

A KÁLVINIZMUS HATÁSA A MAGYAR OKTATÁSÜGYRE

A kálvinizmus magyar oktatásügyre gyakorolt hatását több oldalról is megközelíthetjük: vizsgálható az iskolarendszerre, a tananyagra, az iskolák belső életére és az alkalmazott módszerekre kifejtett hatása egyaránt, hiszen bármelyik területre tekintünk, számos olyan elemet jelölhetünk meg, mely a reformáció hatásához köthető. Ezért nem könnyű eldönteni, milyen szempontból közelítsünk a kérdéshez: a jelentős iskolák, neveléstörténeti szempontból nagy hatású gondolkodók hatását mutassuk be, vagy inkább azokat a pedagógiai megoldásokat foglaljuk össze, melyek a kálvinizmus befolyásához köthetők – hiszen bármelyik megoldást választjuk, szükségszerű, hogy jelentős tényezőket figyelmen kívül hagyunk. Az alábbi tanulmány az utóbbi megközelítést követi: előbb röviden ismerteti a kálvinizmus magyar iskoláztatásra gyakorolt hatásával kapcsolatos eltérő álláspontokat, majd pedig összefoglalja azokat a jellegzetes sajátosságokat, melyeket a neveléstörténet egyértelműen a kálvinizmus megjelenéséhez köt.

Mielőtt rátérnénk az oktatásügyi változások ismertetésére, érdemes áttekintenünk azt az erőteret, melyben mindez megvalósult, hiszen az iskoláztatás alakulásának társadalmi feltételeit a katolikus és protestáns egyházak között folyó küzdelmek alapvetően meghatározták, sőt legtöbb esetben éppen az iskolák álltak annak középpontjában. E folyamat szakaszait a következő törvények jelölik ki: a bécsi béke, illetve az 1608. évi vallási törvény, mely elvileg a protestáns egyházak közjogi alapjait teremtette meg, ezt azonban az erős, erőszakos ellenreformáció követte; az 1781. évi Türelmi Rendelet, mely, ugyan számos területen jogokat biztosított a reformátusoknak, éppen az iskolaügy terén nem járult hozzá az autonómiához, mivel az egész iskolarendszert állami felügyelet alá helyezte; ezt követően az 1791. évi 26. törvénycikk, mely az erőszakos ellenreformáció lezárásának, és a református oktatási autonómia megszületésének tekinthető; majd az 1848-as évi XX. törvénycikk, mely kimondta, hogy minden vallás egyenlő, illetve ennek megerősítései a kiegyezés után.

A küzdelmek hátterének egyik fő oka a magyar lakosság felekezeti sokszínűsége. (Gyáni – Kövér, 2006, 138–140.) A történelmi Magyarország ténylegesen többfelekezetű országnak tekinthető, és ez a korszak Európájában sajátossá tette helyzetét, hiszen a földrészen a modernizáció korára – a vallásháborúk és az ellenreformáció befejeződése után – többségében vallásilag homogén nemzetállamok jöttek létre, melyekben a nem az uralkodó felekezethez tartozók elenyésző kisebbséget képeztek. A sokfelekezetűség egyben etnikai sokszínűségként is jelentkezett, és a vallási hovatartozás az etnikai hovatartozással szorosan összekapcsolódott. (Nagy, 2000) Ez a helyzet az egyházak közti állandó küzdelemhez vezetett, hiszen a vallásháborúk lezárulása nem jelentette a felekezeti érdekütközések végét. A magyar református oktatás helyzetét különösen nehezítette a katolikus vallás államvallás jellege, összefonódása az államhatalommal (illetve a római katolikus udvarral), mely a katolikusokat az iskoláztatás területén is kedvezőbb pozícióba juttatta, és ezáltal a többi felekezetet – beleértve a reformátust is – állandó autonómia-küzdelmekre készítette. Az önálló iskolapolitika lehetőségét az 1791-es évi 26. számú autonómia-törvény teremtette meg: ez a törvény tette lehetővé a református egyháznak azt, hogy szabadon iskolákat alapítson, valamint tanügyi önkormányzatot kapott (újra), ami nagy előrelépés volt a megelőző helyzethez képest, hiszen addig a katolikus püspökök minden iskolára – így a református iskolákra is – kiterjedő felügyeleti joggal rendelkeztek. Az autonómia lehetőséget adott tehát arra, hogy a református

iskolákban is megteremtsék azt a katolikusnál kevésbé hierarchizált, központosított oktatási rendszert, mely a református egyház egész szervezeti felépítését – ebből következően az oktatás irányítói és fenntartói rendszerét is – jellemezte. A református oktatásügy legfelső szerve ettől kezdve a konvent, mely az állami tanügyi intézkedéseket bármikor felülvizsgálhatta. Ez az intézkedés azonban nem jelentett teljes egyenjogúságot az oktatáspolitikai területén, csupán az érdekérvényesítés lehetőségét teremtette meg. Azonban hangsúlyoznunk kell, hogy maga a felekezetek közötti folytonos küzdelem is hozzájárult ahhoz, hogy a magyar oktatásügyben az iskolai autonómia gondolata a felvilágosodás centralizáló szellemisége ellenére megmaradt.

