

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENNYOLCADIK ÉVFOLYAM

1. SZÁM



1998

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

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

KILENCVENNYOLCADIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
HALÁSZ GÁBOR, KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, OROSZ SÁNDOR, VÁRNAGY ELEMÉR

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár),
ARIEH LEWY (Tel Aviv) MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:
József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Pukánszky Béla
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

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: 36–62–544354 E-mail: csapo@edpsy.u-szeged.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Forray R. Katalin: A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában	3
Kéri Katalin: Tanárok a középkori iszlám világban	17
Felkai László: Berzeviczy Albert, a művelődéspolitikus	27
Sipos Anna Magdolna és Nagy Miklós Mihály: Földrajzoktatás a válságos évtizedekben	41

SZEMLE

Deák Gábor: A magyar gyermektanulmányi mozgalom története	59
---	----

KÖNYVEKRŐL

Kékes Szabó Mihály: Lányi Katalin: Gyulai Ágost	71
Nagy Péter Tibor: Karády Viktor: Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867–1945)	72

INFORMÁCIÓK

A neveléstudomány legújabb Széchenyi Professzori Ösztöndíjasai	79
Emlékeztető a Gyógypedagógiai Albizottság 1997. december 11-én tartott üléséről	80
Beszámoló a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága 1997. évi tevékenységéről	81
	1

A CIGÁNYSÁG OKTATÁSÁNAK EGYES KÉRDÉSEI EURÓPÁBAN

Forray R. Katalin

Janus Pannonius Tudományegyetem, Oktatáskutató Intézet

Közös jellemzők

A kisebbségi helyzetű kultúrák, etnikumok integrálásának kérdéseire többféle megközelítés és megoldási mód alakult ki az európai iskolarendszerekben. A *cigányság* helyzete ezen belül is több országban külön kérdést jelent. Helyzetük különlegessége három tényezőben mutatkozik meg. Az egyik az, hogy több európai országban nem állandó lakóhelyeken élnek, hanem lakókocsikban álló *karavánokban* vándorolnak. Ebből a szempontból helyzetük minden különlegessége ellenére hasonló más, ugyancsak vándorló népcsoportokéhoz (számi/lapp). A másik sajátosság a felnőttek rendszerint alacsony iskolázottsága, s ebből, valamint eredeti kultúrájuk írásbeliségének hiányából eredően az *iskolához, mint társadalmi intézményhez való ellentmondásos kapcsolatuk*. E tekintetben is van hasonló európai kisebbség – etnikai is, szociális is –, amellyel közös a lehetséges stratégiák iránya. A harmadik sajátosság az *anyanyelv* különböző szintű megtartása, illetve a cigány nyelv egységes normatív, leíró rendszerének hiánya. Mindezek együtt vezetnek ahhoz, hogy a rájuk vonatkozó politikák, mindenekelőtt az oktatáspolitikai szempontjából sajátos megközelítési módot és sajátos programok kialakítását látják szükségesnek.

Tudatában kell lennie annak, aki a cigányság nyelvi-kulturális egyediségének oktatási vetületeit vizsgálja, hogy Nyugat-Európa az elmúlt évtizedekben hallatlanul sokszínű világgá alakult (vagy fejlődött), a sokszínűségben csak az egyik és nem is mindig fontos egyediséget képvisel a cigányság.

A cigányság iskolázásának kérdései Európában elsősorban olyan összefüggésben jelennek meg, ami az állandó vagy legalábbis gyakori lakóhely-változtatásra adott vagy adható intézményi reakciókat hangsúlyozza. Nyilván valamely kényszer szülte megközelítés ez is, hiszen a nyugat-európai cigányságnak is csak egyik hányadára jellemző a „vándorló életmód”. (Jóllehet a „vándorló életmód” társadalmi és egyéb problémákkal terhelt jelenségnek számít ugyan, de nem devianciának, kiváltképpen nem bűnözésnek.) Ugyanakkor a „cigány” fogalmat rendszerint nem etnikai tartalommal használják. A „roma” népvétet általánosítva inkább politikai összefüggésben alkalmazzák, a „cigány” (gipsy) fogalom pedig életforma megjelölésére szolgál. Ez magyarázza, hogy az Európa Tanács kiadványaiban „roma, gypsies, travellers” szerepel, amikor ennek a csoportnak a helyzetéről van szó (*Liégeois*, 1994).

Felületesen szemlélve ez a megközelítés a magyarországi cigányok problémáinak értelmezéséhez csak igen korlátozottan érvényes. Azonban mégis érdemes megismerni ezeket a tapasztalatokat egyrészt természetesen a nemzetközi kitekintés és összehasonlítás, s ezzel saját helyzetünk realisabb szemléletének igénye miatt, másrészt azért, mert a teljes társadalmi helyzet, illetve az etnikum belső helyzetének különbségei ellenére sok hasonlóság van: a többség reagálásában, a cigányságról alkotott vélekedésekben, azokban az oktatáspolitikai erőfeszítésekben, amelyek a társadalom problémáinak orvoslására megfogalmazódnak, és hasonlóságok vannak a cigányság belső problémáiban is.

Az egyik kiindulópont – s ezzel kapcsolatban hivatkozom korábbi kutatásunk kiinduló hipotéziseire és alapkérdéseire (Forray és Hegedűs, 1991) –, hogy nehéz megfelelő kapcsolatot találni az iskolai sikeresség és a gazdasági sikeresség között. A kapcsolat hiányának egyik oka az, hogy az iskolázás nem ad képesítést a cigányok jellegzetes foglalkozásaiban. Nincs megfelelő kapcsolat a cigányság esetében az iskolai siker és a társadalmi siker között sem, mivel az iskolázás – bármennyire fejlett legyen az adott ország iskolarendszere – nem emeli az egyén saját társadalmi csoporton belüli státusát. A csoportok uralkodó szociális értékei gyakran mások, mint amelyeket az iskola preferál. Azok a kísérletek, amelyek arra irányultak, hogy a cigányságot a többségi társadalom kultúrájába integrálják vagy asszimilálják, gyakran félbeszakadt integrálódást, asszimilálódást eredményeztek.

Az iskolarendszer mint formális szocializációs ágens leginkább hivatott arra, hogy a kulturális integrációt működtesse és végigvigye. Ha a gyerekek korán elhagyják az iskolarendszert, jelentősen csökkennek az esélyeik arra, hogy integrálódhassanak a többségi társadalomba. A cigányok jövője a szakértők szerint nagyrészt attól függ, hogy az iskola, a közoktatási rendszer, a tantervek és maga a műhelyszintű tanítási gyakorlat milyen irányban fejlődik. A cigányok is kezdenek már úgy tekinteni az oktatásra, mint létük, s még inkább jövőjük kulcsfontosságú tényezőjére.

A szakértők egyetértenek abban is, hogy a cigányság kulturális egyenrangúságának elismerése lehet az az alap, amelyre a nemzeti oktatásügyek építhetnek (v.ö. Liégeois, 1994 ország tanulmányai). Olyan (interkulturális) nevelést szükséges megvalósítani, amelynek alapja a kölcsönös elismerés, kulcsfogalma pedig az egymással való tárgyalás. A tárgyalásban, a kommunikációban a cigányok nagyon is érdekeltek – hagyományos mesterségeik jelentős része feltételezi a jól fejlett kommunikációs készséget –, s éppen ez az érdekeltségük lehet a fő motiváló tényező, ha az iskola tudatosan épít rá.

A cigány gyerekek magától az iskolarendszertől, de tanuló társaiktól is sok visszautasítást kapnak. A hagyományos iskolai struktúrák és tanítási gyakorlatok nem készültek fel arra, hogy befogadják, és megfelelően kezelni tudják a cigány tanulókat.

Először is az iskola szempontjából a cigány gyerek rendszerint „problémás gyerek”, nehezen nevelhető, fegyelmezetlen, aki nehezen alkalmazkodik az iskola rendszabályaihoz. A cigányok szempontjából viszont az iskola nem viselkedik adaptív módon, az általa közvetített tudás gazdasági és szociális téren egyaránt gyakran irrelevánsnak látszik. A bukás például az iskola szempontjából a gyermek alkalmatlanságáról hozott ítéletet. A cigány család szempontjából azonban az iskola bukik meg, amikor nem képes megtanítani a kötelező tananyagot.

Az *analfabétizmus* az iskola szempontjából súlyos deviancia, a cigányság szempontjából van valódi funkciója is, ugyanis védekezést jelent a többségi társadalomból érkező asszimilációs nyomás ellen. A nyugat-európai országokban élő cigányság többsége – ahogyan Magyarországon is – gyermekeit elküldi iskolába, és a cigány gyermekek rendszerint elvégzik az elemi osztályokat, melyek a kulturális alapkészségeket közvetítik. Saját tapasztalatainkkal (és a magyar statisztikákkal) egyezően élesednek a család és az iskola közötti konfliktusok, illetve megnő a köztük lévő távolság, amikor a gyermek kamaszkorba lép. Ez az életkor a nyugat-európai országok többségében a középfokú iskolák alsó szintjére, nálunk az általános iskola felső tagozatára esik. Ezért a cigány gyermekek iskolázottságának emelésére ettől az iskolai szakasztól kezdve javasolnak nagyobb figyelmet fordítani.

Itthoni tapasztalatainkkal az is megegyezik, hogy a pedagógusok nagyon gyakran tartják a cigány kisgyermeket szociábilisnak, minden tekintetben vonzónak. Ezzel szemben a cigány felnőtteket, és a hozzájuk a pedagógusok megítélése szerint mind hasonlatosabbá váló kamaszodó gyereket kiismerhetetlennek, agresszívnek, nehezen kezelhetőnek írják le (*Acton*, 1985). A gyerekek eltávolodása az iskolától és az iskola eltávolodása a cigány gyerekektől egyszerre, valószínűleg egymást erősítve megy végbe.

A fokozódó és gyakoribbá váló eltávolodást a szakértők a *kisebbségi lét* sajátosságai-val magyarázzák. A cigányság és a többségi társadalom eltérő képet alkot egymástól és egymásról. A cigányság számára a „nem-cigány” többség jelenti azt a társadalmi közeget, amelyben élnie kell, amelyhez alkalmazkodnia kell, amely ellen esetleg védekeznie kell. A többségi társadalom számára viszont a cigányság csak az egyik a lehetséges „folklorok” között, problémái csak egyik problémát jelentik a sok közül, marginális helyzetük csak egyik marginális helyzet a lehetséges közül, ezért nem mindig reagál megfelelően a cigányság sajátos igényeire.

Nagy különbség van abban, ahogyan a cigányok és az európai középosztály a gyermeket, a *gyermekkort* szemlélik. A cigány család szemében nincsen valódi határvonal, nincs válaszfal, szakadás a gyermek és a felnőtt között. Éppen ezért az iskolába lépést, az otthonból, a családból való kiszakadást a cigány családok sokkal inkább drámaként élik meg, mint a nem cigány környezetben felnőtt gyerekek, különösen azok a középosztályi gyerekek, akiket családi szocializációjuk során már az iskolára készítettek elő, tehát akik számára az iskola ismerős közeget jelent.

A cigányság számára az a körülmény, hogy nem-cigányok között él, állandó *készenlétet* jelent (sok esetben fenyegetettséget is). Ez a készenlét – amit gyermekeinknek is örökösen hagynak – sok pozitív vonást hordoz és fejleszt ki: az alkalmazkodóképességet, a változásra való készséget. Ezzel szemben a többségi kultúrához tartozók számára a strukturált munkaerőpiac jelenti azt a késztetést, hogy erősen specializálódjanak. S az iskola a domináns társadalom számára éppen annak intézménye, hogy ezeket a specializált ismereteket, mint kulturális örökséget átadja a következő nemzedéknek. A körülmények változására és az ezekhez való alkalmazkodásra késztetés és az örökölt kultúrjavak alkalmazására és szerves fejlesztésére való késztetés – ami az iskola értelmezését is eltérővé teszi – nehezen leküzdhető szocializációs barikádot hoz létre.

Európai ajánlások és a gyakorlat

1983-ban az Európa Tanács szemináriumot szervezett a vándorló életmódot folytató népesség, közöttük különösen a cigányok iskolázásának problémáiról. Ezt követően kilenc európai ország szakemberei készítettek nemzeti tanulmányokat a kérdéskörrel. (Belgium, Dánia, Egyesült Királyság, Franciaország, Görögország, Hollandia, Írország, Német Szövetségi Köztársaság és Olaszország; ezekben az országokban összesen nagyjából egymillió cigány él, *Liégeois*, 1986).

Az egyes európai országok egymástól meglehetősen eltérően kezelik a cigány gyermekek iskolázásának problémáit, s az eltérések az adott ország oktatáspolitikájából jól levezethetők (*Liégeois*, 1994). Az alapoktatás vonatkozásában azt az általános jellemzőt kell kiemelni, hogy kötelezővé tétele a legtöbb országban szankciókkal volt terhelve, s olyan oktatáspolitikai keretében valósult meg, amely az erőszakos asszimilációt szolgálta. Anglia és Wales adja a pozitív példáit annak, hogy amikor csökken a politikai nyomás, emelkedik az iskolába járás gyakorisága és eredményessége a cigányság körében. A francia szakértő azt is kérdésesnek tartja – s ezt a negatív francia tapasztalatok birtokában állítja –, vajon a letelepedett, legalábbis a kényszerrel letelepített cigányok körében gyakoribb-e az iskolába járás. Úgy véli, a letelepített és az iskolába kényszerített embereknek csökken a kreativitása, alkalmazkodóképessége, ezáltal a szülők érdeklődése és érdekelt-sége is gyermekeik rendszeres iskolába járatásában.

Az oktatás szervezésében a Magyarországon is ismert alapmegoldások valamelyike terjedt el. Több országban a 70-es évekig *speciális osztályokat* hoztak létre, illetve ilyenekbe iskolázták be a cigány gyerekeket. Ezek a speciális osztályok jellemzően a retardáltak gyógypedagógiai iskoláit jelentik. Jellegetes példáját mutatta ennek a szervezeti megoldásnak Olaszország, ahol a hetvenes években végleg megszüntették a speciális osztályokat, iskolákat. (*Costarelli* 1993 már csak a posztkommunista országokban tud példát a cigány gyerekek tömeges gyógypedagógiai iskolázására.)

A speciális osztályoknak néhol (pl. Angliában és Walesben) olyan szervezeti formái is kialakultak, amelyek az ott élő cigányság vándorló életmódjához alkalmazkodnak. Kísérleteztek például (Acton munkája nyomán, *Acton*, 1985) a családokkal együtt vándorló „peripatetikus” tanár munkába állításával. Szintén angol szervezeti megoldás az úgynevezett „mozgóforrás-egység”, amely a tábor két-három pontja között mozgó szakértői munkacsoportot jelent (pedagógusok, szociális gondozók). A cigányok által gyakrabban látogatott községi iskolákban kifejezetten az ő tanításukra képesített pedagógusok viselik folyamatosan gondját egy-egy osztálynak vagy osztálynyi cigány gyereknek. Írországban például úgynevezett „játszóbuszt” állítottak fel, amely voltaképpen egy mobil játszócsoport. Ezek a megoldások a cigány gyerekek elkülönített oktatását-nevelését való-sítják meg. A másik lehetőség a „vegyes” osztály, a cigány gyerekek beiskolázása az életkoruknak megfelelő osztályba (pl. Dánia).

Az egyes szervezeti megoldások nagyon különböző problémákat vetnek fel, amelyeket nem lehet egymással azonosan megoldani vagy megközelíteni. Nehéz általános érvényű érveket és ellenérveket megfogalmazni a szervezési alapsémákkal kapcsolatban. Az azonban megállapítható, hogy a legtöbb európai országban vannak olyan iskolai kísérletek, szervezeti megoldások – bár ezek indokoltságát a legtöbb országban egyúttal vitatják

is –, amelyek a cigány gyermekekhez adaptálódnak, illetve az ő iskolai adaptációjukat célzottan próbálják támogatni.

Országoként szinte ugyanazokkal a gondokkal kell a cigány családoknak és az oktatásirányításnak megküzdenie, mint Magyarországon. Sőt, a nemzeti tanulmányokat olvasónak az a benyomása, hogy nekünk több tapasztalatunk van e kérdésekben, mint sok más európai országnak.

Ilyen kérdés a saját osztály („cigányosztály”) vagy a vegyes osztály problémája. Ahol ugyanis megkérdezték erről a szülőket, ott a csak cigány gyermekek számára létesített szervezeti megoldást gyanakvással és elutasítással fogadták, mint a *cigányellenes diszkrimináció* szervezeti formáját. Másfelől – erre Franciaországban akadt példa – ahol viszonylag sok cigány tanuló jelenik meg a községi iskolában, ott a többséghez tartozók kiiratkoznak, s így mondhatni spontán módon jön létre cigányiskola.

Általában elfogadott az a nézet, hogy a cigány gyerekeknek – különösen az iskolával való kapcsolat felvételének idején – támogatásra van szükségük. Ezt Dániában úgy oldják meg, hogy a bevándorlókat – ilyenek tekintik a cigányokat is – úgynevezett *fogadó osztályokba* iskolázzák be. Ezekben az osztályokban eggyel több pedagógus foglalkozik a gyerekekkel, alkalmaznak külön pszichológust és logopédust is. Az áttelepítést személyre szólóan tervezik meg és hajtják végre. Angliában és Hollandiában a helyi hatóságoknak, illetve a helyi iskoláknak van arra módjuk, hogy a gyerekek iskolai adaptációját államköltségből fizetett tanácsadó pedagógussal, pszichológussal vagy/és szociális gondozóval segítsék.

A szakértők által széles körben elfogadott követelmény, hogy az oktatásnak törekednie kell arra, hogy alkalmazkodjék a cigány gyerekek speciális szükségleteihez és igényeihez. Ebben különös jelentőségük van a környezettel való kommunikációt elősegítő módszereknek, illetve kulturális tartalmaknak. Ilyen módszer a speciális „állampolgári nevelés”. (Ezt újabban politikai alapképzésnek is nevezik.) A cigány gyermek számára igen nagy gyakorlati értéke van annak, ha megtanítják, hogyan kell kitöltenie egy formanyomtatványt, hogyan fogalmazhatja meg kérvényét. Elképzelhető, hogy „jobb” állampolgár lesz, mintha egész bekezdéseket tanítanának meg neki az ország történetéből.

Alapvetően meghatározónak tartják, hogy *az iskolázás egész problémakörét csak a társadalmi kérdésekkel együtt lehet kezelni*. Azaz az oktatáspolitikát, a társadalompolitika és a szociálpolitika egymástól nem választhatók el, mivel kölcsönösen behatárolják a cselekvési lehetőségeket. Ezt különösen gyakran példázzák a következő komplex helyzettel: a cigányság hagyományos foglalkozási ágai többségükben olyanok (pl. vándorkereskedelem, mutatónyosság), amelyek gyakori lakásváltozást tesznek szükségessé. Hol telepedhetnek meg rövidebb-hosszabb időre, ott milyenek az infrastrukturális, az egészségügyi feltételek, milyen a befogadó klíma – barátságos vagy elutasító, netán ellenséges –, milyen jövedelmet tudnak a családok elérni, és azt mennyi időn át? Olyan problémáknak tekintik ezeket, amelyek a gyermekek szociális helyzetét, egészségi állapotát, motivációit befolyásolják, és ugyanakkor gyakorlati kérdéseket tesznek fel a helyi és regionális oktatáspolitikára számára: hol legyen az iskola, milyen szerkezetű, tartalmú legyen az oktatás, stb.

Különbség van a cigányságnak a többségi társadalomba való betagozódását illetően olyan fogalmak között, mint az asszimiláció, az integráció, a csatlakozás (ez a Franciaor-

szágban használatos fogalom), illetve az aktív részvétel (ez az Olaszországban használatos fogalom). Olasz- és Franciaország egyértelműen elkötelezte magát az integratív szervezeti megoldások mellett: a cigány gyerekeket az iskolában nem szegregálják, nem hoznak létre külön iskolát vagy osztályt számukra. Az utóbbi években megerősödött az a felismerés, hogy a cigányság számára különleges jelentősége van az óvodának, s megindult az óvodák szervezése.

Az oktatás tartalmával kapcsolatban fontosnak tartják, hogy az oktatásügy felismerje és *elismerje a cigány gyerekeknek az iskolázással kapcsolatos attitűdjeit*. A tanulási motiváció erősítésének javasolt módja olyan tevékenységeknek az iskolai munkába való bekapcsolása, amelyek közvetlen kapcsolatban vannak a cigány kultúrával (például a lakás- és háztípusokkal, kosárárszítással, cigányzenével, az orális kultúrával, a nyelvvel). Az iskola elfogadását erősíti, ha olyan tevékenységekbe vonják be a gyerekeket, amelyek számukra kedvesek, vonzóak (a testtel való kifejezés különböző eszközei, tehát a tánc, a mimika, a pantomimika).

A tapasztalatok szerint központi jelentősége van annak, hogy megfelelő *kapcsolat alakuljon ki az iskola és a cigány családok között*. Ennek hiánya szinte mindig kudarcossá teszi a gyerek iskolai pályafutását. Fontosnak tartják, hogy az iskola bátorítsa a szülőket – nemcsak a cigányokat, hanem a környezet többségi lakosságát is – közös értekezleteken, találkozókön való részvételre, ahol a cigány szülők együttesen beszélnek meg a gyerekek családi és iskolai nevelésével kapcsolatos problémáikat. Arra is módot lehet keresni, hogy cigány és nem cigány szülők közösen egyezzenek meg egy-egy tantervi egy-egyben, taneszközben. (Ez történik például Hollandiában.)

A pedagógusok magatartását tekintve a szakértők azt emelik ki, hogy viselkedésükben – szavaikban és metakommunikációjukban egyaránt – ki kell fejezniük a különböző kultúrák nyilvánvaló különbségei iránti *tiszteletüket*. Fontos, hogy megmagyarázzák tanítványaiknak a szokások, értékrendszerek különbségeit az egyes népcsoportok között. Ennek eszköze lehet, hogy rámutatnak a különböző szokásrendszerek, értékrendszerek erőnyereire, s igyekeznek elérni, hogy a többségi és a kisebbségi kultúrát azonos értékűnek tekintsék és kezeljék a gyerekek is. Ezt a célt szolgálja olyan gyakorlatok beiktatása, amelyek a tudatosítást teszik eredményessé mindkét csoportban. A rendszeres összehasonlítások segítségével pallérozni lehet a gyermekek szociális érzékenységét és történelmi érzékét annak érdekében, hogy növekedjék a másság iránti türelmük.

Norvégiában a nomád életmódot folytató lapp (számi) gyermekek iskoláztatása vet fel a cigány gyermekekéhez hasonló problémákat. Mindössze 200 ilyen gyermek él az országban, s valamennyien iskolába járnak. A számi gyermekek koedukált osztályokban, egységes állami tanterv szerint tanulnak. (Norvégiában a kötelező iskolázás háromszor hároméves szakaszra oszlik, összességében tehát 9 tanévből áll. Az egyes szakaszok között nincsen vizsga, de a záróvizsga valamennyi norvég gyerek számára kötelező és egységes.) A számi nyelv itt fakultatívan választható tantárgy. Az iskolázás kezdő szakaszában a tanítás nyelve a gyerekek anyanyelve, ezt azonban később fokozatosan kiszorítja a norvég. Későbbiekben a számi nyelvet külön nyelvként lehet tanulni.

Svédországban az etnikai kisebbségekre irányuló oktatáspolitikát az egyenlőség és az eredeti, valamint a svéd kultúra választhatóságának elve szövi át. 1970 óta Svédország valamennyi – összesen mintegy 6000 főnyi – cigány lakosa letelepedett. Az iskola láto-

gatása kötelező és teljes körű. Az iskola kezdő szakaszában anyanyelven (cigány nyelven) folyik a tanítás, ami kiegészül néhány svéd nyelvórával is. A felsőbb évfolyamok fő tanítási nyelve a svéd lesz. Ennek a felépítésnek az a meggyőződés az alapja, hogy a tudás megszerzéséhez legalább egy nyelv alapos ismerete szükséges.

Olaszországban előbb (a hatvanas évek közepétől) speciális osztályokat indítottak. A hetvenes évek első felétől kezdődően az úgynevezett átmeneti osztályok periódusa kezdődött el, amit a cigány osztályok részbeni megtartása jellemzett. A nyolcvanas évek elejétől kezdve (egyértelmű oktatáspolitikai döntés alapján) integrált osztályokat létesítettek, a cigány osztályokat fokozatosan megszüntették.

Sajátos – és a hazai körülményekkel nagy mértékben egyező – a cigányság viszonya anyanyelven iskolai oktatásának lehetőségeihez. Több országban nehézséget jelent, hogy a cigány nyelvnek nincsenek írott nyelvi normái. Ez azonban csak az egyik problémacsoport. Azt is megfigyelték viszont, hogy maguk a *cigány szülők sem támogatják egyértelműen nyelvük iskolai oktatását*, még kedvező körülmények között sem, olyankor amikor ennek racionális indoklását a szakértők nem tudták felderíteni. Tehát nemcsak arról van szó, hogy a diszkriminációtól való félelem tartja vissza a szülőket, hanem a nyelv által teremtett etnikai „intimitáshoz” való ragaszkodás is szerepet játszik a cigány nyelv iskolai oktatásához való ambivalens viszonyban. A diglosszia, a kisebbségi és többségi nyelv közötti funkcionális „munkamegosztás” ebben a tekintetben is érvényesül.

A mai iskola Európa-szerte változásokon megy keresztül, ami főként az *interkulturális nevelésre* irányuló érdeklődés fokozódásában érzékelhető. Emellett növekszik a cigány gyerekek iránti érdeklődés is, amely az úgynevezett „nyitott kapu” oktatáspolitikával együtt jelentős változásokkal kecsegtet az oktatásügy egészében. (A „nyitott kapu” az esélyegyenlőség elvének gyakorlatba való átültetését jelenti.) Azt is hangsúlyozzák azonban az európai szakértők, hogy mindezen pozitív változás jelentős részben nem ment még át a gyakorlatba, azaz az interkulturális nevelés gyakran csak a deklarációk szintjén valósul meg. Ez jelentkezik akkor, amikor a cigány kultúrának csak egyes, egymástól elszakított elemeit viszik be az iskolai munkába (tánc, zene), miáltal a cigányság valami mutogatni való egzotikumként jelenik meg. Ennél is rosszabb az a gyakorlat, amikor – multikulturalizmus címkéje alatt – a cigány tanulókat a többi gyerek mulattatására, szórakoztatására vagy okulására használják fel (*Allemann-Ghionda, 1995a, 1995b*).

A problémák megoldása érdekében a szakértők szerint mindenekelőtt a *pedagógusképzésben* kívánatos fejlődést elérni. Ehhez hozzátartozik olyan szakmai kultúrával való ellátásuk, amely az etnikai kisebbségek soraiból származó gyermekekkel való sikeres foglalkozáshoz szükséges. A cigány gyerekek iskolázása az integrált osztályokban akkor lehet igazán hatékony, ha a megfelelő pedagógusképzés is kiépül, továbbá az iskola tanterve és szervezeti felépítése hozzájuk adaptálódik. Európa több országában értek el eredményt a pedagógusképzésben. (Példásképpen tekintik a skandináv országok gyakorlatát. Svédországban például cigány származású tanárok részére indítottak programokat, s a felvett hallgatók igen tekintélyes ösztöndíjban részesültek. A képzési programot a cigány szövetségek is támogatják.)

Az Európai Közösség 1983-as ajánlásait érdemes részletesebben áttekinteni, hiszen olyan állásfoglalásokról van szó, amelyek máig érvényesek még magyar viszonyok között is (*Liégeois, 1994*).

a) A cigány nyelvet és kultúrát az iskolai oktatásban feltétlenül fel kell használni. Mint regionális nyelvnek és kultúrának ugyanazt a tiszteletet meg kell kapnia, ami valamennyi kisebbségi nyelvnek és kultúrának jár.

b) Fontos, hogy az iskolák és a cigány családok között megfelelő kapcsolatok létesüljenek. Ehhez meg kell nyerni a szülők együttműködési készségét, támogatni kell őket abban, hogy belássák és elfogadják az iskolában szerzhető tudás fontosságát, társadalmi hasznosíthatóságát.

c) Azokban az iskolákban, ahová sok cigány tanuló jár, ajánlatos, hogy a nevelőtestületben vagy a kisegítő személyzetben legyen cigány kultúrájú, cigány etnikumú felnőtt is, aki segíteni tud az iskola és a családok közötti közvetítésben.

d) A hatékony oktatáspolitikai feltétele a megfelelő foglalkoztatás- és általában társadalompolitika. A cigány és a vándorló lakosság dinamizmusát és függetlenségét olyan intézkedésekkel érdemes ösztönözni, amelyek révén fenntarthatják, sőt kiterjeszthetik a számukra elfogadható gazdasági tevékenységek körét.

e) Fontos az olyan állami kampányok indítása is (elsősorban a tömegkommunikációs csatornákon keresztül), amelyek célja a cigányságot és a többi etnikai kisebbséget sújtó előítéletek és etnikai sztereotípiák leépítése.

f) Célszerű olyan országos bizottságok létrehozása, amelyekben cigányok és más etnikai kisebbségek, az oktatási minisztériumok tisztviselői és az egyéb érdekelt hatalmi központok képviselői is jelen vannak. Ezek a bizottságok dokumentációs anyagokat készítenének és publikálnának. A cigányság helyzetét, kultúráját, problémáit ismertető dokumentációs anyagokat a tanárok, a pedagógusképző intézmények, a cigány és nem cigány szövetségek, a szociális gondozók, a helyi oktatási és közigazgatási hatóságok terjeszthetnék elő – egyúttal ők a legfontosabb célcsoportjai is a cigányságról szóló dokumentációknak.

g) Az országos szintű bizottság mellett ajánlatos helyi bizottságok létesítése is, amelyek a helyi cigány érdekképviselet fórumaiként működhetnek.

h) Alapvető szabály, hogy minden oktatásügyi akció kidolgozásába és a gyakorlatba való átültetésébe magukat a cigányokat is be kell vonni, és minden őket érintő döntésnek a tényleges helyzet pontos ismeretén kell alapulnia.

Tapasztalatok

A cigány gyermekek iskolázásával kapcsolatban viszonylag kevés a célzott kutatás. Igen jelentős közöttük a Nagy-Britanniában végzett vizsgálatok (*Acton*, 1982, 1986), ahol a becslések 12–15 ezerre teszik azoknak a gyerekeknek a számát, akik lakóköcsis családokban nevelkednek. A vándorló-utazó (*traveller*) fogalmába több népcsoport tartozik (írek, skótok), legnagyobb hányaduk cigány („tinker”), köztük vannak magyar cigányok is. (Lehetséges, hogy ez az oka, hogy mind az e kérdésben tekintélynek számító *Acton*, mind tanítványai, s közülük is *Stewart* (1994) doktori értekezést írt egy magyarországi cigány csoportról.)

Bár a kisebbségek oktatásának kérdései már az 50-es évek óta úgyszólván napirenden voltak, a rendszerező áttekintés 1985-ben született (*The Swann Report*, 1985). A cigányságra vonatkozóan az angol oktatási felügyelőség először 1973-ban nevezett ki főfoglal-

kozású szakembert azzal a céllal, hogy a cigány gyermekek oktatási-iskolai problémáival foglalkozzék. Azóta folyamatosan bővült az ilyen feladatokat ellátók köre.

Megfigyelések és empirikus kutatások adatai szerint a családoknak az oktatással, az iskolába járással kapcsolatos attitűdjeiben az dominál, hogy kétségeik vannak az iskola társadalmi hasznosságát illetően. Nem nagyon tudják, mi történik az iskolában, és attól félnek, hogy gyermekeiket az iskola szülei ellen neveli. Fontosnak tartják viszont az elemi kultúrtechnikák elsajátítását, s ezzel magyarázható, hogy az elemi iskolával kapcsolatban dominálnak az elfogadó attitűdök. A pozitív beállítódás ellentétébe fordul a gyerek 11–12 éves kora körül.

A *szülők iskolával kapcsolatos ambivalenciája* jelentős részben arra vezethető vissza, hogy saját iskoláskorukra úgy emlékeznek vissza, mint megszegyenítő, gyakran megszakított folyamatra, a kudarcok sorára. Ettől az élménytől szeretnék gyermekeiket megóvni. A gyermekek természetesen maguk is osztják szülei szorongását. Az iskolával kapcsolatos aggodalmakra következtettünk mi is vizsgálati anyagunkban, s ebben láttuk a tanulmányi kudarcok egyik okát.

Az iskola alapvetően idegen a hagyományos cigány kultúrából érkezett gyermek számára, s erre az idegenségre terhelődik félelme attól, hogy elválasztják családjától. Ezeket a kezdeti nehézségeket a gyermekek az iskola és a család segítségével még le tudják küzdeni, de a felsőbb iskolafokozaton a követelmények növekedésével, az iskola szervezetének bonyolultabbá válásával a nehézségek fokozódnak. S míg az elemi kultúrtechnikák elsajátításának fontosságával a család egyetért, a felsőbb iskolafokozatokon közvetített ismereteket saját szempontjukból gyakran nem tartják érvényesnek, fontosnak.

Angol megfigyelések szerint a cigány tanulók akkor profitálnak legtovább az iskolából, ha van olyan tanár, aki bizalmukat élvez. A folyamatos, tartós kapcsolat egy jól ismert felnőttel az alapja az elemi iskolai sikerességnek, sőt a középiskola alsó szintjén is lehet erre építeni. Ennek megfelelően az angol fejlesztő programok lényege, hogy állandó tanárral való kapcsolatot igyekeznek biztosítani a legkülönbözőbb formákban.

Hollandiában a cigánytelepeken élő gyermekek oktatása a helyi önkormányzatok felelőssége, de ezt a munkát a költségvetés külön forrásokból is pótolja. (A „telep” a magyar látogató szemében akár luxus-feltételeket is jelenthet, a lakcím azonban ugyanolyan stigma, mint itthoni körülményeink között.) A projekt-alapú megközelítés (a „Gondolkozz globálisan és cselekedj lokálisan” jelmondatnak megfelelően) a helyi megoldásokat részesíti előnyben és ezeknek ad állami – költségvetési – támogatást (*Dirks et alii*, 1994).

A meg-megerősödő oktatáspolitikai erőfeszítések egyelőre nem hoztak statisztikailag is mérhető jelentős eredményeket. A cigány gyermekek iskolázási helyzetét, oktatási eredményeit drámai adatok jellemzik az UNICEF jelentése szerint (*Costarelli*, 1993. 45. o.).

A cigány gyerekek oktatása Nyugat-Európa országaiban

- az EU-országokban 1989-ben az iskoláskorú cigány gyerekeknek 35%-a járt iskolába, 50%-a soha nem;
- az EU-országokban 1985-ben a cigány felnőttek 80%-a volt írástudatlan,

- Olaszországban 1990-ben az iskoláskorú cigány gyerekek 35%-a járt többé-kevésbé rendszeresen iskolába,
- Spanyolországban 1987-ben a cigány gyerekek 50%-a járt iskolába, a felnőttek között az analfabéták aránya 80% volt;
- Franciaországban 1991-ben a cigány gyerekek kevesebb mint 30%-a járt iskolába, a felnőttek 65%-a volt írástudatlan;
- Németországban 1985-ben az iskoláskorú cigány népességnek csak 1%-a tanult a középfokú oktatásban; a cigány gyerekek 40%-a a retardáltak speciális iskoláiba járt (a nem cigányok között 3% a megfelelő arány);
- Görögországban 1986-ban a cigány gyerekek 15%-a járt iskolába, és e csoportnak csak 50%-a fejezte be az elemi iskolát; az iskoláskorú cigány népesség 80%-át analfabétaként regisztrálták,
- Nagy-Britanniában 1986-ban 5 ezer lakókocsis-gyerek nem járt iskolába, további 20 ezer „nem adekvát” iskolába járt;
- Írországban 1984-ben a lakókocsis-gyerekek 50%-a járt iskolába, de a 12 éven aluliak 90%-a kibukott.

