

„Csak a reménytelenekért adatott nekünk a remény.”

Donáth Péter: Pedagógusok az 1918–1919. évi politikai forgószélben című kötetéről

Trezor Kiadó, 2020. 566 p.

Pelesz Nelli

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A szerző „dokumentatív elbeszélő módszerrel készült terjedelmes monográfiájának” (9.) olvasásakor fogalmazza meg a fenti, Walter Benjamin-idézettel kapcsolatban azt a kételyét, mely szerint a mai, mobiltelefonok rövid üzeneteihez szokott, már a tudományban is a könnyed nyelvezetet preferáló, szociokulturális és politikai szekértáborok mentén igazodó olvasóközönség vajon nyitott-e egy olyan munkára, amely kényes témát feszeget: az 1918 és 1920 közötti időszak forradalmait és ellenforradalmait, mindezt a tanítóképzős diákok és tanárok – pedagógus kisémberek – sorsán keresztül, 562 oldalon bemutatva. Teljes bizonyossággal állíthatjuk, a mű nemcsak hogy elfér a történeti és neveléstudományi szakirodalom széles palettáján, hanem annak hiánypótló, impozáns mennyiségű forrásanyagot felvonultató és szemléletmódjában, módszertanilag és a következtetések szintjén is egyedi és nagy jelentőségű mérföldköve. Egyesíti a történettudomány legjobb hagyományait a kvalitatív pedagógiai kutatási paradigma javával. A kötet által „(...) lehetőséget nyerhet az olvasó arra is, hogy sajátos módon maga is részese lehessen a történeti diskurzusnak, annak az élménynek, hogy a régmúlt emberei hasonlóan összetett világban éltek, mint mi, sőt, a vizsgált időszakban nehezebb és szélsőségesebb helyzetekben, kihívásokkal szemben próbálták megtalálni a maguk – emberi, néha „túlságosan is emberi” – válaszait megoldásait” (10.). A kutatási probléma sokoldalú megvilágítása, a leíró és feltáró kutatási stratégia, a forráskritika következetes alkalmazása, a megragadó, változatos emberi sorokat bemutató esettanulmányokkal kapcsolatban megfogalmazott következtetések kontrollált önreflexiók garantálják a magas tudományos színvonalat amellet, hogy a kötet mindvégig logikus felépítésű és érdekfeszítő marad.

A munka elsőként a tanítóképzéssel kapcsolatos viták, elképzelések alakulását vázolja fel 1908 és 1919 között, különös tekintettel az „öszirózsás” forradalom időszakára, ezután országos szinten követi nyomon a tanítóképzést, a tanárokat és a diákokat ért kihívásokat. A tanítóképzők helyzetét az 1918 és 1920 közötti időszakban – a neveléstörténeti szakirodalomban elsőként – bemutató fejezetet követi a képzős diákok forradalmak alatti

tevékenységét ábrázoló rész, majd a kötet több mint felét kitevő 18 esettanulmány következik, amelyek a képzős tanárok és tanítók forradalmak alatti szerepvállalását igyekeznek megvilágítani. A szerző az egyes élettörténeteket találó módon csoportosította „elkötelezettek”, „vonakodva alkalmazkodók” és „átmeneti útítársak” típusaiba, nemcsak az egyes személyek döntéseit, szempontjait, de a számonkérésük mechanizmusát és az intézmények működési sajátosságait is alaposan mérlegelve. Az előszóban megfogalmazott állítások megállják helyüket: „A kötet fejezetei/tanulmányai különböző megközelítést alkalmaznak. Több-kevesebb új adalékkal szolgálnak, kérdéseket vetnek fel a magyarországi tanítóképzés, a tanítóképzős pedagógusok, s példájukkal általában a pedagógusok, „kisemberek” korabeli sorsával, ideológiai, politikai indíttatású – s ezért szakmailag általában minőségirontó – pro- és kontraszelekciójával kapcsolatban” (12.).

A történetek értelmezéséhez mindenképp elengedhetetlen a tárgyalt időszakot megelőző években kibontakozó, a magyarországi tanítóképzés korszerűsítéséről, felsőfokúvá tételéről szóló viták részletes bemutatása, ezért az első fejezetben máris képet kaphatunk a felsőfokú tanítóképzés megteremtéséért folytatott hosszú – szakmai-politikai motívumokkal átszőtt – küzdelem egyes szakaszainak jellemző sajátosságairól, elsősorban a közvetlen előzményekre, a 1916 és 1919 közötti időszak kulcsmozzanataira koncentrálva. A felsőfokú tanítóképzés megteremtését szorgalmazó javaslatok már a 19. században megjelentek, azonban a 20. század folyamán zajlott le az a kristályosodási folyamat, amely szoros összefüggésben állt a tanítói szakma mint (fél?) professzió fejlődésével, és amely ötvözte és összegezte a korabeli tanítóság problémáit. A kérdés az volt, a reformjavaslatát 1908-ban közzétevő Köveskúti Jenő szavaival: „lehet-e továbbra is középfokú intézet, mely a pedagógiai intézményeknek egész komplexumát magában foglalja s a népnek összes nemzeti, kulturális és szociális érdekeit felöleli?” (16.). A tanítóképző-intézeti tanárok képviselték a konzervatívabb álláspontot, ők a négy helyett ötévesé fejlesztendő, tantervében és felügyeletében egységes állami képzést támogatták – némileg a nemzetiségi tanítóképzőkkel szemben meghatározva magukat. Fináczy Ernő koncepciója már négyéves alsó és kétéves felső tagozatú képzést javasolt, ekkor még érettségi nélkül. A tanítószervezetek jóval bátrabbak voltak, érettségit és egyetemi továbbtanulási lehetőséget követeltek.