A szuverenitás két szempontból is jelentős: egyrészt a katolikus iskolafelügyeletről történő függetlenedést jelenti, másrészt a református iskolák szervezeti felépítését kezdetektől meghatározó alapelv is volt. Már Kálvin Genfi Főiskoláját is a város tartotta fenn, és ez a helyi közösséggel kialakított szoros kapcsolatot a református oktatásügy meghatározó jellegzetességévé vált. (Walt, 1984) A település és az iskola egybefonódása természetesen nem volt konfliktusoktól mentes, a református iskolák korai történetének meghatározó elemei voltak a diáklázadások és az iskolák városi önkormányzattal szembeni küzdelmei. A kutatások megegyeznek abban, hogy e sajátosság értékes bizonyítéka annak, hogy az iskolai érdekérvényesítés kezdetektől fogva a kollégiumok fontos jellegzetessége volt.

A neveléstörténeti megközelítéseket áttekintve megállapíthatjuk, hogy a hazai neveléstörténet-írás a reformáció – és ezen belül a kálvinizmus – teljes oktatási rendszerre tett hatásainak értelmezésében nem egységes. Az elemzések mindegyike hangsúlyozza, hogy a XVI. század elején megszülető reformációban az iskolaügy kezdetektől fogva központi szerepet kapott. E központi szerepet azonban a különböző elemzések más-más forrásnak tulajdonítják. A református iskolaüggyel foglalkozó kutatások egy része – főként a teológiai megalapozottságú munkák – ezt a reformáció emberképéből és nevelésfelfogásából eredeztetik (Dékány, 1987; Békési, 1986). A szűkebb értelemben vett neveléstörténeti munkák viszont általában funkionalista megközelítést alkalmaznak, a reformáció iskolaügyi hatásainak értelmezésében meghatározó szerepet tulajdonítanak azoknak a polgárosodó, individualizálódó társadalomban megjelenő szükségleteknek, melyekre a reformáció az iskoláztatásban nagyobb tömegek számára lehetőséget nyújtó, demokratikusabb iskolarendszerrel reagált (Szabenyi, 2001). Nem egységesek az elemzések abban a tekintetben sem, hogy milyen mértékű, illetve mennyire jelentős volt ez a hatás. A kálvinizmus és általában a reformáció a hívők feladatává, hitéleti kötelességévé teszi a Biblia olvasását, melynek feltétele az olvasástudás általános elterjedése: ehhez viszont iskolaalapításokra, az elemi ismereteket közvetítő iskolahálózat létrehozására volt szükség. A reformáció kezdetén az általános közoktatás természetesen még csak követendő cél volt, azonban kétségtelen, hogy a Luther által meghirdetett iskolai általános népoktatás követelménye, melyet a kálvinizmus is képviselt, egyfajta robbanást idézett elő az európai oktatásügy területén, az iskolák számának emelkedése által. Hangsúlyoznunk kell, hogy e folyamat értelmezésében nem csak a protestáns iskolák mennyiségi növekedését kell figyelembe vennünk, hanem a katolikus intézményekét is, mivel az ellenreformációs törekvések hatására alapított iskolák is e folyamat eredményei, tehát közvetve a reformáció hatásának is tulajdoníthatók. Ez a jelenség zajlott le a magyar területeken is, az itt történt iskolaalapítások sajátossága viszont, hogy – például a német területekkel ellentétben, ahol jelentős számban anyanyelvi kisiskolák jöttek létre – a reformáció hatására kezdetben nem anyanyelvi kisiskolákat, hanem triviális latin iskolákat alapítottak. Ennek az a magyarázata, hogy az iskolák alapításának célja a reformáció kezdetén a felekezeti elitképzés lehetőségének megteremtése volt, melynek ez az iskolatípus válhatott eszközévé.

