

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENEGYEDIK ÉVFOLYAM

3-4. SZÁM



1991

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

KILENCVENEGYEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR,
KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KLEIN SÁNDOR, KOMLÓSI SÁNDOR,
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, VÁRNAGY ELEMÉR

Szerkesztőség:

József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34. Tel./FAX: (62) 321034
Technikai szerkesztő: Zsolnai Anikó

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest, Lehel u. 10/A, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank Rt. 219–98636, 021–02799 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az Akadémiai Kiadó *Stúdium Könyvesbolt* Budapest, V., Váci u. 22. és a *Magiszter Könyvesbolt* Budapest V., Városház u. 1. sz. alatti könyvesboltjában.

Előfizetési díj egy évre 200,- Ft. Ára példányonként 100,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA külkereskedelmi Vállalat (H-1389 Budapest, Pf. 149.).

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, Attila József University, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34. Tel./FAX: 36-62-321034

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Vastagh Zoltán: A tanulók társas viszonyainak elemzéséből következő pedagógiai tanulságok	157
Kádárné Fülöp Judit: A svéd tanügyigazgatás mai képe	169
Kovács Sándor: Az iskola-image	187
Vincze László: Appendix neveléstörténeti munkákhoz (A „fekete pedagogia” történetéből)	195
Zátonyi Sándor: A reformáció kori csepregi kollégium (1557–1643)	215

DOKUMENTUMOK

Három főrangú ifjú az eperjesi kollégiumban (1667–1670) (S. Sárdi Margit)	231
--	-----

INFORMÁCIÓK

Jelentés a Magyar Tudományos Akadémiai Pedagógiai Bizottsága 1991. évi tevékenységéről	243
Beszámoló a Magyar Tudományos Akadémiai Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának 1991. évi tevékenységéről	243

A TANULÓK TÁRSAS VISZONYAINAK ELEMZÉSÉBŐL KÖVETKEZŐ PEDAGÓGIAI TANULSÁGOK

Vastagh Zoltán

Janus Pannonius Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék

Mérei Ferenc az általános iskola megszületésének időszakában abban reménykedett, hogy az elkövetkező évtizedek vizsgálatai bizonyítani fogják az új intézmény magasabb szintű eredményeit és elvezetnek – többek között – a társas kapcsolatok differenciáltabb, fejlettebb formációihoz. „Csoportosulás és társas szerkezet az általános iskolában” – c. tanulmányában arra a következtetésre jutott, hogy az úgynevezett „népiskolai felső tagozat” 1945 után is lényegében az alsóbb társadalmi rétegekből verbuválódott, továbbra is jóval alacsonyabb gondolkodási színvonalon állt és fejletlenebb társas szerkezetet mutató osztályokba tömörült, mint a gimnáziumi – kisebb mértékben a polgári iskolai – típusokból érkezők.

Az idézett felmérés 1945–47 között Budapesten, 63 iskolai osztályban történt, másodiktól nyolcadik osztályig. A követéshez szükséges alapképlet tehát megszületett, de sajnos – ismert történelmi folyamatok következtében – a szerző évtizedekig nem készíthetett hasonló felvételeket. Az oktatásirányítás a nyolc osztályos iskola kiteljesítésének időszakában egyre kevésbé igényelte a *Mérei*-féle felmérések tényfeltáró adatait. Elgondolkodva a 45-utáni rövid nekilendülés és a 48-tól már megtorpanó tudományos igényű kezdeményezések tanulságain, időszerűnek tartjuk a további fejlemények részletesebb vizsgálatát.

A több szempontú szociometria támpontjai

Elemzéseink főként *Mérei Ferenc* több szempontú szociometriai módszerére támaszkodnak. Ez a módszer elsősorban egy-egy intézményi vagy informális csoport (például iskolai osztály vagy művelődési kör) társas viszonyairól ad átfogó képet. A mutatók rendszerbe foglalt értékelésével támpontokat kaphatunk a nevelő-fejlesztő tevékenységhez.

A közismertebb szimpátia kérdések mellett (pl. Ki mellé ülnél legszívesebben az osztályban?) minden esetben fel kell vennünk a felmérőlapra más kritériumokat is. Ezek a valóságos viszonyok mélyebb és sokoldalúbb feltárását szolgálják. Legfontosabbak ezek közül a tulajdonságokra vonatkozó (pl. Ki a legszorgalmasabb tanuló az osztályban?) valamint a napi életben fontos funkciókra vonatkozó (pl. Ki lenne az osztályfőnök helyettesítésére legalkalmasabb tanuló?) kérdések. Minden esetben érdemes számba venni a

társak előtt és a felnőttek (tanárok) előtt népszerű személyek helyzetét, arányát, főbb jellemzőit is.

Mérei – különböző életkorúaknál végzett, széleskörű felmérések alapján – átlagértékeket számított, amelyek viszonyítási alapul szolgálnak különböző konglomerátumok elemzéséhez. Egybevetethők a társasközösségek alakulásának mutatói (ez a társas helyzetek arányítása), a társas szerep és jelentőség mutatói (a társas mező tagolódásának dimenziói) is (*Mérei*, 1971. 328. o.).

A szociometria vizsgálatokhoz szervesen kapcsoljuk a csoportos és egyéni interjúkat, a kutató pedagógusok rendszeres megfigyeléseit, az iskolai dokumentumok elemzését, és minden esetben feltérképeztük a szocio-demográfiai hátteret. Ez a módszerkombináció ugyan csak saját vizsgálatainkban volt következetes, de *Mérei* eredeti felméréseiben is – különböző konglomerátumok leírásakor megtaláljuk hasonló összefüggések mérlegelését, az alapvető támpontokra épülő további gondolatmeneteket.

Tekintettel arra, hogy a különböző időszakokban végzett kutatásokban közös a problémakezelés és azonosak a szociometriai támpontok, megkísérelhetjük az adatok egymásra vonatkoztatását. Semmiképp sem lehetséges az eltérő mintavételek adatainak pontos viszonyítása. Óvatosságra int bennünket az a tény is, hogy a szociogram egy csoport történetének éppen adott állapotát mutatja meg, fejlődésének menetében. A kiemelt támpontok együttkezelése a kiegészítő vizsgálatokkal mégis lehetőséget kínál társadalmi és szervezeti (iskolai) jellemzők felderítésére, sőt esetenként időben távoli szociometriai képletek összehasonlítására is.

Minél nagyobb különbségek vannak az egyes felmérések között (tematikában és időben), annál nehezebb az összehasonlító elemzés. Jelen esetben a meglévő – a hazai szakirodalomban általunk áttekinthető – nyomvonalakat követjük, nagy időeltérésekkel és nagyon különböző mintákkal. Mégis rendkívül izgalmas ez a kutatás, mert megmutatja az iskolai szervezetben működő konglomerátumok jónéhány jellemző mozzanatát és a változási tendenciákat. Ezzel is felhívhatjuk a figyelmet a rendszeres kutatás fontosságára e szakterületen is.

A szociometriai támpontok közül elsősorban a CM (Centrális-Marginális) mutatót és a konglomerátumokban kirajzolódó mikrocsoportok értékkonfliktusait követtük nyomon. A tipikus konfliktusforrások mint a teljesítményközpontú iskolai osztályokban zajló rivalizálás, a tanár-diák ellentét, a sportban fellelhető társas „ellenérték” és a települések eltérő környezeti értékforrásai mentén leírt társas alakzatok és viszonyok valószínűsítik a tanulmányban közölt változási tendenciákat. Ezek mögött természetes bonyolult társadalmi folyamatok és személyiségfejlődési jellemzők húzódnak meg. Kutató pedagógusokkal folytatott fejlesztő programjaink arra is felhívták a figyelmet, hogy a tanulók társas-közösségeinek megismerését és értő támogatását a pedagógusképzésben és továbbképzésben kulcskérdésként kell kezelnünk.

Népiskolai és gimnáziumi osztályok jellemzői

Jelen tanulmányunkban nem törekedhettünk sem az „államosított pedagógia”, sem pedig a bűvópatakként tovább vezető *Mérei* iskola ide vonatkozó anyagának szisztematikus feldolgozására. Érdekes azonban felidézni *Mérei* 1948-ban megjelenő tanulmányából néhány alap gondolatot és feltárt szociometriai tanulságot, majd összevetni ezeket saját vizsgálatainkkal, melyeket már a 70-es és a 80-as évek közepén végeztünk.

Az osztálykonglomerátumok jellemzőiként a következőket olvashatjuk *Mérei Ferenc* összefoglalásában:

1. „A magasabb osztályok fejlettebb struktúrái vagy több központúak, vagy kevésbé tagoltak, de tömbszerűek... Az egybevágás csak tendenciaként érvényesül. A felsőbb osztályokban jelentékeny számban vannak fejletlen szerkezetek...”

2. Az iskolafajták és csoportosulási típusok egybevetésekor kiderült, hogy „a tíztizennégy évesek népiskolai osztályaiban sok a magányos gyermek, kevés a kölcsönös kapcsolat. Ugyanilyen korú gimnáziumi és polgári iskolai osztályokban kevesebb a magányos gyermek, sok a kölcsönös kapcsolat.”

3. „A fejlett fiúosztályok egyetlen központi csoport köré sűrűsödve inkább tömbszerűen tömörülnek. A fejlett leányosztályokat a több központú szerkezet jellemzi, az osztály szociális életében egyenlő jelentőségű... mégis elkülönülő csoportok rivalizálásával” (*Mérei*, 1948. 133–134. o.).

Ha ezeket a jellemzőket vizsgáljuk az általunk felvett 1970-es, majd a 80-as évek közepén-végén, egy Baranya megyei mintában (ahol 3 városi és 3 falusi környezetben működő felső tagozatos osztályt követhettünk nyomon) tanulságos kép rajzolódik ki.

A történeti szituáció változása és a felvételek – főleg nagyságrendi – eltérése miatt, természetesen csak óvatos összehasonlításra van lehetőség.¹ Az alaphelyzet nagy mértékben megváltozott. 1945–48 között közoktatási rendszerünkben a népiskolai, a gimnáziumi és a polgári iskolai változatok együtt léteztek, a koedukáció nem volt jellemző. A 70-es évekre az általános iskola kiteljesedett – sőt ismertté váltak alapvető funkciózavarai – ugyanakkor a társadalom jelentősen átrétegződött. A továbbiakban mindezekre figyelemmel kell lennünk.

Elkülönült, kevésbé tömbszerű konglomerátumok

A 70-es évek elején *Mérei* útmutatása szerint alakítottuk ki a több szempontú szociometria egy változatát és az úgynevezett „mikrocsoportok” szintjén lehetséges pedagógiai vizsgálatok technikáját. Az első felvételek teljes anyagát és azok pedagógiai tanulságait közreadtuk (*Vastagh*, 1980). Fiú és lány osztályokat nem volt módunkban figyelembe venni. A koedukáció teljessé vált. A szakirodalom is mintha megfeledezett volna a nemek sajátosságairól, inkább a közös nevelés előnyeit, az egységes nevelést tükrözte. A mikrocsoportok különbözőséből adódó jellemzők mégis felszínre hoztak rejtett konfliktusokat. Ugyancsak lehetővé vált a társas-közösségek részletes elemzésével

¹ A felvételekben szereplő iskolák és osztályok az 1. és 2. táblázatokban találhatók.

megragadnunk a közösségi nevelés „megoldóképlete” – vagyis az osztályközösség formális leírása – mögött a hajszályökérzetet, „az én és a másik” találkozási pontjait.

1. táblázat. Mikrocsoportok és peremre szoruló I. minta (1975–77)

Osztályok	Mikrocsoportok (és a tagok) száma	Peremre szo- rulók száma	Értékkonflik- tusok oka első- sorban
1. Villány 6–7.oszt. Létszám: 31–28	a) fiú : 4–3 b) lány: 4–10	fiú : 8–4 lány: 0–0	fiúk-lányok
2. Pécs Acsádi u. 5–6. oszt. Létszám: 24–25	a) fiú : 0–4 b) lány: 0–6	fiú : 4–0 lány: 4–4	tanár-diák
3. Pécs Építők u. 7–8.oszt. Létszám: 29–29	a) fiú : 0–5 b) fiú : 0–7 c) lány: 4–4 d) lány: 3–3	fiú : 6–0 lány: 0–2	iskola-sportkör lányok- „fiús lányok”
4. Szederkény 7-8.oszt. Létszám: 34–34	a) fiú : 3–3 b) fiú : 3–5 c) lány: 6–3	fiú : 3–2 lány: 3–3	települési értékek
5. Pécsszabolcs 7–8. oszt. Létszám: 22–22	a) fiú : 4–6 b) fiú : 0–3	fiú : 4–3 lány: 3–0	fiúk-lányok
6. Siklós 7–8.oszt. Létszám: 21–22	a) fiú : 3–8 b) lány: 5–6 c) lány: 3–0	fiú: 3–0 lány: 0–0	rivalizáló fiúk

2. táblázat. Mikrocsoportok és peremre szoruló II. minta (1985–89)

Osztályok	Mikrocsoportok (és a tagok) száma	Peremre szo- rulók száma	Értékkonflik- tusok oka első- sorban
1. Pécs Berek u. 4–7.oszt. Létszám: 33–27	a) fiú : 6–5 b) fiú : 3–0 c) lány: 4–4 d) lány: 5–0	fiú : 1–3 lány: 2–1	tanárok és szü- lők eltérő fel- fogása miatt: tanár-diák
2. Pécs Berek u. 5–8. oszt. Létszám: 27–21	a) fiú : 3–3 b) fiú : 3–0 c) lány: 5–4 d) lány: 0–4 e) lány: 0–3	fiú : 1–2 lány: 2–1	rivalizáló tanu- lók (fiúk és lá- nyok is)
3. Dombóvár Molnár Gy. 5–8.oszt. Létszám: 29–30	a) fiú : 7–7 b) lány: 7–11	fiú : 3–3 lány: 0–1	iskola-sport, ri- valizáló lányok
4. Kaposvár Rákóczi F. 5–8.oszt. Létszám: 36–36	a) fiú : 8–4 b) lány: 6–6 c) lány: 3–4	fiú : 1–0 lány: 2–3	rivalizáló lányok
5. Baksa 4–7.oszt. Létszám: 19–20	a) fiú : 5–5 b) lány: 5–5	fiú : 2–1 lány: 3–0	települési értékek
6. Dobsza 6–8.oszt. Létszám: 24–21	a) fiú : 5–4 b) fiú : 3–3 c) lány: 6–3 d) lány: 4–0	fiú : 0–1 lány: 2–0	települési értékek

Az 1. és a 2. táblázatok az osztályok társas szerkezetének helyzetképét szemléltetik a hetvenes, majd pedig a nyolcvanas évek második felében. Egyes osztályokban két, másokban három, esetenként négy évig követhettük az elmozdulásokat, változásokat. A

minták nagyjából kiegyenlítettek, a vidéki nagyváros és a kisebb települések viszonyait egyaránt felszínre hozzák, felcsillantva bizonyos különbségeket, eltéréseket.

A fenti táblázatokban az első oszlopban az iskola megnevezése és a konglomerátumok vizsgálatának kezdeti és befejező évfolyama, valamint a teljes osztálylétszám alakulása, a második oszlopban a fiúk és a lányok mikrocsoportjai és létszámuk alakulása, a harmadik oszlopban a fiú és lány peremhelyzetű tanulók számának változása, az utolsó oszlopban pedig a mikrocsoportokban található főbb értékűközések megnevezése olvasható.

A táblázatokon kimutatott konfliktusok fő okozója a rivalizálás. Miután az iskolában a tanulmányi eredmény, pontosabban a jobb osztályzatok megszerzése a tét, érthető a versengés. A fiúk és a lányok egyaránt vetélkednek, de a második felvételnél (és a nyolcadik osztály felé haladva) elsősorban a „szorgalmas lányok” tűnnek fel.² A nemek között a 4. és 5. osztályban élesebb a verseny, később egyre több fiú elmarad a tanulásban és inkább a sportban, esetleg iskolán kívüli sajátos tevékenységben (mint a „számítógépezés”) vagy szűkebb baráti körben a játék köti le figyelmét.

Az osztályban képződő társas értékűközpontok jellemző konfliktusait a 3. táblázatban foglaltuk össze.

3. táblázat. Tipikus értékűkonfliktusok a konglomerátumokban

Rivalizálás az osztályzatokért	I. minta: 4 esetben II. minta: 4 esetben	összesen: 8 esetben
Tanár-diák összeűtközés	I. minta: 1 esetben II. minta: 1 esetben	összesen: 2 esetben
Sport és tanulás űtközése	I. minta: 1 esetben II. minta: 1 esetben	összesen: 2 esetben
Települések különbözősége	I. minta: 1 esetben II. minta: 2 esetben	összesen: 3 esetben

Már az előző táblázatokban láthattuk, hogy a felső tagozatban mindenütt elkülönülnek a fiúk és a lányok. Kettőnél több központ kiűpűlése az osztály érték- és normarendszerét, valamint a viselkedésműdök egységességét jelentősen befolyásolja.

² A szorgalom mint csoportjellemező semmiképp sem negatív minősítés, hanem a fiúk csoportjától eltérő (feszűltségtermelő) sajátosság.

A hármas számú táblázatban felsorolt konfliktusok elsősorban nem az egyes osztályokból, hanem azokon belül, főként a mikrocsoportok értékkülönbségeiből magyarázhatók.

A falusi osztályokban kevésbé, a városiakban (különösen a tagozatos iskolákban) erősebben tör felszínre a mikrocentrumok értékütközése. A falusi iskolákban homogénebb a struktúra, nem olyan erős a jótanulók elkülönülése, inkább a lakótelepen (iskolán kívül) elevenednek meg a mikrocsoportok, mégpedig nemenként különválva, több esetben deviáns jellemzőket mutatva.

Kiszorulási tendenciák

Mérei Ferenc – számos felvétel alapján – egy átlag mutatót vezetett be, amelyhez a társas konglomerátumokat viszonyítani lehet. A Centrális-Marginális mutató (CM) átlaga: 20:50:30. Vagyis a társas-közösség centrumában a tanulók 20%-a, peremén 30%-a, a kettő közötti társas mezőben pedig 50%-a található. Ez a mérlegelés – viszonyítás – követve *Mérei* útmutatásait – rendkívül hasznos. Az átlagtól való eltérés mindig jól tükröz belső, dinamikus elemeket és relatív különbözőségeket. Így például az I. sz. mintában a villányi osztály két év alatt mérhető teljes átrendeződését mutatja a 4. táblázat.

A mutatók mögött a kutató pedagógus felfedezheti egyrészt a tanulók életkori és környezeti változásainak, másrészt saját munkájának hatását is. A villányi osztályban például valóban sikerült az iskola (úttörő szervezet) egysíkú értékrendje ellenében tömörülő fiúkat „visszahódítani”. Az osztályfőnök (egyben rajvezető) elfogadta a sport- és mozgásigényt, sőt felerősítette ezeket a „szorgalmas lányok” ellenében is. Így épülhetett egybe a lány és fiú vezetők köre. Ennek azonban ára volt! Élesedett a peremen maradó elkülönülése és az iskolai értékelésben visszaesett a teljesítmény. A II. mintában érdekes a Pécs, Berek u. 5–8. osztályának CM-mutatója. Az arányeltolódás ugyancsak szemmel követhető. Az iskola vezetői itt angol tagozatot szerveztek. A nyelvi tagozat értékrendje új tanulókat vonzott, mások átkerültek nem tagozatos osztályokba. Átlagon felül felduzzadt az új összetételű konglomerátumban a tanári követelmények mellé felsorakozó „aktív mag”, és – ami igencsak figyelemre méltó a társas viszonyok szempontjából – markáns csoportként átlag fölé került a rivalizáló, vagy inkább a tanulásban lépést tartani nem tudó tanulók köre. Ebben a folyamatban kirajzolódott az iskola megkettőződése: a mindig dicséért tagozatosokra és a fokozatosan lecsúszó, sokszor leértékelt nem tagozatosokra.

Ha a *Mérei*-féle átlagokat a mi felméréseink CM átlagaihoz viszonyítjuk, a következő kép tárul elénk. A 70-es évek közepén felvett adatok szerint – egy kivétellel – „perem-erős” képletek találhatók. Az osztályokban széttartó átalakulások zajlottak, kevésbé mutatkoztak tömbösödési tendenciák. A hangulat ellentmondásos volt és nem hatottak igazán a nevelés normái, vagy csak erős ellenállás kíséretében. A követett (és természetesen a lehetőségekhez mérten fejlesztett) osztályok képletei néhány év alatt jelentősen módosultak. Két esetben szinte megfordult az arány (Villány és Pécs, Építők u.) egy esetben megerősödött a kohézió, sőt eltűnt a perem (Siklós). A szederkényi osztály külön elemzést érdemelne. Itt javult ugyan az arány, megerősödött a középréteg, de igen

erős maradt a perem, veszített erejéből a centrum is. A változás mögött leginkább a „nagylányok” idősebb fiúkhöz kötődése, ennek következtében perem felé szorulása állt. Bár valamennyi osztályra jellemzően tapasztalhattuk, hogy a gyerekek közelebb kerültek a tanulmányi (és iskolai) értékekhez, de makacs góccá vált a lemaradók – három esetben még mindig domináns – rétege.

4. táblázat. A CM-mutatók összehasonlító áttekintése. I. minta (1975–77)

Osztályok (%)	I. felvétel (%)	II. felvétel
1. Villány 6-7.oszt.	25,8:22,5:51,6	50,0:17,8:32,1
2. Pécs, Acsádi u. 5-6.oszt.	12,5:20,8:66,6	28,0:40,0:32,0
3. Pécs építők u. 7-8.oszt.	13,7:37,9:48,2	44,8:41,3:13,7
4. Pécsszabolcs 7-8.oszt.	13,6:27,2:59,0	18,1:27,2:54,5
5. Szederkény 7-8.oszt.	32,3:00,0:67,6	17,6:17,6:64,7
6. Siklós 7-8.oszt.	38,1:33,3:28,5	73,9:26,0:00,0
<i>II. Minta (1985-89)</i>		
1. Pécs, Berek u. 4-7.oszt.	39,3:45,5:15,2	33,3:37,1:29,6
2. Pécs, Berek u. 5-8.oszt.	40,7:40,7:18,6	66,7:4,7:28,6
3. Dombóvár Molnár Gy. 5-8. oszt.	31,1:34,4:34,4	26,6:60,1:13,3
4. Kaposvár Rákóczi F. 5-8.oszt.	38,8:52,7:8,5	47,4:38,8:13,8
5. Baksa 4-7.oszt.	47,3:26,3:26,4	50,0:35,0:15,0
6. Dobsza	75,1:8,3:16,6	47,6:47,6:4,8

A 80-as évek közepétől követett mintában eleve „centrum-erős” konglomerátumokat találtunk. Ez önmagában nem azt jelenti, hogy az előző évtizedhez viszonyítva feltétlenül pozitívabb viszonyok alakultak ki. Azt viszont megállapíthatjuk, hogy a kiemelt osztályok az iskolában – az adott iskolában – éppen ebben a periódusban koherensebbek, a tanulásban is törekvőbbek voltak. Talán az is szerepet játszott ebben, hogy a második felméréshez már nehezebben találtunk vállalkozó pedagógusokat, és inkább a „jobb osztályok” vezetői kerültek a kutató pedagógusok közé.

Elgondolkodtató, hogy az első és a második felmérési-követési időszakban az osztályok CM-mutatói egyaránt kiegyenlítődési tendenciát igazolnak. Lehetséges, hogy ezúton tapasztalhatjuk az életkor és/vagy az iskolai osztályok alakulásának tipikus fejlődésmenetét? Erre vonatkozóan jóval pontosabb, célirányosabb kutatásra volna szükség. Azért sem általánosíthatunk, mert az egyes mutatók mögött különböző minőségek és tendenciák húzódnak meg. Így a perem aránymutatója emelkedhet a kitaszítottak növekvő száma miatt, de nem tudjuk – és csak az egyes konglomerátumok adatainak részletes elemzésével tudhatnánk meg – hogy mi lehet ennek az oka. Sokszor a tanulásban történt nagyfokú lemaradás, vagy éppen egyesek erős kiemelkedése, esetleg tanulási igénye, amely más (különórás) csoportokhoz köti a gyermekeket. Figyelmet érdemel a Pécs, Berék u. iskola 8. osztálya, ahol a centrum és a perem között alig mérhető összekötő réteg. Ebben az osztályban az iskolai (vagy inkább továbbtanulási) követelmények határozták meg a csoportosulásokat is. Ugyanakkor egy-egy más területen kiemelkedő tanulót (pl. zeneiskolást) épp úgy peremre szorítottak, mint a „veszekedőnek” vagy „rossz tanulónak” tartottakat.

Az iskolafajták 1945–48 közötti jellemzői ma már nem követhetők. Figyelemre méltó azonban, hogy *Mérei* erre vonatkozó megállapításai mai viszonyaink között a településfajtákkal hozhatók összefüggésbe. Ugyanis a régi népiskolai jellemzők elsősorban a manapság külvárosinak és falusinak nevezett (kistelepülési) iskolákban mutathatók ki. Ezek ma a fejletlenebb közösség szerkezetek, bár a városiaknál korántsem annyival, mint *Mérei* felméréseiben. Fokozatosan tűntek el a városi (és központi tagozatos) iskolákban is a sűrű alakzatok. Inkább a szétagoltság érvényesült, növelve a kiszorulókat számát (*Vastagh*, 1980. 145. o.). „A helyzet felismerése után megfelelő nevelési program tervezhető, amely végül is felülkerekedik és megteremti a szükséges egyensúlyt a nevelő hatások közvetítésében. Ezt valószínűsítik az intenzív osztályok tapasztalatai.” (*Vastagh*, 1980. 145. o.) A fejlesztési ciklusok végén kiegyenlítették az arányok. *Méreinél* a peremre szorultak átlaga 30%, a 80-as években pedig 31% volt. Részletesebben az 5. táblázatban tekinthetők át a minták átlagai.

Ismét visszatérünk a különórákra járók és a faluból városba költözők peremre szorulásának kérdésére. Feltételezésünk szerint ez az újabb jelenség erősen azon szülők „műve”, akik közül egyre többen fedezik fel gyermekeik átlagtól eltérő (többnyire pozitív) vonásait. Vidéken többek között az iskolával való elégedetlenség az egyik ösztönző az elköltözésre. Más forrásokból is jól megfigyelhető a magyar társadalom sajátos átrétegződése és a vidéki iskolák egyre nehezedő helyzete.

5. táblázat. A CM-mutatók két periódusban felvett adatainak összehasonlítása

I. Minta átlaga (%) (1975-77)	Első felvétel	Második felvétel
	22,6:23,8:53,6	38,7:28,7:32,6
II. Minta átlaga (%) (1985-89)	45,8:34,1:19,5	27,1:41,8:31,1

Ugyancsak felerősödött az elmúlt évtizedben az osztályzatcentrikusság, elsősorban a városi iskolákban. Ezért is, de más okok miatt is (mint a tanítás feltételeinek és a pedagógusok anyagi helyzetének romlása) háttérbe szorult az egyes gyerekek problémája, általában a személyközpontúság.

Lányvezérelt osztályok

Ha külön vizsgáljuk az általános iskola felső tagozatában a fiú és a lány mikrocentrumokat (ld. az 1. és 2. sz. táblázatban), a lányoknál egyre több sűrűsödési pontot fedezhetünk fel. Ez a problémakör nem azonosítható *Mérei Ferenc* leírásaival, melyek az annak idején létező lányosztályokról készültek. Ez természetes is, hiszen a fiúk és a lányok egy tanteremben egymáshoz is és az egységes követelményrendszerhez is más módon viszonyulnak, munkájukba és játékaikba egyaránt belejátszik a másság, a nemek közötti sajátos – életkoronként változó – távoldódás és közeledés, esetleg spontán módon is adódó vetélkedés.

A 70-es években még talákoztunk „fiú-vezérelt osztállyal” (Pécsszabolcs), később már ott sem. Minden osztályban a jótanuló lányok alkotják az összezáródó vagy több pólusú élcsoportot. Az iskolai értékekben erős lányokkal a fiúk közül csak kevesen vetélkednek. A 14 éves korhoz közeledve inkább csak lány központok találhatók „fent” és a fiúcsoportok osztályon kívüli értékekben, vagy kevésbé elismert területeken rivalizálnak (pl. számítástechnika, sport). A „fiús értékek” kiszorulása az iskolai életből több tényezőből adódhat, talán leginkább a férfi pedagógusok hiányából és az úttörő szervezet – máig nyomot hagyó – „lányos programjából”. Meg kell jegyeznünk, hogy az úttörő mozgalom hatása más vonatkozásban már a 80-as években alig volt érzékelhető a társas struktúrákban. A vezető tisztségek szinte teljesen azonosultak a szorgalmas, jótanulókkal, az örsök semmiféle különbözőségeket nem mutattak, csupán a fiú-lány másságot mérhettük fel továbbra is.

Tanulságos felidézni *Huszár Zsuzsa* munkáját, amely a 80-as évek közepén felvett szociometriai adatok egyfajta újraértelmezésével készült. A megyei minta 21 iskolai osztályának 10–14 éves tanulóit, 334 lányt és 282 fiút emelt ki, és azok válaszait számító-

gép segítségével, sokoldalúan vizsgálta. A számunkra ezúttal izgalmas kérdés a fiúk és lányok válaszainak egyezése, illetve különbözősége.

Feltételezhető, hogy a választásoknál a biológiai nem determináló tényező. Az alábbiakban ebből a dolgozathoz idézünk néhány összefüggést.

A lányok (a teljes mintát véve alapul és nem osztályonként követve az adatokat) a funkciók gyakorlásában élen járnak, a népszerűségi mutatókban vezetnek, ugyanakkor a fiúk a „tanárok kedvenceiként” őket említik elsősorban. „Aki egy csoportban a közösségi funkciókat gyakorolja és ráadásul népszerű is, jobban érzi magát, mint az, aki a funkciók gyakorlásában valamilyen oknál fogva kevésbé vesz részt, és még népszerűtlen is. Ebből adódóan az a következtetésem, hogy a fiúk iskolai közérzete ténylegesen rosszabb, mint a lányoké.” (Huszár, 1990. 23. o.)

További bizonyítékok is találhatók a dolgozatban arra vonatkozóan, hogy a lányok kedvezőbb helyzetben vannak az iskolai osztályokban, mint a fiúk. Csak egyetlen területen talált a kutató eltérést. A sportban rivalizálnak a fiúk, sőt elismerten jobbak, mint a lányok. További vizsgálatot igényel az a következtetés, mely szerint ez a torzulás és egyenlőtlenség „legszorosabban a pedagóguspálya elnőiesedésének problémaköréhez kapcsolódik” (Huszár, 1990).

A pedagógiai műveltség megújítása kulcskérdés

A társas jelentőség (pregnancia) vizsgálatával, valamint a szerepviszonyok áttekintésével az bizonyosodik, hogy az iskolákban egyre gyengülő nevelőhatás követhető nyomon.

A 80-as évek közepére szinte mindenütt csökkent a társak szempontjából jelentős tanulók száma. A szerepérték ugyancsak csökkent, ami (a felmérés kérdéseiből következően) az együttes tapasztalatok és élmények elszegényedését tükrözi.

Az „alacsony társadalmi osztályok szegényebb szülőinek gyermekei” rendre kedvezőtlenebb szociometriai helyzetbe kerülnek, mint a tehetősebb (elsősorban értelmiségi) rétegek gyermekei” (Merei 1948. 133. o.). A Merei által kimutatott egybevágás makacsul tartja magát. Bár az 50-es évektől óriási átrendeződési folyamatok játszódnak le társadalmunkban, az új hierarchiákban is megrekedtek bizonyos alacsony kultúrájú rétegek, és ezen belül – újabban ismét erősödve – megmaradt a szegénység is. A városi iskolák közelebb állnak (természetesen inkább a tagozatos, belvárosiak) a régi gimnáziumok társas alakzatainak mutatóihoz, a peremkerületiek és vidékiek pedig a régi népiskolák jellemzőihez. Nem teljes azonosságról van szó, de a tendenciák érzékelhetően megmutatkoznak.

A társas viszonyokból kirajzolódó kép arra figyelmeztet, hogy az iskola folyamatosan elszenvedte a társadalmi környezet hatásait, de nem alakult ki hatékony stratégiája ezen hatások befolyásolására. Ma feltehető az a kérdés, vajon a nyolcosztályos gimnázium újraszervezése elvezethet-e a „társas alakzatok fejlettebb” formáihoz? Meggyőződésem, hogy az újabb átcsoportosítás sem hozhat eredményt, ha nem vesszük figyelembe továbbra sem „az én és a másik” dimenziójában lejátszódó folyamatokat, és nem tanuljuk meg a személyiségfejlesztő iskolaszervezetek kiépítésének módját.

Az iskolák a változó viszonyokat általában még nem képesek nevelési (oktatási) hatékonyságuk növelésével, szervezetük megújításával ellensúlyozni, bár erre vonatkozóan vannak pedagógiai elgondolások (innovációs törekvések).

A kísérleti iskolák társas viszonyainak elemzésére nem volt módunk. Feltételezhető, hogy azokon a pontokon, ahol tényleges változások mentek végbe, átalakulás (jellemző változás) tapasztalható a tanulók norma- és értékviszonyaiban, társas jellemzőiben is.

A Mérei-féle több szempontú szociometria támpontjai, valamint az azzal összefüggő háttérmutatók alkalmasak a nevelés (fejlesztés) egyik legfontosabb problémakörének, az interperszonális viszonyok dinamikus történéseinek megragadására.

A jelenleg még általános iskolavezetési szemlélet elsősorban a szűkebb értelemben vett iskolai tanulást és tanári tevékenységet állítja középpontba. Ezt támogatja a pedagógusok felkészítésének egyoldalúsága is. A tanárjelöltek inkább az általános követelményeket, tantervi koncepciókat tanulják, ugyanakkor a tanulók életkori sajátosságaiból (jellemzőiből) és azok környezeti támpontjaiból alig ismernek valamit. A valóságos szituációk alkotó elemzése és megváltoztatási lehetősége már alig kerülhet be a tanárképzés gyakorlatába.

Az önelemző és fejlesztő stratégiák elsajátítása ugyancsak hiányos. Az ifjúság életkorral növekvő elidegenedése az általános iskola felső tagozatában még csak szórványosan tapasztalható. Amint érzékeltettük, feltűnnek már egyrészt a tanulásban lemaradó és más szinteken pl. lakóterületen csoportosuló, esetleg deviáns csoportokhoz sodródó gyerekek, másrészt a szülők által megszervezett magántanulás, az úgynevezett „második iskola” elszívó hatására kiszakadók. Az elidegenedés a középiskolában erősebben diagnosztizálható. A probléma arra hívja fel a figyelmet, hogy a különböző nevelési tényezők együttműködése rendkívül ellentmondásos. Az iskola szerepe a szocializációs folyamatban megváltozott. Mindenképp újabb – tudományos igényű – kutatások szükségesek, amelyek a megváltozó, átalakuló magyar társadalomban feltárják a gyerekek (és ifjak) társas értékeinek változásait és a differenciált társadalmi szintéren zajló folyamatok erőterét. Mindez szükséges az intézményes nevelés helyének, szerepének mérlegeléséhez és az iskola belső viszonyainak korszerűsítéséhez. Feltételezzük, hogy a tanulókra és közvetlen környezetükre figyelő, és arra építeni képes nevelői koncepciók a jövőben egyre hatékonyabbak és eredményesebbek lesznek.

Kutatásaink és iskolafejlesztő törekvéseink egyaránt megerősítették, hogy a hagyományos szemléletet, és ezzel együtt a pedagógusok szakmai műveltségét meg kell újítani.

Ebben az egyes gyermek és személyi környezete egyik kiindulópont lehet. A pedagógusnak az interperszonális viszonyok valóságáról, dinamikájáról, alakulásáról és befolyásolásának lehetőségeiről jóval többet kellene tudnia. A fejlesztő tevékenységre elsősorban saját személyiségét kell alkalmassá tennie, képességeit e cél érdekében alakítania. Csak így válhat képessé arra is, hogy a társas konglomerátumokban eligazodjon, az interperszonális támpontokat értelmezni tudja és mindezek alapján az egyes mikrocsoportokra, azokon belül (azon keresztül) egyes személyekre valóban hatást gyakoroljon. Természetesen ez a hatás elsősorban vonzó példát, ösztönzést, a tudáshoz vezető út

A tanulók társas viszonyainak elemzéséből következő pedagógiai tanulságok

megszerettetését, hozzáértő megszervezését, más oldalról pedig az akadályok elhárítását, a támogató együttműködés képességét jelenti.

