

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori iskola

Baska Gabriella

**EGY VÁROSI TANÍTÓ ÉLETVILÁGA
A 19. SZÁZAD MÁSODIK FELÉBŐL**

PhD értekezés

Témavezető:
Dr. Szabolcs Éva
habil. egyetemi docens

Budapest
2007

1. Bevezetés – A témáról és a módszerről

Jelen kutatás és a belőle megszületett dolgozat a néptanítókról szól. A magyar kultúra dualizmus kori valóságának meghatározó kérdése a modern közoktatási rendszer kiépítése és ezzel párhuzamosan egy új szakmai közösség megformálódása. Annyiféle 'olvasata' van ennek a témának, ahányan eddig hozzányúltak, hiszen minden a megközelítésen, a kontextuson múlik. Budai Elek néptanító története is több síkon értelmezhető.

A történeti kutatásra általában, de a kvalitatív módszerek alkalmazására különösen is érvényes az a körülmény, hogy a kutatás folyamán alakul, változik, formálódik a 'téma' és a bejárható út. Amikor elkezdtem foglalkozni Budai Elek néptanító történetével, még úgy gondoltam egy olyan 'átlagos' néptanító élettörténetét írom majd meg, aki a tanításon kívül nem foglalkozott mással, nem kutatott, nem publikált, ha tovább képezte is magát ilyen-olyan módon, nem lépett feljebb a ranglétrán. Pályájának mindenkori színhelye a népiskola volt és maradt is évtizedeken át. Az 'átlagosság' kérdése persze eleve rendkívül problematikus, hiszen vizsgált korszakunkat az életmódot, a gondolkodásmódot, az egzisztenciális viszonyokat, és a munkakörülményeket tekintve éppen a sokféleség, a 'reprezentativitás hiánya' jellemzi. Ugyanakkor egyetlen életút is rendkívül 'beszédese' lehet. Örkeny István nyilatkozta egyszer 'Pisti a vérzivatarban' című drámájával kapcsolatban, hogy azért szerepeltet olyan sokféle 'Pistit' művében, mert a valóság sokféle lehetőségét akarja megmutatni. Egy életút adott történelmi helyzetben érvényes alternatív változatait. Budai Elek életútja a korszakra jellemző tanítói életút-alternatívák egyike lehet. Ez a Budai-történet egyik 'kontextusa'. Csakhogy a kutatás közben áthelyeződtek a hangsúlyok.

Az elsődleges forrás, amelyre jelen vizsgálat legnagyobb részben épült egy 1906-ban napvilágot látott emlékkötet, amelyet 'Nefelejcs'¹ címmel jelentettek meg tanítótársai kevéssel Budai halálát követően. Az itt összegyűjtött szövegek két

¹ „Nefelejcs” Budai Elek dési ref. elemi ig. tanító emlékére, sajtó alá rendezte Deési Daday István, kiadja: a Szolnokdobokavármegyei Tanítótestület, Désen, 1906.

kiemelt esemény kapcsán íródtak: a tanító pályájának 25 éves jubileuma alkalmával, majd nyolc évre rá, a halálát követően. Nincs kétség, mindkét esemény jó alkalommal szolgált a barátok, pályatársak és tisztelők számára, hogy 'dicsfényt' vonjanak tanítójuk köré. A vizsgálatba bevont szövegek tehát, nyíltan rendkívül szubjektívek és koncepciózusak. Szándékuk szerint emléket állítanak valakinek, megörökítik alakját az utókor számára, de eközben arról is nyomot hagynak, ahogyan ők, a szerzők az általuk leírt jelenséghez viszonyulnak. A kötetben összegyűjtött szövegek jellege volt tehát az, ami meghatározta a kutatás lényegi irányát és módszerét. A téma másik fontos kontextusa kezdett körvonalazódni.

Kutatásunk tulajdonképpeni célja az lett, hogy egy más módszerekkel már sokszor megközelített neveléstörténeti témát olyan mikrotörténeti vizsgálatnak vessünk alá, amelynek során elsősorban a kvalitatív szövegelemzés módszerét felhasználva lehetőségünk adódhat feltérképezni azt, hogy a néptanítói szerepről, pályáról, szakmáról folyó dualizmus kori diskurzusnak milyen elemei mutathatók ki forrásainkból. Másképp megközelítve a problémát, milyen 'üzenetekkel' száll be ebbe a diskurzusba Dés város szakmai és laikus közönségének egy része a 19. és 20. század fordulóján. Adott pillanatban, adott helyen hogyan jelenítődik meg a tanítói pálya régről átörökített éthosza, és vannak-e nyomai a modernizálódó és professzionalizálódó szakmai valóság új fogalmi kereteinek. Mivel és hogyan próbálják kialakítani, vagy legalábbis befolyásolni, árnyalni a néptanítói szakmáról folyó korabeli párbeszédet. Mit közvetítenek a nagyobb nyilvánosság számára ezek a kisebb körben elhangzott, mégis a „közvélemény” számára (is) megfogalmazott retorikus szövegek. Közelebbről, milyen 'mítosz', milyen 'hőse' a korabeli tanító.

Amellett, hogy egy vázlatos életutat is megkíséreltünk rekonstruálni, jelen írás döntő és fontosabb hányadát a diskurzuselemzés részeként értelmeződő kvalitatív szövegelemzés teszi ki, amelynek – úgy véljük – kiemelten fontos részeleme az írás második harmadában megjelenő metafora-vizsgálat.

Szövegünket a Budai Elekről készült korabeli fotográfiák illusztrálják. Ezek esetleges ikonográfiai elemzésére egy későbbi, jelen kutatás továbbfejlesztésére irányuló vizsgálat alkalmával kerülhet sor.

2. Történelem – történetírás – valóság – nyelv - diskurzus - szöveg

2.1. Történelem – történetírás

„A bölcsészdoktori disszertáció megvédése azt jelenti, hogy szertartásosan megjelenünk öt vagy hat nagyágyú előtt, akiket felültettek egy emelvényre, a kisasztalon, amely mellé leülhetünk, elhelyezünk két, három, sőt négy vastag kéziratköteget, röviden összefoglaljuk a tartalmukat és rettegve várjuk a zavarba ejtő kérdést, magunkban lázasan fogalmazva a lehetséges, elegánsnak és fortélyosnak szánt válaszokat (...) Elég kegyetlen beavatási rítus ez, amelynek a végén a „remeket” benyújtó „inast” befogadják a „mesterek” közé. Szándékosan használom a középkori céhek szókinszét, mert szokásaikat napjainkra sehol sem őrizték meg annyira, mint az egyetemek különösen konzervatív és hagyománytisztelő közegében.”²

George Duby „mentalitástörténész” ironikus mondatai saját doktorátusának megszerzésére emlékezve születtek, amelyben nyomon követi történetírói útjának fontosabb állomásait, azokat az elődöket, akiknek szellemi nyomdokain haladva maga is részt vett egy újfajta szemlélet megalapozásában. „Folytonos történelem” című munkájában, amely 1991-ben jelent meg Párizsban, rendre egyes szám első személyben beszél, holott nem „önéletrést” ír éppen, hanem historiográfiai munkát. Ki is emeli: „Egy ideje mind gyakrabban használom könyveimben az „én” szót. Én így figyelmeztetem az olvasót. Nem az igazságot akarom átadni neki, hanem a valószínűt sugallom, azt a képet állítom elé, amely bennem alakult ki az igazságról.”³ Elevenségről, hevületről, érzelmekről, élményről, érzékenységről beszél, a történésről, aki visszaállítja „magát az életet”. Az az új megközelítés, amelyet képvisel, ahogy írja, relativizálja a tényeket és a „pozitivizmus szent objektivitását”.⁴ Önmagát a Lucien Febvre és March Bloch nevével fémjelzett, 1929-ben a hasonló nevű folyóirat létrejöttétől datálható Annales iskola tagjaként

² George Duby(2000): Folytonos történelem, Napvilág Kiadó,61.o.

³ I.m. 62.p.

⁴ I.m. 55.p.

definiálja, bár az említett francia szerzőknél egy jó generációnyival fiatalabb. A történettudomány a megújuló francia történetírás harmadik nagy generációjának tagjai közé sorolja, Jacques Le Goff vagy Philippe Ariès társaságában. (Németh, Szabolcs 2001.)

George Duby tehát maga is aktív résztvevője annak a „forradalomnak”, amelyet a két világháború között jelentkező új történetírói nemzedék hajtott végre, s, mint ilyen mára már maga is „történelem”. Amikor mestere Lucien Febvre azt tanítja neki, hogy az „érzékelések” történetét kell megírni, s a „mentalitás” kifejezéssel is megajándékozza, alapjaiban mond ellent a hagyományos történetírói szemléletmódnak.

A 19. század második felében létrejövő, szakszerűsödő és intézményesülő, mára már tehát „hagyományosnak” ítélt, a pozitívizmus alapjaira épülő történetírás lényege az a felfogás volt, hogy a történelem az emberi világnak olyan időben előre haladó mozgása, amely a jelen felé tart, a jövőben pedig elér valamiféle célt. Kitapintható célja és értelme van tehát a történelmi folyamatoknak, amelyeknek megismerése a német historizmus egyik megalapítója Leopold von Ranke nevével fémjelzett forráskritika módszerével lehetséges. A forráskritika a történész objektivitásának záloga. Ennek a szemléletnek a lényege az állam és a politika múltbéli eseményeinek és folyamatainak elbeszélése, egy nagy nemzeti történelem alapjainak megfogalmazása, egyfajta folyamatosság biztosítása múlt és jelen között, hiszen a múltból birtokba vett tapasztalat a jelent és a jövőt is befolyásolhatja. (Gyáni, 2000.)

Ez a „történelem” ’kiválasztott’ férfiak története, - az angol nyelvű szakirodalomban a ’key individual’ kifejezés szerepel - akik, vagy akiknek egyes csoportjai milliók életét befolyásolják. Embereké tehát, akik a hatalmat gyakorolják. Olyan történetírás, amelyben nincs helye a névtelen tömegeknek, még kevésbé van helye a névtelen egyénnek, az „átlagembernek” (’ordinary people’), akinek látszólag semmi befolyása nincs a történelem alakulására. Amikor átlagemberről esik szó, a hatalom központjaitól távol élőkre kell gondolnunk, azokra, akik nem

játszanak direkt szerepet a politikai, társadalmi döntéshozatalban, nem formálják közvetlenül a társadalom fejlődését. (Magnússon, 2006.)

Már akár itt megállhatnánk egy pillanatra és ráirányíthatnánk figyelmünket jelen dolgozat tulajdonképpeni főszereplőire, a tanítókra. Ebben a kontextusban, 'kulcsemberek' vagy 'átlagember' összefüggésében vajon hová sorolhatjuk a tanítót, közelebből a 19. század néptanítóját? Dolgozatunk egyik döntő kérdése ez, de ne szaladjunk ennyire előre. Tekintsük tovább azt a folyamatot, ahogyan a történetírók érdeklődése a 'nagy' felől a 'kicsi' felé, a látványos felől a rejtett felé, az eseménytörténet felől az átélt valóság felé fordult.

A historiográfiai szakirodalom „új történetírói érzékenységről, érdeklődésről” beszél akkor, amikor definiálja milyen utakon valósul meg a korábban említett hagyományos szemlélet kritikája.

Tehát a 19. század derekától szakszerűsödő és intézményesülő állam és politikatörténet-írás egyeduralma a 20. század második, harmadik évtizedéig tartott. Az alkotmányosság, a közigazgatás, a politikai eseménytörténet, a jogfejlődés, az egyháztörténet tényeinek tanulmányozásával párhuzamosan, de, ahogy Gyáni Gábor fogalmaz, a céhes szakma határain kívül jött létre az a társadalomtörténeti diskurzus, amelyet egykor, és egészen a 20. század derekáig az „emberek története” (history of people) címkével láttak el, de amely valójában sohasem vált a nemzeti történetírás részévé. A hagyományos történetíráshoz közvetlenül nem tartozott hozzá számszerű adatok felvonultatása, gyakori szerepeltetése, a történeti tények kvantitatív formába öntése. Épp az Annales folyóirat és a hozzá csatlakozó tudós kör lettek annak az újfajta szemléletmódnak az úttörői, amelyben a „mérés”, a számszerűsítés a megismerés „értékmentes”, azaz objektív, megbízható, biztos tudás szilárd alapjaként definiálódik. Az „egyedülálló” megértése helyett a *tömeges* társadalmi jelenségek vizsgálatának ideje jött el ekkor, nem kis részben Emile Durkheim szociológiai vizsgálódásai nyomán. (Gyáni, 2002.) Azt is mondhatnánk tehát, hogy a 'key individual' vizsgálatát kezdi felváltani a 'névtelen tömegek' iránti érdeklődés. Ehhez nyilvánvalóan jó módszertani alapnak tűnik a számszerűsítés.

Tehát az újdonság, a társadalomtörténeti szemlélet, a számszerűsíthető adatok felvonultatása, a tömegek vizsgálata. Ennek az objektív tényekre alapozó funkcionalista szemlélettel átítatott 'makrotörténet-írás'-nak a diadalútját egészen a '80-as évekig követhetjük, amelynek majd a század utolsó két évtizedében kiterelvényesülő úgynevezett 'mikrotörténet-írás' vet véget. (Gyáni, 2000.)

„A mikrotörténész érdeklődése első sorban a valamikori tudatformák, értékrendek és erkölcsi univerzumok 'valósága' felé fordul, a historikus voltaképpen arra készül, hogy belőlük rekonstruálja a számára első sorban fontos múltbeli jelentés összefüggéseket.”⁵

Sigurdur Gylfi Magnússon kortárs mikrotörténész szerint is a francia Annales-iskola, az USA-ban megjelenő „new history”, ahol uralkodóvá vált a szociológiai szemlélet és a kvantifikáció vagy a brit társadalomtörténet lettek a történeti kutatás legfigyelemreméltóbb újdonságai. Ezeknek az irányzatoknak a képviselői tehát mind a felvetett témákat, mind az alkalmazott módszereket tekintve a történetírás megújítóivá lettek. A 1960-as, 70-es évek már különféle 'szekértáborokban' találja a történészeket, melyek közül a legerősebbnek az imént említett történeti demográfiát, a statisztikai elemzéseket alkalmazók tűntek. Témájuk minden alkalommal az 'átlagember', leginkább a munkásosztály világa volt. (Magnússon, 2006.)

Hazánkban a történeti demográfiát művelő kutatók kiemelkedő egyénisége a '60-as évektől kezdve Andorka Rudolf, akinek a neveléstörténet számára is meghatározó jelentőségű életműve legfontosabb darabjait a szerző halála után, 2001-ben jelentették meg egykori tanítványai „Gyermek, család, történelem”⁶ címmel. Ebben a kötetben a *gyermekszám* alakulása, a *népességfejlődés*, a *születéskorlátozás*, a *családszerkezet* változása, illetve a nagyobb *járványok* népesedésformáló hatását vizsgáló kutatások eredményei olvashatók.

⁵ Gyáni Gábor(2000): Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése/Fin de Siecle-történetírás, Napvilág Kiadó, Bp.43.o.

⁶ Andorka Rudolf(2001): Gyermek, család, történelem, Történeti demográfiai tanulmányok, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság, Bp.

A történeti demográfusok mellett, akik tehát az un. társadalomtudományos történetírást (social-scientific history) művelték, még egy jelentősebb csoport emelkedett ki a társadalomtörténet 'környékéről', egy irányzat, amely a 'history from below', azaz történelem alulnézetből nevet kapta. Ez a megközelítési mód később több különféle irányzatra bomlott aszerint, hogy milyen szemléletű történész alkalmazta, s mely országban. Az angol munkásosztály kialakulása c. művével E.P. Thompson például már a múlt emberének „megértését” szorgalmazta. Magnússon szerint azzal együtt, hogy sohasem rendelkezett olyan szigorú és kidolgozott módszertannal, mint a történeti demográfia, a 'history from below' képviselői olyan témákra irányították rá a figyelmet, mint a *tömegkultúra, a szabadidő, a betegségek, a gyerekek, a nemi szerepek, a szexualitás, az életfeltételek vagy a ruházkodás* története. Eredeti gondolata tehát az volt, hogy *az átlagemberek*, bármilyen alacsony szintjén is éltek társadalmuknak, hatással voltak (és vannak) annak fejlődésére, a történelem folyamatára pusztán azzal, hogy éltek, lélegeztek, léteztek. A 'history from below' képviselői azzal, hogy az átlagemberek világát, mint *csoportok* világát vizsgálták, alapjában véve maguk is a francia Annales-kör és az amerikai társadalomtudományos vizsgálódások keretei között találták magukat, azaz azok között a keretek között, amelyek a történeti kutatás kvantitatív irányát jelölték ki. (Magnússon, 2006.)

Az 1970-es években, amikor épp virágkorát élte a történeti demográfia és a kvantitatív elemzés, Theodore Zeldin oxfordi professzor az *egyénről*, az *individuumról*, mint a történeti vizsgálódás érdekes és értékes tárgyáról kezdett beszélni. Az egyén társadalmi szerepét kezdte hangsúlyozni. Az évtized végén Peter Stearns a társadalomtörténetet definiálva 3 jellemzőre hívta fel a figyelmet: a vizsgálódás középpontjában immár nem a politikai csoportok állnak, a valóságnak nem a politikai aspektusai érdekesek, a történelmet pedig a kulturális mintázatok és azok változásaként értelmezi, illetve, ami igazán fontos, *viselkedések (behaviour)*, semmint *események* történeteként! A mikrotörténet ilyenén fejlődése forradalmasította *a személyes dokumentumok* forrásértékét, amelyek egyben

segítettek megérteni az emberek viszonyulását saját életükhöz, környezetükhöz, emberi kapcsolataikhoz.

Amit angolszász nyelvterületen a 'history from below' képviselt, azt a német történetírásban 'Alltagsgeschichte' néven, az olaszoknál pedig 'microhistory' néven ismerjük. A német Alltagsgeschichte fontos megkülönböztető jegye az etnológiai és antropológiai módszerek bevezetése volt. Alf Lüdtke normatív, azaz a társadalom diktálta, illetve aktuális, azaz a valóságban létrejövő viselkedésről beszélt. Az olasz Carlo Ginsburg pedig felhívta a figyelmet arra, hogy a francia Annales-iskola képviselői a hosszú időperiódusokat és nagy földrajzi területeket vizsgálva nem látták, hogyan küzdött az egyén, s hogyan ítélte meg sajátos helyzetét, nem mutattak rá azokra az ellentmondásokra, amelyek az önmagukkal és környezetükkel folytatott harcaikat jellemezték. (Magnússon, 2006.)

A 20. század ismeretelméleti vitáinak gyökerei a 19.század végi neokantiánus filozófiáig nyúlnak vissza, amelynek képviselői a természettudományoktól megkülönböztetik az úgynevezett 'szellemtudományokat', ahova a történetírás is besorolódott. Wilhelm Dilthey bevezetése a szellemtudományokba, Wilhelm Windelband rektori székfoglalója, amelyben a természet- és esettudományokat állítja szembe, Heinrich Rickert értekezése a természet- és kultúrtudományok elkülönítéséről és Eduard Spranger írása a szellemtudomány lélektanáról, alapozza meg valójában ezt az új szellemi irányzatot. (Poszler,?)⁷ Azért szellemtudomány és szellemtörténet, mert annak a tudománya, amit az ember alkotott. Elméletük szerint a társadalmi jelenségek olyan összetettek, bonyolultak és főként változékonyak, hogy megismerésük a természettudományos kutatásoktól eltérő módon lehetséges csak. Nem pozitivista vagy 'antipositivista' jelzővel is illeti a szakirodalom a szellemtudományos megismerést, amely egyben a *kvalitatív kutatási metodológia* alapjává vált. Ennek lényeges eleme, hogy társas valóságunk olyan emberi alkotás, amely mögött nincs törvényszerűségekkel leírható összefüggésrendszer, ehelyett

⁷ Azoknak a szakirodalmaknak az esetében, amelyek forrása az Internet, nincs minden esetben jelölve megjelenésük dátuma. Ezekre a helyeken mi is kénytelenek vagyunk kérdőjellel utalni az évszámra.

értelmezhető társas viszony van. Vizsgálatakor nem hangsúlyos a statisztika, a számszerűsítés, a mérés, viszont jellemző az egyedi esetek kiemelése és a kutató és a kutatott jelenség közötti interakció. Szabolcs Éva 2001-es munkájában összefoglalja a kvalitatív szemléletű kutatások főbb jellemzőit. Ezek között szerepel az a kitétel, hogy az ilyen jellegű kutatás „kommunikációként” is értelmezhető. A kutató nem törekszik függetlenségre, „*megért*”. (Szabolcs, 2001.)

Mindez természetesen a történetírói attitűdre is vonatkoztatható. „Távolságtartó tárgyilagosság helyett beleélő alanyiság.”⁸ De ez még csak egyfajta előkészület. Tudománytörténeti távlatból tekintve, Poszler György szerint, a szellemtudomány és a belőle születő művek látszólag ugyan a pozitívizmussal folytatott vitában születnek, valójában azonban egy töről fakadnak, azonos paradigma részei. Historicista irányzat ez a későbbi ahistoricista irányzatokkal szemben. (Poszler, ?) A ténylegesen újszerű paradigma majd a posztmodern diskurzus lesz.

Romsics Ignác 2003-ban egy teljes Rubicon számot szán a 'történész mestersége' témának, sőt ő maga és Ormos Mária is előadást tart a Mindentudás egyeteme című tudományos televíziós sorozatban a témáról. Ez jelzi, hogy a téma pillanatnyilag is több, mint aktuális. Romsics valószínűleg többek között azért dönt úgy, hogy 'rendet vág' a történész mesterség elméletének erdejében, mert – ahogy fogalmaz – „egyesek ma már nem egyszerűen a történésszakma „válságáról”, hanem magának a történelemnek a „meggyilkolásáról” (Killing of History), illetve „haldoklásáról” (Dying of History) kezdtek írni és beszélni.”⁹ A kérdés aktualitásának egyik alapja tehát az a posztmodern filozófiai alapállás, amely szerint a múlt *nem ismerhető meg* a maga teljes valóságában, a történetírók termékei nem vagy nemcsak tudományos művekként, hanem *esztétikai* termékként is felfoghatók. Mások mellett Jacques Derrida dekonstrukció elmélete, Michael Foucault diskurzuselmélete és Hayden White narrativista álláspontja határozza meg a történetírásról folyó mai viták irányát. (Romsics, 2003.)

⁸ Poszler György: Szerb Antal és a szellemtörténet, <http://www.c3.hu/-isis/02-1/poszler.html>

⁹ Romsics Ignác(2003): A történész mestersége, Rubicon, 2003/6. 56.o.

A posztmodern diskurzus szerint tehát a múlt és annak megjelenítése között szakadék tátong, a történetírás a jelen elvárásain alapul, érdekek és szükségletek kiszolgálására törekszik, s ahogy Jean Francois Lyotard megfogalmazza, történelem helyett ma már csak „történetekről” beszélhetünk. Posztmodern megközelítésben a történetírás végső soron *interpretációk* sorozata. (Németh-Szabolcs, 2001.)

Érdeemes talán megnézni, hogyan gondolkodik ugyanerről a jelenségről John Lukács magyar származású, amerikai történész. Egy egész kötetet szán a témának, amely „A történelmi tudat, avagy a múlt emlékezete” címmel 2004-ban jelent meg Magyarországon. Lukács szövegének vezérfonala az az elv, amely szerint a történetírás nem csupán, vagy „*nem pontosan*” tudomány, hanem ötvözete a *tudománynak, a művészetnek, a tudatnak, a kutatásnak és a felelősségteljes gondolkodásnak, beszédnek vagy írásnak*. Ezek a gondolatok, úgy vélem jól illeszkednek a történetírásról szóló posztmodern diskurzus elméleti keretei közé. Szintén jellemző erre a diskurzusra az, ahogyan a nyelvről gondolkodik: a szavak nem statikusak, hanem dinamikusak, nem vízhatlan kategóriák, hanem *történelmi realitások*. Talán legizgalmasabb mégis az, amit a történetírás és a szépirodalom kapcsolatáról ír. A történetírók hagyományosan éppen ebben a kérdésben a ’legrugalmatlanabbak’. Lukács szerint a Pármai kolostor waterloo-i csatajelenetét a katonai akadémiákon tanítani kéne. Ezzel a meglepő kijelentéssel feltételezem nem minden történész tud azonosulni, mégis jól képviseli azt a szemléletet, amelyet John Lukács könyvében végigvezet. Maupassant egyik esszéjét idézi: „A realista regényíró célja „nem az, hogy valamilyen történetet beszéljen el, hogy szórakoztasson vagy meghasson, hanem az, hogy rákényszerítsen bennünket a gondolkodásra, az események mély és rejtett jelentőségének megértésére.”¹⁰ Lukács szerint ezt akár a történetírókról is mondhatta volna. A regény műfaja, mint mondja, a történelmi tudatból bukkant elő, azzal együtt fejlődött, megjelenése egybeesett a hivatalos történetírásával. Rendkívül izgalmasnak tartom, ahogy Flaubert és Tolsztoj írásművészetét a történész szemüvegén át, a ’történelmi hitelesség’

¹⁰ Guy de Maupassant: Péter és János (Justus Pál fordítása), idézi John Lukács, 2004. 174.o.

szempontjából veti össze. Úgy véli, Flaubert az 'Érzelmek iskolájában' azért 'történelmibb', mint a történeti hitelességet egyébként nagyra tartó Tolsztoj a 'Háború és békében', mert azt ábrázolja, miként *gondolkodtak* és hogyan *éreztek* akkoriban az emberek. Flaubert mélyebben szántó történelmi tudattal írt – mondja – úgy, ahogy a történelmi gondolkodás áthatotta a nyugati észjárást. Ettől kezdve, a nagy ívű, komoly regények mindinkább történelmi szociográfiákká váltak. 'A Buddenbrook-ház', a 'Thibault család' vagy 'Az eltűnt idő nyomában' valójában történelmi regények, mélyebben történelmiek, mint elődeik. Ezek után nyilvánvaló a kérdés, különbözik-e a történész és a regényíró, s, ha igen, miben? Arisztotelész Poétikájában is felmerül már a kérdés, Arisztotelész pedig így válaszol rá: „A történetírót és a költőt...nem az különbözteti meg, hogy versben vagy prózában beszél-e...hanem az, hogy az egyik megtörtént eseményeket mond el, a másik pedig olyanokat, amelyek *megtörténhetnének*. Ezért filozofikusabb és mélyebb a költészet a történetírásnál, mert a költészet inkább az általánosat, a történelem pedig az egyedi esetet mondja el.”¹¹ Pusztán ezekből az idézetekből nyilvánvalónak tűnik a következtetés, hogy John Lukács maga is azt az álláspontot képviseli, hogy a történelmi ismeret elsősorban *megértés*. Természetesen nem tesz egyenlőség jelet szépíró és történetíró között: a történész nem találhat ki képzeletbeli alakokat, s bár a regényíróhoz hasonlóan leírhatja, *mi történhetett* (nem pedig pusztán azt, mi történt), ezt csakis tényszerű bizonyítékok alapján teheti. A regényíró kiötlhet meggyőző eshetőségeket szándék és cselekedet között, a történész nem tehet ilyesmit, kénytelen a tettek elsősége alapján haladni. A regényírónál a szándék, a történetírónál a cselekedet a lényeg.(Lukács, 2004.) Hogyan is fogalmazott George Duby? Nem az igazságot akarom átadni, a valószínűt sugallom. Nyilvánvalóan rímek egymásra e két történész gondolkodásmódja.

2.2. Nyelv és valóság

¹¹ Arisztotelész: Poétika IX/1. (Sarkadi János fordítása), idézi John Lukács, 2004. 183.o.

A 20. század folyamán nagy narratívák ideológiai bukkantak fel és bukkantak le, ezek időről időre meghatározták a kutatások elvi alapját és irányát. Magnússon szerint ezek nagyjából a hidegháború végeztével hunytak ki. Egy 'változó' világ képe kristályosodott ki a berlini fal leomlásával 1989-től, s ez hatással volt arra is, ahogyan a kutatók a múltat látni kezdték. A kezdő lépések után a szociológiai irányultságot felváltó új szemlélet kultúra központúvá lett. Néhány társadalomtörténész, különösen az USA-ban, olyan irányba lépett tovább, amely – mint annyiszor korábban - a franciák felől érkezett, különösen a posztstrukturalista nyelvfilozófia egyik legjelentősebb képviselője, Jacques Derrida munkái felől. Derrida a posztmodern történetírás egyik fontos forrásává lett. (Magnússon, 2006.)

A 20. század végének filozófiai gondolkodását a *valóság* és a *nyelv* viszonyának újraértelmezéséből kinövő újfajta szemlélet határozza meg, mely eltávolodott attól a felfogástól, hogy a valóság és annak elemei a *nyelven keresztül* ismerhetők meg. Ezzel szemben egy olyan paradigma felé mozdult el, amelyben a hangsúly magán a nyelven és a nyelv alkotóelemein van. A nyelv nem semleges médium, amely képes a tények tükrözésére, ellenkezőleg, világunk végső soron a nyelv által hordozott jelentésekből épül föl. (Carver, 2004.)

Nyelv és valóság viszonyának újradefiniálását 'linguistic turn'-ként, azaz nyelvi fordulatként emlegeti a társadalomtudományos szakirodalom, máshol 'textual revolution'-ről is olvashatunk.

A társadalmi lét nyelvi meghatározottságáról szól tehát ez a diskurzus. Aki ma társadalomtudományos kutatásba kezd, nemigen határolhatja el magát ettől az új szemlélettől. Előző mondatomban a 'diskurzus' kifejezést olyan 'beszédmódként' alkalmaztam, amely egy téma szempontjából – jelen esetben a társadalomtudományos gondolkodás szempontjából – releváns megközelítések összességét jelenti. „A diskurzus” a kortárs társadalomtudományi irodalom egyik alapfogalma. Használata már-már elengedhetetlen, ha valaki friss, haladó, korszerű

– vagy egyszerűen csak divatos szeretne lenni.”¹² –fogalmazza meg sommásan Géring Zsuzsa e kifejezés pillanatnyi jelentőségét. (Géring, 2005.)

A posztmodern ismeretelmélet - ahogy erről a korábbiakban már szó esett - amely újradefiniálta nyelv és valóság viszonyát, - Romsics Ignác kiemelése alapján, leginkább Jacques Derrida, Michel Foucault és Hayden White hatására formálódik.

S habár nem alkotnak egységes bölcséleti iskolát, a világ, a lét, az értelem vizsgálata felől a világról, a létről és az értelemről való beszéd (diskurzus) kérdései felé fordulnak. (Németh-Szabolcs, 2001.)

Derrida metodológiai eljárása az ún. dekonstrukció, amelynek során azt feltételezi, hogy minden szerző, amikor szöveget alkot, igyekszik felülírni, újradefiniálni a szavak jelentését, érvényteleníteni ezzel a korábbiakat. A dekonstrukciós eljárás során a szövegekben érvényesülő nyelvi dominancia feltárása történik meg, vagyis a dekonstruált szövegben fellelhető jelentés mellé odahelyezi a kiszorított jelentéseket, rámutatva ezzel arra, hogy minden szövegjelentés relatív. Michel Foucault-val kapcsolatban azt emeli ki Romsics, hogy tulajdonképpen mindennel szembefordul, ami a felvilágosodás pozitív ismeretelméleti örökségének nevezhető. Nézete szerint a tudomány nem más, mint egy adott kor hatalomfüggő ideológiájának terméke, melynek állításainak igazát maga a kor legitimizálja. Nem azért fogadjuk el, mert igazak, hanem azért, mert korunk igaznak ítéli azokat. A történelmi 'tények' Foucault olvasatában nem elsősorban a múltól szólnak, sokkal inkább arról a jelenről, amelyben feltáruznak. Egy adott kor uralkodó diskurzusának függvénye az, amit történelmi ismeretnek nevezünk, nem pedig a múlt semleges reprezentációja. Derrida dekonstrukciós eljárása és Foucault diskurzuselmélete mellett a 20. század végi paradigmaváltás harmadik nagy komponense az ún. narrativista álláspont, melynek legismertebb képviselője Hayden White. Ez az irányzat valójában a történetírás és a szépirodalom egyneműségének régi tézisének fogalmazza újra. (Korábban ezt a gondolatot, illetve ennek egy variációját John Lukács könyvével kapcsolatban már érintettük.) White a

¹² Géring Zsuzsa(2005): 3-6-12: avagy összefoglaló művek a diskurzuselmélet területéről, in: Szociológiai Szemle, 2005/2. 13.o.

történeti műveket elbeszélő prózában megírt szövegeknek tekinti, a szerzőket pedig a nyelv foglyainak. Minden történelmi munka nyelvi eszközök kombinációja, ennek a következménye, hogy ugyanazokat a forrásokat felhasználva különféle magyarázatok születnek. Ezek a különféle magyarázatok ismeretelméleti szempontból egyenrangúak, pusztán esztétikai vagy morális alapon különböznek. Ebből az következik, hogy a történetírás legalább annyira nem tudomány, mint a szépirodalom, ha az, akkor is retorikai tudomány. (Romsics, 2003.)

„A posztmodern tudomány kinyitotta világban a folyamatos dekonstrukciók, (lebontások) ellenpólusaként is a képzelet integráló erejébe vetett bizalom válik fontossá. Ez teszi elfogadhatóvá, hogy tudományos állításaink „csak” metaforikusak, hogy nincs megírva a csillagokban az igazi intellektuális út, és a sokdimenziós valóságot – bizonyos tekintetben – maguk a vizsgálat használta vonatkoztatási keretek konstruálják meg.”¹³

A posztmodern történetíró - bár sokarcúság és metodológiai eklekticizmus jellemzi az irányzatot – érdeklődését a részletek, a mikrotörténeti szituációk keltik fel. Megismerő, interpretációs tevékenysége kívül esik a hagyományos értelemben vett tudomány határain s az akadémikus történetírás bizonyítási technikáival sem feltétlenül él. (Romsics, 2003.) A mikrohistoria is a posztmodern filozófiából nyerte tehát kezdeti erőforrásait, s egyik elemévé lett azoknak az intellektuális kísérleteknek, amelyek a történetírás körül felbukkantak és amelyek elmozdították a kutatókat a kvantitatív módszerek felől a kvalitatív irányába. (Magnússon, 2006.)

2.3. Diskurzus és szöveg

A 'szöveg' általában a hagyományos bölcsész diszciplínák tárgya volt. A filológiáé, az irodalomtudományé, a nyelvészeté, a retorikáé. A mai társadalomtudományi kutatások legújabb vonulatai – ahogy arra korábban utaltunk

¹³ Báthory Zoltán-Perjés István(2001): A neveléstudomány a tudományok családjában, in: Tanulmányok a neveléstudomány köréből, szerk.: Báthory Zoltán, Falus Iván, Bp. Osiris Kiadó 11.o.

– immár nem a társadalmat, az etnikumokat, a történelmet nevezik meg tárgyukként, hanem „a megnyilatkozásaiban megnyilvánuló embert, társadalmat, etnikumot és a szöveggként létező történelmet.”¹⁴ Tehát tárgyuk végső soron a *szöveg* maga. Paul Ricoeur hermeneutikai társadalomtudományról, Clifford Geertz a szövegvalóság elvéről, a társadalom szövegszerű létmódjáról beszél, Foucault pedig diskurzusok szövevényeként tartja leírhatónak a társadalmat. (Pálvölgyi, 2006.)

Geertz 1983-ban megjelent tanulmányában arról ír, hogy milyen radikálisan megváltoztak a társadalmi jelenségek értelmezésének modelljei, „a társadalmat nem annyira kifinomult gépezetnek vagy egyfajta szervezetnek tekintjük, mint inkább egy komoly játéknak, utcai drámának, vagy *viselkedéstani szövegnek*.”¹⁵ Úgy gondolja, a mindenkori társadalom olyan jelentésszerű valóság, amely szimbólumok és szövegek révén egzisztál és ezzel együtt egy *új filológia* megszületését jelenti be, amely már nem szövegtan, hanem *társadalomtudomány*. (Szabó, 2003.)

Ennek az új társadalomtudománynak az egyik megalapozója és inspirálója Hans Georg Gadamer volt. A gadameri hermeneutikában az értelmezés nem egyszerű megismerési aktus, hanem az ember általános állapota. „Minden megértés értelmezés és minden értelmezés egy nyelv közegében bontakozik ki...”¹⁶ Azaz: „... minden értelmezés nyelvi jellegű”¹⁷ – állítja Gadamer.

Szabó Márton szerint ez a gadameri elv nem jelenti azt, hogy minden csak nyelv volna, azt viszont jelenti, hogy akkor is nyelvileg formált tapasztalatokat vizsgálunk, ha tárgyi jeleket vagy pedig cselekvéseket értelmezünk. Ez bizonyos értelemben a *szövegrealitás* elve, amelyből a vizsgálati eljárás interpretációs természete adódik. A társadalom vizsgálata mindig egy idegen jelentés átértelmezése, mások szövegének megértése vagy félreértése. (Szabó, 2003.)

¹⁴ Pálvölgyi Kata(2006): Társadalomtudományok és nyelviség, in: Világosság 2006/2. 17.o.

¹⁵ Clifford Geertz-t idézi Szabó Márton in: Sz.M.(2003): A diszkurzív politikatudomány alapjai, 2003. <http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b170/01.html>

¹⁶ Hans Georg Gadamer(1984): Igazság és módszer Egy filozófiai hermeneutika vázlat, Gondolat, Bp. 273.o.

¹⁷ U.o.: 279.o.

De mi a szöveg? Nyelvészeti szempontból tudománytalan leegyszerűsítéssel: nyelvi egység. A nyelvtudományos szakirodalmat segítségül hívva: egy dominánsan verbális racionális szemiotikai objektum, amelynek írott vagy nyomtatott fizikai manifesztációja van. A szöveg jelentéshordozó elemei lexikai elemek, s dominánsan verbális jellege abból adódik, hogy az írott vagy nyomtatott manifesztáció mellett lehetséges az akusztikai manifesztáció is. (Petőfi, 1990.) A nyelvtudományi szempont tehát a szemiotikai objektum mivoltot hangsúlyozza, hozzátevé, hogy ennek az objektumnak írott, nyomtatott vagy akusztikai manifesztációja lehet. 1990-et írtunk, amikor Petőfi S. János „Szöveg, szövegtan, műelemzés” című tanulmánykötete megjelent. Jelzésértékű a következő fél mondata: „A szemiotikán belül az elmúlt két évtizedben a ’szöveg’ terminust alkalmazták nem dominánsan verbális, sőt nem-verbális szemiotikai objektumokra is...”¹⁸ Jelen munkájában a szerző azonban nem foglalkozott ezzel az értelmezéssel, azt tanította meg olvasóinak, amit a nyelvtudományi hagyomány diktált.

A „diskurzuselemzés” eredetileg természetesen nyelvészeti fogalom. A szövegtani kutatások között a diskurzuselemzés önálló tudománnyá vált, elkülönülve a szövegnyelvészettől. A ’70-es, ’80-as években elinduló folyamatok eredményeként alakult ki egy új szempontú szövegvizsgálati módszer a ’discourse analysis’, amelynek gyökereit a nyelvtudomány a nyelvhasználat átalakulásában látja. Azt a következtetést is levonhatják ma már a nyelvészek, hogy kialakulóban van egy új nyelvi egység, a diskurzus, ami nem mondatok vagy megnyilatkozások egymásutánja, hanem sajátos struktúrájú, kompozíciójú egység. A diskurzus nyelvészeti értelmezésében legfontosabb a struktúra meghatározottsága és csak másodlagos a valóság és a kommunikációs szituáció hatása. Ennek a viszonylag fiatal nyelvészeti ágazatnak, azaz a diskurzuselemzésnek többféle tudománytörténeti előzményére hívják fel a figyelmet. Szoros a kapcsolata a szociolingvisztikával, társtudománya a nyelvészet, a pszichológia, a logika, a kommunikációelmélet és hasonlóan szoros kapcsolat fűzi a szociológiához, illetve az antropológiához is. Érdeklődése középpontjában a különböző kultúrákra illetve

¹⁸ Petőfi S. János(1990): Szöveg, szövegtan, műelemzés (Textológiai tanulmányok), OPI, Bp. 4.o.

szubkultúrákra jellemző beszédmódok állnak, azok társadalmi szerepét, környezetét, nyelvi kódját kutatja. Olyan tényezőket, amelyek nélkül nem érhető egy kommunikációs esemény sikere: a résztvevők szerepét, céljait, a cselekvések sorrendjét, a beszélgetés hangnemét, a beszélők interakciós és értelmezési normáit. A nagy hagyományokkal rendelkező írott nyelvi egységek helyett a *beszédet*, az alapvető nyelvészeti szempontok helyett pedig a *kommunikáció* aspektusait vizsgálja. (Boronkai, 2005.)

A Boronkai Dóra által leírt gondolatmenet azonban csak egyike azoknak a tradícióknak, amelyekre a diskurzuselmélet ráépül. Géring Zsuzsa hatféle elméleti forrást, nézőpontot, megközelítési módot sorol fel és elemez. Úgy vélem ezek közül a legelső, a társalgáselemzés (conversation analysis) etnometodológiai és szociológiai indíttatású irányzata érhető tetten a Boronkai-féle értelmezésben. A hétköznapi párbeszéd szisztematikus vizsgálata az interakciók társadalmilag intézményesült szabályait, mintázatait, gyakorlatait tárják föl. És közel áll a Boronkai-féle megközelítéshez – de hiszen ezt ő maga is kiemeli – a második elméleti alap, az interakcionális társadalomnyelvészet, azaz a szociolingvisztika és a beszédetnográfia is, amelyek közös érdeklődése középpontjában a társadalmi cselekvés és magatartás áll, s az adott helyzethez kapcsolódó nyelvhasználat. Harmadik elméleti alapként Géring Zsuzsa a diszkurzív pszichológiát jelöli meg. A negyedik alapvetés még mindig nyelvészeti jellegű. Kritikai diskurzuselemzés és kritikai nyelvészet néven ismert, amely a nyelv és társadalom viszonyának a társadalmi rendszerre, relációkra gyakorolt hatását kutatja. Az ötödik irányzatban, amely alapvetően a Bahtyin nyomában haladó kutatások terepe, a nyelvészeti szempont kiegészül irodalomelméleti és szociálpszichológiai elemekkel is, s hatással volt mind a nyelvészet 'társadalmi fordulatára', mind a társadalomtudomány 'nyelvi fordulatára'. Végül a hatodik elméleti tradíció a foucault-iánus kutatások területe. A *diskurzus*, mint alapfogalom jelentései: szövegek összefüggő rendszere, átfogó, egy téma szempontjából releváns szövegek, események, viszonyok összessége vagy akár a 'diszciplína' kifejezés helyettesítője. Foucault filozófiai elméletében viszont a diskurzus magában foglalja a nyelvet

(language) és a cselekvést (practice) is, azaz átlépi a nyelv és cselekvés, azaz szavak kontra világ tradicionális megkülönböztetését. A diskurzus egy adott történelmi helyzetben a nyelven keresztül a tudást termeli meg. A jelentés és a jelentésadás egyaránt a diskurzusban konstruálódik, vagyis a dolgok jelentése és tudása nem létezik az adott diskurzuson kívül. Ez a felfogás lett a jelentés és reprezentáció *konstruktivista* megközelítésének alapja. (Géring, 2005.)

Szöveg és *diskurzus* ezek után már nem pusztán nyelvészeti fogalmak, a diskurzus nem pusztán összefüggő szöveg vagy beszédegység. Ha elfogadjuk Clifford Geertz diagnózisát az új filológiáról, amely nem szövegtan, hanem társadalomtudomány és persze Gadamer véleményét a megismerésről, szöveg és diskurzus új jelentését is értenünk kell. Glózer Rita szerint a filozófia nyelvi fordulata révén a hermeneutikus társadalomtudomány metaforájává az *'olvasás'* vált. Az egyetemes hermeneutikai szituációban, amiről Gadamer is beszélt, a mindennapi ember is *'olvas'*. Mindnyájan olvasunk. Mindent, aminek jelentése van. Szöveggént értelmeződnek a valóság jelenségei. (Glózer, kézirat)

A nyelvi fordulat egyben narratív fordulat is, állítja Terrell Carver. A nyelv médium, amely narratívák révén közvetíti a jelentéseket, a beszélő saját narratíváinak összetett rendszerei révén. A narratív kommunikáció tulajdonképpen tele van értelmezési zavarokkal, hiszen az emberek fejében soha sincs ugyanaz a jelentésanyag. Az igazság *'hatalmi'* kategória – épp, mint Foucault-nál – nem örök érvényű, mindenek felett való, az emberi értelmezéstől, érdektől és hajlamtól független kategória. A diskurzuselemzők – legalábbis a Carver-féle irányzat nem az igazságot keresik, sokkal inkább azt, ki állítja magáról, hogy az igazság birtokosa, s mindezt hogyan próbálja nyílt vagy rejtett hatalmi narratívákkal alátámasztania. A diskurzuselemzésnek számos változata létezik, interdiszciplináris kutatások nyomán fejlődött ki a filozófiában, a történelemben, a szociológiában, az irodalomban és a művészetekben. Carverék számára például a diskurzuselemzés a politikai és társadalmi viszonyok *'konstruktivista'* felfogását jelenti, azoknak a narratíváknak,

szövegeknek, terminusoknak, képeknek, alkotásoknak a vizsgálatát, amelyek a társadalmi intézményeket létrehozzák, és amelyek keretei között a történelmi események végbemennek. (Carver, 2004.)

Tóth Tamás szerint a nyelv nemcsak az emberi kommunikáció legfőbb eszköze, de legfőbb akadályja is. Diskurzuselméleti fejtegetései kapcsán kiemeli Jürgen Habermas, Foucault, Marc Bloch és Paul Ricoeur munkásságát. Jelen dolgozat témáját tekintve ezek közül a 'történettudományi diskurzusról' értekező Marc Bloch meglátásai a legérdekesebbek, aki – állítja Tóth – anélkül, hogy a diskurzus kifejezést bárhol is tudományos terminusként használná, a „mi a történelem”, „mire jó a történelem” vagy a „mire jó az összehasonlító történelem” kérdésekre adott válaszait egyfajta diskurzuselméleti szemlélet hatja át. Bloch szerint a történetírásban bábeli zűrzavar alakult ki azzal, hogy minden nemzeti iskola megalkotta a maga történetírását, de ügyet sem vetett a „szomszédéra”. „Az egyik fél úgy felel a másik kérdéseire, hogy teljesen félreérti azokat.”¹⁹ Bloch a nemzeti történelemről szóló „fecsegés” felhagyására szólít fel, s egy közös tudományos nyelv létrehozására. Tóth Tamás szerint ez a „közös nyelv” sem Európában, sem a tudományos életben azóta sem jött létre. Az európai történettudomány különböző 'iskoláihoz', 'irányzataihoz', 'paradigmáihoz' tartozó képviselőire is igaz mindez.

Marc Blochhal visszatértünk dolgozatunk kiindulópontjára, George Duby mestereihez, az Annales-iskola megalapítóihoz. Az elkövetkezőkben tovább közelítünk vizsgálatunk tényleges tárgyához s megkíséreljük vázlatosan bemutatni, az imént tárgyaltakkal összefüggésben, mi a helyzet a neveléstörténet-írással napjainkban, elsősorban hazánkban.

¹⁹Marc Bloch szavait idézi Tóth Tamás in: Miért nem állnak szóba egymással a diskurzusok? <http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/totht> 12.o.

3. Neveléstörténet – neveléstörténet-írás – témák – módszerek – megközelítések

Amikor valaki arra vállalkozik, hogy szót ejtsen a neveléstörténet pillanatnyi helyzetéről, a korábban vázolt, a történettudomány érdeklődési területeit, módszereit, szemléletét is érintő nagyobb ismeretelméleti, eszmetörténeti, fordulatok befolyásoló hatása mellett azt is számba kell vennie, egyáltalán hogyan definiálja önmagát ez a diszciplína.

„Hibrid” természetű - mondja róla Kéri Katalin. (Kéri, 2001.) S ez a hibrid természet az önértelmezés nehézségeit még differenciáltabbá teszi.

Géczi János szerint a 150-200 éves múltra visszatekintő neveléstörténet önmeghatározásának mindig is sarkalatos pontja volt a történettudományhoz, majd pedig a művelődéstörténethez való viszonya. Viszont a neveléstudomány átalakulása, a neveléstörténet pedagógiához fűződő kapcsolatát is „átírta”. A 19. századi, a német filozófiai alapú pedagógiából táplálkozó közép-európai neveléstudomány azonos rangú részdiszciplínái a nevelélmélet, a didaktika és a neveléstörténet voltak. Csakhogy a filozófiától elválni igyekvő neveléstudomány, fejlődése során egyre intenzívebben támaszkodott olyan tudományokra, mint a pszichológia vagy a szociológia, s mint ilyen, a történeti alapozású diszciplínából egy pszichológiai és antropológiai fundamentumú tudomány lett. Ezt a változást Géczi szerint a pedagógián belül zajló jelenlegi folyamatok is támogatják. Tanulmányában, annak az aggodalmának adott hangot, amely szerint olyannyira megváltozott már a neveléstudomány helyzete, hogy itt-ott törekvés mutatkozik a történeti tudomány ’eliminálására’ is erről a területről. (Géczi, 2002.) Eközben azonban erősödött a neveléstörténet művelődéstörténeti jellege s a társadalomtudományos diskurzus intenzív befolyása is éreztette és érezteti hatását mind a módszereket, mint pedig a vizsgált témákat illetően. Tegyük hozzá, neveléstörténet és művelődéstörténet viszonya nem újkeletű probléma – Kelemen Elemér a neveléstörténetet a ’80-as években a művelődéstörténet egyik legfontosabb területeként definiálja (Kelemen, 1985.) - de úgy látszik minden generáció átesik az önértelmezés ezen fázisán.

Géczi János *művelődéstörténész*, s mint ilyen, a neveléstörténeten belül fellelhető törésvonalakat ma úgy határozza meg, hogy egyrészt körvonalazódik belőle egy olyan tudománytörténeti diszciplína, amelyet manapság 'pedagógiatörténet' névvel illetünk, illetve a 'neveléstörténet', amely a meglévő diszciplináris hasonlóságok következtében egyre gyorsuló ütemben közeledik a művelődéstörténethez. Kiemeli a kérdéssel kapcsolatban azt a tényt is, hogy egyes szerzők, például Szabolcs Éva, magát a pedagógiát tekintik a művelődéstörténethez közel álló, azzal szorosan összefonódó tudománynak. (Géczi, 2002.)

Érdekes Géczi elméletét összevetni egy másik szerző, ugyan korábbra, a '90-es évek elejére datálható elemzésével. Nagy Péter Tibor *oktatásszociológus* gondolatmenetét a történet-szociológiai-társadalomtudományos szempont határozza meg, így, bár maga is két körvonalazódó tematikai irányról beszél, írásában mások a tudományelméleti szempontok. Úgy véli a neveléstörténet, mely kettészakadóban van, egyrészt egy oktatáspolitikai-történeti ágat termel ki magából, melyet 'oktatástörténetnek' nevez, s egy olyan ágat, amely érdeklődése középpontjában a pedagógiai gondolkodás története, s a gyermekről vallott felfogás változása áll. Úgy véli, a neveléstörténetre leselkedő csapdák közül az egyik az, hogy 'pedagógia-történetté' minősítik, és ezzel 'valóságmagyarázó' szerepéből 'eszmétörténeti' stúdiummá degradálják, a második az, ha valamiféle klasszika-filológiai párhuzamok alapján valóságidegen értékek felmutatójává válik, s végül a harmadik, ha egyfajta alrendszer-logikájú szakszociológiaként funkcionál tovább. „Az oktatástörténet akkor lesz igazán korszerű és interdiszciplináris tudomány, ha nem az oktatási alrendszer fiktív zártóságának alapján áll, hanem az egyes alrendszerek találkozási pontjain kérdez rá az oktatás szerepére és használja minden találkozási pont adekvát módszertanát.”²⁰ Azaz a politológia, a tudásszociológia, a szociálpszichológia, a társadalomtörténet vagy a demográfia módszereit is. Kvantitatív társadalomtudományos szemléletet kér tehát számon a pedagógia történeti megközelítésén, legalábbis azon az ágon, amelyik érdeklődési körét az

²⁰ Nagy Péter Tibor (1991): Paradigmaváltás az oktatástörténet-írásban, Bp. Oktatáskutató Intézet (Kutatás közben sorozat), 14.o.

oktatáspolitikai kérdései alkotják. Valamivel később pedig felvázolja a magyar oktatástörténet szociológiai narratíváját, melyet a Szociológiai Szemlében jelentet meg. (Nagy, 2002.)

Mindkét szerző gondolataira visszatérünk még. Kettejük írásának összevetéséből egyelőre csak annyit vegyünk észre, hogy ahány megközelítési mód, annyiféle igény, elvárás és jövőkép a neveléstörténettel szemben, a neveléstörténettel kapcsolatban. Fogalmazhatunk úgy is, annyiféle 'narratíva'. Ráadásul nem tehetünk egyenlőségjelet a nemzetközi tendenciák és a hazai események között, bár úgy tűnik a hazai neveléstörténetesek újabb generációi egyre korszerűbb módon közelítik meg diszciplínájukat. „Korszerű” alatt a társadalomtudomány, közelebbről a társadalomtudomány „nyelvi fordulata” utáni, tehát a narratívákban gondolkodó kutatói szemléletet értem. Persze, ahogy más tudományterületeken, a neveléstörténet művelésében is a „párhuzamos valóságok” elve érvényesül. Ahány kutató, annyiféle manifesztációja a „korszerűnek” vagy éppen a „korszerűtlennek”.

E párhuzamos valóságok egyikét képviseli az a kutatói generáció, az a szemlélet, amelyet megítélésem szerint az 1995-ben, egy országos konferenciát követően megjelent kötet szerzői reprezentálnak – azzal a megszorítással természetesen, hogy ők sem alkotnak minden szempontból homogén „szekértábort”. Ők az 'akadémiai' történetírás 'nagy öregjei'.

„...elkezdődött a történelem újraírása, s az egyes neveléstörténeti jelenségek újraértékelése. Ennek egyik következménye, hogy ki-ki újraéli a maga egyszemélyes történelmét is, s megpróbálja eddigi tudományos megállapításait, saját életútját beilleszteni a változás folyamatába. A történelemben lehet ugyan szerepe a személyes átélésnek, de elsődleges a valóság, a tények tiszteletben tartása.”²¹ Horváth Márton professzor szavait érdemes kiegészíteni még néhány sorával, hogy azután a két szövegrészletet együtt tudjuk értelmezni. „Ma nincsenek olyan alapvető hatalmon lévő erők, amelyeknek érdekében állna a neveléstörténeti

²¹Horváth Márton(1995): Neveléstörténet-írásunk hagyományai és közoktatási rendszerünk átalakulása, in: Neveléstörténet és neveléstörténet-írás, OPKM, Bp. Szerk.: Balogh László, 11.o.

igazságok szubjektív szándékok szerint való megváltoztatása. A kutatók számára ebből az következik, hogy a valóságos tények ismerete és tiszteletben tartása alapján kell eljutni a szintézishez, álláspontjuk megfogalmazásához.”²² Nagy Péter Tibor korábban idézett írásának végén minden más ’világdarabnál’ bonyolultabbnak és összetettebbnek nevezte Közép-Európát. A professzor szavairól ugyanez juthat eszünkbe, jellemző a helyszínre, a korszakra. Nem a tudományos gondolkodásban lezajló radikális fordulatokról beszél, hanem a politikai rendszerváltással a térségben beálló újfajta helyzetről. Nem a tények posztmodern ’relativizmusáról’, hanem a történettudomány korábbi „átpolitizáltságáról”. Amikor személyes átélést emleget, nem az újfajta történetírói érzékenységről, ’beleélésről’ ejt szót, hanem arról, hogyan éli meg a történetíró, mint a politikai valóság szereplője azt, ahogyan átalakult körülötte a világ. A tények megismerésének akadályoztatása háttérben az aktuálisan uralkodó ideológiákat nevezi meg, de nem a történelem megismerhetetlenségének posztmodern elve alapján. Sorai arra utalnak, hogy vannak ’a’ tények, amelyek manipulálhatóak az uralkodó ideológia által, nem pedig azt sejteti – mint Foucault – hogy a tényeket magukat, az uralkodó ideológiák határozzák meg.

Horváth Márton szavaira rímelnek, azonos tudományfilozófiai alapvetésre épülnek Tölgyesi József gondolatai is: „Természetesnek tűnik, hogy a 20. századi helyi neveléstörténet-írást át kell értékelni, s ezt az időszakot egy objektív tényfeltárás alapján kell a korábbi évszázadokhoz kapcsolni. Ehhez megvannak azok az írott és szóbeli források, amelyek segítségével ez megoldható.”²³ És a tradicionális történelemszemléletet, illetve történet-írói gyakorlatot és gondolkodásmódot reprezentálják Kardos Józsefnek a kötet élére került bevezető gondolatai is: „A honfoglalással népünk, hazánk földjét nyerte el, az iskolázással a kultúrát, az európai kultúrát vette birtokába, és mindehhez a jövőt, a fennmaradást az államalapítás biztosította. A történelmi emlékezetben egymást feltételező, egymáshoz elválaszthatatlanul kapcsolódó események ezek, amelyeket népünk

²² U.o.19.o.

²³ Tölgyesi József: Neveléstörténeti kutatások az Észak-dunántúli régióban, in: Balogh László (szerk.) I.m. 44.o.

sorsközösségének tudata és hagyománytisztelete ünneppé emelt.”²⁴ Úgy vélem ezeket a sorokat Marc Depaepe belga neveléstörténész a „mítoszteremtés” releváns példái közé sorolná. Ez persze kritika volna, jelen dolgozat írója inkább egyrészt a politikai rendszerváltást követő időszakban magukat új helyzetben találó, de életművük nagy részét az előző politikai érában megalkotó kutatók sajátos attitűdjeként határozza meg, másrészt a ’pozitivistá paradigmá’ tárgykörébe sorolja az iménti idézeteket. Természetes – és erre Nagy Péter Tibor is rámutat elemzésében – hogy az 1948. utáni időszak neveléstörténete nagyrészt meg kellett, hogy feleljen a közvetlen politikai elvárásoknak, ugyanakkor a korszak neveléstörténet-írói közül sokan már a ’60-as évektől kezdve kísérletet tettek arra, hogy a ’politika szolgálólánya’ szerepkörből kilábaljanak. (Nagy, 1991.) Jelen dolgozatnak nem tárgya szorosán ez a kérdés, ugyanakkor, a neveléstörténetről való gondolkodás kérdése kapcsán legalább érintőlegesen szólni kell róla, hiszen, ha csupán a legújabb fejleményeket tárgyalnánk, korunk valóságáról meglehetősen torz képet kapnánk. Nyilvánvaló, hogy a magyar politikai környezet éppen a tudományfilozófiai értelemben ’legforrongóbb’ időszakban nem kedvezett a nemzetközi szinten megjelenő új szemléletek könnyű adaptálásának.

Párhuzamos neveléstörténeti ’valóságaink’ másik dimenziója azoknak a kutatóknak a köre, (ide tartozik természetesen a korábban idézett Géczi János és Nagy Péter Tibor is), akik a hazai neveléstörténeti szemlélet és kutatómódszertan megújításában szereznek érdemeket. Közéjük sorolható Kéri Katalin is, akinek 2001-ben jelent meg munkája a neveléstörténeti kutatások módszertanáról. Természetesen Kéri maga is egyfajta öndefinícióból indul ki és egyértelműen az inter-, illetve multidiszciplinaritás nyilvánvaló igényét körvonalazza. „A neveléstörténet napjainkban átformálódóban lévő, helyét kereső diszciplína, melynek eredményeire számos tudományterület épít, s mely szinte megszámlálhatatlanul sok tudományággal áll kapcsolatban.”²⁵ Azok közül a

²⁴ Kardos József megnyitó beszéde, U.o.: 7.o.

²⁵ Kéri Katalin(2001): Bevezetés a neveléstörténeti kutatás módszertanába, Műszaki Könyvkiadó, Bp.15.o.

tudományok közül, amelyeknek eredményei és/vagy módszerei alapvetően fontosak a neveléstörténet számára is a következőket emeli ki: pszichológia, szociológia, néprajz, kulturális antropológia, nyelvészet, etika, politológia, informatika. (Kéri, 2001.) De a sort természetesen lehetne folytatni. A szerző úgy véli, a neveléstörténet széleskörű vizsgálata hozzásegít ahhoz, hogy pedagógiai szemléletünk, elméleti és gyakorlati munkánk kiteljesedjen, hogy rendszerben lássuk a valóságot, hogy erősödjön magyarságtudatunk és a hazánk iránti elkötelezettség, ugyanakkor rálátásunk nyíljon más országok, kontinensek kultúrtörténetére, így megismerhessük és elfogadhassuk értékeiket. Épp ez utóbbi funkció kiteljesítésén fáradozik Kéri Katalin, akinek érdeklődési körében például az iszlám kultúra és nevelés története is fontos szerephez jut, s amely irányultságával egyelőre viszonylag egyedül van a hazai neveléstörténészek között.

A 2001. év különösen bő termést hozott a hazai neveléstörténeti-kutatás megújításának irodalmában, hiszen ugyanebben az évben jelent meg Szabolcs Éva kötete a kvalitatív kutatási módszerekről, s ezeknek a pedagógia területén történő alkalmazásáról, alkalmazhatóságáról. Örvendetes fejlemény a hazai neveléstudományi kutatások világában, hogy a kvalitatív megközelítés módszeres átgondolására épp egy neveléstörténész vállalkozott és tegyük hozzá alkalmazza is előszeretettel kutatóként. Pl: (Szabolcs, 1999.)

A kvalitatívitás tehát, többek között Szabolcs Éva munkáin keresztül jelen van a mai magyar neveléstörténet-írásban, s mivel jelen dolgozat szerzője is hasznosítani próbálja ezt a szemléletet, a konkrét módszertani dilemmákra egy későbbi fejezetben Szabolcs Éva írása nyomán még visszatérünk.

E két szerző, Kéri Katalin és Szabolcs Éva kutatói érdeklődésének felvillantásával láttuk azt, hogy a 'megújítás' mind a neveléstörténetben felmerülő témákat, mind pedig a megközelítés módszereit illetően napirenden van. A tematikai és módszertani sokszínűsödés irányaira érdemes egy közelebbi pillantást vetni nemzetközi összefüggésben is.

A neveléstörténeti gondolkodás nemzetközi szintű átértékelése a '60-as években kezdődött el, ezt megelőzően a tradicionális eszmetörténeti megközelítés dominanciája jellemezte a diszciplínát. Hagyományos témái, a közoktatás és a felsőoktatás intézményrendszerének története, az oktatáspolitikai, az oktatási reformok története, a nevelésfilozófia története vagy a jeles gondolkodók pedagógiai elméletének története mellett, vagy ezen túllépve a '70-es évek nyugat-európai és tengeren túli kutatóinak érdeklődése már számos új területre kiterjedt, s elsősorban az vált érdekessé, hogy egyes társadalmi valóságok hogyan adtak alapot a nevelés és oktatás sajátos formáinak megjelenéséhez. Ezek a törekvések a korábban már felemlített 'new history' megjelenésével összefüggésben az USA-ban, 'new history of education' néven váltak ismertté, amelynek programadó alakjai Bernard Bailyn és Lawrence Cremin lettek. Progresszív fejlődési ívet mutattak ki az amerikai társadalom fejlődésében a kulturális hatások nyomán. Velük ellentétben Michael Katz, a 'radikális revizionisták' irányzatának legfőbb képviselője amellelt érvelt, hogy az iskola a társadalmi ellenőrzés egyik megjelenési formája, s mint ilyen elitista és antidemokratikus. E diskurzus elemiből jól körvonalazódik a társadalomtudományos érdeklődés. (Németh-Szabolcs, 2001.)

A belga *Pedagogica Historica* című lap, - amely pillanatnyilag is az egyik legjelentősebb fóruma a neveléstörténeten belüli új kezdeményezéseknek – 1960 és 1980 között megjelenő tanulmányainak tematikai bővülése is mutatja az új irányokat. A neveléstörténet jelentős személyiségei, a nevelési eszmék története, vagy a közoktatáspolitikai története mellett ott találjuk a nevelés társadalomtörténetét, illetve a nevelői mentalitás történetét, mint újszerű témákat. (Németh-Szabolcs, 2001.)

Úgy vélem napjaink hazai neveléstörténet-írásában egyebek mellett két jelentős tematikai irány körvonalazódik. Megélni látszik a pedagógus professzió kialakulása körüli kutatói érdeklődés, amelyen belül jelentős önálló problémakört képvisel napjaikban is a magyar tanítóság kultúrtörténete – ez témánk szempontjából különösen fontos – illetve erőteljes, sok kutatót foglalkoztató, önálló

diszciplínává formálódó terület a gyermekkor-kutatás, benne a gyermekkortörténet-írással.

A tanítókutatásnak hangsúlyos hagyományai vannak a magyar neveléstörténet-írásban (pl. Kelemen, 1985., Németh, 1990., Pethő, 1991., Felkai, 1994., Fehér, 1995.), hiszen a modern polgári közoktatás megszervezése körüli és utáni időszak egyik kulcskérdése a magyar tanítói kar kiépülése, annak a szakmai csoportnak a létrejötte, amely az eötvösi törvény (1868/38.tc.) megjelenését követően az új közoktatási rendszer legfontosabb 'emberi erőforrása' lett. Az ebben a témakörben fellelhető kutatások közül a teljesség igénye nélkül csak néhányat szeretnék itt kiemelni, olyanokat, amelyek a különféle kutatói megközelítéseket, forrásfelhasználást, kutatás módszertani irányzatokat reprezentálhatják és amelyek saját kutatásom szempontjából is rendkívül fontosak.

A téma egyik legjelentősebb hazai kutatója Kelemen Elemér, akinek a '80-as években megjelent munkája – Somogy Megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában (1868-1918) – azóta is alapvető fontosságú szakirodalom a kérdés iránt érdeklődő kutatók számára. Vizsgálódásai középpontjában tulajdonképpen Eötvös népoktatás politikája, a liberalizmus közoktatás politikai célkitűzései, illetve annak társadalmi hatása állt, ennek a kérdésnek viszont kikerülhetetlen vetülete a néptanítás hazai helyzete. A közoktatás politikai törekvésekkel összefüggésben vizsgálta a korszak nevelési intézményrendszerét, az oktatás tárgyi és személyi feltételeit, a szabályozó dokumentumokat, s azt, hogyan tükröződött a neveléstudomány korabeli állapota a nevelés gyakorlatában. Korabeli munkája egyik kiemelten fontos hozadéka volt a téma szempontjából releváns levéltári források felkutatása és értelmezése. Közoktatás politikai kutatómunkája során napjainkban ismét érdeklődése homokterébe került a tanítóóság, 2007-ben önálló tanulmánykötetet szentelt a tanítóknak, amelyben széles tematikai repertoárral közelíti meg ezt a sajátos világot.

A terület hazai kutatói közül szeretném még kiemelni a szociológus Nagy Máriát, akivel jelen dolgozat szerzőjének is volt alkalma együtt dolgozni egy OTKA kutatás

keretében²⁶. A 2001-ben megjelent kötet²⁷ szerzői más-más módszerrel, másféle forrásokra építve dolgozták fel ugyanazt a kérdést: mi mindent tudhatunk a magyar tanítóság 20. század eleji kultúrtörténetéről, közelebbről az 1901-es évről. Nagy Mária társadalomtudományi statisztikai elemzést nyújtott az 1900-as népszámlálás adatainak vizsgálatán keresztül, megközelítése tehát az új társadalomtudományos paradigma kvantitatív – a kutatói objektivitást előtérbe helyező – szemléletű irányzatához kötődik. Ugyanebben a kötetben Szabolcs Éva olyan forráshoz nyúlt, amelyet korábban mellőzött, vagy egyszerűen nem „vett észre” a témában érdekelt kutatói kör, nevezetesen az álláshirdetésekhöz. Ezek sokaságukban és egyediségükben is figyelemre méltóak, hiszen statisztikai vizsgálatuk a néptanítói pálya állapotáról, a megmutatkozó tendenciákról közvetít, míg – ahogy ezt Szabolcs Éva is kiemeli – kvalitatív megközelítésük bepillantást nyújt a tanítói pálya mögöttes világába, rámutat egy mikrovilágra, finom jelentésárnyalatokra, apró mozzanatokra. Jelen dolgozat szerzője pedig eközben a korabeli szaksajtóból kiolvasható hangulati elemeket kereste, érzelmek és indulatok megnyilvánulásait, amelyek az életvitelre, az anyagi helyzetre, a megbecsültség fokára mutattak rá.

A legutóbbi idők termései között tarthatjuk számon Györgyiné Koncz Judit doktori értekezését – majd később annak publikált változatát²⁸ – amelynek neveléstörténeti fejezetében arra vállalkozott a szerző, hogy az ókortól kezdve tekinti át a jelentősebb kultúrák, nevesebb filozófusok, pedagógiai elméletalkotók *tanítóképét*. Ennek a vizsgálatnak folyamányaként képet kapunk arról, milyen elvárások fogalmazódnak meg a mindenkori tanítóval szemben, mit igényel a szakmai környezet, milyen eszmények körvonalazódnak ebben a sajátos világban.

Végül, de nem utolsó sorban Németh András kutatásaira szeretném felhívni a figyelmet. Németh András az utóbbi időben többek között a magyar pedagógus professzió kialakulásának történetével foglalkozik történeti – antropológiai szemléletű írásaiban. Vizsgálja például a magyar néptanítóság *emancipálódási folyamatát* a 19. század második felében modernizálódó magyar társadalom

²⁶ Magyar tanító a XX. században, OTKA: T 032148

²⁷ Baska Gabriella-Nagy Mária-Szabolcs Éva(2001): Magyar tanító, 1901. Iskolakultúra, Pécs.

²⁸ Györgyiné Koncz Judit(2005): Pályaismeret, pályaorientáció, Károli Egyetemi Kiadó, Bp.

viszonyai között. Izgalmas szövegeiben a professzió 'reális' és 'szimbolikus' tereiről és idődimenzióiról beszél, sajátos 'munkarituálékról', a modern magyar néptanítóról, aki az általam is vizsgált korszakban definiálja önmagát.

A hétköznapi emberre és környezetére figyelő – korábban már érintett szemlélet – új irányzata a család- és gyermekkortörténet, amely a neveléstörténet témarepertoárját is gazdagítani kezdte a '60-as évektől kezdve. A gyermekkortörténeti látásmód meghonosodása azonban nem ment könnyen, s, ahogy erre Pukánszky Béla felhívja a figyelmet, még ma sem zárult le. Csak, hogy a téma legjelentősebb szerzőit kiemeljük, ma már jól ismertek Linda Pollock, Shulamit Shahar, Lloyd DeMause, vagy az úgynevezett „fekete pedagógia” kutatói Katharina Rutschky, Alice Miller vagy Carl-Heinz Mallet változatos szemléletű munkái. (Pukánszky, 2001.)

A nemzetközi szinten fellelhető új témák közül épp a gyermekre, a gyermekkorra irányuló történészi érdeklődés hazánkban igen erős. Gazdagabb termésű, erőteljesebb, ha tetszik 'látványosabb', mint a pedagóguskutatás. A magyarországi gyermekkortörténeti munkákat áttekintő tanulmányában Hegedűs Judit (2004.) tematikailag három csoportot különített el ezen a területen. A külföldi – főleg angolszász és francia - gyermekkor-történeti kutatásokat összegző írások alkotják az első csoportot, az elsődleges és másodlagos gyermekkor-történeti forrásgyűjtemények a másodikat, s végül az önálló kutatások a harmadik tematikai egységet. És a kutatók diszciplináris 'háttere' is sokféle, találunk köztük történészt, néprajzkutatót, pszichológust és természetesen neveléstörténészt is.

Szabolcs Éva már a '80-as évek második felétől időről-időre hírt adott a diszciplína nemzetközi fejleményeiről, majd mások, pl.: Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla később Kéri Katalin is egyre nagyobb figyelmet szentelt a téma nemzetközi irodalmának, s ők voltak azok is, akik a hazai forrásgyűjteményeket

összeállították. A magyar neveléstörténészek közül Szabolcs Éva már 1995-ben²⁹ publikál ezzel kapcsolatban önálló kutatásra épülő szöveget, de tetemesebb összefoglaló jellegű művel majd csak 2001-ben jelentkezik Pukánszky Béla.³⁰ Neveléstörténész szerzőink közül mindenképpen ki kell emelnünk – a teljesség igénye nélkül - a korábban említetteken kívül még Németh Andrást (2003.), akinek kutatói érdeklődése nem kifejezetten ebbe az irányba mutat, mégis rendkívül izgalmas tanulmányt írt a reformpedagógiák gyermekképéről, vagy Nóbik Attilát (2003.), akinek többek között sajtóelemzésen alapuló szövegei jelentek meg a témában. (Hegedűs, 2004.)

A gyermekkortörténet iránti fokozott érdeklődéssel párhuzamosan a felmerülő témák feldolgozhatóságát segítő új kutatásmódszertani megoldások is megjelentek ezen a területen. A korábban említett szerzők módszertani repertoárja a történeti demográfiától a történeti ikonográfián át a kvantitatív és kvalitatív tartalomelemzésig terjed, ami rendkívül öröndetes fejleménye napjaink neveléstörténet-írásának. S, ha a legújabb eseményeket vizsgáljuk ezen a területen, Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva 2005-ben³¹ megjelent könyve bizonyítja, hogy hazai szerzőink közül többen is érdeklődnek e kérdéskör tudományfilozófiai háttére iránt is. Sőt már kötetük címével értésünkre adják, narratívákban gondolkodnak, s a gyermekkortörténetet maguk is egy tágabb tartalmú, sokirányú új tudomány, a gyermekkor-kutatás részeként értelmezik. Az általuk áttekintett sokféle megközelítés közös ismérve, hogy bennük a gyermekkor alapvetően társadalmi konstrukcióként tételeződik. Ezzel eljutottunk a neveléstörténet-írás és a posztmodern diskurzus összefüggéseihez.

A neveléstörténet posztmodern vitája nemzetközi szinten nagyjából akkor zajlott le, amikor a gyermekkor-történet iránti érdeklődés nálunk – a hazai neveléstörténet-

²⁹ Szabolcs Éva:(1995): Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet

³⁰ Pukánszky Béla(2001): A gyermekkor története, Műszaki Könyvkiadó Bp.

³¹ Golnhofer Erzsébet-Szabolcs Éva(2005): Gyermekkor. Nézőpontok, narratívák, Eötvös József Könyvkiadó, Bp.

írás új tendenciákra fogékonyabb köreibben - kezdett kiteljesedni. A *Paedagogica Historica* című belga folyóirat 1996/2-es számában Marc Depaepe és Sol Cohen kezdeményezett vitát. A szerzők úgy vélik, a grandiózus tervek, a felvilágosodás korának ígéretei az emberiség 'felemeléséről', az ember jobbá és egyenlőbbé tételéről nem valósultak meg, ezek a hagyományok elvesztették rendteremtő erejüket. Ironikus távolságtartásra, a korábbi kutatói attitűd felülvizsgálatára szólítanak fel, a továbblépés útját pedig egy a történettudománnyal szorosan összekapcsolódó új nevelési kultúrtörténet (new cultural history of education) megalkotásában látják. Ennek a diszciplínának az egyik új témaköre a pedagógiai mentalitás genealógiájának feltérképezése lehetne. Cselekvési minták, érzelmi megnyilvánulások, tudattalan gondolkodásmód felkutatása, amely hosszabb ideig meghatározza egy-egy társadalmi csoport vagy osztály szemléletét. A pedagógia fontosságának bizonyítására megalkotott nagy, idealizáló, hősi elbeszélések 'dekonstrukcióját', 'demitologizálását' szorgalmazza Depaepe, amivel arra is lehetőség nyílna, hogy megmutassuk, nagy pedagógus elődeink is valódi hús-vér emberek voltak, akiknek felfogása, törekvései és viselkedésmódja nem valamilyen történelmen kívül és felett álló igazságra támaszkodott. Ezzel önmagunk kutatói mivoltát is jobban értenénk, hiszen tudatosulhatna bennünk jelenbe zártságunk, s, hogy csupán saját „perspektivikus” történelmi elbeszélésünket vagyunk képesek megalkotni. (Németh-Szabolcs, 2001.)

A neveléstörténeti kutatásokban bekövetkező szemléleti, módszertani gazdagodással kapcsolatban két forrástípusra és az ezekkel összefüggő metodikai kérdésekre figyelhetünk fel. Az egyik – érintőlegesen már szóltunk erről korábban – a *személyes dokumentumok* (elsősorban a naplók és önéletírások) felértékelődése, amely szorosan összefügg a mikrotörténeti szemlélet térhódításával, s amely a gyermekkor-kutatásnak is fontos kiindulópontja lehet. A másik kiemelten fontosnak és érdekesnek ítélt forrástípus a *képi források csoportja*. Festményekre, fényképekre kell elsősorban gondolnunk, de ma már a film (és nemcsak a dokumentumfilm!) is szóba jön a legutóbbi idők kutatásaiban. Az ehhez a forrástípushoz kapcsolódó metodológia egyik első megalapozója Erwin Panowsky, aki szerint a

képzőművészeti alkotás nem hagyományos értelemben vett 'dokumentum', hanem olyan alkotás, amely bizonyosfajta 'igazságot' transzportál, a valóság, az álmok és az illúziók történetét. (Németh-Szabolcs, 2001.)

Bár szerte Európában vannak kutatók, akik egyre nagyobb érdeklődést tulajdonítanak a képi forrásoknak – már Ariès 1960-as munkájában hasznosítja – napjainkban a pedagógiai történeti kutatások területén leginkább előremutató fejlemények német neveléstörténészekről születnek, így szakirodalma is elsősorban német nyelven hozzáférhető.

Világunk sokkal inkább „képi” világ, mint a korábbi valóságok voltak, a 21. század elején a tudomány az észlelés új korszakáról szól. Sőt, ahogy a társadalomtudományok „nyelvi fordulatán” már régen túl vagyunk, akár „képi fordulatról” is beszélhetünk. A képi fordulat kifejezetten a nyelvi fordulat analógiájára vezethető be a tudományos nyelvbe és felveti az igényét egy '*diszkurzív képtudomány*' létrejöttének. De *vizuális antropológiáról* is beszélnek manapság, amelynek létrejöttéhez olyan tudományok járultak hozzá, mint az antropológia, a történettudomány vagy a pedagógia, amely elkezdte adaptálni a művészettörténet és a művészettudomány módszereit. (Mietzner-Pilarczyk, 2005.)

Az imént vázoltakban megkíséreltünk rövid áttekintést adni arról, mik a neveléstörténeti kutatás legújabbnak ítéltető fejleményei, témái, forrásai és módszerei. Kutatásunkban ezek közül a mikrotörténeti, mentalitástörténeti megközelítést és a kvalitatív metodológiát próbáljuk meg alkalmazni. Témánkat egyetlen emberre – egyetlen hétköznapi emberre – szűkítettük le, mégis azt reméljük, rajta keresztül, illetve kortársai szövegein keresztül a vizsgált korszak pedagógiai valóságára is vetődik némi fény.

4. Budai Elek – egy városi néptanító a 19. század második feléből – a „hús-vér ember”³²



Budai Elek 1906. február 25-én halt meg, egy héttel azt követően, hogy megrendezte a Bethlen-kör dési estélyét. A rá visszaemlékezők egyike szerint talán éppen ekkor fázott meg. Kétoldali tüdőgyulladást követő tüdővízenyő vitte el. Ravatalát a dési református fiúiskola – mely épp igazgató-tanítóját veszítette el személyében – könyvtárhelyiségében állították fel, s e könyvtár három napra zarándokhellyé változott át. Temetésén a gyászmenet, élén a désaknai bányász zenekarral, a dési főtér megkerülésével zárt négyes sorokban, égő

fáklyák között vonult a nagytemetőbe, ahol a város által adományozott díszsírhely várta a halottat. A főtéri és a temetőbe vezető lámpákat meggyújtották és gyászfátyollal vonták be, az üzletek többségét pedig, az országos vásár dacára, az elvonulás idejére bezárták.

Az 56 éves férfi, akit aznap, tehát február 27-én utolsó útjára kísért Dés nagyközönsége, 33 éven át volt néptanító a városban. Kezdetben rendes tanítója, majd működésének utolsó éveiben igazgató-tanítója a helyi református fiúeleminek. Betegsége gyors lefolyása és halála híre felbolygatta a közvéleményt, temetése ténylegesen társadalmi eseménnyé nőtte ki magát. Ezzel párhuzamosan megkezdődött Budai Elek személyének mítizálása, szakralizálása is - ahogy ezt a későbbiekben a vele kapcsolatban megjelent szövegek segítségével bizonyítani próbáljuk. Halálában 'fölmagasztosult', több lett, mint egy halandó, akinek munkája

³² Budai Elek életútját az emlékére megjelent „Nefelejcs” című kötetben napvilágot látott ünnepi beszédek, visszaemlékezések alapján rekonstruáljuk. Miután egy mondaton belül több forrásra is utalnunk kéne, ezért az olvashatóság kedvéért csak ott jelöljük a fellelhetőséget, ahol egy-egy mondat erejéig szó szerint idézünk. „Nefelejcs” Budai Elek dési református elemi iskolai igazgató emlékére, kiadó: Szolnokdobokavármegyei Tanítótestület, Dés, 1906. (A továbbiakban: Budai könyv)

volt itt a Földön. „Krisztus apostola”, „evangéliumi ember”, aki „Isten országát építette”, sőt, egyik gyászolója szerint: „Nincs itt, föltámadott!”

4.1. A korszakról röviden

Az 1868. évi népoktatási törvény megjelenését és hatálybalépését követő évtizedekben vagyunk. Ez a dokumentum Eötvös József reformprogramjának kiinduló pontja volt, s, mint ilyen a kiegyezést követő gazdasági, társadalmi és politikai változások egyik fontos tényezője. A hazai polgári átalakulás egyik alkotóeleme, ugyanakkor alapvető feltétele is. Azzal, hogy általános tankötelezettséget írt elő, elvileg a magyar társadalom egésze számára elérhetővé tette a kulturális javakhoz való hozzáférést. A népoktatás reformja a magyar állam, és így a mindennapi valóság *modernizációjának* részeként tehát *tankötelezettséget* írt elő, amelynek kényszerét *tanszabadsággal* és *tanítási szabadsággal* kompenzálta. Ez utóbbi az iskolaállítás és iskolafenntartás szabadságával járt együtt. Rendelkezett továbbá az anyanyelvű népoktatásról, a népoktatási rendszer intézménytípusairól, az oktatás tárgyi és tartalmi feltételeiről és megtette az első lépéseket a tanügyigazgatás modernizálására is.

Az Eötvöst követő vallás- és közoktatásügyi miniszterek – Budai Elek működése alatt szám szerint hatan: Trefort Ágoston a dualizmus konszolidált időszakában, majd Csáky Albin, Eötvös Loránd, Wlassics Gyula, Berzeviczy Albert és Lukács György már a válságperiódusban – számára jelentős erőfeszítéseket igényelt Eötvös hagyatékának végrehajtása, továbbvitele és később revíziója is.³³ (Kelemen, 1996., 2001. Mann, 1996.)

A tanítói professzió kialakulásának, megformálódásának, a tanítóság öndefiníálásának kiemelten fontos időszaka ez. Németh András a magyar

³³ A dualizmus oktatáspolitikájának történetét lásd bővebben Pl. Kelemen Elemér(1996): Állam, egyház, iskola – a dualizmus korában, in: Neveléstörténeti Füzetek 16. OPKM, Bp., Kelemen Elemér(2001):A magyarországi népoktatás a dualizmus korában, in: Donáth Péter, Farkas Mária(szerk.): Filozófia-Művelődés-Történet, Trezor Kiadó, Bp. Mann Miklós(1996): Kultúrpolitikusok a dualizmus korában, OPKM, Bp.

néptanítóság emancipálódásának időszakaként értelmezi a 19.század második felét, amelynek során a szakma képviselői, modern professzióként definiálják majd tevékenységüket. Ehhez kijelölik a professzió által determinált tevékenység reális és szimbolikus tereit és idődimenzióit. Szimbolikus összetevőként értelmeződik például a pedagógiatörténeti múlt, vagy a nemzetállam, mint ideológiai háttér. Abban a sajátos társadalmi-pedagógiai térben, amely ebben az időszakban létrejön, egyre differenciáltabb tevékenység folyik, amely tevékenységre a tanító már fel van készítve, - erre a törvény nyújt garanciát - „képesített specialista”, akinek munkájához hozzátartozik a *biztonság*, a *legitimáció* és a *társadalmi presztízs*. Egy amerikai szerző a szakma professzionalizálódását tárgyaló tanulmányában majdnem ugyanezeket a kritériumokat jelöli meg: a biztonság kifejezést bevétellel helyettesíti, amely alatt tehát anyagi biztonságot érthetünk, a legitimáció helyett viszont hatalmat említ: *power, prestige and income*. (Kelly, 1995.)

Németh András a Néptanítók Enciklopédiája 1912-1915 közötti számainak vizsgálata során legfontosabb szempontnak azt találta, hogy benne a modernizáció által felvetett pedagógiai kérdések döntő súllyal vannak jelen. A modern tanító: jól felkészített szakember, népiskolai specialista, aki újfajta szakmai tudással felvértezve biztos kézzel végzi feladatát. Implicit formában jelentkező emancipációs motívumként azt is találta, hogy a modern magyar néptanító az egyetemi szféra magas presztízsű szakembereivel egyenrangú munkása a magyar tanügynek. „...a néptanító munkája sokkalta nehezebb, sokkalta kényesebb, (...) a serdületlen korban sokkal nagyobb a szerepe és a fontossága a pedagógiának.”³⁴

A korszerű néptanítói tudás egy új, antropológiai előfeltételekre, ember és világfelfogásra alapozó gyakorlatias gyermekismeret. A leginkább kidolgozott hagyományos kompetenciák körébe tartozik az iskolai tanulás szervezése, a módszertan kérdései, a gyermekek felügyelete, a gyermekek fegyelmezése, valamint a nemzetállami ideológia jegyében megvalósuló indoktrinációs feladatok. Ezekben a feladatokban korszakunkban hagyományosan továbbra is a herbartianus pedagógia szemléletmódja érvényesül. De ami lényegesebb, a tanító kompetenciája

³⁴ Néptanítók Enciklopédiája I. VI. idézi Németh András, kézirat, 2007.

most már ki kell, hogy terjedjen olyan kérdésekre is, mint az iskolaegészségügy, a gyermekvédelem, a gyógypedagógia, a szociális kérdések, a koedukáció, vagy a polgári jogok. További alapvető kompetenciataralmak még az iskolai adminisztráció, azaz az iskola működésének szakszerű ismerete. Ezek olyan rutinfeladatokká lesznek, amelyek erősítik e tevékenység legitimitását, megalapozzák társadalmi presztízsét, szociális hatalmát.

Ami a gyermekképet illeti, a modern tanító gyermekfelfogása nem romantikus utópia, hanem a modern tudományos alapokon álló, darwinista-evolucionista, pozitivisták világkép elemeire építő, új felfogás.

A pragmatizmust, a racionalizmust, az eredmény- és hatékonyságközpontúságot megpróbálják összekapcsolni a néptanítói munkaéthosz hagyományos romantikus hivatáselveivel. (Németh, 2007.)

Azért ítéljük fontosnak kiemelni a Németh András által megfogalmazottakat, mert ez az a szakmai-eszmei 'léggör', amely mindinkább körülveszi dualizmus-kori tanítóink életvilágát. Érdekes lesz ezt egybevetni azzal, amit vizsgált szövegeink közvetítenek.

Ami a hétköznapi valóságot illeti, a korszak statisztikai adatai azt bizonyítják, hogy a törvény hatályba lépését követő időszakban nem annyira a népiskolák számában tapasztalható jelentős változás, hanem első sorban az *elemi népiskolai tanítóság lélekszámában*. Míg a népiskolák számában, az olyan iskolaállítási kampányokkal együtt, mint amelyet például Wlassics Gyula hirdet a Millennium idején, 1869 és 1910 között mindössze 20%-os növekedés mutatható ki, addig ugyanebben az időszakban a néptanítók száma 80% százalékkal gyarapszik. A tankötelezett korúak iskolalátogatási aránya is jelentősen javul, 40-45%-ról 90% körüli értékre és ezzel párhuzamosan az alfabetizáció, azaz a 6 évnél idősebb írni-olvasni tudók számarányában is jelentős változás áll be: 36%-ról 68,7%-ra. (Kelemen, 1996.)

A puszta számok mögött azonban – ahogy erre természetesen Kelemen Elemér is rámutat – egy rendkívül színes valóságot találunk, amely talán leginkább a

sokféleséggel írható le. Vizsgálatunk alanyai a néptanítók, mind élet, mind munkakörülményeiket tekintve rendkívül „sokfélék”. Erősen differenciáló tényező például az iskolafenntartó, akinek anyagi lehetőségei, a tanítóval szembeni elvárásai, illetve a kultúra terjesztéséről alkotott filozófiája döntő jelentőségű. De legalább ennyire fontos a település városias, vagy falusias jellege és ebből adódóan az a tény is, hogy osztatlan, vagy osztott elemi iskolában működnek-e. A népoktatási törvény bevezetését követően még évtizedeken át jelentős probléma lesz, hogy a képző intézetekbe rendkívül ’vegyes’ előképzettséggel érkeznek a hallgatók. Sokféleségükből következően a korabeli társadalom is különbséget tesz közöttük: „...az egyiket kengyelfutónak használja, a másikat kortesnek, nagy részét multságai rendezésére, de talál olyanokra is, kiket 1000 koronás jutalomra méltat.”³⁵ (Baska, Nagy, Szabolcs, 2001.) Ez az idézet, ahogy látni fogjuk rendkívül jól jellemzi az általunk vizsgált konkrét néptanító ’életvilágát’ is.

4.2. Vázlatos életút

A kötet, amelyre vizsgálatunkat építjük 1806-ban jelent meg. Budai Elek halálakor ugyanis szűkebb és tágabb környezete úgy vélte, ez az ember méltó arra, hogy mindaz, amit ő, kortársai róla tudnak, az utókor számára is hozzáférhetővé váljon, ezért vékonyka kötetben megjelentették a róla írt tanulmányokat, búcsúbeszédeket, visszaemlékezéseket.³⁶ És nemcsak a halálára születetteket, de egy 8 évvel korábbi eseményét is, tanítói pályája 25 éves évfordulójának emlékszövegeit is. A könyvben fellelhető írások a bennük olvasható konkrét eseménytörténetnél, jellemrajznál kevesebbet ugyanakkor többet mutatnak meg nekünk. Illetve fogalmazzunk pontosan, *mást* mutatnak. A forrás jelen esetben azt is

³⁵ Néptanítók Lapja, 1901. 47.sz.3.o. idézi Baska Gabriella in: Baska-Nagy-Szabolcs: Magyar Tanító, 1901. Iskolakultúra-könyvek 9. Pécs, 2001.

³⁶ Köszönöm Vincze Tamás kollégámnak az önzetlen segítséget, neki köszönhetem Budai Eleket, ő talált rá egy antikváriumban.

meghatározza, ahogy erre a bevezetőben már kitértünk, hogy milyen jellegű vizsgálatot érdemes lefolytatni, mit érdemes 'megkérdezni' a rendelkezésre álló szövegektől. Arra alkalmatlan, hogy hagyományos életút-írás alapjává legyen, arra viszont kiválóan alkalmas, hogy kvalitatív szövegelemzést végezzünk rajta. Nem azt kérdezzük tehát első sorban ezektől a szövegektől, hogy ki volt és hogyan élt Budai Elek a dési néptanító – bár ebből is felvillantunk egy keveset – hanem azt, milyen tanítókép bontakozik ki ezeken a szövegeken keresztül. Milyen lehetséges irányát találjuk bennük a tanítókról szóló korabeli diskurzusnak. Mielőtt azonban belefognánk a rendelkezésre álló írásos anyagok kvalitatív vizsgálatába, nézzük meg azt a néhány mozzanatot ebből a korabeli életútból, amelyekre meglévő forrásaink mégiscsak utalnak valamelyest. A visszaemlékezéseket, halotti beszédeket, gyászjelentéseket, méltató írásokat olvasva fontos szem előtt tartanunk e források erősen szubjektív, sőt bizonyos értelemben 'manipulatív' voltát. Nincs kétség, ezek retorikus szövegek, amelyek a nagyközönséghez beszélnek. Követendő mintát, 'héroszt' faragnak Budai Elekből. Egyszerre beszélnek egy konkrét valóságról, a néhai tanítóról és annak 'égi másáról', az ideális tanítóról.

És egy személyes megjegyzés: meghökkentett és megörvendeztetett Kelemen Elemér legújabb könyvének előszavával, ahol, felsorolva számos ismert és kevésbé ismert néptanító nevét, velük kapcsolatban a következőket mondja: „...akiket egytől egyig személyes ismerősömként tartok számon”.³⁷ Valahogy így vagyok én is Budai Elek dési tanítóval, akár hasonlított a valóságban arra, amilyenek társai megrajzolták, akár nem.

4.2.1. Budai és a társadalom

Budai Elek 1850. november 1-én látta meg a napvilágot az akkori Belső Szolnok megye egyik kis településén, Apanagyfaluban, a helyi református lelkész családjában. A hatgyermekes család korán csonkává lett, mert az édesanya a hatodik

³⁷ Kelemen Elemér(2007): A tanító a történelem sodrában, Iskolakultúra, Pécs, 7.o.

gyermek születése után nem sokkal meghalt, Elek ekkor két éves. A „tanköteles kort elérvén, mint szegény kálvinista pap szegény gyermeke, Nagy-Enyedre került.”³⁸ Sorsát pozitív értelemben valószínűleg e nagyhirű intézmény „pecsételte meg”.

Pályája és sorsa nem reprezentálja a korabeli tanítók sokaságának életét, csupán egy a lehetséges valóságok közül. Arthur Imhof a '80-as évek közepén *Elveszített világok* címmel megjelent munkájában azt írta, megpróbálja őseink szemével látni a világot és az ő szempontjaik szerint felépíteni az elmúlt valóságot.³⁹ Kétlem, hogy ez lehetséges volna. Mégis, a hétköznapi élet apró tényeiből összerendeződhet valami, amit életpályának, sőt sorsnak nevezhetünk. Legtöbbet azoknak a tanítóknak a 'sorsáról' tudunk, akik tanítói tevékenységük mellett vállalkoztak az írásra, akik cikkeket jelentettek meg a korabeli lapokban, akik tankönyveket írtak. Közülük sokan azzal, hogy tovább képezték magukat, polgári iskolai tanítói, gimnáziumi tanári oklevelet szereztek, el is hagyták a pályát. Életútjuk jeles eseményeit már a kortárs lexikonírók megörökítették. Kevesebbet tudunk azonban azokról a néptanító férfiakról és nőkről, akik 'csak' tanítószkodtak, s karrierjük nem a néptanítói lét 'meghaladását' jelentette, hanem a pályán maradáást, az abban való kiteljesedést.

Ami Budai Elek pályáját illeti, különlegessége, hogy jószerivel végigtanította a dualizmus évtizedeit (1872-1906), és bár sokszor, sokféleképpen képezte tovább magát, 33 évnyi tanítószkodása során (lám egy krisztusi párhuzam), még igazgató korában is kizárólag első elemistákat tanított – emlékezett róla az egyik pályatársa. Ez a kitétel igazán jól hangzik, a valóság ezzel szemben az, - az iskolai értesítők legalábbis azt bizonyítják – hogy időnként „becsúszott” egy-két második osztály is, az utolsó 9 évben kétszer is, nincs okunk kételkedni tehát abban, hogy ez pályája korábbi szakaszaiban is megtörténhetett. Ha azonban azt mondjuk róla: egész életében első osztályos tanulókkal foglalkozott, ez valamiképpen erősíti, elmélyíti a

³⁸ Budai könyv, 1.o.

³⁹ Arthur Imhof(1992): *Elveszített világok*, Akadémiai Kiadó, Bp.

néptanítói elhivatottság képzetét, növeli a személye körül kialakult pátoszt. Ettől a képzettől lesz igazán a „néptanítók néptanítója”, akinek hivatása, hogy bevezesse a kicsinyeket az iskola ismeretlen valóságába, szimbolikusabban: átvezesse a kapun a tudás világába.

Úgy tudjuk, megint csak a visszaemlékezésekből, hogy nem publikált tanulmányokat, nem írt tankönyveket, nem szerkesztett lapot, sőt állítólag minderről a következőképpen nyilatkozott: „Az a tanító, aki sokat ír módszerekről, könyveket gyárt, higgyétek el, nagyon keveset tanít.”⁴⁰ Ugyanakkor mégiscsak volt valamiféle hasonló ambíció benne. Forrásaink között szerepelnek – az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum jóvoltából – pályája utolsó kilenc évének iskolai értesítői – erre az előbbieken már utaltunk, - amelyekből arra következtethetünk, hogy nagy kedvvel, ambícióval és energiával szerkesztette ezeket az értesítőket. Amikor igazgatói pozícióba került látványos fejlődésnek indult a dokumentum, s ’írói vénára’ vall az is, hogy előszeretettel tűzdelte tele saját verseivel. De ezekről a későbbiekben még szót ejtünk.

A 19. század vizsgálata során döntő jelentőségű forrásnak tekinthetők a statisztikai felmérések. Épp Budai születését követően, 1851-től állnak rendelkezésre az évenkénti nyers születési és halálozási adatok, amelyek egyben a népegészségügyi helyzet mutatói is. A jelzett évet követően két fontosabb demográfiai válság figyelhető meg az országban, mindkettő jelentős kolerajárványhoz kötődik.⁴¹ Az első 1854-55-ben, Elek életének első éveiben dűlt, míg a második a hetvenes évek elején (1872-73) ütötte fel a fejét, amikor vizsgálatunk alanya épp elkezdte a tanítói pályát. E válságos időszakokban a halálozások száma meghaladta a születések számát, azaz csökkent a természetes szaporulat, a második ráadásul egy szélesebb körű inséges időszakban jelentkezett s az egész országon végigsöpört. 1873-ban minden tizenötödik ember meghalt Magyarországon, s legalább ennek fele kolerában. (Andorka, 2001.) Egy életút

⁴⁰ Budai könyv, 14.o.

⁴¹ Gyáni Gábor-Kövér György(1998): Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig, Osiris, 42.o.

vizsgálata során kikerülhetetlen ezeknek a tényeknek az összegzése, hiszen a korabeli életminőséget, sőt túlélési esélyt is döntően befolyásolták. Azt hiszem nem szükséges külön hangsúlyozni a nagy járványok (pestis, himlő...) 'történelemformáló' szerepét. Tény azonban, hogy Budai az imént említett járványok szerencsés túlélője, bár későbbi halála éppúgy jellemzi a kort, mintha járvány áldozatává vált volna. A fertőző betegségek, meghülés következtében fellépő tüdőgyulladás vezető helyen áll a korabeli halálokok között. A tüdőbajt – morbus hungaricus – pedig nemcsak 'magyar betegségnek' nevezik a korszakban, de 'tanítóbetegségnek' is. (Baska-Nagy-Szabolcs, 2001.)

Gyermekkorának „tényei” közül csupán a visszaemlékezésekben leírtakra támaszkodhatunk és pusztán személyiségének alapvető motívumairól tudunk: kötelességtudó jó gyerek volt, figyelmes és előzékeny, engedelmes és szófogadó, iskolai előmenetelét is ez befolyásolhatta döntően. Itt tehát szem előtt kell tartanunk azt a lehetőséget, hogy az életrajz írója éppen az utókor számára rajzol meg egy olyasfajta idealizált képet, amely saját korszaka gyermekekkel szembeni elvárásait tükrözi. Olyan ideális gyermek ez, aki a legkevesebb gondot okozza tanítójának, akire az iskola, és később a társadalom is építhet.

Életének három fő színhelye: Apanagyfalu, ahonnan viszonylag korán elkerült, Nagyenyed, ahol, mint említettük iskoláit végezte: négy elemi, hat gimnáziumi osztályt és ezek után a tanítóképzőt is - és végül Dés városa, a korabeli Szolnok-Doboka vármegye székhelye Erdélyben. Figyelmesen olvasva az egyik visszaemlékezést, kiderül, hogy eredetileg nem készült tanítónak, a gazdasági pálya vonzotta. Miután elvégezte a tanítóképző első két évfolyamát, szeretett volna átlépni a kolozsmonostori gazdasági tanintézetbe, ami abban az évben nem sikerült, így beiratkozott a tanítóképző harmadik évfolyamára, s már ekkor megbízták azzal, hogy az alsóbb osztályokban szépírást, éneket és összhangzatos karéneket tanítson. (Ez a tény a 'kötelességtudó, jó tanuló' képet támasztja alá). Pályája ettől fogva

törtetlen. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy az 'elhivatott néptanító' mítikus történetébe nem illik bele ez a kis kezdeti megingás.

Tulajdonképpen pusztán azzal a ténnyel, hogy pályája során nem változtatott állomáshelyet, részben meg is felelt a néptanítóval szembeni egyik legfőbb társadalmi elvárásnak: tartósan maradt egy helyen, közösségteremtő erővé nőtte ki magát, megismerte és feltehetőleg megszerette az őt körülvevő közösség s így befolyással is lehetett rájuk.

Az 'elpályázás', az állomáshely 'cseréje' tulajdonképpen hajnalától kezdve jellemezte a tanítóság szakmai világát, jelentősebb méreteket azonban csak az



állami tanítói réteg megjelenését követően öltött. Kelemen Elemér is felhívja a figyelmünket a Somogy megyei tanítóság helyzetét vizsgálva arra, hogy jelentős a fluktuáció, kiváltképp a fiatal, pályakezdő tanítók között és nagymérvű a pályaelhagyás is a század 70-es éveiben. (Kelemen, 2007.) A korabeli szakmai lapokban megjelenő álláshirdetések mellett szép számban találunk olyan felhívásokat is, amelyben a hirdető cserét ajánl, sürgősen ide vagy oda költözne házasság vagy egyéb ismeretlen indokból. A valódi ok, amely ennek a jelenségnek a hátterében állt, a szűkös anyagi helyzet, a megélhetés bizonytalansága volt, s aki 'elpályázott', abban bízott, új állomáshelyén talán javulnak anyagi körülményei. Még a 20. század első évtizedében is ijesztő méreteket öltött ez a jelenség, amely jelentős szerepet játszhatott a tanítói szakma hullámzó megítélésében is. Sok kritika érte a különböző felekezeteket tanítóik sorsa miatt, mégis az egyházi iskolák személyzete ritkábban változtatott állomáshelyet, s általában véve is inkább a kistelepülések osztatlan iskoláiban dolgozókra volt jellemző ez a 'fennmaradási stratégia'. Ugyanakkor azok a települések, iskolafenntartók, akik nem voltak megelégedve tanítójuk munkájával, minden további nélkül kiadták az útját, arra számítva, hogy álláshirdetés útján jobbat találnak. Hogy gyorsabban szabaduljanak a régítől előszeretettel adtak vele dicsérő sorokat, ajánlólevelet akkor is, ha

tanítónak egyáltalán nem vált be az illető. Így azonban máshol elhelyezkedett és maradt az oktatás területén, rontva az egész szakma társadalmi presztízsét. (Baska-Nagy-Szabolcs, 2001.)

Budai Elekkel kapcsolatosan konkrétan sose írták le, hogy anyagi gondok gyötörték volna, csupán áttételes utalások hangzottak el a pálya rögös voltával kapcsolatban. Csupán egyetlen kollégája fogalmazta meg a következő gondolatot: „Jóteköny célokra hozott anyagi áldozatainak nagysága jóval túllépte tanítói szerény jövedelmét, de azért anyagi zavarok miatt nemcsak nem panaszkodott, de még csak említést sem tett, nem mintha nem lettek volna, hanem mivel jó szíve ilyenkor elnémitotta ajkait.”⁴²

További finom utalásokat találunk másoknál:

„Nemzet napszámosa jó Budai Elek!”⁴³ vagy

„A közmondás szerint, akit az istenek gyűlölnék, tanítóvá teszik.”⁴⁴ vagy

„Tövises pálya, amelynek életedet szenteléd...”⁴⁵ és végül

„E rögös, de magasztos pályán...”⁴⁶

Mindez persze sokkal inkább jellemző a pálya mindenkori megítélésére: az elhivatottság és a pénztelenség kettősségére, semmint Budai saját sorsára. Lénárt Béla szerint a század végére nyilvánvalóvá kezdett válni, hogy a népoktatás egyszerű katonáit sohasem fogják kellően bérezni és a társadalom a 'hivatas' gondolatának hangsúlyozásával nyugtatja majd a lelkiismeretét. (Lénárt, 1997.) De erre a kérdésre a szövegelemzés kapcsán még visszatérünk.

Nyilvánvaló, hogy néptanító és néptanító között egzisztenciális szempontból nagyon nagy különbségek voltak a korszakban, részben abból adódóan, hogy felekezeti iskolában tanított vagy sem, és, ha felekezetiben, akkor mely felekezet volt az iskola fenntartója, részben pedig a település városias illetve falusias jellegéből adódóan, ez ugyanis azt is meghatározta, hogy konkrétan mit kapott fizetés gyanánt. Budai Elek egy városi (megyeszékhelyi), 4 tanítós osztott elemiben

⁴² Budai könyv, 11. o.

⁴³ U.o.: 33. o.

⁴⁴ U.o.: 39. o.

⁴⁵ U.o.: 42. o.

⁴⁶ U.o.: 44. o.

tanított, az intézmény igazgató tanítója lett, ami a tanítóság elit rétegébe sorolta. Életének azonban volt még egy momentuma, amelyet nem hagyhatunk figyelmen kívül, s amely éppoly meghatározó lehetett viszonylagos kiegyensúlyozott anyagi helyzetében, mint más tényezők, nevezetesen: nőtlensége. S bár Dániel nevű öccsét, akinek törvényes gyámja volt maga gondozta és taníttatta, s két kiskorú árván maradt unokaöccsének is vállalta az iskoláztatását, mégis egyedül élt, nem nősült meg, nem nevelt öt-hat gyermeket, mint tanítótársai nagy többsége.

Református felekezeti fizetését, amelyet mellékállások betöltésével egészített ki, részben tehát ismereteinek bővítésére fordíthatta. Tegyük hozzá, a református egyház a századfordulón az iskolafenntartók rangsorában a második helyen, míg a fizetési sorban csak az ötödik helyen állt.⁴⁷ Nézzük, milyen jövedelemkiegészítő munkákat vállalt: a dési alsófokú iparos és kereskedőtanonc iskola előkészítőjében írni-olvasni tanított, a községi iskolaszék felkérésére éneket tanított a községi leányiskolában, egy ideig pedig a helyi nyilvános magán-leánynevelő intézetben is tanított, előbb magyar nyelvet és történelmet, majd szépírást, éneket és tornát. A fizetés kiegészítés módja is különbözött városi és falusi keretek között. Budai, mellékállásait tekintve is kivételezett helyzetben volt, hiszen tanítótársai nagy többsége olyan munkát volt kénytelen vállalni, amely nemhogy nem emelte a szakma társadalmi rangját, de egyenesen „ellene dolgozott.” A következő felsorolásban, amely a Néptanoda c. lap hasábjain jelent meg 1900-ban, találunk ilyen is, olyat is: „Kántor, dalárdavezető, anyakönyvvezető helyettes, postamester, iskolaszéki-gondnoksági jegyző, ipariskolai tanító, gazdasági ismétlőiskolai tanító, faiskolai felügyelő, földműves, kertész, méhész, háziipar terjesztő, kosárfonó, állattenyésztő, állatvédő, tejgazdasági vezető, könyvtárkezelő, humánus egyesületek létrehozója és életben tartója, rovar-növény piócagyűjtő, selyemtenyésztő, tűzoltó, mentő, bankoknál pénztárnok, könyvvezető, a gyermekek testi és lelki egészsége fölött őrködő, ellenőrzője a tankötelesek korcsmába járásának, a kivándorlás

⁴⁷ Magyar Statisztikai Évkönyv VIII. évf. 1900. Szerk. és kiad.: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, Bp. 1901. 334.o.

megakadályozója, a szocializmus meggátlója, téli esti tanfolyam rendezője, felnőttek tanítója, multságok rendezője...⁴⁸

Az iménti felsorolás azért is érdekes, mert nemcsak a mellékállások mibenlétére derül fény, hanem arra is, hogy milyen típusú tevékenységek jelenhettek meg a szigorúan vett tanításon kívül a tanítóság mindennapjaiban. Budai Elek tehát mellékfoglalkozásaiban sem lépett ki a szigorúan vett szakmai közezből. A pénzből, amelyet magára fordíthatott, járt például az 1873-as bécsi világkiállításon, később a „Magyar mérnök és építőegylettel” körbeutazta Európa nagyvárosait, nagy kiránduló hírében állt, volt a Magas Tátrában és meglátogatta Erdély



legnevezetesebb fürdőhelyeit. A kerékpár elterjedésekor kerékpár túrákat tett, Magyarország majd minden táját bejárta, amely alkalmat adott arra is, hogy számos ismerősre tegyen szert. Tegyük hozzá, ez az életmód egy újfajta polgárosuló világ mindennapjaiba illik, a fürdőjárástól a kiránduláson át egészen a kerékpározás, mint szabadidős tevékenység korabeli elterjedéséig. Nyilvánvaló, hogy ezt az életmódot többgyermekes család fejeként nem vállalhatta volna. Sem pénze, sem ideje nem lett volna az ilyenfajta mindennapokra egy családdal

a háta mögött. Ambíciója, munkabírása és nőtlensége az 'átlagos' tanítói lét minőségi meghaladását biztosította tehát a számára.

A társadalmi megbecsülés egyik fokmérője volt a korszakban az ebéd és vacsorameghívások száma. Budai népszerűsége következtében számos meghívásnak tett eleget, s az így fennmaradó pénzt is egyéb, hasznosabb dologra költötte. „Ma esetleg egy úri családnál ebédel. Este egyszerű polgári családnál vacsorál. Holnap egy előkelő menyegzőn szerepel s délután egy szegény család

⁴⁸ Idézi Szabolcs Éva in: Baska-Nagy-Szabolcs i.m.: 44.o.

kunyhójában keresi fel a segélyért fohászkozó családot.”⁴⁹ Ebből az idézetből persze más is kiderül, valami, amire majd minden visszaemlékezésben találunk utalást: nevezetesen az a tény, hogy Budai Elek a társadalom valamennyi rétegében otthonosan mozgott, mindenütt szívesen látták. A források kvalitatív elemzéséből kiderül majd, hogy ez alapvető elvárás is a tanítósággal szemben, ami részben adódik abból a speciális helyzetből, hogy tanítványainak vegyes társadalmi státusza folytán mindenféle családdal kapcsolatba kerül. Ez azonban egy ennél jóval összetettebb kérdés, amire a későbbiekben tehát még lesz módunk visszatérni.

De hol volt a tanító 'helye' a korabeli társadalomban? Ennek az ambiciózus kérdésnek a megválaszolására nem vállalkoznék, de azért ejtsünk néhány szót a problémáról. Egyrészt nyilván maga vívta ki, vagy nem vívta ki - mindkettőre bőven volt példa - munkája minőségével, részben megillette bizonyos rang tanult státuszánál fogva, illetve a fizetési rangsorban elfoglalt helye szerint. Kérdés, hogy mi illette meg és ehhez képest miben részesült például Budai Elek?

Ahogy Hanák Péter írja, a magyar társadalomban a nagy választóvonal a művelt úri társaság és a parasztokból, iparosokból, munkásokból, cselédekből, szolgálkból álló alsóbb néposztályok, azaz az „urak” és a „kendek” között húzódott. Birtok és vagyon önmagában nem volt elégséges feltétele az úrrá válásnak, ahhoz származás, rang vagy diploma kellett. A két nagy tábor között a századforduló táján kezdett formálódni egy réteg gazdagparasztokból, jobb iparosokból, kiskereskedőkből, kistisztviselőkből és tanítókból, akik a „félurak” vagy „úrfélék” csoportját alkották. Őket felülről leereszkedően ugyan úrnak szólították, de nem tartották annak, alulról viszont úrként süvegelték meg. (Hanák, 1993.) A néptanítók a polgári társadalom „értelmiségi” rétegének alsó periferiáján helyezkedtek el, ahogy Lénárt Béla fogalmaz: „ide 'helyezte' őket anyagi helyzetük, nagyarányú és sokoldalú függőségük (állami, egyházi, községek adózó lakossága stb.), a kezdetben nem is diplomát, hozzáértést kívánó munkájuk, s az anyagi helyzetből következő

⁴⁹ Budai könyv, 48.o.

kontraszelekcíós folyamat eredményeként létrejött minőségi összetételük.”⁵⁰ De ki számít értelmiséginek? „Legszűkebb értelemben csak a különböző polgári és egyházi közszolgálatoknál alkalmazottak és az úgynevezett szabad foglalkozásokat űző egyének tartoznak ide, azonban teljesebb a kép, ha ide sorozzuk azokat az egyéneket is, a kik akár valamely gazdasági foglalkozásnál, tehát az őstermelésnél, bányászat-, ipar- és forgalomnál, akár más foglalkozások körében, mint tisztviselők végeznek munkát.”⁵¹ A „közszolgálat és szabadfoglalkozások körébe” tartozók kb. 30%-át tették ki a tanügy munkásai a századfordulón, köztük a tanítónők és tanítók aránya 61%. A korabeli korszakú értelmiségnek 4%-a néptanító. (Baska-Nagy-Szabolcs, 2001.)

A 19.századi magyar társadalomban kiemelten fontos státusz meghatározó és egyben a társadalmi csoportok közt eligazító szerepe volt a megszólításnak. A század közemberét ugyanakkor sokféle kézikönyv igazította el a megszólítások világában, abban, hogy milyen ranghoz mi dukál. „Ha megszólítunk valakit, annak a legnagyobb illedelemmel kell történnie, a megszólítottnak a címét a bevett szokás szerint megadjuk rangjához képest, a hízelkedést azonban a szerfölötti címek osztogatásában kerülve, annyival is inkább, mivel okos ember azáltal magát megsértve érezné.”⁵² A méltóságos, nagyságos, tekintetes, nemzetes és tisztelt úr megszólítások között csúszkáltak az egyes rétegek. A gimnáziumi tanárok például a kezdeti tekintetesből a nagyságos kategóriába kerültek, míg a néptanítók társadalmi rangja, ha csak a megszólításokat vesszük figyelembe nivellálódott, hiszen volt idő, mikor egyes rétegeik a tekintetesek közé soroltattak, az idők múlásával azonban a tisztelt úr kategóriában kötöttek ki. A tekintetes megszólítás a társadalom középső rétegeinek járt, akit tisztelt úrnak szólítottak az legfeljebb az alsó középosztály tagjának tekinthette magát.⁵³ (Gyáni-Kövér, 1998.)

⁵⁰ Lénárt Béla(1997): Néptanítók Borsodban (1868-1918), in.: Herman Ottó Múzeum Évkönyve XXXV-XXXVI. Miskolc, 273.o.

⁵¹ Népszámlálás, 1900. Idézi Nagy Mária in: Baska- Nagy- Szabolcs(2001): Magyar tanító, 1901, Iskolakultúra, Pécs, 12.o.

⁵² Sasku Károly: A művelt társalkodó vagyis az illendőség és jó erkölcsű magaviselet szabályai, 1856. In: Fábri Anna(2001): A művelt és udvarias ember, 140.o.

⁵³ Gyáni-Kövér, (1998) i.m.: 104-105.o.

Budai Elek tanítóságának 25 éves évfordulóján, 1898-ban az öt magasztaló egyik szövegéből a következő olvasható ki:

„Alig telt el tőle egy percz, amelyben táviratban, levélben vagy élő szóval ne csengett volna füleibe ezen megszólítás: „Budai! Budai édes! Kedves Budai! Édes barátom! Tanító úr! Tekintetes úr!”⁵⁴ (Ha jobban megfigyeljük, a szöveg írója ezzel a felsorolással hierarchikus sorrendbe állította a megszólítókat.) Budai Eleknek tehát a tekintetes cím járt, így szólította meg Wlassics Gyula is - jelezve ezzel, hogy ez egyben a hivatalos titulus, - aki az évforduló kapcsán a következő üzenetet küldte: „Értesültem arról, hogy Tekintetességed folyó hó 31-én fogja ünnepelni tanítói működésének 25. évfordulóját. Fogadja Tekintetességed ezen alkalomból a tanügy érdekében kifejtett ügybuzgó működéséért őszinte elismerésemet. Wlassics sk.”⁵⁵

Kövér György Max Weberre hivatkozva fejt ki a társadalmi rendek viselkedésszociológiai megközelítésének lehetőségét, amely első sorban abban ragadható meg, hogy a vizsgált személy kivel házasodik, kivel ül le egy asztalhoz, illetve, hogy van-e olyan hivatás, amelyet monopolizál a csoportja számára, vagy olyan, amelyet mereven elutasít. (Gyáni-Kövér, 1998.)

A hivatásrendi, azaz foglalkozási közösségtudat kialakulásában nagy szerepe volt a 19. századi egyleti életnek. A társadalmi hovatartozást jelenítették meg a kaszinók is, bár Széchenyi eredeti elképzelése szerint „...olyan megkülönböztetettebb díszes összegyülekező hely (volna) melyen főbb és előkelőbb s jobb nevelésűek, eszes, értelmes férfiak a társasági rendek *mindenik* osztályából egymással vagy barátságos beszélgetés végett találkozzanak”⁵⁶ Ezek mintájául Anglia szolgált, ahol már a 16. században kialakultak azok a vendéglőkben rendszeresen találkozó és számláikat közösen fizető asztaltársaságok, amelyekből a 18.századra létrejött a híres angol klubélet. (Novák, 2004.) Nálunk a Széchenyi István szorgalmazta Nemzeti Kaszinó, az Országos vagy a Dzsentri Kaszinó mellett a 19. század utolsó évtizedeire létrejönnek a foglalkozási csoportokat tömörítő kaszinók is (Gyáni-Kövér, 1998.):

⁵⁴ Budai könyv, 11.o.

⁵⁵ Budai könyv, 33.o.

⁵⁶ Széchenyit idézi Novák Béla(2004): Fővárosi kaszinók a 19.században, Budapesti Negyed, 46.sz. tél.

1882-ben az ügyvédi, 1897-ben az orvosi és az orvosokat megelőzve 1895-ben a Magyar Tanítók Kaszinója. Ez utóbbit Sennyei Ferenc, a Murányi utcai elemi iskola igazgatója hívja életre 1895. februárjában azzal a céllal, hogy valóban egy asztalhoz ültesse elsősorban a fővárosi tanítókat, hogy lehetőséget nyújtson a számukra a társas érintkezéshez. (Baska-Nagy-Szabolcs, 2001.)

Hogy Budai Elek milyen mértékben lehetett haszonélvezője a fővárosban működő tanítói kaszinónak arra vonatkozóan nincs információnk, bár Budapesten jártában feltételezhetően vendégeskedett ott. Azonban életrajzából kiderül, hogy 1878 és 1882 között, azaz négy éven át az úgynevezett 'Deési Casinó' titkára volt. A Deési Casinó vélhetően nem a tanítók számára jött létre, sokkal inkább a kisvárosokra jellemző formában az előkelő és/vagy tanult státuszú helyi férfiak gyülekezőhelye lehetett.

Ide kívánczik egy rövidnek nem nevezhető felsorolás arról, milyen további társadalmi funkciókat töltött be Budai pályája során, amiből arra is következtethetünk, milyen széles társadalmi kapcsolatrendszert épített ki. Kortársai szerint: „Rokonszenves külső, megnyerő, de nem behízeltő modor, őszinteség és társadalmi műveltség”⁵⁷ voltak azok a tulajdonságok, amelyek Budai Eleket nélkülözhetetlenné tették a helyi társadalomban.

Gyakorlatilag nem volt a városban olyan szervezet, amelynek ne lett volna a tagja:

- ❖ A Vöröskereszt-egylet dési fiókjának elnöke
- ❖ A „Deési műkedvelő-egylet” dal - és zeneosztályának munkatársa
- ❖ A Szolnok-Doboka Megyei Nemzeti Színház egyik alapítója illetve részvényese
- ❖ A korcsolyázó-egylet választmányi tagja
- ❖ A dési jótékonyági nőegylet multságainak főrendezője
- ❖ A dési tanítókból szerveződő dalkör vezetője
- ❖ A dési tűzoltózenekar szervezője és háznagya
- ❖ Az iparosíjak önképző és betegsegélyező egyletének titkára

⁵⁷ Budai könyv, 6.o.

- ❖ Ugyanezen egyesület dalkörének karnagya
- ❖ A polgári fúvószenekar igazgatója (Velük felutazott Budapestre a Millennium ünnepségsorozatára)
- ❖ A dési zenekedvelők egyesületének alapító és igazgató választmányi tagja
- ❖ A dési református iskolaszék jegyzője
- ❖ A dési református egyházmegye közgyűléseinek világi képviselője
- ❖ Az erdélyi ref. egyházkerületi tanügyi bizottságban a tanítók választott képviselője
- ❖ A szamosmenti kerékpáregylet versenybírószékének tagja
- ❖ Az önkéntes tűzoltó-egylet szervezője és tagja (Saját költségén Kolozsvárott megtanulta a legkorszerűbb műszaki fogásokat)
- ❖ A Kolozsvári Athletikai Club versenyeinek bírója
- ❖ A dési millenniumi ünnepség szervezője
- ❖ A Szolnok-Dobokamegyei Tanítótestület tagja, jegyzője, választmányi tagja, majd a dési fiókkör elnöke. (Holott a népoktatási törvény a felekezeti tanítókat erre nem kötelezte) stb.⁵⁸



A helyi orvos a következőképpen nyilatkozott róla:

„Annyi bizonyos, hogy Budai bácsi e perczen itt, a következő perczen ott, a harmadik perczen amott, hol biciklin, hol gyalog, hol bérkocsin, hol urifogaton, hol vasúton, hol léggolyón, de tényleg mindig, mindenütt ott van ahol és a mikor szükség van ily villamos erőre termett emberre.”⁵⁹

A Deési Hírlap egyik szerkesztője pedig ezt írta:

„Ha elmész az elemi iskolába ott ül a katedrán. Ha a dalárda hangjai ütnek meg a füledet, bizonyos, hogy ő dirigál és adja meg a vezérhangot. Ha a közgyűlésen könnyeznek, bizonyos, hogy Budai úr beszélt egy felállítandó Rákóczi-szobor érdekében. Névnapon az első köszöntőt ő mondja, keresztelőkön ő csitítja az ökölnyi

⁵⁸ Budai könyv, 6-9.o.

⁵⁹ Budai könyv, 48.o.

jószágot és temetésén ő ballag a legsötétebb arczczal és kabátban a koporsó után. Végül, mint örökös báli főrendező az ő joga harsány hangon kiáltani: kolón!”⁶⁰

Úgy tűnik, a polgárosuló Magyarország vidéki városi társaséletének igen hatékony tényezője lehetett a tanító, amennyiben képességei, lehetőségei és nem utolsósorban személyes motiváltsága erre alapot adott. Kétségtelenül összefügg ez a hivatással, amit űzött és az iskola ’társadalmi csoportokat integráló’ funkciójával.

4.2.2. Budai és az iskola



Joggal merülhet fel a kérdés ezek után: vajon maradt-e ideje arra, hogy tanítson? És ha igen, hogyan tett eleget tényleges hivatásának?

A kérdés, hogy milyen az ideális tanító, nemcsak korszakunk

szakmai és laikus közönségét érdekelte erősen, nemcsak a pálya kiszélesedésével merült fel a népoktatási törvényt követő időszakban, de jóval korábban megfogalmazódott már problémaként. Tegyük egy kis kitérőt ebbe az irányba, mielőtt Budai Elek személyét vizsgálnánk meg ebből a szempontból.

Györgyiné Koncz Judit (2005.) az ókortól egészen a huszadik századig tekintette végig egyes filozófusok, neveléstudósok személyes álláspontját a kérdéssel kapcsolatban. Összegyűjtötte azokat a kifejezéseket, amelyek 1. az ember belső énjéből fakadó tulajdonságokra, 2. a viselkedéséből adódó jellemzőkre, 3. a munkájával kapcsolatos elvárásokra mutatnak rá, illetve mindezekkel összefüggésben a forrásokban megjelenő tiltásokat is összegezte. Ahogy jelzi, nagyjából a 20. század közepéig a pedagógiai gondolkodók tulajdonságlistákkal

⁶⁰ Budai könyv, 48-49.o.

írták le, illetve jellemezték az ideális pedagógust. Ez a kifejezés gyűjtemény a későbbiekben egy kvalitatív szövegelemzés kiindulópontjául is szolgálhatna. Ebből a kifejezéslistából kiderül, hogy az évezredek során egy gyakorlatilag – földi halandó által – beteljesíthetetlen elvárás rendszer alakult ki, mind az életvitelt, mind a viselkedést, mind a hivatástudatot, mind az erkölcsi nívót illetően. Érthető ez, hiszen a tanító egyik legfőbb ismérve, hogy *mint* a mindenkori generációk számára, s mint ilyenek, nem lehetnek sötét foltok sem a jellemében, sem a külsejében, sem a műveltségében, sem a szakmai tudásában. A Koncz Judit által is felhasznált források közül itt most csak hármat emelünk ki, olyanokat, amelyek a magyar kultúrára vonatkoznak, s amelyek a vizsgált korszak tanítóképére is hatással vannak. Ezek közül is az első a *Ratio Educationis*, amelynek mindkét változata szól természetesen erről a kérdéstről is. Az 1777-es első változat I. szakaszának 3. fejezetében találunk utalásokat a problémára. Az oktatási rendszer kiépítésének igényével megszülető dokumentum egymásra épülő iskolafokokban gondolkodik, amelynek alapja az anyanyelvi iskola, benne a tanítóval. Ez az oktatás építményének alapja, ha ez meginog, az egész építmény összedől. (Beszédes metafora!) Fontosnak érzem megjegyezni, hogy a *Ratio* alkotói abból indulnak ki, hogy a tanulás a gyermekeknek könnyű és kedves elfoglaltsága kell, hogy legyen, ahol sok 'hasznos' dologgal találkozhatnak. Más-más igény fogalmazódik itt meg a városi, a mezővárosi és a falusi tanítóval szemben, hiszen ennek a koncepciónak egyik lényeges eleme a településtípusonként különböző karakterű iskolák létrehozása. Az elsődleges elvárás itt már a *szakképzettség*, a tanítói professzió kiteljesítése, hiszen ez lehet az alapja egy most formálódó iskolarendszernek. Már az első dokumentum is, de a második is kiemeli, hogy a tanítót semmi sem vonhatja el a munkájától, nem megengedhető, hogy a plébános szolgáljaként kezelje. Ez a probléma jellemző lesz az elkövetkező időszakban is, fel-felmerül a szaksajtó hasábjain, mint kedélyborzoló kérdés. Alapvető követelmény továbbá – s ez konkrétan Budai Elek működésével kapcsolatban is felvetődik pozitív összefüggésben – hogy „... az anyanyelvi iskolák összes elöljárója komolyan vesse az eszébe, hogy más valláshoz tartozó tanulókkal is igen emberségesen és kedvesen

kell bánniuk. ...szeretet és békesség... a vallási dogmákkal kapcsolatosan sohase keveredjenek vitába.”⁶¹ A dokumentum természetesen a katolikus vallású intézményekre vonatkozik, de a szemlélet elterjedése szempontjából fontos ez a kitétel. Több nemzetiségű, több nyelvű és sokféle vallásfelekezetű országról lévén szó, ez a dualizmus-kori Magyarországon is aktuális kérdés lesz a népiskolák sokaságában. S, hogy valóban az, jó példa rá a Budaival kapcsolatban fennmaradt visszaemlékező szövegrészletek egynémelyike, idézzünk fel ezek közül egyet: „... még árnyalatbeli különbség sem árulta el, hogy vajjon melyik társadalmi osztály, felekezet vagy faj érdekében működik: előtte a társadalom mindenik rétege vallás, faj és állás különbsége nélkül egy vala.”⁶²

De nézzünk egy időben korszakunkhoz közelebb álló szöveget, Környei János királyi tanácsos és tanfelügyelő 1870-ből fennmaradt összegzését. Környei munkájának alapja Kehr: Die Praxis der Volksschule, 1868-ból, amit az Eötvös-féle 1868-as 38. törvénycikkre és magyar viszonyainkra adaptált. Ennek az írásnak is kiemelt szempontja, hogy a tanító minta, hiszen, ahogy fogalmaz, a példa hatalmasabb, mint a szabály. A tanítónak munkája során a legjelentéktelenebb dolgot is tudatosan kell művelnie. A *tudatosság* mellett kívánalom a folytonos *önképzés*, sohasem állhat meg tanulmányaival. Ugyanakkor az első és legfontosabb dolog, amit a tanítótól meg kell követelni, hogy *szerezse* tanítványait. Szeretet a tanítói hivatás, tanítványai, a nép és Isten iránt. Az a tanító, aki nem szerzi meg magának fokozatosan a tiszteletet, szeretetet, hűséget és ragaszkodást, annak a tanítónak az intézménye nem nevelő intézmény, ő maga pedig nem 'nevelő'. Környei nem híve a katonás fegyelemnek, ez már a korábbiakból is kiderült, de ki is emeli, hogy a katonai parancsnokoskodás, a haragos szemek és a bot nem szülnek jó fegyelmet. És fegyelemre méltónak ítélem szövegében, hogy ráirányítja az olvasó figyelmét a *hitelességre*, úgy véli szeretettel csak akkor tud nevelni a tanító, ha az a szeretet valódi.

⁶¹ Ratio Educationis – Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása, (Fordította: Mészáros István) Akadémiai Kiadó, Bp.1981. 63.o.

⁶² Budai könyv, 64.o.

A korszak másik ismert alakja, akinek egyik munkájából kiemelném a tanítóra vonatkozó részeket, Lubrich Ágost egyetemi tanár. 1878-ból származó művében - Neveléstudomány műveltebb közönség számára – kitér a tanítói lét minden mozzanatára kezdve a környezetéhez való viszonyától a családi életén át a községben betöltött szerepéig, s szól a díjazásáról és a mellékfoglalkozásairól is. Alapállása az, hogy „...oly csekélyke, lehet mondani finom ismeretanyag áll (a tanító) rendelkezésére”⁶³, hogy ereje első sorban a ’tanmódban’ rejlik, egyetért Pestalozzival, aki a ’módszer’ elsődlegességét hirdeti. Lubrich Ágost felfogásában a nevelődés kétség kívül keresztény tökéletesedés, amelyben a tanítónak (megint csak) példaadónak, mintának kell lennie. Még a házaseset, a párválasztás mikéntjére is kitér, nagy jelentőséget tulajdonít ugyanis annak, amilyen mintát a tanító az iskolai munkáján kívül, a családi életével közvetít. Rendkívüli precizitással írja le az ideális életvitelt, nősülési szokást, viseletet. Mindebből valamiféle apaszerep körvonalazódik. Illetve – ha alkalmazkodunk dolgozatunk később alaposabban kibontakozó szemléletéhez és valamiféle metaforát keresünk Lubrich Ágost tanítókról körvonalazódó nézetrendszeréhez, azt mondhatjuk Lubrich tanítója *apja* a közösségnek, amelyben él.

Jó néhány követelményt megfogalmaztak a korabeli lapok is azzal kapcsolatban, hogy milyen az ideális tanító. Csehy Lajos a Néptanítók Lapjának tanítóképét vizsgálta. Ez a lap a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hivatalos orgánusaként bizonyos értelemben az oktatási kormányzat álláspontját kellett, hogy képviselje ebben a kérdésben is. Itt is összegződnek külső és belső tulajdonságok egyaránt. Eszerint elvárás a tanítóval szemben, hogy se túl cifra, se túl toprongyos ruhában ne járjon. Legyen művelt, szakképzett, jellemes, kötelességtudó és lelkiismeretes. Igyekezzék mestere lenni a szakmájának, vezérelje mindenkor a hazaszeretetet. Az iskolában alakítson ki családias jelleget, keltsen bizalmat önmaga iránt, legyen következetes, legfőbb fegyvere a szeretet legyen. Legyen tapintatos és óvatos, tartson mértéket és mindezekon felül ne kívánja oktalan göggel az állása iránti tiszteletet, ne kívánjon lépten-nyomon dicséretet,

⁶³ Lubrich Ágost(1878): Neveléstudomány, műveltebb közönség számára, Bp.164.o.

legyen önmaga legszigorúbb bírója. (Csehy, 1996.) Illúzió volna azt gondolni, hogy meg lehetett felelni ezeknek az elvárásoknak, ha csak nem Budai Elek, akinek halála után kollégái törekedtek arra, hogy hasonló képet hagyjanak örökül róla.

Nézzük most már őt magát. Szűkebben vett szakmai munkájában irányadó kellett, hogy legyen a református egyház oktatáspolitikája. A korabeli öt református egyházkerület, amelyek közül Dés természetesen az erdélyibe tartozott, kolozsvári székhellyel, mindegyike önálló tantervet készített. Az 1868. évi 38. törvénycikk csak a tanítandó tárgyak körét határozta meg, a felekezeti iskolák maguk szabhatták meg a tanítás anyagát, módját és eszközeit, tehát gyakorlatilag szabad kezett a felekezeteknek. Az első állami iskolai tanterv 1869-re készült el, személyesen Eötvös József és közvetlen munkatársai például Gönczi Pál közreműködésével, méghozzá épp a református egyház 1850-es évekbeli reformtantervei és a német svájci népiskolai tapasztalatok alapján, s a rákövetkező, 1905-ös állami tanterv is merített a felekezetiékből. (Kelemen, 1999.) Az 1878-as református tanterv, amely Budai Elek pályáján mérvadó lehetett, szeptember elsején lépett életbe. Mészáros István írja, hogy a református tantervek egy alapvető momentumban különböztek az állami és a katolikus tantervektől, sokkal részletezőbb cél megfogalmazásokat tartalmaztak és szerzőik, szigorú és alapos felsorolást tettek a tananyagot illetően, sőt sokszor precízen leírták azt is, hogy milyen módszerekkel kell megtanítani az egyes anyagrészeket. (Mészáros, 1996.)

A tanterv a legfőbb célkitűzésnek azt tartotta, hogy a tanítók képessé tegyék tanítványaikat arra, hogy „a mostani világ és élet eseményeit is vallásos és erkölcsi szempontból tudják nézni és megítélni.” Az első osztályra nézve - akiket Budai a legtöbbször tanított - a következőket tartalmazta: „Mindenekelőtt az iskolába először feljövő gyermekbe igyekezzék a tanító maga iránt bátorságot és bizalmat ébresztetni, őket rendre, tanulás alkalmával csendre és együttes figyelmezésre szoktatni.”⁶⁴

⁶⁴ Mészáros István(1996): Felekezeti népiskolai tantervek (1868-1948), OKI, 91-92.o.

Ahány visszaemlékezés, annyi megerősítése annak az elvnek, hogy a tanító bizalmat kell, hogy ébresszen tanítványaiban. Úgy tűnik Budai mestere volt ennek.

Budai Elek tanítási módszereit illetően ismert volt, hogy az első két-három hónapot könyv és íróeszköz nélkül töltötték tanulói, akiket imákkal, játékkal, verssel, dalokkal, tornával, beszélgetéssel, mesékkel próbált ráhangolni a későbbi tanulásra. Szeptember első napjaitól kezdve együtt játszott a gyerekekkel az udvaron, karikát hajtottak, labdázta, tornáztak. Budai maga is részt vett a játékokban, s bár a tantervben az szerepelt, hogy a tanítónak meg kell őriznie tekintélyét és a játékokban csak annyira kell részt vennie, hogy ez ne csorbuljon, ő a visszaemlékezők szerint szinte gyermekké válva ugrált közöttük. Tanítványai mindegyike kiemelte, hogy otthonossá tette a számukra az iskolát és segítette legyőzni félelmeiket.



Az első osztály tanítójaként vallást (alkalmi imák, egyházi énekek), beszéd és értelemgyakorlatot, magyar nyelvtant (vers, hangoztatás, írás, olvasás), számtant, éneket és tornát tanított. Az írás-olvasás tanításakor nem követte, nem szerette az újabb gyors módszereket, számolás tanításakor sem használt a hagyományostól eltérő eszközöket.

Az volt az elve, hogy az elemi oktatás legfontosabb célja, hogy a gyermeket egyrésztől taníthatóvá tegye, másrésztől megtanítsa tanulni.

Ősszel kirándulni vitte a tanítványait, még a fán megvette a gyümölcsöt és együtt szüretelték le. Sokszor vitt az iskolába nagy kosár pattogatott kukoricát a gyerekeknek, vagy megkávéztatta őket a névnapján. Karácsonykor fenyőfát állított az osztályteremben. Gyakorlatilag ők voltak a mindenkori családja, az apjuknak tekintette magát, ezt el is mondta nekik az év elején, s, mint ilyen, felelősséget érzett irántuk. Szegény tanulóinak nem egyszer saját pénzén ruhát vett, tankönyvvel és írószerrel is ellátta őket. Minden gyermek otthoni körülményeivel tisztában volt,

mindenki családját meglátogatta, sőt többek állítása szerint családtaggá lett azoknál akiket tanított.

1881-ben közbenjárására néhány nőtlen „nemeslelkű emberbarát” az árva és hajléktalan utcagyerekeket, akiket nyilvános iskolába nem vettek fel, összeszedte, ruházta és élelmezte, Budai pedig szabadidejében írni-olvasni tanította őket.

Korábban felemlített mellékállásait kezdetben mindig lelkesedésből vállalta, s csak később kapta meg hozzájuk a hivatalos felkérést és feltételezhetően a mellékes keresetet is.

Jótékonyága nemcsak a gyermekek felé, de a tanítóság felé is megnyilvánult. A 'Szolnokdobokamegyei Tanítótestület' dési fiókkörének elnökeként kezdeményezte egy olyan segélyalapítvány létrehozását, amellyel elhunyt tagtársaik családját támogathatták, vagy hozzájárulhattak eltemettetéséhez. A hasonló kezdeményezések persze nem voltak egyedülállóak, hiszen a korszakban jól ismert például az 'Eötvös-alap', amely hasonló jótékonyági funkciót is ellátott, s amely, Péterfy Sándor indítványára már 1875-ben létre jött, hogy azután számtalan hasonló kövesse. Ebből az alapítványból nőtt ki például 1901-ben a 'Wlassics-árvaalap is'. (Baska-Nagy-Szabolcs, 2001.)

A visszaemlékező írások sora nagyjából az imént felvázolt képet festi Budairól. Ezekből tehát egy 'gyermekszerető', munkájának élő, azt hivatásszerűen művelő, modern szemléletű, ám az újszerű eszközöktől és módszerektől ódzkodó tanító képe formálódik meg, aki megfelel a Lubrich Ágost körvonalazta 'apaszerepnek', ugyanakkor a Környei János által megfogalmazott kívánalomnak is, szeretettel és nem vasszigorral bánt tanítványával.

Az iskolai értesítők⁶⁵ az 1897/98. tanévtől állnak rendelkezésünkre, azaz Budai Elek tanítói működésének nagyjából utolsó évtizede dokumentált ilyen módon. Az

⁶⁵ Az értesítők adatait lásd a Források és irodalmak címszó alatt.

1900/01-es tanévtől kezdve, mint igazgató, ő maga szerkeszti az intézmény értesítőit, amelyek elég sokat elárulnak személyiségéről.

Az intézményt magát érdemes talán néhány statisztikai adaton keresztül bemutatni. Egy református osztott elemi fiúiskoláról van szó tehát, ahol minden osztályt más tanító tanít, időnként bekapcsolódik még az oktatásba néhány lelkész, akik időlegesen vallást oktatnak. A tanítók létszáma tehát négy, ebbe beleszámít az igazgatótanító is, aki épp olyan mértékű tanítói feladatot lát el, mint beosztottjai. Ami a tanulói összlétszámot illeti, 191 és 244 között mozog, az éveket összehasonlítva pedig növekedés, majd stagnálás tapasztalható. Az első osztályba iratkozottak száma 45-55 fő, minden évben kevéske kimaradással, lemorzsolódással, vagy éppen halálesetek miatti létszámcsökkenéssel. Az értesítők járványos betegségekről is beszámolnak, himlőről, vörhenyről és diftériáról, ez utóbbi miatt az 1902/3-as tanév novemberében két hetes szünetet kell elrendelni, hogy fertőtleníthessék az osztálytermeket.

Az iskola fenntartója a református felekezet, legnagyobb számban református tanulókat találunk a statisztikai listákon, az összlétszám 60 %-át teszik ki, a fennmaradó 40%-on: római katolikusok, görög katolikusok, evangélikusok, izraeliták, görög keletiek és unitáriusok osztoznak. A tanítás nyelve a magyar, de találunk a tanulók között román ajkúakat is, emellett a vizsgált 9 év során van az intézménynek 1-1 német illetve olasz anyanyelvű diákja is. Idegen ajkúakat csak az első, illetve a második osztályba vesz fel az intézmény. Érdekes talán megjegyezni, hogy a befizetendő tandíj részleges vagy teljes elengedéséért illetve azért, hogy két részletben fizethessék be, csak református felekezetű tanulók szülei folyamodhatnak. A felekezet tehát ebben a formában védi az érdekeit.

Szembetűnő a változás az értesítő füzetek jellegében, karakterében az 1900/01-es tanévtől kezdve. Ekkor kezdi ugyanis meg igazgatói tevékenységét Budai Elek, s, mint ilyen az értesítő szerkesztőjévé lesz. Az addig 8 oldalas füzetecske 40 oldalas kiadvánnyá bővül, s mindaddig, míg Budai adja ki, oldalszáma 30 és 40 között mozog, majd halálát követően ismét visszaesik. A száraz, tényszerű, adatközlő információs füzet gyakorlatilag 'kulturális' folyóirattá nővi ki magát és „értesítő

emlék-füzet” névre hallgat ezután. Ez a kiadványsorozat azt sugallja az olvasó számára, hogy szerkesztője a korábbiaknál lelkesebb, ’habzsolja’ a publikálás és talán a pozíció adta lehetőségeket is. Erős a gyanúm, hogy Budai Elek igazgatótanítóként teljesedett ki igazán, talán nem a pozíció adta presztízs, hanem az ’önmegvalósítás’ okán, bár ez csak feltételezés. Az újdonságok listája, amivel Budai fellendítette a lapot, tetemes. Hírt kezdett adni az iskola történetéről, a vagyonkezelés részleteiről, az iskolavezetésről, a tanítói karról, részletesen közölte, hogy mikor milyen ünnepséget rendeztek, milyen műsort adtak elő, s emellett megjelentette az ünnepségeken elhangzott beszédek is. Így maradt fenn néhány szöveg (ünnepi beszédek) magától Budai Elektől is.

Ezekben a beszédekben, amelyek részletes elemzésétől most el kell tekintenünk, a mai olvasó számára is feltűnően kedves hangnemben szól tanítványaihoz. Stílusából egy igazán gyermekszerető tanító képe bontakozik ki. Joggal vetődik fel a kérdés, vajon nem csupán a korszak retorikájára jellemző, megszokott ’beszédmódot’ hallhatjuk-e előadásában? Hiszen a 19. század vége nyilvános beszédeinek többsége rendkívül érzelmdús, sőt érzelgős a mai fül számára. Az értesítők azt bizonyítják, hogy – legalábbis tanítótársai hasonló megnyilvánulásaival összevetve – Budai jóval ’gyermekközpontúbb’ hangon szólalt meg, mint a környezetében működő pedagógusok többsége, ügyelve arra, hogy a legapróbb tanuló is megértse, amit tanítója közölni akart vele.

Előszeretettel jelentette meg az értesítőkben saját verseit is. Ezek nagy részét különféle ünnepi alkalmakra írta, legtöbbször didaktikus célzattal. Versikéi esztétikai szempontból nem képviselnek értéket, elsősorban erkölcsi példázatok, intések. A vallási buzgalomra, a király iránti tiszteletre vagy a természet szeretetére szólítanak fel.⁶⁶ A rá emlékezők szerint hasonló tematikájú poémáinak száma több százra rúgott.

⁶⁶ Például: Budai Elek: A jó honpolgár /részlet/
 Jó honpolgár
 Csak az lehet
 Ki Istent fél,
 Törvényt tisztel
 S hazát szeret...

A visszaemlékezésekben megjelenő jótékonyági tevékenységét alátámasztják az iskolai értesítőkben fellelhető adatok is. Már az 1898/99-es tanév értesítőjében – ekkor még Debreczeni István az igazgató – felbukkan Budai Elek alapítványa, amely 10 forinttal járult hozzá az év végén kiosztott jutalmakhoz, továbbá „Tek. Budai Elek úr saját pénzéből”⁶⁷ 1 forint 34 koronát fordított ugyanerre a célra. Nincs információnk arról, hogy mikor hozza létre saját alapítványát, arról viszont igen, hogy épp az ő igazgatósága idején, az 1902/03-as tanév végén létesít iskolája tanítói kara segélyalapítványt a szegény sorsú tanulók számára, amelyből a következő tanévben már 22-en részesülnek. Ez azért ’beszédesebb’ adalék Budai pályáját tekintve.

A „Budai Elek alapítvány” a tanító halálát követően újra felbukkan, de más formában, új szervezésben. Immár azzal a céllal, hogy megörökítse, hogy fenntartsa Budai Elek nevét. „Elismerését, háláját és köszönetét nem róhatja le szebben s méltóbban e város társadalma, mintha e nevet, mely egy emberöltőn keresztül az önzetlen társadalmi munkásság fogalmává vállott, megőrzi az utókor számára is, melynek szüksége lesz altruisztikus példákra.”⁶⁸ Máshol pedig: „... meg kívánjuk örökíteni őt azok előtt, a kik ismerték, tisztelték, szerették, oda kívánjuk állítani az utó nemzedékek számára példányképpül a végtelen időnkig.”⁶⁹ Ebben a két mondatban egészen nyíltan jut kifejezésre az, ami a többi szövegben csak implicit módon, rejtve van jelen.

⁶⁷ A deési ev.ref elemi fiú-iskola értesítője az 1899-1900-ik tanévről, szerk.: Debreczeni István, 6.o.

⁶⁸ Budai könyv, 96.o.

⁶⁹ Budai könyv, Előszó

5. Diskurzus a tanítókról – a „mítikus hős”

Ezen a ponton vissza kell térnünk a diskurzus fogalmához. Dolgozatunk elején szó esett a társadalomtudományos gondolkodás ’nyelvi fordulatáról’, arról, hogy eszerint az új szemlélet szerint immár nem a társadalom, az etnikumok vagy a történelem a vizsgálat tárgya, hanem a megnyilatkozásaiban megnyilvánuló ember, társadalom és etnikum, a szövegként létező történelem. „Nem úgy van, hogy van a valóság és vannak a tények, amik aztán jelentést generálnak, hanem a valóság a jelentésekben születik meg.”⁷⁰

A nyelv által megteremtett valóság (szövegvalóság) lesz a kutatás tárgyává, és elsősorban a rejtettebb értelem megfejtésére törekedve, hermeneutikai alapon, amely a valóságot értelmezendőnek tekinti, jelentését nem nyilvánvalónak, hanem kibontandónak. Ez a valóság nem tartalmaz eleve adott és vitathatatlan igazságokat, így a kutató az értelmezés során nem törekedhet kizárólagosságra és egyedüli érvényességre. (Glózer, kézirat)

A szöveg a nyelvet használó egyén *egyrészt önkéntelen és tudattalan pszichés működésének*, másrészt *társas jellegű törekvéseinek*, stratégiáinak eredményeként jön létre. „A közösségben élő egyén a másoknak elmondott vagy leírt szövegei révén, különféle interakciók során interszjektív szociális világot teremt maga köré. Szövegekből, interakciók során szerveződik az egyéni életvilág, a család, a baráti kör, munkahelyi, szakmai közösség, a társadalmi nyilvánosság különböző szintjei, a politika vagy a vallás szférája.”⁷¹

Géring Zsuzsa már korábban említett, a diskurzuselmélet területét feltérképező tanulmányában *három* alapvető jelentésmezőről, *hat* elméleti tradícióról és *tizenkét* módszerről számol be. Az elméleti tradíciók között tér rá Michel Foucault elméletére, aki – szemben a diskurzus nyelvészeti felfogásával, amely szerint az

⁷⁰ Szabó Mártont idézi Pálvölgyi Kata(2006): Társadalomtudományok és nyelviség, in Világosság, 2006/2. 18.o.

⁷¹ Glózer Rita: Diskurzuselmélet, Kézirat, 3.o.

összefüggő szöveg vagy beszédegység – állítja, hogy a diskurzus *egy adott történelmi helyzetben bizonyos témában 'elmondható vagy 'elmondott' állítások csoportja*, ami ilyen módon a nyelven keresztül a tudást termeli. Úgy véli, adott dolog jelentése és tudása mindig az adott diskurzus által meghatározott, azon kívül nem is létezik. Géring a tizenkét módszer között aszerint differenciál, hogy azok nyelvészeti jellegűek-e vagy sem, azaz a nyelv, a nyelvhasználat, az adott szövegtörzsek bizonyos sajátosságainak vizsgálatára törekszik-e vagy valami mögöttes, látens dologról kíván beszélni, amihez a szöveget csak, mint adathalmazt hasznosítja. Ebből a szempontból az általunk is alkalmazott *tartalomelemzés* határozottan a nem nyelvi jellegű vizsgálatok körébe tartozik, s bár ő a kommunikáció manifeszt tartalmának kibontása kapcsán beszél erről a módszerről, amire mi törekszünk az a manifeszt és látens tartalmak együttes megjelenítése, hiszen – legalábbis esetünkben – ezek nyilvánvalóan adódnak egymásból, épp a nyelv többrétegűsége okán organikus egységet alkotnak. (Géring, 2005.)

Pálvölgyi Kata írja, hogy a diskurzusról való gondolkodással, a diskurzuselemzéssel olyan interdiszciplináris terület született, amely lehetőséget ad a bölcsészettudományok számára, hogy saját tudományos eredményeiket, módszereiket ebbe az irányba kiterjesszék. Pillanatnyilag legerősebb ága ennek az új fának az úgynevezett 'diszkurzív politikatudomány', amelynek legjelentősebb képviselője hazánkban Szabó Márton. Szabó Márton a politikai diskurzus alapvető létmódját a 'vita' fogalmában találja meg, ugyanakkor érdekes, és számunkra fontos a megközelítés, ahogyan a vitát értelmezi. Úgy véli a vita nem feltétlenül egy jelenlévő ellenféllel, valódi párbeszéd formájában valósul meg, nem vitatkozást jelent a szó hagyományos értelmében, hanem *egy adott témában létrejött megnyilatkozások összességét*, más, lehetséges elképzelésekkel szemben megszülető véleményt. Minden megszólalás egy beszédfolyamba kapcsolódik bele, egy diskurzusban, egy vitában helyezi el magát. (Pálvölgyi, 2006.)

A diszkurzív térben való cselekvés alapvető módja a megnevezésért, és ezzel összefüggésben az értelmezésért folytatott küzdelem. A megnevező a szavak

birtoklásával *saját világgépét, társadalomértelmezését* juttatja érvényre és a szavak mozgósító ereje által cselekvési módokat határoz meg. Richard Woolf vezeti be ebbe a gondolkörbe a 'társadalmi pozicionálás' fogalmát. Eszerint a beszélők a diskurzus során, *beszédaktusok* által maguknak, illetve másoknak *tulajdonságokat tulajdonítanak*, vagy társadalmi kategóriákba sorolják be önmagukat vagy a másikat. Fontos ebben a folyamatban, hogy hogyan pozicionálják egymást, hiszen a rossz pozíció egyben a beszédcselekvési lehetőségek korlátozását is jelenti. „A társadalmi pozicionálás fogalmának bevezetése azért jelentős, mert arra mutat rá, hogy a pozíciók nem eleve adottak, hanem magában a diskurzusban jönnek létre.”⁷² Azaz a társadalmi pozíciók nem diskurzusokban nyilvánulnak meg, hanem a diskurzusok során képződnek a társadalmi viszonyok. (Pálvölgyi, 2006.)

Mindezekkel összhangban úgy véljük az a szövegtörzs, amely jelen vizsgálathoz a rendelkezésünkre áll, egy sajátos diskurzus része. Része annak a társadalmi diskurzusnak, amely a 'tanítói létről', a 'tanítói professzióról' a dualizmus idején kialakult.

5.1. A kvalitatív szövegelemzésről

Szeretnék felidézni egy mondatot, amely a dolgozat elején már egyszer megjelent: „A posztmodern tudomány kinyitotta világban a folyamatos dekonstrukciók (lebontások) ellenpólusaként is a képzelet integráló erejébe vetett bizalom válik fontossá. Ez teszi elfogadhatóvá, hogy tudományos állításaink „csak” metaforikusak, hogy nincs megírva a csillagokban az igazi intellektuális út, és a sokdimenziós valóságot – bizonyos tekintetben – maguk a vizsgálat használta vonatkoztatási keretek konstruálják meg.”⁷³ Ez az idézet többek között a kvalitatív szemléletű tudományértelmezésről beszél.

⁷² Pálvölgyi Kata, im.: 22.o.

⁷³ Báthory Zoltán – Perjés István(2001): A neveléstudomány a tudományok családjában, in: Tanulmányok a neveléstudomány köréből, szerk.: Báthory Zoltán, Falus Iván, Bp. Osiris Kiadó, 11.o.

A kvalitatív módszerek alkalmazásának ma már hosszú története van, kezdeti lépései a szociológiához és a kulturális antropológiához kötődnek. Manapság általában olyan esetekben alkalmazzák, amikor egy társadalmi téma *tapasztalati szintje*, valamint e tapasztalatok *egyéni és kollektív* formái foglalkoztatják a kutatót. (Feischmidt,?)

A kvalitatív szemléletű kutatói magatartás olyan intellektuális kísérlet, amely „nem írható le filozófiák vagy technikák egyetlen egységes készleteként”.⁷⁴ A kvalitatív kutatás általános jellemzője azonban, hogy interpretativista, a jelenségeket, mint jelentésteli elemeket szemléli, az adatelemzést és a magyarázatépítést komplexitás jellemzi, nem a statisztikai elemzésre helyezi a hangsúlyt, még akkor sem, ha használ valamiféle kvantifikációt, a vizsgálódás folyamata flexibilis és kontextusfüggő, a kutató részéről pedig folyamatos önreflexiót igényel. (Podráczky, 2007.)

Szabolcs Éva 2001-es munkájában⁷⁵ összegzi a kvalitatív kutatások '80-as, '90-es évekre kikristályosodott elveit, amelyek között a 'feltáró és elemző módszerek egysége' címszó alatt kiemeli, hogy a *kvalitatív tartalomelemzés* választása akkor ildomos, ha a rendelkezésünkre álló szövegekből, kommunikációs egységekből szubjektív információkat, elsősorban attitűdöket, értékeket, motivációkat szeretnénk feltárni.

A kvalitatív kutatásban az adatok gyűjtése és elemzése nem választható szét egymástól, hiszen a rendszerezés, a kódolás a kategorizálás is része az értelmezési folyamatnak. Az elemzett adatok feltárására, kezelésére nincs egyetlen kizárólagos módszer, sok függ a kutatói kreativitástól. Folyamatosan változik, alakul az anyag, a felállított kategóriák is rugalmasak maradnak, a vizsgálat során módosíthatók. A kvalitatív kutatási folyamat eredménye egy átfogó kép, a vizsgált jelenség magasabb szintézise. A kutatási folyamat minden fázisa mögött ott találjuk a kutatót, aki saját perspektívája, tapasztalatai, értelmezési keretei között 'munkálja meg' a kutatásba bevont alapanyagot. (Szabolcs, 2001.)

⁷⁴ Mason, Jennifer : Kvalitatív kutatás, idézi Podráczky Judit(2007): Óvodatűgy a 19. századi magyar társadalomban, PhD értekezés, Bp. 33.o.

⁷⁵ Szabolcs Éva(2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában, Műszaki Könyvkiadó, Bp.

5.2. Vizsgált szövegek „világa”

A vizsgálatunk alapját képező szövegek korabeli alkotói közül szeretnék néhány nevet megemlíteni, különösen azokat, akiknek a foglalkozását, titulusát is megörökítették:

Daday István – polgári iskolai tanító, a 'Tanügyi Tanácskozó' szerkesztője

Szabó György – református elemi fiúiskolai tanító, Budai közvetlen kollégája

Szénási István – vasúti fűtőházi hivatalnok, egykori tanítvány

Járay Márton – állami tanító

Maksayné Daczó Anna – tanítónő

Boros Gábor – állami tanító

Togyerán Pompei – (?) tanító

Debreczeni Károly – állami tanító

Papp Gyula – állami tanító

Incze Lajos – református lelkész

Szmlarcsek János – állami tanító, egykori tanítvány

Dés egyik nyugalmazott orvosa

Vásárhelyi Boldizsár – református lelkész

Veszprémy Ferenc – segédlelkész

Br. Dr. Horváth Emil – ügyvéd

Bene Ferencz – (?) tanító

Orbán Endre – tanítóegyesületi elnök

Kádár József – polgári leányiskolai igazgató

Pólya Antal – jogszigorló

Debreczeni István – nyugalmazott református igazgató-tanító

Mások mellett ők azok, akik hosszabb-rövidebb írásaikkal lehetővé tették azt, hogy – jelen kutatás erejéig – közösen gondolkozhassunk a tanítói pálya 19.század végi és mindenkori 'jelentéseiről'. Szövegeik 'műfajait' tekintve találunk közöttük

ünnepi beszámolókat, sürgönyöket, leveleket, alkalmi verseket, búcsúbeszédeket, visszaemlékezéseket. Ezek egy része folyóiratokban is megjelent: a Tanügyi Tanácskozó, a Szolnok-Doboka, és a Dési Hírlap különféle számaiban. De számunkra, kiinduló 'szövegkorpusszá' Deési Daday István, a Tanügyi Tanácskozó szerkesztője állította össze a már korábban említett „Nefelejcs” című kötetben, amelyet még Budai halálának évében, 1906-ban megjelentetett a Szolnokdobokavármegyei Tanítótestület.

Kétségtelen, hogy az imént felsorolt emberek, és még sokan a megnevezetlenek közül látták valamilyennek és láttatni szerették volna valamilyennek Budai Eleket. Azzal, hogy megnyilvánultak róla, bekapcsolódtak a tanítóságról folyó nyílt vagy rejtett párbeszédbe, diskurzusba. Részben tudatosan, részben önkéntelenül 'üzentek' társadalmuknak arról, hogy milyen az ideális tanító. „Tulajdonságokat tulajdonítottak” neki – ahogy Woolf beszédaktus elmélete sugallja. Szövegeikből összeszerveződött egy sajátos világ.

5.2.1. A vizsgálat lépései

1.lépés:

Volt néhány kérdés, amelyet előzetesen feltettünk ezeknek a szövegeknek, hogy „válaszaikból” immár kódolva, kinyerjük azt a korpuszt, ami alkalmas a további elemzésre. Megkérdeztük a szövegek alkotóitól:

1. Mit gondolnak koruk szelleméről – „A mi korunk”
2. Milyennek látják a jövőt – „A jövőendő”
3. Milyen a tanító sorsa – „A tanító sorsa”
4. Milyen a tanítói hivatás – „A tanító hivatása”
5. Mik a tanító feladatai – „A tanító feladatai”
6. Milyen tulajdonságokkal rendelkezik a tanító – „A tanító tulajdonságai”
7. Hogyan jelenik meg szövegeikben a haza – „A haza”

8. Hogyan jelenik meg szövegekben a vallás – „A hit”
9. Milyenek látják a gyermeket – „A gyermek”
10. Milyenek látják ’az’ embert – „Az ember”
11. Milyenek látják az iskolát – „Az iskola”
12. Mit gondolnak a tanító társadalmi helyzetéről – „Társadalmi pozíció”

Ezek lettek tehát a kategóriák, amelyeket a vizsgálatba bevont szövegek és hasonló korabeli szövegek ismeretében érdemesnek tartottunk felállítani.

2.lépés

A szövegegységek, amelyeket jellemzően kategóriákba szokás sorolni egy-egy kvantitatív vagy kvalitatív vizsgálat során, *szavak, sorok, mondatok, vagy bekezdések*. Eredeti elképzelésünk ettől már eleve eltért volna, hiszen úgy ítéltük meg, ezekkel a nyelvi egységekkel nem írható le, amit keresünk, hiszen legtöbbször jelzős vagy például határozószós szerkezetekben jelenítik meg a szövegalkotók, amit keresünk. Egy-egy szó túl kevés, egy-egy sor teljességgel használhatatlan, hiszen nem feltétlenül függ össze logikailag, egy-egy mondat pedig túl ’bőbeszédű’ lehet, tele olyan részletekkel, amire nincs szükségünk. Úgy döntöttünk tehát, hogy ’szintagmákat’, azaz szószerkezeteket gyűjtünk. A szintagma jó kiindulási pontnak tűnt, de alapjában véve túl kicsi egység, hiszen leginkább két szó egymással meghatározott nyelvtani viszonyban álló kapcsolatát értik alatta. Amiket végül kigyűjtöttünk, azok logikailag összefüggő szövegrészletek, de nevezhetjük úgy is őket, hogy ’szintagmaláncok’.

A vizsgálatnak már ebben a korai fázisában érdekes jelenségre bukkantunk. ’Ideálisnak’ tűnő kategóriáink közül nem mindegyikbe tudtunk szövegelemeket sorolni, bizonyos témák tehát *hiányoznak* a szövegeink által közvetített diskurzusból. Teljesen üres például a *jövendő* és az *ember*, alig-alig vetődik fel a *haza* problematikája, explicit módon a *hit* kérdéséről is csak a gyászünnepek kapcsán nyilatkoznak meg néhányan, s hasonlóan ehhez, nyílt kijelentések az *iskola*

feladataival kapcsolatban sem igen jelennek meg, bár közvetve minden, ami a tanítóval kapcsolatban elhangzik, az iskola világára is vonatkoztatható, tehát lehet, hogy itt egyszerűen rossz volt részünkről a kérdésfeltevés. Hogy azután a rejtett, ki nem mondott, de sugallt üzenetek között a felszínre kerülnek-e az imént kiemelt kategóriák, arra a továbbiakban fény derül.

3. lépés

Az imént vázolt eljárás során tehát kaptunk egy tematikusan csoportosított 'szövegtörzset', amelyről nagyon hamar kiderült, hogy rendkívül képszerű megfogalmazásokat tartalmaz. Sőt, egy ideig az volt a benyomásunk, hogy csak 'költői képeket' gyűjtöttünk ki. Adódott tehát a lehetőség – alapjában véve a szöveg maga igényelte – hogy tovább szűkítsük a rendelkezésünkre álló anyagot, s a későbbiekben a szűkített és az eredeti törzset megvizsgálva, a belőlük nyert információkat összevessük.

A szűkítés lényege azoknak a metaforáknak az összegyűjtése volt, amelyek a 'Ki vagy mi a tanító?' illetve a 'Mit csinál a tanító?' kérdésekre válaszolnak. Ezeket azután táblázatban foglaltunk össze. A vizsgálat harmadik lépésében tehát összegyűltek az elemzendő metaforák.

4.lépés

Metaforaelemzés

5.lépés

A kvalitatív tartalomelemzéshez kódolt teljes szövegtörzs vizsgálata.

5.3. Metaforák világa

Az értelmezések sokféleségének lehetősége egy olyan hétköznapi tünő fogalom kapcsán is azonnal szembetűnő, mint a *metafora*, hiszen megközelítésekor

annak a dilemmája előtt találjuk magunkat, hogy milyen irányból közelítsünk. Mely diszciplína felől? Pusztán a metafora fogalmának kapcsán megszámlálhatatlanul sok megközelítési mód adódik.

Mégis meg kell kísérelnünk tisztázni néhány alapvető kérdést, hiszen szövegeink szerzői előszeretettel használták ezeket a nyelvi eszközöket arra, hogy 'hatékonyabbá', teltebbé, élvezhetőbbé és átélhetőbbé tegyék gondolataikat. Vagy egyszerűen csak azért, hogy 'kifejessenek' valamit, amit másképp nem lehet. Hogy ebben mennyi volt az ösztönösség és mennyi a tudatos retorikai fogás, annak megválaszolására nem törekszünk. Mégis adódott tehát a lehetőség, hogy egyfajta 'metaforaelemzéssel' kísérletezzünk.

5.3.1. Mi a metafora?

A világirodalmi lexikon szócikkéből kiindulva: „a klasszikus retorika egyik *trópusa*, alapvető fontosságú, központi szerepet játszó nyelvi eljárás a költészetben és a szellemi élet más területén.”⁷⁶ A metafora kifejezést már Iszokrátesz úgy használja, mint retorikai terminust, amelynek legfőbb sajátossága az 'átvitel', a 'mozgás'. „Metaphero” = átviszek. A jelentésnek egyik tárgyról a másikra való átvitelére utaló kifejezés. Nem név, hanem új megnevezés, nem jel, hanem szemantikai folyamat. A metaforikus kijelentés téves, téveszmeszerű. Így tekint rá Cicero és Quintilianus is. Olyan tévedésnek tekintik, amely utal a helyes megoldásra. Quintilianus az egyszerű, köznapi kijelentést álló szoborhoz hasonlítja, míg a kifejező költői alakzatot Müron Diszkoszvetőjéhez. Mallarmét két évezreddel később táncosnőre emlékezteti a metafora, míg Paul Valéry „helyben való mozgásra”. (Fónagy, 1982.) Ahogy e képekből kitűnik a metaforát maguk is metaforikusan írják le.

Röviden utalnunk kell a 'trópus' kifejezésre is, hisz épp most definiáltuk vele a metaforát. A troposz görög szó eredetileg fordulatot, módot, beszédmódot jelentett,

⁷⁶ Fónagy István(1982): Metafora, Világirodalmi Lexikon, Akadémiai Kiadó, Bp.300.o.

majd a hellenisztikus retorikától kezdve speciális értelmet nyert, a természetes, eredeti és elsődleges jelentésüktől eltérő értelemben használt szavakat kezdte jelenteni. (Bolonyai, 1993.) A trópusok fajtáinak és rendszerezésének kérdésében már az ókori szerzők álláspontjai is szerteágazóak. A legszűkebb értelemben vett trópusok fogalmkörébe azonban ekkor még mindenütt beletartozik: a metafora, a metonímia, a szinekdoché, az emfázis, a hiperbola, az antonomázia, az irónia, a litotész és a perifrázis. Arisztotelész előtt azonban a trópusokat mind metaforáknak nevezték, s csak öt követően lett a metafora a trópusok egyik válfaja. A sokféle felosztás közül az egyik az, amely a gondolt fogalom és a trópus közötti távolságot veszi alapul. Ilyen megközelítésben két nagy csoportot alkothatunk:

1. A trópus használatának alapja valamely tényleges összefüggés. Pl. 'ördög' helyett, a 'pokol fejedelme'. Ide sorolják: az emfázist, a perifrázist, az antonomáziát, a szinekdochét, a metonímiát, a litotészt és a hiperbolát.
2. A gondolt jelentés valamilyen merőben más képzetkörbe kerül át. Pl. 'harcos' helyett 'oroszlánt' mondunk. Ide tartozik: a metafora, az allegória és az irónia.

Az újkori retorikák erősen megrostálták a trópusok fogalmkörébe tartozó képek sorát, leginkább úgy, hogy kiemelték közülük az ún. 'alakzatokat'. G-J. Vossius például csak négy trópusot ismer el (metafora, metonímia, szinekdoché, irónia), míg M. Du Marsais – az a nagy francia Enciklopédia grammatikai szócikkeinek szerzője, aki a grammatika részének tekintette a trópusok vizsgálatát – trópusainak száma már csak három (metafora, irónia, metonímia). H. Paul elmélete pedig összesen két trópusról tesz említést, a hasonlóság alapján működő metaforáról és az érintkezésre épülő metonímiáról. (Martinkó, 1993.)

A trópusokat legtöbbször a retorika, a poétika vagy a stilisztika illetékességi körébe szokták sorolni, pedig már sok évszázados hagyománya van annak, hogy a velük kapcsolatos problémákat szélesebb keretben, jelentéseméleti, nyelvfilozófiai, sőt ismeretelméleti összefüggésben vizsgálják. Foglalkozik vele többek között az analitikus filozófia, a nyelvtudomány, a kognitív pszichológia, az irodalomtudomány, a zene- és filmelmélet is. (Kelemen János, 2006.)

Számunkra azonban pillanatnyilag mégiscsak a retorikai, illetve az irodalomtudományos megközelítés a legérdekesebb. Az irodalomelmélet többnyire I. A. Richards retorikaelméletének terminológiáját követi, aki a retorikát nem a szavak hatásait rendszerező és általánosító „sivár és haszontalan” tudományként definiálja, hanem a *megértés* és *félreértés* elméleteként. Azért törvényszerű, hogy a szavak működését vizsgáló retorika ilyen típusú elmélet legyen, mert szembesülnünk kell azzal a ténnyel, hogy a szavaknak soha sincs egyetlen, meghatározott, rögzíthető „saját” jelentése. A szavak jelentése állandó változáson megy keresztül, e változás alapja pedig a mindenkori kontextus. Richards utal arra is, hogy a világot nem közvetlenül érzékleteinken keresztül, hanem az azokra „rátelepülő” jelentésekből konstruáljuk meg a magunk számára. (Horváth, 2006.) Ez a retorikával összefüggő elv megfelel a valóság nyelvi megalapozottságának elsőségét hirdető, a korábbi fejezetekben tárgyalt filozófiai szemlélettel.

A 'létezik-e a szavaknak valamiféle saját jelentése' kérdése a mai nyelvfilozófiában úgy vetődik fel, hogy 'létezik-e szó szerinti jelentés'? A hermeneutikai válasz természetesen nemleges. Mégpedig azért, mert minden dolog, valamilyen *megértésben*, *értelmezettségben*, jut el hozzánk. Tulajdonképpen a jelentéskonstituálódás objektivitására vonatkozó kérdés már önmagában feltételez valamely a történelemtől nem érintett, azaz történelem fölötti szubjektumot. Hermeneutikailag ha 'szó szerinti jelentést keresünk', máris tovább kellene lépünk, azaz: ha 'ennek' a jelentése 'ez és ez', akkor azonnal adódik a kérdés, hogyan is kell 'ezt és ezt' érteni. Az értelmezés folyamata gyakorlatilag végtelen hosszú. Ugyanakkor minden szót saját életvilágunk felől vagyunk csak képesek megközelíteni, afelől a jelentéssz összefüggés felől, amely a mi éppen adott világunkat betölti. (Fehér, 2006.)

Nézzünk egy másik problémát. A különféle retorikai, stilisztikai felfogások a metaforát eltérő módon határozzák meg. Egyrészt létezik egy olyan megközelítési mód, amely szerint a metaforikus nyelvhasználat a nyelv megszokott, hétköznapi működésétől *eltérő* mozzanat, ugyanakkor definiálható úgy is, mint „szabály- sőt

törvényszerűség”. Friedrich Nietzsche például a nyelv kikerülhetetlenül metaforikus természetéről beszél. Hangsúlyosak azok a felfogások, amelyek a képiséget, a metaforicitást a nyelv eredendő tulajdonságának tartják. Az újabb konceptuális metafora elméletek viszont a metaforát egyenesen az emberi világmegismerés, világgalkotás általános eszközének tekintik, a metaforizálódást pedig olyan kognitív folyamatként írják le, amelynek révén nem metaforikus fogalmak képi sémákra vezethetők vissza. (Orosz, 2006.)

Jorge Luis Borges is a nyelv eredendő metaforicitása mellett teszi le a voksát. Azzal érvel, hogy tulajdonképpen eredetileg minden szó metafora. Példáját az angol nyelvből veszi: ’king’ = népet képviselő férfi. Arra hívja fel a figyelmet, hogy miután a metafora két dolog összekapcsolásából jön létre, ezek kombinációjának száma az egyes nyelvekben gyakorlatilag végtelen, ugyanakkor, s ez a dolog érdekessége, hétköznapi illetve ünnepi beszédeinkben – soroljuk ide a költészetet is – a világ bármely pontján ugyanazt a néhány alapmetaforát használjuk. Pl.: az *idő*, mint *folyó*, a *nő*, mint *virág*, az *élet*, mint *álom*, a *halál*, mint *alvás*, a *szem*, mint *csillag*... (Borges, 2001.) Úgy véljük ez a jelenség egybevág például a meseirodalomban illetve mítikus hagyományokban fellelhető, kultúrák feletti motívum-azonossággal, ’kozmosz’ összhanggal, az emberiség tudatalattijának jungi értelemben vett közös gyökereivel. Ezt támasztja alá Fónagy István is, amikor azt írja, hogy a metaforára úgy *is* tekint a tudomány, mint *tudattalan* közlésre. A metafora mindenképpen nyitott, tulajdonképpen kimeríthetetlen jelenség, amely ismeretlent is tartalmaz az olvasó és a metaforát alkalmazó szövegalkotó számára egyaránt. Többé kevésbé független az alkotó szándékától, egymástól távoli, egymással nem érintkező tudatrétegek tapasztalatcseréjét teszi lehetővé. (Fónagy, 1982.)

Erre a fontos összefüggésre a konkrét metafora-elemzés kapcsán még visszatérünk.

5.3.2. Metafora és pedagógia

A 'kettős képek', a metaforák vizsgálata segítségével megközelíthető és értelmezhető egy individuum és környezetének kapcsolata. Az úgynevezett '*metaforamódszer-kutatás*' megjelenéséhez a kognitív pszichológia és a nyelvészet mellett a neveléstudomány is hozzájárult. (Géczi, 2002.)

Megismerés és nyelv kapcsolatának újraértelmezése hatott a legutóbbi idők pedagógiai kutatásaira is, bár még viszonylag vékonyka hajtása ez a neveléstudományi kutatás fájának. E vékony hajtáson azonban a legerősebb levélnek épp a metafora-kutatás látszik. Vámos Ágnes (2003.) szerint fontos, hogy a filozófia, a pszichológia és a nyelvészet mellett a pedagógia is meghatározza a nyelvhez való viszonyát. Hogy kiderüljön mi az (általunk meglehetősen furcsa hangzásúnak ítélt) 'pedagolingvisztika', milyen kutatási területei vannak, van-e saját mondanivalója az oktatás-nevelés számára. (Jelen pillanatban a kifejezés egyelőre sem 'pedagolinguistics', sem 'pedagolingvisztika' formában nem létezik még az Interneten.)

Vámos Ágnes Benczik Vilmosra hivatkozva kifejti, hogy amikor nem jut eszünkbe egy kifejezés, gyakran metaforával helyettesítjük. A költészetben talán nincs is olyan szó, ami kifejezhetné a művész finoman árnyalt valóságélményét. De ami jelen esetben a számunkra fontos az az, hogy a tudományos kutatás, a tudományos gondolkodás is gyakran él a metaforizálás eszközével, sőt, felfedezések is születhetnek így. A metafora-kutatás pedagógiai hasznosításához alig találunk hazai szakirodalmat, Vámos Ágnes hiánypótló munkájában a kutatómódszertan általános eljárásait ötvözi a metafora-kutatás sajátosságaival.

5.3.3. A módszer

Vizsgálatunkban a Vámos Ágnes által leírt módszertani lépéseket alkalmaztuk, ezért úgy vélem lényeges, hogy röviden bemutassuk az eljárás lényegét, és az ezzel összefüggésben felmerülő újszerű fogalmakat.

Összesen 12 pontban foglalta össze Vámos Ágnes a kutatás lépéseit.

- (1) A vizsgálat céljának meghatározása, a probléma megjelölése, a hipotézis felállítása az első lépés, amelynek során a *célfogalom* szempontjából kétféleképpen járhatunk el: ha van célfogalmunk, akkor célunk e fogalom tartalmának megértése, megragadása, ha nincs, a metaforikus beszéd tartalmának, belső kapcsolatainak feltárására törekszünk.
- (2) Második lépésben, ha előre tudjuk milyen célfogalomhoz keressük a metaforákat, megvizsgáljuk a fogalom jelentéstartományát.
- (3) Ha vizsgálatunk más módszereket is tartalmaz, akkor e módszer együttesben meghatározzuk a metaforaelemzés helyét.
- (4) Negyedik lépésben kiválasztjuk a vizsgálati mintát,
- (5) majd a megfelelő metaforagyűjtési módszert és technikát.
- (6) Hatodik lépésben összegyűjtjük a metaforákat, metaforikus kifejezéseket, majd ezek rendszerezése következik.
- (7) Ha ez a probléma szempontjából fontos, akkor csoportosíthatjuk a szóképek fajtái vagy például a metafora különféle típusai szerint.
- (8) A nyolcadik lépés a tulajdonképpeni metafora-elemzés, amely elvezet bennünket egy úgynevezett *forrástartományhoz*. Valójában a metaforák jelentéstartományaik alapján történő csoportosításáról van itt szó, amit mindaddig folytatunk, míg megtalálunk egy közös jelentést, a *forrásfogalmat*, vagy ahogy az előbb utaltunk rá, a forrástartományt. Pontosítva a forrástartomány egy forrásfogalomban összegződik.
- (9) Minden metaforahalmaznak lesz tehát egy konkrét 'forrástartománya'.

- (10) Ezzel eljutottunk a tizedik lépéshez, ahol megvizsgáljuk az előzetesen kialakult forrástartományok – ahány halmaz, annyi forrástartomány – egymáshoz való viszonyát. Azaz keresünk egy olyan fogalmat, amiben összegződik a különböző halmazok jelentéstartalma.
- (11) Az így kapott fogalmat a céltartományra vetítjük, ami elvezet minket tulajdonképpeni célunkhoz, az úgynevezett *fogalmi metaforához*.
- (12) A fogalmi metafora értelmezésével, elemzésével pedig be is fejeződik a vizsgálat, hiszen ebből következtetést vonhatunk le a célfogalomra vonatkozóan, amelynek mélyebb megismerése vizsgálatunk tulajdonképpeni lényege volt. (Vámos, 2003.)

5.3.4. Metaforák egy 19. századi néptanító jubileuma és halála alkalmával született retorikus szövegekben

A vizsgált szövegek, ahogy arra korábban már többször utaltunk, Budai Elek dési református elemi fiú-iskola igazgató működésének 25 éves jubileumára, illetve halála alkalmával születtek.

Azt a szövegkorpuszt, amely a metafora-vizsgálat tárgyát képezi, a kvalitatív tartalomelemzéshez kódolással kapott kifejezéshalmazból vontuk ki. Két szempontot már az eredeti kódolás alkalmával érdemesnek tartottunk figyelembe venni. Az egyik megkülönböztető szempont az alkalom jellege, nevezetesen tehát az, hogy „*örömnep*” vagy pedig „*gyászünnep*” alkalmával írónak-e. Előzetes elképzelésünk az volt, amely a későbbiekben igazolást vagy cáfolatot nyer, hogy ez az alapvető tényező nagyban befolyásolja majd szövegeink rejtettebb tartalmát, „üzeneteit”.

A másik megkülönböztető szempont a szerző maga. Úgy ítéltük meg, érdemes különbséget tenni *pedagógus* „beszélő” és *laikus* „beszélő” között, ezért az eredeti kódolás folyamán, minthogy erre a modern technika már lehetőséget ad, a laikus

szövegelemeket dőlt, míg a pedagógusok tollából származóakat álló betűkkel jegyeztük le. Ez segítségünkre volt abban, hogy a későbbiekben táblázatba már eleve ezzel a megkülönböztetéssel kerüljenek. (Pedagógus alatt itt a korabeli tanügy bármely munkását értjük, pl.: néptanító, polgári iskolai tanító, tanfelügyelő...)

Vizsgálatunk célfogalma tehát a *tanító*, ennek a kifejezésnek a fogalmi metaforáját, vagy fogalmi metaforáit keressük. Hogy azután ezeket értelmezve, elemezve valamiféle formát öltsen a számunkra korszakunk – a dualizmus – tanítóképének legalább egyik lehetséges variációja.

Metafora táblázat
Metaforák a tanítóról

	Örömnünnep		Gyászünnep	
	Főnévi (Ki vagy mi a tanító?)	Igei (Mit csinál a tanító?)	Főnévi (Ki vagy mi a tanító?)	Igei (Mit csinál a tanító?)
Pedagógus szövegekből	Apostol	Nemes gyümölcsöket terem Leteríti gubáját Csemetéket olt be nemes gallyakkal Karját nyújtja a tántorodóért A szív és a lélek alapvetését elvégzi	Magasztos lény Nagyobb mester Építő Apostol Prométheusi alak Nagymester	Kiragadja a porból, a sárból azokat, akikkel senki nem törődik Építi Isten országát Egész szívét odaadja Lelke vérével táplál Formálja a gyermekeket Bevezet az élet iskolájába Gyermekké lesz a gyermekekért Nagy szívében hordja az emberiséget Nemes lelkét átülteti az egyesületbe Veritékes munkája gyümölcséből nevel Csodákat mivel Az elhagyott gyermeket biztos menedékre viszi Felruhazza a ruhátlan elhagyatot Segélyezi az éhségtől elgyötört összeeső alakot Szállást ad a hajléktalannak
Laikus szövegekből	Bányász Alapvető	Vakok szemeit fölnyitja Oda borul az emberiség fájtó szívére Szántja az ugart Irtja a gyomot, hogy a szívek jó gyümölcsöt teremjenek Megízlelteti a tudomány édes gyümölcsét Szárnyak első tollát növeli Erőt ad a továbbrepülésre Az Isten képét felírja az emberre	Világítótorony Gyertyaszál Apostol Meváltó Mithológiai alak Gyöngyhalász Krisztus apostola Evangéliumi ember Áldó, életető nap Szolga Fogalom (önzetlen társadalmi munkásságé) Lelkes szolga (igaz közérdeké) Emberfeletti hatalommal felruházott lény Mennyből szállt nagy tanítómester	Plántál Világosságát mindig másokra sugározza Szíve tüzét, szent lelkesedését kiosztja Drága kincsét két kézzel szórja Leszáll szíve mélységeibe s a szeretet gyöngyeit hordja napvilágra, s osztja ajándékozván mindenkinek Két kézzel szórja a drágagyöngyöket Ontja fejlesztő, erősítő, nevelő sugarait a kicsiny lelkekre Az igazság útjára vezet Tölti-tölti a mérhetetlen szenvedések Danaidák hordóját

Vámos Ágnes azt ajánlja, ha összegyűlt a vizsgálandó korpusz, érdemes rendszerezni,⁷⁷ csoportosítani a metaforákat. Ennek egyik elsődleges változata, ha a szóképeket fajtái, vagy a metafora típusai alapján osztályozzuk. Jelen vizsgálatunkban olyan nyilvánvalóan kettévált a főnévi és az igei metaforák csoportja, hogy elsődleges osztályozásunk alapja ez lett. (Lásd táblázat). Ezeket a későbbiekben összevetjük majd, egymásra vonatkoztatjuk, az értelmezés egyik stádiumát ezek egybevetése és elemzése alkotja.

A csoportosítás másik, következő módja a metaforák jelentéstartományaik alapján történő halmazokba sorolása. A halmazképzés alapja tehát jelentésük közelsége. Nézzük, milyen jelentéstartalmi összefüggéseket találunk, milyen halmazok alakulhatnak ki ezen az alapon:

25 éves jubileum, örömnép

1. csoport (halmaz)

A tanító: „nemes gyümölcsöket terem”

„csemetéket olt be nemes gallyakkal”

„szántja az ugart”

„írtja a gyomot, hogy a szívek jó gyümölcsöt teremjenek”

„megízlelteti a tudomány édes gyümölcsét”

Elsődleges asszociációnk jelen metaforák mindegyikével kapcsolatban természetesen a 'kertészet'. Ezen az alapon soroltuk őket ugyanabba a csoportba. Ez olyan gyakran megjelenő jelentés összefüggés, hogy akár a szakirodalmat is segítségül hívhatjuk. Vámos Ágnes is szót ejt erről az 'állandó': A NEVELŐ KERTÉSZ, A NEVELÉS KERTÉSZET szóképről. Közhely, hogy nevelés szavunk etimológiailag összefüggést mutat 'növel', 'növelés', 'növekedés' szavainkkal. A tanító=kertész fogalmi metaforához különböző nevelésfelfogások, gyermekképek

⁷⁷ A normál betűtípussal írottak szerzői pedagógusok, a dőltbetűsökei laikusok.

kapcsolhatók. Ebből a szempontból az általunk talált kifejezések nem tükröznek egységes képet. Viszonylag kisszámú 'kertészet' metaforánkkal kapcsolatban azonban talán mégis tehetünk néhány érvényes megjegyzést.

A kertész és a növény reláció egy alá-, fölérendeltségi, azaz hierarchikus viszony, ahol a kertész, esetünkben a tanító beavatkozik a fejlődés menetébe, ugyanakkor a beavatkozás célja pozitív. (vö: Vámos, 2005.) A tanító célja a gyermek 'tökéletesítése'. Ebből azonban az is következik, hogy a gyermek bizony 'tökéletlen'. Ha a felsorolt kifejezéseket a gyermekre vonatkoztatjuk, úgy az 'csemete', 'ugar', 'gyomos terület'. A 'csemete' kifejezést egy pedagógus alkalmazza, a tanügy embere tehát negatív asszociációval nem él, a facsemete a fejletlenségre, a kifejletlenségre utal csupán, nyilván ezért is ment át a köznyelvbe, mint olyan hétköznapi metafora a gyermekkel kapcsolatban, amit már észre sem veszünk. Itt azonban eszünkbe juthat, amit *Rousseau* mond a gyermekkel kapcsolatban. Rousseau szerint a gyermekben ott van minden, ami a fejlődéséhez kell. A facsemetében is ott van a jövő fája, ilyen értelemben a kertész csak a fejlődés optimális kereteit biztosítja, mint ahogy Rousseau nevelője is. „Ápold, öntözd a fiatal palántát, mielőtt elpusztulna! Gyümölcsei egyszer majd gyönyörűségekre válnak.”⁷⁸

A másik két kifejezés az 'ugar' és a 'hely, ahol gyom is nő' azonban már egyértelműen negatív asszociációkat kelt, legalábbis a 21. század eleji értelmezőben. Felmerül ugyanis a kérdés, hogy az 'ugar' szavunknak mióta van negatív konnotációja? Ebben talán fogódzó lehet például – ez jut elsőként eszünkbe – Ady Endre, aki a 20. század elején 'magyar ugart' említve elmaradottságról, fejletlenségről, pusztaságról beszél. Értelmezhetjük tehát úgy, hogy a tanító miközben dolgozik, egy érintetlen területet szánt föl, de úgy is, hogy egy önmagában (értsd: magára hagyva) értéktelen, puszta földdarabból kell, hogy értéket teremtsen. És a 'gyomirtás' is olyan nevelői feladat, amelynek alanya (vagy tárgya?) a külső beavatkozás hiányában rossz irányba fejlődik majd. Ez a néhány metafora olyan gyermekképet sugall, mely vizsgált korszakunkat megelőzően már

⁷⁸ J.J. Rousseau(1965): *Emil, vagy a nevelésről*, Tankönyvkiadó, Bp.12.o.

évszázados hagyományra tekint vissza az európai gondolkodás történetében és amelyet a keresztény teológiának az 'eredendő bűnről' szóló dogmájával szokás összefüggésbe hozni. Az emberi (és a gyermeki) lélek alapvetően negatív hajlamok hordozója, így különösen fontos a korai beavatkozás, a dolgok pozitív irányba terelése. Ez tehát a tanító feladata – még „kertészként” is.

Messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le ilyen kisszámú kifejezés alapján, ráadásul a 'kertész' motívumot még össze kell vetnünk a további halmazok úgynevezett 'forrásfogalmaival', de azt azért fontos kiemelni, hogy a hagyományosnak tekinthető, negatív asszociációkat keltő gyermekkép itt a 20. század elején laikus szerzők tollából származik.

És van ebben a csoportban egy kakukktójtás: „nemes gyümölcsöket terem”. Tehát a tanító nem kertész, hanem maga a 'fa' a gyümölcsök pedig – egyik értelmezésben – maguk a tanítványok, vagy ők lesznek azok, akik esznek a fa gyümölcséből. Vámos Ágnes azt ajánlja, hogy azokat a metaforákat, amelyek egyik csoportba sem sorolhatók be „tegyük el jobb napokra”. Mégis érvényesnek érzem az imént említett halmaz részeként tekinteni a tanító=fa metaforára, még, ha idesorolása aggályos is lehet némiképp. Sőt, talán arra is alkalmas, hogy egy másik halmaz részeként értelmeződjék, de erről majd később.

Azért nem tekinthetünk el ennek a metaforának legalább érintőleges értelmezésétől, mert a fa kétség kívül az emberi kultúra egyik legősibb és legösszetettebb szimbóluma. Ráadásul kultúrák felett álló, 'egyetemes' szimbólum. Többek között a fejlődés, növekedés, folytonos megújulás szimbóluma. A kozmikus 'világfa', a mesék égigérő fája eredetileg egyetemes Tejút-jelkép, gyökerei az alvilágba nyúlnak, koronája pedig a nap. Időben a múlt, a jelen és a jövő hármasságát jelképezi. Jungi megközelítésben a gyökér-törzs-korona hármasa a tudattalan, a tudat és a felettes én jelképe. (Hoppál, Jankovits, Nagy, Szemadám, 1997.)

A tanító fa metafora – amely szintén egy pedagógustól származik - rendkívül tartalmas és sokatmondó szókép. Mircea Eliade szerint valószínű, hogy az

Édenkertről szóló bibliai elbeszélés babilóni hagyományokra támaszkodik, ugyanakkor a „Paradicsom” mítosza az Eufráteszen és a Földközi-tenger tájain messze túl is jól ismert volt. Mint minden paradicsom, az Édenkert is a világ közepén található, a kert közepén pedig az életnek és a jó és a rossz tudásának fája. Jahve parancsa az ember számára, hogy minden fáról ehet, csak a jó és a rossz tudásának fájáról nem. És most szó szerint idézem Eliadét: „Ebből a tilalomból egy másutt ismeretlen gondolat bontakozik ki: *a megismerés egzisztenciális értéke*. Más szóval, a *tudomány* gyökeresen megváltoztatja az emberi *létezés* szerkezetét.”⁷⁹

Az általunk vizsgált metaforában a tudás fájáról leszakított nemes gyümölcs elfogyasztása nemhogy nem véték, de egyenesen kívánatos. És végül egyértelműen idekapcsolható a halmaz utolsó metaforája: „a tanító megízlelteti a tudomány édes gyümölcsét.”

Ha a tanító=kertész metaforával még csak kevésbé, a tanító=fa szóképpel kezdünk közelebb jutni a mitologikus összefüggésekhez.

2. csoport (halmaz)

A tanító: „szárnyak első tollát növeli”

„erőt ad a továbbrepülésre”

Nem kell hosszasan töprengenünk, ha meg akarjuk ’fejteni’ e szóképek jelentés összefüggéseit, első ránézésre nyilvánvaló a tartalmuk. A gyermek madárfióka, akinek léte kiteljesedéséhez, ki kell, hogy nőjön a szárnya, különben léte értelmetlen. Ha nem képes a repülésre, madár mivoltát képtelen betölteni. Itt megint azt a korábban már említett gyermekkonceptiót találjuk, amely szerint a gyermek ’tökéletlen’, ráadásul a felnőtt beavatkozása nélkül képtelen a tökéletesedésre. A tanító nemcsak segít a tollak kinövésében, de egyenesen ő az, aki kinöveszti, ő tehát a nevelés folyamatának aktív szereplője. A gyermek ugyanakkor ’szárnyal’ és ez az

⁷⁹ Eliade, Mircea(1998): Vallási hiedelmek és eszmék története I. Osiris Könyvtár, Bp.146.o.

ige az emberi élet képzetét 'megemeli', a létezését magasrendű dologként állítja be. A tanító tehát nem kevesebbet tesz, mint segít az emberi lét kiteljesítésében.



Ugyanakkor ennek a képzetnek a háttérében ott van a mitologikus párhuzam, Daidalosz és Ikarosz története, amelynek konkrét 'szereplői' a szárnyak. Ez a csodálatos történet alapjában véve szintén metafora, az ifjúkor, az ifjú lélek félelmet nem ismerő szárnyalásának és a felnőtt lét bölcs belátásának metaforája. Ennek a halmaznak a forrásfogalma: DAIDALOSZ. Daidalosz annak a nevelőtípusnak vagy nevelői éthosznak a megtestesítőjeként is értelmezhető, aki engedi szárnyalni növendékét, szemben azzal, aki inkább 'nyesegeti' szárnyait.

3. csoport (halmaz)

A tanító: „karját nyújtja a tántorodóért”

„a szív és a lélek alapvetését elvégzi”

„leteríti gubáját”

„vakok szemeit fölnyitja”

„oda borul az emberiség fájo szívére”

„az Isten képét felírja az emberre”

Ennek a halmaznak a metaforái rejtélyesek, sokatmondóak és nagyon egy irányba mutatnak. Nehezen függetleníthetjük magunkat elemzésükkor a „gyászünnepe” hasonló tartalmú szóképeitől. Ami ezekkel elindul, az Budai Elek halálát követően teljeseedik majd ki, kétséget sem hagyva afelől, milyen utalások rejtőznek a megfogalmazások mögött.

Ha eddig első sorban a gyermekre tudtuk vonatkoztatni szóképeinket és így 'kerülő úton' jutottunk a tanítóhoz, ezek a szavak már egyenesen róla beszélnek. Felmerül a kérdés – amelynek megfogalmazása kissé álságos e pillanatban – vajon ki az a 'mintakép', akiről ez a tanító megformálódik. Ki nyitja föl a vakok szemeit, ki teríti le gubáját, ki nyújtja kezét a tántorodóért, ki borul oda az emberiség fájo szívére, ki végzi el a szív és a lélek alapvetését és ki írja föl Isten képét az emberre?

Válaszunk: Jézus, a Megváltó. Ez az első ránézésre meghökkentő, ám annál nyilvánvalóbb asszociáció, tehát, hogy 'a tanító=Jézus' a későbbiekben, a gyászünnep kapcsán olyan erőteljes megerősítést nyer, hogy már nem is csodálkozunk rajta, sőt, egészen természetesnek hat majd. Természetes is, mondhatnánk, hiszen az európai kultúra történetének kiemelt 'tanítójával' hozzák összefüggésbe a néptanítót, csak hogy itt a hasonlítás iránya a furcsa. Nem Jézusról van szó, akinek egyik lényegi 'funkciója', hogy 'tanító', nem Jézus=tanító, hanem egy néptanítóról, akiről a metaforák alapján kiderül, hogy alapjában véve egy 'megváltó' figura. Olyan minőséget képvisel, mint Jézus Krisztus. Ennek a kérdésnek a részletesebb kifejtésére, a gyászünnep kapcsán megszületett további metaforák birtokában vállalkozunk.

Ugyanennek az ünnepnek a kapcsán azonban van még három főnévi metaforánk, ahol nem a cselekvésen keresztül utal a beszélő, a minősített jellegére, hanem egyenesen kimondja: a tanító=bányász, a tanító=apostol, a tanító=alapvető. Közülük a bányászt akár ki is rostálhatnánk – túl 'póriás' megközelítés ez a többi légiiesen szimbolikushoz képest, ráadásul nincs is igei megfelelője. Ami miatt érdemes emlékeznünk rá, az a gyászünnep kapcsán megszülető gyöngyhalász metafora, hiszen a bányász ugyanennek egy egyszerűbb és kevésbé költői változata. Az apostol és az alapvető viszont egyértelműen összefüggésbe hozható a legutolsó halmaz Krisztus figurájával.

Eljutottunk a 25 éves jubileum, azaz az örömnünnep metaforái csoportosításának végére, van három halmazunk. Forrásfogalmaink pedig, amiket összhangba kéne hoznunk, amikről valami 'közösen érvényeset' kellene megfogalmaznunk, hogy azután rátaláljunk az úgynevezett 'fogalmi metaforára', a következők:

KERTÉSZ

DAIDALOSZ

JÉZUS

Van tehát egy hétköznapi fogalmunk, egy antik görög mitológiai alakunk és egy keresztény megváltóalakunk. Úgy véljük közös jellemzőjük az 'ÁTVÁLTOZTATÁS', 'ÁTLÉNYEGÍTÉS'. A kertész, aki felszántja az ugart, vagy csemetét olt be nemes gallyakkal, Daidalosz, aki képessé teszi fiát a repülésre és Jézus, aki Isten országának eljövételét hirdeti hívei előtt. Pillanatnyilag elégedjünk meg ennyivel, hogy azután a halotti beszédek metaforáin keresztül mindez mélyebb értelmet nyerhessen.

Halál, gyászünnepek

1. csoport, (halmaz)

A tanító: „kiragadja a porból a sárból azokat, akikkel senki nem törődik”

„egész szívét odaadja”

„lelke vérével táplál”

„nagy szívében hordja az emberiséget”

„építi Isten országát”

„az elhagyott gyermekeket biztos menedékre viszi” (eredeti formában: ki viszi...?)

„felruházza a ruhátlan elhagyatottat” (e.f.: ki ruházza fel...?)

„segélyezi az éhségtől elgyötört összeeső alakot” (e.f.: ki segít...?)

„szállást ad a hajléktalannak” (e.f.: ki ad szállást...?)

„szíve tüzét, szent lelkesedését kiosztja”

„világosságát mindig másokra sugározza”

„drága kincsét két kézzel szórja”

„két kézzel szórja a drágagyöngyöket”

„ontja fejlesztő, erősítő, nevelő sugarait a kicsiny lelkekre”

„leszáll szíve mélységeibe s a szeretet gyöngyeit hordja napvilágra, s osztja ajándékozván mindenkinek”

Ennek a halmaznak az igei metaforái az altruizmusról, az önfeláldozásról, az adakozásról beszélnek, ugyanakkor arról is, hogy aki mindezt teszi, különleges értékek hordozója. Ha nem volna mit adnia, nem lenne képes minderre. Menedéket, ruhát, szállást, segílyt, tüzet, 'drágagyöngyöt', világosságot, fényt ad, sőt saját véréát adja. Önmagából ad.

Többféle asszociációnk lehet ebben az esetben is, a legkarakteresebb mégis megint a 'Krisztus' összefüggés. Ezekhez az igei metaforákhoz kapcsolható a második halmaz, amelybe a hasonlóértelmű főnévi metaforákat soroltuk.

2. csoport, (halmaz)

A tanító: „magasztos lény”

„nagyobb mester”

„apostol”

„nagymester”

„apostol” (*laikus szerzőnél is, ezért írjuk ide még egyszer*)

„megváltó” (*hasonlatként*)

„Krisztus apostola”

„evangéliumi ember”

„emberfeletti hatalommal felruházott lény”

„szolga”

„lelkes szolga”

Érdeemes megfigyelni, hogy amikor az egyik szerző 'megváltóról' beszél, hasonlatot használ. (Tudjuk, hogy létezik a szóképeknek egy olyan megközelítése is, amelyben a metafora a hasonlat tárgykörébe tartozik, vagy fordítva, miközben más megközelítésben különbözőek, hiszen a metafora erősebb utalás lehet, nyomatékosabb azonosítása egyik dolognak a másikkal.) Ugyanakkor a magasztos lény, az evangéliumi ember, a nagymester, az emberfeletti hatalommal felruházott lény, mind mind ugyanerre utal. Ezekben a metaforákban nyíltan kimondva, vagy körülírva megint csak a Krisztus-motívumot lephetjük fel, illetve annak egy

'enyhített' változatát, az *apostolt*. Persze nem mindegy, hogy magáról a megváltóról beszélünk-e vagy tanítványairól, hiszen a tanítványok cselekedetei, csodatevései is krisztusi eredetűek.

A Megváltó Krisztus egyetemes eszméje tulajdonképpen a kereszténység előtti *hősök és megmentők* mítoszainak körébe tartozik. A motívum eredetének ideje és helye ismeretlen.

A keresztény mitológia hagyománya szerint Keresztelő János felhívására sok ezer ember jelenik meg, hogy megkeresztelkedjék, ezek között van a názáreti Jézus is, akiben János felismeri a messiást. Ezt követően Jézusnak beavatási próbák sokaságát kell kiállnia, majd később Galileába érkeztekor nyilatkoztatja ki az Evangéliumot, a Jó hírt a világ azonnali *átalakulásáról*. (Eliade, 1999.)

Az *újjáteremtés, feltámasztás* motívumát a keresztény hagyomány révén ismeri meg a világ. A régi görög egyházatyák, például Origenész hittek abban, hogy a Megváltó az idők végeztével mindent eredeti és tökéletes állapotában állít helyre. C.G. Jung emeli ki a következő idézeteket ezzel kapcsolatban a Bibliából:

„(Krisztus) kit az égnek kell magába fogadnia mind az időkig, míglen újjáteremtének mindenek...” *Apostolok cselekedetei 3:21*

„Illés bizony eljő és mindent helyreállít.” *Máté 17:11*

„Mert miképpen Ádámban mindnyájan meghalnak, azonképpen a Krisztusban is mindnyájan megeleveníttetnek.” *Pál I. levele a korinthusiakhoz 15:22*⁸⁰

Jézus is orvos és csodatévő, mint a hellenisztikus világ megannyi más 'istenembere': meggyógyít mindenféle betegséget, megszabadítja a megszállottakat, halottat támaszt fel. Saját feltámadása, tehát a feltámadt Mester alakja körül pedig olyan mitológia kristályosodik ki, amely a megváltó istenekére és istentől ihletett emberekére (theiosz antroposz) emlékeztet. Egyetemes szimbolika mutatható ki a Názáreti Jézus történetében. (Eliade, 1999.) Azt is mondhatnánk, 'archetípusosság'. Ugyanakkor később, Jézus halála után, tanítványai az apostolok is számos hasonló

⁸⁰ C.G.Jung: Az archetípus az álomszimbolikában in: C.G.Jung(1993): Az ember és szimbólumai, Göncöl Kiadó, 71.o.

cselekedetet hajtanak végre. „Az apostolok kezei által pedig sok jel és csoda lőn a nép között...”⁸¹ Például Péter többet is, sántát, ’gütaütöttet’ gyógyít, s mint Jézus, Jézus ereje által halottat is feltámaszt. „...a názáreti Jézus nevében, kelj fel és járj!”⁸² Vagy ott van Pál apostol, aki szintén úrrá lesz a halálon.

Mircea Eliade Jézus személyiségét vizsgálva, azt „rekonstruálva” a *szenvedő szolga* alakjához hasonlítja. Ez dolgozatunk tárgya szempontjából rendkívül fontos. Tehát a Jézus-mítosz egyik fontos összetevője a *szenvedés*. A ’szolga’ fogalom viszont konkrétan azért is érdekes, mert, ahogy az a metafora táblázatból is kitűnik, a gyászünnep laikus szerzőinek szövegeiben kétszer is megjelenik a kifejezés, szolga, illetve lelkes szolga jelzős szerkezet formájában. (Ezekből nem képeztünk önálló halmazt, inkább az analógia miatt a ’megváltó’ tárgykörbe helyeztük. Úgy véljük ’mester és szolga’, illetve ’mester és tanítvány’ egymásnak nem ellentmondó, hanem egymást erősítő, kiegészítő képek, amelyek együtt jellemzik a Jézus történetet.)

A másik jelentős motívum az *önkéntes áldozat*, amely szintén ősi és egyetemesen elterjedt felfogáshoz kapcsolódik: csak áldozati halál révén jelenhet meg új vallási élet.

Ugyanakkor Jézus a *szív tisztaságát* magasztalja és a szeretet vallását hirdeti.

Ejtsünk még szót ebben az összefüggésben a „lelke vérével táplál” metaforáról, mert bár elsődleges és legerősebb asszociációnk Krisztus véráldozata, de ezzel párhuzamosan, ettől, megint csak nem függetlenül ismerjük a *pelikán* legendáját is. A pelikán önfeláldozásáról szóló történet szerint csőrével felhasítja saját mellét, hogy *kihulló vérével táplálhassa*, újjáéleszthessen fiókait. Ezzel többek között a *szülői szeretet* és *önfeláldozás* szimbólumává lett. A Bibliában, Mózes törvényei

⁸¹ Apostolok cselekedetei 5:12 in: Szent Biblia – Az Új Testamentom Könyvei, ford. Károli Gáspár, Magyar Biblia-Tanács, Bp. 1991. 145.o.

⁸² Apostolok cselekedetei 3:6. in: Szent Biblia – Az Új Testamentom Könyvei, ford. Károli Gáspár, Magyar Biblia-Tanács, Bp. 1991. 142.o.

között találunk utalást a vér és a lélek kapcsolatára: „...a vért meg ne egyed, mert a vér a lélek”⁸³

3. csoport, (halmaz)

A tanító: „*világítótorony*”

„*gyertyaszál*”

„*áldó, élető nap*”

4. csoport, (halmaz)

A tanító: „*világosságát mindig másokra sugározza*”

„*ontja fejlesztő sugarait, erősítő, nevelő sugarait a kicsiny lelkekre*”

Vámos Ágnes nem zárja ki, hogy egy-egy metafora több halmazba is besorolást nyerjen. Szándékosan alkottam önálló, egymással szorosan összefüggő halmazokat az imént felsorolt kifejezésekből, hogy néhány szó erejéig kitérhessünk a *fény* fogalmára külön is. (Mert nyilvánvaló, hogy ezeknek a csoportoknak a forrásfogalma a 'fény', illetve a 'fényhozó'.) Természetesen legalább annyira összefügg ez a jelkép is a krisztus-metaforával, mint az összes eddigi.

A fény, mint nemző őselv, a legfőbb realitás szimbóluma például a tibeti vallásba Indiából és közvetve Iránból érkező motívum. A lámaizmusban a szellem= fény. Indiában a fény szintén a szellem és a teremtő energia megnyilvánulása, amely a Bráhmánákban és az Upanisadokban világos megfogalmazást nyer. Istenek felbukkanása, egy-egy Megváltó megjelenése, születése (pl. Buddháé is) természetfeletti fény áradásával nyilvánul meg. (Eliade, 1996.) A kereszténységben megjelenő hasonló motívum valószínűleg a perzsa fényvallásból érkezik. A 'születés' vizuális képét - a barlang felett ragyogó csillag vagy fényoszlop látványát – a Kozmosz Ura – Megváltó születésének iráni (párthus) 'forgatókönyvéből' vették át. Jakab protoevangéliuma (18:1) a betlehemi barlangot betöltő vakító fény jelenségéről beszél és amikor ez a fény halványodni kezd, akkor jelenik meg a

⁸³ Mózes V. könyve, 12:23 in: Szent Biblia – Az Ótestamentom Könyvei, ford. Károli Gáspár, Magyar Biblia-Tanács, Bp. 1991. 201.o.

gyermek Jézus. Eliade szerint ez azt jelenti, hogy a FÉNY Jézussal egylényegű, vagy epiphaniáinak, azaz kíséreléseinek egyike. (Eliade, 1999.)

A tanító=gyertya metafora különösen szép, hiszen nemcsak a krisztusi párhuzamot lelhetjük fel benne, hanem az ember törekénységére is utal. (Krisztus áldozatára is természetesen, mint ahogy a keresztény liturgiában rendkívül nagy szerepet kapott, hiszen a hitélet majd minden mozzanatában jelen van, kapcsolódjon az bármely eseményhez.)

Fényt és egy kis meleget is sugároz, de ezalatt elemésztí önmagát, megsemmisül. Másoknak segít, maga pedig odalesz eközben. (Hasonló ez a 'saját vérével táplál' képhez.)

A világítótorony jelképszerúsége szintén egyértelmű, de a gyertyával összehasonlítva egészen más asszociációkat kelt. Távoli fényforrás, amely megmutatja a helyes utat, irányjelző funkciója van. Ugyanakkor segít az eltévedteken, megmutatja a kiutat a háborgó tengeren, megmenti a hajósokat,



éítsd 'az élet vizén hajózókat'. De eközben szilárdan áll és nem válik áldozatává önnön teljesítményének. A szimbólum alapjává, a világ hét csodájának egyike, az Alexandria melletti Pharosz szigetén az idószámításunk előtti harmadik században épített kb. száz méter magas világítótorony lett. Tulajdonképpen azóta egyetemes jelkép.

S végül a Nap. A tanító „áldó, éltető nap.” A Nap, mint égitest mozgásából adódó mitológiai értelmezések okán a 'halál' és 'újjászületés' szimbólumává lett. A misztériumvallások termékenységisteneinek osztályrésze a napisteni sors. (Ozirisz, Tammúz, Attisz, Adónisz, Mithras). Ugyanez a sors jut számtalan mitikus hérosznak, vagy tündérmesék hőseinek. A Nap ugyanakkor a *kozmikus intelligencia*

jelképe is. Napistenként definiálható Apollón, a hindu Visnu valamint a motívum megmutatkozik Buddha és Jézus összefüggésében is. Ez utóbbiba, a korábban említett perzsa eredetű Mithras fényistenég római kultuszából hagyományozódik át. A Biblia is számtalan utalást tesz Krisztus és a Nap párhuzamára, hiszen például az evangéliumi születés és szenvedéstörténet is napisteni sorsmozzanatokot rejt. A kora keresztény művészet Jézust Héliosz napisten képében ábrázolta, később például a szent ostya idézi a napkorongot, vagy számtalan egyéb mellett a gótikus katedrálisok rózsablaka. Valószínűleg a kereszténység térhódításának áráképpen az egyháznak el kellett fogadnia, hogy Jézust az emberek a korábbi napistenekhez hasonló alakként hajlandóak elfogadni, így a keresztény szimbolikában is teret kellett, hogy kapjon. (Hoppál, Jankovits, Nagy, Szemadám, 1997.) Ennél konkrétabb magyarázattal szolgál Eliade, amikor azt mondja, hogy megtérése előtt Constantinus a 'szoláris' kultusz híve volt és a Sol Invictusban látta birodalma alapját. Az, hogy a Napot alárendelték a legfőbb Istennek, a császár keresztény hitre térésének az első következménye lehetett.(Eliade, 1999.)

A nap-metaphora éppen a tanítósággal összefüggésben a neveléstörténetből is ismert. Johannes Amos Comenius „A panszofikus iskola tervezete” című, Sárospatakon írt művében ezt írja a tanítóról: „... a tanító olyan alkalmas helyet foglaljon el, ahonnan mindenkit láthat és őt is mindenki láthatja. (...) mint ennek az ő világának Napja, magasan álljon, hogy onnan mindenkire egyszerre és együttesen *szórhassa* a tudományok ugyanazon *sugarait*, és mindenkit egyenlőképpen *világíthasson* meg.”⁸⁴ Első ránézésre talán a praktikus szempont dominál ebben a kiragadott részletben, az a szempont, tehát, hogy a hatékony oktatást jól át kell gondolni. Még annak is jelentősége van, hogy a tanító hol helyezkedik el a teremben. De a lényeg itt mégiscsak az, hogy mindenki számára elérhetővé szeretné tenni a tudást és ehhez találja meg a nap-metaphorát. Az ismeret, a tudomány fénye, a tudás világossága más szövegeiben is megjelenik: „...képes szépen és gondolatokban gazdagon beszélni, hogy a *bölcsesség fényét bőven árassza*, és így a

⁸⁴ J.A.Comenius: A Panszofikus Iskola tervezete (Ford.: Szerey András) in: Comenius Magyarországon – Comenius Sárospatakon írt műveiből, őá.: Kovács Endre, Tankönyvkiadó, Bp. 1962. 137.o.

dolgokat és az *elméket szépen megvilágítsa.*”⁸⁵ Vagy: „... az elméket mindama dolgok ismeretének *fényével* megvilágítsuk, amelyeknek nem ismerése ártalmas lenne.”⁸⁶ A comeniusi életmű olyan gazdag költői kifejezőeszközökben, szimbólumokban, hogy érdemes lenne egy önálló kutatást szentelni annak, hogyan jeleníti meg a pedagógia történetének egyik kulcsfigurája az iskola világát a gyermeket és a tanítót a nyelv sajátos eszközeivel. Sőt, Comenius gyakorlatilag elkészítette a maga ’metafora-vizsgálatát’, csak nem a tanítókkal kapcsolatos kifejezéseket gyűjtötte össze és értelmezte, hanem az iskola intézményére vonatkozóakat.⁸⁷ (Bármilyen vonzó is a lehetősége annak, hogy erről itt bővebben szövegeinkben, kénytelenek vagyunk megfosztani az olvasót és önmagunkat ettől az örömtől.)

De időzzünk még mindig a fénynél, bár az a metafora, amelyről most lesz szó, olyan őselemmel van összefüggésben, amelynek csak egyik komponense a fény. Ez az elem a tűz. Van a szövegeinkben egy metafora, amely tulajdonképpen minden eddigivel összefüggésbe hozható, mégis érdemes külön is foglalkozni vele: a tanító prométheusi alak. Ez a szókép egy pedagógus tollából származik és legegységesebben egy laikus szerző metaforájára emlékeztet, aki ’mithológiai alakként’ definiálja a tanítót, ugyanakkor annál sokkal konkrétabb jelentés összefüggései vannak.



Először is fontos, az i.e. IV. századból származó hagyomány, hogy Prométheusz alkotta, formázta meg az embert sárból. Hésziodosznál még nem feltétlenül pozitív szereplője a görög mitológiának, épp miatta gerjed haragra Zeusz az emberek ellen és küldi rájuk Pandora alakjában a „szép rosszat”, a nőt. Aiszkülösznál viszont

⁸⁵ J.A.Comenius: Lelki tehetségek kiműveléséről, (ford: Ollé István) in: i.m. 77.o.

⁸⁶ J.A.Comenius: A Panszofikus Iskola tervezete, (ford: Szetey András) in: i.m. 123.o.

⁸⁷ Lásd: J.A. Comenius: Az új életre kelt Fortius, avagy a lustaság kiűzése az iskolákból, (ford.: Ollé István) in: i.m. 262-284.o.

Prométheusz már a legnagyobb *hős*, hiszen szembeszáll Zeusz akaratával és egy husáng szárába töltve lelopja az égből az emberek számára a tüzet, és a legtöbbet adja nekik, amit bárki adhat: *mesterségeket és tudományt*. Az i.e. V. századi Athénban már Prométheusz ünnepeket is tartanak. Később pedig az európai romantikában nyeri vissza fennkölt alakját, a zsarnokság örök áldozatának szerepében. (Eliade, 1998.)

Prométheusz: „Elmondom inkább azt, a balga emberek
 mily sok csapást megértek, míg értelmet én
 adtam nekik s hogy ésszel élni tudjanak.(...)
 Előbb, ha láttak is, hiába láttak ők,
 s amit hallottak, azt sem értették, akár
 az álomképek, éltek végig életük,(...)
 Okoskodásuk legjavát, a számot is
 javukra feltaláltam s a betűvetést,
 s a Múzsák anyja lett a hű Emlékezet.
 Először én fogtam járomba barmokat,
 ígát s terhet hordva hogy rabszolgaként
 az embertől a súlyos munkát átvegyék,
 szekér elé a hámot kedvelő lovat
 befogtam, s arra büszkék most a gazdagok.
 Fel nem találta tengert szeldelő hajók
 vitorlaszárnyát sem helyettem senki más.(...)
 Tudd meg hát, egy röpke szó mindent kimond:
 ember minden tudása éntőlem való.”⁸⁸

Ókeános: „Sokkal jobban törődsz másokkal, mint magad
 sorsával: nem szavad, tetted mutatja ezt.”⁸⁹

⁸⁸ Aiszkhülosz: Leláncolt Prométheusz, (ford.: Trencsényi-Waldapfel Imre), in.: Görög drámák, Diákkönyvtár, Európa Könyvkiadó, Bp. 1985. 21-22.o.

Kar: „Siratlak én, súlyos a sorsod, Prométheusz,
 veled érzek, szemeimből patakokban
 fakadozva hull a könnyem,
 mosogatva hamvas arcom”⁹⁰

Az Aiszkülosz közvetítette Prométheusz történet sarkalatos mozzanata tehát az, hogy olyanokra tanítja a halandó embereket, amivel emberi létük minőségét, korábban nem látott magasságokba emeli, *létüket értelemmel tölti meg*. Ráadásul *önfeláldozó*, hiszen az emberiségért senki rajta kívül szembeszállni nem mer a haragvó Zeusszal. Sorsa pedig ezt követően a *szenvedés*. (Szörnyű kínokat áll ki egy sziklafalhoz láncolva.)

Végül nézzük a 'gyöngy', 'gyöngyhalász' motívumot. Egyedi motívumnak látszik, mégis szorosan kapcsolódik az eddig említettekhez. Többször elhangzik szövegeinkben, hogy a tanító kincsét szórja, leszáll szíve mélységeibe és a szeretet gyöngyeit osztja, két kézzel szórja drágagyöngyeit, s hogy végső soron gyöngyhalász. A kagylóban keletkező gyöngy rendkívüli érték, hiszen nehezen hozzáférhető, a tenger mélye rejt, csak kevesek kiváltsága, hogy hozzáférjenek. Amikor a tanító felhossa és szétosztja igazgyöngyeit, *önmagából merít, saját magát osztja szét*.

Természetesen ennek a motívumnak is van mitológikus vonatkozása, hiszen a transzcendens öselv az Én belsejében fedezhető fel a gnosztikus irodalomban. Szintén a gnosztikus irodalom példája a Tamás Cselekedeteiben fennmaradt Gyöngyhimnusz, amelyben egy keletről jött herceg feladata, hogy megkeresse azt a páratlan gyöngyöt, amelyet egy kígyó őriz a tenger közepén. Ezt a furcsa történetet Mircea Eliade a „*Megváltott Megváltó*” (Salvator Salvatus) mítoszának nevezi. (Eliade, 1999.)

⁸⁹ Aiszkülosz: i.m. 17.o.

⁹⁰ Aiszkülosz: i.m. 19.o.



A gyöngy ugyanakkor a legősibb teremtéstörténetek motívuma is. A *halhatatlanság*, és az *újjászületésre váró* lélek jelképeként több kultúrában is a halottak szájába teszik. A gyöngyöt magában rejtő kagyló a Szent Sír és Krisztus *feltámadásának* jelképe is, a zarándokok jelvénye.

Misztikus szerzők képzeletében a kagylótestbe került anyagszemcse körül kialakuló gyöngy a holt anyag *átlelkesítése*, az ösztönélet *megnemesítése*, gömbformája miatt a *tökéletesedés* szimbóluma. És a tengerfenéken megbúvó gyöngy szimbóluma a nehezen megismerhető *igazságnak* is. (Hoppál, Jankovits, Nagy, Szemadám, 1997.)

Képtelenségnek tűnik a gondolat, hogy a Budai Elekre emlékező, különféle műveltségi szinten álló, különböző életkorú és foglalkozású szerzők a szövegekben 'felhasznált' szimbólumok ilyen mély összefüggéseivel tisztában lettek volna és tudatosan használták volna fel az általuk közvetítettek alátámasztására. Hétköznapi tudatunkban az igazgyöngy rendkívüli érték ugyan, de nem 'tudjuk' róla, hogy az újjászületés, az átlelkesítés, a megnemesítés vagy a tökéletesedés szimbóluma. Márpedig ezek a fogalmak egytől-egyig szorosan kapcsolódnak ahhoz az eseményhez, amire ezek a szövegek megszülettek. Hiszen a tanítói hivatás magasztos eszményei ezekből a fogalmakból táplálkoznak, ezekkel szoros összefüggést mutatnak.

Utaltunk rá korábban, hogy a metaforákra egyik megközelítésben úgy is tekinthetünk, mint a 'tudattalan' megnyilvánulásaira. Fónagy István a metaforáról szóló tanulmányában azt írja, hogy ismeretlen komponenseket is tartalmazhat mind a szövegalkotó, mind az olvasó számára.

A korábban megvizsgált képek „ősi képzeleteink” közül valók is lehetnek. Ezek azok a Freud által „archaikus maradványoknak”, Jung által pedig „archetípusoknak” nevezett motívumok, mentális alakzatok, amelyek eredete ismeretlen, s a világ bármely pontján bármikor megjelenhetnek olyan kultúrákban is, ahol a közvetlen érintkezéssel történő továbbadás kizárható. Carl Gustav Jung elmélete szerint az emberi test hosszú evolúciós előtörténetéhez hasonlóan feltételezhető, hogy a

psziché is hasonló módon szerveződik és megfelelések lehetnek a mai ember álmokképei és a primitív psziché produktumai, „kollektív képei”, „mitológiai motívumai” között. Jung azt is mondja, hogy az archetípus nem statikus séma, hanem olyan dinamikus tényező, amely önkéntelen impulzusok formájában nyilvánul meg, mint az ösztönök. Hirtelen előbukkanó álmok, látomások, gondolatok formájában.

Vallási természetű mítoszaink ebben az összefüggésben egyfajta mentális terápiaként is felfoghatók, amelyek gyógyírt hoznak az emberiség olyan közös szenvedéseire és szorongásaira, mint a háború, a betegség, az öregség vagy a halál. Hősmítoszaink ugyanis, ahogy arra számtalan példát láttunk az előzőekben is, univerzálisak, azonos sémákra épülnek. A hős imádása zenével, tánccal, himnuszokkal, imákkal és áldozatokkal a résztvevőkben olyan érzelmeket kelt, amely arra serkenti őket, hogy azonosuljanak vele. (Jung, 1993.)

„Olvassuk a régi görögök mítoszait, vagy az amerikai indiánok népmeséit, de nem ismerjük fel a köztük és a napjaink „hősei” vagy drámai eseményei közötti kapcsolatot, pedig létezik kapcsolat. És az ezt megjelenítő szimbólumok nem vesztették el jelentőségüket az emberiség számára.”⁹¹ A modern ember tudattalan pszichéje – mondja Henderson is – őrzi azt a szimbólumalkotó képességet, amely korábban a primitív ember hiedelmeiben és rítusaiban nyert kifejezést. A legáltalánosabb és legismertebb mítosz a világon épp a 'hős mítosza'. És Joseph Henderson azt is állítja, hogy a társadalomnak, amely kollektív identitását megerősíteni törekszik, a hősmítosz univerzális mintázatára nagy szüksége van. (Henderson, 1993.)

5.3.5 Egyfajta konklúzió felé

⁹¹ Joseph L. Henderson: Az ősi mítoszok és a modern ember – Az örök szimbólumok, in: C.G.Jung: az ember és szimbólumai, Göncöl Kiadó, Bp. 1993. 105.o.

Metaforaelemzést alkalmazó vizsgálatok során a halmazokba sorolt közel azonos jelentéstartalmú szóképekből 'kivonnak' valamiféle forrásfogalmat, amely közös jellemzőjét nyújtja az adott csoportnak. Erre mi is szolgáltatunk példát a 25 éves jubileum szövegei kapcsán. A halotti beszédek esetében azonban kénytelenek vagyunk eltérni ettől a gyakorlattól, olyan gazdag, árnyalt és sokrétű szimbólumrendszerrel dolgoztak szerzőink. Ezek leegyszerűsítése, leszűkítése vétek volna. Ellenkezőleg, arra törekedtünk, hogy minél több kultúrtörténeti összefüggésre mutassunk rá és ezen keresztül minél többféle konnotációját találjuk meg metaforáinknak.

Ezen az úton haladva foglaljuk most össze azokat a fogalmakat, amelyek kikristályosodtak vizsgálatunk során és amelyek segítségével mégiscsak eljuthatunk majd ahhoz a 'fogalmi metaforához', amellyel tanítónkat és rajta keresztül a korszak néptanítóját, illetve e szakma eszmeiségét jellemezték a kortársak.

Az első két halmaz metaforái az apostolokra, illetve Jézusra a Megváltóra utaltak. A hozzájuk kapcsolódó fogalmak sorában ott találjuk a következőket:

- hős
- megmentő
- újjáteremtő
- a világ átalakítója
- feltámadás
- szenvedés
- önkéntes áldozat
- szolga
- csodatévő

A harmadik és negyedik halmaz néhány kifejezése a fényel hozható összefüggésbe, amelyek a következőket szimbolizálják:

- szellem
- értelem

- születés
- áldozathozatal
- halál és újjászületés
- kozmikus intelligencia
- törékenység

Önálló, csoportba nem foglalt metaforáink egyik szereplője Prométheusz:

- alkotó
- értelemadó
- önfeláldozás
- szenvedés
- a tudás forrása

Másik egyedülálló metaforánk középpontjában a gyöngy, mint szimbólum áll:

- halhatatlanság
- újjászületés
- feltámadás
- átlelkesítés
- megnemesítés
- tökéletesedés
- nehezen hozzáférhető igazság

Ezek közül a fogalmak közül külön-külön egyik sem írná le megfelelően árnyaltan a tartalmat, amelyet kifejezni igyekszünk, együttesen azonban elvezetnek bennünket a megoldáshoz. Célfogalmunk tehát a tanító, amely fogalom összefoglaló metaforáját, úgynevezett 'fogalmi metaforáját' kerestük. A tanító fogalmi metaforája vizsgálatunk 1906-ban született szövegei alapján: a

KULTÚRHÉROSZ.

A kultúrhérosz olyan mitikus hős, aki kultúrjavakat szerez vagy teremt az ember, az emberiség számára, gyakran az istenek akarata ellenére, velük szembeszállva.

Van, hogy maga teremti ezeket, van, hogy átalakítja s ezzel élhetőbbé teszi az emberiség számára a valóságot. Minden mitológiának vannak hasonló alakjai, de a mi kultúrkörünkben legismertebb példája éppen Prométheusz. Aiszkhülosz szövegrészleteiből láthattuk miféle értékekkel ruházza fel saját alkotását az embert. Példájából láthatjuk, hogy e tettéért viszont szenvedéssel fizet. Más kultúrkörben, például Óceániában a kultúrhéroszok egyenesen kínhalált szenvednek, s testükből keletkeznek az ember táplálékai. Sok metaforánk utalt ugyanerre a motívumra, önnön lelkét, javait, vérét áldozza az emberekért. Ilyen áldozat a kultúrhéroszok másik archetípusa, Jézus is, aki a legtöbbet adja, a megváltás ígértét, Isten országának eljövételét, a világ és az ember átlényegítését. Az altruizmus legelmélyültebb, leginkább kidolgozott szimbóluma.

Az örömnép és a gyásznap metaforáit összevetve nem mutatkozik nagy különbség, legföljebb csak annyi, hogy az utóbbi alkalmával megszólalók gyakrabban használnak főnévi metaforát még nyilvánvalóbbá és egyértelműbbé téve azt, amit kifejezni szeretnének. Láthatjuk, hogy tanügyi szerzők és laikus szerzők álláspontjában és az általuk kifejezettekben nincs jelentős különbség a gyásznapon, inkább alátámasztják, megerősítik, kiegészítik a másik csoport által kifejezetteket. Az örömnép alkalmával a gyermekképet illetően találtunk némi szemléletbeli differenciát. De alapvetően ugyanazon és ráadásul hasonló eszközökkel fáradoznak, felemelni, megmutatni közös értéküket, hősiüket, a tanítót.

A tanító kultúrhérosz?

Ha tehát a néptanítóra vonatkoztatjuk az eddig fellelteket, tulajdonképpen részben azt találjuk, amivel kapcsolatban korábban Lénárt Béla gondolataival utaltunk: a századforduló környékére kezdett nyilvánvalóvá válni, hogy a népoktatás egyszerű katonáit sohasem fogja kellően bérezni a társadalom, s a 'hivatás' gondolatának hangsúlyozásával nyugtatja majd a lelkiismeretét. Ez a

meglehetősen földhözragadtnak tűnő megközelítés – persze csak eddigi magasztos kontextusunkhoz viszonyítva - ugyanakkor relevánsnak tűnik. A közösségnek, jelen esetben Dés társadalmának egyrészt szüksége volt kollektív identitásának megerősítéséhez egy héroszra, ugyanakkor mítikus magasságokba emelésével utólag 'ki is fizette' tanítóját. Nemcsak hogy hivatásként a szó hétköznapiabb értelmében, de egyenesen 'küldetesként' értelmezték a tanítói létet.

Bár a nyilvánosság számára íródtak vizsgált szövegeink, melyek nagyobb része a 25 éves jubileumon, illetve a gyászszerteráson el is hangzott, s ha nem, nyomtatott formában hozzá lehetett férni, mégsem gondoljuk, hogy minden ízében tudatos az általuk közvetített üzenet. Retorikus 'fogásaikat' ugyan közös kultúrkincsünkből veszik, metaforáik mindnyájunk számára 'dekódolhatóak', éppúgy, mint kortársaik többsége számára – főképp egy olyan valóságban, amely még sokkal kevésbé szekularizált, mint amilyenné a 20. század teszi – mégis úgy véljük sokkal többre tehető, sokkal ősbibb az üzenetük. Például ritkán mondják ki, ha egyáltalán kimondják azt, ami a tanítói sorsban negatív, de Prométheusz vagy Jézus alakjának megidézésével egyben 'szenvedéstörténetről' is beszélnek. Ez metaforáik által sugallt üzenetüknek implicit tartalma. Explicit módon a hősiességről, az önfeláldozásról, az adakozásról, a kiválóságról, az erényekről, az emberiség felemeléséről, átlényegüléséről, arról a 'metamorfózisról' beszélnek, amit a tanítónak köszönhet a közösség, szélesebb értelemben az egész emberiség, ugyanakkor rejtve mégiscsak a szenvedésről. Hiszen a tanító valahol mégiscsak „szenvedő szolga”.

Talán itt érdemes megjegyeznünk, hogy van még egy kakukktojás metaforánk, amiről eddig még nem ejtettünk szót és némiképp el is tér az eddigiektől: „a tanító tölti-tölti a mérhetetlen szenvedések Danaidák hordóját.” Ebben a mitológiai történetben nem találjuk ott a többiből jól ismert hősmotívumot, viszont ott találjuk a végeérhetetlen szenvedést, a lélektelen, értelmetlen munkát, a vágyaktól, emlékektől, érzelmektől megfosztott sorsot, amelyet ezekre a férjgyilkos asszonyokra mértek ki az istenek:

„...ottan ötven asszony kárhozottan ötven órjas amphorába mindhiába, mindhiába tölti könnyét és vizét.

majd merítve, majd ürítve, mindhiába, mert az ötven bűvös edény tölthetetlen mint a tenger önmagától megapad és elhuzódik és az ötven bűnös asszony Léthe vizét alabastrom amphorákba mindörökre csak hiába tölti szét.”⁹²

Ez a metafora tehát lényegében egy – talán fogalmazhatunk akár így is – a tanítóságról szóló másik ’diskurzusból’ tévedt át. Pontosítva, természetesen most csak a *tanító tevékenységét leíró metaforák* által közvetített diskurzushoz képest ’másik’. A hősképzés diskurzusába nemhogy nem illik bele, de egyenesen ellentmond annak, hiszen lényege, üzenete – túl a szenvedésen, ami persze a „hős” mítoszának is lényeges eleme – e tevékenység végletes *értelmetlensége*, büntetés jellege. Persze ismerjük ezt a ’büntetés’ gondolatát a tanítói léttel kapcsolatban, van is rá konkrét példánk saját anyagunkból is: „Akit az istenek megútálnak, tanítóvá teszik” – mondja egyik szövegünk, amelyet a tartalomelemzéshez készült kódolás során a „A tanító sorsa” kategóriába soroltunk. És ez el is vezet bennünket vizsgálatunk következő nagyobb lépéséhez.

5.4. A metaforákon innen és túl

Ahogy korábban utaltunk rá, a metaforákat egy nagyobb, a kvalitatív tartalomelemzéshez kigyűjtött és tematizált szövegtörzsből vontuk ki. Dolgozatunk további részében megvizsgáljuk azt, milyen az a ’diskurzus’, amelynek tehát egyik alapvető ’üzenete’ a tanító kultúrhérosz volta. Megtudunk-e többet is erről a hivatásról, közelebbről arról, amit a szövegek alkotói erről a hivatásról tudatosan vagy kevésbé tudatosan közölnek velünk. Megerősítik, alátámasztják, esetleg kiegészítik-e további szövegrészleteink az eddig kikristályosodott jelentést?

Utaltunk korábban arra is, hogy mi mindent ’kérdtünk meg’ szövegeinktől. Rákérdtünk a korszellemre, a tanítói sorsra, a tanítói hivatásra, a tanító

⁹² Babits Mihály: A Danaidák, Nyugat, 1910.5.sz. <http://www.epa.hu/00000/00022/00051/01345.htm>

feladataira, a tanító tulajdonságaira, a tanító társadalmi pozíciójára, a gyermekképre, az iskola világára, a haza, a hit, és a jövő problémájára.

Azt is le kellett szögeznünk, hogy ezek közül a kategóriák közül néhány lyukas maradt, nem tudtuk szövegegységet hozzárendelni. Egyértelműen ilyen a **'jövendő'** kérdése, ami annál is érdekesebb, minthogy a tanítói hivatás egyik lényegének azóta is a jövő generációinak nevelését, rajtuk keresztül pedig bizonyos értelemben a jövő 'építését' tekintjük. De, hogy milyenek látták ők akkor és ott a jövőt, arra furcsa módon nem tértek ki, pedig a huszadik század épphogy csak kezdetét vette. Egy korábbi kutatásunk során kiderült, a Millennium, illetve a századforduló jó apropóul szolgált a számvetéshez, a jövő kérdéseinek felvetéséhez, a 'jövőbenzéshez' a tanítóság számára is.⁹³

A **'haza'** kérdésére is csak egy-két lehetet erejéig tértek ki a vizsgált anyagban. Természetesen beszéltek 'édes anyaföldről', a 'hazáról, amit te annyira bálványoztál' s volt aki azt mondta: 'minden igaz magyarra hazája iránti szent kötelesség vár, e szent kötelesség: a gyermeknevelés és tanítás', és, hogy 'neveli a hazának az új nemzedéket hűségesen, szeretettel', de ennél több szó nem esett róla, miközben, ahogy azt Németh András ki is emelte tanulmányában, a tanító korabeli funkciói között már ott szerepelt a nemzetállami ideológia jegyében megvalósuló indoktrinációs feladat is. Hiszen a századforduló tájára, és ez Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi minisztersége idején bontakozik ki igazán, a polgári nemzetállam ideológiájával harmonizálva a hagyományos valláserkölcsi nevelés mellett a különféle iskolatípusokat egységesítő, összetartó elemként jelenik meg egy újfajta állampolgári és hazafias nevelés. Ennek célja a nemzeti érzés ápolásán és erősítésén keresztül egy újfajta *nemzetfogalom* és *nemzeti műveltség* megjelenítése. (A nemzeti szempont erősödése, illetve ennek érvényesítése ugyanakkor az alsóbb néprétegek, a különféle nemzetiségek, illetve egyes vallásfelekezetek ellen irányuló diszkriminációs szándékokat és intézkedéseket erősítette fel.) (Kelemen, 1996.) A

⁹³ A magyar tanítói szakma OTKA T 032148, vezette: Nagy Mária

nemzeti egységre, nemzeti kultúrára vizsgált szövegeink legnagyobb részében még rejtve sincs semmiféle utalás. Ahogy a metaforák is jelezték, a szövegalkotók szélesebb összefüggéseket vetettek fel, kulturálisan globálisabb szempontokat érvényesítettek, és rendszeresebben utaltak, ha rejtve is, 'az emberiségre', mint szűkebb kultúrközösségekre. Ennek talán az lehet az oka, hogy a metafora, ahogy arra korábban már többször is utaltunk, az egyetemes, archaikus kultúrkincs közvetítésére alkalmasabb, mint a kultúra újabb fejleményeinek megrajzolására.

A '**korszellem**'. Kíváncsiak voltunk arra, milyen árnyalatokat kap a korszak az éppen benne élők szövegeiben. Indulatok, érzelmek felszínre kerülnek-e, milyenek látják a 19. század végét, a 20. század elejét. Számunkra meglepő módon erre is viszonylag kevés utalást találtunk. Ahogy az a metaforatáblázatból is kitűnik, eleve több a hasznosítható szöveg a temetés idejéről és ez az egyes témakörökre lebontva is érvényes, azaz valamivel tetemesebb és színesebb a korszellemre történő utalások skálája a gyászünnepek kapcsán.

Az **örömnépe** gyakorlatilag egyetlen idevágó motívuma a *hálátlanság*, amely az emberiség 'régibűne', s még erre a korszakra is jellemző. A megnyilvánulók egyik célja éppen az, hogy ennek a jelenségnek ellene tegyenek. Nagyjából ugyanerre történik utalás akkor, amikor arról beszélnek, hogy „az anyák emléke, kik őket nevelték elmosul a történelem ködében” és a következő mondatban is: „az alapvetőt, akinek művén az egész alkotmány biztosan megállhat, nem sokan emlegetik.”

A **gyászünnepek** kapcsán már egy némiképp árnyaltabb kép bontakozik ki ugyanerről a témáról, azt is mondhatnánk, elmélyültebben negatív a kép. Részben idevonatkozó tartalmú jelzők sokasága utal egyfajta életérzésre: *élvezetekért mohón törtető, rohanó, felületes, beteg, anyagelvű*. Beteg a társadalom és önző, anyagelvű a korszak, ahol „mindenki csak a saját érdekérvényesítésére gondol.” Abban a korban, ahol az emberi élet a 'hiúság vására' – ez a motívum több szerzőnél is felmerül – épp a tanító az, aki a 'megváltást' hozza: „ledöntötte a beteg társadalom

kínai falát.” Ez a gondolat szépen kiegészíti és meg is alapozza a tanítóra vonatkozó metaforákban találtakat.

Nádasdy Ádám egyik tanulmányában épp a betegség-metaforáról ír, bár elsősorban a ’lehet-e egy nyelv beteg?’ összefüggésben. Itt említi, hogy a 19. században azokat a dolgokat, jelenségeket, amelyeket egyfajta élőlénynek, organizmusnak tekintettek, amelyeknek életpályát tulajdonítottak, azaz születést, virágzást, hanyatlást és halált, azokat a betegség –metaforával gyakran jellemezték. Így látták a nemzetek, népek életét is: róluk is úgy beszéltek, mint amelynek lehet beteg vagy egészséges állapota, felfelé ívelő, vagy hanyatló korszaka.(Nádasdy, 2003.) És hát a 19. századból jól ismert a ’nemzethalál’ gondolata is.

Ismert tény, hogy a századforduló életérzésére jellemző volt egyfajta ideálvesztés: „Megbomlott a tizenkilencedik század utolsó évtizedének viszonylagos egyensúlya, nemcsak az élet anyagi, pénzügyi és gazdasági szférájában, hanem a politikai és szellemi szférákban is.”⁹⁴ – írja John Lukács, és azt is hozzáteszi, hogy a szabad vállalkozás, amit korábban, a 70-es években oly sokan üdvözöltek, 1900-ban már a lelkiismeretlen ember sötét üzelmeit jelenti sokak tudatában. Geőcze Sarolta, egyik legkorábbi szociológiai szerzőnk jellemzése alapján a századfordulón a modern ember legfőbb törekvése a pénz s az azzal járó hatalom, s mivel minden generáció arra szeretné megtanítani utódait, ami a számára legbecsesebb, a legújabb nevelési törekvések is ebben csúcsosodnak ki. Láng Mihály polgári iskolai tanító, lapszerkesztő - aki egyébként Budai Elek kortársa – ezzel összefüggésben azt állította „A népnevelés bajai és orvoslásának módja” című erőteljesen a betegség-metaforára építő cikkében, hogy a tanító ’régimódi’ ebben az anyagelvű világban. Ember János pedig, a Népnevelők Lapja korabeli szerkesztője úgy vélte, a 20. század nagy feladata az *altruizmus* elvének érvényesítése lesz. (Baska, Nagy, Szabolcs, 2001.) És azt is tudjuk, mi volt a Budai Elek emlékére kiadott ’Nefelejcs’ című kötet alkotóinak kimondott célja: megörökíteni egy altruisztikus példát, mert erre a jövőnek nagy szüksége lesz.

⁹⁴ John Lukács(2004): Budapest, 1900. idézi Baska Gabriella in: Baska-Nagy-Szabolcs(2001.) im. 78.o.

Egy gondolat erejéig térjünk még vissza a 'beteg társadalom kínai falára'. Ez az első ránézésre képzavarnak tűnő mondat rendkívül 'beszédese', hiszen a társadalom betegségének lényegére is rámutat: falak húzódnak a társadalmi osztályok között. Látni fogjuk a későbbiekben, hogy, milyen erőteljesen közvetítik szövegeink a tanító társadalmi csoportokat *összekötő* szerepének igényét.

A '**tanító sorsa**'. A tanítói létre ilyen vagy olyan módon konkrétan utaló kategóriáink tartalma alapján véve nehezen szétválasztható. Ám ez a kategória mégis megáll önállóan is a lábán. Amit közvetít, az erőteljesen alátámasztja a szűkebb szövegkorpuszban foglaltakat, sőt ki is mondja azt, amit a másik csak implicit módon sugallt: a *szenvedést*. Az **örömmünnp** szövegei ebben a kategóriában a Krisztus által viselt *tövískoszorúra* utalnak leginkább. Hogy ez a tövis első sorban 'az' a tövis és nem a lábunkat szűrő kóró tövise, azt alátámasztja a 'bús kereszt' szintagma. Példáink a következők: 'pályád tövisei', 'pályád tövises mezején', '25 éves múltad tövisei között', 'a pálya tövisszúrásait nem éreznénk', 'a mi szívünk tövistelen háláját'. Ugyanakkor természetesen gondolhatunk itt az 'út' jellegére is, amit a tanító pályája során bejár, ez is lehet tövises, és rögös is, amint azt a következő példánk mutatja: 'e rögös, de magasztos pályán'. A 'tövis' metaforát, merthogy természetesen ez is metafora, a tanügy munkásai éppúgy alkalmazzák, mint laikus társaik, de az mindenképpen érződik, hogy a laikus megszólalók egy fokkal 'szentimentálisabban' nyúlnak a kérdéshez, szövegeikben egy fokkal több 'tövist' találunk, míg a pálya magasztosságára egy tanító utal.

A másik motívum ebben az esetben is a *hálátlanság*, sőt: 'legsötétebb hálátlanság'. A 'lelked látta, mivel fizet a világ szellemi jótévőjének' ugyanezt fejezi ki, utalva arra, hogy Budai, mint minden tanító, alapján véve tisztában lehetett a tanítói sors hasonló jellegével. És itt van a bűvópatakként visszavisszatérő motívum, amelynek gyökereit nem sikerült feltárnunk: 'akit az istenek megútálnak, tanítóvá teszik'. Hiszen például a Prométheusz mítoszban fordítva van, Zeus épp azért utálja meg hősünket, mert az emberiség 'tanítójává válik'.

És az **örömnep** kapcsán megfogalmazódik valami olyan is, ami alapjában véve a korszellemre is utal, és megfelel a Németh András által felleltéknek, annak az emancipációs gondolatnak, amelyet a Néptanítók Enciklopédiája rejtett üzenetének is tekinthetünk: a modern magyar néptanító a magyar tanügynek az egyetemi szféra magas presztízsű szakembereivel egyenrangú munkása: „...a hivatását betöltő néptanítót már többé nem tekintik egy semminek, hanem tanítói tekintélye és állása méltóságához mért helyet foglal el a társadalomban, mit elismernek fenn és lenn.”⁹⁵ Ez egy nyílt és markáns üzenet egy tanítónő tollából: jó volna, ha végre a társadalom is tisztában lenne ezzel. Egyrészt tehát Budai konkrét példája alapozza meg ezt a kijelentést, aki 25 éves jubileumára magas kitüntetést kap a minisztertől, másrészt az igény, hogy végre valahára tényleg így legyen. Ez egy újfajta, öntudatos attitűd, ami elég erőteljesen ellentmond a téma eddig megismert, 'búsongó', bár heroikus megközelítésének. Szerintem az is jelzésértékű, hogy egy nő írja le, benne lehet ebben rejtve a nő társadalmi elismerésének igénye is, ami korszakunk másik releváns kérdése.