A vonatkozó szakirodalom abban sem egységes, hogy a református iskolák alapítását, illetve működtetését neveléstörténeti szempontból jelentősnek tekinti-e. Az egyik lehetséges értelmezés ezeket az iskolákat csupán a városi plébániai iskolák folytatásának, református irányítás alatt történő fenntartásának tekinti. Emellett érvként szolgál, hogy az iskolák működésük kezdeti szakaszában a tananyagot, szervezeti felépítést és módszereket tekintve lényegében a reneszánsz időszakában kialakult humanista pedagógia elveit követik – ezekről a későbbiekben még részletesebben beszélünk –, pedagógiai újításokat nem vezetnek be. Ezért ez az értelmezés a református iskolákat az államalapítás kezdetén induló, a vallási nevelést célzó iskoláztatási törekvések folyamatába illesztve értelmezi, melybe jelentős változást a Ratio Educationis bevezetésével megjelenő központosító, az állami irányítás és felügyelet formájában megjelenő szekularizáló törekvések hoztak (például Mészáros, 1988). A másik lehetséges megközelítés viszont az iskolák számának a reformáció hatására bekövetkezett növekedését és ezáltal az oktatáshoz való hozzáférés lehetőségeinek bővülését hangsúlyozza, mely kiemelt jelentőséget kapott a Török Birodalom által elfoglalt részeken, mivel az e törekvésektől vezérelt intézmények léte a korábbi humanista központok működésének ellehetetlenülésével létrejövő kulturális összeomlásban a magyar és keresztény kultúra megőrzését is biztosította. Ez az értelmezés a reformáció, és ezen belül a kálvinizmus oktatásügyi jelentőségét a XVI. században megjelenő iskolaszám-növekedésben, illetve az iskolák megmaradásában látja. Emellett hangsúlyozza annak jelentőségét, hogy a felekezeti küzdelmek területévé váló iskola egyúttal az iskoláztatás, az iskolák működtetése jelentőségének növekedéséhez járult hozzá, mely az oktatásügy társadalmi-politikai szerepének növekedését okozta (például Szebenyi, 2001).

A református iskolaügy művelődéstörténeti jelentőségének értelmezése során az is vizsgálat tárgya, hogy a humanizmus vagy a középkor szellemiségének továbbörökítőjeként értelmezzük az iskolákat. Mészáros István a református kollégiumok jelentőségét éppen az „arisztokratikus reneszánsz humanizmus demokratizálásában” jelöli meg. Fináczy szintén hangsúlyozza az iskolaügy terén jelentkező összekapcsolódást, melynek a magyar területeken különös jelentőséget ad, hogy a török terjeszkedés idején közvetíthették a humanizmus hatásait. „A végső felbomlás veszedelmétől hazánk iskolaügyét egy Nyugatról beözönlő hatalmas áramlat mentette meg: a reformatio, szövetségesével, a humanizmussal.” (Fináczy, 1896) Az iskolák konkrét szervezeti rendszerét tekintve viszont számos szerző a középkori káptalani iskolák megoldásainak továbbörökítését hangsúlyozza, és a káptalani iskolák utódaiként értelmezi az intézményeket. Való igaz, hogy az iskolákban alkalmazott pedagógiai megoldások számos elemükben a középkori plébániai iskolákhoz kötik őket, más jellegzetességek viszont egyértelműen a humanizmushoz kapcsolhatóak.

Pedagógiai szempontból milyen sajátosságok jellemzik tehát a református iskoláztatást, és ezek hogyan hatottak a magyar oktatásügyre? A neveléstörténeti kutatások egyhangúan elfogadott álláspontja az, hogy a reformáció kezdetén létrejövő iskolák működésük kialakításakor két, ezt megelőzően létrejött intézménytípus működéséből vettek át elemeket: a középkori káptalani iskola és a humanista városi gimnázium működéséből. Az előbbi iskolamodell szerkezetének megszilárdulása magyar területeken a XIV. századra történik meg, ekkora alakul ki az a szervezeti felépítés, melynek több elemét később a református iskolák is átveszik. A káptalani iskola állandó szervezeti elemei a következők: az iskola több tagozattal rendelkezik, alapvetően háromfokozatú, de a tagozatok egymással szoros kapcsolatban állnak; az alacsonyabb fokozaton tanulókat a magasabb fokozaton tanuló nagydiákok praceptorok¹ tanítják; a nagydiákok tógát viselnek; az intézmény egyházi és világi pályákra egyaránt felkészít (ellentétben például a kolostori

iskolával, melyben alapvetően klerikusképzés folyik); diákönkormányzat működik benne. A XIV. században megjelenő humanista városi iskola, mely a XV. században kezd elterjedni, szintén háromtagozatú, azonban tananyagát tekintve már a reneszánsz ismertetőjegyeit viseli: középső szintjén már új, humanista grammatikát tanítanak; megjelenik a görög nyelv oktatása; a legfelső szint tananyagában a káptalani iskolákra jellemző speciális és praktikus ismeretkörök helyett az antik klasszikus szerzők munkáit tanulmányozzák, az eredeti szövegeket magyarázzák és elemzik; az oktatás és nevelés módszereiben pedig már megjelenik a tanuló egyéni szempontjainak érvényesülése.