Irodalom

- Csőregyhé Éva (1978): *Lakótelepi gyerekek*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1988): *Megújuló egyenlőtlenségek*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Huszár Zsuzsa (1990): *A 10–14 éves fiúk és lányok válaszainak összehasonlítása szociometriai felmérés alapján*. Pécs, MTA–PAB pályázat.
- Mérei Ferenc (1948): Csoportosulás és társas szerkezet az általános iskolában. In: *Köznevelés Évkönyve*. Budapest. 114–143.
- Mérei Ferenc (1971): *Közösségek rejtett hálózata*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Vastagh Zoltán (1980): *Mikrocsoportok az iskolai osztályokban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vastagh Zoltán (1985): *Az osztályozást megelőző értékelési rendszer előzetes tapasztalatai*. Tantervelméleti Füzetek 17. sz. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 131–140.

Vastagh Zoltán

ABSTRACT

ZOLTÁN VASTAGH: EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF THE ANALYSIS OF SOCIAL RELATIONSHIPS OF THE STUDENTS

The author looks back on the main conclusions of a sociometric survey done by Ferenc Mérei. He compares the indicators of that study (e.g. the characteristics of social organization, the value system of micro groups, social roles and pregnancy) with the results of his own study. The conclusions we can arrive at are relevant for the educational improvement efforts of the changing Hungarian society. The most important problem areas dealt with are: the differences between boys or girls only and coeducated classes, the norm and value conflict of the educational system and of the micro groups, tendencies to exclude from relationships, and how the grade centered and increasingly impersonal relationships in schools are reflected in children. The study pays special attention to renewal of the teacher's erudition and makes some suggestions on what to do in this respect.

MAGYAR PEDAGÓGIA **91**. Number 3–4. 157–170. (1991)

Levelezési cím / Address for correspondence: Vastagh Zoltán, Janus Pannónius Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, H-7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

A SVÉD TANÜGYIGAZGATÁS MAI KÉPE

Kádárné Fülöp Judit

Művelődési és Közoktatási Minisztérium

A svéd oktatási rendszer

Iskolaellátási kötelezettség

A svéd iskolarendszert a világ legbőkezűbb iskolarendszereként tartják számon. A svéd állam állampolgárainak ingyenes iskolaellátást biztosít 6-tól 20 éves korig. Az alsó- és középfokú oktatásban egyelőre ingyenes az iskolai ebéd, a tankönyv és taneszköz is. Ezenfelül ingyenes a felsőoktatás, és ingyenes a felnőttoktatás, amelynek számtalan különféle formájában a svédek milliói vesznek részt.

Az alsó- és középfokú rendes és felnőttoktató iskolák fenntartására az ország 258 járási törvényhatóságát (a *kommunákat*) kötelezi a törvény. A kommuna a helyi önkormányzatnál (községnél) nagyobb, a megyénél kisebb területi közigazgatási egység. A kommuna feladatköréhez tartozik – egyebek között – az iskolafenntartás és az adóbeszedés. A kommuna köteles a tanulónak 20 éves koráig oktatási férőhelyet, illetve a tankötelezettség határán túl 20 éves koráig munkalehetőséget biztosítani. Ha ezt a jogát a tanuló más kommuna területén működő iskolában veszi igénybe, a kommunák között valamiféle jegyrendszerben számolják el az így keletkezett pénzügyi hátrányt.

Az iskolák fenntartását 50%-ban helyi adókból, 50%-ban központi költségvetésből fedezik. Az iskolák 99%-a állami iskola, a magániskolák – egyelőre – semmi állami támogatást nem kapnak. Ez várhatóan változni fog a közeljövőben. A felsőoktatási intézményeket teljes egészében állami költségvetésből tartják fenn.

Tanügyirányítás

Svédországban az iskolával kapcsolatos minden lényeges kérdésben a parlament (Riksdag) dönt. A tanügyi irányítás végrehajtó feladatokat lát el, s mostanáig erősen centralizált volt. A Közoktatási és Művelődési Minisztériumon belül az iskolaügy önálló revíziós terület. Vezetőjének döntéseit a miniszter sem kérdőjelezheti meg. A viszonylag kis létszámú minisztérium csak az elvi irányítást végzi, a szakmai irányítás a Skolöverstyrelsen (Swedish National Board of Education) hatásköre volt 1991. június 30-ig. Ez az intézmény kb. 3–400 főt számlált. Kiegészítette a 25 megyében működő megyei pedagógiai intézet, amely helyi tanügyi hatóságként működött, s ezenkívül szak-

felügyeleti és továbbképzési feladatokat is ellátott. Az egész szakigazgatás kb. 800 főt foglalkoztatott.

A jelenleg folyó átszervezés nyomán ez a szakigazgatási rendszer teljes egészében megszűnik. Helyette létrejön egy központi szakigazgatási szervezet (Skolverket) kb. 140 fővel, s ehhez 8 régióban kb. 120 fővel egy általános tanulmányi felügyelet ellátó területi tanfelügyelői hálózat. A szakmai irányítás a kommunák feladatköre lesz, s azt helyi forrásból kell fedezni. A továbbképzést feltehetően az egyetemek és főiskolák fogják ellátni, ugyancsak a kommunák költségén.

Tankötelezettség, iskolaszervezet

A tanulók számára a tankötelezettség 7-től 16 éves korig tart, ezt a tanulók három szakaszra tagolt (1–3: alsó, 4–6: közép és 7–9: felső ciklus) egységes tantervű általános iskolában teljesítik. Egyre elterjedtebb a 6 éves korúak iskolai igénye, s feltehető, hogy néhány éven belül általánossá válik a 6 éves kori (egyelőre a szülő számára nem kötelező) beiskolázás (amit sürget a nők foglalkoztatottságának növekvő aránya).

A kilenc osztályos általános iskolára jelenleg 2, 3, ill. 4 éves középiskola épül, különféle általánosan képző ill. szakmai tantervi irányokkal. Ezzel párhuzamosan kiterjedt és szerteágazó felnőttoktatási rendszer működik, amelyben – második úton – minden továbbhaladáshoz szükséges iskolai bizonyítvány megszerzhető, a nappali iskolától eltérő szervezeti keretben. A 9 évfolyamos általános iskola után a tanulók csaknem 90%-a folytatja tanulmányait középiskolában.

A középiskolák – pedagógus munkaerőgazdálkodási okokból – legnagyobbbrészt komprehenzívek, azaz bennük több „iskolatípus” – tantervi ág – működik. A felnőttoktató iskolák külön szervezeti keretben működnek.

Az egyetlen négyéves tantervi ág a technikum (a fiúk aránya 85%). Négy 3 éves tantervi ág van: a nyelvigényes humán tagozat (a lányok aránya 86,5%), a természettudományi tagozat (a fiúk aránya 55%), a társadalomtudományi tagozat (a lányok aránya 71%) és a közgazdasági tagozat (a lányok aránya 63%). A kétéves tantervi ágak szakképzési irányultságúak, de mindegyikben általánosan kötelező tantárgy a svéd, a testnevelés, és az állampolgári ismeretek ill. „munka világa” tantárgy. A három ill. négy éves tantervi ágakban ezenkívül kötelező az angol és a matematika is. A kétéves tagozatokon a tanulók választhatnak általánosan képző tárgyakat (legnépszerűbb az angol és a matematika) a szakképzési tárgyak rovására.

A középfokú képzés átalakulóban van. Várhatóan 1991-től felemelik a kétéves tagozatokat is háromévesre, ezekben az általánosan művelő tárgyak óraszámával bővítik ki az oktatást. A középiskolai tantervi ágakat közelítik egymáshoz, kb. 20-ra csökkentik a tantervi ágak számát (a jelenlegi kb. 150-ről).

A svéd iskolarendszer nevelési és képzési céljai

A svéd iskola alapvető célkitűzései a következők:

– a harmonikus magánélet és a demokratikus közélet érdekében a tolerancia, az együttműködés attitűdjeinek és készségeinek kialakítása: ennek szolgálatában az anyanyelvi és művészeti nevelés (melynek célja a másik megértésére nevelés és az ön maga kifejezéséhez szükséges képzés), valamint történelmi és társadalmi ismeretek tanítása;

– a környezettel és a természettel való békés együttélés érdekében a természeti és a teremtett környezet ismeretére, szeretetére, védelmére és művelésére nevelés: környezeti kultúra, természetvédelmi attitűdök kialakítása, s ennek szolgálatában bizonyos természetrajzi, földrajzi és technikai ismeretek tanítása;

– az önálló és családi életvitelre való alkalmasság érdekében a munka szeretetére nevelés, az egyéni és közös munka általános készségeinek (tervezés, kivitelezés, önellenzés, munkamegosztás, együttműködés) kialakítása valamennyi tantárgyban annak sajátos lehetőségeihez igazodva, humán biológiai, egészségügyi, családi, háztartási ismeretek tanítása;

– a béke és a nemzetközi együttműködés érdekében a világ társadalmairól, kultúráiról való ismeretek tanítása és angol nyelvi nevelés (Svédország az első ország a világon, amelyik saját elhatározásából, az iskolai oktatás révén kétnyelvűvé válik);

– mindenfajta kisebbségi (nemi, felekezeti, nemzetiségi, nyelvi, szociális) szegregáció és elnyomás leküzdése érdekében heterogén tanulócsoportok alakítása, amelyekben a hátrányos helyzetűek, a nem-svéd anyanyelvűek, a nehezen nevelhető tanulók, a speciális- vagy gyógypedagógiára szorulóak a többiekkel együtt vannak.

Az igazsághoz tartozik, hogy ezzel a toleráns és gondoskodó állami magatartással szemben növekvő társadalmi elégedetlenség tapasztalható a „tehetségesek” és a jó módúak szülőinek körében, akiknek legfőbb érve, hogy a svéd iskola a hátrányos helyzetűek mindenáron való támogatásával a tehetségeseket, a gyorsan haladókat hozza hátrányos helyzetbe, s ezzel Svédország lemond innovatív, rugalmas, gazdasági növekedést serkentő szellemi tőkéjének gyarapításáról, ami már most megmutatkozik abban, hogy Svédország az erősödő gazdasági versenyben lemaradt. Nagyon valószínű, hogy a kommunák növekvő beleszólása az oktatásügybe ezen a téren elmozdulást fog előidézni, és pedig a nehezebb sorsúak (valamilyen szempontból kisebbségbe szorulóak) rovására. Tény viszont, hogy a svéd közoktatásirányítás huszonöt éve figyeli a svéd iskolarendszer teljesítőképességének alakulását az IEA adatok tükrében. Eszerint matematikában és természettudományban valóban elég gyengék az eredményeik, azonban a nyelvi készségek, állampolgári ismeretek és attitűdök terén nem maradnak el a szelektív és teljesítményelvű országok teljesítménye mögött. Sőt az 1991-es IEA Nemzetközi Olvasásvizsgálat szerint a svéd gyermekek a finnek mellett a legjobb olvasók – országos átlagban. És mindenesetre észre kell vennie az odautazónak, hogy a svéd ifjúság emelt fővel jár, szíves és barátságos, Svédországban vigyáznak a levegő, a vizek, a parkok és az utcák tisztaságára, nincs vandalizmus, és az a nemzedék, amelyik az 1962-es reform alapján megújult gondoskodó svéd iskolarendszerben nőtt fel, szívesebben alapít családot, hoz világra gyerekeket, mint bármelyik európai ország fiatalsága.

Tantervek, továbbhaladás, szelekció

Svédországban az alap- és középfokú oktatásban központi tantervek vannak. A tanterv 3 éves ciklusonként írja elő az egyes tantárgyakra fordítandó összidőkereteket (40 perces egységekben). Ezen belül az iskolák helyi programjuknak megfelelően gazdálkodnak az óraszámokkal. A tantervek gazdagon részletezik a nevelési és képzési célokat, valamint az ezek eléréséhez szükséges tanulási tevékenységi formákat. Sokkal szűkszávúbbak a tananyag, illetve a közlendő ismeretek tekintetében, amelyet általában a tankönyvírók és a tanárok kompetenciájára bízunk. Szabad tankönyvpiac van, de általában 2–3 tankönyv terjed el országosan egy-egy tárgyban. Az iskolák helyi programjuknak megfelelően választják meg a tankönyveket. Ezeket az iskola vásárolja meg, s a drágábbakat az iskola meg is tartja többszöri használatra.

Az iskolarendszerben mindvégig (középfokon is) automatikus továbbhaladás van, osztályismétlés nincs. Hatodik osztályig osztályozás sincs. Az általános iskola utolsó két évében matematikából, svédből, angolból országos központi tesztet írnak a tanulók (angolból 8. osztályban, matematikából, svédből 9. osztályban). Ezeknek a teszteknek a célja a tanári osztályozás „standardizálása” az országos teljesítményátlaghoz (standardprove). A tesztet központilag megírattják, ezt követően kiszámítják a standard osztályzatokat, majd ezeket az osztályozási normákat közlik az iskolákkal. A tanárnak az osztályátlag szintjén igazodnia kell ezekhez a normákhoz, mégpedig úgy, hogy osztályának a teszten elért átlagától az általa adott végső osztályzatok átlaga legfeljebb 0,2 jeggyel térhet el (a nálunk használt 1–5 osztályozási rendszert használják). A két, illetve hároméves középiskolában ugyanilyen „osztályzatnormáló” központi tesztet írnak (centralprove) a 2. illetve a 3. évben.

Svédországban nincs érettségi vizsga. A standardizált teszt csupán egy a tanuló osztályzatai közül, a végbizonyítványban szereplő osztályzatokért a tanárok, végső fokon az iskola felel. Az iskola tanárai azonban a központi tesztek értékelésekor megismerik az országos teljesítménystandardokat.

A felsőoktatásban való részvétel minimális feltétele angolból és svédből legalább elégséges végbizonyítvány. Az egyetemek igényesebb szakjain azonban zárt felvételi létszámok vannak, amelyekre a bizonyítvány alapján, vagy – ez egy másik választható út – központi felsőoktatási alkalmassági vizsga (SweSat) alapján veszik fel a tanulókat. A felsőoktatási alkalmassági vizsgát eredetileg a felnőttoktatásban tanuló középiskolásoknak készítették, hogy továbbtanulási esélyt biztosítsanak számukra. 1990-ben azonban már a harmadéves végzős középiskolai korosztály jelentős része is letette ezt a vizsgát, ami azt jelenti, hogy rövidesen ez lesz az uralkodó felsőoktatási felvételi vizsga.

A felsőoktatási alkalmassági vizsga iránti tömeges igény a középiskola minősítési rendszerével kapcsolatos elégedetlenséget fejezi ki. A tanárok azt kifogásolják, hogy a standardizált teszt nem mér minden fontos képzési célt, s ehhez képest túlságosan erősen kell igazodniuk hozzá, a felsőoktatási intézmények és a tanulók viszont azt kifogásolják, hogy a tanárok osztályzatai nem egyenértékűek még az említett megszorításokkal sem, s nem fejezik ki a tanuló továbbtanulásra való alkalmasságának mértékét.

A továbbhaladásnak van egy további útja is: az ötéves munkaviszonyt „felvételi pontként” számítják be egyes felsőoktatási ágakban. Ez ellen is növekvő tiltakozás mutatkozik, a rendszer ellenzői azzal érvelnek, hogy a tehetségtelenek pályára juttatásának eszköze ez a megoldás.

A svéd oktatásügy értékelési rendszerei

A svéd iskolarendszerben négy központi eredményvizsgálati rendszer működik. Ebből kettő: a központi vizsgatesztek (centralprove) és a felsőoktatási alkalmassági vizsga (SweSAT) a tanulókat minősíti, illetve a felsőoktatási szelekciót szolgálja. Ezek évente üzemszerűen legyártott, minden érdekelt tanuló számára előírt írásbeli vizsgák. Két további eredményvizsgálati rendszer az iskolarendszer egészének hatékonyságát hivatott ellenőrizni: A Monitor vizsgálatok az ország sajátos nevelési-oktatási céljaihoz mérik az iskolarendszer eredményeit, az IEA vizsgálatok a nemzetközi mezőnyhöz viszonyítják a svéd oktatásügy eredményességét. Az utóbbi két vizsgálati rendszer 3–5 éves periódicitással reprezentatív 3–4000 fős tanulómintákon történő keresztmetszeti felmérés, amelynek kutatási eredményei – az oktatáspolitikai célok megvalósulásáról tájékoztatják a szakigazgatást és a törvényhozást. A szakirodalom az ilyen típusú vizsgálatokat az iskolapolitika „finom beállítását” (fine tuning) szolgáló legfontosabb eszköznek tekinti. Egy harmadik, ugyancsak a tanügyi irányítás eszközeinek számító értékelési rendszer a tanulmányi felügyelet, amelyet tan- illetve szakfelügyelők végeznek, s amelynek célja az oktatási rendszer működés közbeni ellenőrzése.

A központi vizsgatesztek

A központi vizsgatesztek célja az alap- és a középfokú oktatás végén a tanári osztályzatok standardizálása. Vizsgatesztek csak a legfontosabb „teljesítmény” tárgyakból: anyanyelvből, angolból, matematikából, középiskolában anyanyelvből és angolból, egyes tantervi ágakban matematikából, fizikából, kémiából és idegen nyelvekből készülnek. Angolból a 8. osztályban és valamennyi középiskolai ág második évfolyamán írnak központi vizsgatesztet a tanulók. Anyanyelvből a 9. osztályban és az adott középiskolai ág utolsó évfolyamán, matematikából a 9. osztályban és a 3 éves természettudományi és társadalomtudományi ág utolsó évfolyamán, kémiából a természettudományi ág 2. illetve 3. évfolyamán, második idegen nyelvből (francia, német, spanyol) a 3 éves humán ág 2. évfolyamán íratnak központi vizsgatesztet. Ezenkívül – más rendszerben – készülnek tesztek a felnőttoktatás számára is. A vizsgatesztek időpontja minden évben előre meghatározott.

A vizsgateszteket a Skolöverstyrelsen (átszervezés után Skolverket) megbízásából az egyetemek tanárképző karain (Schools of Education) működő értékelési kutatócsoportok állítják elő. (A nyelvi teszteseteket és a természettudományi teszteseteket például a göteborgi egyetemen, a matematika teszteseteket a stockholmi egyetemen, az anyanyelvi vizsgát a

lundi egyetemen készítik. Az egyetemek ezeket a feladatokat időszaki megbízásként, külön finanszírozásban látják el. Egy teszt előállítás – beleértve a standardizálási eljárást is – 4–700000 svéd koronába kerül (a nyelvi tesztek munkaigényesebbek, ezért drágábbak mint pl. a matematika tesztek). A standardizált tesztekre fordított éves költségvetés 16,8 millió korona, a munkálatokban összesen kb. 100 (25–30) főfoglalkozású és további 70–75 időszakos megbízású szakember vesz részt.

Egy-egy vizsga (teszt) elkészítése kb. 2 éves „technológiai folyamat”, amely a következő műveleteket tartalmazza:

- a vizsgaterv összeállítása (bizottsági munka),
- feladatírás és kipróbálás, (egy főállású és több külső munkatárs közreműködésével),
- a végleges teszt megszerkesztése, értékelési útmutatók elkészítése,
- a teszt megírása után standardizálás kb. 10%-os mintán,
- a standardokról az iskolák kiértékelése.

A feladatok típusuk szerint igen változatosak. Az alacsonyabb szintű készségek és az ismeretek mérésére zárt- vagy nyílt végű objektív feladattípusokat, a problémamegoldó képességek vizsgálatára hosszabb összefüggő választ, alkotó munkát igénylő kérdéseket és esszé (fogalmazás) feladatokat alkalmaznak. Ahol nem lehetséges megoldási kulcsot adni, ott értékelési útmutatók készülnek. Fogalmazás feladatoknál az értékelési útmutató a nagyon jó, a közepes és a nagyon gyenge skálapontokat meghatározó „etalon” minta-fogalmazásokat is tartalmaz. A feladatlapok összetettek a vizsgált részképességek és a feladattípusok tekintetében egyaránt. Pontozási útmutató határozza meg, hogy az egyes elemekre mennyi pontot kell adni.

A központilag kiadott tesztek a tanár írta meg, s ő értékeli is ki azokat. A standardizálásba bevont néhány száz iskolából egy bizonyos rendszer szerint kiválasztanak gyerekeket (pl. minden hónap 5-én és 23-án születetteket), ezek kiértékelt (és pontozott) anyagát a tanároktól bekérik. A minta alapján pontátlagot számolnak, s ebből osztályzatra átváltható skálaintervallumokat képeznek, mégpedig úgy, hogy a tanulóknak kb. fele essék a 3-as osztályzat kategóriába, kb. 14–14%-a 2-es illetve 4-es kategóriába. Ez a standardizálási rendszer a mindenkor tapasztalati normához igazítja az osztályzatokat. Hátránya, hogy a tanárokat (s az egész oktatási rendszert) nem ösztönzi magasabbra emelt teljesítménycélok elérésére. Ezért – az angol rendszerhez valamennyire hasonlóan – a svédek is gondolkoznak a teljesítési kritériumokhoz igazodó mérés lehetőségén. Mivel az ilyen típusú mérések a tanároktól és a tesztszerkesztőktől is nagyobb felkészültséget igényelnek, a rendszer kidolgozására és bevezetésére több éves előkészületi időt szánnak.

A felsőoktatási alkalmassági vizsga

A felsőoktatási alkalmassági vizsga (SweSAT) általános standardizált képességteszt, amely a nyelvi, logikai, matematikai képességeket és a közös műveltség alapelemeit vizsgálja. Egész napos írásbeli vizsga, amelyen csak pontszám szerinti értékelést végeznek, s a tanuló ranghelyét állapítják meg a teszten elért eredménye alapján. A vizsga

iskolatípustól független, szűrővizsga azok számára, akik a felnőttoktatásból, vagy a 3 éves középiskolából, de nem az iskolai osztályzataik segítségével szeretnének bejutni a felsőoktatásba.

Pillanatnyilag bonyolult kvótarendszer szabályozza, hogy a tanulók hány százaléka vehető fel iskolai érdemjegyek, s hány százaléka felvételi vizsga alapján. Ez azonban változóban van, elsősorban a felvételi vizsgát igénylők növekvő száma miatt. Idén májusban 70000-en éltek ezzel a vizsgalehetőséggel, becslések szerint ez a szám 100000 körül áll majd be. A jövőben évente két alkalommal: ősszel és tavasszal tervezik felsőoktatási alkalmassági vizsgák szervezését. A felsőoktatási alkalmassági vizsgák elkészítésére (SAT=Scholastic Aptitude Test) az umeai egyetem kapott megbízást.

Monitor típusú vizsgálatok

A Monitor típusú iskolai eredménymérés (national assessment) az oktatási kormányzat eszköze arra, hogy megvizsgálja, mit ért el az iskolarendszer számára kitűzött célokból. Monitor típusú vizsgálatokat évenként 2–3000 fős reprezentatív mintákon végeznek. Svédországban az első Monitor vizsgálatot 1989-ben végezték 2. és 5. osztályban, a másodikat 1992-re tervezik 5. és 8. osztályban. Mivel a svéd iskolarendszer nagyvonalú nevelési célokat tűzött maga elé, ezek vizsgálata meglehetősen bonyolult és drága. Ezenfelül a hiteles értékelés érdekében a vizsgálatban résztvevő minden tanulót minden tantárgyból megvizsgáltak (beleértve az anyanyelvet és rajzot, matematikát és természetismeretet, zenét, társadalmi ismereteket). Így az 1989-es mérés tanulónként 26 tanórát vett igénybe. Ezt maguk a tervezők is sokallták, s az 1992-es vizsgálatban legfeljebb 16 órát terveznek egy tanulóra.

A svéd Monitor vizsgálatok metodológiai szempontból nagyon tanulságosak. Az iskolai eredménymérések nemzetközi trendjébe illeszkedve különös súlyt helyeznek (a) a kommunikatív képességek mérésére; (b) az együttműködési és munkamegosztási képességek vizsgálatára; (c) arra, hogy a vizsgálat módszere a tanítási-tanulási tevékenységet orientálja; (d) arra, hogy a vizsgálatban részt vevő tanárok „önképzésként”, „továbbképzésként” éljék meg a vizsgálat lebonyolítását és értékelését.

E céloknak megfelelően a feladatlapok és a kérdőívek életszerűek, és kifejezik az iskolarendszer alapvető nevelési és képzési céljait. A feladatok a társadalmi élet központi témái köré szövédnék. Az 1992-es felmérés kulcsfogalmai például: demokrácia, szegények és gazdagok, etikai dilemmák, kivándorlás és bevándorlás, ökológia. A feladatok – követve a tanórán is kívánatos tematikus koherencia elvét – e nagy témákat járják körül anyanyelvi (olvasás és fogalmazás), ábrázolási, társadalomtudományi és természettudományi problémamegoldó feladatokkal. A feladatok között vannak egyéni, pármunkát és csoportmunkát igénylő feladatok. Van a feladatok között hosszabb, „projektum” jellegű csoportfeladat: a csoportnak el kell döntenie, hogy egy adott településen felépüljön-e a tervezett papírgyár. A kapcsolódó feladatok mérik az olvasás képességét, az útmutatások követésének képességét, természettudományi ismereteket, a társas együttműködés, érvelés, mérlegelés készségeit, a fogalmazás képességét.

A Monitor vizsgálatok – ellentétben a standardizált vizsgatesztekkel – nem a tanulók minősítését, hanem az iskolarendszer értékelését szolgálják. Mivel nem a tanulók kockázatára mérnek, módszereikben kísérletezőbbek, nagyvonalúbbak lehetnek mint a vizsgatesztek. Ugyanezért ezek a vizsgálatok módszertani kísérletek és előkészületek is a vizsgarendszer továbbfejlesztéséhez. Például a standardizált szóbeli nyelvi vizsgák bevezetését megelőző módszertani előtanulmányoknak tekintik az 1989-es és 1992-es Monitor vizsgálatok szóbeli angol vizsgálatait, amelyekről videofelvételek készülnek. Ezek segítségével szándékoznak a tanárokat a szóbeli vizsgák értékelésére felkészíteni.

Svédországban – akárcsak Hollandiában, Angliában – kialakult a pedagógiai értékelés új, európai stílusa az elmúlt 20 évben. Megőrizve mindazt, amit az amerikai eredetű klasszikus tesztelméletből és tesztszerkesztési gyakorlatból meg lehetett tanulni, a pedagógiai értékelés sokat merített az Európa Tanács oktatásfejlesztési programjainak eredményeiből: nevezetesen a kommunikatív pedagógia módszertani újításaiból. Merített továbbá az IEA nemzetközi vizsgálatok módszertani tapasztalataiból, különösképpen az írásbeli kifejezőképesség értékelése terén. Ennek köszönhetően a pedagógiai értékelésben használt feladatok módszertanilag hasonlóbbak lettek azokhoz a feladatokhoz, amiket a tanárok a tanítás gyakorlatában is jó eredménnyel használhatnak – anélkül, hogy a társas együttműködésre nevelés és a harmonikus személyiség fejlesztés pedagógiai céljait feladnák.

Összevetve a magyar és a svéd fejlődésmenetet, azt látom, hogy Svédországban a gyermekközeli (emberbarát) pedagógia sikeresen idomítja magához, humanizálja az értékelést, anélkül, hogy az értékelés veszítene szakszerűségéből. Ezzel szemben Magyarországon mintha a legkonzervatívabb tan-centrikus pedagógia vértként rántaná maga elé az elavult, mozaikszerűen kérdező teszteket, miközben a pedagógiai értékelés tudománya – kutató és felsőoktatási intézményi háttér híján – nem tud lépést tartani az európai színvonallal sem a tesztszerkesztés humanizálásában, sem az értékelés mérési-statisztikai szakszerűségében.

Nemzetközi értékelés – az IEA vizsgálatok

Svédországban évtizedek óta igen fontosnak tartják, hogy az oktatási rendszer teljesítő-képességét külső kontrollnak is alávéssék. Amikor 1962-ben a svéd általános iskola nagy megálmodói – Torsten Husén, Sixten Marklund – nekiláttak a „mindenki iskolája” koncepció gyakorlati kivitelezésének, tisztában voltak a terv jónéhány kockázatával. Tudták, hogy a türelmes, minden gyermeket védő-támogató pedagógia alapvetően más mint a teljesítményelvű pedagógia. S mivel a nevelő iskola koncepcióját az egész országban frontális központi reformként vezethették be, szükségesnek látták a „teljesítményhozam” figyelését, amelynek drámai romlása alapjaiban megingathatta volna a reformkoncepciót. Ezért Torsten Husén egyike volt azoknak, akik szorgalmazták nemzetközi eredményvizsgálatok szervezését, és közreműködtek az IEA társaság megalapításában. Az IEA nemzetközi központja 1968-tól 1988-ig Stockholmban volt. Torsten Husén volt a Társaság első elnöke, Stockholmból irányították az 1970-es hat tantárgy vizsgálatot.

Az IEA kutatás azóta is a svéd oktatásügy külső ellenőrzésének fontos eszköze. Svédország részt vesz valamennyi IEA vizsgálatban, s a svéd iskolaügyi jelentésekben bőséges hivatkozás történik az IEA adatokra. (A legutóbbi tanügyi összefoglaló jelentésből megtudható például az is, hogy a magyar gyerekek matematika eredményei bár sokkal jobbak mint a svéd eredmények, messze elmaradnak a távol-keleti tanulók matematika eredményeitől. Valamint az is, hogy a magyar gyerekek legalább kétszer annyit dolgoznak otthon – házi feladat képpen – a megtermelt tudásért, mint más országbeli társaik. Ami kísértetiesen hasonlít a felnőtt magyar társadalom agyonhajszolt egyhelyben topogására.) Az IEA vizsgálatok lebonyolítását Svédországban a stockholmi egyetem nemzetközi pedagógiai intézete végzi.

Az oktatásügy értékelésének egyéb forrásai

A „kimenet” felőli ellenőrzés – értékelés – mellett Svédországban más módon is ellenőrzik és értékelik az iskolák munkáját. Eddig a megyei pedagógiai intézetek (25 megye 15–25 fővel működő intézetei) látták el a szakmai felügyelet, a tanácsadás és továbbképzés feladatait. Az általános felügyeleten kívül időszakos feladatként három-négy megye pedagógiai intézeteinek munkacsoportjai különféle tematikus vizsgálatokat is végeztek egy-egy nagyobb régióban (pl. a lányok és fiúk továbbtanulásáról különféle iskolatípusokban, az angol nyelv elemi iskolai oktatásáról, stb.) E tematikus vizsgálatok konklúziói beépültek a tanügy helyzetéről három évenként kiadott általános összefoglaló jelentésbe, amelyet a Skolöverstyrelsen adott ki a Parlament és a nagyközönség számára.

A tanárképzés Svédországban

A svéd felsőoktatás egységesen unit-credit rendszerben működik. A tanulmányi egység (unit) egy 40 órás munkahétnek megfelelő tanulmányi munka. Egy-egy szakképesítés megszerzéséhez meghatározott számú, a szakképzés részeként *elismert* (kreditált) tanulmányi egységet kell teljesíteni. A teljesítés nem időhöz kötött, és csak bizonyos – egymásra épülő – stúdiumok esetében kötött sorrendű.

Az 1988-as reform óta új tanárképzési rendszer működik, amelyet kiegészít a posztgraduális képzési rendszer.

Tanító- és tanárképzés

A svéd társadalomban két pedagógiai koncepció termékeny konfliktusainak sorozata eredményezi az oktatási reformokat. Az egyik a „szeretettel gondoskodó iskola” nevelési koncepciója, amelynek nevelői ideálja az anyai melegség, a türelmes, az egyéni fejlődési utakat pedagógiai bölcsességgel egyengető, a gyermek szükségleteiből kiinduló pedagógus. A másik az akadémikus irányzat, amelyik a szaktárgyában tudós tanárt tartja ideáljának.

A „mindenki iskolája” tanügyi koncepcióval összhangban Svédországban igen erős a „gondoskodó pedagógus” társadalmi presztízse, ez a nevelői eszmény legalábbis egyensúlyt tart a tudós tanár eszményével. Egyensúlyt tükröz a tanárképzés rendszere is e két koncepció között.

A tanítói-tanári szakma két pillére a pedagógiai mesterség és a szaktárgyban való elmélyült tudás. E kettőt kell a tanulók életkori sajátosságainak és a megtanítandó anyag természetének megfelelően elegyíteni. Svédországban, ahol eddig a szocializációt a tudásnál többre tartották, értelemszerűen azt várná az ember, hogy a pedagógia mesterségbeli oldalát tartják elsődlegesen fontosnak – különösen az általános iskolában. Ez azonban nem tükröződik a kredit pontok arányában. A felsőoktatási tantervek mindössze 20–25 kredit pontot írnak elő a 140–160 pontból elméleti és gyakorlati pedagógiai tárgyra, amiben benne van az iskolai gyakorlat is. Ez nem több, mint egy félév. A többi időt a tanítandó szaktárgyakkal összefüggő tanulmányok teszik ki.

1–7. osztályra képeznek általános iskolai tanítókat, 4–9. osztályra képeznek általános iskolai tanárokat. A tanítók tanulmányi kötelezettsége 140 pont (unit credit), ez 3 és fél éves tanulmányi idő, a tanároké 160 pont (négy éves tanulmányi idő). A tanítókat általános tanítóknak képezik ki, de ezen belül humán (anyanyelv, társadalmi ismeretek) vagy reál (matematika, természetismeret) szakképesítéssel. Az általános iskolai tanárok három szakosok, de szakjaik vagy csak humán, vagy csak reál szakok. (Az akadémikus irányzat hívei kételkednek – alighanem joggal – a háromszakos képzés alaposságában.)

Az általános iskolai tanítók és tanárok képzése részben főiskolákon, részben egyetemeken tanárképző intézeteiben (School of Education) történik. Ezekben az intézményekben az elv az, hogy a tanító (tanár) a szaktárgy tanulása közben az átadás tevékenységformáit is el kell, hogy sajátítsa, vagyis úgy kell tanítani neki pl. az anyanyelvet, ahogyan szeretnénk, hogy majd ő tanítsa (kommunikatív pedagógia).

A középiskolai tanárokat az egyetemeken képzik. Tanulmányi kötelezettségük ugyancsak 160 pont, de kétszakosok. 10–12. osztályban csak középiskolai tanárok taníthatnak. A középiskolai tanárok képzésének alapelve a tudományos képzés, amely a végén egészül ki pedagógiai képzéssel és iskolai gyakorlattal. A két képzési forma alapelveiben nagyon hasonlít a régi magyar tanító- ill. polgári iskolai képzési hagyományokhoz egyfelől, s a középiskolai tanárképzés elveihez másfelől.

Újabban egyes svéd egyetemeken tendencia, hogy az általános iskolai tanárok szaktárgyi képzését is az egyetemeken filológiai, társadalomtudományi és természettudományi fakultásai végezzék, s csak a pedagógiai tárgyakat kelljen a hallgatóknak a tanárképző intézetben abszolválniuk. Ez a tanítva-nevelő általános iskolai tanár képzési koncepciójával ellentétes, és a „gondoskodó” irányzat hívei attól félnek, hogy ez a módszer sem gondoskodó, sem tudós, hanem pedagógiai és szaktárgyi szempontból egyaránt félművelt pedagógusokat, úgymond másodosztályú középiskolai tanárokat fog eredményezni az általános iskola legkritikusabb felső szakaszában. A dolog természeténél fogva e reformok valódi hatása csak évtizedek múltán lesz lemérhető az iskolában.

A svéd általános iskolai pedagógusképzésben a legkevésbé megoldott a művészeti tárgyak oktatására való képzés, pedig e tárgyak tanítását nagyon fontosnak tartják.

A svédek a reform után is elégedetlenek a tanárképzéssel, és általában elégedetlenek az oktatás (nem a nevelés!) színvonalával. A megoldást a továbbképzésben látják, amelyre az egyetemek és főiskolák egyre inkább felkészülnek. Abban reménykednek, hogy a kommunák oktatási kormányzatai előbb-utóbb felfedezik, hogy a képzettebb pedagógus nagyobb érték, s akkor differenciáltabb bérezéssel és pénzbeli támogatással ösztönözni fogják a tehetségesebb pedagógusokat a munka melletti továbbtanulásra.

Posztgraduális képzés

Az egyetemek általában rendelkeznek tanárképző karral (intézettel), amely jogállását tekintve egyenrangú pl. az orvosi, jogi, természettudományi, társadalomtudományi karral. Történetileg a tanárképző karok a pedagógiai tanszékekből, vagy az egyetemhez csatolt tanárképző főiskolákból alakultak ki (vagy a kettő összevonásából). Ilyen képződmény pl. a göteborgi egyetem Mölndalban működő tanárképző kara.

