztük magunkat arra, hogy a hagyományos magyar iskolarendszer képét társadalmi vonatkozásaiban szemügyre vegyük. Ez a szociológiai szemlélet fog eligazítani bennünket a magyar – és vele összehasonlítva a külföldi – demokratikus iskolareformok értelmezésében és értékelésében.

Amint már kifejtettük, a nevelés a társadalom funkciója. Ennek a tételnek az igazsága lépten – nyomon a szemünkbe tűnik, ha az iskola történeti sorsát vizsgáljuk. Hiszen az iskolát mindenkor a társadalom létesíti a maga céljai megvalósítására; nyilvánvaló, hogy a pusztá pedagógiai szemlélet, amely az iskolában csupán nevelőintézetet akar látni, az iskola kérdésében vak és üres. Az iskola nem csupán és sokszor nem is elsősorban nevelői célokat szolgál, ez a csupas, kendőzetlen igazság.

A népiskola.

A népoktatás – mint már említettük – az európai köznevelési rendszerek viszonylag legfiatalabb hajtása. A középkor kolostori, székesegyházi és káptalani iskolái, mint ismeretes, középfokú tanintézetek, melyekben a hét szabad művészet tárgyait tanították. Az is köztudatú, hogy a köznép oktatásának követelése nagyobb nyomatékkaal elsősében a reformáció korában merült fel: szükségessé vált, hogy a bibliát az alsó osztályok fiai is olvasni tudják. Mindazonáltal népiskolák nagyobb számban való felállításához a felvilágosult abszolutizmus uralkodói fogtak hozzá a XVIII. században.

Monológ I. Mi az oka a hagyományos népiskolák társadalmi alsóbbrendűségének?

Monológ I. Miért tette a liberalizmus általánossá és kötelezővé a népiskolát?

Monológ III. Mi a társadalmi oka annak, hogy az 1868. XXXVIII. tc. a felső népiskolát és a polgári iskolát is a lányokra nézve rövidebb tanfolyamokként tervezte, mint az azonos jellegű fiúiskolákat?

Monológ II. Miért antidemokratikus intézmény a nyolcosztályos népiskola? Miben különbözik tőle az ugyancsak nyolcosztályos általános iskola?

Monológ III. Mit jelentett 1944-ig a „keresztény és nemzeti” szellem?

Monológ I. Miért nem tartjuk kívánatosnak az általános iskolában a latintanítást?

Monológ II. Hogyan érvényesül a társadalmi egyenlőség elve a demokrácia iskolapolitikájában?

Monológ IV. Melyik állam iskolarendszere valósítja meg ezt az elvet a legkövetkezetesebben?

Monológ I. Hogyan függ össze egymással a földbirtokreform és az általános iskola?

Monológ II. Mi a különbség társadalmi és képességeken alapuló szelekció között?

Monológ III. Miért szükséges, hogy a különféle középiskolák azonos képesítést nyújtsanak?

Monológ IV. Miért szükséges, hogy a tanügyigazgatás szervezete egységes legyen?

Monológ I. Miben rejlik a dolgozók iskolájának társadalmi jelentősége?

Monológ I. Miért volt szükséges az egyházi iskolák államosítása?

Monológ III. Mi az az alapvető elv, amely valamennyi demokratikus állam iskolarendszerét meghatározza?

Monológ IV. Mely államok iskolarendszere hasonlít leginkább a magyarhoz?

Monológ I. Hogyan épül fel a Szovjetunió iskolarendszere?

Narrátor I. (Faragó László)

A középiskolai tanárképzés a tudományegyetemek bölcsészeti karán folyik. Azokon a fakultásokon, amelyek ma már úgyszólván egyedül képviselik az ún. „tiszta tudomány” eszméjét. Míg az orvosi kar. gyakorló orvosokat vagy a műegyetem mérnököket képez, a bölcsészeti karok eszméje a gyakorlati célra nem tekintő, tiszta tudományos kutatás, s a kutatás módszereit akarja hallgatóinak is átadni. A bölcsészeti karok tanító munkáját tehát a tudósképzés eszméje irányítja: nem annyira kész ismeretek közlésén, valamely szakterület zárt ismeretkörének átadásán van a hangsúly, mint inkább a módszeres, tudományos kutatás műhelyitkainak feltárásán.

Mindez önmagában – ha nem tekintjük is, hogy a tiszta tudomány szószólói csupán apolitikuslány–voltukat törekednek ezzel, a német idealizmus bölcséletéből származó eszmével leplezni – rendkívül tiszteletreméltó cél, s a bölcsészeti kar képviselői nem szűnnek meg hangoztatni azt az álláspontjukat, hogy jó tanár csak az lehet, aki ezen a tudományos képzésen keresztülment; tudósképzés és tanárképzés között nincs ellentét. Az utóbbi, ha nem merül is ki teljesen az előbbiben, mindenesetre reá épül.

Narrátor II. Amire még szükség van, épp azt hivatott megadni a Középiskolai Tanárképző Intézet.

Narrátor I. *Mindazonáltal ez az eszményi álláspont valóban csak eszményinek bizonyult, s a tanárképzés valóságában nagyon is torz jelenségekhez és eredményekhez vezetett. A tudományos kutatás alapelve a szellem szabadsága, s a szabadság elvén épült a bölcsészeti kar tanulmányi rendje is.*

Narrátor II. *A szabadságelv pedig a valóságban – főként amint egyre nagyobb tömegek áramlottak az egyetemre – a rendetlenség, rendszertelenség, szabadosság formájában jelentkezett. Igaz ugyan, a tanárképző – intézet bizonyos tárgyak hallgatását kötelezően előírja tagjainak, sőt némi kollokviumokat is megkövetel, mindazonáltal ellenőrzése ma is csak látszatellenőrzés. A hallgatóság zöme sem az egyetemi, sem pedig a*

tanárképző–intézeti előadásokat nem látogatja. Hiányzik ezenkívül – épp a szellem szabadságának nevében – az orvos-, jogász-, mérnökképzésre, általában minden szakképzésre annyira jellemző és szükséges rendszeres tanulmányi menet. A tanárjelöltek szaktárgyaik területéről összefüggő képet nem kapnak, gyakori jelenség az, hogy egyes professzorok évekig tartanak egy részletkérdésről folytatólagos előadásokat, s az is előfordul, hogy a hallgatóknak alapvető tudományterületükről négyéves tanulmányuk idején egyszer sincs módjukban tájékozódniok.

Narrátor III. *Ezenkívül – egyike a legfájóbb hiányoknak – hiányzik a rendszeres lélektani, pedagógiai és filozófiai képzés is: a szaktárgyaik által igénybevett hallgatók, akiknek különben is pedagógiai – filozófiai ismereteikről csak az ötödik esztendő végén kell számot adniok, egyetemi tanulmányaik ideje alatt a pedagógiai jellegű előadásokat általában véve nem is látogatják, s még ha eljárnak is az ilyen órákra, megint csak valamely részproblémával találkoznak: a lélektani és pedagógiai gyakorlatokon és előadásokon sem az ez irányú ismereteknek a nevelői életében való alkalmazása az uralkodó szempont, hanem a pszichológiának és pedagógiának, mint tiszta tudománynak az eszméje.*

Narrátor I. *Tudósképzés és nevelőképzés kettősségének problémáját tehát az egyetemhez kapcsolódó tanárképzés eddig nem tudta megoldani. A pedagógiai szakképzés, annak az eszmének az alapján, hogy csak a tudományosan kiválóan képzett jelöltből lehet jó középiskolai tanár, teljesen háttérbeszorult, maga a tudósképzés pedig természetesen mindig csak keveseknél, a kiválasztottaknál vezethetett eredményre. A jelöltek széles tömegeinek sem pedagógiai képzettsége nem volt, s szakismeretei sem voltak összefüggőek és kielégítőek.*

Narrátor II. *A középiskolai tanárképzés problémáját is nevelésügyi kormányzatunknak feltétlenül meg kell oldania.*

„A pedagógia forradalomra, az iskolai élet avított levegőjének felfrissítésére köznevelésünknek éppúgy szüksége van, mint – mondjuk társadalmunknak szüksége volt a földreform által megindított polgárosodásra. Csak azt kell tudnunk – és ez lehet a tanulságunk is -, hogy a szabadság nem

lehet ellensége a formának, az élet az intézménynek, a gyermeki spontaneitás a kötöttségnek és az öntevékenység a vezetésnek.”

Narrátor IV. A budapesti Pedagógiai Főiskolát Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter Alexits és Bóka államtitkárok, Baróti és Zsebők főosztályvezetők kíséretében 1947. november 17-én nyitotta meg.

Narrátor III. „A mai napon, 1947. november 17-én egy valóban korszakosnak nevezhető, döntő jelentőségű folyamat veszi kezdetét. Amikor nemzetünk kulturális színvonalának felemelése érdekében kormányzatunk a világon úgyszólván példa nélkül álló módon megvalósította végre a tanítóság sokévtizedes követelményét, és főiskolai képzésben óhajtja részesíteni az immár 14 esztendőig korrig nevelő alsófokú iskola pedagógusait, ezzel olyan fejlődésnek veti meg az alapjait, amelynek következményei, nemzeti kultúránkat tekintve, szinte beláthatatlanok.”

Narrátor II. Az általános iskola létrehozása a nevelőképzés reformjának kérdését is napirendre tűzte. A kérdés tanulmányozásához az Országos Köznevelési Tanács már 1945-ben hozzáfogott. Alternatív javaslata a Köznevelés 1946. október 15-i számában meg is jelent. Az egyik változat szerint az általános iskolai nevelőképzést teljes egészében az egyetemnek kellett volna átvennie. A másik az alsó és a felső tagozat nevelőinek képzését eleve kettéválasztotta volna.

Narrátor I. Ezekkel az elgondolásokkal szemben Faragó és a Magyar Kommunista Párt általa vezetett pedagóguscsoportja 1947 februárjában az általános iskola mindkét tagozatára egyaránt képesítő főiskolai szintű, egységesen állami nevelőképzés mellett foglalt állást. Így került be a hároméves tervbe a „nevelőképző főiskolák” és a velük kapcsolatos népi kollégiumok felállítása. Ennek alapján rendelte el a miniszter 1947 őszén a szegedi polgári iskolai tanárképző pedagógiai főiskolává való átszervezését, és így került sor a budapesti felállítására. A feladat szükségképpen rohammunkával járt. Az OKT-nak mindössze két hete volt a tanterv és óraterv összeállításához.

Narrátor II. 1948. május 22-én Alexits György államtitkár megbízta, hogy az 1947/48. iskolai év „nyári tanévében” a nyíregyházi katolikus gimnázium dolgozók gimnáziumában tartandó érettségi vizsgákon az elnöki teendőket lássa el. Egyúttal felhívta, hogy „szerzett tapasztalatairól jelentését a vizsgálatok befejezése után egy hónapon belül megtenni szíveskedjék”.

Narrátor III. A vizsgák szeptember 9-én, 10-én, és 11-én voltak, és Faragó nyilván jelentési kötelezettségének is idejében eleget tett. Ettől függetlenül már szeptember 15-én szenvedélyes hangú levelet intézett Otta Istvánnéhoz.

Narrátor I. Faragó László „... *Alig kezdődött meg a szóbeli vizsgálat, amikor megjelent nálam egy listával bizonyos S. nevű elvtárs, a helybeli pártszervezet közigazgatási felelőse. Közöltem vele, hogy a listát nem vagyok hajlandó megnézni, mert tanulmányi területen csupán a teljesítmények számíthatnak és protekciónak helye nincs. Arra hivatkozott, hogy a pártnak nem közömbös, hogy az elvtársak miként vizsgáznak. Mire kifejtettem neki, hogy 1/a pártnak nem közömbös, hogy az elvtársak miként tanulnak, 2/s nyilvánvaló módon a párt csak olyan embereket használhat, akik minden területen megállják a helyüket és nem illetéktelen befolyások kihasználása útján akarnak érettségi bizonyítványt szerezeni. A következő este még egyszer felmentem a nyíregyházi pártszervezetbe, ahol a fentieket még egyszer kifejtettem az említett S. elvtárs és egy másik elvtárs jelenlétében is.*

... *Amikor az egyik feltűnően trehányul viselkedő, az asztalon elterpeszkedő, közben pártunk jelvényét viselő jelölt magyar felelete után az elnöki ívbe dühömben és kétségbeesésben hatalmas négyest rajzoltam, megszólal a mellettem ülő tanár: Győzzön az igazság, de engem internálni fognak.*

... *Summa summarum az ilyen jelenségek s az ilyen jelenségeknek a vidéki pártszervezetekben való eltűrése a legnagyobb mértékben alkalmas arra, hogy pártunk tekintélyét és erkölcsi hitelét a legnagyobb mértékben lejárassa.”*

Narrátor III. A Bölcsészkar tanulmányi osztálya 1950. május 12-én arról tájékoztatta Faragó László egyetemi megbízott előadót, hogy a VKM

„átmenetileg és kizárólag a jelen félévre engedélyezett könnyítések között ... elengedte a III. éves tanárjelölteknek a neveléstani kollokviumot.”

Narrátor IV. A jövőt illetően aligha élt Faragóban kétség, amikor a Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat a VKM 1188-9/1949. N. F. számú rendeletére hivatkozva 1950. július 17-i keltezéssel megküldte neki az arra a „Pedagógia” című tankönyvre vonatkozó megállapodást, amelynek „teljes kéziratát 1950. május 20. napjáig kell a VKM nevelésügyi főosztályán benyújtania”. Ez a munka az 1949-ben a pedagógiai gimnáziumok III. osztálya számára készült tankönyv továbbfejlesztett, a két felső osztálynak szánt változata volt. Az előzőből átvett részeken túl egészében Faragó műve.

Narrátor IV. A kézirat sorsa ismeretlen.

Narrátor III. 1950 telén Jeszipov és Goncsárov „Pedagógia” című, a Szocialista nevelés könyvtára 1. számaként fordításban megjelent könyve lépett a helyébe.

Narrátor IV. Szívesen feltételezzük, hogy a vállalat a megállapodás utólagos megküldésével legalább a szerzőt megillető tiszteletdíj felvételét akarta lehetővé tenni.

Narrátor I. Faragó Lászlót ugyanis az MDP Központi Ellenőrző Bizottsága még abban a hónapban indoklás nélkül kizárta a pártból, a Vallás – és Közoktatásügyi Minisztérium augusztusban rendelkezési állományba helyezte.

Narrátor III. 1949-ben indulatos írás jelent meg a Társadalmi Szemlében. A felszabadulás óta éleződő osztályharc tételéből kiinduló, és az olvasót a demokratikusnak álcázott különböző burzsoá és imperialista nevelési „elméletek” ellen harcra szólító, általánosságban tartott deklaráció után támadásának középpontjába az Országos Neveléstudományi Intézet főigazgatóját, Mérei Ferencet állítja. Vérfagyasztó rabulisztikával mutatja ki, hogy „Mérei az imperialista országok ideológusait is felülmúlta az imperializmus kiszolgálásában”.

Narrátor I. Mérei kártevésében nem volt egyedül. Vádiratának utolsó, mindössze kétlapos szakaszában már-már eksztatikus hangon hívja harcra a magyar neveléstudomány és a magyar nevelők igazi képviselőit „Mérei és társai” ellen, hogy sikerrel folytassák és fejezzék be a szocialista magyar nevelés már megkezdett felépítését.

Narrátor III. Az aligha lehetett kétséges, hogy ezek között a „társak” között elsőként Faragó László következik soron. A vele való leszámolást Ágoston György vállalta. „Harc a magyar szocialista nevelélméletért” című írását a Köznevelés 1950. júniusi számában tette közzé. Lázár György pamfletjének példáját követve Faragó önbírálatából indul ki. Megállapítja, hogy az ilyen fajta önbírálat „ködösítés”. Majd mindjárt a bevezetőben, a szakirodalmi hivatkozásokban még a legelvetemültebb ellenféllel szemben is kötelező szöveghűség követelményét is megszegve, kijelenti:

Narrátor I. „Önbírálatának... fejtegetéseiben Faragó elismeri, hogy alázatosan hajbókol a nyugati burzsoá pedagógia áleredményei előtt és a burzsoá objektivizmus és kozmopolitizmus mocsarába süllyedt.”

Narrátor III. Megtudjuk még, hogy „Faragó... összetévesztette... a Szovjetuniót Angliával”, hogy Faragó „az osztályellenség ideológiáját hirdette”, hogy „egyenesen buzdítja a magyar pedagógusokat arra, hogy maximalista követelményekkel lépjenek fel a tanulókkal szemben” és sok más hasonlót.

Narrátor IV. Bolgár Elek bölcsészkarai dékán 1951. november 10-én kelt körlevélben Faragó László figyelmét is felhívja az 1951. évi 26. számú törvényerejű rendeletnek arra a szakaszára, amelyiknek értelmében ő is azok körébe tartozik, akik egyszerűsített eljárás útján nyerhetik el a tudományok kandidátusa, illetve doktora fokozatot. A kérvények benyújtásának határideje december 23-a. Faragó december 21-én kelt (és minden bizonnyal a kérvényhez csatolt) önéletrajzát a következő kijelentéssel zárja:

Narrátor I. „Amennyiben a T.M.B. fokozat elnyerésére érdemesnek tart, s lehetőségem nyílik további tudományos munkát végezni, a matematika didaktikájával szeretnék foglalkozni.”

Narrátor III. Faragó László 1950. augusztus 29-én a Fürst Sándor Gimnáziumban kapott tanári beosztást. Itteni munkájáról mindössze egyetlen rövid, keltezés és aláírás nélküli feljegyzés tájékoztat. Eszerint igen tevékenyen kapcsolódott be az iskola életébe. Szaktárgyát lelkesen tanította, minden órájára gondosan készült, és ezt tanítványaitól is megkövetelte. Jól, érthetően magyarázott, óráin fegyelem volt.

Narrátor II. A rábízott feladatokat mindig pontosan teljesítette, a korrepetálásban tevékeny volt, társadalmi munkát szívesen végzett. „Politikailag jó felkészültségű. Ezt a felkészültséget óráin is, más vonatkozásban is helyesen érvényesíti”

Narrátor IV. 1952. augusztus 1-jével a csepeli Jedlik Ányos Gimnáziumba helyezték át vezetőtanári minőségben.

Narrátor II. Szeptember 23-án a Széchenyi István Gimnáziumhoz került.

Narrátor I. Vezetőtanári kinevezését az illetékesek nem akceptálták.

Narrátor III. „Bizonyos sértődöttséget észre lehetett rajta venni, de munkakedve, agilitása nem csökkent.”

Narrátor II. Ez a megállapítás az igazgató, Klenner Aladár 1952. december 23-án kelt feljegyzéséből származik. Ez a jellemzés is a legnagyobb elismeréssel nyilatkozik Faragó munkájáról, felkészültségéről, határozott, logikus óravezetéséről, igényes követelményállításáról.

Narrátor III. „A matematikát a tanulókkal úgy megkedveltette, hogy legtöbben a matematikai szakkörbe jelentkeztek. A tanulókhöz szigorú, de jóindulatú. Senkitől nem hallottam panaszt, hogy igazságtalanságot követett volna el” – írja egyebek között az igazgató.

„Hogy nem érte el egészen azt a célt, amelyet el szeretett volna érni, és nem lett egészen bensőséges a viszony közte és osztálya között, annak okát természetesen látom. Erősen racionalista egyéniség, aki maga sem tud egészen feloldódni, akinél az érzelmi elemek kevés szerepet játszanak.”

Narrátor II. Minden munkájában az abszolút precizitás jellemezte.

Narrátor IV. A Gondolat Kiadóval 1951 és 1962 között kötött szerződésekből következően, ezeknek a fordításoknak az ívterjedelme jóval meghaladja a kétszázat.

Narrátor I. Mit alkothatott volna még, ha az erre felhasznált időt a neveléstudomány művelésére fordíthatja...

Narrátor IV. Arról sem szabad azonban megfeledkeznünk, hogy ezekben az években feleségét és három gyermekét kellett eltartania, és idős anyja is támogatásra szorult.

Narrátor II. Balatonfüreden 1956 októberében, a nevezetes konferencián tartózkodott Faragó a tágabb értelemben vett pedagógia tartalmi kérdéseiben való állásfoglalástól.

Narrátor I. Felszólalására a konferencia negyedik napján került sor. A program szerint a pedagógia alapvető problémáiról kellett volna referálnia és vitát vezetnie. Mindjárt a bevezetőben kijelentette azonban, hogy a problémákat teljes szélességükben és mélységükben nem is szándékozik felvetni, hanem csupán néhány fontos kérdést ragad ki. Ezek közül az első a tudományos kutatás, a tudós magatartás etikájának problémája volt. Két újkeletű tudományos közlemény példáján demonstrálta, milyen felületesen mond némelyik szerző ítéletet.

Narrátor II. Az egyik például önkényesen felállítja azt a tételt, hogy Kant alapjában az eredendő bűn tanát újítja fel, amikor a növendék erkölcsössé tételét a fékezés révén véli elérhetőnek.

Narrátor III. (Ezt a tézist annak idején tanácsos volt a jelöltnek ismernie, ha nevelélméletből sikeresen akart aspiránsfelvételt tenni.)

Narrátor I. Faragó igen tartózkodó modorban világította meg, hogy az eredeti művek ismeretében a kérdés jóval bonyolultabbnak bizonyul... Ahhoz pedig, hogy ugyanaz a megbírált szerzőnk Herbart felfogását a nevelhetőségről történetileg helyesen ítélje meg, elég lett volna annak alapvető, magyarul is hozzáférhető művéből csupán az első lapot elolvasnia.

Narrátor IV. Már több indulattal szólt annak a másik, hasonlóképpen néven nevezett szerzőnek a dolgozatáról, aki a dogmatizmus elleni harc jegyében minősíti „burzsoának” Nagy László nézeteit, szembeállítva azokat egy szovjet szerző álláspontjával. Márpedig – állította Faragó – a kettő között csupán az a különbség, hogy Nagy László eredményei jóval behatóbb, szélesebb és elsősorban finomabb elemzéseken alapulnak”.

Narrátor I. Amit ez a szerző Nagy Lászlóról összehord, egyszerűen nem igaz.

Narrátor IV. Javasolta továbbá, hogy a pedagógia szót abban az értelemben, ahogy nálunk 1950 óta használták, iktassuk ki a tudományból. Ez eredetileg gyermektanulmányozást jelent, amely nem lépett fel a nevelés igényeivel. Ezért „a negatív nevelés, magárahagyás vagy burzsoá nevelés stemplijét jogosulatlan ráütni.”

Narrátor III. A Pedagógiai Szemle Faragó László írását közlő 1958. évi 3. számában a szerző neve alatt ezt olvassuk: „a FPSZ matematika tanszékének vezetője, a PTI munkatársa”.

Narrátor IV. A Pedagógiai Tudományos Intézet igazgatója ugyanis 1957. január 1-jétől szerződéssel félállású tudományos munkatársként alkalmazta, és ezt a szerződést eleinte negyedévenként, majd 1960. július 1-jétől félévenként meghosszabbították.

Narrátor II. Ebben a minőségben működött 1962-ben, az intézet és a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet összevonása idején, az Országos Pedagógiai Intézet megalakulásakor is. A KPTI-ben végzett munkájáról 1962.

április 11-én kelt és a korábbiakban már idézett önéletrajzában következőképpen ad számot.

Narrátor I. (Faragó László) *„Itteni feladatom a legutóbbi három esztendőben az összehasonlító pedagógia területére esik; eleinte egy nagyobb lélegzetű didaktikai kísérletet hajtottam végre a szöveges feladatok tanításával kapcsolatban. Azután az Intézet megbízásából összeállítottam – egy UNESCO kiadvány nyomán – egy kötetet 20 ország iskolarendszeréről, majd néhány szocialista országról”.*

Narrátor III. 1962 nemcsak a fordítói munka végét jelentette Faragó László életében, hanem egy új – sajnos rövid – pályaszakasz kezdetét is. Január 1-jén aláírta utolsó munkaszerződését a Pedagógiai Tudományos Intézettel.

Narrátor II. Májusban, másfél évtizeddel az 1947. évi angliai útja után, ismét hivatalos kiküldetésben részesült. Másodmagával részt vett a Német Szövetségi Köztársaság UNESCO-bizottsága által Goslarban rendezett tíznapos értekezleten.

Narrátor I. A goslari szeminárium témája az ún. (East-West Major Project), amelynek célja az európai és az ázsiai országok közötti kölcsönös megértés, együttműködés és egymás megbecsülésének segítése, főként az érintett országok tankönyveinek (elsősorban a történelem- és földrajzkönyvek) megjavítása útján.

Narrátor IV. Ezen a negyedik értekezleten, a két magyaron kívül, egy szovjet és egy csehszlovák küldött is ott volt, amit az NSZK-ban még a napisajtó is jelentős eseményként méltatott.

Narrátor I. Faragó példásan világos szerkezetű, fontos információkban gazdag beszámolójából – ha nem is említi – egyértelműen kiviláglik, kiemelkedő része volt a szocialista országok politikai és pedagógiai szempontjainak érvényesítésében.

Narrátor IV. Az Országos Pedagógiai Intézet megalakulása után Faragó átvette a matematika tanszék vezetését. Itteni munkássága néhány hónapig tartott csupán, mégis kívánatos lenne, hogy életútját számba véve

erről is érdemi felvilágosítást tudjunk adni. Erre vonatkozóan azonban sem hagyatéka, sem intézeti források semmi érdemlegeset nem tartalmaznak.

Kétségtelen, hogy éppen ezekben a hónapokban sok idejét kötötte le részvétele a matematikaoktatás korszerűsítésére, hatékonyságának növelésére irányuló nemzetközi együttműködésben.

Narrátor I. Ilyen előzmények után szerződtette őt az UNESCO a nigériai főváros, Lagos közelében 1962-ben megnyílt Federal Advanced Teachers' College matematikai tanszékére.

Narrátor II. Nigéria, ahová Faragó László 1963 januárjában megérkezett, függetlenségét a Brit Nemzetközösség tagjaként csak 1960-ban nyerte el. Noha egyes vidékein az analfabéták aránya a 80-90 százalékot is elérte, iskolarendszerének korszerűsítését, a felsőoktatás, valamint az ennek nélkülözhetetlen alapját alkotó középfokú oktatás kiépítésével indította el. A szakember–szükségletet felső szinten külföldiek szerződtetésével is biztosítani lehetett, a továbbtanulásra felkészítő középfokú iskolázás kiterjesztéséhez azonban sürgető szükség volt nagyszámú nigériai fiatal pedagógussá képzésére. Erőltetett ütemben láttak hozzá tanárképző főiskolák (Advanced Teachers' Colleges) létesítéséhez.

Narrátor IV. Ez volt a feladata annak az államszövetségi főváros, Lagos Yaba nevű külvárosában felépülő szövetségi főiskolának is, amelyiken a matematikai tanszék vezetését Faragó a vállalkozás támogatásában részvevő UNESCO alkalmazottjaként átvette.

Narrátor I. Saját munkáját „sziszifuszinak” mondja. A yabai college-ban a felvétel feltétele a West African School Certificate megszerzése volt, ami megfelel az angol O-level szintjének, illetve – ha nem is az elsajátítás mélységét tekintve – hozzávetőleg a magyar gimnázium II. osztályának. A hallgatók tudását általában az ismeretek mechanikus emlékezetbe vésése jellemezte, általánosításra, elvont gondolkodásra, összefüggések meglátására nem tanították őket. Faragó ezt a misszionáriusok katekizáló oktatására

vezette vissza, de alapjában az effajta tudással ki lehetett elégíteni az angol vizsgarendszer követelményeit is, amelyek megszabott feladatok megoldását kívánták meg írásban.

Narrátor IV. Faragónak több mint egy évi erőfeszítésébe került, míg hallgatói megértették, hogy amit nekik ezen a néven tanítottak, nem matematika. Nem ír róla, de aligha rokonszenvezett a főiskolán folyó képzésnek azzal az aspektusával sem, hogy a hallgatók a gyakorlati képzés keretében egy évharmadon át tanulták a „Measurements and Evaluation” című tárgyat, a teszt szerkesztés és értékelés elméletét.

Narrátor II. A szerző magatartására jellemző, hogy ezekről a problémákról teljesen azonos felfogásban szól a magyar olvasóknak írott cikkében, mint azon a több ezer kilométernyi távolságban megtartott értekezleten, ahol „Teaching Mathematics in the Advanced Teachers’ Colleges” című előadását megtartotta, amelynek kézírata hagyatékában megtalálható.

Előadásában is, cikkében is megbecsüléssel megértő szeretettel szól hallgatóiról, kötelességtudatukról, erőfeszítéseikről a tőlük független körülmények támasztotta nehézségek legyőzésére. Hallgatói méltányolták a számukra ismeretlen kis országból érkezett tanáruk imponáló szaktudását, kivételes pedagógusi habitusát, és ragaszkodással viszonyozták emberi szolidaritását. Ez abban is kifejezésre jutott, hogy szószólójuknak választották a tanári karból.

Narrátor II. Faragó a nigériai klímát nehezen viselte el. Beszámolójából tudjuk, hogy légkondicionáló berendezés az egész telepen csak a könyvtár állományát védte a penésztől és a Szemléltető Eszközök Intézetének állományát a rozsdásodástól. Klímaberendezéssel a tanári házakban is csak egyetlen helyiséget láttak el, ami viszont a meghűlés állandó veszélyével járt. Az sem lehetetlen, hogy ez a megterhelés váltotta ki csakhamar végzetesnek bizonyuló baját.

Narrátor IV. 1965 szeptemberében már súlyos betegen érkezett haza. Betegágán szívesen és színesen mesélt a Nigériában és a szomszédos kelet-afrikai országokban tapasztaltokról és a várható fejleményekről.

Narrátor I. A legszívesebben és a legmelegebben mégis – egyiket-másikat mintegy személyes ismerősünkké téve – hallgatóira, egymással minden surlódástól mentes egyetértésben élő, feladataikkal küszködő hausza, yourba és ibo tanítványaira emlékezett. 1966. március 28-án halt meg.

Monológ II. *Mit jelent Rousseau zseniális meglátása? Miért kellett a gyermeket felfedezni, amikor a gyermek nyilvánvaló tény, amikor – amióta csak ember él a földön – egészen természetes módon gyermekek is vannak... Mi volt hát rajta felfedezni való?*

Monológ III. *Nyilván az, hogy a gyermek éppen gyermek és nem felnőtt. Az, hogy a gyermek csak akkor tökéletlen lény, ha a kész tulajdonságok, a felnőttek, az értékek, tehát a tárgy szemszögéből nézzük, önmagában tekintve azonban fejlődésének bármely fokán önelégült, zárt forma, saját törvényszerűségeikkel és önálló igényekkel. Egyszerűbb szavakkal: az, hogy a gyermek nem tökéletlen felnőtt, hanem éppen tökéletes gyermek. vagy még másképpen: a társadalom nevelői céljának és a gyermeknek a viszonya nem csupán vagy nem egyoldalúan az értékesség és értékhiány, a cél és a célt szolgáló eszköz viszonylata: a gyermekesség maga is teljes, zárt és boldog lét, feltéve, ha elfogadjuk ilyennek, és nem fosztjuk meg boldogságától. Mert hogy hosszú idők nevelői gyakorlata nem engedte megélni a gyermeknek a maga boldogságát, hogy a társadalom célját egyoldalúan, azaz nem a gyermek korához szabva érvényesítette, az túlon túl is ismeretes.*

Rousseau felfedezésének azonban még hosszú ideig kellett várnia arra, hogy a nevelői gyakorlatban figyelembe vegyék, hogy a nevelés eljárásait forradalmasítsa. Teljes diadalt még ma sem sikerült aratnia. Vajon hány nevelő mondhatja el magáról, hogy érti, vagy legalább is törekszik megérteni a gyermeket, hogy minden erejével megkísérli módszereit a gyermekhez alkalmazni, hogy hajlandó a pedagógiai rutin kényelmes, kitaposott útjairól letérni...? Vajon hányan vannak a lelkesek és türelmesek, az újtók és kezdeményezők, a

bátrak és csüggedhetetlenek, a gyermeki lelkiületűek és önfeláldozók, a folytonosan tanulva tanítók és az újítástól vissza nem rettenők?

Az abszolút pedagógus mint sorsparadigma¹²

A Faragó Lászlóról (1911-1966), a XX. századi magyar nevelésügy nehéz sorsú, fontos személyiségéről, az egyetemnek is egykori jeles növendékéről szóló dokumentumműsort követően egykori tanítványai emlékeztek tanárakra, illetve a pedagógia, a pszichológia és a filozófia jeles képviselői elemezték munkásságát.

Rátonyi Róbert, egykori tanítvány, írásban elküldött, s a centenáriumi ülésen Faragó Borbála által felolvasott megemlékezésében azt írta, hogy életének több száz tanára közül kettő nevére emlékszik, az egyik dr. Faragó Lászlóé, aki a matematikát és a geometriát oktatta a budapesti Széchenyi István Gimnáziumban 1952-től 1956-ig. A névre való emlékezésnél természetesen többről van szó, s Faragó alakjának bemutatása végett is érdemes szó szerint idézni a felolvasottakból. „A középiskolai diplomám megszerzése óta csaknem 55 év telt el, de emlékezetemben nem halványult dr. Faragó emléke. Élénken emlékszem, amint áll az osztályunk előtt, néz minket a szemüvegén keresztül, arcán mindig a visszafogott mosollyal, mintha egy titokzatos erővel bírna, amellyel agyunkba tekint, és előre látná válaszunkat vagy annak hiányát kérdéseire és elvárásaira. Ő jobban, mint a legtöbb tanárunk, teljesen birtokában volt tantárgyának. Olyan magabiztossággal irányította az osztályát, amely állandó bizalomra ösztönzött engem. Kiállása és a fizikai megjelenése tekintélyt követelt, amelyből ritkán vagy soha nem engedett az osztály előtt. Nincs kétség bennem, hogy nagyrészt dr. Faragó felelős azért, hogy szeretem a matematikát és a geometriát”. Faragó kedvességét idézi az a történet, amikor a tanítvány a végső szóbeli vizsga során egy geometriai kérdéssel kapcsolatban tudta ugyan a választ, teljes bizonyossággal, de izgalmában összezavarodott és rossz választ adott egy ellenőrző kérdésre. Faragó ekkor „rám mosolygott, mintha egy üzenetet

¹² Neveléstörténet c. folyóirat, 2013. – a Kodolányi János Főiskola lapja – Hudra Árpád írása

küldött volna, hogy ő tudta, hogy én tudtam a választ, és megkaptam a legjobb jegyet” – írta Rátonyi.

Boschan Péter (Genf), egy másik széchenyista, immár személyesen osztva meg a hallgatósággal emlékeit Dr. Faragóról, s azt mondta: „Most értjük igazán, hogy az ötvenes évek torzulásai következtében, életünknek egy gyönyörű szakaszában, egy polihisztor, egy nagy humanista szárnyai alatt nőhettünk fel. Tőle nemcsak matematikát, hanem életbölcsest, emberséget, tisztességet, munkaszeretetet tanultunk, mely mindnyájunk későbbi életében meghatározó volt”. Bemutatta Faragó munkastílusát és szigorú követelményrendszerét. Aki az első órán azt mondta újdonsült osztályának, hogy majd munka közben megismerik egymást. Boschan szerint meg is ismerték egymást, Faragó őket, ők Faragót. Részünkről azonban ez a megismerési folyamat még ma is tart. Vele kapcsolatos emlékeiket még mindig nem dolgozták fel teljesen. Az egykori diák elmondta azt is, hogy Dr. Faragó délutánonként, szabad idejében, különböző csoportban berendelte őket, és a jelenlévők színvonalán kiegészítette, vagy elmélyítette az órán tanultakat. Arra törekedett, hogy mindannyiukból kihozza a lehetséges maximumot. Nemcsak a jókkal foglalkozott, hanem a rábízott tanulók mindegyikével. A diákok úgy érezték, saját magával ajándékozta meg őket. Boschan ezzel összefüggésben elmondta, hogy Németországban Faragóról tartott egyszer egy tehetséggondozó konferencián előadást. És akkor azt mondta, a tehetséggondozásnak a lényege az, hogy a többieket se veszítse el az ember. Boschan számos érdekes, olykor talán rendkívüli történetet mesélt el, amelyeknek nemcsak a bennfentesek számára volt mondandójuk. Boschan szerint Faragó volt pedagógiai ideálja, mindig szeretett volna ugyanúgy tanítani, mint ő. Bizonyos tekintetben sikerült, teljességében sohasem. Megjegyezte, hogy amikor valamiről gondolkodik, sokszor próbálja kitalálni, mit mondana osztályfőnöke az adott témáról. Szerinte bizonyos esetekben megmondta a véleményét előre. A bolognai rendszerről például azt írta, hogy

káros a szabad tárgyválasztás, az úgynevezett creditszisztéma elfajulása, amelynek következtében az oktatási intézmények szervesen stúdiumok tarka egyvelegévé válnak. Nincs szellemi központjuk, nincs pedagógiai koncepciójuk. Minél több tárgyat tanítani, ez a legfőbb siker. Boschan azt mondta, hogy ő is így vallja ma is, és ezért el is ment német hallgatóival tüntetni a bolognai rendszer ellen.

Bolgár Előd (Münster) arról beszélt, hogy Dr. Faragó Lászlót, mint diák három szerepben élte meg. Mint tanár-pedagógust, mint osztályfőnököt és nem utolsósorban, mint embert. Az elsőre példaként többek között elmondta, hogy Faragó az első órán meg akarta tudni, hogy hogyan állnak a matematikával. Egyúttal kijelentette, felejtsek el, amit eddig tartottak a matematikáról. Mindannyian meg fogják szeretni, ez az ő célja. Bolgár szerint be is váltotta ígéretét. Dr. Faragó meggyőzte őket, hogy a matematika az egyben tudomány és művészet is. Új dimenziók tárultak fel előttük, megtanulták matematikai szemmel nézni a világot. Többen az osztályukban elkapták az úgynevezett Faragó-vírust. Jó néhányan szabadidejükben szinte kizárólag matematikával foglalkoztak. Mint osztályfőnök sokat tett értük, kiállt mellettünk. Kritikus helyzetekben egyengette útjaikat a tanárokkal, sőt az egész tanári testülettel szemben. Igazságos és szigorú volt. Ösztönözni tudta őket egyenként, valamint csoportonként. Respektálták őt, de ő is őket. Büszkéek voltak osztályfőnökükre, de azt hiszi, ő is rájuk – mondta Bolgár. Mint embert is nagyra becsülték, végtelen megértés, jó szándék, segítőkészség sugárzott belőle. Miért tiszteltük és szerettük dr. Faragót? –tette fel a kérdést. Nagy tudása, kiváló szakmai felkészültsége, egyedi pedagógiai módszere, emberi hozzáállása, igazságossága, őszintesége és rokonszenves stílusa miatt. Végül, mint széchenyista öreg diák, Széchenyi Istvánt idézte, aki azt mondta: „Akkor élsz, ha másokért élsz”. Faragó László tanárunk ebben a szellemben élt és működött. Mint egykori tanítványai, hálásak neki. Az ő életükben ő igen

fontos szerepet játszott, sikeres életpályájukat nagy részben neki köszönhetik – mondta Bolgár Előd.

