

A centralizáció és az iskolai autonómia

„Mi részben árt sajátlag, nem tudom;
De általános véleményem az,
Hogy ez honunkra nagy csapást jelent.”*

Horatio szavai: Hamlet,
első felvonás 1. szín.

Vajon a központosítással óhatatlanul csorbul-sérül az intézményi szint függetlensége (közkeletű kifejezéssel élve: autonómiája), és vele együtt a demokratikus állam intézményrendszere, vagy nem szükségképpen? Van-e olyan központosított (oktatás)igazgatási rendszer, amelyik magas fokú centralizációja ellenére mégis demokratikus?

Aki élt már diktatórikus-tekintélyelvű és polgári-demokratikus országban, akár ugyanabban, tudja, hogy melyikben van szabad (köz)élet. Tapasztalhatta, hogy az egy-pártvezetésű, tekintélyelvű állam kikerülhetetlenül központosított igazgatású- innen a demokrácia-féltés egyik forrása.

Annyi bizonyos, hogy nincs olyan központosítás, amelyik ne sértené az iskola, azaz a tantestület érdekeit, hiszen növekszik függőségük, értsd: csökken autonómiájuk területe, és ez fájdalmas érdeksérelmet okoz Magyarországon is – ez a félelem másik forrása. Nem nehéz ilyenkor a pedagógusokkal együttérezni.

A pedagógus szervezetek egyöntetű jajszava hiteles: az eddig gyűlölt és a kifosztásig pumpolt – hozzá nem értőnek mondott és ezért lesajnált – választott önkormányzatokat kikapcsolva a központi szintre helyeződött a hatalmi súly a jelenlegi kormányzati ciklusban. Mostantól kezdve innen sértik az iskola autonómiáját.

Paradox helyzet jött létre: most vált valóra a szakszervezetek és pedagógus szervezetek sokaságának évtizedes követelése, az oktatás ügye szakmai kezekbe került, de az iskolákból kihallatszó hangok azt mondják, hogy nincs sok köszönet benne. Pedig az oktatási ágazat valamennyi bürokratikus irányítási pontján a KLIK-kektől a közoktatási államtitkárságig szinte kizárólag a pedagógus szakma képviselői ülnek, a rendszer működtetése, beleértve a tankönyvkiadást is, teljes egészében iskolai tapasztalatú, pedagógiai végzettségű-múltú szakemberek irányítása alá került.

Az új rendszerben az önkormányzatoknak kizárólag az iskola testét kell(ene) gondozniuk, de a lelke már a közoktatási államtitkárság és a pedagógus hivatalnok, illetve a tantestületek kezei közé került. A pedagógus korporációnak a Nemzeti Pedagógus Kar ad nemsokára keretet.

Annyi történt, hogy az eddigi – a demokráciát garantáló – hárompólusú berendezkedés kétpólusúra szűkült, kiesett az ellensúlyt adó laikus elem. Az iskolák és az oktatáspolitikai központja közötti szoros együttműködés elől minden akadály elhárult, a szakma belülsébe tartozik a közoktatás céljának, tartalmának kiválasztása, a nevelés szellemének megválasztása.

* William Shakespeare: *Hamlet, dán királyfi*. Fordította: Arany János. <http://mek.oszk.hu/00400/00486/00486.htm#d2774>

Ezt a változást csöndben élik át a pedagógusok. Számos feltételezés él arról, hogy miért. Meglehet, az a magyarázat, hogy a tantestületek eleve mérsékelt figyelmet fordítanak az országra, az oktatási rendszer és benne munkahelyük demokratikus berendezkedésének jelentőségére, figyelmük nem terjed túl az iskola falain; minek is, hiszen az egyéni értelmezésű szakmai szabadság, amely egyben a menekülés lehetősége, mindig is adott: „az osztályban azt csinálom, amit akarok”. Az iskola autonómiája éppen ezért a szervezeti függőség kurucos elutasítását is jelentheti. Az iskola autonómiája voltaképp az öntörvényűeknek való világot is jelenti.

Bármely rendszer radikális fordulata mindig komoly fennakadásokat okoz. Ez történik most velünk is: zűrzavar támadt, amely egy lényegi elemet elfedett: megmaradnak-e, megerősödtek-e azok intézmények és szabályok, amelyek az állami önkény szárba szökkenését el tudják fojtani? Többek között: van-e a szülőknek érdemi képviselője az iskolákban? Ki tudnak-e állni a helyi társadalmak érdekeik mellett, vagy pedig csak az egyéni érdekérvényesítésnek nyílik út a hivatalokban és az iskolákban? Vannak-e hatásköri garanciák az elfogultságok kivédésére, van-e a szakfelügyelőnek közvetlen intézkedési joga? Számos további, ezekhez hasonló – nem szakmai – kérdést tehetünk fel.

Ha a garanciák magas falát felépítik, akkor nem jöhet létre az állam ideológiai hegemóniája, s az is nehézségekbe ütközik, hogy bármelyik miniszteri helyzetben lévő személy önnön legjobb pedagógiai eszméjét rendeleti úton vagy hivatali súlyával élve valamennyi iskolához eljuttassa. Ugyanilyen korlátok fékezik a közösségi iskolában dolgozó pedagógust is, hogy ne várja el, ne kérje számon önnön világnézetét, pártállását tanítványaitól.

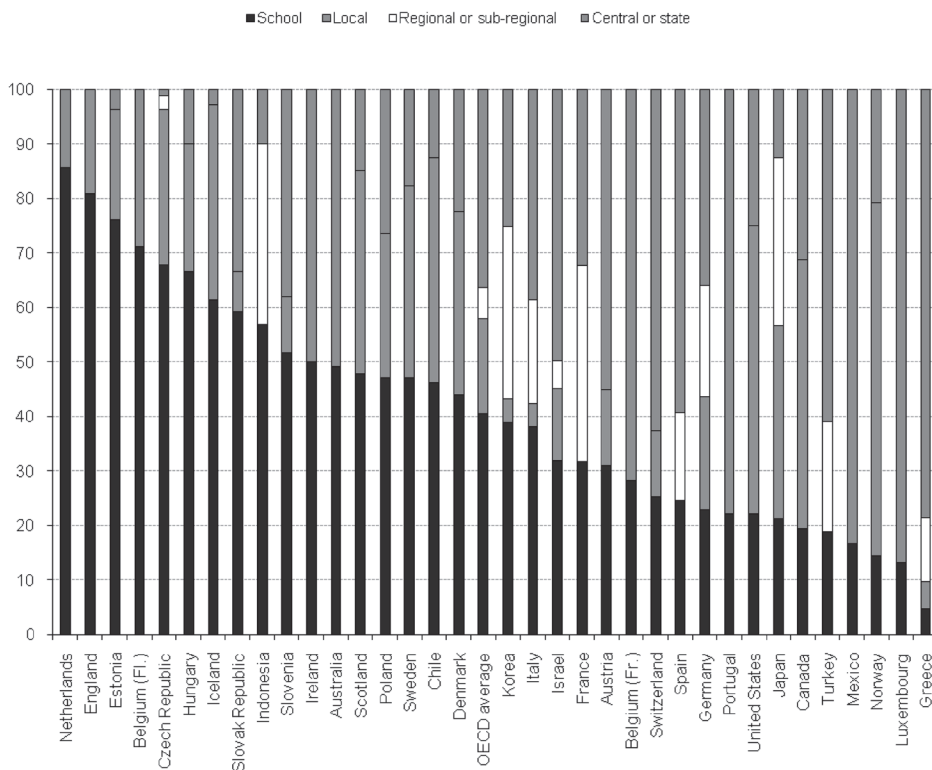
Amennyiben a „fékek és ellensúlyok” rendszere stabil, akkor, de csak akkor, másodrendű, hogy az irányítás módja központosított vagy decentralizált. Van ilyesmire számos példa a világon.

Az iskolai autonómia foka és a tanulók teljesítménye Európa néhány országában

Ha netán bárki úgy látná, hogy nem demokratikus bármelyik európai ország berendezkedése, azaz van közöttük diktatórikus, vagy tekintélyelvű, itt abba is hagyhatja az olvasást: ezt a vitát máshol és máskor kell lefolytatnunk.

Ha elfogadjuk az OECD statisztikájának módszertanát, egyértelmű, hogy a valamennyi iskolára vonatkozó döntések közül az iskolai szinten meghozott döntések aránya és a demokratikus berendezkedés között nem mutatható ki kapcsolat a 2010/11-es tanévben. Azaz: a tanügyigazgatás sokféle módja él térségünkben.

A vizsgálat kérdőívében négy döntéshozatali szintet különböztettek meg: (1) központi kormányzati, állami kormányzati, (2) regionális és térségi, (3) kormányzati és végül (4) iskolai szintet. Megvizsgálták, hogy a közoktatásra vonatkozó döntéseket melyik szinten hozták meg, következésképpen valamennyi döntés közül az intézményi szinten meghozottak aránya az iskolai autonómia indikátora.



