

Alsó szólam. Szélgjegyzetek Vincze Beatrix interjúkötetéhez

Trencsényi László*

DOI: 10.21549/NTNY.32.2021.1.8



Vincze Beatrix (2018). *Tanári életutak a 20. század második felében*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.¹

*Kész a kánon.*² Ha az 1945 utáni világról szóló neveléstörténeti munkához írsz elméleti bevezetőt, akkor végy hozzá – idézz, hivatkozz – Romsicsot, tégy hozzá egy kis Németh-Pukánszky-Mészároshoz, esetleg egy kis Kardost, Ladányit, Kelement. S kész is lenne csakugyan? Mások „szellemi felhozatalára” nincs szükség? Egy kis Knausz? Szebenyi? Mihály? Tán egy kis Sáska a „túloldalról”? Ne adj’ isten egy kis Nagy Péter Tibor? Valóban kész lenne?

Vincze Beatrix könyve első fejezetének olvastán ez a kérdés járt eszemben. A „makrotörténeti” bevezető fejezet után következik az igazi empíria, tizenegy interjú a ceglédi Kossuth Gimnázium idős, sokat tapasztalt tanáiraival (nem teljes a minta, de elgondolkodtatóan árnyalt). Majd jóformán „keretes szerkezetben” a kánon általános

megállapításai visszatérnek. De mint a jó triós-formájú zeneműben, vagy közismert költeményeinkben a „visszatérés” mégiscsak – nem győzöm dicsérni – mutációja a bevezető gondolatainak és szerkezetének. Általában e zárórészben is követi az első rész kanonikus axiómáit, de *korrekt kutatóként* mégiscsak észreveszi, ha a konkrét minta eltérést mutat az általánostól. Nem olyan karakteresen, mint ahogy magam szeretném, de tisztességesen. Mindjárt sorra vesszük.

Mert az első kérdés mégis az: mit kezd a történetírás a neveléstörténet-írás autonómiájával? Használja-e a *neveléstörténet-írás autonómiáját*, ami nem más, mint interdiszciplinaritása, azaz vállalása a nevelésüggyel összefüggő történelmi folyamatok pedagógiai, ha úgy tetszik nevelésméleti komponensei figyelembevételének.

Modellje-e egy alrendszer a rendszernek? Modellként követi a rendszer rajzolatának szabályszerűségeit? Vagy csak részben? Mert saját törvényszerűségei is vannak?

Alkalmos eszköz-e a dedukció: a történettudományi kánon értelmezése a neveléstörténeti jelenségre? Vagy az alrendszernek kijáró interdiszciplináris elemzésnek értelmes hozadéka lehet a „nagyrendszer” mozgásainak

* Elnök, Magyar Pedagógiai Társaság, e-mail: mpt.trencsenyi@gmail.com

1. A kötet online elérhető a <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/vincze-beatrix-tanari-életutak-a-20-század-második-feleben/> weboldalon.

2. Kérem a szerkesztőt, majd az olvasót is, hogy fogadja el: ebben az írásban jóformán több a lábjegyzet, mint a „főszöveg”, ne tekintse posztmodernkedő modorosságnak. Az olvasás ritmusához kellett igazodnom, s a könyv egy-egy fontos gondolata, tézise igényelt reflexiót, szélgjegyzetet. Ezek a tételek akár önkényesek is lehetnek a könyvszöveg egészéhez mérten, bizonyára szubjektívek – egy olvasó (egyébként a kötet interjúalanyainak jóformán kortársa, 1947-es születésű) asszociációi. Ezek az asszociációk nem a véletlen művei. Mögöttük bizonyára a szerzőtől részben eltérő olvasottság s részben más „korélmények” állnak. Szándékaim szerint így válhat írásom nem csupán a kettőnk közti dialógus kiindulópontjává, de az 1945 utáni korszak neveléstörténetéről szóló, szándékaim szerint nagyon is igényelt, újra meg újra elkezdett szélesebb párbeszéd részévé. Fentieknek megfelelően a recenzió műfajához mérten az irodalmi hivatkozások sora is gazdagabb a szokásosnál.

értelmezésében is.³ Vagyis: szolgálhat-e a *neveléstörténet* – túl saját, tán némiképp belterjes olvasóközönségén, fogyasztóin – gazdagító, árnyaló, korrigáló, pontosító adalékokkal a *történetírás* számára?

Mert igaz-e, hogy a '45 utáni nevelésügy történetének érvényes és szilárd kánonja van, hivatkozható, be rendezhetők-e alá a jelenségvilágok? Vagy érdemes még várni, s éppenséggel a részletekből, akár egy helyi társadalom saját mozgásaiból színeznünk ki a nagyrendszerrel, szerintem még mindig mozgásban lévő kánont? (S korántsem a Simon Gyula szerkesztette, 1965-ben megjelent „húszéves emlékkönyvre”, ünnepi kiadványra gondolkodok, ahol a „létező szocialista” korszak reprezentánsai fogalmazták meg – hittel? feladat gyanánt – a mögöttük hagyott két évtized tanulságait (Simon, 1965). Juhász Ferenc, Nagy Sándor, Bori István, Dobos László, Bizó Gyula, Bakonyi Pál, Szarka József, Komlói Sándor, Hermann Alice, Tihanyi Ferenc, Ladányi Andor, Szirmai Györgyné. Néhányuknak volt módjuk, alkalmuk tisztességgel, a saját emberi kontinuitásuk vállalásával fi-nomítani, árnyalni, korrigálni nézeteiket, mások hűek maradtak. Tudtommal „köpönyegforgató” nem volt közöttük, akkor sem, ha emlékük, súlyuk igencsak különböző – akár a mai szakmai kánonban is.)