Pataki Ferenc szociálpszichológus, akadémikus szerint volt egy korszak Magyarországon, ezt többek között „fényes szelek” korszaknak nevezik, amikor az életkorok viszonylagossá váltak és nagyon közel kerültek egymáshoz a különböző generációk képviselői. Így érintkezett az én sorsom a Faragó Lászlóéval számos ponton – indította el értékelő megemlékezését Pataki Ferenc. Mint mondta, 1945 után Faragó, Kiss Árpád (1907-1979), és bizonyos értelemben Szokolszky Istvánt (1915-1968) is ide sorolná, alakja Németh László Égető Eszter című regényének befejező, elefánttemető-képzetét idézi számára. A magyar nevelés története ugyanis tele van ilyen derékba tört, sokat ígérő, csodálatos emberi teljesítmények ígéretét hordozó példákkal. Faragóé talán a legizgalmasabb és legérdekesebb – mutatott rá Pataki. Visszaemlékezése szerint 1946-47-ben két avantgarde mozgalom indult, az egyik a népi kollégiumok mozgalma volt. Abban volt ő elkötelezve. És 47 őszén megindult az oktatás az Apáczai Csere János Pedagógiai Főiskolán is. Itt a szelíd, félszeg, de ugyanakkor hihetetlenül érzékeny, igényes és minden pólusában műveltséget sugárzó Faragó a maga ikercsillagával, a merőben más karakterű Mérei Ferencsel egy olyan párost alkotott, amely ezt a főiskolát egyszerre akarta a bölcsészkar megmerevedett tanárképzési szisztémája konkurensévé tenni, először akart Magyarországon felsőfokú pedagógusképző intézményt teremteni, és először akart olyan pedagógiai ethoszt plántálni a diákjaiba, amely új szint jelent a magyar nevelésügyben. Itt egy vadonatúj dolog kezdődött, az általános iskola forradalma, az, hogy a diákok négy elemi után ugyanúgy mentek tovább, s nem különböző típusú iskolákba ágazott el az útjuk. Ennek az ihletnek a szolgálatában született ez a főiskola. Faragó pedagógusi-tudósi személyiségét Pataki úgy jellemezte, hogy az a maga személyes minőségével elképesztő széles területet fogott át. Nála a neveléstudomány horizontja nyitva volt a szociológikum és a filozófikum

felé, ezek történelmi, történelmi összefüggéseiben is. Ugyanakkor mindig tudta, hogy mi a sui generis pedagógikum. Tehát nem vészett el egy általános, spekulatív, társadalmi, filozófiai elmélkedésbe a pedagógia sajátosságai. Faragó a lelke volt ennek az intézménynek, személye vonzotta is a tanári karba a java embereket. Öveges professzortól kezdve számos más, a kor kiváló szakembere tanított ezen az iskolán. És a népi kollégiumokkal való kapcsolat úgy is realizálódott, hogy létrejött a Nagy László kollégium, a főiskola népi kollégiuma, Köte Sándor igazgatásával, aki aztán ugyancsak jelen volt a neveléstudományban. Ez azért is fontos, mert aztán mindkét mozgalom fölládoztatott ugyanazon az oltáron, nevezetesen a nép kollégiumokat 1949 nyarán számolták fel. Faragó és az Országos Neveléstudományi Intézet, ahol egyébként a neveléstörténelmi osztálynak a vezetője is volt, amellyel, hogy a főiskola igazgatója, egyszerre esett áldozatul annak, ami ma már mindenki számára világos, hogy milyen tényezők hatására állt elő, és hogyan csapódott le a honi neveléstudományban – mondta Pataki Ferenc. Pataki életében egyébként a Pedagógiai Főiskola sajátos módon volt jelen, mert – mint megjegyezte – „ő oda benősült”. Elbeszélése szerint a következő alkalom, amikor összefutottak utjaik, az 1961-ben a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban volt, ahol Faragó a pedagógiai tanszéket vezette, Pataki pedig ugyanott munkálkodott. Utóbbi szerint Faragónak nagyon nagy tekintélye volt a szemináriumban a továbbképzésben. Ez egy rövid ideig tartó együttlét volt. És egyszerre léptek innen át az Országos Pedagógiai Intézetbe, ahol Faragó nagyon hamarosan megkapta az UNESCO-ösztöndíjat, és vállalta azt, ami talán-talán végzeté lett Pataki szerint. Kapcsolatát Faragóval akként összegezte, hogy nem dicsekedne azzal, hogy a vele való sokféle találkozás, érintkezés bármilyen folyamatos, közeli, baráti jelleget öltött. Kapcsolatuk valamilyen kölcsönös érdeklődést, és ami Patakit illeti, valami mély megbecsülést eredményezett és csodálatot az emberi teljesítmény és ugyanakkor a bölcsesség, ahogy Faragó a vereségeit, a veszteségeit is

méltósággal és embermód tudta viselni. Szerinte igaza van Gorkijnak, a sajnálat megalázza az embert és Faragó ezt tudta. Nem engedte sajnáltatni magát, a diákjai által sem. Pataki Ferenc szerint ez a méltóság és önérzet Faragó egyik alapvonása volt, amely minden megnyilvánulásában jelen volt és olyan tanulsága életútjának, amit mindig, minden módon érdemes megszívlelni.

Faragó Klára, pszichológus, egyetemi tanár, Faragó László lánya előadásában elmondta, arra szeretne rámutatni, hogy Faragó céljaiban, törekvéseiben a filozófiai gondolkodás, a pedagógiai gondolkodás és az emberi lélekkel való foglalatosság, valamint az élet gyakorlati oldala, az iskola mint szervezet és az iskola mint a nevelés gyakorlati terepe hogyan képezett szoros egységet. Beszámolója szerint Faragó László eleinte elméleti fizikusnak készült, az elméleti fizikával való foglalatosság azonban nem elégítette ki. Így írt erről Racionalitás és irracionalitás című 1937-es, pályadíjat nyert munkájában: „Az ismeret létrejöttét sajátos egzisztenciájában kell szemügyre venni, hogy lehetőségeit és határait felismerhessük. És ekkor kiderül az ész gyengesége, igazi megismerés és belátás szerzésére való elégtelensége. Legalapvetőbb kérdéseinkre, létünk igazi problémáira képtelen feleletet adni. A tudomány pedig éppen az ember létkérdéseire keres feleletet, ezért emberformáló, sorsalakító, nevelő tudománynak kell lennie. A nevelés emberformálást jelent, célja, a káoszból rendet, a potenciálisból aktualitást teremteni, a lehetőségek kibontakoztatását elősegíteni. Eredménye igaz emberség”. Faragó Klára szerint apja a nevelés legfontosabb céljának a nevelés humanisztikus küldetését tekintette. Miben áll a humanista küldetés? A humanizmus egyrészt a sokoldalúan művelt egyént jelenti és ez a humanista műveltség magában foglalja a múlt értékeinek megőrzését, a kultúra folyamatosságának felismerését és fenntartását. Másrészt a humanizmus a nevelést magától értetődő feladatának tekinti. A humanista ember kialakítása egy olyan folyamat, amely állandó neveléssel és önneveléssel valósul meg.

Eszme és gyakorlat egyszerre. Harmadrészt a humanista ember egységes világgéppel rendelkezik. Az iskola nem pusztán az ismeretek tárháza, hanem az élet és cselekvés iskolája is, ami világnézetet és szemléletet ad. A nevelés éppen a világnézetalkító szerepe miatt személyiségformálás is, amelyben a természettudományos ismereteknek is helyt kell kapniuk. És a természettudományos ismereteknek nemcsak gyakorlati jelentőségük van, hanem világnézetet alakító szerepük is van. Negyedrészt a nevelés nem az egyénre irányul, nem az egyén érdekeit szolgálja, hanem a közösség és a kultúra érdekében végzett munka, célja a műveltség megszerzése. A kultúra fennmaradásának és fejlődésének előfeltétele az, hogy a szakismeret az általános műveltségre épüljön, a múlt és a jelen ismeretét magában foglalja. Ugyanakkor olyan embereket kell kialakítani, akik egyéni önzésük feladásával elsősorban a nemzet felelős tagjainak érzik magukat és egyéni érdekeiket csupán a közösségi érdekekkel összhangban kívánják megvalósítani. A szociálpolitika feladata az, hogy a neveléssel magasabb színvonalra emeljék fel az embert és ezzel eltömegesedésének gátat vessenek. Mindamellet azt is hangsúlyozza, hogy a társadalmi és kulturális valóság felépítmény jellegű, azt befolyásolja a társadalmi-gazdasági háttér is, lehetőségeit és céljait az adott társadalmi-gazdasági keretek is meghatározzák. Az iskola az élet és cselekvés iskolája, mely világnézetet ad, és mélyen gyökerezik ezért a kor társadalmi viszonyaiban. E kötöttség megértése és bemutatása céljából sok munkájában elemezte történeti szempontból is, különböző iskolák iskolarendszereit, például a német, angol, francia, vagy később a szovjet iskolarendszert. Faragó Klára szerint az elmondottakból egyenesen következik, hogy 1945 után Faragó tevőlegesen sürgette azt, hogy a demokrácia, mint kultúrállapot megvalósításához megfelelő és átfogó pedagógiai programot dolgozzanak ki, konkrét, azonnal megvalósítható lépésenként. Faragó így írt erről ebben az időszakban: „Állami és társadalmi reformok, még inkább forradalmak csak akkor bízhatnak az állandóságban, ha gyökereiket mélyen eresztik egymást

követő nemzedékek lelkébe. Demokráciánk is méltán legelső és legégetőbb feladatai közé sorolja a nevelést. Annál is inkább, mert ez a berendezkedés nálunk nem folyamatos társadalmi fejlődés eredménye. Demokráciánk tehát nem eredmény, hanem feladat. Nem valóság, hanem eszmény. Nem tény, hanem cél”. Az előadó szerint bár a politikai rövidlátás és önkény nem tette lehetővé Faragó számára azt, hogy valódi céljait megvalósíthassa, tovább dolgozhasson a demokratikus iskolarendszer kialakításán, hiszen a demokrácia maga is porba hullott, mégis szerencsésnek érezhette magát, hogy nem zárták ki teljesen eredeti hivatása köréből, nem portási állást kapott, mint sokan mások, hanem gimnáziumban taníthatott, habár minden bizonnyal feletteseinek figyelniük és jelenteniük kellett tevékenységéről. Faragó Klára emlékeztetett arra, hogy az előadás kezdetén apjának *Racionalizmus és irracionális a mai tudományban* című művét idézte. Ebből kitetszett az a meggyőződése, hogy a tudós, aki feleletet próbál keresni az emberiség létkérdéseire, hatással van az emberek világnézetére. Ha tudatosítja magában azt, hogy a világnézet formálásával részt vállal a nevelésben, akkor vállalnia kell a társadalom tevőleges alakítását is. Ekkor azonban többé már nem a logikus gondolkodás racionális szabályait követő absztrakt eszmerendszerben mozog, hanem kötöttségeit felismerve és feladatait felvállalva, kényszerűen átlép a tettek világába. A dolgozószoba biztonságos közegének elhagyása a társadalmi cselekvés felvállalása megnyitja az irracionális világának kapuját, és ezáltal veszedelmes csapdákat rejt magában. Faragó Klára visszatérve az idézett, 1937-es műhöz, ismét a szerzőt idézte: „Világtól elvonult kutató, csendes dolgozószoba, az élet és a világnézet kérdéseiben állást foglalni nem hivatott tudós, már-már ez a múlt fikciója. A tudomány nem jelent tiszta igazságrendszert, minden érzelmi, akarati, egyszóval minden irracionális sallangjától megtisztított és minden egyén feletti kötöttséget levetkőző puszta elmefolyamatot. Éppen nem. A tudományt egzisztenciális kötöttségek fűzik az emberhez, mindez alaposan megrendítheti a racionális tudomány

világnézetének alapjait, ugyancsak felszántja az ésszerű tudomány talaját. Ám higgyük el, mindez nem jelenti az ésszel való végleges szakítást, higgyük el, hogy csupán az élet ifjító vizeit eresztjük be a tudomány folyamatába, új nedvkeringést bocsájtok a kiaszóban lévő fába, új vért ömlesztünk a már halódóban lévő szervezetbe. Higgyük el, hogy szükség van a tudományban a lélek irracionális erőire is, hogy ösztönt, intuíciót, életes szemléletet, lényegyet felfedő látást, életszerű közvetlenséget nem hogy távol kellene tartani határaitól, hanem mindennek segíteni, akarni kell érvényesülését. Ám higgyük el mindezt, de akkor legyünk tisztában vele, hogy veszélyes játékba kezdtünk, szörnyű hatalmakat idéztünk fejünkre, amelyekkel nem lehet kiegyezni és megalkudni, amelyektől nem lehet szabadulni. Tudnunk kell, hogy olyan vizek előtt nyitottuk meg a zsilipeket, amelyek korántsem tápláló, kis vízű patakok, egyre növekvő, mindent elöntő és pusztulással fenyegető áradatnak nyitottunk utat. Előttünk áll az irracionális tudomány, a legszörnyűbb fából vaskarika, a modern szellemnek az ész fölött járt, kacagva visongó haláltánca. Ám eresszük be az irracionális erőket a tudomány országába, de jól vigyázzunk, mert ha kiszolgáltatjuk neki a rációt, szörnyen elbánnak vele, trónfosztottá teszik és kiűzik birodalmából. Elűzik a fényt, a napot, a teremtő világosságot és kezdetét veszi az éjszaka, a sötétség, a mítosz uralma, az ösztön bachanáliája. Leáldozik a racionális tudomány napja, és ami marad, a mitikus tudomány csillagtalan éjszakája”. Faragó Klára hozzátette, ha ez bekövetkezik, az irracionális tudomány csillagtalan éjszakájában a humanista és demokratikus embereszmény is trónfosztottá válik. A különböző gondolatok és nézetek egymás iránti tiszteletét és békés együttélését a társadalmi zavarodottság, a más nézeteket vallók iránti gyűlölet, a döntések irracionális önkénye váltja fel, ahogy azt korunkban, Nigérián kívül, számtalan más helyen is tapasztalhatjuk.

Kiss Endre filozófus, egyetemi tanár, Kiss Árpádnak, a nevelésügy jeles képviselőjének fia előadásában egyrészt ugyancsak Faragó Lászlóval kapcsolatos, 1955-56-os személyes élményeiről emlékezett meg, ami –mint

mondta - nem volt sok, de nem is volt kevés, s „talán van valamilyen neveléstörténeti jelentősége is”. Másrészt Faragó Lászlót, mint az abszolút pedagógus egyik igen sikeres prototípusát mutatta be. Harmadrészt viszont Faragót – Pataki felfogásától eltérően - egy olyan, az ókori görögökéhez hasonló sorstragédia részeseként értelmezte, amely alakját Kiss Árpáddal is rokonítja.

A személyes emlékek azokra a vasárnap délelőtti megbeszélésekre vonatkoztak, amelyek voltaképpen előkészítették az 1956. október 1-6-i balatonfüredi pedagógustalálkozót, a szakma később „platform”-ként emlegetett forradalmát. Faragó László, Zibolen Endre (1914-1999) és Ravasz János (1915-2004) voltak azok, akik ilyenkor meglátogatták Kiss Árpádot. Ez a négy ember nyitott volt a demokratikus átalakulásra, és ők voltak tulajdonképpen a magyar polgári pedagógia az előadó szerint. „Valami hihetetlen élmény volt - idézte fel emlékeit Kiss Endre -, ahogy az a négy ember együtt kávézott vasárnap délelőtt. Öltöny, fehér ing, nyakkendő, kávé, cigaretta és valami olyan kommunikáció, ami tulajdonképpen a csend volt. Nem beszélt senki, mindenki tulajdonképpen csak egy fél szót mondott, amivel kicsit előre vitte e beszélgetést, és akkor más mondott egy fél szót. Tehát valami olyan egymást érző melegség volt ebben a kommunikációban, amiről jó lenne esetleg egyszer többet beszélni”. Ami az említetteken túl tudományosan is a centenáriumi megemlékezésre invitálta az előadót, az a Trencsényi Lászlóval közös „luxus-projektum”, az abszolút pedagógus jelenségének és fogalmának meghatározásán való munkálkodás. Amikor az abszolút pedagógus fogalma megjelent gondolataikban, teljesen nyilvánvaló volt, hogy annak egyik prototípusa Faragó László, mondta Kiss Endre. Idézte a magánál Faragó Lászlónál, *Az új nevelés kérdéseiben* (Kiss Árpáddal közösen írt, 1949-ben megjelent munkájukban) talált mondatot: „Olyan géniusz (mármint az abszolút pedagógus - Szerk.), akinek az emberalakítás vágya jelentette léte középpontját”. Kiss magyarázata szerint a géniusz

tulajdonképpen nem a pedagógiában van, hanem az azon kívüli zsenialitás vagy zsenialitások jelenik, jelennek meg a pedagógiában. Azaz ezek nem önmagukban keresnek megvalósulást, hanem a pedagógiában. Faragó László ennek a sokféle tehetséget egy nagyon sikeres szintézisben egyesítő abszolút pedagógusnak a prototípusa volt. Kiss utalt arra, hogy mennyire veszélyes dolog, ha valakinek nagyon sok tehetsége van. Ráadásul ezek a tehetségek másféle szocializációt igényelnek, mutatott rá a zene, a matematika és a filozófia példáin. Kiss Endre a megemlékezésen vetített háttérfénykép alapján arra is felhívta a figyelmet, hogy Faragó László láthatólag Nigériában is boldog volt, „mert az abszolút pedagógust az abszolút pedagógiának a gyönyöre mozgatja”. Az előadó szerint Faragó gondolatrendszere, mint ahogy ez már korábban is elhangzott, a filozófiára épült fel.

Úgy vélte, Faragó alapvető filozófiai hazája tulajdonképpen egy hazai frankfurti iskola lett volna. Tehát Nietzsche, Marx és a tudásszociológia. Ennek alátámasztásaként rámutatott, hogy *Az új nevelés kérdéseinek* az első tíz fejezetében „egy hihetetlen himnikus Nietzsche-kép” található. A korábban elhangzottakra utalva megjegyezte, hogy az ész trónfosztása gondolat eredetileg Nietzschénél az Antikrisztusban szerepelt. Tehát Faragó László 1937-ben valószínűleg egy Nietzsche-olvasmányból vette ezt a gondolatot. Kiss a továbbiakban kifejtette, hogy az említett filozófián alapult Faragó pszichológiája. Számára a pszichológia szinte befejeződött tudomány volt, miszerint, ha a gyereket jól megfigyeljük, akkor mindent tudunk. Ez voltaképpen Piaget nézeteire emlékeztetett. Az abszolút pedagógus így tett szert abszolút pszichológiai tudásra 1949-ben. Kiss ezt követően arról szólt, hogy *Az új nevelés kérdéseiben* többféle szociológia van egymás mellett. Van egyszer a magyar oktatásügy történeti szociológiája. Faragó itt hihetetlenül kegyetlen kritikával ábrázolja az úri osztályok ravaszságát, ahogyan az iskolarendszert privilégiumaik védelme érdekében felhasználták. A munkában található egy szociológiai tanártipológia és egy egészen új iskolaszociológia is,

amely bizonyos szempontból ellentmond a Faragó-féle pszichológiának. Kiss szerint ezt a többszörös szociológiát gyakorlatilag a mai kutatások és projektek alapjává lehetne tenni. Az előadó ezután tért át expozéjának harmadik pontjára, a sorsparadigma kérdésére. Faragó László 1945-ben két felszabadulást akart egymással egyesíteni. Azaz egy hatványozott felszabadulási, világmegváltó elképzelése volt az akkori nemzedékkel együtt. Az egyik felszabadulás a világtörténelmi felszabadulás, a másik a gyermek felszabadítása a pedagógiában. Ha elolvassuk *Az új nevelés kérdéseit*, akkor kiderül, hogy az egy szinte zenei-költői himnusza a gyermekek felszabadításának, ami a történelmi felszabadításnak a feltétele, a történelmi felszabadítás pedig a gyermek felszabadításának lehetővé tétele, mondta Kiss Endre. Ekkor viszont egy görög sorsparadigma alaphelyzet áll elő. Mindent meg lehet csinálni, mindent szabad, fel kell szabadítani a gyerekeket, új iskolarendszert kell csinálni és így tovább. Valószínűleg azonban, mire a szerzők az említett mű kéziratának kétharmadához érkeztek, akkor már egy másik morálisan kitüntetett pillanat érkezett el. Kissnek a helyzetet érzékeltető példája szerint, ha valaki esetleg írt egy recenziót Prohászka Lajosról, és tett bele egy kritikus megjegyzést, mire megjelent a recenzió, Prohászka már elvesztette a tanszékét, a recenzens pedig „ott állt a sivatagban”, hogy mit tett Prohászka Lajossal szemben. Az előadó szerint, mint már el is hangzott, Faragónak a szociológia felől közelítő hihetetlenül fontos gondolata, hogy az iskoláknak nem egymás mellett kell lenniük, hanem egymás fölött. A magyar iskolarendszer ugyanis egymás mellett működtetett különböző szociológiai funkciójú iskolákat, és ezeket nem lehetett egymásra építeni. Ez volt annak a bizonyos nyolcosztályos általános iskolának az alapkonceptiója, amit többekkel, Kovács Mátéval, Kiss Árpáddal, stb. közösen képviseltek, azaz, hogy az iskolákat össze lehessen kötni, legyen közöttük átjárás. De amikor itt tartottak, akkor a nyolc osztályt már a szovjet modell alapján értelmezték, és ki figyelt már oda, hogy az említettek mit akartak mondani, tette hozzá Kiss.

Mondandóját végezetül azzal zárta, nem igazán hiszi, hogy Faragó László vesztes lenne. Amikor rá van írva a közös könyvre, hogy a pedagógia magyar klasszikusai, akkor ez egy igazán klasszikus mű, s ma is az.

Kiss Endre

A gyermek kultusza és a málenkij robot között. Faragó László és Az új nevelés kérdései¹

Az új nevelés kérdései a huszadik századi magyaryelvű pedagógiai irodalom egyik legkiemelkedőbb és legértékesebb műve, mely egészen különlegesen illeszkedik abba a történelmi korszakba, amelyben megszületett.² Esetében az a szokványos kapcsolat, amely a "művet" saját "korával" fűzi egybe, komplex, drámai és sok esetben kibogozhatatlan viszonyok összességét jelenti, amelyekkel tanulmányunk egész gondolatmenetében mindvégig küzdenünk kell.

Az új nevelés kérdései Faragó László és Kiss Árpád közös műve, ami majdnem patikamérlegre tett egyensúllyal, kiegyensúlyozottsággal, egyenrangúsággal és a szerzők közötti egyenlő részesedéssel tűnik ki. A két önálló alkotó koncepciójának egysége, s a két szuverén pedagógiai gondolkodó érdeklődésbeli eltéréseinek egymást kiegészítő harmóniája tudományelméleti, helyenként kreatológiai dimenziókat is ölt.

Az új nevelés kérdéseit a magyar történelem egyik kivételesen tiszta és magasztos újakezdésének pillanatában kezdték el szerzői, és a magyar történelem egyik legkatartikusabb mélypontján fejezték be. A munka nemcsak időutazás volt, hanem sajátos és alig felismerhető „ember tragédiá”-ja is. Szűkre szabott utazás az emberi történelem nagy emelkedései és bukásai között, mindez a gyermek és a pedagógia médiumában, amelynek hosszú távú fejlődésvonalai mindenkor a történelmi fejlődés lényegi elemei közé tartoznak.

A történelmi pillanatot a kádári konszolidációból visszpillantva az 1945-1948-közötti időszaknak, más néven "koalíciós korszak"-nak nevezték, és rendszeresen igyekeztek is integrálni "szerves előtörténet"-ként. Egy érzékeny magyar film szerint ez volt "apám három boldog éve". Bibó István nevéhez fűzik a következő sírfelirat-tervezetet: "Élt három évig". De a változatoknak ezzel még távolról sincs végük. Történt komoly törekvés a nyolcvanas évek derekán az egész nemzeti történelem egy 1944-1948-as közötti korszakának bevezetésére, majd egy 1945-1949-es, a *Fordulat éve* című Rákosi-mű ösztönzésére kialakult változatra (e terminust egyébként, mint tárgyilagosnak tűnő meghatározást (!), a köznyelv is mindvégig széles körben használta). A korszak definíciós lehetőségei ezzel azonban még mindig nincsenek kimerítve; a világpolitika és a magyar pártharcok nyomvonalán még számos további belső korszakolást is el lehetne végezni, részben abból a kiindulópontból, hogy mikorra lehet érdemlegesen "*visszadatálni*" a már manifesztté váló diktatúrát, illetve meddig lehet időben "*előrevinni*" a demokrácia értelmes fogalmát. Három év volt, de lehet, hogy nem is három, három boldog év, de lehet, hogy nem is boldog...

Az új nevelés kérdései egyike a korszak azon szellemi termékeinek, amelyeknek már pusztán léte is bizonyos irrealitást szuggerál. Hogyan volt lehetséges, hogy ez a két szerző ilyen rövid idő alatt ilyen teljesítményt hozhatott létre, különösen, ha ismerjük más irányú elfoglaltságaikat és a korszak alapvető viszonyait (a közellátástól, az inflációtól mondjuk az akkori tömegközlekedésig, amely zökkenő nélkül vezethetett akár a "malenkij robot" valamelyik változatához is)?³

A mű megszületésének ezen egészen rendkívülinek tekinthető körülményeit ("a legnagyobb reményektől a legnagyobb mélypontig") mindenképpen szem előtt kell tartanunk, hiszen a közös mű számos vonása látható módon viseli magán e genesis nyomait. Ezek a maguk konkrétságában annyira nyilvánvalóak, hogy e bevezetőben még példákat sem idézünk meg

ennek bizonyítására, nehogy az ismétlődések láncolatába kelljen bonyolódunk. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az *Az új nevelés kérdései* sem különbözik e kor összes jelentős szellemi termékétől abban, hogy a kor makro- és mikro-folyamataival való legszorosabb kapcsolatainak ismerete sem lehet teljes, ezek hatalmas hányada maradhat meg egy ennyire komplex műben a kényszerűen feltáratlan kapcsolatoknak.

Az új nevelés kérdései a modern magyar pedagógiai szakirodalom talán legkorszerűbb nevelésfilozófiai alapvetése, amelyet olyan szerzők végeztek el, akik a didaktikától az iskolaszervezésig, az oktatáspolitikától a nevelésszociológiáig, a pszichoanalízistől a filozófiailag releváns neveléstörténetig a legtöbb erre vonatkozó diszciplínában saját kutatásaik alapján voltak otthon. A szerves interdiszciplinaritás alig elérhető magas szintje jellemzi tehát ezt a művet, amelyet még meg is kettőz az a tény, hogy a két szerző a maga által írt részekben a saját személyére nézve is megvalósítja a tudományok szintézisét.

Amíg az egyik oldalon tehát az tűnik rendkívülinek, hogy a mágikus "három" év rendkívüli élet- és munkakörülményei között hogyan jöhetett létre ilyen szintézis, a másik oldalon elementáris erővel merül fel a kérdés arra nézve is, milyen korábbi, addig (valamilyen okból) ki nem fejezett előmunkálatok jelennek meg érett formában ebben a szintézisben. Mindenesetre a kivételes nagyságrendűnek feltételezhető (és addig nyilvánosságra nem jutó) előmunkálatok részleges magyarázatul is szolgálhatnak a kivételes "három év" alatt ("Hogyan volt mindez lehetséges ilyen rövid idő alatt?") akkumulált szellemi eredmények megértéséhez.⁴

A világtörténelem 1945-ös újramezdésében, az új, akkor még nem artikulálódó politikai harcok ("hidegháború") előkészületei, sőt, részben már 1946-os kirobbantása idején, *Az új nevelés kérdései* születésének pillanatában teljesen szabadnak tudott, a világtörténelmi újramezdés motiválta politikai térben fogalmazódik meg.⁵

Az új nevelés kérdéseiben állandóan intenzíven jelen lévő nagy világtörténelmi perspektívák, korszakos távlatok tragikus árnyai nem abból nőnek ki, mintha a mű nem adna érdemleges válaszokat e millenáris kihívásokra. Éppen ellenkezőleg! E tragikus árnyak a világtörténelmi remények fokozatos elhalványulásából nőnek ki, amelyek egyre súlyosabban nehezednek rá a mű koherens világtörténelmi optimizmusára.

Az 1945 és 1948 közötti korszakban az események nem egyszerűen gyorsak, de olyanok, ahol nem egyszer napok, sőt, órák döntenek kötelező és kényszerű változásokról és fordulatokról. Mire egy nyomtatott szöveg megjelenik, lehet, hogy már más korszak van, az eredeti intenció a maga ellentétébe fordulhat. Kinek maradhat valódi elvi vagy tudományos fenntartása valakivel szemben, aki az írás megjelenése előtt néhány nappal vesztette el a katedráját, került utcára vagy vált köztiszteletben álló integráns polgárból politikai ellenséggé?⁶

Az új nevelés kérdései egy sor általános történelmi, filozófiai és pszichológiai kérdést vet fel. Nemcsak a szerzők személyes lélektanát befolyásolja ez a többszörösen is kivételes történelmi helyzet, de a mű összes fontos koncepcionális elemének aktuális beágyazódását és előre ki nem számítható értelmezhetőségét. A "mechanikus", szimbolikusan Herbart nevével fémjelezhető pedagógia kritikája esetén joggal tételezhető fel, hogy az egyik olvasó a Horthy-rendszer pedagógiai vaskalaposságának bírálatát látja benne, miközben a jobban értesültek már a szovjet pedagógia "vörös herbartizmusá"-nak megelőlegezett pozitív felmutatását is pontosan érzékelik. Maga a nyolc osztályos iskola az egyik perspektívában az új, magyar demokrácia kiteljesedése (és a Horthy-rendszer konkrét meghaladása), egy másik perspektívában a gleichschaltoló új rendszer szimpla adaptálása a magyar viszonyokra.

A szerzők pszichológiája lényegesebb, mint a mű egyes tartalmainak gyorsan változó értelmezhetősége. A történelmi perspektíva sebes változása

szinte naponta új önmeghatározásokat ír elő számukra, a legbizonytalanabb az előttük álló jövő, az egyik történelmi hullám tetején állva már egy másik, ugyanolyan erős hullám csapásával kell szembenézniük. Mi lesz az, ami megmarad az újrakezdés előtti korszakból, mi lesz, ami talán örökre elsüllyed?

A sztálini kommunizmus kelet-európai felemelkedése mindent ígért, csak azt nem, hogy Sztálin 1953-ban meghal, és ezzel a negyvenes évek végi rendszer valósága döntően megváltozik. Ezt a kivételes helyzetet görög stílusú sorsparadigmának kell neveznünk, amelyben a paradicsom és a pokol közötti állandó közlekedés összes analitikusan alig összegezhető eleme egy történet konkrét narratívumában már áttekinthetően elmesélhető lesz. A két történelmi pillanat interferenciája (amelyek közül az elsőben az egész addigi folyamat esszenciálisan belesűrűsödik) nemcsak többszörösen különleges történelmi helyzet, de egyben a mitológiai egyértelműség állapota is.

Egy rossz társadalom valósága és egy jó társadalom lehetősége testesülnek meg ebben a szembenállásban, s mint minden ilyen helyzetben, a lehetőség már eleve teljesen egyértelműnek, ha éppen már nem is eleve eldöntötnek tűnik. A régi és az új - ebben 1945 történelmi pillanatában tökéletes morális egyértelműséggel jelennek meg. Ez nem tévedés, ideológia vagy más jellegű optikai csalódás -ez maga a világtörténelmi perspektivizmus, amelynek hatása alól csak kivételes személyek kivételes helyzetekben képesek kivonni magukat. A pedagógia különlegesen érintett ebben a pillanatban. A múlt tragédiájában nyilvánvalóan az iskola kompromittálódott leginkább - a jó jövőben nyilvánvalóan a pedagógiai fogja játszani a vezető szerepet. A teljes morális egyértelműség kora ez.⁷

Az 1945-ös nemzedék sorsparadigmájának egyik szomorú sajátossága azonban nemcsak az, hogy igen rövid ideig tart, jóllehet a kronológiai idő nem azonos a világtörténelmi tartalmakkal terhes idővel. A valódi sorsparadigma, a görög mítoszok egyik lehetősége az, ha fiatal és elkötelezett emberek két világtörténelmi paradigma között állnak, megvillan előttük még annak

reménye is, hogy a régi és az új közötti vákuumban alkotó módon szóljanak bele egy új világ megteremtésének folyamatába.

Legtalálóbban ezt talán a következő jellemzés fogalmazza meg: "...nagyjából egyidősek, alig múltak negyven évesek, valamit hittek, reméltek, akartak, sokat kockáztattak érte, és amikor elérték, beteljesült az álmuk, hitük, szemük láttára, tudtukkal, vagy tehetetlen asszisztálásuk közben minden elromlott, zavarossá vált és elsősorban ellenük fordult...drámájuk, tragédiájuk azért iszonyú, mert nincs katarzis, nincs megnyugtató emberi erkölcsi igazságtétel. Nem harcban estek el, melyet hitükért vívtak, hanem torz alakot öltött hitük-eszméjük, mint egy óriási gólem összezúzta őket. Őket, a létrehozó híveket elsőként... S ki tudja, melyik halál a gyötrelmesebb, a fizikai megsemmisülés, vagy megölt lélekkel a további életre ítéltetés."⁸

Ez a sorsparadigma tehát hozzá illesztette az egyik kivételesen szinguláris sorsparadigmához a másik, azzal diametrálisan ellentétesen kivételesen szinguláris világtörténelmi pillanatot, hirtelen egy másik, ezzel ellenkező morális egyértelműség pillanatát teremtve meg. A kevésbé filozofikus korszereplők számára, akik a morális egyértelműség pillanatát nyomban (és érthetően) a politika médiumában értelmezték, ez a változás talán még ennél is fantasztikusabb, hiszen a morális egyértelműség új változata pontosan az ellenkezője volt annak, amit az eredeti (és érdemileg még mindig érvényben lévő morális egyértelműség) követelt.

A görög tragédiák nemezise abból a szempontból is játékot űzött az akkori magyar társadalommal, hogy a két morális egyértelműség megváltozásának természeti katasztrófáját a világtörténelem magaslatának szintjén rendezte meg, az erre válaszoló társadalom mindeközben a háború pusztításainak nyomát takarította el, halottait gyászolta és (beleértve a svájci karórák villámgyors felajánlásait is) sokszoros kiszolgáltatottságában és kényszerpályáin a szimpla fizikai túlélésért is harcolt.

Az egész kérdéskör egyik legfontosabb problémája, hogy e világtörténelmi fordulat sokkal komplexebb, mint a kommunizmus szimpla elfogadásának vagy elutasításának vélemény szintű felfogása (jóllehet például 1989 felől visszapillantva maga ez a kérdés is félelmetes komplexitások dimenzióit villantja fel).⁹

A világtörténelmi pillanat sajátossága természetesen mind Faragót, mind Kiss Árpádot alapvetően foglalkoztatta: "Az 1945-ös esztendő olyan hatalmas fordulatot jelent nemzetünk sorsában, amelyhez foghatót keveset találunk népünk múltjában. Hazánk felszabadítása egész népünk életének olyan forradalmi jellegű átalakulását indította meg, amellyel lehetőségünk nyílik századok mulasztásait jóvátennünk és számos szerencsésebb körülmények között élő nép emberi és társadalmi fejlődését utolérni."¹⁰ E gondolat hozzáteszi az eddig mondottakhoz minden kivételes pozitív történeti mozzanat magyar komponensét, az "utolérés", a történeti "fáziskésések" behozásának kivételes lehetőségét is. Faragó László imént idézett szövege is a holisztikus, egészre irányuló szempontok egész sorát mutatja fel, szinte már magyarázatra szorul a holisztikus mozzanatoknak ez a sora. Ha nem lengené be ezt a korfordulót a tragikum árnya, azt kellene mondanunk, hogy ennyi végső probléma ilyen izomorfiája szinte már "gyanús" jelenség. Ez a nagyságrend nemcsak egy szempontból holisztikus. Egyre többről van szó, az egész történelem korrekciójáról, a félresiklások és zsákutcák kijavításának lehetőségéről. Nemcsak az események pozitív eredője és a diagnózis, de maga a terápia is holisztikus jelleget ölt. A történelmet rendbe kell hozni, a múlt felett gyakorolt kritika azonban nem marad meg absztraktnak és általánosnak, de a körülményekhez képest maga is konkrét: "Hazánk mind a legutóbbi időkig az elsikkasztott forradalmak, az elalkudott reformok és az elvetélt jó szándékok szerencsétlen következményeit nyögte. Társadalmi fejlődésünk a feudalizmus fokán rekedt meg, s nemcsak a népi demokrácia küszöbéhez, de még a polgári demokráciához sem tudtunk elérkezni. A magyar társadalom a

kiegyezés óta saját szerű álmvilágban és ennek megfelelően különös illuzionizmusban élt."¹¹

Itt az igazi nagy lehetőség "minden megváltoztatására", s ezt a mindent legszívesebben Arnold Gehlen fogalmával, a "kulcsattitűdök" megváltoztatásaként értelmeznénk.¹² A nagy elvárások és a teljes újrakezdés megjelennek a múlt értékelésében is, ami újabb magyar skizofréniához vezet. Az új történelmi korszak okozta csalódások idővel természetesen megszépítik, korrektebb megvilágításba helyezik az egykori történelmi mélypontokat, de ez nem lehet a teljes és végleges álláspont, hiszen egy újabb rendszerben való csalódás nem változtathatja meg utólagosan az előző mélypont értékelését.

A népi demokrácia fogalma tautológia, de a világtörténelmi átalakulás magával sodró plauzibilitása habozás nélkül fogadtatja el Faragóval (aki nyilván tökéletesen otthon van a politikai elmélet irodalmában) ezt a fogalmi problémát,¹³ hiszen "az egyenlőségnek merőben formális fogalmából az élet tényleges valóságává kell alakulnia", a kijelentés tehát tautológia, de van értelme, helye, szükség van rá, éppen az új helyzet ad neki új értelmet.¹⁴

1945-ben az érvelés sajátos megfordítása megy végbe a magyar demokrácia iskolarendszerének értelmezésében. Nem a demokratikus érvelést használja fel egy ideológia megvalósítása érdekében, de ideológiai harcba kezd a demokrácia új értelmezéséért: a demokráciát akarja megváltoztatni, természetesen pozitívan és fejlesztően. Mindennek célja természetesen az új iskola, ami annyira fontos, hogy érdekében a demokrácia meglévő polgári fogalmával már e kezdet kezdetén vitába kell szállni. E (közösen osztott) nézet összes logikai, de elsősorban mégis történelmi-szituatív gyengéjével tisztában vagyunk (napjainkban különösen is sebesen lehetünk tisztában ezzel), mégsem kételkedhetünk abban, hogy mindketten őszintén hajoltak a demokrácia fölé, hogy annak gyengéit kiküszöböljék még az új iskola kialakítása előtt! Kiderült, hogy a demokrácia fogalma nem jelent időtlenül érvényes egyensúlyt: nemcsak a világot kell éretté tenni a demokráciára, hanem a demokrácia fogalmát is

hozzá kell alakítani a megváltozott világ arculatához. A demokráciát, más szóval, konkretizálni kell. Ideális politikaelméleti alaphelyzet ez, amelynek jelentősége tülemelkedik e Faragó-Kiss Árpád-tanulmány nagyságrendjén is.

A helyes társadalom alapelvei, amit ebben a szövegben a "demokrácia" terminus képvisel, valamiféle "alkalmazás", "konkretizálás" nélkül önmagukban még nem vezetnek rögtön sikerre. S amíg ezen gondolkodunk, a demokrácia válságait látva máris megjelennek a minden irányú szélsőségesek, akik már egészen más tartalmat adnak annak, hogy módosítani kell a demokrácia szabályait, és egy korrekt demokráciaelméleti megfontolásnak legfeljebb a külső elemeit építik bele a maguk érvelésébe.

"Századunk nemcsak a gyermek, hanem a szocializmus százada is", fogalmazza meg Faragó az egész könyv szellemét is összefoglalóan.¹⁵ A gyermek és a társadalom közötti összefüggés, a gyermek és a szocializmus közeli egymásra találása a jelent közvetlenül megalapozó teoretikusként tünteti fel August Bebelt és Ellen Key-t, a századforduló nagy, de egyben már modern humanista utópiái a két világháború közötti korszakban részben közhellyé laposodtak, részben egy már többet nem is remélt civilizációs magaslat szellemi orchideáiként esztétikai karakterre tettek szert.