Közép- és Kelet-Európa országai

- a volt Jugoszláviában 1986-ban a cigány gyerekek 80%-a nem fejezte be az elemi iskolát,
- a volt Csehszlovákiában 1970–1980. évtizedben a cigány gyerekeknek csak 35%-a fejezte be az elemi iskolát, 1980–85. a cigány gyerekek 75%-a járt iskolába; 1980-ban az iskolás cigány gyerekek 17%-a a retardáltak speciális iskoláiba járt (a nem-cigány népességben ez az arány 26%) és ez az arány 1985-ig 28%-ra nőtt;
- Magyarországon 1991-ben a cigány gyerekek 50%-a nem fejezte be az elemi iskolát (6–10 éves kor), 75%-a nem fejezte be az általános iskolát (6–14 éves kor), a gyerekek 21%-ának cigány (romanesz) az anyanyelve, 8%-nak román;
- Bulgáriában 1991-ben a cigány gyerekek 95%-a járt iskolába, de csak 30%-uk fejezte be az elemi iskolát; a 30 éven felüli cigány felnőttek 50%-a írástudatlan; a cigány gyerekek 80%-ának anyanyelve cigány.

Az UNICEF-jelentés szerint – habár az adatok nyilván nem pontosak – nagyjából hasonló állapotok jellemzik az európai cigányság oktatásának helyzetét függetlenül attól, hogy lakókocsis vándorlók, mint sok nyugat-európai országban, vagy letelepedettek: a nem-cigányokhoz viszonyítva alacsony az iskolába járók aránya, magas arányú a lemorzsolódás, töredékük jut el magasabb iskolába, széles körűen jellemző, hogy a retardáltak számára kiépült speciális iskolákban arányuk sokszorosa a nem-cigányokénak. Ok is, következmény is a felnőttek hallatlanul gyakori írástudatlansága.

Az iskolázási adatok háttérében (a volt Csehszlovákia, a volt Jugoszlávia, Franciaország és Olaszország adatait hasonlították össze, *Costarelli*, 1993. 50–70. o.) a cigány családok szegénysége, rossz lakásviszonyai, a magas munkanélküliségi ráta, a rossz egészségi állapot, a magas születésszám és csecsemőhalálozási arány, a nem-cigányokénál alacsonyabb várható élettartam áll. Ezek a körülmények természetesen az „átlagokat”

jellemzik, mert mindegyik országban vannak olyan cigány közösségek, amelyeknek életfeltételei az átlagosnál sokkal jobbak (és persze, rosszabbak). Az sem bizonyos, hogy az alkalmazott mércék (pl. a lakások felszereltsége) megfelelőek a „cigány életstílus” mérésére. Különösen alkalmatlannak látszik a munkanélküliség: ez ugyanis a cigányok körében nem vezet mindig a peremre sodródáshoz, sőt bizonyos értéket is tulajdonítanak ennek. (Lehet például a nem cigány társadalom asszimilációs nyomásával szembeni ellenállás sikerességének jele is.)

A ciganológusok között egyetértés van abban – állapítja meg *Costarelli* (1993. 53.) –, hogy a cigányságot bizonyos közös „életstílusokkal” lehet leírni (v.ö. „peripatetikus közösség”, *Okely*, 1991). Ennek a „cigány életstílusnak” a legjellemzőbb vonása a *dinamikus interakció a cigány és a nem cigány kultúra között*. A sok helyileg meghatározott sajátosság mellett azonosítani lehet általánosabb kultúrafüggő attitűdöt is a cigány közösségekben, amelyek a jólétük növelésére irányuló nemzeti politikákkal szemben is megjelennek. A bemutatott országok mindegyike komoly erőfeszítéseket tett a cigány gyerekek és családjaik életésélyeinek javítására – gyenge eredménnyel. A jelentés ezt annak tulajdonítja, hogy az egyes nemzeti politikák etnocentrikus hatása és kulturális relevanciája nem volt megfelelő.

Az alacsony iskolalátogatási és a magas lemorzsolódási arányok azt jelzik, hogy az egyes államok oktatáspolitikái nem tudtak alkalmazkodni a cigány gyermekekhez. (A négy ország között a volt Csehszlovákiában mutatkozott jelentős fejlődés. Ott azonban – hasonlóan a volt Jugoszláviához – ez a cigány gyerekeknek a retardáltak speciális iskoláiba való irányításával történt.)

Costarelli (1993) figyelemre méltó elmélettel magyarázza a rossz iskolázási arányokat. Nem cigány perspektívából az oktatást tekintjük annak az útnak, amelyen a cigányság életfeltételeinek gyökeres javítását elérheti. Az az álláspont, hogy az oktatásnak ugyanolyan értéke van az igen különböző cigány közösségekben, mint a nem cigányoknál, oda vezet, hogy a cigány közösségek elutasítják a nem cigány oktatási rendszert. A cigányok ellenállása az iskolázással szemben állandónak látszik a történelemben, amely igen különböző országokban és igen különböző cigány közösségek részéről egyaránt megfigyelhető. Sok ciganológus feltételezése szerint az iskolázás elutasítása a cigány gyermekek, még inkább a cigány szülők részéről nem annyira a rossz szociokulturális és gazdasági feltételek következménye, hanem tudatos és pontos kulturális választás eredménye. Amíg a cigányok az iskolában kulturális fenyegetést látnak, addig nem kockáztatják identitásuk elvesztését. Megjegyzem, hogy saját kutatásainkban hasonló jelenségre figyeltünk fel (*Forray és Hegedűs*, 1990, 1991): a cigány családoknak gyakran nagyon pontos elgondolásaik vannak arról, mit várnak – és mit nem – az iskolától.

A szakképzésben való alacsony részvételt is befolyásolja a cigány közösségek sajátos kulturális arculata. A nem cigány társadalom a serdülőkor meghosszabbításán alapszik, miközben a cigány kultúra a korai felnőttkoron: a korai házasságot és a korai (12–14 év között kezdődő) családi felelősségvállalásnak tulajdonít értéket.

A *foglalkoztatottság – munkanélküliség* is értelmezhető hasonló keretekben. Ugyanis a cigány közösségek többnyire nem tulajdonítanak olyan értéket az állandó munkahelynek, mint a nem cigány társadalom. Ugyanakkor a cigányok megélhetését a nem cigány

környezet biztosítja, amelyre a többé vagy kevésbé legális jövedelemszerző tevékenységek irányulnak.

A *férfiak és a nők* kereső tevékenysége is másképpen jelentkezik cigány közösségekben, mint a nem-cigányokéban. A férfi és a női szerepek a munkamegosztásban is tradicionálisak: a férfi kötelessége a család ellátása, az „otthonon kívüli” jövedelemszerzés, miközben a nő szerepe a család és a háztartás ellátása.

A *gyermekmunka* jelentése is más a cigány közösségekben, mint a nem cigány társadalomban. A cigány gyermek úgy nő fel, hogy segítenie kell az anyjának mind a családi-háztartási munkákban, mind a jövedelemszerzésben. Ezt a cigány szülők és maguk a gyerekek is teljesen természetesnek találják. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy ez megnehezíti a napi iskolába járást. (A cigány gyerekek a volt Csehszlovákiában jelentősen ritkábban hiányoztak az iskolából, mint a másik három országban: ezt az olasz szerző a csehszlovák törvények szigorával magyarázza.)

Összegezve a négy országban szerzett tapasztalatokat, *Costarelli* (1993) megállapítja: függetlenül az egyes országok társadalmi-gazdasági helyzetétől, mindegyikben közös a cigány gyermekek hátrányos helyzete. Hátrányaik születésükkel kezdődnek: lakáskörülményeik, egészségügyi helyzetük rossz minősége a szociális depriváció eredménye. Jövedelemszerzési lehetőségeik korlátozottak, amiben szerepe van annak, hogy nem tulajdonítanak értéket az iskolázásnak, a hosszabb távú foglalkoztatottságnak, továbbá annak, hogy nem találnak alternatív munkatevékenységet, amely az autonómián és a rugalmasságon alapulna. Az oktatási rendszer irrelevanciája a cigány gyermekek számára bezárja a hátrányok körét, és a lehetőségek hiányát a következő nemzedékre örökíti.

A „marginalitás ördögi köre” (marginality cycle) hasonlít az utcagyerekek helyzetére. Ám azok a projektek, amelyeket erre a hasonlóságra alapoztak Olaszországban és Franciaországban, nem jártak sikerrel. Mert a hasonlóságoknál fontosabbak azok a különbségek, amelyek nem teszik lehetővé az ilyen modellek adaptálását cigány közösségekre. Csak olyan programok járhatnak sikerrel, amelyek figyelembe veszik a cigányság kulturális identitását. A lakáskörülmények, az egészségi helyzet, a foglalkoztatás javítását sürgető feladat. De az életfeltételek javítása és a jobb életésélyek biztosítása nem vezethet oda, hogy fel kényszerüljenek adni csoportjaik etnokulturális értékeit. Amíg az integrációs célú politikák nem elég megértők a kulturális különbségekkel szemben, kockázatot jelentenek a cigányok számára, vagy pedig irrelevánsak lesznek számukra.

Összegezés

Ennek az áttekintésnek az volt a célja, hogy bemutassa: az Európa Unióba tartozó országok társadalmának hasonló kötelezettségei vannak cigány polgáraikkal (bárhogyan határozzák is meg az ide besorolandókat) szemben, mint a magyar társadalomnak. Az oktatáspolitikák erőfeszítéseiben vannak hasonlóságok és különbségek. A társadalmi összefüggések sok szempontból különbözőek, más szempontokból hasonlóak. Különbözőek nézetem szerint elsősorban abban a tekintetben, hogy nagyobb tapasztalatuk van az országhatárok átjárhatóságában, következésképpen a különbözőségek kezelésében. Ezzel függ össze, hogy a „cigánypolitika” kontinensünk nyugati széléin egyike a sok hasonló társadalmi kérdésnek, míg nálunk szinte kezelhetetlen társadalmi és oktatáspolitikai

problémává növekedett. A probléma eszkalációjában a cigányság magasabb aránya mellett annak is jelentős a szerepe, hogy a magyarországi cigányság nagy csoportjainak élet-helyzetében hatványozódnak társadalmunk általános problémái: az önerős közösségépítés évtizedes tiltása és ennek következtében hiánya, a határvidékek, a falvas térségek infrastruktúrájának elmaradottsága, a rendszerváltás után kialakult munkanélküliség, a marginális helyzetből való kitörés reménytelensége. Az iskolázás emelése távlati megoldással kecsegtet, de perspektívát csak azok számára jelent, akik már túl tudnak tekinteni a napi megélhetési gondokon. Az oktatáspolitikától csodát várninem szabad, helyi kezdeményezésekre épülő adekvát oktatáspolitikával viszont újratermelődik a cigányság reménytelen helyzete – talán ez a legfontosabb tanulság, amelyet levonhatunk a fenti áttekintésből.

A tanulmány egy készülő könyv egyik fejezete

Irodalom

- Acton, Th. A. (1982): The social construction of the ethnic identity of commercial nomadic groups. *Gypsy Studies Conference*, New York.
- Acton, Th. A. (1985): Multiculturalism in the country. A review of the Swann-Report. *Education for All*, 7.
- Allemann-Ghionda, C. (1995a): Managing Cultural and Linguistic Plurality in West-European Education. Obstacles, Patterns and Innovations. *European Journal of Intercultural Studies*, 2.
- Allemann-Ghionda, C. (1995b): Interkulturelle Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 34.
- Björklund, U. (1987): Ethnicity and the welfare state. *International Social Science Journal*, 111.
- Costarelli, S. (1993 szerk.): *Children of Minorities*. Gypsies. Firenze, UNICEF: International Child Development Centre.
- Dirks, W. (1994 szerk.): De Ark, Emmen.
- Forray R. Katalin és Hegedüs T. András (1990): *A cigány etnikum újjászületőben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin és Hegedüs T. András (1991): Az együttélés rejtett szabályai: egy cigány csoport sikerének mértéke és ára egy iskolában. In: *Két tanulmány cigány gyerekekről*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Liégeois, J. P. (1985): *School for Gypsy and Traveller children*. Orientation document for reflection and for action. The Commission of the European Communities, Strasbourg.
- Liégeois, J. P. (1994): *Roma, Gypsies, Travellers*. Council of Europe, Strasbourg.
- Liégeois, J. P. és Gheorghe, N. (1997): Európa Romái. *Phralipe*, 4. sz. 5–34.
- Okely, J. (1991): *Szimbolikus határok*. Café Babel 1.
- Swann Report on Traveller Education* (1985). HMSO, London.

Forray R. Katalin

ABSTRACT

KATALIN R. FORRAY: PROBLEMS OF THE GYPSIES/ROMA EDUCATION IN EUROPE

The present survey aims to highlight that countries belonging to the European Union have similar responsibilities toward their Gypsies/Roma citizens (no matter how they define them) to those facing Hungarian society. There are similarities and differences in the efforts of educational policies. Social relationships are different from the Hungarian context primarily in that these other countries have greater experience in the permeability of borders and, consequently, in relating to what is different. As a result, on the Western skirts of our continent „Gypsies/Roma policy” is one of similar social questions, whereas in Hungary it has grown into an almost uncontrollable social and educational problem. Besides the higher rate of Gypsies/Roma in the population, the accumulation of the general problems of our society in the lives of large groups of Hungarian Gypsies/Roma is an important factor in the escalation of the problem. Raising the level of schooling offers the promise of a prospective solution, but it can be a perspective only for those who are able to look beyond the financial burdens of everyday survival. We should not expect a miracle from educational policy, but the hopeless situation of Gypsies/Roma will be perpetuated without adequate educational policy based on local initiatives. This is perhaps the most important conclusion we can draw from our survey.

Magyar Pedagógia, **98**. Number 1. 3–16. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Forray R. Katalin, H – 1025 Budapest, Nagybányai u. 56.

TANÁROK A KÖZÉPKORI ISZLÁM VILÁGBAN

Kéri Katalin

Janus Pannonius Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék

Az iszlám nevelés története

A középkori európai művelődés és oktatásügy a VIII. századtól kezdve fokozatosan, egyre jelentősebb mértékben bontakozott ki. E folyamatok a keleti kereszténység, az ókori görög világ és az iszlám civilizáció által létrehozott és megőrzött szellemi értékeken nyugodtak. A sokszínű kulturális hatásokat egybeolvasztó és azokat megtartó, továbbfejlesztő gondolatok és könyvek közvetítőiként jelentős eredményeket felmutató arabok több helyszínen kerültek kapcsolatba az európaiakkal. Az arabok a „szendergő” Kelet tudását közvetítették az „ébredő” Nyugatnak (Good, 1960. 82. o.).

Két lépcsőben történt ez a közvetítés. Először, az iszlám kultúra kezdeti századaiban, az arabok összegyűjtötték és saját nyelvükre fordították az általuk meghódított illetve megismert népek legfőbb műveit. A hindu, perzsa, szír és jelentős számú görög tudományos mű Bagdadban, Damaszkuszban és más iszlám kulturális központokban kiegészült a saját gondolataikkal, tudományos megfigyeléseikkel, tapasztalataikkal. A kultúraközvetítés második szakaszában – különösen a XII. századtól kezdve, a mórok által lakott spanyol területeken – megkezdődött az arab nyelvű művek latinra (és héberre) fordítása. Sok, a római korban és a népvándorlások évszázadaiban elveszett vagy elfeledett mű így újra „színre lépett”, és jelentős hatást gyakorolt a középkori európai bölcsesetre, tudományfejlődésre. Ezek a művek és a szövegek talajából táplálkozó gondolkodás jelentették többek között az európai egyetemek alapját is. A hispániai Toledo volt a fordítóműhelyek legfontosabb központja, ahol még a város visszafoglalása (1085) után is mintegy két évszázadig az arab volt a törvénykezés és a kereskedelem hivatalos nyelve, és a város muzulmán negyedében élő, jelentős számú arab és berber békésen megfér a városban lakó keresztény és zsidó tudósokkal, fordítókkal. Córdoba, Sevilla, Granada és más nyugati muzulmán kulturális központok mellett Szicília jelentette a másik összekötő kapcsot Kelet és Nyugat, a keresztény és az iszlám világ között.

A középkori Európa nevelés- és művelődéstörténete tehát nem érthető meg az iszlám civilizáció történetének, kultúrák és kontinensek kapcsolatainak tanulmányozása nélkül. Ezért úgy az európai, mint az arab országok kutatói nagy figyelmet fordítanak a muzulmán oktatástörténet, az iszlám világ pedagógiai gondolatainak tanulmányozására. A neveléstörténeti munkák között alapműnek számít *Tritton: Materials on Muslim Education in the Middle Ages* (Tritton, 1957) és *Dodge: Muslim Education in Medieval Times* (Dodge, 1962) című munkája, melyek egyaránt a középkori iszlám világába kalauzolnak

el. Az újabb idők kutatói közül kiemelkedik *Makdisi* neve, aki sokat fáradozik azon, hogy kidolgozza azokat az értelmezési kereteket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a középkori iszlám és keresztény világ egyes nevelési-oktatási jelenségeit, intézményeit, fogalmait összevevessük (*Makdisi*, 1970, 1974, 1977, 1981).

A spanyolországi kutatók közül számos foglalkozott az (andalúziai) iszlám kultúra történetével. *Asín Palacios*, *Millás Vallicrosa*, *Menéndez Pidal*, *García Gomez* és *Sanchez Alborno* írásaikban az oktatástörténetet is érintették. A spanyolországi iszlám neveléstörténet máig legteljesebb feldolgozását *Ribera y Tarrago* adta a „La enseñanza entre los musulmanes españoles” című művében (*Ribera y Tarrago*, 1893).

Magyarországon az iszlám vallás és kultúra kapcsán több kutató neve is említhető; ami azonban a muzulmán nevelés és oktatás történetét illeti, a terjedelmesebb, átfogó, összehasonlításokat végző magyar nyelvű művek még váratnak magukra. *Goldziher Ignác* művelődéstörténeti tanulmányai megfelelő kiindulópontot jelenthetnek e téma tanulmányozásához (*Goldziher*, 1980, 1981).

Az iszlám és a tudás

Nehezen lehet megérteni az iszlám vallás gyors terjedését, az iszlám kultúra felfutását és Európára gyakorolt hatását úgy, hogy nem vizsgáljuk a korabeli nevelés történetét, a muzulmánok tudáshoz, tudományokhoz való viszonyát. *Mohamed* idejében Arábiában nem létezett szervezett, intézményes oktatás. A beduinok fiai apjuktól tanulták meg a tevék gondozásával, sátraik rendbentartásával és a harcos, vándorló, fosztogató életmóddal kapcsolatos tudnivalókat. Legnagyobb részük írástudatlan volt. Értelmi nevelésük szóban átadott közmondások és költemények segítségével folyt. Nem létezett a törzsek körében egységes nyelv, mindenki a helyi dialektust beszélte (*Dodge*, 1962. 1. o.).

A VII. században *Mohamed* próféta a mindössze néhány jelentősebb városközponttal rendelkező, elsősorban sivatagi nomád törzsekből álló arabság számára egyistenhitet adott, a „muszlim közösségből államot formált, s háborúkkal, bölcs szövetségkötésekkel Medínától egészen Nyugat-Arábiáig terjesztette ki az iszlám uralmát.” (*Robinson*, 1996. 22. o.) Az arabok „a próféta halála után néhány évtized alatt meghódították a bizánci birodalom jelentős részét (a mai Egyiptomot, Palesztínát, Szíriát és Jordániát), a szászánida Iránt, a vízigót Hispániát, s mélyen benyomultak Közép-Ázsiába.” (*Simon*, 1994. 456. o.) Bár az egység megvalósítása politikai értelemben véve sohasem sikerült maradéktalanul, a Korán és a prófétai hagyományok nyomán meginduló iszlám hódítások magas szintre emelték a harcra szövetkezett törzsek kultúráját. Alig 200 évnyi időre volt szükség ahhoz, hogy a perzsa, szír, görög, indiai és egyéb népek jelentős tudósainak műveit arabra fordítsák, a keleti bölcsesség cseppjeit felszívják és – számos esetben – továbbfejlesszék a muzulmánok.

Az arabok, miután meghódították a Közel-Kelet államait, a hadi zsákmányok következtében jelentősen meggazdagodtak. Megsokasodott vagyontárgyaik jelentették számukra a letelepedés, az egy helyben lakás alapját. Elhagyták sátraikat, és a sivatag homokja helyett a régi városokban és az újonnan létesített garnizonok földjén vetették meg

lábukat. A városokban azonban új, korábban ismeretlen problémákkal kerültek szembe: meg kellett tanulniuk és gyermekeikkel is meg kellett ismertetniük a városi élet, a társas együttlét új normáit. A mesterségek, a kereskedelem fejlődése, az építkezésekkel, élelmezéssel, orvoslással, az állam- és hivatalszervezéssel járó számos teendő szükségessé tette az oktatás kiterjesztését, a rendszeres tanulás és tanítás megszilárdítását.

A kitartó tanulás, az állandó ismeretszerzés a vallásos érzés kialakításának is alapfeltétele (volt) az iszlám világban: minden hithű muzulmánnak *Mohamed* útmutatásai alapján kellett tanulnia, hiszen a próféta szavaival maga Allah nyilvánította ki akarátát. A Koránban számos helyen olvasható a tudás, a tanulás, a tanítás méltatása. Például az alábbi gondolatok: „Allah annak adja a bölcsességet, akinek akarja. Akinek pedig bölcsesség adatik, annak nagy jó adatott.” (*Korán*, 2, 269) és

„Hirdess Urad nevében, aki teremtett,
vérrögből teremtette az embert.
Hirdess! A te Urad a legnagyobb,
aki író tollal tanított,
megtanította az embert arra, amit nem tudott.” (*Korán*, 96, 1–5.)

Minden igazhitűnek tanulnia kellett az olvasást és betűvetést. A Korán szavai összecsengtek a Hadisz részleteivel is, amelyek arról szóltak, hogyan gondoskodott *Mohamed* arról, hogy követői megtanuljanak írni-olvasni (*Vernet*, 1993. 29. o.). *Ibn Jayr*, aki *Fahrasah* című művében a tudásról, annak kereséséről és terjesztéséről értekezett, szintén a hagyományokra alapozta meglátásait. Úgy vélte, Allahnak semmi sem fontosabb, mint egy olyan ember, aki megtanult egy tudományt (ta ‘allama ‘ilman), és azt megtanította másoknak is. Egy muzulmán szerint semmivel sem tudja jobban megajándékozni testvérét, mint a bölcsesség szavával. A tudás hordozói (hamlah) a próféták utódai ezen a földön, és megdicsőülnek a földi élet után. Ezért az andalúziai szerző szerint nincs jobb ember a tudósoknál, akik másokat tanítanak (*Chejne*, 1993. 159. o.).

Az első tanárok

Míg több nép és történelmi korszak esetében a neveléstörténet forrásai azt mutatják, hogy a tanárokat nem becsülték sokra, az iszlám kultúra kezdeti időszaka ezzel ellentétes képet mutat. A legelső századokban a legkiválóbb, legerkölcösebb és szavahihető emberek voltak a tudás átadói, hiszen az arabság szempontjából létfontosságú volt „Allah üzenetének” minél pontosabb és hatékony átadása. Az iszlám első tanítói ezért azok a férfiak voltak, akiket maga *Mohamed* bízott meg. *Ibn Khaldún* szerint később, amikor az iszlám több nép körében is elterjedt, a nagy törzsek vezetői a birodalom hatalmának biztosításával és fenntartásával foglalkoztak, és így másokra bízta a tanítást (*Ibn Khaldún*, 1994).

A legelső tanítómesterek életrajzi adatairól és tevékenységéről egy olyan forrástípus bőséges bejegyzései tudósítanak, amely egyedülállónak mondható a maga nemében, és fényt vet nem csupán a korabeli tudományos, de a demográfiai viszonyokra is. A középkori iszlám világban rendszeresen vezették azokat az életrajzi lexikonokat, amelyek lapjain több tízezer személy életéről olvashatunk ma is. E művek keletkezésének magyará-

zata abban áll, hogy az iszlám kialakulásának kezdeti időszakában szóban, nemzedékről nemzedékre adták tovább a prófétai hagyományokat, és elengedhetetlenül fontos volt, hogy azok valódiságához kétség se férjen. Az autentikus hagyományok megőrzése érdekében nem mutatkozott más megfelelő eszköz, csak az, hogy *Mohamedig* és segítőtársaiig visszavezetve feljegyezték minden ember adatait, aki a hagyományörzésben és a szövegek átörökítésében közreműködött. Pontosan leírták, ki, mikor, kitől tanult, és mikor, kiket, mire tanított (*Delgado*, 1992. 179. o. és *Vernet*, 1993. 30. o.). Ez a lánc-módszer már a preiszlamikus időkben is ismeretes volt, a költők így adták tovább költeményeiket, szájról-szájra. Az életrajzi lexikonokban az egyes személyek neve mellé leírták, hogy mely tudományban járatos, hogy a Korán, a Hadisz, az irodalom vagy a nyelvészet volt-e a szakterülete. „Nagytudású”-nak, a „tudomány tengeré”-nek nevezték a kiemelkedő mestereket (*Delgado*, 1992. 188. o.).

Ezen lexikonokból kitűnik, hogy már az iszlám első időszakában is számos ember foglalkozott társai tanításával, a X. századra pedig mind a keleti, mind a nyugati (al-andalusziai) területeken csúcspontjára ért az oktatás kiterjesztése. Bagdadtól Córdobaig virágzott az ókori tudományok eredményeit átadó és továbbfejlesztő muzulmán kultúra.

Tanári „képesítés”: az iyaza

Tanár tulajdonképpen bárki lehetett, aki elegendő ismeretekkel rendelkezett a tanításhoz, a polgári hatóságok sem Keleten, sem Nyugaton nem írtak elő semmiféle követelményeket (*León és Martin*, 1994. 92. o.). A gazdagok gyermekeivel eleinte tudásukról híres magántanárok foglalkoztak, akik a háznál a vallásos ismeretek, a régi dolgok mellett számolást, udvarias társalgást, lovaglást, úszást, fegyverforgatást tanítottak az ifjaknak. (*Dodge*, 1962. 3. o.) Később, ahogy egyre nőtt a tanulás iránti igény, a mecsetek mellett, sőt azoktól függetlenül iskolák nyíltak. A tanítás kiszélesedésével azonban együtt járt egy bizonyos fokozat, az *iyaza* adományozása, amelyet nyugat-európai neveléstörténet-szek az európai egyetemek licentiatusi fokozatához hasonlítanak, ám a két fogalom nem teljesen fed egymást. Amikor a tanulni (és tanítani) vágyók száma is jelentősen megnövekedett, ez a fokozat jelentette a biztosítékot felmutatója tudását, képzettségét illetően. Az *iyaza* kialakulása és elterjedése a bizonyítéka annak, hogy a tanári pálya kezdett kiszélesedni – és valószínűleg felhígulni –, ezért szükségessé vált ez a fajta biztosíték arra vonatkozóan, hogy valaki helyesen, megbízhatóan, tanára nevében adja tovább a tudást. Ezt alátámasztja az a tény is, hogy az egyre szaporodó könyvek másolását a tanárok – ha lehetséges volt, akkor maguk a szerzők – minduntalan ellenőrizték, javították, hiszen a szövegrontások, a hanyag szöveg-felidézések (szóban és írásban) a prófétai hagyományok elferdítéséhez, a Korán szúráinak megcsorbításához és félremagyarázásához vezettek volna.

Az *iyaza* adományozásával tehát egy-egy tanár elismerte, hogy a dokumentumot elnyerő diákja teljesen elsajátította az általa tanított könyvet (tananyagot), és képessé vált annak tanítására. Ezen iratokon feltüntették a diák és tanár pontos nevét, a helyszínt és időpontot, amikor a diák tudásáról számot adott, az eredményével, szorgalmával kap-

csolatos megjegyzéseket, a megtanult könyv szerzőjét, címét, fontosabb adatait (pl. azt, hogy másolat-e vagy eredeti kézírata alkotójának), végezetül pedig azt, hogy kik voltak a bizonyítvány tulajdonosának diáktársai (*Vajda*, 1983. 4–6. o.) Córdobaiban már a IX. századtól általánossá vált ezen dokumentum adományozása.

Tanártípusok

Az oktatás különböző szintjein eltérő felkészültségű és műveltségű emberek tanítottak, akik szülőföldjük tanítómesterein kívül általában keleti tudósok iskoláit is felkeresték – ha máskor nem, mekkai zarándoklatuk során. Az alap-, közép- és felső szint tanárai megnevezésükben is különböztek egymástól. A gyerekek az alapiskolákban (vagy koranikus iskolákban – *kuttab* –) kezdték meg tanulmányaikat a tanár (*mu'allim*) irányítása alatt. A tehetősebbek gyerekeikhez házitanítót (*mu'addib*) fogadtak. Egyes tanárok Korán-(elő)olvasók voltak, mások a népi erkölcsök vagy történetek elbeszélői, akik tanításaikat a Koránból vett tanmesékkel illusztrálták. Voltak olyanok is, akik a preiszlamikus idők-ből való beduin költeményeket, közmondásokat, hagyományokat mutatták be úgy, mint a próféta és követői életéből vett anekdotákat (*Dodge*, 1962. 2. o.).

A X. századtól kezdve a madraszák váltak a közép- és felsőfokú képzés színhelyévé, amely iskolák általában a (főbb) mecsethez tartoztak. *Mudarris*-nak hívták a madraszák-on belül a jog tanárát, *muqri*-nak az alacsonyabb posztot betöltő, Korán-olvasást irányító személyt. A hagyományokat a *muhaddit* magyarázta, az arab grammatikát és irodalmat pedig a *nahwi*. A *mufti*-k tanították a vallásos tudományokat, és folyamodhattak a *mudarris* címért (*Makdisi*, 1977. 300–301. o.).

A tanárok díjazása

Azoktól a századoktól, amikor az oktatás kiszélesedett, elterjedtek azok a szerződések, amelyeket a tanulók szülei kötöttek a tanítóval, és abban meghatározták azt, hogy pontosan milyen eredmény után jár fizetség. Nem volt mérvadó az, hogy mennyi időt vesz igénybe a tanítás, az számított igazán, hogy pontosan mi az, amit a gyermek megtanul. A szerződéseket 1 évre vagy meghatározott számú hónapra kötötték, és akkor fizettek a szülők, ha a gyerek elsajátította a Korán valamely részét. A 4. és 5. fejezet elsajátítása különösen jelentős szakasz volt a tanulás folyamatában, ezért ennek végén a tanárok általában nagyobb jótéteményben részesültek. Nem a tanítási idő vagy az erőfeszítés számított tehát a fizetésnél, hanem a valóban megtanult anyag – csakúgy, mint a preiszlamikus időkben (*Glassé*, 1989. 90. o.). Elterjedt szokás volt bizonyos ünnepeken ajándékokkal kedveskedni a tanárnak, ám a törvénytudó férfiak minduntalan kifejtették, hogy ezen adományok nem kötelezőek. A szerződések betartása körül természetesen számos vita, peres ügy keletkezett, így a tanárok körében szokássá vált, hogy mielőtt elvállalták volna egy gyermek tanítását, előtte megpróbálták meggyőződni annak képességéről, nehogy becsapódjanak. A korabeli szerződésekből kiderül, hogy nem volt ritka

eset az, hogy egy tanár különböző tantárgyakat oktatott, így a diákoknak nem kellett több tanárt látogatniuk képzettségük elérése érdekében (*Galino*, 1968. 462. o.).

A neves spanyol történész, *Ribera y Tarrago* 100 esztendővel ezelőtti, Zaragozában tartott előadásában az al-Andalúzban élt tudós-tanárokról olyan forrásokat idézett, amelyek azt mutatják, hogy a felsőfokúnak tekinthető oktatás még kevésbé jelentette a meggazdagodás útját, mint az alapfokú. Történeteket és anekdotákat idéz arra vonatkozóan, hogy a leghíresebb spanyolországi tanárok csekély fizetségért, gyakorta ingyen tanítottak még a X–XI. században is. Olyan példákat is említ, amikor az ingyen oktató tanárok házukban szállást és ételt nyújtottak – ellenszolgáltatás nélkül – tanítványaiknak vagy va-gyonukat szétosztották a szegények között (*Ribera y Tarrago*, 1893. 302–306. o.).

Milyen a jó tanár?

Az iszlám világ neves tudósai számtalan alkalommal fejtették ki műveikben azt, hogy milyen a jó tanár. E témáról való gondolataik vallásos érzelmeikből és mindennapi tapasztalataikból egyaránt táplálkoztak. A jó tanárral szemben elsődleges kritérium volt az, hogy legyen erős a hitben és járatos a tudományokban. *Ibn Hazm*, a sokat üldözött cordobai polihisztor úgy vélekedett, hogy időpazarlás és elítélendő vétség az, ha a tudást tehetségtelen, tanítói szerepre alkalmatlan emberek terjesztik. Akik hírnévre, gazdagságra, örömökre vágyanak, nem lehetnek igazi tudósok. Szerinte a tudással való fösvénykedés rosszabb, mint az anyagi javak kuporgatása, az igazi tanár tehát szívesen és önzetlenül osztja meg tudását másokkal (*Chejne*, 1993. 154. o.). *Malic ben Anas*, akinek követőit összefoglaló névvel malikitáknak nevezik, úgy vélekedett, hogy vannak ugyan erkölcsös, jámbor életű férfiak, de nem tanácsos tőlük tanulni, ha nem tudnak eleget (*Ribera y Tarrago*, 1893. 306. o.). *Mohamed* szavait sokan idézték: „A tudomány olyan, mint egy vallás: nézd meg, kitől kapod!”. Azokat a tanárokat értékelték tehát nagyra diákjaik, kortársaik, akik nagy tudással rendelkeztek, és szívesen adták át ismereteiket tanítványaiknak. A IX. században *Tha'lab*, neves arab filozófus úgy emlékezett vissza *Ibn Arabi* kurzusaira, hogy azalatt a mintegy 10 év alatt, amíg századmagával törökülésben kuporgott a tudós-tanár lábai előtt, az mindig, minden kérdésre türelmesen válaszolt, mégpedig anélkül, hogy valamilyen könyvekben utánanézett volna a dolgoknak. (*Elisséeff és mtsai*, 1977. 488. o.)

Al-Gazali (1058–1111), hírneves bagdadi tudós „Bevezetés a tudományokba” (*Ihya'*) című művében nem csupán tudományos, teológiai kérdésekről írt, hanem pedagógiai témákat is érintett. Természetesen, hiszen azt vizsgálta elsősorban, hogy hogyan lehet továbbadni a tudást. Úgy vélte, a próféták után második helyen állnak azok a tudós emberek, akik társaikat tanítják, hiszen ők segítik a többieket a tökéletesedésben, és így az Istenhez való eljutáson munkálkodnak. Az általa megfogalmazott gondolatok szerint a tanár szerény és kedves legyen, a diákjaival úgy bánjon, mint saját fiaival, és tartsa szem előtt, hogy velük szemben súlyosabb kötelességei vannak, mint egy apának, hiszen az atya fizikai jelenléte fontos, a tanár viszont szellemi, örökkévaló létét nyújtja. Az önzetlenség és nagylelkűség elengedhetetlen tanári tulajdonságok *Al-Gazali* szerint, csakúgy,

mint a nyájasság és a türelem. Megszívlelendő és meggondolandó az a csaknem 1000 esztendőtt megélt gondolat a *Nizámijja* bölcselőjének tollából, hogy a tanár mindig tartsa távol magát attól, hogy lenézzon azon tudományokat, amelyeket ő maga nem művel, és igyekezzen tanítványai előtt minél szélesebb tudáshorizontot feltárni; ügyelve arra, hogy az egyes tudományok tudományrendszertani helyét is megmutassa (*Galino*, 1968. 470. o.)

Számos más forrásból is tükröződik, hogy a tanárok sok esetben meglehetősen bensőséges kapcsolatot alakítottak ki diákjaikkal, lett légyen tanítványuk *Harun al-Rashid* kalifa csemetéje vagy egy „névtelen” sevillai polgár fia. Vallást, erkölcsöket, tudományt közvetíteni és átplántálni elsősorban személyes példamutatással, rengeteg odafigyeléssel, a tanórákon kívül ápolott kapcsolatok útján lehet – ezt sugallják és hirdetik az arab források évszázadok távlatából.