Hogyan alakul tehát a megelőző iskolatípusokhoz képest a református iskolák szerkezeti felépítése? E vonatkozásban érdemes röviden összefoglalnunk Kálvin 1559-ben alapított Genfi Főiskolája céljainak és működési rendjének azon elemeit, melyek a későbbi református iskolákra hatottak. A főiskola célja egyrészt a gyülekezet számára lelkipásztorok képzése volt, másrészt a gyülekezet későbbi világi vezetőinek magas színvonalú oktatása. Ez a kettős célrendszer a református egyház szerkezeti felépítéséhez igazodik, melyben a világiak vezető szerepe jelentős, ezért fontos, hogy azok is rendelkezzenek alapos teológiai ismeretekkel, akik nem lelkészként fognak a későbbiekben dolgozni. E célok a református kollégiumi nevelés jellegzetes szerkezetét alapvetően meghatározták, ebből adódóan a kollégiumi képzésben – ellentétben például a katolikus iskolákkal – a teológiai stúdiumok minden tanuló számára kötelezőek voltak. A magyar kollégiumok esetében a városi és mezővárosi iskolafenntartók – ha teljes, bölcséleti oktatással rendelkező intézményt nem is tudtak működtetni – a bölcséleti képzést kihagyva teológiai tanulmányokkal zárták a gimnáziumi képzést.

Szerkezetét tekintve a Genfi Főiskola alapvetően Johannes Sturm modelljére épít, azonban a református intézmények szervezeti felépítése vonatkozásában még két jelentős szerzőről beszélhetünk: a Philip Melanchton és Valentin Trozendorf által kidolgozott szervezeti keretek, a tananyag kiválasztásának rendszere és az alkalmazott módszerek sajátos elegye jelenik meg a magyar református kollégiumi szervezetekben. Mivel a szervezeti felépítést meghatározza az az ismeretanyag, melyet az intézmény közvetíteni kíván, először tehát lássuk a tananyag és a hozzá kapcsolódó osztályok jellegzetes elemeit. Ezt alapvetően az a műveltségesezmény befolyásolta, melyet Melanchton fogalmazott meg, aki az iskolai nevelés célját – továbbfejlesztve a korai protestáns műveltség- és tananyagfelfogást, mely szinte kizárólag a vallásos tartalmak közvetítésére összpontosított – a pietas és erudíció kettős eszménye jegyében kialakított műveltségben határozta meg. Ezáltal a közvetített kulturális tartalmakat összekapcsolta a reformációt a humanizmussal, a jámborság és műveltség elérését nevezve meg az iskolai nevelés és oktatás céljának, mivel a klasszikus műveltség segít az elmélyült vallásosság kifejlődésében. Ez az eszmény alapozta meg a latin iskola rendszerét, melyben a latin nyelv és az ókori klasszikus szerzők tanulmányozása ugyanolyan jelentőséget kapott, mint a humanista iskolákban. A Melanchton-féle latin iskola szervezete – melyet először Nürnbergben valósított meg a gyakorlatban is – három osztályra épült, mely a tárgyalt tananyagok alapján oszlott további csoportokra (1. táblázat). Ez a rendszer a magyar református oktatásügy szempontjából azért is fontos, mert az iskolák jelentős része ezt a modellt alkalmazta.

Lényegében ugyanez a felosztás érvényesült a Johannes Sturm által Strasburgban megvalósított rendszerben, melynek fő érdeme, hogy Melanchton elképzeléseit továbbfejlesztve létrehozta azt a gimnáziumi modellt, mely később a német gimnáziumok mintáját követve a magyar területeken is jellegzetes középiskola-formává vált. A műveltség szerepe és a tudástartalom vonatkozásában Melanchton elképzeléseit követi, rendszerében ezt a tudást és célokat két tagozatra osztott intézményben valósítja meg:

