

Megfogható-e a szellemiség?*

A Trefort szellemisége. Szerkesztette, az interjúkat készítette és lejegyezte: Mohay Péter. Budapest, ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium, 2024. 565.

Vörös Boldizsár 

HUN-REN Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet
voros.boldizsar@abtk.hu

„Ez a kötet nem hagyományos iskolatörténeti munka, nem intézménytörténet, nem hivataltörténet. A régi vagy új keletű írásokban és a beszélgetések során elsősorban azt kerestük, ami a tanítás és a nevelés során mélyebben, a szellemiségben, a személyek – tanárok és tanítványaik – kapcsolataiban és hatásaiban volt jelen. És sok mindent találtunk.” – határozta meg e könyv jellegét, munkájának legfőbb célkitűzéseit a mű szerkesztője, Mohay Péter az általa írt bevezetésben. (8.) Az ezt követő előszóban pedig részletesebben is foglalkozott a „szellem” és a „szellemiség” kifejezések tartalmával, kapcsolatukkal. Szerinte a „szellem”-hez képest a „szellemiség” megfoghatóbb, könnyebben részletezhető az ismérvei, sőt az előbbi az utóbbin keresztül válik felismerhetővé, ugyanakkor azt is megfogalmazta, hogy a „szellem” fogalom sok esetben helyettesíthető a „szellemiség”-gel. Figyelemre méltó az a megállapítása, mely szerint „a gyakorlóiskola szelleme”, illetve a „Trefort szelleme” „sohasem amiatt rendelkezett belső tartalommal, hogy azt valamiképpen definiálták volna”. (13–14.)

A kötet első fejezetében közzétett szövegek arról informálnak, hogy miként kezdődött meg a gimnázium működése. A második fejezet a 19–20. század fordulóján keletkezett források felhasználásával mutatja be az intézmény feladatait, működését. A harmadik, legterjedelmesebb fejezetben jórészt diákok, tanárok és



* E munka korábbi változata elhangzott A Trefort szellemisége könyvbemutatóján az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnáziumban 2024. október 4-én. A szerző a kötetbeli visszaemlékezések egyikének közreadója, a könyv lektora, 1977–1985 között az intézmény általános iskolai, majd gimnáziumi tanulója volt, történelem-magyar szakos egyetemi hallgatóként itt végezte gyakorlótanításait is 1991-ben és 1992-ben. Itt közölt írásom elkészítéséhez nyújtott segítségéért ezúton mondok köszönetet Lászlófi Violának és Mohay Péternek.

az iskolában gyakorló tanításukat végzett egykori tanárjelöltek visszaemlékezéseit olvashatjuk. A negyedikben a legalább tíz éven keresztül működő, vagy legalább tíznapos, megismétlődő iskolai táborokról lehet találni különféle szövegeket, köztük itt is több visszaemlékezést. Az ötödik fejezetben Mohay Péter az intézmény történetét az 1980-as évektől a 2020-as évek elejéig mutatja be: ennek közzétételét indokolta, hogy az iskola egyik történelemtanára, Kiss Istvánné által írt, *A Trefort utcai „Minta”. Az ELTE Ságvári Endre Gyakorlóiskola története* című 1987-es könyvben a szerző csak az 1970-es évekig jutott el témájának tárgyalásánál.¹ A hatodik fejezet egy rövid áttekintést ad az iskola egyes korszakairól, és itt olvasható az igazgatók névsora is. Végül, a Mohay Péter írta utószóban a szerző, felhasználva a kötetben közölt visszaemlékezések egyes részleteit, megkísérli kiemelni az intézmény szellemiségének legfontosabb összetevőit, ezek pedig: az intellektuális munka (a tanulás, a műveltség kiemelkedően fontos volta, az értelmiségi létre történő felkészítés); a nyitottság, az önálló gondolkodás, a kritikai szemlélet (a tanulók bátorítása az önálló véleményalkotásra); a nevelői attitűd (a tanárok és a diákok jó, sokszor szeretetteljes kapcsolata); a liberalizmus és konzervativizmus együttes jelenléte (egy hagyományosnak tekinthető szabályrendszer, ugyanakkor a tanulók kreativitásának, kezdeményezéseinek értékelése); a védőburok (egyrészt védelem egyes külső hatásoktól, másrészt megtartó erő a nevelői hatások eredményes érvényesítése érdekében). (551–561.)