Az „kánon” néhány toposzáról gondolom, hogy korai még kőbe vésni. Vagy legalább a konkrét, ismétlem akár *helyi hieroglifákkal* kiegészítést érdemelnek.

- Mint ahogy nagyfontosságúnak tartom a helyhez, földrajzi-geopolitikai egységhez, intézményhez, kiscsoportozáshoz köthető „személyes történetek” felgyűjtését, azután ezek metaelemzését. Egybevetendő, hogy ezen emlékezesek adatrendszere (nyilván a szubjektív adalékok szakszerű korrekciójával) ugyan – induktíve – milyen teoretikus keretben rajzol körül, s e keret miképp igazítja helyére akár a dedukció absztrakciós folyamatainak óhatatlan torzulásait. Vincze Beatrix kötete tizenegy nyugdíjas kollégánk, egyetlen iskola, az északalföldi, Dél-Pest megyei középváros nagy hagyományú gimnáziuma tanárainak interjúból rekonstruálja a valóságot. (Mind a tizenegy interjúalany nevével vállalja visszaemlékezéseit, életútját – ebben a recenzióban, tekintve, hogy példáikban az általánosíthatót keresem, megmaradtam a monogramos jelölésnél, ha hivatkozom rájuk. Vincze Beatrix munkája nem előzmény nélküli a hazai neveléstörténeti kutatásokban. S most nem a nagymintás kvantitatív értelmiségi vizsgálatokra gondolok, hanem kifejezetten az interjúsorozatokra. Tán Kolosai Neddáé az elsőség (Kolosai, 2009) (A kutatás egészét bemutató doktori disszertáció védésének időpontja 2012 volt). A kutatás kifejezetten nem pedagóguskutatás volt akkor sem, ha a hallgatók megkérdezett szülei közt jelentős volt a pedagógusok száma. Egy család (pedagógusdinasztia) élettörténeteinek feldolgozása Baranyai Mihály szakdolgozata, melyet a Takács Etel Pedagógiai Alapítvány segített publikálásához (Baranyai, 2015). (Részletesen reflektáltam korábban Trencsényi, 2016). Idesorolhatjuk a KIE támogatásával a debreceni Fiúkfalvát alapító, majd onnan 1948-ban kiséprűzött, hosszú életében a kispesti iskolák világában és a helyi úttörőmozgalomban teljes otthonossággal berendezkedő Pataki Gyula interjúkönyvét is (Pataki, 2015; Makai, 1996). (Egyelőre lejegyzetlen, hosszú video-interjú készült Loránd Ferencel is – Mindhaláláig demokrata címmel az egykori BAZ megyei Pedagógiai Intézet és a Magyar Pedagógiai Társaság közreműködésével.) Mi tagadás, egészen más világ tárul fel az 1951-ben illegálisan alma mater ükbe tüntetően visszatérő, saját exodusukat kálváriába fordító diákoké. A politikai küzdelemben bezárt pataki teológiáról Debrecenbe száműzött diákok életre szóló büntetésének következményei állnak az interjú középpontjában (könyv alakban nem kis részt Hosszú Gyula aktivitása nyomán: (Körössy & Kotsis, 2015) önálló dvd-k formájában is). Ez utóbbi kötetet záró életrajzi jegyzetek megannyi tragikus sorsról, árulásokról tanúskodnak. Ám az e kötetbe foglalt interjúk közül ki kell emelnünk Janka Lajos és Kulcsár István életútját (a könyv függelékéként megjelent életrajzi jegyzetben 269–270. oldalakon, a dvd-interjúkban nagyregénybe illő realista részletességgel). Kettejük sorsában az a különös, hogy nem meghunyászkodásból, nem árulásból, nem köpönyegforgatásból, nem is bűnhődésből, nem is álságosan, álcázva hitvallásukat (melyért szenvedtek 1951-ben), hanem a *szolgálatnak* mély emberséggel megélt vállalásával integrálódtak az *establishmentbe*, a falusi ifjúsági élet, közművelődés a néppel vállalt elkötelezettség indítékával, sőt (Janka esetében) megyei vezetői poszt vállalásával. A ceglédi kollégáknak ilyen katartikus küldetés nem jutott, legfeljebb néhányuknak kényszerű pályakorrekció, mely után ők is, lényegében a politikai rendszer kínálta eszméisséggel (olykor gyakorlatával is) azonosulva tették, tisztességgel tették a dolgukat. Mindehhez hozzá kell tennem, hogy igazolhatóan a gyermek- és ifjúkori szocializációban olykor két évtizednyi korkülönbség is meghatározó lehetett. Volt módom Nagy Sándor és Gáspár László életútjának, identifikációinak különbségeit ilyen *évekkel* magyarázni. (Nagy Sándor 1916-ban született, Gáspár László 1937-ben, kamaszkoruk, eszmélésük ideje más történelmi kontextusban zajlott (Trencsényi, 2017). Nagy Sándor roppant tanulságos – az áldozatot és a hatalomgyakorlót egyszerre bemutató – életútinterjúja kötetben is megjelent (Falus & Kálmán, 2016), s Gáspár is megnyílt életéről szólván a sarkadi iskolát bemutató kiadványában (Gáspár, 1990). Persze, ha a nevelésügy „parnasszusán” tevékenykedett személyiségek életútinterjút felelgetjük, akkor megkerülhetetlen Kiss Árpádé és Zibolen Endréé (Kiss, 1999; Sarkadi, 1988)).