A tanárképző kar annyiban különbözik a tanárképző főiskolától illetve egy egyszerű pedagógiai tanszéktől, hogy alap- és posztgraduális képzésre jogosult a pedagógia teljes szakterületén. Többféle pedagógiai intézete van, mindegyikben több tanszékkal vagy csoporttal, ezenkívül magában foglal kutatócsoportokat is. A göteborgi tanárképző karon például van egy önmagában is sokrétű kutatási, tantervelméleti és értékelési intézet, amely kizárólag posztgraduális szinten képez, s emellett kutatóintézet is, egy általános és szakdidaktikai intézet szaktárgyi metodikai tanszékekkel (melynek oktatói fájlják, hogy már nem ők, hanem más egyetemi karok végzik a szaktárgyi oktatást, s ők csak szakmódszertant tanítanak), és egy speciális pedagógiai (gyógypedagógiai) intézet. A teljes oktató és kutató személyzet létszáma kb. 800 fő.

A posztgraduális képzésnek számos formája van. A képzés egyik típusa az alapképzés után szakágakra való speciális képzés (hasonlatosan a szakmérnöki, szakorvosi képzéshez, illetve a kétféle jogi szakvizsgálóhoz). A speciális szakképesítést nyújtó képzés alapképzés diplomához és bizonyos mennyiségű szakmai gyakorlathoz kötött.

A posztgraduális képzés második formája a tudósképzés, amely voltaképpen a felsőoktatás tanári kar utánpótlását biztosítja. Bármilyen tanítással összefüggő szakon a posztgraduális képzésben való részvétel alapfeltétele az alapidiploma, a választott tárgyban legalább 60 elismert pontnak megfelelő tanulmányi kötelezettség teljesítése, valamint két év tanítási gyakorlat. A posztgraduális képzés maga további 160–180 tanegység, amiből kb. 100 tanegységet számítanak a disszertációra. Ezenkívül vizsgázni kell kutatásmetodikából, statisztikából, s más, a doktorátus témájával összefüggő tárgyakból. Mivel a tanári alapidiplomában legfeljebb 20–25 pont az, ami nem szaktárgyi hanem kifejezetten pedagógiai tanegységnek számít, a posztgraduális képzés előfeltételeinek további három év alatt lehet eleget tenni, s a posztgraduális tanulmányokat 3–4 év alatt lehet abszolválni. A doktori fokozat megszerzése tehát az alapidiplomától számítva legalább 7 évnyi munkaidő. Ennek jelentős részét persze az erre vállalkozók az egyetemen „dolgozzák le”, ahol oktató és kutatómunkájuk mellékterméke a doktori disszertáció.

A doktori fokozat (Ph.D.) megszerzése disszertáció írásához kötött. Ezt követően néhány év múlva publikációinak száma, minősége alapján habilitálhatja az egyetem dokto-

rát. A habilitáció (docentur) feltétele az egyetemen (de nem a főiskolán) való tanításnak. Svédországban a pedagógiai kutatások túlnyomó része a tanárképző karokon (Schools of Education) folyik. Ugyanitt végzik a vizsgák, monitor vizsgálatok tervezését, szervezését, értékelését. A kutatások csekély hányada folyik tanító- vagy tanárképző főiskolákon, amelyek posztgraduális képzést nem folytatnak. A tanárképző karok a képesítő kurzusok mellett egyre több továbbképző (in-service training) kurzust is indítanak. Ezek közül egyesek speciális érdeklődést elégítenek ki (pl. egy-egy új tanítási módszerre képeznek ki, szakmai turizmussal egybekötött továbbképzést nyújtanak egy-egy téma tanulmányozására stb.) Ezekon kívül vannak egy-egy témára indított kurzusok (szakkollégiumok), amelyek részben vagy egészben beszámíthatók valamilyen képesítéshez vezető tanulmányi időbe elismert egységként (kredit pontot érnek). Egyre inkább dívik a tanárok körében a kredit-pontok gyűjtése egy majdani képesítés reményében, ami természetesen előnyt jelent a magasabb iskolai illetve tanügyi beosztások megpályázásakor. Ugyanez a tendencia megfigyelhető más európai országokban is.

Tanulságok

A svéd iskolaügy áttekintése nyomán a következő javaslatok fogalmazhatók meg:

1. Meg kellene fogalmazni a hazai oktatási rendszerben az értékeléssel kapcsolatos valós igényeket, s ki kellene számítani ezek intézményi és költségvetületét. Az igények (kérdések) megfogalmazása az oktatási kormányzat illetve a Parlament feladata, a munkaerő- és költségbecslés az értékelési szakemberek feladata. Az igényeket feltétlenül összhangba kell hozni az anyagi lehetőségekkel. (Pl. illúzió lenne központi érettségi vizsgarendszerről álmodozni anélkül, hogy ennek költségkihatásai egyáltalán ismeretek lennének.)

2. Meg kellene fogalmazni a hazai tanító- és tanárképzés koncepcióját, figyelemmel a jelenlegi pedagógus állomány szakmai erősségeire és gyengéire, valamint a magyar oktatásügy célkitűzéseire. Amennyire én látom, nálunk a szaktárgyi képzés erősebb, a pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés viszont megerősítésre szorul, különösen a kommunikatív pedagógia és az európai stílusú értékeléstudomány elméleti – és főként gyakorlati – eredményeinek közvetítésével. E koncepcióval összhangban kellene dönteni a tanító- és tanárképzés intézményrendszerének reformjáról, a reformnak az általános felsőoktatási reformba való beépítéséről.

3. Ahol lehet, létre kellene hozni a tanárképző főiskolák és az egyetemi pedagógiai tanszékek összeépítésével egyetemi tanárképző karokat, s ezeket – ha van rá alkalmas oktató – ki kellene egészíteni olyan új tanszékekkel, amelyek a Magyarországon eddig nem oktatott neveléstudományi szakágakat művelnék és oktatnák – egyelőre elsősorban posztgraduális képzés és speciális szakképzés (magiszteri képzés) keretében. Ilyen szakágak pl. a tantervelmélet, a pedagógiai értékelés, az összehasonlító pedagógia, az oktatástervezés és oktatásszociológia. Ezekon a területeken mind kutatásra, mind vezető szakemberek képzésére égető szükség van, hacsak az elmúlt 40 évhez hasonlóan nem

tekintjük a vezető káder első és jószerével egyetlen alkalmassági kritériumának a politikai „megbízhatóságot”. Elképzelhetetlennek tartom ugyanis, hogy át lehet térni a keret-tervekkel és helyi tantervekkel történő szabályozásra, vagy egy standard középfokú érettségi vizsgáztatásra megfelelően képzett tanügyi szakember gárda nélkül. Ez pedig ma nem áll rendelkezésre.

A pedagógiai kutatóintézetek megfelelő képzettségű vezető kutatóiból emez új tan-székek személyi állománya is kialakítható lenne egyszerű bérátcsoportosítással, illetve a kutatócsoportok egyetemekhez csatolásával. Mivel a Magyar Tudományos Akadémia másfél évtizede lemondott arról, hogy pedagógiai kutatóintézetet működtessen, ez az átszervezés a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és az egyetemek közötti megá-lapodás kérdése. A minisztériumnak, mint a tanári működés engedélyeztetéséért – az akkreditációért – végső soron felelős kormányzati tényezőnek döntő szerepe van ebben a folyamatban.

A tanügyben három olyan szakképzési ágat látok, amelyben az alapdiplomával ren-delkező pedagógus speciális feladatok ellátására képes szakpedagógussá képezhetné ki magát (ahogyan a jogászok bíró-ügyészi vagy ügyvéd-jogtanácsosi szakvizsgát tesznek). Az egyik szakképesítés a vezetőtanár-szaktanácsadói képesítés, a második a vizsgáztató-vizsgabiztosi képesítés, a harmadik a tanügyirányító-oktatáspolitikai képesítés. Ha a bármelyik intézményben szerzett alapdiplomát baccalaureatus fokozatnak fogadjuk el, akkor pedagógiában e három területen lehetne magiszteri fokozatig képezni az arra ér-demeseket (akár tanítóképzésben, akár tanárképző karon, akár tudományegyetemen szerezték alapdiplomájukat). Mindezek mellett természetesen a tanárképző karoknak kutatóképzést és doktorképzést is kell folytatniuk.

A tanárképző karok létrehozásával azonban nem tartom megszüntetendőnek a főisko-lai típusú tantárgyi oktatást. Inkább azt hiszem, hogy erősíteni kellene a tanításmetodikai alapelveket közvetítő szaktárgyi alapképzést a tanári pályára készülők számára. Tehát továbbra is elviselhető – sőt kívánatos – lenne a szaktárgyi képzés két útja: a tanári as-pektusból való felsőfokú szaktárgy tanulás (a tanárképző karokon) és a tudós aspektus-ból való szaktárgy tanulás (a tudományegyetemi fakultásokon). Persze az ekvivalenciák és kiegészítő stúdiumok rendszerét ki kell dolgozni ahhoz, hogy a képzési rendszer át-járható legyen, anélkül, hogy a speciális követelményekből engednénk. A kétféle – pe-dagógiai szempontú és tudományos szempontú – szaktárgyi képzés egymás mellett élé-se, termékeny vitája a tömegoktatás és elitképzés sajátos pedagógiai problémáinak jobb megértéséhez és ésszerűbb megoldáshoz segíthet, ha mindkét képzési forma artikulálni tudja saját előnyeit, s nem igyekszik a másikra hasonlítani. A kétféle képzési rendszer különbségét, az átjárhatóság feltételeit – tudomásom szerint – már megfogalmazták az ELTE egyetemi és főiskolai angoltanár képző tanszékei.

4. Végül azt hiszem, érdemes tanulmányozni a svéd iskolarendszer tanterveit saját iskolarendszerünk nevelési és képzési céljainak, s a tanítási programok általános irányel-veinek megfogalmazásakor. Ezek a tantervek ugyanis a demokrácia és a tolerancia, a békességre nevelés, az európai polgárságra nevelés tekintetében mértékadóak. S ezen értékek felmutatása révén sugárzik belőlük a nemzeti önbecsülés és méltóság.

Irodalom

- Marklund, T. (1989): How two educational systems learned from comparative studies: the Swedish experience. In: Purves, A. C. (szerk.), *International comparisons and educational reform*. (U.S.) Association for Supervision and Curriculum Development, Donnelley and Sons, 35–44.
- Swedish National Board of Education (1985a): *Assessment in Swedish schools*. Information Section, February, 1985. Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1985b): *The 1980 Compulsory school curriculum*. Information Section, February, 1985. Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1986): *Time schedules from the integrated upper secondary school*. I 86:75. NBE Information, Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1989): *Time schedules. Time schedule regulations. From the 1980 curriculum for the compulsory school*. I 89:18 NBE Information. Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1990a): *Examinations and marking systems in Swedish upper secondary schools*. I 90:13 NBE Information, Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1990b): *National evaluation of Swedish schools and adult education*. I 90:4 NBE Information. Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1991): *Bilder från skola och vuxenutbildning. Nationell utvärdering – sammanfattning av de senaste årens rapporter*. Rapporter – planering, uppföljning, utvärdering R91:14. Stockholm.

ABSTRACT

JUDIT FÜLÖP KÁDÁRNÉ: EDUCATION POLICY IN SWEDEN IN 1990

Sweden has been unique in the world for her generosity towards her school-age population. School is provided free of charge jointly by the state and the local community up to the age of twenty regardless of achievement. Higher education is maintained by the state and it is also free. All important educational decisions are taken by the parliament. The basic goals of the Swedish educational system are education for harmony in private life, democracy in community life, love of nature and protection of the environment, positive work attitudes, education for peace and international cooperation, tolerance toward ethnic, cultural, and religious minorities. Mandatory school age starts at age 7 and ends at the age of 16. Sweden has a central curriculum. The 9-year Swedish compulsory school has a uniform curriculum. Most upper secondary schools are comprehensive schools with various curriculum branches. The Swedish educational system is non-selective so far. School achievement is assessed by standard national examinations toward the end of the compulsory school and of the upper secondary school. Final grades are awarded by the school, taking into account the results of the national tests as well as the pupil's school work. No final examination exists. Students are enrolled in higher education on the basis of their school reports. However, a national standardized scholastic aptitude test is available for those who come from adult education or wish to be assessed by an independent agency. The SAT test is administered twice a year, and a growing number of higher education applicants sit for this examination. The general efficiency of the educational system is monitored by a national assessment system and a national school inspectorate. Sweden has been participating in the work of IEA with the aim of controlling her educational standards in the international education community. Teacher training is based on the conflicting ideals of the „caring teacher” and the „demanding teacher”. The first has had the lead so far, which shows up in the serene and harmonious life attitudes of the youth of present day Sweden. As the fear of European competition is growing, the cry for demanding teachers is getting louder. Huxley's Swedish „Island” may be doomed to vanish during the next decade.

MAGYAR PEDAGÓGIA 91. Number 3–4. 171–185. (1991)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kádárné Fülöp Judit, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, H–1055 Budapest, Szalay u. 10–14.

AZ ISKOLA-IMAGE

Kovács Sándor

Janus Pannonius Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék

Az iskolavezetői tevékenységről folytatott eszmecserekből egyre többször és meggyőző erővel jelenik meg, hangzik el a menedzserszerű vezetés igénye. A vezetésmodell lényege a célratörés, az egyedi iskolastratégia kialakítása és követése. A menedzséri logika alapján ha az iskola nem teljesíti stratégiai céljait, akkor rossz az igazgató. A sikerhez biztonságosan és jó tempóban úgy lehet eljutni, hogy a vezető (vezetői kör) föltárja és hasznosítja az intézmény összes – szellemi, fizikai, tárgyi, anyagi, pszichés és morális – erőforrását, s teljesítményét a klienseknek – főképp a szülőknek és a tanulóknak – a produkciókkal szembeni elégedetlenségén, elégedettségén méri le. A menedzserszerű vezetés egyik jelentős mozzanata az iskola-image elemzése és megalkotása.

Az intézményi image-nak a menedzserszerű iskolavezetés szempontjából kettős jelentősége van. Egyrészt intézményi stratégiát meghatározó vagy legalábbis befolyásoló összetevő, másrészt identifikációs tényező. Esetünkben arról a képzetről van szó, amely a vezető(k)ben, a pedagógusokban és más munkatársakban, a tanulóknak, szülőknak és a partnerekben alakul ki az iskoláról. Származáshelyei valóságos események, helyzetek, körülmények. Ebben a tekintetben a mendemonda is realitás. Ugyanakkor az image tulajdonságok összege, egysége, s egyfajta azonosításművelet eredménye.

Az image-ábrázolás valaminek a reprezentációja, képzet, tehát képződik, méghozzá valamilyen mentális művelet során, amely szándékos és minden esetben szükségleteken alapszik. Ezek szerint image akkor áll össze, ha valamilyen szükséglet arra készteti az embert, hogy egységként fogjon fel egy elemekből, tényekből, tárgyakkal összetett együttest, pl. egy iskolát. Az image-képzés folyamatában az ember kapcsolatba kerül az adott intézménnyel, pontosabban kapcsolatba hozza magát vele. Ezt követően ítélete(ke)t alkot róla, hogy meghatározza, alakítsa, irányítsa a vele szembeni magatartását. Ebben a tekintetben az image – talán nem túl merész a képzettársítás – az idegenvezetőre emlékeztet, aki megbízhatóan igazít el.

A jelenség fonákját nézve, ha egy intézmény nem érdekli az embert, nincs vele szükségleteken alapuló kontaktusban, akkor az image nem alakul ki vele kapcsolatban. Például annál a szülőnél, akinek lényegtelen, hogy melyik iskolát látogatja gyermeke, nem képződik ki az intézmény-image, valójában nem is választ az iskolák között. A legközelebbibe, a legkényelmesebben megközelíthetőbe küldi a gyermeket. Számára az egyik iskola olyan, mint a másik.

Az image-nak, ha már kialakult, két dimenziója van: az *identifikáció*, az azonosítás, amely valójában a szó szoros értelmében vett képzet, azoknak a kialakított, kialakult jellemzőknek az összessége, amelyek a tudatban helyettesítik az intézményt.

A másik dimenzió az *értéktétel*, amely kísérőjelenség, de hozzátartozik az image-hoz. Néha úgy bukkan föl, mint használati érték, az a valőr, amelyet az ember a szóban forgó intézménytől, esetünkben az iskolától meg akar szerezni. Például adott egy hagyományos beállítottságú, konzervatív elitiskola, magas színvonalú érettségi eredményekkel, szigorú fegyellemmel, a renddel és a feszességgel jellemezhető klímával. Az összevetést lehetővé tevő közegben található egy másik iskola, modern pedagógiai törekvésekkel, oldott légkörrel, dinamikus csoportmunkával, környezetre nyitottan. Akiknek valamilyen okuk van arra, hogy információkat szerezzenek, engedjenek magukhoz róluk – tegyük föl – pontosan így *azonosítják* őket. Viszont az is valószínű, hogy beállítódásaiktól, szükségleteiktől, viszonyulásaiktól függően nem egyforma értéktétellel szemlélik a két iskolát, másképp kapcsolódnak hozzájuk.

Az image mint intézményi stratégiát képző tényező

A vezető, a vezetői kör az iskola működési stratégiáinak kialakításakor rendszerint valamilyen intézményi képzetből indul ki. Az irányíthatóság, mozgósíthatóság szempontjából az iskolai image-nak több rétege, dimenziója különböztethető meg. A tapasztalatoktól, a mentalitástól, a beállítottságoktól függ, hogy az iskolavezető(k) melyik image-metszetre érzékeny(ek) és reagál(nak) elsősorban.

A *racionális képből* az intézménynek azon erősségei és gyengéi olvashatók ki, amelyek a feladat, a hatáskör, a felelősség, a függelmi viszonyok, a szabályok leírásaiból, azok elfogadásának, betartásának színvonalasságából állnak. Az erre a képre érzékeny vezető, vezetői csoport a világos célmeghatározásra törekszik, a megvalósításhoz vivő eszközök gondos kimunkálására és megmutatására, s azon van, hogy kellő tanítói, tanári hozzáértés alapozza meg a műveleteket. Egészen tipikus körülmények között ebben a képzetben a munkában közreműködőknek két osztálya van: elhatározók és végrehajtók. Jellemző rá a munka részekre osztása, s a legjobb végrehajtásra kidolgozott munkatárs-szelekció. A racionális kép lényege tehát: szabályozottság, rend, a hivatalos értékek elfogadtatása.

A *kollegiális képből* a hangsúly a pedagógustestület szakértelmén, a tanítóknak, a tanároknak a tanulói szükségletek kielégítésére vonatkozó kooperatív tevékenységén van. Ez a képzet csaknem egybeesik a *szociális rendszerképpel*, amely az iskolát mint egymással interakcióban lévő emberek együttesét mutatja be, amely kölcsönhatásban van környezetével. A kommunikációs hálók, érintkezések nem véletlenszerűek, a szükségletek és kielégítésük mechanizmusai szerint szerveződnek. Ebben a rátekintésben az emberi kapcsolatok jórészt a bizalomra épülnek. Az elemek közötti információ- és tevékenységcsere kettős értelme és funkciója van: az intézményi célok teljesítése; az elemek (tanárok, szülők, tanulók) saját céljainak elérése. A szociális rendszerkép az embert mint aktort, az intézményi folyamatok aktív és alkotó résztvevőjét mutatja be.

A *kapcsolati kép* (image relationelle) azt az intézményi képzet-metszetet tárja föl, amely szerint az események legfontosabbjai a csoport szintjén bonyolódnak le. Itt az együttműködés jellemzőit a szimpátiák, az egyetértésen alapuló értékek, a cselekvési technikára vonatkozó azonos megítélések, a sűrű és kölcsönös kommunikációk, az intézményerősítő folyamatok, a kiegyensúlyozott részvétel és az ún. leader-vezetés határozzák meg.

A *politikai kép* szerint az intézményben, az iskolában egyének és csoportok érdekei ütköznek össze, s ennek megfelelően frakciózások, alkufolyamatok, kompromisszumkötések, leszámolások, megegyezések játszódnak le. A kontextust kihasználó vezető ebben a tekintetben megkeresi és megérti az emberek – pedagógusok, szülők, tanulók – érdekeit, cselekvésindítékait, s igyekszik a politikai nyereséget növelni, a veszteséget csökkenteni.

A *kulturális kép* úgy látja az iskolát mint csoportképződményt, amelynek erős és biztos alapokon álló értékrendszere van. Néhol ezt az intézmény rejtett tantervének nevezik. A sajátos kultúra az iskola szervezetében felhalmozott és általánosított tapasztalatokat, attitűdöket és normákat jelenti. A biztonságból eredő életerő az igazi hozadéka az intézményi kultúra stabilitásának. A szándék túlméretezése azonban elvezethet a renyhesség, mozdulatlan állapotába. Viszont ha valaki kifejezetten ezen a ponton akar változtatásokat megindítani, számítani kell a kulturális sokkra, amely könnyen visszavetheti a megújító törekvéseket.

A működésfejlesztést kezdeményező intézményvezetőt cselekvésében erősen befolyásolja az, hogy melyik kép meglátásához van szemüvege, vagy inkább hogy van-e kellő kompetenciája és intelligenciája a leginkább aktuális kép, képzet megragadására. Ugyanis ezekben a megítélésekben és manőverekben könnyű hibákat elkövetni. A célok, eszközök, követelmények, szabályok rossz megfogalmazásának nem ritkán az az oka, hogy a vezető képzetében hibás racionális kép él az iskoláról. A túl heves érdekütközéseknek egy innováció bevezetése körül gyakorta a torz politikai kép kialakulása az előzménye. A stabil szokások és beállítódások figyelembe nem vétele az újítások beiktatásának idején az emberek biztonságérzetét rombolhatja.

Egyik kép sem zárja ki a másikat. Önmagában egyik sem elégséges a kontextus megértéséhez. El kell mindig dönteni, hogy mikor melyik kép tükrözi a legjobban vissza a cselekvési lehetőségeket.

Az intézményi image mint azonosulás- és azonosítás-tényező

Ez az értelmezési keret azokat a képeket, képzeteket hívja elő, amelyeket az adott intézményekben élők, dolgozók, valamint a vele valamilyen érdekviszonyban lévő külső közreműködők, potenciális és valóságos partnerek, kliensek alakítanak ki róla. Négyféle image érdemes arra, hogy segítségükkel a téma iránt érdeklődők meg tudják ragadni a jelenségköröt (Ballion és Oeuvarard, 1989. 38. o.).

A *belső kép*, a belső intézményi image a vezető(k), tanítók, tanárok, alkalmazottak, a technikai személyzethez tartozók képzetében formálódik meg. Valójában mindegyik csoportnak, körnek megvan a maga képe, néha – éppen a szükségletek kiváltotta azono-

sítás és az értékelés következtében – egyedi színek és felfogások is megjelenhetnek és meg is jelennek. A változatok ellenére – normális körülmények között – létezik egy belső egység az image-ban, amelynek körvonalazásában minden bizonnyal szerepet játszik az intézményi kultúra. A belső image többnyire klisékből épül, nem egyedileg érzékelt realitásokból. Benne leggyakrabban – ha iskoláról van szó – az átlagos tanulmányi teljesítmények, a szervezeti struktúra a felépítéssel, feladatokkal, követelményekkel, a feyelembiztosítás típusa, a klíma, a közös összejövetelek, értekezletek rendje, az uralkodó szakmai és emberi kapcsolatok és hasonlóak szoktak visszatükröződni.

A fogalom és a jelenség természetének még szabatosabb, egy durkheimi terminus segítségével történő kifejezése érdekében megemlíthető, hogy a nevezett belső image az individumok nézőpontjából mégiscsak külső image.

A *külső intézményi* image azok sajátja, akik nincsenek megszakíthatatlan, azaz folyamatos kapcsolatban a nevezett szociális egységgel, vizsgálati terepünkön az iskolával. Ezzel azonban a térbeli és működésbeli viszony természete még nincs teljesen kifejtve, mert ennek a képzetfajtának az individuális vagy a csoporttudatban való megjelenéséhez az érdekelttség, az intézmény érdekköréhez való valamilyen hozzátartozás szükségeltetik. Két szociális kör jöhet számításba mint image-hordozó. Az iskolához *szakmai szempontok, vonzások értelmében közvetlenül kötődő együttesek* között az oktatásügy összes, az intézménnyel valamilyen kontaktusban lévő eleme említendő: a környéken élő pedagógusok, más iskolák vezetői, helyi oktatásirányítási felelősök és bizottságok.¹

A fentiek mellett vannak az *intézménnyel nem közvetlenül érintkező társadalmi alakulatok*, amelyeknek az iskoláról alkotott képzetei, azok minőségi jegyei nem mellékesek a tanintézet vonzása, tekintélye szempontjából. A helyi közigazgatás és hatalom választott, foglalkozásszerűen vagy önként vállalt tevékenységgel dolgozó tagjai, vállalatok vezetői, alkalmazottai, a helyi közösség más ágensei, például a kereskedők és hasonlóak tartoznak ebbe a társadalmi keretbe. Az ezeken a pontokon megkonstruált képzetek terjedelme és mélysége függ a hordozóknak az iskolától való fizikai és eszmei távolságától. Természetesen más jelentőségű annak a szülőnek a helyzete, akinek a gyermeke az adott iskolába jár, és ismét más azé, aki másik intézményt választott. A jelentőség mássága – sok egyéb mellett – abban is megmutatkozhat, hogy az utóbbi szülő, jó szociális és politikai pozíciója folyományaként, esetleg valamilyen hatalmi körre úgy gyakorolhat nyomást, hogy annak következtében az adott iskola előnytelen helyzetbe kerül.

A külső image kisebb-nagyobb távolságról is jól látható, érzékelhető elemekből áll össze, többek között a köz által is fölfogható eredményekből, amelyeket a mindenféle típusú sajtó publikál. De ezt a képzetet táplálják az épületről, a helyről, a berendezésről szereshető tapasztalatok, az arról való tudás, hogy kik járnak oda, aztán a tanulók viselkedése, magatartása és ehhez hasonlók.

¹ A belső és/vagy a külső image képzése és kinyilvánítása tekintetében kitüntetett pozíciója van az iskolához tartozó szülői körnek. Hogy ennek a szociális egységnek a „belső” vagy a „külső” minősítés dukál, az attól függ, hogy a szülőnek vagy a szülői csoportoknak mekkora az iskolai viszonyokban való implikációja, „belekeveredése”.

Az ún. kijövő, a *vektoriális image* az iskolával szemben kettős minőségű pozícióban lévők intézményi képzete. Ők azok, akik a belső tapasztalatokat terjesztik, s adott esetben hatást gyakorolnak a külső vélemények alakulására. Az iskolai szervekbe bevásárolt szülői aktivisták, az iskolaorvos, az iskolapszichológus, a kívülről jövő (másutt is dolgozó) pályaválasztási tanácsadó és a hasonló helyzetben lévők tartozhatnak közéjük. Az ezt a jelenséget vizsgáló pszichoszociológiai elemzések azt mutatják, hogy a vektoriális image szerepe az iskola esetében nem jelentős.

A *szociális önképben* az összegeződik, amit az iskola (az iskolát alkotó csoportok együttese) magáról gondol. Ez a tüköreffektus, amely akár a Pygmalion-hatással is azonosítható. Elképzelhető egy olyan mechanizmus, hogy az előírászerű követelmények, az azokkal való identifikációs szándék körvonalazza ezt az önképet. Egy egészen másfajta önkép az, amely a kifejezetten problematikus iskoláknál szokott létrejönni. A határozottan negatív külső kép a szociális önképben még előnytelenebbnek fixálódik. És nemcsak rögzül, hanem a mendemondák és az agyillanás (a körzetbe tartozó jóképességű tanulók más iskolába iratása) hatására egyre reménytelenebbnek látják helyzetüket az iskolához tartozók.

Az intézményi image-t alkotó különös folyamatok

A szóbeszéd, mendemonda, híresztelés az egyik jellegzetes mechanizmus az image-képződésben. A szóbeszéddel az ember az információs feketepiacon találkozik (Kapferer, 1987. 19. o.). Az ember meghallgatja, saját álláspontjához igazítja, érdekei, szükségletei szerint megpróbál belőle számára előnyös vonásokat kiemelni, megerősítő effektusokat nyerni. Mindezt azért teszi, hogy megszilárdítsa alakuló vagy már kialakult választásának, álláspontjának értékét. A mendemonda segítségével szinte igény szerint barkácsolható az image. Ha az ember meg akar érteni valamit és nem kap hozzá elégséges hivatalos, hiteles ismereteket, akkor nyílik szélesre az információs kapu a szóbeszéd, a híresztelés előtt. Ráadásul az iskola mint szervezet nevezetes arról, hogy kevés hír szokott onnan kiszivárogni, tehát a kliensek, a potenciális és valóságos partnerek információéhsége eleve kielégítetlen. Ezenfölül meglehetősen széles az a szociokulturális réteg, amelynek nincsenek képességei ahhoz, hogy a talán mégiscsak elérhető ismeretekért megküzdjön. Ami tehát marad, ami elérhető, ami rendelkezésre áll, az a mendemonda.

Az *egyszerűsítés* is jellegzetes image-képző művelet. A régi reálgymnáziumok utódintézményeiről az a hír járja, hogy bennük jó a természettudományi felkészítés. Az egykori egyházi gimnáziumokból kialakult középiskolákban pedig minden biztonnal – mondják – alapos képzés folyik az ember- és társadalomtudományokban. De nemigen szokták kétségbevonni azt az állítást sem, hogy azokban a gimnáziumokban, ahol egykor apácák leánynövendékeket tanítottak, ott most is szorgalmasan, rendezett, fegyelmezett körülmények között tanulnak a növendékek.

Az egyszerűsítés természetesen nem produkál garantáltan megbízható következtetéseket, de igen kényelmes út a képzetalkotáshoz. Az előbbi példákhoz hasonló az egy középiskola jó vizsgaeredményeiből való kiindulás. Csakhogy a tájékoztató itt sem igen

kíváncsi a teljesítmények mögött megbúvó és jelzésértékű eredményyszóródásra. Azonföül az sem biztos, hogy a jó vizsgaeredmények a jó mutatók. Egy korrekt pedagógiai értékrendszerben esetleg inkább az az iskola becsülhető többre, amelyikben a növendékek végül is reményeik, előzetes perspektíváik fölött teljesítenek a tanulmányi munkában, és esetleg más nevelési mutatóban múlják fölü a nemzeti átlagot.

Ha az eredmények nehezen hozzáférhetők, akkor például az iskola tanulóinak társadalmi – szociokulturális – összetétele segít a gyors és egyszerű képalkotásban. Ez a szimplifikálás sokszor be is válik, mert az előzetesen jól szelektált tanulói kör valóban hozza is a látványos eredményeket.

Léteznek gyakorlatilag kész *klisék*, *azonosítás-keretek*, amelyekbe könnyű behelyettesíteni bizonyos jellemzőket. Ilyen az imént említett eredeti hovatarozás megtagdása, miszerint ez vagy az az iskola régi patinás szakiskola, régi jó reálgimnázium...

Rokonjellegű az előbbiekkal az értékelés típusú azonosításnak nevezhető imageképző művelet. Ha valakik jó vagy közepes, vagy gyenge iskolát emlegetnek, akkor a beszélgetőtársak nagyjából ugyanazon karakterre gondolnak. A jó iskolán többnyire azt értik az emberek, hogy vele, benne közelebb lehet kerülni az ambiciózus célok teljesítéséhez. Ez a feltörekvő polgári, alkalmazotti rétegek demokratikus nézeteinek felel meg leginkább. Jó technikai, kereskedelmi, közgazdasági alapképzést adó középiskolák képe sejlik föl az ilyen pozitív értékelés mögött. A jóléti társadalomban vagy olyan rétegek körében, ahol a társadalmi presztizst nem feltétlenül a mobilizáló iskolával kell megszerezni, ott egyes családoknak az is jó iskola lehet, amely ugyan garantáltan színvonalas körülményeket teremt, mégis fesztelenül és a szigorú követelmények mellözésével dolgozik.

Az ún. közepes iskola az, amelyikről nem lehet túl sokat mondani: Tizenkettő van belöle egy tucatban, Egyszerűen olyan, mint a többi...

A gyenge, a rossz iskola azonosításával sem szokott sok probléma lenni. Ez a minösítés az esetek többségénél az alacsony tanulmányi eredmények képzetét hívja elő. A nevelési krízissel küszködő fejlett gazdaságú országokban van a jelenségnek egy alternatívája: az eredményeket nemigen produkáló, viszont a szociokulturális hátrányokat jó fokon ellensúlyozó iskola. Ez utóbbi maga is két típusban variálódik. Az egyik a populista intézmény, amelyik szigorral, erőszakos – bár végül is jószándékú – hatalomérvényesítéssel próbál úrrá lenni a nehézségeken. Ez az iskola a tudatos munka ellenére is társadalmilag többnyire megbélyegzett. A másik a modernista iskola, ahol mindent a tanulók motiválására, érdekeltté tételére tesznek föl, ahol szabad a légkör. Ezt az iskolát a laikus, a szülői közvéleményben nem szokta elmarasztaló ítélet illetni.

Gyakran tapasztalható, hogy az intézeti image képződésének folyamata – a kirakós játékkal való formázáshoz hasonlóan – a jó alakzatok létrehozásával végződik. Az ember a meglévő és jól megragadható elemből konstruálja meg a képet. Ez a műveletsor néha a tapasztalatok szelektálásával indul be. A patinás középiskolánál nem vonzza a tekintetet a leromlott épület, a gyenge iskolánál viszont szemet szúr. Hasonló az a mechanizmus, amelyben az értékeket kifejező jellemzők nem stabilak. Ugyanazon karakter másképp nyom a latban a különböző iskoláknál. A nagy iskolalétszám az egyik helyen az elnyomorodás jele, másutt viszont a keresettségé. Végezetül ugyanez az image-alkotó mecha-

Az iskola-image

nizmus érezteti hatását akkor, amikor egy képzet túléli önmagát. Egy iskola már régen más, mégis tartja magát a róla alkotott egykori értékítélet.

Irodalom

Ballion, R. és Qeuvrard, F. (1989): *Le choix du lycée. Laboratoire d'économétrie de l'école polytechnique* CNRS, Ministre de l'Éducation Nationale, décembre. Paris.

Kapferer, J. N. (1987): *Rumeurs. Le plus vieux média du monde*. Seuil.

ABSTRACT

SÁNDOR KOVÁCS: SCHOOL-IMAGE

The study discusses school-image, an especially intriguing phenomenon involving manager-like school direction. Once it has been established, school-image can have two dimensions: identification and value judgement. On the one hand school-image is a formative or influential factor in institutional strategy. In this respect the following aspects can be distinguished: rational, fraternal, relational, political and cultural. On the other hand, if we dwell on the identification factor we can differentiate the inner picture, the outer institutional image, the vectorial idea and the social self-image. Due to a lack of ample and intensively informative knowledge, hearsay, simplification, stereotype and proper formation are the main contributors in the formation of school-image.

MAGYAR PEDAGÓGIA 91. Number 3–4. 187–193. (1991)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kovács Sándor, Janus Pannonius Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék, H–7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

APPENDIX NEVELÉSTÖRTÉNETI MUNKÁKHOZ (A „fekete pedagógia” történetéből)

Vincze László

A neveléstörténet = idill. Idill prózában: „A családi életet meghittség jellemzi. A nő hűséges élettársa urának; gondos sáfárja házának és szerető anyja gyermekének... a homéri költemények a szülői szeretetnek meghatározó nyilvánulásait őrizték meg azokban a közbeszótt genre-képekben, melyeknek finom ecsetvonásai ma is bámulatra ragadnak. Mennyire megindít az emberölő Hektor gyengéd szeretete neje Andromache és kis fia Astyanax iránt! A családi életnek mily bensőségére vall, a gyermeknek mekkora megbecsülését bizonyítja az a híres jelenet a maga lélektani igazságával és örök emberi mivoltával... S most következik az idill versben:

»Tündöklő Hektor így szólt s magzatja felé nyúlt

.....