A tanár családi állapotára, életkorára, nemére vonatkozóan is születtek leírások. A sevillai *Ibn 'Abdun* szerint a tanár legyen családos ember, ne legyen fiatalabb, hanem inkább koros férfi (*Vernet*, 1993. 35. o.). Bár nem szabták meg semilyen szabályok azt az iszlám világban, hogy milyen életkorú legyen a tanár, általában a tapasztaltabb, idősebb mesterek vonzottak több diákot. A Keleten tett utazások és a hosszas tanulmányok miatt persze általában eleve érettebb korúak voltak a tanítók, sőt, nem egy közülük egészen idős volt, hiszen közéleti tevékenységét befejezve, családját elnevelésének megalapozása után kezdett az ifjúság neveléséhez (*Ribera y Tarrago*, 1893. 312. o.).

Bár a tanítók túlnyomó többségükben férfiak voltak, nem zárták ki a nőket sem eme hivatás gyakorlásából. A művelt muzulmán nők történetére vonatkozó források rendkívül szűkösek, a fentebb már említett életrajzi lexikonokban azonban elvétve róluk is található adatokat, egyes esetekben tanítással foglalkozó asszonyokról is (*Lopez de la Plaza*, 1996. 9. o.). Főként azoknak a nőknek nyílt lehetősége tanulásra, akik felsőbb (uralkodói) körből származtak, városiak voltak és apjuk (férjük) is foglalkozott a tudományokkal. Az óvatos becslések szerint a tanult nők kb. 30%-a szentelte magát a tudás átadásának, főként az alapfokú oktatás szintjén (*Lopez de la Plaza*, 1996. 16–17. o.). Elsősorban családtagjaikat vagy privilegizált helyzetben levő családok gyermekeit (leányait) tanították Korán-olvasásra ezek a hölgyek (*Ávila*, 1989. 145. o.). Al-Andalúziában a fennmaradt források szerint a X. században élt *Ibnat Sa'id al-Balluti* volt az első – berber családból származott – tanítónő, aki nőket oktatott. Córdobaiban élt, és ő volt az ottani kádi huga (*Lopez de la Plaza*, 1996. 18. o.). A tanítással foglalkozó nők általában úgy tanultak és tanítottak – hacsak nem azonos neműekkel vagy családtagjaikkal érintkeztek –, hogy függönnyel vagy ráccsal voltak elválasztva tanáruktól illetve diákjaiktól (*Duby és mtsai*, 1992. 558. o.). *Rafael Valencia* kutatásai során három neves sevillai tanítónő életrajzát tárta fel, akik a IX–XI. század során tevékenykedtek, és az alábbi következtetéseket vontak le: mindhárom nő arab családból származott és szabad státuszú volt; kettőjük felmenői is tanítással foglalkoztak; ők is mindhárman ugyanolyan tanulmányokat folytattak, mint koruk művelt férfiai (*Valencia*, 1989. 189. o.). A női tanítók tevékenykedése azonban úgy Nyugaton mint Keleten inkább ritkaságnak számított, és nem általános jelenségnek; a források szűkössége pedig gyakorta hipotézisek felállítására ösztönzi a kutatókat.

Az iszlám történetében kiemelkedő szerep jutott a tudásgyarapításnak, a tudás átadásának. „A tudás legyen gazdagságod, a nevelés a te díszed” – írta *Ibn 'Abd Rabbihi*, az

al-'Iqd al-farid című művében, megfogalmazva azt az általános véleményt hogy a tanultság és a jólneveltség hithű muzulmánhoz méltó, Allahnak tetsző tulajdonság. A tanítás, a tanári hivatás – különösen az iszlám kialakulásának és fénykorának idejében – nagyra becsült volt. A muszlimok olyan elvárásokat fogalmaztak meg a tanárokkal szemben, amelyek ma is kiindulópontok lehetnek ezen szakma erkölcsi, pszichológiai, tudományos oldalainak megvilágításához. Az andalúziai tudós, *Sa'id* a népeket aszerint ítélte meg, hogy milyen kulturáltsági fokon állnak (*Sa'id*, 1991). Az arabság gyors és káprázatos középkori felemelkedésének egyik kulcsa pedig éppen nagyszerű tanáraikban rejlett. Neves és névtelen tudósok (tanárok) sora kellett ahhoz, hogy széles területeken elterjedjen az iszlám hit és kultúra, hogy összegyűjtsék és továbbadják az ókori kultúrkinccs színe-javát, amelyeken szárbá szökkent a középkori európai kultúra is.

További kutatásokat igényel az a kérdés, hogy mennyiben feleltethetőek meg egymásnak a középkori iszlám illetve keresztény világban használt elnevezések tanárok, oktatási intézmények és fokozatok esetében. Az összehasonlító vizsgálatok mellett nagy szükség van a szinkrón kutatások sorában a hatásvizsgálatokra is, hogy az európai szellem- és neveléstörténet még inkább ismertté és érthetővé váljon a ma embere számára.

Irodalom

- Ávila, M. L. (1989): Las mujeres «sabias» en al-Andalus. In: Viguera, M. J. (szerk.): *La mujer en al-Andalus – Reflejos históricos de su actividad y categorías sociales*. Seminario de Estudios de la mujer - Ediciones de la UAM, Andaluzas Unidas, Sevilla, 139–184.
- Chejne, A. G. (1993): *Historia de España musulmana*. Catedra, Madrid.
- Delgado, B. (1992, szerk.): *Historia de la educación en España y América I. La educación en la Hispania antigua y medieval*. Fundación Santa María, Morata, Madrid.
- Dodge, B. (1962): *Muslim Education in Medieval Times*. The Middle East Institute, Washington.
- Duby, Georges és Perrot, M. (1992, szerk.): *Historia de las mujeres en Occidente II. La Edad Media*. dir.: Klapisch, K. és Pastor Ch. R. Taurus, Madrid.
- Elisséeff, V., Naudon, J., Wiet, G. és Wolff, Ph. (1977, szerk.): *Historia de la Humanidad IV., Las grandes civilizaciones mediavales II*. Planeta, Barcelona.
- Galino, M.Á. (1968): *Historia de la educación I. Edades antigua y media*. Gredos, S. A., Madrid.
- Glassé, C. (1991): *Dictionnaire encyclopedique de l'Islam*. Bordas, Londres, 1989, Paris.
- Goldziher Ignác (1980): *Az iszlám*. Magvető, Budapest.
- Goldziher Ignác (1981): *Az iszlám kultúrája*. Gondolat, Budapest.
- Good, H. G. (1960): *A History of Western Education*. The MacMillan Co., New York.
- Khaldun, I. (1994): *Bevezetés a világtörténelembe*. Osiris-Századvég, Budapest.
- León, E. és Martin, R. L. (1994): *Historia de la enseñanza y de la escuela*. Tirant lo Blanch, Valencia.
- Lopez de la Plaza, G. (1996): Mujeres educadas/ mujeres cultas - regla o libre elección en el islam andalusi. In: Graiño, Cristina Segura (szerk.): *La voz del silencio I. Fuentes directas para la historia de las mujeres (siglos VIII–XVIII)*. Asociación Cultural Al-Mudayna, Madrid.
- Makdisi, G. (1970): Madrasa and University in the Middle Ages. *Studia Islamica*, 32. sz. Paris, 255–264.
- Makdisi, G. (1974): The Scholastic method in medieval education: an inquiry into its origins in law and theology. *Speculum*, XLIV/4. sz. 640–661.

Tanárok a középkori iszlám világban

- Makdisi, G. (1977): Interaction between Islam and the West. In: *Medieval Education in Islam and the West, International Colloquia of la Napoule*, Librairie Orientaliste P. Geuthner, Paris, 287–309.
- Makdisi, George (1981): *The rise of colleges-institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Ribera y Tarrago, J. (1893): *Discurso – leído en la Universidad de Zaragoza: La enseñanza entre los musulmanes españoles*. Zaragoza.
- Robinson, F. (1996): *Az iszlám világ atlasza*. Helikon – Magyar Könyvklub, Budapest.
- Sa'id, al-Andalusi (1991): *Science in the Medieval World - „Book of the Categories of Nations”*. Univ. of Texas Press, Austin.
- Simon Róbert (ford., 1994): *Korán – A Korán világa*. Helikon, Budapest.
- Tritton, A. S. (1957): *Materials on Muslim Education in the Middle Ages*. Luzac and Co. Ltd. London.
- Vajda, Georges (1983): *La transmission du savoir en Islam (VII^e-XVIII^e siècles)*. Szerk.: Cottart, Nicole. Variorum Reprints, London.
- Valencia, Rafael (1989): Tres maestras sevillanas de la época del califato Omeya. In: Viguera, M. J. (szerk.): *La mujer en al-Andalus - Reflejos históricos de su actividad y categorías sociales. Seminario de Estudios de la mujer*. Ediciones de la UAM, Andaluzas Unidas, Sevilla, 185–190.
- Vernet, J. (1993): *El islam en España*. Mapfre, Madrid.

ABSTRACT

KATALIN KÉRI: TEACHERS IN THE MEDIEVAL ISLAMIC WORLD

The development of Europe in the Middle Ages was stimulated by contributions from ancient Greece, from eastern Christianity and from the Islamic world. The Arabs were mediators and carriers of culture between Asia, Africa and Europe. The Muslims found knowledge very important, and the Qur'an was the foundation stone of their education. In the course of time different types of teachers appeared in the Islamic world from Bagdad to Córdoba. This study describes the Muslim ideas on learning and wisdom. The author, while examining the primary and secondary sources of History of Muslim education, makes the attempt to demonstrate teacher's job, types of teachers, teaching position in medieval the Islamic world and the essence of degree „iyaza”. This study gives a summary of foreign researches concerning this theme and points out the direction of Hungarian researches in the future.

Magyar Pedagógia, 98. Number 1. 17–25. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kéri Katalin, University Janus Pannonius, Department of Education, H – 7624 Pécs, Ifjúság u. 6. E-mail: kerik@tki.jpte.hu

BERZEVICZY ALBERT, A MŰVELŐDÉSPOLITIKUS

Felkai László

A dualizmus rendszerében vallás- és közoktatásügyi tárcát viselt politikusok között jelentős szerep tulajdonítható *Berzeviczy Albertnek* (Felkai, 1991). Ő ugyanis azon kívül, hogy nem egészen két évig töltötte be ezt a tisztséget, már minisztersége előtt az országgyűlésen képviselőként, azután hosszabb ideig államtitkárként, majd miniszterségét követően haláláig különböző megbízatások végzésével mint államférfi, továbbá a művelődéspolitikai, a történettudomány, a művészettörténet, az esztétika és az irodalomtörténet köréből megjelent írásai révén tudósként is megörökítette nevét.

Életútja miniszterségéig

Berzeviczy Albert 1853. június 7-én született a Sáros megyei Berzevicén a XIII. századig visszamenő nemesi család gyermekeként. Ősei közt említik *Báthory* kancellárját, Mártont, a Paduában tanult humanista Gergelyt. Már fiatalkori irodalmi kísérletei jelzik érdeklődését egyes történelmi kérdések, hasonlóképpen a művészi szép iránt. Ez utóbbi szeretetét anyja oltotta belé. Mély hatást gyakorolt rá a klasszikus ókor műveltsége. Nem véletlenül tett vallomást később, 1915-ben a *Humanizmus és a világháború* címen Bécsben tartott előadásában az ókor tanulmányozásának didaktikai ereje és közvetve a humanista gimnázium mellett.

Államtudományi doktori értekezésének címe: *Rend és szabadság az igazgatásban*. E két elv egyensúlyának kívánalma végigkísérte egész életében, vallva, hogy ez az egyensúly minden művelődés alapjául, egyben saját egyénisége életeleméül is szolgál.

Az 1874-től külföldön (Ausztriában, Németországban, Franciaországban, Belgiumban) tett utazásai, majd rövid Sáros megyei szolgálat után az eperjesi jogakadémián a politika és a jogtörténet tanára (1878–1881). Huszonnyolc éves korában, 1881-ben országgyűlési képviselő lett szabadelvű párti programmal. Kultúrpolitikai tevékenysége is lényegében ilyen minőségében kezdődött el, amennyiben az országgyűlésen a közoktatási bizottság előadójaként szerepelt. *Trefort* minisztersége alatt, 1884-ben nevezték ki a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban miniszteri tanácsosnak, majd három év múlva államtitkárnak. Ezt a pozícióját megtartotta *gróf Csáky Albin* minisztersége idején is 1894-ig. A *Bánffy* kormány idején 1895–1898-ig a képviselőház egyik alelnöke volt. Miniszterségét megelőzően országgyűlési szereplése érdemel mindenekelőtt említést és ennek kapcsán, valamint művelődéspolitikájának gondolatait más formákban kifejezett beszédei és írásai.

Amikor az 1881–84. évi országgyűlési ciklusban képviselőként a nyilvános politikai élet színpadán megjelent, első felszólalásai a *középiskolai törvényjavaslat* tárgyalása során hangzottak el. Ezekben a *Trefort* által tett előterjesztés védelmére kelt a parlamenti baloldal, név szerint a *Herman Ottó* részéről kifejtett „különvélemény” ellenében. *Berzeviczy* kiemeli itt, hogy a törvényjavaslat elfogadása esetén csökkenni fog a tanulók túlterhelése, javul a tanári munka minősége, az iskolák felszereltsége. Visszautasítja az előterjesztés ellen felhozott olyan vádakot, hogy az adminisztratív eljárások megtételét teszi lehetővé az állam részéről, valamint hogy az sérti a felekezetek és a nemzetiségek érdekeit. Kiáll a humanisztikus képzés, a középiskola összes ügyeiben az állam főfelügyelete, az állameszme fokozott érvényesítése mellett. Szükségesnek tartja már csak emiatt is az új rendszabályokat, amelyek a kormány közegeinek ellenőrzési jogát erősítik.¹

Kisebbségi jelentőségű felszólalásain túl gyakran kért szót *Berzeviczy* a VKM évi költségvetési vitáiban. Már mint miniszteri tanácsos adott felvilágosítást az 1886., majd az 1887. évi költségvetési tárgyalások során a műegyetemen, illetőleg az orvoskaron folyó képzés kapcsán elhangzottakra, ecsetelve közben a képviselők által szorgalmazott harmadik egyetem felállításának nehézségeit. Kevesli a budapesti egyetem költségvetését, amely bár a hallgatók számát tekintve a németországi és az ausztriai egyetemek között a harmadik, a ráfordítások tekintetében csak a kilencedik helyen áll.²

Az 1888. évi költségvetés vitájában már államtitkárként az oktatásügy több ágával foglalkozott. A felsőfokú oktatás meg-, sőt túlbecsüléséről tanúskodnak azon szavai, amelyek szerint „... sehol a művelődés fejlődése nem indult alulról, hanem felülről. Az oktatás először felsőbb fokaiban fejlődött ki és csak ha ott a fejlődés bizonyos fokát elérte, indult meg a fejlődés a népnevelési téren is.” Az oktatás ez utóbbi ágáról a *treforti* korszak dicséretéül megjegyzi egyébként, hogy az utolsó években a népnevelés költségvetése fél millióval emelkedett. Hasonlóképpen – az akkor már elhunyt – *Trefortot* védte az 1889. évi költségvetés tárgyalásakor is azzal a váddal szemben, hogy annak politikáját ötletszerűség jellemezte, és hogy nem volt érzéke a nemzeti kultúra iránt. Jogosnak tartotta ugyanakkor azokat az észrevételeket, hogy „sok idegenszerűség lopódzott be” a tankönyvekbe és a tudományos irodalomba.

Az akkori évtizedeknek a *jogászképzést* illető egyik fontos vitakérdésben nem sokkal később úgy foglalt állást, hogy nem lenne célszerű a magyar jog fejlődését tárgyaló magyar jogtörténet tárgyat különválasztani az európai jogtörténettől, helyes, hogy a két tárgykör egy tanszékhez tartozik.³

Új és később is visszatérő eleme *Berzeviczy* oktatáspolitikai gondolatainak a *testi nevelés* felkarolása. Hibáztatja a korabeli gyakorlatot, amelyet „... a szellemi potenciáknak, a szellemi műveltségnek bizonyos aristocratiája” jellemez „a pusztán testi erő és testi tu-

¹ Az 1881–84. évi országgyűlés képviselőházának naplója. X. kötet 376–383. o. az 1883. március 8-án tartott 202. ülésről.

² Az 1884–87. évi országgyűlés képviselőházának naplója. IX. kötet 65, 148. o. az 1886. február 9-i 179. ülésről és a február 13-i 183. ülésről, továbbá XV. kötet 249–250. o. az 1887. február 17-i 324. ülésről.

³ Az 1887–92. évi országgyűlés képviselőházának naplója. III. kötet 159–163. o. és 175. o. az 1888. február 10-i 61. ülésről, illetőleg XII. kötet 135–140. o. az 1889. május 22-i 249. ülésről és 180–181. o. az 1889. május 24-i 251. ülésről. – A kérdés körül zajlott vita nem utolsósorban a Timon Ákos vezette, az egyetemes jogtörténet visszaszorítását célzó, nacionalista irányú törekvések nyomán meg is szűnt később az önálló egyetemes jogtörténeti tanszék.

lajdonságok felett.” E szavaival éppúgy, mint a görög nyelvtanítás szükségtelenségéről tett megjegyzésével a túlterhelés ellen indított harchoz csatlakozott.⁴

Mint államtitkár, nem hagyhatta szó nélkül az 1891-ben előterjesztett törvényjavaslatokat, amelyek közül az egyik – már Csáky minisztersége idején – a *kisdedóvásról*, a másik a tanítói nyugdíjakról szólt. Az előzővel kapcsolatban hangsúlyozta, hogy a bölcsőde- és a lelelencügy nem tekinthető köznevelési feladatnak, annál fontosabb viszont az óvodák állításának törvényes előmozdítása, hiszen a velük foglalkozó törvény segíti a népnevelést. Az óvodák látogatásának a törvényben foglaltak szerinti kötelezettsége csak helyesíthető, éppúgy mint a törvény ama – többek által kifogásolt – intézkedései, amelyek a valláserkölcsei szempontok miatt a „fohász-szerű imát”, továbbá a gyermekeknek a magyar nyelvbe való bevezetését írták elő.⁵

A tanítói nyugdíjakról szóló törvény egyik előnyét Berzeviczy abban látta, hogy már 61 éves koruktól teljes fizetést biztosít a nyugdíjba vonuló tanítóknak.⁶

Terjedelmes emlékiratot nyújtott be Berzeviczy 1891-ben Csáky miniszterhez, rámutatva ebben a népoktatás hiányosságaira, és érvelve a *népoktatási törvény revíziójának* szükségessége mellett. Halaszthatatlanná teszi ezt a tankötelezettség végrehajthatatlansága, a mulasztások megbírságolása körül észlelt anomáliák, a polgári iskolák és a felsőbb népiskolák állapota. Egyéb érvek is a törvény revíziója mellett szólnak, így például nincs kimondva a régi törvényben a testgyakorlás kötelezővé tétele a leányiskolákban, a tanítónőképzőkben, de az sem, hogy a felekezeti iskolákban is csak szabályszerű fegyelmi eljárással mozdíthatók el a tanítók, vagy hogy az egyházi hatóságok is függesszék fel a tiltott tankönyvet használó tanítót. Nincs szabályozva továbbá a felsőbb leányiskolák szervezete és igazgatása sem. A középiskolai törvénnyel ellentétben utalás sincs a rendtartásra a népiskolai törvényben. De nem szabályozta a törvény a magánvizsga feltételeit a képzőkben, csak az iskolák belátására bízta azt, és nem írta körül a tanítói képesítést oly módon, hogy e tekintetben érvényesüljenek az állam érdekei és jogai. Ki kell tehát mondani az állam egyedüli jogosultságát a képesítés megadásában, fenntartva ugyanakkor a képzés szabadságát. Pénzügyi szempontokon kívül már csak a felekezetek érdekeinek védelme miatt is szembeszáll itt végül Berzeviczy a teljes államosítással, de szükségesnek találja a hatásosabb szankciókat az államellenes üzelmeket folytató iskolákkal szemben. (Megjegyezzük, hogy az emlékirat több gondolata kifejezést talált a községi, valamint a hitfelekezetek által fenntartott elemi iskolákban működő tanítók és tanítónők fizetésének rendezéséről szóló 1893:XXVI. törvényben.)

A következő, az 1892–96. évi országgyűlési ciklus fő témájában, az *egyházpolitikai törvények* vitájában Berzeviczy liberális elveiből és vallási türelmességéből is fakadóan

⁴ U. o. XV. kötet 343–346. o. az 1890. január 28-i 320. ülésről. Vö. még az 1892–96. évi országgyűlés képviselőházának naplója. III. kötet 425–430. o. az 1892. május 30-i 63. ülésről. – Megjegyezzük, hogy más helyen szólva a témáról, javasolta Berzeviczy, hogy Magyarország vegyen részt az 1896. évi athéni olimpiai játékokon, valamint a párizsi viláagiállítás alkalmából rendezendő torna- és sportversenyeken.

⁵ Az 1887–92. évi országgyűlés képviselőházának naplója XXI. kötet, 278–282. o. az 1891. január 22-i 442. ülésről; a további e tárgyban elhangzott hozzászólásait lásd u. o. 321. o. a június 26-i 445. ülésről és 350. o. a június 27-i 446. ülésről. – Az erről szóló törvényt lásd Magyar Törvénytár (a továbbiakban: Mtt) 1889–1891. évi törvények Budapest. 1897. 411–423. o.

⁶ U. o. XXVII. kötet 412–413. o. az 1891. december 17-i 579. ülésről. – Az erről szóló 1891:XLIII. törvényt lásd Mtt 1889–1891. évi törvények. 512–516. o.

támogatta a kormány előterjesztéseit, és *Csáky* oldalán küzdött az állami anyakönyvvezetésről, a kötelező polgári házasságról, az izraelita vallás recepciójáról, a vallás szabad gyakorlásáról szóló törvények elfogadtatásáért.⁷

A középiskolákat illetően 1893-ban reflektált *Milek Lajos* baloldali képviselő hozzájárására, aki egy erdélyi iskola példáján, ahol a tanulók 40 százaléka bukott el az érettségi vizsgán, hibáztatta a vizsgák szigorát. *Berzeviczy* szerint mégsem lehet általában túl nagy szigorról beszélni ezen a téren, hiszen legtöbbször csak egy tárgyból buktak el, így javító vizsgát tehetnek. Ideálisnak tartaná viszont, ha már az alsóbb osztályokban szigorúbb feltételekhez kötnék a továbbjutást.⁸

1895-ben, – noha ekkor már nem ő az államtitkár –, ismét bekapcsolódott a tárca költségvetési vitájába, és elveihez híven a szabad vallásgyakorlatnak a hangsúlyozásával együtt az állami érdekek érvényesítését vélte szükségesnek még a papok képzésében is, noha azt távolról sem tartotta állami feladatnak. A megoldást abban látta, hogy az állam állítson minden egyetemen teológiai fakultásokat, ezáltal biztosítsa minden felekezet papjelöltjei számára a felsőfokú tudományos képzés eszközeit és lehetőségeit. Elgondolása egybeesett az *Eötvösével*, aki huszonöt évvel azelőtt ugyanezzel a tervvel foglalkozott.

A VKM az évi költségvetése legfontosabb vitatémáját képező, a népoktatás revíziójáról szóló kérdésben egyrészt pénzügyi megfontolásból, másrészt a felekezetek jogainak tiszteletben tartása miatt ismét szembeszállt az államosítás gondolatával. Felfogása szerint a népoktatás revíziójának nem az államosítást kell szorgalmaznia – amint azt egyes körök a nemzetiségek magyarosításának célzatával kívánták –, hanem a népoktatás egészét szigorító szankciók törvénybe iktatásával. Álláspontját a még 1891-ben megfogalmazott – fentebb ismertetett – érvekkel támasztotta alá.⁹

Továbbra is támogatta *Berzeviczy* a kormány kultúrpolitikáját, így *Wlassicsnak*, az új miniszternek a javaslatait, amelyek többek között szorgalmazták a gyakorlati pályák megnyitását a nők előtt, a tanítónőképzőkön kívül számukra kereskedelmi tanfolyamok szervezését.¹⁰

Az 1899. évi költségvetés vitája során ismét egyetértett *Berzeviczy* a miniszterrel, és amiként nemrég a testi nevelés, úgy most a *művészeti (esztétikai) nevelés* érdekében fejtette ki gondolatait. Kiemeli, hogy a művészetek iránti érdeket, a művészi ízlés fejlesztését már az iskolában kell kezdeni. Sürgeti a társadalom egésze részéről a támogatást, továbbá a művészetek szorosabb kapcsolatát a társadalom vezető elemeivel, a külfölddel, amelynek következtében részt vehetnének a művészek az ottani, a külföldiek viszont a hazai kiállításokon. Egy 1897. évi megnyilatkozásához hasonlóan feleleveníti itt a Magyar Nemzeti Múzeum ügyét, és kívánja, hogy az váljon valóban a nemzet történeti múzeumává. Szükségesnek véli az általa „gondatlan jószág”-nak nevezett művészetek ügyeinek egységes és tervszerű kezelését, azok összpontosítását a VKM keretében. Megállapítása szerint egyébként túlprodukción mutatkozik a képzőművészetek terén. Ennek egyik okát az új irányú festészet és szobrászat „túlhajtásában és féktelenségében” látja.

⁷ Vö. az 1892–96. országgyűlés képviselőházának naplója XII. kötet 69–73., 116–117., 121. o. az 1898. április 28-i, május 2-i 208. és 210. ülésről.

⁸ U. o. XIV. kötet 361. o. az 1893. november 24-i 256. ülésről.

⁹ U. o. XXII. kötet 174–180. o. az 1895. január 29-i 418. ülésről.

¹⁰ U. o. XXII. kötet 250–251. o. az 1895. február 1-i 25. ülésről.

Elhidegülést észlel a régi művészeti irányok iránt, holott az újak – véleménye szerint – még nem forrtak ki az átmeneti zűrzavarból. Helyteleníti azt is, hogy ezek „szenvetve” keresik a naivitást és a primitivizmust. A művészeti forradalmakat csak annyiban és addig helyesli, amíg az új irányzatok nem csupán jelszóként élnek, azok nem múltó divatokat szolgálnak. A továbbiakban félelmének ad hangot a művészetek iránti kereslet és a kínálat aránytalansága, a fenyegető „művészi proletariátus” kifejlődése miatt, valamint hibáztatja, hogy a művészek és a közönség nem érti egymást. A hazai képzőművészet teendőiről szólva javasolta a tanulók esztétikai nevelésének hathatósabbá tételét, a vidéki múzeumok felkarolását, a művészi erők fokozottabb foglalkoztatását az iparművészetben.¹¹

Melegen üdvözölte *Berzeviczy*, hogy *Wlassics* az 1900. évi költségvetésbe felvette a University Extension (a későbbi Népszerű Főiskolai Tanfolyam) létesítését, amitől remélhető a tudományok népszerűsítése és terjesztése. Egyéb ekkori felvetései közt szerepel a műgyetem kiköltöztetése a Múzeum körútról, ezzel tágasabb hely biztosítása a múzeumnak, a polgári iskola hat- vagy hétszintűvé, a felső kereskedelmi iskola négyosztályúvá fejlesztése.¹²

Berzeviczy oktatáspolitikai nézeteit nemcsak a képviselőházban folyó vitákban fejtette ki, hanem az országgyűlésen kívül is megragadott számos alkalmat gondolatainak nyilvánítására. Ezek részben az iskolai neveléssel és oktatással, ezen belül a testi, a művészeti neveléssel, a nőneveléssel foglalkoznak, de a tematikát kiszélesítve az iskola és a társadalom kapcsolatával, az iskolaügyön túllépve behatóan az iskolán kívüli neveléssel, a felnőttoktatással, a közművelődés számos kérdésével is.

Az 1896. évi II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszuson a közoktatáspolitikájának egyik alapvetését képező eszméjét, az egységes nemzeti közoktatásnak főbb vonásait fogalmazta meg. Az ott tartott előadásában célul tűzte ki a közoktatás nemzeti irányba fejlesztését, egységes szervezetének létrehozását, a tanügyi kérdésekben szilárd közvélemény kialakítását. Szembeszállt a személyi, társadalmi elfogultsággal, a közoktatás kihasználásával pártpolitikai célokra. Ismertette – és részben ismételte – az iskola-rendszer főbb ágaira, főként a tanítóképzésre, a polgári iskolára, a középiskolára, a szakoktatásra és a felsőoktatásra vonatkozó nézeteit. Felhívta a tanárok figyelmét arra, hogy legyenek az állameszme, a nemzeti egység apostolai (*Berzeviczy*, 1925. 343–361. o.).

A legkülönbözőbb alkalmakkor (például a kassai dóm felszentelésekor, a pusztaszeri ezredéves emlékünnepeken, egyesületek jubileumi ülésein, tornaversenyek megnyitóján vagy az interparlamentáris konferenciákon stb.) elmondott egyéb beszédein kívül külön említést érdemel két terjedelmesebb tanulmánya, amelyek közül az egyikben a felsőoktatás, a másikkban az iskolán kívüli ismeretterjesztés akkor aktuális kérdéseit fejtegette. Mindkettőből kitűnik, hogy *Berzeviczy* ezen a két területen érezte magát a legtothonosabbnak, a legilletékesebbnek, művelődéspolitikai eszmeváltásai közül ezekkel foglalkozott a legbelsőbben, leggyakrabban.

¹¹ Az 1896–1901. évi országgyűlés képviselőházának naplója IV. kötet 335–340. o. az 1897. március 5-i 63. ülésről, vö. még XXI. kötet 390–394. o. az 1899. április 10-i 438. ülésről.

¹² U. o. XXVIII. kötet 86–90. o. az 1900. március 21-i 555. ülésről.

A *Közművelődésünk és a harmadik egyetem* címen 1894-ben önálló kötetben is megjelent értekezése ismerteti a korabeli hazai felsőoktatás előzményeit és a külföldi analógiákat. A korabeli állapotokra rátérve, *Berzeviczy* az új egyetem(ek) életrehívásának szükségességét több érveléssel támasztja alá. Cáfolja az olyan érveket, hogy sem tanerő, sem pénz nincs elég az új létesítményekre. Állást foglal a felekezeti egyetem nyitása ellen, határozottan kiállva az új egyetem állami jellege mellett. Elhatárolja magát attól is, hogy helyi érdekek vagy akár felekezeti jellegű megfontolások játsszanak közre a megfelelő város(ok) kijelölésében. Lényegében Pozsonyt (a második helyen pedig Kassát) véli legalkalmasabbnak egyetemi székhelyül, de elképzelhetőnek tartja Szegeden második műegyetem felállítását is. Liberális gondolatvilágával magyarázható, hogy szóba hozza a budapesti egyetemen létező katolikus teológiai kar mellett, és a kolozsvári (vagy esetleg egy Debrecenben létesítendő) egyetemen a későbbiekben protestáns teológiai kar létesítését (*Berzeviczy*, 1984. 351–457. o.; *Berzeviczy*, 1911. 10–20. o.).

Időben nem sokkal ezután olvasta fel a Szabad Lyceum 1897. április 4-én tartott közgyűlésén másik jelentős, *Az ismeretterjesztés eszközei az iskolán kívül* című értekezését, amelyben lelkesen és pontos adatokkal számol be a műveltségnek egyre tágabb körökben való terjedéséről. Ennek magyarázatát a nemzeti nyelv előtérbe kerülésével, valamint az iskolán kívüli ismeretterjesztés eszközeinek, módozatainak bővülésében látja. Gondolva arra, hogy a felsőoktatásban nem részesült, de azt igénylő rétegek is továbbképzésre szorulnak, felkarolja az angol jelszót, hogy menjen az egyetem a néphez, alakuljon Magyarországon is az angol University Extension mintájára Népszerű Főiskolai Tanfolyam. A felnőttképzésnek lényegében társadalmi jellegű szervei, formái (ismeretterjesztő felolvasások, előadások, vasárnapi és esti oktatás) mellett az államnak kell nagyobb részt vállalnia a múzeum-, a könyvtár-, a színházügy terén. Ezek állapotának, lehetőségeinek, feladatainak felvázolása után befejezésül statisztikai adatok kíséretében képet ad a felnőttoktatás intézményeiről, azok működéséről, és a feladatok közé sorolja további szervek létesítését főként vidéken, az anyagi és szellemi erők fokozott igénybevételét, nem utolsósorban a nemzeti művelődés szükségességének elismertetését a társadalom széles rétegeivel (Első megjelenés: *Berzeviczy*, 1897).

A miniszteri székben

Neveléstörténeti szempontból munkásságának kiemelkedő fejezetét képezi az 1903. november 3-tól 1905. június 18-ig tartó, *Tisza István* kormányában viselt minisztersége. Kinevezésének bejelentését az országgyűlések történetében furcsa aktus tette emlékeztessé. Amikor ugyanis a képviselőház 1903. november 4-i ülésén felolvasták a kinevezését tartalmazó, az előző napon kelt királyi leiratot, *gróf Tisza István* és minisztertársai belépését nagy zaj és a baloldal részéről „ki vele!” kiáltás kísérte.¹³

¹³ Vö. az 1901–1906. évi országgyűlés képviselőházának naplója XVIII. kötet 244–245. o. az 1903. november 4-i 327. ülésről. – Az 1903. november 3-i keltezésű *Ferencz József* és *Tisza István* aláírásával ellátott kinevezést közli a Budapesti Közlöny, 1903. november 4-i 253. sz. 1.o., valamint a Hivatalos Közlöny 1903. november 5-i XI. évf. 24. sz. 506. o. – Itt jegyezzük meg, hogy *Berzeviczy* 1905. június 18-i felmentését, illetőleg utódjának, *Lukács Györgynek* a kinevezését majd a Budapesti Közlöny 1905. június 19-i 140. sz. 1., ill. 2. o., valamint a Hivatalos Közlöny 1905. július 1-i XIII. évf. 230–231. o. közli.

A továbbiakban ennél – a személyét ugyan nem érintő incidensnél – nyugodtabban került sor az országgyűlésen első miniszteri ténykedésére. Ez mindössze abból állt, hogy elfogadtatásra ajánlotta az *országos tanítói nyugdíj- és gyámalapról* és annak matematikai mérlegéről szóló, még elődje, *Wlassics* által benyújtott jelentést. A közoktatási bizottság erről szóló és annak elfogadását javasoló véleményének benyújtása után az alakítások és az ügyeknek – a korszakban szokásos – hosszú parlamenti átfutása következtében a miniszteri előterjesztés elfogadására csak augusztus 2-án került sor, érdemleges tárgyalás nélkül.¹⁴

Programbeszédét *Berzeviczy* csak 1904. július 30-án a VKM 1904. költségvetésének tárgyalása során mondta el. Először a *vallásügyekkel* foglalkozott, és kijelentette, hogy a hazai egyházakkal karöltve kíván működni és fáradozni az „állam és az egyházak előtt egyaránt álló etikai és kulturális célok” érdekegységének a megteremtésében. Feladatául jelölte meg a katolikus autonómia, a lelkeszi kongruához nyújtott állami dotáció rendezését. Szavaiból a korszakban természetes és a vallás- és közoktatásügyi miniszterektől megszokott, az egyházak irányában mutatott nagyfokú megértés, tolerancia tükröződik. Ugyanakkor más hasonló tárgyú nyilatkozataihoz hasonlóan kitűnik az állam által képviselt elvek messzemenő fenntartásának szándéka, annak hangsúlyozása, hogy az egyházi törekvéseket az állam csak addig a határig támogatja, amíg azok nem ütköznek érdekeibe.

A *felsőoktatásra* rátérve, szólt arról, hogy a jogi oktatás tárgyában elődjétől kész törvényjavaslatot vett át, amelynek céljai megegyeznek a *Csáky* által még 1893-ban tett előterjesztéssel. Helyesli, hogy a jogi és államtudományi doktorátus maradjon tisztán tudományos grádus, az igazságügyi és közigazgatási pályákra a minősítést két államvizsga adja meg, a vizsgákat országosan szervezett bizottság előtt tegyék le a hallgatók. Reméli, hogy a reform bevezetése megszünteti a budapesti egyetemen tapasztalható túlterheltséget és a különböző intézetek vizsgái közti aránytalanságokat.

A harmadik, sőt egy negyedik egyetem létesítésének gondolatát annak ellenére sem ejti el, hogy a megvalósítást pénzügyi nehézségek gátolják. Mivel nem egy városnak, hanem az országnak szolgál majd az új egyetem, a hely kijelölése mellékes, abban mégis az illető város egészségügyi intézményeinek fejlettsége a döntő, hiszen a legköltségesebb az orvosi és a természettudományi karok létesítése (*Berzeviczy*, 1894).