Éppen az iskola szellemiségének vizsgálatakor úgy gondolom, e 2024-es sorozatot érdemes összevetni azzal, amelyiket az iskola egyik magyartanára, Makay Gusztáv, *A „Trefort” szelleme* című, az intézmény fennállásának centenáriuma megjelentetett emlékalbum lapjain publikált írásában taglalt. E szerint az iskola „szellemét”, nevelői elméletét és gyakorlatát négy fő vonás jellemezte: a humanizmus (ez némiképpen megfeleltethető Mohay összeállításából a nevelői attitűdnek, ő azonban ezt tágabb értelmezéssel mutatja be, mint Makay a humanizmust); az intellektualizmus (ez az intellektuális munkának feleltethető meg); a tanulói aktivitás kiaknázása (ez a nyitottságnak, az önálló gondolkodásnak és a kritikai szemléletnek feleltethető meg, jórészt azért, mert a rendszerváltoztatás óta eltelt évtizedek társadalmi, oktatásügyi változásai nyomán 2024-re a tanulói aktivitás kiaknázásának lehetőségei is bővültek); a pedagógiai-didaktikai újszerűségek iránti fogékonyság² (ez Mohay Péter munkájában nem jelenik meg önállóan, de egyes visszaemlékezők említenek ilyeneket [278; 339; 409]). Az összehasonlítás azt mutatja, hogy az intézmény szellemiségének fontos összetevői megmaradtak az utolsó fél évszázadban, még ki is bővülve, sőt ekkor egy további elem is került melléjük: az, hogy immár többek szerint egyfajta védőburoknak is számít. Ennek újabb keletű voltát jól jelzi, hogy míg a 2024-es kötetben az első négy jellegzetességhez kapcsolódó idézetek egy része a 20. század első felének időszakáról számol be, a védőburokkal foglalkozó résznél a legkorábbi szöveg az 1963–1967-es éveket idézi fel. (559.) Ami pedig a Mohay-féle sorozatból a liberalizmust és a konzervativizmust illeti, ezek, ha az 1970-es évek politikai, ideológiai viszonyai miatt csak bizonyos

¹ KISS, 1987.

² MAKAY, 1972. 40–45., részleteit *A Trefort szellemisége* kötetben lásd: 162–163; 256–260. Az írással foglalkozik és az iskola „szellem”-ének itt említett fő vonásait fel is sorolja Mohay Péter. (13.)

elemekkel, nagyon óvatos megfogalmazásokkal is, de azért benne vannak Makay Gusztáv írásában is.³

Noha a kötetben olvasható, az iskolával, annak szellemiségével foglalkozó szövegek rendkívül sokfélék, így van köztük újságcikk, napló, hivatalos kérelem, a legtöbbjük visszaemlékezés: ezek ismét többfélék, amint arról Mohay Péter írt is a könyv bevezetésében. Különbözőek egyrészt az emlékezők személye, az iskolához való kapcsolódásuk szerint: ezek túlnyomórészt diákok, kisebb részben tanárok és tanárjelöltek visszaemlékezései. Másrészt eltérők keletkezésük módja szerint: egy részük tőlük származó írás, más részük az illetővel tanári személyes találkozás, beszélgetés nyomán készített, szerkesztett és a meginterjúvoltak által utólag ellenőrzött, jóváhagyott szöveg. Ezek az anyagok pedig ismét többfélék: van köztük egy-egy személlyel készített beszélgetés lejegyzése, vannak olyanok is, amelyeknél egyszerre többekkel beszélgetett a szerkesztő. Az utóbbiak között vannak olyanok, amelyeknél egyértelműen elkülönülnek az egyes megszólalók megnyilatkozásai, és olyanok is, amelyeknél nem: ezek esetében sajátos, „kollektív” visszaemlékezések jöttek létre.