Ahogy a harczból jön, s mikor ellenséget elejtvén
Véres zsákmányt hoz, neki szívből öröljön az anyja!
Így szólott s kedves nejének ölére helyezte.
Magzatját, ki is illatozó keblére szorítja.
És mosolyogva könyez...«,

Mindezt *Fináczy Ernő* (1922) egész Európában páratlan méretű *Neveléstörténetének* első kötete alapján idéztük a 24. lapról, ahol is az ókori görögség körében folyó kérdéseket elemzi, rendkívül alaposan, a tárgyhoz illő részletességgel, közel 200 oldalon. A 64. oldalon – ne feledjük fentieket! – ezt olvassuk: „Spártában... ha a kisedet gyenge vagy nyomorék volt, könyörület nélkül megölték...” Athénben pedig „a fiú gyermeket ötödnapra születése után a családi tűzhely körül hordozták (amphidromia) s ez alkalommal kellett az apának ünnepi módon kinyilatkoztatnia, vajjon a gyermeket fel akarja-e nevelni, avagy ki akarja tétetni? (mint Spártában a Taigetosz sziklára), ahol előbb-utóbb rátalálnak a vadállatok és gyomruk a csecsemő temetőjévé lesz.”

Ezt tanultuk és tanítottuk „a bájos társadalmi élet hazájáról”, Athénről és „a rideg, de tiszta életű” Spártáról...

A neveléstörténet csak az idillt konstatálta és dokumentálta. És ez így tart napjainkig is. Az idill azonban a valóságnak csak az egyik oldala amint prózában és versben már utaltunk erre. A valóság másik oldalát nem vettük észre. Pedig már 1916-ban megjelent

G. Payne *The Child in Human Progress* című munkája, amelyik az idillen túlmutat, az érem, a valóság másik oldalát is megmutatja. Ez a munka azonban szinte teljesen elkerülte a neveléstörténetírók figyelmét. A neveléstörténetírók megmaradtak a kitaposott úton, legfeljebb a stílusuk változott. *Finánczynak* az idillhez jól illő rokokó hangvételét a szárazabb, unalmasabb „tárgyilagos” stílus váltotta fel. Olyanformán, mint az irodalomtörténetben *Beöthy Zsolt* rokokó-dagályosságát *Pintér Jenő* szintelensége. Mintha a pedagógiáírók komolyan vették volna *Rousseau* kétségbeesett ágálását, hogy a gyerekek részére írt történelem könyveket meg kell hamisítani, mert ha a valóságot mutatjuk meg nekik, a történelmi valóságot – és nem annak égi mását –, akkor kétségbeesésbe sodorjuk, netán öngyilkosságba kergetjük tanítványainkat. Megszépíteni, elhallgatni a valóság egyes elemeit azonban: hamisítás. Történelemhamisítás, amit a neveléstörténetíró engedhet meg magának a legkevésbé. A valóság, az érem mindkét oldalának megmutatása nem deheroizálás, nem illúziórombolás, vagy ha az, akkor is meg kell tennünk.

Újabban, egyre-másra jelennek meg neveléstörténeti munkák, amelyek a valóság egészének feltárására, az érem másik oldalának bemutatására is vállalkoznak (*Ariès*, 1973; *Taylor*, 1974; *Hunt*, 1970; *Despert*, 1970).

Mindezekről a neveléstörténetírás alig vesz tudomást, noha például *Ariès* munkáját a történészek „szent olvasmányként” emlegetik. A leginkább idézett munkák közül említjük meg *Lloyd DeMause* (1975) könyvét és *Jos van Ussel* (1977) németül is megjelent munkáját, mely utóbbi, mint címe is jelzi (*Sexualunterdrückung, Geschichte der Sexualfeindschaft*), a gyerekek kizsákmányolásának, elnyomásának egyetlen aspektusával foglalkozik: a gyerekek szexuális elnyomásával.

A téma szempontjából számbavehető munkák egyértelműen megállapítják, hogy minél távolabb megyünk vissza a történelembe, annál inkább látjuk, hogy mennyire elhanyagolták a gyerekeket, mennyire nem törődtek velük, sőt: ütötték-verték őket, „kitették”, hogy elpusztuljanak, szülők, anyák megölték gyerekeiket, „perverz” szexuális célokra eladták, használták a gyerekeket. S nem elszórt, különleges esetekről van szó! Sok esetben törvény védte ezeket a visszaéléseket, illetve „rituális előírások” szerint történt a gyerekek kínzása, elpusztítása. Mindenkor és mindenütt kidolgozták a brutális visszaéléseket „bagatellizáló”, mentő elméleteket; ideológiát szerkesztettek, hogy feloldják „a bűnt”, amely abból adódott, hogy az ember – az anya – létét legerősebben meghatározó ösztönével („anyai ösztön”) fordult szembe. Ha szörványos esetekről volna szó, szélsőséges esetekről, akkor könnyű volna elintéznünk a problémát, a „lélektani” problémát. Szadizmust-mazochizmust-perverzítást (neurózist-pszichózist) emlegetnénk. Persze, még ebben az esetben is felvetődnek a kérdések: miért lettek – ha szörványosan is – szadistává-mazochistává, perverzzé, neurotikussá-pszichotikussá az anyák, oly mértékben, hogy képesek voltak megölni gyermekeiket? A kérdés feltevése akkor jogos, ha abból indulunk ki, hogy szadistává-mazochistává stb. lesz az ember, s nem annak születik.

Az anyai ösztönök működése aktuálisan meghatározott. Pontosabban: történelmi-társadalmi változások állandóan változtatják, meghatározzák az anya-gyerek kapcsolat jellegét. A társadalom az anyából – mint látni fogjuk – gyereke gyilkosát képes formálni.

A gyermekek ellen elkövetett visszaélések, bűnök három csoportba sorolhatók: (1) a gyerek elpusztítása, (2) büntetés jellegű „rendszabályok” alkalmazása, (3) a gyerek ellen elkövetett szexuális jellegű visszaélések.

A gyermekek elpusztítása

Archeológusok meggyilkolt, „feláldozott” gyermekek ezreinek csontjait ásták ki 7000 évvel időszámításunk előttig visszamenően, s a feliratok azt mutatják, hogy gyakran előkelő családok is feláldozták gyerekeiket. Henrie Vallois történelem előtti fossziliákban olyan nyomokra bukkant, amelyek azt mutatják, hogy elsősorban leánygyerekeket áldoztak fel. *Plutarchos* arról ír, hogy Karthagóban gyerekeket áldoznak az isteneknek, és ha például egy-egy előkelő (értsd: „gazdag”) családnak nincs gyereke, vesz egyet – nyilvánvalóan a szegény családtól –, hogy legyen mit bemutatnia az éppen megkörményezésre kiszemelt istennek. Az „áldozat bemutatása” úgy történt – írja *Plutarchos* –, hogy a gyerek torkát átvágták, és az anyának zokszó nélkül kellett végignéznie a rituális gyilkosságot, mert ha sírni talált, akkor az áldozat nem volt érvényes, és így a gyerek vételárát vissza kellett adni.

Megdöbbenünk ezen a kegyetlenségen.

A pszichológusok sokféle magyarázattal szolgálnak. Íme: az anya-gyerek kapcsolat jellege – írják – endogén tényezőknek megfelelően változik, szükségszerű egymásutánban következnek a kapcsolat egyes fázisai. Van olyan fázis, amikor az anya olyannyira saját testéhez tartozónak érzi a gyereket, mint bármely testrészét, vagy akár egy kelést a testén; a gyereket egyáltalán nem érzékeli külön személyiségként, s így jogosnak érzi – a közösség ezt kívánja mintegy elvárja tőle, bizonyos tévhitek, babonák, törvények, konvenciók nevében – a gyerek elpusztítását. A gyerek élethez való jogát nem ismeri, igényeit, szükségleteit képtelen felfogni – ma divatos szóval élve –: empátiára képtelen, tehát könnyen végez vele; sőt – minthogy az istenek kegyét keresi – emelt fővel hajítja végre a gyilkosságot. Mindez azonban csak feltételezés, amelyet ha elfogadunk is – felmerül a kérdés: miért olyan kegyetlen, brutális a rituális előírás? „Zokszó nélkül vágja el az anya gyermeke nyakát!” Nézze végig zokszó nélkül, amint elvágják gyermeke nyakát! A rituális előírás nem „öncélú” cselekedetre ösztönöz. Az istenekre utalnak, de nagyonis földi érdekekről van itt szó, a család, illetve az egész közösség, az egész társadalom anyagi érdekeiről. A gyereket el kell pusztítani, mert a gyerek teher. A „Taigetosz-módszer” világosan mutatja, hogy miről van szó. Az előkelő, gazdag athéni arisztokrata „családtervezést” végez. Ha egy-két gyerek van a családban, akkor a vagyon, a földbirtok egy-két gyerek kezén marad, ha több gyerek volna, akkor a család pauperizálnának. De ilyen nyíltan a születésszabályozásról nem lehet beszélni, mert ennek esetleg éppen az anya, az anyai ösztön ellenszegülne. Tehát a gyerek érdekéről (nem életképes, gyenge stb.), illetve az istenek akaratáról (áldozatot kell hozni az istenek kegyeiért, hogy jól sikerüljön a vadászat, a hadi vállalkozás) stb. kell beszélni, s mindjárt a feloldozást is megadja a súlyos bűn, az anyai ösztön ellen elkövetett merénylet, a gye-

rekgyilkosság terhe alól. („A gyerek teher!” A nomadizáló törzseknél például egy-két gyerekkel még könnyen boldogul az anya és az apa, de mit kezdenek több gyerekkel a vándorlás idején. Nem is beszélve a gyerekek táplálásáról. Ezért oly általános a gyerekek elpusztítása – sokszor, ugyancsak materiális okok miatt – szinte napjainkig. Csak a mód-szer változik.

Időzzünk még egy kicsit a rituális előírások kegyetlenségénél. A rituális előírások általában kiméretlenek, kérlelhetetlenek, kegyetlenek. Az istenekről van szó! Csorba esne a tekintélyükön, ha egykönnyen megvesztegethetők volnának. Súlyos áldozatot kell hozni, hogy kegyüket megnyerjük. Izsákot fel kell áldozni! Persze munkaerőgazdálkodásról, utánpótlásról is szó van, s ez magyarázza *Henrie Vallois* észrevételének helyességét: lányokat gyakrabban áldoztak az istenek oltárán, mint fiúkat, mert a lány kisebb értékű munkaerőt jelentett például a vadászati, hadi stb. vállalkozások idején. Említsük meg azt is, hogy a kegyetlen előírásokban a mágus-ideológus ravaszságát is feltételezhetjük. „Zokszó nélkül” kövesse az anya a rituális előírásokat. A mágus ugyanis – függetlenül attól, hogy mennyire hitt az általa képviselt ideológia-mágia erejében – kénytelen tapasztalni, hogy követelményeivel csak híveit, s nem az isteneket befolyásolja. A hívek mindent megtesznek, a vállalkozás mégsem sikerül. A mágus menti, ami menthető: „nem tetted zokszó nélkül!” S hozzáteszi: „az isteneket nem lehet becsapni...”

Válogathatunk a modern lélektan hipotézisei között. Magyarázó elvekben bővelkedünk: „kivetítés, rávetítés” (Projekció), „átvitel” (Übertragung) stb. Ezek a hipotézisek abból indulnak ki, hogy az ember tele van büntudattal. (Az egyház így tanítja: „eredendő bűn”, a mélylélektan így: „ödipuszkomplexum”, mi így: kialakítjuk a gyerekben a büntudatot, beléneveljük a sok szükséges és szükségtelen tilalomfa kitűzésével, tapintatosan vagy brutálisan) Szeretnénk megszabadulni ettől a büntudattól, a büntől.

Érdekes ellentmondásba keveredik a mélylélektan, amikor a gyermekgyilkosság (a szülők által!) magyarázatához a projiciálás hipotézisével él. Egyfelől ugyanis azt tanítja, hogy az ember „pszichogenetikus fejlődésének” megfelelően eljut abba a fázisba, amikor felismeri negatív érzelmeit, indulatait – büntudat! – ezektől szabadulni szeretne, ezért projiciálja a gyerekebe. Ha megöli gyerekét – véli tudatalatt – akkor megszabadul a negatív indulatoktól, bűneitől. Mintegy tudatalattijának parancsára cselekszik. Másfelől – mint írtuk – a pszichogenetikus fejlődés bizonyos fokán – hirdetik Freud késői tanítványai – az anya annak idején empátiára még képtelen volt, márpedig a gyermekgyilkosság az anyák részéről, éppen a pszichogenetikus fejlődésnek ebben a fázisában oly gyakori és kegyetlen, hogy megdöbbenésünket váltja ki. Az anya-gyerek kapcsolatban – úgy véljük – az empátiának ösztönalapja van, ami sokféle formában megmutatkozik. Ezzel szemben: a büntudat társadalmi termék. Hogyan volna lehetséges tehát, hogy projiciálásra már képes az anya, amikor még empátiára képtelen?

Persze sem *Freud*, sem tanítványai nem a levegőből merítik magyarázó elveiket. Ősi, és olykor ma is élő szertartásokra hivatkoznak, amelyekben az ember projekcióhoz folyamodik, hogy megtisztuljon, megszabaduljon bűneitől. Ma is él zsidók között az a szertartás, hogy bizonyos ima segítségével a férfi egy kakasra, a nő egy tyúkra átviheti bűneit. A kakast, a tyúkot rituális előírások szerint levágják, megeszik, s ezzel ki-ki megszabadul bűneitől. Ma is él a szertartás, mert a hagyomány túléli az egykori meg-

győződést, babonává lett a vallásos hit eleme, s az ember cselekszik a babona szerint, noha tudja, hogy babona, s nem hisz a babonában. Illetve: hisz is meg nem is. Fél! Az élet olyan félelmetes, s egyre félelmetesebb, hogy a kiszolgáltatottságát teljes mértékben átélő-érzékelő ember összekacsint az irracionális erővel. „Mit lehet tudni?” – gondolja, amikor történelmi-társadalmi erők sodrában a *ráció* felmondja a szolgálatot.

Joseph C. Rheingold (1967) a lány és anyja közötti ödipális konfliktus alapján magyarázza a gyermekgyilkosság kérdését. Azt fejtegeti, hogy a lány büntudatot érez anyjával szemben, mert apja iránti „bűnös érzelmeit” nem tudta megfelelően feldolgozni, szublimálni. Ezért, amikor szül az a „szörnyű kívánság” merül fel benne, hogy bárcsak ne lett volna anyává, mert gyermeke világrahozatalával csak provokálja anyja (lappangó, elfojtott, netán manifeszt) gyűlöletét. Gondolatmenetét *Rheingold* klinikai dokumentumokkal támasztja alá, melyek igazolják, hogy az anyák sokkal gyakrabban kívánják éppen megszülető gyermekeik halálát, mint ahogy azt egyáltalán hisszük. Ezzel a „szörnyű kívánsággal” hozza összefüggésbe *Rheingold* „a gyermekági depresszió” ismert kórképét is. S hogy gondolatmenetét tovább hitelesítse, pszichoanalitikus gyakorlatára is hivatkozik. Pszichoanalitikus kezelésben lévő anyáknál – írja – nagyon gyakori „vágy-fantázia”, hogy gyermeküket megöljék, megfojtsák, lefejezzék. Semmi okunk sincs arra, hogy a szerző tapasztalatait kétségbe vonjuk, elutsítsuk, csak általános érvényét nem fogadjuk el. Mind a gyermekági depresszió, mind a szörnyű „vágy-fantázia” igazolásához, megértéséhez rendkívül pontos, differenciált körleírásra, esettanulmányra volna szükség, hogy minden konkrét esetben megállapítsuk a tünetek okát. Ilyennel nem szolgál a pszichoanalízis. Ellenhipotézisekkel nem akarunk élni, ezért általánosságban csak arra utalunk, hogy a mélylélektani kutatás a „beteges”, a nem normális felől igyekszik megközelíteni az egészséges, a normális ember lelki életét, lelki mechanizmusát, s a beteges jelenségek alapján általánosít, mondván, hogy ami a manifeszt elmebetegnél szélsőséges formában jelentkezik, az korlátozottabb formában az „un. normálisnál” is ott van. Azaz: a pszichotikus és a normális között csak mennyiségi és nem minőségi a különbség. Ez az emberszemlélet viszi félre a teoretikusokat a gyermekgyilkosság problémájának magyarázatában is. A mélylélektani magyarázatokkal napjainkban csak odáig jutottunk, hogy a korai babonás-vallásos, tudománytalan magyarázatokkal szemben tudományosnak látszó, többnyire rendkívül izgalmas hipotézisekkel a lélektan területére toljuk a társadalmi kérdéseket, a társadalom helyett a lélektanra hárítjuk a problémák megértését, megmagyarázását, megoldását. A lényegét illetően azonban mindegy, hogy a végső fokon családi-társadalmi, anyagi kérdéseket babonás-vallásos vagy lélektani spekulációkkal takarjuk-e el a tisztánlátás elől.

A család anyagi létét, „életszínvonalát” veszélyeztető szaporodástól való félelem, a védekezés olyan helyzetet teremt, hogy *Polybius* joggal ír arról, hogy Görögország elnéptelenedik. Rómában pedig *Augustus* császár után 200 éven át kísérletet tettek arra, hogy fizetnek azoknak a családoknak, akik életben hagyják gyermekeiket; *Philon*, a filozófus pedig elsőként tiltakozik és ír a gyermekgyilkosságok ellen, de csak 374-ben hoztak tiltó törvényt ellene. Ez is csak a „de facto” gyilkosságra vonatkozott, az indirekt gyilkosságok tovább is folytak. A gyermekgyilkosságok témakörén belül külön kellene szólni a „lányanyák” gyermekeik ellen elkövetett merényleteiről. Ez azonban olyan

magától értetődően társadalmi probléma, hogy semmiféle „háttérmagyarázatra” nincs szükség. Az előítéletek hatalma, kényszerítő ereje semmivel sem kisebb, mint a mágius, babonás-vallásos-rituális előírások ereje. Napjainkban legfeljebb azt kérdezhetjük, hogy meddig nevezzük még „leányanyának” azt, akit nem a pap vagy az anyakönyvvezető, hanem egy választott férfi tesz asszonnyá, anyává?

Büntetés jellegű „rendszabályok” alkalmazása

Nehéz volt leírunk ezt a mondatot: „A gyerek teher.” De le kell írni, ha reális magyarázatát akarjuk adni a visszaéléseknek, amelyeket a gyerekek ellen a szülők, a felnőttek, az anyák évszázadokon át elkövettek és elkövetnek ma is. Londonban 50 iskolában felmérést végeztek, s kiderült, hogy a testi fenytést még ma is alkalmazzák. 100 tanulóra átlag 50 ütés számítható. Először azt kell tisztáznunk, hogy mit jelent ez a szó: „teher”, ti. az ember számára. Sok súlyos feladatot, kötelességet veszünk a vállunkra, és – megfelelő körülmények, feltételek esetén – egyáltalán nem érezzük tehernek, illetve szívesen vállaljuk: „édes teher!” Ilyen volna, ilyen elsősorban a gyerek, ha megfelelő körülmények között születik. A megfelelő körülmények minimumát említjük: van kenyere a családnak.

Ne menjünk vissza messzire a történelemben. Kéznél van egy adat a XVIII. századból: „A lakosság 80–90%-a létminimum alatt élt!” gyakori volt az éhínség. Amikor a XVIII. században heves vita folyik arról, hogy a szülők vagy az állam nevelje-e a gyerekeket, akkor ez a rettenetes statisztikai adat (80–90%) is belejátszik a vitába. A „szociális Plagel!”, a társadalmi nyomorúság. A család nem tud kenyeret adni a gyerekeknek; adjon az állam, hiszen neki dolgoznak 8–9 éves gyerekek napi 13 órát a manufaktúrában, ahonnan ha megszöknek, „az állam”, a hatóság utánuk nyúl, visszahozza őket, s a munkapad mellé köti. A XVIII. században! A felvilágosodás századában. *Diderot* a családi nevelés mellett szól a vitában, a „szűk, kis család” mellett. De joggal kérdezhetjük, hol van a család, ha a gyerek 13 órát van távol otthonától, a munkában? Család az, amelyik nem tud kenyeret adni a gyerekeknek!? Azt kell mondanunk, hogy, amikor nem rituális, nem állami előírások nevében pusztítja el az anya gyermekét, akkor „felelőssége tudatában cselekszik”, hiszen tudja, hogy nem fog tudni kenyeret adni neki. „Humánus” módszerek nincsenek a születés meggátolására, az anya tehát megszüli gyermekét, aztán – legálisan-ilegálisan – megöli. (A lányanyák gyerekeinek elpusztításáról azért nincs statisztika, mert a lány egész terhessége idején titkolja „állapotát”, titokban szüli meg és titokban el is pusztítja.) S itt ismét a gyerek születésének körülményeire utalunk: „társadalmi atmoszféra!” Rendkívül döntő jelentősége van ennek nemcsak a gyerek „léte-nem léte” szempontjából, hanem abból a szempontból is, hogy egész nevelése-fejlődése milyen lesz. Volt úgy, hogy az apák „szégyelték” gyerekeiket; a lánygyereket, olykor és részben, ezért is küldték kolostorba.

Ugyancsak a társadalmi atmoszférát kell említenünk, ha arról beszélünk, hogy „szégyen volt szoptatni a gyereket”, a szoptatást „utálatosnak”, „állatinak” minősítették, s

férjek súlyos fenyegetéssel kényszerítették feleségeiket arra, hogy „dajkaságba” adják csecsemőiket. Ezt a szegények és gazdagok egyaránt cselekedték. A „társadalmi atmoszféra” segítette a lelkiismeretfurdalás feloldásában. „Nem ölték meg” a gyerekeket csak kiadták dajkaságba, esetleg „lelenházba” – állítólag *Rousseau* felesége is ezt tette – mintegy divat volt lenchézba adni a csecsemőt, esetleg, sőt többnyire úgy, hogy a gyerek nevét is elhallgatták. A szülők megszabadultak a „tehortól”. Ezekben a házakban óriási volt a mortalitás. Aki pedig nem pusztult el abból szolgál, cseléd, stb. lett, többé-kevésbé felserdült korában. A gyerek kiadásának célja általában az volt, hogy megszabaduljanak a gyerektől. Voltak „magán-dajkák” is. Sőt volt idő, – a görög-latin irodalomból tudjuk – hogy a dajkák jól szervezettek voltak, a Colonna Lactarian árulták magukat; néhány csecsemőt vállaltak dajkaságba. A dajkáknál a halandóság ugyancsak igen nagy volt. *Loyd DeMause* (1975) idézi egy pap szavait, aki London egyik szomszéd körzetében lelkészkedett, ahol a dajkákhöz adott csecsemők egy év alatt – kettő kivételével – mind elpusztultak. Nem egyszer az anya úgy adta át csecsemőjét, hogy nyíltanburkoltan biztatott a gyerek elpusztítására. A tömeges dajkaságba adás Angliában és Amerikában a XVIII. századig, Franciaországban a XIX. századig, Németországban a XX. századig tartott. A párizsi rendőrfőnök jelentése 1780-ból: 21000 újszülöttből 17000-et adtak ki vidékre dajkaságba; 2–3000 került gyerekotthonba-lenchézba. 700-at otthon nevelt a fogadott dajka, és kb. ugyanennyit szoptatott-nevelt az anya. *Dr. Hume* 1799-ben arról panaszkodik, hogy a dajkák a gyerekek ezreit pusztítják el. A gyerek a dajkának is teher, – különösen, ha „elfelejtenek” fizetni érte –, ezért – hogy nyugta legyen a gyerektől – egy bizonyos ópiumos-arzénes keverékkel („*Godfrey* szívcsépp!”) vagy alkohollal itatja, amitől a gyerek elalszik – esetleg örökre. Egy dajka, miután átvette a csecsemőt, így beszélt: „Te a bűn gyümölcse vagy, te nem tettél semmi rosszat, te ártatlan vagy... nemsokára elmész, szegénykém... és nem fogsz a pokolba kerülni, míg ha élve maradnál, és felnőnél, akkor bűnbe esnél és a pokolra jutnál.” A monológ után – mivel felmerült benne, hogy nem fognak fizetni a gyerekért – megölte a csecsemőt. *Rousseau* rendkívül figyelemre méltóan ír a kérdésről. Konstatálja az adott helyzetet: „... az anyák, megvetve legelső kötelességüket, nem akarják gyerekeiket szoptatni, ezeket bérencnők gondozására bízák, kik idegen létüknél fogva csak azon iparkodnak, hogy minél kevesebb bajuk legyen a rájuk bízott gyermekkel, mely iránt anyai vonzalmat nem érezhetnek. Egy szabadon levő gyerekre szüntelen vigyázni kellene, de ha jól meg van kötözve, oda lökhetik valamely zugba, hadd ríjon aztán ameddig kedve tartja...” (*Rousseau*, 1975. 13. o.). A helyzetképhez még ez is hozzátartozik: „Meg nem elégedve azzal, hogy fiaikat nem szoptatják, azoknak világra hozatalát is kezdik restellni... Mihelyt ugyanis az anyai állapot teherré válik, csakhamar módot találnak attól végkép megszabadulni (*Rousseau*, 1975. 14. o.). Nem a dajka magatartásának ábrázolása itt az érdekes, hanem az anyáé, melyet azért ítél el súlyosan *Rousseau*, mert felismeri az anya-gyerek kapcsolatban a szoptatás jelentőségét: „...kevésbé van-e a gyermeknek anyja gondozására szüksége, mint csecseire? A tejet, melyet a csecsemőtől megtagad, más nők, sőt állatok is szolgáltatathatják, de az anyai gondozást senki nem pótolhatja.” (*Rousseau*, 1975. 15. o.). A szoptatás időszaka az anya-gyerek kapcsolat érzelmi megalapozásának az időszaka. Ha az anya vállalja a szoptatás kötelességét. A korabeli hely-

zet azonban az, hogy az anyák „úgy tettették, mintha szívesen szoptatnák gyermekeiket...” (Rousseau, 1975. 15. o.). Akkor már – írja Rousseau – „célszerűbbnek találom, ha egészséges dajka szoptatja a kisedet, mint (testileg-lelkileg) romlott anya...” (Rousseau, 1975. 15. o.). Rousseau „romlottnak” mondja azt az anyát, ki kitér a szülés és szoptatás kötelessége, feladata elől, mert előbbre valónak tartja a maga kényelmét, szórakozásait, léha életét, mint az anyaság „terhét”. Nem veszi azonban észre, hogy az anyák nagyobbik része nem saját kényelmét féltve, nem hiúságból tér ki a feladat elől, hanem attól félve, hogy gyermekét nem tudja felnevelni, nem tud neki kenyeret adni. A nyomor kényszeríti az anyákat, hogy gyermekeiket „bérencnökre” bízzák, hogy ezek (vagy ők maguk) különböző módokon elpusztítsák, eladják stb. *Th. Coran* 1741-ben Londonban azért nyitott lelenházat, mert – mint írta – fájt látnia, hogy a csatornában és a szemétdombokon hány csecsemő hal meg. Idézzünk még a beszámolókból: Londonban még a XIX. században is gyakran látni az utcára kített csecsemőket. *Luis Adamic* pedig arról számol be, hogy Kelet-Európában még a XIX. század végén is anyák-dajkák úgy ölik meg gyermekeiket, hogy forró fürdő után a hideg levegőre teszik ki, vagy olyan ételt tömnek belé, amitől gyomor- és bélgörcsei támadnak; a tejbe gipszet tesznek stb. Vagyis: a nyomorúság változatos módszereket sugalmaz a „teher”, a gyerek elvetésére. Kezdetben volt a Taigetosz, az újkorra változatos módszerek alakultak ki. A Taigetosz legális módszer volt, az újkorban (sőt: 374-től már) törvények tiltják a gyermekgyilkosságot, de a törvények nem szüntették meg a nyomort, amely miatt az anyák gyermekgyilkosokká lettek. A nyomort nem lehet egyszerű törvényekkel kiiktatni a társadalomból.

A dokumentumok külön beszélnek Kelet-Európáról, ahol még – írják – a XIX. században is „gyakran látni kített csecsemőket az utcán”, s nem veszik észre a dokumentumok összegyűjtői, hogy ez mennyire megkönnyíti a gyerekek ellen elkövetett merényletek, mindenféle visszaélések magyarázatát. A társadalmi forma, a tulajdon, illetve osztályviszonyok meghatározzák egy-egy ország kulturális állapotát, a műveltség és tudatlanság színvonalát: mélységben és terjedelemben. A keleteurópai feudalizmus (félfeudalizmus) iskolázatlanságot és tudatlanságot konzervált a fejlettebb nyugati országok kulturális viszonyaihoz képest. Nyomor és tudatlanság (babona) kézenfogva jár, s ezekben az országokban tovább virul a legsötétebb visszaélés is: a gyermekgyilkosság.

Rousseau fent idézett szavai azonban felvetnek egy fontos élettani-lélektani problémát: Az anyai ösztön és az anyai szeretet összefüggésének kérdését.

Az ösztön mindentől független, az élőlény életét, a fajta fennmaradását elősorban biztosító principium; idegen tőle minden ilyen meghatározó: jó-rossz; idegen az ösztöntől a szeretet fogalma is. Az anyai ösztön a gyerek megszületését biztosító erő. Az állat nem azért védi kicsinyeit, mert „szereti”; védőszárnyait ösztönerő mozgatja. Az anyai ösztön nem azonos az embernél az anyai szeretettel; egymást erősítő két kategória. Az anyai szeretet az anya-gyerek kapcsolatban alakul ki, az ösztönre épül... Ez magától értetődő: előbb lesz a gyerek, aztán kialakul annak szeretete? A meg nem lévő gyereket nem lehet szeretni. „... tessék csak az anyáknak maguknak szoptatni gyerekeiket... majd felébrednek a nemes érzések is a szívben” (Rousseau, 1975. 61. o.). A visszélések a gyerek ellen azért is történhetnek meg tehát, mert csak a pusztá ösztönműködés valósult

meg a nemzés és a szülés alkalmából. Az anyai ösztön működése ezzel de facto be is fejeződött. Az ember esetében azonban minden ösztönműködést ellenőriz a tudat. Éppen nem tudatalatti erők érvényesülnek az anya részéről a gyerek ellen elkövetett visszaélésekben – mint ahogy a mélylélektan feltételezi és ad absurd magyarázza –, hanem nagyonis, a tudat megfontolásai. Reális félelmek (félelem a nyomortól!), irracionális félelmek (babonás hit!), konvenciók, vallásos és világi jellegű téveszmék (ideológiák!) hatolnak be tudatunkba és megbénítják, kisiklatják a tudat működését: képessé teszik az anyát arra, hogy az anyai ösztön ellen, sőt – később – az anyai szeretet ellen cselekedjen, visszaéljen a gyerek kiszolgáltatott helyzetével. Az összes élőlény között csak az ember képes erre. S a tudat, az emberi tudat, amely az egész élő világ fölé emeli az embert, teszi erre képessé. Ami felemeli, az – embertelen körülmények között! – lealjasítja. *Rousseau* így mondja: „Minden állat épp annyi tehetséggel bír, amennyi élete fenntartására szükséges, egyedül az embernek van fölös számú tehetségei, és nem sajátságos-e, miszerint éppen ezen fölösleg okozza nyomorúságát?”

A mélylélektan legfőbb magyarázó elve a gyerekek ellen elkövetett merényleteket illetően az érzelmek ambivalenciájára vonatkozó hipotézis. *Freud* (1990) legizgalmasabb, és egyben legproblematisabb könyvében a *Totem és tabu*ban fejti ki ezt az elméletét. Olyan magyarázó elv ez, amellyel mindent, és mindennek az ellenkezőjét is meg lehet világitani. Így azt is, hogy az anya szereti gyermekét, és azt is, hogy gyűlöli, jutalmazza és bünteti; a gyerek gonosz és édes az anya számára, és még hozzá mindig egyszerre, egyazon időben; ilyen is, olyan is. Ez az a „double bind”- szituáció, „kétsarkú kötöttség”, ami az anya-gyermek kapcsolatban uralkodik, s mindent érthetővé tesz. Azt is, hogy az anya megöli gyermekét, azt is, hogy jutalmazza-bünteti. Mindezt az „ambivalencia” feltételezésével magyarázza a mai lélektan. De, ha ösztönéletünk, érzelmi-indulati életünk ambivalens, akkor hogyan lehetséges az, hogy „a történelem folyamán” egyre javul a gyerekekkel való bánásmód. *Loyd DeMause* (1975) ezt így illusztrálja: ha ma – mondjuk – Amerikában egy millió gyerekekkel bántanak rosszul, akkor ez azt jelenti, hogy valamikor a legtöbb gyerekekkel rosszul bántak... Ösztönéletünk nem ilyen rugalmas! Azt kell tehát inkább mondanunk, hogy nem ösztön- és érzelmi-indulati életünk „ambivalens”, hanem pusztán a viselkedésünk. A gyerek „teher”, ha „rossz”, akkor büntetjük; ha „jó”, (értsd: csendben van, nem zavarja a felnőttek nyugalmát!) megjutalmazzuk. Ilyen ambivalens a felnőtt viselkedése, és ugyanilyen a gyereké is: ha kedvére tesz a felnőtt, akkor „megjutalmazza”, megcsókolja, ha kedve ellen tesz, akkor (esetleg!) bele-rüg. Ez a tapasztalat, s ez a viselkedés: természetes. A szülő is, a gyerek is természetesen reagál: jóra jóval, rosszra rosszal. És mert ezek a reakciók esetleg egyik percről a másikra jelentkeznek, a szemlélőben azt a látszatot kelthetik, hogy érzelmi életünk, ösztönalkatunk „ambivalens”. Hogy konkrétan, hogyan jutalmazunk és hogyan büntetünk, az viszont már történelmileg –társadalmilag meghatározott. Bizonyos fenntartásokkal azt mondhatjuk, hogy a történelem folyamán mutatkozó társadalmi változások nyomán javul a gyerekek helyzete, csökken a kiszolgáltatottságuk.

Ellen Key felröpítette a jelszót: A XX. század „a gyermek százada!” Kétségtelen, hogy ma könnyebb gyerekeknek lenni, mint korábban volt, de hogy „boldog gyerekkorról” ma sem beszélhetünk, az vitathatatlan. Sőt, vannak kutatók, akik szerint éppen ellenke-

zöleg áll a helyzet. A „tradicionalis társadalomban” a gyerek boldog volt, fejtegeti *Philippe Ariès* (1973), mert nem érezte magát „másnak” mint a felnőttek, csak „kisebbernek”. Így is ábrázolták: a felnőttek kisebbre szabott ruháit hordta, egyformán érintkezett minden rangú és korú gyerekekkel-felnőttel. Szabad volt! Az újkor felfedezte a gyereket, – *mondja Ariès* – és ezzel rangsorolta, szubordinálta a „tirannikus család” tagjai közé, s a szabadság helyett korbács és karcer lett osztályrészévé. Egy mai szerző pedig egyenesen a gyermeki létet vonja kétségbe. A „gyerek”, mint ilyen csak fikció, nincs, hiszen a gyerekek ugyanúgy élnek mint a felnőttek: legalább 8 órát dolgoznak (tanulnak az iskolában, otthon stb.), s szabadidejüket ugyanúgy a TV előtt töltik álmosan vagy éberesen, mint a felnőttek, ennek megfelelően a gondolkodásuk, érzelmviláguk is ugyanolyan sivárrágzattá válik mint a felnőtteké. Akármennyire is nem értünk egyet ezekkel a szerzőkkel, volna itt sok megfontolni való! *Ariès* gondolatmenetéből csak egyetlen kifejezést ragadunk ki: „tirannikus család”. Ahogy vesszük! Minden család, minden szervezett közösség tirannikus, diktatórikus abban az értelemben, hogy bizonyos törvények, rendszabályok, konvenciók stb. elfogadását és betartását előírja, megköveteli. A börtön és egyéb „javítóintézetek” igazolják ezt. A család is előír, és megkövetel bizonyos dolgokat, a gyerektől is. A kérdés csak az, hogy ezt hogyan teszi. A gyerek éppen akkor válik „teherre” igazán a felnőtt környezet számára, ha magára hagyják, abban az értelemben, ahogy ezt a „laissez faire” modern doktrína kívánja, ha nem tanítják meg alkalmazkodni, beilleszkedni, ha nem szocializálják-pacifikálják.