A *középiskolákra* rátérve, rokonszenvét nyilvánította az Országos Közoktatási Tanács még 1894-ben kidolgozott terve iránt, hiszen annak értelmében a középiskolák tantervének zöme és az érettségi vizsga minősítési hatálya is egységes lenne minden középiskolában, továbbá a tanulók az V. osztálytól kezdve választhatnak a francia és a görög nyelv tanulása között.

A *polgári iskolák* reformját a középiskolákénál is sürgősebbnek találja. Az Országos Közoktatási Tanács és az iskolatípus tanárait tömörítő szerv véleményének ismeretében afelé hajlott, hogy a polgári iskolát hatosztályossá kellene fejleszteni. Így alsó és felső tagozatából a különböző szintű gazdasági irányú középfokú szakiskolákba nyílna meg az út. A polgári iskola elvégzése jogosítana egyéves önkéntességre, valamint meghatározott

¹⁴ Vö. az 1901–06. országgyűlés képviselőházának irományai XX. kötet 313–391. o. a 280. sz. iromány, továbbá XXXIII. kötet 543. és 544. sz. iromány, valamint napló XXI. 51. o. az 1903. december 30-i 366. ülésről; XXV. kötet 11. o. az 1904. május 21-i 432. ülésről és a XXVIII. kötet 167. o. az 1904. augusztus 2-i 479. ülésről.

hivatali állások betöltésére. A módosítással csökkenne a középiskola túlszűfolttsága, amely utóbbi ezután főleg a tudományos pályákra készítene elő. Polgári iskolává kellene alakítani a felső kereskedelmi iskolák egy részét is.

A népoktatási törvény revíziója – ismétli meg *Berzeviczy* – sürgős feladat. Ennek során hatályos intézkedésekkel kell végrehajtani a tankötelezettséget, intenzívebbé tenni a tanfelügyeletet, újra szabályozni a tanítók fegyelmére vonatkozó előírásokat. Szükséges eredményesebbé tenni a magyar nyelv oktatását, emelni a tanítóképzés színvonalát, állami bizottságokra ruházni a tanítói képesítés megadását, gazdasági irányban fejleszteni az ismétlő oktatást.¹⁵

Berzeviczynek fontos bejelentése hangzott el az 1905. évi költségvetés előterjesztésekor, amikor a parlament tudomására hozta, hogy a következő évre az előzőnél 4,5 millió koronával többet irányzott elő a népiskolák szükségleteinek kielégítésére, és egyidejűleg *törvényjavaslatot nyújtott be a népiskolai törvények módosítása tárgyában*. A közoktatási körökben régóta felvetődő és most a parlament elé kerülő reform alapelvei megegyeztek az 1891. évi emlékiratában foglalt és utóbb már a programbeszédében is kifejezésre juttatott fent említett gondolataival. A reform nemcsak a magyar alsó fokú oktatás alap-törvényeként ismert 1868:XXXVIII. tc.-et érintette, hanem a népiskolák hatóságairól intézkedő 1876:XXVIII. tc.-et is.

A majd száz paragrafusból álló, 1904. október 20-i dátummal ellátott előterjesztés és különösen annak mintegy félszáz oldalt kitevő indoklása neveléstörténeti szempontból kimagasló jelentőségűnek mondható. Ez utóbbi főbb mondanivalója előtt adatszerűen ismerteti az *Eötvös*-féle törvény elfogadása, tehát 1868 óta az 1904-ig eltelt időszak főbb mutatóit. Eszerint a népoktatási intézetek száma ezalatt 15 282-ről 17 299-re, a tanítóké 17 792-ről 19 854-re, az iskolába járók aránya 50,4%-ról 82,24%-ra, a ráfordítás összege 7 520 246-ról 43 680 534 koronára emelkedett. Az Indoklás általános része szerint az eddig érvényben lévő törvények módosítása arra irányul, hogy a népművelés általános és nemzeti irányán túl eleget tegyen az időközben előtérbe került gyakorlati szempontoknak, emelje a néptanítók műveltségét, az elemi népiskola mindennapi tanfolyamát szerves kapcsolatba hozza az ismétlő tanfolyammal, növelje a községi és felekezeti tanítók fizetését, a tanítók fegyelmi ügyeiben jobban óvja az állam érdekeit.

Sorra veszi ezután az Indoklás fejezetenként és paragrafusonként a törvényjavaslatot. Amiként ebből kiderül, a tankötelezettségről szóló első fejezet határozottabban érvényesíti a hatéves elemi népiskola mindennapos és a hároméves ismétlő iskola tanfolyamába járók iskolalátogatásának kötelezettségét. Mivel eddig gyakran behajthatatlan volt az iskolai mulasztás esetén a szülőkre kirótt pénzbüntetés, őket ilyen esetben elzárással kívánja a törvény büntetni.

A tankötelezettség elvének ilyen kiemelése után következő, az elemi népiskola két tagozatáról intézkedő második fejezet hatályon kívül helyezi a héthónapos szorgalmi idő

¹⁵ Az 1901–06. országgyűlés képviselőházának naplója. XXVIII. kötet. 78–84. o. az 1904. július 30-i 477. ülésről, valamint u. o. 144–150. o. az 1904. augusztus 2-i 479. ülésről. – Ide tartozik, hogy a magyar nyelv eredményesebb oktatása céljából nem sokkal ezután javasolta *Berzeviczy*, hogy évenként mintegy 200 új állami iskolát állítsanak fel, de nemcsak a nemzetiségek, hanem a magyarok által lakott vidékeken is. Lásd u.o. 151, 157. o.

lehetővé tételét és – itt is, mint több más helyen, külföldi példákra hivatkozva – ragaszkodik a kilenc hónapos szorgalmi idő megtartásához.

A harmadik fejezet a tanítói fizetés minimumát az eddigi 600 helyett 800 koronában, a harminc év után járó nyugdíj összegét 1400–1600 koronában állapítja meg, körülírja továbbá, milyen lakást kell biztosítani a tanítóknak. Ezek fegyelmi vétségeinek felsorolásában helyet kap a magyar nyelv tanításának elhanyagolása, államellenes irány követése.

Majd harminc paragrafusban foglalkozik a tanítóképzéssel és -képesítéssel a negyedik fejezet. Fokozottan érvényesíteni kívánja a magyar nyelv kötelező tanításáról szóló 1879:XXVIII. tc. rendelkezéseit, különös tekintettel annak valóra váltására a képesítés terén. Segélyt biztosít a törvényjavaslat a felekezeti képzőknek az 1883. évi középiskolai törvényben foglaltak szerint. Jelentős tétele a javaslatnak, hogy az 1881-ben rendeletileg életbe léptetett négyéves tanítóképzést törvénybe foglalja. A nemek közti különbség hangsúlyozása mellett azonos tárgyakat ír elő a törvényjavaslat a fiú- és a leányképzők számára, felvéve előzőekben a „tornászatot” és a katonai gyakorlatokat. Megfogalmazást nyer, hogy a tanítói képesítő vizsga csak magyarul tehető le és a magyar nyelvet az állami képzőkkel azonos óraszámban kell tanítani a nem magyar tanítási nyelvű tanintézetekben is. A tannyelvet és a felekezeti intézetek tantervét illetően ismét a középiskolai törvény analógiájára történik intézkedés, hasonlóképpen a használható tankönyvek, taneszközök és a tanítóképzős tanárok óraszámát illetően is. Fontos rendelkezés, hogy az oklevél kiadásának, a végleges alkalmazás jogosultságának feltétele az állami vizsgabizottság előtt tett képesítő szakvizsga.

A tanfelügyeletről – és a népiskolai hatóságokról – szóló ötödik fejezet az előzőek kinevezését szakvizsga letételéhez köti és kilátásba helyezi az Országos Közoktatási Tanács tagjainak bevonását az iskolalátogatásokba, a segédfelügyelők helyett pedig „iskolafelügyelők” alkalmazását. Korlátolt bírságolási joggal ruházza fel egy új rendelkezés ezután a népiskolai hatóságként elismert tanfelügyelőket.

A egyes intézkedéseket tartalmazó (91–94. paragrafusokig terjedő) hatodik fejezet törvényesen emeli érvényre az eddigi gyakorlatban már szokásos eljárást, amelynek értelmében az iskolai rend és fegyelem megsértését, mint kihágást 50 koronáig terjedő pénzbüntetéssel sújtja.¹⁶

Amint az az eddigiekből megállapítható, a törvényjavaslat *Berzeviczy* régebbi gondolataival egyezően és az újabban felmerült általános követelményeknek megfelelően hathatósabban érvényesíteni kívánja az állam érdekeit, beleértve ebbe a magyar nyelv fokozottabb elsajátításához szükséges intézkedéseket. Hangot ad ennek során annak is, hogy az államnyelv tanításának elhanyagolása éppúgy fegyelmi eljárást von maga után a tanítóval szemben, mint az úgynevezett államellenes irányok követése.

Ugyanilyen célzatú a magyar nyelv használatának kötelezővé tétele a tanítói képesítő vizsgán, valamint az állami vizsgabizottság szerepének megnövelése. Hasznos előírásnak minősíthetők a tankötelezettség fokozottabb betartását, a tanítók fizetésének, egyben mű-

¹⁶ A népiskolai közoktatásról szóló 1868:XXXVIII. és a népiskolai hatóságokról szóló 1876:XXVIII. tc. módosítása tárgyában benyújtott és 94 paragrafusból álló törvényjavaslat és Indoklás szövegének lelőhelye: az 1901–06. évi országgyűlés képviselőházának irományai. XXXV. kötet. 380–456. o. a 680. sz. iromány. – A törvényjavaslatot a miniszter 1904. október 20-án nyújtotta be az idézett országgyűlési ciklus 497. ülésén. Lásd napló XXIX. kötet 170. o. az 1904. október 20-i 497. ülésről.

veltségi színvonaluknak emelését, képzésük szigorítását, a tanfelügyelet hatékonyabbá tételét szorgalmazó intézkedések. Kiemelhető, hogy a törvényjavaslat szerkezetileg az eddigiéknél áttekinthetőbb, rendezettebb formában foglalja egybe a népoktatásra vonatkozó rendelkezéseket, és európai látókörére vall, hogy az Indoklás bőségesen hivatkozik külföldi példákra. Érdeme továbbá, hogy a tanítók helyzetének javítását célzó elgondolásokat vet fel, nem titkolva, hogy ehhez tetemes összeget (7,5 millió koronát) szükséges a költségvetésből biztosítani.

Csak sajnálatosnak mondható tény, hogy a Tisza-kormány rövidesen bekövetkező bukása – és ezzel *Berzeviczy* miniszterségének megszűnte – miatt a törvényjavaslat még az érdemi parlamenti tárgyalásig sem jutott el. A népoktatás ügyének javítását célzó törvényjavaslat így csupán azzal a haszonnal járt, hogy annak egyes elemei *Apponyi* 1907. és 1908. évi törvényeibe bekerültek. *Berzeviczynek* – amúgy gazdag – művelődéspolitikai pályafutását tehát nem koronázhatta meg annak a törvénynek az elfogadtatása, amely legjelentősebb és kihatását tekintve legmaradandóbb alkotását jelenthette volna.

Hasonló sikertelenséggel járt egy másik, a *jogi képzés reformját* tartalmazó törvényjavaslatának benyújtása is. A már a *Csáky* által 1893-ban tett, majd *Eötvös Loránd* által visszavont, a következő évben *Wlassics* idején ismét elővett, sőt már illetékes szakfórumokhoz véleményezésre is szétküldött, majd 1898-ban törvényjavaslat formájában előkészített, négy év múlva ismételt vitára bocsátott terv a doktorátust tudományos fokozattá minősítve, annak minősítő jellegét megszüntette volna, továbbá egységes elméleti államvizsgát kívánt bevezetni. A *Berzeviczy* által 1903. december 12-én benyújtott, több módosítással elődeinek elgondolásait tükröző törvényjavaslat a miniszter röviddel ezután bekövetkezett távozása miatt szintén megfeneklett.¹⁷

A lényegében sikertelenül végződő törvényalkotási kísérleteken kívül *Berzeviczy* több mint negyedszáz *rendeletével* is nyomot hagyott a magyar oktatás- és művelődésügy területén. Érintették ezek az óvodáktól kezdve a felsőfokú képzésig az intézetek és a bennük folyó munka szervezetét, menetét, rendjét, tartalmát, az oktatók továbbképzését.

Az oktatási intézmények fejlesztése terén tett lépései közül említhetők, hogy mintegy másfélszáz állami iskolát szervezett majd háromszáz új tanítói állással, folytatta a két tudományegyetem építkezéseit, valamint 12 új szaktanítós gazdasági iskolát hozott létre. Jelentősen támogatta a gyógypedagógiai intézeteket, hatékonyabbá igyekezett tenni a szakfelügyeletet, gazdagította az ifjúsági és iskolai könyvtárak állományát, a múzeumok gyűjteményeit.¹⁸

¹⁷ Vö. az 1892–96. évi országgyűlés képviselőházának naplója XV. kötet 241. o. az 1893. december 12-i 270. ülésről és ugyanezen országgyűlés képviselőházának irományai XVI. kötet 172–175. o. az 540. sz. iromány. Az erre vonatkozó, az 1889. december 14–18-án lezajlott vitáról lásd *A jogi szakoktatás reformja*. Budapest 1890. 48 o., továbbá a Magyar Jogászegylet 1902. májusi gyűlésének beszámolója: *A jogi vizsgákról szóló vita*. Budapest, 1903. 140 o. Magyar Jogászegyleti Értekezések. 210. sz. – *A jogi szakoktatás reformjáról* lásd még *Berzeviczynek* a IX. magyar jogászegylet 1885. szeptember 22-én elmondott beszédét (Beszéd-ek és tanulmányok. I. 278–290. o., valamint: *Az elméleti jog- és államtudományi állami vizsgálatokról és a jogi szakoktatásról*. Budapest, 1905. 50 o.

¹⁸ A rendeleteket lásd: Magyarország Rendeletek Tára 1903–1905. évfolyamai (XXXVII–XXXIX. folyam), valamint a Hivatalos Közlöny 1903–1905. XI–XII. évfolyama.

Tájékoztatás végett érdemes számszerűen ismertetni a minisztersége idején fennálló oktatási intézmények következő főbb adatait (*Magyarország közoktatásügye*, 1905, 172. o.):

1904–1905-ben működött 2551 *kisdedóvó* (szaporodás az előző évhez viszonyítva +16), ebből rendes *kisdedóvó*: 1600 (+59), állandó menedékház: 222 (–19), nyári menedékház: 728 (–23). Az óvodákat látogatta 234 000 gyerek, a 9 *kisdedóvónő-képző* intézetet 406 növendék.

A *népoktatás* területén működött 16 510 elemi mindennapi iskola (+496). (A szaporulat jó része a fiú- és leányiskolák különválasztásából adódik.) A 29 657 tanító kezén volt 1 818 977 gyerek (+19 220). Ismétlő iskolába járt 475 556 gyerek (–584), a 33 felső népiskolába (1894-ben: 57) és a 369 polgári iskolába (1894-ben: 213) 2 421 tanuló. Ez utóbbiak száma 3 százalékkal, a tanítóké 6 százalékkal nőtt. A 89 tanító- és tanítónőképzőben (ebből 40 tanítónőképző) 927 tanár (+81) 10 269 tanulót (–93) oktatott.

A *szakoktatás* területén a 458 iparostanonc iskolában 2 805 tanító 64 085 tanulóval, a 86 kereskedőtanonc iskolában 392 tanító 5 430 tanulóval foglalkozott. A magasabb fokú, a szó valódi értelmében szakoktatási jellegű intézetnek nevezhető a fiumei tengerészeti akadémia 16 tanárával és 42 növendékével, a kereskedelmi akadémia 21 tanárával és 64 növendékével, a 37 felső kereskedelmi iskola 427 tanárával és 5 665 növendékével, a 19 női kereskedelmi tanfolyam.

A *népoktatás* és a középfokú intézetek közt helyet foglaló 27 felsőbb leányiskolában (–1) 258 tanár (+15) 5 206 tanulóval (–449) foglalkozott.

A 200 *középiskolában* (ebből 32 reáliskola) 3 999 tanár (+46) 62 489 tanulót (+288) oktatott.

Az 59 *felsőfokú tanintézet* közül működött 2 tudományegyetem, 1 műegyetem, 10 jogakadémia, 46 hittani intézet. Ezekben 1022 tanár (+15), közülük 459 nyilvános egyetemi tanár (+13) 14 160 hallgató, köztük 185 nő (–20) tanulmányait vezette.

A tárcza az 1905. évre 61 857 164 koronát irányzott elő költségvetésére (1868-ban: 2 148 000 K.). Ebből az összegből mintegy félmillió korona jutott a népiskolai és a könyvtárak, a múzeumok fejlesztésére.

Tevékenysége a miniszterségét követő években

Berzeviczy Albert a tárcától megválva továbbra is a magyar közélet egyik kiemelkedő egyéniségeként tartható számon. *Eötvös Loránd* után mintegy három évtizedig (1905–1936) elnöke volt a Magyar Tudományos Akadémiának, 1910–1911-ben a képviselőháznak, 1913-tól tíz évig az Országos Testnevelési Tanácsnak, 1923-tól hosszú ideig a Kisfaludy Társaságnak, 1932-ben a Magyar Pen Klubnak. Annak ellenére, hogy távol állott a radikális mozgalmaktól vagy *Ady* eszmevilágától, nem zárkózott el a költőnek és követőinek elismertetésétől, teret adott munkásságuk elemzésének. Több közgazdasági jellegű szerv (például a Magyar Általános Kőszénbánya Rt., az Olasz–Magyar Bank, a Corvin Mátyás Társaság) elnökeként nyilvánított nem egy megfontolt véleményt közjogi, jog- és államtudományi problémákban. A főrendiháznak 1917-ben lett tagja. Itt a két világháború közötti időszakban több alkalommal tanúságot tett liberális felfogásáról, szembeszállt a szabadelvűséget ért támadásokkal.

Ugyanebben a korszakban külpolitikai funkciókat is viselt. Alkalmassá tette erre egyebek között az is, hogy beszélt franciául, németül és olaszul, de értett és olvasott angolul és latinul is. Nemzetközi viszonylatban is elismert tekintélyként képviselte hazáját és védte érdekeit az Interparlamentáris Unió magyar csoportjának elnökeként például a népszövetségi fődelegátusi megbízatása miatt akadályozott *Apponyit* követően 1920–1934-ig ennek a szervnek a konferenciáin.

Más nemzetközi fórumokon is szót emelt az államok közti jogegyenlőség mellett. Odahaza közben élete végéig, az 1936 március 22-én bekövetkezett haláláig konzervatív szellemben befolyásolta a kulturális élet irányítását.

Mindezekre alkalmassá tette széles körű műveltsége, a liberális eszmevilágból táplálkozó világnézete, a közélet széles területein szerzett tapasztalatai, erkölcsi szilárdsága, tónusának tiszteletet parancsoló előkelősége. A róla szóló megemlékezések egyikének szóhasználatára szerint *literary gentleman*, más megfogalmazások alapján a sárosi dzsentriből a nemzet nyugateurópaivá váló „representative man”-je maradt. Magatartását a jómodor, az emberi méltóság megbecsülése jellemezte. Fiatalon márványarcú embernek nevezték. Bizonyos szoborszerűség jellemezte már külső alakjában is. Ez az arisztokratizmus is magyarázza, hogy az utca népe sohasem emelte vállára, nem lett a nyilvánosság kegyeltje. Rendelkezett viszont az ékesszólás és az írásművészet adományával. Beszédeit, írásait is inkább a tömör, szabatos kifejezőmód, semmint a szárnyaló erő jellemezte. Meggyőzni akart szóban–írásban, nem elragadni.

Érdeklődésének középpontjában a jogon és közgazdaságon kívül a művészetek, a történelem, az oktatás- és művelődéspolitikai kérdései állottak. Termékeny gondolatait mint szónok, előadó és közíró a tudós kifinomult stílusában adta elő. Képzőművészeti tárgyú munkáiból (*A cinquecento festészete és szobrászata*, 1906; *A tájképfestészet a XVII. században*, 1910), útleírásaiból (*Itália*, 1895; *Délen, Görögországi utazások, Régi emlékek*, 1907); történeti műveiből (*Beatrice királyné*, 1908); *Az abszolutizmus Magyarországon 1849–1860, 1922–1926. 1–2. kötet*), valamint az önállóan megjelent tanulmányaiból (*Közművelődésünk és a harmadik egyetem*, 1894; *Az ismeretterjesztés eszközei az iskolán kívül*, 1897) egyaránt kitűnt fogékonysága a kultúra értékei iránt, a művelődésügyben játszott szerepe kapcsán pedig nem utolsósorban az oktatáspolitikai iránt.

Az itt felsorolt önálló kiadványokon kívül irodalmi becsúek – az egyébként gyűjteményes kiadásban is megjelentetett – emlékbeszédei költőkről, tudósokról, politikusokról, emelkedett hangú elnöki megnyitói, alkalmi beszédei, hozzászólásai a kulturális élet különböző rendezvényein, vagy éppen közművelődési egyesületekben (a Szabad Lyceumban, a Népszerű Főiskolai Tanfolyamon), a Budapesti Szemlében és más folyóiratokban közzétett tanulmányai. Ezekben az esztéta, a műtörténész, a szónok *Berzeviczy* is csillogtatja képességeit és tesz tanúbizonyságot széles körű ismereteiről (*Berzeviczy*, 1905).

A művelődéspolitikáját, de egész eszmevilágát is befolyásoló nézetei mélyen gyökerestek kora uralkodó eszméiben, a liberalizmusban és a nacionalizmusban, hüen tolmácsolva a hatalmat gyakorlók liberális szárnyának gondolatait. Tengelyében állt ezeknek a kultúra nemzeti jellegének kidomborítása, az iskolai és az iskolán kívüli művelődés minden szintjén és ágában az állameszme fokozott érvényesítése, az állam szuverenitásának védelme, befolyásának erősítése.

Ez utóbbiak érvényesültek *egyházpolitikájában* is, a felsőoktatásban pedig elsősorban a papképzésben, ahol messzemenően tiszteletben tartotta mind a felekezeteknek, mind az államnak az érdekeit.

A nemzeti kultúra megerősítésének szolgálatában szorgalmazta a *magyar nyelvnek*, mint államnyelvnek a terjesztését. Nem egyszer szembeszállt azonban a nemzetiségeket bántó, oly gyakran megnyilvánuló türelmetlenséggel, hangsúlyozva, hogy csak szellemi síkon és erővel, nem pedig erőszakos beavatkozással lehet és kell a nem magyar ajkúakat szoktatni a magyar nyelv használatára, terjeszteni köztük a magyar kultúrát. A magyar nyelv szerepének minél hathatósabb elismertetésére irányultak a törvényjavaslataiba beépített olyan elemek, hogy például a tanítói képesítő vizsga csak magyar nyelven tehető le, vagy hogy a magyar nyelv tanításának elhanyagolása fegyelmi vétségnek tekinthető.

A *közoktatás* legkülönbözőbb ágainak szervezetét, néhol tartalmát szabályozó rendeletei, az e tárgyakban elmondott beszédei ugyancsak a nemzeti irány követésének szolgálatában állottak. Figyelmet fordított közben *Berzeviczy* a népoktatás gyakorlati szempontjaira, annak egyes részterületei között a kapcsolat szorosabb fűzésére, a közoktatás többi ágaiban is a testi, illetőleg a művészeti (esztétikai) nevelés fokozottabb érvényesítésére.

Érdeme az iskolán kívüli oktatás, a szélesebb értelemben a *közművelődés* felkarolása, többek közt a – későbbi szabad egyetemnek megfelelő – Népszerű Főiskolai Tanfolyam gondolatának felvetése, majd megvalósításának felkarolása.

Jelentéseiben, előterjesztéseiben gyakran hivatkozott külföldi példákra, adatokkal is kimutatva a hazai és a külföldi állapotok közti különbségeket. Ez is, de munkásságának egésze is európai látókörére vall. Mind a szóban és írásban kifejtett gondolatainak, mind pedig viszonylag rövid miniszteri tevékenységének révén nemcsak hazai viszonylatban egyik kiemelkedő, de európai mércével mérve is számottevő alakja a magyar és az egyetemes művelődéstörténetnek.

Irodalom

Berzeviczy Albert (1894): *Közművelődésünk és a harmadik egyetem*. Budapest.

Berzeviczy Albert (1897): Az ismeretterjesztés eszközei az iskolán kívül. *Budapesti Szemle*, 90. kötet, 246. sz. 331–350. o.

Berzeviczy Albert (1905): *Beszédek és tanulmányok*. 1–2. kötet, Budapest.

Berzeviczy Albert (1911): *Vélemények az új egyetemek alapításáról*. A Felsőoktatási Egyesületben tartott tanácskozások, Budapest.

Felkai László (1991): Két miniszteri portré. Csáky Albin gróf és Eötvös Loránd báró. *Új Pedagógiai Szemle*, 41. 7–8. sz., 134–136. o.

Magyarország közoktatásügye az 1905. évben. (1905) Budapest.

Felkai László

ABSTRACT

LÁSZLÓ FELKAI: ALBERT BERZEVICZY, THE CULTURAL POLITICIAN

Albert Berzeviczy was an outstanding individual of Hungarian cultural history even on a European scale. For several decades he worked in educational and especially educational policy affairs as a member of the Parliament, at the Ministry of Religion and Public Education then as a Secretary of State. In the middle of his life and in the midpoint of his work – and also of this study – stands his ministry of religion and public education. His orders and bills focused on the reform of the Hungarian schooling. The most outstanding of the latter ones was the reform plan of the public education laws of that time, with the reform of the 1868:XXXVIII. Act above all that had been long drawn-out and even during his term had not been passed. Even after his ministry he drew attention with his writings and as an eloquent speaker. He was a distinguished scientist in historical science, art history and aesthetics and politician and cultural politician.

Magyar Pedagógia, **98**. Number 1. 27–40. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Felkai László, H – 1077 Budapest, VII. Dohány u. 12.

FÖLDRAJZOKTATÁS A VÁLSÁGOS ÉVTIZEDEKBEN

Sipos Anna Magdolna és Nagy Miklós Mihály

ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Könyvtár

Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, Hadtudományi Kar, Hadászati Tanszék

Az első világháború és az azt követő békeszerződés a magyar társadalmat alapjaiban rendítette meg. A háború hatalmas emberáldozatai és a hazánkat ért területi veszteségek, a Közép-Európában addig meghatározó szerepet játszó magyar társadalmat valódi traumaként érték. A korszak politikusai a politikai élet valamennyi területén kiutat kerestek, hiszen egyszerre kellett az ország gazdaságát újjászervezni, a nemzeti érdekeket külpolitikailag elfogadtatni, a társadalmat felkészíteni a várva várt területi revízió végrehajtásának fogadására. De ugyanakkor ideológiai és politikai harcot is kellett folytatni a századunk első évtizedeiben egyre erősödő liberális gondolatokkal, valamint a baloldali mozgalmakkal szemben. Ebben a társadalmi és politikai légkörben igen nagy szerep hárult a korszak kultúrpolitikájára, amelynek prominens képviselői – *Klebelsberg Kuno, Teleki Pál, Hóman Bálint, Kornis Gyula* stb. – az általuk irányított magyar oktatáspolitikát tudatosan állították az újjászerveződő nemzet szolgálatába. Tanulmányunkban e tevékenységnek egy szűk területét tekintjük át: azt vizsgáljuk meg, hogy az iskolai oktatásban akkoriban oly divatos földrajzoktatásra miként hatott a korszak kultúrpolitikája, illetve hogyan szolgálta a földrajzoktatás a „nemzetnevelés” eszméjét és a revízió gondolatát.

A csonka ország kényszerei

1920. június 4-én a Párizs melletti Trianon-palotában magyar delegáció aláírta a békeszerződést, és ezzel Magyarország máról holnapra területét és lélekszámát tekintve Közép-Európa kis államává vált. Az addig az Osztrák-Magyar Monarchiába tagozódott, és azon belül meghatározó szerepet játszó magyar társadalom évszázadok óta legsúlyosabb válságával szembesült. A magyar lakosságot legérzékenyebben talán a területi veszteségek érintették, hiszen a magyar történelem folyamán először fordult elő, hogy az országhatáron kívül milliós tömegben került nemzeti kisebbségbe magyarság. De ugyanakkor elvesztek olyan területek is, amelyek a magyar történelem válságos időszakában az önálló magyar államiságot jelképezték (Erdély és a Partium). Ezzel egyidőben hozzá kellett látni az első világháború, a Magyar Tanácsköztársaság honvédő harcai, a román megszállás következtében jelentkező gazdasági válság felszámolásához is. Az ellenséges politikai magatartást tanúsító szomszédos országokkal szemben külpolitikai kiutat kellett keresni, és ennek kapcsán szembesülni kellett az egykori Osztrák-Magyar Monarchiába tagozódott Magyarország nemzetiségi politikájának hibáival is.

E belső bajokat csak tetézte az európai hatalmi politikai rendszer, amely már 1920-ban magában hordozta az első világháborút követő békéből eredő konfliktusok csíráit, amelyek alig negyedévszázad múltán a második világháborúhoz vezettek.

Látszólag az európai hatalmak közötti külpolitikai feszültségek jó teret adtak arra, hogy a revíziót zászlajára tűző magyar külpolitika – kihasználva az ellentéteket – saját érdekeit érvényesítse. Ám a valóságban a húszas évek végére, harmincas évek elejére nyilvánvalóvá vált, hogy hazánk érdekeit csak az első világháborúból vesztesként kikerült Németország, és a nyugati hatalmakban csalódott Olaszország mellett tudja érvényesíteni. E „válságos évtizedek” éppen e két országban juttattak hatalomra fasiszta pártokat, és az újjászerveződő közép-európai térségben, az első világháború veszteseitől tartó országokban katonai jellegű, jobboldali diktatúrákat. A nacionalizmus térhódításának évtizedei ezek. Közép-Európában a nemzetek egy része évszázadok óta most, először alkotott nemzeti államot és ezek megalakulásakor a nemzeti érzés minden más ideológiát elnyomott.

Közép- és Kelet-Európában „...A valóságos nemzeti sérelmek mindent eldöntöttek, s úgy jelentek meg, mint *minden* társadalmi, gazdasági probléma valóságos – végső oka...” (Berend, 1983. 164. o.). A korszak Európájában ördögi spirál indult el: a nacionalizmus nacionalizmust szült és az évszázadok óta halmozódó nemzeti ellentétekből eredő nacionalizmusra csak nacionalizmussal lehetett válaszolni.

Mindez éreztette hatását a korszak szellemi életében is. Az egyre inkább jobbra tolódó közép-európai diktatúrák kultúrpolitikája a nacionalista külpolitikát szolgálta, és a vélt vagy valós nemzeti sérelmek elleni harcot tűzte zászlajára. Hazánkban ehhez hozzájárult a trianoni trauma és a béke-rendszer következtében megjelent társadalmi válság is. Olyan magyar, tudatos, módszeres kultúrpolitikát kellett kialakítani, amely egyszerre felelt meg a revizionizmusnak, a társadalmi és gazdasági válság leküzdésének, és amely szerves folytatását képezte az első világháború előtti keresztény gondolkodásnak.

E kultúrpolitika kereteit a bethleni konszolidáció teremtette meg, mert a húszas évek elején dőlt el végleg, hogy a Habsburg-ház trónigényeit Magyarországon nem lehet érvényesíteni, ekkor kellett új gazdasági, pénzügyi rendszert teremteni és hazánkknak kellő szerepet kivívni az újból strukturálódó európai politikai rendszerben, valamint megtalálni azt a középutat, amely konzervatív gondolkodásával képes volt az egyre határozottabban jelentkező szélsőjobboldali erőket is féken tartani.

Kultúrpolitika és nemzetnevelés

Az egész korszak kultúrpolitikájának meghatározó tartalmat ad az a nemzetnevelési koncepció, amelyet *Imre Sándor* még a háborút megelőző években dolgozott ki, és amelynek fő jellemzője – az eredeti felfogás szerint – a felekezettől való függetlenség volt, jóllehet az évtizedek során a fogalom más tartalmat is kapott, és pedagógiai köz-hellyé silányult. Imre függetleníteni szándékozta a köznevelést a politikától és felfogása mindvégig mentes maradt az elvakult nacionalizmustól és a nemzeti szocializmustól.

Ezt a nemzetnevelési koncepciót használta fel *Kornis Gyula*, de azt saját világnézeti és politikai felfogása szerint interpretálta és egészítette ki: a közoktatás egészét a nemzeti érzés pozitív ápolása szolgálatába állítani. „...Iskoláink minden tantervében minden nem-

zeti tárgynak ... csak egy tengely körül kell forognia: az integer Magyarország körül. Meg kell teremtenünk továbbá az irredentizmus leghatékonyabb pedagógiáját...” (Kornis, 1921. 23. o.) A közoktatás másik fő feladatát abban látta, hogy „...meg kell védeni az ifjúság lelkét az internacionalizmus szellemével szemben az iskolától az egyetemig...” (Kornis, 1921. 25. o.).

A Horthy-korszak keresztény-nemzeti ideológiáját szolgáló ezen nemzetnevelési koncepció felfogása lehetővé tette, hogy a nemzet intelligenciájának visszamagyarosítása érdekében hozott 1920:25 törvénycikk politikai, nemzetiségi és vallási szempont alapján rostálja az egyetemre jelentkező hallgatókat, mely törvény elfogadása sokat rontott Magyarországon nemzetközi hírnevének is (Pukánszky és Németh, 1994).

A húszas évek elejének konszolidációját nagymértékben elősegítette, hogy a Bethlen-kormány kultuszminiszteri tárcája egy arra valóban rátermett kultúrpolitikus, *Klebsberg Kuno* kezébe került. *Klebsberg Kuno* a trianoni Magyarország kultúrpolitikájának jelentős teoretikusa; a lényegét jól látó egyéniségével minisztersége 10 éve alatt rendkívül jelentős intézkedéseket tett a tudomány, a felsőoktatás, a népiskolai oktatás, az iskolán kívüli népművelés területén. Mindezt igen hathatósan segítette átütő személyisége, kiváló szervezőképessége, valamint a Monarchiától örökölt kiváló szakapparátus (Kornis, 1932).

Klebsberg Kuno gróf mint vallás- és közoktatásügyi miniszter maradandó konkrét alkotásokkal és később beérő, korszerű kezdeményezésekkel fejlesztette a magyar tanügyet és tudományos életet (Hóman, 1932, 1933). Az egész magyar kultúrát megújítani kívánó programjába szervesen beletartozott az iskolareform is, és ezzel elindította iskolarendszerünk XX. századi modernizációs folyamatát. Minden későbbi, hazai iskolai reformunk erre épült, ezt bírálta, vitatta és vitte tovább, napjainkig tartó hatásokkal (*Klebsberg*, 1933, 1935, 1938).

Klebsberg Kuno művelődéspolitikai felfogását a „kultúrfölény”-elmélet, a neonacionalizmus, a konzervatív modernizáció, és a keresztény-nemzeti értékrend fogalmai tükrözik. Személyiségének és széleskörű publicisztikai tevékenységének köszönhetően koncepciója a bethleni konszolidáció kormánypolitikájának rangjára emelkedett, és addig (és azóta sem) nem tapasztalt anyagi támogatást is kapott (Poszler, 1997).

A „kultúrfölény” lényege, hogy a területileg, gazdaságilag, erkölcsileg megcsontított országot csakis a kultúra mentheti meg, s hogy a trianoni Magyarországon a kultusztárca voltaképpen honvédelmi tárca. Alaptétele, hogy a magyarság elveszítette politikai hatalmát a Kárpát-medencében, ezért meg kell szereznie a kulturális hatalmat a térségben (Huszt, 1942; Jóboru, 1972).