Abban is eltérnek egymástól e szövegek, hogy az emlékezők a legkülönfélébb életkorokban tekintettek vissza iskolai tanulmányaikra: a legfiatalabbak 18 év körüliek, a legidősebbek pedig a 90. születésnapjukon is túl voltak. Továbbá, e szövegek egymástól nagyon is eltérő történelmi korszakokban keletkeztek: a 19. század végétől 2024-ig. Mindezek mellett Mohay Péter, mint e beszélgetések készítője, szintén a bevezetésben rámutatott arra, hogy ezek az interjúk különböző mélységűek voltak, és volt valamelyes eltérés a témáikban is, noha a kérdések többnyire ugyanazokra: az iskola szellemiségére, az iskolai élet különböző mozzanataira irányultak. (5.)

A visszaemlékezések történelmi forrásokként való felhasználásánál persze felvetődik az a kérdés, hogy mennyire pontosan tükrözik ezek a tárgyalt eseményeket, jelenségeket? Gyáni Gábor arról írt egyik, az emlékezéssel foglalkozó tanulmányában, hogy az észlelés során és az azt követő rövid (néhány percig tartó) idő határain belül az emlékezés fotografikus jellegű, ám ezután rögtön beindul a tapasztalati tények szelektálása és szerkesztése, sőt, a „vakuemlék” tényszerű megbízhatóságát is komoly szkepszissel kezelik a kísérleti pszichológiában. A történész szerint a tapasztalati tények szerkesztésének eredményei a tartós emléknymok, amelyek később változnak ugyan, de az emlékezést ettől fogva mindig az emléktanyag konstruálása hatja át. Éppen ezért idővel változhat az, amire a múltból valaki visszaemlékezik.⁴

Egy másik kutató, Keszei András azt fogalmazta meg, hogy az emlékezés eredményeként előálló múltra tekinthetünk úgy is, mint egyfajta egyvelegére a változatlanabb és a változékonyabb természetű részleteknek, amelyek különböző torzító hatások eredményeként állnak össze időről időre az éppen aktuális emlékké. A hatások jellegét tekintve a külső, hatalmi kényszertől a belső igazodási késztetésig, a rokoni, baráti közegetől az egyre növekvő sugarú társadalmi körökig sokfélélt lehet felsorolni. Keszei szerint a torzítás fő forrása az, hogy az emlék sokszor nem

³ Lásd: MAKAY, 1972. 41; 43.

⁴ GYÁNI, 2000. 139. A „vakuemlék”-ről lásd még: BADDELEY, 2005. 38.

tiszta, eredeti formájában bukkan fel, hanem egy folyamat, sok esetben kifejezett erőfeszítés eredményeként,⁵ esetleg éppen egy interjú során, a kérdező által feltett kérdésre válaszolva, fűzhetem hozzá.

Mindezt figyelembe véve, felvethető a kérdés: reflektáltak-e valamiképpen ezekre a problémákra maguk, a kötetben szereplő emlékezők? Néhány egykori diák igen; úgy gondolom, már csak a reflexiók lehetőségeinek sokféleségét szemlélítendő is, nem felesleges ezeket idézni, megemlíteni. Kosáry Domokos azt állította, hogy az idők során egyes jelenségek megítélése megváltozhat a visszaemlékezőnél. Szólt arról, hogy diákként sokszor volt elégedetlen az iskolával azért is, mert „nem vesznek jobban igénybe minket. Utólag önkritikusan megállapítom, hogy kitűnő iskola volt. Részint szakmailag – sőt, történelmi perspektívából nézve egyre jobbnak tűnt és tűnik.” (133.) Hasonló változásról számolt be Esztervári Adrienn Lenkefi Myrtil latinóráival kapcsolatban. (313.) Még az egykor kifejezetten rossz élményeknek is a pozitív emlékké válásáról írt Bendik Gábor: „Sokszor szorongtam matekdolgozatok vagy fizikafelelések előtt, az a néhány komolyabb iskolai magatartási ügy sem volt kellemes, de mára ezek is kedves, izgalmas epizóddá váltak.” (320.) Tory Anna pedig egyértelműen „emlékek megszépül”-éséről vallott. (418.) Lovas Gabriella arról beszélt, hogy az emlékek felidézésének problémáját ő miként oldotta meg: „Embert próbáló feladat harminckét év távlatából felidézni a gimnáziumi élményeket, előásni az akkori benyomásokat a rengeteg rárakódott emlék káoszából. Hagyom hát szabadon villódnia a tudatalattimból előmászó képeket.” (303.) Egy további eljárás lehet az egyes múltbeli eseményekhez valamiképpen kapcsolódó kontrollforrások alkalmazása a visszaemlékezés megalkotása során. Így például gimnáziumi élményeinek 2023-as felidézésekor Novák Csilla megemlítette, hogy „[a] tizenéves koromban írt naplómát olvasva azt látom, hogy a színhátszó fesztiválra való évenkénti hosszú készülődés központi része volt a mindennapjaimnak”. (391.)