A Tanácsköztársaság idején aztán „a korábban kisebbségbe szorult, hatalmi eszközökkel marginalizált, lefojtott reformtörekvések gejzirként törtek fel az ancien régime bukásával támadt hatalmi-politikai mozgástérben” (30.). Megjelent a 8 osztályos népiskolát megszervezni szándékozó új közoktatási reformterv, a Közoktatási Népbiztosság élére Kunfi Zsigmond és Somogyi Béla került. A munkálatokban részt vett Nagy László, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság elnöke is, azonban „gyermekközpontú, polgári demokratikus, hangsúlyozottan hazafias, toleráns álláspontot képviselő” szakemberként hamar szembekerült a „proletárdiktatúra kirekesztő, az orosz modellt preferáló tendenciáival, reprezentánsaival” (74.).

Előbb-utóbb tehát választásra kényszerült, ahogyan mindenki, a túlélés érdekében azonban sokan sokféle stratégiát választottak. Például a korábban tanítóként, tanítóképzős

tanárként, igazgatóként, a „Magyar Tanítóképző” szerkesztőjeként, királyi tanácsosi címmel kitüntetett szakfelügyelőként tevékenykedett, világot járt „sovén magyar” (76.) Farkas Sándor, aki minisztériumi ügyosztályvezetőként a csendes ellenállást választotta: a tanítóképzős tanárokkal együtt „célja az volt, hogy megakadályoztassék a máról-holnapra történő főiskolai átszervezés, mely előre megállapíthatólag tanügyi csődöt és botrányt jelentett, hogy megakadályozza a tanítóképzők szellemének megfertőzését, s végül megóvja saját élete anyagi feltételeit, mert hiszen a jelenlegi tanárok nagy része kenyér nélkül maradt volna” (78.). Módszere pedig a reformok húzás-halasztása, „hihetetlen kerülgetés” volt (82.). A közoktatási népbiztosság vezetői egyetemi központú tanítóképzők rendszerében gondolkodtak, ami önmagában védhető álláspont, ám mindezt az előkészítés és szakmaiság teljes hiányával tették. A tanítóképzős tanárok álláspontja ugyan szakmailag és szociálisan indokolt volt, de ellenállásuk miatt magukra vették a „reformellenes, konzervatív” (91.) jelzőket, amelynek viszont negatív hatásai a továbbiakban, de különösen az 1948/1949-es tanévben érződtek különös hangsúllyal.

A tanítóképző intézmények sem kerülhették el a válaszok megfogalmazását az új kihívásokra: különösen a megszállt területek képzői néztek szembe súlyos dilemmákkal. Sokan menekülésre kényszerültek, mások igyekeztek kitartani, esetleg keresték a kompromisszumot. „Próbálták megőrizni világnézetüket, nemzeti identitásukat és egzisztenciális helyzetüket, családjuk létfeltételeit egy váratlanul gyökeresen megváltozott történelmi konstellációban” (135.). Spanyoljárvány, megszállás, beszállásolások, rekvirálás, ellátási nehézségek és egyéb megpróbáltatások után többen úgy érezték, „minden bajuknak egyedül Magyarország az oka, mely őket beugratta a rezisztenciába, s most mit sem törődik velük.” Ady Lajos debreceni főigazgató szavaival: „Ma már Erdély magyarsága tudja, s hideg józansággal mérlegeli, hogy a nem kevésbé szerencsétlen sorsú anyaországtól: Csonka-Magyarországtól nincs mit várnia, s hogy magától kell talpra állnia” (136.).

A talpra állás a háború után, majd a forradalmak és a forradalmakat követő vizsgálatok idején senkinek sem ment könnyen. A nehéz időkben eltérő stratégiákat alkalmaztak az anyaországiak is, a kötet második fele ezeket mutatja be. A szegedi katolikus tanítóképző negyedéves diákjai például a direktóriumnál kieszközölték, hogy vizsga nélkül kapják meg bizonyítványaikat, sőt, oklevelet is. Sokan beléptek a Vörös Hadseregbe, vagy demonstrációkon vettek részt. Általánosságban elmondható, a diákok és a tanárok kisebb-nagyobb feszültségekkel és vitákkal ugyan, de meg tudták találni a kölcsönösen elfogadható megoldást, a konfliktusokat az esetek többségében nem vitték az iskolák falain kívülre. A rendszer bukása elhozta a számonkérés idejét is: a forradalmak időszakában magukat exponálókat különösebb fegyelmi vizsgálat nélkül egyszerűen nem vették fel a következő tanévre, illetve a vizsga nélkül kapott bizonyítványok kiadását megtagadták.