A neonacionalizmus (*Klebsberg*, 1929, 1930, 1932) két főtétele a kultúrfölény és annak gazdasági hatása, amelyből azután a gazdasági és politikai fölény eredhet. „...Mert mit értek én neonacionalizmus alatt? A pozitív, az aktív, a produktív, a konstruktív emberek szolidaritását; a munkás, az alkotó emberek szent összefogását a rombadőlt haza újjáépítésének nagyszerű munkájában; öntudatos összefogást a kritika túltengéseivel, a hiperkritikával és általában a negatív emberekkel szemben, mert ha a negatív emberek befolyása a közvéleményben felülkerekednék, ez végzetesen megállítaná a nemzetet a modern haladás útján. A neonacionalizmus a korábbi idők szónokló, ünneplő, civódó és kesergő hazaszeretettel szemben a munkás hazaszeretettel hangsúlyozza. Épp úgy szem-

beszáll a jogosulatlan önámítással, mint a nemzet önbizalmának kishitű lefokozásával; épp úgy szembezáll a naiv optimistákkal mint a baljósokkal és a kétségbeesés apostolai-val...” (Klebensberg, 1928. 5–6. o.)

Tehát *Klebensberg* neonacionalizmusának lényege, hogy reális nemzeti önismereten és józan nemzeti önértékelésen alapul és a nemzeti önbecsülést szorgalmazza. Elképzelése a magyar társadalom belső szerkezetének lassú, óvatos és fokozatos átalakítását célozta. Ennek eszközéül az iskoláztatás tartalmának megváltoztatását, a tudásba történő beruházást választotta. A *Klebensberg* által megfogalmazott „konzervatív reform” magában foglalta az 1918 előtti állapotok reformját, de konzervatív abban az értelemben, hogy a már a Monarchiában kialakult új erőt, a művelt középosztályt kívánta tovább erősíteni. E cél elérése érdekében mindenekelőtt jelentős beruházásokat végzett a középosztály műveltségi színvonalának emelése érdekében. Kultúrpolitikai célkitűzéseit szolgálta a későbbiekben a széles néptömegek iskolázottságának, művelődésének érdekében beindított iskolaépítő és népművelési programja is, melynek eredményeként a munkásság és a parasztság szellemi színvonala növekedésével ezen rétegek is beemelődnek a társadalomba. A magyar társadalom egyes rétegeinek igen nagy szüksége volt az efféle modernizációra, hiszen igen nagymértékű volt az általános iskolázatlanság, alacsony színvonalú volt a szaktudás és a középrétegek szakképzettsége, szakmastruktúrájuk pedig már nem felelt meg a modern kor követelményeinek. Mindezek változtatását, fejlesztését követelte az a világgazdasági tendencia is, amelyben a tudás, a szaktudás és a műveltség egyre erőteljesebben meghatározóvá, gazdasági tényezővé vált.

Klebensberg Kuno – elődjeihez hasonlóan – a nemzeti ideológiát keresztény jellegűnek értelmezte, és általánosságban nagy szerepet szánt az egyházaknak az iskoláztatásban és a műveltség emelésében. A dualizmust – amelyet több szempontból is szívesen bírált – elmarasztalta abból a szempontból is, hogy nacionalizmusában a vallásos elemek háttérbe szorultak. „...A XIX. század régi magyar nacionalizmusával szemben ... a mai nacionalizmus össze igyekszik fogni a hazafias és vallásos gondolatot ... A nacionalista kultúrpolitika Magyarországon nem mondhat le a történelmi egyházak közreműködéséről és támogatásáról...” (Klebensberg, 1928. 171. o.).

Ezen eszmék és célok elérése érdekében *Klebensberg Kuno* rendkívül jól megalapozott, a legapróbb részletekig átgondolt kultúrpolitikai koncepciót dolgozott ki, és szívesen, lépésről lépésre haladva annak jelentős részét meg is valósította. Nem rajta múltott, hogy a továbbiak megvalósítása fiaskót szenvedett.

A harmincas évek gazdasági válsága elsöpörte e nagyszabású tervek továbbvitelét, illetve azoknak bizonyos, politikailag kedvező vonásait erősítette fel. A kultuszárcaát *Hóman Bálint* örökölte, akinek művelődéspolitikáját a nemzeti egység, a nemzeti erők fokozása és koncentrációja határozta meg. A nemzetnévelés vezérgondolata előnyt élvezett még a vallásérkölcsei neveléssel szemben is, és minden oktató-nevelő és szakképzési munkát ennek rendelték alá. A differenciált középszintű oktatást az 1934-es középiskolai törvény gimnáziummá egységesítette, a reform nyomán pedig az 1938-ban megjelent gimnáziumi tanterv nagyobb teret szentelt az úgynevezett nemzeti tárgyaknak és csökkentette a görög és latin nyelv, valamint a természettudományos órák számát.

A magyar földrajz fénykora

A XIX–XX. század fordulójának évtizedei a magyar földrajz tudománnyá szerveződésének időszaka volt. Ekkor születtek meg intézményei és ekkor öltött végleges formát arculata is. E tudománytörténeti folyamat azonban elválaszthatatlan az egyetemes földrajztudomány fejlődésétől, hiszen szellemiségében szorosan követte azt.

A földrajztudomány önállósodása, más tudományoktól való elkülönülése nemzetközi szinten elsősorban *Karl Ritter* és *Alexander Humboldt* nevéhez kötődik (*Teleki*, 1917; *Cholnoky*, 1932; *Havasné és Somogyi*, 1973). Az ő munkásságuk teremtette meg a modern földrajztudomány alapjait és működésük hatását napjaink geográfiáján is érezni lehet. „...Humboldt és Ritter munkássága mintegy két újabb – a két legnagyobb – kísérletnek tekinthető: számot adni az eddigi tudásról és összefoglalni azt egy képbe, lefektetni egy rendszerbe...” (*Teleki*, 1917. 51 o.). Ez a rendszer volt önmagában lényege a *Humboldt* és *Ritter* által megalapozott geográfiának. Ennek lényege pedig az oknyomozásban, a földrajzi kauzalitások feltárásában rejlett. *Humboldt* elsősorban földrajzi utazó volt, aki tapasztalatait, megfigyeléseit foglalta össze geográfiai rendszerbe. „...Humboldt a modern földrajzot megalapította, az utazás, az expedíció, az egyesített munkával való tanulmányozás módjára a tudósokat megtanította. Közvetlen tapasztalatainak leírása, logikus rendbe való foglalása is hatalmas nyereség volt a tudományra, de ha magyarázatainak nagy része el is avult, ha sok mindent helytelenül értelmezett és magyarázott is, övé marad az örök dicsőség, hogy az igazi földrajzi tanulmányozás módszerét és a nyert eredményeknek igazi földrajzi képbe való összefoglalásának módszerét is ő találta meg...” (*Cholnoky*, 1932. 305. o.).

A természeti jelenségek megfigyelésén alapuló humboldti geográfiát az ember és környezete közötti kapcsolatrendszerét illetően *Karl Ritter* fejlesztette tovább. „...Legfőbb érdeme, hogy míg addig a geográfiai befolyást csak ott említik és ismerik fel, ahol szembeötlő nagyobb történeti események és jelenségek geográfiai magyarázata, addig ő a természet lassú, folytonos, mindenütt meglévő befolyását először hangsúlyozza...” (*Teleki*, 1917. 49. o.).

Ritter, aki tudományos pályáját történészként kezdte, a fő hangsúlyt az ember és lakóhelyeként felfogott Föld közötti kapcsolatra helyezte. Ez lehetett az oka annak, hogy maga a XIX. évszázad első felének tudományos élete sem értette meg *Humboldt* és *Ritter* geográfiájának azonos vonását; az oknyomozást, hanem sokkal inkább tudományos szembenállásként fogta fel a két tudós műveit. Pedig a valóságban a két életmű nagyon is kiegészíti egymást (*Cholnoky*, 1932). A XIX. század második felének neves geográfusai – mindenek előtt *Elisée Reclus* és *Oscar Ferdinand Peschel* – már *Humboldt* és *Ritter* oknyomozó földrajzi szemléletét követték úgy a természetföldrajz, mint az antropogeográfia terén. Az így kialakult, összehasonlító, polemizáló, minden a földfelszínén lejátsszódó jelenségben az okokat kutató geográfiai gondolkodás lett a XIX. század utolsó évtizedeiben önállóvá váló magyar földrajztudomány alapjává is. E tudományfejlődési folyamat élén *Humboldt* és *Ritter* állt. „...Humboldttal a Föld megismerésének története nagyjában az egyenes útra tért. Előttünk van a módszer, előttünk az irány, ezen kell haladnunk előre...” (*Cholnoky*, 1932. 307. o.). Akkor, amikor 1870-ben, hazánkban elsőként Budapesten önálló földrajzi tanszék jött létre, a magyar geográfia is erre az útra tért.

Az 1867-ben bekövetkezett osztrák-magyar kiegyezés hatására hazánkban a társadalmi, politikai élet mellett a tudományok területén is fellendülés történt. A pesti tudományegyetem karai – érezve a kulturális, politikai pezsgést – ezekben az években több reformjavaslatot is tettek és juttattak el a korszak kultuszminiszteréhez, *Eötvös József*hez. E reformjavaslatok egyikében merült fel az a javaslat, hogy a Bölcsészettudományi Karon belül földrajzi tanszék is létesüljön (*Szabó*, 1980). A tanszék megalapítására vonatkozó jóváhagyás 1870. július 12-én érkezett meg és ezzel hivatalosan létrejött a magyar földrajztudomány első tudományos intézménye, amelynek élére *Hunfalvy János* került.

Hunfalvy János pályáját történészként kezdte, *Humboldt* és *Ritter* követőjének tartotta magát. 1870-től a magyar geográfia meghatározó személye volt, és mint ilyen, döntő szerepet vállalt a magyar földrajz szemléletének kialakításában. Kutatásai a földrajz minden területére kiterjedtek és ezek eredményeit nagy terjedelmű művekben tette közzé. Már a budapesti földrajzi tanszék megalakulása előtt – 1863 és 1865 között – megjelent 3 kötetes, közel 2000 oldal terjedelmű *A magyar birodalom természeti viszonyainak leírása* című műve, amelyet 1865-ben a Magyar Tudományos Akadémia Marczibányi-díjjal tüntetett ki, a szerzőt pedig rendes tagjainak sorába választotta. *Hunfalvy János* személyében így közismert tudósember került a magyar geográfia élére, aki az egyetemen kívüli földrajzi intézmények kialakítását is feladatának tekintette. 1871 nyarán *Tóth Ágostonnal* – a korszak neves térképészével – részt vett az Antwerpenben megtartott, I. Nemzetközi Földrajzi Kongresszuson, amely felhívást bocsátott ki nemzeti földrajzi társaságok alakítására (*Marosi*, 1976, 1994). E felhívás hatására alakult meg 1872. január 12-én a Magyar Földrajzi Társaság, amely a budapesti földrajzi tanszék mellett a múlt század végétől a magyar geográfia jelentős központja lett (*Kádár*, 1972; *Havass*, 1922). A néhány hónappal később megtartott első elnökválasztáson a társaság elnökévé *Hunfalvy Jánost* választották, így is jelezve: a Magyar Földrajzi Társaságban folyó geográfiai kutatások és ismeretterjesztés *Humboldt*, *Ritter*, *Peschel*, valamint *Reclus* oknyomozó földrajzi hagyományait követi.

Hunfalvy János 1888 decemberében bekövetkezett haláláig vezette az egyetem földrajzi tanszékét és töltötte be a Magyar Földrajzi Társaság elnöki tisztét. Hatalmas tudományos, szakírói és ismeretterjesztő munkássága mellett talán legfontosabbak azok az eredmények, amelyeket tanszékvezetőként és társasági elnökként az őt követő geográfus-nemzedék kinevelésében, szemléletének formálásában ért el. Ezt halála után *Márki Sándor*, a Magyar Földrajzi Társaság 1889. január 24-én megtartott közgyűlésén elhangzott megemlékező beszédében így fogalmazta meg: „...Isten úgy akarta, hogy az a láng, mely a mintaember és a nagy tudós kebelét hevíté, igazán a vulkánok tüzének sorsára jusson s föld alá kerüljön. A magyar föld alá, melyet nála jobban, teljesebben és kimerítőbben senki sem ismert és nem ismertett. E lángról azonban sok tanítvány szívében gyulladt már fel az emberiség és tudományosság iránt való szeretet tüze, mely melegít; s fejében az ész világa, mely mind szélesebb körökben fogja földeríteni földrajztudományunknak még homályos tájait...” (*Márki*, 1889. 82. o.).

Hunfalvy János halála után a budapesti egyetem földrajzi tanszékének élére *Lóczy Lajos* került, aki 1900–1914 között a Magyar Földrajzi Társaság – a magyar geográfia akkori, meghatározó tudományos műhelyének – elnöki posztját is betöltötte (*Tasnádi*, 1974). Nevéhez a magyar földrajz olyan nagy nemzedékének kinevelése kötődik, amely

az általunk vizsgált időszakban meghatározó szerepet játszott úgy a földrajz iskolai oktatásában, mint a tudomány művelésében. Tanítványai közé olyan neves geográfusok tartoztak, mint *Cholnoky Jenő, Prinz Gyula, Teleki Pál, Papp Károly, Böckh Hugó, Halász Gyula, Réthly Antal, Schafarzik Ferenc, Vendl Aladár, Vadász Elemér* (Balázs, 1993). *Lóczy Lajos* a budapesti műegyetem földtani tanszékéről került át a földrajzi tanszék élére és itt a természetföldrajzi – mindenek előtt geológiai – alapú földrajzoktatást képviselte, és ezzel új irányt nyitott a magyar geográfia előtt. „...Lóczy, miután a földrajztudományt a geológia erős alapzatára helyezte, a földrajzban is bevezette azt a kemény bírálatot, ami csak a földtanban volt szokásos. Mindig az eredeti dokumentumokra, pontos észlelésekre vetett súlyt és kiirtotta a geográfiából az elburjánzó spekulációt...” (Láng, 1970. 21. o.). Széleskörű szakírói és tanári működése mellett legalább olyan jelentős volt az a tudományszervezői munkája is, amelyet hazánk tudománytörténetének egyik legnagyobb vállalkozása jelzett. Ugyanis 1891-ben *Lóczy Lajos* szakmai irányítása mellett alakult meg a Magyar Földrajzi Társaság keretén belül a Balaton-Bizottság, amelynek fő feladata a különböző tudományos intézetek Balatonnal kapcsolatos kutatásainak összehangolása volt. E tudományos vállalkozás méreteire jellemző, hogy a több évtizeden át folyamatosan tartó kutatások eredményeit – Balaton monográfia – 32 kötetben, közel 7000 oldal terjedelemben publikálták (Sipos és Nagy, 1997a). A Balatonkutatás a magyar geográfia – és az egész magyar tudománytörténet – azon neves, ám számszerint kevés kutatásai közé tartozik, amelyet teljes egészében be is fejeztek. *Cholnoky Jenő* A Balaton körül című írását így méltán kezdhetette e sorokkal: „...A Balaton tudományos tanulmányozása be van fejezve, az eredmények magyar és német nyelven már megjelentek. Itt volna az ideje, hogy ennek a világraszóló, nevezetes tanulmányozásnak a történetét is megírjuk népszerű formában, hogy mindenki megérthesse és mindenki büszke lehessen a magyar tudományosság történetének erre a fényes részére. Hisz a munka olyan szép volt s az eredmények olyan óriásiak, hogy még a berlini földrajzi társaság folyóirata is azt írta róluk, hogy Németországban ehhez fogható nagyszabású és alapos tudományos tanulmány nincs...” (Cholnoky, 1934, 80. o.).

Miután *Lóczy Lajos*, 1908-ban az egyetemi katedrát otthagyva, a Földtani Intézet igazgatója lett, a földrajzi tanszék élére – 1910-ben – *Czirbusz Géza* került, aki haláláig, 1920-ig töltötte be e tisztséget. *Czirbusz Géza* személyében olyan ember került a magyar geográfia meghatározó intézményének élére, aki megpróbált szakítani *Lóczy Lajos* természetföldrajzi alapú, oknyomozó földrajzi szemléletével és ennek helyébe a fő hangsúlyt az *antropogeográfiára* helyezte (Láng, 1970). E hatalmas tárgyi tudással bíró, igen széles szak- és közírói tevékenységet folytató egyetemi tanár szerencsétlen, agresszív természete miatt és valódi tudományos koncepció hiányában, valamint a természetföldrajzi tényezők elsődlegességének tagadása miatt nem tudta magát elfogadtatni abban a közegben, amelyben már a *Lóczy Lajos* szemléletét valló tanítványok voltak túlsúlyban.

1920-ban – *Czirbusz Géza* halála után – a budapesti egyetem földrajzi tanszékének élére *Lóczy Lajos* egyik tanítványa, a később világhírű geográfussá vált *Cholnoky Jenő* került. „...Mérnöki képzettsége, széles földrajzi látóköre főleg a geomorfológiában és a természetföldrajz más ágaiban tette lehetővé, hogy nyilván minden idők legtermékenyebb geográfusává váljék, s az „észlelő”, sőt egyes ágakban mérő-kísérletező geográfia még fejlődjék, de a szintetizálás is kibontakozzék...” (Marosi, 1994. 15. o.). *Cholnoky Jenő* és

tanítványa, *Teleki Pál* személyével a magyar földrajztudománynak megkezdődött az a korszaka, amelyet a kérdéskör egyik szakírója *Marosi Sándor* a szintetizálás kezdetének nevezett (*Marosi*, 1994).

E földrajzi szintetizálás lényegét a korszak meghatározó geográfusa – *Cholnoky Jenő* – így fogalmazta meg: „...A földrajz célja a Földet megismertetni a maga egészében, minden részében. Ezt sohasem szabad szem elől téveszteni, mindig ebből kell kiindulnunk s erre visszatérnünk. És a Föld olyan komplikált, olyan változó, olyan nagy, hogy az emberi elme még csak az elején van annak, hogy róla kielégítő képet nyújthasson...” (*Cholnoky*, 1914. 26. o.). Ezekben az évtizedekben – vagyis az első világháborút követő időszakban – születtek meg a magyar geográfiai szakirodalom kiemelkedő alkotásai. Még a világháború éveiben jelent meg *Teleki Pál* A földrajzi gondolat története című akadémiai székfoglalónak íródott műve, amely a magyar földrajzi szakirodalom eddigi egyetlen geográfiai-szellemtörténeti összefoglalása. Ezekben az évtizedekben látott világot *Cholnoky Jenő* A Föld és élete című hat kötetes monográfiája, amelyhez hasonló terjedelmű, a Föld egészét bemutató mű azóta sem jelent meg hazánkban. De e sorba tartozik *Prinz Gyula* Hat világrész földrajza című tudományos-népszerűsítő kötete is és mindenképpen meg kell említeni *Teleki Pál* A gazdasági élet földrajzi alapjai és az Általános gazdasági földrajz című műveit is, amelyek a maguk korában igen népszerűek voltak a szakemberek körében. Az általunk vizsgált időszak másik nagy szakirodalmi vállalkozása pedig a *Prinz Gyula*, *Cholnoky Jenő*, *Teleki Pál* és *Bartucz Lajos* által írott négy kötetes Magyar föld, magyar faj című monográfiája volt, amely a Kárpát-medence átfogó földrajzi képét adta. E hatalmas terjedelmű művek alap gondolata az emberi társadalom és a földrajzi környezet közötti kapcsolatrendszer volt, amelyet *Prinz Gyula* igen találóan így fogalmazott meg: „...Földrajzi helyzet, természetes út és gát, méret és távolság sokszor mindennél okosabb irányítója annak, hogy az állam és társadalmi lélekben vagy testben milyen kocsira üljön, milyen vonatra szálljon...” (*Prinz*, 1943. 5. o.).

Ezekben az évtizedekben kezd önállóvá válni a magyar gazdaságföldrajz, és a hagyományosan igen magas színvonalú természetföldrajz mellett, egyre nagyobb szerepet kap az emberföldrajz vagy antropogeográfia (*Incze*, 1944; *Mendöl*, 1947). E terület előretörését szemléltetik *Prinz Gyula* fent idézett sorai is. Azonban akár a gazdaság-, akár az emberföldrajzot tekintjük is, meg kell állapítanunk, hogy mindkettő a társadalom és földrajzi környezete közötti viszonyt vizsgálta különböző szempontból. Térhódításuknak nagyban kedvezett az első világháborút megelőző évtizedek földrajzoktatási szelleme, amely szakított a *Cholnoky Jenő* által így jellemzett földrajzoktatással: „...Nem tanultunk egyebet, mint neveket és számokat, minden logikai kapcsolat nélkül. El kellett mondani, hogy 'Debrecen vasúti gócpont, református főiskolával, állattenyésztéssel (miért kellett ezt a kettőt egymás után mondani?), mezőgazdasággal, homokbuckákkal ... és még egy sereg -val, -tal, -nyal stb.'...” (*Cholnoky*, 1934. 5. o.). Az első világháború – és *Czirbusz Géza* halála – utáni magyar antropogeográfia képes volt szakítani ezzel a leíró szemlélettel és azt – a *Lóczy Lajos* nevével fémjelzett oknyomozó természetföldrajzéhoz hasonló – kauzális alapokra helyezni. A korszak neves emberföldrajzi szakírói – *Hézszer Aurél*, *Milleker Rezső*, *Hantos Gyula*, *Dékány István*, *Kalmár Gusztáv*, *Haltenberger Mihály* és *Rónai András* – a kor színvonalán álló, a magyar természetföldrajzzal egyenértékű antropogeográfiát teremtettek és ezzel lehetőséget nyitottak arra, hogy a magyar

geográfia úgy az iskolai oktatásban, mint a tudományok terén valóban integráló jellegű legyen: „...Tudományunk tehát éppen úgy természettudomány, mint humanisztikus tudomány s mivel a Földről lehetőségig hű és részrehajlatlan, objektívus képet kell adni, ezért akkor tökéletes, amikor minden irányban egyformán terjeszti ki figyelmét. Egyoldalúság volna tisztán a szervesen világgal foglalkozni s az embert kihagyni a tanulmányokból, de egyoldalúság volna az embert tenni oda, a tanulmányok egyedüli céljául...” (*Cholnoky*, 1914. 6. o.).

Azt is látni kell azonban, hogy a korszak politikai eseményei – és mindenekelőtt az első világháború történései – úgy a magyar, mint a nemzetközi geográfiában előtérbe helyezték a földrajzi determinizmust. Az első világháború egyfajta traumaként érte egész Európát. A háborút megelőző hosszú békeidőszak után – amelyben általános meggyőződés volt, hogy a civilizált nemzetek vitás kérdéseiket csak békés úton rendezhetik – valóságos megrázkódtatásként hatott a négy évig elhúzódó, minden képzeletet felülmúló pusztítással járó háború. Az okok keresése a politikai és publicisztikai szférán kívül a geográfiát is foglalkoztatta. Ennek volt köszönhető az a széleskörű tudományos ismeretterjesztő tevékenység, amelyet a magyar geográfusok az első világháború idején folytattak és amelyet nagyon jól kihasználtak a földrajz népszerűsítésére (*Siposné és Nagy*, 1995).

Ugyanakkor e háborús okkeresés vezetett el az emberi társadalom földrajzi determináltóságának és a geográfia integrációs szemléletének végső kikristályosodásához. „...A háború, amely a földfelszín rendes folyású életének, az emberi factor szempontjából intenzívebb korát, az öröknek intenzívebb igénybevételét jelenti, megtanított arra, hogy ezeket az összes tüneményeket – tárgyakat úgy mint jelenségeket – amelyek a földfelszín egyik pontján, egyik területén csoportosulnak a maguk organikus és genetikus szövevényében, mint egységet, mint életegységet ismerjük meg...” (*Teleki*, 1917. 208–209. o.).

E tudománytörténeti folyamat eredményeként hazánkban olyan geográfia jött létre, amely kellő tudományos megalapozottsággal vizsgálta az ember és földrajzi környezete kapcsolatrendszerét és e rendszeren belül a természeti tényezőknek tulajdonított döntő jelentőséget. Vizsgálódásai során éppúgy felhasználta a természet-, mint a társadalomtudományok legtöbbjének eredményét és ezeket integrálta (*Dékány*, 1924). Emiatt válhatott a széles néprétegek körében is igen kedvelt tárgygyá. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy a húszas, harmincas évek gazdasági válságokkal, tömeges munkanélküliséggel terhelt időszakában a már említett földrajzi monográfiáknak Magyarországon fizetőképes kereslete volt, és alig akadt olyan jeles magyar könyvkiadó-vállalat, amelynek ne lett volna – általában igen neves szakírók bevonásával készült – utazási sorozata. Ez utóbbiak közül is kiemelkedett a Magyar Földrajzi Társaság Könyvtára című sorozat, amely írói között olyan személyeket találunk, mint *Cholnoky Jenő*, *Baktay Ervin*, *Almásy László* és *Stein Aurél* (*Sipos és Nagy*, 1997). De a magyar földrajz igen nagy népszerűségét tükrözi az is, hogy a budapesti egyetemen ekkoriban volt a legtöbb földrajzszakos hallgató, amelyhez hozzájárult *Cholnoky Jenő* személyes varázsa is (*Láng*, 1970, *Horváth*, 1986).

A korszakban adva volt tehát egy tudomány, amely nagy népszerűségnek örvendett és amely vizsgálataiban éppúgy épített a természet-, mint a társadalomtudományok eredményeire. Ezek okát pedig magában a földrajz akkori – és tegyük hozzá mai is – feladataiban kell keresnünk: „...De bármilyen hatása legyen is az embernek a Földre és viszont,

a földrajz célja ezt is objektíve megállapítani s minden előítéllettől, minden önzéstől, minden politikai fűfangosságtól eltekintve tiszta, tárgyilagos, hű és lehetőleg részletes képet kell nyújtania a Földről...” (Cholnoky, 1914. 37. o.).

Az iskolai földrajzoktatásban is ennek a szemléletnek kellett volna érvényesülnie, ám a korszak kultúrpolitikája – és tegyük hozzá, a vezető geográfusok is – ezen túllépve valódi nemzetnevelő tantárggyá alakították a tudományosság jegyében a földrajzot, amely objektív megállapításai révén nagyon jól illett a húszas, harmincas évek, a trianoni béke által megsértett nemzeti önérzetének gyógyítására.

A földrajzoktatás szellemisége

A magyarországi földrajzoktatás központi kérdése kezdetektől fogva a középiskolai földrajzoktatás volt. Az állami irányítású magyar földrajzoktatás az 1777-ben kiadott *Ratio Educationissal* kezdődött (Bódi, 1935; Udvarhelyi és Göcsei, 1973). E tanügyi szabályzat, amely hazánkban először szabályozta átfogó jelleggel az oktatásügy egészét, a földrajzoktatást illetően három fő jellemzővel bírt: központi helyet biztosított a honismeretnek, a földrajzot a hasznosság elvének szolgálatába állította, új módszereket határozott meg. A *Ratio Educationis* előírásai szerint – szakítva azzal a hagyománnyal, hogy a fő hangsúlyt a Föld és Európa egészére helyezték – most a tanulóknak hazájuk múltját, jelenét, földrajzát és természetrajzát kellett megismerniük. Emellett azonban a *Ratio Educationis* a földrajzoktatás terén a hasznosságot is előtérbe állította. Míg korábban azon kevés középiskolában, ahol egyáltalán oktattak földrajzot „...az oktatás tárgya egyszerűl az ókori népek történetének színtere, másrészl a jelenkori földrajz viszonyok leírása volt...” (Bódi, 1935. 6. o.) addig most a földrajzoktatás „kilépett az életbe” és a tanulókkal főleg olyan dolgokat tanított meg, amelyeknek jövendő életviszonyaik között hasznát vették. Most már nem csak azt tanították, hogy mi hol van és milyen, hanem azt is, hogy a mindennapi élet szempontjából hogyan lehet hasznosítani. Igen találó példával élve: „...A hegyeknél a külső mellett azt is kell kutatni, mit rejtenek a gyomrukban, és mire alkalmasak...” (Udvarhelyi és Göcsei, 1973. 27. o.). Az új módszerek tekintetében pedig a lakóhely- és hazaközpontúságot, az utazás módszerét, a térképek és földgömbök használatát és az összehasonlító módszer alkalmazását köszönhetjük a *Ratio Educationis*nak. Mindemellett azonban nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy a korszak földrajztudományának megfelelően a *Ratio Educationis* által előírt földrajzoktatás, amely továbbra is szorosan kötődött a *történelemtanításhoz*, leíró jellegű maradt és ez a szemlélet uralkodott egészen a XIX. évszázad második feléig, amikor a földrajz és a történelem tantárgyként való oktatása véglegesen különvált egymástól. Ekkoriban a történelemmel való kapcsolatra már csak az utalt, hogy az ókori világ földrajza továbbra is tananyag maradt. A végleges szemléleti váltást pedig csak az 1899. évi tantervek előírásai jelentik, amelyek korszerűségét jellemzi, hogy a földrajz oktatása a természeti viszonyokból levezetett társadalomföldrajzi tényezők ismertetését takarta. Ez tulajdonképpen a már régóta érlelődő elméleti vita ideiglenes lezárását is jelentette, hiszen az évtizedek óta fennálló kérdést – hogy a földrajzoktatás „*természettudományos, vagy történettudományos*” irányultságú legyen-e – a *humán tudományok irányába döntötte el.* (Bódi, 1935. 115. o.) „A gimnáziumi földrajzoktatás célja az új tantervben változatlan: a föld

természeti viszonyainak s ezek alapján a nevezetesebb országok és népek állami, gazdasági és műveltségi jelenállapotának ismerete, főtekintettel hazánkra...” (Bódi, 1935. 125. o.). Bár a magyarországi földrajztanítás történetében e jelentős változások mindenképpen folyamatos fejlődést jelentenek, a földrajz, mint tantárgy, egészen századunk elejéig háttérbe szorult. A századfordulón – éppen azokban az évtizedekben, amikor a magyar földrajztudomány is jelentőssé vált – egyre nagyobb súlyt kapott. Érdekes, hogy ekkoriban az antropogeográfiai elméletek földrajzon belüli megjelenésével ismét felmerült az az elképzelés, hogy a földrajzot, mint tantárgyat megint a történelemben kellene integrálni. Ennek oka az volt, hogy az antropogeográfia az ember és földrajzi környezetének – és ezen belül is kiemelten az államalakulatoknak és földrajzi környezetüknek – tulajdonított jelentőséget. E szemlélet társadalomtudományi túlértékelése eredményezte a történelmi vonatkozások hangsúlyozását.

E szemléleten véglegesen a Magyar Földrajzi Társaság 1916-os tantervjavaslatát változtatott, amelyet terjedelmes publikációs tevékenység, elmélyült tudományos vita előzött meg. E tantervjavaslat már „általános földrajzi kurzust” is tartalmazott és ezután tervezett a gimnáziumok V. osztályában külön emberföldrajzot tanítani. (A középiskolai ... 1916.) E tantervjavaslat abból a megállapításból indult ki: „...A modern földrajz már réggen túllépte ennek a régi, hagyományos földleírásnak kereteit...” (A középiskolai ... 1916. 1. o.) A háború eseményeihez kapcsolódó *földrajzi determinizmus* kap hangot itt is amikor a szerzők a világháborúra hivatkozva emelték ki a földrajzoktatás fontosságát. Ugyanakkor itt kapott hangot a földrajz jelentősége a nemzetnevelésben és az általános műveltség növelésében is: „...A modern földrajznak gazdasági, etikai és nemzeti jellege teszi a földrajzot a legérdekesebb, legnépszerűbb tantárggyá, ez adja meg ennek a tantárgynak – ma inkább, mint valaha – a létjogosultságot a középiskolák felső osztályaiban és ebben kell keresnünk pótolhatatlan jelentőségét az általános műveltség szempontjából is...” (A középiskolai ... 1916. 3. o.). E nemzetnevelési feladaton túl azonban a *Földrajzi Társaság javaslata a természettudományos képzést is hangsúlyozza*. Ennek köszönhetően pedig a gimnázium első osztályában földrajzi alapfogalmakat, honismeretet, a második osztályban Európa természeti és politikai földrajzát, a harmadikban a többi világrész természeti és politikai földrajzát, a negyedikben „általános matematikai és fizikai földrajzot”, az ötödikben általános emberföldrajzot, hatodikban az Európán kívüli világrészek leíró földrajzát, hetedikben Európa leíró földrajzát, a nyolcadik osztályban pedig Magyarország leíró földrajzát tervezték oktatni. Az 1916-os tantervjavaslat is tükrözte az akkori földrajztudomány integráló jellegét, amikor azt hangsúlyozta, hogy a helyesen oktatott földrajz valójában kapcsolatot teremt a természet- és társadalomtudományi tantárgyak között. A tantervjavaslat készítői mindezt egybevetve követelték a földrajz szerepének növelését a középiskolákban, amikor a dokumentumot e sorokkal zárták: „...Nyugodt lélekkel állíthatjuk, hogy nincs a középiskolának egyetlen-egy tantárgya sem, melynek szélesebb körű tanítását az élet olyan parancsolólag követelné, mint a földrajzét. Ez a mi erősségünk s ebben rejlik bizodalunk...” (A középiskolai ... 1916. 7. o.)

Az 1916-os tantervjavaslat kapcsán kibontakozott tudományos vita alkalmat nyújtott arra, hogy a magyarországi földrajzoktatás szellemiségét reprezentáló, néhány jellemzőt megfogalmazzanak a szakemberek. Ilyen volt például *Haltenberger Mihály* nyilatkozata, amely szerint: „...A legfontosabb kritérium azonban az, hogy a *geográfia eszképző...*”

(*Haltenberger*, 1914. 20. o.). E megállapítás pedig összeesengett az 1916-os tantervjavaslat szellemével, amely a földrajzoktatás rendezését szolgáló *1926-os tanterven* keresztül az egész magyar középiskolai oktatásban érvényre jutott (*Bódi*, 1935. 131. o.).

Az 1916-os tantervjavaslat szellemsége nagyban kedvezett a korszak kultúrpolitikájának, amelynek egyik legfontosabb célja a nemzettudat erősítése volt. Különösen fontos ebből a szempontból, hogy a magyar tantervjavaslat hazánk honismeretével tervezte kezdeni a középiskolai földrajzoktatást és azzal is fejezte be. Ez utóbbi okai azonban Magyarország határain kívül keresendők. Századunk első éveiben Németországból indult ki az az elképzelés, mely szerint a földrajzoktatásnak a szülőföldből, a hazából kell kiindulnia és oda is kell visszatérnie. Ez a módszer azon a felismerésen alapult, hogy a tanuló első tájélményei lakóhelyéhez, szülőföldjéhez kötődnek. Így a földrajzoktatás alapvetően tudott építeni az addig kevésbé alkalmazott megfigyelés módszerére. Ehhez pedig szakítani kellett a megelőző időszak földrajzoktatásában uralkodó azon nézettel, hogy enciklopédikus szellemben, a Föld egészét egyenlő mértékben kell tanítani a tanulókkal (*Fodor*, 1929). Ehelyett a hangsúlyt a haza és a szomszédos államok megismertetésére helyezték, hiszen ez nyújtott kellő gyakorlati értelmet a földrajzoktatásnak. Ugyanakkor felismerték azt is, hogy a társadalom és a földrajzi viszonyok kapcsolatrendszerét legjobban saját környezetén tudja a tanuló megfigyelni. Ez volt az oka a megfigyelés módszere előtérbe-kerülésének. A földrajzon belül ez az új tantárgy – a német Heimatkunde kifejezéséből fordítva – honismeret névvel vonult be a korszak európai iskolaügyébe és a kontinens minden országában általánossá vált (*Otto*, 1924; *Fodor*, 1929; *Machatschek*, 1930; *Gavazzi*, 1930; *Gradidier és Reiyler*, 1927; *Granö*, 1928; *Almaginà*, 1928). E geográfiai oktatás célja a táj, a földrajzi környezet megismertetése és nem a haza topográfiájának megtanítása volt, ugyanakkor pedig szervesen épített a többi szaktárgy tananyagára is. Ezt, az osztrák népiskolai rendszert alapul véve, *Fodor Ferenc* fogalmazta meg: „...Tehát nem szaktárgyakat tanítanak, hanem életegységeket, a szülőföldet ismertetik. Ez valójában a legtisztább geográfiai gondolat. Nálunk ezt a gondolatot igen gyakran félreértik. Azt hiszik, hogy a szülőföld földrajzát, vagy még inkább topografiáját kell tanítani, vagy még gyakrabban a tanulóknak betanítani. Pedig a szülőföldismeret nem valami külön szaktárgy, hanem egy életegység életének megfigyelésen alapuló ismerete...” (*Fodor*, 1929. 143. o.). Éppen ez, a tájak szerves egészként való tanítása tette alkalmassá a magyarországi honismereti oktatást arra, hogy a területi revíziót zászlajára tűző magyar kultúr- és külpolitika iskolai alaptantárgyává váljék. Ennek oka pedig abban rejlik, hogy a korszak geográfiai szakirodalma – és éppen a nagy példányszámban elkelt, már említett igen népszerű földrajzi művek, monográfiák – a Kárpát-medencét mint egységes földrajzi tájat fogták fel, írták le. Önmagában ennek nem volt semmi különös nacionalista felhangja, hiszen az komoly természetföldrajzi tudományos eredményeken nyugodott. Ám ez, a Kárpát-medencét szerves földrajzi egészként bemutató – geográfiai szempontból nagyon is megalapozott – szemlélet egyből más értelmet kapott egy olyan társadalmi közegben, olyan iskolaszervezetben, ahol nap mint nap olvashatóak, hallhatóak voltak a „Csonka Magyarország nem ország, nagy Magyarország menyország” – stílusú revizionista jelszavak.