míg a gimnáziumi tagozat feladata az ékesszólás kiművelése (értve ezalatt a latin nyelv ékesszólásra alkalmas szintű ismeretét), az akadémiai tagozat célja a filozófiában történő elmélyülés biztosítása. Iskolájának alsó tagozatán, a gimnáziumban a humanista tudományok teljes, kilenc évfolyamon keresztül tartó oktatása folyik, mely a tanulók hétéves korától kezdődik és tizenhat éves koráig tart, az akadémiai tagozat pedig ezt követően huszonegy éves korig. Ezt a szerkezetet valósítja meg Kálvin Genfi Főiskolája, melynek pedagógiai rendjét vizsgálva a következő sajátosságokat fedezhetjük fel: egyrészt a gimnáziumi és akadémiai képzés egységes rendben szerveződik, egy rektor vezetése alatt. A tananyag humanista alapelvekre, latin és görög szerzők munkáira épül, emellett fontos szerepet kap benne az anyanyelv, a francia oktatása is – e vonatkozásban eltér Sturm rendszerétől, mely a latin nyelv kizárólagos használatára alapozza az oktatást. Szintén eltérő sajátosság a tananyagba emelt katekizmus-oktatás és zsoltárecéklés. Fontos azonban hangsúlyoznunk, hogy a magyar református iskoláztatás rendszerére Kálvin Főiskolája nem közvetlenül hatott: az Orsinus és Olivian által megszervezett heidelbergi gimnázium, valamint a hebroni akadémia és a wittenbergi kollégium magyar diákjai közvetítésével jutott el a magyar kollégiumokba.

A tananyag kérdése kapcsán kell említést tennünk egy közvetett hatásról, mellyel a kálvinizmus nemcsak a magyar oktatásügyet, hanem – részben az iskolákon keresztül – a magyar nyelv fejlődését is befolyásolta. Az anyanyelvi bibliaolvasás lehetősége egyben az anyanyelvi iskolák megteremtését is szükségessé tette – bár, mint az előzőekben említettem, a magyar református iskolafenntartók a kezdetekben főként latin iskolákat működtettek. Felvetődik a kérdés, hogy a latin iskolák működése mennyiben járult hozzá az anyanyelv fejlődéséhez? Egyrészt a kollégiumok kezdő évfolyamaiban az írás-olvasás oktatása anyanyelven folyt. Emellett a XVII. században a puritanizmus hatására megjelenő református anyanyelvi kisiskolák működése is hozzájárult az anyanyelvi ábécéskönyvek, tankönyvek (például az 1577-es Debreceni Aritmetika, az első számtankönyv) kiadásához, mely utóbbi egyben a magyar tudományos szaknyelv kialakulását is megalapozta. A református oktatásügy a magyar nyelv művelésére gyakorolt hatásának bemutatásához elég utalnunk Dévai Bíró Mátyás Orthographia Hungaricájának (1538) és Apáczai Csere János Magyar Encyclopaediájának (1653) jelentőségére, hiszen mindkettő oktatási célból készült. A XVIII. századtól felerősödő nemzeti törekvések pedig erre az alapra épülve jelennek meg a kollégiumi oktatásban: az anyanyelv és kultúra oktatásának és művelésének hangsúlya mellett a nemzeti érzületre nevelés az iskolák céljává válik – ennek hatékonyságát jól mutatja a '48-as forradalom és szabadságharc vezetői körében a református kollégiumban végzetek kiemelkedően magas aránya.

A tananyag és a szervezeti felépítés mellett meg kell említenünk azokat az iskolai életben jelentkező sajátosságokat, melyek a magyar református kollégiumok működését jellemezték. A pedagógiai elemeket tekintve Trotzendorf Goldbergben létrehozott kollégiumának hatása volt igazán jelentős, mivel a későbbi kollégiumok – köztük a magyarországiak – számos elemet beépítettek az iskolai életbe. Iskolája internátus volt, melynek legfelső osztályában tanított ő maga, az alsóbb osztályokban pedig a felsőbb éves diákok (praeceptorok). Az iskolájában kialakított coetus, mely a tanárok és diákok együttesét jelentette, részt vett az iskolai ügyek intézésében, a diáktanács intézte a fegyelmi ügyeket. A különböző tisztviselőket a tanulók sorából választották, és a tisztségviselők az iskola vezetőjével együtt alkották a magistratus scholasticust, az iskolai törvényszéket. Ez magistratus fegyelmi vétségek esetében rendelkezett döntési jogkörrel. Emellett voltak más tisztviselők is: oconomusok, akik a ház rendjére ügyeltek fel; ephorusok, akik az étkezésnél vigyáztak; quaestorok, akik az óra alatt a leckét kikérdezték. A diákoknak – rendi hovatartozástól függetlenül – egyenlő jogaik és

kötelességeik voltak. A nagyobb diákok tanári feladatokat is elláttak az alsóbb évfolyamokban, valamint közülük kerültek ki a gazdasági ügyek intézői és a felügyelők is. A magyar kollégiumok e modellt átvéve szintén széles körű diáktisztviselői rendszerrel biztosították az intézmény működését, erre álljon itt néhány jellegzetes példa: az oconomus, aki a gazdasági ügyekért viselt felelősséget, a bibliothecarius, aki segédkönyvtárosi szerepet töltött be és a remanens, azaz a kollégiumi épületre napidíjért felügyelő diáktisztviselő.