Az új nevelés kérdései szerzői új módon és egységben látják ezt az összefüggést. Egy klasszikus igazság aktualizálódik ezekben az években, ez lesz pedagógiájuk alapja, amit akkor is vállaltak, ha természetesen nem voltak naivak, és nem várták el feltétlenül a történelemtől, hogy ne zavarja meg az ő számukra nyújtott utópikus lehetőséget. A legmélyebb kiindulás egyben a legreálisabb is: "Mindenünket a gyermeknek kell jelentenie tehát: ez az a követelmény, mely a gyermek századában mindinkább valósággá válik, s arra hivatott, hogy földön egykor, az igazi hatalmi átalakulás után igazi gyermekkertet, a boldog gyermekek és a boldog gyermekektől boldogított boldog felnőttek birodalmát varázsolja elő."¹⁶ S ha már "irodalmi" szövegnek olvasunk egy különleges rekonstrukció során egy pedagógiai elemzést, fel kell

figyelnünk arra, hogy milyen mutációban jön elő itt a "boldog" jelző, amelynek egymásutánja egy egész filozófiát és történelemszemléletet sugall. A boldogság végtelenné fokozódása és alliterációja az a magaslat, ahonnan *Az új nevelés kérdései szerzői* lezuhannak az ötvenes évek elejének valóságába...

A "boldog gyermekek és a boldog gyermekektől boldogított felnőttek boldog valóságá"-nak szinte csak karnyújtásnyira lévő valósága valósággá változtatja a vágyat a szabadságra, a hitet egy új felszabadulás lehetőségében. A társadalmi, sőt, a filozófiai, antropológiai fogalmak újrendezése következik el a gyermek fogalma és eszménye körül. A társadalom felszabadítása és a gyerek felszabadítása sokszorosán áthatják egymást. E konkrét gyerekfelfogás mintegy spontánul hívja elő a szellemi képességeit a nevelés és oktatás konkrét folyamataiban szinergetikusan transzponáló abszolút pedagógus-elméletét és cselekvési formáit.¹⁷

Jegyzetek

1 Jelen szöveg a VII. Kiss Árpád konferencián megtartott *"Filozófia, pszichológia, szociológia. Faragó László pedagógiájáról"* című előadásnak csupán egy részlete, mert a teljes kézirat terjedelme már erőteljesen meghaladja a kötetben mindenki számára megnyitott terjedelmet.

2 *Az új nevelés kérdései*. Írta Faragó László és Kiss Árpád. Budapest, 1949. (Egyetemi Nyomda). Utánnnyomás a Magyar Pedagógiai Gondolkodás klasszikusai 8. köteteként 1996-ban (Sorozatszerkesztő Kelemen Elemér, Köte Sándor kísérő tanulmányával "Gondolatok 'Az új nevelés kérdéseiről'" címmel az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum hasonmás kiadványaként).

3 Kiss Árpád Budapest belvárosában két ízben futott bele egy-egy felnőtt férfiakat foglalkozásszerűen gyűjtő szovjet alegység karjaiba, s mindkét esetben egy-egy minőségi karóra árán szabadult.

4 Mind a két szerző addigi stúdiumainak és tudásának olyan elemei is fontos szerephez jutnak Az *új nevelés kérdéseiben*, amelyeket korábban nem publikáltak, ezért visszakövetkeztethetünk szellemi útjuk addig ismeretlen stációira is.

5 Eleve kettős politikai térről kell beszélnünk: a legnagyobb szabadságban és a legnagyobb represszió felemelkedő árnyai között - mindez a legszorosabb kapcsolatban az egyes nevelésfilozófiai vagy oktatáspolitikai kérdésekkel, nem is beszélve arról a hatalmas rendszerváltásról, amit a maguk demokratikus módján mind Faragó László, mind Kiss Árpád is - Rákosi nélkül is - szükségesnek tartott volna.

6 Az *új nevelés kérdései* bibliográfiájában megfogalmazott rövid értékelések maguk is adnak halvány ízelítőt ezekből a (szorongó) meggondolásokból, jóllehet Faragó és Kiss Árpád integritása érdemileg megkérdőjelezhetetlen.

7 Hasonló, konkrét meghatározásaiban azonban természetesen ettől különböző "morális" korszakot mutat ki Hermann István, amikor a sztálinizmus megszilárdulása közepette Hitler megtámadja a Szovjetuniót, és ezzel gyökeresen megváltoztatja az alapvető erkölcsi koordinátákat (ld. *Lukács György gondolatvilága*. Budapest, 1974. (Magvető))

8 Sólyom Ildikó, *Megtörténhetett!?* Szeged, 1988. (JATE Kiadó), 246.

9 Ki gondolna például arra az egyszerre tréfás és véresen komoly lehetőségre, hogy valaki azzal indokolja kommunistává válását, hogy az amerikai hadifogságban jobbak az életkörülmények.

10 *Az új nevelés kérdései*, 223.

11 *Az új nevelés kérdései*, 224.

12 Arnold Gehlen, *Studien zur Anthropologie und Soziologie*. Neuwied/Berlin, 1963. (Luchterhand)

13 "A népi demokrácia tautologikus fogalma arra utal, hogy már a negyedik rend jelentkezik a hatalomban és a társadalom sorsának irányításában való részesedésért." *Az új nevelés kérdései*, 226.

14 Uo. - Érdekes keretbe helyezi ezt, hogy 1989 után a "nép"-előtagú fogalmakban épp ezt az elemet érezték specifikusan "kommunistá"-nak.

15 *Az új nevelés kérdései*, 72.

16 Uo.73 - A hosszú Key-értelmezés természetesen igyekszik érzékeltetni a "rajongás" és az "irracionalitás" elemeit is az eredeti gondolatrendszerben, mindez mégis elsősorban az őszinte entuziazmus hitelét emeli.

17 "Ha valóban igaz az a tétel, amelyet a fentiekben állítottunk, nevezetesen, hogy az elnyomott dolgozó osztályok és a gyermeki életétől megfosztott gyermek felszabadulása nem véletlenül esik egybe, - mint ahogy nem véletlen az, hogy Rousseau a polgári szabadságjogok első nagy gondolkodója volt egyszersmind a gyermeki szabadság gondolat apostola is - akkor Montessorinak a fasizmus zsarnokságával szemben való nyílt kiállása is azt mutatja, hogy a modern nevelő gondolatok hirdetője és alkalmazója nem is lehet más, mint az elnyomottak szabadságáért... küzdő ember." Uo. 74

Báthory Zoltán

Az etalon - egy személyiség és életmű nyomában.

Emlékezés Báthory Zoltánra¹³



A 2011. december 12-én, 80 éves korában elhunyt Báthory Zoltán személyiségéről és életművéről 2012. március 26-án tartott beszélgetést a Magyar Pedagógiai Társaság keretei közt létrejött Kiss Árpád-műhely az abszolút pedagógusok - sorozat keretében.

Kiss Endre (filozófus, egyetemi tanár, NYME) bevezetőjében elmondta, hogy a Kiss Árpád-műhely nem csak azért ült össze, hogy alapító elnökére, hanem azért is, hogy érdeklődésének megfelelően, egy abszolút pedagógusra, annak egy modern megtestesülésére emlékezzen. Mint mondta, különös hálával tudnak gondolni Báthory Zoltán állandó jelenlétére, tanácsaira, figyelmére, amellyel minden vállalkozásukban támogatta őket.

Tölgyesi József (a Neveléstörténet c. lap főszerkesztője, a Kodolányi János Főiskola docense) Báthory Zoltán nagy szakmai tudását, igényességét, ugyanakkor szakmai és emberi rugalmasságát, nyitottságát, előítélet-

¹³ Báthory Zoltán (1931-2011) neveléstudósról, abszolút pedagógusról, közoktatási helyettes államtitkárról (1994-1998), szóló megemlékezés összefoglalása megjelent a VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia 2012-ben kiadott kötetében (423-428. p.) H. Á.-tól.

mentességét emelte ki. Mint mondta, nagyon sokszor találkozott vele és megőrizte a kellemes szakmai beszélgetések emlékét. Kapcsolatuk egyik emlékeként arról szólt, hogy amikor még a veszprémi Báthory István Általános Iskola igazgatója volt, akkor felkérték a Báthory Zoltán - Falus Iván szerkesztette Pedagógiai Lexikon szócikk-írójának, sőt mások szócikkeinek lektorálására is végezte. „Ez nekem egy olyan szakmai kitüntetett helyzetet jelentet, amit először fel sem tudtam fogni” - mondta. Báthory tehát nem volt Budapest-centrikus, „egyike volt azoknak, akik nem vidékiként kezelték a vidéki pedagógusokat, hanem egyenrangú szakmai emberként és azt éreztük, hogy ez igen, így van, és ezt szívből cselekszi” – tette hozzá a későbbiekben. Tölgyesi másik története arról a Báthory Zoltán kezdeményezte pedagógiai kísérletről szólt, amelynek a célja tanterv- és tananyagfejlesztés, egy alternatív tantárgy-pedagógia létrehozása lett volna, amelyben ő partnerséget vállalt, azonban a tantestület nem tudta elfogadni, mert Zsolnai József Nyelvi-irodalmi-kommunikációs programja már jelentős szakmai elfoglaltságot adott. „Báthory Zoltán olyan szakmai követelményeket mondott ott el, amiket akkor egyszerűen nehéz volt gyakorlati tettekre váltani. Elméletileg értettük, hogy ő mit akar, a *praxis-oldalát* nem tudtuk igazán hova tenni, és ezért nem folytatódott az együttműködés” - fogalmazott. A tantestület hozzáállásához ugyanakkor az is hozzájárult, hogy ez már a harmadik olyan pedagógiai kísérlet lett volna, amit később gimnáziumban is megvalósítottak volna felmenő rendszerben. Báthory nem sértődött meg, józanul fogta fel a helyzetet, belátta, sőt természetesnek tartotta, hogy van olyan is, amikor egy tantestület nem vállal fel egy ilyen kísérletet. Mindezek ellenére jó barátságban maradtak Báthoryval és – még a nyolcvanas évek második felében – meghívta őt Veszprémbe előadást tartani pedagógiaelméleti, közoktatáspolitikai kérdésekről. Báthory igent mondott és nagyon jó előadást tartott. Az a kérdés és véleményözön, amit utána kapott, nemcsak Báthoryt, hanem Tölgyesit is meglepte, amit az előbbi úgy kommentált: nem is tudta, hogy Veszprémben

„így tudják a Báthoryt”. Negyedik történetében arról szólt, hogy 2008-ban a Kodolányi főiskolán arra gondoltak, hogy a háromkötetes Pedagógiai Lexikont ki kellene egészíteni egy pótkötettel már a rendszerváltás utáni időszakot is figyelembe véve, az új elméleti, gyakorlati fejleményekkel. Megkeresték Báthoryt, aki elvállalta a kötet szerkesztését. Tölgyesi ezt a hozzáállást nagyra értékelte, mert hiszen Báthory mondhatta volna azt is, hogy „hagyjátok békén, az mégiscsak egy egységes mű”. A pótkötet megszületése végül is azon bukott meg, hogy Hiller István akkori oktatási miniszter visszavonta a kezdetben megígért támogatást a kiadáshoz. Tölgyesi József végezetül felvetette, hogy nagyon aktuális lenne, ha Báthory Zoltán munkásságának értékeléséről, legfontosabb írásainak bibliográfiájával kiegészítve, minél hamarabb kötet jelenhetne meg.

Lányi Katalin (pedagógiai kutató, szakíró) nem volt közvetlen munkakapcsolatban Báthoryval, de „szó szerint nagyon a tanár urat jelentette” számára, akire csak föl tudott nézni. Megemlítette, hogy amikor 1978-ban a Magyar Pedagógiai Társasághoz került, akkor volt az IEA-összejövetel és Simon Gyula azt mondta neki, hogy hallgassa meg Kiss Árpádot, meg a többi vele összegyűltet. Ott hallotta először Báthoryt igen otthonosan idegen nyelven beszélni. Báthorynak a szerkesztőbizottság tagjaként kiváló kapcsolata volt Balogh Lászlóval, a Pedagógiai Szemle felelős szerkesztőjével, akivel mindig megértették egymást, és ha kellett, együtt szerkesztették meg együtt az anyagokat.

Katona András (docens, ELTE BTK Történeti Intézet) elmondása szerint, ha távolról is, a vele való kapcsolat végig kísérte az életét. A hetvenes évek elején kezdő tanárként részt vett a történelem- és az irodalomtanítás Szebenyi Péter vezette integrációs kísérletében. Ennek kapcsán elég gyakran be kellett mennie társaival együtt az Országos Pedagógiai Intézetbe, és itt találkozott először Báthory Zoltánnal, aki akkor a didaktikai osztály egyik munkatársa volt, és igen értékes beszélgetéseket folytattak vele. Nagyon

érdekes volt számukra az, hogy Báthory inkább a pedagógiai értékelés kérdéseivel, az IEA-felmérésekkel (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) foglalkozott, és számára annak a kísérletnek volt értelme, amely a tanítás hatékonyságának növelését tűzte ki célul. Az említett integrációs kísérletből aztán nem lett semmi, az 1978-as tanterv másként alakult. Megfogalmazása szerint Báthory felkészültségéről már akkor el lehetett mondani, hogy találkozásukkor úgy pattant ki teljes fegyverzetben eléjük, mint Pallasz Athéné Zeusz fejéből. Aztán a következő forduló, ahol ismét találkoztak, a Nemzeti Alaptanterv volt, amelynek munkálataival ő ismét Szebenyi Péter révén került kapcsolatba. Mint mondta, Báthory mindvégig a NAT vezéregyéniségei közé tartozott, az első, székesfehérvári ún. „nulladik” változattól a 95-ös megvalósulásig. Ekkor a harcos embert ismerte meg benne, aki nagyon hevesen és indulatosan tudott érvelni, jóllehet meghallgatta a mások a véleményét is. Katonának a NAT 3-ig, 1990 és 1992 között volt kapcsolata az akkor még négyes bizottsággal. De azt tudta, hogy Báthory nemcsak a 95-ös, hanem a 2003-as, meg a 2007-es NAT-okban is részt vett. Megemlítette, hogy Báthoryt 1994-től 1998-ig, a NAT bevezetéséig tartó helyettes államtitkári időszakában azért becsülte, mert nyilván számos egyéb kötelezettsége mellett is nagyon odafigyelt a NAT gondozására. A következő évtized első felében úgy került Báthoryval ismét kapcsolatba, hogy az az MTA Pedagógiai Bizottságának volt az elnöke, és nagyon szimpatikus volta az, ahogy a szakmódszertani albizottság megalakítását és munkáját segítette. Összegezőképpen elmondta, hogy nem mindig mindenben értett egyet Báthoryval és vitái is voltak vele, de a lényeg az, hogy ő az az elméleti pedagógus volt, aki mindig odafigyelt a gyakorlatra is. Két alapkönyve, a Tanítás és tanulás (első kiadás: 1985) és a Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata (első kiadás: 1992) is alapvetően a gyakorlati pedagógiából fogant elméleti munkák voltak. Tehát benne volt annak a gyakorlati pedagógiának, a közoktatásnak a megújítási

vágya, ami a 80-as 90-es évek fordulóján a NAT munkálataival kezdett el valósággá válni. Katona szerint különösen azért tiszteletre méltó Báthory pályafutása, mert nagyon egyenes ívű volt a 70-es évek elejétől, s ahogy A maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története 1972-2000 című munkájában (2001) írta, a reformok útján haladt végig.

Hudra Árpád (újságíró, filozófus) elmondta, hogy a 90-es évek közepén az MTI újságírójaként találkozott Báthory Zoltánnal. A kettejük kapcsolata talán egyfajta szakmai szövetség is volt. Mint felidézte, most is előtte van Báthory alakja, amikor előadást tartott pedagógusoknak vagy másoknak a NAT-ról, akkor mindig lenézett oldalra. Ő pedig sokszor ott ült, Báthory eleinte ezen elcsodálkozott, aztán nyilván már nagyon is értékelte a szélesebb nyilvánosság jelenlétét. Kapcsolatuk aztán úgy alakult, hogy a korkülönbség és a pozíció ellenére tegeződtek, hiszen szinte hetente találkoztak valamilyen eseményen, konferencián, sajtótájékoztatón, szakmai fórumon vagy interjúkészítéskor. Emlékei szerint Báthory más volt, mint a szokvány politikusok, olyan kifejezéseket használt, amelyeknek jó részét az újságírók először nem is értették, és szemben a politikusokkal, akiknek megvoltak a sémáik, ő előadás közben, tájékoztató alkalmával is megmaradt a tárgyról mindig újra és újra elgondolkozó embernek. Européer stílusa mellett a háttérben egyfajta keménység, határozottság, néha még szenvedélyesség is jellemezte fellépéseit. Újságíróként, azaz nem a pedagógusszakma nézőpontjából, ez az alapos, sőt évtizedes mélységeket sejtető szakmai tudásnak volt betudható, s kevésbé a hatalom hangjának.

Trencsényi László (egyetemi docens, ELTE PPK) szerint Báthory Zoltánnak visszatérő gondolata volt, hogy a magyar pedagógiai szakma apahiánnyal küzd. Erről többször is beszélt, a Kiss Árpád-műhely alakulásakor, de Kiss Árpád emléktáblájának avatásakor is. Trencsényi úgy látja, hogy ehhez a gondolathoz való konzekvens ragaszkodás mintegy indokolásképpen szolgált ahhoz, hogy Báthory Kiss Árpád szellemi örökségét

ajánlja a szakma figyelmébe. Hozzátette, Báthorynak minden valószínűség szerint eszébe nem jutott, amikor erről beszélt, hogy egyszer majd ő jelenik meg „potenciális szakmai névadó hősként”, „Na, most értettem is ezt a hiányérzetet, meg ugyanakkor küzdöttem is vele” – jegyezte meg Trencsényi, aki három periódusra osztotta Báthoryval kapcsolatos emlékeit. Az első az Országos Pedagógiai Intézeti korszak volt, jóllehet ő még annak kizárólag Gorkij fasori „klasszikus korszakában”, amikor Báthory már ott volt, még nem dolgozott az intézetben. Szabolcsi Miklós vezetése (1981-1988) idején került az Országos Pedagógiai Intézetbe, „a másik apajelölt”, a Mihály Ottó által irányított Könyves Kálmán körüli részlegbe. Trencsényi érzékletesen jellemezte és elemezte a két apajelölt sportos fizikumát, nyugatias külsejét, életstílusát, emberi karakterük, szakmai és szellemi beállítottságuk különbségét, rivalizáló, de ugyanakkor, ha kellett, a pedagógiai reformok érdekében szövetséget is alkotó kapcsolatát. Emlékei szerint a két atléta alkatú férfiú szombatoként együtt teniszezett a Gorkij fasori tenispályán, és ez nagyon összehozta őket. A szakma szempontjából pedig mind a ketten bátor és kemény reformerek voltak, bizonyos értelemben megelőzve a 80-as évek első felét. Mégis karakterisztikusan más utat jártak be. Mihály Ottó ebben az időszakban harcos és vakmerő reformkommunista vagy másképpen újmarxista volt. Báthory az ő nyugatos tájékozottsága, műveltsége okán ezen a diskurzuson már kívül volt. A maguk módján mind a ketten a monolit szocialista rendszer lebontóinak tekinthetők a szakmában. Mihály Ottó iskolakutatónak, Báthory viszont didaktikusnak tartotta magát. Előbbi az iskolák teljes szerkezetének átalakításában látta a megújulás zálogát, utóbbi a tantervi reformoktól várta ezt. Ezzel a háttérrel vettek mindketten részt a pedagógiai kísérleteket felügyelő bizottság munkájában 1985-ig, majd azután is, amikor a törvény szaktanácsadói grémiummá „szelídítette” a testületet. Trencsényi megemlítette, hogy voltaképpen a két reformer, illetve reformstratégia ellentmondásos kapcsolatrendszerén feneklett meg Gáspár

László szintéziskísérlete a szentlőrinci iskolában. Ahogy mondta, a kísérlet eredményét értékelő kutatási team-et és az azt vezető Báthory Zoltánt „nem hatotta meg” ez a törekvés, és végül is úgy értékelték, hogy „szép dolog Szentlőrinc, de nem pluralizáló tényező”. Gáspárt feltehetően élete végéig bánthatta alternatív kísérletének elvetése. Amikor Gáspár 1998-ban meghalt, akkor Báthory Trencsényi szerint ennek a rosszul sikerült kapcsolatnak mintegy kései jóvátételeként egy nagyon szép és emlékezetes írást jelentetett meg az Embernevelésben, amelynek az volt a címe, hogy „Lehattünk volna barátok is”. Trencsényi ezután az OKI-korszakról számolt be, amely azt követően vette kezdetét, hogy a rendszerváltáskor jogutód nélkül felszámolták az OPI-t és létrehozták az Országos Közoktatási Intézetet (OKI), amelynek főigazgatója (1990-95), Zsolnai József „kivívta azt a kedvezményt magának, hogy attól szabaduljon meg, akitől akar”. A két „titán” azonban újra „összekapaszkodott”, és olyan helyzet elé állították Zsolnait, hogy az kénytelen volt a Mihály Ottó-féle iskolafejlesztési és a Báthory vezette tantervfejlesztési központot egy az egyben átvenni. Ez azt jelentette, hogy így megőrződtek a 80-as évekbeli reformmozgalmak komplex eredményei, amelyek a Nemzeti Alaptanterv kidolgozásának alapját jelentették. Trencsényi kitért arra is, hogy a várakozásokkal ellentétben, a politika ebben az időszakban nem Mihály Ottót, hanem Báthory Zoltánt kísértette meg, aki, s ezt kevesen tudják, először a Köztársasági Párt színeiben indult a politikai pályán, talán még képviselőjelölt is volt. Úgy értékelte, hogy Báthorynak a tudomány és a szakma volt az otthonos világa, a politika eszközeiben nem volt annyira jártas. „Ez ügyben voltak vitáink, de én úgy gondolom, tanulva tőle, hogy lehattunk volna barátok is” – mondta Trencsényi László.

Kiss Endre hozzászólása szerint Báthory Zoltán hosszú munkásságának már eddig is sok korszakára történtek utalások. A 60-as évek végétől ez kemény majdnem fél évszázadot jelentett a pedagógia első vonalában, amelyet két részre osztott a rendszerváltás. Emlékei Báthory Zoltánról az 1960-as évek

közepéig nyúlnak vissza, amikor Báthory az OPI-ba került és együtt dolgozott apjával, Kiss Árpáddal (Kiss Árpád 1967-től volt ott tanszékvezető főiskolai tanár, s a didaktikai intézet vezetője 1976 őszéig, nyugdíjba vonulásáig, Báthory pedig az említett időszakban volt a didaktikai tanszék munkatársa). „Véletlen geller” a történetben, hogy Báthory akkor lépett be tanárként a Móricz Zsigmond körtérenél lévő Váli utcai általános iskolába, amikor az emlékező ott éppen végzett. Mint Kiss Endre mondta, el tudta képzelni, hogy Báthory milyen tantestületbe került és milyen igazgató irányítása alá, ugyanis az az 50-es évek végén több tanárt is „kipécézett”, hogy megbüntesse őket 1956 miatt. Nagyon lényeges kapocsként emlékszik arra, hogy Kiss Árpád számára fontos mozzanat volt, hogy Báthory eredetileg író akart lenni. Kapcsolatuk mindkét fél számára egzisztenciális jelentőségű volt, gondolja. Kiss Árpádnak nem lehetett tudományos iskolája, számára a sokirányú fejlődésre lépes Báthory mind személyesen, mind kutatásszervezésben több jelentős nyitást tett lehetővé. Báthory esetében egy sokat próbált, kiváló képességű ember talált olyan gazdag perspektívákat nyitó területre és mesterre, amiről és akiről az akkori Magyarországon senki sem álmodhatott. Kiss Endre, utalva a Trencsényi László által tett összevetésre, elmondta, Báthory nem volt olyan filozofikus alkat, mint Mihály Ottó, ő a pedagógiában Kiss Árpádot építette tovább. A Trencsényi által már említett svédországi tanulmányút kapcsán elmondta, Báthory mindig nagy szeretettel és örömmel beszélt arról, hogy egyszer hívta őt Kiss Árpád és azt mondta, hogy „kizavarja őt Svédországba”. És kiment, jóllehet angolul is menet közben kellett megtanulnia. Báthory a pedagógiai tudományosságot testesítette meg egy személyben, mindent tudott, mindent számon tartott, ezért lehetett őt etalonnak tekintni, s ez az, aminek a hiánya az apahiány tulajdonképpen. Kiss Endre itt visszautalt a Trencsényi László által mondottakra, de új dimenzióba helyezte azt, visszafordította Kiss Árpád és ennek révén az abszolút pedagógus fogalmának irányába. Kiss szerint ugyanis Báthory a Kiss Árpád-

hiány fogalmának megalkotásával az abszolút pedagógus olyan emberi minőségeire hívta fel a figyelmet, amelyek nem teljesen megfoghatóak vagy nem teljesen racionalizálhatóak. Báthory keresztül lehet ezt a típusú pszichológiai jelenséget megérteni. Alighanem ő (K. E.) az egyetlen ember, aki érti vagy érteni véli, mi valójában a Kiss Árpád-hiány, egyszerre kommunikálhatatlanul személyes, de egyszerre egy olyan minőség is, ami jellemezheti az abszolút pedagógus más típusait is. Szubjektív, de egyszerre objektív, a világgal való megbékélés médiuma, lelki stabilizáció, s korántsem csak egy emberre lehet jellemző. Az abszolút pedagógusban vannak olyan finom lelki mechanizmusok is, amelyekben a tudományok, a művészet és a lélektan szervesednek egymással. Kiss szerint sokan érezték azt, amiről Tölgyesi József is beszélt, hogy Báthory hatása kisugárzik mindenfelé, etalon a pedagógiai tudományosságban.

Trencsényi László: Lehattunk volna barátok is...¹⁴

Ezen emlékezés „lopta” a címét. Báthory Zoltán ezzel a címmel búcsúzott el Gáspár Lászlótól a ma már nem is létező Embernevelés című folyóirat (a Kemény Gábor Iskolaszövetség lapjának – istenem, hol van már a Kemény Gábor Iskolaszövetség!? – hasábjain).

Elegáns búcsú volt. A különösen érzékeny Gáspár sokáig neheztelt Zoltánra, mert azt találta írni kedves (bár keserves) alkotásáról, az első magyar alternatíváról, a kísérleti iskoláról egy hivatalos kutatási jelentés summájaként, hogy „Szentlőrinc minden értéke ellenére nem pluralizáló tényező”. Nehéz ma már eldönteni a történetivé váló vitát: vajon a rendszerváltásba boruló 80-as évek végén milyen esélyei, illetve milyen szükségessége volt a Gáspár-i –

¹⁴ Trencsényi László búcsúzó szövege 2012.

újbaloldali, neomarxista, legalábbis „reformkommunista” – „szocialista nevelőiskolának” (későbbi, utódai által eufemizált nevén „a társadalmi gyakorlat iskolájának”). A dobozi gátőr korán meghalt fia erre a műre, erre az utópiára tette fel életét. Báthory modernizációs stratégiájában ekkor már más gondolat volt a központi elem. „Tiszakécske”. Kezdődött, a „fifty-fifty” program, - akkor még nem is tudtuk - a NAT előkísérlete, melyben arról volt, lett volna szó, hogy a tantervi elképzelések feléért felelős a tantervfejlesztő központ (a kísérlet konkrét esetében az országos, minisztériumi háttérintézet, az OPI, mely ebben az időben reménytelenül függetlenségi harcot folytatott – egyebek közt Báthory Zoltánnal az intézeti vezérkarban), amíg másik feléért a helyi nevelési rendszerként önmagára találó autonóm iskola, amely környezete szükségleteit, hagyományait, perspektíváját faggatva hozzáteszi a maga „helyi tantervét”. (Ebben az időben hasonló utakat kerestem én is a reform-OPI akkori másik titánjának, Mihály Ottónak műhelyében: Börzsönyi Gyümölcsprojektnek neveztük azt a tantervi innovációt, amelyben minden tantárgy univerzumában kerestük – ill. applikáltuk – a Börzsöny-vidéki falvak kultúrateremtő-társadalomszervező gazdasági sajátosságait, történetesen a bogyósgyümölcsök világát (a málna, a szamóca, a homoktövis, a ribizli így jelent meg helyi tantervalkotó elemként, kiindulópontként.)

Még egy fontos adat: az OPI-nak a (Gorkij) fasori épület egykoron Kiss Árpád által is koptatott folyosóin reformer főigazgató szólította le a napi fejleményeket izgatottan vitató munkatársakat, Szabolcsi Miklós professzor.

De térjünk vissza a Gáspár-nekrológhoz. Az OPI-nak ekkor már vége, a pedagógiai kísérleteknek nevezett innovációk körüli perpatvarok emlékké nemesedtek, de a Gázsó Ferenc nevéhez fűzhető gyors – visszafordíthatatlanná tenni gondolt - pluralizálás is a múlté. Hosszú – nem mindig barátságos - vitán ment át a szakma az idillien konszenzusos 93-as oktatási törvény után a NAT-ról. Szentlőrinc tanulságait erre az időre valóban

senki sem emlegette már, Gáspár László korai halálában ez a méltatlan „lehagyás” is belejászott.

Báthory Zoltán 1998-as búcsúsorai erről a kései felismerésről szóltak. „Lehattunk volna barátok is” – adta az emlékező elégia címének.

1998 már nem is erről volt nevezetes. Dübörögtek az 1995 őszén gordiuszi csomóként átvágott NAT-viták után az „implementáció” motorjai. A határozott, de csendes szavú, a nemzetközi didaktikában, oktatáskutatásban jól jegyzett Báthory államtitkárként volt hivatott igazgatni ezt az uszályt, amit oktatásügyi modernizációnak neveztek – Magyar Bálint mellett.

Az intézet is OKI volt már ekkor, túl voltunk a Zsolnai József nevéhez fűződő zaklatott korszakon (nem ezen írás feladata e periódust megrajzolni). NAT-implementáció a feladat, erre vágyott minden szakember, aki immár a Dorottya utcai épület irodáiban püfölte számítógépének klaviatúráját.

Megkapta az intézet a feladatot – mintha csak erre várt volna (még a makacs iskolafejlesztő innovátorok is tanterv- és programfejlesztőkkel váltak). A NAT alkalmazásának intenzív segítése volt a feladat. Gúzsbakötve táncolni. Hiszen az implementáció alapvető filozófiája az volt, hogy a helyi tantervek NAT-alapú elkészítése olyan értelmiségi feladat, melyre minden nevelőtestület képessé tehető, vagyis segítséget kell adni, nem mankót.

Így született a „mintha-tantervek” gondolata, az intézeti tantervi adatbank elképzelése. Legyen módja a legjobb fejlesztő műhelyeknek, kiadóknak, főiskoláknak, megyei intézeteknek papírra vetni elképzeléseiket, felkínálni a „fogyasztóknak” e sziporkákat. Látható: az a vonal győzött, amely még a „mintatanterv” kifejezéstől is ódzkodott, messze voltunk még a „kerettanterv” rájárába szorító feltalálásától. Jellemző módon az adatbank feltöltésének szakértői kontrollját sem neveztük akkor „akkreditációnak”, Horváth Attila szellemes logója az OKI betűszó harmadik betűjét formálta „pipává”, az „oké” szimbólumává, mely csak azt jelentette, szakember

megnézte: a tanterv sajátosságai csakugyan azok, amelyekről a szerzők nyilatkoztak.

Ezen emlékezésben arról sem szólok, hogy végül ez a „termés” milyen értéket képvisel. Szerintem „nemzeti kincs”, fenn is van az OFI honlapján, egy archívum eldugott zugában, szóltam is erről tán 2000-ben egy ÚPSZ-kerekasztal mellett. Hogy „pluralizálta-e” az iskola világát ez a kétszázvalahány tantervi elképzelés? Ezt se most vitassuk.

Más kérdés, hogy – ahogyan ez lenni szokott kis hazánkban – az adatbank feltöltése nem zárult le az ígért határidőre, ez a munka tovább tartott, mint tervezték. Pontosabban: később is kezdődött el. Ezt a „rémtörténetet” is ismerjük azóta is a hazai oktatási innováció történetéből, már készülnek a tervek, tán már szerződés is van, csak még költségvetés nincsen.

A szokásos bürokrácia volt ennek az oka?

Ma már úgy látom: nem.

Mélyebb dráma húzódott e mögött.

Az oktatáskutatókkal – így az egyes számú oktatáskutatóval, jelesül Zoltánnal - feldúsított minisztérium először valóban úgy gondolta, hogy az – igaz, az egyes számú oktatáskutatóval, jelesül Zoltánnal megrövidített - szakmai intézet hajtsa végre a nagy feladatot, az „uszály megfordítását a folyam hátán” (ez ma is a kedves metaforája az oktatásügy rendszerszintű reformjának, akár kritikussai, akár támogatói részéről).

Diadalmenetnek látszott eleinte a feladat. Joggal – joggal? Emberek vagyunk – vetődött fel a kérdés: ki „arasson” a NAT-hadjárat sikere után. S a Szalay utcában sokan gondolták ekkor: hát ez mégiscsak az oktatáspolitikai győzelme legyen, ne „pusztán” a szakmáé. S Báthory Zoltán ebben az időben oktatáspolitikus volt. Bizonyára nem volt könnyű érzelmileg feldolgoznia a helyzetet, hogy ebben a minőségében, a „hatalom embereként” tér vissza

időnként egykori szaktársai közé. Nem könnyű helyzet ez senkinek – azóta még inkább tudjuk.

Tény, ami tény. Az intézet vezetői értekezleteire – kis késéssel – mindig megérkezett az államtitkár, meghallgatta az intézeti emberek javaslatait, majd kíséretének tagjaival szemkontaktust váltva „igeneket” és „nemeket” mondott. Ahogyan az lenni szokott: hol „jó” igeneket, hol, kevésbé „jó”-kat. A NAT-implemetáció irányítását fokról-fokra átvette a minisztérium.

Furcsa értekezletek voltak ezek az ülések. Az „egykori” Zolit kerestük tekintetünkkel, szavainkkal, s ezt ezekben az időkben nem mindig találtuk meg. Miközben az elvek szintjén mindig tudtuk: hiszen ugyanazt akarjuk: a „fifty-fifty”, Tiszakécske szellemiségét, a „kétszintű” tartalmi szabályozást, az intézményi autonómiák tiszteletét.

Drámai konfliktusokat éltünk meg. A szakma és a hatalom konfliktusait.

Furcsa érzés volt látni, hogy Báthory Zoltán ezekben a drámákban mintha a „másik oldalon” lett volna.

Vajon mit élt meg egy-egy ilyen döntése, „igenje-nemje” előtt? Alatt? Után?

Akkor kellett volna megkérdezni.

„Lehattunk volna barátok is”

Szent-Györgyi Albert

Egy Nobel-díjas a magyar oktatásügy élén¹⁵



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

Szent-Györgyi Albert alakját szemtanúként Ádám György fiziológus-orvos, az ELTE egykori rektora és a Magyar Pedagógiai Társaság volt elnöke idézte meg.

Bevezetőjében tisztázta, hogy nem volt tanítványa, szakmai értelemben pedig közvetlen leszármazottja a nagy magyar biokémikusnak. Először 1947

¹⁵ A Kiss Árpád-műhely 2010. november 17-én tartotta Szent-Györgyi Alberttről (1893-1986) szóló megbeszélését. Az erről szóló tudósítás a Köznevelés című hetilapban (2011. 3. sz. 67. évf., 3. p.) jelent meg H. Á. tollából.

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

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

Ádám György szerint Szent-Györgyit a szakma, a biokémikusok három területen tartják számon. Az 1937-es Nobel-díj indokolása szerint mindenekelőtt a közti vagy másképpen az intermedier anyagcsere leírásáért díjazták őt. A citrát-körnek, azaz a sejtlégzésnek ezt a részletes leírását később róla és egy Krebs nevű német tudósról nevezték el Szent-Györgyi-Krebs-ciklusnak. A második terület a C-vitamin, amit ugyan nem Szent-Györgyi fedezett fel, de kiemelkedő érdeme, hogy az emberi mellékvese szövetéből izolálta, és leírta azt, valamint rájött arra is, hogy a Szegeden fellelhető piros paprikából kilószámra, azaz ipari, illetve gyógyszeripari mennyiségben lehet

előállítani. A C-vitamin végleges neve, az aszkorbinsav is tőle származik, ami a tengerészek rettegett hiánybetegségére, a skorbutra utal. A harmadik, a felfedezések szempontjából nem kevésbé jelentős kutatási terület az izomműködés, ami ugyancsak Szegedhez kötődik. Szent-Györgyi kutatótársaival, tanítványaival két izomműködési anyagot mutatott ki, a miozin és az aktin nevű fehérjéket. Szent-Györgyi-féle felfedezés, hogy ez a két egymáshoz kapcsolódó szál (a kettőt együtt nevezik aktomiozinnak), egymáson elcsúszik, amikor az izom összehúzódik.

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

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

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

Mindenesetre jellemző volt rá, hogy a dolgoknak a gyökeréhez próbált meg visszamenni a kreativitása és kíváncsisága folytán” – mondta Ádám.

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

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

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

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

Kontra György

A szürke eminenciás¹⁶



„Érdekes volna egyszer összegyűjteni a történelem „szürke eminenciásainak” kiválóságait. Kontra Györgynek köztük volna a helye. Nem-látható, nem-följegyzett lelki és társadalmi munkáiért.” (Deme Tamás: Kontra György emlékezete)

Nincs életrajz az interneten Kontra Györgyről az orvos végzettségű, de bölcsészetet is tanuló Karácsony Sándor-tanítványról, a modern hazai biológiaoktatás úttörőjéről, az egykori Országos Pedagógiai Intézet (OPI) főigazgató-helyetteséről (1973-1976). Ezt az egyik résztvevő állapította meg az összejöveten. Pedig rengetegen ismerték őt, és rengeteg embert ismert ő is, mondta Franyó István, volt tanítvány és kolléga, aki negyvenéves ismeretség alapján vázolta fel röviden Kontra György életútját. Munkásságát azonban nem a kronológiát vagy a vele kapcsolatba hozható intézmények sorát követve mutatta be, hanem aszerint, hogy milyen tanítványi vagy munkatársi csoporthoz köthető Kontra egy-egy nagyon jellemző, és mint fogalmazott, talán maradandó tevékenysége. Az életút-ismertetésből Karácsony Sándor

¹⁶ Franyó István visszaemlékezése Kontra Györgyről (1925-2007) 2010. május 18-án volt a Kiss Árpád-műhelyben. Az erről szóló beszámoló megjelent a Köznevelés című pedagógiai hetilapban (Hudra Árpád írása, 2010. 24-25. sz. 66. évf., 11. p.).