1. ábra. Az iskolára vonatkozó döntések megoszlása a közösségi fenntartású alsó középfokú képzésben (a magyar iskolarendszer 5–8. osztályában), az iskolai autonómia csökkenő sorrendjében (forrás: OECD, Table D6.1. See Annex 3 for notes [www.oecd.org/edu/eag2012])

A legnagyobb fokú iskolai autonómiát a vizsgálatban részt vevő OECD-országok közül Hollandia, Anglia, Észtország, a flamand ajkú Belgium, Csehország és Magyarország tantestületei élvezik, a legkisebb mértékű autonómia pedig a görög, luxemburgi, norvég, mexikói és török iskolák pedagógusainak jutott. Ha közülük csak az Európában elhelyezkedő országokat vesszük figyelembe, vitathatatlanul demokratikus berendezkedésű hely Görögország, Luxemburg, Norvégia, Portugália, Németország, holott ezekben a legkisebb fokú döntési jog jut az iskoláknak. A centralizáció tehát önmagában nem az antidemokratikusság velejárója, mondom ezek alapján a bázisdemokráciában hívő barátaimnak (is).

Autonómia és az iskolák teljesítménye

A végére két kérdésünk maradt: van-e összefüggés az igazgatás módja és a tanulók teljesítménye között, ez az egyik. A másik: az iskolai autonómia foka mennyiben jár együtt az olvasásmegértésben vagy a matematika tudásban mutatkozó egyenlőtlenség jelenségével?

Nincs más dolgunk, mint a fentebb már bemutatott táblát összevetnünk a PISA 2009-es vizsgálat eredményeivel azokban az európai országokban, amelyek mind a két vizsgálatban részt vettek. Európa csupán egy részéről beszélek, amelyből kimaradtak egy-egy kivétellel a balkáni és a balti országok, Finnország, Belgium, Dánia és Anglia. Az egy-

szerűség kedvéért csak az olvasásmegértés területét elemezzük, mert a fenti országokban a matematika és az olvasás tudásának a foka szorosan együtt jár ($r=0,55$), ami az egyik esetben igaz, az nagy valószínűséggel a másikra is.

A vizsgált európai országok által lefedett térségre vet jellegetes fényt az olvasás-tudás mértéke és a tanulók közötti teljesítménykülönbség (azaz az átlagteljesítmény körüli szórásmértéke) közötti kapcsolat ténye. Kérdés, hogy a magasabb teljesítményszint együtt jár-e a tudásbeli különbséggel, és ha igen, milyen irányban. Mindez kapcsolatban áll-e az iskola szakmai autonómiájával?

Amennyiben van közöttük kapcsolat, akkor a jövőben e három dolgot együtt kell vizsgálnunk, különösen akkor, ha majd bizonyítást nyer, hogy oksági kapcsolatról van szó.

Nézzük meg közelebbről az adatokat! Az 1. táblázatban az országokat az 1. ábra alapján az autonómia csökkenés sorrendjében közölöm. Az adatok böngészését át is lehet ugrani, mert alább jön a kapcsolatok meglétének és erejének bemutatása, mondandóknak lényege.

1. táblázat. A 15 éves tanulók olvasásmegértésének átlaga és az átlag körüli szórása, a matematika kompetencia átlaga, valamint az iskolára vonatkozó döntések közül az iskolában meghozott döntések aránya néhány európai országban

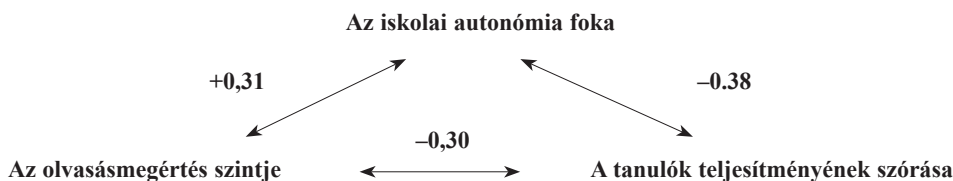
	olvasásmegértés		matematika	Az iskolára vonatkozó valamennyi döntés közül az iskolában meghozottak százaléka
	átlaga	szórása	átlaga	
Görög ország	483	95	466	4,9
Luxemburg	472	104	489	13,2
Norvégia	503	91	498	14,6
Portugália	489	87	487	22,2
Németo.	497	95	513	23,0
Spanyolo.	481	88	483	24,7
Svájc	501	93	534	25,3
Ausztria	470	100	496	31,0
Franciao.	496	106	497	31,8
Olaszo.	486	96	483	38,2
Dánia	495	84	503	44,1
Lengyelo.	500	89	495	47,2
Svédó.	497	99	494	47,2
Írország	496	95	487	50,0
Szlovénia	483	91	501	51,8
Slovákia	477	90	497	59,4
Izland	500	96	507	61,5
Magyaró.	494	90	492	66,6
Cseho.	478	92	493	68,0
Észto.	501	83	512	76,3
Hollandia	508	89	526	85,7

Forrás: PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I) – © OECD 2011

Forrás: Education at a Glance – © OECD 2012

Most pedig vizsgáljuk meg e három dolog együtt járását! Voltaképpen ez a mondandóm.

A tanulók olvasásmegértésének átlaga és az átlag körüli szórása valamint az iskolára vonatkozó döntések közül az iskolában meghozott döntések aránya közötti kapcsolat iránya és erősege néhány európai országban



Az európai térség egyfajta szabályának tűnik, hogy ott, ahol nagyobb arányban hozzák meg az iskolában a döntéseket, ott nagyobb fokú a tanulók olvasásmegértés-szintje ($r=0,31$), vagy fordítva, azokban az országokban, ahol jobban olvasnak a tanulók, azokban magasabb az iskola autonómiája. Persze: nem oksági kapcsolatról van szó, hiszen egy esetleges központosítással sem fog esni a tanulók teljesítménye. Görögországban csekély az iskolai autonómia, és az európai átlag alatti a tanulók olvasásmegértés szintje, Hollandiában meg fordítva áll a dolog. Hipotézisként kezelendő, hogy Európa vizsgált országai közül az olvasásmegértés terén az átlagnál nagyobb kihívással szembenező társadalmakban általában jelentősebb az állam oktatásszínvonalat emelő szerepe.

Az olvasástudás mértéke és a tanulók közötti különbség nagysága (azaz az átlagteljesítmény körüli szórás mértéke) közötti szignifikáns kapcsolat negatív irányú: azaz minél magasabb az adott országbeli gyermekek szövegértésének szintje, annál kisebb a tanulók közötti különbség ($-0,30$), és fordítva, minél alacsonyabb szintű a 15 éves tanulók olvasásmegértésének a foka, annál nagyobb ott az egyenlőtlenség. Ez sem oksági kapcsolat, hanem az ország kulturális szintjének jelzése: az olvasásban az európai átlaghoz képest jobban teljesítő társadalmakban kisebb a tudásbeli különbség, mint a nem ilyenekben. Minden bizonnyal az olvasásmegértésnek van olyan szintje, amely fölött e tudás/képesség fajta birtoklása már nem szelektív. Az észak európai régió ilyen, a dél- és közép-európai nem. (Már csak ezért is nehéz innen modellt exportálni.)

Mindezek fényében nem meglepő, hogy az iskolai autonómia foka és a tizenöt éves tanulók olvasásmegértésében jelentkező egyenlőtlenség között negatív irányú kapcsolat ($-0,38$) mutatható ki. Azaz minél nagyobb a különbség a diákok tudása között az adott országban, annál központosítottabb a rendszer. Természetesen oksági kapcsolatról itt sincs szó: a központosítás önmagában nem növeli a különbségeket az olvasás megértésében. Annyi azonban bizonyos, hogy ahol rosszabbul tudnak olvasni a vizsgált európai országok közül, ott nagyobb a diákok közötti különbség, és kevesebbet bíznak az iskolára. Mintha a központi fejlesztés lenne továbbra is a meghatározó, mint száz évvel ezelőtt valamennyi országban a kontinentális Európában.

Ez az egyszerű vizsgálat arra hívja fel a figyelmet, hogy helye lenne egy alaposabb elemzésnek, amely az iskolai eredményeket és az iskolairányítás decentralizációját mélyrehatóbban vizsgálná.

A fenti adatok fényében annyit láthatunk, hogy Európában a polgári parlamenti demokráciában az (oktatás)igazgatás egyaránt lehet központosított és decentralizált. Nem az irányítás módja, hanem a demokratikus intézményrendszer ereje és stabilitása a meghatározó.

Ebből viszont következik, hogy a központosító politika nem feltétlenül antidemokratikus, de bizonyosan fájó érdeksélemmel jár különösképpen az iskolák és az iskolafenntartó önkormányzatok körében, míg meg nem szokják az új rendet. A demokratikus berendezkedés a központosítás ellenére megmaradhat, ha állandó Alkotmánnyal (Alaptörvénnyel), a hatalmi ágak éles elválasztásával, a hatáskörök és a pénzforrások központi, térségi, helyi intézmények közötti megosztásával, a választott vezető testületek vezetésével, és még sok

egyébbel megakadályozzák az állami, oktatásirányítói önkény létrejöttét, azaz bármely érdeket és értékeket képviselő csoport túlhatalmának tartós létrejöttét.

Ha ilyen intézményrendszer nincs, akkor a parlamenti demokráciát mellőző tekintélyelvű, a szakmaiság hangoztatásával a vitákat kizáró, hivatásrendi és elnyomó állam jöhet létre, amelynek lényegét a 20. századi példák egyértelműen mutatják. Erre fele csúszni a központosított államigazgatási háttérrel mindig nagyobb veszélyt jelent, mint decentralizálttal, az biztos.