E rendszer bevezetése és fenntartása pedagógiai szempontból azért különösen jelentős, mert hosszú ideig megőriz és továbbfejleszt egy olyan – mai pedagógiai fogalmakkal értelmezve – tanulói aktivitásra és részvételre építő modellt, melynek kontinuitása a későbbiekben más megoldások keretében ugyan, de kétségkívül megmarad: ilyen mindenekelőtt a diákkörök, önképzőkörök rendszere, melyek részben értelmiségképző céllal, részben szabadidős tevékenységek szervezésére jöttek létre, elterjedésük a felvilágosodással veszi kezdetét, virágkorukat a reformkorban és azt követően élik. A szervezetek jelentősége mindenekelőtt művelődéstörténeti: közismert, hogy a Pápai Képzőtársaság, a Debreceni és Kolozsvári Olvasó Társaság milyen fontos szerepet töltött be a magyar művészet és tudomány történetében – elég Petőfi pápai önképzőköri bemutatkozására utalnunk. Pedagógiai funkciójukat vizsgálva emellett hangsúlyoznunk kell e szervezeti forma által közvetített tanulás-felfogás jelentőségét, hiszen a diákok öntevékenységén, aktivitásán alapuló tanulás az oktatási intézmények örök célja, ez a megoldás pedig éppen ennek ad terepet. Az önképzőkörök mellett folytatásként értelmezhetjük azokat a diákköröket, melyek az önkormányzatiság egyfajta továbbéléseként a diákok politikai szerepvállalását szolgálták, mint például az 1813-ban a Sárospataki Református Kollégiumban alapított Pánczélország. Ha a politikai felelősségvállalásra, mai fogalommal élve aktív állampolgárságra nevelés formáinak történeti gyökereit vizsgáljuk, e szervezetek tevékenysége éppen ezt a célt szolgálta, születésüket pedig segítette az a tradíció, melyet a református iskolaügyben a diák-önigazgatás és diák-tisztviselői rendszer alkotott.

Az oktatásügyi hatások mellett fontos kitérnünk e szervezeti formák későbbi általános közművelődési hatásaira: a XIX. században Európaszerte kibontakozó közművelődési mozgalom magyar területeken történő intenzív megjelenésének egyik alapját éppen ezek a diákszervezetek jelentik. A XIX. század végén – XX. század elején ezek mellett, illetve részben ezek összefogására – mint például az Ifjúsági Keresztyén Egyesületek Magyar Nemzeti Szövetsége – országos testületek is alakulnak. Céljuk részben a szakmai érdekképviselet (Országos Református Tanáregyesület), részben a diákok tanórán kívüli vallásos nevelése. Ez utóbbiak közül legjelentősebb a Cserkészszövetség, mely sajátosan magyar arculata kialakításában jelentős szerepet töltött be Karácsony Sándor, valamint a Soli Deo Gloria, melyet a magyarországi teológushallgatók 1921-ben Töltéssy Zoltán vezetésével hozták létre. Közművelődési szempontból kiemelt szerepet kapnak azok a szervezetek, melyek a paraszt-, a tanonc- és az iparos ifjúság művelődését és vallási nevelését célozzák, mint például a református és evangélikus fiatalokat tömörítő Keresztyén Ifjúsági Egyesület (KIE), vagy a népfőiskolák még 1945 után is működő rendszere, amelyben olyan jelentős tudósok működtek, mint Magyary Zoltán vagy Benda Kálmán. E szervezetek létrejötte tágabb társadalomtörténeti összefüggésekbe helyezve a polgári önszerveződés, a civil társadalom kiépülésének fontos mérföldkövét jelentik, neveléstörténeti jelentőségük pedig a felnőttképzés intézményes kereteinek megteremtésében mutatkozik meg.