A pedagógiai gyakorlatnak (iskolában, családban) megvannak a pedagógiai és „antipedagógiai” módszerei a gyerekek szocializálására. Mondanunk is fölösleges, hogy csak a pedagógiai módszerek szocializáló-pacifizáló hatásában hiszünk. Az antipedagógiai módszereken át az út a börtönökhöz stb. vezet. A neveléstörténet egyetlen olyan munkát tart számon, mely az antipedagógiai eljárások felől szól a nevelésről. Ez a könyv – mint ismeretes – *Salzmann* (1887) híres-hírhedt *Rákkönyvecskéje*, amely arról szól, hogy mit kell tennünk, ha azt akarjuk, hogy a gyerek megutáljon mindent, amit mi megszerettetni akarunk vele. S amikor ezt az „unikumot” említjük, gondoljunk arra, hogy *Anna Burr* 250 életrajzot vizsgált át – más-más korból – és egyikben sem talált boldog visszaemlékezést a gyerekkorra (*Vincze és Vincze* 1983). *Szt. Ágostontól Joycean, R. M. du Gard-on át Illyés Gyuláig* szépírói alkotások, tanulmányok százait sorolhatjuk az antipedagógia történetét illusztráló, dokumentáló művek közé. Arról szólnak ezek a munkák, hogy miként utáltatják meg a gyerekekkel a családban és az iskolában mindazt, amit megszerettetni akarunk velük. Mintha csak a *Rákkönyvecské* szellemében neveltek volna *Salzmann* előtt és után egyaránt.

A neveléstörténeti munkák csak a pedagógiai módszereket igyekeztek bemutatni. Ezért írhattuk le e tanulmány első mondatát: „A neveléstörténet = idill”. Sokat tanultunk az „idillből”, de a gyerek sorsa a történelem folyamán gyökeresen nem változott meg, amit az is mutat, hogy az egész haladó szellemű pedagógia – mintegy a XVIII. századtól – „a gyermek felszabadításáért” jelszót írta zászlajára. *Louis Despert* még 1916-ban is azt állapíthatta meg *Emotionally Disturbed Child* c. munkája első kiadásában, hogy az antikoktól kezdődően a felnőtteknek a gyerekekhez való érzelmi hozzáállása alig változott: szívtelenség és kegyetlenség jellemzi a felnőtt-gyerek kapcsolatot. S a pszichoanali-

tikus szemlélet alapján ez így természetes. Ez a „szívtelenség és kegyetlenség” ösztön-erőkből táplálkozik, tehát örök, megváltoztathatatlan. Illetve csak akkor volna megváltoztatható a felnőtt-gyerek kapcsolat (negatív, illetve: ambivalens) érzelmi jellege, ha egy-egy teljes generációt pszichoanalitikus kezelésnek vetnének alá; szülővé csak pszichoanalitikus kezelés után lehetne bárki. A mélylélektani kezelés ugyanis rádöbbené a szülőt arra, hogy „projiciál”, „identifikál”, „átvitellel él” stb. azaz, amikor a gyereket bünteti: saját maga bűneit vetíti a gyerekekre, és tudatalatti büntudatát reagálja le ilyen formán; tehát nem a gyereket veri, hanem önmagát. Más lapra tartozik, hogy a gyerek szenved.

A mélylélektani kezelés sok mindent felszínre hozhatna, ami kiegyensúlyozottabbá tenné az anyát lelkiéletében, megértőbbé tehetné indulataival és a gyerek indulataival szemben. Semmi okunk, hogy ennek a gyógy módnak az egyetemes hatását kétségbe vonjuk, amíg ki nem próbáljuk. De a gyerekekkel szemben elkövetett visszaélések végső okát – az antipedagógiai módszerek ismerete ezt igazolja számunkra – nem a pszichikus, hanem a tudati szférában kell keresnünk.

Mi van a tudatban? Mit tápláltak be az egyes történelmi korszakok emberének tudatába? Márcsak azért is a tudatról és nem a tudatalattiról kell beszélnünk, mert előbb alakul ki a tudat, s csak aztán a tudatalatti. Nos, mi van a tudatban? *Aristippus* azt írta, hogy az apa azt teheti gyerekeivel, amit akar. Ebbe a felfogásba belejátszik az a materiális érdek, amely abban ölt formát, hogy az apa – csak dicsérni lehet érte – azt akarja, hogy vagyona ne aprózódjék el, gyereke jó módon éljen, amint ő is jó módon él, és tudja, hogy ez jobb mint szegénynek lenni. Amikor *Aristippus* és mások is megfogalmazták az apára vonatkozó tételüket, amikor az apa ennek a tételnek a felhatalmazása alapján cselekedett, és halálra ítélte gyerekeit (mondván: gyenge, nem bömből elég hangosan a születéskor, nem életképes stb.) akkor talán már automatikusan, de tudatosan cselekedett. Olyan felfogásnak engedelmessé vált, amelynek alapján semmiféle „büntudat” nem kellett hogy kialakuljon benne. Emelt fővel vállalta a gyilkosságot, mint az a mai „hős”, aki a háborúban, az az SS-legény, aki a „Kristályéjszakán” ezeket mészárolt le. Döntő jelentősége van annak, hogy mit vár az embertől az a társadalom, amiben él. A társadalom erkölcsi normáit nem tudatalatti erők, hanem történelmi-társadalmi érdekek írják elő, a gyerekekkel szembeni magatartásunkat illetően is. Gondoljunk el: *Arisztotelesz* is azt mondta, hogy a „csenevész” gyereket nem kell felnevelni, és *Seneca* is helyesli a „beteg” gyerek megölését, azon az alapon, hogy a beteg állatot is megöljük, ami nem bűn, hanem az értelem parancsa. Igen ám, de az értelmet nagyon sokféle tényező befolyásolja. Ugyanazt a „csenevész”, „beteg” újszülöttet, életre ítéli az atyai értelem, ha elsősülött és fiú, akit halálra ítél, ha lány, netán harmadszülött fiú.

Mi van a tudatban? Babonás nézetek. S ezek nem a filogenetikus fejlődés természeti törvényeinek ereje révén, hanem történelmi-társadalmi szituációnak megfelelően kerülnek a tudatba. Babonás nézetek a földöntúli hatalmakra utalnak. Jó szellemekre: Mormo, Canida, Poine, Syberis, Acco, Empusa, Gorgo, Ephialtes; rossz szellemekre: Lamia, Lilith, akik a gyerekeket szőröstül-bőröstül felfalják, a torkát átharapják, a véré-velejét kiszívják stb. S a széphanzású neveket a hétköznapi boszorkánnyá, fekete emberré, mumussá, zsákos emberré, netán „kéményseprővé”, „Werwolffá”, „zsidóvá”, „cigány-

nyá” stb. koptatja. Mert nem a név a fontos. A lényeg: a megfélemlítés. A földöntúli hatalmak között örök életűnek látszik az „angyal-ördög” kettős. A „jó” gyerekek az anyyalka, a „rossznak” az ördög jelenik meg, még a zsidó-keresztény nevelésben is. Ha a csecsemő bömböl, ez jele annak – mondják egyes egyházatyák –, hogy bűn terheli, netán éppen „az ördög bújt bele”. Az ördög kedves bejárata a csecsemőbe az anus. Mindennek megvannak a pedagógiai (értsd: antipedagógiai!) rituális és világi konzekvenciái: köztudott, hogy a keresztelő az ördögűzés maradványa; pogány örökség, mert az antikok is ismerték a földöntúli hatalmakat.

A babonás gondolkozáson belül így merül fel a pedagógiai probléma: a gyerek rossz, vad; „a bűnös felnőtt kicsinyített mása”, „eredendően bűnös”, stb. Ha benne van az ördög már, akkor ki kell űzni belőle. Ezt nem egyszer olyan sikerrel teszik, hogy a csecsemő, a kisgyerek megfullad. Ha még nincs benne, útját kell állnunk az ördögnek. S megjelenik a kegyetlenül szoros pólya, amely ellen először csak *Rousseau* fog tiltakozni. De addig sok csecsemő megnyomorítását, esetleg halálát jelenti. De ne rugaszkodjunk el teljesen a rögzös talajtól. A csecsemő, a kisgyerek vagy éppen a járni kezdő gyerek „ön- és közveszélyes” sok bajt tehet, ha védjük, ha láb alatt van, egyaránt jó, ha pólyába csomagoljuk, az asztal lábához kötözzük stb. Hogy ezzel a testi-lelki fejlődését gátoljuk, az nem merül fel *Rousseau* előtt senkiben. A rituális előírások – (a szoros pólya elzárja az utat az ördög elől) – nem engedik érvényesülni a józan ész. A reformáció után a jó istent is bevetik „a gyerek érdekében” Légy jó – mondják – mert az Isten csak a jó gyerekeket szereti. „Isten a pokol szakadéka fölött tartja az embert, a pokol tüze fölött”, s ha rossz vagy... Cél: a gyerek megfélemlítése!

Csodálatos a gazdag fantázia, amellyel a történelem folyamán a gyerekek megfélemlítésének eszközeit kitalálták. Már az ókori gyerekek életében is ott van a megfélemlítés, mint a gyerekek kordában tartásának eszköze. Az életre ítélt gyereket állandó rettegésben kell tartani, mert a gyerek „vad”, „féktelen”. A megfélemlítés a rossz és jó szellemek állandó emlegetésével történt. Ahogy *DeMause* megfogalmazta: „a halál és a halál elleni küzdelem aurájában” élt a gyerek. A gyerek is küzd az életéért, a szülők is védik gyerekeiket a „gonosz” szellemek, a halál ellen. Egyes elméletírók ebben az összefüggésben is az ambivalenciára hivatkoznak. Íme – mondják – megfélemlíti, megveri, fenyegeti, de védi is. Hol van itt ambivalencia? Csak azt védi a gonosz hatalmak ellen, akinek megkegyelmezett, akit életre ítélt. Ebben éppen is az „anyai ösztön”, az „anyai szeretet” manifesztálódik egyértelműen és természetesen. Az anya mágikus világképének megfelelően óvja-védi gyerekét. Szemmelverés ellen (pénis-alakú) amulettel, más betegség ellen: hidegvízzel, tűzzel, vérrel, borral, sóval, vizelettel, mire mit írt elő „az orvos”. A felnőttek mindenkor engedelmisséget követeltek a gyerektől, s hogy engedelmes legyen, ezért kellett megfélemlíteni, fenyegetni, büntetni. Tortúrákat emlegetnek a gyerekeknek, amelyekkel Isten éppen a gyerekeket bünteti. Büntetik, fenyegetik, ijesztgetik a gyereket, ha sír, ha játszik, hogy ne sírjon, ne játsszék – a játékban az ördög incselkedését látták – s mert minden gyerek sír, minden gyerek játszik, akkor is, ha tiltják, minden gyereket büntettek és megfélemlítettek.

Jegyezzünk azonban itt meg valamit. Az ideológia ereje óriási! Mindazt, amit a felnőttek a gyerek ellen elkövettek, világképük, gyermekszemléletük szellemében követték

el. Babonás világnép, helytelen gyermekszemlélet („a gyerek a bűnös felnőtt kicsinyített mása!”). De ereszkedjünk ismét alá a rögzös talajra: a felnőttek saját nyugalmaikat, kényelmüket (is) védték. (Csak zárójelben, bár nagyon érdekes: a széles gyakorlatba, az ideológiából mindig csak az megy át, ami bizonyos rétegek igaz vagy vélt érdekeit támogatja. Az egész makarenkói pedagógiából „az idejében leadott pofon” frázisa ment át a pedagógusok gyakorlatába.) *Szt. Agoston* a *Vallomásokban* arról ír, hogy sok verést kapott, mert szeretett játszani. De a majdani *XIII. Lajos* francia királyról is tudjuk, hogy még császár korában is rémálmokat látott a gyerekkori rendszeres megveretése miatt. 25 hónapos korától kezdve minden reggel szabályszerűen megkorbácsolták, s királyként is erről álmodott.

Naplókból és naplók feldolgozóitól tudjuk, hogy a nevelők félelmetes bábukkal, álarcos figurákkal ijesztgették a gyerekeket, megfélemlítették őket, hogy este az ágyból ne merjenek leszállni, mert a „fekete ember” ott van a szobában, s ha csak moccani mernek, előjön és... A halálra rémített gyerekek nem mertek szólni félelmeikről senkinek, mert nemcsak a nevelőnőtől féltek, hanem „a fekete embertől is.” A félelmetes babákat odaállították a gyerek ágyához, s az animista gondolkodásúvá nevelt gyerek valóban azt hitte, hogy a bábu él, s ha nem viselkedik a nevelő utasítása szerint, akkor rátámad, felfalja, vérét kiszívja stb. A gyerekek félelemérzésének kialakítása, állandó ébrentartása, fokozása volt a nevelés legfőbb célja, mert csak a megfélemlített gyerek „engedelmes” (értsd: nem mer sírni, nem mer játszani, moccani sem mer a felnőtt ellenére). S olyan tekintély igazolta ennek a nevelésnek helyességét, mint *Luther*, aki ezt mondta: „Jobb egy halott gyerek, mint egy engedetlen!” Ez a fajta nevelés formálta az embert „alattvalóvá”, aki kéjjel szolgál, kiszolgál mindenféle hatalmat. Az alattvaló mazochista-szadista indulatokkal van tele. Ezeket az indulatokat a nevelés azzal támogatta, hogy a szülők, a tanítók bűnözők nyilvános kivégzéséhez vitték el a gyerekeket, végignézték az akasztás „színhjátékát”, s mintegy narrátorokként erkölcsi prédikációt fűztek a jelenetekhez, majd hazatérve megkorbácsolták a gyerekeket, hogy ne felejtsek a látottakat, és a hallott erkölcsi szövegeket.

Az emberi csontváz, a hulla mutogatása is alkalmas volt a gyerekek megfélemlítésére, s annyira éltek ezzel a lehetőséggel is, hogy volt apa, aki arra kényszerítette gyerekeit, hogy megérintse a kihűlt emberi tetemet, ami természetesen borzalommal töltötte el a gyereket. Az apa ezt akarta. A borzalmat a gyerek is átélte, de hogy egy ilyen brutális élmény mit jelentett a gyerek további fejlődésében, lelki életében, azt nem tudjuk konkrétan megragadni. *Jean Paul Levana* című népszerű munkájában szól először a gyerekek ilyenforma brutális megfélemlítése ellen. De ekkor már 1803-t írunk.

A XVIII. század előtt – tehát „a gyerek felfedezésének százada” előtt – a felnőtt, a szülő, az anya általában csak akkor volt gyöngéd, ha aludt a gyerek vagy beteg volt, akkor mutatott-érzett szeretetet, ha a gyerek meghalt. *DeMause* 500 képet, festményt vizsgált meg különböző országokban, amelyeken a festő anyát és gyereket ábrázolja, s megállapította, hogy mindenütt szeretettel néz anyjára a gyerek, de csak kivételes az, hogy az anya nézi gyereket. Ami pedig a tanítókat illeti: – egy tanító kiszámította, hogy 911527 botütést, 124000 ostorcsapást, 136715 ütést kézzel és 1115800 pofont osztott ki

tanítványainak. Ezek az adatok akkor is jellemzőek, ha a tanító (öntelten) eltúlozta teljesítőképességét.

A gyerekek ellen elkövetett brutális visszaélések között külön kell szólnunk azokról az esetekről, amelyek megítélése a pszichiátria és nem a pedagógia hatáskörébe tartozik. Az általánosat – a pedagógiai eseteket el kell határolnunk a szélsőséges-különös esetektől. Az általánosról azt mondhatjuk, amit annakidején a „bűnelkövető” szülők, tanítók mondtak: „A gyerek érdekében” követték el, amit elkövettek: pincébe zárták, koplaltatták, megfélemlítették, ütötték-verték stb. A „Taigetosz-megoldás”, a dajkaságba adás is mintegy a közösség hozzájárulásával történt. Mit mondjunk azonban az ilyen esetekről: egy apa 9 hónapos fiának koponyáját szétverte, és tettét így magyarázta: „Azt hitte, ő az úr a házban, de én megmutattam neki...”; vagy: egy amerikai apa 1830 körül azt mondta el, hogy megkorbácsolta négy éves fiát, mert nem tudott olvasni, majd meztelenül megkötözve a pincébe zárta. S, mert a történelem mindig a „mához” szól, hogy a jelen okuljon a múltból, ideírunk egy mai történetet is. A Magyar Nemzet 1982. június 26-i számában ezt olvashatjuk: „... egyik általános iskola tanítónője megdöbbenve látta egyik nap, hogy az első osztályos Erzsike arcát véraláfutások borítják. – »Mi történt veled, Erzsike?« – kérdezte a gyereket. – »Anyuka megtaposott«, válaszolta halkán a kislány.” A tanítónő ezután levetkőztette Erzsikét, akinek úgyszólván az egész teste tele volt zúzódásokkal. – „Miért csinálta ezt veled anyukád?” – „Megtudta, hogy egyik osztálytársamat megpuszítottam...” Ennek az esetnek megítélése is túlmutat a pedagógia kompetenciáján. A pedagógus legfeljebb felteheti a kérdést: Mi érthette azt az anyát, aki „megtaposza” 6 éves kislányát, és mit kezdhet az átlag iskola olyan gyerekekkel, akik ilyen családi háttérből lépnek a tanterembe? Persze, ha a neveléstörténet el akar szakadni az idillek világától, efféle eseteket – pontos családrajzot, mikroszociográfiát – kell nyújtania. A családi nevelés kérdését ilyen életközélekből kell tárgyalnia.

Maradjunk még egy darabig a jelennél, hiszen, ahogy a múlt idézésével a jelent is érthetőbbé tesszük, úgy a jelen tényei hitelesítik a történelem által feltárt, sokszor hihetetlennek tűnő, múltbeli gyakorlatot.

Járai Judit a Magyarország 1984. január 15-i számában *Kegyetlen szülők* című helyzetképében a jelenre vonatkozóan többek között ezeket írja: „Naponta két francia kisgyermek életét oltja ki a felnőttek féktelen állatiassága. Meglepően sok a brutális szülő... az olaszok körében... nem kevésbé komiszak az angol szülők sem... Nagybritanniában tavaly ötvenezernyi kisgyermeket szállítottak kórházba, testükön a szülői erőszak nyomaival... Magyarországon évente körülbelül 8000 kiskorú... válik bűncselekmény áldozatává... az elmúlt három évben 14 százalékkal emelkedett az ilyen jellegű bűnesetek aránya... a nyilvántartott veszélyeztetett kiskorúak száma mintegy 100000, ezzel szemben a nyilván nem tartottakkal együtt kb. 200000-en vannak.”

Nehéz volna említeni a brutalitásnak olyan fajtáját, amelyet az idők folyamán a gyerekek ellen ne követtek volna el. Sokszor zavarba jönnénk, ha megkérdeznék, hogy mi volt a legsúlyosabb visszaélés. Például nem tudnánk eldönteni, hogy a gyerek elpusztítása volt-e súlyosabb vagy a gyerek ellen elkövetett szexuális merénylet.

Gyerekek ellen elkövetett szexuális merényletek

Kezdjük a „biblia népével”. A zsidók általában elítélték a homoszexualitást, mindenféle szodomitaságot igyekeztek kiküszöbölni a nép életéből. Szigorú törvényeket hoztak a szexuális „eltévlyedések” megfékezésére. Mózes erőlyesen szólt a gyerekek „megrontása” ellen. De – érdekes –: ha 9 éven aluli gyerekekkel követték el a bűnt, akkor ezt nem tekintették szexuális aktusnak, ezért a felnőtten csak nyilvánosan megkorbácsolták. Ha ugyanezt 9 éven felüli gyerek ellen követte el a pederaszt, akkor megkövezték, ami azonos volt a halálos ítélettel (*Epstein*, 1948. 136. o.).

Általában keveset tudunk a gyerekek ellen elkövetett szexuális természetű visszaélésekről, mert a dokumentumokat ma is sokféle „lakat alatt őrzik a viktoriánus lelkületű levéltárosok”. Mégis elég anyag vált ismeretessé, hogy lássuk a háttorzongató tényeket. S azért, ami itt bűn, a felelősséget sem az istenekre, sem más hatalmakra nem háríthatjuk. Ami itt bűn – *Babits* szavaival szólvá – „csak az ember vétkes abban”. „Az emberi természet?” Mai kutatók szívesen emlegetik az emberi természetet. Ezt teszik a gyerekek ellen elkövetett visszaélések egyetlen, kizárólagos magyarázó elvévé is. Ez ugyanolyan hiba, mint tagadni, elhanyagolni bármiféle humán jelenséggel kapcsolatban az „emberi természetet”. Nincs egyetlen magyarázó elv a visszaélésekre. Az emberi természetnek vannak „örök” jellemzői, a species meghatározói, de a visszaélések esetében legfeljebb az „aktuális” emberi természetre hivatkozhatunk. Az emberi természetet aktuálisan – mint már utaltunk erre – társadalmi, kulturális stb. tényezők erősen befolyásolják, például babonás nézetek, konvenciók, törvények. Ezen belül is megjelenik – és ezt nem hagyhatjuk figyelmen kívül – a normális mellett a patológikus. Ami a gyerekek ellen elkövetett visszaélések közül patológikusnak minősíthető, az epidémia szerűen terjedhet át a normálisakra is, és esetleg általánossá válik. Szinte azt mondhatjuk, hogy ez lesz a normális. Az antik világban olyan általánossá vált a gyerekek ellen elkövetett visszaélés a szexualitás területén, hogy már-már azt mondhatjuk: ez volt a normális, az általános. Azért válhatott általánossá, mert támogatta azokat az anyagi-társadalmi érdekeket, amelyekről a „Taigetosz-megoldás” kapcsán szóltunk.

A gyerekekkel üzött homoszexualitást feltétlenül „betegesnek” minősíthetjük, szemben a felnőttek között terjedő homoszexualitással. A felnőttek homoszexualitása egymás között egészen más természetű jelenség, mint a pederaszténia. A homoszexuális férfi – fejtegeti a mélylélektan – menekül a nőtől, szexuális fejlődésében megrekedt vagy regrediált az anális fázisba. A görög és római világ embere kifutotta a maga szexuális fejlődésének teljes pályáját, eljutott a heteroszexuális stádiumba, nemzett is egy-két gyereket a feleségével. De több gyereket nem akart. Ezért regrediál a korábbi fejlődési szakaszba. Azért választ gyereket partnerként, mert ez nem kíván kölcsönösséget. Az igazán homoszexuális partnerek kölcsönösen kielégítik egymást. A pederaszt a ókorban nem akar partnere lenni a gyerekeknek. Az is mutatja, hogy itt nincs szó homoszexualitásról, a szó mai értelmében. Az ókori férfi mondhatnánk „ráfanyalodik” a fiúszerelemre. Hogy aztán egyik-másik férfi „perverzézé” válik, az most nem tartozik ide. A fiúszerelem mindenesetre, úgy látszik, mégis jobb mint a masturbáció. A társadalmi-

anyagi érdek aztán megteremti a pedasztia igények kielégítésének legkényelmesebb módját. Képzőművészeti emlékek ábrázolják a jelenetet: felnőtt férfi és gyerek közötti szexuális aktus. Sehol a képen nem látható a gyerek nemi szervének megmerevedése, erekció. Ez mutatja, hogy a gyerek kasztrált. S ez kellett a tisztos antik férfúnak. Ő nem homoszexuális partner, csak a gyerek partner neki, az ő szexuális igényeit kielégítő „tárgy”. A gyereket sokszor, már a bölcsőben kasztrálják, mert fiúbordélyházba fogják küldeni vagy eladják, bérbeadják jómódú férfiaknak jó pénzért. De még arra is van utalás, hogy politikai karriert szánnak a gyerekeknek a szülők, azért kasztrálják, hogy majd előkelő „pártfogója” segítse ebben a karrierjét. Minden görög városban volt fiúbordélyház, nyilván a kevésbé jómódú férfiak látogatták ezeket, akik nem tudtak saját használatra bérbé venni egy-egy gyereket, ifjút. Volt olyan város, ahol szabad ifjakkal tilos volt a szexuális kapcsolat. Ezeken a helyeken rabszolgák gyerekeivel bonyolították le a férfiak „szerelmi” ügyeket. Előfordult, hogy az arisztokrata gyerek egy rabszolga fiúval látta apját együtt hálalni, szemtanúja volt a konkubinátusnak, mert az apa „szabályos” házastársként élt a fiúval, esetleg „szabályos” mézesheteket is végigéltek az apák gyerekeik szemeláttára. S mivel az efféle életmód szinte általános volt, azt mondhatjuk, hogy ilyen atmoszférában nevelkedett az ókorban a gyerek, s felnőve, férfivé válva ugyanazt az életmódot folytatta, amit apja részéről látott: „a születésszabályozás” érdekében.

Platon államelméletének azzal a részletével szemben, hogy ti, a gyerekeket közösen kell nevelni, *Arisztotelesz* azt veti ellen, hogy ha így lenne, akkor azok a férfiak, akik majd fiúkkal fognak hálalni, nem fogják tudni, hogy vajon nem a saját gyerekekkel hálnak-e, ami *Arisztotelesz* szerint „a legilletlenebb” dolog... Általában 11–12 éven aluli „gyereket nem igen választottak partnerként a férfiak, kivéve a pedagógusokat, akik hosszú, kemény bottal” kényszerítették tanítványaikat szolgálatra. A pedagógusok között olyan gyakori volt az „eltévelyedés”, hogy törvényt kellett hozni, hogy az iskolákat és tornacsarnokokat sötétedéskor be kell csukni, s kivilágosodás előtt nem szabad kinyitni.

Amikor azonban a bűn, a korrupció, a visszaélés általános, akkor már a törvénynek kevés a fogantója. Ilyen kérdések foglalkoztatják a korabeli moralistákat: „lehet-e szófogadatlanak nevezni az olyan fiút – kérdezi a római *Szókratésznek* emlegetett *Musonius Rufus* –, akít az apja gyalázatos életre kényszerít azért, hogy pénzt kapjon, a fiú ellenáll az apa akaratának?” Az általános „közvéleményt” *Martialis* fogalmazta meg. Ezt írta: a természet úgy intézkedett, hogy a férfi választhat a nő és a fiú között, mindenki válassza, ami neki tetszik. *Plutarchos* ingadozott a gyerekek ellen elkövetett visszaélések kérdésében, általában a homoszexualitás tekintetében. Megérti az apát – írja – aki ellenáll a csábításnak, gyereke elcsábításának, de ha arra gondol, hogy olyan kiváló férfiak üzték a gyerekekkel való szeretkezést, mint *Szókratész*, *Platon*, *Xenophon*, akik „az erkölcs legmagasabb csúcsára vezették az ifjakat”, akkor nem tudja elítélni a szerelemnek ezt a formáját. Két latin történész is ír a kéjenc *Tiberiusról*, *Suétón* és *Tacitus*. Azt írják, hogy a császárt fürdésnél kisgyerekek úszkáltak körül, nyalták, harapták, szeméremtestét, mellbimbóját szopták stb. Lehet, hogy ez afféle pletyka csupán, akkor is jellemző a kora, az atmoszférára, hogy ilyen természetű pletykák keletkeztek és hiteltre számíthattak. Az analízis technika mellett tehát az orális, a felláció is divatos volt. Azokból a fiúszere-

tökből, akik nem voltak kasztrálva, felnőttkorra – írja *Arisztotelesz* – véglegesen homoszexuálisok lettek.

A kereszténységgel új gyermekszemlélet jelenik meg: „A gyerek ártatlanságának hitte” uralkodik. Ez nem azt jelenti, hogy megszűnik a brutalitás a gyerekekkel szemben. Ellenkezőleg. Nem árt – gondolja a jó középkori hívő – ha a gyermeket „ártatlansága érdekében” megverik, edzik állhatatosságát a „hússal”, az ördög incselkedésével szemben. A kolostori nevelésben olyan „tanrendi helye” van a megveretésnek minden nap, mint mondjuk, a Biblia-olvasásnak. A középkori gyerekek olyan természetesen vélik mindennapi megveretésüket – írja például *Finánczy* is, – hogy szinte észre sem veszik. A gyerekek részéről azonban szó sincs ilyen természetellenes reagálásról. A gyerekek kiszolgáltatottak, tehát mindent túrnek, csak ritkán láznak fel a kegyetlen bánásmód ellen. De olykor-olykor kigyulladnak a zárdák, a kolostorok. (*Rachilde*, 1923). A lázadásban a gyerekek egészséges tiltakozása jelenik meg a papi terrorral szemben. A középkorban általában hallgatnak a szexuális kérdésekről, hamu alá rejtik, s igyekeznek elhítni az emberek önmagukkal és másokkal, hogy a gyerekeknek nincsenek szexuális problémáik. *Giovani Dominici* 1405-ben a gyermek „korlátozott ártatlanságáról” ír, a szeméremérzék fontosságát hangsúlyozza, és inti a szülőket, hogy legyenek elővigyázatosak, mert ha a gyermek meztelenkedést lát, szexuális dolgokról hall, akkor nem fejlődik ki benne a szeméremérzés.

A XVII–XVIII. században megindul a küzdelem a szexuális visszaélések ellen. A visszaélések ellen úgy harcoltak, hogy visszaéléseket követnek el a gyermek ellen. Az egész filantropista mozgalom harcot jelent a gyermekkori-ifjúkori szexualitás ellen. Büntetik a gyermeket, az ifjút, ha onanizál, ha babrálja nemi szervét. Rettenetes megfélemlítéssel dolgoznak: megvakul, megőrül – mondják – aki onanizál. Kasztrációs félelmet keltenek a gyerekekben; azzal fenyegetik, hogy levágják a fiú pénisét, ha babrálni meri. Mindent egybevéve kb. 200 évig folyt a brutális küzdelem a gyermek nemi szerve ellen. Ez már a polgárság harca „antiszex” beállítódottságának jegyében.

A filantropista mozgalom nagy ellentmondása, hogy ekkor beszélnek először a pedagógiában nyíltan a szexuális problémáról, és ugyanakkor a legszélsőségesebb, „antiszex” álláspontot képviselik. Likvidálni szeretnék a gyerekek és ifjak életéből a szexualitást. Éjszakára valósággal kényszerzubbonyba kötik a gyerekeket, nehogy hozzáférjenek nemi szervükhöz. Ugyanakkor a polgárság cselédekre, szobalányokra bízta a gyerekek nevelését, hogy az apák is, az anyák is élhessék a maguk kényük-kedvük szerinti életét. A cselédek, a szobalányok viszont összezárva „védenekikkel” úgy állnak bosszút a gazdáik részéről ért sérelmeiken, hogy a maguk örömeire – „elcsábítják” a már elcsábítható védenekiket; halálos félelemben tartják a kisebbeket, hogy ne kelljen foglalkozni velük, nemi szervüket babrálgatva elaltatják, elbódítják a lefektetett gyermeket, hogy maguk is némi szórakozás után nézhessenek.

Önéletrajzírók gyakran számolnak be arról, hogy miként csábította el őket serdülő korukban a nevelőnő, a cselédlány stb. Az egyik szerző figyelmezteti a szülőket, hogy nincs veszedelmesebb, mint szobalányra vagy zárdában, kastélyban, internátusban elzártan nevelkedett fiatal nőkre bízni a gyermeket, mert ezek – elfojtott szexualitásuk kiélésére – mindenre képesek, amit egy hozzájuk illő fiatalember előtt szégyellnének.

A gyerek-anya kapcsolat jellege a történelem folyamán állandóan változik. A változás az egyes társadalmi formákon belül is megfigyelhető. Feltűnő változás észlelhető például a polgári társadalomban az ipari forradalom kirobbanása nyomán. A változásba erősen belejátszott a tankötelezettség, általában a közművelődés szervezése, emelkedése, ami az egyéni- és a köztudat formálódását, változását jelenti. Szükségszerűen a korai polgársággal egyidejűleg jelenik meg *Locke* és *Helvetius* megfogalmazásában a „tabula rasa” gondolata, a nevelés mindenhatóságának feltételezése. A forradalmi polgárság féktelen optimizmusában azt hiszi, hogy felszabadíthatja magát minden testi-lelki-társadalmi korlát alól, a gyerek testét-lelkét úgy formálhatja, ahogy akarja: „A nevelés mindenható!” Megindul a gyermek tanulmányozása, hogy megismerhessük és felszabadíthassuk a gyereket. A gyerek felszabadításának kérdése pedagógiai-lélektani kérdéssé szűkül. Nem kétséges, hogy ezzel új fejezet kezdődik az anya-gyerek, felnőtt-gyerek kapcsolat történetében, fejlődésében, de a visszaélések – különösen, ami a családi és iskolai nevelés gyakorlatát illeti – a mai napig sem szűntek meg.

Az elmélet és a gyakorlat szinte ijesztő divergenciájának vagyunk tanúi a „gyermek századában”, a XX. században. Az elmélet megtette a magáét, a kutatók feltárták azokat a problémákat, amelyeket a pedagógiai gyakorlatban meg kellene oldani a „boldog gyerekkor” biztosítása érdekében. Az elméletírók látják azt is, hogy a gyakorlat útjában a társadalom, a társadalmi rendszer jelenti a legnagyobb, a legyőzhetetlen akadályt. Hogy mennyire látják, azt az mutatja, hogy „sziget-iskolára” tesznek javaslatot: kivonulnak a gyerekekkel a társadalomból, a megrontó társadalomból. Szigeten, „szent szigeten” akarják megvalósítani a gyerekek nevelését. Ez az, ami megoldhatatlan! Amikor ezt – napjainkban – felismerik az elméletírók, akkor hadat üzennek az iskolának, a nevelésnek általában. A hadüzenetben ez áll: „Schafft die Erziehung ab”, „Mondjatok le a nevelésről!” mert a nevelés minden formája csak akadályozza a gyerek ősi, eredeti erőinek, adottságainak kibontakozását (antipedagógia). Ilyen elképzelésekről írak: „Une société sans école”, „Társadalom iskola nélkül”. Vagyis: a századforduló körül kialakult „modern” neveléstudomány a középkori módszerekkel dolgozó iskola és nevelés ellen hirdett harcot, a rossz iskola, a rossz nevelés helyett jó iskolát, jó nevelést akartak szervezni. Ez a jó szándék *Montessoritól Neillig* jellemezte a XX. század haladó pedagógusait. Azt hitték, hogy függetleníthetik az iskolát, önmagukat, a gyerekeket a megrontó társadalom hatásától, és felnevelhetik az „új embert”, s ez majd megteremtí az új társadalmat, az emberszabásúbb társadalmat. Szembeállnak társadalmukkal, mert látják annak emberellenes tendenciáját, de a társadalmi harc helyett a passzív rezisztenciát vállalják: kivonulnak a társadalomból „szent szigeteikre”.

Ezek a sporadikus vállalkozások ideig-óráig látványos eredményeket tudtak elérni, szép illúziókat ébresztettek az álmódosásra mindig hajlamos pedagógusokban. A két világháború között *Maria Montessori* majd *A. S. Neill* nevelési módszeréért lelkesedett a gyermek „felszabadítását” követelő pedagógia. Ma pedig már 180 fokos fordulat tanúi vagyunk. A XX. század ártatlan – a neveléstudományt megtermékenyítő – tévedései nyomán megjelent a veszedelmes tévedés: az antipedagógia. Ez a nevelés minden formáját merényletnek minősíti a gyermek ellen, mindenfajta nevelést „fekete pedagógiának” nyilvánít.

A fekete pedagógia nem fő vonala a nevelés történetének. Fény mellett az árnyék. Számolnunk kell vele. Ha nem szólunk róla, hamis képet adunk a nevelés történetéről.

Irodalom

- Ariès, Ph. (1973): *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Editions de Seuil, Paris.
- DeMause, L. (1975): *The History of Childhood*. Harper and Row, New York.
- Despert, J. L. (1970): *The Emotionally Disturbed Child – Then and Now*. Doubleday, New York.
- Epstein, L. M. (1948). *Sex Laws and Customs in Judaism*. Bloch Pub. Co., New York.
- Fináczy Ernő (1922): *Az ókori nevelés története*. Hornyánszky, Budapest.
- Freud, S. (1990): *Totém és tabu*. Göncöl Kiadó, Budapest.
- Hunt, D. (1970): *Parents and Children in History. The Psychology of Family Life in Early Modern France*. Basic Books, New York.
- Paul, J. (1963): *Levana oder Erziehlehre* (Hrsg. v. K. F. Fischer). F. Schöningh, Paderborn.
- Payne, G. (1916): *The Child in Human Progress*. OUP, New York.
- Rachilde, M. E. (1923): *A nőstény farkasok lázadása*. Franklin, Budapest.
- Rheingold, J. C. (1967): *The Mother, Anxiety and Death. The Catastrophic Death Complex*. Little Brown, Boston.
- Rousseau, J. J. (1975). *Ouvres complètes*. Pleiade, Paris.
- Salzmann, C. G. (1887): *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*. P. Reclam, Leipzig.
- Taylor, G. R. (1974): *The Angel Makers. A Study in the Psychological Origins of Historical Change*. Dutton, New York.
- Ussel, J. (1977): *Sexualunterdrückung: Geschichte der Sexualfeindschaft*. Focus Verlag, Geissen.
- Vincze László és Vincze Flóra (1983): *Lélektani és pedagógiai tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Vincze László

ABSTRACT

LÁSZLÓ VINCZE: AN APPENDIX TO THE WORKS OF HISTORY OF EDUCATION

The history of education has concentrated mainly on the idyllic which is only one side of reality. To conceal certain elements of reality is forgery, says the author, which an educational historian cannot allow. The paper discusses crimes committed against children in three groups: (1) infanticides, (2) punitive measures brought against children, (3) child sexual abuse. It describes these astonishing cruelties starting from the ancient Greeks. Rousseau was the first to protest against all these. An important statement by the author is that this is not a psychological but rather a social-economic problem. The „Taigethos” method, for example, was used as birth control or family planning device in ancient times. The author also refers to those abuses that have a psychological explanation as their basis but their number is very low. The indirect way of killing a child was to hand it over for nursing so as to get rid of him/her. Most of the children died at their foster parents. The author also presents the different psychological explanations of abuse with special regard to psychoanalysis and gives a criticism of them.