Mindennek tudatában nem csodálkozhatunk azon, hogy a korszak kultúrpolitikája erősen támogatta a földrajzoktatást. Ez kapott hangot gróf *Klebensberg Kuno* miniszter

beszédében is: „...Két tárgynál azonban mélyebbre ható változtatásokat akarok eszközölni, mert sajnálattal tapasztaltam, különösen külföldi útjaim alkalmával, hogy mennyire visszamaradtunk éppen ezen tárgyak terén. Értem a történelemtanítást és a földrajztanítást. ... A földrajz terén a VII. osztályban jut csak egy egészen csekély óraszám az ifjaknak. Én azt hiszem, hogy a természetrajz, az ásványtan, növénytan és az állattan tanítását egy természeti földrajz tanításával kell szintetikus módon befejezni, a világtörténelmet pedig a VIII. osztályban az emberföldrajzzal, a történetileg lett nemzetek mai állapotának politikai, gazdasági jelentőségének ismertetésével, mert az a hihetetlen naivság és tájékozatlanság, amely nálunk még művelt embereknél is külpolitikai kérdések körül mutatkozik, nem csekély mértékben a földrajzi tájékozatlanságra vezethető vissza...” (Klebensberg, 1927. 398–399. o.). Mi sem szemlélteti ezt jobban, hogy ezekben az évtizedekben teremti meg *Gesztli Lajos* a – jelentős pénzforrásokat igénylő – magyar oktatófilmügyet, amelynek túlnyomó részét földrajzi filmek tették ki. De jól példázza ezt az is, hogy 1923-ban jelent meg hazánkban az első, a földrajzoktatás módszertanával foglalkozó tanulmánykötet. E könyv, amely a *Modern földrajz és oktatása* címmel került az olvasók kezébe, jól tükrözi a korabeli oktatás szellemét. Különösen fontos ez annak ismeretében, hogy szerzői között a korszak vezető geográfusait találjuk: *Cholnoky Jenő, Karl János, Dékány István, Ember István, Erődi Kálmán, Vargha György, Hézsér Aurél, Gesztli Lajos, Kerékgyártó Árpád*. E kötet szerzői a középiskolai földrajzoktatás célját abban látták, amit *Ember István* *A földrajztanítás célja és értéke* című tanulmányában fogalmazott meg, és ami teljesen egybecsengett a korszak földrajztudományának alap gondolatával: „...Szakítanunk kell végre megrögzött előítéletekkel s a középiskolai földrajztanítás végső célját nem láthatjuk másban, mint annak megismerésében, miként determinálja a föld társadalmi életfeltételeinket s miként nyilvánul meg ezzel szemben egyéneknek, társadalmaknak bizonyos keretek között kifejlődő aktivitása...” (Teleki és Vargha, 1923. 37. o.). A korszak szellemének megfelelően természetesen e kötetben is hangot kapott a honismeret fontossága. A kérdéssel foglalkozó *Karl János* úgy foglalt állást, hogy a honismeret lényege: a táj fokozatos megismertetése a tanulókkal saját környezetükön keresztül. Azonban ez szerinte sem jelenthet pusztán leírást, ismertetést, hanem sokkal inkább egyfajta oknyomozást, amelynek során a tanulók megismerik előbb lakóhelyüket, majd hazájuk főbb természetföldrajzi jelenségeit, majd arra ráépítve az ott élő társadalom saját földrajzi környezetéhez fűződő viszonyrendszerét (Teleki és Vargha, 1923). A kötet sajátos színteljét képezte *Gesztli Lajos* *A politikai földrajz irányelvei* című írása, amely szerint e témakör oktatása alapelveiben megegyezik a honismeret oktatásával, de itt a magyar társadalmat ért trianoni trauma is hangot kap már: „...A rendelkezésre álló órák felét Magyarországra kell szánni. A régi Magyarországot írjuk le, de a csonka hazát mellé állítjuk. S vigyázni kell, hogy ne számadatok csimborasszóját tanítsuk, inkább azt, hogy mi teszi az országot természetes földrajzi egységgé, a részek harmonikus egymásraultaltsága és az évezredek állam létezése a földrajzi tényezők igazsága mellett szól. Itt kell utalni a „politikai” határok lényegére. Jól értessük meg, hogy a határvonal az állam élő erejének kifejezése. Egy történeti térképen az állam határainak koronkénti változását megfigyelni és a változásokban földrajzi kapcsolatot megkeresni a leggyümölcsözőbb irredentizmus...” (Teleki és Vargha, 1923. 117. o.). E mondatok pedig jól mutatják azt, hogy a korszak geográfusai között voltak olyanok, akik tudományterü-

letük objektív tanításait – engedve a korszellem kényszerének – tudatosan állították a kultúrpolitika szolgálatába. Nem szabad azonban ezt hibául felróni, hiszen a húszas, harmincas évek magyar társadalma – az elenyésző kisebbségtől eltekintve – a revizionizmus lázában égett. Mindezt elősegítette a hivatalos kultúrpolitika is, amelyet jól tükröz *Vass József* miniszter iskolákhoz intézett körlevele is.¹

**A m. kir. vallás- és közoktatásügyi Minisztertől
192. 193-1921. szám III/a.**

Tudomás és mihez tartás végett közlöm Cimmel, hogy a jövőben Magyarország földrajzát tárgyaló könyvet tankönyvül csak abban az esetben engedélyezhetek, ha az (a régi) Magyarországot mint hegyrajzilag, vízrajzilag, gazdaságilag stb. szét nem darabolható egységet tárgyalja ugyan, de megfelelő beállításban és fogalmazásban világosan megmagyarázza azt, hogy a trianoni békeszerződés milyen állapotot teremtett. Ennek az állapotnak bírálata nem lehet a tankönyv feladata.

Kivétel teendő azonban Horvát-Szlavonországgal és Fiumével, ezek földrajzának tárgyalásánál eltekinthetni a vízrajzi, gazdasági stb. egységtől. A horvát vármegyék Jugoszláviával kapcsolatban tárgyalandók, de külön és rövid történelmi bevezetéssel. A fiumei államot pedig közvetlenül Magyarország után kell tárgyalni azzal, hogy Fiume a természet által adott és történelmileg igazolt kikötője a magyar medencének.

Szükséges, hogy a földrajz-tankönyvek írói a nomenclatura tekintetében is bizonyos egységes szempontokat kövessenek. A régi Magyarországra „a történelmi Magyarország”, „hazánk” vagy egyszerűen „Magyarország” kifejezések, a trianoni béke Magyarországra pedig „Csonka-Magyarország” kifejezés használandó.

A fizikai térképeken „Magyarország” szót a Közép-Duna egész medencéjére, tehát az egész régi Magyarországra kell alkalmazni. Politikai térképeken a betűk úgy helyezendők el, hogy a „Magyarország” felírás csak Csonka-Magyarország területét fedje, de ügyelni kell arra, hogy a szomszéd államok neve ne nyúljon át a tőlünk elszakított területekre. Ezeknek külön neveit is célszerű jelezni kisebb betűvel: „Erdély”, „Bánát”, „Bácska”, „Tót-Felvidék”, „Szepesség”, „Székelyföld” stb. A színezésben a most említett területeket mint az illető szomszédos államhoz tartozókat kell feltüntetni. Azonban a trianoni béke előtti határt vékony színes vonallal kell jelezni.

A „megszállt területek” kifejezés kerülendő és helyette inkább „hazánknak idegen uralom alatt lévő területei” kifejezés használandó.

Budapest, 1922. február hó 18.

Vass József

Pedig lehetett a napi direkt politizálást kerülve is földrajzot, honismeretet tanítani, de a földrajz akkor is a hazaszeretetre nevelés egyik legfontosabb tárgya maradt. „...Ugy tanítsuk a *szülőföldet* és a *hazát* hogy lelkünk részeivé legyenek, nem pedig olyan ház, amelyben felmondhatunk és jobb állásért tovább állhatunk...” (*Márton*, 1927. 43. o.).

A húszas, harmincas évek iskolai oktatásában a földrajz egyre nagyobb jelentőségre tett szert. Integráló – a természet- és a társadalomtudományi tantárgyakat mintegy ösz-

¹ Magyar Földrajzi Társaság Irattára 12/1922.

szegző – jellege miatt igen alkalmas volt a tanulók világméreteinek alakítására, ugyanakkor objektív megállapításain keresztül akaratlanul is hozzájárult a revizionista szellemű nemzetneveléshez. Nem változtat ezen az tény, hogy a földrajztudomány vezető szakemberei a korszak geográfiájának megfelelően műveikben objektivitásra törekedtek. A földrajztudomány és a földrajz, mint tantárgy természettudományi tényeken alapuló megállapításai, a trianoni békeszerződés okozta traumától szenvedő társadalmi tudatban a revizionizmust tudományosan igazoló felhangot kaptak és kaphattak. A pokolba vezető út is jó szándékkal van kirakva.

Irodalom

- Almagina, Roberto (1928): A földrajz Olaszországban a világháború után. In: Teleki Pál, Kéz Andor és Karl János (szerk.): *Földrajzi évkönyv*. Magyar Földrajzi Társaság, Budapest, 152–167.
- Balázs Dénes (szerk., 1993): *Magyar utazók lexikona*. Panoráma, Budapest.
- Berend T. Iván (1983): *Válságos évtizedek*. Közép- és Kelet-Európa a két világháború között. 2. kiad. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bódi Ferenc (1935): *A középiskolai földrajzoktatás története az első Ratio Educationistól napjainkig*. Szegedi Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem, Szeged.
- Cholnoky Jenő (1936): *Balaton*. Franklin Társulat, Budapest.
- Cholnoky Jenő (1934): *Égen, földön*. Franklin Társulat, Budapest.
- Cholnoky Jenő (1932): *A Föld megismerésének története*. Singer és Wolfner Irodalmi Intézet RT, Budapest.
- Cholnoky Jenő (1914): A földrajzról. In: Cholnoky Jenő : *Földrajzi képek*. Élet Irodalmi és Nyomda RT. Budapest. 23–40.
- Dékány István (1924): Az ember és környezete viszonyának új elmélete: Az antropogeográfia alapvetéséhez. *Földrajzi közlemények*, **52**. 1924. 1–3. sz. 1–23.
- Fodor Ferenc (1929): A szülőföld és honismeret helyzete a külföldön és hazánkban. In: Teleki Pál, Kéz Andor és Karl János (szerk.): *Földrajzi évkönyv*. Magyar Földrajzi Társaság, Budapest. 140–159.
- Gavazzi, A. (1930): A földrajz Jugoszláviában a háború után. In: Teleki Pál, Kéz Andor és Karl János (szerk.): *Földrajzi évkönyv*. Magyar Földrajzi Társaság, Budapest, 141–146.
- Grandidier, G. és Reizler, S. (1927): A háború utáni francia földrajz. In: Teleki Pál, Kéz Andor és Karl János (szerk.): *Földrajzi évkönyv*. Magyar Földrajzi Társaság, Budapest, 153–177.
- Granő, J. G. (1928): A földrajz Finn- és Észtsországban. In: Teleki Pál, Kéz Andor és Karl János (szerk.): *Földrajzi évkönyv*. Magyar Földrajzi Társaság, Budapest, 141–151.
- Haltenberger Mihály (1914): A modern földtudomány és Magyarország középiskolai földrajzoktatása. *Új Élet*, 7–10. sz. 20–31.
- Havasné Bede Piroska és Somogyi Sándor (1973, szerk.): *Magyar utazók, földrajzi felfedezők*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Havass Rezső (1922): *Emlékezés a Magyar Földrajzi Társaság 50 éves múltjára*. Magyar Földrajzi Társaság, Budapest.
- Hóman Bálint (1933): Emlékezés gróf Klebelsberg Kuno felett. *Századok*, **67**. 7–8 sz. 241–249.
- Hóman Bálint (1932): Gróf Klebelsberg Kuno ravatalánál. *Magyar Szemle*, **16**. 3. sz. 201–203.
- Horváth Árpád (1986): Cholnoky Jenőre emlékezik egykori tanítványa. *Földrajzi múzeumi tanulmányok*, **2**. 2. sz. 45–50.

- Huszi József (1942): *Gróf Klebelsberg Kuno életműve*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Incze Andor (1944): *A magyar földrajz huszonkét éve*. Minerva nyomda, Kolozsvár.
- Jóboru Magda (1972): *A köznevelés a Horthy-korszakban: Alsó- és középfokú oktatás*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Kádár László (1972): A 100 éves Magyar Földrajzi Társaság és jeles képviselői. *Földrajzi Közlemények*, **96**. 2–3. sz. 107–117.
- Gróf Klebelsberg Kuno beszédei, cikkei és törvényjavasatai, 1916–1926*. (1927). Atheneum Irodalmi és Nyomdai RT., Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1932): *A háború utáni kor szelleme*. Franklin Nyomda, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1930): *Jöjjetek harmincas évek*. Atheneum Irodalmi és Nyomdai RT., Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1929): *Küzdelmek könyve*. Atheneum Irodalmi és Nyomdai RT., Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1928): *Neonacionalizmus*. Atheneum Irodalmi és Nyomdai RT., Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1933): *Utolsó akkordok*. Atheneum Irodalmi és Nyomdai RT., Budapest.
- Gróf Klebelsberg Kuno politikai hitvallása* (1935). Atheneum Irodalmi és Nyomdai RT., Budapest.
- Gróf Klebelsberg Kuno emlékezete* (1938). Egyetemi ny., Budapest.
- Kormány Gyula (1979): A Magyar Tanácsköztársaság népiskolai földrajzi tantervezete. *Földrajztanítás*, **22**. 3. sz. 65–70.
- Kornis Gyula (1932): Gróf Klebelsberg Kuno: Emlékezés a Magyar Paedagógiai Társaságnak 1932. okt. 15-i ülésén. *Magyar paedagógia*, **49**. 7–8. sz. 98–109.
- Kornis Gyula (1921): *Kulturpolitikánk irányelvei*. Atheneum Nyomda, Budapest.
- A középiskolai földrajzoktatásunk reformálása (1916) közread. a Magyar Földrajzi Társaság. *Földrajzi közlemények*, **44**. 1. sz. 1–7.
- Láng Sándor (1970): A földrajztanítás múltja az Eötvös Loránd Tudományegyetemen 1870–1970 között. In: Antal Zoltán, Láng Sándor és Sárfalvi Béla (szerk.): *A Budapest Eötvös Loránd Tudományegyetem Földrajztudományi Tanszékének centenáriumi évkönyve*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 6–42.
- Machatschek és Fritz (1930): A földrajz Cseh-Szlovákiában a háború után. In: Teleki Pál, Kéz Andor és Karl János (szerk.): *Földrajzi évkönyv*. Magyar Földrajzi Társaság, Budapest. 119–140.
- Márki Sándor (1889): Hunfalvy János. *Földrajzi közlemények*, **17**. 2. sz. 5–82.
- Marosi Sándor (1976): A Magyar Földrajzi Társaság 1. és 100. közgyűlése között. *Földrajzi közlemények*, **100**. 1. sz. 9–33.
- Marosi Sándor (1994): Társaságunk múltjáról és jelenéről: A Magyar Földrajzi Társaság első 120 éve (1872–1992). *Földrajzi közlemények*, **118**. 1. sz. 5–34.
- Márton Béla (1927): *A földrajztanítás módszertana*. Csáthy, MTI Nyomda, Budapest.
- Mendöl Tibor (1947): *A magyar emberföldrajz múltja, jelen állása és feladatai*. Teleki Pál Tudományos Intézet, Budapest.
- Otto, Theodor (1924): A földrajzoktatás reformja Németországban. In: Teleki Pál, Bezdek József és Karl János (szerk.): *Zsebatlasz*. Magyar Földrajzi Intézet, Budapest, 141–148.
- Poszler György (1997): Báró Münchhausen mutatványa a negyedik reform. *Liget*, **10**. 1. sz. 53–65.
- Prinz Gyula (1943): *Hat világrész földrajza*. Renaissance Könyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Pukánszky Béla és Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sipos Anna Magdolna és Nagy Miklós Mihály (1997): A Magyar Földrajzi Társaság a földrajzi ismeretterjesztés szolgálatában. *A földrajz tanítása*, **5**. 3–4. sz. 23–29.
- Sipos Anna Magdolna és Nagy Miklós Mihály (1997d): Könyvek, Könyvsorozatok a Magyar Földrajzi Társaság történetében, 1872–1945. *Földrajzi Közlemények* **121**. 3–4. sz. 142–149.

Földrajzoktatás a válságos évtizedekben

- Siposné Kecskeméthy Klára és Nagy Miklós (1995): A földrajzi ismeretterjesztés és a háború. *A földrajz tanítása*, 3. 5. sz. 5–8.
- Szabó József (1980): *Hunfalvy János*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Tasnádi Kubacska András (1974): *Lóczy Lajos*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Teleki Pál (1917): *A földrajzi gondolat története*: Essay. Szerzői kiad., Budapest.
- Teleki Pál és Vargha György (1923, szerk.): *Modern földrajz és oktatása*. Stádium, Budapest.
- Udvarhelyi Gábor és Göcsei Imre (1973): *Az alsó- és a középfokú földrajztanítás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest.

ABSTRACT

MAGDOLNA A. SIPOS AND MIKLÓS M. NAGY:
THE TEACHING OF GEOGRAPHY BETWEEN THE TWO WORLD WARS

Hungarian politicians of the years following the First World War were searching for a way out of the distress the country was in as a consequence of the Trianon Peace Treaty. They chose education – and, within that, focused on geography education – as a possible ideological egress. In the present study the authors examine (1) how the teaching of geography, so popular in that period, was influenced by the cultural politics of the era in the schools, especially in secondary schools and (2) how geography education supported the notions of national education and revision. These decades were the golden age of the discipline and the teaching of geography. With its integration-based approach and its claim of the determining role of geographical conditions, the field, as it were, provided a natural geographical basis for the notion of revision. This way, a simple statement of natural geography, declaring the unity of the Carpathian basin, received an overtone corresponding to the actual political regimes.

Magyar Pedagógia, 98. Number 1. 41–57. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Sipos Anna Magdolna, H – 2040 Budaörs, Szivárvány u. 2. X. em. 64.; Nagy Miklós Mihály, H – 1149 Budapest, Pillangó park 12/c VII. em. 45.

A magyar gyermektanulmányi mozgalom története (Összefoglalás¹)

Deák Gábor

A gyermektanulmányozás fogalma, történeti kialakulása

A gyermektanulmányozás (pedológia) sokoldalú pedagógiai és lélektani diszciplína. Kialakulásában nemcsak a gyermek iránti pedagógiai érdeklődés játszott közre, hanem a filozófiai és természettudományok fejlődése is. Mint tudományos diszciplínának általában az „általános lélektan”-ból, az antropológiából, a biológiából, a fiziológiából, a szociológiából, a pedagógiából vezetik le az eredetét. Helyet kapnak benne a gyógypedagógia, a karakterológia, a differenciál- és általános fejlődéslélektan, a kriminalisztika, a pathopszichológia, valamint az esztétika szempontjai. Noha tárgya és céljai szerint különbözik ezektől a tudományágaktól, felhasználja azok eredményeit, módszereit a gyermek iránti pedagógiai érdeklődésében.

Nevét *Chrismann Oscartól* (1896) kapta, de megalapítója *Tiedemann Detre* (1899), volt. *Wundt* iskolája összekötötte a kísérleti lélektannal, *Pèrez*, *Claparède*, *Löbisch*, *Sigismund*, *Kusmaul*, *Pollack*, *Darwin* neve szerepel az alapvetők között. *Willhelm Preyer* (1882): *Die Seele des Kindes* című műve termékenyen hatott a századforduló gyermektanulmányozóira, akik *Herbert Spencer* pozitívista pedagógiája alapján egzakt módon kezdtek foglalkozni a gyermeki élet és fejlődés fiziológiai, pszichológiai, értelmi és erkölcsi kérdéseivel. Utóbbi szerint kimutatható a gyermektanulmányozás kapcsolata a morálpedagógiával. *Willhelm Ament* biológiai gyermektanulmányozása, *Claparède* enciklopédikus gyermektanulmányi szemlélete, *Yoteyko* kísérleti gyermekpedagógiája (*La pédologie est l'étude expérimentale de l'enfant*), *Várkonyi* összefoglaló gyermektanulmány-fogalma (*Várkonyi*, 1882) *Weszely* (1932) *Mérei* (1947) újszerű pedagógiai, illetve leíró gyermektanulmány fogalma, *Meumann Ernő* és *Lay* kísérleti pedagógiája és didaktikája egyformán ugyanazzal a témakörrel foglalkoznak, az említett részdiszciplínák segítségével, eredményeivel, ugyanazokat a célkitűzéseket igyekeznek megvalósítani a nevelésben és az oktatásban.

Ezek alapján a gyermektanulmányozás magában foglalja a gyermek összes testi, lelki, szociológiai, biológiai, pedagógiai, gyermeklélektani, a normális és abnormális fejlődésű

¹ A szerző 1957-ben kapott megbízást az Országos Pedagógiai Intézettől a magyar gyermektanulmányi mozgalom története megírására, de az I. rész elkészülte után a pedológia ellen indított kampány miatt a további két rész megírását leállították. Az I. rész 305 oldal terjedelmű.

gyermekről mint a nevelés és oktatás alanyáról szerzett ismereteket. E vonatkozásban nemcsak az iskolás gyermekről (*Meumann*), hanem minden életkorú gyermekről van szó benne, mindaddig, amíg el nem éri a felnőtt kort.

Két szempont érvényesül a gyermektanulmányozás jellegének meghatározásában: a deskriptív (leíró) és a kísérleti jellegű érdeklődés. Utóbbi különösen *Ranschburg* (1908) pszichológiai vizsgálatában érvényesül, amennyiben azt a gyermektanulmányozás, a gyermekmegismerés körében folytatta.

Az alapozók között *Ernst Meumann* (1907, 1908, 1914) az oktatás szempontjából, *Claparède* (1905) az általános emberi fejlődés szerint, *G. Stanley Hall* (1904), szociológiai és morális körülmények figyelembevételével, *Schuyten M. C.* (1911) az értelmi nevelés szubjektív, emocionális, érzelmi, kedély- és hangulati befolyásoltsága szerint foglalkozik e témakörrel, akikkel szemben *Nagy László* nem valami kiegészítő pedagógiának, hanem önálló tudománynak, pedagógiai diszciplínának tekinti. Magyarországi rendszere és mozgalommá szélesítése az ő nevéhez fűződik.

A XIX. századi magyar lélektani irodalom, mint a magyar gyermektanulmányi mozgalom előzménye

A magyar pedagógiai és lélektani tudományos érdeklődés lépést tartott a nemzetközi tudományossággal, s már a XIX. század közepén eljutottak hozzánk az új alapozású, a biológiai fejlődés szempontjait is figyelembevevő pszichológiai munkák. *Rónay Jácint* (1847, 1864) a filogenezis szempontjából írt összehasonlító lélektant, *Tassy Ede* (1867) a népi karakterisztikumot kereste. *Szigethi Warga János* (1844) már 1858-ban a gyermek lelki egyéniségéhez méri a tanítás módszereit, bár egyidejűleg, különösen *Rewentlow* nyomán, a mechanisztikus emlékezeti fogások tanítása is teret kapott a magyar pedagógiai irodalomban. *D. Mocsi Mihály* (1839) természettudományos lélektana *Hartmann*, *Hausinger* és *Carus* nyomán már a fiziológiai lélektan szószólója, *Beke Kristóf* (1845) pedig *Benecke* tanítványaként az elsők között foglalkozott *nevelési lélektannal*. *Warga István* (1846) a nevelés és a lélektan viszonyának filozofikus okfejtésével az elméleti pedagógia képviselője volt. Kiemelkedik *Purgstaller József*, aki az antropológiával köti össze a lélektani érdeklődést, reflexológiája megelőzi korát, noha még elég spekulatív. A magyar pedagógiai és pszichológiai irodalomban ő foglalkozott először a lelki tevékenységek jelölésével, ami a világszakirodalomban is kevés munkában mutatható fel. *Pauer Imre* (1869) tapasztalati lélektant írt, mintegy *Wundt* magyar előfutáraként, *Németh Antal* (1875), *Fekete Endre* az érzelmek nevelésével foglalkoznak, utóbbi *Milde* nyomán, *Ponori Thewrewk Emil* (1871) 1877-ben a gyermeknyelvvvel mint pedagógiai kérdéssel már a gyermektanulmányhoz keres tárgyi adatokat. *Balassa József* (1899) 1893-ban *A gyermeknyelv fejlődése* című könyvében inkább nyelvészeti mint pedagógiai szempontú, de megfigyelései a gyermektanulmányozás körébe is tartoznak *Pehány Adolf* (1894). *A gyermek első fejlődése* című műve már gyermektanulmányi szempontú, melyben *Burdach*, *Schröter*, *van der Kolk* és *Preyer*, *Sigismund* munkáira építve ad fejlődéslelektant. Ő a genetikus-funkcionális lélektan útján halad, s munkája *Nagy Lászlóék* pszicho-

lógiai szemléletének alapozását jelenti. Hivatkozik *Preyer, Sigismund, Grenzmer, Sauppe*, a magyar *Lechner Ödön, Nagy Márton* (1868), *Felméri Lajos* pedagógiai és gyermekismereti munkáira, így átmenetet jelent a lélektani és gyermektanulmányi irodalom között. Sok filozófiai és etikai alapvetés is van e műben. Érdeklődésének antropocentrizmusa termékenyen hatott kortársaira, ugyanígy a XIX. század végén meginduló magyar gyermektanulmányi törekvésekre. A múlt század végén és e század elején a morálpedagógia is hatott a gyermektanulmányra, nálunk különösen *Könyves Tóth Kálmán* írásaiban jelentkezett ez a törekvés az angol *Smiles Samuel* műveinek fordításával. Voltak még más, divatos (Gall) pszichológiai, karaszterisztikai munkák, de ezek távolabb estek a fejlődéstani, biológiai, antropológiai, genetikai-funkcionális lélektani törekvésektől, itt-ott kapcsolódnak csak a gyermektanulmányozáshoz.

Az első tisztaelvű magyar gyermektanulmányi munkák

A XIX. század pedagógiai és pszichológiai irodalmának egyik vonása az, hogy gazdagon megtermékenyült a kor természettudományos gondolkozásától. Egyrészt *Herbart* etikai-pszichológiai alapvetésű pedagógiája érvényesült, másrészt egy pozitivista pedagógia bontogatta szárnyait, melynek dokumentuma a Magyar Tudományos Akadémiára 1867. június 30-án benyújtott, már tisztaelvűen gyermektanulmányi szempontokat érvényesítő mű, *Nagy Márton: A gyermek fokozatos fejlődése* (1868). Ebben fejlődéslélektani alapon a biológiai fejlődéstől a kiteljesedett férfikorig mutatta be a gyermeki és emberi fejlődést, a testi-szellemi fejlődést, a pubertáskor és az ifjúkor testi-lelki sajátosságainak pedagógiai megismertetése céljából. Ebben a fejlődésben kiemeli a szakaszosságot és a fokozatosságot, és e szempont meghatározó érvénye szerint foglalkozik a nevelés és oktatás kérdéseivel. *Felméri Lajos* (1840–1894) gyermekeiről írt feljegyzései alapján (*Preyer* nyomán), valamint a kor ismert pedagógiai és pszichológiai kutatóinak eredményeire építve (*Taine, Pérez, Egger, Tiedemann, Preyer, M. Edgeworth, Madame Guizot, Necker és Necker de Saussure*) gyermekmegfigyeléssel – különösen az első öt év megfigyelésével – adott pedagógiai rendszert, gyermekismeretet, de úgy, hogy *Ribot, Galton, Ruscin, Spencer* e téren mutatott eredményeit sem hagyta figyelmen kívül. Sőt hivatkozik *F. Lagarde: Psychologie des exercices du corps*, Paris, 1888, *L'hygiène de l'exercices Paris* 1890-ben megjelent műveire (1890). *Donner Lajos* (1898), *Tiedemann, Preyer, Sully* és *Wundt* tapasztalatai alapján és a saját megfigyelései felhasználásával írta le a gyermek testi, lelki, különösen értelmi életének fejlődését, továbbá *Willhelm Ament, Sully, Baldwin* és *Pérez* tapasztalatainak felhasználásával mutatott rá a gyermekrajzokban az érzéki és érzelmi benyomások motiváló erejére.

A legátfogóbb művet e vonatkozásban *Pethes János* írta, aki 1901-ben „gyermekpszichológia” címen összefoglalta mindazt, amit addig a gyermeklélektan és a gyermektanulmányozás megállapított (*Pethes*, 1901). Hangsúlyozta – nyilván az amerikai kutatók hatására –, hogy a gyermektanulmányozásnak *gyakorlati* céljai vannak, de szükség van a tudományosan végzett gyermektanulmányozásra is. Vizsgálatait, megfigyeléseit a fiziológiai gyerekpszichológiára építi, de munkáját áthatja a pedagógiai szeretet, amely

felismerhető *G. Stanley Hall*, a Clark Egyetem tanára gyermektanulmányi és gyermeklélektani munkásságában, éppúgy mint az általa szerkesztett *The Pedagogical Seminary* és a *The American Journal of Psychology* című folyóiratokban. A gyermektanulmányozásban *Baldwin, Krohn, Tracy* és *W. Shinn* nevét említi az *Association for the Study of Children*, valamint az *Association of the Collegiate Alumni* című intézmények mellett. A magyar és amerikai gyermektanulmányozás összehasonlításához segítséget adhat *David Ausubel*: „*Theory and Problems of Child Development*” című kiadványban *Robert I. Watson*: *History of the Study of the Child*” című írása, (*New Haven*, 1962). *Pethes János* feldolgozta a kor gyermekmegfigyelési publikációit, ehhez hivatkozott könyvében, ezekről kritikai ismertetést is ad, külön gyermektanulmány-történeti részt szentel.

A kísérleti lélektan és a gyermektanulmányozás összefüggésének kérdései a magyar pedagógiai irodalomban a századfordulón

A századforduló a pedagógiai tudományos érdeklődés kiszélesedését hozta magával. Már a II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszuson (1896) megtörtént az összecsapás a régi, hagyományos herbarti intellektuális nevelés (didaktikában a formalizmus=formális fokozatok sematikus és merev alkalmazása), valamint a reformokat sürgető újítók között. Voltak, akik elítélték „a gyermeki lélek fejlődését zavaró kísérletezéseket”, de ezekkel szemben még a *Böhm* szellemfilozófiája és etikája által inspirált, német eredetű, de vallási, és morálpedagógiai elvekkel is átszőtt „személyiségpedagógia” is támogatta (*Schneller István*) az újszerű, természettudományos alapozású, pozitivistá pedagógiai törekvéseket. *Imre Lajos* A gyermek vallása című munkájában is felhasználja a gyermeklélektan egyes eredményeit, bár a *pneumatológia* a meghatározó szempontja. *Alexander Bain*, *Herbart Spencer*, különösen pedig *Ellen Key* könyve ösztönzően hatott a gyermekmegfigyeléseken alapuló és annak eredményeire építő gyermektanulmányozásra, amely ezzel akaratlanul is kikezdte a hagyományos oktató-nevelő munka formáit, a tanító és tanítvány megszokott tekintélyelvű viszonyát, és az oktatás-nevelés hagyományos módszereit. Helyette a gyermek testi-lelki fejlődéséhez mért és alkalmazott pedagógiát hirdettek, felszabadítva a gyermeket az iskola zárt, merev kötöttségei alól. *Székely György* sárospataki tanár (*Székely*, 1894, 1897a, 1897b, 1907), *Pekri Pekár Károly* (1912), előbb lőcsei, majd budapesti tanár, *Sáfrány Lajos* (1903), *Dőri S. Zsigmond* (1905), de mindenkifelett *Nagy László* (1857–1931) hirdették az újszerű pedagógiát, alkalmazták a gyermekmegfigyelést a pedagógiában. *Gömöri Sándorral* közösen írt „A lelki élet ismertetése és vonatkozásai a nevelés és oktatás feladataira” (*Nagy és Gömöri*, 1904) című munkájukban az egyetemes neveléstörténet adatait hívták segítségül és bizonyosságot a gyermeki egyéniséghez alkalmazott pedagógia érvényesítéséhez. Helyet kap már a gyermek iránti fokozott érdeklődésben a gyermek lelki higiéniája (*Schuschny Henrik* munkásságában), a rendes és rendellenes fejlődésű gyermek pszichológiája (*Ranschburg Pál* munkásságában), hogy azután a gyermeki intelligencia-vizsgálatokkal (*Binet*) felzárkózhassunk az egyetemes és európai gyermeklélektani törekvésekhez. Ebben éppen a magyar gyermekekre alkalmazott összehasonlító vizsgálatok hoztak újat *Ballai Károly*(1923, 1929) és *Éltes Mátyás* (1914) révén. Az indítást a gyermek iránti fokozott ér-

deklódásra nálunk is *Ellen Key* „A gyermek százada” című könyve adta, amelynek nagy nemzetközi visszhangjával szemben még a pedagógiai újítást ellenzők is kénytelenek voltak megalkudni (*Key*, 1903).

A gyermektanulmányi mozgalom szervezése és megindulása

A magyar gyermektanulmányi mozgalom szervezeti kiépítése a német *Triüper* által szervezett és kezdeményezett „Verein für Kinderforschung”-gal hozható kapcsolatba, amely először fogta össze a gyermektanulmányozókat. Az elméleti megalapozásban az amerikai iskola (*G. Hall Stanley*), a francia pedagógiai lélektan (*Claparède*), a holland, belga gyermektanulmányi törekvések is közrejátszottak. A gyermektanulmányozók III. jénai kongresszusán 1903-ban került sor a magyar gyermektanulmányozók csatlakozására, jóllehet ennek is voltak ellenzői, mint *Waldapfel János*, aki a II. Országos Egyetemes Tanügyi Kongresszuson 1896-ban *Kármán Mórral* ellene volt az egész újszerű pedagógiának. A csatlakozás ennek ellenére megtörtént. 1903. március 31-én alakult meg a Magyar Gyermektanulmányi Bizottság gróf *Teleki Sándor*, *Nagy László*, *Babarczy Schwarzer Ottó*, *Náray Szabó Sándor* és *Ranschburg Pál* vezetésével. Ez utóbbi 1905-ben az V. Nemzetközi Lélektani Kongresszuson már egy szervezetileg is létező magyar gyermektanulmányi csoportot képviselt *Brentano*, *Ebbinghaus*, *Ehrenfels*, *Fechsig*, *James*, *Janet*, *Külpe*, *Schumann*, *Mosso*, *Lipps*, *Münsterberg*, *Titschener* és *Wundt*, valamint az angol *Baldwin*, a francia *Binet* és *Bourdon* mellett.