Persze nemcsak a diákok néztek szembe a számonkéréssel. A szerző érzékletesen mutatja be a „kötél nélküli kötéltafcosok” (218.), a visszafogott rezisztenciát, csendes alámerülést választó egyházi pedagógusok túlélési próbálkozásait, kiemelve, „az érintett tanárok tevékenységét a közművelődés iránti elkötelezettség, a szociális érzékenység és az állásban megmaradáshoz elengedhetetlennek vélt alkalmazkodás irányíthatta”

(282.). Nem úgy, mint az aktív politikai szerepet vállalókat. Bemutat egy eszközökben nem válogató, politikai, világnézeti, generációs harcot Sárospatakról, a „kalaplevételre” kényszerített helyi potentátok és a közélet új szereplői között elmérgesedett viszonyról (315.). Nem kevésbé izgalmas az Ungvári párttitkár a veszprémi oktatásügy élén című fejezet, csakúgy, mint egy, a mélyszegénységből kitört, tehetséges, beteges, kolerikus, gyakorlóiskolai tanító története, aki hosszú utat tett meg a budapesti izraelita tanítóképzőből a propagandatevékenység miatt kapott fogházbüntetésig. „Halász Arnold és felesége mindketten véresszájú kommunisták voltak” (371.) – szolt az egyik feljelentő. „Mindig a legnagyobb szerénységgel viseltetett tanártársaival szemben, akiknek egy része tanára is volt. Volt tanítványaim közül nálánál alkalmasabb gyakorlóiskolai tanítót nem ismerek.” (375.) – állította egy másik tanú. A szerző az esetek tárgyalásakor és értékelésekor mindvégig képes empatikus maradni: „...a Tanácsköztársaság bukása után – talán beteges, gyenge szervezetét ért bántalmazások hatására – ő opportunusan viselkedett... Magáról mondta, hogy »gyáva ember«, talán az is volt (az vesse rá az első követ, aki a biztos abban, hogy súlyos bántalmazás és akasztófa alá állítás után is sziklaszilárd maradna)” (379.). Az Amikor az (ex)polgármester, a kormánybiztos-főispán és az egri érsek feljelent: a jászberényi állami tanítóképző alapító igazgatója és két tanára pedagóguspályájának kerékbe törése című fejezet is hasonlóan hűsbavágó történet, csakúgy, mint a Csurgón történtek bemutatása, ahol a helyi társadalom keresztüzzébe került az igazgató. Az okok és szempontok sokfélék: „A középszerűek nem túrik a kiemelkedőt, a konzervatívok a liberálist, a helyi potentátok az ugráló pedagógust. Az irigyek az anyagi helyzetére, pozíciójára pályáznak, a kirügött diák a fejét követeli stb. Ugyanakkor a jegyzőkönyvekben szinte minden megszólaló az igazgatót »köpönyegforgató«, »törtető«, »szerepelni vágó«, »mindig vezető szerepre törő«, »állásához ragaszkodó, önző«, »másokat lekezelő« emberként jellemezte” (418.). A fegyelmi eljárásokról általánosan azonban annyi elmondható, ezek „célja nem a cáfolhatatlan igazság kiderítése, hanem a politikai konszolidáció, a helyi társadalmak megnyugtatása volt” (441). A tantestületeket hol a széthúzás, hol a szolidaritás jellemezte. A fegyelmi ügyekben kimutatható a különbség az egyházi és az állami intézmények között: míg az egyháziak szavakban súlyosan, ám tényleges szankcióikban enyhébben ítélték meg pedagógusaik „kihágásait”, addig az állami képzőkben az eljárások mechanizmusa nagy teret engedett a tantestületen belüli törekvéseknek és a helyi társadalom befolyásának (517.).

Összegzőképpen Imre Sándor szavaival élünk: „Sok bajunk forrását látom abban, hogy idejében nem hallgattunk a figyelmeztető hangokra, akár tetszett az illető orra vagy modora, akár nem. Másfelől pedig a legrosszabb politikának azt tartom, hogy másként gondolkodókat ellenségnek tekintsünk” (518.). Donáth Péter így fogalmaz: A „rendelkezésünkre álló források alapján nem tudhatjuk, miért is alakultak így a dolgok. Talán ifjabb kutatók, új források feltárásával megválaszolhatják ezeket a kérdéseket” (418.). A szerző mindenesetre maradéktalanul megfelel céljainak, 29 levéltárban és számos könyvtárban folytatott 15 éves kutatómunkájának 42 szerzői ívnyi, rendkívül tartalmas szövegét tárja elének intellektuális és személyes elkötelezettségének teljes vállalásával.