MAGYAR PEDAGÓGIA 91. Number 3–4. 195–214. (1991)

Levelezési cím / Address for correspondence: Vincze László, H-1137 Budapest, Szent I. Park 17.

A REFORMÁCIÓ KORI CSEPREGI KOLLÉGIUM (1557–1643)

Zátonyi Sándor

A csepregi iskola az 1500-as évek közepétől 1643-ig nemcsak a város életében töltött be kiemelkedő szerepet, hanem a Dunántúl nyugati részének az életére is jelentős hatással volt. Ennek ellenére sokkal kevesebbet tudunk róla, mint a korabeli, hasonló jellegű és jelentőségű iskolákról. Ennek az a legfőbb oka, hogy 1643 után megszűnt Csepregen a protestáns iskola, elpusztult az épülete, nem maradtak fenn iratai.

Az iskola jellegét, működésének körülményeit ezért csak a város jegyzőkönyveiben, a „polgármesteri protokollumokban”, az 1600-as években Csepregen nyomtatott könyvekben, a helytörténeti monográfiákban és az egyháztörténeti írásokban található adatokból lehet rekonstruálni.¹

Csepreg a reformáció előtt

Csepreg nevét első ízben egy 1255-ben kelt okirat említi, majd két évvel később *IV. Béla* által kiadott adománylevelében olvasható Csepreg neve (*Farkas*, 1887. 43. o.) A helyiséget *Károly Róbert* vagy *Nagy Lajos* emelte városi rangra. Egy 1348-ból származó okirat nevezi először *oppidumnak*, de hamarosan *civitasnak* írják a korabeli okmányok. A Soproni Városi Levéltárban fennmaradt, 1360-ból származó pecsétlenyomaton a következő felirat olvasható: S.CIVI(TATI)S ET CIV(IUM) DE SCHEPREG. A pecsét mezejében háromtornyos várfal látható, ami azt jelenti, hogy megerősített város volt, s bizonyos kiváltságokkal rendelkezett (*Boros*, 1961. 35. o.; *Farkas*, 1887. 44. o.). A fallal kerített városok jobbágysai mentesültek a kilenced fizetése alól, ami nagy vonzóerőt jelentett a környékbeli falvak jobbágysai számára (*Házi*, 1921. 120. o.).

Csepreg 1390-ig volt királyi birtok. 1390-ben *Zsigmond* király elzálogosította a *Kanizsai* családnak, 1401-ben pedig véglegesen a család kezébe került. Ennek következtében Csepreg szabad városból mezőváros lett, s a fejlődésben átmenetileg törés következett be. Miután 1535-ben *Nádasdy Tamás* feleségül vette *Kanizsai Orsolyát*, Csepreg a *Nádasdyak* birtoka lett. A család – Sárváron kívül – gyakran tartózkodott hu-

¹ Sajnos, a városi protokollumkönyvek – más korabeli iratokkal együtt – a II. világháború következtében eltűntek. Szövegüket azonban betűhíven közli *Farkas Sándor*.

zamosabb ideig az itteni kastélyban. A nagy vagyonnal és hatalommal rendelkező *Nádasdyak* idejében újra fellendült a gazdasági élet, s kulturális téren is virágzásnak indult a város (*Borsos*, 1961. 41. o.).

A korabeli okmányok szerint 1518-ban 255 jobbágycsalád lakott Csepregen. Összes lakosainak a száma ebben az időben kb. feleannyi, mint Soproné. 1522-ben közel 1300-an laktak Csepregen, többen, mint az akkori Gyulán, Cegléden, Munkácson vagy Kanizsán. A mezővárosok közül csak Szöllősnek nagyobb a lélekszáma. 1564-ben már 2100-ra becsülhető a lakosok száma (*Bácskai*, 1965. 24–28. o., 34. o.; *Csatkai* és *Dercsényi* 1956. 47. o., 61. o.; *Sós*, 1940. 132. o.). Csepreg fejlődő gazdasági életére jellemző, hogy az 1500-as évek elején a lakosság 16%-a iparos. Az 1600-as években sorra alakuló céhek pedig nemcsak a város, hanem a távolabbi környék iparosait is tömörítik. A molnár céhbe például a mai Győr-Moson-Sopron és Vas megye területéről „91 helyen való malom” tartozott. Viszonylag korán rendelkezett a város vásártartási és vámszedési joggal. A város pallosjogot is kapott. A polgármester és a „tizenkét tanács” több ízben hozott halálos ítéletet is (*Rajczy*, 1944. 7. o.; *Farkas*, 1887. 105. o.).

Az iskola alapítása

Nádasdy Tamás kora kiemelkedő műveltségű embere volt. Tanulmányait Budán, Grácban, Bolognában végezte. Később járt Németországban is. 1534-ben sárvári udvarába fogadta *Sylvester Jánost* és *Dévai Bíró Mátyást*. *Sylvester János* időnként Csepregen is tartózkodott. Így például 1541. május 29-én, majd 1543. március 26-án írt levelet Csepregből *Nádasdy Tamásnak* (*Payr*, 1924. 56. o.; *Balázs*, 1958. 178. o., 332. o.).

Csepreg az 1550-es években vált protestánssá. A katolikus plébános 1554-ben hagyta el Csepreget. A város hamarosan a nyugat-dunántúli *protestantizmus egyik központja* lett. (Ekkor még nem vált külön a lutheri és kálvini reformáció Csepregen.) Egyidejűleg három protestáns templom volt a városban. A Sopron megyét és Vas megye északi részét magában foglaló egyházkerületben levő négy egyházmegye közül kettőnek Csepregen volt a székhelye az 1500-as évek végén (*Zoványi*, 1977. 243. o.; *Rajczy*, 1944. 9. o.).

Csepregen 1643-ig mintegy 20 *zsinatot* tartottak. A jelenlevők között esetenként nemcsak dunántúliak, hanem távolból (Szolnokról, Muraszombatból, Bártfáról) érkezők is voltak. Különösen jelentős volt az 1591. évi *kollokvium*, amelynek az lett volna a feladata, hogy a reformáción belül mutatkozó véleménykülönbségeket elegyengesse, egységet hozzon létre. Ehelyett azonban végső soron a protestantizmus kettéválását váltotta ki (evangélikus és református irányzattá) a Dunántúlra kiterjedően (*Zoványi*, 1977. 246. o.; *Payr*, 1924. 729. o.; *Payr*, 1910. 21. o.).

Más indokok mellett a reformáció eszméinek a terjesztése is indokolta a csepregi iskola alapítását, működését. A fennmaradt adatok alapján azonban nem dönthető el egyértelműen, hogy az 1591-es kollokvium után az iskola a lutheri vagy a kálvinista felekezethez tartozott-e, vagy megmaradt-e közös protestáns iskolának. Mindenesetre *Balásfi Tamás* püspök az 1616-ban megjelent vitairatát a csepregi iskolában tanító „luteránus és kálvinista” prédikátorokhoz címezte (*Szabó*, 1879. I. 467. o.).

Az első adat a csepregi iskoláról 1557-ből származik. Nádasdy Tamás rokona és főtitkárja, *Ákosházi Sárkány Antal* 1557. május 5-én a következőket írta urának Bécsből: „Továbbá az mestert is megszereztem, ugyan jeleset és tudóst. Akkor is ott vala Olaszországban Páduában, amikor mi ott valánk, ez héten jött onnét, az felföldi mester is sokáig volt, de addig nem megyen reája, míg kegyelmeddel szemben nem leszen... Adassa tudtára az csepregi uraknak, hogy mást ne fogadjanak...” (Payr, 1924. 74. o.). Az sajnos nem tűnik ki a levélből, hogy szervezés alatt álló, vagy már évek óta működő iskolába szerzett-e iskolamestert *Ákosházi Sárkány Antal*. E levél azonban arra mindenképpen bizonyoság, hogy legkésőbb 1557-ben már működött az iskola Csepregen.

Egy 1548. március 13-án kelt adat szerint *Nádasdy Tamás* Csepregen „két rendbeli deákoknak” 12 dénárt adott. Az azonban nem tűnik ki a feljegyzésből, hogy csepregi iskolába járó diákokról van-e szó, vagy Csepregen lakó, másutt iskolába járó személyek, esetleg „íródeákok” részesültek-e adományban.

Az iskola szervezése mindenestre időben közel esik a sárvári (újszigeti) iskola 1536. évi alapításához. Így feltehető, hogy a két iskola szervezése hasonló alapelvek szerint történt. Érdekes, hogy a későbbiek során több sárvári iskolamester került Csepregbe, mintegy előléptetésül (*Baraczka*, 1972; *Payr*, 1924. 66. o.).

Az iskola jellege és tanítási anyaga

A csepregi iskola az akkori alap-, közép- és felsőfokot magába foglaló *kollégium* volt. Feltehetően, itt is ugyanaz volt az iskola tanulmányi rendje, felépítése, tanulmányi anyaga, mint a többi, korabeli, hasonló jellegű kollégiumnak. Az *elemi ismeretek* elsajátítását követték a *gimnáziumi tagozaton* belül a grammatikai osztályok (3–4 év), a poétikai osztályok (1–2 év), a retorikai osztályok (1–2 év), az *akadémiai tagozaton* belül pedig a filozófiai osztályok (2–3 év) és a teológiai osztályok (2–3 év).

A kollégiumot ebben az időben az *iskolarektor* irányította. Egyes kollégiumokban rajta kívül nem is volt felnőtt oktató, más helyeken pedig legfeljebb még egy vagy két főhivatású felnőtt tanító volt. Ők szinte kizárólag az akadémiai tagozat nagydiákjaival foglalkoztak, a gimnáziumi és a kezdő csoportok tanulóinak az oktatását a nagydiákok közül kikerülő *segédtanítók* látták el. A végzett hallgatók többsége először *iskolamesterként*, *rektorként* tanított valamelyik iskolában, majd pedig *prédikátor* lett (Horváth, 1988. I. k. 56–57. o., 66. o.; *Mészáros*, 1981. 251–253. o.).

A csepregi kollégiumban folyó tanítás, tanulás anyagára a következő források, utalások alapján lehet következtetni.

Az *írás-olvasás*, a *grammatika* oktatására abból a „díjlevélből” értesülünk, amelyet a város vezetősége kötött az iskolamesterrel. A díjlevelet *Josa deák* másolta le 1625-ben a csepregi polgármesterek protokollumkönyvébe arról az eredetiről, amely 1585-ben és azt megelőzően volt érvényben (*Farkas*, 1887. 58. o.; *Szelényi*, 1917. 163. o.; *Mészáros*, 1982. 113–115. o.). Ebben azt olvashatjuk, hogy „minden csepregi gyermek, az ki scholába jár, az ki *grammatikát* tud olvasni, avagy ha szintén leckét tud hallgatni, egyegy forinttal tartozik az scholamesternek..., de az kik *abecedariusok*, vagy *sillabálni* tudnak, azok 40 pénzt, avagy 10 dénárt adnak”.

Az 1587. március 12-én tartott csepregi zsinat 17. kánonja kimondja, hogy Laz ifjúság *vallásban és a nyelvtan* elemeiben kiképeztessenek” (Kiss, 1882. 695. o.; Thury, 1908. 66. o.) A *latin nyelv* oktatására utal a soproni városi tanács jegyzőkönyvében az 1599. április 19-én kelt bejegyzés, mely szerint *Michael Pauer* nevű ifjúnak azt javasolják, hogy jó lenne, ha vizsgái előtt még egy fél évig Magyarországon maradna: a magyar nyelvet Csepregen könnyen elsajátíthatja, s egyuttal a *latin nyelvet* is megtanulhatja (Monographia, 1894. II. 135. o.).

A csepregi iskolamester díjleveléből van tudomásunk az *ének* oktatásáról is: „Az scholamesternek collaborátora legyen, ki az *kórusnak* gondját viselje, és minden nap primát *énekeljenek*. Böjtben minden nap latanját *énekeljenek* és esztendő által minden ünnep estjén és szombat délest vecsernyét *énekeljenek*” (Farkas, 1887. 61. o.). Ott voltak az iskola tanulói többek között az 1591-es csepregi kollokviumon is, ahol a megnyitón *egyházi énekeket* adtak elő (Payr, 1924. 730. o.).

Valószínű, hogy a kollégiumban is felhasználták az egyházi énekek oktatásához az akkoriban közkézen forgó, kottás énekeskönyvet is, amelyet „csepregi graduál” néven emlegettek. *Vajda György* lövői lelkész, volt kőszegi rektor írja 1650-ben *Csepregi Mihály* csepregi (vagy kőszegi) diáknak: „Az mi az Graduálnak quantitasát illeti, az írása szép öreg legyen. Kótákra való lamentációk Passio előtt legyenek, a többi Passio után... Továbbá csak válogatott hymnusokat írjon kegyelmed beléje, az mely énekeket pedig megtalálhatni az *Csepregi Graduálban*, ne is írja kegyelmed belé” (Rajczy, 1944. 28. o.; Payr, 1924. 840. o.).

Feltehetően ugyancsak használták a kollégiumi énektanításhoz *Mihálykó János* Csepregen, 1630-ban nyomtatott könyvét is. Címe: *Keresztyéni istenes és áhítatos imádságok dicséretekkel és zoltári énekekkel* (Szabó, 1879. I. 591. o.).

Több korabeli feljegyzés is van, amelyből a kollégium *felső (akadémiai) fokozatán* folyó képzésre lehet következtetni. Így például 1607-ben a fertőszentmiklósi lelkész a csepregi rektortól kért tanítót. Az 1616. augusztus 1-jén *Brunswick Tóbiás* csepregi rektorról kiállított püspöki bizonyítvány szerint: „Miként a trójai lóból a legvitézebb katonák, úgy jöttek ki az ő iskolájából is a kiváló képzettségű ifjak, akiket azután Sopron, Vas és Zala megyei *iskolák vezetésére* küldöttek ki” (Payr, 1924. 80. o., 637. o.; Payr, 1910. 169. o.; Mészáros, 1982. 368. o.).

1641-ben az iskola bővítését tervezték. „Öreg auditoriumot, pitvart s a mestereknek és deákoknak házakát és kamrákat” akartak építeni. *Kis Bertalan* püspök (korábbi csepregi rektor) körlevelet bocsátott ki az iskola építése ügyében. Ebben a következőket írta: „Eleitől fogva a mi emlékezetünkre Dunán innen a magyar scholák között *legfőbb és nevezetesebb* a csepregi schola volt, kiben nagyságos uruknak nemzetes, nemes főfő rendeknek fiai német gyermekekkel egyetemben tanultanak, alacson rendeknek fiok itt tanulván *scholamesterségre* hivatának és azokból Isten igéjének hirdetői és *prédikátorai* lettenek (Payr, 1924. 862. o.). Egyes források szerint ebben az időben a dunántúli protestáns magyar lelkészek legnagyobb része a csepregi kollégiumban tanult (*Molnár*, 1881. 382. o.; *Zsilinszky*, 1907. 269. o.). A *teológia* oktatására utal az a körülmény, hogy *Lackner Kristóf*, Sopron város későbbi, humanista polgármestere – más indítékok mellett – a teológiai tanulmányok miatt ment Csepregre tanulni 1579-ben: „Mielőtt Páduába a

jogászok és a humanisták műveltségét megismerte volna, itthon Csepregen és Grácban a Bibliában és a *teológiai tudományokban* is nagy jártasságot szerzett” (Payr, 1932. 32. o.).

Feltételezhető, hogy a hallgatók bevezetést nyertek a *retorikába* is. A zsinati határozatok szerint ugyanis nemcsak a prédikátoroknak, hanem a tanítóknak is kötelességük volt egyes alkalmakkor beszédet tartani híveik számára. Az 1618. évi csepregi zsinaton pedig a prédikátorjelöltek előre meghatározott tétélekből vitáztak. A vitakozás elnöke *Potyondi István* csepregi rektor volt (Kiss, 1882. 695. o.; Thury, 1908. 66 o.; Payr, 1924. 637. o.). A csepregi kollégium volt diákjaitól fennmaradt versek alapján feltételezhető, hogy oktatták a *poetika* elemeit is. Az irodalomtörténet ma is számon tartja azt a verset, amelyet egy ismeretlen nevű, bújdosó csepregi diák írt a város 1621. évi pusztulásáról.² A vers kéziratos formában terjedt. Nyomtatásban első ízben *Farkas Sándor* tette közzé 1887-ben. A vers irodalmi elemzése *Rajczy Mária Mechtilda* könyvében olvasható (Farkas, 1887. 123. o.; Rajczy, 1944. 128. o.; Erze, Kiss és Klaniczay, 1953. 100. o.; Benedek, 1963. I. 210. o.). A 103 versszakból álló versben a diák így emlékszik meg a kollégium diákjairól, a prédikátorokról és az iskolamesterről:

„Szegény tanuló deákok ott romlának
Sokféle módokon megkinoztatának,
Mert ők is itt mind levágattának,
Ilyen szörnyűképpen ők is meghalának.

Egy jó Isten félő prédikátor vala,
Ki az tudományban híresnévvel vala,
Felső templomnál híven szolgál vala,
Kit az egész város igen szeret vala.

Hűséggel szegény az tisztében eljární,
Tanítványaival ott akar maradni,
Az mártýromságra inkább adni,
Hogy sem futással az juhait elhagyni.

.....

Az alsó templomi Predikátor sorsa,
Az többek között ép ez veszélyben forga
Mindene mintha csak jó prédára jutna,
Az ellenség kargya néki sebet hozza.

Hasonló formán az szegény mester romla,
Maga személye is lengyel kézre juta;
És feje váltsága lón neki nagy somma,

² A csepregiek csatlakoztak Bethlen Gábor szabadságharcához. A császári csapatok (köztük lengyel zsoldosokkal) megtorlással 1621. január 6-án feldúlták és felégették Csepreget. A közös sírba temetett halottak száma 1223 volt.

Fő fő könyvei mind jutának prédára.”

Egy másik vers „ezen szomorú történetnek egy buzgó olvasójától” maradt fel. Volt olyan kollégiumi diák is, aki az 1591-es csepregi kollokviumot énekelte meg verses formában. Egyébként a kollégium tanárai és a csepregi prédikátorok között is voltak olyanok, akik latin vagy magyar nyelvű verseket írtak. Ezek egy jelentős része nyomtatásban is megjelent (Zátonyi, 1963. 85. o.; Farkas, 1887. 136. o. Rajczy, 1944. 11. o., 27. o.; Payr, 1924. 835. o.).

A kollégium élenjáró volt a maga korában a *magyar nyelvű oktatásban*. Érdekes ezt összevetnünk a sárospataki kollégium gyakorlatával, ahol – a latin nyelv mielőbbi elsajátítása érdekében – súlyos büntetés mellett tilos volt a magyar vagy más nemzeti nyelv használata (Horváth, 1988. I. 65. o.).

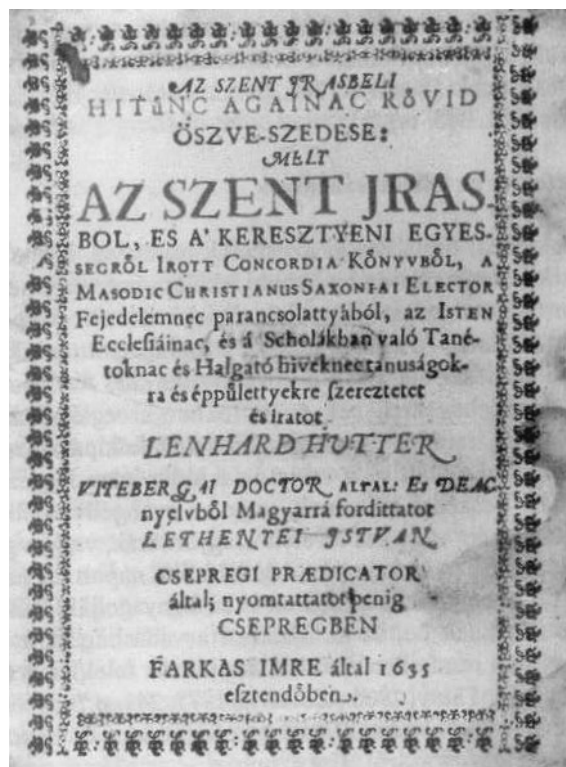
Nagyon sok fiatal éppen a magyar nyelv elsajátításáért jött a csepregi iskolába. A már említett soproni születésű *Michael Pauer* és *Lackner Kristóf* is – a latin és a teológiai tanulmányok mellett – a *magyar nyelv* tanulása céljából jött a csepregi kollégiumba (Kovács, 1972). Nemcsak Sopronból, hanem Bécsújhelyről, Bécsből és Németországból is voltak diákjai az iskolának. Helyettük a csepregiek ugyanezekre a helyekre mentek a német nyelv elsajátítása végett. Az iskolamester díjlevelében a következők olvashatók ezzel kapcsolatban: „Az mely csepregi gyermeket pedig, ha német gyermekek elváltják, vagy Újhelyre vagy Sopronba vagy Bécsbe adják vagy valahová Németországba, és onnét mást adnak érette, tehát attól a csepregi ember csak annyit fizessen, mint önnön fiától (Farkas, 1887. 60. o.).

(Érdekes, hogy még az 1900-as években is szokás volt, hogy a csepregiek Ausztriába mentek „német szót tanulni”, s a fogadó család gyermekei ugyanannyi időt töltöttek Csepregen. A két háború között, a 30-as években pedig viszonylag nagyszámú gyerek jött tanulni a csepregi polgári iskolába a Sopron melletti, többségében német lakosságú Brennbergbányáról.)

Valószínű, hogy a *magyar nyelv* elsajátítása végett jöttek annak idején a csepregi kollégiumba azok a szlovák fiatalok is, akik a csepregi iskola 1643-as megszűnése után a soproni tanácshoz fordultak segítségért. Levelüket így írták alá: „Csepregi szegény tanuló deákok, *Matthias Philipi Árvai, Jeremiás Pauliny*” (Payr, 1919).

A kollégium mellett 1621-től 1643-ig *nyomda* is működött. Jellemző, hogy a megjelent (s ma ismert) *26 könyv közül 22 magyar*, 4 pedig latin nyelvű (Zátonyi, 1963).

A magyar nyelvű oktatásnak szép példája, bizonyítéka az az 1635-ben, Csepregen nyomtatott könyv, amelyet tankönyvként használtak (1. kép). A könyv címlapján a következő olvasható: Az szentírásbeli hitünk ágainak rövid összeszedése, melyet az Szentírásból és a keresztyéni egyességről írott Corcondia könyvből, a második Christianus Saxonai elektor fejedelemnek parancsolatjából, az Isten eklézsiáinak és az *scholakban való tanítóknak és hallgató híveknek* tanúságokra és épületükre szerkesztetett és iratott *Lenhard Hutter* által, vitebergai doktor által és deák nyelvből magyarrá fordított *Lethenyei István* csepregi prédikátor által; nyomtatott pedig Csepregen *Farkas Imre* által 1635. esztendőben (RMK. I. 642.).



1. kép

Lethenyei István az előszóban ezt írja: „Mikor ezen Wittenbergai Akadémiában tanulék, látván ezt az új könyvecskét, átolvasám, és igen megszeretém. Elvégre némely velem együtt tanuló erdélyi szász deákok, magyar nyelven szólni tudók, intettek száma nélkül, hogy ez deák könyvecskének magyar nyelvre fordítását magamra felvállalnám és végre viselném...” A szász választófejedelem is azt parancsolja, hogy „Luther Marton Catechizmusa megtanulása után... az ő fölsége tartományaiban, minden helyeken való scholákban egyéb minden könyvek fölött csak ez a Compendium könyvecskét olvassák és tanulják, sőt úgy ő keményen parancsolja azt is, hogy senki csak egy tanuló deák se mehessen addig feljebb való scholákba és akadémiákban tanulni, valamig e könyvecskében befoglaltatott articulusokat könyv nélkül és szóról-szóra nem tudángya” (Előljáró beszéd, 7. o.).

A csepregi kollégiumban folyó magyar nyelvű oktatás jelentőségére következtethetünk abból a tényből is, hogy amikor az iskola megszűnt, „nagy vidéken nem volt intézet, hol magyar fiúk lelkeszékké képeztessenek”. A csepregi kollégium megszűnése is hozzájárult, hogy Sopronban a német-latin iskola mellett mielőbb magyar-latin iskolát

is létesítsenek (*Legény*, 1944. 51. o.; *Németh*, 1958. 57. o.; *Molnár*, 1881. 382. o.; *Mészáros*, 1981. 363. o.).

A csepregi zsinatok és az iskolai szabályok

Több csepregi zsinat foglalkozott az iskolák rendjével. Ezek nemcsak a csepregi, hanem az egyházkerület területén levő többi iskolára is érvényesek voltak.

Az 1587-ben tartott zsinat kánonjait *Beythe István* püspök terjesztette elő. (Korábban 8 évig tanított.) A 27 kánon közül 6 foglalkozott az iskolát, a rektorokat és a diákokat érintő kérdésekkel. Ezek a következők: „13. Az iskolarektorok saját lelkipásztoraiknak engedelmessé legyenek és tisztokban szorgalmasan eljárjanak. 14. Az összes iskolamesterek, tanítók és nagyobb tanulók lelkipásztoraikkal együtt – hasonló kötelezettség terhe alatt – a zsinaton mindig jelen legyenek. 15. Vasárnapokon: reggel egyházi beszédet tartanak, vagy az evangéliumokból, vagy a próféták könyveiből; délután pedig vagy Pál leveleit magyarázzák, vagy a gyermekek mondják fel a kátét. 16. Népesebb gyülekezetben legalább két napon legyen egyházi beszéd és tanítsák a kátét. 17. A tanítást az iskolában el ne hanyagolják, hanem mindenütt szorgalmas tanítókat állítsanak be, és az ifjúságot a vallásban és a nyelvtan elemeiben oktassák.” A 24. pont a rend ellen vétő iskolarektorok felelősségre vonásáról intézkedik (*Thury*, 1908. 66. o.; *Thury*, 1906; *Zoványi*, 1977. 241. o.).

A következő évben *Gabelmann Miklós* csepregi rektor és *Creutzer György* készített tervezetet az iskolák igazgatásáról. Ezt azonban – az akkori szokásoktól eltérően – nem a püspökhöz, hanem *Nádasdy Ferenchez* továbbították elbíraltatás végett (*Ráth*, 1893. 323. o.; *Zoványi*, 1977. 251.).

1595-ben *Reczés János* csepregi prédikátor és esperes állított össze 55 pontból álló kánont. (Előzőleg több helyen volt rektor.) Figyelemre méltó a 32. pont, amely a rendszeres iskolába járást írja elő: „Meglássák a scholamesterek, kiket kelljen scholájukba fogadni: az kiket befogadnak, esztendeig az scholából ki ne menjenek, hanem megmaradjanak” (*Mokos*, 1892. 145. o.).

Az 1625-ben tartott csepregi püspökválasztó zsinaton *Kis Bertalan*, az új püspök hirdetett ki 12 pontos szabályzatot. Ezek közül a 12. pont előírja, hogy „az scholamesterek sörények legyenek az gyermek és ifjak tanításában”. Ezután a „röst” iskolamesterek és diákok megbüntetéséről intézkedik.

Ennek a pontnak a módosításából, továbbfejlesztéséből alakult ki az 1628. évi csepregi zsinaton az a határozat, amely elrendeli a kerülethez tartozó *iskolák látogatását*. A kijelölt két iskolavizsgáló *Galgóczy Miklós* és *Potyondi István*. Mindketten egyházi tisztséget viselnek ebben az időben, de korábban a csepregi kollégium rektorai voltak (*Payr*, 1924. 661. o.).

1627-ben *Lethenyi István* csepregi prédikátor, esperes is végzett iskolalátogatást. (Korábban négy évig volt Sárváron rektor.) 27 pontból álló szabályzatot állított össze, amelyet az 1630. évi csepregi zsinaton hirdetett ki. A 14–16. pontban ezeket írta: „Mivel az iskolák az egyház veteményes kertjei, a vizitátor a rektorokat is vizsgálja meg és figyelmeztesse kötelességeikre az egyházi kánonok szerint. A tanulókat is szorgalmasan

intse... Ha az iskolák, a rektorok és a tanuló ifjúság javára a gyülekezetekben valamely jövedelem állapított meg, ezt gondosan ki kell kutatni, a szokásos módon kezelni és az egyház jegyzőkönyvébe beírni (Payr, 1924. 664. o.).

A kollégium tanárai

Az itt tanító tanárokat a korabeli írások többnyire *rektoroknak*, máskor *iskolamestereknek* nevezik. A rektorok mellett az idősebb diákokból kiválasztott vagy felnőtt segédtanítók, *kollaborátorok* foglalkoztak a fiatalabb tanítványokkal. Erre utal többek között az iskolamester jövedelmét és kötelességeit rögzítő díjlevél is: „Az öregek közül a kisdedeknek *informátorokat* válasszon, kik az kisdedeket tanítsák!... A scholamesternek *collaborátora* legyen” (Farkas, 1887. 61. o.).

A kollaborátor alkalmazásáról ad hírt *Creutzer György* 1588-ban kelt levele is, amelyben *Nádasdy Ferenc* segítségét kéri a távozóban levő kollaborátor helyének a betöltéséhez (Payr, 1924. 76. o.).

A rektorok, az iskolamesterek – az akkori viszonyoknak megfelelően – függő viszonyban voltak az egyháztól, a földesúrtól, a várostól és anyagi vonatkozásban a város lakóitól (a szülőktől) is. Az *egyháztól való függés* elsősorban az iskola jellegéből adódott: az „egyház szolgálainak” a nevelítől természetszerűen megkövetelték az egyház iránti hűséget. Egyházi személyek látták el az iskola, illetve a rektorok felügyeletét, s ők szabták ki az esetleges büntetést is. Sokoldalú lekööttséget jelentett az iskolai munkához szorosan nem kötődő egyházi teendők ellátása (részvétel a zsinatokon, prédikáció, bibliamagyarázat, harangoztatás a diákokkal stb.). A prédikátor gondoskodott az iskolamester élelmezéséről: „Minden ebéden és vacsorán három tál étket” kellett adnia. Ha pedig a prédikátor nem akart „asztalt tartani”, akkor 40 köből búzát tartozott fizetni az iskolamesternek (Farkas, 1887. 58. o.).

A mindenkori *földesúrnak* – mint láttuk – döntő befolyása volt a rektorok kiválasztásában, de még a felnőtt kollaborátor biztosításában is. Az iskolamester a földesúrnak is köteles volt olyan munkát is elvégezni, amely nem tartozott az iskolai munkaköréhez: „Mikor az úrnak ő nagyságának beszedik az város szőlőhegyeinek hegyvámját, akkor tartozik az csepregi scholamester regisztromot csinálni” (Farkas, 1887. 59. o.)

A *városi tanács* határozta meg az iskolamester jövedelmét és részben a város gondoskodott az iskola fenntartásáról is: „Az scholát az város építeti és csináltatja, és az körül való kerítését az kertjének...” Érdekes, hogy később már nem a város, hanem az egyház kezdeményezte az épület bővítését (Payr, 1924. 862. o.; Farkas, 1887. 59. o.).

Az iskolamester a várostól, a földesúrtól és a szülőktől is kapott természetbeni fizetést: „Az scholamesternek jár az várostul asztal bora:... az úr ő nagysága tartozik az scholamesternek szabás szerint az ő szolgálatjáért huszonöt vödör mustot adni, az mellyel a hegyvámot szedi”. A *szülőktől* származó jövedelem sok apró tételből tevődött össze, s azt is részletekben, Szent Gál napján (október 16-án) a vásárok alkalmával szedték össze. („Négyszer esett ország sokadalma a városon.”) A szülők gondoskodtak az iskola fűtéséről és világításáról is: tanulóként egy-egy szekér fát kellett az iskolába

szállítaniok és „gyertyapénzként négy-négy pénzt” kellett fizetniök (*Farkas*, 1887. 61. o.).

A kollégium rektorai, iskolamesterei közül csak néhánynak ismerjük a nevét, a kollégiumban töltött idejét, a korábbi és későbbi sorsát. Az alábbi vázlatos áttekintés is jelzi azonban azt a tényt, hogy sokan voltak közöttük külföldi egyetemet végzettek. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy – a kor szemléletének, gyakorlatának megfelelően – a kollégiumban végzett munkát a rektorok többsége igyekezett mielőbb felváltani a biztosabb megélhetést, nagyobb megbecsülést jelentő prédikátori állással.

Deberhegyi Fabricius Gáspár, 1562. A nádornak írt levele szerint „népes és virágzó” az iskolája, de még tovább szeretne tanulni külföldön, s ehhez *Nádasdy* segítségét kéri. Így látszik, teljesült kívánsága, mivel neve szerepel a wittenbergi egyetem 1565. évi névsorában (*Payr*, 1924. 75. o.).

Sibolti Demeter, 1565–68. A wittenbergi egyetem névsorában 1557-ben szerepel először a neve. 1562-ben az ott tanuló magyar ifjak seniora. *Malanchton* tanítványa. A gyulai iskolából jött Csepregbe. Tevékenységének további állomásai: Bécs (1567), Jóka (1574), Nagyszombat (1576), Sempte (1579), Győr (1586). Győrben tanította *Szenczi Molnár Albertet*. Érdekes, hogy közben 1574-ben és 1576-ban neve ismét szerepelt a wittenbergi egyetem anyakönyvében. Lelki Hartz címmel 1584-ben jelent meg könyve (RMK I. 208.). 1585-től kezdve püspök volt. 1589-ben halt meg (*Horváth*, 1957. 411–414. o.; *Monographia*, 1894. II. 17. o.; *Thury*, 1906–1908. 37. o., 56–57. o.).

Gabelmann Miklós, 1587–88. Késmárkról került Csepregbe. 1589-ben Páduában folytatta tanulmányait, majd 1591-ben a gráci főiskola tanára lett. 1593 után *Rudolf* király történetírójaként járta a csatamezőket. Mezőkeresztesnél esett el (*Pach*, 1985. 689. o.; *Zoványi*, 1977. 251. o.; *Payr*, 1910. 42. o.).

Dániel, 1588. Lehetséges, hogy azonos *Ottó Dániellel*, a későbbi sopronkeresztúri rektorral.³ 1588-ban kelt levelében írja: „Csepregen élek, és ott az iskolát igazgatom... A magyar nyelvet (hetvenkedszáz nélkül mondom) úgy megtanultam, hogy gyakran beszélék már szegyenkezés nélkül az urakkal és nagynevű emberekkel” (*Szelestei*, 1984. 240–247. o.).

Tömpör Balázs, 1596–98.

Keresztúri Crucius Mihály, 1596–98. Egy évi lózsi (nagylózsi) lelkészkedés után visszakerült Csepregbe prédikátornak.

Andreades Mihály, 1602–07. Csepregből a szomszédos Szakonyba került prédikátornak, majd Pozsonyba kapott meghívást.

Fejér János, 1603. Később lelkész lett Újkéren.

Dongó Gergely, 1607. Sopronban, Grácban tanult, majd *Nádasdy Ferenc* költségén Boroszlón (a mai Wrocławban) és Wittenbergben tanult. Sárvárról került Csepregbe rektornak. Később Horpácson (a mai Sopronhorpácson), majd Csepregen, végül Kövesden (a mai Sopronkövesden) lett prédikátor.

Kis Bertalan, 1611. Wittenbergben tanult *Báthory Erzsébet* költségén. Hazatérése után lett a csepregi kollégium rektora. Ezt követően lelkészséget vállalt Szakonyban,

³ Sopronkeresztúr ma: Deutschkreutz, Ausztriához tartozik.

majd Cenken (a mai Nagycenken). 1625-ben püspökké választották (*Payr*, 1924. 64. 75–81. o.).