Én nem vezettem naplót általános iskola felső tagozatos és gimnazista koromban diákéletem mindennapjairól, így más kontrollforrásokat igyekeztem hasznosítani saját visszaemlékezéseimhez: osztályunk rendszerkritikus hozzáállását felidézve ismét megnéztem az általunk készített *Osztályharcos* című újságot,⁶ saját tevékenységem bemutatásához egykori osztályfőnökömnek, Süpek Ottónénak a gimnáziumi tanulmányaim végén rólam írt és később nekem odaadott értékelését,⁷ a *Macskák* című musicalhez fűződő egyik emlékem ellenőrzéséhez pedig a korabeli sajtót. Máthé Pál történelemtanár emlékezetes, általános iskolai nyolcadikosoknak tartott történelemóráján a sztálinizmus terrorjáról tett kijelentéseinek a késő Kádárkor összefüggéseibe helyezéséhez az általunk akkor használt történelemtankönyvet,⁸ a saját, 1991-es történelemtanítási gyakorlatom évtizedekkel későbbi ismertetéséhez pedig azt a negyedik gimnáziumi történelemtankönyvet, amelynek anyagát oktattam.⁹ Sőt, mindezekén túl az általam lektorként olvasott *A Trefort szellemisége* kötetben közzétett egyik visszaemlékezés is kontrollforrássá válhatott számomra a munka során: egykori osztálytársam és máig kedves barátom, Meszleny László hozzám nagyon hasonlóan értékelté osztályunk rendszerkritikus szemléletét, ami

⁵ KESZEL, 2015. 22–23.

⁶ *Osztályharcos*. A III. c. Osztálydiákbizottság lapja.

⁷ [SÜPEKNÉ], [1985].

⁸ Lásd: CSISZÉR-SÁRI, 1980., különösen: 157. Lásd ehhez részletesebben: VÖRÖS, [2022]. 1.

⁹ JÖVÉRNÉ SZIRTES-SÍPOS, 1991., különösen: 26.

megerősített abban, hogy helytálló az, amit én teszek közzé erről. Kettőnk emlékezési kapcsán ugyanakkor rögtön jelezni kell, hogy több évtizedes barátságunk, vagy az osztálytalálkozóink során nem került sor ezen mozzanatok olyan közös felidézéseire, amelyekkel kialakulhatott volna bennünk egy közös emlékezet minderről – 2014-ben, a Mohay Péter által külön-külön készített interjúinkban pedig immár ezt a „kollektív” múltképet bocsátottuk volna közre a két anyagban. A múlt együttes felidézéseinek sorozata ugyanis az évtizedek során minden bizonnyal eredményezhetett volna kisebb-nagyobb torzulásokat saját emlékeinken (amint erről Keszei András írt), így voltaképpen károsan hathatott volna ezekre.