A témáról ld. még Franyó István: Kontra György, az abszolút pedagógus

http://epa.oszk.hu/00000/00035/00150/pdf/EPA00035_upsz_2011_11-12_279-287.pdf

(pedagógiai, filozófiai író, egyetemi tanár, 1891-1952) Exodus bibliaköréből való szellemi indulást emelnénk ki, ahol olyan társai voltak, mint Kalmár László, Péter Rózsa, Vekerdi László, Lükő Gábor, Ujfalussy József vagy a műhelytalálkozón is jelen lévő Kövendi Dénes. Franyó István arra is egyértelműen rámutatott, hogy a Karácsony Sándorral való kapcsolata miatt a pedagógus-továbbképzés minisztériumi területéről orvostudományi kutatómunkára kényszerített Kontra nagy örömmel fogadta, amikor 1958-ban felkérték, legyen a Központi Pedagógiai Továbbképző Intézet biológia tanszékének a vezetője (1958-1962). 1962-től ennek jogutódjában, az Országos Pedagógiai Intézetben (OPI), tanszékvezető beosztásban dolgozott 1973 elejéig. Kontra 1965. március 3-án kelt életrajzában egyebek mellett ezt írta: *„Munkám lényegének a pedagógiai tevékenységet tartom, ezért tanítok az általános iskolától az egyetemig minden fokon, és a pedagógusok továbbképzésének érdekében veszek részt az ismeretterjesztés munkájában. A pedagógiai tevékenység melléktermékeként jöttek létre könyveim.”* Franyó az életművet áttekintve elmondta, hogy Kontra közvetlenül nem foglalkozott kisgyermekkel, ugyanakkor az 1960-as években a Család és iskola című folyóiratban cikkek sorozatában szólt a szülőkhöz, szépirodalmi példák alapján feltárva gyermekeik szomatikus fejlődésének sajátosságait, a felnőttektől eltérő élettani szükségleteit. Foglalkozott az öröklődés törvényeivel is, azt az álláspontot képviselve, hogy amíg nincs bizonyítva, hogy a gyermek valamilyen hibája, nevelhetetlensége tényleg örökletes és nem befolyásolható, addig a pedagógusnak és a szülőnek ugyanúgy megvan a felelőssége. Ebben az időszakban erősödött meg Kontrában az a gondolat, hogy a gyermek fejlődéslélektani szakaszai megfeleltethetők az egyes természettudományos kutatómódszereknek. Ha tehát ezek a kutatómódszerek bekerülnek az általános iskolai és a gimnáziumi biológiaoktatásba, akkor nemcsak egyszerűen tananyagot tanítanak, hanem módszert is a környező világ megismeréséhez. Ez a szemlélet vált az alapjává az úgynevezett munkáltató órák bevezetésének az élővilág-oktatásban a 60-as

évek közepén, illetve szerepet játszott az Élővilág munkafüzetek Stalmár Lászlóval közös kidolgozásában is. Ezeket a füzeteket Franyó István is használta az oktatásban, és mint mondta, a mai napig „el van bűvölve” tőlük, mert ennél jobbakat azóta se látott, hiába csinált ő maga is ilyen munkafüzeteket. A középiskolai korosztállyal való kapcsolat példaként a budapesti Radnóti gimnázium egy egykori harmadik osztályos tanulója visszaemlékezéséből idézett az előadó. Kontra ugyanis maga próbálta ki az ember biológiájáról szóló tankönyvét a tanításban. A visszaemlékező szerint Kontra közölte, hogy ő nem fog sem a könyvből tanítani, sem az anyagból oktatni, hanem óráról-órára felad egy fejezetet, és abból, hogy ki milyen kérdést tesz fel a következő órán, látni fogja, milyen alaposan olvasták azt el. A volt diák szerint tankönyvet így még meg nem tanultak, pedig nem volt könnyű az anyag. Franyó kiemelte Kontrának az objektív teljesítményértékelés középiskolai bevezetésében játszott szerepét, valamint azt, hogy tevékenységének is köszönhető, hogy a későbbiekben a biológia közismereti tárgy lett, s a Nemzeti Alaptanterv 16 éves korig kötelezővé tette az oktatását.

Kontra az OPI-ból történt 1978-as eltávolítását követően nemcsak az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Karának Embertani Tanszékén tudományos főmunkatárs volt, de tanított a Bölcsészettudományi Karon is. Munkásságának része, hogy megszámlálhatatlan előadást tartott a Tudományos Ismeretterjesztő Társaságban, s több ismeretterjesztő könyvet is írt. Az ő ötlete alapján és irányításával került adásba 1969-ben mintegy fél éven át a Tudományos tudakozó önmagunkról című betelefonálás műsor a televízióban. Franyó István végezetül akként összegezte Kontráról szóló megemlékezését: talán tudta igazolni, hogy ő valóban pedagógus volt. Akinek abszolút pedagógus, annak legyen az. Neki elég, hogy pedagógus volt, mondta.

Ádám György

Ádám György abszolút pedagógusként az alkotók és a közvetítők felelősségéről¹⁷



Hogyan szánja rá magát egy meglehetősen elfoglalt tudós akadémikus arra, hogy elfogadja egy olyan pedagógiai szakmai civil szervezet elnöki tisztét, mint amilyen a Magyar Pedagógiai Társaság, amely viszonylag távol van a tudománytól?¹⁸

„Többféle elvi, érzelmi és gyakorlati ok is vezetett arra, hogy szívesen fogadjam a Társaság három évvel ezelőtti jelölőbizottságának felkérését. Az elvi ok az, hogy a tudományos munkám középpontjában több mint negyven éve a tanulás kérdése áll. Agykutatóként igen régóta azzal foglalkozom, hogy milyen módon történik az agyban az információk begyűjtése és rögzítése, foglalkoztat ennek a problémának az élettani és pszichológiai, kognitív háttere is. A tudományos érdeklődésem ilyen értelemben nem áll távol az olyan gyakorlati tevékenységtől, hivatástól, mint a tanítás. A pedagógia mellett az

¹⁷ Ádám György (1922-2013) akadémikus, agykutató, az Eötvös Loránd Tudományegyetem professzora, 1994-2009 között a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke volt. Kutatómunkájának középpontjában évtizedek óta a tanulás agyfiziológiája állt. Élettantankönyveiből biológus- és pszichológusgenerációk egész sora tanult. Tudományszervező munkája mellett a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat elnökeként (1978-1990) sokat tett a tudományos ismeretterjesztés, a közművelődés fejlesztéséért.

¹⁸ Részletek Schüttler Tamásnak Ádám György akadémikussal, a Magyar Pedagógiai Társaság elnökével 1997 márciusában az Új Pedagógiai Szemlében készített interjújából.

andragógia is közel áll hozzám, mert vallom, hogy a tanulás nem áll meg a felnőttkor küszöbén, hanem az egész életen át tart. Mint a tanulással, az információk begyűjtésének, a szükségtelen információk kirekesztésének agyfiziológiai problémáival foglalkozó kutatót mindig nagyon érdekelt annak a foglalkozásnak a helyzete, jövője, amely a tanulás segítségével, a tanítással foglalkozik. Otthon érzem magam a pályán, mivel a neveléstudomány közel áll az általam művelt kísérleti és biológiai pszichológiához. A vállalásban szerepet játszik érzelmi ok is, nevezetesen az, hogy 11 éven át a TIT országos elnöke voltam, ahol a tagság igen nagy hányada pedagógusokból tevődött össze, olyan hivatástudattal bíró értelmiségiekből, akiknek fontos volt az ismeretterjesztés, a közművelődés ügye, s akikkel épp ezért jó volt együtt dolgozni. Számomra egyfajta folytonosságot jelent az, hogy immár három éve egy nagyjából hasonló összetételű, értelmiségi embereket egyesítő szakmai civil szervezetnek az elnöke lehetek, s egy általam megszokott közösségi, közösségteremtő munkát végezhetek. A vállalásnak - amint említettem - van gyakorlati vagy inkább személyes oka is: családomban, közvetlen környezetemben több pedagógus él, a feleségem harmincévi pedagógusi munka után ment nyugdíjba. Talán nem túlzás azt mondanom: jól ismerem ennek az értelmiségi rétegnek az életét, a problémáit.”

(...)

„Az új tudományos eredményeknek az ismerete elsősorban azért kell, hogy a pedagógus egy modern tudományos alapokon álló világképet, világlátást tudjon közvetíteni az adott mikrokörnyezet, a kisközség, a kisváros vagy a nagyvárosi lakótelep felnövekvő ifjúsága számára. A pedagógusnak ehhez tudnia kell a természet- és társadalomtudományok ma ismert törvényszerűségeit, s azt folyamatosan ki kell egészítenie azokkal az újabb tényekkel, ismeretekkel, törvényszerűségekkkel, amelyeket feltár a tudomány. Ezek nélkül ugyanis nem lesz felvértezve azzal az áramlattal szemben, amely a

minden faluban hozzáférhető elektronikus médián keresztül elárasztja őt s a diákjait.”

„A gyermek nevelésének tudománya a pedagógia, a felnőttnevelésé az andragógia, olyan törvényszerűségeket állapítanak meg, amelyek a személyiségformálás gyakorlatában jelentkeznek. Kétségtelen, hogy a nevelés, a tanítás, a tanulás alapvető törvényszerűségeit a biológia, az agy kutatás meg a különböző pszichológiai diszciplínák tárják fel. Nem hiszem azonban, hogy értelme lenne valamilyen hierarchiát felállítani, és azt mondani, hogy az alapvető törvényszerűségeket megállapító tudományok előbbre valók, mint az alkalmazás törvényszerűségeit, szabályait leírók. A két nagy terület együtt alkot egészet.”

Az alkotók és a közvetítők felelőssége

Nem túlzás talán az állítani, hogy a hamis természettudományi nézetek és "tanok" terjedésének... jelentős eredete egyes kutatók és más képzett szakemberek, egyes pedagógusok és egyéb hivatásos ismeretterjesztők, az írott és az elektronikus sajtó sok munkatársának felelősség elhárításában fogalmazható meg.

E helyen külön hangsúllyal kell aláhúznom a tudomány egyes alkotóinak és művelőinek arisztokratikus elzárkózását a népszerű ismeretközvetítés elől mint a bajok lényeges okát! A kutatók egy részét sajátos optimizmus keríti hatalmába. Úgy vélik sokan közülünk, hogy az áltanok, zavaros hitek és eszmék maguktól eltűnnek, a tudomány egy racionális világot teremt hamarosan! Ezt a derűlátást mi is osztjuk, de nem lehet hinni,

éppen az előbb felsorolt pszichikus okok miatt, az irracionalitás közeli kihalásában.

A tudomány szakembereinek népszerűsítő tevékenysége azért is elsőrendű követelmény, mert a tudományon kívüli emberek sokszor nem értik, nem is érthetik a legújabb vívmányokat! Sőt, a tudósok még egymást sem! Hiszen évről évre azt tapasztaljuk, hogy csak a legszűkebb szakterület kutatói értik saját közös speciális nyelvüket! Abszurd helyzet, de a rokon szakmák művelői sem képesek tudományos kérdésekben egymással kommunikálni! E lehetetlen helyzet elemzése terén még tovább is mehetünk: nevezetesen civilizációnk, politikai döntéseink a tudomány eredményeire támaszkodnak, de a döntéshozók nem értik a tudományt, közvetítőkre vannak utalva. A széles nagyközönségnek, a társadalom felelős állampolgárainak is érteniük kell legalább a sarkalatos tudományos tényeket, ezért a kutatók nem nyugodhatnak bele saját szakzsargonuk monopóliumába, hanem közérthető nyelven közvetíteniük kell saját tudományukat. Ez elől a felelősség elől nem szabad, nem lehet kitérni. Vissza kell szerezniük a széles közvélemény előtt a tudomány rangját és hitelét!

Felelős a közoktatás több tízezres serege is, hiszen ők alkotják a legszélesebb közvetítői réteget, az ő nyelvüket érti leginkább a felnövekvő ifjúság, és nem csak a fiatal nemzedék. Felmerül a kérdés: vajon megteszünk-e mindent mi, a tanár- és tanítóképzés szakemberi azért, hogy korszerű műveltséggel bíró pedagógusokat adjunk a közművelődésnek, és, hogy a továbbképzés évről évre megújítsa ezt a tudást? Nyilván nem! És még valamit: hiába születik meg a legteljesebb nemzeti alaptanterv is, ha a pedagógushivatás nem állhat saját tudásátadó funkciója magaslatán, hanem elemi lét- és munkafeltételeiért harcol. A

ma iskolájának csatái így vezetnek el a tudomány hitelért és társadalmi presztízséért vívott közös küzdelmünkhöz.

Különös felelősség hárul a sajtó hivatásos munkatársaira! Itt nincs helye annak, hogy a régi "lerágott csontot" tovább rágjuk a sajtó manipulatív pszichológiájáról. Tudnunk kell, hogy a rádió éjszakai műsorai a lélekvándorlásról, a boszorkányságról, a szellemidézésről, vagy a Vízöntő című vasárnap éjjeli, ún. "New Age" tv-műsor némely mondanivalója egyáltalán nem ártalmatlan játék, ahogy némelyek hiszik, hanem nagyon is veszélyes manipuláció a labilis idegrendszerű hallgató és néző pszichikus állapotával és a formálódó fiatal elme egészséges lelki fejlődésével!

A kutatók, tanárok és az újságírók felelőségének hangsúlyozásával nem lehetett, nem lehet az a szándék, hogy hiú reményeket keltsek magamban abban a tekintetben, hogy a hamis ismeretek özöne hamarosan elapad, kivész társadalmunkból! Majdnem bizonyos vagyok abban, hogy még sok nemzedék együtt él majd az áltudománnyal! Reményünk lehet viszont arra vonatkozólag, hogy mindhárom említett szakembergárda együttes cselekvésével, összefogásával korlátozni, sőt izolálni lehet ezt a kényszerűen velünk sodródó áltudás- és álhithordalékot és oda terelni, ahova való: az emberi életet kísérő furcsa, néha bosszantó, néha elnéző mosolyt, néha hangos kacagást fakasztó, de remélhetőleg mind kevesebb kárt okozó különcségei közé.”¹⁹

¹⁹ Részlet Ádám Györgynek A tudomány fejlődésének kényszerű kísérője: az áltudomány címmel a Természet világa 1995. júliusi számában megjelent írásából.

A Nyugat és az abszolút pedagógusok

Almássy Balázs

A Nyugat korának képe az abszolút pedagógusról²⁰

A tanítás professzionalizálódásával a századfordulóra nemcsak egy új szakmai réteg született az értelmiségen belül, hanem ezzel együtt a hazai irodalmi művekben is megjelent egy új típusalak: a tanár, sajátos léthelyzetével egyetemben, amelyet én Victor Turner nyomán következetesen liminális léthelyzetként kezeltek az elemzések során.

Abban a technikai-gazdasági modernizálódást felmutató történelmi kontextusban, mely jellemző volt Magyarországra a XIX/XX. század fordulóján, általános jelenség volt, hogy újabb és újabb szakmai területek alakultak ki, s a hozzájuk kapcsolódó újfajta igényeknek megfelelni képes szaktudással rendelkezők lassan megindultak a hivatalos professzióvá válás önszerveződésének az útján.

A tanári szakma kialakulására azonban korántsem az olyan önszerveződés volt a jellemző, mint az ipari és gazdasági forradalom sok más, újonnan megjelent szakmájánál, hiszen itt egy felülről, központilag szervezett és irányított intézményi struktúra, az állam hatékony működésének szükséglete kívánta meg gyorsított ütemű létrejöttét. Ennek következtében ádáz küzdelem folyt az egyház és az állam között az oktatásban betöltött, és az oktatás feletti vezető szerepért, s a tanárképzést fokozatosan egyre magasabb és igényesebb

²⁰ Almássy Balázs tanár úr doktoranduszként 2013. március 6-án vett részt a Kiss Árpád-műhely ülésén, ahol beszámolót tartott a Nyugat korának abszolút pedagógusképéről. Előadása óta megvédte disszertációját, s az irodalomtudomány doktora lett. {A Szerk.}

szintű, igaz államilag előírt feltételekhez kötötték, ezen keresztül engedve teret az egyre intenzívebb állami kontrollnak is.

Ennek ellenére az önmagukat is tudatosan professzióvá szervező, szakmájuk iránt elkötelezett, arra büszke tanárok érdekérvényesítésük terén a századfordulóra ugyanazokkal a paradigmaticus jegyekkel rendelkeztek, mint más, a kifejlődésük tekintetében kevésbé vagy egyáltalán nem felülről irányított professziók.

A tanárság is igyekezett fölállítani saját képzetét saját praxisáról, a többi szakmához hasonlóan igyekezett fejleszteni munkamódszereit, munkakörülményeit, vagy ha éppen arra került a sor, akár kész volt harcosabb kiállással megvédeni érdekeit, elég, ha csak az 1910-es tanármegmozdulásokra gondolunk.

Professziótörténeti szempontból egy alig néhány évtizedes szakma értelmiségtörténeti jelentőségűvé vált, s képviselői között a kezdetektől nagy számban találhattunk olyanokat, akik irodalmi jellegű alkotópályájuk mellett egyre nagyobb kedvvel választották a pedagógusi munkát hivatásuknak.

Ez a folyamat azonban egy fokon megrekedt, majd ellenkező előjelűvé vált. Az uralkodó diskurzusok magukra nézve mindenkor veszélyt látnak a szabadabb, nyitottabb szellemiségű oktatásban, s fokozatosan az értelmiségi lét perifériájára száműzték a tanári munkát.

A szembetűnő változást először röviddel az első világháború előtt, még fokozottabban pedig a világháború alatt figyelhettük meg, s erre bizonyítékul Rákosi Jenőék „Babits tanár úr” elleni hajtóvadászata szolgálhatna a Játszottam a kezével sorai, vagy a Fortissimo miatt.

Az őszirózsás forradalom, majd a Tanácsköztársaság idején több kiváló tanárírónk is a polgári változások hirdetőjévé, sőt egyesek a politikai, kulturális élet tevékeny alakítóivá is váltak, ezért - s ezt a két világháború közötti kül - és belpolitikai kényszerpályák szabta szellemi mozgástér csak tovább fokozhatta - a tanársággal kapcsolatban minden korábbinál erősebb

szellemi kontroll szükségessége fogalmazódott meg a vezető politikai körökben.

Ez az álláspont a trianoni nemzetsönkítást követő időszakban aztán hol leplezve, hol leplezetlenül, de egy tervszerűen végrehajtott kultúrpolitikai programmá vált, mikor is az oktatást kiemelt fontosságúként kezelt évtizedekben a mindenkori hatalmi diskurzust tették meg a legfőbb igazodási ponttá az államnak egzisztenciálisan végtelenül kiszolgáltatott tanár számára.

Erről a rövid, de annál jelentősebb történelmi, gazdasági, politikai, szociológiai változást felmutató néhány évtizedről alkotott képünket árnyalhatja az a létolvasat is, amit tanáríróink tanáralakjaikkal közvetített tanáridentitásai illusztrálnak, nem csekély mentalitástörténeti tanulságot is szolgáltatva.

A tanárkategóriáinkkal kapcsolatban persze jogosan vetődhetne fel a kérdés, hogy mennyiben lehet a strukturális státuszon alapuló tanárokat (beosztott tanár, igazgató tanár) a lelki beállítódás alapján (szerelmes tanár, abszolút pedagógus) csoportosított tanárokkal összevetni. Ennek magyarázatául Viktor Turner azon vizsgálatai szolgálhatnak, melyek a communitas és a struktúra jellegzetes eltéréseit elemzik. Véleménye szerint a csoportközösségek vizsgálatai ki kell, hogy terjedjenek a strukturális jellegzetességeken túl a közösség természetére is. Például a liminalitás erkölcsnemesítő funkciója nélkül nem létezik communitas. Az erkölcsileg megnemesedett állapot fenntartása az egyenlő individuumok együttvalóságának, a communitasnak egyetlen, de annál határozottabb kötöttsége, így éppen úgy, mint a társadalmi struktúrákban való szerepvállalásaink, bizonyos szabályhoz kötött.

A liminalitás tanítása a communitástól való elkülönülés kétféle módját ítéli el különösen: az egyik eset az, amikor „valaki kizárólag csak a társadalmi struktúrában elfoglalt hivatalból reá származott jogok értelmében cselekszik. A

másik típus pedig, amikor valaki saját pszichológiai-biológiai ösztöneit követi mások rovására.”²¹

Adva van mármint egyik részről egy olyan társadalmi közösség, nevezetesen a tanároké, melyben a státuszok száma feltűnően csekély számú. Erre a jellegzetességre minden, a tanári életpályával foglalkozó részletesebb tanulmány ki is szokott térni, mi most csak Hankiss Elemér azon korábban is idézett felismerésére utalunk, mely szerint „a tanári karokban, a tanártársadalomban nincs sem érdemi, sem formális hierarchia.”²²

A státuszok ritkaságából és csekély számából fakad az érte folytatott fokozott harc éppen úgy, miként a megtartásáért végzett ádáz küzdelem, melyre számos irodalmi példát láthattunk a beosztott tanároknál és a vezető/igazgató tanároknál is. Ez pedig önmagában is gátat szab a tanárságon belüli *communitas* kialakulásának.

Másrészről a turneri *communitas*-szal rokoníthatjuk az antik *paideia* nevelési eszméjét, mely a teljes emberi nevelődést a kölcsönös önmegismeréshez köti, amelyhez a kölcsönös szeretetviszony elengedhetetlen. Ezt a szókratészi szellemiséget úgy fogalmazta meg Balassa Péter, hogy „valaki valakit bemutat – ez önmaga, és neki is bemutatnak valakit, ez pedig a másik, a fiatal ember. A kettő között létrejön az, amit a pedagógia Erószának nevezek, amit egy kultúra annak nevezett évezredekén keresztül. A pedagógia Erósza szeretetviszony. A szeretetviszony még csak valami pozitívát sem jelent, nem feltétlenül azt jelenti, hogy szeretem a másikat, hanem hogy szükségem van rá. Ez valamiféle ráhangoltság. Ráhangoltság arra, hogy létrejöjjön a kultúra egyfajta folytathatósága.”²³

Ebben a nevelési folyamatban egyszersmind a nevelői munka általi önnevelődésről is beszélhetünk.

²¹ Victor Turner: *A rituális folyamat*, Bp., Osiris Kiadó, 118. o.

²² Hankiss Elemér: *A tanári pálya foglalkozási ártalmairól*. In uő: *Érték és társadalom*. Bp., 1977, Magvető Kiadó, 262. o.

²³ Lásd erről bővebben Csontos Erika utolsó beszélgetését Balassa Péterrel.

Így egy olyan egzisztenciális állapot megvalósulásának a lehetősége csillan fel, melyben sikerül megszabadulni a státuszirtó szerepeinktől – jelen esetben a tanári hatalmi státusztól-, s végre az egész ember viszonya a többi egész emberhez lesz a fontos. Itt Viktor Turner a Martin Buber-i „Én”, „Te”, „Mi” fogalmi hármására utal, amit Gadamer az elidegenedést előfeltételező „önmagunkhoz való visszatérésként” ragad meg, melyre Balassa Péter az „Önmagunk felismerése a másletben” zseniális hegei hasonlatával utal.

De a státuszirtótlás – még ha korlátozottan is – vágykiteljesítő eszközzé is válhat például a szerelmes tanárok irodalmi példái esetében, amikor is a tanárok saját pszichológiai-biológiai ösztöneiket követve, különböző mértékben ugyan, de az iskola társadalmát mégiscsak az érzéki tapasztalatszerzés körkörös terepeként fogták fel mások, főképp a diákok rovására, a paideia Érosza általi communitas megvalósulását gátolva meg ezáltal.

Ezen a ponton bukkanhat fel a tanári liminális létállapot másik problémás, vissza-visszatérő sajátága, a tanári szerephez tapadó „papi”, „aszketikus” jelleg, illetve a nemi önmegtartóztatás igénye is, mely a koedukált oktatás általánossá válásával csak még felfokozottabbá vált.

Ezért is lehet érdemes áttekinteni azokat a személyes tanári tapasztalatok által mozgatott irodalmi tanáralakokat, akiket a Nyugat tanárírói az irodalom horizontjába beemeltek.

S milyen lehet akkor egy abszolút pedagógus? A választ egyrészt könnyen megadhatjuk, mert a Trencsényi László és Kiss Endre nevéhez köthető fogalmat megalkotói nagyon pontosan definiálták: „A huszadik században megközelítőleg fél százra tehető azon kiváló értelmiségiek száma, akik minősített formában részesítették előnyben a tanítást teljes vagy részleges életpályaként saját tudományos, művészi vagy irodalmi tevékenységükkel szemben vagy azokat kiegészítendő.

Ebből a beállítódásból következik az abszolút pedagógus jelzőjének értelme: ebben a pedagógiai elméletben és gyakorlatban a pedagógia művészete, elmélete és gyakorlata az, amelyben az önálló értelmiségi (tudományos, művészi, stb.) tehetség (vagy a legtöbb esetben: tehetségek) megvalósulnak, ezzel a pedagógiai összefoglaló médiuma lehet a szellemi tevékenység(ek) élvonalának, bizonyos értelemben – hipotézisünk szerint – a pedagógiai valóság egy sajátos és különös értelemben válik művészetté (talán még össz-művészetté is).²⁴

Annak belátásához, hogy az abszolút pedagógusok személyükben mennyire unikálisak, elég csak magunkban felidézni, hogy a fentebbi definíció kritériumainak mennyiben feleltethetők meg akár tanáríróink, akár az általuk megteremtett irodalmi tanáralakjaik.

Ráadásul, ha a magunk felosztásában az abszolút pedagógus személyiségéhez hozzákapcsoljuk a liminális lét megkívánta morális tartást és a paideia szellemisége által megvalósítandó communitas mindenek feletti igényét is, akkor a tanárkarakterológiai csoportosításunk alapján idesorolt tanárok száma igencsak megfogytokozik.

Az egzisztenciális függés csak csekély lehetőséget adott arra, hogy tanáríróink a rögzített társadalmi strukturális pozícióból kiléphessenek, és tanárként is a bergsoni nyitott moralitás szellemében alkothassanak. Hiába volt bennük kivételes pedagógiai hajlam, az adott történelmi kontextusban a tanári szerep a művészi szabadsággal összeférhetetlen volt,²⁵ s feltehetően ezért is szenvedhetnek regényeink tanáralakjai egyfajta permanens átmeneti létállapottól.

²⁴ Részlet a Kiss Árpád-műhely 2007-es, alakuló összejövételének hitvallásából.

²⁵ Egyszer persze azt is érdemes lenne megvizsgálni, hogy mindez vajon mennyiben változott azóta.

Kifelé a Panoptikumból

Hogy az abszolút pedagógus kategória összetettségét érzékeltessük, egy rövid kitérőt kell tennünk.

Joseph Adelson 60-as évekbeli kutatásai során csalódottan állapította meg a tanárszerep és a tanári munka összetettségét vizsgálva, hogy a „jó tanár”-ral kapcsolatos fejtegetések az ünnepélyes hangnemű általános kijelentések mellett valójában mennyire kevésbé felvilágosítóak.

Adelson egy gyakorlati használhatósággal bíró osztályozási elvet kívánt felállítani a mintapedagógussal kapcsolatosan, de tipológiai próbálkozásai rendre kudarcot vallottak. Mígnem egyszer értesült Merril Jackson antropológus akkor legfrissebb munkájának eredményeiről.

Jackson a „gyógyító” ember öt típusát különböztette meg az orvoslásban: sámán, varázsló, lelkész, misztikus, természeti elvet követő (napjaink orvosai).

Az a felismerés már Adelson érdeme, hogy az olyan interakciós formák vizsgálatánál is alkalmazhatónak tartotta Jackson tipológiáját, mint amilyen a tanár és a diák viszonya.

Adelson a jó tanár modellezéséhez három pedagógustípust különböztet meg: a pedagógus mint sámán; a pedagógus mint lelkész és a pedagógus mint „misztikus gyógyító” típusát.

Dolgozatunk tanártipológiájának különböző szálai ezen a ponton futnak össze, hisz akár a liminális folyamatokat vizsgáltuk, akár a tanár és a hatalom relációját kutattuk, a tanári szerep egyfajta papi, avagy profetikus vonását is megfigyelhettük, ahogy azt például Mészáros György is állította – igaz más történelmi kontextusban és más kutatási célok és eredők közegében – már többször is hivatkozott tanulmányában²⁶. Ez a szakrális közvetítői jelleg saját felosztásunkban tehát legerősebben az abszolút pedagógusoknál

²⁶ In: Iskolakultúra, 2003/9.

érvényesül. Ennek különböző megnyilvánulásaihoz ezért Adelson megállapításait is felhasználtam.

A lelkész típusú tanárok közé Adelson az olyan tanárt sorolta, „aki nem személyes erényeit helyezi előtérbe, hanem arra fekteti a hangsúlyt, hogy ő egy erős vagy csodálatraméltó testület, például a fizikusok, a pszichoanalitikusok vagy a klasszikus tudományokkal foglalkozó tudósok testületének a tagja. A nárcisztikus tanár bizonyos mértékig távol tartja magát tárgytól, és azt mondja: „Én önmagamban is elég értékes vagyok.” A lelkészi módon tanító pedagógus ezzel szemben azt mondja: „Én annyiban vagyok értékes, amennyiben valahová tartozom. Egy közösséget képviselek és testesítek meg.”²⁷

Példaként említhető Vajthó László regényének főhőse, Novák tanár úr, aki egy olyan atipikus tanáralak, akinek a személyisége nem lett a tanári státusz martaléka – noha személye annál inkább játékszere volt a hatalmi diskurzusnak. Mindezek ellenére regényalakját a tanárságnak, mint közösségélményt adó hivatásnak, s a tanárság spontán communitásának a vissza-visszatérő megtapasztalása mindvégig elkíséri.

Korábbi klasszika-filológusi karrierálmait is szélnek eresztve egy idő után már csak egykori tanárkollégája, a paideia szellemiségét képviselő Anyóssy tanár úr életútjának bemutatására szenteli idejét, akit bizalmas körben csak „Tanügyi Szókratészként” emleget, s aki ezt a megjelölést beosztott tanárként, folyamatos áthelyezések ellenére érte el: „Az ő magasrendű hűsége nem juthatott irányító pozícióhoz – de ezt is milyen fölényel, lelki nagysággal viselte el.”²⁸

Vajthó László életéről is bátran kijelenthetjük, hogy azon kevés megvalósult abszolút pedagógusi pálya egyike volt az övé, ahol a szépirodalmi és tudományos tevékenység mellett a tanítás dominanciája mindvégig

²⁷ In: Pedagógiai szociálpszichológia, 715-716. o.

²⁸ In: Vajthó László: Tanárok, 259. o.

megfigyelhető volt. Ő is egy volt azok között a XX. századi magyar alkotók között, akik - Trencsényi László szavaival - „a tanítást, a pedagógia médiumát választották munkájuk igazi területének”.

Adelson a lelkész típusú tanárnál kiemeli a diákok segítése mellett a pedagógus azon képességét is, hogy tanítványainak nemcsak útmutatást, hanem olyan közösséget is kínál a későbbiekben, melyek az azonos szellemi szándékok mentén formálódnak. Ez igaz Vajthó László tanárszerepére is: Az érettségi után Szentkuthy Miklóst, korábbi tanítványát maga vezeti be a Napkelet szerkesztőségébe, de egykori tanítványaként Vas István is elismeréssel szól róla a Nyugatban irodalomoktatás-elméleti tanulmánykötetéről írva²⁹, s Hegedüs Géza is „A legfőbb, legkitűnőbb, legnagyobb hatású tanárunk”-ként említi, akinek módszereit maga is alkalmazta tanárként.³⁰

Joseph Adelson csoportosításának nagy előnye, hogy kitért a mintamodellként kezelt tanárok oktatási módjának és viselkedésének negatív hatásaira is.

A lelkészi módon tanító tanártól például „A diák útmutatást kap, erőre és éleslátásra tesz szert, de mindez azzal az áldozattal jár, hogy saját fejlődéséből elvesz valami, néhány fontos vonatkozásban már nincs is saját személyisége. A közösség számára a veszély a hajlékonyság és az új iránti érzék elvesztésében áll. Tökéletes példát láthatunk erre a pszichoanalitikus mozgalom fejlődésében.”³¹ – írja Adelson.

Nyilas Misi a Forr a borban talán pont emiatt, a túlzásba vitt lelkészi beállítódás miatt³² érzi egyre távolibbnak magától nagybátyja, Isaák Géza

²⁹ Vas István: Tanulók szerepe az irodalomtanításban. Vajthó László könyve. In: Nyugat, 1934/10-11. sz.

³⁰ In: Bodor Erika (szerk.): Könyvtár a Berzsenyiben. A Berzsenyi Dániel Gimnázium múzeális gyűjteménye. Budapest, 1986, Berzsenyi Dániel Gimnázium. 21. o.

³¹ In: Pedagógiai szociálpszichológia, 718. o.

³² Hasonló érzések miatt távolodott el Jó Péter is első mesterétől, Jób Arzéntól Németh László regényében, az Alsóvárosi búcsú végén.

szellemiségét, és az általa kieszközölt jövő: az Eötvös Kollégium se vonzza. Ezért is fordít hátat korábbi tervének, hogy „az emberiség tanítója” legyen, amit tizenkét éves fejjel, a Légy jó mindhalálíg végén még annyira hangoztatott.

Nagybátyja, Isaák Géza példája is mutatja, hogy a struktúra beosztott tanár fölötti fokán, a vezető-igazgató tanári pozícióban is találkozhatunk olyan irodalmi alakokkal, akiket az abszolút pedagógus kategóriájába is sorolhatunk, miként a Felleg a város felett igazgatóját, Szentgyörgyi Tamást is. Szentgyörgyit magában úgy jellemezte felettes tanfelügyelője, hogy „Órái még neki is valóságos élvezetet nyújtottak, pedig már a tanárok százaitól megszámálhatatlan előadást hallgatott végig. A Tamásé több volt mindegyiknél. Benne tanár helyett tanítóművészt ismert meg. Mint igazgató, túlságosan magas eszményt akart megvalósítani. Az, ami másnak egész élethivatását töltötte ki, neki fél kézre sem volt elég. Kivételes erő és lelkeség jellemezte. Az ilyen tehetség számára az iskola csak az lehetett, mit ketrec a sasnak. És ez nem jó. Az igazgatóság szükségessé tesz bizonyos közepszerűséget. Sajnos, a szegény magyar iskoláknak nincs módjukban csupán zsenit és kivételes embert nevelni. Örülni lehet, ha jó közepszerűségeket termelnek.”³³

Az előbbi idézet nemcsak a két hivatás, a színész és a pap közötti, mediális pozícióra utaló „tanítóművész” kitétel miatt érdekes, de egy olyan tipikus törekvésről is beszámol, melyről Viktor Turner az ideológiai communitasok evilági megvalósítására való törekvések kapcsán beszél. Ezeknek az utópikus elképzeléseknek mind-mind egy spontán communitas-élmény az alapja, de jobb híján strukturális, társadalmi feltételeket rendelnek, normatívákat adnak meg az élmény tartóssá tétele érdekében, s ebben rejlik

³³ Kuncz Aladár: Felleg a város felett, 124. o.

kudarcuk is: egy már kész, leszabályozott struktúrába igyekeznek beleágyazni egy másik, attól alapjában különböző közösségi felfogást.

Szentgyörgyi Tamás nagy ívű iskolai oktatási reformjai is – noha morálisan megkérdőjelezhetetlenek - ugyanúgy kudarcra voltak ítélve, mint Nyilas Misi nagybátyjának látványos faültetési akcióval megkezdett, majd a hatalmi diskurzus szabta korlátokkal számolni kénytelen igazgatósága (október 6-a utáni fegyelmi), vagy éppen a történelmi sorsfordulatok nyomán később szétzúzott apostoli munkálkodása a Felleg a város felett erdélyi tankerületi főigazgatójának. Noha láthattuk, hogy mindegyikük mögött egy spontán communitas-élmény megragadására és intézménybe oltott tartóssá tételére törekedett.³⁴

Tanáríróink közül igazgatói szerepkörben 1919-ben egy rövid ideig Laczkó Géza is bemutatkozhatott, mivel kinevezték gimnáziumi igazgatóvá. Hogy milyen vezetővé vált volna s milyen szellemiséget képviselt volna iskolája, már sosem tudhatjuk meg, mivel a Tanácsköztársaság bukása után hamar leváltották, s többé már iskolai katedra közelébe sem engedték. Mindenesetre sokat elárul a tanításról alkotott felfogásáról az az 1911-es Nyugat-beli cikke is, melyben fontosnak tartja felidézni egykori osztályfőnöke szavait:”Hát tanárnak megy fiam! Sose feledje, hogy a pedagógia művészet!”. Majd később kiegészíti osztályfőnöke szavait a saját meggyőződésével is:”A nevelés ma is, a nevelő egyén szempontjából, bizonytalan eszközű és módszerű szabad művészet vagy mesterség. És ennek a mesterségnek nincsenek szabályai, mert fiatal tanárokat arra oktatni, hogy a gyermek felelete

³⁴ Trencsényi László A közösség születése, aranykora, alkonya című tanulmányában – Viktor Turnertől teljesen függetlenül - hasonló folyamatról beszél egy iskolai tantestület életfázisait bemutatva a lelkesedés kezdeti innovatív állapotától a kifulladás stációjáig. A közösségtudat fennmaradásának lehetséges megoldásaként maga is olyan szellemi-lelki beavatási rítust javasol az időről időre csatlakozó újak számára, melyekhez hasonlóval akár a különböző vallási csoportok is élnek, s amilyenekről Viktor Turnernél is olvashatunk A rituális folyamat tanulmánykötetben. Új Pedagógiai Szemle, 50. évf. /2. sz., 35-37. o.

háromféle lehet: 1. helyes, 2. helytelen, 3. félig helyes, félig helytelen, – tiszta ügyesség.”³⁵

Érdekes módon azok a különböző reformpedagógiai elméletek, melyek a pedagógia professzionalizációja nyomán a XX. század elejére különösen megszorodtak, valamiképp mindig sajátosan ironikus kontextusban jelennek meg a vizsgált regényekben. Ezen a ponton kell az adelsoni misztikus gyógyító tanár kategóriájáról beszélnünk. Adelson ide sorolja a túlzottan altruisztikus tanárokat, és analógiájához egy angolszász college-ban megélt élményeit hozza fel példaként. Nézzük először, hogyan jellemzi ő ezt a tanártípust: ”Ez a tanár saját teljesítményét és személyiségét másodrendűnek tartja, azért dolgozik, hogy elősegítse diákja kialakulását, előhívja azt, ami a legjobb benne, és ami számára a leginkább lényeges. (...) De annak az oka mélyebben található, hogy miért jár olyan ritkán sikerrel az altruisztikus oktatási rendszer. A módszer önzetlenséget követel, a tanárnak háttérbe kell vonulnia, és legalábbis az adott pillanatban, saját kívánságait és igényeit rejtett kétértelműség nélkül fel kell áldoznia a másik szükségleteinek. Röviden, a tanár altruizmusának valódinak kell lennie, és az altruizmus, mint tudjuk, elég törékeny és bizonytalan vonás, túlságosan gyakran reaktív, vagyis saját ellentétéből fakad. (...) A tettett altruizmus sokszor sem a tanár, sem a diákok számára nem volt sikeres. (...) A diákok általában az ilyen tanárokat «kedvesnek», «barátságosnak» és «nagyon segítőkésznek» nevezték, de ezt olyan erőltetett és lagymataghangon mondták, ami mögött gyakran udvarias megvetés rejtőzött.”³⁶

A vizsgált tanárregényeket olvasva hasonlót tapasztalhatunk, beszéljünk akár a diákjaira egy időben unalmas teadélutánokat erőltető és a szünetekben egy-egy, figyelmével kitüntetett diákkal karonfogva, közvetlenül társalkodó s Pestalozziért rajongó Novák Antalról³⁷, vagy a Hangyaboly Kapossy papjáról,

³⁵ Laczkó Géza: Nádai Pál: Könyv a gyermekről. Nyugat, 1911/17. sz.

³⁶ Joseph Adelson: a tanár mint modell. In: Pataki Ferenc szerk.: Pedagógiai szociálpszichológia. Bp., 1976, Gondolat Könyvkiadó, 720-721. o.

³⁷ Kosztolányi Dezső: Aranysárkány. Bp., 1964, Szépirodalmi Könyvkiadó, I. kötet, 40. o.

aki „olyan hévvel beszél Pestalozziról, erről a szegény jó férfidajkáról, mintha ő törte volna össze a kígyó fejét.”³⁸

A Forr a borban az indiszkrécioja miatt folyamatosan nevetség tárgyává váló Borsy Gáspár is Pestalozzi iránti képtelen rajongásáról vall a fegyelmi alatt kinn várakozó diákoknak: beszámol nekik arról, hogy feleségének házasságuk kezdetén szerelme zálogául Pestalozzi tizenkét kötetes levelezését ajándékozta, melyeket évekkel később felvágatlanul maga talált meg...

Komlós Aladár Néró és a VII/A-jában a modern pedagógiai reformelméleteket betéve tudó Fürst tanárnő is szájalmassá válik azok gyakorlati megvalósításakor. Szeretné hinni, hogy osztályának nem pusztán osztályfőnöke, de egyben barátnője is, s diáklányai – mint a Karamazov-testvérekben a papjelöltek a sztarecnek tett heti gyónáskor - már annyira unják a lelki feltárulkozást kierőszakoló egyéni beszélgetéseket, hogy inkább képtelen és kitalált történetekkel traktálják, csak hogy megszabaduljanak tőle.