De térjünk vissza a szóban forgó, négy ciklusba rendezhető hosszú korszakban közvetlenül az iskolában, tanteremben, iskolapadok, tankönyvek és kamaszok közt helytálló ceglédi tanáremberek életútjához. Bátorkodom megjegyezni, hogy Vincze Bea interjúalanyainak születési dátumai közt 18 esztendő a különbség. 18 esztendő akkor is, ha az 1950-es születésű K. igazgató a szerző szerint is jóformán kontroll gyanánt került a körbe. Rajta kívül is fele-fele az arány. Őt kollégának elemi iskolai élményei, a gyerekkor történetei háború előttiek, vagy háborúsak, öten pedig jóformán beleszülettek a háborúba, majd a háború utáni „furcsa” békeidőbe.

Mert úgy tűnik például mintha már nem is kellene magyarázat ahhoz, hogy mi is az a szolgálai követett „szovjet minta”. A sztálini önkény, az ideológiai indoktrináció, az agyonpolitizáltság, antiklerikalizmus jelzői tapadnak a kánonhoz. (El is szoktuk felejtetni, hogy a „sztálini korszak” pedagógiáját illetően egyfelől a 37-es pártathározat az állami reformpedagógiának vetett véget, a reformpedagógiáinak mindmáig egyedülállóan „kötelező” alkalmazása korszakának,⁴ s a társadalompolitikai ideológiájában, önképében a „haladás” jelíge alatt épülő „új” – progresszív – társadalom iskoláiba a „herbartizmus” konzervatív iskolaképe épült vissza,⁵ ama bizonyos, Szebenyi Péter által (NB az imént említett kötet közreadása után éppen két évtizeddel, szintén egyébként jubileumi emlékezésben) definiált, s aztán sokak által használt „vörösre festett herbartizmus” (Szebenyi, 1985).⁶

Vagyis: innen nézve – a kánonból sajnálatos módon kiszoruló Mihály Ottó is ezt igazolta meghatározó írásában – a „szovjet minta” a maga módján „pedagógiaiul” konzervativizmust jelentett. Vagy legalább ezt is (Mihály, 1988).

Mert eltagadhatatlan az is, hogy a „szovjet minta” a természettudományos tartalmak felerősödésével (akkor is, ha emögött csakugyan az ateista nevelés ideológiai indoktrinációs szándéka rejtezett) mégiscsak az iskolai tudás tudományos hitelessége erősödött.⁷ (Persze, illik viccelődni Micsurinon, és megbotránkozni Liszenkón, de mégis eltagadhatatlan, hogy ez az erős tudományos képzés állította elő a szovjet iparosítás mérnökeit, technikusait, későbbiekben az űrverseny győzteseit.)⁸

S hát nem elhanyagolható az sem, hogy minden nagyorosz nacionalizmus mellett mégiscsak a „szovjet minta” teremtett nyelvet és értelmiséget a kis szibériai nemzetiségeknek.⁹ A Sztálinnak tulajdonított formula a kultúráról („szocialista tartalom – nemzeti forma”) érdekes, olykor bizarr mintázatokat hozott létre a szovjet befolyás alatt tartott világban.

Így szól a kánon Vincze Beatrix könyvének 11. oldalán tehát hazánkra értelmezve, s a történettudomány klasszikusát, klasszikus művét, Romsics Ignácét idézve: „A kommunista párturalmi rendszer (szocializmus) fontosnak tartotta, hogy a művelődés egész területét saját hatalmi érdekeinek és ideológiájának szolgálatába állítsa. A változásoknak az oktatásban megnyilvánuló jellemzői: a szovjet modell életre hívását szolgáló strukturális és tartalmi

4. Hacsak némi iróniával és öniróniával Magyar Bálint miniszteri periódusát nem tekintjük hasonlóknak.

5. Bátorkodtam ezt a folyamatot a mi kis hazai viszonyainkra értelmezni csaknem negyven esztendeje (lásd erről Trencsényi, 1985)

6. Sajátosan igazolják mindezt Vincze Beatrix ceglédi interjúalanyai a könyvben. Miközben szembeszökően szűkszavúak pedagógiai hitvallásukat illetően (mondhatni: „tették a dolgukat” – különös szakmai önreflexió nélkül), ha szóvá tesznek valamit, akkor inkább egy jellegzetes konzervatív crédót fogalmaznak meg – pályájukra visszatekintve. B. B. expressis verbis korholja a mai „liberális” nevelést, G. S. is pofonokra emlékezik mint korszakjellemzőre – még a neki szántakra is elnézően –, s K. Gy., aki pedig a „diákdiri-választás” játékaival válaszol a korszellem suta demokratizálási kihívásaira, a diákjogokat sokallja. Emlegetett, elismert pedagógiai eszközként a szemléltetés fontossága az, amelyikben konszenzus van közöttük.

7. Knausz Imre meggyőzően bizonyítja (munkásságában vissza-visszatérve az általános iskola keletkezéstörténetéhez (Knausz, 1985, 2017)), hogy az első – a Mérei Ferenc irányította ONI-ban készült – tantervek pszichológiai érzékenységét, gyerekközpontúságát jórészt azért váltotta fel a „tananyagot illető maximalizmus”, az a bizonyos „tananyagközpontúság”, hogy a „dolgozó gyerekeinek” gimnáziumi lemorzsolódása időben megakadályoztassék – naív módon, kárakra megszigorított-megemelt tananyaggal. Az ideológiai indoktrináció szerinte tehát másodlagos elem volt csupán a tartalmi szabályozásban (Knausz, 2017).

8. Az amerikai társadalom ez utóbbit élte meg „szputnyik-sökként”, melynek hatására modernizálták oktatási rendszerüket (Randé, 1960). Tudom, ez is bonyolult, nem sematizálható jelenség, hiszen az amerikai oktatási modernizáció is együttjárt bizonyos iskolai szigorúvekedéssel, bizonyos mértékig véget vetett a hagyományos „szabadosságnak”, így a szovjet műhold fellövésének 10. évfordulójára a diákságnak elege is lett a „bilincses iskolákból”, s a diáklázadásokkal – újra? – kiharcolták maguknak szabadságukat (klasszikus kultúrfilmjei a korszaknak erről szólnak: Hair, Eper és vér, Zabirskie point stb.). Azt meg a későbbi szovjet-orosz szépirodalomból – Ajtmatovra, Ulickájára gondoljunk például – tudtuk meg, hogy az űrverseny nem csupán a tudások és iskolák versenye volt, hanem a hatalmas birodalom megannyi – hogy a „szocreál” korszak sematikus síkerregényét parafrazeáljam – „Moszkvától távoli” vidékein élők korántsem önkéntes áldozathozatala.

9. Megrendítő volt, amikor igazán drámai erdélyi nemzetiségi konfliktusok élményeiben életét végigélő Kányádi Sándor jóformán hetekkel 2018-ban bekövetkezett halála előtt egy reprezentatív koncerten váratlanul s minden irónia nélkül – a „lenini nemzetiségi politika” dicséretét mesélte el, egy manysi költőtársa élete kapcsán.

átalakítások, a marxista-leninista ideológia érvényre juttatása, a centralizálás (államosítás) és a homogenizálás (az egyházi intézmények kiszorításával) voltak.” Mindez igaz is lenne. Ám mégiscsak megközelíthetjük úgyis, hogy a modellben érvényre jutott a „történelmi uralkodó osztályok” műveltségi monopóliumának megszüntetése, kulturális jóvátétel a társadalom széles, korábban a művelődéstől mégiscsak elzárt csoportjainak, a klasszikus kulturális javak hozzáférhetővé tétele (olcsó múzeumi belépők, színházak beleértve a Déryné Színház misszióját, az Olcsó Könyvtár sorozata, a gyermekirodalom kiemelt pártfogása, s nem elhanyagolhatóan az iskolai tudás szekularizálása.¹⁰

Véleményem szerint nem gránitszilárdságú a kánon a népi kollégiumi mozgalom körül se még, a népi kollégista sorsok divergenciája az utolsó mohikánok elvesztése után újra és újra árnyaltabban mutatja a jelenséget. A legújabb folyamatok tükrében bizony új visszfényt kapnak az esélyegyenlőséget szolgáló intézkedések, át-szervezések is – a szegregáció újratermelődése (nem bánom: felerősödése) – visszamenőleg is további finom-értékelésekért kiált.

A „társadalmi mobilizáció” ösztönzése – sajátos módon különösen az első szakaszokban – persze jól magyarázható a háború utáni helyreállító ciklus szakemberszükségletével is az élet jóformán minden területén, a – mi tagadás – sok szempontból balul sikerült modernizáció iparosítási, a hagyományos paraszti életmód felszámolási hajszájának „humán politikájával”, de ettől még tény, a rendszer lényegéhez tartozó tény marad (egy mai szegregátum felől nézve aztán mindenképp).

A kánont követi a szerző a pedagógusképzés, jelesül a tanítóképzés történetéről szólva. „A 20. század közepére a nagyobb múlttal rendelkező tanítóképzés széles körű, a 18. század végétől kiépülő intézményes háttér birtokában követte az európai trendeket, nyitott volt a reformpedagógiai eszmékre és a kor tudományos kihívásaira” (16. p). Kevésbé figyelt a szerző egy jóformán alternatív tanítóképzés- és reformpedagógia-képre, amelyet Sáska Géza képvisel. (Sáska (2006), aki makacsul alapvető megkülönböztető jegynek értelmezi a tanítóképezdei kultúra és az egyetemi, akadémiai tanárképző kultúra eltéréseit. Előbbiben a „gyermekközpontúságot” szinte elhajlásnak értelmezi, s a tanítóképzők rekrutációjában (hozzászámítva a trianoni békeszerződés után az anyaországba patriálók élethelyzetét is), az alsó középosztály – olykor bizony ideológiafüggetlen – radikalizálódásra, egyúttal paternalista államberendezéssel kötendő különbékekre, sőt azonosulásra való hajlandóságát emeli ki.¹¹

Miközben mintha megszületett volna a konszenzus '56-ról, erről az eseményről és következményeiről szembeszökően csendesek a kötetbe foglalt ceglédi interjúalanyok. (Ugyan egy-egy megszólalásból kitűnik, hogy legalább két kolléga szenvedett súlyos büntetést a megtorlásban, s bizonyos munkahelyváltozások is összeköt-

10. S ez akkor is igaz, ha a könyvkiadásban a „kritikai realizmus” klasszikusai nyertek prioritást érzékelhető „osztályharcos” céllal (olykor kortársak kárára), de Balzac, Maupassant, Csehov, Gogol, Tolsztoj, Mikszáth, Móricz akkor is klasszikus irodalmi üzenetet közvetítettek. S akkor is igaz, ha a műfordítás-irodalom és a gyermekirodalom pártfogásában nem kis részt a primer irodalmi nyilvánosságból kiszorított szerzők jutottak – mintegy kárpótlásul – szóhoz (Németh László, Vas István emitt, Weöres, Kormos, Mészöly, Pilinszky, Nemes Nagy, Lengyel Balázs, később Varga Domokos és mások amott).

Említsük még meg a műkedvelő művészeti mozgalmak erőteljes jelenlétét, s nem csupán a nyilván Kodály ihletésére, nyomására fellendülő kórusmozgalomról van szó, s nem csupán a politikai rendezvények dekorációjává 'kifestett' néptáncmozgalomra gondolok, de a színjátszásra is. Annál is inkább, mert Vincze Beatrix interjúalanyai közt is G. K. és M. Á. is hangsúlyosan emlegeti ezt a területet. Debreczeni Tibor önéletrajzi köteteiben pontos rajzolatát adja az irodalmi színpadi mozgalom hangsúlyváltásainak, '56 utáni szabadságfórumának, majd a '68-as reform befagyasztásával bekövetkező visszafagyasztásának (Debreczeni 1989; 2008).

S a szekularizáció értékeléséhez mégiscsak hozzátartozik a laikus oktatás megvalósítása akkor is, ha a kommunista állam ezt nem egy organikus polgári fejlődés ütemére, hanem a kiélezett osztályharc szellemében, nem egyszer jóformán terrorista eszközökkel vitte keresztül.

11. Előrebocsátom: Vincze Beatrix ceglédi adatközlőire is – noha egyetemi végzettségű tanáreberek, tanárasszonyok – ráillik ez a tipizálás, ahogy ezt az interjúk összefoglalójában a szerző észrevételezi is. Figyelemre méltó, hogy a tanítóképezdei és akadémiai kultúra dichotómiájának Sáska Gézától származó gondolatkonstrukciójára kutatói életművet épít Darvai Tibor (2017, 2019).

hetők az „októberi eseményekkel”. Hallatlanul izgalmas dolog, hogy az interjúalanyok következetesen ezt a kifejezést használják, a forradalom szóra alig áll rá nyelvük.¹²

A kultúra- és ideológiai közvetítőrendszer intézményeinek változásairól a „kánon” mindössze ennyit mond: „A sajtó, a rádió, a mozi a tömegek nevelésében meghatározóvá vált és a szórakoztatás új eszközei lettek” (22. p.). Mennyivel árnyaltabb lesz a kép, ha a modernizációs folyamatba lépő tömegmédiá szerepét részleteiben követjük (ahogy erre Sándor (2009) – koronatanúként –, Kiss Endre (2016) és Morva (2017) – kutatóként – már tett kísérletet)!

'72 kérdésében jóformán teljes a szakmai konszenzus, tudniillik, hogy az oktatási párthatározat a '68-as „új mechanizmust” érő „balos ellentámadás”, „ellenreform” egyik fő – legalábbis leglátványosabb – aktusa volt. A tanulóifjúságban (is) feltámadó liberális eszmék és nosztalgiaiak pragmatikus tudomásulvétele, egyáltalán a praxis, az „érdekek vásárának” felértékelése jegyében induló reformra a „nevelés” ideologikus újraerősítésének követelése értelmeződik e körben a legnyilvánvalóbban. Ám a párthatározat szövegének demokratizálásra ösztönző hatása igen sok helyütt elnyomta a fennen zengő dallamot: sok helyütt mégiscsak az iskola világának szabadabbá tételéhez jelentett hivatkozási alapot. Nyilván érdemes lenne személyeikben is követni a határozat, akár a megelőző V. Nevelésügyi Kongresszus kulcsfiguráinak indíttatását és útját – miért tudott például ebben az időben az úttörőmozgalom megannyi katonás nyűgétől csaknem megszabadulni, miért indultak be a diákszervezetek?¹³

Nem tekintem véletlennek, hogy Vincze Beatrix ceglédi interjúalanyai közül igen sokan (még a „cserkész-múltúak”, sőt az eredetileg szerzetesnek készülő kolléga is) lényegében otthonosan helyezkedtek el az ifjúsági szervezet tevékenységi rendszerében, s nem csupán önmentő visszamenőleges magyarázat, hanem tény – minden látszat és ellentapasztatlat dacára – a KISZ folyamatos dezideologizálódása a hetvenes évek elejétől. A diáktalálkozók, „napok”, támogatott „spontán” mozgalmak – olvasótábor, fiatalok népművészeti mozgalma, a másutt már megidézett diákszínjátszás, irodalmi-színpadozás, de a „könnyűzene” és a (zenekari) klubok – persze, ellenőrzött – felkarolása stb. mind-mind nem egyszerűen annak volt jele, hogy az új generációk körében terét, befolyását veszteni érző ifjúsági mozgalom (benne a rendszerváltás előkészítésébe különbözőképpen, de mégiscsak „beszállt”, új típusú hatalomgyakorlásra készülő „technokrata” új politikusnemzedék) új híveket, új táborot keresett magának. Hanem jele annak is, hogy a mozgalomhoz tartozó csoportok, ifjúsági rétegek is változtak.¹⁴

„A Kádár-korszak puha diktatúrájában olyan egyéni reformerek is megjelentek, mint Gáspár László vagy Zsolnai József” (13. p.) – írja a szerző a kánont követve, vagy teremteni szándékozva a korszak jellemzéséhez.¹⁵ A kánon mintha csak e két jeles férfit tartaná számon – egyikük sem tekinthető „magányos” partizánnak egyébként,

12. Megjegyzendő, hogy Gergely Ferenc monumentális – sajnálatosan kéziratban heverő – 1956-os levéltári gyűjtésében is alig van nyoma ceglédi vonatkozásnak. Mindössze egy jegyzőkönyv-részlet: „Írházi Sándor, Veres László és Kántor Rudolf ceglédi nevelők az ellenforradalmi bizottság szellemi irányítói voltak, lázító beszédekkel sztrájkra uszítottak a dolgozók között.” Iharos neve megjelenik az interjúban is. (Gergely Ferenc: Tanárok és tanítványok az 1956-os forradalom és szabadságharc idején (kézirat, 2013). Ez persze nem azt jelenti, hogy a megtorlás ne lett volna kegyetlen az iskola világát érintően is, de tényszerűen Cegléd nem emelkedett ki az események sorában.