Az iskolai önszerveződésektől térjünk át egy másik sajátos szervezeti megoldásra, a praeceptor rendszerre épülő oktatásra, mely a magyar református iskolákban is jelentős szerepet kapott. A felsőbb évfolyamokban tanuló diákok bekapcsolása az oktatási

tevékenységbe a káptalani iskolák jellegzetes pedagógiai eleme, ilyen értelemben tehát egy, a középkorban általánosan elterjedt megoldás megőrzéséről van szó. Fontos azonban hangsúlyozni azokat az áttételes hatásokat, melyek e rendszer következményei. Mindenekelőtt ki kell emelnünk azt a tényt, hogy az iskolák fenntartását sok esetben éppen ez a rendszer biztosította. A magyar református iskolák működtetésében ugyanis fontos szerepet kapott a partikulák rendszere, mely egy jelentős, akadémiai tagozattal rendelkező anyaiskolához kapcsolja a kisebb, akadémiai tagozattal nem rendelkező intézményeket. Az anyaiskola biztosította a partikula számára a rektort, azaz a vezető oktatót, valamint onnan érkeztek – a magasabb évfolyamon tanuló diákok köréből – az oktatók, praeceptorok. A praeceptor rendszer tette tehát lehetővé az intézmények működését, hiszen egyébként nem tudták volna biztosítani a szükséges tanári létszámot.

A praeceptorok oktatói tevékenységük mellett maguk is tanulók voltak, és a tanítás során az anyaiskolákban tanult friss tudást vitték tovább a partikulákba, mely – különösen a természettudományok fejlődésével – az új eszmék és felfedezések gyors népszerűsítését tette lehetővé. Természetesen az oktatás XVIII. századi intézményesülésével párhuzamosan már problémát jelenthetett a nagydiákok tanári tevékenységére építő oktatás rendszere, hiszen ekkor kezdett professzionalizálódni a tanári hivatás. A szakmaiság erősítésére jött létre a pedogarcha feladata, aki az alsóbb évfolyamokat tanító nagydiákokat felügyelő és segítő oktató volt; a praeceptorok számára Sárospatakon 1796-ban kötelezővé tett pedagógiai jellegű vizsga; valamint az a tendencia, hogy a korábbi nagygyimnáziumokban – melyek általában a partikulák anyaiskolái voltak – jelenik meg először a tanítóképzés. A pedogarcha mint sajátos tanárképzési forma egyfelől a tanárképzés kialakulásának fontos lépcsőfoka, másfelől meg kell említenünk egy, a magyar nyelv- és pedagógiatörténet szempontjából jelentős hatását: éppen a pedogarchák képzése céljából jelent meg az első magyar nyelvű pedagógia tankönyv, Pápai Tóth Mihály Gyermek-nevelésre vezető út-mutatás, a S. Pataki helvetica confessiót tartó Collegiumban tanító ifjúság számára című, 1797-ben Kassán megjelent könyve.

A praeceptor rendszer nemcsak az iskolák működtetésében játszott szerepet, hanem a peregrináció, a külföldi egyetemeken folytatott tanulmányok anyagi alapját is biztosította a nagydiák számára. E tanulmányokat a diákok a fejedelmi és városi adományok mellett a tanítástól tudták fedezni. A külföldi tanulmányokat az a körülmény tette szükségessé, hogy magyar református egyetem nem működött, sőt nem katolikus tanárok is csak a XIX. század második felétől taníthattak a pesti egyetemen, ezért református szellemiségű tanulmányok folytatására csak külföldön nyílt lehetőség. E helyzetet a reformátusok egyrészt a lelkész- és tanárképző intézmények, kollégiumok oktatási színvonalának emelésével, másrészt külföldi tanulmányokkal próbálták meg kezelni, melynek a magyar művelődéstörténet szempontjából kiemelt jelentőséget ad az a szellemi összeköttetés, mely a külföldi egyetemekkel ennek segítségével is megerősödhetett. A magyar református iskolák kapcsolatai – főként Wittenberg, Genf, Göttingen, Herborn és Utrecht, melyek a peregrináció legfontosabb helyszínei voltak – jelentős hatást gyakoroltak az intézmények szervezeti rendjére, mint azt Melancthon, Sturm és Trozendorf megoldásainak elterjedése is mutatja, valamint művelődési anyagára, mivel az ezen intézményekből hazatérő diákok tanárokként a legkorszerűbb tudományos eszméket közvetíthették. Ennek hatása különösen a XVII. században kezdődő, a természettudományok terén végbemenő felgyorsuló fejlődés követése szempontjából válik jelentőssé. A legújabb elméletek gyors tananyagba emelését tették lehetővé a külföldi egyetemeken tanult tanárok: példaként megemlíthetjük az Apáczai által oktatott descartes-i ismeretelméletet, vagy akár Hatvani newtoni fizikára épülő oktatási tevékenységét. E kapcsolatok nemcsak a peregrináció, hanem a külföldi vendégtanárok fogadása révén is alakultak: erre legismertebb példa Comenius sárospataki munkássága, mely nemcsak a