Ami minket illet, az nekünk dukál

A kelet-közép-európai országok történetében a központosított állam ritkán demokratikus: hol feszített – gazdasági, alfabetizáló, egészségügyi, kulturális stb. – modernizációs politikára, hol nemzeti kisebbség erőszakos asszimilálási kísérletére, hol a lent lévők féken tartására, hol a társadalmi egyenlőség brutális megteremtésére, katonai előképzésre, a nemzetnek politikai identitást adó ideológia indoktrinálására használták a közoktatást. Nem meglepő, hogy az igazgatás módja és az antidemokratikus berendezkedés képe összeszökösödik mind a mai napig még a szakértői fejekben is. Holott e két dolog nem azonos, és éppen ezért választhatóak el egymástól. A magyar polgári demokratikus elveket követő jobb- és baloldal törekedhetne erre is, de nem nagyon teszik. Az egyik a tekintélyelvű állam és az annak logikáját követő igazgatás felé, a másik pedig az államot elutasító önszervező, önigazgató társadalom és iskolája felé tájékozódik.

Az államtól függetlenül működő közösségi (állami) iskolában magyarországi gondolkodók előtt ott áll a feladvány: akár a központosított, akár decentralizált igazgatású, de mégiscsak polgári demokratikus rendben miképp tudják elhelyezni bázisdemokrata értékeiket. S ha ezt a műveletet elvégezhetetlennek találják, akkor inkább az iskola szakmai (korporatív) autonómiája vagy pedig a demokrácia felé hajlanának-e. A tekintélyelvű államok mellett az alulról szervezett társadalom gondolata és gyakorlata is a messzi múltba nyúlik vissza. Néhány 20. századi példát említek itt: a magyar Munkástanácsok, a lengyel Szolidaritás, az izraeli kibucok, önfenntartó kommunák, önszervező iskolák stb.

Mindkettőnek van hagyománya, amire hivatkozni lehet, így mindkettő konzervatív eszme, de egyik sem polgári demokratikus.

Mindkettőnek van hagyománya, amire hivatkozni lehet, így mindkettő konzervatív eszme, de egyik sem polgári demokratikus.

Az államtól függetlenül működő közösségi (állami) iskolában magyarországi gondolkodók előtt ott áll a feladvány: akár a központosított, akár decentralizált igazgatású, de mégiscsak polgári demokratikus rendben miképp tudják elhelyezni bázisdemokrata értékeiket. S ha ezt a műveletet elvégezhetetlennek találják, akkor inkább az iskola szakmai (korporatív) autonómiája vagy pedig a demokrácia felé hajlanának-e. A tekintélyelvű államok mellett az alulról szervezett társadalom gondolata és gyakorlata is a messzi múltba nyúlik vissza. Néhány 20. századi példát említek itt: a magyar Munkástanácsok, a lengyel Szolidaritás, az izraeli kibucok, önfenntartó kommunák, önszervező iskolák stb. Mindkettőnek van hagyománya, amire hivatkozni lehet, így mindkettő konzervatív eszme, de egyik sem polgári demokratikus.

Sáska Géza

oktatáskutató, ELTE PPK

Varga Domokos, az „abszolút pedagógus”

Szabadidőmet és szabad szellemi kapacitásomat évtizedek óta leköti szűkebb pátriám, Kunszentmiklós (és környéke) múltjának megismerése.¹ Ebben a minőségemben kerülhettem ugyanis kapcsolatba a Vargha családdal, és kerültem negyven éve személyes kapcsolatba, majd barátságba Vargha Balázssal és Varga Domokossal. Amiről alább beszélni fogok, az sokkal inkább az imént vázoltak hozadéka, mint hézagos neveléstudományi és/vagy neveléstörténeti fölkeszültségemé.²

Miután (talán) sikerült legitimálni mai szereplésemet, immár a tárgyra térve fölteszem magunknak az aktuális alapkérdéseket: mit keres ma itt Varga Domokos? Pedagógus volt-e ő, miután tanult mestersége szerint erdőmérnök volt? S ha mégis pedagógusnak ítéljük, vajon azok közé az „abszolút pedagógusok” közé tartozott-e, akik „minősített formában részesítették előnyben a tanítást teljes vagy részleges életpályaként saját tudományos, művészi vagy irodalmi tevékenységükkel szemben vagy azokat kiegészítendő” (Kiss, é. n.)?

Kérdéseinkre az író életében és műveiben keresünk választ. Munkássága tömör áttekintése után egy pillantást vetünk az alkotó gyökereire, a család, a szülőhely, az iskolák, s a mesterek által az életművéhez (közvetve) hozzáadott értékekre. Ezek révén kerülhetünk közelebb a felnőtt ember életútjának megértéséhez, az alkotói oeuvre értelmezéséhez, pedagógiai vonatkozásainak föltárásához.

Pillanatfölvétel

Varga Domokos író Kunszentmiklóson született 1922-ben, Vargha Tamás református lelkész és Magay Mária hét gyermeke közül a negyedikként. Szülőhelye gimnáziumában érettségizett 1940-ben, majd Sopronban szerzett erdőmérnöki diplomát. Az ötvenes években rádiós és újságíró, az 1956-os forradalom után két év börtönbüntetést szenvedett. A rabságban vált íróvá: 1964-től sorra jelentek meg a könyvei. A hetvenes évek elejétől szabadúszó íróként dolgozott, miközben feleségével, Stolte Magdával hét gyermeket neveltek föl.

Félszáznál több művének alaptémái a családi élet és a rejtelmes gyermeki világ; szinte minden írása tanít és nevel, és szinte minden írása a szentmiklósi gyermekkor világában gyökerezik. Kötetvételei között különösen sokra becsülte az alma matertől kapott Pro Schola emlékérmét, meg a szülőváros díszpolgári címét. Életművét 2002. március 15-én Kossuth-díjjal ismerték el. Négy hónappal nyolcvanadik születésnapja előtt, 2002. május 12-én hunyt el. A Farkasréti temetőben nyugszik.³

Az életművét lezáró *Víg játék – végjáték* utolsó lapjain Goethe halhatatlan sorainak átköltésével búcsúzott az élettől:

- Az ormokon fenn
- Semmi nesz.

- A lomb között sem
- Sejdítesz,
- Csak halk fuvalmat,
- Az erdön egy madár se szól.
- Várj, nyúgoszol
- Te is maholnap. (Varga, 2002, 246. o.)

Gyökerek, iskolák, mesterek

Egy kétszáz éves magyar értelmiségi család címmel közölte Varga Domokossal készült interjúját Albert Zsuzsa a *Forrás* című folyóiratban (Varga, 1999a). Itt is, mit a vele készült más beszélgetésekben, az író szívesen, részletesen szólt fölmenőiről. Tanítók, tanárok, papok, jogászok, orvosok, tudós irodalmárok, szépírók, költők nemzedékei növesztették, terebélyesítették a „Vargák” családfáját.

Anyai ágon például a felvilágosodás idején Debrecenben működő Budai Ézsaiás professzor és a lexikonszerkesztő Budai Ferenc, apai ágon a *Bécsi Magyar Kurírt* szerkesztő Márton József és a pápai kollégiumot fölvirágoztató Márton István oldalági elődök voltak. Ugyancsak apai ágon egy-két nemzedékkal később, a Bolyaiakkal barátkozó nagyenyedi professzor, a matematikus idősebb Szász Károly ükapaként, majd a fia, a pap, tanár, költő, műfordító, politikus ifjabb Szász Károly dédapaként – egyenes ági fölmenők. Ifjabb Szász Károly Póla nevű leánya, a nagymama ereiben is csörgedezett némi költői véna, a férje, a statisztikus, államtitkár nagyapa Vargha Gyula pedig több kötetes költő volt, időskori verseit a magyar impresszionista líra közvetlen előzményei közt tartja számon az irodalomtörténet.⁴

A fővárosból falura került református papnak, Vargha Tamásnak és a szentmiklósi Magay Máriának is négy-négy testvére volt. A családban csak Sapának és Mamámnak hívott szülők viszont már hét gyereket neveltek a szentmiklósi parókián. A hét közül a középső, Domokos – a család nyelvhasználatában csak Dombi – íróként szorgalmas krónikása lett szűkebb pátiriájának és a családjának. Aligha véletlen, hogy szinte nincs írása nélkülük, s hogy gyakran kalandozza be könyveiben a messze tűnt boldog gyermekkor feledhetetlen helyszíneit.

Amilyen természetes módon volt a Varga-gyerekeknek Szentmiklós a világ közepe, épp oly természetes módon volt számukra a szentmiklósi világ közepe az otthon adó parókia, és benne a népes család. Az író több interjúban is szólt szüleiről, testvéreiről, meg az ő külön kis gyermekköztársaságukról, amely nyaranta a több tucatnyi unokatestvér közül kikerülő „aktuális” nyaralókkal bővülve uralta a parókia tágas udvarát, kertjét.⁵

Családi játékaik fő forrása és irányítója pedig Sapa volt, aki szent áhítattal vallotta a nemzet költői lángelméjének Arany Jánost, így az Arany-idézetek kitalálása mindennapos feladatukká vált a gyerekeknek. Apjuk másik erőssége a logika, a matematika lévén, különféle ésjátékokkal is gondolkodásra készítette gyermekeit. „Boldogult Balázs bátyámnak van néhány játékos könyve, ezeknek jó részét az apám játékaiból vette.” – mondja egy helyütt Varga Domokos (2002d, 146. o.), akinek ez a visszaemlékező megállapítása vonatkoztatható Tamás bátyjára, illetve az ő munkáira is.

A „Vargák” a húszas évek derekától egy évtizeden át koptatták az állami elemi iskola padjait. Varga Domokos úgy emlékezett ezekre az évekre, hogy noha az elemi iskola csak írni, olvasni, számolni tanította meg a nebulókat, de ezt a feladatát igen alaposan teljesítette. Így az iskolai penzumok mellett bőven hagyott időt nekik a világ saját jogú és módszerű megismerésére.

A legidősebb testvér, az 1918-ban született Éva 1928-ban iratkozott be a szentmiklósi református gimnáziumba. Amikor pedig – Jóború Magda osztálytársaként – 1936-ban

kitűnő érettségit tett, abban a tanévben a hét testvérből öt már a gimnázium tanulója volt. Tamás következett, majd jött „Sándor Balázs”, Domokos és Ida. Amikor pedig a legifjabb fiú, Dénes érettségizett, akkor élte meg az iskola utolsó előtti „egyházi” esztendejét, hiszen a következő nyáron, 1948-ban államosították. Akkor Jóború Magda már ismert kommunista politikus, országgyűlési képviselő, a három idősebb fiú pedig a magyar kulturális közélet sűrűjében tevékenykedett.

Kis híján más iskolákban kellett tanulniuk a Vargha gyerekeknek, mert 1924-ben egy miniszteri rendelet megszüntetésére ítélte a reformátusok szentmiklósi gimnáziumát, s csak helyi összefogással és erős lobbizással sikerült megmenteni, amelyben jelentős szerepet vállalt az akkoriban kereskedelmi államtitkári posztot betöltő Vargha Gyula is.

Az 1920-as évek első felében alaposan kicserélődött, megfiatalodott az iskola tanári kara. Több Trianon utáni menekült tanár mellett néhány magát megégetett, gyanús „tizenkilencest” is befogadott a kis, vidéki iskola.

„Tanárainkat vettük sorba baráti beszélgetés közben: Csipszit, Kappant, Stikit, Samut, Misát, Leposát, Szeptit és a többieket. Véleményünk hajszára egybevágott: egyik hülyébb, mint a másik. Egyszerűen nem értettünk, hogyan sikerült egyetlen iskolába ennyi nevetséges, furcsa figurát összeszalajtani. 'Válogatott állatsereglet' – mondtam én ki zengő hangomon. S még büszke is voltam rá, hogy ilyen találóan fogalmaztam meg a lényegét.” Mielőtt igazat adhatnánk hajdani kamaszként a hajdani kamasznak, az író így folytatja vallomását a *Kamaszkrónikában* a félistenek gyarló voltáról: „Pedig ma nem a kegyelet, hanem az igazságérzet mondatja velem: szinte érthetetlen, hogyan sikerült abban az időben e kis vidéki gimnázium tanári karába annyi kitűnő koponyát, annyi eredeti egyéniséget egybegyűjteni.” (Varga, 1971a, 12. o.)

A „kitűnő koponyák”, „eredeti egyéniségek” közül néhányat alaposabban is bemutatott a *Kamaszkrónikában* az író. Bemutatta a helyi társadalom „frontemberét”, a matematika – fizika szakos. Zsámboki Lajost, a cserkész „parnok”-ot, mindenféle közösségi kezdeményezés szervezőjét és mozgatóját, meg az országos hírnévvel bíró idős Miklóssy János tornatanárt, akinek sportos tanítványai másfél évtizeden át uralták a honi diáksportot. Atlétái és úszói is végigverték a magyar gimnáziumok hasonló csapatait.

Bemutatta az európai (el)ismertséggel bíró klasszika filológust, az iskola Platón-fordító „szórakozott professzorát”, dr. Kövendi Dénest, akit a helyi közvélekedés lenyűgöző tudása ellenére „rossz tanárként” könyvelt el, mert nem tudott rendet tartani, mert a fegyelmezés akkor szokásos eszközeit nem volt hajlandó alkalmazni. De azok a diákok, akik kíváncsiságból vagy számalomból alkalmanként mégis odafigyeltek rá, olyasmiket hallhattak, tanulhattak tőle, amiket senki mástól a tanári karból.

Megismerkedhettünk a rajztanár-festőművész Gál Sándorral, aki a kortárs képzőművészet modern irányzatait és technikáit „napra készen” alkalmazta, sőt tanította is a diákjainak. A korábbi Eötvös kollégista, a történelem-földrajz szakos ifjú Miklóssy János pedig a saját zseniális ötletét megvalósítva, nagy forgalmú nyilvános könyvtárrá szervezte át a tanári könyvtárt. El lehetett érni a *Nyugatot* és a *Szép Szót*, a Magyar Élet és a Cserépfalvi kiadványait, a friss falukutató szociográfiákat, a népi írók könyveit. A gyűjtemény a nagyobb diákok számára is nyitva állt (Varga, 1971b, 131–133. o.).

Mind a három Vargha fiút tanították az itt soroltak. A fiúk – a gimnáziumi évkönyvek tanúsága szerint – nem jeleskedtek a cserkészetszervezetekben, a sportkörben és a zenekörben, viszont otthonosak voltak az egyházi diákszervezetekben és az önképzőkörben meg a művészeti rajzban. Az 1935/36-os tanévben az önképzőkör „humán” fődíját Jóború Magda nyerte, *Jókai írói módja* című munkájával, a természettudományos fődíjat pedig a hetedik Varga Tamás, a *Minden mozog* című természetfilozófiai értekezéssel. Tamás hetedikben önképzőköri titkár, nyolcadikban ifjúsági elnök volt. Hatodikosként első díjat nyert a Körben Balázs, *Karrier* című novellájával, majd ezt az eredményt megismételte hetedikben is, de nyolcadikban már nem „jegyzik” az önképzőköri szereplését.

Domokos csak a Bethlen Gábor Körben volt aktív. Nyolcadikban ő a Kör elnöke, beszédet mond október 31-én, a reformáció ünnepén. Végig kitűnő volt, ifjú Kövendi Dénessel ketten érettségiztek kitűnőre az osztályból 1940-ben.⁶

A család tüdőbajra való erős hajlamot föltételezett a nyurga, görbe tartású ifjúnál, ezért szülei rábeszélésére, tanári álmait föladvá Sopronba ment erdőmérnök hallgatónak. Ott tanulta meg a fegyelmezett szellemi munkavégzést, a matematikai alapú, logikus gondolkodást, a lényegkeresés és a pontosság igényét. Első írásai is a főiskola *Bástyánk* című folyóiratában jelentek meg (Varga, 2002c, 132–133. o.).

A „karácsonyisták” közt⁷

Karácsony Sándorról, a pedagógia debreceni professzoráról Tamás bátyjuk pesti egyetemistaként hozta az első híreket, majd a két öccse is követte őt Karácsony körében. A Vargha-családban nem övezte osztatlan öröm a professzor fölbukkanását. Egyrészt, mert ő kapatta rá a fiúkat Adyra. „Sapa” szemében Arany és Vargha Gyula voltak a nagybetűs, koszorús költők, míg Ady az ifjúság megrontója. Másrészt a professzort autonóm viselkedése, eretneknek számító gondolkodása miatt sokan a református egyház afféle fenegyerekének bélyegezték, irányító szerepét a keresztyén ifjúság köreiben a lelkész Vargha Tamás elutasító idegenkedéssel fogadta.

Egy interjúban Domokos így nyilatkozott kapcsolatuk kezdetéről „...a népi táboron belül én elsősorban Karácsony Sándornak a híve voltam. Minden alkalmat megragadtam, hogy Budapesten átutazóban én is az ő közelében lehessenek. Ő is számon tartott engem.” (Vargáné, 2006, 245. o.) Többször is tanítómesterének nevezte a professzort, akinek nem volt ugyan iskolai tanítványa, de még „kereső kamaszként kapott rá”, és „áhitattal leste boldogító bölcsességeit”. A mester iránti tartós elköteleződését pedig így summázza: „Hadd mondjam ki, mert szorongat a szó: ha ma sem érzem céltalannak e múltó életet, azt holtában is mindenekelőtt neki köszönhetem.” (Varga, 1971c, 110. o.)

Az ifjú erdőmérnök a háború után Debrecenben vállalt szakmájába vágó munkát. Egy év elteltével Pestre hívta Karácsony, és őt bízta meg az újjászervezett cserkészlet *Cserkészfiúk* című lapjának szerkesztésével. A lap munkatársai közt voltak más Karácsony-tanítványok is. Varga Domokos 1948 elején még vezércikkeket írt a lapba, de az áprilisi szám címlapját már Rákosi képe töltötte be, majd 1948 júniusában meg is szűnt a lap, a cserkészettel együtt.⁸

A középiskolások diákszervezete, az MDNSZ orgánumaként 1947 márciusában új ifjúsági hetilap indult, a *Március Tizenötödike*.⁹ Varga Domokos ennek a szerkesztésébe is bekapcsolódott. 1947 őszétől állandó szerző mind a három Varga fiú. Tamás *A mi kis világunk* című írásában képzelte csillagközi utazásra invitálta ifjú olvasót, s út közben magyarázta a táguló világegyetemet, meg a relativitás elméletét. Balázs a régi debreceni kollégiumról meg „Mindnyájunk Attilájáról” írt cikket, és nyilván ő rejtőzött a „Sándor Balázs” szerzői név mögött is. Domokos *Rózsa Sándor 48-a* címmel írt vezércikket, majd az 1948. április elsejei számban *Hiszen ez érdekes* címmel új tanulási módszert ismertetett. A módszer lényege diáktársunk „felfedezése”, a közös érdeklődésre építő közös tanulás, a közös élmény izgalma. A lap munkatársai között további kunszentmiklósi származású karácsonyisták bukkantak föl, mint például a későbbi könyvtáros, Kövendi Dénes és a muzeológus Dankó Imre.

Az 1948-as politikai fordulat a Varg(h)ákal együtt a többi Karácsony-tanítványt is eltűntette a lapból. Karácsony Sándornak a polgári Magyarország megteremtését célzó pedagógiai rendszere a '40-es évek végére káros utópiává degradálódott, az '50-es évek első felére üldözendővé, ellenségessé nyilvánított, de még 1956 után is bizalmatlanság

vette körül a tanítványait, meg akik követni próbálták őt. Ma már Karácsony Sándor-díj is van, de – Varga Domokos (2002d, 164. o.) rezignált szavaival – „...nincsen azért ő igazán benne a mai magyar pedagógiai közgondolkodásban”.

Varga Domokos pályáíve – megbicsaklástól kiteljesedésig

A pályakezdő író 1948 és 1958 közötti életútja folytonos hányódás remények és csalódások közt, – kissé hangzatos címkével – a *Szabad Néptől* a Gyűjtőfogházig. 1948-ban felségül vette Stolte Magdát, s míg sorra születtek a gyerekeik, őt elsodorta a politika. A mindenható pártlaptól a *Falurádióhoz*, onnan az *Irodalmi Újsághoz* került, szocialista termelési jelentéseket, élmunkás portrékat írt, miközben belül mind dermedtebb lélekkel élte meg a pártdiktatúra országosan keserves következményeit. 1956-ban ott volt a Petőfi Kör vitáin, megélte a reményteli forradalmi napokat, novemberben részt vett az újpesti munkásgyűlésen, majd bebörtönözték. A mögötte maradt évtizedben messzire sodródott irodalomtól, pedagógiától, ám a két év fogság, meg a távoli család fájó hiánya íróvá avatta, kiszakította belőle a *Kutyafülűek* történeteit.

A hatvanas évek erdészkedéssel, kényszerű írói hallgatással, majd az újbóli megszólalással teltek. Szabadulása után hamar rálelt a pályáját végigkísérő legfőbb témára és legjellemzőbb hangra: egymás után kerültek ki írói műhelyéből a pedagógiai szépróza változatai – a *Kutyafülűektől* a *Népek kenyéréig*.

A megtalált téma és hang a továbbiakban is alapmotívuma marad, ez jellemzi a következő két évtized, a hetvenes-nyolcvanas évek pedagógiai tematikájú, bő tucatnyi művét is. Csak jelésszerűen emelem ki most közülük a saját kamaszkorát vallomásos hangon fölidéző *Kamaszkrónikát*, az elidegenedő, elárvult világban a testvért a legnagyobb ajándéknak vélő *Kölyökkószolgotót*, meg a *Tisztelt családom...*-at, amelynek egyes darabjait az özvegy, Stolte Magda (*Vargáné*, 2006, 245. o.) „józanésszel megírt pedagógiai művek”-nek minősített – nem föltétlenül elismerő hangon.

Mindenféle értelemben a kiteljesedés időszaka Varga Domokos számára élete utolsó alkotó évtizede. A rendszerváltást követő kilencvenes években számos közéleti, művelődéspolitikai jelentőségű feladatot elvállalt, a nevelés dolgai iránti tartós vonzalma mégis megmaradt. Tovább erősödött, mélyült a „nemzet szolgálmestere” szerep iránti elkötelezettsége. Ez a kitaró ragaszkodás mutatkozott meg a kisdíjak számára írt, szerkesztett olvasókönyveiben, és a határon túli, nagyobb diákok számára írt történelemkönyvekben egyaránt. Ekkor született meg az *Ünnepeink* című, a nemzet új ünnepeihöz szoktató, municiót adó, hiánypótló mű, valamint – mintegy pedagógiai hatyúdalokként – élete végső esztendeiben három további könyv. Ezek a Fekete György barátjával közösen írt *Mentálpedagógia* című speciális pedagógiai szakkönyv, a *Nem születünk szülőnek* című, gyakorlati alapú családpedagógiai esszégyűjtemény, végül 2001-ben *A magyarság rövid története* 3. része, amelyet a kolozsvári Lászlóffy Csabával közösen írtak. És akkor még nem is szóltunk az író utolsó évtizedének sok gonddal, de legalább annyi örömmel járó vállalkozásáról, a *Lyukasóra* című folyóirat sok fáradtsággal, törődéssel járó szerkesztéséről.¹⁰

Végül pedig ehhez a hiányos és célzottan vázlatos szemléhez hozzá kell fűzni legalább annyit, hogy nem valamiféle torzult értékítélet miatt maradtak ki az író remek szociográfái, s a finnekkel vagy éppen Kunszentmiklóssal foglalkozó könyvei, s még jó néhány egyéb, kitűnő műve. Mivel itt és most az „abszolút pedagógus” Varga Domokost kerestük, ezért a szemlének is csak a pedagógiai jellegű munkákra figyelhetett.¹¹

Szerep, stílus, hangnem, műfaj

Az írói életmű tematikus, műfaji csoportosítása, „szakozása” elsősorban a bibliográfusok, könyvtárosok dolga. Az egyszerű olvasó nélkülük is hamar rájön persze, hogy ennek az impozáns életműnek a java része érintkezik valamilyen szinten és formában a nevelés dolgaival, a pedagógia világával, a gyermeknevelés-növelés örök, nagy kérdéseitől a legapróbb részletekig elmenően. De az irodalmárok, könyvismertető szakemberek, kritikusok, esztéták körében is legfőbbéddig a tematikus érintkezésig terjed a (köz)megegyezés. A művek pontos és tárgyyszerű csoportosítását, besorolását tovább nehezíti Varga Domokos sajátos stílusa, amelyről ő maga több helyütt nyilatkozott úgy, hogy az bizony gyakran átlépi „az értekező és az elbeszélő próza törvényes határait”. Sébor József a Varga Domokossal készített interjújában az egyik kérdése fölvezetésekor azt állította a *Kutyafülűektől a Tisztelt családom...-ig* terjedő könyvekről, hogy azok „a nevelési szappopróza” sajátos közties műfajába tartozó írások” (Varga, 2002b, 175. o.). Valóban, ezek a szak- és a szépirodalom határvidékén lavírozó, esszyszerű munkák még a szakozó, besoroló könyvtárosoknak is sok fejfájást okoztak már, teszem hozzá magam, egykor volt kollégáim és mai utódaik nevében is.

Saját besorolási kísérletem alapjául elsősorban az író önreflexív megállapításai szolgálnak. Úgy próbálom meg – szerzői segítséggel – fölpakolni képzeletbeli könyvespolcainkra Varga Domokos életművének a neveléssel valamiképpen érintkező darabjait, hogy az 1964-ben kiadott *Ipiapacs* című regényt helyeztem a szépirodalom-polc közvetlen szomszédságába. Vagyis nem a kronológia okán került a polc egyik végére az író börtönévei után nyomtatásban elsőként megjelent könyve, hanem mert a műfaji meghatározást maga a szerző írta a könyv címe alá. „Ez a könyv valójában az én négy fiam története, őket helyeztem teljesen más környezetbe, s próbáltam elképzelni-végiggondolni, hogy apátlan-anyátlan árvákként hogyan viselkednének.” – írta az *Ipiapacs*-ról Varga Domokos (2002b, 171. o.).

Míg az *Ipiapacs* izzig-végig „fiction”, nevelődési regény, addig az „igaz történetből” töltkező másik ifjúsági regénye, az ebesi nevelőotthon történetét bemutató *Fiúkfalva* a maga tényirodalmi háttérével már egy fokkal közelebbről kerülgeti a nevelés-nevelődés egy izgalmas szegmensét, s állít emléket a *Valahol Európában* kallódó gyermeknemzedékének, meg az ő elkallódásunk ellenében élő pedagógus hősöknek.

A sort – „arccal a pedagógia felé” – a gyermekirodalmi ismeretterjesztő könyvekkel folytatom: a *Jó játék a fény, az árnyék*, a *Jó játék a víz, levegő*, a *Népek kenyere*, az *Erdei esztendő* vagy a *Bábel tornya* már elszakad a (mese)irodalomtól, de nyelvében szép-prózaai eszközökkel is élve szólítja meg, miközben élvezettel és élvezhetően tanítja kis olvasóit. Itt következhetnek a sorban a természettudományos ismeretterjesztő célú képes gyermekenciklopédia, a *Kérdések könyve* darabjai, az *Ég és Föld* meg a *Rejtelmes világ*. Hozzájuk támaszkodik a Vekerdi Lászlóval közösen írt *A világ kereke*, amely az emberi művelődés történetét az ifjú olvasók elméjét próbára tevő, (el)gondolkodtató kérdések sorozatából kiindulva foglalja össze. Ennek a könyvnek a tartalmáért alighanem legalább annyira felel Vekerdi, mint amennyire a nyelve, stílusa Varga Domokosé. Az egyetlen hatalmas ívű, évezredek átívelő, izgalmas beszámoló a szó szűkebb értelmében nem is igazán ismeretterjesztő írás, miként a *Rejtelmes világ* vagy az *Ég és Föld* sem, mert „nem a részletekről szólnak, hanem a nagy egésről...”²⁵

Az eddigiek mellé helyezhetjük az elsősorban diákoknak szánt történelmi ismeretterjesztő könyveket. Ezek a *Magyarország virágzása és romlása*, az *Ős Napkelet*, az *Európa születése* (Vekerdi Lászlóval) meg a *Vér és arany* (Csaba Lászlóval), valamenynyien a *Képes történelem* sorozat darabjai. Róluk meg azt írta a szerző egy helyütt, hogy bennük mintegy időgépet kínál olvasóinak, 10-től 100 éves korig, hogy szálljanak be és röpködjön vele téren és időn át – vissza a múlt(ak)ba (Varga, 2002b, 174. o.). Az idő-

gép-metaphora szemléletesen érzékelteti a szerző történelemkönyveinek közvetlen, mesélő-elbeszélő hangnemét, stílusát.

A tanító szándékú könyvek után következzenek a módszertani előírások szerinti, „igazi” tankönyvek! Az író a pedagógia világán belül mindig különösen izgatták a kisgyermek értelmi beilleszkedésének nehézségei az iskola világába. Nem véletlen, hogy elsősorban az alsós korosztálynak törekedett a kezébe adni a maga felfogása szerint legalkalmasabb olvasókönyvet. Az 1979-es, akkori reform tantervhez illeszkedően Csulák Mihállyal közösen írtak második olvasókönyvet, amelynek további tizenhat átdolgozott kiadása jelent meg a kilencvenes évek közepéig, s amelyből másfél-két évtizeden át tanultak olvasni, beszélni, gondolkodni a kisdíákok. A rendszerváltás környékén „nemzeti szolgálómesterként” indította útnak a Lázár Ervinnel közösen írt harmadik és negyedik olvasókönyvet, majd Varga Domokos 1994-ben már egyedül, elkészítette – középpontjában a *János vitézzel* – az ötödikes irodalmi olvasókönyvet is. Ezeket a tankönyvet saját szavai szerint úgy állította össze, hogy azokból tanulva minél kevesebb gyerek morzsolódjon le, kallódjon el (*Varga, 2002b, 174–175. o.*). Ifjúkori történelemtanári álmait ébresztette gazdag magyarságismeretével ötvözve az esszé értékű nemzettörténeti tankönyveiben. A '90-es években született a *Mogyeriektől Mohácsig* és az *Emlékezzünk eleinkről*. A sort a határainkon kívül élő magyar diákok számára Lászlóffy Csabával közösen írt két tankönyv, *A magyarság rövid története* első és harmadik kötete zárta.

A kicsiknek és nagyobbaknak, a mindenkori nevelteknek szánt könyvek hosszú sorát kövessék polcunkon a felnőtteknek, a mindenkori nevelőknek írott munkák! Először is a családpedagógia témakörét szerteágazóan bebarangoló remek pedagógiai esszéi: a *Kutyafülűek, a Kölyökköztaláló* és a *Kamaszkrónika*, illetve a kissé nehezekebb című *Tisztelt családom, -od, -ja...*, majd a nagy ívű összegző válogatás, a *Nem születünk szülőknek*. Ennek az esszéesorozatnak az egyik végletét az „inkább irodalom” *Kutyafülűek* elbeszélései jelentik, a másikat pedig az irodalmi esszé és az értekező próza stíluselemeit mesterien ötvöző két munkája, a gyermeknevelő *Tisztelt családom...* és a felnőtt nevelő *Nem születünk szülőknek*.

A szülők, nagyszülők nevelési továbbképzését kövessék a pedagógusoknak szánt munkák! Iskolai, tantestületi, osztályfőnöki segédkönyvként vált hamar népszerűvé az érdekelt pedagógusok körében a rendszerváltás után „áthangszerelt” iskolai ünneprend megvalósítását szolgáló *Ünnepünk* című kötet, Varga Domokos szerkesztésében. Mellé teszünk két pedagógiai módszertani jellegű szakkönyvet. Mindkettőben társszerzőként szerepel az író. Előbb a legkisebb korosztály nevelése érdekében a szülők nevelését célzó kötet jelent meg 1969-ben: *A 3–6 éves gyermek: a gyermek helye otthonában* című könyv társszerzői Tardos Anna és sógornője, Vargha Tamás felesége, Binét Ágnes voltak. Varga Domokos ebben az apák szerepéről írt a családi nevelésben. A másik kötet a felnőtt korosztály pedagógiájával foglalkozó, 1999-ben megjelent *Bevezetés a mentálpedagógiába* című, pedagógus-továbbképző szerepre ajánlott szakkönyv, amelyet a mentálpedagógus Fekete Györggyel közösen jegyeztek.²⁸

A szépirodalmi művektől induló polcunk túlsó végére helyezzük, a „vegytisztán” pedagógiai szakmunkák szomszédságába Varga Domokosnak a különböző, elsősorban módszertani szaklapokban megjelent számos cikkét, recenzióját és kritikáját. A *Tanító* 1992. októberi számában például személyesen mutatta be a legilletékesebbeknek a Nemzeti Tankönyvkiadónál megjelent harmadik olvasókönyvét. Nem egyszerűen módszertani útmutatót írt (noha azt is), ezeken túl azonban fontos üzenetet fogalmazott meg a Karácsony Sándor-i pedagógián nevelkedett író-tankönyvszerző a maga pedagógiai tapasztalatairól, elveiről.

A magyar nyelv és irodalom szaktárgyi módszertani lapjában 1996 elején az általa szerkesztett *Lyukasóra* című folyóiratot kínálta – „nem az iskolában, hanem az iskolának

(is)”. Ugyanott, két számmal később *János vitéz éve* című írásában a szerző maga mutatja be a Nemzeti Tankönyvkiadó ötödikes olvasókönyvét. Az élményszerű, élményalapú irodalomtanítás az olvasásra rákapatás legbiztosabb eszköze – hangsúlyozta ismételten és sokadszorra a cikk (meg a tankönyv) szerzője.

A *Magyartanítás* 1997. évi 2. számában az Apáczai Kiadó ötödikes és hatodikos fogalmazási feladatgyűjteményeit bírálta meg Varga Domokos. Talált is bennük annyi hibát, amennyi már hangsúlyosan indokolta a kritika címét: *Fogalmazástanítás – veszélyes buktatókkal*. A bírálat lényege: egyrészt rosszul, hibásan tanít a gyűjtemény, másrészt a szerzője még a saját szövegeiben is gyakran rosszul, pongyolán fogalmaz (Varga, 1992, 1996a, 1996b, 1997).

A bukaresti *Közoktatás* című magyar nyelvű szakmai hetilap 2002/4-es számában, a *Tanárok Fóruma* rovatban jelent meg Varga Domokos és Fekete György közös cikke *Mentálpedagógiai gondolatok* címmel. Két számmal később ugyanott – poszthumusz írásként – *A kiskamaszok lelkivilága* olvasható Varga Domokostól. Noha a korábbi, közös könyvükből vett részletek másodközléséről van szó, újabb megjelenésük az író pedagógiai hattyúdala.

Varga Domokos pedagógiai természetrajza

Fiatalabb korában még a gyakorlati pedagógia is megkísértette olykor Varga Domokost. A soproni evangélikus liceumban különórákon tanította a finn nyelvet – maga is diákként. Debrecenben 1945–46-ban a dolgozók gimnáziumában természetrajzot tanított. Egy év múlva Pesten a MADISZ-os fiataloknak tartott irodalmi szemináriumokat és tanított népdalokat, de még a börtönévek után is, erdőmérőkként munkája mellett egy ideig erdész szakmunkástanulók számtan- és mértantanára volt. Nagyjából ennyi az ő direkt, többé-kevésbé formalizált pedagógiai gyakorlata. De a „benne szorult” tanárságról többször is vallott a különböző, vele készült beszélgetések során: „Valóban tanár szerettem volna lenni, de rossz tanár lettem volna, a tanterv ellen folyton lázadó, a szabadon szárnyaló gyermekkíváncsiságnak könnyen engedő, elkalandozó. Ezért jobb is tán, hogy könyvekkel nyitogatom a gyerekek eszét, szemét, s így élem ki a belém rekedt pedagógiai ambíciókat.” (Varga, 2002c, 137. o.) Nem lett a tanárságból semmi, mint ahogy az erdőmérnökségből se sok, írta le másutt, de őt világeletemben mégis csak a pedagógia érdekelte igazán: „...hiszem és vallom, hogy én inkább vagyok pedagógus, mint író, [...] Elsősorban mindig pedagógiai szándékok, törekvések fűtöttek, amikor egyik vagy másik [...] könyvemhez hozzákezdtem.” – vallott írói törekvései háttéréről (Varga, 2002d, 162. o.).

Egyszerre és természetes módon tudott szülő és családpedagógus lenni, s akár a gyerekei otthoni tanulását is megszervezni. Különleges pedagógiai eseményei voltak ennek a szervező munkának a Varga-családban az érettségire készülő gyerekek fölkészítését célzó, szakértő vendégek bevonásával megszervezett „családi szabadegyetemek”. A saját gyerekeiből és a gyerekei barátaiból verbuválódott hallgatóságot áthatotta az „önkéntes vállalás” boldog tudata. Ajándékként fogták föl azt a tudást, amit az előadóktól kaptak. Ezek az alkalmak váltak a legfontosabb szakmai előzményeivé az író gyermek- és ifjúsági ismeretterjesztő munkáinak.³²

Nevelési alapelveit, gondolkodását illetően Varga Domokos is Karácsony Sándor köpönyegéből bújt ki. pedagógiai felfogását, a nevelésről, tanításról vallott nézeteit átmege átszövi a Karácsony Sándor-i, erősen gyakorlatorientált nevelésemélet. Írásaiban a nehéz évtizedekben is búvópataként bukkantak elő szeretett mestere tanításai. Ennek a tanításnak fontos kulcsfogalmai Varga Domokos munkásságában többek között a szeretetre és empátiára építő pedagógia hatékonysága, az egyoldalúan ismeretközlő, a világot

tantárgyakra szabdaló, a nagy egészet megragadni képtelen, a gyerek előzetes ismereteit negligáló tanítási rendszer kritikája, a (nagy)család belső, kohéziós nevelőereje stb.

Pedagógiai szemléletnek leglényegesebb elemeit összegezte az a két, korábban készült interjú, amelyeket a *Végjáték – végjáték* című, az élettől búcsúzó kötetében fontosnak tartott újra közölni (Varga, 2002a). Bozóky Évával még 1974-ben beszélgetett az író, Vég Katalinnal pedig 1999-ben, de a pedagógiai hitvallását meglevenítő szavak, mondatok, gondolatok negyedszázadot átívelően összecsengenek.

Az iskola elsődleges feladata, egyben a szülő dolga is az, hogy a megismerés folyamatában a természetes gyermeki kíváncsiságot felkeltse és ébren tartsa, ennek érdekében pedig érje el azt, hogy élmény és tudás minél inkább összetartozzon a világot megismerő gyermekben. Mert a gyerek alapélménye a világhoz való érzelmi kötődése, ez „szítja” leginkább a tudásszomját.

De az iskola alig épít a gyerekek „hozott” tapasztalataira, ismereteire, meg az anyanyelvi szintjére, illetve annak természetes fejlődőképességére. Ezek helyett kap a gyerek az iskolában egy „álnyelven”, előre gyártott nyelvi formulákban megfogalmazott „tudománypárlatot”, így többnyire tőle idegen dolgok szajkózására kényszerül – „szájába nem illő mondatokkal”. Mindezek helyett: a diákot segíteni kellene a fogalmak tisztázásában, az összefüggések megértésében, a kérdések föltevésében, a kételyek kimondásában, egyszóval az önálló gondolkodásban. „Annyit ér az iskola, amennyit ezen a téren elér.” – vallja Varga Domokos.

Karácsony Sándorra névvel is hivatkozva így árnyalja, egészíti ki az előbbieket: nem szabad az iskolának a tananyagban a világot részekre szabdalni, az egészet kell látni, látatni. A kisgyerek még természetes módon él benne a maga teljességében, ismeri fel és meg annak összefüggéseit, csakhogy a rossz iskola leszoktatja erről a képességéről. Az iskolának a gyerek fejében tovább kellene fejlesztenie, erősítenie azt a rendszert, „amely a tudást szervessé és maradandóvá teheti”. Ki kellene épülnie a gyerek gondolkodásában egy térbeli, időbeli, logikai hálónak, ahol mindig a már meglévő ismerethez kötődnek az új dolgok, hogy az újat is el lehessen helyezni a meglévő ismeretek között, s az újak értelmét a többihez képest lehessen tisztázni. Ez az iskola, a pedagógus alapfeladata is lenne, de az iskolának, a pedagógusnak ez nem mindig sikerül, mert az iskola mással próbálkozik. Ám ez a „más” rossz út, mert teljes rendszert „nem lehet szőröstül-bőröstül átplántálni az egyik emberi fejből a másikba.” (Varga, 2002c, 137–139., 141–143. o., 2002, 150–151. o.)

Az író az iskolai „álnyelven” megfogalmazott „tudománypárlat” ártalmas voltát részletekbe menően tovább árnyalta a módszertani folyóiratokban megjelenő cikkeiben. A kisgyermek, az iskolakezdők korosztálya furcsa, olykor gyötrő kettősségként éli meg a kényszerű átmenetet a már kiválóan működő szóbeliségéből a még dőcögő, primitívebb szintű írásbeliségbe, az írás-olvasás „tudományának” elsajátításakor a gyerekekben fölmerülő fogas kérdésekbe, hiányérzetbe. Pedig minderre akad alkalmas orvosság! A „gyermeknyelv” meg az „iskolanyelv” értelemgyötrő, hiányérzetet generáló kettősségével szemben a tanulók kérdéseire a jó válaszokat az ügyes tanító segíthet megadni, hogy olvasásra, élményszerű olvasásra kaphatja a gyereket.

Persze az sem mindegy, mit olvas a kisdíák, s ez már a tankönyv szerzőjének felelőssége. A szövegválogatásban olyan irodalmi értékek élvezzenek elsőséget, amelyek által oldódni képes „az iskolán belüli és kívüli világ kettőssége”, hogy – Adyval szólva – minél inkább „élet zengje be az iskolát”, s hogy ezzel együtt az élet is „derűs iskola” legyen. Mert a gyerekek sokfélék, s mindnek keresni kell a kulcsot az eszéhez-szívéhez... (Varga, 1992, 11–13. o.)

Az irodalommal való találkozás, érzelmi összehangolódás elemi élményét semmi más nem pótolhatja, hangsúlyozza másutt Varga Domokos (1996b), aki ezért annak örül leginkább, hogy több tanító panaszkodott már: a gyerekek „előre olvasnak” az ő olvasókönyveiből.

Hogy világosabb legyen, mire gondol az író a gyermeknyelv – iskolanyelv kettősségét főlemlegetve, egy gyerekkori élményét idézi föl. „Tizenkét-tizenhárom éves lehettem. IV. Béláról írtunk dolgozatot. Jómagam ezzel fejeztem be: ’Méltán nevezzük Magyarország második megalapítójának.’ Aztán újra elolvastam ezt az utolsó mondatot, s egyszerre nagyon távolinak, idegennek éreztem magamtól. Sőt hazugnak, szegyenletesnek. Ezt a szót: *méltán* – élőbeszédben én soha nem használtam. Nem hallottam a családban sem, az egész városban sem senkitől. Néztem, csak néztem, mit is írtam le, s valami undorféle jött fel a torkomon. S ez volt talán az a pillanat, amikor eldőlt: egyszer még író lehet belőlem, annyira viszolygok a hamis, a hazug, a nem a saját lelkemből fakadó szavaktól, megfogalmazásoktól. Ma már le tudom írni – a maga helyén –, hogy *méltán*. Sok mindent le tudok írni, ami régen – gyerek- és ifjúkoromban – nem tartozott szó- és kifejezéskincsemhez. Az őszinte stílus befogadásra és fejlődésre képes. Természetesen mindig összhangban a személyiség fejlődésével. De a hamis stílusra kényszerült gyerek stílusa úgy »fejlődik«, hogy megzavarodik. Főleg az írott nyelve, de többé-kevésbé az élőbeszéde is. Általános iskolánk felső tagozatában már-már tömegesen mutatkozó jelenség ez, mondhatnám, népbetegség, amely a felnőtt korra is kiható, tartós károsodást okoz.” (Varga, 1997)

Az iskolakezdő kisgyermek sorsa, iskolai hányattatásai mellett permanens szívügye Varga Domokosnak a nagycsalád nevelőereje, életképessége. A sokgyermekes családok előnyei mellett érvelő író egyik kulcsmondata: „Hét gyereknek te parancsolsz, egy gyerek neked parancsol.” A kis vagy csonka (nukleáris) családot többnyire a gyerek uralja. A mai gyerekek egyre többet kívánnak anyagiakban is, de törődésben, nevelésben is, igénylik a közös játékot, az együtt nevelést, a család mint társaság pedig különleges nevelő-növelő erő. Sok egyke gyerek szomorú, keresné a testvéreit, de nem leli. Pedig fontos a testvér, mert egyszerre támasz és vetélytárs, és mindkettőre szükség is van a harmonikus nevelődéshez. A több testvér pedig még jobb ebből a szempontból. Ráadásul a köztudat szerint a családban a szülők nevelik a gyerekeket. Valójában: a családi közösség neveli – több-kevesebb sikerrel – a szülőket is, a gyerekeket is. A család tagjai szerencsés esetben egymásra hangolódnak, s termékeny érzelmi-szellemi-erkölcsi kapcsolatba lépnek. Még szerencsésebb esetben ez a termékeny kapcsolat a serdülőkor éveiben is kitart a szülők és a gyerekek között.

Az is igaz viszont, hogy a közösségi kontroll 19. századi kimúlását követően a nukleáris vagy csökött, csonka családok megjelenésével ez utóbbiak szerepe napjainkra mind inkább fölértékelődött, mert még ezek is jobbak, mint a semmilyen (nem létező) családok. Még akkor is igaz ez az állítás, ha ezeknek a csonka családoknak egy részében már megjelenhet a „mérgező pedagógia”, vagyis a család – egyes tagjai révén – akár durván negatív szerepet is betölthet ma már a gyermek nevelődésében (Varga és Fekete, 2002, 15. o.).

Szülők, magatokon kezdjétek gyermekeitek nevelését! – üzeni minden érdekeltnek Varga Domokos. „Ahhoz, hogy igazán nevelni tudjuk őket, az kell, hogy ők is megneveljenek bennünket.” Az író apa, nagypapa töprengései nem csupán a tapasztalatoktól a tanulságokig vezető út stációi: a megfogalmazott tanulságoktól az új tapasztalatokig terjedő intervallumot is kitöltik. „A drága jó szülők [...] minden tőlük telhetőt megcselekedhetnek a gyerekeikért, többé-kevésbé még akkor is mindig bizonytalan marad a végeredmény. A nevelés már csak ilyen: vagy sikerül, vagy nem.”

Szülők, magatokon kezdjétek gyermekeitek nevelését! – üzeni minden érdekeltnak Varga Domokos. „Ahhoz, hogy igazán nevelni tudjuk őket, az kell, hogy ők is megneveljenek bennünket.” Az író apa, nagypapa töprengései nem csupán a tapasztalatoktól a tanulságokig vezető út stációi: a megfogalmazott tanulságoktól az új tapasztalatokig terjedő intervallumot is kitöltik. „A drága jó szülők [...] minden tőlük telhetőt megcselekedhetnek a gyerekeikért, többé-kevésbé még akkor is mindig bizonytalan marad a végeredmény. A nevelés már csak ilyen: vagy sikerül, vagy nem.” (Varga, 1999b)

Az író „családkönyveinek” olvasásakor lépten-nyomon abba a felismerésbe ütközünk, hogy miközben a szerző a maga tapasztalataiból levonja a maga tanulságait, rendre érzékelteti, hogy akár a családon kívüli világ hatásai, akár a család belső mikrovilágának kapcsolatai sokkal bonyolultabbak és változatosabbak annál, hogysem a tapasztalatokból leszűrt tanulságok kőtáblába véshető nevelési axiómákká, általános érvényű tantételekké válhatnának.

Summa: pedagógus volt-e Varga Domokos?

Kiss Endrének (é. n.) az édesapjáról, Kiss Árpádról mondott szavai Varga Domokosra szintén bizvást illenek: „a szellem problémáival foglalkozó szabad ember...” volt.

De akár a scientia, akár az ars paedagogica jelentéstartománya felől közelítjük meg az életművét, elsődlegesen (szép)írói életművet szemlélhetünk. Doktriner szörszálhasogatással tehát csakis oda érkezhetünk vissza, ahonnan elindultunk: szorosan véve nem volt pedagógus Varga Domokos. Viszont maga volt, teljes személyiségével és szinte a teljes írói munkásságával, a homo paedagogicus. A lényéből korlátatlanul áradó nevelői furor a célközönséget illetően nem ismert korosztályi határokat. Kisóvodásoktól az aggastyánokig bárkit meg akart és meg is tudott szólítani, és mindenkihez volt is nevelő-tanító szava. Műveivel a világegészből kiindulva világképet tanított és világlátásra nevelt – mindig népben-nemzetben gondolkodva, cselekedve.

Varga Domokos, az író abszolút pedagógus volt.

Irodalomjegyzék

Karácsony Sándor (1939): *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja*. Budapest.

Karácsony Sándor (1941): *A könyvek lelke, irodalmi nevelés*. Budapest.

Karácsony Sándor (1941–43): *A társaslélek felső határa és a transzcendensre nevelés*. I–II. Budapest.

Karácsony Sándor (1942): *Ocsúdó magyarság*. Budapest.

Karácsony Sándor (1945): *A magyar demokrácia*. Budapest.

Karácsony Sándor (1946): *Magyar ifjúság*. Budapest.

Karácsony Sándor (1947): *Magyar béke*. Budapest.

Kiss Endre (é. n.): *Kiss Árpád szellemi arculatának meghatározásához (1999–2009)*. 2014. 01. 03-i megtekintés, <http://www.pointernet.pds.hu/kissendre/magyarfilozofia/20100810023939446000000764.html>

Varga Domokos (1971a): Vallomás a félistenek gyarló voltáról. In: *Kamaszkrónika (Vallomások és tündések)*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Varga Domokos (1971b): Vallomás az iskolamérgezésről. In: uő: *Kamaszkrónika (Vallomások és tündések)*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Varga Domokos (1971c): Vallomás a fejlődés fokról. In: uő: *Kamaszkrónika (Vallomások és tündések)*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Varga Domokos (1992): Egy harmadik olvasókönyvről. *Tanító*, 8. 11–13.

Varga Domokos (1996a): Lyukasóra – nem az iskolában, hanem az iskolának (is). *Módszertani lapok. Magyar*, 1. sz.

Varga Domokos (1996b): János vitéz éve. *Módszertani lapok. Magyar*, 3. sz.

Varga Domokos (1997): Fogalmazástanítás – veszélyes buktatókkal. *Magyaritanítás*, 2. sz.

Varga Domokos (1999a): Egy kétszáz éves magyar értelmiségi család. Riporter: Albert Zsuzsa. *Forrás*, 31. 12. sz. 88–96.

Varga Domokos (1999b): *Nem születünk szülőnek. Tapasztalatok, tanulságok, töprengések*. Hét Krajcár, Budapest.

Varga Domokos (2002a): *Víg játék – végjáték*. Hét Krajcár Kiadó, Budapest.

Varga Domokos (2002b): Pályaterveztőből pályamegtaláló. Beszélgetés Sébor Józseffel. In: uő: *Víg játék – végjáték*. Hét Krajcár Kiadó, Budapest.

Varga Domokos (2002c): Vallomás és tanítás. Beszélgetés Bozóky Évával. In: uő: *Víg játék – végjáték*. Hét Krajcár Kiadó, Budapest.

Varga Domokos (2002d): Nem lehet a világot részekre szabdalni. Beszélgetés Vég Katalinnal az Alternatív

Pedagógusképző Műhelyben. In: uő: *Víg játék – végjáték*. Hét Krajcár Kiadó, Budapest.

Varga Domokos és Fekete György (2002): Mentálpedagógiai gondolatok. *Közoktatás*, 4. sz. 15.

Varga Domokosné (2006): *Merre jársz most, Dombikám?* Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Vargha Zoltán, Görzsönyi (1912): *A Szemerjai Szász család*. Stief Nyomda, Kolozsvár.

Vargha Zoltán, Görzsönyi (1913): *A görzsönyi Vargha család története*. Bíró-Schwarz Nyomda, Budapest.

Vargha Zoltán, Görzsönyi (1916): *A zsarolyáni és mándi, illetve zsarolyáni Márton-család (a Kerepeczi Kerepeczy-család ismeretlen ága) története*. Franklin Nyomda, Budapest.

Jegyzetek

¹ A Magyar Pedagógiai Társaság Kiss Árpád Műhelyének 2013. december 10-i műhelybeszélgetésén elhangzott vitaindító előadás szerkesztett változata. Az 'abszolút pedagógus' Varg(h)a-fivérek közül Tamást Dancs Gábor matematikus, Balázst Kriston Vizi József mutatta be.

² 1970-ben kunszentmiklósi tanácsi művelődési felügyelőként kaptam a feladatot, hogy hívjam meg Varga Domokost író-olvasó találkozóra. Domokos szabadulása óta a helyi vezetés hivatalos kapcsolatot nem tartott fenn a Varg(h)a-fivérekkel, de a sikeres találkozó után „legitimálódott” ez a viszony. Az eseményhez kötődik a barátságga erősödő személyes kapcsolatunk kezdete is.

³ A család hagyományosan „gh”-val (Vargha) írta a nevét, kivéve Tamást és Domokost. Ők ifjú felnőttként következetesen „h” nélkül (Varga) használták a nevüket. Írásomban magam is következetesen használom a kétféle írásmódot, attól függően, hogy ki(k)ről van éppen szó.

⁴ Vargha Gyula testvérbátyja, a családtörténész Görzsönyi Vargha Zoltán (1912, 1913, 1916) megírta a Márton, Szász és Vargha-családok történetét. (Ifjabb Szász Károly egyébként megelőzte az unokáját, Vargha Tamást a szentmiklósi papságban, ugyanis 1857-től 1863-ig a felső-kiskunsági mezőváros gyülekezetben szolgált.)

⁵ Például: *Varga*, 2002b, 167. o. Itt külön is szól az író Mészöly Dezsőről, Mészöly Gedeon nyelvészprofesz-

zor fiáról, aki szintén unokatestvérük volt. A három későbbi irodalmár, Mészöly Dezső, Vargha Balázs és Varga Domokos között kialakult szoros szakmai kapcsolat gyermekkorukban alapozódott meg.

⁶ A Vargha-testvérek középiskolai tanulmányairól lásd a Kunszentmiklósi Református Gimnázium aktuális évkönyveit az 1930-as, '40-es évekből. Varga Domokosnak ifjú Kövendi Dénes, a későbbi „karácsonyista” könyvtáros mellett osztálytársa volt többek között Szalay László, a neves biofizikus, szegedi egyetemi tanár, valamint a sokszoros válogatott, olimpiai bronzérmes és Európa-bajnok atléta, Csányi György.

⁷ Karácsony Sándor (1891–1952) pedagógus, egyetemi tanár. I. világháborús hadirokkant, 1918-ban Budapesten szerzett egyetemi diplomát. A két világháború közt előbb középiskolai tanár, majd az MTA szótári bizottságának munkatársa. 1942-től 1951-ig a debreceni egyetem bölcsészkarán a pedagógia tanára. Országos cserkészvezető, az Erő című ifjúsági lap szerkesztője. A II. világháború után az új, polgári Magyarország megeremtéséért dolgozott, de a politikai fordulat éve (1948) után félreállították. Pedagógiai-filozófiai rendszere máig hatóan érvényes, eredeti gondolatokat tartalmaz. Főbb művei: Karácsony, 1939, 1941, 1941–43, 1942, 1945, 1946, 1947 stb.

Balogh Mihály

könyvtáros, Kunszentmiklós