Ugyanakkor az emlékezéssel foglalkozó szakirodalomnak egy másik megállapítása azt támasztja alá, hogy az egykori diákok iskolával kapcsolatos visszaemlékezéseinek rögzítése, összegyűjtése azért is lehetett jó elgondolás és kifejezetten eredményes munka, mert idősebb életkorból visszatekintve a 13 és 25 éves kor közötti szakasz a leggazdagabb emlékekben, a tízes évek vége felé egyre sűrűsödő módon. Az identitásformálódás jelentős szakaszaként az egyén nem véletlenül emlékezik olyan sok mindenre ebből az időszakból. A felnőtté válás, az önállóság felé vezető úton alaptapasztalatok sora éri ugyanis a fiatal embert.¹⁰ Identitásának gimnáziumi formálódásáról nem egy egykori diák megemlékezett e kötetben, így például Korda Bonifác: *„A Trefort megváltoztatta az életemet. Nemcsak egyéni, de mint közösségi alkotó is több lettem általa. Az értékrendem, a munkához és a tanuláshoz való viszonyom első és legmeghatározóbb helyszíne.”* (415.) Mindehhez még azt is érdemes hozzátenni, hogy az is elősegítheti egy esemény későbbi, többé-kevésbé az egykor megtörténetekhez hű felidézését, ha a leendő emlékező már az eset lezajlása-kor úgy ítéli meg: itt valami figyelemre, megjegyzésre méltó dologra került sor, és így már ez után nem sok idővel is beszél vagy akár ír is róla. Ezek által ugyanis rögzülhetnek az egyes mozzanatok és az elbeszélés nyelvi fordulatai is az illetőben, ami megővhatja az emléket számos torzulástól; a leírt szöveg pedig megmaradhat és később kontrollforrásként hasznosítható is.¹¹

Ennyi problematikus mozzanat taglalása után persze felvethető a kérdés: miként is segíthetik elő ezek a szövegek a Trefort szellemiségének megismerését? Véleményem szerint nagyon is jól: éppen a sokféle, egymástól eltérő életkorú emberektől származó, különböző történelmi korszakokban keletkezett anyag együttesének áttekintésével felfedezhető ez a bizonyos szellemiség. Az általam tárgyalt számos tényező figyelembevételével is megállapítható, hogy ha az egyes részletekben lehetnek is problémák a visszaemlékezések történelmi hűségét, pontosságát illetően, e nagy mennyiségű szöveg együttesen mindenképpen felismerhetővé teszi ezt a jelenséget, vagyis azt, hogy az iskolának csakugyan volt és van egyfajta szellemisége.

Ez pedig már át is vezethet egy másik lehetséges problémához: a kötet terjedelméhez. Felvetődhet ugyanis az olvasóban, hogy érdemes volt-e ennyi szöveget, ha nem is csak összegyűjteni, de közzé is tenni ebben az összeállításban? Nem az történt-e, hogy a szerkesztő, a lektor közreműködésével minden, kicsit is érdekes anyagot „összelapátolt”, majd mindezt a közönség nyakába zúdították?

¹⁰ KESZEI, 2015. 249.

¹¹ Vö. ehhez: BADDELEY, 2005. 344; 359.

Itt lektorként nyugodtan állíthatom, hogy ez nem történt meg, maradtak ki olyan szövegek, amelyek szerzői visszaemlékeztek itteni élményeikre, és így akár be is lehetett volna illeszteni ezeket ebbe a gyűjteménybe, de a szerkesztő ezt nem tette meg. Így nem kerültek be a kötetbe Vázsonyi Vilmos politikus unokája, szintén Vázsonyi Vilmos emlékezéseinek részletei,¹² sem pedig a neves Kína-szakértő Polonyi Péter memoárjának néhány szakasza.¹³ Ugyanakkor van arra is példa, hogy egy, az 1980-as évek első felében keletkezett, sajátosan rendszerkritikus és ezért is igen érdekes szöveg: a már említett *Osztályharcos* egyik, szerzőnév nélkül megjelent, *A munkás III. c. osztály helyzete az iskolában* című írása azért nem kapott helyet ebben a könyvben, mert közreadásánál olyan mennyiségű magyarázatot kellett volna kapcsolni hozzá lábjegyzetekben egyrészt az akkori hivatalos ideológia szerint kulcsfontosságú művekről, fogalmakról, másrészt osztályunkról, tanárainkról, hogy az rendkívüli mértékben megnehezítette volna olvasását. A probléma szemléltetésére érdemes idézni belőle egy rövid részletet:

„Azokról a botrányos feudális csökevényekről szeretnék írni, amelyek a mai munkás III. c. osztályt hátráltatják a termelőmunkában. A gyermek 6 éves korban kihatároldódik, kizsigereli a napi 5–6, sőt egyes napokon 7 órán át tartó munkaidő. 14–15 éves korában a terhelés sokszorosára növekedik. Ugyancsak 7–8 óra a napi munkaidő, de itt a munkás az értékénél jóval többet teljesít, de ezt az értéktöbbletet már soha többet nem fogja felhasználni. Vegyünk egy példát. Adott egy történész. Vajh' mire használja a mitokondrium ATP szintézisét a francia társadalmi modellek terén?”¹⁴

A cikk címe humoros átalakítása Friedrich Engels: *A munkásosztály helyzete Angliában* könyvcímének, a szöveg pedig az akkor általunk is használt, Závodszy Géza írta gimnáziumi harmadik osztályos történelemtankönyvben közölt e részletének: *„A gyermeket kilencéves korában gyárba küldik, ahol tizenhárom éves koráig napi 6 és fél órát dolgozik (korábban az ilyen idős gyermekek 8, még korábban 12–14, sőt 16 órát dolgoztak), tizenhárom éves korától tizennyolc éves koráig pedig napi munkaideje 12 óra.”¹⁵* Ugyancsak e tankönyvben olvashatók különféle szövegek az értéktöbbletről.¹⁶ Az *Osztályharcos* szerzője mindezek felhasználásával ironikusan kritizálja a diákok akkori iskolai megterheltségét, rámutatva arra, hogy nem kevés olyan ismeretanyagot is meg kell tanulniuk, amelyet pályájuk során, a későbbiekben nyilvánvalóan nem fognak hasznosítani. E cikk és közzététele pedig szerintem jól jelzi nemcsak a diák kreativitását, hanem az iskola szellemiségének azt az összetevőjét is, amely nyomán nem került sor (legalábbis tudomásom szerint) semmiféle retorzióra az ideológiailag kulcsfontosságú mű részletének (sőt, a továbbiakban más ilyen szövegeknek is) humoros átalakítása, felhasználása miatt, és valamiféle feddésre sem a tanítás rendszerének bírálatáért.

A fentieket figyelembe véve pedig azt gondolom, hogy igenis célszerű volt a nagy mennyiségű szöveg közreadása a kötetben. Ezek ugyanis jól szemléltetik, hogy

¹² Lásd: HADAS-ZEKE, 2012. 178; 186–201.

¹³ Lásd: POLONYI, 2010. 29; 53–54; 182–183; 207; 210–211; 219.

¹⁴ N. N., [1983/1984]. 6.

¹⁵ ENGELS, 1983. 62.

¹⁶ Lásd: ZÁVODSZKY, 1983. 72.

nem kevesek szerint volt és van is egyfajta szellemisége az iskolának, sőt éppen a sok visszaemlékezés vizsgálata tette lehetővé a szerkesztő számára azt az eljárást, hogy kiemelhesse és szemléltethesse e szellemiség legfontosabb jellemzőit a könyv utószavában. Mindemellett ez, úgy vélem, egy kifejezetten olvasóbarát összeállítás is, amelyben a legkülönfélébb korosztályokhoz tartozó egykori tanárok és diákok találhatnak leírásokat számukra ismerős iskolai mozzanatokról, személyekről.

Végül még egy lehetséges problémáról: megtörténhetett volna, hogy egy olyan gyűjtemény jön létre, amely csak a Trefort szellemiségének pozitívumait felismerők, azokat eredményesen kihasználók, az érettségi utáni években, évtizedekben sikeresen kamatoztatók sikertörténet-visszaemlékezéseit tartalmazza, ezáltal összességében hamis képet adva az intézményről. Ennek ugyanis voltak olyan diákjai is, akik, nyilván többféle tényező miatt, nem tudták kihasználni az iskola szellemiségéből következő lehetőségeket, értékeket – és előfordulhatott az is, hogy valaki ezek után akár világhírűvé is válhatott, majd immár ilyen személyként örököltette meg negatív gimnáziumi élményeinek sorozatát memoárjaiban: ez történt Teller Edével. Mohay Péter a munka során határozottan törekedett az efféle egyoldalúság elkerülésére, amit a kötet lektoraként teljes mértékben támogattam. A könyvben benne is vannak a híres fizikus visszaemlékezésének részletei. Ugyanakkor szerintem figyelemre méltó, hogy amikor az 1925-ben érettségiző Teller és barátai magyarirodalom-tanáruktól, Alszeghy Zsolttól egy olyan feladatot kaptak, amelynél fontosak voltak az iskola szellemiségében felfedezett tényezők: az intellektuális munka, az önálló gondolkodás, a kritikai szemlélet, akkor – legalábbis a memoár szerint – ezt örömmel végezték el és az eset egyértelműen pozitív emlékként rögzült a fizikusnál:

„Az utolsó évben Alszeghy házi dolgozatokat íratott az érettségi témákból, és közölte, hogy ezeket mi négyen, és egy ötödik osztálytársunk, Hlavács Andor fogja értékelni. Ez nagy megtiszteltetés volt, továbbá kitűnő módszer a felkészülésre. Az év hátralévő részében esténként apám irodájában dolgoztunk és vitatkoztunk. Elneveztük magunkat bizottságnak, játékosan komolyan vettük magunkat, és fölfedeztük a csapatmunka örömeit.” (125.)

Ezek után az e rendkívül érdekes, olvasmányos, számos helyen a szó jó értelmében véve kifejezetten szórakoztató kötet néhány problémára koncentrálni ismertetését zárhatnám azzal a reménykedéssel, hogy azon diákoknak, akik nem érezték jól magukat ebben az iskolában, azért maradt legalább egy-két jó emlékük is életük itt töltött időszakából – még ha nem is futottak be olyan pályát, mint Teller Ede. Ám befejezésként fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy e könyvet korántsem csak az iskola egykori diákjai, tanárai forgathatják érdeklődéssel, hanem a különféle pedagógiai módszerek alkalmazásaival foglalkozó tanügyi szakemberek; a történészek közül mindazok, akiket érdekel a 19–20. századi történelem egyes mozzanatainak megjelenése egy fővárosi oktatási intézmény életében, diákjainak, tanárainak emlékeiben, ám főleg az oktatás- és neveléstörténet, a művelődéstörténet, a társadalomtörténet képviselői, utóbbiak köréből kiváltképpen is az elitek sajátosságait kutatók; a szociológusok is. Valamint, a legkülönfélébb tudományterületekről azok, akik e mű segítségével is szándékoznak vizsgálni, majd bemutatni egy-egy

jelentős intézmény, nem is feltétlenül iskola, hanem esetleg színház, múzeum¹⁷ vagy csoport¹⁸ szellemiségét. A Mohay Péter által készített kötet ugyanis jól szemlélteti, hogy – ha nem is egykönnyen és nyilván nem is minden esetben – valamilyen megragadható és meg is mutatható egy intézmény szellemisége.

Felhasznált irodalom és rövidítések

BADDELEY

2005 BADDELEY, Alan: *Az emberi emlékezet*. Ford.: RACSMÁNY Mihály. Budapest, Osiris, 2005. (*Osiris tankönyvek*)

CSISZÉR-SÁRI

1980 CSISZÉR Béla – SÁRI Gusztáv: *Történelem az általános iskola 8. osztálya számára*. 15. kiad. Budapest, Tankönyvkiadó, 1980.

ENGELS

1983 ENGELS, Friedrich: A munkásosztály helyzete Angliában. [Részlet.] In: ZÁVODSZKY Géza: *Történelem a gimnázium III. osztálya számára. Az újkor története*. 3. kiad. Budapest, Tankönyvkiadó, 1983. 62.

GAÁL-UHRIK-LOVAS

2010 GAÁL Mariann – UHRIK Dóra – LOVAS Pál: Innováció, emberközpontúság – közösségbarát módon. [Beszélgetés.] *Ellenfény*, 15. (2010) 6. sz. 4–10.

GYÁNI

2000 GYÁNI Gábor: Emlékezés és oral history. In: Uő.: *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Budapest, Napvilág, 2000. 128–144.