Mintha az általunk tanárregényként kezelt írások egységesen sugallnák: a tanítási praxis közben megszerzett tapasztalatot nem helyettesítheti semmilyen divatos doktrína.

A mintapedagógus harmadik alcsoportjaként tünteti fel Adelson a sámán jellegű tanárokat. A Nyugat tanárírói közül például Németh Lászlót sorolnánk ide, aki tanárgyerekként³⁹ már fiatalon az iskola bűvkörébe került. Később iskolaorvosként kaphatott pontos képet a diákok testi-lelki fejlődéséről, hogy aztán átemelje ez irányú tapasztalatait valamelyik regényébe.

Mi jellemzi többek között a pedagógust, mint sámánt Adelson szerint? „A pedagógus orientációja ebben az esetben narcisztikus. A nyilvános viselkedés nem számít nála, bár ez a típus nem feltétlenül exhibicionista vagy hiú, sőt visszavonultnak, félénknek, alázatosnak tűnhet. A hallgatóság figyelme

³⁸ In: Kaffka Margit regényei I. (Hangyaboly), 523. o.

³⁹ Édesapja, idősebb Németh László tanította Tersánszky Józsi Jenőt is.

voltaképpen reá összpontosul, függetlenül attól, hogy miként éri ezt el. Arra invitál bennünket, hogy legyünk tanúi egy személyiség és egy tantárgy találkozásának.”⁴⁰

Németh Lászlóval történt meg egyedül a vizsgált tanárírók közül, hogy nem pályakezdőként volt pedagógus egy ideig, hanem magánéleti és irodalompolitikai okokból élete delén, 1945-ben szegődött el hirtelen ötlettől vezérelve néhány évre középiskolai tanárnak Hódmezővásárhelyre. Itteni tanári éveinek állított volna emléket a félbemaradt Drága jó nyolcadikkal is.

De a tanítás nála – ahogy erről maga vall – az esszéírás pótlékaként jelentkezett: „A gondolkodó termelte váladék felgyűlt bennem, s azt egy magasabb, általam is félig ismert folyamat érdekében bele kellett öntenem a társadalomba. De épp abban az időben, amikor tanítani kezdtem, ezt a mirigyet lekötötték; az utasítás az volt, hogy szépirodalmat írhatok esetleg, de tanulmányt (ideológiát) nem szabad közreadni tőlem – s ehhez a mi szerkesztőink is tartották magukat. Egy mindennapi életműködés meggátlása azonban rendkívül kínos érzést tartott fenn, s arra keres utat, amerre tud ... Így talált kivezetőcsövet az én esszéteremtő mirigyem a tanórákban.”⁴¹

Németh László, valószínűleg éppen ezért, csak hatodiktól fölfelé vállalt órát. Őszinteségében odáig megy, hogy még azt is megvallja: „Egyszer volt bántó fészkelődés az egyik „reál”-osztályban; akkor sem szóltam, hanem otthagytam az órát.”⁴²

Épp az ilyen és ehhez hasonló pedagógusi gesztusai miatt - noha az egykori diákok visszaemlékezéseikben egyöntetűen áradoznak írótanárukról – indokoltabbnak látom ezeket az éveket Németh László részéről egy nagyon lelkiismeretesen teljesített, de mégiscsak inkább szellemi kirándulásként kezelni.

⁴⁰ In: Pedagógiai szociálpszichológia, 714. o.

⁴¹ In: Németh László: Utolsó széttétekintés. Bp., 1980, Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, 399. o.

⁴² In: id. mű 397. o.

Ha a Nyugat korszakának tanárírói kapcsán a pedagógusról, mint sámánról beszélünk, akkor Szentkuthy Miklósról is mindenképpen szólnunk kell, noha ő nem a Nyugat, hanem a Napkelet holdudvarából indult. Egykori tanára és atyai jóakarója, Vajthó László után legtovább talán ő tanított: az egyetem elvégzésétől egészen 1958-ig, ötven éves koráig, megszakítás nélkül.

Szentkuthy ugyan nem írt tanárregényt, de tanári pályájának állít emléket az egykori diákok visszaemlékezéseiből megszerkesztett az Égő katedra⁴³ emlékkötet.

Ebből kiderül nemcsak tanári előadásmódjának csodálatos, magával ragadó, „démoni” vonása, de az is, hogy ami Komlós Aladár kisregénye hősének, Perényi Zoltánnak legrejtegetettebb vágyálma volt, azt Szentkuthy Miklós megvalósította: az örök osztály legendája nála valósággá lett, hisz az egyik, különösen is kedvelt lányosztálya évről évre meglátogatta őt, mint egykori osztályfőnökét, úgy, ahogy voltak hajdanán, teljes létszámban, hisz a külföldre szakadt osztálytársnők is, ha csak tehették, hazatértek ilyenkor.

⁴³ Tompa Mária szerk.: Égő katedra. Hajdani tanítványok emlékeznek Szentkuthy-Pfisterer Miklósról. Budapest, 2001, Hamvas Intézet.

Bálint Alice és Hermann Alice

Tomana Györgyi

A Budapesti Iskola. A pszichoanalízis első női képviselői - kitekintés Bálint Alice, Hermann Alice munkásságára és eredményeire, hatásukra a pedagógia és a nőkérdés terén⁴⁴



A pszichoanalízis Magyarországon már a XX. század elején megjelent, s Budapest rövid időn belül Bécs és Berlin mellett a három legfontosabb pszichoanalitikus központ egyikévé vált.

E központban kiemelkedően magas színvonalú és sajátos szemléletet képviselt a Budapesti Iskola. Létrehozója Ferenczi Sándor (1873-1933), akinek elnökségével megalakult a Magyar Pszichoanalitikus Egyesület, majd – bár rövid időt élt meg - a világviszonylatban is első pszichoanalitikai tanszék. Ferenczi – többek között - új elméletet teremtett a szülő és a gyermek közötti kommunikációs zavarok elemzésében, valamint a nevéhez kapcsolható pszichoterápiás munkában is. A Budapesti Iskola munkássága nyomán sorra születtek a tudományos eredmények, elméletek. Elsősorban az én és a személyiség folyamataival, a korai csecsemőkor szerepével, az anya-gyermek- és tárgykapcsolat fontosságával foglalkoztak, mindezek szövevényes,

⁴⁴ Tomana Györgyi a Kiss Árpád-műhelyben 2010. január 18-án tartotta előadását a XX. század elejének nagy pszichológus-pedagógus asszonyairól Bálint Alice-ről (1897-1939) és Hermann Alice-ről (1895-1975).

traumatizáló következményeivel, valamint az okok feltárásával. Bizonyos meglátásaik magukban hordozták a később a brit és amerikai pszichológiában kiteljesedett „én-koncepció” csíráját, annak szociológiai vetületével. Tagjai közül Bálint Mihály (1896-1970) belgyógyászként vizsgálta a test és psziché kapcsolatát, erről gyakorló orvosokkal konzultált, esetmegbeszéléseket tartott (Bálint-csoport), eredményeiket pedig pedagógusok is alkalmazták. Nevéhez fűződik a basic fault „őstörés” fogalmának kidolgozása. Hasonlóan döntő jelentőségű volt Hermann Imre (1889-1984) megkapaszkodási elmélete, a tehetség kérdésében kifejtett munkássága, illetve számos módszertani kezdeményezés is. Róheim Géza az antropológiát és a pszichoanalízist kapcsolja össze elméleti fejtegetéseiben, különös színt hozva ezzel az interdiszciplinaritásba. És nem hagyhatjuk figyelmen kívül Szondi Lipót, a Szondi-teszt kidolgozójának nevét, aki ösztönrendszere kialakítása során úgy vélte, az egyéni választásokat genetikailag meghatározott ösztöntényezők befolyásolják.

De a Budapesti Iskola széleskörű műveltsége és világlátása egyéb téren is megmutatkozott: jellemző volt az erőteljes baloldali társadalmi elkötelezettség, az eredményeik széles társadalmi körökhöz való eljuttatása és megismertetése – a Mészáros utcában ingyenes pszichoterápiás rendelőt működtettek -, valamint az a törekvés, hogy elméleteiket a gyakorlathoz, pl. a neveléshez is kapcsolhassák, melynek egyébként különös lendületet adott az abban a korban megjelenő reformpedagógia is. A pszichoanalízis szerteágazó hatásai közül nem hagyhatjuk figyelmen kívül a század első évtizedében virágzó, magyar irodalmi életre gyakorolt hatását sem.

A Budapesti Iskola tagjai közt fontos tudományos és igen erőteljes hangot képviseltek a nők. Ekkortájt a nők aránya pszichoanalitikus téren magasabb volt, mint bármely más tudományágban, sőt, 1930-ig rohamosan nőtt. Ez a már fent említett társadalmi nyitottságnak, haladó beállítottságnak is köszönhető volt, valamint annak, hogy a társadalmi közgondolkodást

megmozgató nőmozgalmak eredményeként kitágultak a női szereplehetőségek. „Másfelől általános jelenség, hogy a társadalom marginalizált csoportjainak, így a nőknek is, kedvezőbb lehetőségei vannak az újonnan megjelenő szakmákba, tudományágakba való belépésre. Nehezebb egy már megszilárdult, hierarchiával rendelkező intézményben helyet találni....” (Borgos Anna: Nők a pszichoanalízisben).

Az első magyar analitikusnőknek a huszadik század első felében tudományos munkájuk mellett folyamatosan meg kellett küzdeniük egy hármas problémakörrel: zsidóként, nőként, pszichoanalitikusként próbáltak érvényesülni. E küzdés folyamán lelki erejükkel, bátor újításaikkal, kitartásukkal, elhivatottságukkal önmagában példát mutatattak a társadalomban.

Hajdú Lilly, Rotter Lilián, Kovács (Prosnitz) Vilma, Gyömrői Edit, Mahler (Schönberger) Margit, Benedek (Friedmann) Teréz, Bálint Alice és Hermann Alice... a magyar pszichoanalitikus nők reprezentatív sora.

Emeljük ki két nagyszerű, az abszolút pedagógus-i életműnek messzemenően megfelelő ember, a Budapesti Iskolához tartozó Bálint Mihály és Hermann Imre feleségének életét, tevékenységét.

Bálint Alice

Székely-Kovács Alice néven látta meg a napvilágot 1897-ben. Édesanyja, Kovács Vilma szintén foglalkozott a pszichoanalízissel, s építész férjét is rávette az analitikus terápiára. A család tehát alapos indíttatást adott. A matematikát, jogot és antropológiát is tanult Alice 1918-ban ismerkedett meg Bálint Mihállyal, akivel ettől kezdve munkakapcsolata és magánélete is összefonódott. Az üldöztetések elől 1939-ben Manchesterbe menekültek, ahol igen fiatalon, 42 évesen meghalt.

Munkásságát vizsgálva kitűnik, hogy eredeti, kitűnő gondolkodó volt, maradandót alkotott mind a közvélemény, mind a szakemberek számára.

Számtalan cikke, tanulmánya, előadása során foglalkozott az indulatáttétel és viszont indulatáttétel kérdéseivel, a szeretőképesség és a valóságérzék, az anyai szeretet, az anya-gyermek kapcsolat, az ösztönök, valamint a nevelés különböző kérdésköreivel. Az anya-gyermek kapcsolatot archaikus szeretetnek nevezi el, mely nem feltételekhez kötött, mint a későbbi szociális szeretet. Megállapítja, hogy ez mindkét fél számára egyaránt fontos, ugyanakkor „a gyermekszoba tulajdonképpen az őskor és a civilizáció találkozóhelye: itt történik meg nap nap után az a csoda, amikor a féktelen ősemberből kultúrlény lesz.” (A gyermekszoba pszichológiája, 1931.) Szeretetünk és nevelésünk során ráhatunk gyermekre, közvetítjük a társadalom által követelt elvárásokat, de vajon gondolunk-e közben a gyermek lelki munkájára, az áldozatra, melyet értünk hoz, azért, hogy hozzánk hasonlóvá váljék? A gyermeki lélek belső átalakulása, sokszor óriási lelki erőfeszítése révén születhet csak eredmény, mely nagy terhet ró az egyénre. Szükséges lenne hát több türelmet és elfogadást tanúsítania minden nevelőnek, enyhébb megítéléssel, szabadabb felfogással viseltetni a gyermekkor primitív ösztöneivel szemben. A korlátozásokról azonban nem mondhat le a felnőttvilág – ám fontos, hogy a gyermek egyedi szükségleteinek figyelembevételével határozzuk meg a korlátozások és a szabadság egyensúlyát. A gyermekkor konfliktusait nem csak megélnie nehéz az egyénnek, hanem még a konfliktusok feloldása, megoldása is rá vár.

Így kerül szóba a Freudtól is ismert elfojtás és eltolás, valamint az utóbbival rokon szublimálás. Bálint Alice azonban beemel itt még egy kifejezést, ez pedig az azonosítás. Szerinte játékokkal, állatokkal, felnőttekkel, helyzetekkel csak úgy tud a gyermek megbarátkozni, ha azonosítja magát velük, vagyis az azonosítás nem más, mint menekülés a külvilág elől oly módon, hogy mindeközben a világ nagyobb és nagyobb részét tesszük énünk részévé. Az azonosítás képezi a megértés és megismerés mindenkori ösztönös alapját, ami más szavakkal azt jelenti, hogy a külvilágot csak mint velünk

rokon valamit tudjuk egyáltalán elfogadni. A gyermek legfőbb célja, hogy jól érezze magát, ám megakadályozza ebben a külvilág, mely folyamatosan új problémák elé állítja. Az azonosítás segítségével viszont a gyermeknek lehetősége van megemészteni és asszimilálni a külvilágot.

Bálint Alice a maga korában újszerűen a mesékkal is foglalkozott. Felismerte, hogy a mesében a gyermek maga és a környezete problémáira talál választ és megoldást, így különösen fontos, hogy az élet csúnya oldala, a jó és rossz emberek, veszekedés, bajba jutás, megmenekülés mind szerepeljenek a történetekben. Fikció, mese és mégis csupa valóságos dolog, ami valamennyiünk életét végigkíséri. Hogy mit és mennyit mesélünk, arra különösen oda kell figyelni. A népmesék és állat-történetek hasznos szerepet játszanak a gyermek fejlődésében és többet érnek, mint azok a történetek, amelyek szörnyű fenyegetéseikkel feltétlen engedelmességet követelnek. A mese előnye az is, hogy ugyan a gonoszok bántani akarják, de ezeket le lehet győzni, be lehet csapni, végül jóra fordul minden, boldog lehet.

Hermann Alice

Az 1895-ben született (meghalt 1975-ben) Cziner Alice filozófiát, pszichológiát és esztétikát tanult Budapesten, majd gyakornokként Révész Géza kísérleti laboratóriumában helyezkedett el. Itt ismerkedett meg későbbi férjével, Hermann Imrével, akivel közös munkáik is voltak. Pszichoanalitikai tevékenységet az 1930-as évektől 1945-ig folytatott. Közben tanítói oklevelet is szerzett, lélektani előadásokat tartott a családi és óvodai nevelésről. A Magyar Nők Demokratikus Szövetségéhez tartozó óvodák felügyelőjeként tevékenykedett, majd mint pedagógiatanár számos óvodapedagógiai és gyermeklélektani jegyzetet írt, szerkesztett. Célja volt többek közt a felsőfokú óvónőképzés kialakítása. Részes volt az 1971-es óvodai program

előkészítésének és kidolgozásának. 80. születésnapján Apáczai-díjjal tüntették ki.

Műveiben többek közt összehasonlító lélektani vizsgálatokról, a motiváció, megértés, az értelmi fejlődés- és elmaradás problémáiról írt, de szót ejtett a munkaerkölcsről, valamint a különböző írók, művészek önéletrajzában fellelhető gyermeki lélekről is. Nevéhez kapcsolódik az 1927-ben írt, az akkor egészen különleges területnek számító reklám lélektanának elemzése, kifejtése.

Emberré nevelés című könyvében szinte összefoglalóan benne van a gyerekneveléssel, az analitikán alapuló gyermekpszichológiával kapcsolatos véleménye, meggyőződése, szellemisége. „A gyerekekkel való bánásmódnak két nagy és mondhatnók ősrégi bűne van: az egyik a mérhetetlen távolság felnőtt és gyerek között, a másik az ún. nevelés a pillanatnak, a felnőttek közvetlen szükségleteinek.” (Emberré nevelés, 1946.) Igen komolyan vette a magára hagyott gyermek szomorú jelenségét, melynek gyökerét abban látta, hogy sok szülő tulajdonának, szinte tárgynak tekinti gyermekét és nem valódi lényként kezeli. Elzárkóznak előlük, és ezzel lehetetlenné teszik, hogy ők megnyíljanak. A magába zárkózó gyermek a felnőtt világot nagyjából megváltoztathatatlan világrendnek érzi – később a társadalom „világrendje” ellen sem fog lázadni, bármilyen méltatlan és kizsákmányolt helyzetbe kerül is általa. A pillanatnak nevelés pedig azért ártalmas, mert három pillére – minél több örömet és minél kevesebb zavart okozzon, továbbá könnyen kezelhető legyen – szintén nem a gyermek valódi lényére koncentrál, nem embert nevel, hanem engedelmes eszközt. Megfogalmazásában akkor nevelünk a holnapnak és jól, ha a gyereknek a még korlátatlan ösztönvágyak hatalma alól való felszabadulásában segítőként vagyunk jelen, sőt, az ösztöneiket nem elnyomni, hanem kormányozni tanítjuk. Fontos, hogy az ösztönnevelés lehetőleg megrázkódtatás nélkül menjen végbe, ne ébresszen felesleges büntudatot, és ne hagyja megszegényítések emlékét maga után. Végül pedig mutassunk utat,

hogy a felszabadult ösztönerőknek meglegyen a lehetősége a magasabb rendű átszellemesítésnek, szublimálásnak.

Hermann Alice foglalkozott az agresszióval is - szerinte három olyan alaphelyzet van, amely ezt kiváltja: az ösztönös vágyak kielégítetlensége, az egyén ösztönmegkövetelte helyének veszélyeztetettsége, valamint a beavatkozás ösztönös vagy akár nem is ösztönös megnyilvánulásai. A nevelővel szemben támasztott alapkövetelmény ilyenkor az, hogy tudomásul vegye a gyermek érzelmeit, melléje álljon és segítsen. „Akkor lehet meg a reményünk, hogy a gyereket boldogan dolgozó, boldogan szerető gyermekké neveljük, ha közben sem a külső világot nem érzi ellenségnek, sem saját testét, lelkét bűnösnek vagy gonosznak” (Emberré nevelés, 1946.)

A két pszichoanalitikus nő életének és munkásságának csak kis töredékét tudjuk itt bemutatni, ám az ennyiből is látszik, hogy pszichológiai megfigyeléseik és analitikai, tudományos képzettségük segítségével koruk konzervatív nevelési szokásaival szembementek, kutatták és felismerték egyes lélektani bajok fő okát és gyökerét, mindezeket előadásaikban elmondták, jegyzeteikben, könyveikben leírták. Életükkel, tevékenységükkel abszolút pedagógusként utat és példát mutattak, eredményeik számos területen gyűrűztek tovább.

Az egyik ilyen terület a pedagógia. A századelőn, az 1910-es és 1920-as évek a reformpedagógiai irányzatok fellendülését hozták Magyarországon is, mivel sokan látták és sokféleképp megfogalmazták, hogy a hagyományos pedagógia nem képes feladatát betölteni, szükség van a megújulásra, az új pszichológiai eszmék gyakorlatba való átültetésére. „Súlyos követ dobott a pszichoanalízis a gyermekneveléstan oly sokáig stagnáló vizeibe” – írta Ferenczi Sándor Bálint Alice könyvéhez írt előszavában. Maga Freud is úgy gondolta, a pszichoanalízis gyökeres változást fog előidézni a nevelésben. A budapesti pszichoanalitikusok *Gyermeknevelés* című folyóiratukban rendszeresen közöltek e témában írásokat.

A Budapesti Iskola, köztük Hermann Alice és Bálint Alice nevelést megújító törekvéseinek hatására a reformpedagógia és gyermektanulmányozás elveit kívánta követni két reformiskola, Löllbach Emma *Új Iskolája* (1915-1949-ig), majd Nemesné Müller Márta *Családi iskolája* (1915-1943-ig). Vajkai Júlia több, összesen 13 intézetet hozott létre szegény szülők gyermekei, 12-15 éves lányok (!) részére, melyben az életben reájuk váró feladatok ellátására készítették fel őket. Maria Montessori orvos és pedagógus 1912-ben nyitott nálunk óvodát, őt Sajó Aladárné, majd Bélaváry Burchard Erzsébet követte 1928-1941-ig működő reformiskolájával. Nálunk született meg az első Németországon kívül működő *Waldorf iskola* is, dr. Göllner Mária vezetésével, aki saját svábhegyi villájában működtette 1926-1932 között. Szegeden is működött reformiskola 1929-1944 közt, a köztudat *Cselekvő iskolaként* ismerte, valamint 1936-1939-ig ugyanitt a Kerti iskola is, ennek élén Dolch Erzsébet állt. Valamennyi kezdeményezés lényege volt a gyermek egyéniségének tisztelete, a fejlődéslélektani ismeretek alkalmazása, a hagyományos, hierarchizált kapcsolatrendszer lebontása, ezáltal a gyermekekre, mint egyenrangú félre való tekintés, a pszichoanalitikai eredményekre való alapozás az oktatás során.

A másik terület, amelyre a pszichoanalízis igen nagy hatással volt, a nőkérdés. Mint az előzőekben olvasható volt, az abban a korban amúgy is fellángoló nőmozgalmak elősegítették az olvasott, művelt, az új törekvések iránt lelkesedő, cselekedni vágyó nők térnyerését, kezdeményezéseit. Bálint Alice, Hermann Alice, a többi pszichoanalitikus nők, illetve a fenti névsor női nevei is erről tanúskodnak, s személyük tovább indukálják e téren a változásokat. A pszichoanalízis és a kialakuló feminista eszmék egymásra hatva alapvetően kezdik megváltoztatni a társadalmi és kulturális szokásokat. Rámutatnak, hogy a nemi szerepek és a pszichoszexuális fejlődés a társadalmak fejlődése során emberek és kultúrák által létrehozott jelenségek, kérdéseiket a hatalom, a történelmi háttérbe ágyazottság szemszögéből teszik

fel, elvetik a szociáldarwinizmust. Egyik elgondolásuk, hogy ha megváltoztatjuk eddigi elméleteinket és stratégiáinkat úgy, hogy a nőket tesszük középpontba, az további hatással lehet a nők helyzetének alakulására. Jelentős területeken kapcsolódik a reformpedagógia, a pszichoanalízis és a feminista pedagógia abban, hogy kooperatív, demokratikus, aktív részvételre serkent, elősegíti az egyéni látásmódot, az önreprezentálást.

E rövid áttekintés talán nyújt némi fogalmat arról, hogyan alakult a pszichoanalízis helyzete Magyarországon a XX század elején, milyen szerepet töltött be, milyen eredményei voltak. Hatása különösen két képviselője, Hermann Alice és Bálint Alice révén tovább gazdagodott és szélesedett a pedagógia terén, de oda-vissza hatottak egymásra a szintén ebben az időszakban erősödő nőkérdésben is.

A Budapesti Iskola hőskorszaka 1938-39-ben véget ért. A politikai helyzet miatt tagjai menekülni kényszerültek. Bálint Mihály felesége, Bálint Alice halála után Angliából soha többé nem tért vissza, Róheim Géza az Egyesült Államokba emigrált, ott is halt meg 1957-ben. Hermann Imrének és Hermann Alicének nagy szerepe volt abban, hogy az eltelt évtizedek alatt Magyarországon minden ideológiai elnyomás ellenére létezhetett egyáltalán analitikus iskola.

Élettörténetük és életpályájuk emblematikusnak tekinthető, abszolút pedagógusként egyúttal a korszak társadalom- és tudománytörténetének is fontos részét alkotják.

Vajthó László

Vincze Tamás: Vajthó László élete és munkássága⁴⁵

(részletek az abszolút pedagógusról szóló hosszabb tanulmányból)



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

⁴⁵ Vincze Tamás fenti című kétrészes tanulmánya a Kazinczy Ferenc Társaság Széphalom című 2012-es (22.: pp. 315-333) és 2013-as évkönyvében (23.: pp. 407-422) jelent meg. A Kiss Árpád-műhely 2014. november 11-én tartotta beszélgetését Vajthó Lászlóról (1887 - 1977), az abszolút pedagógusról, a Berzsenyi Gimnázium legendás irodalomtanáráról (1925-1950), aki diákjaival máig nélkülözhetetlen forráskiadásokat állított elő. A beszélgetés elindítói a Berzsenyi egykori és mai tanára, Kenyeres Judit és Terjéki Ildikó, valamint Klein László könyvtáros voltak.

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

A háború után Vajthó eltűnt a porondról, szerkesztőként jegyzett könyvsorozatai leálltak, publikációi ritkábban jelentek meg. A hatvanas évek végétől került újra reflektorfénybe, amikor nagyszerű visszaemlékezése, a Tanári pályám emlékezete című könyv megjelent. Ekkor újra felé fordult az érdeklődés, és 1977-ben bekövetkezett haláláig ismét többen foglalkozott vele a sajtó, még a televízió is portréműsort készített róla. Ez az újrafelfedezés, Vajthó másodvirágzása, „Őszikék-korszaka” azért volt jelentős, mert így a fiatalabb nemzedék is megtanulhatta a nevét, annak a generációnak a tagjai, amely már csak antikváriumokban juthatott hozzá Vajthó műveihez, az általa kitalált és gondozott sorozatok kiadványaihoz. Ekkor azonban kicsit úgy járt Vajthó is, mint minden hosszú életű tudós, a szélesebb olvasóközönség már nem az igazi, az eredeti Vajthót ismerhette meg, alakjára ugyanis közben leválaszthatatlanul ráfonódtak azok a jelzők, epitheton ornansok, amelyeket a tanítványok aggattak rá, az egykori diákok emlékezéseiből kibontakozó Vajthó-kép lassan kezdte teljesen eltakarni, kiszorítani a valós Vajthó Lászlót. Megszülettek a Vajthó jellemzésekor mindegyre felbukkanó klisék, sztereotípiák (a szabálytalan pedagógus, a tanügyi forradalmár), s ezek erős színei mellett elhalványult Vajthó arca.

Ki gondolta volna például, hogy magának Vajthónak sem volt könnyű megbékélni a saját „szabálytalanságával”, erős lelkiismeret-furdalást érzett rengeteg kitérővel tűzdelt, csapongónak tűnő tanári magyarázatai miatt, és ha közelebbről megismerjük, rájöhetünk: egyfajta muszáj-Herkules, muszáj-forradalmár volt ő, mivel részben számos iskolán kívüli elfoglaltsága is arrafelé

terelte, hogy ne ő szerepeljen az óráin, hanem minél nagyobb teret és önállóságot biztosítson a diákjainak, kutatómunkára, szintetizáló gondolkodásra, lényegfelismerésre, összehasonlításra ösztönözve őket. Nyilván diákkori tapasztalatai is azt erősítették benne, hogy csak az a tudás válik igazán a sajátunkká, amit nem készen kapunk mástól, hanem magunk küzdünk meg minden egyes darabjáért, magunk fedezzük fel, magunk illesztjük be addigi ismereteink láncolatába, magunk adunk neki formát és magunk jelöljük ki a helyét a szellemi kincstárunkban. Emellett viszont – bármilyen hihetetlen is – ez a „szabálytalan” pedagógus örökösen küzdött belül önmagával, és titokban nagyon is vágyott arra, hogy kicsit módszeresebben, nagyobb önfegyellemmel tanítson, jobban szem előtt tartva a klasszikus didaktika szabályrendszerét. Ebből a belső küzdelemből a szabálytalan, rendhagyó felépítésű és megszervezésű órákat élvező diákok természetesen nem érzékelték semmit, ők évtizedek múlva is szerencsésnek, a sors kegyeltjeinek vallották magukat, amiért a nagy pedagógiai újító kezei alatt ismerkedhettek meg a magyar és a világirodalommal.

Vajthó levelezéséből azonban kiderül, hogy bizony ára is van a pedagógiai reformoknak, hiszen maga a reformer örökös kétségek között töri az új utat, s megfáradva, aktív pályája végén igénye lesz a „klasszicizálódásra”. Ennek feltárása azonban nem von le semmit Vajthó értékéből, sőt: így lesz igazán, teljes, emberi az utókor Vajthó-képe, és ezt a képet ideje végre megrajzolni még azon az áron is, hogy a mítoszteremtő tanítványok (Hegedűs Géza, Rába György, Vas István stb.) jóindulatú túlzásait, „skatulyázási” szándékait (az egyoldalúan forradalmárszerepben, a lázadó pózban megmerevített Vajthó ábrázolására gondolok itt) leleplezzük.

(...)

Vajthó Lászlónak az iskola volt az életető közege, nem volt boldog katedra és figyelő diákszemek nélkül. Amikor 1950-ben a Berzsenyi Gimnáziumból nyugdíjba kényszerült, joggal érezhette úgy, hogy az élete

legfőbb értelmét jelentő tevékenységgel kell szakítania. Igaz, a nyugdíj híre nem érte váratlanul. A hatvanadik éve betöltése után, 1947-től már számolt azzal, hogy el kell hagynia katedrát, bár örökifjú és tevékeny lényé belülről tiltakozott a nyugdíjazás gondolata ellen. „Bármennyire is bízott a további tanítás lehetőségében, 1950 szeptemberének közepén már arról kellett tudósítania régi barátjának, hogy nyugállományba helyezték: „Én nyugdíjasféle kezdek lenni, egyelőre nem tanítok, kérvényemet be kellett adnom, várom sorsomat. Igen szorgalmasan dolgozom Puskin-könyvemem, ha kész leszek elküldöm szigorú bírálatra.”⁴⁶ Noha Vajthó még szeretett volna tanítani, a Berzsenyi Gimnáziumban nem állhatott többé katedrára, hivatalosan nyugdíjazták. Az abszolút pedagógusnak tekinthető Vajthó László számára ez nehezen feldolgozható helyzet lehetett.

Nem is tudott akkor még búcsút mondani a tanári pályának, az ötvenes években örömmel vállalt több általános iskolában is helyettesítést, csak hogy újra élvezhesse a pedagóguslét nagyszerűségét. Először a Márvány utcában helyettesített, majd a kispesti Adyban, később a Vécsei utcai iskolában, utolsóként pedig a Hungária úti iskola következett az átmeneti visszatérést kínáló intézmények sorában.

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

⁴⁶ Kis Margit-hagyaték, 54. sz. levél. (A levél kelte: 1950. szept. 19.)

„Itt tanulta meg idős fővel azt is például, mit lehet csinálni osztályunkkal akkor, ha a téli hidegben nincs fűtés a tanteremben, így tanár és diákok télikabátban kénytelenek vacogni a kihűlt falak között. Vajthó emlékiratainak mai olvasóit meghökkenti az alázat és humor, amellyel ezt a számára kicsit mégis méltatlan helyzetet az irodalomtanítás nagy öregje viselte. Igaz, hogy Vajthó ekkor találkozott először az általános iskolában alkalmazott módszerekkel, mégis egyszerre tűnhet nevetségesnek és szívszorítósnak, hogy az ország egyik legjobb középiskolai irodalomtanárának, A tanítás problémái című szakmódszertani sorozat hajdani szerkesztőjének nem derogált kollégái tanácsára beülni egy fiatal kartársnője óráira hospitálni, hogy az új iskolatípusban követendő tónust és eljárásokat megismerje. Ehhez egyszerre kellett nagyfokú szakmai és emberi alázat, érdeklődés, nyitottság és annak az igazságnak az átérzése, hogy az oktatásban is alapok a legfontosabbak, mint minden más építkezésnél. Ez a felismerés íratta le vele az alábbi megállapítást az általános iskolai oktatásról: ' Mert az is művészet, mint a középiskolai, az egyetemi. S egy jó általános iskolai teljesítmény több mint egy rossz egyetemi tanári.'⁴⁷

(...)

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

⁴⁷ Vajthó László: Elfelejtett keringők. Magvető, Bp., 1976, 361. A továbbiakban: Vajthó, 1976.

(...)

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

(...)

A *Tanári pályám emlékezete* című könyvet nemcsak az teszi érdekessé és izgalmas olvasmánnyá, hogy az olvasót is szellemi munkára hívja, hiszen vele rakatja össze a mozaikokból az egészet, hanem az is, hogy az életút egyes eseményeinek bemutatásakor, különösen a gyermek- és diákévek jellemzésekor – ugyanis a cím egy kicsit megtévesztő, nemcsak Vajthó pedagóguspályája tárul elénk a műből, hanem egész élete – mindig hozzáfűzi a tapasztalt pedagógus reflexióit is a tárgyalt epizódokhoz. Így például hosszan elmélkedik egykori tanító bácsija, Kótai Lajos arcképének megrajzolásakor

arról, miért kerülendő a testi fenytés az iskolában. Azok az ütések, amelyeket az egyébként tisztelt és kedvelt tanító Vajthó egyik iskolatársára mért, úgy látszik, az érzékeny szemtanúban is fájdalmas emlékként maradtak meg. Az egyik gimnáziumi latintanára képeinek felidézésekor arra is kitért, hogy ez a tanára folyamatosan szenvedett, ha az ő osztályukba kellett bejönnie, noha az a társaság sem volt különösen fegyelmezetlenebb a többinél. Vajthó ennek a sajátos averzióknak a rejtélyét is megfejtette időskorára, jó pszichológusra valló magyarázata az volt, hogy ez a tanára belelátott a „fiúk másik arcába”, hiszen a felszín alatt minden osztálynak van egy valódi arca is, az említett tanár pedig észrevette, hogy Vajthó osztályában voltak a legközömbösebbek a diákok minden komolyabb tanulmány iránt. Annak felismeréséhez, hogy a „tanár minden mozdulatát szolgaként követő arcjátékművészetek mögött”, a „külső, kétszínű, önvédelmi arc” maszkja alatt egy második arc is rejtőzik, nyilván a saját pedagógusi élményei vezethették el Vajthót.

(...)

A két visszaemlékezés mellett egy regény is megjelent Vajthó Lászlótól a 70-es években, témája szerint ez sem áll messze a másik két műtől, mivel sok epizódja iskolai környezetben játszódik, s a cselekmény egy fordulatokkal teli, küzdelmes tanári életút állomásait foglalja magába. A Tanárok című regény olvasóit és kritikusait a könyv megjelenésétől kezdve izgatta az a kérdés, mennyire tekinthető önéletrajzi ihletésűnek Vajthó e kései remeke, és így mennyire tartható Novák János, a mű főszereplője az író alteregójának. Maga Vajthó az Elfelejtett keringőkben tett egy halvány utalást arra, hogy részben a saját pályájának élményeiből építette fel Novák tanár úr történetét.⁴⁸ Novák kétségkívül a két világháború közötti hazai tanári társadalom jellegzetes képviselője, s így nem is annyira egyéni vonásai révén, hanem egy típus megtestesítőjeként válhat érdekessé az olvasó számára. Leginkább Novák

⁴⁸ Vajthó, 1976. 18. „S a tanári pályám édes-bús emlékei? Erről külön kötetet írtam, de még tudnék róla mesélni! Némi ízék Tanárok című regényemben is benne felejtkeztek.”

naplójának feljegyzései között találjuk meg azokat a gondolatokat, amelyeket Vajthó fixa ideáinak is lehetne nevezni, mivel a másik két műben is felbukkannak. A tanári munka és élet értelmével kapcsolatban felmerült kételyeit a főhős naplójába illeszti, mintha Novák tépelődő természetéhez jobban illene az ilyenfajta meditálás, morfondírozás, mint az alapvetően optimista pedagógusként ismert szerzőhöz. A napló egyik bejegyzése igencsak elgondolkodtató, talán nincs is tanár, aki időnként ne jutna hasonló felismerésekre. Novák tanár úr Rilke Kristóf kornétás szerelmének és halálának legendáját olvasva azon elmélkedik, hogy a nap, mint nap céltalanul, reménytelenül lovagló katona alakja milyen kiválóan szimbolizálhatná a tanárok sokszor hiábavaló, kilátástalan erőfeszítéseit, eleve kudarcra ítélt próbálkozásait, önáltató felbuzdulásait. A filozofikus hangulatú bejegyzés következő sorai a legmegragadóbbak:

„Lovagolni, lovagolni, s megint csak lovagolni... Reménytelenül, céltalanul s mégis napról napra, újra meg újra... Lám, máris társszerzője lettem a nagy költőnek, aki olyan rokoni, utódi szeretettel emlékezik meg a derék kornétás szerelméről és haláláról. Olyan ez a történet, legbensőjében a szívembe zárt igével, mintha velem esett volna meg, pedig én nem szagoltam puskaport soha, s mégis mintha nem csekélyebb háborúban lennék már régtől, sokkal tovább a tizennyolc végén önmagába fulladt világháborúnál, minden frontok megett, de minden frontnál semmivel sem csekélyebb élethalálharcban, abban, amit mi, szürke tanárok, a magyar és egyetemes kultúráért folytatunk. [...] Máris két lovaglás jut eszembe, a Don Quijotéé meg a Münchausené. A búsképű lovag gebéje hagyján. De a másiké, az örök füllentőé, nagyotmondóé? E pillanatban, ha fel is ocsúdok majd belőle reggel, álmatlan éjek után felfrissülve, ebben a könnyfakasztó komikumú lovasban látom tanári hevületeink és szétlőtt ábrándjaink tragikomikus paródiáját.”⁴⁹

(...)

⁴⁹ Vajthó László: Tanárok. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1974. 214-215.

Hosszú élete végén megadatott neki az az öröm is, hogy megérte régi sorozatai – kicsit módosított formájú – folytatását, újjászületését. A tanítás problémái című sorozat 1969-ben indult el újra, a 70-es, 80-as években élte virágkorát, de még 1990-ben is jelent meg könyv ebben a sorozatban. Vajthó eredeti sorozatához hasonlóan az új széria darabjai is elsősorban az irodalom- és anyanyelvtanítás speciális kérdéseivel, a műelemzés módszereivel és az anyanyelvi képességek fejlesztésével foglalkoztak. A sorozat szerzői között ott találjuk Hernádi Sándort, Zsolnai Józsefet, Bácskai Mihályt, Tüskés Tibort, Fried Istvánt, Forgács Annát, Cs. Nagy Istvánt, Kiss Tamást, Szende Aladárt, egyszóval a 70-es, 80-as évek hazai magyartanításának legismertebb képviselőit, felsőoktatókat, kísérletező tanárokat, középiskolák lelkes pedagógusait.

Vajthó, akihez már a *Tanári pályám emlékezete* című visszatekintés írása közben elért a különös feltámadás híre, így üdvözölte említett könyvében az új sorozatot: „Így hát nem furdal komolyabb önvád, sőt megilletődve hallom, hogy egy idő óta elcsendesedett második sorozatomnak az új pedagógiai világban «folytatása következik», vagyis a mai pedagógiairányítók méltónak tartják kezdeményezésünket, hogy magasabb szinten lángrollobbantsák a mi elgondolásunkban akkoriban még csak pislákoló szikrát. Bárcsak megvalósulna, nagyobb tért hódítana a tervezett vállalkozás!”⁵⁰ Vajthó kívánsága teljesült, a hazai szakmódszertani irodalom egyik legsikeresebb, legnépszerűbb sorozatává vált a 80-as évek elejére A tanítás problémáinak új változata. Jóval szerényebb módon, egy-egy elszigetelt kezdeményezés formájában a Magyar Irodalmi Ritkaságok is folytatásra talált: így például az ELTE Apácai Csere János Gyakorló Iskolájának munkaközössége 1962-ben sajtó alá rendezte, jegyzetekkel látta el és kiadta Kisfaludy Sándor ifjúkori naplóját, majd ugyanennek az iskolának a munkaközössége 1967-ben Horvát

⁵⁰ Vajthó László: *Tanári pályám emlékezete*. Tankönyvkiadó, Bp., 1969, 277.

István 1805 és 1809 között vezetett pest-budai naplóját jelentette meg, hasonlóan alapos szöveggondozó munka után.”

Koncz Sándor

Koncz Gábor

A magatartás: Koncz Sándor az abszolút pedagógus⁵¹

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

Életéről számos tanulságos, humoros történet, anekdota kering. Ezeket is megidézve, az életrajzi vázlatot követve, mutatom be a magatartást. Az érdeklődők szíves figyelmébe ajánlom, hogy születésének 100. évfordulóján konferenciát rendeztünk Sárospatakon, 2013 novemberében, „Válság és váltság...” címmel. Ennek (korunkhoz illeszkedő) jellemzője volt az, hogy interneten egyesben közvetítettük és a műholdon tárolt anyag ma is megnézhető: www.srta.hu (oktatóink, Koncz Gábor rovat).

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

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

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

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

azt, hogy a bibliai világosságot a Heidelbergi Káté és a II. Helvét Hitvallás fényénél kell tanulmányozni.”

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

Folytatom a „*Karácsonyok*” című írás idézését: „1920-30 közötti karácsonyaim Diósgyőr- Vasgyárban, munkástelepi egyszobás lakásunkhoz kötődnek. Mert nem telt rá, a szobát nem fűtöttük. Kedves karácsonyfánkat a konyhaasztalra állítottuk. Az otthon főzött szaloncukrot, vagy a kettévágott kockacukrot a selyempapírból kinyírt rojtos darabkába pakoltuk s az egész éven át mindenünnen gyűjtött és körmünkkel gyűretlenné simított fényes sztaniolpapírral díszítettük. Csak hasznos ajándékokat kaptunk: téli bakancsot, lábszárvédőt, meleg zoknit, „barhedt” kapcát. És összesen egy könyvet.”

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

Ott nemcsak sokat és alaposan tanult, olvasott, de gyakorlati szervező munkát is végzett. Éppen a kezdő évében, 1931-ben szervezték meg a Sárospataki Református Kollégium alapítása 400. évfordulójának hatalmas ünnepség-sorozatát, amely látvány és példa volt számára a rendezvények

szervezési világa felé is. Már akkor elemzett, írt, ösztöndíjasként tanult Edinbourg, Glasgow, Berlin, Bázél egyetemén.

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

Sárospataki teológus és szénior évei alatt szerkesztette az Ifjúsági Közlönyt, végig látogatta a református gimnáziumokat és teológiákat, részt vett a faluszemináriumok, a népfőiskola, a tehetségmentés munkájában. Jó tanítványa majd követője lett Mátyás Ernő, Újszászy Kálmán és főleg Szabó Zoltán híres professzoroknak. Tőle tanulta azt is, hogy ha falusi pap leszel, vegyél magadnak kalucsnit. Hirdette, hogy mindig legyen kitéve ingyen elvihető könyv, folyóirat, újság, mert nem olvas az ifjúság, no és a szegényebbek is olvashassanak.

Antifasiszta magatartásának egyik dokumentuma: „1937 karácsonyán a Berlin-Dahlem-i gyülekezettel együtt imádkoztunk kolozsvári teológus barátommal, az egyházközségnek a német titkos rendőrség által, az év július 1-jén „rövid kihallgatás” címen elhurcolt és arról haza nem tért lelkipásztoráért: Niemöller Mártonért. Humboldt-ösztöndíjasként egy évet tanultam akkor a berlini egyetemen. Megismertem, megszerettem a hitvalló egyházi mozgalmat. Titkosan szervezett autóbusz-járatain ki-kiruccantunk a Berlini környéki erdőkben tartott bibliaórákra. Már akkor ismeretes volt, hogy Hitler

koncentrációs táboraiban ... rengeteg fasisztaellenes német szenved. Volt tehát a gyülekezetben és „titkon ajtónkat behajtva”, karácsonykor is kikért könyörögni.” Jegyzeteiből, berlini leveléből az derül ki, amit Márai Sándor „A hang” és a „Jelvény és jelentés” című, legnagyobb és igazán sohasem propagált regényeiben megírt.

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

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

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

nagyobb gyárak, iskolák, hajlékok valahogyan megmaradt zugai alkalmi istentiszteleti helyiségekül szolgáltak. Az ilyen jellegű istentiszteletek közül a legmegindítóbb talán kettő volt. Az egyik, amelyik elmaradt. Helyette szállítmánnyal beérkezett sebesült katonákat kellett az orvosok keze alá előkészíteni és kötözgetni. A másik 1944 karácsonyán, egy vasúti rámpán tartott istentisztelet. A menekülteket, katonákat, leventéket a leghetlenebb összevisszaságban szállító, veszteglő vonatokról szaladt össze a gyülekezet, hogy egy tehervagonból legurított, nagy ládáról hangzó igehirdetést hallgasson: az istentelenül háborús körülmények között Isten békéjéről.

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

A teológiai megalapozott magatartás és humor egyik jellemzője pl. az, hogy Áprily Lajossal az 1930-as évek végétől jó barátságban volt, amikor a költő a budapesti Baár-Madas Református Leány Líceum igazgatójaként dolgozott. „Az akkor szokásos középiskolai csendes-napokat szerveztük,

amiket ő a „mélyebb titkok felé ásott” havasi tisztaságával támogatott. Nekünk, ifjúsági lelkészeknek tökéletesedést jelentett az, ahogyan a keresztyén igazságok átadásának átlátszó emberséget kívánó „módszeréről” szólt. Az egyszerű közvetlenséget helyezte előtérbe. A melegszívűség mércéjét állította fel. Igehirdetéseinkben, előadásainkban a szólammentes, mégis több szólamú beszélgetési jelleget kedvelte. Amit igényelt, így fejezte ki: „Lárvaarcú keresztyénség helyett üde képű, friss keresztyéneket szeretne maga körül látni”. Ezt tanította nekünk és hirdette a gyülekezeteknek is.

Tehát: 1941-től 1946 októberéig „Európa roppant térségein mozogtam. Végigtemettem a világháborút.”, mint írta egyik emlékezésében. A Gomel-környéki Pinszki mocsárban, a rádióból értesült arról, hogy egyetemi magántanári tudományos címére tekintettel, századossá, majd táborigazgatóvá léptették elő. 1946 októberében, a nyugati zónából hazatérve, a határon az igazoló bizottság tiszteletükre felállva köszöntötte őket. A fiatal, kommunista képviselő azt kérdezte: „Ha maga ilyen antifasiszta, miért volt a Horthy-hadsereg századosa? A válasz: Azért barátom, hogy hat év alatt végigtemessem a háborút és Isten kegyelméből ilyen ostoba kérdést hallgassak.”

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

Volt tanárai meghívták Sárospatakra. Az 1947-1951 közötti teológiai tanárságára a tanítvány, lelkésztárs, barát Bojtor István így emlékezik: „Koncz Sándor országos, sőt nemzetközi viszonylatban is példanélküli lelkész – teológusként világított. Ez a mélyhitű keresztyén mind a hitvallóktól, mind az egyházkormányzattól magára nézve elfogadta az indokolt biblikus, reális

korrekciót. Kiváló beszélgető partnere volt öreg falusi asszonyoknak és akadémiai tudósoknak. Lelkészek, egykori tanítványai szívesen látogatták. Ilyenkor minden munkáját félretette, vendégeit leültette, kérdezett, informált, korrigált, intett, bátorított biblikus szeretettel, realista helyzetfelméréssel, csípős iróniával, odataláló szójátékokkal. „Hogy vagy?” – kérdezték tőle. – „Jól, mert Isten fogja a kezünket, az állam pedig a nyakunkat. De hittel és humorral minden átvészelvehető.”

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

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

1949-ben, kommunista pártemberek látogatták meg a Sárospataki Református Teológiát, ahol akkor Koncz Sándor a Gazdasági Választmány (GV) elnöke is volt. – Fáradjanak be az urak, invitálta a vendégeket. – Mi nem vagyunk urak. – Azt azért mégsem mondhatom, hogy elvtársak. Udvariaskodás, vitatkozás, huzakodás nyomán Koncz Sándor azt találta mondani: – No, azt látom, hogy nem teológiai tanárok, hát akkor mars befelé.

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

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

Lelkésznak Alsóvadász fogadta be, ahová száznál több bűntelen, köztük sok híres budapesti polgárt telepítettek ki. „Magukat azért hozták ide, hogy kiegyék a kuláknak nevezett szegény népet. Dolgozni fogunk.” Megtanította őket kapálni. A falu oly annyira megszerette a népséget, hogy ezt a kitelepítési körzetet számolták fel először. A parókia udvarában lévő hodályba, a távoli legelőkről naponta behajtották a tszcs juhait. Levelet írt Geró Ernőnek, kimutatván, hogy így mennyi tejet gyalogolnak el a nép demokrácia gyermekeitől. Fegyveresek jelentek meg, hajtották kifelé a juhokat. A mesék

szerint egy kisfiú siratta őket. Én voltam, 1950-ben születtem és 1953-1964 között, 14 éves koromig, csodavilág volt Alsóvadász.

Megtanultam, kapálni, gazdálkodni és beszélni. Bellai Barna hatalmas termetű, nagy-természetű, örök humorú, áldott emlékezetű gyámolítóm egyszer, villámláskor azt mondta: „No kering má'n a rézf...ú bagoly.” Legközelebb, villámláskor, ezt mondtam Apámnak. Ő azt válaszolta: „Nem kisfiam, ez Bellai Barna üzenete a papnak, az bizony villám.” Aztán társaságában nagyon rendes akartam lenni: „Nézd, Édesapa, az a fiú ló pipil.” „Kisfiam, a csődör csikó még a pap előtt is hugyozik. Lajos bácsi – mondta aztán a szintén termetes, bölcs presbiternek – tanítsák meg ezt a gyereket beszélni. „Má'n ahogyan mink mon'gyuk, meg ahogyan a Nagytiszteletű Úr mondaná. Úgy.” Télen, péntekenként, este, egyedül kellett felmennem a felvégre. Azt mondta, hogy először félni fogok, ugatni fognak a kutyák. De visszafelé már nem fogok félni és érdekes lesz. Az volt: direkt nem féltem és a kutyák csendben vagy kedvesen nyüszítve somfordáltak a kerítések mögött. Lajos bácsiék sakkoztak és beszélgettek. Megtanultam: csődör, bika, kan, kos, bak, kakas, gúnár. Aztán egyszer: „Nagytiszteletű Úr, elakadtunk. Aztat hogyan tetszene mondani, hogy mindig az erősebb kutya... Hát Lajos bácsi: mindig az erősebb kutyának van igaza. Szóval the-o-ló-gi-ai-lag helyesen tanácsuk ezt a gyereket.”

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

Velem együtt az egész falu szeretett templomba járni. A prédikációkat napi, gyakorlati, rólunk szóló példákkal, érdekes történetekkel illusztrálta. „Amikor Albert Schweitzer Afrika felé tartott a hajón, úgy nézett ki, mint itt ni

Józsi bácsi, csak kalap volt a fején.” Nosza, Józsi bácsi ott rögvest felcsapta a kalapot és úgy figyelt az igére. Szabad volt a templomban mosolyogni.

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

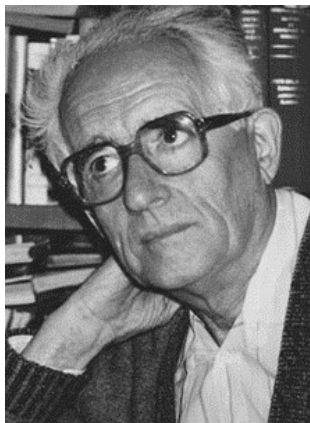
Temetésekre is szerettem járni, gyönyörűek voltak, felénekeltek az elhunytat. Sáros időben gumicsizmát húzott és a hantolást – a gyülekezet zengő éneklésével kísérve - egymást váltó, helybéli férfiak, gyorsan végezték, csizmában és nem félcipőben szerencsétlenkedve, mint manapság, nagy némaságban.

Kertet művelt, fát vágott, disznót tartott. Mint legjobb gazdát, 1961-ben tsz elnöknek akarták megválasztani. Prédikációk, példák, történetek, napi tanítások, csak abbahagyni lehet, majd máskor tovább. Egyetemista korom elején megkérdezte: „Hova is jársz?” Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, Népgazdasági Tervező-Elemző Szak, Elméleti Gazdaságpolitikai Szakágazat, Futurológiai Specializáció. „No, majd elmúlik ez is, mint Marosvásárhely.” – utalt a fent említett, hosszú nevű intézményre. És kezembe adta az eszkatológiai tárgyú tanulmányait. 1965-ben hagyhatta el a nagyon szeretett falut, ahol őt is nagyon tisztelték, szerették. „El kell menni, mert tíz év után megúnja a gyülekezet a példáimat.” Sárospatakon volt levéltár-igazgató, az ugyancsak hosszú nevű intézményben: Tiszáninneri Református Egyházkerület Tudományos Gyűjteményei. Ez maradt az egyház kezén, 1990-ig, amikor a parazsat élesztők hatására, még a pártállamtól sikerült visszavenni és újra indítani – emlékét is áldva – a Sárospataki Református Kollégiumot. Ennek a levéltára őrzi az ottani, jelentős munkásságának eredményeit és persze a történeteket.

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

Varga Domokos

Balogh Mihály: Varga Domokos, az abszolút pedagógus⁵²



Mentegetőzés és problémafölvetés

Tisztelt jelenvalók! Mindenekelőtt köszönöm a megtisztelő fölkérést. A magam mentségére mondom el, hogy nem voltam, nem vagyok elméleti pedagógus, sem neveléstörténész, sőt még irodalomtörténész sem. Tanár és könyvtáros voltam, ma is az vagyok – nyugdíjasként. De szabadidőmet és szabad szellemi kapacitásomat évtizedek óta leköti szűkebb pátriám, Kunszentmiklós múltjának megismerése, közreadása, így a Kunszentmiklós-kutató címkét örömmel fogadom. Ebben a minőségemben kerülhettem ugyanis kapcsolatba a Vargha családdal, és kerültem negyven éve személyes kapcsolatba, majd barátságba Vargha Balázssal és Domokossal. Amiről alább beszélni fogok, az sokkal inkább az imént vázoltak hozadéka, mint hézagos pedagógiai tudásomé.

Miután tisztáztam, mit keresek én ma itt, a tárgyra térve fölteszem magunknak az alapkérdést: mit keres ma itt Varga Domokos? Pedagógus volt-e ő vajon? S ha az volt, vajon azok közé az abszolút pedagógusok közé

52 A Magyar Pedagógiai Társaság Kiss Árpád-műhelyének 2013. december 10-i műhelybeszélgetésén elhangzott vitaindító előadás szerkesztett változata Varga Domokosról (1922-2002). A tanulmány teljesebb változata megjelent az Iskolakultúra 2014/3. számában.

tartozott-e, akik „minősített formában részesítették előnyben a tanítást teljes vagy részleges életpályaként saját tudományos, művészi vagy irodalmi tevékenységükkel szemben vagy azokat kiegészítendő”. Kérdéseinkre Varga Domokos életében és műveiben keresünk választ. Az életmű tömör áttekintése után egy pillantást vetünk az alkotó gyökereire, a család, a szülőhely, az iskolák, s a mesterek által az életműhöz hozzáadott értékekre. Ezek révén kerülhetünk közelebb a felnőtt ember életútjának megértéséhez, az alkotói oeuvre értelmezéséhez.

Pillanatfölvétel

Varga Domokos Kunszentmiklóson született 1922-ben, Vargha Tamás református lelkész és Magay Mária hét gyermeke közül a negyedikként. Szülőhelyén érettségizett 1940-ben, majd Sopronban szerzett erdőmérnöki diplomát. Az ötvenes években rádiós és újságíró, az 1956-os forradalom után két év börtönbüntetést szenvedett. A rabságban vált íróvá: 1964-től sorra jelentek meg a könyvei. A hetvenes évek elejétől szabadúszó íróként dolgozott, miközben feleségével, Stolte Magdával hét gyermeket neveltek föl.

Félszáznál több művének legfontosabb témái a családi élet és a rejtelmes gyermeki világ; szinte minden írása tanít és nevel, és szinte minden írása a szentmiklósi gyermekkor világában gyökerezik. Kitüntetései között nagyra becsülte az alma matertől kapott Pro Schola emlékérmét, meg a szülőváros díszpolgári címét. Életművét 2002. március 15-én Kossuth-díjjal ismerték el. Négy hónappal nyolcvanadik születésnapja előtt, 2002. május 12-én hunyt el. A Farkasréti temetőben nyugszik. Az életművét lezáró Víg játék – végjáték utolsó lapjain Goethe halhatatlan sorainak átköltésével búcsúzik az élettől:

Az ormokon fenn

Semmi nesz.

A lomb között sem
 Sejdítesz,
 Csak halk fuvalmat,
 Az erdőn egy madár se szól.
 Várj, nyugoszol
 Te is maholnap.

Gyökerek, iskolák, mesterek

Egy kétszáz éves magyar értelmiségi család címmel közölte Varga Domokossal készült interjút Albert Zsuzsa a Forrás-ban. Itt is, mit a vele készült más beszélgetésekben, az író szívesen, részletesen szólt fölmenőiről. Tanítók, tanárok, papok, jogászok, orvosok, tudós irodalmárok, szépírók költők nemzedékei növesztették, terebélyesítették a „Vargák” családfáját.

Anyai ágon a felvilágosodás idején működnek Debrecenben a Budai testvérek: a tudós professzor, Ézsaiás, meg a lexikonszerkesztő Ferenc. Apai ágon kortárs testvérpár, a Bécsi Magyar Kurírt szerkesztő Márton József és a pápai kollégiumot fölvirágoztató Márton István biztosítanak erős indítást a litterátus nemzedéksornak. Ők négyen ugyan oldalági fölmenők, de ugyancsak apai ágon, egy-két nemzedékkal később a Bolyaiakkal barátkozó enyedi professzor, a matematikus idősebb Szász Károly ükapaként, majd a fia, a pap, tanár, költő, műfordító, politikus ifjabb Szász Károly dédapaként, már egyenes ági fölmenők. A nagymama, Szász Póla ereiben is csörgedezett némi költői véna, a statisztikus, államtitkár nagyapa Vargha Gyula viszont több kötetes költő, legjobb versei a magyar impresszionista líra közvetlen előzményei.

A Pestről falura került református papnak, Vargha Tamásnak és a szentmiklósi Magay Máriának is öt-öt testvére volt. A családban csak Sapának és Mamámnak becézett szülők pedig már hét gyereket neveltek a szentmiklósi parókián. A hét közül a középső Domokos, a család nyelvhasználatában csak Dombi – egy nővérrel és két bátytal, meg egy húggal és két öccsel.

Az íróvá érett Varga Domokosnak az írásait átszövő egyik kulcsfogalma a család lesz majd. A másik a gyermekkor színtere, Kunszentmiklós. Nyilván nem véletlen, hogy szinte nincs írása ezek nélkül. Két könyve már a címében is hordozza ezt a két fogalmat, mintegy megelőlegezván kitüntetett szerepeket. Amilyen természetes módon volt a Varga-gyerekeknek Szentmiklós a világ közepe, épp oly természetes módon volt a világ közepének közepe a Varga-család.

Az író több interjúban szólt szüleinről, testvéreiről, az ő külön kis gyermek-köztársaságukról, amely nyaranta a bő tucatnyi unokatestvérrel kibővülve uralta a parókia tágas udvarát, kertjét. Családi játékaik fő forrása és irányítója Sapa volt, aki szent áhítattal vallotta a nemzet költői lángelméjének Arany Jánost, így az Arany-idézetek kitalálása mindennapos feladatuk volt a gyerekeknek. Sapa másik erőssége a logika, a matematika lévén, különféle észtéjátékokkal is erős gondolkodásra készítette gyermekeit. „Boldogult Balázs bátyámnak van néhány játékos könyve, ezeknek jó részét az apám játékaiból vette.” – mondja egy helyütt Varga Domokos. Ám ez a megállapítás vonatkozatható Tamás bátyjára, illetve az ő munkáira is.

A „Vargák” a húszas évek derekától egy évtizeden át koptatták azt elemi iskolai padokat. Varga Domokos úgy emlékezett ezekre az évekre, hogy az elemi iskola ugyan csak írni, olvasni, számolni tanította meg a nebulókat, de azt egyrészt igen alaposan, másrészt viszont az iskolai penzumok bőven mellett hagyott időt nekik a világ saját jogú és módszerű megismerésére.

Éva 1928-ban iratkozott be a szentmiklósi református gimnáziumba. Amikor ő – Jóború Magda osztálytársaként – 1936-ban kitűnő érettségét tett, abban a tanévben a hétből öten már a gimnázium tanulói voltak. Tamás következett, majd jött „Sándor Balázs”, Domokos és Ida. Amikor pedig a legifjabb fiú, Dénes érettségizett, akkor élte meg az iskola utolsó előtti „egyházi” esztendejét. A következőnyáron, 1948-ban államosították. Akkor

Jóború Magda már ismert kommunista politikus, országgyűlési képviselő, a három idősebb fiú pedig a magyar kulturális közélet sűrűjében tevékenykedett.

Kis híján más iskolákban kellett tanulniuk a Vargha gyerekeknek, mert 1924-ben egy miniszteri rendelet majdnem megszüntette a szentmiklósi gimnáziumot, s csak helyi összefogással és erős lobbizással sikerült megmenteni. Trianon utáni menekültek, meg "19-es" feketelistások jöttek tanítani, köztük néhány valóban kitűnő, eredeti koponya is.

„Tanárainkat vettük sorba baráti beszélgetés közben: Csipszit, Kappant, Stikit, Samut, Misát, Laposát, Szepit és a többieket. Véleményünk hajszára egybevágot: egyik hülyébb, mint a másik. Egyszerűen nem értettünk, hogyan sikerült egyetlen iskolába ennyi nevetséges, furcsa figurát összeszalajtani. 'Válogatott állatsereglet' – mondtam én ki zengő hangomon. S még büszke is voltam rá, hogy ilyen találóan fogalmaztam meg a lényeget.” Mielőtt igazat adhatnánk hajdani kamaszként a hajdani kamasznak, az író így folytatja vallomását a Kamaszkrónikában a félistenek gyarló voltáról: „Pedig ma nem a kegyelet, hanem az igazságérzet mondatja velem: szinte érthetetlen, hogyan sikerült abban az időben e kis vidéki gimnázium tanári karába annyi kitűnő koponyát, annyi eredeti egyéniséget egybegyűjteni.”

Az iskola helyi frontembere a matematika – fizika szakos. Zsámboki Lajos volt, a cserkész „parnok”, mindenféle közösségi kezdeményezés szervezője és mozgatója. Országos hírnevet a tornatanár, idős Miklóssy János garantált, az általa fölkészített diákok másfél évtizeden át uralták a honi diáksportot. Atlétái és úszói is végigverték a magyar gimnáziumok hasonló csapatait. Európai (el)ismertséget szerzett a klasszika filológia jeles művelője, az iskola Platón fordító „szórakozott professzora”, dr. Kövendi Dénes. És volt a rajztanár-festőművész Gál Sándor, aki a kortárs képzőművészet modern irányzatait és technikáit tanította diákjainak.

A korábbi Eötvös kollégista, a történelem - földrajz szakos ifjú Miklóssy János a saját zseniális ötletét megvalósítva, nagy forgalmú nyilvános

könyvtárrá szervezte át a tanári könyvtárt. El lehetett érni a Nyugatot és a Szép Szót, a Magyar Élet és a Cserépfalvi kiadványait, a friss szociográfiákat, s a népi írók könyveit. A gyűjtemény a nagyobb diákoknak is nyitva állt.

Az író a *Kamaszkrónikában* mind az öt tanárt bemutatja, elismeri tanári kvalitásaikat. Azt a Kövendit is magasra emeli, akit a közvélekedés lenyűgöző tudása ellenére „rossz tanárként” könyvelt el, mert nem tudott rendet tartani, a fegyelmezés akkor szokásos eszközeit nem alkalmazta. De azok a diákok, akik kíváncsiságból vagy szánalomból alkalmanként mégis odafigyeltek rá, olyasmiket hallhattak, tanulhattak tőle, amiket senki mástól a tanári karból.

Mind a három Vargha fiút tanították az itt sorolt szentmiklósi tanárok. A fiúk nem jeleskedtek a cserkészetsapatban, a sportkörben és a zenekörben, viszont otthonosak az egyházi diákszervezetekben és az önképzőkörben meg a művészeti rajzban. Az 1935/36-os tanévben az önképzőkör „humán” fődíját Jóború Magda nyerte, Jókai írói módja című munkájával, a természettudományos fődíjat pedig a hetedikes Varga Tamás, a Minden mozog című természetfilozófiai értekezéssel. Tamás hetedikben önképzőköri titkár, nyolcadikban ifjúsági elnök volt. Hatodikosként első díjat nyert a Körben Balázs, Karrier című novellájával, majd ezt az eredményt elérte hetedikben is, de nyolcadikban már nem „jegyzik” az önképzőköri szereplését.

Domokos csak a Bethlen Gábor Körben volt aktív. Nyolcadikban ő a Kör elnöke, beszédet mond október 31-én, a reformáció ünnepén. Végig kitűnő volt, ifjú Kövendi Dénessel ketten érettségiztek kitűnőre az osztályból 1940-ben.⁵³

A család tüdőbajtól tartott a nyurga, görbe tartású ifjúnál, ezért tanári álmait föladva Sopronba került erdőmérnök hallgatónak. Ott tanulta meg a

⁵³ A Vargha-testvérek középiskolai tanulmányairól lásd a Kunszentmiklósi Református Gimnázium aktuális évkönyveit az 1930-as, 1940-es évekből. Varga Domokosnak ifjú Kövendi Dénes, a későbbi „karácsonyista” könyvtáros mellett osztálytársa volt többek között Szalay László, a neves biofizikus, szegedi egyetemi tanár, valamint a sokszoros válogatott, olimpiai bronzérmes és Európa-bajnok atléta, Csányi György.

fegyelmezett szellemi munkavégzést, a matematikai alapú, logikus gondolkodást, a lényegkeresés és a pontosság igényét.

Első írásai is a főiskola folyóiratában jelentek meg.

Indulás

A háború után a friss diplomás erdőmérnök a szakmájában kezdett dolgozni Debrecenben, majd egy év után Pestre került, ahol az 1946 nyarán megalakult Magyar Cserkészfiúk Szövetsége elnökeként a híres professzor, Karácsony Sándor Varga Domokosra bízta a *Cserkészfiúk* című lap szerkesztését. A lap munkatársai közt voltak más Karácsony-tanítványok is, többször előfordult a cikkek alatt Hegyi Füstös István, Kulin György, Radványi Ottó, Szűcs Sándor, Tárkány Szűcs Ernő neve.

Maga az ifjú szerkesztő névvel, nagyobb terjedelmű cikket keveset írt a lapba, de az 1948. évfolyam január-februári számában övé a vezércikk, Cserkészlet és iskola címmel, és a márciusi, ünnepi szám vezércikkét is ő jegyzete – Petőfi meg mi címmel. De az április – májusi szám címlapját már Rákosi Mátyás képe tölti be, az 1948. júniusi számmal pedig meg is szűnik a lap, előre vetítve a magyar cserkészmozgalom hamarosan bekövetkező fölszámolását.

A középiskolások diákszervezete a Magyar Diákok Nemzeti Szövetsége, az MDNSZ volt. Ennek orgánumaként 1947 márciusában új ifjúsági hetilap indult Március Tizenötödike címen. Egy idő után Vargha Domokos ennek a lapnak a szerkesztésébe is bekapcsolódott. 1947 ősztől egy Karácsonyistákból álló kis kunszentmiklósi csoport uralja a lapfelületet. Állandó szerző a három Varga mellett Kövendi Dénes és későbbi jeles muzeológus, Dankó Imre is.

A legmozgékonyabb közülük Balázs: nagy valószínűséggel ő húzódik meg a két keresztnevéből álló Sándor Balázs név mögött – kisebb kulturális tárgyú írások szerzőjeként. Saját nevén a régi debreceni kollégiumról, meg „Mindnyájunk Attilájáról” ír nagyobb cikket. Tamás A mi kis világunk címmel

ír az 1948. március 15-i számban természettudományos ismeretterjesztő cikket, amelyben képzeletbeli csillagközi utazás segítségével magyarázza a táguló világegyetemet, s a relativitáselméletet.

Domokosnak jó részt leköthette az energiáját a Cserkészfiúk szerkesztése, így ritkábban bukkant föl a lap hasábjain. 1948 január 2-án egész oldalas írást vállal Rózsa Sándor 48-a címmel, majd az 1948. április elsejei számban iskolai tárgyú cikkel jelentkezik: „Hiszen ez érdekes” címmel a tanulás sajátos módszerét mutatja be. A módszer lényege diáktársunk „felfedezése”, a közös érdeklődésre építő közös tanulás, amely magával hozza a közös élmény izgalmát.

1948 nyarától, a politikai fordulat után kiszorulnak a lapból a Karácsonyisták. Noha júniusban „Sándor Balázs” még beszámol a Derkovits kiállításról, Domokos pedig két könyvismertetéssel jelentkezik, ezek azonban már nyúlfarknyi írások, majd a Vargák is eltűnnek a lapból.

Megbicsaklástól kiteljesedésig

Varga Domokos 1948 és 1958 közötti évtizedét méltán tarthatjuk az író pokoljárásának. Hangzatos címkével élve a Szabad Néptől a Gyűjtőfogházig tartott ez a korszaka. 1948-ban megnősült, és míg sorra születtek a gyerekek, hatan a tíz év alatt, őt magával sodorta a politika. Gyorsan váltják egymást csalódások és remények: dolgozik az MDP vezető lapjánál, a Szabad Népnél, a Falurádióban, munkatársa lesz az Irodalmi Újságnak, szocialista termelési jelentéseket és élmunkás portrékat ír, fölbukkan 1956-ban a Petőfi Kör vitáin, megéli a reményekkel teli október végét, november közepén szerepet vállal az újbóli munkásgyűlésen. Ezután bebörtönzik, végül pedig, miután a nehéz évtizedben messzire sodródott irodalomtól, pedagógiától, a két év börtön, a távoli család sajtó hiánya íróvá avatja, kiszakítja belőle a *Kutyafülűek* történetét.

A hatvanas évek az erdészkedésé, a kényszerű írói hallgatásé, majd az újbóli megszólalásé. Ekkor találja meg a további pályáját végigkísérő alaptémát

és alaphangot: az *Ipiapactól és a Kutyafulűektől A népek kenyereig* sorjázó munkáiban a pedagógiai próza szépirodalmi, esszészzerű vagy ismeretterjesztő változatai szólalnak meg. Ez hang a továbbiakban is alapmotívuma marad, ez jellemzi a következő két évtized, a hetvenes-nyolcvanas évek pedagógiai tematikájú bő tucatnyi művét is. Csak jelzészzerűen emelem ki most közülük a saját kamaszkorát vallomásos hangon fölidéző *Kamaszkrónikát*, az elidegenedő, elárvult világban a testvért a legnagyobb ajándéknak vélő *Kölyökkóstolgot*, meg a *Tisztelt családom...*-at, amelynek egyes darabjait az özvegy, Stolte Magda „józanésszel megírt pedagógiai művek”-nek minősít – nem föltétlenül elismerő hangon.

Mindenféle értelemben a kiteljesedés időszaka Varga Domokos számára élete utolsó alkotó évtizede. A rendszerváltást követő kilencvenes években a különböző közéleti feladatvállalásai mellett a nevelés iránti tartós elkötelezettségét jelzi a mélyen átélt „nemzet szolgálómestere” szerep erősödése az életműben, a kisdíákok számára írt szerkesztett olvasókönyvekben és a határon túli nagyobb diákok számára írt történelemkönyvekben elsősorban.

Varga Domokos pedagógiai természetrajza

Fiatalabb korában olykor még a gyakorlati pedagógia is megkísértette Varga Domokost. A soproni evangélikus líceumban különórákon tanította a finn nyelvet - maga is diákként. Debrecenben 1945-46-ban a dolgozók gimnáziumban természetrajzot tanított. Egy év múlva Pesten a MADISZ-os fiataloknak tartott irodalmi szemináriumokat és tanított népdalokat, de még a börtönévek után is, erdőmérnöki munkája mellett egy ideig erdész szakmunkástanulók számtan és mértan tanára volt. Nagyjából ennyi Varga Domokos direkt, többé-kevésbé formalizált pedagógiai gyakorlata.

A benne szorult tanárságról többször is vallott a különböző, vele készült beszélgetések során:

„Valóban tanár szerettem volna lenni, de rossz tanár lettem volna, a tanterv ellen folyton lázadó, a szabadon szárnyaló gyermek kíváncsiságnak könnyen engedő, elkalandozó. Ezért jobb is tán, hogy könyvekkel nyitogatom a gyerekek eszét, szemét, s így élem ki a belém rekedt pedagógiai ambíciókat.”

Nem lett a tanárságból semmi, mint ahogy az erdőmérnökségből se sok, írja le másutt, de se baj: „engem világéletemben csak a pedagógia érdekelt igazán.” S ha tanár – papírok nélkül – nem is lehetett, de írni írhatott. Így születhettek meg a pedagógiai jellegű könyvei.

„... hiszem és vallom, hogy én inkább vagyok pedagógus, mint író, ... Elsősorban mindig pedagógiai szándékok, törekvések fűtöttek, amikor egyik vagy másik... könyvemhez hozzúkezdtem.”

Egyszerre és természetes módon volt képes szülő és családpedagógus lenni, s akár a gyerekei tanulását is megszervezni. Különleges pedagógiai eseményei voltak ennek a szervező munkának a Varga-családban az érettségire készülő gyerekek fölkészítését célzó, szakértő vendégek bevonásával megszervezett „családi szabadegyetemek”. A saját gyerekeik mellé az ő barátaikból is verbuválódott hallgatóságot áthatotta az „önkéntes vállalás” boldog tudata. Ajándékként fogták föl azt a tudást, amit az előadóktól kaptak. Ezek a legfontosabb szakmai előzményei az író gyermek- és ifjúsági ismeretterjesztő munkáinak.

Pedagógiai alapelveit, gondolkodását illetően természetesen Varga Domokos is Karácsony Sándor köpönyegéből bújt ki. pedagógiai felfogását, a nevelésről, tanításról vallott nézeteit át meg átszővi a Karácsony Sándor-i pedagógia, írásaiban a nehéz évtizedekben is búvópatakként bukkantak elő szeretett mestere tanításai. Ennek a tanításnak fontos kulcsfogalmai Varga Domokos munkásságában többek között, a szeretetre és empátiára építő pedagógia hatékonysága, az egyoldalúan ismeretközlő, a világot tantárgyakra transzírozó, a nagy egészet megragadni képtelen, a gyerek előzetes ismereteit

negligáló tanítási rendszer fogyatékos volta, a (nagy)család belső, kohéziós nevelőereje stb.

Szemléletnek a leglényegesebb elemeit a Bozóky Éva által készített, Vallomás és tanítás című interjúban kísérelte meg összefoglalni az író.

A szülő és az iskola dolga is az, hogy legyen képes a megismerés folyamatában a természetes gyermeki kíváncsiságot felkelteni és ébren tartani, ennek érdekében pedig elérni, hogy élmény és tudás minél inkább összetartozzon a világot megismerő gyermekben. Mert „a világhoz való érzelmi kötődés az az alapélmény, amely azután a tudásszomja legfőbb szítója lehet.”

Az iskola sajnos alig épít a gyerekek „hozott” tapasztalataira, ismereteire, sem az anyanyelvi szintjére, ill. annak természetes fejlődőképességére. Ezek helyett kap a gyerek az iskolában egy „álynelven”, előre gyártott nyelvi formulákban megfogalmazott „tudománypárlatot”, így többnyire tőle idegen dolgok szajkózására kényszerül – „szájába nem illő mondatokkal”. Mindezek helyett: a diákot segíteni kellene a fogalmak tisztázásában, az összefüggések megértésében, a kérdések föltevésében, a kételyek kimondásában, egyszerűen az önálló gondolkodásban. „Annyit ér az iskola, amennyit ezen a téren elér.”

Egy másik interjúban Karácsony Sándorra névvel is hivatkozva egészítette ki az előbbieket:

*„Nem szabad az iskolában, a tananyagban a világot részekre szabdalni, az egészet kell látni, láttatni. A kisgyerek még természetes módon él benne a maga teljességében, ismeri fel és meg annak összefüggéseit. De majd a rossz iskola leszoktatja erről a képességéről. Az iskolának a gyerek fejében tovább kellene fejlesztenie, erősítenie azt a rendszert, „amely a tudást szervezzé és maradandóvá teheti”. Ki kellene épülnie a gyerek gondolkodásában egy térbeli, időbeli, logikai hálónak, „ahol mindig a már meglévő tudáshoz kapcsolódnak a dolgok, és nagyjából mindent el lehet helyezni, értelmét a többihez képest tisztázni.”(...)
Ez az iskola, a pedagógus dolga is lenne, de az iskolának, a pedagógusnak ez nem mindig*

sikerül, mert az iskola mással próbálkozik. „Teljes rendszert viszont nem lehet szőröstül-bőröstül átplántálni az egyik emberi fejből a másikba.”

A kisgyermek, az iskolakezdő korosztálya furcsa, olykor gyötrő kettősségként éli meg a a kényszerű átmenetet a már kiválóan működő szóbeliségéből a még döcögő, primitívebb szintű írásbeliségbe, az írás-olvasás „tudományának” elsajátításakor a gyerekekben fölmerülő fogas kérdésekbe, hiányérzetbe. A „gyermeknyelv” meg az „iskolanyelv” értelemgyötrő, hiányérzetet generáló kettősségével szemben az alkalmas válaszokat a tanulók kérdéseire a az ügyes tanító azzal oldhatja fel, hogy olvasásra, élményszerű olvasásra kaptja a gyereket.

Persze az sem mindegy, mit olvas a gyerek, s ez már a tankönyv szerzőjének felelőssége. A szövegválogatásban olyan irodalmi értékek élvezzenek elsőbbséget, amelyek által oldódni képes „az iskolán belüli és kívüli világ kettőssége”, hogy - Adyval szólva - minél inkább „élet zengje be az iskolát”, s hogy ezzel együtt az élet is „derűs iskola” legyen. Mert a gyerekek sokfélék, s mindnek keresni kell a kulcsot az eszéhez-szívéhez...

Az irodalommal való találkozás, érzelmi összehangolódás elemi élményét semmi más nem pótolhatja, hangsúlyozza végül Varga Domokos, aki ezért annak örül leginkább, hogy több tanító panaszkodott már: a gyerekek „előre olvasnak...”

Hogy világosabb legyen, mire gondol az író a gyermeknyelv – iskolanyelv kettősségét fölemlgetve, egy gyerekkori élményét idézi föl. „Tizenkét-tizenhárom éves lehettem. IV. Béláról írtunk dolgozatot. Jómagam ezzel fejeztem be: 'Méltán nevezzük Magyarország második megalapítójának.' Aztán újra elolvastam ezt az utolsó mondatot, s egyszerre nagyon távolinak, idegennek éreztem magamtól. Sőt hazugnak, szégyenletesnek. Ezt a szót: méltán – élőbeszédben én soha nem használtam. Nem hallottam a családban sem, az egész városban sem senkitől. Néztem, csak néztem, mit is írtam le, s valami undorféle jött fel a torkomon. S ez volt talán az a pillanat, amikor

eldőlt: egyszer még író lehet belőlem, annyira viszolygok a hamis, a hazug, a nem a saját lelkemből fakadó szavaktól, megfogalmazásoktól.

Ma már le tudom írni – a maga helyén -, hogy méltán. Sok mindent le tudok írni, ami régen – gyerek- és ifjúkoromban – nem tartozott szó- és kifejezés-kincsemhez. Az őszinte stílus befogadásra és fejlődésre képes. Természetesen mindig összhangban a személyiség fejlődésével. De a hamis stílusra kényszerült gyerek stílusa úgy „fejlődik”, hogy megzavarodik. Főleg az írott nyelve, de többé-kevésbé az élőbeszéde is. Általános iskolánk felső tagozatában már-már tömegesnek mutakozó jelenség ez, mondhatnám, népbetegség, amely a felnőtt korra is kiható, tartós károsodást okoz.”

A nagycsalád életképessége, előnyei mellett érvelő író egyik kulcsmondata: „Hét gyereknek te parancsolsz, egy gyerek neked parancsol”. A kis, vagy csonka (nukleáris) családot többnyire a gyerek uralja. A mai gyerekek egyre többet kívánnak anyagiakban is, de törődésben nevelésben is, igénylik a közös játékot, az együtt nevetést, a család mint társaság pedig különleges nevelő-növelő erő. Sok egyke gyerek szomorú, keresné a testvéreit, de nem leli. Pedig fontos a testvér, mert egyszerre támasz és vetélytárs, és mindkettőre szükség is van a harmonikus nevelődéshez. A több testvér pedig még jobb ebből a szempontból. Ráadásul a köztudat szerint a családban a szülők nevelik a gyerekeket. Valójában: a családi közösség neveli - több-kevesebb sikerrel - a szülőket is, a gyerekeket is. A család tagjai szerencsés esetben egymásra hangolódnak, s termékeny érzelmi-szellemi-erkölcsi kapcsolatba lépnek. Még szerencsésebb esetben ez a termékeny kapcsolat a serdülőkor éveiben is kitart a szülők és a gyerekek között.

Varga Domokos „családkönyveinek” olvasásakor lépten-nyomon abba a felismerésbe ütközünk, hogy miközben a szerző a maga tapasztalataiból levonja a maga tanulságait, rendre érzi és érzékelteti, hogy akár a családon kívüli világ hatásai, akár a család belső mikrovilágának kapcsolatai sokkal bonyolultabbak és változatosabbak annál, hogysem a tapasztalatokból leszűrt

tanulságok kőtáblába véshető nevelési axiómákká, általános érvényű tantételekké válhatnak.

A közösségi kontroll 19. századi kimúlását követően a nukleáris vagy csökkent, csonka családok megjelenésével ez utóbbiak szerepe fölértékelődött, mert még ezek is jobbak, mint a semmilyen (nem létező) családok. Még akkor is igaz ez az állítás, ha ezeknek a családoknak egy részében sajnos már megjelenhet a „mérgező pedagógia”, vagyis a család – egyes tagjai révén – akár durván negatív szerepet is betölthet ma már a gyermek nevelődésében.

Szülők, magatokon kezdjétek gyermekeitek nevelését! – üzeni minden érdekeltnek Varga Domokos. „Ahhoz, hogy igazán nevelni tudjuk őket, az kell, hogy ők is megneveljenek bennünket.”

Az író apa, nagypapa töprengései nem csupán a tapasztalatoktól a tanulságokig vezető út stációi: a megfogalmazott tanulságoktól az új tapasztalatokig terjedő intervallumot is kitöltik. „A drága jó szülők ... minden tőlük telhetőt megcselekedhetnek a gyerekeikért, többé-kevésbé még akkor is mindig bizonytalan marad a végeredmény. A nevelés már csak ilyen: vagy sikerül, vagy nem.”

Summa: abszolút pedagógus volt?

Végső soron sem a scientia-, sem az ars paedagogica jelentéstartománya szerint, szorosan véve nem volt pedagógus Varga Domokos. Viszont maga volt, teljes személyiséggel és szinte a teljes írói munkásságával a homo paedagogicus. A lényéből korlátatlanul áradó nevelői furor a célközönséget illetően nem ismert korosztályi határokat. Kisóvodásoktól az aggastyánokig bárkit meg akart és meg is tudott szólítani, és mindenkihez volt is nevelő-tanító szava.

Kiss Endrének az édesapjáról, Kiss Árpádról mondott szavai Varga Domokosról is bizvást is elmondhatók: „a szellem problémáival foglalkozó

szabad ember...” volt, aki a műveivel a világegészből kiindulva világképet tanított és világlátásra nevelt - mindig népben-nemzetben gondolkodva.

Varga Domokos, az író, a művész, azt gondolom, valóban abszolút pedagógus volt.

Varga Tamás

Dancs Gábor

A matematikus abszolút pedagógusról, Varga Tamásról⁵⁴



Matematika-módszertani szemináriumokon bátrabb hallgatók időről-időre felteszik nekem a kérdést: rendben van, hogy alsó tagozaton ezt tanítjuk a gyerekeknek, de ki találta ki, hogy ez legyen a tananyagban? Ki mondta meg, hogy így vagy úgy érdemes a matematikai fogalmakat, összefüggéseket tanítani? Mint sok egyszerű kérdés esetében a válasz meglepően összetett és messzire vezet. Ha egy kérdés matematika órán hangzik el, akkor már szinte reflexből válaszolhatunk, hogy „hát a görögök ugye...” De ebben az esetben nem kell a ködbe vesző ókorig visszamennünk a történelemben. A jelenlegi magyar alsós matematika tantárgy, annak témakörei és módszerei ugyanis egy jól körülhatárolható időszakban születtek, és elválaszthatatlanul kötődnek Varga Tamás nevéhez, akinek a vezetése alatt működő kutató- és munkacsoport által megvalósult komplex matematikatanítási kísérlet eredményei a mai napig meghatározzák

⁵⁴ A Varg(h)a-fivérek közül a matematikus Tamás (1919-1987) munkásságát Dancs Gábor doktorandusz foglalta össze ugyancsak 2013. december 10-én szóban, illetve a jelen kötet számára írásban.

matematikatanításunkat. Elméletben. Hogy a gyakorlati valóság milyen képet mutat, arról most ne beszéljünk.

Az, hogy ma sok tanító Varga Tamásnak nevét sem hallotta – vagy a nevéen kívül mást nem is tudna mondani róla – talán az utókor hálátlansága, talán a pedagógusképzés hiányossága, talán annak köszönhető, hogy a komplex módszer bevezetése a közoktatásba 1978-ban nem eredményezett egységes örömnepet a szakmában és a társadalomban. Ennek okaira majd később kitérünk. Azt azonban le kell szögeznünk, hogy a jelenkori magyar oktatás válságából visszatekintve Varga Tamás munkája és szellemisége utat mutathatna egy jobb, gyermekközpontúbb, hatékonyabb, korszerűbb, világszínvonalú matematikaoktatás felé.

Ilyen módon is pótolni próbálva hiányosságainkat, tekintsük át röviden: ki volt Varga Tamás és hogyan lehetne összefoglalni életművének, a komplex matematikatanítási módszernek lényegét.

Varga Tamás 1919. november 3-án született Kunszentmiklóson, hétgyermekes család második gyermekeként, első fiúként. Az utókor bölcsességével visszatekintve egy életútra, hajlamosak vagyunk abban valami sorszerűséget keresni. Így megemlíthetjük, hogy a családban a matematikatudomány művelésének nagy hagyományai voltak. Varga Tamás ükapja, Szász Károly ügyvéd és jogtanár szakmája mellett matematikával és természettudományokkal is foglalkozott, bécsi tanulmányai során Bolyai Jánosnak volt szobatársa, talán az Appendixet is együtt beszéltek meg. Dédapja, Szász Károly műfordító és irodalomtörténész, híres fordításai – Nibelung-ének, az Isteni színjáték, Shakespeare, Moliere, Goethe, Heine, Byron, Poe művei stb. – mellett matematikával is foglalkozott. Nagyapja, Vargha Gyula költő és statisztikus, a Magyar Statisztikai Intézet igazgatója és a Magyar Tudományos Akadémia tagja. Édesapja, Vargha Tamás, szintén matematikusi pályán indul el, néhány félévet el is végez matematika szakon (tanárai közt találjuk többek között Beke Manót is), de édesanyja kívánságára

teológiát végez. Református lelkészi szolgálatát 40 évig Kunszentmiklóson tölti, itt neveli feleségével hét gyermeküket.

Az édesapa nehezen illeszkedik be a kunszentmiklósi polgári életbe, fiatalokra rózsadombi tapasztalatai túl városiak és túl modernnek ahhoz, hogy könnyen szót értsen a helyi emberekkel. Ezért is rengeteg időt tölt gyermekeivel. Szokása, hogy gondolkodtató játékokat talál ki, szójátékokat, logikai játékokat, találós kérdéseket. Sakkozni is tanítja gyermekeit, a szerencse- és kártyajátékokat azonban szigorúan tiltja. (Vargha Balázs játékoskönyve részben ezekből a játékokból íródott.) A házi könyvtár bőséges és jól felszerelt, így a gyermekek irodalmi művelődése sem ütközik akadályokba. Könnyedebb és komolyabb műveket is válogatás nélkül olvashatnak Vernétől Arany Jánosig. Tamást rendkívül érdeklik a betűk és a számok, már egészen kiskorában az utcán járkálva el akar olvasni mindent, amiben betűt lát. Varga Tamás ezt mondja egy vele készült interjújában:

„Érthető hát, hogy engem – második gyerek voltam, de a fiúk közt első, s ez akkoriban sokat számított – [édesapám] igyekezett a matematika felé terelgetni, mindenféle érdekességekkel, matematikai játékokkal, találós kérdésekkel.”⁵⁵

A nagy családban – a hét gyermek mellett vagy harminc unokatestvér - játékos, könnyed hangulat uralkodik, a vidéki háznál mindig van mit csinálni. A szerető környezetben a gyerekeknek lehetőségük van kibontakozni, játszva tanulni, tapasztalatokat szerezni a világról, ami gondolat, majd később, Varga Tamás pedagógiájában is visszaköszön. Ahogyan Tamás testvére Domonkos fogalmaz:

„Nekünk jogunk volt nemcsak a világra jönni, hanem igazán gyereknek lenni is. [...] Olyan felszabadult légkörben éltünk és nőttünk, mint kevés akkori gyerek. Hozzájárult ehhez, hogy sokan voltunk, nemcsak testvérek, hanem

⁵⁵ Békés Mária: Játékokkal, találós kérdésekkel a matematikáig (Gyermekünk, XXXI/5, 1980. május)

unokatestvérek is. [...] Tomi töprengő természetű gyerek lévén, magam úgyszintén, szerettünk olykor félrevonulni, olvasgatni, ábrándozi, fejünket törni, fűzfasípot, tökdudát csinálni, vízipuskát, magánjárót, gumimotoros repülőgépet és egyébeket szerkesztgetni zavartalanul, a többiektől nem háborgatottan. Erre is megvolt a jogunk, a terünk.”⁵⁶

(...)

Tamás általános- és középiskolát Kunszentmiklóson végez. A matematika akkor válik kedvencévé, amikor bekapcsolódik a Középiskolás Matematikai Lapok feladatmegoldó versenyébe. Itt találkozik először a matematikatudomány valódi arcával, ami nem a monoton feladatmegoldásból, képletek formulák és algoritmusok minél gyorsabb, minél pontosabb műveléséről szól. Olyan problémákkal találkozik, amelyek megoldása nem készen kapott receptek alapján található meg, hanem saját magának kell végigjárnia a feladat, a megoldás minden zegzugát és vargabetűjét. Talán ekkor fogalmazódik meg benne, hogy az igazi tudást nem készen kapjuk, hanem mind magunk küzdjük végig az ahhoz vezető utat.

„A matematika akkor lett kedvenc tárgyammá, amikor tanárom kezembe adta a KöMal-t. [...] Ennek a lapnak a kérdésein gondolkodni kellett, és én ezt sokkal jobban szerettem. [...] Amit megoldottam, beküldtem, s a dolog úgy végződött, hogy mivel a feladatmegoldók között jól szerepeltem, közölték a fényképemet is, s ez bizony nagy dolog volt.”⁵⁷

Az 1930-as években Karácsony Sándor Kunszentmiklóstra gyakran ellátogat, Tamás itt kerül bele először abba a baráti körbe, ami Karácsony körül szerveződött, majd később Budapesten rendszeresen részt vesz heti

⁵⁶ Varga Domonkos: Gyermekjogú társadalom álma (kézirat, ELTE TÓK Matematika tanszék)

⁵⁷ Békés Mária: Játékokkal, találós kérdésekkel a matematikáig (Gyermekünk, XXXI/5, 1980. május)

bibliaóráin. Itt találkozik az oktatás reformjának gondolatával, és veszi át, és formálja magévá Karácsony Sándor sok, akkor nemhogy forradalminak, de gyakran lázadónak tekintett gondolatát, mint többek között a tanító és a tanított viszonyának szükségszerű megváltoztatását, a nyelv – például a matematika nyelvének – fontosságát, azt, hogy az egyént nem lehet tanítani, csak vezetni a tanulása útján. Ebből a baráti körből vállal először magántanítványokat is, és ekkor kezd kialakulni később oly jellegzetes tanítási stílusa is.

„Ekkortájt értettem meg, hogy a tanítás legjobb módja: hagyni az embereket tanulni. [...] Fő, hogy maguk jöjjenek rá a megoldásra, minél kevesebb segítséggel. Ilyenkor én közben magam is dolgozgattam, vártam a kérdéseiket.”⁵⁸

A matematika és a pedagógia iránti érdeklődése és szeretete a tanári pálya felé vezet, 1937-től a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen hallgat matematikát és fizikát tanári szakon.

„... édesapám határozott kívánsága ellenére választottam a tanári pályát. Ő statisztikusnak szánt. Matematika ahhoz is kell – mondta – mégsem olyan éhenkórász pálya.”⁵⁹

Itt, többek között Fejér Lipót tanítja, akinek ajánlására másodéves korában felvételt nyer az Eötvös Collegiumba. Itt ismerkedik meg a korszerű matematikával, a matematika modern témaköreivel (pl. topológia, matematikai logika), amiket akkor még az egyetemen is csak érintőlegesen tanítottak. A kollégium könyvtárának idegen nyelvű könyvei révén a nemzetközi szakirodalommal is megismerkedhet, és nyelveket is lehetősége van tanulni. Kiváló nyelvérzéke segítségével több idegen nyelven is értőn olvas. (Egy jóval későbbi anekdota Varga Tamásról, melyet tanítványa Török Turul ír le:

⁵⁸ uo.

⁵⁹ uo.

„Valahogyan Tanár urat is megkérdeztük hány nyelven tudna jelenteni. Nem számot mondott, hanem elkezdte sorolni a további változatokat: finn, japán és kínai nyelvekre emlékszem, és végeredményben – úgy rémlik – húsz körül volt a mérleg. [...] Jó húsz év múlva elmeséltem neki ezt a történetet. Hitetlenkedve hallgatta, és azt mondta: nem lehet, legfeljebb tizenöt nyelven tudhattam elmondani.”⁶⁰)

1942-ben megszerzi diplomáját, ezután – szintén Fejér Lipót javaslatára – másfél évet tölt a pisai Scuola Normale Superiore matematikai tanárképző intézetben, amely a matematikatanár-képzés egyik legnevesebb intézménye volt.

Hazatérése után 1943-ban katonai szolgálatra hívják be Désre. Tüzérségi kiképzést kap, majd Fertőszentmiklóson tartalék alakulatba kerül. Otléte alatt sikerül megszöktetnie a balfi SS-internálótáborból két barátját és azok sok ismerősét is. Ekkor Tamás az úgynevezett Exodus kör tagja volt (egy értelmiségiekből álló antifasiszta szervezet), rajtuk keresztül értesült a táborban uralkodó szörnyű körülményekről. Hamis papírok segítségével sikerült elhitetnie az őrséggel, hogy 25 foglyot át kell szállítania Sopronba. Végül 8 emberrel indultak útnak gyalog. Sopron felé egy gyanút fogó német katonát Tamás leütött és megkötözt. (Idegességében először a saját lábához kötözte a katona lábát.) Ezután nem mertek egy csoportban menni tovább, csak kettejüket tudta Győr felé útnak indítani. A nyolc fogolyból hét túlélte a háborút. Ezen kívül két ismerősét édesapja házában bújtatta Kunszentmiklóson. Mindezekért 2012. június 13-án poszthumusz megkapja a Világ Igaza kitüntetést a Yad Vashem Intézettől.

„Varga Tamás hadapródőrmester nem kért és nem fogadott el a segítségért semmit. Napról-napra kockáztatta az életét az ügyért... Legyen ez a pár sor megemlékezés egy tisztahitű magyar emberről, aki az Eötvös-Kossuthi

⁶⁰ Török Turul: Visszaemlékezések in.: Legyen a matematika mindenkié! (ELTE TÓFK Matematika tanszék, 2007.)

eltékozolt magyar örökség hű őrzője volt. Ha ítékeznek majd a kis magyar nemzet felett, gondoljanak majd ezekre a magyarokra is!”⁶¹

A háború végére súlyos beteg lesz, a menekülő hadikórházzal Ausztriába jut. Innen mihelyt teheti, 1945 májusában hazatér Magyarországra. Először a kunszentmiklósi gimnáziumban, majd a szegedi Móricz Zsigmond kollégiumban vállal tanári állást. Innen kerül fel 1947-ben a Vallási és Közoktatási Minisztériumba, majd 1948-ban a Neveléstudományi Intézetbe előadónak. Másfél év alatt hét matematika tankönyv megírásában és tucatnyi más tankönyv szerkesztésében vesz részt, emellett didaktikai témájú publikációiban többek között a matematikai szimbólumokról és azok használatáról ír tanulmányokat, továbbá tantervek megírásában is részt vesz. Az intézet 1950-ben megszűnik, ugyanott dolgozó feleségével (Binét Ágnes pszichológus) együtt elbocsájtják.

Ideiglenesen Újpesten talál állást. Az évek során nyolc – jelíges – tankönyvpályázatot ad be, mindegyikkel első helyet szerez. Ennek következtében ismét megbízásokat kap tankönyvírásra, és 1951-től az ELTE Matematika tanszékén tanársegédként a levelező tagozatot vezeti és elemi matematikát ad elő. 1954-től ő tartja a Matematika tanítása előadásokat. Munkája elismeréseként 1954-ben Beke Manó díj első fokozatát, 1955-ben pedig a Szocialista Munkáért Érdemérmét nyer.

Ekkoriban válik elhatározássá benne a gondolat, hogy közelebb kéne kerülnie szakmája gyakorlatához, ezért 1955-től kezdve a Cukor utcai általános iskolában, egy osztályban matematikatanítást vállal. (Ezt a tevékenységét, amíg lehetősége volt rá, következetesen folytatta.) 1957-től itt kezdi el előkészíteni didaktikai kísérleteit (komplex matematikatanítási kísérlet) a tanítás eredményesebbé tétele érdekében. Az itt szerzett tapasztalatai és a nemzetközi matematikai szakirodalom tanulmányozása révén rájön, hogy az oktatás

⁶¹ Bence György: Szabadító börtön (Farkas Testvérek Könyvkiadóvállalat, Budapest 1945.)

megújulása csak akkor lehet eredményes, ha az az elemi iskolánál kezdődik, és az oktatás teljes vertikumát átfogja.

Míndeközben az 1957-ben bekövetkezett, úgynevezett Szputnyik-sokk hatására, elsősorban az Amerikai Egyesült Államokban és Nyugat-Európában – előtérbe kerül a matematikatanítás megújításának kérdése, mivel – jórészt indokoltan – úgy gondolják, hogy a technikai forradalom világában a használható és korszerű matematikatudás a versenyképesség egyik fontos pillére lesz. Ennek következtében a matematika és a természettudományok tanítási módszertanának bőséges szakirodalma keletkezik néhány év alatt, amit Varga szintén fel tudott használni elképzelése kikristályosításához.

Az 1960-ban Budapesten megrendezett II. Magyar Matematikai Kongresszuson fejt ki először a szakma nyilvánossága előtt elképzeléseit a matematika tanításáról. Az előadók között találjuk Dienes Zoltánt is, akinek az előadása megerősíti abban, hogy nincs egyedül és nem tévúton jár a elképzeléseivel.

„Ő maga írja egy helyen, hogy milyen megdöbbentő erővel hatott rá ugyanezen a kongresszuson részt vevő külföldre szakadt hazánkfiának, Dienes Zoltánnak az előadása, amelynek meghallgatása után úgy látta, hogy azok a gondolatok, amelyek őt foglalkoztatják, másutt is hasonló szellemben alakulnak, és mindezek eredményeképpen úgy érezte, hogy a következő évben, 1961-ben egy osztályban elkezdhet egy oktatási kísérletet, az általános iskola egy új tantervének kidolgozása irányában.”⁶²

Az 1961-ben kezdődő kísérletét nagyban nehezítette, hogy elegendő rutinnal az alsó tagozatos tanítás terén nem rendelkezett, illetve, hogy módszerei és elképzelései annyira eltértek a megszokott matematikaórai gyakorlattól, hogy azt az osztálytanító nem tudta magáévá tenni és ez sorozatos konfliktusok forrása lett.

⁶² Császár Ákos: Varga Tamás élő matematikája in.: Legyen a matematika mindenkié! (ELTE TÓFK, 2007.)

„Az osztálytanítónak minden matematikaórán bent kellett lennie. Döbbenetere a gyerekek gyakran elbagyták a helyüket, hogy új feladatlapokat hozzanak maguknak. Megbeszélték a feladatokat a csoportokban. Ennek következtében a hangerő meghaladta a tűrőképességét, az én próbálkozásaim, hogy csendet teremtsék sikertelenek maradtak. Év végére visszavonták az engedélyemet a kísérlet folytatására. A tanító megkönnyebbült. Be kell vallanom, én is.”

A kezdeti nehézségek, azonban csak megerősítették elhatározásában. 1962-ben az UNESCO Magyarországon rendezte meg Nemzetközi Matematikatanítási Szimpozionját. Az előadók között találjuk többek között Varga Tamást, Dienes Zoltánt és Richard Skempet is, akinek később, 1971-ben megjelent a Matematikatanulás Pszichológiája című könyve a mai napig matematikatanítás módszertanának egyik alapműve. Varga Tamás előadása (On some curriculum problems of school mathematics) annyira sikeres, hogy őt bízzák meg (Willy Servais-sal) a konferencia dokumentációjának elkészítésére. Ez a munka hozza meg Varga Tamás számára a nemzetközi elismerést. Az ezt követő években előadásokat tart többek között a Szovjetunióban, Lengyelországban, Csehszlovákiában, az NDK-ban, Jugoszláviában az NSZK-ban, Nagy-Britanniában, Belgiumban, Svédországban, Franciaországban, Spanyolországban, az Egyesült Államokban és Kanadában.

Eddigre elképzelései olyan rendezett formába kerülnek, hogy 1963-ban Művelődésügyi Minisztérium Iskolai Főosztályának kezdeményezésére, a Váci Utcai Általános Iskola két osztályában – majd fokozatosan egyre szélesebb körben – megkezdheti komplex matematikatanítási kísérletét. 1967-ben egyetemi katedráját feladva az Országos Pedagógiai Intézet Matematika tanszékén dolgozik, ahonnan közvetlenül felügyelheti és vezetheti kísérletét. Az ezt követő években számtalan hazai elismerésben részesül: 1972-ben miniszteri dicséretet kap, 1977-ben Kiváló Munkáért kitüntetést, 1980-ban Állami Díjat, 1985-ben Április 4. érdemrendet.

1975-ben kandidátusi fokozatot szerez a komplex matematikatanítás, mint alkotás kidolgozásáért.

„Még 1975-ben történt: zúfolásig megtelt a Magyar Tudományos Akadémia nagyterme, ahol délután kettőkor kandidátusi vita kezdődött. S amire ilyen alkalomból sem azelőtt, sem azóta nem volt példa, a vitát nem sikerült estére sem befejezni, a következő vitanap változatlan hevességgel folytatódott a disputa. (...) A kétnapos vitában az ügy olyan támogatói tettek tanúbizonyságot a komplex matematikatanítás értékei mellett, mint Kalmár László, Péter Rózsa és még sokan mások a legkiválóbb matematikusaink közül.”⁶³

1968-tól (a Művelődésügyi Minisztérium Korszerűsítési Bizottságának megalakulásától), a komplex kísérlet is egyre nagyobb teret nyer. 1971-re már 146 osztály tanul a Varga Tamás vezette kutatócsoport módszere szerint. Az 1972-es párthatározat értelmében a jövőben megvalósuló új matematika tantervet is a párhuzamosan folyó kísérletek eredményeire alapozva választják ki. Az új, ideiglenes tantervet 1974-ben vezetik be, a matematika tanterv és tananyag a komplex kísérlet alapján születik meg. Ekkor még csak az iskolák 7,5%-ban kötelező eszerint tanítani. Négy évvel később, 1978-ban felmenő jelleggel kötelezően már az új tanterv szerint tanítják az általános iskolákban a matematikát, 1982-re a teljes alsó tagozat az új tanterv szerint tanul. A bevezetés azonban nem volt problémamentes, a közvélemény és a pedagógustársadalom ellenállásán kívül a tanterv hibái és a tanítási gyakorlat hibái is nehezítik az átmenetet. Az 1986-os tantervi korrekció többek között ezeken a problémákon próbál segíteni.

Mindeközben tovább folynak a kísérletek a felső tagozatos matematikatanítás átalakítására, sőt, a középiskolák részére is elkezdődik a komplex szellemében épülő tantervek, módszertani segédanyagok és tankönyvek kidolgozása. Ezek azonban arányaiban kisebb hatással bírnak, mint az alsós változtatások. Az 1995-ben bevezetett Nemzeti Alaptanterv alsó

⁶³ Horváth György: Alkotni az iskolában is lehet

tagozatos matematikára vonatkozó része meglepő hasonlóságot mutat a komplex matematikatanítási kísérlettel, ezen az elmúlt évek módosításai sem változtattak. Így elmondhatjuk, hogy az alsó tagozatos matematikatanításban a mai napig döntő hatású a Varga Tamás és munkacsoportja által kidolgozott módszer és tananyag.

A komplex matematikatanítási módszer lényegét nehéz röviden összefoglalni. Mindenekelőtt arra kell magyarázatot adnunk, hogy miért pont az 1960-70-es években vált égető szükségűvé a matematika tanításának megreformálása?

A hagyományos matematikaoktatás az ipari forradalom utáni Nyugat-Európában alakul ki, és jórészt az akkori elit és középosztály iskoláztatásának szempontjai érvényesültek benne. Mindamellett, hogy figyelemreméltó egységességet mutatott az egész világon, tananyagában elmaradott, módszertanában egysíkú, szelektív és alacsony határfokú volt, abban a formájában nem felelhetett meg a XX. századi tömegoktatás elvárásainak.

Bármilyen változás csak akkor következik be, ha annak szüksége és lehetősége egyszerre, ez időben és helyen jelentkezik. A tantárgy reformjának szüksége többek között abból fakadt, hogy maga a matematika tudománya ment át mélyreható változásokon a XX. század első felében. Főleg kívülállóként az emberek hajlamosak a matematikára, mint valamilyen változatlan monolitra gondolni, és valóban a matematika gyakran mutatja ezt a képet. Az ókori tételek a mai napig változatlanul használhatóak, a tudomány története során bármikor felfedezett helyes összefüggések – ami a matematika belső logikája szerint helyesek – nem avulnak el. És a tanításban is, a történelem leghosszabb ideig használatban lévő tankönyve Euklidesz Elemek c. könyve, mely még a múlt században is – több, mint kétezer évvel megírása után – használatban volt. Hibás lenne azonban azt gondolnunk, hogy a matematika nem fejlődik, nem változik. Az 1900-as évekre számtalan új ága fejlődött ki a matematikának, melyek egy része nagyrészt tisztán matematikai

problémákkal foglalkozik (pl. absztrakt algebra, topológia, mértékelmélet), más részüket kifejezetten gyakorlati igények hívták életre (pl. játékelmélet, lineáris programozás, operációkutatás, statisztika stb.) Ezen „modern” matematikai vívmányok semmilyen módon nem jelentek meg az iskolai tananyagban, amelynek még legfrissebb témaköre is a XVIII. századból származott. Másik oldalról pont ekkor, az 1935-től működő Bourbaki-csoport munkája révén sikerült jórészt befejezni a matematika egységes, halmazelméleti alapokra helyezett deduktív-axiomatikus felépítését. Ez az eredmény minden eddiginél erősebben mutatott rá arra, hogy a matematikát csak egységében érdemes kezelni, diszciplínái csak erőltetve választhatók szét egymástól. Miközben az általános iskolai matematika csak két területet ismert, az aritmetikát, amely jórészt a műveletek elvégzésére vonatkozó ismereteket ölelte fel, kiegészítve néhány gyakorlatibb alkalmazással, mint az arányossági- és százalékszámítások, és a mértant, amely jórészt egyszerű számításokkal és szerkesztésekkel foglalkozott. Tehát az iskola valójában nem matematikát tanított, hanem csak szigetszerűen kiemelt összefüggéseket és módszereket.

Persze természetszerűleg merül fel a kérdés: minek ezzel fárasztani a kisiskolásokat? Lehetséges-e egyáltalán mély és absztrakt matematikai összefüggéseket tanítani 6-10 éves gyerekeknek? És mindenekelőtt: mi szükség van erre egyáltalán? A XX. század első harmadától számolható tudományostechnikai forradalom jelentősen megváltoztatta a munkaerővel szemben támasztott követelményeket. Az automatizált gyártósorok, majd később a robotizált gyártástechnológiák minden addiginál bonyolultabb gépek megjelenését eredményezték amelyeknek nem csak a tervezése és gyártása, hanem üzemeltetése is soha nem látott szakképzettséget igényelt, amely képzettség egy része óhatatlanul matematikai tartalmú. A sorozatgyártás olyan minőségellenőrzési és logisztikai problémákat szült, melyek megoldása megtermékenyítőleg hatott például a valószínűségszámítás, vagy a gráfelmélet elméletére.

A korszerű audiovizuális eszközök, majd a számítógépek, és elektronikus számológépek megjelenése és elérhetővé válása révén szükségzerű volt megváltoztatni a tananyag hangsúlyait. Ezek az eszközök ugyanis részben feleslegessé, de legalábbis kevésbé hangsúlyossá tettek olyan tananyagrészeket, mint a pontos és gyors írásbeli műveletvégzés. Ráadásul ezen eszközök működtetése szintén speciális képességeket igényelt, és várhatóan olyan létszámú munkaerőt, amire a közoktatásnak is reagálnia kellett.

Harmadsorban meg kell említeni a tudományok matematizálódásának folyamatát, amelynek eredményeképpen mára már kifejezetten nehéz olyan tudományt találni, amelybe valamilyen módon (például jellemzően a statisztika valamilyen formája révén) ne épültek volna bele matematikai ismeretek.

A reform lehetőségét elsősorban a pszichológiai kutatások új eredményei teremtették, amelyek révén az addigiaknál sokkal mélyrehatóbb ismereteink keletkeztek a tanulás folyamatáról. A teljesség igénye nélkül: Piaget, Bruner, Skemp, Vigotszkij, Galperin, Leontyev, Freudenthal munkássága új tanuláselméleteket eredményezett, amelyek gyakorlatba történő átültetésének kísérletei pont ezekben az években zajlottak többek között Kyrgowska, Davidov, Elkonyin vagy éppen Dienes Zoltán keze alatt.

A felszín alatt lassan érlelődő reformigényeket a „Szputnyik-sokk” hozza aztán a felszínre, amikor – elsősorban a nyugati társadalmak – ráébrednek arra, hogy a jövőben a természettudományok szerepe a hétköznapi életben addig nem látott mértékben fog felerősödni. Mindehhez hozzáadva a hidegháború korszakának fenyegetettségét és versenyét, nem véletlen, hogy az 1960-as években világméretben kezdődik meg a matematika tanításának megváltoztatása. Pont a „nyugati” oktatásban olyan szélsőséges reakciók jelennek meg, ami a matematikát a maga absztrakt belső logikája szerint kísérelte meg tanítani már a legelső osztálytól kezdve. Ez az „Új Matematika” természetesen csúfos kudarcot vallott.

Varga Tamás komplex matematikája egyszerre próbált meg megfelelni a tudományból fakadó elvárásoknak, a társadalom és gazdaság elvárásainak, és felhasználni a modern pszichológia eredményeit, a gyakorlatban valósítani meg a korszerű tanuláselméleteket. A korábbi vagy a vele párhuzamosan zajló kísérletektől elsősorban az különböztette meg, hogy nem a matematika tanításának egy részterületén próbált meg javítani, változtatni, hanem a tantárgyat, az iskolát, a tanítót, a tanulót, a családot annak egységében kezelve, a teljes iskolai matematikatanítás megreformálását tűzte ki célul. Mindez magában foglalta a tudományos kutatásokat, a tantárgy szerkezeti megújítását, tartalmi megújítását, a tanítás módszertanának megújulását, a taneszközök megújítását, az új elemek kísérleti kipróbálását, a pedagógusok továbbképzését, mindeközben a tudományos közélet és a közvélemény tájékoztatását. Többek közt ezért hívta Varga Tamás a munkáját komplexnek.

Tartalmi szempontból a tanítandó matematika tananyagot öt témakörbe sorolja (Halmazok, logika; Számtan, algebra; Függvények, sorozatok; Geometria, mérések; Kombinatorika, valószínűség számítás, statisztika), melyek túlnyomórészt olyan témaköröket tartalmaznak, amelyek részben vagy teljesen a korábbi számtan és mértan tantárgyak tematikáján kívül estek. Csak olyan anyagrészek kerülhettek be a tananyagba, melyek az egész matematika szempontjából relevánsak, problémákon keresztül, játékosan megközelíthetők, egymással kapcsolatban vannak vagy más témákat előkészítenek, illetve szerepük van a korszerű matematika alkalmazásában. Az egyes témaköröknek a teljes tanévben megjelenő arányára hozzávetőleges irányszámokat ad. A teljes tananyagot az egyes tanévek között szétosztja úgy, hogy minden témakör minden tanévben megjelenjen és továbbépüljön, tehát a négy évet (valójában a 12 évet is, sőt az óvodát is) átfogó módon és a távlati célokat figyelembe véve szervezi. Ma azt mondjuk, hogy a matematika tananyag felépítése spirális. Varga Tamás azonban még ezen is túlment, az egyes tanórákhoz sem

határozott meg szigorú témakört, hanem azt kívánta elérni, hogy egyetlen órán belül is lehetőség szerint minél több megjelenjen belőlük.

„A szellemi izmokat is arányosan kell foglalkoztatni. Senkinek sem jutna eszébe, hogy előbb az egyik kéz, az egyik láb izmait fejlessze, s aztán sorra a többi izmot erősítse, minden évben a másikat. A gondolkodás fejlesztésével sem lehet másként.”⁶⁴

A tanterv a tananyagot két szinten szervezi, amely tetten érhető egyrészt a törzsanyag-kiegészítő anyag szétválasztáson, amely rugalmassá teszi az egyes osztályokban, sőt az egyes gyerekekkel tárgyalható tartalmakat, másrészt követelményt és minimális követelményt határoz meg a kimenetnél.

Az új tartalmakat azonban a korosztálynak megfelelő módon kellett kidolgozni, és a komplex kísérlet egyik legnagyobb eredménye az, hogy képes volt tetten érni a modern matematikai fogalmak absztrakciójának azt a pillanatát, amelyből azok az általános iskolában, sőt akár az óvodában is származhatnak.

A tartalmi megújulás önmagában semmit nem ér, ha ezeket a dolgokat a gyermekek nem képesek vagy nem akarják megtanulni. Éppen ezért új módszertant is ki kellett dolgozni, és azt hozzáigazítani az egyes tartalmakhoz. A komplex matematika módszertanát áttekintve szembeötlő az elmozdulás a hagyományos matematikaoktatás alapvetően reproduktív, szintézisre alapuló elveitől (tudni-csinálni-használni), az alkotásra épülő, analitikus elv felé (megítélni-véleményt alkotni-elkészíteni). Az absztrakció alapjának mindig a tanuló valamilyen konkrét tevékenységét tekinti, és ezért a tanítás eszközeit olyan módon válogatja vagy alkotja meg, hogy azok az életkori sajátosságokat figyelembe véve, a gyermek saját aktivitását felhasználva szemléltessen valamilyen matematikai fogalmat. Tehát a tanári szemléltetést, szemléltetőeszközöket fel kell váltsák a tanulói tevékenységek, munkaeszközök. Ilyen módon a komplex módszer alapelve, hogy a tanulók

⁶⁴ Varga Tamás: Egy nyílt levél előzményei (Kritika, 1987. december)

maguk szerzik meg a tapasztalataikon keresztül a tudásukat, saját maguk önállóan jutnak el az absztrakció magasabb fokára, ami a tanuló nagyfokú önállóságát és aktivitását igényli. Mindebből következik, hogy a pedagógus szerepét át kell értékelni a tanítási folyamatban, hiszen nem ő a gyermek tudásának forrása, csupán a gyermek saját tanulásához ad irányt és segítséget.

A tevékenységek elsősorban a tanuló belső motivációjára kell épüljenek és nem valamilyen külső kényszerítés hatására kell a feladatokat megoldani. Varga Tamás szerint egy jól kitalált feladat felkelti a gyermekben a felfedezés örömét, ami a feladattal való foglalkozásra sarkallja. A felfedezés közben óhatatlan, hogy a tanuló tévutakra jut, téved, de ez nem szabad, hogy elmarasztalással járjon, hiszen a tévedés a tanulás velejárója. Ezen felül a tanulónak joga van kérdezni, hiszen nincs annál természetesebb, minthogy az kérdez, aki tanul és az válaszol, aki tanít.

Az 1971-ben megjelent a *„Kivételesek vannak többen”*⁶⁵ című cikkében, Egyesült Államok-beli kutatásokat véve alapul – Varga Tamás rávilágít arra, hogy bár a tanulókat korcsoportjuk szerint osztjuk osztályokba, ez messze nem jelenti azt, hogy képességeik is közel azonosak lennének. Éppen ezért a tanítónak figyelembe kell vennie, hogy egy osztály tanulójának körülbelül ötödének mentális kora felel meg életkorának. A tanórákon történő differenciálás ezért elengedhetetlen. A komplex módszerben a feladatok általában önmagukban differenciálók. A problémák olyan módon vannak megfogalmazva, hogy azokra több szinten, többféle módszerrel, többféle eszközzel lehessen helyes választ adni. Ezen a módon egyszerre van lehetősége a lassabban és a gyorsabban haladó tanulónak a fejlődésre, a minimalizmus és a maximalizmus között így találva meg az optimális utat, miközben a tanító ugyanazt a tananyagot tanítja mindegyiküknek.

Ahhoz, hogy a fenti elvek a gyakorlatban megvalósíthatóak legyenek, olyan taneszközöket kellett megtervezni és előállítani, amelyek segítik a

⁶⁵ Varga Tamás: A kivételesek vannak többen (Köznevelés 1971/9.)

tanulók önálló tevékenységét. A tankönyvek mellé ezért úgynevezett munkalapok készültek, amelyek a kor technikai szintjén látványos, színes formában kerülhettek a tanulók elé. A munkalapok minden tananyagrésztanításához konkrét segítséget és vezérfonalat adtak.

A munkalapokon kívül több helyről igyekeztek összeszedni és a céloknak megfelelően átalakítani olyan eszközöket, amelyeket viszonylag egyszerű volt akár minden tanulóhoz eljuttatni. Így a tanulói eszközkészletbe a hagyományosnak mondható számolókorongokon és számolópálcákon kívül bekerültek az áttevezett Cuisinare-rudak (színesrúdkészlet), a Gattegno-tábla (lyukastábla), a Vigotszkij-féle, majd Dienes Zoltán által tervezett logikai lapok (logikai készlet), és a szintén Dienes által tervezett testkészlet a helyiértékek tanításához (Dienes-készlet). Ezen kívül még számtalan eszköz felhasználására volt lehetőség, mint például a Babylon építőkészlet, térmértani modellezőkészletek, a Dienes-féle aritmetikai mérleg, továbbá olyan, a későbbiekben a tananyag módosításakor kikerülő eszközök, mint a logika és a bináris számrendszer tanítására alkalmas lyukkártyakészlet. Ezen eszközök használatához részletes leírások is születtek, amelyekben a felhasználásukra tett javaslatok sokaságát találhatták a tanítók. Az eszközök előállításában részt vállalt a Tankönyvkiadó és a TANÉRT is.