1906-ban a nemzetközi szervezet és a hazai gyermektanulmányozás mind szélesebb térfoglalása eredményeként jött létre a Magyar Gyermeklélektani Társaság, de úgy, hogy a nagy formai keretet a Gyermektanulmányi Bizottság jelentette. *Fináczy Ernő* éppen a gyermektanulmányozás fogalmkörének körülhatárolására sürgette a gyermektanulmányozás kézikönyvének megírását, hogy a sokvontakozású pedagógiai, lélektani törekvések között kijelölhessék a gyermektanulmányozás helyét. Annál is inkább szükség volt erre, mert a gyermektanulmányi mozgalom és irodalmi jelentkezés az Országos Gyermekvédő Liga sajtójának segítségével indult el, s csak 1907-ben lett önálló lapja, „A Gyermek”. De az a körülmény, hogy 1903 után elég hamar országos, sőt nemzetközi sajtó fórumot teremtett, mutatja, hogy a magyar pedagógiai és pszichológiai irodalomban milyen nagyarányú, tudományosan is nemzetközi szintű érdeklődés, valójában mozgalom indult el (*Waldapfel*, 1902).

A gyermektanulmányozás módszereinek érvényesülése a magyar gyermektanulmányi irodalomban

A vita a gyermektanulmányozás fogalmi körének, tudomány-jellegének megítélésében volt. A sok vonatkozású gyermek iránti érdeklődés lehetőséget adott arra, hogy azonosítsák a gyermeklélektannal, a neveléslélektannal, a szociológiával, kriminalisztikával, kísérleti lélektannal, kísérleti pedagógiával stb. Hogy mégsem ezek, de eredményeiket fel-

használja, mutatja, egy olyan új jelenséggel van dolgunk, amelynek az említettek közül éppen a gyermektanulmányozás volt sok tudományág kezdeményezője. Nem másról van szó, mint arról, hogy megismerni a gyermek testi-szellemi-lelki fejlődésének kérdéseit, felszabadítani az iskolát a formális merevségek alól, elviselhetővé tenni az oktató-nevelő munkát a gyermek számára, alkalmazkodni a gyermeki egyéniség természetéhez, pedagógiai szeretettel foglalkozni a nevelés alanyával és tárgyával: a gyermekkel. Ebből a szemléletből nőttek ki a reformpedagógiai törekvések, s éppen *Nagy László* volt az, aki *Domokos Lászlónéval* gyermekfejlődési alapon fogalmazta meg didaktikáját és kísérleti tantervét (*Domokos*, 1941). *Várkonyi* (1927) szerint a gyermektanulmány magában foglalja mindazokat a tudományokat, amelyek magára a gyermekre vonatkoznak. A gyermektanulmányi módszerek egyaránt szomatikusak, antropológiaiak, pszichológiaiak, pedagógiaiak, karakterisztikaiak stb., de egy a céljuk: a gyermek sokoldalú megismerése és a megismeréshez alkalmazott pedagógia és didaktika. Ez volt az az új koncepció, amely hadat üzent a régi iskolának. Így jöttek létre a reform-iskolatervek: a Dalton-terv, Winnetka-terv, Jena-terv, kerti iskolák stb. A gyermek adatszerűen felmért testi-szellemi helyzete, állapota volt az érv az új, korszerű iskolák létrehozásához. *Nagy László: A gyermek érdeklődésének lélektana* című könyve ehhez úttörő jelentőségű, (*Nagy*, 1908; 1914).

A magyar gyermektanulmányozás fő problémái

Nagy László, a magyar gyermektanulmányi mozgalom szervezője és szellemi, gyakorlati irányítója „A gyermektanulmányi mozgalom eredményei hazánkban” című cikkében a következőkben foglalta össze a gyermektanulmányozás eredményeit: (1) A kisdedovási foglalkoztatás reformjának megindulása a természetesség elve alapján, (2) Az iskolai foglalkoztatás és oktatás terén az úgynevezett lélektani irányzat kifejlődése és érvényesülése, (3) A rajz-ének-kézimunka oktatásban is – különösen elemi fokon – a lélektani irányzat felülkerekedése, (4) Középfokon az individuális értékek megbecsülése és fejlesztése, (5) Az idegesek állami iskolájának létesülése, (a gyermek orvosi irányú vizsgálatai alapján), (6) A pedagógusok és a társadalmi egyesületek együttműködése a gyermek szeretetében és védelmében, (7) A gyermekvédelem, a pedagógia és gyermektanulmány előtérbe nyomulása, (8) A gyermeklélektan és gyermektanulmányozás érvényesülése a kriminalisztikában, (9) A modern nevelő iskolák propagálása, (10) Lélektani laboratóriumok létesítése a tanítóképzőintézetekben és középiskolákban, (11) Tanítók és pedagógusok továbbképzése a Székesfővárosi Pedagógiai Szemináriumban, (12) Objektív érdeklődés felkeltése a gyermek nevelésének kérdései iránt a társadalom minden rétegében, (13) A gyermektanulmánynak mint tudománynak a művelése, (14) A magyar és nemzetközi pedagógiai irodalom kapcsolata.

Ezek a területek egyben a gyermektanulmányozás főbb területei is, amelyekhez még sok részletkérdés vizsgálata járul, mint például a tanulók szellemi munkabírásának vizsgálata, a gyermeki kifejezésformák, a gyermek társulási hajlamai, értelmi, erkölcsi, esztétikai fejlődése, a gyermeki aktivitás vizsgálata, a gyermek testi-szellemi fogyatékossá-

gának pedagógiai vonatkozásai, a tehetséges gyermekek nevelésének kérdése stb. E vonatkozásban *Max Lobsien, Ivanov, Friedrich Müller, Preyer, Sully, Levinstein, Ament, Lukiens, Lange, Schreuder* alapján foglalkozik a gyermekrajzokkal, mint a gyermeknyelv egyik jelzőrendszerével. A gyermek érdeklődésének lélektanában *Shinn* módszereit használva vizsgálati eredményül megállapította (1) az érzéki, (2) a szubjektív, (3) az objektív, (4) az állandó és (5) a logikai érdeklődés szakaszait. Általános gyermektanulmányi vizsgálataiban a szintetikus elemző módszert alkalmazta a gyermekrajzok, a gyermeknyelv, érdeklődés, a gyermek erkölcsi fejlődésének kérdésében, de érdekelte a gyermek egész egyéniségének, élettörténetének, fejlődési folyamatának a megismerése is. Ezekhez a vizsgálatokhoz kötötte és ezek eredményeire építette az „új iskola” tantervét és didaktikáját, s ehhez felhasználta a „munkaiskola” németországi és hazai előzményeit, tapasztalatait. A gyermektanulmányi mozgalom „alkotató tanítással”, „cselekvő oktatással” formálta a belga és a chicagói munkaiskola gondolatait. Szerinte ebben az „új iskolában” érvényesül a gyermek felszabadulásának elve, érdekeinek védelme, személyiségének figyelembevétel.

A részvizsgálatok, mint a gyermeki intelligencia vizsgálata, a Binet-Simon-féle intelligencia vizsgálatok, tesztek alkalmazása a magyar gyermekekre, a Ranschburg-féle hívószavas vizsgálatok, a gyermeknyelv, a zene, játék pedagógiai szerepének vizsgálata és a Gyermektanulmányi Múzeum igen sok adattal járultak hozzá a gyermekmegismeréshez, amelyek a pszichológiai megfigyeléseket kiegészítették a gyermek antropológiai, antropometriai vizsgálataival.

Hazánkban a gyermektanulmányozás elválaszthatatlan volt a gyógypedagógiától. A VI. Nemzetközi Pszichológiai Kongresszuson *Decroly, Ferrière, Persigout* foglalkozott ezzel a kérdéssel. *Ranschburg Pál* (1908), *Éltes Mátyás* (1914), *Herodek Károly* (1902), *Náray Szabó Sándor, Vértes O. József* (1922), *Ritoók Emma* (1910), *Fürj Pál* (1913) munkáiban találkozunk ezzel; ebből nőtt ki az iskolaorvosi intézmény is *Schuschny Henrik* (1894), *Juba Adolf* (1902;1927), *Tuszkai Ödön* (1914), *Ranschburg Pál, Révész Géza* (1913 úttörő munkássága révén).

Új terület volt a magyar viszonyoknak megfelelően, de világszerte is a gyermekek szociális és jogvédelmi kérdésének a problémaköre, amely vonatkozásban a magyar gyermektanulmányi mozgalom a Nemzetközi Gyermekvédő Hivatallal épített ki szoros kapcsolatot. Ez a törekvés mind *Nemes Lipót* (1933), mind a már említett *Éltes Mátyás* munkásságában kapcsolódott a morálpedagógiai törekvésekhez, de elsősorban az elhagyott, züllésnek kitétt, utcagyermek felkarolását tűzte ki célul (patronage). Az I. világháború alatt megnövekedett gyermekbűnözések fokozták a gyermektanulmányozás ide vonatkozó érdeklődését.

Az elmondottak alapján megállapítható, hogy a magyar gyermektanulmányi mozgalom *Nagy László* és munkatársai szinte szenvedélyig menő munkájával igen sok irányú érdeklődést tudott összefogni.

A magyar gyermektanulmányi mozgalom intézményes szervezete

Nagy László már 1901-ben létrehozott egy szűkebb körű gyermektanulmányi társaságot, amelyből kinőtt a már említett Gyermektanulmányi Bizottság. 1904-ben vetődött fel először a „Gyermektanulmányi Füzetek” kiadásának gondolata, amelyből 1907-ben A Gyermek címen önálló nemzetközi szinten is számot tevő gyermektanulmányi sajtóorgánium lett.

A Gyermektanulmányi Társaság szakosztályokat hozott létre:

- 1) kísérleti lélektani szakosztály *Ranschburg Pál* vezetésével,
- 2) adatgyűjtő szakosztály *Pekár Károly* vezetésével,
- 3) pedagógiai szakosztály *Weszely Ödön* vezetésével,
- 4) Jog- és gyermekvédelmi szakosztály *Nemes Lipót* vezetésével.

Intézményei között szerepelt a Kísérleti Lélektani és Gyógypedagógiai Laboratórium (*Ranschburg Pál* vezetésével), melynek céljai az általános lélektan, az alkalmazott pszichológia: gyógypedagógia, pedológia, idegélettan, idegkórtan tudományos művelése, a gyakorlatban a rendellenes fejlődésű gyermekek idegorvosi ellátása, nevelése és segítése voltak. A Székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium a pedagógusok, bírák, szülők nevelését tűzte ki célul, s egyben ellátta a gyermektanulmányozás propaganda-feladatait is. Nemzetközi elismerésű volt a Gyermektanulmányi Múzeum a gyermektanulmányi, néprajzi, pedagógiai, ipari osztályaival, amelyekkel nemcsak azt mutatta be, milyen pedagógiai módszerekre van szükség, milyen a gyermek, hanem azt is, hogy mire képes, mit tud alkotni, milyen irányban kell velük foglalkozni.

A Gyermektanulmányi Társaságnak vidéken fiókkörei működtek, kiállításokat szerveztek a fővárosban és a nagyobb vidéki városokban, melyeken részt vettek a vidéki városok pedagógusai, ahol bemutatták a gyermekek alkotó munkáját.

A társaság taglétszáma 1913–14-ben meghaladta a 4 000-et. Nemcsak magyar nyelvterületen, hanem nemzetiségi területen is voltak tagjai. Tömegmozgalommá nőtt, tömörítette a pedagógusokat, szülőket, lelkeseket, bírákat a gyermekek megismerése és szabadabb nevelése ügyében. Szervezetileg megelőzte a cseh (1910), orosz (1909), lengyel (1911) gyermektanulmányi és kísérleti lélektani törekvéseket. 1905-től a társaság ott volt minden gyermektanulmányi, gyermeklélektani kongresszuson, A Gyermek című folyóirat révén kapcsolatot tartott a világ hasonló törekvéseivel, része volt Yotejkó Ilona mellett elsősorban *Nagy László* által a brüsszeli „A Gyermektanulmányozás Nemzetközi Fesztiválja” létrehozásának. Így lett nemzetközi elismerésű mozgalom, amely a chicagói Gyermek Irodájával is közvetlen kapcsolatot tartott fenn (*Ballai*, 1917; *Cser*, 1933).

Az Első Magyar Országos Gyermektanulmányozási Kongresszus

1913 márciusában rendezték meg az Első Magyar Gyermektanulmányozási Kongresszust a Gyermektanulmányi (Bizottság) Társaság megalakulása 10. évfordulóján (*Répay* és *Ballai*, 1913). Ez a mozgalom hazai és nemzetközi demonstrációja volt, amelyen már számba lehetett venni az eredményeket is. Egyben megindítása volt az új iskolai mozga-

lomnak, amelyből a kongresszus után lett kísérleti megvalósulás (*Buzás, 1967*). A Kongresszussal egyidőben nyílt meg az Első Magyar Gyermektanulmányi Kiállítás is, (*Répay, 1914*) ahol nemcsak a kísérleti eszközöket és eredményeket, gyermekegészségügyi diagnosztikákat lehetett látni, hanem az ideges, fogyatékos és normális fejlődésű gyermekek „alkotó munka és tanítás”-a révén létrehozott produktumait, a beszéd- és értelemgyakorlat, a számtan, fogalmazás, földrajz, természetrajz stb. tantárgyak elsajátíttatásának aktív módszereit és eredményeit is.

Gyermektanulmányozás az I. világháború alatt

Az I. világháború alatt a magyar gyermektanulmányi mozgalom feladatköre újabb kérdésekkel bővült, egyes kérdések jobban előtérbe kerültek. Már az 1912-es hágai nemzetközi gyermektanulmányi kongresszuson felmerült a gyermektanulmányozás területeinek kiégyesítése. *C. M. Schuyten* antwerpeni egyetemi tanár „Pro et contra Pedologie” című előadása nyomán az érdeklődés központjában a rendellenes fejlődésű és züllésnek kitett gyermekekkel való foglalkozás került *Max Lobsien* „Experimentelle praktische Schülerkunde” című előadása mellett *Münkemöller* pathológiai előadása után *Ranschburg Pál* mondta el az ingerhatásokra és azok átvételére vonatkozó kutatásai eredményeit, de szó esett már „a háború és a gyermek” témáról is. *Imre Sándor* pedagógiai, *Nagy László* pszichológiai szempontból foglalkozott ezzel. *Máday István* pedig „A gyermek véleménye a háborúról” című dolgozatában azt mérte fel, hogyan látja a gyermek a háborúban a Malthus-elv megvalósulását. 1913 óta előtérbe került a gyermekbűnözés kérdése is, ekkor kezdte meg munkáját a „Magyar Bűnügyi és Embertani Laboratórium”. (A kriminálpedagógia kísérleti lélektani alapon.)

A másik probléma a tehetségvédelem kérdése volt. A kutatásban nálunk *Révész Géza* (1918) csak a tehetség felismerésére vonatkozó vizsgálatokig jutott el. Ebben *Stern: Begabungsdiagnose* (1919) kutatásai vezették. A módszertani törekvések terén ekkor nyitotta meg kapuit a Domokosné-féle „Új iskola”.

Találkozunk gyógypedagógiai kérdésekkel is, a nehezen nevelhető gyermekek problémáival, a pályaválasztás kérdéseivel (*Máday István*). Élénk tevékenység folyt a Gyermektanulmányi Társaság vidéki köreiben Kassán, Nagybecskereken, Nagyváradon, Pécsen, Szegeden, Pozsonyban. Lőcsén, Szolnokon, Szombathelyen 1916. március 21-én „A háború és a gyermek” címen nyílt kiállítás. 1918-ban pedig Miskolcon volt általános témájú gyermektanulmányi kiállítás. *Jankovich* vallás-és közoktatásügyi miniszter az összes tanárjelölt számára elrendelte a gyermektanulmányi előadások hallgatását.

A II. Országos Gyermektanulmányi Tanácskozás

1918-ban került sor a II. Országos Gyermektanulmányi Tanácskozásra. Azt tűzte ki célul, hogy megoldásokat keres az életnek megmentett gyermekek lelki, értelmi fejlesztése segítésére, hogy a társadalomnak legtöbb hasznot hozó nevelést kaphassanak. *Tuszkai*

Ödön, Gaál Mózes, Révész Géza mondták el véleményüket. Nagy László a „személyi lapok”-ról beszélt, és szó volt a tehetség védelméről, a gyermekvédelem, a javító és gyógyító nevelésről is. A menekült szülők gyermekeinek gondozása mellett azonban itt is visszatért a háború kérdése. Nemes Lipót a gyermekmentés útjairól beszélt.²

Ezzel a II. országos Gyermektanulmányi Tanácskozással lezárult a magyar gyermektanulmányi mozgalom történetének első szakasza. Az I. világháború elvesztése, az 1918-as és 1919-es forradalmak a gyermektanulmányi mozgalomban is éreztették hatásukat. Az 1920 utáni években pedig új helyzet előtt állt a mozgalom. Nagy László és munkatársai: Ballai Károly, Éltes Mátyás, Nógrádi László, Máday István, Nemes Lipót, Náday Pál, Vértes O. József, Domokos Lászlóné vitték tovább a kialakult gyermektanulmányt mint tudományt, jóllehet éppen a szabadabb, demokratikus elvi megalapozás miatt sok előítéllettel kellett megküzdeniük, még akkor is, ha olyan nagy pedagógusok álltak mellette mint Finácsy Ernő, Imre Sándor, Weszely Ödön. Nagy László 1931-ben bekövetkezett halála után a gyermektanulmányozás mindinkább a tanítóképzők falai közé szorult. A Horváth Mihály téri Gyermektanulmányi Múzeum és abban folyó munka igyekezett fenntartani az érdeklődést. 1931 után az 1950-es évek végéig tart a mozgalom harmadik, befejező szakasza. 1945 után Mérei Ferenc elméleti munkásságával, a minisztérium szervezésével reneszánszát élte, de az 50-es évek végén állami (párt) állásfoglalással megszüntettek minden ilyen jellegű pedagógiai munkát.

Irodalom

- Balassa József (1899): *A gyermeknyelv fejlődése*. Pest.
- Ballai Károly (1917): *Tíz év a magyar gyermektanulmányozás irodalmából*. Budapest.
- Ballai Károly (1923): *A gyermektanulmányozás módszere*. Budapest.
- Ballai Károly (1929): *A magyar gyermek*. Eredeti mérések és lélektani adatok alapján. Budapest.
- Beke Kristóf (1845): *A lélektudomány viszonya neveléshez*. Pest.
- Buzás László (1967): *Az Új iskola pedagógiája*. Budapest.
- Claparède, E. (1905): *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Neuchâtel.
- Cser János (1933): Visszatekintés a Gyermektanulmányi Társaság 30 éves múltjára. *A Gyermek*. 1–3. sz.
- D. Mocsy Mihály (1839): *Elmélkedések physiologia és pszichologia körében, különös tekintettel a polgári és erkölcsi nevelésre*. Buda.
- Detre Tiedemann (1899): *Beobachtungen über die Endwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern*. Fordította: Pethes János. Sopron.
- Domokos Lászlóné (1941): A fejlődő egyén megismerésének különféle módszerei. *A gyermek és az Ifjúság*. 92–104.
- Domokos Lászlóné: Nagy László jelentősége a pedagógiában. In: Nagy László Emlékkönyv.
- Donner Lajos (1898): *A gyermek értelmi fejlődése gyermekpszichológiai szempontból*. Békéscsaba.
- Döri S. Zsigmond (1905): *Tanulmányok a pedagógiai lélektan köréből*. Budapest.

² A II. Országos Gyermektanulmányi Tanácskozás Naplója, Budapest, 1918.

Szemle

- Éltes Mátyás (1914): A Binet-Simon-féle intelligencia vizsgálatok eredményei magyar gyermekeken. *A Gyermekek*.
- Éltes Mátyás (1914): *A gyermeki intelligencia vizsgálata*. Budapest.
- Felméri Lajos (1890): *A neveléstudomány kézikönyve*. Kolozsvár.
- Fürj Pál (1913): A gyengeelméjű gyermekek emlékezete. *Pedagógiai Pszichológiai Könyvtár*, 3. sz. Budapest.
- Hall G. S. (1904): *Adolescence I-II*. New-York.
- Herodek Károly (1902): *Tanulmányúti jegyzetek*. Budapest.
- Juba Adolf (1902): *Az iskolaorvosi intézmény reformja*. Budapest.
- Juba Adolf (1927): *Az egészséges tanuló*. Budapest.
- Key, E. (1903): *Das Jahrhundert des Kindes*. Budapest.
- Mérei Ferenc (1947): *Gyermektanulmány*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Meumann, E. (1907): *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. Leipzig.
- Meumann, E. (1908): *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. Leipzig.
- Meumann, E. (1914): *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. Leipzig.
- Nagy László (1908): *A gyermek érdeklődésének lélektana*. Budapest.
- Nagy László (1914): A magyar gyermektanulmányi mozgalom eredményei hazánkban, *A Gyermekek* 352–360.
- Nagy László és Gömöri Sándor (1904): *A lelki élet ismertetése s vonatkozásai a nevelés és oktatás feladataira*. Budapest.
- Nagy Márton (1868): *A gyermek fokozatos fejlődése*. Budapest.
- Nagy Sándor (1972): *Nagy László válogatott pedagógiai művei*. Budapest.
- Nagy Sándor (1972): *Nagy László válogatott pedagógiai művei*. Budapest.
- Nemes Lipót (1933): *A kültelki gyermek élete és jövője*. Budapest.
- Németh Antal (1875): *Érzelmek és ezek nevelése*. Pozsony.
- Oscar Chrismann (1896): *Paidologie*. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes, Yena.
- Pauer Imre (1869): *Pedagógiai tanulmányok*. Pest.
- Pehány Adolf (1894): *A gyermek szellemi élete*. Pozsony.
- Pekár Károly (1912): A neveléstani lélektan. *A Gyermekek*, 305–309.
- Pethes János (1901): *Gyermekpszichológia*. Budapest.
- Ponori Thewrewk Emil (1871): *A gyermeknyelvről*. Pest.
- Ranschburg Pál (1908): *A gyermeki elme fejlődése és működése*. Budapest.
- Ranschburg Pál (1908): *A gyermeki elme fejlődése és működése*. Budapest.
- Répay Dániel (1914): Beszámoló a Magyar Gyermektanulmányi Kongresszusról és kiállításról. *Magyar Pedagógia*.
- Répay Dániel és Ballai Károly: *Az Első Magyar Gyermektanulmányi Kongresszus Naplója, s a vele kapcsolatos kiállítás leírása*. Budapest.
- Révész Géza (1913): *Az erkölcsileg züllött gyermekek élettani és lélektani szempontból*. Budapest.
- Révész Géza (1918): *A tehetség korai felismerése*. Amsterdam.
- Ritoók Emma (1910): A gyengetehetségük esztétikai érzelmei. *A Gyermekek*.
- Rónay Jácint (1847): *Jellemisme*. Győr.

Szemle

- Rónay Jácint (1864): *Fajkeletkezés. Az ember helye a természetben és régisége*. Pest.
- Sáfrány Lajos (1903): A szellemi munkaképesség problémája. *Magyar Pedagógia*, 269–270.
- Schuschny Henrik (1894): *A középiskolai tanulók idegessége*. Budapest.
- Schuyten M.C. (1911): *La pedologie*. Vanderpoorten.
- Székely György (1894): *Az esztétikai érzések pszichológiája*. Sárospatak.
- Székely György (1897a): *A kvalitatív érzelmek pszichológiája*. Sárospatak.
- Székely György (1897b): *A kísérleti pedagógia és lélektan viszonya*. Sárospatak.
- Székely György (1907): Reformtörekvések a tudományos pedagógia terén. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 77–91.
- Szigethi W. (1844): *Neveléstan, kézikönyv felsőbb intézetbeli iskolák számára*. Kecskemét.
- Tassy Ede (1867): *Tükörcsodák*. Szeged.
- Tuszkai Ödön (1914): A serdülőkor. *A Gyermek*, 211–244.
- Várkonyi Hildebrand (1927): *Bevezetés a neveléslélektanba*. 26.
- Várkonyi Hildebrand (1938): *A lélektan mai állása*. Budapest.
- Vértesszabó József (1922): *A gyógyító nevelés kézikönyve*. Budapest.
- W. Preyer (1882): *Die Seele Des Kindes*. Jena.
- W. Stern (1919): *Begabungsforschung*. Hamburg.
- Waldapfel János (1902): A gyermeki lélek megfigyelése. *Magyar Paedagógia*, 8. sz. 495–504.
- Warga István (1846): *A lélektudomány hatása a nevelésre*. Pest.
- Weszely Ödön (1932): *A gyermektanulmány jelentősége és problémái*. Budapest.

KÖNYVEKRŐL

Lányi Katalin: Gyulai Ágost

Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1997. 68 o.

A Magyar Pedagógusok sorozat legújabb köteteként a közelmúltban jelent meg *Lányi Katalin* Gyulai Ágostról írott kismonográfiája. A nevelés- és irodalomtörténeti kérdések iránt érdeklődők bizonyára örömmel olvassák majd ezt a szerény terjedelmű, de gondos anyaggyűjtésen alapuló, igényesen megírt munkát.

Az öröm abból fakadhat, hogy *Gyulai Ágost* neve (1868–1957) bizonyára sokak számára ismerősen hangzik, de – és ebben (is) egyet kell értenünk a szerzővel – az ismerősnek tűnő személy tevékenységéről, munkásságának fontosabb jellemzőiről még a tájékozottabb olvasók többsége is csak kevés konkrétumot tud felidézni.

A lelkiismeretes kutatómunkával feltárt forrásanyag (személyes életrajzi dokumentumok, kéziratos és nyomtatásban megjelent munkák, valamint az egykori tanítványok, munka- és pályatársak visszaemlékezései) felhasználásával megírt kismonográfia a legszükségesebb kor- és pedagógia-történeti háttér felvázolása mellett azokat az eseményeket és tevékenységeket tekinti át, amelyek *Gyulai Ágost* életműve szempontjából meghatározó jelentőségűeknek tekinthetők.

A szerző három nagyobb problémakör keretében dolgozta fel az életmű és a tudományos munkásság jellemzőit (az életrajzhoz közvetlenül kapcsolódó tevékenységek ismertetése, a szakirodalmi munkásság és a tudományos társaságokban végzett tevékenység bemutatása, a felhasznált források és a Gyulai műveiről készített válogatott bibliográfia közreadása).

Az életrajzi áttekintésből megtudhatjuk, hogy *Gyulai* (1895-ig Grieszbach) *Ágost* pesti iparos család gyermekeként született. Gimnáziumi tanulmányait a II. kerületi Királyi Katholikus Főgymnasiumban végezte, ahol irodalmi önképzőköri dolgozataiért (verseiért és fordításaiért) kitüntetésben részesült. Jeles eredménnyel letett érettségi vizsgája után a pesti egyetem bölcsészeti karán magyar és német nyelvi és irodalmi tanulmányokat folytatott. Tudatosan készült a tanári pályára, de elsősorban az irodalmi kérdések iránt érzett mélyebb érdeklődést. (Irodalmi témájú doktori szigorlatát is a tanári diploma – tanárvizsgálat letétele – előtt tette le.)

Tanári munkáját 1889-ben próbaidős, illetve helyettes tanárként egykori gimnáziumában és a hozzá kapcsolatlan működő „finevelében” (1889 őszétől hivatalos elnevezése Magyar Királyi Ferenc József Nevelőintézet) kezdte. Hamarosan az irodalmi önképzőkör tanár elnöke és osztályfőnök lett, 1895-ben pedig rendes tanárrá nevezték ki. 1897 őszétől munkáját az I. ker. m. kir. állami főgimnáziumban folytatta. (Tanítványa volt – többek között – *Pauler Ákos*, *Voinovich Géza* és *Gábor Rezső*.) Változatlanul főleg a szakmai-irodalmi témák foglalkoztatták, de örömet lelte a fiatalokkal való foglalkozásban is („... a szakmám vonzott és az avatott lelkes tanárrá” – írta).

Életében az 1903-as év jelentős fordulatot hozott: ekkor lett a Paedagogium tanára. Felfogása szerint a magyar nyelvet és irodalmat oktató tanárnak (a polgári iskolában) arra kell törekednie, hogy tanítványai számára is tudatossá tegye az irodalom fontosságát, mert ez a tantárgy mind az általános műveltség, mind a nemzeti szellem ápolása szempontjából kulcsfontosságú. Az oktatás hatékonyabbá tétele érdekében 1904-ben magyar filológiai szemináriumot alakított ki, ahol az új hallgatók megismerése és segítése érdekében rendszeresített ügynevezett szemináriumi munkakönyv feljegyzései („szellemi nacionáléjuk”, képességeik, ügyességeik, érdeklődésük) alapján az egyéni munka tervezése és ellenőrzése hatékony módszerét honosította meg. Módszerének az volt a lényege, hogy a tanárjelöltek minden fontosabb teljesítményéről (pl. szakolvasmányok és közös olvasmányok feldolgozása, tanítási gyakorlatok, kollokviumok, dolgozatok témaválasztása, témával kapcsolatos konzultációk, a beadott dolgozatok értékelése) feljegyzés készült, s így megvalósulhatott az az alapelv, hogy a szemináriumi foglalkoztatás az egyénekhez alkalmazva, mintegy az egyén lelki világára szabva történjen.

Gyulait 1921 novemberében a vallás- és közoktatásügyi miniszter a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola igazgatójává, 1925 késő őszén pedig – kezdeti vonakodása ellenére – az újonnan létesített Testnevelési Főiskola igazgatójává nevezte ki. (A két főiskola 1928-ig, a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Szegedre helyezése-

Könyvekről

ig egy épületben működött.) Komoly szerepet vállalt az új főiskola szervezeti szabályzat, tanterve, tanügyi dokumentumai kidolgozásában, tagja lett az Országos Testnevelő Tanárvizsgáló Bizottságnak, segítette az intézményi munka kereteinek és feltételeinek megteremtését, s közben magyar művelődéstörténetet és német nyelvet tanított. A minisztérium felkérésére közreműködött a Szegedre helyezett főiskola ügyeinek intézésében, valamint a polgári iskolák önálló főigazgatói felügyeleti rendszerének kialakításában a négy kijelölt (budapesti, szegedi, pécsi és debreceni) tankerületben.

1933. január 1-től lett nyugdíjas, de 1944 őszéig (76 éves koráig) a Testnevelési Főiskola Művelődéstörténeti Tanszékének óraadó tanára, vizsgabizottsági elnök, a képesítő vizsgálatok vizsgabiztos maradt.

A szerző *Gyulai Ágost* irodalmi munkásságáról színes képet tár elénk. Az önállóan megjelent munkák, különböző témájú kisebb-nagyobb terjedelmű írások (antológia, legenda, monda, fordításokból összeállított kötet, nagyobb terjedelmű tanulmányok) mellett számos tanüggyel foglalkozó dolgozata is megjelent. A pedagógiai vonatkozású írások közül kiemeli a tanügyi és iskolaszervezeti kérdésekkel (főként a polgári iskolával és a polgári iskolai tanárképzéssel), a neveléstudomány helyzetével, irányzataival, valamint a taneszközök, tankönyvek és a könyvtárügy kérdéseivel foglalkozó munkáit. *Gyulai* tankönyvíróként is jelentőset alkotott, a polgári iskolák számára írt magyar olvasókönyvei, nyelvtani, stilisztikai és irodalomtörténeti tankönyvei 1922 és 1946 között jelentek meg.

Pedagógiai tárgyú elméleti és gyakorlati tevékenysége mellett hagyatékában komoly arányt képviselnek irodalomtörténeti írásai. Foglalkozott *Arany János*, *Petőfi Sándor*, *Vörösmarty Mihály*, *Széchenyi István*, *Katona József*, *Zrínyi Miklós*, *Mikes Kelemen*, *Bessenyei György*, *Csokonai Vitéz Mihály*, *Jókai Mór*, *Szász Károly*, *Dante* és *Shakespeare* munkásságával. Szívéhez különösen *Arany János* és *Shakespeare* állt közel. (Filológiai szemináriumában Shakespeare-falat alakított ki, a szemináriumba belépőt pedig egy Arany Jánostól vett jelige köszöntötte: „Legnagyobb cél pedig itt e földi létben: Ember lenni mindig, minden körülményben!”)

1952-ben – hosszas előkészítés után, Kodály Zoltánnal közösen – az Akadémiai Kiadó gondozásában sikerült megjelentetnie Arany János népdalgyűjteményét. *Gyulai* a népdalgyűjteményt szövegteni szempontból készítette kiadásra elő, majd az eredeti *Arany* kéziratot az MTA Kézirattárának adta át.

Gyulai számos tudományos társaságnak volt tagja (Magyar Paedagogiai Társaság, Magyar Irodalomtörténeti Társaság, Budapesti Filológiai Társaság, Kisfaludy Társaság, Szent István Akadémia), de leghosszabb ideig a Magyar Paedagogiai Társaságnak volt tisztségviselője, titkára. Kezdetben *Fináczy Ernő* (1904–1925), majd *Kornis Gyula* (1925–1937), *Pintér Jenő* (1937–1939), *Prohászka Lajos* (1939–1949) elnöksége mellett kísérte figyelemmel a tanügy eseményeit, a Társaság életét. Jelentései, a kiemelkedő évfordulókról készített írásai tárgyilagos képet adnak a korabeli eseményekről, tanügyi kérdésekkel kapcsolatos állásfoglalásokról (pl. az 1905-ös népiskolai tanterv bevezetése, az érettségi vizsgálat körül zajló viták, a tankönyvek engedélyezésének problematikája stb.).

A kötet végén ismertetést találunk a felhasznált forrásokról, válogatott bibliográfiát *Gyulai Ágost* munkáiról, illetve ismertetést a fontosabb életrajzi adatokról.

A kismonográfia a mély érzésű humanista pedagógus és tudós életműve bemutatásával szakmai adósságot pótol, s bizonyára megkönnyíti és remélhetően elő is segíti *Gyulai Ágost* szellemi hagyatékának gondozását.

Kékes Szabó Mihály

Karády Viktor: Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867–1945)

Replika kör, Budapest, 1997.

Karády könyve *nem* azt a benyomást teszi, mint nemzedék- és sorstársainak nagyrésze.

Az utóbbi évtizedben egymás után jelennek meg a magyar társadalomtudomány évtizedek óta külföldön élő kiválóságainak művei. E munkák nagy többségéről az igényes hazai olvasó általában azt állapíthatja meg: a szerző remekül tájékozódik a nemzetközi szakirodalomban, a hazai történészeknél nagyságrendileg jobban helyezi bele a magyar folyamatokat a nemzetközi összefüggésekbe, de – madártávlatból néz. Azaz a magyar

folyóiratokban megbúvó szakcikkek, a kevésbé elegáns kiadóknál megjelenő hazai szakkönyvek adatainak ismerete éppúgy nem tükröződik e munkákból, minthogy e szerzőknek általában levéltári kutatásra sem nyílik módjuk.

Karády könyve *nem* ezt a benyomást teszi. A legmodernebb szociológiai és történet-szociológiai módszerekben, az iskoláztatás és társadalomtörténet legújabb szakirodalmában olyan „magától érthetődéssel” mozog, amit egy hazai szerző nem győzne lábjegyzetek tömegével, több nyelvű olvasottságát demonstráló irodalomjegyzékekkel, szakirodalomismertető és módszertani betétekkel bizonyítani. *Karádynak* a Bourdieau iskola minden módszertani tudása a kisujjában van, – s ez az adatok elemzési módszereiből s nem hivatkozásokból derül ki.

Másfelől viszont nemcsak a magyar szakirodalom – témáját érintő – eldugott tanulmányaiban tájékozódik biztosan, de az elsők között fedezte fel, hogy modern társadalomtörténeti módszerekkel dolgozó történész számára kimeríthetetlen kincseshányát biztosítanak az 1867 és 1945 közötti Magyarországon publikált fővárosi és országos statisztikai felvételek. A Monarchiában kialakult iskolastatisztika adattömege Európában egyedülálló módon képes tükrözni az egyes iskolákba illetve iskolatípusokba járók felekezeti, társadalmi, nemzeti-ségi és térszerkezeti megoszlását. Hozzátehetjük, hogy ez még a népszámlálásokra is igaz: 1869, de különösen 1880 óta a magyar népszámlálások adatfelvételei általában gazdagabbak, mint a nyugat-európaiak – Magyarország az elsők között vezette be például az egyéni adatfelvételi lapot a népszámláláskor. Az 1930-as népszámlálásnak – mely a megkérdezettek apjának foglalkozását is megkérdezte – tudomásunk szerint nincsen „nyugati” megfelelője. *Karády* még ezzel a (sem általa sem más által ki nem merített) forrással sem elégszik meg, hanem anyakönyvi – tehát levéltári – forrás- és adatfelvételt végez.