A **gyászünnep** hasonló témában felmerülő szövegrészletei szenvedésről, csalódásról, megbántottságról, árvaságról beszélnek és persze önfeláldozásról is, ami egyértelműen besorolható a 'hivatás' kategóriába is. A tanítónak sorsa és egyben hivatása, hogy feláldozza önmagát. Hiába, ilyen a nyelv, egy-egy kifejezés sokfélét mond, sokféléről beszél. (Itt persze föltehetnénk a kérdést vajon nem sorsa-e az embernek a hivatása, de inkább eltekintünk attól, hogy ebben a kérdésben elmélyedjünk.)

„Az igazságért folytatott küzdelemben, feláldozó tevékenységben sokszor szenvedett”, „a keserű csalódások olykor könnyezésig is bántották”, „árván maradtál”, „olyan árva vagyok, mint a szamosparti kóró”. Az 'igazságért folytatott küzdelem' megint csak a hőskultusz szféráiba emeli a diskurzust. A világítótorony vagy a gyertya, amit a metafora vizsgálat kapcsán már érintettünk ugyanakkor az árvaságra is utalhat.

⁹⁵ Budai könyv, 38.o.

A **'tanító hivatása'**, a **'tanító feladatai'** és a **'tanító tulajdonságai'**. Egyre nehezedik a dolgunk. A **'tanítói hivatás'** és a **'tanító feladatai'** szinte szétválaszthatatlannak tűnő fogalmi hasonlóságot mutatnak, ezeket a kategóriákat a legnehezebb körülhatárolni úgy, hogy a másik minduntalan bele ne szólna. Célunk eredetileg az volt, hogy a hivatás címszó alá az eszmei tartalmakat próbáljuk besorolni, míg a feladat címszó alá a gyakorlati elvárásokat. Szövegeink azt mutatják, bármilyen racionális is ez az elv, nehezen működik. Talán azért, mert az általuk közvetített diskurzus elsősorban az eszmeiségről szól és csak nagyon **'szőrmentén'** az e mögött rejlő gyakorlati problémákról. A hivatáshoz és a feladatokhoz viszont logikusan kapcsolódik az a tulajdonság együttes, ami ezek alapját képezi. A tanítói lét **'lényegét'**, legalábbis az arról szóló üzenetet a metafora vizsgálatban már olyan mértékben kimerítettük, hogy most csupán azt kellene megvizsgálnunk, a nem-metaforikus megfogalmazások milyen szempontokkal gazdagítják a már meglévő képet.

Az **örömnünap** idevonatkozó szövegrészletei tanítói és laikus oldalról is ugyanazzal a szemponttal vizsik tovább az eddig felfejtetteket. Ez a szempont a *társadalmiság*, a társadalom elvárása, illetve a tanító kettős funkciója: „...a tanítónak kettős a hivatása, az iskolán belül és azon kívül a társadalomban”, „hézagot pótol a társadalomban”, illetve: „a közjóért verejtékeznek a homloka”. Ennek alapja a **'buzgóság'**, a **'lelkiismeretesség'**, a **'tevékeny élet'**, a **'szívesség'**, az **'előzékenység'**, a **'jóindulat'**, a **'kitartás'** és megint csak az **'áldozatkészség'**.

Feladata továbbá és egyben elvárás vele szemben, hogy megkedveltesse az iskolát. Összesen három szövegrészlet utal erre, és mindhárom tanító írja, egyikük szép metaforát alkalmaz: „virágokkal volt behintve az iskolája, nem nyírfavesszővel.” Ebből egyben a gyermekekkel szembeni *szeretetteljes bánásmód* igénye is körvonalazódik. A korszak ideális tanítója – a szakma megítélése szerint - hanyagolja a pálcát! És az iskola megkedveltetésének motívumával találkozunk korábban a református tantervben is.

Fontos motívum továbbá a *szociális érzékenység*. Itt is számtalan utalást találunk arra, hogy saját falatját is megosztja a rászorulóval, szegény tanulóit szállással és

koszttal, sőt pénzzel segíti. 'A jótékonyság maga'. (Úgy is mondhatnánk, ami a mítoszok világában az 'altruizmus', az a való világban a 'szociális érzékenység'.)

A **gyászünnepre** született beszédek nem-metaforikus kifejezéseinek üzenete ugyanaz, mint a metaforáké: hivatása és egyben feladata, hogy másokért tevékenykedik, másokért él, másoknak szolgál, miközben hálát sose vár. 'Nagy emberbarát'. A feladathoz járuló alaptulajdonság a *szerelem* és ezzel összefüggésben a *jóság*, és a *gyöngédség*. ('nagy szeretetet', 'az ő szeretete' 'jóságos Budai Elek', 'szívének szeretetét', 'jóságot és gyöngédséget', 'emberszeretetet', 'szeretve embertársaidat'...) A szeretet ilyen mértékű hangsúlyozása megint csak a Jézus által (is) hirdetett és gyakorolt szeretetet juttatja eszünkbe:

„Ha embereknek vagy angyaloknak nyelvén szólok is, szeretet pedig nincsen én bennem, olyanná lettem, mint a zengő ércz vagy a pengő cimbalom.

És ha jövődöt tudok is mondani, és minden titkot és minden tudományt ismerek is, és ha egész hitem van is, úganyyira, hogy hegyeket mozdíthatok ki helyökről, szeretet pedig nincsen én bennem, semmi vagyok.”⁹⁶

A szeretet túlárado megjelenítésében nem találunk különbséget laikus és szakmai szerzők között, s mindennek feltétlenül megvan az a korábban már jelzett üzenete, hogy „az iskola aranyos ország lesz a kicsinyek szemében”. (Itt is érdemes felfigyelni a metaforikus kifejezésre!) A gyermekekkel történő szeretetteljes bánásmód az iskolában, pedagógiatörténetileg egészen újnak nem mondható fejlemény, de a korszak szakmai életében meglehetősen hangsúlyos, hiszen ekkor alapítják Nagy Lászlóék a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot és 1907-től kezdik megjelentetni a 'Gyermek' című folyóiratot, amely a hazai gyermektanulmányozási mozgalom legfőbb orgánuma lesz. A társaság alapszabályában olvasható a következő: „...a társaság célja, hogy a gyermekek tanulmányozásának ügyét hazánkban felkarolja (...) hogy a gyermekszeretetet minden körben általánossá tegye, mélyítse...”⁹⁷

⁹⁶ Pál I. levele a Korinthusbéliékhöz, (ford.: Károli Gáspár) 13:1,2 in: Szent Biblia, Az Új Testamentum, Magyar Bibliatanács, Bp. 1991. 206.o.

⁹⁷ Részlet a Magyar Gyermektanulmányi Társaság alapszabályából, idézi: Pukánszky Béla-Németh András (1994): Neveléstörténet, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 491.o.

'A gyermek' kódolási kategóriánkba nem került sok anyag, de úgy ítéljük meg, a tanítóról szóló diskurzus egyben a gyermekről is szól, és persze fordítva, a gyermekről szóló diskurzus a tanítóról. A metaforák vizsgálatának adott pontján kitértünk arra, hogyan beszélnek átvitt értelemben a gyermekképről azok a metaforák, amelyekben a tanító csemetét olt be, szántja az ugart, vagy gyomot irt. A nagyobb szövegtörzsekben mind a tanítók, mind a laikusok 'fogékonyak', 'hajlíthatónak' látják a gyermeket. Van azért a megnyilatkozásokban különbség, a szakmai szövegek alkotói olyan, a neveléstörténeti szakirodalomban jól ismert kifejezéseket használnak, mint: 'viaszhajlékonyságú emberanyag', vagy 'úgyszólván fehér lapot visz az iskolába', utalva ezzel már *Arisztotelész* vagy *John Locke* szemléletére, míg a laikusok 'fogékony gyermeki lélekről', illetve a 'gyermekszív fogékonyágáról' beszélnek. De alapjában véve mind ugyanazt mondják: a gyermek megmunkálandó alapanyag, még formátlan matéria, amelynek első és legalapvetőbb formálója a tanító.

'**Társadalmi pozíció**' címszó alá olyan szövegrészleteket igyekeztünk volna besorolni, amelyek a tanítói szakma társadalmi presztízsére utalnak. Ehelyett másképp alakult ez a kategória, olyan utalások kerültek bele, amelyek a tanító társadalmi *szerepéről* beszélnek. Ennek kulcsszava kétség kívül az *integráció*. Korábban szó esett már a 'beteg társadalom kínai faláról'. A legtöbb megszólalásban találtunk erre utalást, függetlenül a beszélő saját társadalmi pozíciójától. 'A kunyhótól a palotáig', 'a daróctól a selyem bársonyig', 'szegény és gazdag, nagy úr és koldus', 'személy, rang, kor, vallás s vagyon különbség nélkül', 'főúr és polgár', 'még árnyalatbeli különbség sem árulta el, hogy vajjon melyik társadalmi osztály, felekezet vagy faj érdekében működik', 'előtte a társadalom mindenik rétege vallás, faj és állás különbsége nélkül egy vala'. „Ma esetleg egy úri családnál ebédel. Este egyszerű polgári családnál vacsorál. Holnap egy előkelő menyegzőn szerepel s délután egy szegény család kunyhójában keresi fel a segélyért

fohászokodó családot.”⁹⁸ Ezek a mondatok egyidejűleg utalnak Budai Elek népszerűségére és arra az elvárásra, hogy a társadalom minden rétegében otthonosan mozogjon és megkülönböztetés nélkül bánjon tanulóival. Ez persze nem irreális elvárás egy olyan szakma képviselőjével szemben, aki, gyermekein keresztül ténylegesen együtt kell, hogy működjön a társadalom minden csoportjával. Ugyanakkor úgy vélem érdekes szemlélet bontakozik ki ennek a ’funkciónak’ a kapcsán, hiszen egy erősen hierarchikus, tekintélyelvű és sok tekintetben ’rangkórságban’ szenvedő magyar társadalmi valóságban közvetítődik szövegeink által valami merőben radikális.

Egyrészt ennek is van valamiféle ’vallásos’, azaz a társadalmi racionalitáson túlmutató üzenete: Isten előtt mindnyájan egyenlők vagyunk, a ’mi tanítónk’ pedig ’evangéliumi’ ember, másrészt talán nem túlzás konkrét társadalomkritikát kiolvasni belőle.

Társadalmi osztályokat integráló szerepe valójában csak az elemi iskolának volt korszakunkban, az elemi negyedik osztályát követően útjaik végképp elváltak egymástól. Eközben ismert persze, hogy például a középosztálybéli szülők általában nem vették jó néven a kevesebb szellemi-viselkedésbeli munícióval ellátott ’közönségesebb rétegek’ gyerekeivel való közösködést. (Dobszay-Fónagy, 2003.)

Kelemen Elemér több tanulmányt szentelt a magyarországi tanítómozgalmaknak, kutatásai alapján tudjuk, hogy a huszadik század első évtizedében fellépő polgári radikalizmus, az országos tényezővé váló szociáldemokrata munkásmozgalom a tanítóság jelentős rétegeit vonta befolyása alá, s ösztönözte aktív cselekvésre 1905. után. Bár ez első sorban a fővárosi, állami tanítóságot érintette, voltak időszakok, ilyen volt például az 1906-07-es év, amikor ez a hullám az egész országon végiggyűrűzött. (Kelemen, 2007.) Tény, hogy saját történetünk egy kisebb város protestáns közösségében zajlott, de a megszólalók, a visszaemlékezők között számtalan állami tanítót is találunk. Egyáltalán nincs kizárva tehát, hogy ezeken a szövegrészleteken keresztül a tanítóságnak a politikához való újfajta attitűdje is közvetítődhet.

⁹⁸ Budai könyv, 48.o.

Szövegeinkben ott van tehát a néptanító 'emberfeletti', 'heroikus' motívuma, aki olyanra képes, amire más nem: személyén keresztül bontja le a társadalmi korlátokat, miközben a háttérben már a magyar tanítótársadalom egy része a radikalizálódó politikai valóság aktív tényezője. Ez is része a korszak 'párhuzamos valóságainak'.

6. Összegzés

Megjegyzés [G1]:

Megjegyzés [G2]:

Összegzésképpen szeretném, ha felidézni azokat a motívumokat, illetve értelmezési síkokat, amelyek a néptanítói léttel kapcsolatban felmerültek a dolgozat eddigi fejezeteiben.

Megjegyzés [G3]:

Megjegyzés [T4]: Rámutatva saját vizsgálatunk új tudományos elemeire is

Megjegyzés [T5]: Eötvös-féle

Az Eötvös-féle népoktatási törvény illetve a rákövetkező időszak, 'kitermelte' a polgári igényeknek is megfelelő tanító, a 'művelt, értelmiségi mesterember' szerepkörét a polgárosuló Magyarországon.

A 19. század második fele lett a néptanítás emancipálódásának időszaka, amelyben a most formálódó szakmai közösséget egyre differenciáltabb tevékenységi kör kezdte jellemzi. A tanító 'képesített specialistává' lett, akinek munkájához elengedhetlenné vált a társadalom nyújtotta *biztonság, legitimáció és presztízs*. A századforduló tanítója kompetenciája már egyre határozottabb mértékben ki kellett, hogy terjedjen olyan speciális területekre is, mint az iskolaegészségügy, a gyermekvédelem, a gyógypedagógia, a polgári jogok vagy az iskolai adminisztráció. 1906-ban hozzák létre a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot, amely a pedagógiai gondolkodás legkorszerűbb ismereteinek terjesztésére vállalkozik. A korabeli tanító gyermekképét már nem a korábbi romantikus utópia jellemzi, de egy tudományos alapokon álló, darwinista-evolucionista, pozitivista világgép elemeire építő új felfogás, egy modern gyermekkép és egyre elmélyültebb gyermekismeret. (Németh, 2007.)

A biztonság, a legitimáció és a presztízs követelményeinek a korabeli magyar társadalom azonban csak szórványosan tudott vagy akart eleget tenni, aminek következtében sem az anyagi biztonságot, sem a munkakörülményeket, sem a megbecsültség fokát illetően nem mutatkozott, nem mutatkozhatott egységes kép erről a szakmai csoportról. Volt azonban a valóságnak egy olyan szférája, amelyben meglepően nagy konszenzus alakult ki 'fent' és 'lent', a szakma és a laikus közönség részéről, a politika és a közember részéről: a velük szemben megfogalmazott követelmények, illetve elvárások világa.

Ez a jelenség nem új, mióta a tanítói-nevelői szerep létezik, rendkívül széleskörűek a velük szemben támasztott elvárások, ezt legmarkánsabban Koncz Judit mutatta be PhD értekezésében, majd az abból megjelent kötetben⁹⁹. Valójában olyan skálája alakult ki az európai kultúra történetében a szerephez fűződő elvárásoknak, amelyek 'földi halandó' által beteljesíthetetlennek tűnnek. És ez első sorban abból adódott, hogy munkája jellegéből fakadóan a tanító mindig a figyelem középpontjában állt. Ha másokéban éppen nem, hát azok figyelmének középpontjában biztosan, akiket oktatott, s így lassan nyilvánvalóvá vált, hogy szerepének legfőbb összetevője, a mintaadás. Minta tanítványai számára és minta a közösség számára, amelyben tevékenykedik.

A tanítóságról zajló dualizmus-kori diskurzus, az a mód, ahogyan erről a szerepről a társadalom különféle 'elemei' megnyilvánulnak, sokféle forrás felhasználásával kutatható. Vizsgálható az, ahogyan a politika egyes szféráiban megjelenik a tanító, közelebbről az, ami az országgyűlési felszólalásokból, vagy a különféle rendelkezésekből, jogszabályokból kimutatható a témában. Az oktatáspolitikai potentátjainak megnyilvánulásai egyben a hivatalos álláspont közvetítésére is alkalmasak, ők közvetítik a döntéshozó hatalmi elit céljait és elvárásait. Vizsgálható továbbá az is, milyen párbeszéd bontakozik ki a korszakban nagy számban megjelenő szaksajtó hasábjain. Egy hasonló kutatás a szakma – nem feltétlenül egységes – álláspontját tükrözné.

Jelen kutatás célja azonban más volt. Arra törekedtünk, hogy egyetlen konkrét tanítóval összefüggésben megjelenő szövegeken keresztül pillanatfelvételt készítsünk arról, hogyan viszonyul ehhez a pályához emberek egy csoportja a 19. és 20. század fordulóján Magyarországon. Az általuk hátrahagyott retorikus szövegekben megjelenő motívumokat a tanítóságról szóló korabeli diskurzus részeként értelmezzük. Egy 'virtuális' párbeszéd részeként, amelynek minden résztvevője tudatosan vagy kevésbé tudatosan törekedett arra, hogy ilyen vagy olyan módon 'tematizálja' a közbeszédet. Erre elvi alapot a számunkra a társadalomtudományos vizsgálódás átértelmeződése, a valóság 'nyelvi

Megjegyzés [T6]: hátrahagyott

⁹⁹ Lásd a korábban hivatkozott kötetet, Györgyiné, Koncz J.(2005.)

alapozottságának' újfajta szemlélete szolgáltatott. (Erről a diszciplináris alapvetésről a dolgozat megfelelő fejezetében, az ezt tárgyaló szakirodalmak alapján részletesen szóltunk.)

A módszer, amelyet választottunk, tekintve, hogy első sorban arra voltunk kíváncsiak, hogyan viszonyulnak szerzőink ehhez a szerephez, tehát mentalitásbéli, szubjektív összetevőket kerestünk, a kvalitatív szövegelemzés sokszínű módszere lett. Megközelítésünkben diskurzuselemzés és kvalitatív szövegelemzés nem különül el egymástól. Álláspontunkat Géring Zsuzsa a diskurzuselemzésről írt tanulmánya alapján alakítottuk ki, amelyben a diskurzuselemzés egy olyan széles értelemben vett, a posztmodern nyelvfilozófia alapján álló összefoglaló fogalom (is), amelynek számos egyéb mellett a kvalitatív szövegelemzés is lehet az egyik módszere. Halmazelméletileg vizsgálva, a diskurzuselemzés a nagyobb halmaz, aminek részeleme a kvalitatív tartalomelemzés is. (Diskurzuselemzés elnevezés alatt emellett egy konkrét, bár részleteiben nem teljesen kidolgozott, nem nyelvészeti alapú módszert is értenek, amelyet manapság az úgynevezett diszkurzív politikatudományban hasznosítanak leggyakrabban, és amelyet a pedagógiai kutatásban Podráczky Judit is alkalmazott doktori értekezésében, amikor országgyűlési szövegeket vizsgált az óvodaügy 19. századi kérdései kapcsán.)

A tartalomelemzést és a metaforaelemzést, - ahogy erre a dolgozat megfelelő pontján már utaltunk, - tulajdonképpen szövegeink 'választották ki'.

Kutatásunk lényege és egyben legoriginálisabb eleme ez a szövegvizsgálat lett. A kvalitatív tartalomelemzéshez nyert szövegkorpuszt tovább szűkítettük, így kaptunk egy olyan metafora halmazt, amely kifejezetten a tanítói tevékenységet és a tanítói lét jellegét írja le. A metaforák lényege ezekben a szövegekben az, hogy általuk egy rendkívül sokszínű és sokrétű szimbólumrendszer közvetítődik. Szakirodalmi háttérismereteket gyűjtve tudjuk, hogy a metafora használattal kapcsolatban az évszázadok során sokféle álláspont kristályosodott ki. Az egyik megközelítés szerint a metafora a nyelv hétköznapi használatától eltérő nyelvhasználat része, míg mások szerint – erről részletesebben ejtettünk szót korábban – a nyelv alapvető tulajdonságai közé tartozik metaforikus jellege. Fontos volt továbbá rámutatnunk

arra is, hogy a metafora mind a szövegalkotó, mind pedig a szövegolvasó számára tartalmazhat rejtett jelentéseket, forrása talán éppen a tudatalatti, ahogy arra C.G. Jung is utalt. Mindezeket figyelembe véve, metaforáinkat pedig jeles szerzők – mint például Mircea Eliade – segítségével értelmezve, arra jutottuk, hogy szövegeink alkotóinak tudatában úgy jelenik meg a tanító, mint valami kultúrhérosz. Helyesebben megfogalmazva, tartva magunkat a metafora kifejezési módjához: szövegeink alkotóinak tudatában a tanító kultúrhérosz.

Az európai és egyetemes kultúra olyan szimbólumaira, illetve szimbolikus alakjaira találtunk vizsgálódásunk során, mint: Prométheusz, Daidalosz, Jézus, fény vagy fényforrás, mint a gyertya, a világítótorony, vagy a Nap, a pelikán, illetve a rendkívül sokféle szimbolikus összefüggést mutató igazgyöngy. Ezek 'jelentései' a teljesség igénye nélkül: hős, megmentő, halhatatlanság, átlelkedés, átlényegítés, értelemadás, tökéletesítés, kozmikus intelligencia, szülői szeretet, önfeláldozás, szenvedés, szolgálat. Úgy véljük ezek összefoglaló fogalma, metafora-elméleti szempontból tehát a tanító, mint célfogalom fogalmi metaforája a kultúrhérosz. A különféle mitológiákban olyan természetfeletti erővel rendelkező hős, aki valami elévülhetetlen érdemet szerez az emberiség felemelésében, az emberi kultúra kiteljesítésében. Értékeket szerez és nyújt az embernek, legfőképpen valamiféle 'tudással', 'ismerettel' ruházza fel, amellyel újfajta minőséget biztosít a számára az élethez. Gyakran járul tevékenységéhez saját szenvedése, önfeláldozása, esetleg tényleges halála.

A tanítói lét tehát a metaforák közvetítette valóságban olyan magasrendű, emberi mércével mérhetetlen küldetés és teljesítmény, amelynek megfogalmazása a nyelv hétköznapi eszközeivel lehetetlen volna.

Az így kapott kép köré szöve a nagyobb szövegkorpuszban felleltek, megkaptuk a választ arra, hogyan honorálja mindezt a társadalom. E 'magasztos' hivatás nem nyeri el méltó jutalmát: a tanító sorsa a szenvedés, a csalódás, az árvaság, töviskoszorú és a legsötétebb hálátlanság. A korszakot általában véve rendkívül negatív összefüggésben ábrázolják szerzőink: élvezetekért törtető, rohanó, felületes, beteg, anyagelvű...

Mindez jól reprezentálja a hagyományos tanítói 'éthoszt', de nagyon keveset mond a tanítói professzió 'modern' megítéléséről. Miközben a korabeli valóság egyre szélesedő spektruma ad teret a modernizációnak és a pedagóguspálya újfajta, 'szakértő' szemléletének, addig az emberek tudatában sokkal 'ősibb' üzenetek hordozódnak tovább és tovább kitörölhetetlenül. És ebben jelen vizsgálat szerint nincs különbség szakmabéli illetve laikus 'beszélő' között. Ráadásul Budai Elek, - akinek személye apropóul szolgált e kutatáshoz és akivel kapcsolatban forrásaink szerzői megnyilatkoztak – élettörténete nem is a legmostohábbak közül való, ez egészen bizonyos, hiszen egy többtanítós, osztott városi elemi tanítójaként, majd igazgató-tanítójaként a tanítótársadalom elitjéhez tartozott.

Ha újra feltesszük az általunk relevánsnak ítélt kérdést, amit dolgozatunk elején egyszer már felvetettünk: kortársai tudatában a tanító 'kulcsembert' vagy 'átlagember', olyan tényező-e, aki döntő befolyással lehet a valóság alakulására, válaszuk egyértelmű. Akkor és ott, tehát a 19. és 20. század fordulóján egy magyarországi város szakmai és laikus közössége részben tudatosan, részben ösztönösen 'kultúrhéroszává' emelte a református egyház épp elhunyt igazgató tanítóját, kiemelve ezzel a hétköznapi emberi létből, szakralizálva alakját, példaképet kreálva belőle. Üzenetük egyértelmű, tanító nélkül a társadalom, olyan, mint az emberiség Prométheusz vagy Jézus nélkül.

Ez a következtetés úgy vélem akkor is érvényes, ha ennek háttérében ott húzódhat egyfajta tudatos igyekezet a társadalmi diskurzus ilyen irányú tematizálására.

A magyar pedagógus szakma és pedagógustársadalom jelentős változáson ment keresztül az elmúlt száz év során, megítélésem szerint azonban a '*kulturális javakat termelő, hivatásáért ellenszolgáltatást nem követelő szenvedő szolga*' képe ma is egyike legkarakteresebb sztereotípiáinknak, amit továbbra is hordozunk. És nemcsak hordozzuk magunkkal, de generációról generációra át is örökítjük.

Források és irodalmak:

- „Nefelejcs” (1906) Budai Elek dési református iskolai igazgató emlékére, Kiadó: Szolnokdobokavármegyei Tanítótestület, Dés, =829&tip=0
- A deési ev.ref. elemi fiú-iskola értesítője az 1905-06-ik tanévről, közzéteszi: Szabó György igazgató-tanító
- A deési ev.ref. elemi fiú-iskola értesítője az 1897-98-ik tanévről, szerk.: Szentesi Áron, igazgató-tanító
- A deési ev.ref. elemi fiú-iskola értesítője az 1898-99, 1899-1900-ik tanévről, szerk.: Debreczeni István igazgató-tanító
- A deési ev.ref. elemi fiú-iskola értesítője az 1900-01, 1901-02, 1902-03, 1903-04, 1904-05-ik tanévről, szerk.: Budai Elek igazgató-tanító
- Balogh László (1995)(szerk.): Neveléstörténet-neveléstörténet-írás, OPKM, Bp.
- Baska Gabriella-Nagy Mária-Szabolcs Éva (2001): Magyar tanító, 1901. Iskolakultúra, Pécs.
- Bolonyai Gábor (1993): Trópus, in.: Világirodalmi Lexikon, Akadémiai Kiadó, Bp. XV. kötet, 883-884.o.
- Borges, Jorge Luis: A metafora, Nagyvilág, <http://www.inaplo.hu/nv/200112/18.html>
- Boronkai Dóra (2005): A diskurzuselemzés lehetőségei a mindennapi nyelvhasználat vizsgálatában, in: Képzés és Gyakorlat, április, 3.évf.1.sz. 76-90.o.
- Carver, Terell (2004): Diskurzuselemzés és „nyelvi fordulat”, in: Politikatudományi Szemle, 2004/4. 143-148.o.
- Dobszay Tamás-Fónagy Zoltán (1993): Magyarország társadalma a 19.század második felében, in.: Gergely András(szerk.): Magyarország története a 19.században, Osiris Kiadó, Bp.

- Dr. Cseh Lajos (1996): A tanítóeszmény tükröződése a Néptanítók Lapjában, in: Hogyan tovább? 1996/5.
- Duby, Georges (2000): Folytonos történelem, Napvilág Kiadó, Bp.
- Eliade, Mircea (1996): Vallási hiedelmek és eszmék története III. Osiris Könyvtár, Bp.
- Eliade, Mircea (1998): Vallási hiedelmek és eszmék története I. Osiris Könyvtár, Bp.
- Eliade, Mircea (1999): Vallási hiedelmek és eszmék története II. Osiris Könyvtár, Bp.
- Fehér M. István (2006): Létezik-e szó szerinti jelentés? in.: Világosság, 2006. 8-9-10. 185-196.o.
- Feischmidt Margit: Az empirikus kutatások kvalitatív módszereinek episztemológiai alapvetései
http://szabadbolcseszlet.elte.hu/index.php?option=com_tanelem&id_tanelem
- Fónagy István (1982): Metafora, in.: Világirodalmi Lexikon, Akadémiai Kiadó, Bp. 300-331.o.
- Gadamer, Hans-Georg (1984): Igazság és módszer, Egy filozófiai hermeneutika vázlat, Gondolat Kiadó, Bp.
- Géczi János (2002): A neveléstudomány történeti dimenziói, Művelődés és/vagy neveléstörténet, UPSz 2002/2. 70-78.o.
- Géring Zsuzsa (2005): 3-6-12: avagy összefoglaló művek a diskurzuselmélet területéről, in: Szociológiai Szemle, 2005/2. 130-142.o.
- Glózer Rita: Diskurzuselemzés – kézirat
- Golnhofer Erzsébet-Szabolcs Éva (2005): Gyermekkor, nézőpontok, narratívák, Eötvös József Könyvkiadó, Bp.
- Görög drámák, Diákkönyvtár, Európa Könyvkiadó, 1985.
- Gyáni Gábor (2000): Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése, Napvilág Kiadó, Bp.
- Gyáni Gábor (2002): Történészdiskurzusok, L'Harmattan, Bp.

- Gyáni Gábor-Kövér György (1998): Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig, Osiris, Bp.
- Györgyiné Koncz Judit (2005): Pályaismeret, pályorientáció, Károli Egyetemi Kiadó, Bp.
- Hanák Péter (1993): Vázlatok a századelő magyar társadalmáról, in.: Az úri Magyarország, Társadalomszerkezet és rétegrajzok, ö.á.: Léderer Pál
- Hegedűs Judit (2004): A gyermekkortörténet a hazai neveléstörténeti kutatásokban, in: Iskolakultúra, 2004/3. 84-89.o.
- Hoppál Mihály, Jankovics Marcell, Nagy András, Szemadám György(1997): Jelképtár, Helikon Kiadó, Bp.
- Horváth Kornélia (2006): Retorika és metafora I. A. Richards és Paul de Man írásaiban, in: Világosság, 8-9-10. 157-163.o.
- Horváth Márton (1995): neveléstörténet-írásunk hagyományai és közoktatási rendszerünk átalakulása, in: Balogh László(szerk.): Neveléstörténet és neveléstörténet-írás, OPKM, Bp. 11-22.o.
http://seas3.elte.hu/delg/publications/modern-talking/betegseg_metafora.html
- Imhof, Arthur E. (1992): Elveszített világok, Akadémiai Kiadó, Bp.
- Jung, Carl Gustav (1993): Az ember és szimbólumai, Göncöl Kiadó, Bp.
- Kardos József (1995): Megnyitó, in: Neveléstörténet és neveléstörténet-írás, OPKM, Bp. Szerk.: Balogh László, 7-10.o.
- Kelemen Elemér (1995): A neveléstörténeti forráskiadás eredményei és feladatai, in: Balogh László (szerk.): Neveléstörténet és neveléstörténet-írás, OPKM, Bp. 1995. 23-35.o.
- Kelemen Elemér (1996): Állam, egyház, iskola – a dualizmus korában in: Balogh László (szerk.): Neveléstörténeti Füzetek 16. OPKM, Bp.
- Kelemen Elemér (1999): Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltások a magyarországi közoktatásban (1869-1945), in: Ballér Endre, Horánszky Nándor (szerk.): Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben, OKI, Bp.

- Kelemen Elemér (2001): A magyarországi népoktatás a dualizmus korában, in: Donáth Péter, Farkas Mária (szerk.): Filozófia – Művelődés – Történet, Trezor Kiadó, Bp.
- Kelemen Elemér (2007): A tanító történelem sodrásában, Iskolakultúra, Pécs.
- Kelly, Philip P. (1995): Teaching As a Profession?
<http://education.boisestate.edu/pkelly/webpages/920PPR.html>
- Kéri Katalin (2001): Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába, Műszaki Könyvkiadó, Bp.
- Környei János (1870): A tanító az iskolában, Pest.
- Lénárt Béla (1997): Néptanítók Borsodban (1868-1918), in.: Herman Ottó Múzeum Évkönyve XXXV-XXXVI. Miskolc.
- Lubrich Ágost (1878): Neveléstudomány, műveltebb közönség számára, Bp.
- Lukács, John (2004): A történelmi tudat, avagy a múlt emlékezete, Európa Könyvkiadó, Bp.
- Magnússon, Sigurdur Gylfi: Social History-Cultural History-Alltagsgeschichte-Microhistory: Inbetween Methodologies and Conceptual Frameworks in: Journal of Microhistory (Internetes folyóirat)
- Magyar Statisztikai Évkönyv VIII. évf. 1900. Szerk és kiad.: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, Bp. 1901.
- Mann Miklós (1996): Kultúrpolitikusok a dualizmus korában, OPKM, Bp.
- Martinkó András (1993): Trópus, in.: Világirodalmi Lexikon, Akadémiai Kiadó, Bp. XV. kötet, 884-885.o.
- Mészáros István (1996): Felekezeti népiskolai tantervek (1868-1948), OKI,
- Mietzner, Ulrike – Pilarczyk, Ulrike (2005): Methods of Image Analysis in Research in Educational and Social Sciences, in: Visual History, Images of Education, eds.: Ulrike Mietzner, Kevin Myers and Nick Peim, 109-127.o.
- Nádasdy Ádám(2003): A betegség-metafora
http://seas3.elte.hu/delg/publications/modern_talking/betegseg-metafora.html

- Nagy Péter Tibor (1991): Paradigmaváltás az oktatástörténet-írásban, Kutatás közben, Oktatókutató Intézet, Bp.
- Nagy Péter Tibor (2002): A magyar oktatástörténet szociológiai narratívája. In memoriam Pierre Bourdieu in: Szociológiai szemle, 2002/3. 24-42.o.
- Németh András (2007): A tanítói szakma professzionalizációja, kézirat
- Németh András (2004): A pedagógusszerep történeti változásai, in: Németh András-Pukánszky Béla: A pedagógia problémátörténete, Gondolat Kiadó, Bp.
- Németh András-Szabolcs Éva (2001): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei in: Tanulmányok a neveléstudomány köréből, szerk.: Báthory Zoltán, Falus Iván, Osiris, Bp.
- Novák Béla (2004): Fővárosi kaszinók a 19. században, in.: Budapesti Negyed, 46.sz. tél, Társasélet Pesten és Budán, 90-114.o.
- Orosz Magdolna (2006): Fantasztikus metaforák, metaforikus fantasztikumok, in.: Világosság, 8-9-10. 145-155.o.
- Pálvölgyi Kata (2006): Társadalomtudományok és nyelviség, in: Világosság, 2006/2. 17-22.o.
- Podráczky Judit (2007): Óvodaügy a 19.századi magyar társadalomban, PhD értekezés, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Bp.
- Poszler György: Szerb Antal és a szellemtörténet, <http://www.c3.hu/-isis/02-1/poszler.html>
- Pukánszky Béla (2001): A gyermekkor története, Műszaki Könyvkiadó, Bp.
- Romsics Ignác (2003): A történész mestersége, in: Rubicon, 2003/6. Megismerhető-e a múlt?
- Sasku Károly (1856): A művelt társalkodó vagyis az illendőség és jó erkölcsű magaviselet szabályai, in.: Fábri Anna (2001)(szerk.): A művelt és udvarias ember, Bp.

- Szabó Márton (2003): A diszkurzív politikatudomány alapjai, <http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b170/index.html>
- Szabolcs Éva (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában, Műszaki Könyvkiadó, Bp.
- Szent Biblia, Magyar Biblia-Tanács, Bp. 1991.
- Tóth Tamás: Miért nem állnak szóba egymással a diskurzusok? <http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/totht>
- Tölgyesi József (1995): Neveléstörténeti kutatások az Észak-dunántúli régióban, in: Balogh László (szerk.): Neveléstörténet és neveléstörténet-írás, OPKM, Bp. 36-44.o.
- Vámos Ágnes (2003): Metafora a pedagógiában, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Bp.