HADAS-ZEKE

2012 HADAS Miklós – ZEKE Gyula: *Egy fölösleges ember élete. Beszélgetések Vázsonyi Vilmosmal*. Budapest, Balassi, 2012.

¹⁷ Például egy múzeum: a vajai Vay Ádám Múzeum szellemiségéről az intézmény igazgatója, Varga Béla 1991-ben ezeket állította: „Vaja, illetve a múzeum szellemisége ugyanaz, ami volt eddig is. Ez nem konzervatívizmus; a Jó, azt hiszem, mindig megmarad jónak. Így a múzeum is marad az, ami volt: otthona, biztonsága a szépért, az emberarcúságért küszködő és munkálkodó – elsősorban is (mert még mindig nagy szükség van rá!) – a határon túli, arra érdemes magyaroknak. A múlt rendszer ideológiája fojtogatta őket. Akkor vett olyan irányt a múzeum szelleme, a szükség, hogy középpillére legyen annak a nagyívű hídznak, amely a két legnagyobb kulturális múlttal rendelkező országrészt: Erdélyt és a Felvidéket összeköti. Találkozáshellyé, és e találkozások által megtermékenyített tojásból, talán kikelő újszerűség szülőfészkevé, központjává tenni Vaját. Bátran állítom, és nagyszerű nevek a tanúim, hogy ez meg is indult; és tart a folyamat.” -NGS-, 1991. 4.

¹⁸ Két csoporttal: az Eck Imre vezette Pécsi Balettel és a Győri Balettel kapcsolatban tette fel Gaál Mariann a következő kérdéseket: „Miképp lehetne körülírni azt a szellemiséget, ami a Pécsi Balettet jellemezte? Mi különbözteti meg mondjuk a Győri Baletttől?” Lovas Pál, a dél-magyarországi együttes egykori táncosa így válaszolt: „Az Eck Imre-féle Pécsi Balett intellektuális volt, a Markó-féle Győri Balett pedig emocionális. Már másfajta közönségigényt szolgált ki.” GAÁL-UHRIK-LOVAS, 2010. 7.

JÓVÉRNÉ SZIRTES-SIPOS

1991 JÓVÉRNÉ SZIRTES Ágota – SIPOS Péter: *Történelem a gimnázium IV. osztálya számára. 1914–1945.* 8. kiad. Budapest, Tankönyvkiadó, 1991.

KESZEI

2015 KESZEI András: *Emlékek formájában. Egyéni, társadalmi és kulturális hatások a múlt felidőzésében.* Budapest, L'Harmattan, 2015. (*Ars Sociologica*)

KISS

1987 KISS Istvánné: *A Trefort utcai „Minta”.* Az ELTE Ságvári Endre Gyakorlóiskola története. [H. n.], [k. n.], 1987.

MAKAY

1972 MAKAY Gusztáv, Dr.: A „Trefort” szelleme. In: *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Ságvári Endre Gyakorló Iskolájának centenáriumi emlékalbuma 1872–1972.* Szerk.: FEHÉRVÁRI Gyula – DR. MAKAY Gusztáv – DR. SOLTI Jánosné. Budapest, [k. n.], 1972. 40–45.

N. N.

[1983/1984] N. N.: A munkás III. c. osztály helyzete az iskolában. *Osztályharcos*, [1983/1984] 6; 9.

-NGS-

1991 -NGS-: Vajai emlékek és aggodalmak. Szép múlt és jövő közé lehet-e hidat verni? *Szabad Újság*, 1. (1991. december 31.) 264. sz. 4.

POLONYI

2010 POLONYI Péter: *Gyökereim.* [H. n.], Syllabux, 2010.

[SÜPEKNÉ]

[1985] [SÜPEK Ottóné]: *Vörös Boldizsár.* Gépirat, az ismertetés szerzőjének birtokában.

VÖRÖS

[2022] VÖRÖS Boldizsár: *Emlékezés Máthé Pál Tanár Úrra.* 1–3. (<https://trefort.elte.hu/dokumentumok/iskolatortenet/vorosboldizsarmathepalrol.pdf> – Utolsó letöltés: 2024. október 14.)

ZÁVODSZKY

1983 ZÁVODSZKY Géza: *Történelem a gimnázium III. osztálya számára. Az újkor története.* 3. kiad. Budapest, Tankönyvkiadó, 1983.