13. Mielőtt rámszólna az olvasó, hogy nosztalgiazom: magam idézem fel Rózsa János Pókociját, akár a Balázs Béla Stúdió megannyi „nevelésügyi” filmjét e korszakból, melyben a „gyerekparlamentesdi” iszonyatos manipulációiról láttunk hiteles képeket. (Megjegyzem rögtön: meggyőződésem, hogy a *Kísérleti iskola* című dokumentumfilmfolyam, mely Gáspár Szentlőrincét „leplezte volna le”, mint a kommunista diktatúra helyreállításának iskoláját, abszolút félreértése volt a folyamatoknak (lásd továbbá erről: Trencsényi, 2018).

14. Lásd erről Diósi Pál megrendítően hiteles önéletrajzi könyvét (Diósi, 2016; ill. Nagy et al., 2017).

15. Zsolnai beszédes című önéletrajzi könyvét is számítsuk hozzá az oral history, vagy „pedagógiai nonfiction” korábban emlegetett sorozatához (Zsolnai, 2002).

komoly „csapatokat” tudtak szervezni maguk köré – kihasználva az oktatáspolitikai lazulást, vagy erőit illetően legalábbis kétfelé húzott hálóját. Most a „kismesterekről” nem is szólok, pedig a közeli monori gimnázium „nehéz embere”, Oláh István többoldalú ellenszélben diadalra vitte, a helyi viszonyokhoz igazodva az 5+1-et, ama bizonyos munkaiskolát (Bernáth, 2013).

Ám a kánonba mindenképp beírandó, úgyis mint tudományos értelemben (s nem csupán kísérletnek álcázott innováció gyanánt) a nemzetközi figyelmet is kiváltó, mondhatni a rendszer diplomáciai nyitását is elősegítő Varga Tamás matematikatanítási reformja, továbbá megannyi a maga korában csaknem alternatívának fogadott „makarenko-reneszánsz” (Pataki Ferenc és Hunyady né pártfogolta általános iskolák) (Hunyady, 1970), a visszhangtalanságba fagyasztott – történelmét 1971-től jegyző – ÁMK-modell (Vészi, 1980; Jeney, 2007, 2014), ill. a középiskolai fakultáció (Ágoston), a nemzetközi hírűvé vált szolnoki Varga Katalin (Bernáth, Horváth, Mihály & Páldi, 1981).¹⁶ S itt volt a Kiss Árpádné vezette komplex anyanyelvi nevelési kísérlet a XI. kerületben az OPI Didaktikai tanszéke figyelme, támogatása mellett már 1964-től (Kerekesné, 2007), nemkülönben nem sokkal rá Takács Etel tankönyvreformmal egybekötött kísérlete a „programozott oktatás” alkalmazására (Takács, 1978).¹⁷ És hát ne feledkezzünk meg iskolaigazgatóként a hatvanas évek közepén induló Loránd Ferencnek az azonnali legendát teremtő Kertész utcájáról sem (Loránd, 1976).

A törökbálinti és a szentlőrinci „héroszok” *újdonsága* az volt, hogy a tantárgyi, osztálytermi keretek köré épített – ideológiavezérelt – tabu határait kifeszítették, új iskolamodellben gondolkodtak, és így jutottak bonyolult történelmi pillanatban levegővételhez.¹⁸

A bevezető oktatástörténeti fejezet vége felé tárgyyszerű, hűvös, távolságtartó információt olvashatunk – ám ebben a kontextusban mégiscsak a kánonteremtésben való részvétel esélyével – a pedagógusképzés bolgarnai reformjáról és ellenreformjáról (31. p.). E pont aztán még végképp forró, korai lenne objektív mérleget vonni. Az azonban mégiscsak jellegzetes, hogy az interjúkban, ha kevés szó esik is a NER oktatáspolitikájáról (két ilyen megnyilatkozás volt M. Á.-é és Sz. T. H.-é), az egyértelműen kritikus, egyébként a tantervi átalakításokat, új hangsúlyokat érintő.

16. Más – de tanulságos – kérdés, hogy ezek a kísérletek, innovációk az amúgy jeles ceglédi Kossuth Gimnázium amúgy jeles tanárait voltaképpen egyiküket sem érintették meg. A nagy reformerek közt egyedül Kodály neve, illetve a korábbi korszak 1954-ben – a pedagógia számára mindenképpen – elhallgattatott hőroza, Gulyás György csengett az interjúalanyok körében (S. L. J.).

Miközben szakmai helyállásuk alapvető igényessége és tisztessége ezúttal is „szembemegy” a kánonba foglalt általánosításnak (idézem a könyv 151. oldaláról): „A gyökeres átalakulás száműzte a polgári értelmiséget, a munkás-paraszt fiatalok tömeges beiskolázását és továbbtanulását ösztönözte, mely a tanárság erős felhígulásához (kiemelés tőlem – T. L.) vezetett, és megtörte a professzionalizációs folyamatot.” Felhígulásról – legalábbis a „ceglédi 11” esetében szó nincsen, a maguk módján valamennyien becsülettel megküzdöttek az első generációs értelmiségivé válás útját, úgymond „felzárkóztak”, többen – mint az összefoglaló tanulmányban a szerző is megállapítja róluk teljes mértékben teljesítették a „tudós tanár” iránti elvárásokat.

(Nos, hogy ebben személyes sorsuk, útjuk és személyiségük milyen mértékben játszott szerepet, s milyen mértékben érvényesült – ugyancsak Vincze Beatrixra hivatkozom – a „ceglédiség” mítosza, mely a „Kossuth népe” építéshontól Paizs Dezsőig, Palágyi Menyhértig, Szőnyi Sándorig (a könyv 153. oldalán esik róluk szó), vagy akár a minap elveszített Szüdi Jánosig, vagy mennyire érvényesült a 120 éves „falak ereje” – az állami gimnáziumot 1899-ben alapították, mennyire a város sajátos geopolitikai helyzete, ez bizony további kutatások, analízisek tárgya lehetne – a szerző mindegyik lehetőséggel számol.)