A kísérletben részt vevő pedagógusok – kis túlzással – együtt tanulták a módszert a tanulókkal. Amíg a kísérleti osztályok száma alacsony volt, addig az abban részt vevő tanítókkal igyekeztek személyes kapcsolatot fenntartani, később folyamatos továbbképzések indultak. A kísérletnek saját továbbképzési anyagai, tanári segédletei készültek, sőt még folyóiratuk is volt, a 25 számot megélt *Kapcsolat*. A kötelező bevezetéssel azonban ez az alapos felkészítés lehetetlenné vált, aminek komoly következményei is lettek.

A kísérlet hosszú évei alatt a munkacsoport igyekezett mindenhol átvenni azokat a vívmányokat, amiket jónak találtak, és ezeket a magyar oktatás sajátosságaihoz, hagyományaihoz illesztve beépíteni a saját anyagaikba,

így a kész anyagokban fellelhető számtalan külföldi iskola vagy a reformpedagógiák elemei. Varga erről így ír:

„Vannak, akik szerint nem komplexek vagyunk, hanem eklektikusak. Mi különbözteti meg a komplexet az eklektikustól? Amikor a Wright testvérek és mások feltalálták a repülőgépet innen is, onnan is merítették. A propellert talán a gőzhajótól vették át, a benzínmotort az autótól, a szárnyfelületet többek között a papírsárkánytól. Mindenhol azt, amire szükségük volt, ami szervesen odaillt. Ha a gőzhajótól a hajtóművet, az autótól a karosszériát, a sárkánytól a spárgát vették volna át, akkor lettek volna eklektikusak. De akkor aligha tudtak volna a levegőbe emelkedni.”⁶⁶

A 1978-as kötelező bevezetést azonban nem kísérte általános elégedettség. Maga Varga Tamás sem örült annak, hogy módszerét kötelezővé teszik, szerinte sokkal jobb eredményeket értek volna el, ha hagyják a kísérletet a maga erejéből elterjedni. A vélemények között a legjellemzőbb, amiből az ún. „egyszeregy-vita” is kikerekedett az volt, hogy a tanulóknak „egyetemi” matematikát tanítanak, ugyanakkor a szorzótáblát sem tudják. De a tananyagon kívül érte kritika a módszereket, az eszközöket, a szemléletet is, mind a szakma, mind a közvélemény oldaláról. A bevezetett tanterv kétségtelenül nem volt hibátlan: néhány fogalom előkészítése nem volt megfelelő, a tanterv szövegezése sok helyen nem volt érthető. A tanítók számára nem volt egyértelmű, hogy mit kell csinálniuk pontosan egy-egy tanórán, nem tudtak élni azzal a szabadsággal, amit a tanterv hagyott számukra. A tanterv megfogalmazásában nem voltak egyértelműek a tananyag súlypontjai, nehéz volt eldönteni, hogy pontosan mire is kell koncentrálni. Bizonyos anyagrészek még a tanítók számára is érthetetlenek voltak, mások pedig aránytévesztés miatt kerültek be a tananyagba. A taneszközök, elsősorban a munkalapok is javításra szorultak. Néhol nem illeszkedtek megfelelően a tantervhez, néhol a feladatok megfogalmazása volt nehézkes, az

⁶⁶ Varga Tamás: Komplex módszer a 6 éves kortól kezdődő matematikatanításban (Pedagógiai Közlemények 4. Tankönyvkiadó, 1966.)

egyres témakörök nem váltak szét, ami az áttekinthetőség rovására ment, és alapvetően kevés volt a gyakorlófeladat. De talán a legnagyobb probléma az volt, hogy az elvek nem tudtak átmenni a gyakorlatba, mivel a tanítók nem teljesen értették a koncepció lényegét, vagy nem tudták magukévá tenni a szemléletet. Sokan nem tudták, nem akarták használni a munkaeszközöket, vagy helytelenül használták azokat. Gyakran elmaradt a differenciálás, ami a gyengébb tanulók lemaradását eredményezte. További kritikák szerint a komplex módszer elhanyagolja a klasszikus matematikai alpműveltséget, az eszközök nem segítik elő, sőt gátolják a fogalmak absztrakcióját, túlságosan lassan halad, hosszadalmas és nehézkes, az egyes témákban nem mélyül el, mivel túl gyakran vált nézőpontot, illetve a tananyag egyszerűen túl van méretezve a rendelkezésre álló időkerethez képest.

„A tragikai vétség az volt, hogy belementünk a kötelezővé tételbe. Az elterjesztés stratégiájával egy évtized alatt – körülbelül mostanig – bizonyára többre mentünk volna. A kötelezővé tétel az új tanterv ellen fordította mindazokat a nevelőket, akik nem voltak készen a befogadására. A terjedni kezdő jót is lejáratta és rossz hírbe keverte a muszáj-megvalósítás, a félmegvalósítás, a félreértések. Hírünk a világban jó, hiszem, hogy nem alaptalanul, de az itthoni megvalósulás bizony kezdetleges.”⁶⁷

A kritikák egy része kétségkívül megalapozott volt, ezeken az 1986-os korrekció megpróbált segíteni. A munkalapokat, tankönyveket átdolgozták, a tantervet pontosították, bizonyos anyagrészeket kivettek, illetve pontosabban meghatározták az egyes témakörök tartalmi elemeit és ütemezését. Az ellenérzések azonban megmaradtak, ami a komplex módszer tényleges gyakorlati megvalósulása ellen hatott.

Mai szemmel olvasni Varga Tamás cikkei, tanulmányait, előadásait, olvasni a komplex kísérlet tankönyveit és munkalapjait megdöbbentő élmény. A matematika tanításának vagy általában az iskolai tanításnak azok a problémái, amelyekre Varga Tamás a megoldást kereste máig aktuálisak, sőt

⁶⁷ Varga Tamás: Az egyszeregy körül (Kritika 1987/12.)

sok tekintetben aktuálisabbak, mint az 1960-70-es években voltak. Azok a válaszok, amelyeket ezekre a problémákra ad, többségükben ma is változtatás nélkül alkalmazhatóak lennének, mégis gyakran széttárt karokkal állunk velük szemben a segítséget várva. Meglepő, hogy a jelen matematikadidaktikai szakirodalma mintha gyakran csak Varga Tamást ismételné, és keveset tud hozzáadni a közel fél évszázaddal ezelőtt leírtakhoz. A komplex kísérlet nem valósult meg maradéktalanul. Elsősorban a tanítási módszerekben és a tanítás folyamatáról alkotott elképzelésünkben kellene megfogadni a kísérlet tanulságait. Mégis a matematika tananyagának felépítése, szerkezete a mai napig azokon az alapokon áll, amiket Varga Tamás és munkatársai fektettek le.

Varga Tamás élete utolsó éveiben sem hagyta abba a munkát. Foglalkozott többek között a számológépek tanórai felhasználásának lehetőségeivel, sőt a számítógépek oktatásba való bevonásának lehetőségeivel is. Cikkei és tanulmányai többek között magyar, orosz, szlovák, német, francia, angol és olasz nyelven jelennek meg. Tagja volt az Educational Studies matematikai szerkesztőbizottságának, alelnöke a CIAEAEM matematikai módszertani kutatásokkal foglalkozó nemzetközi szervezetnek.

1987. november 1-én halt meg Budapesten. Nevét és emlékét alapítvány, konferencia, matematika verseny, iskola, tankönyvek tucatjai, cikkek és tanulmányok százai őrzik, valamint kollégái, tanítványai, családja, és tudtukon kívül azok a milliók, akik az 1970-es évek óta Magyarországon tanultak matematikát.

Vargha Balázs

Kriston Vízi József

Idő-bújócska Vargha Balázs abszolút pedagógussal⁶⁸



E sorok szerzője úgy tartja illendőnek, hogy előjáróban magyarázatát adja dolgozata címválasztásának. Szükséges ezt tennie már csak azon okból is, hogy az erőteljes szellemi vonzalom ellenére sem volt alkalma(m) arra, hogy az azt elvileg megengedő kb. negyed évszázad alatt létrejöjjön egy személyes találkozás máig tartó szakmai példaképeinek egyikével. Pedig az 1960-as évek végének pest-budai éveitől Vargha Balázs 1996-os végleges elhallgatásáig számos helyzet adódott volna arra, hogy ez a sajátos bújócska (vagy szintén stílszerűen: fogócska) akár valóságos is legyen.

Magam, aki az úgynevezett Ratkó-korszak gyermektermelési kampányának idején születtem Budapest belső-terésvárosi részén, nyolc évig a római katolikus templom tövében lévő Labda utcai (jelenleg: Terésvárosi Magyar-Angol, Magyar-Német Két Tannyelvű) Általános Iskola osztályainak és tanulószobáinak padjait koptattam az utolsó fiú-évfolyam tagjainak

⁶⁸ A harmadik Varg(h)a-testvéréről Vargha Balázs (1921-1996) író, irodalomtörténész és abszolút pedagógusról Kriston Vízi József a kecskeméti Katona József Múzeum játékkutató etnográfusa tartott előadást ugyancsak 2013. december 10-én.

egyikeként,- a menza és a zsebkendőnyi, zárt foci-udvar összes mozdítható ingóságainak egyik kártevőjeként reggel fél 8 és este 5 óra között.⁶⁹ S mint ilyen, későn kamaszodóként duplán irigykedtem én is: egyrészt lefelé, a fiatalabb évjáratúakra, akik már lányokkal vegyes osztályokban randalírozhattak, míg én és szemérmes szenvedő társaim csak ácsingózhattunk a szomszédos Hegedű utcai Általános Leány Iskola (jelenleg egy, a Tűzraktár tér neve alatti rövid liaison után most már: iSKOLA multifunkcionális tér) egyencopfos kékköpenyesei után... Egyúttal meg félénk 9-10 évesekként a felsőbb évfolyamosok jósorsa miatt sápadoztunk, hiszen ők már – igaz, csoportos kötelékben vagy szülői (ál) igazolást produkálva, de – heti rendszerességgel járhattak a közeli Liszt Ferenc téri, később pedig immár legendássá vált Gyermek/Ifjúsági Könyvtárba; büszkén vigyorogva lobogtatták olvasójegyüket. Ám könyvimádó és olvasás-szerelmes rokonságom jóvoltából, év közben édesanyám s nyári falusi szünetekben (ó, Szentgál, ó, Herend! – Lőrincze Tanár úr szülőhelye, nekem a szabadság egyik birodalma) nagynénéim-bátyáim jóvoltából tehettem félre zsebpénzemből rejtvény újságokra. Nem sokkal később, kis gimnazistaként pedig Tímár György kobak-gyötrő nyelvi felvetésein agyalgattam s gyűjtöttem az eredmény-pontokat, haladva előre büszkén a felnőttekkel teli büszkeség-grádicson.⁷⁰ Az elmebajnokoskodástól is kissé el-, illetve öntelt ifjúnak – most már egy ideje jól tudom – jókor és jól jött az első élet-pofon: sikertelen felvételi az ELTE ezernyi bölcsésze közé s így az újabb megmérettetésig állás után illett nézni. Külön világ, külön életek, sorsok, hagyományok és egy érde(ke)s közösség – ez fogadott Angyalföldön. Művelődési Ház (“a Láng”) virtigli népművelőkkel és Könyvtár, az első olvasótábori nemzedék ifjú és

⁶⁹ Kriston Vízi József: A játék és a játszás fővárosi színterei. In: Kriston Vízi József: Kő, papír, olló. Játék-írások a 21. század elejéről. Pont Kiadó, Budapest, 2014. 49-56 p.

⁷⁰ Tímár György: Nevető lexikon. Gondolat, Budapest, 1974. – Azt többed magammal egy darabig kissé sértetten észleltem, hogy Tímár úr ezen összeállításában s később sem utalt a könyveihez felhasznált “félremagyarázó merítés”-re...

ellenálló felkentjeivel. Kéthetente nagyszerű vendégek: közöttük Vargha Balázs, aki a frissen megjelent Játsszunk a szóval! kötetével szédít-ámít-mórikál (hisz' ez is a Móra Kiadónál jött ki..., - terjed a tréfa); nekem meg aznap kell bevonulnom katonának Hódmezővásárhelyre. Évek múlnak, Pest helyett már Debrecen az egyetem helyszíne, eljön az első kínlódó helykeresés: mi is legyen az a téma, hívószó, vezérjel, ami testhezálló egy másod-harmad éves bölcsész kossuthosnak? Mindannyiunkkal külön-külön törődő, figyelmes, olykor elnéző, ám ha kell, atyai szeretetből apró darabokra szétcincáló (majd a magunkra találásban is segédkező!) professzoraink mély emberismeretéből adódóan végülis kijut mindannyiunknak egyfajta bölcs szereposztás,- amellyel aztán ki-ki pályájának valamely időszakáig vagy akár életfogytig kitartva sáfárkodhat. Magam ebben az izzadságos sors-vetésben a játék/játszás terére lendítettem, igaz túl sok készítés nem kellett hozzá.

Csavaroghattunk a Felső-Tisza vidékén, az abauji Hegyközben, az apai felső-borsodi Barkóságban, csak hetek-hónapok múltán kellő zsákmánnyal (teli cédulákkal és füzetekkel, filmtekercsekkel) térjünk meg a "Skóla" szemináriumi termébe, hogy aztán éjszakákba nyúlóan osszuk meg a termést: élő népi és már jócskán nem népi történetekkel, elmondott-eljátszott-lejtett mímekkel, miközben mentett kender vászon, még makkon tartott disznó szalonnája és hutabeli ajándék-pálinka is előkerült. A debreceni múzeumnak, második otthonunknak fő-fő igazgatója: Dankó Imre⁷¹ gunyorosan hunyorított tekintetét első találkozásunkkor nehezen álltam és tartottam tőle: "mit szól igazgató úr?: nekem a játék jutott...!". Ő meg csak nyelt egyet és azt mondta: "Van ilyen bolondos az ösmerőseim között..." Bizony sokáig nem tudtam, hogy régi s igen kedves barátjára, Vargha Balázusra gondolt; csak a diploma dolgozat védeése utáni záróvizsgámon árulta el s nevetett jellegzetes kuncogásával. Nem sokkal ezután a Palócföld nagytáji kutatása során számtalan helyen megfordulva: iskolák, közösségi szobák, téesz-kultúrok s

⁷¹ Budapest, 1922 – Debrecen, 2008.

könyvekkel – akkor még – igazán jól felszerelkezett pedagógus lakások polcain díszlett, de fényesedett-rojtosodott használatától újra előkerített Volly István füzetek mellett Lajos Árpád, Kresz Mária, Borsai Ilona, Hajdu Gyula, Keszler Mária könyvei mellett gyarapodó Vargha Balázs kiadások.⁷²

A parádiakkal töltött jó néhány, majd velük együtt egy ízben végigálmodozott Nagy Csillebérci Népművészeti Tábor 1976-ban végleg megpecsételte tán ma is tartó, csetlő-botló játékos pályám!

Amikor egy népművészeti egyesületi szövetkező ülésen hírét vettem Bánszky Páltól (Bánszky Pál művészettörténész, néprajzkutató, az MMA néhai tagja. Kaba, 1929 – Kecskemét, 2015.), hogy Kecskeméten játékház lesz, attól fogva remegve figyeltem és lestem a híreket. Hátha, egyszer, oda...És elérkezett 1983 ősze, amikor “Pali bácsi” felhívott és elhívott! Játékház? Játékmúzeum? Műhely? Gyerekház? Játszi kísérletezés vagy elszánt “szórakázás”? Kultúrházi okoskodás vagy gyerekesített gyűjteményi szentély? Kulturális kalandorkodás Kecskeméten a többi csodabogár intézmény mellé? – Bizony még akkor is érzehető volt a sok-sok, kérdésbe csomagolt fenntartás, olykor nem éppen jó szándékú sandaság. De kit érdekelt ez?, minket aztán nem, hiszen szabaddá vált a jóízű és felelős játék vidéki terepe, amely sosem volt magára hagyatva!⁷³ Tárgyi- és adattári rendszerezés: az első kusza kötegek után megérkezik egy pakk Moskovszky Évától és Szentiványi Tibortól. Benne a Nyelvi Játékosok Klubjában (később MELEDA) megfordult hazai tagok és olykor külföldi vendégek ismertető lapjai, program- és könyvismertető; összetűzött indigo- és xerox-másolt játékos “szamizdatok”, köztük Vargha Balázs sűrű soros gépelvényei. Telnek az évek, idősödik a keresztségben végülis hivatalosan Szórákaténusz Játékmúzeum és Műhely nevet viselő

⁷² Kriston Vízi József: A népi gyermekjáték-ismeret összegzése a Palóc-kutatásban. In: Kriston Vízi József: Homo Ludens Hungaricus. Néprajzi játéktanulmányok. Budapest, Pont Kiadó. 2005. 68-77 p.

⁷³ Kriston Vízi József: Játékaink ünnepei és hétköznapijai. In: Kriston Vízi József (szerk.): Játék+Rend+Szerék. A facsigától a játékprogramig. Vesszőparipáink. A Kiss Áron Magyar Játék Társaság Közleményei III. Budapest-Kecskemét, 1996. 128-146. p

intézmény; tervezzük a tizenöt éves születésnapot (december 5.), jó előre készítgetjük a meghívandók és szólásra felkérendőik névsorát, köztük Balázst is hogy személyesen köszönthessük végre. De Lukácsy András táviratozik: „Vargha Balazs nincs többé – stop – Marcius 24-en meghalt - stop - .” Vasárnap van, 1996, Gábor fiam neve napja – a telefon gépi hangja még kötelességtudóan elmondja kétszer a szöveget s megkérdi: „hétfőn kikézbessük azért?”

E sorok megjelenése idején már kilencvenöt éves lett tehát Vargha Balázs, aki húsz éve - Dankó Imre megfogalmazása szerint – elfoglalta helyét a “Kunszentmiklósi Pantheonban”.⁷⁴ A település protestáns évszázadainak, a kunszenti skóla és társadalom, valamint a Vargha-familia történetének bemutatását mi nem részletezzük, hiszen azt nálunk avatottabban és alaposággal megtette már számos szépirodalmi alkotásában “ három Varg(h)a” egyike, Domokos, valamint Kunszentmiklós lankadatlan kortárs krónikása: Balogh Mihály.⁷⁵ Legutóbb pedig Gazda István tudománytörténész professzor tollából való az a laudáció, amely 2015. december 15-én hangzott el a Magyar Örökség Díj átadásán Vargha Balázs életútját, szellemi eszmékedését, a kezdet és a pálya varg(ha)betűit, de igazából a szabadság és kötelesség, a felfedezés és rendszerezés elszánását elejétől fogva komolyan felfogó és akaró (olykor akaratos) évtizedeit legszebben saját maga adta közre tizenhat részben a Könyvtáros 1990-1992-es évfolyamaiban.⁷⁶ “Már legkisebb gyermekkorom könyvekkel volt kibélelve...” - kezdi életútja kezdeteinek felidézését s folytatja többsoron, majd többször is hangsúlyozva, hogy az

⁷⁴ Dankó Imre: Újabb helyfoglalás a Kunszentmiklósi Pantheonban. In: Forrás. 1996. 10. sz. 77-79.p.

⁷⁵ Balogh Mihály: Varga Domokos, az abszolút pedagógus. In: Iskolakultúra. 2014. 3.sz. 101-118 p.

⁷⁶ Bereczky László – Vajda Kornél: Kezdetektől Debrecenig és tovább...beszélgetés Vargha Balázssal. In: Könyvtáros. 1990. 11. sz. 662-669. – Ezt követően a riporterkedő kollégák az 1992. Márciusig tartó számokban már – látva a beszélgetőtárs “öntörvényű rakoncátlanságát”, átadták neki a továbbiakban a teljes és szabad megnyilatkozás lehetőségét, nem akarták kordába szorítani. Ám talán nem véletlen, hogy a “Vallatóház a Szippankóban” című kis fejezettel véget is ért a memoár sorozat...

Arany János iránti, élete végéig tartó érdeklődést, végsősoron rajongást (is) tulajdonképpen a szülői ház, pontosabban nagytiszteletű igazgató Vargha Tamás, „Sapa” oltotta belé/jük.⁷⁷ Balázsunk („Sándor Balázs”,- ahogy Balogh Mihály megidézi egy helyütt) igen korán talál ki és alkot maga is történetet; ezek egyike „A cukorbaba” című, amelyet oly részletességgel idéz fel Mészöly Dezső.⁷⁸ Ifjúi irodalmi próbálkozásairól még azt is megtudjuk, hogy hatodikos gimnazistaként „Karrier” című novellájával önképzőköri pályadíjat nyer. Az olykor szerencse folytán is jelentősen gyarapodó családi könyvtár rendszerezésében apja oldalán maga is részt vett; később „...játékból csináltam dombornyomatú családi exlibrist kartonpapírból. Rajta: VARGÁJÉKÉ.” Érettségi vizsgát 1938-ban tett. Életrajzírói és még bensőséges barátja, Dankó Imre is szinte teljesen evidensnek mondják Balázs ezt követő teológiai iskolázását, illetve debreceni tanulmányait a nagy híró Református Kollégiumban,- mint a kunszenti partikula „ősi tudományos fészket.” Dankó úgy tartja, mindez a kunszentmiklósi hagyományos orinetáltásgból fakadt: „tudásért, papért, tanítóért egyenesen Debrecenbe járt”. A közösség számottevő előljárósága. Ám a vele készült 1990-es interjúban Balázs elmondja: valójában nincs igazán indoka rá, mi is vitte a debreceni protestáns teológiára. Ami számára ezekből az évekből megmaradt: az ott is vegyes felkészültségű, illetve agilitású professzori kar, valamint egyik sikerélménye: az 1942 Karácsonyára mint a Kollégium – soros – krónikás diákja által szerzett versezet, amelyet büszkén tartott első publikációjának. Mata János (1907-1944) fametszeteivel jelent meg költeménye füzetke formájában. Csokonai és Ady költészetével Debrecenben találkozik, s ez megint egy életre szóló szerelem, betelejesíthetetlen szellemi vonzódás lesz az ifjú teológus, majd felnőtt filosz számára. „Csokonai gyűjteményem alapját 1942-ben raktam le.” A legendás és Csokonait pártoló Márton József-féle

⁷⁷ Vargha Balázs: Arany János játéka. Enciklopédia Kiadó, Budapest, 1994.

⁷⁸ Mészöly Dezső: Vargha Balázs gyermekkori remeklése. Levél Varga Domokosnak. In: Lyukasóra. 1997. (VI. évf.) 6. sz. 23. p.

családi könyvtár darabjainak megszerzésében néhány évvel később Örkény István és Hubay Miklós is segítségére lesz. A Vargha Balázst és testvéreit is erőteljesen megérintő Karácsony Sándor-féle eszme és pedagógiai világlátással (Tamás révén) előbb budapesti felruccanások alkalmával, majd pedig az óraadó magántanárból 1942-től 1950-ig kinevezett rendes egyetemi tanárrá avanszált professzor közvetlen közelében találkozhattak, mélyedhetek el. „A sikeres nevelés első feltétele – vallotta Karácsony Sándor -, hogy a nevelő biztosítsa növendéke autonómiáját, mivel minden gyerek alapjában véve tehetséges, illetve az volna, ha engednék alkotni, ha az iskola nem a közöny légkörét árasztaná. Ezek a hivatalos oktatásüggyel szembenálló gondolatok (amelyek egyébként az akkor többféle irányzatot képviselő magyarországi reformpedagógia közös alapeszméi voltak) vonzották Vargha Balázst, a kritikusan gondolkodó szabad szellemű fiatal hallgatót.”⁷⁹ Minden bizonnyal ez a ragaszkodás, valamint az, hogy a Református Teológia tulajdonképpen (1932 és 1949 között) az új egyetemi épületben működött, vezette Balázst arra, hogy a teológia után a bölcsészetet is absolválja, amelyre 1946-ban tett pontot.

Ám addig még otthon is számos izgalmas és már az érettséget is hatványozottan nyújtó időszak – nem is gondolt – feladatai várták. 1944. november elején a szovjet-orosz csapatok elérték a Duna-Tisza köze nyugati sávját is; Szabadszállásról az egész lelkészi és tanári kar elmenekült. Két huszonéves protestáns, tanári ambícióval is megáldott segédlelkész: Dankó Imre és Vargha Balázs “hazament” a szomszédos nagyközségbe szolgálni. Helyettes lelkész és a református elemi iskola mindeneként az ifjú Vargha együtt tanította a nyelvtant, a rajzot s az éneket⁸⁰, emellett prédikációkat tartott, keresztelt és temetett. Itt ízlelte és tapasztalta meg a gyermekalkotások valódi mibenlétét, annak világát és esendőségeit, de határtalan lehetőségeit

⁷⁹ Katsányi Sándor: Vargha Balázs csempészárúja. In: Könyv, könyvtár, könyvtáros. 2011. (XX. évf.) 8. sz. 39-44.

⁸⁰ Lásd később ennek érett termését: Vargha Balázs_Dimény Judit-Loparits Éva: Nyelv, zene, matematika. Budapest, RTV – Minerva. 1977.

egyaránt! Néhány hónap múlva, 1945 elején-tavaszaán aztán haza, Kunszentmiklóstra költözött s az ottani iskolában is folytatta rajzoktatási tevékenységét. “Otthon, Szentmiklóson nem csak rajztanár voltam 1945 tavaszaán, hanem MADISZ titkár is. És a MADISZ énekkarának hozzá nem értő, de lelkes vezetője...” - “Vargha Balázs mint rajztanár a hagyományos formák másoltatása helyett a bátor önkifejezésre ösztönözte tanítványait. Az eredmény minden várakozást felülmúlt. Mikor 1948-ban a genfi Nemzetközi Oktatásügyi Intézet pedagógiai kiállítására gyerekrajzokat kerestek, hosszú válogatás után a kunszentmiklósi iskola tanulóinak százhusz rajzát állították ki. »Hogyan találta meg a Tanár Úr ennyi spontán formálódó akarat, ilyen eredetiség és az annyira hiteles szabadság nyitját?« – kérdezte a genfi kiállítás magyar megbízottja, Hubay Miklós Vargha Balázst. Úgy tűnt, megnyílik az út, hogy a kunszentmiklósi rajztanár sikeres művészetpedagógiai módszere országos programmá váljék. Ámde mindez a koalíciós idők utolsó évében történt. 1949/50-ben az összes magyar reformpedagógiai irányzatot betiltották, egyeduralkodóvá vált a voltaképp porosz hagyományokra épülő szocialista oktatási módszer. Vargha Balázs tett még néhány elszánt kísérletet, hogy a magyar oktatásügyben megmentse a gyerekközpontú rajztanítás néhány elemét, de a hatalmi gőzhenger erősebbnek bizonyult.” – adja ennek tömör összefoglalását Katsányi.⁸¹ Balázs maga visszatekintve is nagy keserőséggel gondol arra az időszakra: „A pedagógiai irányításba hol volt beleszólásom, hol nem volt. Tehetetlenül kellett nézzem például, hogy az ötödikes gyerekeknek hányszor kellett galuskavágó deszkát rajzolni egy évben. Az indoklás: a konyhai szerszámok közel vannak a gyerekekhez. Szerintem az óriások meg a többfejű sárkányok sokkal közelebb vannak hozzájuk”.

Életrajzaiban mindenütt szerepel egy/a szegedi év (1947/1948) a szabadművelődési felügyelőség kötelékében, de hosszú folyamban sorolt

⁸¹ Katsányi i.m. 40.p.

személyes vallomásában (Könyvtáros 1990-92) csak egy helyütt ír annyit: „szegedi népművelő koromban...”

A politikai, majd egyre átfogóbb művelődés- és kultúrpolitikai fordulat őt érintő éveiből ezt írja:”1948 és 1953 között ötféle hivatalt láttam el...Tehát évenként változtattam, azaz változtatták velem az állásomat.” Ez az az időszak, amikor a nagyszerű emberrel és szakmai vezérlő személyiséggel, Kiss Árpáddal (1907- 1979) dolgozhat és alkothat együtt. Tankönyvszerkesztő az Országos Köznevelési Tanács, az Országos Neveléstudományi Intézet, majd az Oktatási Minisztérium égisze alatt, de ami a lényeg és izgalom számára: felkészült és anyagilag is kellően érdekelt (!) szerzői-típoográfiai és kivitelező gárdával folyik pl. a magyar nyelvi és irodalmi tankönyvek anyagának frissítése (olykor ügyes, ámde inkább veszélyes praktikák árán), a földrajz tantárgyhoz szorosan kapcsolódó térképek vizuális megjelenésén való töprekedés és harc a beszivárgó voluntarizmussal szemben. Pedagógus továbbképzési előadó, majd tanszékvezető a Központi Pedagógus Továbbképző Intézetben, ahol egyre többször jelentik fel kollégák, vezetők és „tapasztalt felnőtt diákok” egyaránt... Király István professzor már korábban is felfigyelt a villódzó szellemű, a szellem szabadsága mellett aprólékos, lexikon-imádó Vargha Balázusra, akit a Magyar Irodalomtörténeti Társasághoz (MIT) hívtak 1953-tól. Életrajzában s annak hivatkozásaiban ugyan az szerepel, hogy ennek szervező titkára volt, de a MIT hivatalos honlapján ez időtájt Barta János neve szerepel titkárként. Hogy a „szervező” funkció mást ill. mit takart, az sajnos számunkra továbbra sem világos. Ám, hogy Vargha Balázsnak bőven volt feladata, azt a hivatkozott lap-oldal idevágó része is jól jelez: „A kommunista rendszer 1949-es bevezetése után a Nagy magyar klasszikusok (1950-1962) és a Nagy magyar írók (1951-1956) című könyvsorozatok megjelentetésével szerzett tekintélyt a Magyar Irodalomtörténeti Társaság.“

Életrajzának jelentős fogyatékosága az is, hogy az 1958 és 1977 közötti időszakot úgy adja meg a wikipedia szerkesztője, mintha Vargha Balázs e

csaknem két évtizedben a Petőfi Irodalmi Múzeum állományában mint “kutató” tevékenykedett volna. Ám saját emlékezés-folyama és az annak nyomán készült Katsányi-féle alapos méltatás jelentősen árnyalja, illetve pontosítja a valóságot. Vargha, a legautentikusabb így ír: “Mormota módra éltem akkoriban. Nem csak nekem volt olyan érzésem, hogy ebben az akasztófás világban képtelen vagyok igazi foglalatosságra....Nagyon ellepték a könyvtárat a fekete igazolványosok, akik buzgón gyűjtötték az anyagot...”⁸² Megint csak Katsányit hívjuk segítségül: “S ekkor egy apró véletlen (az esti áramtalanításnál tartott közös ügyelet) összehozta Sallai Istvánnal, a Könyvtártudományi és Módszertani Központ fősztályvezetőjével. Sallai az idő tájt a viták keresztüzében bontakozó szabadpolcos könyvtári rendszer modelljének kidolgozásán munkálkodott. Valójában a polcok szabadságánál jobban foglalkoztatta őt az információ szabadsága, a szabadpolcos technológiára való áttéréssel a politikai agitációs könyvtárból az információközvetítő-tájékoztató könyvtár irányába akarta a magyar közkönyvtárakat elmozdítani. A tervezett újfajta könyvtárat mint az ismeretszerzésnek és a tanuláshoz az iskolával egyenrangú, ám az elavult iskolamesterinél korszerűbb módszerekkel dolgozó intézményt kívánta láttatni és elfogadtatni. Ezekre a gondolatokra pontosan rímelték Vargha Balázs annak idején kidolgozott és megvalósított, majd befagyasztott reformpedagógiai elvei. Az ex-rajtánár Vargha Balázs és az ex-tanító Sallai István pedagógiai alapelvei közel álltak egymáshoz. Sallai István kérésére Vargha Balázs a Könyvtártudományi és Módszertani Központ munkatársa lett, és a gyerekkönyvtárak új modelljének kidolgozását kapta feladatul.”⁸³

Szólnunk kell a Vargha Balázs-i gyermekkönyvtárak egy másik meghatározó jellemzőjéről, **a játékoságról** is, ami nem esetleges járulék volt,

⁸² Vargha i.m. 1991. 8.sz. 487.p.

⁸³ Mivel Katsányi itt ismét hivatkozott, Vargha Balázs 90. születésnapja alkalmából publikált dolgozata e nagyszerű könyvtári misszió elemzését adja, a továbbiakban már nem idézzük, az írást teljes terjedelmében olvasásra ajánljuk az érdeklődők számára!

hanem az új pedagógiai-gyerekkönyvtári eszmény koherens része. A reformpedagógia egy korábbi klasszikusa szerint “csak úgy nyerhetjük meg a gyermek szellemi erejét a szükséges munkához, ha segítségül szerződttjük a játék örömét”. A hajdani reformpedagógiai iskolákban a játékos módszereknek kardinális szerepük volt. A feladat és az ember nagyszerű találkozása volt ez: Vargha Balázs vérbeli homo ludens volt, legendás hírű játékmester, aki játékosan fedeztette fel a világ érdekes jelenségeit, vezetett rá a dolgok rejtett összefüggéseire, a meglevő rend átrendezése pedig pajzán élvezetet jelentett számára. Játékoskönyvei, a televízió által is közvetített Fabulái⁸⁴ a résztvevőknek élvezetet jelentettek, a könyvtárosoknak és pedagógusoknak “felsőfokú” továbbképzést. Az előző évtizedekben képesítést szerzett óvónői és pedagógus kar jó részének lehetett személyes élménye egy-egy Vargha Balázs vezette előadásról. Ilyen volt például az Óvónők Kecskeméten megrendezett II. Nyári Akadémiáján, 1973-ban elhangzott fajsúlyos eszmefuttatása a Széchenyi Könyvtár főelőadójának.⁸⁵ Itt csak a jellegzetes Vargha Balázs-i fejezetcímeket adjuk meg: Hebert árnya; Patkányok és gyerekek; A memorizálás; A kisgyerek képességei; Az értelmetlenség védelmében; A memorizálás védelmében; Az „általános műveltség” kísértete; Problémamegoldás; Intellektuális játékok; Kérdések és feleletek; Definíció és verbalizmus; Alkotás. E nagy előadás lényegét az alábbi idézettel erősítjük meg: „valószínűleg ez a rossz értelemben vett fokozatosság az oka annak a többször leírt jelenségnek, hogy az első iskolai évek megváltoztatják a gyermekek intellektuális magatartását: az eddigi kíváncsiság, kutatási vágy, találékonyság helyébe drill-automatizmus, eltompult kötelesség-teljesítés lép.

⁸⁴ „Fabula” címmel 1968 és 1978 között 25 részes ifjúsági művelődési-irodalmi televíziós sorozat forgatókönyvének írója, részben szerkesztője és műsorvezetője volt egyben!

⁸⁵ Vargha Balázs: Gondolkodás, játék, alkotás. In: Krajcsovicski József (szerk.): Óvónők II. Nyári Akadémiája. Kecskemét, 1973. június 25-30. Kecskeméti Óvónőképző Intézet Közlemények, 3. Kecskemét, 1974. 114-124. p.

Ha ez a nevelői törekvés teljes sikerrel járna, tartós fizikai-szellemi-erkölcsi bénulást is okozhatna...”

Végezetül hadd irányítsam a figyelmet Vargha Balázs reánk hagyott s bár befejezett, de további vagy újbóli, alapos tanulmányozásra mégis serkentő munkáinak némelyikére. Egyik csoportjuk például az a kézirat, a bevezetőben már egyszer hivatkozott kézirat gépelvény-anyag, amely beletárolva kutatható az immár harmincötödik évébe lépő **Szórakaténusz** Játékmúzeum és Műhely Adattárában (JÁMA). A 124-88-tól a 131-88. sz. tételek alatt őrzött bő száz oldalnyi kézirat ebben a formában publikálásra még nem került, noha bizonyos változatai tudomásunk szerint különböző előadások formájában elhangzottak, illetve néhány játék gyűjteményhez illetve játék-pedagógiai tanulmányhoz kiváló alapot nyújtottak.⁸⁶ Ezek egyikében, a „Gyermekmunkák, játékszerek” címűben fogalmazódott meg a szerző részéről is erőteljesen egy tárgyi és szellemi játéktár, gyűjtemény létrehozásának, valamint itt sürgeti a városi-polgári játékvilág változásának, folklorizálódásának, valamint a tömegtermelés és a bolti játékkínálat-készletezés történetének felkutatását és megírását.⁸⁷ A továbbiakban az alábbi című és témájú dolgozatok szerepelnek még a kecskeméti országos szakmúzeum archívumában: *Kísérlet a nyelvi játékok rendbeszédésére - Forgó játékok – Megfordítások – Szavak a hangtükörben – Találós kérdések – Építkezés betűkből – Titkos írásmódok – X-es szerkezetek.*

A hazai játékkutatás egy másik nagyságára, Grastyán Endre (1924-1988) professzorra és munkatársainak kutatásaira hivatkozva például így fogalmaz a találós kérdések alkotásán vagy megfejtésén igyekvő gyerekekről: „Az új

⁸⁶ Vargha Balázs: Oktatás-Művészet-Folklór-Játék. In: Hosszú Klára (szerk.): Hagyomány és Kreativitás 2. UNESCO Workshop Budapest-Kecskemét, 1982. 8. 21-25. 6-20.

⁸⁷ Pl: Dankó Imre: Kézműves játékok és a modellálás. In: Kriston Vízi József: Játék+Rend+Szerék. Vesszőparipáink III. Budapest-Kecskemét, 1996. 50-60. p. – Kalmár Ágnes: Magyar iparművészeti játékszerek a századfordulón. In: i.m. 37-50.p. – Polák László: Adalékok egy majdani játékkataszterhez. In: i.m. 158-16.p. – Tészabó Júlia – Török Róbert – Demjén Bence: „A babatündérhez”. A budapesti játékkereskedelem története. Magyar Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeum. Budapest, 2010.

oktatási irányzatok hasznos megerősítést kapnak az idegélettan kutatóitól, akik agyi elektromos módszerekkel is ki tudják kutatni a gondolkodásnak ezt a csattanóját.”

A most és itt, szűkre szabott keretek között véget érő bújócskánk során egy újabb felfedezésre váró, Vargha Balázs-i csavarra hadd hívjam fel a figyelmet. Vargha Balázs monumentális életművének csaknem teljes bibliográfiájában⁸⁸ olvashatunk pontos címléírással (!) egy olyan poszthumusz kötetéről, amelyről kiderült: van, de nincs! Miről is van tulajdonképpen szó? Egy, a Móra Ferenc emblemikus novellájának címét viselő kiadó 2000-ben tervezte Vargha Balázs, „a hajdani legendás játékmester irodalmi, nyelvi, logikai és egyéb játékaiból készített válogatás” megjelentetését FABULA címen, s ez - bár a kötet kiadására való támogatás nem érkezett meg és így a terv dugába dőlt, ám mégis - kész tényként került be a teljes publikációs jegyzékbe. Készülve a mostani áttekintésünk végső formába öntésére, néhány év után ismét kétségbe esett keresésbe fogtunk. Kiderült tehát a buzgó és optimista jegyzék-készítés pontatlansága, amely nyomán azért mégiscsak megtalálhattuk az örökös, a legidősebb fiú: Vargha Márton által az Országos Széchenyi Könyvtár Kézirattárában elhelyezett hatalmas hagyatékot, amelynek szisztematikus feldolgozása megkezdődött. Néhány napos áttekintést követően is feltűnt: az igazán érdeklődő utókor emberének lenni s Vargha Balázs szerteágazó (szöveg- és forgatókönyv írói tevékenységéről még külön nem is szóltunk! – etc.) munkásságának „adminisztrátorává” szegődni micsoda izgalmas kalandot jelenthet még kortársainknak avagy az utánunk jövők bármelyikének. Vargha Balázs készen áll erre, s a Múzeum utcai felfújt papírzacskó durranásával ismét jelt adott: folytassuk, ahol tegnap egy kis időre abbahagytuk!

88

http://www.szepmuveszeti.hu/data/cikk/91/cikk_91/08.18/szemelyi_biblio/Vargha_Balazs.pdf