Brunswick Tóbiás, 1613–16. A róla kiállított püspöki bizonyítványban olvasható – a korábban idézettekén túl –, „hogyan kiváló, bölcs és nagyon művelt; munkatársai iránt mértéktartó és mindenki irányába előzékeny, úgyhogy sem a vezetése alatt álló testületnek, sem másnak terhére nem volt... Mindig jobban és jobban tudatára jutottunk az ő nagy képzettségének és munkaerejének, míg ennek eredményeként végül őt vezetővé tettük”. Brunswick Csepregből szülőföldjére, a Felvidékre, Galgócra ment prédikátornak. Később püspök lett (*Payr*, 1910. 169–171. o.).

Potyondy István, 1616–19. Wittenbergi tanulmányai után lett csepregi rektor. Innen Peresztegre került lelkésznek.

Galgóczy Miklós, 1619–22. Szintén a wittenbergi egyetem hallgatója volt. Csepreg 1621. évi pusztulásakor ő is megsebesült, könyveit széthordták. Fertőszentmiklóásra került prédikátornak.

Szunyagovszky Mátyás, 1627.

Kálmáncsay Vazul, 1627–28. A városi jegyzői tisztséget is ellátta, de a polgármesteri protokollumba mindig „csepregi rektorként” vagy „az iskola rektoraként” írta be a nevét. Később prédikátor lett Kőszegen (*Farkas*, 1887. 384. o., 420. o.; *Payr*, 1924. 80. o., 83. o.).⁴

Szentmiklósi János, 1637.

Csepregből Mihályiba, majd Sokorókajárra került lelkésznek.

A csepregi kollégium tanárai közül többen *irodalmi tevékenységet* is fejtettek ki. Az ismert rektorok közül nyolcra tudjuk, hogy latin vagy magyar nyelven írt verset vagy vallásos tárgyú könyvet. E munkák többsége a wittenbergi, a keresztúri és a csepregi nyomdában jelent meg. *Gabelmann Miklós* csepregi tartózkodása idején, 1588-ban jelentette meg Németújvárott (a mai Güssingben) latin nyelvű hadtörténeti munkáját, majd 1597-ben újabb műve jelent meg Frankfurtban (*Payr*, 1924. 75–86. o.).

A csepregi rektorok az itteni prédikátorokkal együtt jelentős szerepet tölthettek be a *hitvitákban*. Ezzel tulajdonképpen *Magyari István* sárvári prédikátor, humanista író szellemi örökségét ápolták, sokszor igen heves vitákat folytatva az ellenreformáció híveivel (*Sőtér*, II. 63. o.).

Először *Pázmány Péter* „Kalauzát” érte támadás *Zvonarics Imre* csepregi prédikátor és *Sármelléki Nagy Benedek* kőszegi iskolamester részéről (*Pázmány*, 1900. V. 3. o.). *Pázmány Péter Szil Miklós* álnéven felelt a *Csepregi mesterség* című, 1614-ben megjelent művével (RMK. I. 445.). A csepregiek *Pázmány Péter pironásági* című munkájukkal válaszoltak 1615-ben (*Pázmány*, 1900. 117. o.). *Pázmány Péter* részéről Prágában, 1616-ban jelent meg az újabb válasz, *Csepregi szégyenvallás* címmel (RMK. I. 470.). A könyv teljes címe: Csepregi szégyenvallás, azaz rövid felelet, melyben a csepregi hiúságoknak, kőszegi toldalékit verőfényre hozza *Pázmány Péter* (2. kép).

⁴ A későbbiek során (egészen a múlt század végéig) számos esetben ugyanaz a személy a „mester” és a város jegyzője.

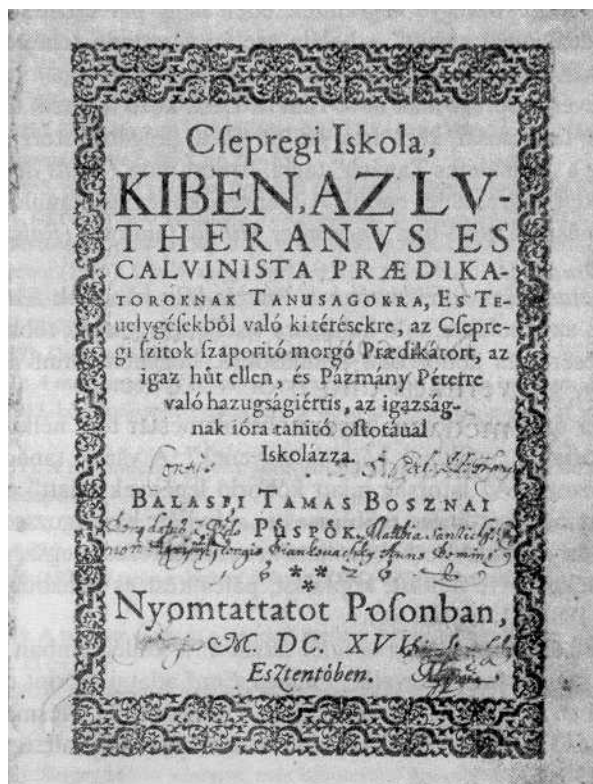


2. kép

Bekapcsolódott a vitába *Balásfi Tamás* püspök is, aki 1616-ban Pozsonyban a következő címmel jelentette meg könyvét: *Csepregi iskola*, kiben az luteránus és kálvinista prédikátoroknak tanúságokra és tévelygésekből való kitérésre az csepregi sztokszaporító, morgó prédikátort, az igaz hit ellen, és *Pázmány Péterre* való hazugságiért is, az igazságnak jóra tanító ostorával iskolázza *Balásfi Tamás*, boszniai püspök (3. kép). Megelégedéssel írja a szerző a könyv előszavában: „Ím én is bőségesen megfeleltém az elsőnek, azaz a csepregi prédikátornak, minthogy kiváltképpen ez morgott az igaz hitnek ágazgati ellen” (RMK. I. 467.).

A diákok

A diákoknak elég jelentős *tandíjat* kellett fizetniük, részben készpénzben, részben természetben. A szegényebb tanulók ezért a földesúr vagy az egyház alamizsnájára



3. kép

szorultak. Ebben elsősorban azok részesülhettek, akik prédikátornak tanultak: „Az tanuló deákok, kik az végre tanulnak, hogy az ekléziában az úr Istennek akarnak szolgálni, azok éljenek a régiektől rendelt alamizsnából” (Thury, 1906–1908. 153. o.). A prédikátorok és a rektorok is vállalták egy-egy diák taníttatását. Cassai András iskoláztatására például 1630-ban a prédikátorok 1 forintot, a rektorok pedig 50 dénárt fizettek (Payr, 1924. 151. o.).

Nádasdi Tamás felesége, *Kanizsai Orsolya* két „háromkerekű” malom vámját hagyta „az oskolában levő öreg deákoknak”. Ez évi 80 mérő gabonát jelentett. (1 bécsi mérő kb. 61,5 liter.) Elosztásáról az iskolamester gondoskodott (*Farkas*, 1887. 61. o., 200. o.).

A diákok maguk is végeztek sok olyan munkát, amelyért valamilyen juttatásban részesültek. Egyes esetekben ők harangoztak, amiért „harangozópénzt” kaptak. Temetési szertartáson is résztvettek az iskolamester mellett. 1640-ben például *Csáki Suska*, *Csizmazia Gábor* özvegye végrendeletében négy pár csizmát hagyott a „két scholamesternek deákjaival együtt” a halála esetén végzendő temetési szertartásért (*Farkas*, 1887. 168. o.).

Sajnos, csak kevés csepregi diák neve ismert. Ezek közé tartozik *Gergöly deák*, aki 1592-ben a város tanácsosai közt írta be nevét a polgármesteri protokollumba. *András deák* pedig a „betsületes Tanách” tagja. Ismert még *Tamás deák*, akinek a nevét egy 1596-ban kelt végrendelet említi. A csepregi kollégium tanulója volt *Pálffy János* is, a későbbi püspök. 1603-ban *Andreades Mihály* tanította (*Rajczy*, 1944. 17. o.; *Payr*, 1910. 160. o.).

A diákok magatartására vonatkozóan a Reczés-féle kánonok 53. pontja előírja, hogy Laz deákok is az scholához való habitusra viseljenek gondot; több gondok legyen az könyvek szerzésére, és abból való tanulásokra, hogynem mint az külső köntös szerzésére” (*Mokos*, 1892. 153. o.).

Az iskolamester díjlevele előírta, hogy Laz scholamester híre nélkül senki közülök scholán kívül ne járjanak, senkinek kárt ne tegyenek”. A városi tanács 1640-ben szigorú rendeletet hozott: „Az latország miatt kóborló legények miatt” elrendelte, hogy Lennekutána, ha az óra 9-et üt, az scholamester mindjárt harangozzon le nyugovóra, és senki ez üdő után az utcán ne kóboroljon”. A rendelkezés megszegőinek a tanács kalodába zárást, pellengérré állítást, koplalást, pálcaütést és pénzbüntetést helyezett kilátásba (*Farkas*, 1887. 61. o., 168. o.).

Külön figyelmet érdemel a nagy tanulói létszám: a kollégiumban „háromszáz és több szép ifjúnak szép száma megvala”. *Fináczy Ernő* adatai szerint egy évszázaddal később is Sopronban 1765-ben 211, Eperjesen 1763-ban 203, Késmárkon 1766-ban 280, Selmecebányán 1766-ban 57, Trencsénben 1766-ban 86 volt a tanulók száma (*Fináczy*, 1899. I. 196. o.).

A csepregi kollégium közel egy évszázados fennállásának köszönhető, hogy Csepregen már ebben az időben is általános volt az írásbeliség (*Egriné*, 1965. 71. o.).

A kollégium megszűnése

Nádasdy Ferenc 1643-ban áttért a katolikus hitre. Birtokairól mintegy 50 prédikátort bocsátott el. 40 ezerre tehető az áttért (áttérésre kényszerült) jobbágyok száma (*Farkas*, 1887. 373. o., 423. o.).

A protestáns rektoroknak is távozniuk kellett *Nádasdy* birtokairól, így a kollégium is megszűnt. Feltehető azonban, hogy alapképzést nyújtó iskola továbbra is működött a városban. A korabeli okmányokban ugyanis 1643 után is szerepel egy-egy iskolamester neve: *Verkay Márton*, 1647; *Haydu Balázs*, 1663, 1664; *Horvát Miklós*, 1679, 1686; 228

Peötz Benedek, 1682 (*Farkas*, 1887. 168. o., 208. o., 217. o., 218. o., 449. o.). Az iskola szerepe azonban már korántsem olyan jelentős, meghatározó ebben az időben, mint amilyen az 1500-as évek közepétől 1643-ig a kollégium fennállása idején volt.

Irodalom

- Bácskai Vera (1965): *Magyar mezővárosok a XV. században*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Balázs János (1958): *Sylvester János és kora*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Baraczkai István (1972): Győr-Sopron megyei adatok a XVI. század derekáról a Nádasdy-számadásokban (1544–1554). *Soproni Szemle*, **26**. 1. sz. 55–65.
- Benedek Marcell (1963, főszerk.): *Magyar Irodalmi Lexikon*. I. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Borsos József (1961, szerk.): *Vidéki városaink*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Csatkai Endre és Dercsényi Dezső (1956): *Sopron környéke és műemlékei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Egriné Abaffy Erzsébet (1965): *Sopron megye nyelve a XVI. században*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Esze Tamás, Kiss József és Klaniczay Tibor (1953, szerk.): *Magyar költészet Bocskaytól Rákócziig*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- Farkas Sándor (1887): *Csepreg mezőváros története*. Franklin, Budapest.
- Fináczy Ernő (1899): *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában*. Akadémia, Budapest.
- Házi Jenő (1921–1943. közli): *Sopron szabad királyi város története*. Oklevéltár II. rész 6. kötet. Székely és Társa, Sopron.
- Horváth János (1957): *A reformáció jegyében. A Mohács utáni fél század magyar irodalomtörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Horváth Márton (1988, főszerk.): *A magyar nevelés története*. I. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Áron (1882): *A XVI. században tartott magyar református zsinatok végzései*. Franklin, Budapest.
- Kovács József László (1972): *Lackner Kristóf és kora (1571–1631)*. Győr-Sopron megyei Nyomda, Sopron.
- Legény János (1944): A magyar nyelv és a nemzeti szellem a soproni iskolákban 1867 előtt. *Soproni Szemle*, **8**. 3. sz. 117–130.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1982): *Mióta van iskola? Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest*.
- Mokos Gyula (1892): *Hercegszöllősi kánonok, más kánonokkal egybevetve*. Szerző kiadása, Budapest.
- Molnár Aladár (1881): *A közoktatás története Magyarországon a XVIII. században*. Akadémia, Budapest.
- Monographia Városi Bizottsága (1894): *Sopron szabad királyi város monographiája*. Forrásanyag: Régi közégi jegyzőkönyvek. I–II. kötet. Sopron.
- Németh Sámuel (1958): Magyar gimnázium Sopronban. *Soproni Szemle*, **12**. 1. sz. 37–46.
- Pach Zsigmond Pál (1985, főszerk.): *Magyarország története 1526–1686*. I. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Payr Sándor (1910): *Egyháztörténeti emlékek*. Romwalter, Sopron.
- Payr Sándor (1919): Tót diákok a régi csepregi iskolában. *Harangszó*, **10**. 42–43. sz. 214–216.
- Payr Sándor (1924): *A Dunántúli Evangélikus Egyházkerület története*. Székely és Társa, Sopron.

Zátonyi Sándor

- Payr Sándor (1932): *Emlékezés dr. Lackner Kristófról, Sopron első nagy polgármesteréről halálának háromszázados évfordulóján*. Székely és Társa, Sopron.
- Pázmány Péter (1900): *Összes munkái. V. kötet*. Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Rajczy Mária Mechtilda (1944): *Csepreg irodalmi múltja és népköltészeti hagyományai*. Soproni Szemle kiadása, Röttig-Romwalter Nyomda, Sopron.
- Ráth György (1893): A Felső-Magyarországi Kryptokálvinisták hitvitázó irdalmáról. *Irodalomtörténeti közlemények*, 3. 323–328.
- Sós Imre (1940): *Ósi Sopron megyei nemzetségek*. Székely és Társa, Sopron.
- Szabó Károly (1879): *Régi Magyar Könyvtár I.* Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Szelényi Ödön (1917): *A magyar nevelés története a reformációtól napjainkig*. Wigand Nyomda, Pozsony.
- Szelestei N. László (1984): Adalék a csepregi iskola és a nyugat-dunántúli protestantizmus történetéhez (1588). In: Fabiny Tibor (szerk.): *Tanulmányok a lutheri reformáció történetéből*. A Magyarországi Evangélikus Egyház Sajtóosztálya, Budapest, 240–247.
- Thury Etele (1906–1908): *A Dunántúli Református Egyházkerület története*. Kis Tivadar, Pápa.
- Zátonyi Sándor (1963): Könyvnyomda Csepregen a XVII. század első felében. *Vasi Szemle*, 2. sz. 85–90.
- Zoványi Jenő (1977): *A magyarországi protestantizmus 1565-től 1600-ig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Zsilinszky Mihály (1907): *A magyarhoni protestáns egyház története*. Atheneum, Budapest.

ABSTRACT

SÁNDOR ZÁTONYI: COLLEGE IN CSEPREG AT THE AGE OF THE REFORMATION

In 16–17th centuries Csepreg was a significant economical and cultural center of West-Hungary. The first record of its Protestant school comes from 1557. The school was founded by the country squire Tamás Nádasdy (first Lord Chief Justice, then Palatine of Hungary). As a college, the school educated at three levels: primary, secondary and high levels. At the high-schools the students were prepared for ministry. The school leavers first started at schools, then they served as priests. From 1621 to 1643 there was a working press connected with the college. There was published here a book used as a schoolbook by the students. It was translated from Latin into Hungarian by a preacher from Csepreg, István Lethenyi. The teachers of the college joined the religious disputes with great interest. They had disputes – among others – with the prominent personality of Hungarian Contra-Reformation, Peter Pázmány too, who expressed his answer in a book written to the college teachers. The college was closed in 1643. The country squire of the town, Ferenc Nádasdy was converted to a Catholic, so he withdrew his support from the Protestant school. At the same time even the feudal tenants had to either be converted to the Catholic Church or leave the town.

MAGYAR PEDAGÓGIA 91. Number 3-4. 215–230. (1991)

Levelezési cím / Address for correspondence: Zátonyi Sándor, H-9400 Sopron, Csatka u. 13.

DOKUMENTUM

Három főrangú ifjú az Eperjesi Kollégiumban (1667 – 1670)

Bevezetőül

1667-ben a felsőmagyarországi evangélikus rendek az 1531 óta működő eperjesi evangélikus városi iskolát főiskolai rangra emelték. Szándékuk legalább annyira volt politikai, mint vallásos és kulturális. Az erős nemesi befolyás alatt álló intézmény gyors (és rövid) fölvirágzása a felvidéki protestáns nemesség *Habsburg*-ellenes politikai aktivitásához, a *Wesselényi*-összeesküvésben kicsúcsosodó ellenállásához kapcsolódik. Növendékei között ott találjuk az összeesküvés valamennyi jelentős szereplőjének fiait, rokon gyermekeit; egyben *Thököly* későbbi fejedelemségének úgyszólván teljes felvidéki bázisát: a *Keczer*, *Wittnyédi*, *Nyári*, *Róth*, *Petkó*, *Nemessány*, *Petróczy* családok fiataljait.

A többiek közt itt tanultak néhány évig *id. Petróczy (II.) István* (1621u. – 1678) és *Thököly Erzsébet* (1628 – 1662) fiai, az első magyar költőnként számontartott *Petróczy Kata Szidónia* bátyjai is: *Miklós*, *ifj. István* és *Imre*. A három *Petróczy*-fiú 1667 augusztusában érkezett Eperjesre, hogy a kollégiumban tanulmányait megkezdje. (Unokatestvérük, *Thököly Imre* 1668 januárjában követte őket.) Életkorukat nem tudjuk pontosan, de mindhárman az 1650-es években születhettek. Családjukban elevenen élt nemcsak a *Habsburg*-ellenes politikai gondolat, hanem az evangélikus egyház támogatásának szándéka, valamint a kultúra szeretete is. Apjuk maga is olvasó, sokat és gyakorlattan levelező, kétnyelvű, az evangélikus diákokat patronáló ember volt (például diákként pártfogoltjai közé tartozott *Parschitz Kristóf*, a történetíró). Anyjuk, *Thököly Erzsébet* is kötelességének tartotta, hogy az evangélikus egyházat segítse: csak öt hónappal 1662 márciusában bekövetkezett halála előtt még azt tervezte, „maga élésén” fog evangélikus prédikátort tartani. Férje helyeselte a tervet: „tessék meg úgy is az ellenző atyafiak előtt, hogy az igaz augustana confessiót [evangélikus vallást] szerettük” (1661. okt. 19.). Sőt, ebben a családban többnyire a nők is maguk írták leveleiket, mint például a fiúk nagynénje, *Petróczy Ilona* vagy nagyanyjuk sógornője, özv. *Mérey Imréné*: ez a korban már nem kivételes, de azért nem is általános jelenség.

Ekkorra a három fiú már kapott valamelyes oktatást: 1664. aug. 25-én keltezett, vizsgai széprással írt, latin nyelvű közös levelük szemmel láthatóan arra szolgált, hogy apjuk előtt bizonyítsa előrehaladásukat a latin nyelvben.

A *Wesselényi*-összeesküvés bukása után elkobzott családi levéltárunkban megőrződtek azok a levelek, amelyeket a három testvér nevében az elsőszülött fiú, *Miklós*

írt Eperjesről apjának, rendre beszámolva benne tanulmányaikról, tanáraikról és azok tanítási metódusáról, taníttatásuk anyagi hátteréről s bár akaratlanul, a kollégiumi tanárok és a főrangú szülők viszonyáról is.

Az alábbiakban e páratlanul érdekes iskola- és neveléstörténeti levélgyűjteményt tesszük közzé, kiegészítve néhány hozzá csatlakozó más levéllel, ill. dokumentummal. A közölt, ill. a cikkben idézett valamennyi levél az Országos Levéltár Kamarai Levéltárában található (Arch. Fam. Petrőczy 1., 2., 4. cs.). A szövegeket mai helyesírással közöljük, megőrizve az eredeti szövegek nyelvi alakját. A latin szavak fordítását []-ben közöljük. [...] szolgál a hiányos, illetve olvashatatlan szövegrészek jelzésére is. < >-ben állnak a törlések. A kurziválás saját kiegészítéseink jelölésére szolgál.

Levelek, dokumentumok

1. Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1667. szept. 22.

Alázatos szolgálatomnak ajánlása után kívánok nagyságodnak minden jót.

Nagyságodhoz mint bizodalmas uramhoz alázatos fiúi kötelességemet meg akarván tartanom, ezt az alkalmatosságot sem akartam hiábanvalóvá tenni, levelem által egészségünk fölől nem tudósítottam volna nagyságodat; aki tűrhetőképpen szolgál nagyságod szolgálatjára. Nagyságod kedves egészségét, azkit tiszta szívből kívánjuk, nem tudván, nagyságod ily alázatos szolgálival communicálni [közölni] méltóztassék, kérjük. Az elmúlt napokban, noha nagyságod [...] is assensusa [beleegyezése] nélkül, Czabanius uramhoz közdünk teológiára privatim [magánórára] járni; annak, tudom, nagyságod nem fog contrariálni [ellenkezni], mert azon vagyunk, azután igaz keresztének lehessünk. Kisasszony húgunknak őkegyelmének ajánljuk atyafi szolgálatunkat. Levelemre választot várok őkegyelmétül. Nyári uram Wittnyédi urammal együtt nagyságodnak alázatos szolgálatját ajánlják. Én pedig nagyságodnak alázatos engedelmességgel való szolgája maradok:

Petrőczy Miklós

2. Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1667. szept. 17.

Igaz alázatosságomnak ajánlása után, Isten minden dolgaiban szerencséltesse nagyságodat, szívem szerint kívánom.

Eddig nagyságodnak levelünknek való intermissióját [megszakadását], nagyságodat alázatosan kérem, nem valami negligentiának [hanyaglásnak] vagy nagyságodrul, bizodalmas urunkról való feledékenységnek, hanem nagyságod az ide való postamesternek correspondentiája [levelezése] előtt való alkalmatlanságának imputálja [tulajdonítsa], mert nem adatott alkalmatosság, nagyságodnak igaz fiúi alázatosságunkat levelünk által declaráltuk [kinyilvánítottuk] volna. Úgy most alkalmatosságunk lévén, panasza méltóknak tartottuk volna magunkat, nagyságodhoz elolthatatlan szeretetünket ez alázatos írásunkkal is nagyságodnak *nem* contestáltuk [tanúsítottuk] volna; mellyet kedves, jó egészségben percipiálja [fogadja] nagyságod, szívből szerint kívánjuk. Nagyságod szolgálatjára az ide való áer kedvünk szerint succedálván [szolgálván], hogy nagyságod akaratja szerint helyzetett állapotját értettük, azon is alázatosság stimulust [ösztönzést] adván, igen erőltünk: melyben sok esztendeig tartsa meg Isten nagyságodat, szívből szerint kívánjuk.

Nagyságod személye előtt megszámolására való híreket, azok méltók lettek volna, nem írhatok le. Az professzorok nagyságodnak alázatos szolgálatjokat ajánlják, kiváltképpen doktor uram; ha sok occupatioja [elfoglaltsága] engedte volna néki, csak levélírással is udvarlott volna, mellyet, tudom, azután meg is cselekeszi, azki publice in politia, privatim pedig az historiában úgy informál [nyilvános órán az erkölcsstanban, magánórán pedig a történelemben úgy tanít] bennünket, hogy azután is hazánkban igaz fiai

Dokumentum

legyünk. Ladiver uram is ez elmúlt napokban hozzákezdett az oratoriához [szónoklattanhoz], kivel, tudom, azután is nem búsítjuk meg nagyságodat. Én pedig, nagyságod szegény, alázatos szolgája lévén, nagyságod kegyelmes gratiájába obligálom [kötelezem] magamot:

Petrőczy Miklós

3. Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1667. okt. 18.

Alázatos szolgálatomnak ajánlása után, Isten szegény, megromlott hazánk <nak> szolgálatjára tartsa meg sok esztendeig nagyságodat, kívánom.

Nem kételkedem, nagyságod alázatos szolgája, Csák István által kegyelmed levelét jó szívvel nem vettem volna, respectálván alázatos szolgálóihoz kegyelmes inclinatioját [hajlandóságát]. Most is alázatos kötelességemet meg akarván tartanom, illendő dolognak tartottam, tartom is lennyi, nagyságodat egészségünk fölől tudósítsam. Ha az tanulásunk, mint egészségünknek szele, úgy favealna [kedvezne], nem volna semmi nehézségünk, nehézségnek ugyan csak, nem panaszkodásnak mondhatjuk még eddig, mivel az veniának [engedélynek] idei nem szintén folyt még ki. Wittnyédi uramat excipiáltuk [üdvözöltük] ugyan, de nem szállásán, mivel őkegyelmét occupatusnak [elfoglaltnak] tudtuk lennyi az szállásán; nem is vendégelhetjük meg nagyságod parancsolatja szerint az őkegyelme minden nap ide s amoda való járása miatt, azkit mi nagy jó szívvel cselekedtük volna, ha az szerencsétül lett volna meg az engedelem.

Pomarius uram instellatio [beiktatása] szolgáltatit holnapi nap itt. Az az bölcs ember Nyári uram szenti poharának vendégségekor nagyságod böcsületes híret hallván s hozzánk böcsületes affectussal [jóindulattal] lévén, nagyságodnak böcsülettel való szolgálatját ajánlja, kívánván nagyságod – ha nem szemtől szemben <való> – csak levele által való esmértségét. Én pedig, nagyságod alázatos, legkisebb szolgája lévén, nagyságod kegyelmes gratiájába obligálom [kötelezem] magamot:

Petrőczy Miklós

P.s.: Kisasszony hűgunknak őkegyelmének ajánljuk atyafi szolgálatunk.

4. Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1667. nov. 12.

Kegyelmes Uram, nagyságodnak alázatosan szolgálók. Fakó uram tőlünk elmenése után levelemnek való elmulatását nem másnak, csak az napról napra való occupatiómnak imputálja [elfoglaltságomnak tulajdonítsa] nagyságod, alázatosan kérem. Most dolognak egy kis üressége adatván (bízván nagyságod kegyelmes gratiájához), illendő dolognak nagyságod alázatos szolgálóinak egészségérül és nagyságodhoz kötelességgel való inclinatiokrul [hajlandóságunkról] tudósítani tartottam lennyi. Nincs kétségem, nagyságod alázatos szolgája alázatosan szabad levelét jó névvel nem veszi. Egészségünk Istennek őfölségének engedelmeiből nagyságod szolgálatjára akaratumk szerént szolgál; nagyságod egészségébe helyeztetett állapotja fölől jobb hírt hallanyi kívánunk, kit meghallván, adja Isten, rajta mindnyájan, nagyságod alázatos szolgálói vigadhassunk.

Én nagyságod parancsolatjához akarván magamot tartanom, és nagyságod híre nélkül semmit nem mervén cselekednem, kegyelmes uram gratiájához confugiálok [folyamodom]; az szent Miklós poharat, ha nagyságod akaratja ellen nem volna, meg akarnám adnom, mivel az ide való emberek embernek maga megmutatását igen kívánják. Nagyságod maga szándékját megírnyá méltóztassék, azt értvén ahhoz szab-hassam magamat. Más élésnek megkeresésére elég búvelkedő az város is, csak szintén az bornak megvívésére való difficultás [nehézség] találkozik. Alkalmas pénz kelne; mink iccénként megvívését eddig experiáltuk [gyakoroltuk]. Noha az hordónak is alkalmasint meg köllenék adnunk az árát, de kevesebbnek tetszik, ha nem iccével, hanem hordóval vesszük; ha pedig nagyságod máshonnan procuráltat [biztosít], kevesebb költséggel lehet meg.

Gróf Thököly István uram Husztra való fölmenését beszélik némelyek itt, kinek ha eleibe megyünk, tudom, nem bánja nagyságod. Thököly Zsigmond uram őnagysága pedig monoki jószágába szüretnek kedviért aláment; visszatérvén írt nekem, somosi kastélyába vitet bönnünket magához. Azt tartom, nagyságod ellen nem vétkezünk, ha annak az böcsületes úri embernek udvarlására, azkinek sok rendbéli

Dokumentum

jóakarátját eddig is experiáltuk, compareálunk [tapasztaltuk, megjelenünk]. Kisasszony hűgunknak őkegyelmének ajánljuk atyafi szolgálatunkat. Megbocsássa őkegyelme, rövid időm miatt nem írhattam őkegyelmének; azután alkalmatosságon kívül is nem akarom elmulatnom.

Doctor Pomarius uram teológiának praelectióit [előadásait] elközdvén, mindjárt legelső leckiébenis nagy tudományát mutatta meg, azki az orientalis [keleti] nyelveket inkább mint tudván, a teológiát ex professo [hivatalból] tanétja. Nagyságod híret hallván esmértségét igen kívánja. Tudom, most is, ha értésére adtam volna az nagyságodhoz való levélírástomat, maga is írásával udvarlott volna nagyságodnak. Lazius uram leckiét nem igen dicsérhetjük, mivel az juvenus [ifjúság] elmjéhez való communicálására nem elegendő. Pomarius uram, hallgatván egyszer leckiét, tanétásának metódusát nem jóvallotta. Ha Ladirer uram leckiét in privatu [magánórán] nem hallgatnánk, Lazius uram leckiébe sok hátramaradásunk volna.

Itt való lakásunkba nincs nagyobb difficultásunk [nehézségünk] az szüntelen való gyaloglásunknál, mivel az szállásunk az iskolától jól messze vagon, csak oda való elmenésünk tart majd mindenkor egy fertály óráig.

Több alázatos írással nem akarván nagyságodat molestálnom, kérem alázatosan, nagyságod maga kegyelmes gratiájából meg ne fosszon engem, alázatos szolgáját,

Petrőczy Miklós

P.s.: Kaszai prédikátor uramnak őkegyelmének ajánljuk alázatos szolgálatunkat. Őkegyelmét alázatosan kérjük, megbocsássa, csak levelére sem adtam választ, nem mással, csak deákságomnak vékony voltával mentvén magamat; de rövid nap, az mint lehet, adok választ levelére.

5. Petrőczy Miklós, István és Imre id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1668. jan. 29.

Alázatos és kötelessége alá vettetett szolgálatunkat ajánljuk nagyságodnak.

Mindennap experiáljuk [tapasztaljuk] az napot, azt az mennyeknek fényes csillagját és fákláját sok különbféle járasi és gyakorta való útjai után maga keresztül járó egy abroncsával holnapokat és esztendőket tölteni és szerzenyi, kinek szerencsés és kívánatos kimenetele és végezése nekünk, nagyságod kegyelmes gratiáját szomnyúhozó, alázatos szolgálinak kimondhatatlan öremre és vigasságra való matériát mutat. Nagy öremünkre szolgál legelőszer Istennek ő szent fölségének koronás királyunkkal kegyelmes tett jóakarátja, ki maga erős karjaival, hatalmasságával őfölségét ez elmúlt időkben kívánatos állapotjában s egízségébe megtartván, okos tanácskozást alatta valóinak pogány és másféle ellenség ellen megoltalmazására és szabadságoknak megtartására dirigálta. Isten őfölségének adjon, mint ez új esztendőben, úgy az következő időkben is olyan alatta valóihoz felicitást [boldogulást], hogy a többi között a mi, majd utolsó romlása alá vettetett szegény hazánk is alatta lévén, szárnyai alatt békességesen nyugodhasson. Másodsor nem kicsiny vigasságot és öremet szór elménkben Istennek ő szent fölségének majd már elbontatott és csaknem utolsó porban heverő szegény országunkkal tett jó akarátja és kegyelmes provisioja [gondoskodása], kinek kegyelmes gondviselése alatt lévén, kegyetlen pogány tüzes, kivont nyilai közzett megmaradott. Azután is mind ez új, sok számos esztendeig jobb helyhezettett állapotjába megtartsa, és előbbeni szabadságára hozza, szívünk szerint őhajtjuk. Úgy kíváltképpen nagy vigasságunkra szolgál, hogy Isten ő szent fölsége nagyságodat kedves hűgunkkal együtt eddig kívánatos, friss egízségébe megtartván, az új esztendőbe szerencsésen bé engedett lépni. Isten az új esztendőnek nemcsak közzetiben, sőt minden részeiben nagyságodat maga szent nevének dicséretire, megnyomoréttatott országunk szolgálatjára, nekünk penig, alázatos fiainak oltalmazására újonnan existálja [éltesse], lábaihoz boruló fiai, szívünkben kívánjuk.

Petrőczy Miklós, István és Imre

P.s. Nagyságos uram, azt írhatom nagyságodnak, syntaxeos professzora elbúcsúzván praeceptor [tanító] urunkra adták, aki öcsémmel való tanítását nem mulatja el evvel, mert bizonyos óráikor, mikor publice [nyilvánosan] fog tanétani, akkor öcsém urammal való foglalatossága néncs.

6. Pomarius, Samuel: *De veritate Religionis Lutheranae*

Disputatio Theologica Altera. Quam In Illustri Gymnasio Epperiensensi Inclytorum Statuum Regni Hungariae Augustano-Evangelicorum, Publice defendere sustinebit Magnificus ac Spectabilis Dn. Dn. NICOLAUS PETRŐCZY Liber Baro de Petrőcz, Praeside SAMUELE POMARIO, SS. Theol. D. Ejusdemque et Linguarum Orientalium Professore... April A. C. MDCLXIX. Leutschoviae, Typis Samuelis Brever. [RMK II. 1146.]

[Pomarius, Samuel: A lutheránus vallás igazságáról. Második teológiai disputáció, amelyet a magyar királyság nemes evangélikus rendeinek tekintetes eperjesi gimnáziumában nyilvánosan megvédelmezni vállalkozik a nagyságos és tekintetes báró petrőczy Petrőczy Miklós úr. Elnököl Pomarius Sámuel, a legszentebb teológia doktora, valamint a keleti nyelvek professzora... 1668 áprilisában. Lőcse, Brever Sámuel nyomdájában.]

A művet a szerző és a respondens diák közösen ajánlja *id. Petrőczy Istvánnak*, az apának, illetve a jótevőnek.

7. Petrőczy Miklós *id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1668. júl. 3.*

Alázatos és éltém fottáig való kötelességemnek ajánlása után, Isten minden testi-lelki jókkal áldja meg nagyságodat, szívem szerint kívánom.