17. Az sem lebecsülendő, hogy a programozott oktatás nem csupán az angolszász befolyás szűrt lehetőségei nyomán keveredett az innovációk közé, de nyílt „szovjet minta” is akadt rá – a „tudományos-technikai forradalom” jellegje alatt érvényes szovjet kísérletek folytak a tanítás technológiájának fejlesztésére, hazánkban tán Zankov neve vált leginkább ismertté ebből a nemzedékből (Zankov, 1964). Hozzá tartozik, hogy annak idején nem volt közkeletű, hogy a jeles és reformbarát didaktikus-pszichológus-defetológus voltaképpen Vigotszkij tanítványa volt, ahogy mai orosz életrajzírói az 1977-ben elhunyt szakemberről ki is emelik (Petrova, 1991).

18. Ezúttal nem feladatunk, hogy a 80-as években kibontakozó-burjánzó magát hol kísérletnek, hol innovációnak, hol adaptációnak, hol honosításnak nevező univerzumot bemutassuk – teljességre törő seregszemléjét a rendszerváltás, a plurális demokrácia beköszöntének eufóriájában 1990-ben Pannonhalmán nagyszabású konferencián tartotta (Németh & Vajthó 1990). További kiadványok, rendezvények bemutatása meghaladja ezen írás kereteit. A „kísérletből innováció” oktatáspolitikájának göröngyös útját pontosan elemezte annak idején Pócze Gábor (1983).

A hiteles interjúk tükrében szembeszökő a gyermekkor, ifjúkor, tanulóévek embert próbáló szegénysége – ennek megannyi (a népi írók alapműveiből a háború előtti világra nézvést jól ismert) változata. A háború utáni gyerekvilág, kamaszvilág szociális mélységeiről a kortárs társadalomrajzok, a szociográfia, a szépirodalom még nem tudósított eleget. Interjúalanyaink, ha nem is a Borbély Szabolcs önéletrajzi regényében, Szvoren Edina visszaemlékező novelláiban feltárulkozó mélyszegénység bugyraiból szabadultak a késő Kádár-kor nyugodtabb kikötőibe, de számtalan megrázó történet birtokosai. („Kirándulásra, nyaralásra szinte senkinek sem futotta” – mondja az 1945-ös születésű G. S., „A reggelit leginkább kihagytam, a vacsora legtöbbször zsiroskenyér volt” – meséli a kollégiumi életről az 1933-ban született Sz. S. Másutt T. C. F-né elbeszéléséből tudjuk meg férjéről, hogy „az ELTE-re járt, nagyon jól tanult, népköztársasági ösztöndíjas volt. Közben dolgozott is, totó-kiértékelést csinált, ami akkor még mechanikusan, kézzel történt. Mindig éjjelente dolgozott, a József nádor téren volt az iroda.” (134. p.).

E viszonyok közt korfestő jelenség igen sok esetben a sportolói karrier lehetősége, vágya, mely többeket átsegített a nehézségeken.

A kíváncsi interjúer sok mindent szeretett volna megtudni igazolandó vagy cáfolandó ama bizonyos „kánont”. Az interjúalanyok jellegzetes módon azonban „öltek, öleltek, tették, ami kell” – emlékeikben nem a történelmet élték meg, hanem a maguk történetét.

Ahogy Stendhal híres regényében (A pármái kolostor) a főhős, Fabrizio del Dongo is csak *utólag* tudja meg, hogy a waterlooi csataterén ténfergett, így szolgálták az oktatásügyet a ceglédi tizenegyek is.

Az „oral historynak” ez az erénye, de a kockázata is.

Köszönet érte a ceglédi Kossuth Gimnázium tisztességben megőszült tanárainak és a krónikásnak, Vincze Beatrixnak, hogy újra felhívták minderre a figyelmet.

Irodalom

1. Ágoston, Gy. (1983). *Az iskolakísérletek egyes kutatásszervezési és kutatómódszertani kérdései; Az egységes alapú középiskola modellje*. Szeged: JATE.
2. Baranyai, M. (2015). *Emlékek az iskoláról, emlékek az iskolából*. Budapest: Takács Etel Pedagógiai Alapítvány, ELTE Eötvös Kiadó.
3. Benedek, O. & Trencsényi, L. (2013). *Egy újabb talált tárgy, avagy elfeledett pedagógusszemélyiségek, legendák nyomában*. http://www.tani-tani.info/olah_istvan (2013. január 01.)
4. Bernáth, J., Horváth, M., Mihály, O. & Páldi, J. (1981). *Az önálló tanulás feltételei és lehetőségei*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
5. Darvai, T. (2019). A szocialista neveléslélektan megteremtése Magyarországon az 1960-as években. *Iskolakultúra*, 28(8), 47–67.
6. Darvai, T. (2017). *Oktatáspolitikai és a Tanító című folyóirat a hatvanas években Magyarországon*. Doktori disszertáció. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
7. Debreczeni, T. (2008). *Különbéke Debreczenben 1957–1966*. Budapest: Akadémia Ludi et Artis.
8. Debreczeni, T. (1989). *Egy amatőr emlékezése – 1966–1978*. Budapest: Országos Közművelődési Központ Módszertani Intézet.
9. Diósi, P. (2016). *Végtelen mínusz egy*. Budapest: Syllabus.
10. Falus, I. & Kálmán, O. (2016). *Nagy Sándor nyomdokain*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
11. Gáspár, L. (1990). *Milyen középiskolát akarunk Sarkadon?* Békéscsaba: Békés megyei Pedagógiai Intézet.
12. Hunyady, Gy. (1970). *Közösségi nevelés az általános iskolában*. Budapest: Tankönyvkiadó.