magyarországi oktatásügy története szempontjából jelentős, hanem általában a pedagógia mint tudomány szempontjából is, hiszen itt kezdte el a gyakorlatban is megvalósítani iskolakoncepcióját, valamint itt írta meg *Lucidarium* című tankönyvét, mely később *Orbis Sensualium Pictus* címmel évszázadokon át iskolai tankönyvként szolgált. A korszerű tudományos elméletek tehát először az akadémiai tagozattal rendelkező intézményekben jelentek meg, a kisebb intézményekhez, illetve a partikulákhoz ezen intézményeken keresztül, éppen az anyaintézményekben tanuló praeceptorok közvetítésével érkezhettek. A református kollégiumok közvetítő hatása az oktatás megújításában nemcsak tartalmi kérdésekben jelentkezett, legalább ilyen jelentős a módszertan megújításában betöltött szerepük: erre példa a kísérletezés, mint szemléltetési forma bevezetése a tanításban. A kálvinizmus magyar oktatásügyre tett hatásainak rövid összefoglalásában arra törekedtünk, hogy azokat a sajátosságokat emeljük ki, melyek szellemisége és hatása hosszú távon befolyásolta a magyar oktatásügyet. Sajátos helyzet, hogy a református iskolák fejlődése a többségi katolicizmus árnyékában, azonban a magyar nemzeti törekvésekkel szoros kapcsolatban zajlott. Ez a helyzet számos sajátos pedagógiai megoldás kialakulásához vezetett, illetve megőrzött olyan elemeket, melyek érdekes módon a jelen magyar oktatásügyi problémái kapcsán sajátos újraértelmezést kaphatnak. Jelenleg az oktatás fő kihívásának azt tekinthetjük, hogy az iskola képessé váljon cselekvő, aktív, résztvevő és felelősségteljes diákokat nevelni. Ha az autonómiára, az iskolák közti szoros szervezeti kapcsolatra, a diák-önkormányzatiságra, a diákoknak az iskola működtetésében betöltött szerepére tekintünk, látható, hogy noha eltérő társadalmi és pedagógiai problémák kezelésére dolgozták ki ezeket a megoldásokat, ezáltal olyan hagyományai jöttek létre e pedagógiai elemeknek, melyek alapot jelenthetnek azon problémák kezelésére, mellyel a mai iskoláknak kell szembenézniük.

IRODALOM

- Békési Andor(1986): Új embertípus, új város, új civilizáció. In: Benke György (szerk.): Kálvin társadalmi etikája. Az evangéliumi kálvinizmus füzetei. Budapest, 143–144.
- Csorba Sándor (2000): Reformkori diákegyesületek Patakon és a társalkodási egyesület Pozsonyban. Budapest
- Dékány Endre (1987): A pedagógus Kálvin. Református Zsinati Iroda, Budapest
- Dusicza Ferenc (1999): Az ősi kollégiumok. Kálvin, Budapest
- Fináczy Ernő (1896): A magyarországi középiskolák múltja és jelene. Horánszky Viktor könyvnyomdája, Budapest
- Gyáni Gábor – Kövér György (2006): Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig. Osiris, Budapest
- Kántor Sándorné (2007): Híres matematikatanárok és tanítványok a debreceni iskolákban. OPKM, Budapest
- Ladányi Sándor (2001): A hazai protestáns kollégiumok és az európai peregrináció a 16–18. században. Magyar Felsőoktatás. 1–2, 53–54.
- Mészáros István (1984): A humanizmus és a reformáció-ellenreformáció nevelésügye a XV–XVI. században. Tankönyvkiadó, Budapest
- Mészáros István (1988): Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996 – 1948. Akadémiai, Budapest
- Nagy Péter Tibor (2000): Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon. Új Mandátum, Budapest
- Pusztai Gabriella (2004): Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Gondolat, Budapest
- Szebenyi Péter (2001): Új korszak kezdete az európai pedagógiában: Az iskolai népoktatás követelménye. Magyar Pedagógia. 3, 393–410.
- Walt, J. L. Van der (1984): The School That Calvin Established. In: Our Reformational

Tradition. Silverton, London.

LÁBJEGYZETEK

1 Praeceptor: Alsóbb évfolyamokban tanító nagydiák <

Osztályok Elnevezés Csoportok

I. osztály

Írás-olvasás,
latin alaktan elemei

II. osztály

Grammatika

1.) csoport: Alaktan

2.) csoport: Szintaxis

III. osztály

Humanisztikus oktatás

1.) csoport:

a.) Grammatika elmélyítése:

Prozódia, metrika

b.) Görög grammatika (kezdet)

2.) csoport:

a.) Grammatika befejezése:

Retorika, dialektika

b.) Görög grammatika

(befejezés)

1. táblázat • Melancton tananyag- és osztályrendszere <