Az nagyságod kegyelmes atyai praesentiájának [jelenlétének] szárnyai alul az mi (mintegy kiröpdös-vén) itt Eperjest nagyságod szeminek rajtunk való provisója [gondoskodása] nélkül való lakásunk, mindenek tudomása szerént, majd mintégy esztendőnek forgását comprehendál [tartalmaz] magába. Úgy adta volna Isten (azkit nem szívünk fájdalma nélkül mondom), adta volna Isten, az az egy esztendő magunk jó viselésének és előbbenyi természetünknek híret nemcsak nagyságodnál, de sok mi jovunkot kívánó, emberséges embernél foglalta és comprehendálta volna magába, kivel mind nagyságod atyai affectusát [jóindulatát] jobban kapcsolhattuk volna magunkhoz, mind sok emberséges embernek fölölünk való jó reménységét hiábavalóvá nem tettük volna. De mivel úgy, mely botlást nem annak, de esetnek is mondhatom; és nem az esztendő vétkeinket, de rosszáságra elmerült természetünk inkább esztendőnek minden napjait subjectussá [alávalóvá] tette magának, nem tudjuk, egy szerencsés órát vendikálhatunk-e [igényelhetünk-e] magunknak, vagy sem. Azt pedig leginkább siratjuk, méltán pedig, hogy nagyságod atyai szeretetét rosszáságnak szeplőivel megrútítottuk, nagyságod alázatos szolgálival tett kegyelmes jóakaróját egyszer elvesztettük, mellyet recuperálhatjuk-e [visszanyerhetjük-e], vagy sem, nem tudom. Megérdemlettük, nagyságos uram, ugyan, nagyságod bűnünket örekké való gratiájából kivetné, megérdemlettük, bűnünket (azki nagyobb) az élő könyvből kitörlné, de bízunk nagyságod haragjában való mértékletességéhez, bűnünket megbocsátván még egyszer kegyelmes gratiájába béviszen. Láttuk, nagyságos uram, Petkó uramnak adott nagyságod instrukcióját, mellyet venerálván [tisztelvén], életünket amelyre szabnyi és accomodálni [alkalmazni] akarjuk; láttuk, sőt nagy jó szível fogadtuk Szuloy András uramot, kit nagyságod inspectorunknak praeficiált [felügyelőnké tett], kinek intését és szavait úgy, mint atyánknak, hallgatni eremest igyekezünk. Csak azon könyörgünk nagyságod előtt, nem respectálván mostanyi vétkeinket, maga kegyelmes gratiáját reánk terjeszteni ezután méltóztassék, mi fölelünk arra, azután mind életünket, mind tanulásunkat megjobbítjuk. Én pedig maradok nagyságod alázatos, legkisebbik szolgája, fia

Petrőczy Miklós

8. Petrőczy Miklós *id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1668. júl. 11.*

Nagyságodnak alázatosan szolgálók. Méltatlan írásomat, mellyel udvarlottam Petkó uram ökegyelme által nagyságodnak, mivel tudom, kegyes szemeivel meg méltóztatta olvasni, nem akartam annak continuatiójával [folytatásával] többször terhelnem nagyságodat. Egészségünknek mivoltát mi illeti, Petkó uram ökegyelme elmenetele után, nagyságod szolgálatjára, tűrhető, kívánván, nagyságodat is ked-

Dokumentum

ves hűgunkkal együtt Isten ő szent fölsége éltesse és szerencséltesse jó egészségbe. Tanulásunk pedig, mivel Ladiver uram tanét, kedvünk szerént succedál [sikerül]. Meltzer Dávid uramtul, mely az mi földünkre menvén nagyságod házához is bétér, költségünküül megfogyatkozván kértünk volt 40 tallért költsen. Annakokáért alázatosan kérem nagyságodat, respectálván tovább való jó akaratját, contentálja [elégítse ki] őkegyelmét: arra obligálja [kötelezi] magát, mindenkor, ha itt elfogyra pénzünk, ad, csak nagyságod, midőn fölmegyén, contentálná. Jobb is volna, nagyságos uram, mivel nem fárasztaná nagyságod szolgálját, azmint eddig sokszor megvolt. Szuloy uram mindenképpen elrendelvén dolgunkot mellettünk vagyon jó egészségbe. Ezek után maradok nagyságod alázatos szolgálja, fia

Petrőczy Miklós

9. Petkó Zsigmond id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1669. júl. 6.

Alázatosan szolgálók, mint kegyelmes uramnak.

Ezen órában érkeztem Eperjesre. Az úrfiakat jó egészségbe tanáltam, az levelet és kútséget beadtam őnagyságoknak, szóval is, amint tudtam, megmondtam az nagyságod parancsolatját. Miklós úrfi őnagysága még eddig nem mulatja el az oskolát, sem az leckét, tanul is illyendőképpen, de úgy értettem, tovább vakációnál nincs kedve, hogy tanuljon egyáltalán fogvást. István úrfi pedig sok időtől fogvást nem tanul, nem is akar tanulni, még oskolában sem akar jární, mondván: eb tanuljon; sőt, ha nagyságod el nem viteti inned, elszökik. Egyszóval nincs kedve csak egy katonasághoz. Isten verje meg azt az embert, aki elsőben is persvadeálta [javallotta] őnagyságának, hogy hagyja el az oskolát, és legyen katona, mert vótak sokan afféle nyalka hézelkedők, akik affélét beszéltek, hogy nem jó az tanulás, hanem az katonálás; és úgy jobb, elvitesse nagyságod inned vakációig, hogysem examenkor szégyent valljon. Nagyságodnak úgy írok, mint igaz szolgál, minden tartóztatás nélkül csak megírom az valót. Imre úrfi pedig, kit Isten minden jóra vezéreljen, jól tanul; ha jó praeceptora [tanítója] léssen, legnagyobb örömét várja nagyságod őnagyságának; csak azon legyen, hogy jó praeceptort szereztetne nagyságod őnagyságának. Demeteri uram igen jó ember, jól tanítja az úrfiat, nem mást, csak azt szerezzé nagyságod Wittnyédi urammal, mert bizon jót kívánja nagyságod gyermekének; azonkívül nem lesz szüksége rá Wittnyédi uram fiainak, mert az Pál fiát elviteti Wittnyédi uram az oskolából. Avval is biztatja magát, hogy oly deákat csinálna az úrfiből, minden ember csudálkoznék.

Én még ma elmegyek Peklinbe, mert Keczer uraimékkal leszen dolgom, azután Isten segéttvén megyek tovább onnéd is. Ha leszen alkalmatosságom, írok nagyságodnak. Azonban az Istenért is kérem nagyságodat, ha kísőn járnék, tekintse azon szolgálatomat, ne feledkezzék azon otthon valóimról <informálja őket>.

Én ha írok levelet, nem írok, hogy tovább volnék Eperjesnél, hanem hogy csak itt vagyok az úrfiak mellyett, még elhozzák az lovakot; mert szegény feleségem semmit sem tud benne, hova mentem. Én, nagyságos uram, nagyságod dolgaira úgy vigyázok, hogy énmiattam kárt ne valljon nagyságod. Ezek után maradok nagyságodnak alázatos szolgálja, még élek:

Petkó Zsigmond

10. [Ladiver, Elias:] Papinianus [TETRAGONOSZ]

Hoc est, Vir Magnanimus... in Theatrum productus et Generosis, Nobilissimis... Hungariae Statuum Evangel. ...ab Illustrissima... ac Ingenua Juventute Includi Gymnasii Evangelici, quod Eperjessini est, Pro felici Examinis... scenice monstratus, Anno Christi MDCLXIX die 4. Octobris... Leutschoviae, Typis Samuelis Brever. [RMK II. 1185.]

[[Ladiver, Elias:] Papinianus [TETRAGONOSZ], azaz a nemeslelkű... férfiú, amelyet színházban előad és Magyarország nemes, nemzetes... evangélikus rendeinek sikeres vizsga gyanánt színpadon bemutat az eperjesi nevezetes evangélikus gimnázium nemes... és tisztos ifjúsága 1669. október 4-én. Lőcse, Brever Sámuel nyomdájában.]

Az iskoladráma előadásában *Thököly Imre* (a syntaxisták osztályából) játszotta Imrét, Magyarország királyát, *Petrőczy István* (a rhetoristák osztályából) I. István király testvérét, valamint IV. Konrádot, *Petrőczy Imre* (a syntaxisták osztályából) pedig Ulászlót, a király másik testvérét, továbbá Ferdinándot.

11. *Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1669. nov. 29.*

Nagyságod alázatos szolgálója.

Úgy tudom, Petkó uram őkegyelme mindenekrül fogja tudósétanyi nagyságodat, kire nézve rövidebbi köll lennem az írásban. Mindazonáltal hogy igaz kötelességemet ezeránt is contestáljam [tanúsítsam], ez <beli> írásbéli udvarlásomat el nem mulattam. Kívánom, az jó egészségbe találja nagyságodat. Czabanius uram eddig való <l>ba jól viseli magát, nem tudom, úgy lesz-é végig. Ha ugyan effectuálná [végrehajtaná] azt, kire felelt, ajándékot is megérdemlene esztendő után nagyságodtul; mi pedig ebben az egy esztendőbe úgy akarjuk magunkat viselni, hogy azután nagyságodnak gyönyörűségére inkább, hogysen megszomorítására legyünk.

Nem tudom, a nyusztfarkokat megnézi-e nagyságod, vagy sem; ha parancsolja azután, itt vannak. Kérem, alázatos szolgálóját tovább való gratiájával méltóztassa táplálni, azki nagyságod szolgálatjára mindenkor kötelezi magát.

Petrőczy Miklós

12. *Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1669. dec. 7.*

Alázatos szolgálatomat ajánlom nagyságodnak.

Levelem által kötelességem újonnan mostanyi alkalmatossággal akartam megjelentenem, s tovább való gratiájába ajánlom magamot, noha úgy is tudom, elmenetelünk után teljességgel szolgálit nem vetette ki gratiájából. Egy hete múlt, hogy az scholákat megközdtek tanétanyi. Én logicában mentem, nem akartam oly hirtelen elhadnom azt. Öcsém uram őkegyelme pedig ugyan oratoriában ment, mivel azt tanácslották némellyek. Kis öcsém uram pedig syntaxisban maga helét tartotta meg. Még fél esztendeig ott lesz, azután poesisban promoveáltatik [előrevitetik]. Én pedig fél esztendő után Pomerius uram jovallásából metaphysicára fölmégyek, hogy mindenik disciplinában légyen valami kevés egustusom és habitusom [ízéltöm és jártasságom]. Tudom, Petkó uram őkegyelme nagyságodnak megjelentette, hogy Rezer urannak őkegyelmeknek most abbul a pénzbiül semmit sem adtunk arra nézve, hogy az ő atyja Németországban gazdag ember, és úgy négy tallér nem sok lett volna. Azokáért alázatosan kérem nagyságodat, ednihány tallért köldjen nagyságod néki, respectálja öcsém uram őkegyelme keröl kiváltképpen való forgolódását. Veber uram őkegyelme öregbik fia szent Miklós napján engem megkötet, annakokáért ha Wittnyédi István uram megváltotta magát, illyendő lesz talán, hogy én is: azkor ha nagyságod akaratja fog hozzá accedálni [hozzájárulni], Trencsénbe vehetnék néki egy köntesre való selemposztót. Ugyan kérem is nagyságodat alázatosan, maradván alázatos szolgálója s fia:

Petrőczy Miklós

13. *Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1669. dec. 31.*

Alázatos szolgálója nagyságodnak.

Szolgai kötelességembül nem tudok, hanem csak örvendeznyi nagyságodnak, hogy Isten ő szent föl-sége ez elmúlt szent karácsonyi ünnepeket nagyságodnak nemcsak elérni, de el is múlatni minden udvara népével, úgy kedves asszonyunk hűgunkkal is engedte, és eddig is jó egészségbe és szerencsés voltában megtartotta. Ugyanazon Isten maga kezének bőv áldását öntse nagyságodra, és tartsa tovább való esztendőknék folyásában is szerencsésen szegény, megromlott hazánk szolgálatjára, ecclesiánk gyarapítására és alázatos szolgálóinak öremire, szívbül kívánjuk.

Dokumentum

Most semmi hírt nem írhatok nagyságodnak, noha ezeknél ez böcsületes főembereknél majd mint voltam, de semmit sem hallottam olyat, aki azt megérdemléné, hogy megírjam nagyságodnak. Voltam az vármegye székén is a minap, de ott semmi olyas nem volt az tisztéknek búcsúzásán kívül. Radics uram is maga relatioját [jelentését] mondta, amiben fáradott Bécsbe, inkább haszontalanul, hogysem haszonnal. Más sok relatio, de particularis [részleges] csak volt, kirül nem írok nagyságodnak. Erdődi uram szerencsésen járt, most itt, Sároost lévén feleséget nyert; másnap mindjárt ide érkezvén az Bartony püspök megesküdtette őket.

Nem mulathatom el azt is, hogy nagyságodat mindennapi költségünkrül nem tudósítanám. Abba az 50 forintba, azkit hoztunk volt magunkkal, igen kevés vagyon, mivel ezek ez ünnepek is alkalmasint megüresítették, obveniálnak [történnek] más mindennapi szükségek is, azkiket el nem kerülhetünk. Eddig való költségünknék lajstromát nagyobb informatiójára Gregorides levelében includálván [belezárván] megküldettük nagyságodnak, melyben nem tudom, mit difficultálna [neheztelne] nagyságod egyebet István öcsém uramnak vett bérhetné [nadrágon] kívül; de kérem alázatosan nagyságodat, ne nehezteljen, hogy megvettük, mert mivel török csizmát vettünk néki, akinek az szára igen széles volt, arra nézve költött megvennünk. Czabanius uram eddig jól forgolódik, ha mindenkor úgy tesz, és végig, kiváltképpen való ajándékot érdemel nagyságodtul. Kérem alázatosan nagyságodat, mentül hamarabb küldessen ed-nihány forintot mindennapi szükségünkre; meg igyekezzük alázatosan szolgálni. Kik között maradván én is, alázatos szolgája, fia nagyságodnak:

Petrőczy Miklós

14. Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Krompach, 1670. febr. 15.

Alázatos szolgája nagyságodnak.

Most itt bátyám uram kedviért ide jószágába propter recreationem [felfrissülés végett] Krompachon lévén, nem akartam elmulatnom, most legalább gratiájába ne insinuáljam [ajánljam] magamat. Most nem tudok nagyságodnak írnom, hanem nagyságod parancsolatját végbevittem Melczer János urammal, meg is láttam az lovat az ökegyelme házánál. Nagyságod kedves jóakarátja, ha megteszi, de az ló nem igen nagy, noha jól jár, nem is pók, ha megvesztegetik. Nemsokára több <el> írással terhelem nagyságodat, maradván alázatos szolgája s fia:

Petrőczy Miklós

15. Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1670. márc. 8.

Alázatos szolgálomat ajánlom nagyságodnak.

Mivel most mind több materiám az írásra, mind nagyságod parancsolatja jobban, hogysem egyébkor, kényszerét, mostanyi alkalmatossággal akartam levelem által emlékezetiben és gratiájában juttatnom és ajánlanom magamat, levelem jó szívvel való fogadásául érdemem kívül assecuratus [bizonyos] lévén. E napokban Keczer Ambros uram ökegyelme írt gróf uram inspectorának, hogy mi nagyságod parancsolatjából Kassára fordulnánk, és így országunk régen bevett szokása szerént ez mostanyi esztendőre pro-cator vallással az levelet is kérjük. Noha nekem levele szerént semmit sem parancsolt nagyságod, de mivel Keczer uram autoritásának [tekintélyének] sokat köll engednem, accedálván [hozzájárulván] bátyám, Keczer Menyhért uram opinioja [vélekedése] is (aki akkor itt volt), Kassára mentünk, és szerencsésen, Istennek legyen hála, dolgunkat végeztük el. Az procuratoria [bizonyosság] levelet elküldettem nagyságodnak. Bönnünket igen jó szívvel láttak, ha minden ember kérésének eleget akartam volna tennem, két hét is belétölt volna az böbben való farsangolásba. Radits uramnak sokkal tartozunk, mivel ökegyelme tartozásán kívül sörénykedett mindenben. Azt sem tudja nagyságod, melyik országnak szegletén vannak jóakarói nagyságodnak; azkiknek számát itt laktomban angeáalom [szaporítom] és nagyobbétom, ha lehet.

Ez rendetlen írásomhoz accedál [járul] más alázatos instantiám is, mellyel bízombul, mind penig tudván nagyságod szolgálához kész inclinatioját [hajlandóságát] köllött most nagyságodat terhelnem, úgy-mint költségünknék fogyatt állapotjával, mivel az harminc forint sokáig nem tarthatott; ami maradt volt

Dokumentum

kövés benne, mostanyi járásunkban elköltöttük. Annakokáért alázatosan kérem nagyságodat, jó alkalmazással köldeni méltóztassék, előttünk lévén az ünnepek is, kikben legtöbbet köll költenünk; azt is tudja az ember, sokszor micsoda szükség szorétja. Köntesünk is alkalmasént elkopott, ha nagyságod jóakarátja volna köldeni pénzt arra is, én itt való ötdefél forénton fő selemposztót tudok venni, nem köllének nagyságodnak maga szolgálját messze fárasztanyi. De mit untatom annyit nagyságodat, tudván azt, hogy jobban tudja fogatkozásunkat, hogysesem mi. Nagyságodtul annak helyrehozását meg tudánk szolgálni. Én nagyságod gratiájába ajánlván magamat maradok alázatos szolgálja s fia holtig:

Petrőczy Miklós

P.s.: Jó volna az én kicsiny ítéletem szerént, ha nagyságod valami böcsületes honoráriumat köldene Czabanius uram feleségének, mivel itt igen retineálják [tartják] azt az szokást; úgy látom penig, hogy minden vásáron várna valamit, eddig penig semmit sem adtunk még néki. Maga penig majd esztendő múlva az több professorokkal fog várni valami ajándékot. Keczer uramnak még eddig semmit sem adtunk, elég szegyenel; az öcsém uram privatus leckietül is, úgy publicus ajándékot is köllene adni; ha penig köldene nagyságod, többet köllene, hogysesem mint szokás, mert igen gazdag fia Németországban.

16. Galambos János és Brez András a Petrőczy úrfiaknak. Hely és dátum nélkül

Alázatos szolgálatunknak ajánlasi után. Hogy Isten ő szent felsége nagyságtokat hozzátartozóival egyetemben minden idvösséges jókkal, jó egészséggel, hosszú étellel és tanulásban való szerencsés előmenetellel megáldja, szíbul kívánjuk.

Nagyságos és tekintetes uraink! Minémű hálaadó és buzgó indulattal voltanak el régenten az Isten hajlékának, anyaszentegyházának és abban való szükséges eszközöknek megépítésére való adakozásra mind szent Dávid király, s mind az ő bölc fia, Salamon király és hasonlóképpen az Izrael népe is, nyilván vagyon megírva szent Krónika könyvnek 29. részében. Minden kétség nélkül nagyságtok is azoknak a régi istenfélő szent királyoknak és azok alatt lévő kegyes hfveknek nyomdokokat követvén, hasonló indulattal gerjedez és vagyon az Isten anyaszentegyházához és abban való eszközöknek megcsinálására és megépítésére szíbul szármozó, szabad akarat szerént való adakozásra. Mivel ennekokáért Istennek segítségébül mi is immár magyar templomunkban (azmint nagyságtoknál nyilván vagyon) hozzáfogtunk és kezdettünk mind kórusunknak megcsináltatásához, s mind abban leendő, jövendőbeli új orgonának a dicső, teljes Szentháromság Istennek tisztességére és dicsőségére való felállattatásához, mely elkezdett munkánknek véghezvitelére mivel mi magunktul erőtelenek vagyunk, azért nagyságtokat is merjük ez alázatosan kérni, hogy nagyságtok is Istentül vett testi javaibul méltóztassék illetény Isten tisztességére elkezdett munkánknek szerencsésen való véghezvitelére segítséggel és jóakarattal lenni. Mely nagyságtok illetény jóakarátját, gazdálkodását az Úristen ő szent felsége bizonyára nagyságtoknak búségessen megfizeti és megjutalmazza e világon testiekkal, az másvilágon lelkiekkal. Ezek után Isten tartsa és éltesse nagyságtokat számos esztendeig kedves és virágzó jó egészségben.

Jó és kedves válozt várnak nagyságtoktul az eperjesi magyar templombeli egyházfiak.

Galambos János és Brez András

Befejezésül

A levélsorozat itt megszakad. Ennél többet a fiatal Miklós nem is igen írhatott: a kirobbanó, majd gyorsan megbukó *Wesselényi*-összeesküvés miatt iskoláztatásuk abbamaradt. Apjuk (a távoli rokon *Jakusith Imre* 1670. jún. 22-én Bécsben írt levelének köszönhetően) időben fölkészülhetett a menekülésre. *Esterházy Pál* 1670. nov. 1-én kapta meg a parancsot *id. Petrőczy István* elfogására, javai elfoglalására. November 16-án megszállta a család otthonát, Kaszavárát; *id. Petrőczy Istvánnak* azonban fiaival együtt sikerült a Partiumba menekülnie.

Dokumentum

Az eminens tanuló, ifjú *Imre* bizonyára ekkor halt meg; neve nem bukkan föl többé az iratokban. Az elsőszülött *Miklós* elkísérte apját a hadi és politikai küzdelmekbe, még *Apafi* börtönébe is (1673 januárjától nyaráig, majd októbertől kb. 1674 augusztusáig). *Id. Petrőczy István* 1678 elején hunyt el; *Miklós* azonban továbbra is résztvett a magyarországi bujdosók harcaiban. 1679. nov. 3-án, a szikszói csatában kapott halálos sebet. Az ifjabb *István* – unokatestvére, *Thököly Imre* oldalán – egy darabig koptatta még az enyedi kollégium padjait, majd 1678-ban, apja halála után a mindig is nyűgnek tekintett tanulás helyett végre választhatta a "katonalást". Jó szervező és merész katona lévén – ugyancsak unokatestvére, *Thököly Imre* oldalán – nagyívű katonai karriert futott be. A száműzetésbe is elkísérte unokatestvérét (őt a felesége, *Révay Erzsébet* nem; föl is panasolta ezt hűgának írt leveleiben). Ám a tudományt, úgy tűnik, mégsem hiába szívta magába. Ha kellett, tudott írni jó stílusú, közvetlen hangú vagy patetikus levelet, sőt, a kor átlagától el nem maradó verset. Mikor 1704-ben *Thököly* neheztelése ellenére a száműzetésből hazatért, magától értőddően vette föl, folytatta a család hagyományait a Felvidéken: a diákok patronálását és az evangélikus egyház támogatását. *Krmann Dániel* és *Thurzó János* ajánlotta neki műveit; az 1707-es rózsashegyi zsinatnak ő volt a világi társelnöke.

Bibliográfiai jegyzetek

A *Wesselényi*-összeesküvésről és a *Petrőczy*-család életéről a Felvidéken *Lipóczi Keczer* (1894); *Pauler* (1876); *Thaly* (1880). Az eperjesi kollégiumról: *Hörk* (1894–1895). A bujdosók történetéről és a család életéről Erdélyben: *Deák* (1883); *Szilágyi* (1866); *Szilágyi* (1892); *Trócsányi* (1972). Ifj. *Petrőczy István* életéről és pályafutásáról, *Thököly* közeli társa lévén, *Thököly* minden leveleskönyv-kiadása forrásul szolgál, például *MHH II. 23., 34. L. még: Angyal* (1888–1889); *Kovács* (1916). [Genealógiai értelemben ifj. *Petrőczy István* nem a II., hanem a III. volt a családfán, aki e nevet viselte.] A *Teleki* család marosvásárhelyi levéltárában (OL Teleki Mihálygyűjt.) ifj. *Petrőczy Istvánnak* több, a hűgához, illetve, a sógorához, *Pekry Lőrinc*hez írt levele maradt fenn.

Irodalom

- Angyal Dávid* (1889): *Késmárki Thököly Imre*. I-II. Budapest.
Deák Farkas (1883): *A bujdosók levéltára*. Budapest.
Hörk József (1894–1895): *Az eperjesi ev. ker. coll. története*. Eperjesi ev. ker. coll. Értesítő.
Kovács Sándor (1916): *II. Petrőczy István és Révay Erzsébet levelei*. Pozsony.
Lipóczi Keczer Ambrus (1894): *Lipóczi Keczer Ambrus naplója. 1663–1669*. Budapest.
Pauler Gyula (1876): *Wesselényi Ferenc nádor és társainak összeesküvése. 1664–1671*. I–II. Budapest.
Szilágyi Sándor (1866): *Erdélyország történelme I-II*. Pest.
Szilágyi Sándor (1892, szerk.): *Erdélyi országgyűlési emlékek*. XV. Budapest.
Thaly Kálmán (1880): *Thököly Imre és iskolatársai mint színjátékosok. Századok* 1880. 411–417.
Trócsányi Zsolt (1972): *Teleki Mihály*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Jegyzetek a levelekhez

- Zabanius Izsák**, 1632–1707 – *János* ev. lelkész és *Neuholz Zsófia* fia. Privigyén, Sopronban, 1659-től Wittenbergben tanult, itt magisteri címet szerzett, majd hazatért. Előbb Breznóbányán, 1661-től Eperjesen konrektor, 1667-től a kollégium filozófia- és teológiatanára. A 8. osztályt tanította. 1670-ben állását elveszítette. Egy ideig külföldön élt. 1676-tól Nagyszébenben volt ev. lelkész, utóbb dékán. *Kisasszony* húgunk – az 1662-ben született *Petrőczy Kata*. *Szidónia*.
Nyári uram – bedeghi *Nyári Ferenc*, eperjesi tanulóúrsuk, *Imre* és slaviczai *Sándor Mária* fia. Felesége *Thököly Zsigmond* lánya, *Zsófia* volt.
Wütnyédi uram – Eperjesen ekkor négy *Wütnyédi* fiú tanult, *Zsigmond* (sz. 1657., *István* fia), *Ferenc* és *László* (mindketten *István* fiának, *Pálnak* fiai) és *Pál*, aki bizonyára szintén *Pál* fia, bár a családfa az ő nevét nem tartalmazza (*Nagy Iván*: Magyarország családai. 12. Pest 1865. 232.).
- Doktor uram – *Pomarius, Samuel*, 1624–1683 – Wroclawban, Thorunban, Frankfurtban és Wittenbergben végzett tanulmányok után 1653-tól Kölnben második pap, Salzwedelben superintendens, Magdeburgban első pap. A felsőmagyarországi rendek meghívására teológiai doktorátust szerzett, s 1667-től az eperjesi kollégium rektoraként teológiát és keleti nyelveket tanított. 1671-ben a császári hadsereg számára lefoglalták a kollégium épületét, majd 1673-ban a tanárokat kiűzték a városból. *Pomarius* tanítványaival előbb Szepesváraljára vonult; utóbb megtelepedési kísérletét földadva hazatért Németországba. Itt teológiát tanított, majd lelkészkedett.
Ladiver, Illés, ifj., 1630k. – 1686 – id. *Illés* lelkész és *Pataki Anna* fia. Zsolnán, Lőcsén, Pozsonyban tanult, itt *Comenius* tanítványa volt. Erfurtban, 1651-től Wittenbergben járt egyetemre. 1652-től a zsolnai, 1659-től a bártfai iskola rektora. 1667 februárjában Teplán ev. lelkész. 1667 őszétől az eperjesi kollégium 7. osztályának tanára, a jezsuitákkal folytatott hitviták harcos egyénisége. 1673-ban, a kollégium épületének elfoglalása után tiszolci pap, kishonti esperes. Utóbb Lengyelországban, majd Erdélyben élt, itt Nagyszébenben, Segesvárott tanított. 1682-ben *Thököly Imre* hívására visszatért Eperjesre a helyreállított kollégiumba. – *Szinnyei József* (Magyar írók élete és munkái. 7. Budapest. 1900. 630.) szerint 1668-ban hívták meg a kollégium tanárának. Éppen *Petrőczy Miklós* levele bizonyítja, hogy működését Eperjesen már 1667-ben megkezdte. – Szónoklattan az eperjesi kollégiumban a 6. osztály növendékei tanultak, ennek az osztálynak *Lazius Ádám* volt a kinevezett tanára. A *Petrőczy* fiúk, mint 1667. nov. 12-i levelükből is kitűnik, *Ladiver Illéstől* magánórán tanulták az oratoriát.
- Csák István** – id. *Petrőczy István* főember-szolgája.
Wütnyédi uram – musai *Wütnyédi István*, 1612–1670 – *János* fia, ügyvéd. 1638-tól Sopron város jegyzője, 1647-től pénztárnoka. 1655-ben Sopron vármegye országgyűlési követe. A *Zrínyi* család meghitt embere, a *Wesselényi*-összeesküvés egyik radikális szervezője. Ő dolgozta ki a *Lipót* császár elleni merénylet tervét, amelyet az összeesküvés vezetői elvetettek. – *Minthogy Wütnyédi István* az eperjesi kollégium egyik alapítója s legnagyobb támogatója volt (egymaga 6000 forintot adott az iskola céljaira), s minthogy éppen e napon, 1667. okt. 18-án volt az iskola ünnepélyes megnyitója, e napokban *Wütnyédi* valóban igen elfoglalt lehetett.
Nyári uram szenti poharának vendégsége – a névadó szent, *Ferenc* napjának (okt. 4.) megünneplése.
- Fakó uram** – azonosíthatatlan személy.
Szent Miklós pohara – *Miklós* napi ünneplés.
Thököly István, késmárki, gróf, 1623–1670 – *István* és *Thurzó Kata* fia, nagybirtokos főnemes; a *Petrőczy* fiúk nagybátyja. Árva vármegye örökös főispánja, a felvidéki ev. nemesség vezéralakja, a *Wesselényi*-összeesküvés egyik vezetője. Felesége rátóthi *Gyulaffi Mária*.
Thököly Zsigmond, késmárki, 1618–1678 – *István* és *Hoffman Zsófia* fia, *István* bátyja, a *Petrőczy* fiúk nagybátyja. III. *Ferdinánd* tanácsosa, királyi táblai bíró, nádorjelölt. 1674-ben rákényszerült, hogy savniki jószágát a királyi ügyésznek átadja (a savniki apátság számára), és katolizáljon. Bedeghi *Nyári Ferenc* apósa.
Elmulat-elmulaszt.
Lazius, Adam – *Mihály* ev. lelkész és *Rovoczin Zsuzsanna* fia. Árvaságra jutva id. *Petrőczy István* és *Kalinka Joachim* superintendens támogatásával tanult Lőcsén, Sopronban, Zsolnán. 1661-től *Thököly István* költségen Wittenbergben járt egyetemre. 1666-tól az eperjesi kollégium 6. osztályának, a retoristáknak tanára, majd rövidesen *Thököly István* udvari lelkésze Késmárkon. 1668-tól árvai ev. lelkész. A protestánsok gyász-évtizedében az üldöztetések hatására katolizált, s bazini plébános lett.
- Praeceptor** urunkra adták – t. i. az elbúcsúzott syntaxis-tanár, *Schnatzinger János* tisztét. Hogy ki volt az a tanító, aki a tisztet átvette, az iskola irataiból nem derül ki.

Dokumentum

7. *Petkó* uram – *Petkó Zsigmond*, id. *Petrőczy István* főember-szolgája. Valószínűleg az ő fia az ekkor szintén Eperjesen tanuló *Petkó Pál*.
Szuloy András – id. *Petrőczy István* főember-szolgája, a *Petrőczy* fiúk eperjesi gondviselője.
8. *Melczér Dávid* – bizonyára az alább említett *Melczér János* rokona, bár *Nagy Iván* (i.m. 7. Pest 1860. 407–410.) a családnak ilyen nevű tagját nem ismeri.
9. Examenkor – az eperjesi iskola nyilvános vizsgái minden év októberében voltak; ezekhez csatlakoztak a színelőadások.
Demeteri uram – *Demeteri Dömötör György*, az 1668–69-es tanévtől kezdve a kollégium konrektora. 1670-ben gyászverssel búcsúztatta az elhunyt *Witnyédi Istvánt*.
Witnyédi Pál, musai – *István* fia.
Keczer uraimék – az alább említett *Ambrus és Menyhért*; esetleg az iskolát felügyelő *András, Ambrus és Menyhért* apja, Sáros vármegye alispánja.
10. Az eperjesi kollégium iskolarendje szerint a 4. osztályban tanultak a syntaxisták, a 6. osztályban a retoristák.
12. *Logica* – az iskola 7. osztálya (tanáruk *Ladiver Illés*); oratoria (rhetorica) – 6. osztály. Ezek szerint mindhárom *Petrőczy* fiú ugyanabban az osztályban kezdte meg az új tanévet, amelyben az előzőt befejezte, s fél év elteltével lépett át *Imre* az 5. (poetista) osztályba, *Miklós* pedig egyenesen a 9.-be.
Rezer uram – *Röser Jakab*, aki az 1668–69-es tanévtől kezdve *Lazius Ádám* helyett a 6. osztály, a retoristák tanára volt. 1670-ben a löcsei kollégium rektora; 1672-ben *Zsófia* bajor hercegnő hívására Quedlinburgba ment lelkésznek.
Weber uram – *Weber János*, Eperjes város főbírája, *Zabanius Izsák* apósa.
13. *Radics* uram – talán *Radics András*, aki 1664-ben Gömör vármegye követe volt *I. Lipótnál*.
Erdődi uram – bizonyára a monyorókereki *Erdődy* család valamely tagja; életkorukat tekintve legvalószínűbb, hogy *Erdődy Gábor* és *Amadé Judit* fiai, *Sándor, György* és *Kristóf* közül az egyik.
Bartony püspök – adatok híján nem azonosítható.
Gregoriés – adatok híján nem azonosítható.
14. *Melczér János*, kellemesi, mh. 1684 – *János* és *Kékedy Kata* fia. 1673-ban Heves és Külső-Szolnok vármegye másodalispánja. 1684-ben mint *Thököly Imre* hívét homonnai *Drugeth Zsigmond* fölakasztatta.
15. *Keczer Ambrus*, lipóczi, mh. 1682 – *András* Sáros vármegyei alispán és *Kamper Flóra* fia. *Thököly István* javainak gondviselője. Késmárkon élt; családja nem volt.
Gróf uram – *Thököly István*.
Keczer Menyhért, lipóczi – *Ambrus* testvére; külföldön élt. Felesége *Máriássy Erzsébet*.

S. Sárdi Margit

INFORMÁCIÓK

Jelentés a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógia Bizottsága 1991. évi tevékenységéről

A Pedagógiai Bizottság az év folyamán arra törekedett, hogy figyelemmel kísérje, szakmailag elemezze és értékelje az oktatásügy megújítására irányuló jelentősebb tudományos és politikai kezdeményezéseket. E legfontosabb tevékenysége mellett meg kellett szerveznie új testületeit, szerveit, működési feltételeit.

A Pedagógiai Bizottság az év folyamán négy rendes és egy rendkívüli ülést tartott.

1. Javaslatot dolgozott ki a tudományos minősítő bizottság tagjaira, megválasztotta a Magyar Pedagógiai főszerkesztőjét és szerkesztőbizottságát, elbírálta és javaslattal továbbította a neveléstudományi OTKA – pályázatokat.

2. Megvitatta a közoktatási törvény szakmai koncepcióját (amelyet Gázsó Ferenc terjesztett elő), közös álláspontot dolgozott ki és hozott nyilvánosságra.

3. Megvitatta és véleményezte a Nemzeti Alaptanterv második fogalmazványát.

4. Andrásfalvy Bertalan művelődési és közoktatási miniszter kérésére megvitatta és véleményezte Zsolnai József: A magyar közoktatás megújításának szakmai programja című anyagát.

5. Megvitatta a pedagógusképzés fejlesztésének időszerező kérdéseit (Ballér Endre és Vastagh Zoltán előterjesztése alapján).

Az alábbi albizottságokat szervezte: neveléstörténeti, testnevelési és sport, nevelélméleti, didaktikai, speciális pedagógiai, felnőttoktatási, oktatásszociológiai, pedagógusképzési.

Forray R. Katalin

Beszámoló a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógia Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának 1991. évi tevékenységéről

Az Albizottság alakuló ülésén – 1991. március 8-án – megválasztotta tisztségviselőit (elnök: Kelemen Elemér, titkár: Nagy Péter Tibor) és elfogadott az albizottság 1991. évi programját, illetve az 1991–93-as időszakban tervezett munka irányelveit.

1991. május 29-én – a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztályával közösen szervezett ülésen – a pedagógusképző intézetekben folyó neveléstörténeti oktatás helyzetét és feladatait vitatta meg, és meghatározta a neveléstörténet-oktatás irányelveinek és követelményrendszerének kidolgozásával foglalkozó munkabizottságok további feladatait.

1991. szeptember 25–26-án – a Szegedi Akadémiai Bizottsággal közösen regionális felolvasó ülést szervezett. Az ülésen áttekintették a Dél-Magyarországon (Bács-Kiskun, Békés és Csongrád megyében, valamint a szegedi József Attila Tudományegyetemen) folyó nevelés- és iskolatörténeti kutatások eredményeit. A konferencián több mint harminc előadás hangzott el. Ezeket – a régió pedagógusképző intéz-

ményeinek anyagi támogatásával – az OPKM „Neveléstörténeti Füzetek” c. kiadványsorozatában jelentjük meg 1992-ben.

1991. december 4-én Budapesten szervezett felolvasó ülésen az 1991-es év jelentősebb neveléstörténeti évfordulóhoz kapcsolódó előadások hangoztak el. Az ülés vezérfonalát a hazai oktatási törvénykezés története képezte. A konferencia előadásai – az ELTE Tanárképző Karának anyagi támogatásával – szintén a „Neveléstörténeti Füzetek” c. sorozatban jelennek meg 1992-ben.

Az Albizottság 1991-ben tehát tervei szerint és eredményesen dolgozott.

Kelemen Elemér és Nagy Péter Tibor

A kiadásért felel a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának elnöke
A szerdés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült
Nyomták az Alfaprint Nyomdaipari Kiszervezetben. Felelős vezető: Barabás Gábor
Megjelent 8 (A/5) ív terjedelemben
HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikkeket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

2. A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozásaként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás, stb.).

3. A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven, stb.) újra közöljék.

4. A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

5. A kéziratokat 3 gépelt példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni.

6. A kéziratok optimális terjedelme 15–35 gépelt oldal (kettes sorköz, 60 betűhely/sor, 28 sor/oldal) között lehet.

7. A kézírathoz az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

8. A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.