13. Jeney, L. (2007). *ÁMK-ki kicsoda. Egy innováció eseményei és szereplői*. Budapest: Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete.
14. Jeney, L. (2014). *Építészet – közösségi művelődés – iskola – nevelési központok. Összegyűjtött tanulmányok*. Budapest: Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete.
15. Kerekes, B. M. (2007). *In memoriam Kiss Árpád. A századik születésnap emlékezetére az elfelejtett kísérletekről és az alvó eredményekről*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság.
16. Kiss, Á. (1999). *Igazság költészet nélkül*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
17. Kiss, E. (2016). Kiss Árpád pedagógiai filozófiája az Iskolatelevízió médiumában. In: Buda, A. & Kiss, E. (szerk.). *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatási rendszer újraformálása* (pp. 85–95). Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.
18. Knausz, I. (2017) *Az általános iskola feladatáról*. Taní-tani.hu http://www.tani-tani.info/az_általanos_iskola_feladatarol 2017. február 15.
19. Knausz, I. (1985). *A szocialista közoktatáspolitikai kialakításának első kísérletei Magyarországon a felszabadulás után*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE BTK. <https://mek.oszk.hu/13600/13616/> (2013. január 01.)
20. Kolosai, N. (2009). „Zenga zének” A ’60-as, ’70-es évek kisiskolásainak élményei az emlékezés és a posztmodern pedagógiatörténet-írás tükrében. *Iskolakultúra*, 19(11), 61–76.
21. Körössy, J. & Kotsis, I. (2015). Exodus ’51. Körössy József és Kotsis István naplói. Ráday Gyűjtemény Tanulmányai 13. kötet Budapest: Ráday Gyűjtemény.
22. Loránd, F. (1976). *A Kertész utcaiak*. Budapest: Magvető Kiadó.
23. Makai, É. (1996). A háborús évek gyermekvédelmi-közösségi utópiái. *Iskolakultúra*, 6(2), 94–104.
24. Mihály, O. (1988). A bürokratikus szocializmus és a pedagógia. *Köznevelés*, 44(29), 6–8.
25. Mihály, O. (1988). Politika, ideológia és pedagógia elmélet. *Köznevelés*, 44(38), 13–15.
26. Morva, P. (2017). *Muzsikáló gyermekrádió*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság.
27. Nagy, Á., Boros, L., Folmeg, B. & Trencsényi, L. (2017). Az ifjúságügyi gondolkodás diszciplináris előtörténete. *Kultúra és közösség*, 8(1), 51–90.
28. Németh, M. & Vajthó, E. (1990) *Kísérletező, fejlesztő iskolák*. Győr: Megyei Pedagógiai Intézet.
29. Pataki, Gy. (2015). *A szeretet pedagógiája*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság.
30. Петрова В. Г. (1991), Л. В. Занков и дефектология (к девяностолетию со дня рождения). *Дефектология*. 22(5), 71–74.
31. Pócze, G. (1983). Iskolai kísérletek. *Nevelélmélet és iskolakutatás*, 2(1), 45–62.
32. Randé, J. (1960). *Szputnyik New York felett*. Budapest: Móra Kiadó.
33. Szebenyi, P. (1985). Az általános iskola fejlődésútja. *Pedagógiai Szemle*, 35(10), 988–999.
34. Sarkadi, L. (1988). *Beszélgés Zibolen Endrével*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
35. Sándor, Gy. (2009). *Egyszer volt egy Magyar Televízió – Az első 25 évről*. Budapest: Vasas-Köz Kft.
36. Sáska, G. (2006). Az oktatási ideológiák változékonyságáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(10), 36–55.
37. Sáska, G. (2006). Az alternatív pedagógia posztoszocialista győzelme. *Beszélő*, 9(12), 20–29.
38. Simon, Gy. (szerk.) (1965). *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Budapest: Tankönyvkiadó.
39. Takács, E. (1978). *Programozott oktatás?* Budapest: Gondolat Kiadó.
40. Takács, V. (2018). Volt egyszer egy gyerektelevízió. *Új Pedagógiai szemle*, 68(11–12), 5–22.
41. Trencsényi, L. (1985). Az úttörő szorgalmasan tanul, de nem osztja meg tudását. *Ifjúsági Szemle*, 6(4), 81–86.
42. Trencsényi, L. (2014). Hiteles krónikák a rendszerváltásról. In: *Trencsényi László. Pedagógiai olvasónapló* (pp. 177–180) Budapest: Fapadoskönyv.hu kiadó.

43. Trencsényi, L. (2015). Nonfiction – könyvismertetés kitérőkkel. In. *Trencsényi László. Pedagógiai írások* (pp. 226–232). Budapest: Fapadoskönyv.hu kiadó.
44. Trencsényi, L. (2017), Nagy Sándor és Gáspár László kései kézfogása In Garaczi Imre – Hudra Árpád (Szerk.). *Fogalmak harca. Írások a 70 éves Kiss Endre tiszteletére* (pp. 407–410). Veszprém: Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány.
45. Trencsényi, L. (2018). '68 az oktatásban, pedagógiában. *Educatio*, 27(3), 440–456.
46. Varga, T. & Servais, W. (Eds.) (1971). *Teaching School Mathematics*. Harmondsworth: Penguin.
47. Vészi, J. (1980). *Alfa születik*. Budapest: Tankönyvkiadó.
48. Zankov, L. (1964). Az oktatás didaktikai alapjai. In. Illés Lajosné (szerk.) *Új iskolának – új didaktikát*. Budapest: Tankönyvkiadó.
49. Zsolnai, J. (2002). *Vesszőfutásom a pedagógiáért*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.