A könyv szűkebb témája: a felekezeti és iskolázás összefüggése: ezt két alapvető módon, statisztikai eszközökkel és oktatáspolitikai-elemzéssel írhatjuk le. *Karády*, ahogy az eddigiekből következik a statisztikai-szociológiai módszert választotta. Munkáját szinte bármely iskolázással iskolatörténettel foglalkozó szakembernek ajánlhatjuk.

Fő témája természetesen a mennyiségi és minőségi túliszkolázás, röviden annak a problémának a körüljárása, hogy az izraeliták lakossági arányuknál nagyobb arányban vettek részt a középiskolázásban és a felsőoktatásban, s jobban is tanultak. Kisebb mértékű túliszkolázás jellemző az evangélikusokra.

Mondhatnánk: ezt eddig is tudtuk. Számos olyan összefüggés van azonban ezen belül, mely a korszak kutatóját érdekelheti, s melyekre a kötetből választ kap.

A mennyiségi túliszkolázás mennyiben függ össze a zsidóság (és evangélikusság) társadalmi szerkezetével? Azaz marad-e – elárulhatjuk: marad, különösen az időszak középső harmadára nézvést – túliszkolázás, ha a zsidó szülők az átlagnál előnyösebb urbanizációs szintjét, illetve foglalkozási-vagyoni helyzetét számításainkba bealkalmazzuk?

Mennyiben függ össze – akár okként, akár okozatként – a túliszkolázás és az, hogy egy-egy zsidó csoport ortodox-e vagy neológ, vallásos vagy (különféle jegekből következtethetően) szekularizált, szeparálódott vagy asszimilált, német vagy magyar anyanyelvű, évszázadok óta Magyarországon élő, vagy frissen érkezett bevándorló? Hogyan támogatja – illetve bizonyos esetekben hogyan akadályozza – a vallási intellektualizmus magasabb szintje a modern iskolai tudást, illetve a tanulást?

Hogyan alakult ez a „túliszkolázás” az időtengely mentén? Azaz a magyar oktatáspolitikai (és persze a magyar társadalom, a magyar középosztály) liberális, konzervatív és szélsőjobbaldali korszakai hogyan függenek össze az iskolai részvétellel? (Nem olyan egyszerűen, mint hinnénk, például a közalkalmazotti állások megszerzésének nyilvánvaló reménytelensége ellenére népszerű a harmincas évek zsidó fiataljai körében a bölcsészkar...)

Hogyan alakul ez az iskolázás fenntartók szerint? Azaz, mikor és miért barátságosabb a légkör a domináns felekezetek (tehát a katolikus és a református) iskoláiban, mikor a „másik kisebbség” az evangélikusság körében, s mikor a fővárosi és mikor az állami intézményekben? A válasz itt is erősen változik az időtengely mentén, de nem feltétlenül az előzetesen várt irányban: például az antiszemita állami politika idején is nyitottabbak maradtak az állami intézmények, mint például a katolikusok; az evangélikusok – növekvő tandíj mentén – a két háború között is nyitottságot biztosítanak a középiskolákban, de numerus nullust teremtenek a tanítóképzőkben.

Milyen a középiskolai és felsőfokú túliszkolázás egymáshoz viszonyított aránya (hiába csökken az utóbbi a numerus clausus következtében, az előbbi tovább növekszik) milyen ez az arány az egyes iskolatípusok között, milyen az egyes professziókra felkészítő egyetemek között?

Könyvekről

A minőségi túlliskoláztatás több alapvető kérdésre is választ ad: mennyivel és miért jobb az izraelita tanulóknak tanulmányi eredménye az alapfokon, ahol (legalábbis a harmincas évekre, és városi viszonyok között) mennyiségi túlliskolázásról nem beszélhetünk, milyen középfokon – sőt ezen belül alsó és felsőközépfokon – ahol igen nagy a felülrepresentáció, illetve felsőfokon mind a liberális, mind a numerus clausussal mesterségesen szelektívvá tett korszakokban? Miért választják a zsidók a nehezebb iskolatípusokat illetve szakokat? Miért szignifikánsan jobb a zsidók eredménye – azaz milyen húzó és milyen „tolóerők” hatnak – magyarban, latinban, németben (miért rosszabbak viszont tornában) s vajon hogy lehet, hogy a két világháború között az eredmények polaritása még növekszik is? (A neveléstörténész, tantárgytörténész, tantervkutató számára módszertanilag különösen tanulságos, hogyan lehet az iskolai tárgyakban elért eredményt társadalmi és ideológiai összefüggésrendszerbe illeszteni ...)

Hogyan függ össze az izraelita felekezet iskolafenntartó tevékenysége a túlliskolázással – gondolunk itt a (tanügyigazgatási műszóval) zugiskolák nagy számára éppúgy, mint az államilag elismert (a magyar átlagnál jobb kondíciókkal fenntartott) izraelita elemi iskolákra – de legalább annyira arra a tényre, hogy a nagy felekezetek közül egyedül az izraelita *nem* tart fenn saját középiskola hálózatot. (S talán nem érdektelen, hogy a két világháború között létrejövő izraelita iskolák is csak a zsidóság alsóbb csoportjait vonzzák). Míg a túlliskolázás egyéb kérdéseiben az evangélikusok története párhuzamos, itt ellentétes az izraelitákéval, hiszen nemcsak az evangélikus hívők létszáma felülrepresentált a diákok között, de az evangélikus egyházi intézmények száma, illetve diáklétszámuk, pedagóguslétszámuk is meghaladja az evangélikusság – 1910-ben például mindössze hét százalékos – országos arányát.

Hogyan hat a felekezeti és a többi egyenlőtlenségi faktorra, azaz a nemi és területi, foglalkozási egyenlőtlenségre? Azaz mely esetekben csökkenti és mely esetekben növeli az izraelita mivolt a nőneműségből illetve a vidékiségből, alacsony származásból eredő hátrányokat? Avagy annyi nőoktatással foglalkozó monográfia után elmehetünk-e odáig, mint Karády, hogy a nők iskoláztatásának sajátosságai nem is a férfi/nő viszony változása mentén írhatók le, hanem minden egykori kisebbség sajátos algoritmus szerint erősödik meg az oktatásban?

Karády munkája nem egyszerűen összefoglalása az eredményeknek, de útmutató is lehet, további kutatásokhoz és elemzésekhez.

Maga a szerző és az általa irányított közvetlen tanítványi kör meglévő adatbázisaik „mélyítése” irányában halad tovább: azaz anyakönyvi szintű tömeges (pl. a teljes budapesti középiskolai népességre kiterjedő), illetve az iskolai értesítők egyénekre lebontott tanulmányi-eredmény-adataiból építkező adatbázisok készülnek. Ehhez a munkához – ismereteink szerint – bárki csatlakozhat, helyi, helytörténeti munkájához hatalmas módszertani segítséget szerezve, adatait országos adatbázisba beépítve.

A neveléstörténészek jelentős része azonban nem helytörténeti érdeklődésű, – hanem például az egyes társadalmi-területi csoportokra jellemző iskolázottság mértéke, egyes iskolatípusok sorsa, egyes pedagóguscsoportok története stb. érdekli. A magyar történeti statisztika adattömege számukra is korlátlan lehetőségeket kínál. A számok részben arra alkalmasak, hogy *egy-egy történeti időpontban* tárjuk fel az iskolázás és felekezeti összefüggésrendszerét. Egy ilyen feltárás is hatalmas – és mindmáig nem készített – keresztmetszetet mutathat be például az 1910-es vagy 1930-as Magyarországról. Egyrészt újraelemezhetjük a népszámlálás iskolázottságra, bizonyos iskolázottságot minimális feltételként megfogalmazó foglalkozásra és felekezeti viszonyokra vonatkozó adatait, a budapesti és országos statisztikai évkönyvek oktatásstatisztikai és felekezeti mozgásokra utaló adatait, másrészt össze is vethetjük őket egymással, még ha a kategóriák csak részlegesen is feltehetőek meg egymásnak. (A korábbi népszámlálások iskolázottsági adatokat ugyan nem tartalmaznak, de a részleges vagy teljes analfabetizmus adatait igen. Egyes csoportok iskolai végzettségére pedig következtethetünk abból, hogy 1883-s minősítési törvény a hivatalok betöltését négy-nyolc középiskolához kötötte, hogy az 1884-es ipartörvény az iparágak nagy részét képzéshez kötötte – a képzés megszerzésének pedig tanonciskolázás volt a feltétele, a tanoncfelvételnek pedig folyamatosan növekvő (1936-ban már hat elemis) iskolai végzettség...

Ezekben az egyidejű keresztmetszetekben *kvázi diakronitás* is érvényesíthető – s minthogy ez érdekesen egészíti ki *Karády* eredményeit, látványossá teszi, hogy minimális adatrögzítési munkával is rengeteg következtetés levonható, erről kicsit részletesebben szólunk.

Az iskolázottsággal/felekezettel foglalkozó adatok 1910-ben életkori bontásban is rendelkezésre állnak – ez pedig az évtizedekkel korábbi iskolázási viszonyokra is következtetéseket tesz lehetővé, ha az iskolázottság és felekezeti viszonyok által szintén befolyásolt mortalitási tényezővel korrigálása bonyolultabbá is teszi az adatelemzést, illetve ennek elmaradása le is szűkíti a következtetések érvényességét. (Okoskodásunk lényege, hogy az

1910-ben 20–29 éves korosztály legnagyobb része 1903 körül (egész pontosan 1899 és 1908 között lévén 18 éves) fejezte be középiskolai tanulmányait. A 30–39 éves generáció 1893 körül tette ezt és így tovább.)

E kvázi-diakronitás segítségével például megragadhatjuk a két nagy felekezet iskolázási egyenlőtlenségi viszonyainak alakulását is. Óriási tömegű népességről lévén szó, hasonlóképpen érdekes lehet, mint a *Karády* könyvében bőségesen jellemzett alapvető egyenlőtlenség, tudniillik egyfelől az izraelita-evangélikus kisebbség, másfelől a katolikus-református többségi népesség közötti különbség.

Valóban hevenyészett (kizárólag ezen ismertetés kedvéért elkészített) számításaink szerint az 1863 körüli állapotban a reformátusság egy kissé még iskolázottabb, mint a katolikusság. Az 1863–73-s időszakban azonban a katolikusok aránya enyhén növekedni kezdett, a reformátusok iskolázottsága azonban szinten maradt (ez egy igen ritka jelenség!!!) így a katolikusok lényegében ekkorra behozták hátrányukat. 73 és 83 között a katolikusok körében gyors a reformátusoknál viszont épp akkor indul be a katolikusok előző évtizedre jellemző lassú növekedése.

A 1883/1893-as évtizedben a katolikusok és a reformátusok *egymással azonos* ütemben növelik iskolázottságukat – ez azt jelenti, hogy a növekedés *üteme* a katolikusoknál a saját csoport *előző évtizedbeli növekedéséhez képest* változatlan, a reformátusoknál pedig fokozódik.

A következő (s utolsóként vizsgált) évtizedben viszont a reformátusok őrzik a növekedés meredekségét, s a katolikusok görbéje laposodik el. Ennek következtében tehát a két görbe összeér!

Ilyen értelemben tehát a reformátusság egy évtizednyi fáziskéséssel követi a katolikusságot.

Az iskolázottság fellendülésének kezdeti szakaszában ezek szerint a katolikusok elhagyták a reformátusokat. Ennek legvalószínűbb oka, hogy a felekezetek közötti iskolázottsági versengés legfontosabb célja a régebbi időkben az, hogy kellő számú tanítóval és pappal lássa el a közösségeket. A modern gazdasághoz tartozó újabb iskolázottsági igények szempontjából viszont a fejlettebb területeken élő katolikusok előnye megmutatkozott. Az időszak végére azonban a reformátusok behozták relatív hátrányukat – a modern szektorokat is hasonló számú érettségizettel látván el. E számok persze még a foglalkozássorok elemzésével ellenőrzendők. (Hasonló elemzést végeztünk – a nemzetiségi korcsoportok iskolázottságának alakulásáról az Educatio 1993 évi második számában.)

Bizonyos kockázatot vállalva módunkban van meghosszabbítani a görbéket. Ez a meghosszabbítás úgy történik, hogy az 1910-ben 15–19-s éves korosztályra jellemző nyolc osztály végzettséget igazoló adatokat megszorozzuk öttel – feltételezve, hogy a 15–19 éves korcsoport ötöde van abban a korban, hogy érdemben vizsgálható legyen: elvégezte-e a nyolcadik osztályt. (E meghosszabbításnál persze azzal a feltételezéssel kell élnünk, hogy a felekezetiesség *nem* befolyásolta az évvizsgát, ami nem teljesen igaz.)

E meghosszabbítás esetén tehát azt mondhatjuk, hogy 1903 után a növekedési *ütemkülönbség a katolikusok és a reformátusok között növekszik*. Azaz a reformátusok nemcsak elhagyják iskolázottságban a katolikusokat – ez akkor is így lenne, ha az előző évtizedre jellemző trend folytatódna – hanem a reformátusok még gyorsítják is a növekedési ütemet – a katolikusok viszont lassítják azt. Történelmi távon tehát a reformátusság – a történelmi Magyarország fennmaradása esetén érdemi eséllyel látszik rendelkezni ahhoz, hogy a katolikusokat maga mögé utasítsa!

Pusztán tehát az iskolázottsági (és nem nagy munkával összegezhető iskolai) adatok alapján a domináns csoportok között is nagyon fontos különbségeket fedezhetünk fel, melynek a kor oktatás- és felekezetpolitikájában szintén hatalmas súlya van. Ráadásul: ha a történelmi felekezetekből csoportokat formálnánk, a római katolikusok fent leírt (össességében romló) helyzetét a nagylétszámú görögkatolikusság körében tapasztalható igen alacsony iskolázottság mindenképpen még rontaná is. E keletkező aggregátumban mindenképpen a római katolikusok lesznek a jellegadó csoport, hiszen a népességtömbön belül kilencvenszázalékos, az érettségizett tömbön belül pedig még annál is nagyobb részt alkotnak.

Ráadásul a helyzet a görögkatolikusok szempontjából romló tendenciát mutat: a görög katolikusok körében a lassú római katolikus növekedés évtizedében lassú hanyatlás figyelhető meg, a gyorsabb római katolikus növekedés első évtizedében lassú emelkedés. A gyors római katolikus növekedés második évtizede jár együtt hasonló görögkatolikus növekedéssel. A római katolikus növekedés lelassulása a görögkatolikusoknál még nagyobb mérvű lassulással jár. A katolicizmuson belüli iskolázási esélykülönbségek tehát fokozatosan növekednek.

A kialakuló protestáns tömb lényegesen inhomogénabb. Először is a többséget képező reformátusok dominanciája eleve kisebb, mint a katolikus-görögkatolikus viszonylatban. A csoportnak csak közel kétharmadát alkotják a reformátusok, egyharmadát az evangélikusok és néhány százalékot tesznek ki az unitáriusok. (A kisebb felekezeteket nem tudjuk külön kimutatni, hiszen a neoprotestáns kisegyházak hívei nem választhatók el a nem keresztény (és nem izraelita) felekezetűektől és a felekezeten kívüliektől.)

Könyvekről

Az iskolázottsági erőssorrend azonban éppen fordított: mindig az igen kis létszámú unitáriusok a legiskolázottabbak, őket követi az evangélikusság, majd a – mint láttuk időnként a római katolikus népességet is alulmúló – reformátusság.

A protestáns érettségizettek belső erőviszonyait az unitáriusok felülreprezentáltsága csak kevésbé befolyásolja; az evangélikusoké annál inkább – a protestáns érettségizettek körében a reformátusok többsége évtizedről évtizedre csökken.

Katolikus nézőpontból a protestánsok együttes szemléletére természetesen nagyobb a hajlandóság, mint a protestánsok körében. A katolikusok és a protestánsok összevetése viszont megszünteti a katolikus-református görbe ölelkező sajátosságát. A protestánsok összesített mutatói eleve jócskán meghaladják a katolikusokét (még akkor is, ha a görögkatolikusok arányrontó tényezőjét nem vesszük figyelembe) Ez a különbség az idők során fokozatosan növekszik.

A dualizmus kora tehát a nagy történelmi felekezetek iskolai versengése szempontjából, egyetlen táblázatból kiindulva (10 perces adatbevitellel rögzített!) számításaink szerint is leginkább a zsidó-nem zsidó különbségek egyre fokozódó ütemű növekedését jelentette. Ezt azonban a felekezetek mint iskolafenntartók és mint intézmények nem élhették meg az izraelita egyház előretörése gyanánt – hiszen nem járt az izraelita fenntartású intézmények növekedésével, sőt egyre fokozódó mértékben az izraeliták állami és egyházi iskolákban való megjelenésével járt együtt.

A keresztény egyházak (ha beszélhetünk egyáltalán ilyen aggregátumról) számára az iskolázott izraeliták arányának növekedése sokkal inkább a szekuláris (saját hívőikre is szekularizálóan ható) konkurrencia növekedését jelentette. Másodsorban – a kereszténységen belül – a dualizmus korának egésze a katolicizmus visszaszorulásával és a protestantizmus előretörésével járt együtt. Ez valódi kihívást jelentett a katolikus egyház számára – hiszen ha „protestáns egyházzal” nem is lehetett beszélni, protestáns szellemről igen – ez pedig relatíve erősödőben volt. Ha ehhez hozzáadjuk azt a későbbi közvéleménykutatásokból empirizálható eredményt, hogy az iskolázottsággal, városodással együtt járó szekularizáció erősebben távolít a katolicizmustól, mint a protestantizmustól, előttünk áll a katolikus-protestáns erőviszony megbillenésének teljes képe. Harmadsorban a római katolikusok és a reformátusok viszonyában a dualizmus kora első felében még meglévő katolikus fölény a dualizmus korának második felére egyre növekvő hátránnyá változott.

A dualizmus tehát a reformátusoknak viszonylagos siker, a katolikusoknak viszonylagos kudarc: íme egy magyarázat, hogy lehetséges, hogy a református egyház, noha elvileg 48-as érzelműnek „kellene lennie”, liberális és kormánytámogató, a katolikus egyház – noha elvileg 67-esnek „kellene lennie”, viszont antiliberális és ellenzéki álláspontot vesz fel.

Valóban csak példa kedvéért villantottuk fel, milyen mértékben lehet eredményes az 1910-es népszámlálás életkorcsoportok szerint bontott keresztábráinak elemzése. További lehetőségeket rejt, hogy az iskolázással/felekezettel foglalkozó – statisztikai évkönyvi – adatok arról informálnak, hogy az előző évhez képest milyen eltérés történt: ez a politikátörténeti, illetve eseménytörténeti értelemben is leírható rövidtávú változások társadalmi hatását képes megmutatni. Az arra vonatkozó – nyomtatott illetve anyakönyvekből feltárható adatok, hogy például ugyanazon középiskola első és negyedik osztályát tekintve miben különbözik a helyzet a fél évtizednyi történelmi időkülönbségről is informál – ha az iskolai szelekciót nem is hagyhatjuk figyelmen kívül. A tényleges diakronitásra négyféle lehetőség nyílik.

Az egyik a legalapvetőbb országos iskolázási/felekezeti adatok összehasonlítását tűzi ki célul, ez az 1869 és 1910 között, illetve 1920 és 1943 között megjelent népszámlálások, statisztikai évkönyvek segítségével lehetséges. Valamennyi népszámlálás kimutatja az analfabetizmust, illetve az értelmiségiek számát. Az 1890-es és későbbi népszámlálások a részletesebb foglalkozásstatisztikákkal könnyítik meg a magasabb iskolai végzettségre vonatkozó becslést. 1900-ban már elkülöníthetjük az írni olvasni, csak olvasni, és a sem írni-sem olvasni nem tudókat, s külön kötet szól a közszolgálati és szabadfoglalkozások művelőiről. Az 1910-es népszámlálás pedig már elkülöníti a nyolc-hat-négy középiskolát végzeteket a hat és négy elemi végzetektől, illetve az írni olvasni, csak olvasni tudókat és a sem írni-sem olvasni nem tudókat. A népszámlálás során a hét-éves kereskedelmi iskolát, illetve a fokozatosan növekvő hosszúságú tanítóképzőt, a hatéves felsőbb leányiskolát végzeteket a nyolcosztályt végzettek köré sorolta. A polgárit végzettek a négy középiskolát végzettek kategóriájába kerültek.

Az 1920-as és 1930-as népszámlálás iskolázottsági statisztikái – a megfelelő országterületen – az 1910-eshez fogható részletzettségűek. A kifejezetten iskolázottak – hat középiskolánál többet végzett tulajdonképpeni és értelmiségiek felekezeti viszonyairól is tájékoztat az 1928-as összeírás, illetve a legnagyobb értelmiségi csoportokat bemutató 1935-ös pedagógusösszeírás. (Utóbbi adattárat kiegészíthetjük – az 1949 – 1990-es

évekre vonatkozó népszámlálási iskolázottsági adatokkal, de felekezeti összefüggéseket közvetlenül nem nyervehetünk. A 70-es évek óta készülnek azonban az iskolázottság (felekezeti) foglalkozás / életkor összefüggését bemutató reprezentatív adatfelvételek – ez pedig bizonyos óvatos becslést az ötvenes-hatvanas évekre vonatkozóan is lehetővé tesz. Ettől persze túl sokat nem várhatunk, a magasan kvalifikált izraelita népesség 1944-ben olyan mértékben pusztult el, hogy az 1945 utáni adatok egyáltalán nem (azaz még óriási minták esetében sem) vethetők össze a korábbiakkal, az evangélikusok pedig az ezres mintájú közvéleménykutatásoknál olyan kis számban fordulnak elő, hogy tapasztalataink szerint lehetetlen egy generációt leválasztva szólni az iskolázottságukról.

A másik lehetőség, ha árnyaltabb adatokra vagyunk kíváncsiak, általában két évtizednyi adat (két népszámlálás illetve kb. húsz statisztikai évkönyvadat) diakron összehasonlítására ad lehetőséget, számos finomabb statisztikai kérdőpont ugyanis átlagosan ekkora időtávon marad változatlan – mérhető így az egyes iskolatípusokba járó tanulók felekezeti összetétele. A nyolc középiskolát végzetek népszámlálási adatai (minthogy a tanítóképzőt és felsőkereskedelmit stb. végzeteket is tartalmazzák) nem hasonlíthatók össze az éves iskolastatisztika középiskolai adataival, de például a népszámlálások orvos, mérnök statisztikái igenis összevethetők az egyetemi statisztikával, a tanítók népszámlálási és összeírási adatai a tanítóképzők éves adataival. Ritkábban gondolunk rá, de „a négy középiskolát végzetek” népszámlálási kategóriája mögött legnagyobb hányadban a polgári iskolát végzetek találhatók, így e kategória adatai is megfeleltethetők egy konkrét iskolatípusnak.

A következő lehetőség – s erre különösen a helytörténeti érdeklődésük figyelmét lehet felhívni – az igazán hosszú trendek elemzésének lehetősége: a népszámlálások részletes adatai ugyanis a városok egyrészt folyamatosan külön is közlik. S noha a városhatárok változása, a vonzáskörzetek országhatáron túlrá kerülése is megzavarhatja az adatok összehasonlítását – ez a zavaró tényező közel sem akkora, mint a harmadára zsugorodó, majd másfélszeresére növekvő, majd ismét kétharmadára zsugorodó országterület aggregált adatai esetében. (Helyi szinten – egy-egy városban csak néhány polgári és középiskola működik – átlátható méretű feladatot jelent a statisztikai évkönyvnek megfelelő iskolastatisztikai összehasonlító adatok összeállítása is kizárólag nyomtatott forrásokból.) A negyedik lehetőség Budapest oktatás és felekezettörténetének hosszú trendeket kutató elemzése. Ezt több oknál fogva is külön kategóriaként kell kezelnünk. A községi és állami iskolák óriási aránya miatt – a felekezeti iskolafenntartás/ a tanítók-tanárok felekezeti hovatartozása/ a tanulók felekezeti hovatartozása *egymáshoz képest* kevésbé determináns összefüggést mutat, mint bárhol másutt. A főgimnáziumok és a felsőfokú intézmények olyan nagy arányban vonzanak vidékieket – illetve termelik a jövő vidéki értelmiségét és középosztályát, hogy a budapesti oktatás változásait országos felekezeti arányszámokkal is érdemes összevetnünk.

A budapesti statisztikai évkönyvek rendszeres iskolastatisztikája olyan hatalmas iskolai népességre vonatkozó, a véletlen ingadozások zavaró hatását csökkentő adattömeget tartalmaz, mely például a Trianon előtti és utáni viszonyokat kítűnően összehasonlíthatóvá teszi.

A budapesti statisztikai hivatal számos foglalkozási csoportra és alcsoportra vonatkozó felvételei a népszámlálások kategóriáinál részletesebb – de azokkal is összevethető – iskolázottsági/felekezeti adattömeget tartalmaznak. Az iskolai statisztika adattömege alapján a diákság összetételétől független alapvető kérdéseket is feltehetünk: például a tanárok képzettségére és szolgálati idejére, az iskolai könyvtárak alakulására, a tanító/tanuló hányadosra, osztálylétszámra stb. vonatkozókat.

Bátran kijelenthetjük, hogy alig van olyan (társadalmi vonatkozásokra, illetve iskolatörténetre koncentráció) oktatástörténeti probléma, melyet, akár a levéltári akár könyvészeti statisztikai forrásbázison ne lehetne differenciáltabban megítélni, mint eddig.

S hozzátehetjük: nincs olyan társadalomkutató, pedagógus és neveléstörténész, aki ne tanulhatna *Karády* Viktor új könyvéből. Aki tudniillik nem akarna ilyen kutatásokat végezni, s akit a felekezeti egyenlőtlenség sem igazán érdekel, annak elárulhatjuk: a könyv legfontosabb tanulsága, hogy a történet valójában nem egyszerűen a felekezeti egyenlőtlenségről szól, hanem magáról a magyar fejlődésről, arról, hogy a magyar iskolaügy fejlődésének belső ellentmondásossága és a magyar társadalom fejlődésének belső ellentmondásossága alapvetően összefügg. Arról, hogy társadalmunkban és oktatásügyünkben mikor és mennyiben érvényesül a teljesítményképes tudás, a munka, a szorgalom – illetve mikor és mennyiben az öröklött cím, vagyon, pozíció és kapcsolatrendszer.

Nem nagyon hiszem, hogy van ennél fontosabb kérdése a magyar oktatás társadalomtörténetének.

Nagy Péter Tibor

INFORMÁCIÓK

A neveléstudomány legújabb Széchenyi Professzori Ösztöndíjasai

1998 májusában a Széchenyi Professzori Ösztöndíj Kuratóriuma *harmadik* alkalommal ítélte oda a Művelődési és Közoktatási Miniszter által alapított *Széchenyi Professzori Ösztöndíjat* a legeredményesebb ötszáz pályázónak.

A neveléstudomány területéről a következő kollégáink kapták meg a Széchenyi Professzori Ösztöndíjat:

Ambrus András	Eötvös Lóránd Tudományegyetem
Bábosik István	Eötvös Lóránd Tudományegyetem
Bárdos Jenő	Veszprémi Egyetem
Forray R. Katalin	Janus Pannonius Tudományegyetem
Kelemen Elemér	Budapesti Tanítóképző Főiskola
Nagy József	József Attila Tudományegyetem
Rigler Endre	Magyar Testnevelési Egyetem
Takács Viola	Janus Pannonius Tudományegyetem
Venter György	Bessenyei György Tanárképző Főiskola
Zsolnai József	Janus Pannonius Tudományegyetem

Az ösztöndíj elnyeréséhez mindannyiuknak gratulálunk. Oktató, kutató munkájukhoz sok sikert kívánunk!

*Magyar Tudományos Akadémia
Pedagógiai Bizottság*

Emlékeztető a Gyógypedagógiai Albizottság 1997. december 11-én tartott üléséről

Az MTA Pedagógiai Bizottság Gyógypedagógiai Albizottsága ezen ülésének témája: „A halmozottan sérültek projektje” volt.

Gordosné Szabó Anna üléselnök bevezetőjében a téma napirendre tűzését indokolva elmondta, hogy az albizottság vezetősége a halmozottan sérült népesség hazai helyzetének áttekintését, különös tekintettel oktatási és szociális ellátására, mind a hatályos közoktatási, gyermekvédelmi és a szociális ellátásról szóló, mind a készülő esélyegyenlőségi törvény tükrében nagyon időszerűnek tartja.

Ezért is nagy figyelemmel kíséri a bratislavai Komenszki Egyetem (programfelelős: *prof. Stefan Vasek*) és a budapesti Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Tanárképző Főiskola (programfelelős: *Hatos Gyula docens*) e témában folyó közös kutatását. Felkérte *Hatos Gyulát* a kutatási projekt és a halmozottan sérültek hazai ügyének bemutatására. Az albizottság tagjai az írásos vitaanyagot előzetesen megkapták.

Az ülésen *Hatos Gyula* bevezető előadásában az előzetes anyagot kiegészítette. (Az ülésen elhangzott kiegészítésekkel módosított előzetes vitaanyag a Gyógypedagógiai Szemle 1998/1. számában olvasható.)

Az ülésen több kérdés, észrevétel, kiegészítő megjegyzés hangzott el (*Buday József, Csányi Yvonne, Gereben Ferencné, Gordosné Szabó Anna, Kullmann Lajos, Lányi Miklósné, Mesterházi Zsuzsa, Pálhegyi Ferenc, Vassné Kovács Emőke, Volentics Anna*) és igen élénk, tartalmas vita alakult ki.

Az albizottság tagjai abban már a vita kezdetén egyetértettek, hogy a kutatási téma fontos és aktuális, s hogy a kutatási program támogatása közös szakmai érdek. Az előzetes írásos vitaanyagot és a szóbeli kiegészítést elismeréssel illették, és javasolták annak a szakajtóban (a Gyógypedagógiai Szemlében) történő publikálását. A vita folyamatában elhangzottak összefoglalása:

- a „halmozott fogyatékoság” fogalmi tisztázása elengedhetetlen, elsődleges feladat, figyelemmel a szakmai köztudatban élő, a jogszabályokban használt elnevezésekre, fogalomértelmezésekre, a WHO nomenklatúrájára és ajánlásaira, a BNO-10 kódokra, s a most megjelent Pedagógiai Lexikonban közölt szócikkekre;
- az „ápoló-gondozó” otthon elnevezést a bizottság tagjai egyöntetűen elvetették, mivel az egyoldalú és nem foglalja magában a hármas (egészségügyi, szociális, pedagógiai) feladatrendszer;
- az előzőekben foglaltak logikáját is követve javasolták a „képzési kötelezettség” helyett az esélyegyenlőség érdekében a „tankötelezettség” fogalmának bevezetését, az ehhez szükséges törvénymódosítás kezdeményezését.
- a halmozottan sérültek fejlesztését végzők szakképesítését illetően egységes volt az albizottság véleménye abban, hogy minél súlyosabb a probléma, annál nagyobb szakértelem szükséges; etekintetben a civil szervezeteket illetően viszont megoszlottak a vélemények: volt, aki szerint ezeknél teljesen hiányzik a szakértelem, más viszont tapasztalataira hivatkozva arról számolt be, hogy komolyabb szakértelmet talált néhány civil szervezetnél, mint némely állami intézményben;
- fenti, nyitva hagyott kérdés ellenére is egyetértettek az albizottság tagjai abban, hogy az önkormányzati fenntartású, bejárásos intézmények fejlesztését szorgalmazni kell, esetleg intézmény-fenntartási társulások formájában is, mivel ezek térítési díjai alacsonyabbak, mint az egyéb fenntartásúaké, s így azok a rászorulóknak számára hozzáférhetőbbek;
- az albizottság végül azt a kérdést taglalta, hogy a halmozottan sérült emberek ügye több tárcához tartozik, a tényleges és hatékony koordináció viszont hiányzik.

Állásfoglalás

Az albizottság elismerve a téma rendkívüli fontosságát, lehetséges eszközeivel támogatja „A halmozottan sérültek projektje”-t, szorgalmazza a tágabb nemzetközi szintű és hazai együttműködés kialakítását, részt vesz a terminológiai kérdések tisztázásában, támogatja az e tárgyú képzési programok bevezetésének gondolatát, valamint a törvénymódosítási törekvéseket, s egyetért azzal a törekvéssel is, hogy a pszichiátriai intézetekbe került halmozottan sérült fiatalok és felnőttek (amennyiben nem pszichotikusok) adekvát elhelyezést kapjanak.

Volentics Anna

Beszámoló a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága 1997. évi tevékenységéről

Az akadémiai ciklus lejártával 1996 decemberében a neveléstudomány minősítettjei új Pedagógiai Bizottságot választottak. Ennek alakuló ülésére 1997. január 31-én került sor. A bizottság jelenlévő tagjai megválasztották a vezetőséget (elnök: *Báthory Zoltán*, alelnökök: *Ballér Endre* és *Hunyady Györgyné*, titkárok: *Golnhofer Erzsébet* és *Pukánszky Béla*) és állást foglaltak az állandó meghívottak személyét illetően. Megfogalmazódott az igény az bizottság új ügyrendjének kidolgozására is, ennek munkálatai – *Hunyady Györgyné* irányításával – a következő ülésre fejeződtek be.

A március 31-i ülésen az érettségi vizsga követelményrendszere és vizsgaszabályzata ügyében részletekbe menő vita bontakozott ki. Megfogalmazódott az az álláspont, miszerint az érettségi vizsga új követelményeinek – a munka jelen fázisában – az iskolákhoz való kiküldése üdvözlendő lépés volt. Mindez nem mondható el a vizsgaszabályzat szétküldéséről, amely még számos alapvető hibát tartalmaz.

Május 31-én kihelyezett ülésre került sor Miskolcon. Vitaindító előadást *Falus Iván* tartott (címe: A gyakorlati képzés aktuális kérdései különös tekintettel a tanári képzés egységes követelményeire). A vendéglátók jóvoltából a résztvevők megismerkedhettek a pedagógiai tárgyak oktatásával és a tanárképzés helyzetével a Miskolci Egyetemen.

A szeptember 19-i ülés témája a pedagógus-továbbképzés kérdésköre volt. A rendkívül élénk vita során a hozzászólók előbb a szakvizsga funkcióját, szerepkörét firtatták, szó esett a továbbképzések szakvizsgára felkészítő funkciójáról, a képzési kreditek értékéről.

A december 12-i bizottsági ülés fő témája a magyar közoktatás fejlesztésének stratégiája lett, amelynek kérdéseiről *Halász Gábor* bevezető előadása után cseréltek eszmét a résztvevők. Ugyancsak az év utolsó ülésén ragadták meg az alkalmat a főszerkesztők, *Báthory Zoltán* és *Falus Iván*, hogy bemutassák a nyomdából éppen kikerülő háromkötetes Pedagógiai Lexikont. Az új alapmű elkészítésének munkálatai több mint két esztendőig tartottak. A folyamatban, amely a koncepció kidolgozásától a szócikkek elkészítésén át a többszörös korrektúráig tartott, a bizottság valamennyi tagja – főszerkesztőként, szakszerkesztőként, szerzőként, lektorként – részt vett.

Szeged, 1998. január 18.

Pukánszky Béla
titkár

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Előfizethető a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatóságán (1846 Budapest), az ügyfélszolgálati irodákban, hírlapkézbesítőknél és a Hírlap-előfizetési és Elektronikus Postaigazgatóság (HELP) 1900 Budapest, Orczy tér 1, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank és Takarékpénztár Rt. 11991102 – 02102799 pénzforgalmi jelzőszámra.

Előfizetési díj egy évre 1600,- Ft. Ára példányonként 400,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

E szám megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatja.
Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja a JATE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja.
A szedés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.
Tördelőszerkesztő: Börcsökne Soós Edit.
Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.
Megjelent 6,9 (A/5) ív terjedelemben.
HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

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.

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, kéziratok sokszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

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

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.

A kéziratokat 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összefoglalást kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

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

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, *Magyar Pedagógia*, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

RESEARCH PAPERS

Katalin R. Forray: Problems of the Gypsies/Roma education in Europe	3
Katalin Kéri: Teachers in the medieval islamic world	17
László Felkai: Albert Berzeviczy the cultural politician	27
Magdolna A. Sipos and Miklós M. Nagy: The teaching of geography between the two world wars	41

Indexed in: Contents Pages in Education
Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts