

gyelem, emlékezés, megkülönböztetőképeség) a tényezők statisztikai (matematikai) elemzéssel való feltárásáig, viszonyaik és szerkezetük meghatározásáig. Majd érvel a *pszichológiai vizsgálatok* mellett a tanulók képességeinek megállapítása érdekében.

b) *Személyiségi tényezők*: ezek megállapítása megkívánja a személyiség leírását, szerkezetének meghatározását, az örökletes és környezeti tényezők meghatározását stb., ezek alapján az alkotó fejlődés és a megfelelő kiteljesedés feltételeinek megteremtését.

c) *Társadalmi tényezők*: ilyenek a társas kapcsolatok (vezetés, együttműködés, versengés stb.) feltételeiként megállapítható tényezők.

d) *Tanulási tényezők*: ezek körébe tartoznak az ismeretszerzés, a magatartás alakításának feltételei; az iskolai munka felől az iskolai munka szervezése (munka — szünetek — pihenés), az eszközök leghatékonyabb módon való felhasználása, az átvitel és az alkalmazás, a motiváció, a tanulási nehézségek.

e) *A tanulással mint munkával való foglalkozás, munka- és fáradsági tényezők.*

Ezen az 5 csoporton felül alapos pszichológiai ismereteket kíván a szerző a tanulói teljesítmény megállapításához (osztályozás), a sikertelenségek okainak megállapításához, a tanulók segítéséhez abban, hogy a nekik megfelelő magasabb iskolát, illetőleg életpályát válasszák.

A kis kötet érvelés amellett, hogy a pedagógusképzés juttassa el a pedagógust a töle irányított folyamatok tudományos megértéséhez, tudományos megoldások kereséséhez a tapasztalatiak helyett, melyek csak megközelítések lehetnek, és csak korlátozott határok között érvényesek.

Hiányossága a munkának, hogy a felsorolások csak általánosságban maradnak, kívánalmak; nincs gyakorlati javaslat arra vonatkozólag, hogy milyen terjedelemben és mélységben kell a fiatal tanárnak jártasnak lennie az említett területeken, mennyi idő fordítható előkészítése idején lélektani tanulmányokra. A szerző meggyőző a pszichológia tanulásának szükségességéről, de a határok megjelölése nélkül inkább a pszichológus-, mint a pedagógusképzés feladatait részletezi.

Kiss Árpád

## A MAGYAR NEVELÉS TÖRTÉNETE A FEUDALIZMUS ÉS A KAPITALIZMUS KORÁBAN

(Szerk. Ravasz János)

Budapest 1960, Tankönyvkiadó. 268 lap.

RAVASZ JÁNOS, FELKAI LÁSZLÓ, BELLÉR BÉLA és SIMON GYULA szerzőknek megjelenése fontos eseménye szakmánk életének. Tulajdonképpen továbbfejlesztése annak a brosúra-jellegű tankönyvnek, amely a tanítóképzők számára a két első helyen említett szerző tollából még 1950-ben látott napvilágot, és azóta úgyszólván évről évre lényeges változtatás nélkül újra megjelent. Szerzői eredetileg a mostani változatot is tanítóképzés tankönyvnek szánták. Létrejöttében tehát döntő szerepe van a pedagógusképzés, szorosabban a tanítóképzés szükségleteinek, annak a helyes felismerésnek, hogy a szocialista nevelés tudatos szolgálataira készülő pedagógus nem nélkülözheti a nevelésügy és a nevelői gondolkodás hazai fejlődésének valóban történeti szemléletét.

Ez a helyes felismerés érvényesült az elmúlt évek során egyetemi tanárképzésünkben is, amikor — az egyetemi szintű pedagógusképzés hazai történetében mind-egyedül először — minden tanárképző szakos hallgatónak külön kollégium keretében kötelező jelleggel magyar neveléstörténeti

előadásokat is kellett hallgatnia. Az egyetemi és a tanítóképzőintézeti oktatásnak ezen a tudománytörténeti szempontból is fontos kezdeményezésén túl utalunk kell ebben az összefüggésben a *Pedagógiai Tudományos Intézet* neveléstörténeti csoportjának létrejöttére is. Vt 1954-től — ugyan-csak első ízben a tudományszak történetében — rendszeres magyar neveléstörténeti kutatómunka indult meg, főként a kapitalizmus korára vonatkozóan; újabban azonban nevelésügyünk felszabadulás utáni időszakára kiterjedően is.

Más tudományszakok területéhez képest, természetesen még ennek a kutató és oktató munkának a „keresztmetszete” is igen-igen szűk. Ez a helyzet azonban csak átmenetet jelenthet. Abban a mértékben, ahogy a nevelőmunka gyakorlatában és elméletében a marxizmus érvényre jut, amilyen mértékben képessé válunk tudományunk tárgyának valóban fejlődésében történő szemléletére, abban a mértékben fog nőni az igény a hazai neveléstörténet egyre elmélyültebb művelésére is. A szocialista építés társadalmi gyakorlatának

talán egyetlen területe sincs ugyanis, amelyik ennyire napi szükségletté tenné a feladatok távlati megközelítését — az iskolatelepítés problematikájától, az oktató-nevelő munka tartalmának eltervezésétől kezdve egészen a nevelési intézmények mindennapos aprómunkájáig.

A történeti szemléletnek minden egyes igazán tudatos pedagógiai aktusban jelen kell lennie. Ez a szemlélet ugyanis elsődlegesen nem hagyományörzést jelent, hanem a pedagógiai munka „katalitikus” funkciójának tudatosítását. Annak tudatosítását, hogy a növendék a maga teljes testi-lelki habitusában végtelenbe nyúló előzmények (és az ezeken az előzményeken nyugvó közvetlen társadalmi-történelmi helyzet) terméke, aki azután — éppen a nevelési folyamat eredményeképpen — ismét egy időben távolabbi ponton válik teljes mértékben hatékony tényezőjévé a maga társadalma életének. A mai pályairányítás külső és belső feltételeit a múlt hozta létre, próbája viszont az öt vagy tíz évvel ezutáni állapot meg — nagyjából — az egész rákövetkező emberöltő. A tegnapelőtt, a tegnapi és a ma irodalmán a jövő félszázad író-olvasó emberét kell felnevelnünk. Állandó és magasfokú történeti tudatosság nélkül elkerülhetetlenül hibáznunk kell tehát, jelentkezzék ez a hiba életellenes műlthoz-tapadásban, a múlt értékeit és a jövőndő javait fecseklő prezentizmusban vagy a feladatoknak a körülményektől és a jövőndő követelményeitől egyaránt elszakadó illuzionista megközelítésében.

Mindenekelőtt ezért tartjuk olyan fontos eseménynek *A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában* c. kötet megjelenését, és elsősorban ebben az összefüggésben szeretnők lemerni a kritika mérlegén.

A neveléstörténeti irodalmunkban jól ismert négy szerző könyve első és már ennél fogva is egyetlen szintézise annak, amit a magyar nevelés múltjáról a felszabadulásig tudunk, illetve mindannak, ami a megelőző nemzedékek múltat feltáró munkájából pillanatnyilag hatékonynak tekinthető. Megjelenésének közvetlen haszna nyilvánvalóan az, hogy a nevelőképzésben végre rendelkezünk a magyar neveléstörténet tanulmányozásához nélkülözhetetlen vezérfonallal. Azok számára pedig, akik hivatásszerűen vagy spontán érdeklődéstől indítva neveléstörténeti kérdések vizsgálatával foglalkoznak, a könyv tanulmányozása egyrészt megkönnyíti egyes részletismeretek elhelyezését a megfelelő összefüggésekbe, másrészt — és ez nem kisebb jelentőségű a jövő fejlődés szempontjából — megkönnyíti annak számbavételét is, amit még nem tudunk. A munka átfogó értéke-

léséhez fontos erre rámutatnunk. Mégpedig azért, mert jóllehet ez a fokozott tisztánlátásunk a magyar neveléstörténet mai helyzetét illetően éppen a kötet szerzőinek érdeme, a bíráló könnyen esik kísértésbe, hogy — mintegy munkájuk eredményét elsőként éppen ellenük fordítva — tőlük kérje számon mindazt, ami nem egyszer nemzedékek mulasztása.

A mű első része *A feudalizmus kora* címen a X. századtól 1848-ig terjedő időszak neveléstörténetét adja. Ezen belül — főként a jelzett tudománytörténeti okokból következően — meglehetősen halványan ábrázolt részlet éppen az első két rövid fejezet. (Együttvéve egészen 1526-ig terjedő mintegy 600 esztendő története — szűken 11 lapon.) Erősen megérvődik rajta, hogy BÉKEFI REMIG munkássága óta, tehát hozzávetőleg egy fél évszázada nem folyt rendszeres neveléstörténeti kutató munka ebben a korszakban. Érvődik ugyanakkor a szerzők némi bizonytalansága is feladatuk terjedelmét illetően. Mintegy tétovázni látszanak — időnként a későbbiek folyamán is — feltételezhetik-e az olvasótól az egyetemes neveléstörténet ismeretét, vagy pedig ebből is rekapitulálniuk kell mindazt, ami a hazai fejlődés megértéséhez szükséges. (Egyszer-egyszer viszont mintha az a felfogás is kísértene, hogy a magyar fejlődésből is — különösen eszmetörténeti vonatkozásban — inkább csak az tarthat érdeklődésünkre számot, ami az egyetemes nevelésügy fejlődésének színvonalához mérten is figyelemre méltó.)

Igy azután a könyv meglehetősen nehézkesen indul. Az első fejezet (*A feudalizmus korai szakasza*, 9—14. lap) különösképpen inkább az „apparátust” nyújtja, ami nélkülözhetetlen a már feltárt adatok helyes értékeléséhez, magukat az adatokat viszont csak érintőlegesen dolgozza fel. Márpedig — bármennyire közhelyszerű legyen is — a korai feudalizmus magyar oktatásügyének bemutatását nehezen képzelhetjük el a *Szent István legenda* Henrik mestere nélkül meg legalább egy-két művelődéstörténeti adalék nélkül, amelyek — ha másként nem, közvetve — a korabeli papok olvasottságára, tanulmányaik körére utalnak.

Természetesen itt is, akárcsak az egész munkában, a bírálatnak is korlátokat szab a könyv szűkre méretezett terjedelme. De úgy véljük, még az ilyen szűk keretek között is többet mond akár egyetlen tény, amely bizonyítja, hogy nálunk is „a papok ragadták magukhoz a szellemi műveltség monopóliumát” a középkorban, mint az engelsi tétel szövegszerű beiktatása. Főként ebben a fejezetben hiányoljuk, hogy a szerző egy futólagos adatközlésen kívül

nem tár az olvasó elé egyetlen ilyen konkrét hazai neveléstörténeti vonatkozású tényt sem, illetve csupán távoli utalásként szerepeltet ilyeneket.

Egyébként itt, ahol a feltárt történeti ismereteknek annyira híjával vagyunk, még élesebben vetődik fel a kérdés, mint a későbbi, gazdagabban dokumentálható korszakokban: mit is tekintünk a neveléstörténet közelebbi tárgyának? Csak az intézményes nevelés történetét-e, tehát gyakorlatilag az iskolai oktató-nevelő munkát vagy még a családi nevelés történeti alakulását is, vagy pedig — még távolabb vonva meg a kört — az emberformálás egész társadalmi gyakorlatát és ennek észmei tükröződését az elmélet területén? Úgy véljük, többféle változat egyaránt elgondolható és jogos is lehet. Mivel azonban a könyv egyes fejezetei a megfelelő fejlődési szakaszok legáltalánosabb történelmi-társadalmi jellemzéséből, a mindenkori gazdasági, ideológiai és politikai viszonyok vázlatos rajzából indulnak ki, némi gondolati zökkenőt okoz, hogy ezután többnyire közvetlenül az iskolára, tehát a problémakör egyik — bár központi fontosságú — részterületére kell figyelmünknek összeszűkülnie. Olyanképpen, mint amikor a filmfelvevő objektívje átmenet nélkül vált a távoli képről a részletre, anélkül, hogy annak az egészben való elhelyezkedését, az egészszel való összefüggését kellőképpen érzékeltetné.

Egyébként a legelső fejezet megszövegezésére vonatkozóan csupán jelentéktelen észrevételünk van. A 11. lapon a *trivium* hármasságából a dialektikának még az említése is elmaradt, a *quadrivium* elemeinek felsorolása pedig mintegy beolvad a szövegbe.

A *feudalizmus virágzó szakasza* c. fejezeten (14–19. lap) még mindig érződik a tematikai koncepció bizonytalansága: Hol inkább köztörténeti és eszmetörténeti tájékoztatást ad, hol pedig feltételezi ezek ismeretét. Az egyes témák kifejtésének folyamatossága sem mindig megnyugtató. Így — például — a városi iskolázás előzetes, pusztán futólagos említése után kiemelten tájékoztat a szerző arról, hogy „A kb. 1400–1490 közti időszakban már nemcsak az iparúzó-kereskedő városokban, hanem sok mezővárosban is találunk iskolákat” (15. lap). Ezután ismét zárójeles mondat utal vissza, hogy az első két városi iskoláról már a XIII. századból maradt fenn adatunk.

Talán még jobban érzékelteti a gondolatmenet zsúfolódását az a körülmény, hogy az itt kiemelt 90 esztendősi periódust megelőző korszak jellemzésében egészen más, nem iskolatörténeti vonatkozás kerül elő-

térbe. Ezt az időszakot ugyanis a következő mondat vezeti be: „Már az 1250–1400 közti időszakban elterjedt az élesen anti-feudális, a népi osztályharcot kifejező *patarenus*, majd a *valdens* eretnecség.” (14. lap.)

A szerzőt érthető módon az a törekvés vezeti, hogy a szűkreszabott keretek között is a fejlődést jelentő mozzanatokot domborítsa ki. Ismételten előfordul azután, hogy ábrázolja a módosulást, a megelőző státus bemutatására azonban nem vet elég súlyt. Így a feudalizmus virágzásának időszakában a művelődés progresszióját kétségtelesenül viszonylagos elvilágiasodása és a demokratikus mozgalmakkal való érintkezése jelenti. Meg is tudjuk a szövegből, hogy „A plébániai könyvtárak mindinkább városi könyvtárakká alakulnak át, terjesztve a világi műveltséget” (19. lap) — de sem előzetesen, sem ez alkalommal nem esik szó magukról az említett könyvtárakról.

Tárgykezelésben és előadó modorban egyaránt változást jelent azután az első rész 3. fejezete: *A török és Habsburg hódítás elleni függetlenségi harcok kora. A reformáció és az ellenreformáció nevelésügye.* (20–37. lap.)

Példaszerű már a fejezet indítása is. A szerző néhány vonással jelzi a reformáció fellépésének történelmi-társadalmi összefüggéseit, a pedagógiai fejlődés expozíciójaként pedig tömören jellemzi LUTHER és MELANCHTHON művelődési törekvéseit. Ezt követik az alábbi részfejezetek: *Protestáns iskolázás a 16. században.* — *A katolikus iskolázás a 16–17. században.* — *A protestáns iskolázás a 17. században.* Ez a sajátos ritmikai képlet nem indokolatlan, mégis felmerül a kérdés: feltétlenül szükséges-e? Talán jobb lett volna a fejezet anyagát egyetlen egésszé összevonni.

Tárgyi vonatkozásban alárendelt jelentőségű az a részletmegjegyzésünk, hogy túlzásnak látszik a *collatiók* értékelése (28. lap). Talán inkább „tanulókör”, semmiinté „önképzőkör” lenne a megfelelőjük. Némi fenntartással kell élnünk azzal a megállapítással szemben is, hogy a protestáns iskolák az „önálló tanulmányokra többnyire alkalmat, olykor ösztönzést is adtak”. (L. ezzel kapcsolatban MARÓTHY — igaz, hogy valamivel későbbi — panasza a debreceni diákok túlzott lekötöttsége miatt és javaslatait privát kollégiумok beiktatására.) Abban pedig, hogy az alsó osztályokban a felső fokozat tanulókat bízzák meg az oktatással, nem lehet csak a „tanítva tanulunk” elvének megvalósulását látni, hanem — mint köztudomású — az intézmények szegénységéből fakadó szükségmegoldást is. (Egyebek között éppen az így folyó oktatás fogyatkozásai-

nak kiegyenlítésére volt szükség a *collatiókra*.)

A közállapotok vázlatos rajzának és az iskolatörténeti fejlődés tömör bemutatásának további, talán még sikerültebb változatával találkozunk a 4. fejezet bevezetésében: *A gyarmatosító Habsburg-abszolutizmus hatalmi szervezetének kiépítése. A polgári nemzeti válság megindulása a gyarmati rendszer korlátai között.* Megérződik rajta, hogy az egész első rész szerzőjének, RAVASZ JÁNOSnak évtizedre visszanyúló kutatómunkája előzte meg. Az előadásnak a fejlődés leglényegesebb mozzanataira szorítókozó tömörsége, az ebből adódó nagyfokú általánosítás némi feloldására javasolnók a következő kiadásokban egy-egy alkalmas illusztratív adatnak a szövegbe való felvételét.

A 39. lap egyetlen bekezdése — például — szabatosan írja körül a XVIII. századi iskolák szociális összetételének alakulását. Mégis jobban megragadna mondanivalója, ha akár csak egyetlen példa segítene rögzítésében. Így: 1779. augusztusában; ÜRMÉNYI látogatásának idején a piaristák privilegyei kollégiumában a 171 tanuló közül 36 volt nemes, 81 polgár és 54 közrendű.<sup>1</sup>

A hagyományos feudális iskola továbbfejlesztésére irányuló törekvések sorában BÉL, MARÓTHI, LOSONCZI bemutatása vonzó, érdekelt. Talán a *Hármas Kis Tükörről* részletesebb képet is lehetett volna rajzolni, és néhány sorral többet kellett volna szentelni a pietista pedagógia hazai törekvéseinek általános jellemzésére. Egyébként azonban éppen a pietistákra vonatkozó szövegrész sikerült példája az egyetemes neveléstörténeti tájékoztatás és a hazai fejlődés bemutatása egymásbafonódó megoldásának.

Kevésbé szerencsés eljárást választ a szerző, amikor a felvilágosult abszolutizmus neveléspolitikájáról szólva, bevezetőben megállapítja: „A hasznosság szempontját érvényesítő nevelésben jól fel lehetett használni a felvilágosodás pedagógiáját, hiszen ez kidolgozta az életre való gyakorlati felkészítés tervét.” (44. lap.) Ebben a kijelentésben — a mű egész első részében talán egyáltalában nem ismétlődő hiba — némi viszonylagos egyszerűsítés rejlik. Egyrészt ugyanis „a felvilágosodás pedagógiája” nem jelöl konkrét pedagógiai irányzatot, másrészt a felvilágosodás korának pedagógiai törekvései a megfelelő alapon maguk is hatottak Magyarországon —

nemcsak „felhasználták” őket. Ugy tűnik, elsősorban a filantropizmus pedagógiájának volt lényegesen nagyobb közvetlen befolyása a nevelői gondolkodásra hazánkban, mint ahogy azt történeti irodalmunk számon tartja. A feudális abszolutizmus talaján csirázó polgári nevelési eszmény nélkülük talán meg sem érthető.

A *Ratio Educationis* bemutatásában feltétlenül eredményként kell elkönyvelnünk, hogy a szerzőnek sikerült túlhaladnia a munka korábbi változatának merevségét, és a fontos nevelésügyi jogszabály megnyugtató értékelését alakította ki. A mű szerzőségének régen vitatott problémáját azonban némiképpen „salamoni” döntéssel oldja meg: A FINÁCZY kutatásai óta szerzőként elfogadott ÜRMÉNYI JÓZSEF—TERSZTYÁNSZKY DÁNIEL szerzői kettőst egyszerűen megtoldja a CSÓKA LAJOS vitatta KOLLÁR ÁDÁM nevével.

Eleven képet ad a fejezet II. JÓZSEF neveléspolitikai törekvéseiről, valamint TESSEDIK SÁMUEL kezdeményezéseiről. Sajnos, ebben a Tessedik-ábrázolásban is hasztalan keressük a FERDINAND-KINDERMANN-féle egykorú csehországi indusztriális iskolákkal és egyéb egykorú munkaiskolai törekvésekkel való egybevetést, márpedig ez egyaránt szükséges lenne TESSEDIK felépítésének történeti magyarázatához, az iránta megnyilvánuló széleskörű érdeklődés megértéséhez és törekvései nemzetközi viszonylatban is kiemelkedő jelentőségének helyes értékeléséhez. (A TESSEDIK iránt érdeklődő, Magyarországról Pétervárra elszármazott JANKOVICS keresztneve szabatosabban: TODOR IVANOVICS, hiszen szerb nemzetiségű volt.) Nem egészen pontos a „szorgalmatossági” jelzőnek az 50. lapon adott magyarázata („munka által munkára oktatás elve”). Más ugyanis a munkaiskola (amely, hanem pusztán a gyermek keresőképességének kiaknázását tűzi ki célul, akkor is legfeljebb munkára nevel), és más az indusztriális iskola (a szorgalmat, ezt a jellegzetesen polgári erényt nevelési eszközként használó és célul kitűző iskolai mozgalom).

A *feudalizmusból a kapitalizmusba való átmenet kora* (1790—1848) c. fejezettel (54—58. lap) ismét változik a történeti ábrázolás módja. Az előző fejezetek mondanivalója a korszakot jellemző általános fejtegetéseken túl főként egyes pedagógus személyiségek köré fonódott. Itt viszont a korabeli művelődéspolitikai törekvések egybefüggő bemutatása mellett az intézménytörténeti fejlődés ábrázolása adja a fejezet anyagának tagolását. Tagadhatatlan, hogy ebben a korszakban — mindenekelőtt a reformkorban — bontakozott ki valóságos kultúrpolitikai népmozgalom ere-

<sup>1</sup> Miskolczi István: A kegyestanitórendiek privilegyei kollégiumának története. Vác, 1907. 77. l.

jével az igény a polgári követelményeknek megfelelő hazai köznevelési rendszer kiépítésére. Történt is némi előrelépés ebben az irányban. Mindenkor pedagógiai múltunk nemes hagyományaként hivatkozhatunk rá, hogy népünk legjobbjai, közéleti előhaladásunk vezetői a legfontosabb teendők sorában tűzték napirendre a művelődéspolitikai feladatokat. Ugyánakkor azonban nem lenne szabad háttérben hagynunk azoknak a korabeli pedagógusoknak a teljesítményét, akik a ténylegesen elért eredményeknek közvetlen hordozói, első munkásai voltak.

Vissza kell térnünk itt a bevezetőben mondottakra, hogy ti. *A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában* nemcsak azzal gyarapítja szak tudományunkat, amit a marxista magyar neveléstörténet értékes állagaként feltár, hanem azzal is, hogy rávilágít a még megoldásra váró feladatokra. Így RAVASZ JÁNOS világos és meggyőző képet rajzol a haladó és a reakciós erők harcáról a XVIII. és XIX. század fordulójának nevelésügyében, világosan és nagy tárgyi tudással foglalja össze az intézményes nevelésügy egyes területeinek reformkori állapotát, és a leglényegesebbre szorítkozva vázolja FÁY ANDRÁS, SZÉCHENYI ISTVÁN, WESSELENYI MIKLÓS, KÖLCSEY FERENC, KOSUTH LAJOS és TÁNCSICS MIHÁLY művelődéspolitikai nézeteit. A korszakot ismeretve szól „az ekkor kiterjedően neveléstudományi irodalom”-ról is (55. lap). Erdemben viszont csak WARGA JÁNOS munkásságának szinte távirati stílusban tartott jellemzését kapjuk. A reformkor neves művelődéspolitikusairól nyolc lap kétségtelenül nem sok egy magyar neveléstörténeti műben, a reformkor haladó pedagógus nemzedékének szentelt másfél lapnyi megemlékezés azonban — abszolút és relatív értelemben egyaránt — kevés!

Bizonyára nem véletlen, hogy a kiegyezés utáni korszak pedagógiája olyan gyorsan megfeledkezett érdemeikről, hogy még PÉTERFY SÁNDOR is a meglepetés örömeivel fedezte fel egy antikváriumban HETÉNYI JÁNOS akadémiai pályadíjjal koszorúzott neveléslélektani munkáját. Egyelőre legalább — tisztavirág életű alkalmi megemlékezéseket nem számítva — nem fordult felénk igazán szocialista neveléstörténeti irodalmunk érdeklődése sem. Pedig egészen világos, hogy nem csupán eszmétörténeti, hanem közvetlen nemzedékrendi összefüggés áll fenn közöttük és az Eötvös-féle művelődéspolitikai liberalizmus szolgálatában álló pedagógus generáció, majd — a polgári radikalizmus és egy lényegében plebejus-demokratikus-népoktatási tájékozódású pedagógus nemzedék, illetve a

későbbi gyermektanulmányozók közvetítésével — a Magyar Tanácsköztársaság kulturális forradalmában aktív pedagógus rétegek legjobb képviselői között. *Ennek az újkori haladó magyar pedagógiai „vonalnak” a felderítése a neveléstörténeti kutatómunka egyik sürgős tartozása.* Megoldása feltétlenül hozzá fog járulni a szocializmus útját járó pedagógus generáció hivatástudatának elmélyítéséhez. A ma magyar pedagógusának történelmi küldetése ugyanis nem csupán a társadalmunk forradalmi átalakításának talaján támadt merőben új feladatok megoldását jelenti, nem is csupán a nép szolgálatában héroszi magasságokba emelkedett egyes egykori pedagógusok álmainak valóráváltását, hanem — meggyőződésünk szerint — egész újkori köznevelésünk legjobbjainak gyakorlatában látsen mindig jelenlevő, mélyen humanista pedagógiai eszmények tömeges realizálását is. Hogyan érthetnők meg egyébként azt az ellentmondást, amely — például — az egykori középiskola objektív osztályfunkciója és ADY, MÓRA vagy JÓZSEF ATTILA iskolájának növendékeik emlékezetében élő jó emléke között feszül?

Világraszóló elméleti alkotások valóban nem születtek eddig hazai nevelésünk múltjában. Voltak azonban elődeink, akiknek emlékét szeretettel őrizni, munkásságukat, nevelési elveiket a rendelkezésünkre álló eszközökkel nyomozni kötelességünk. Nevelők voltak, akik többnyire a népből jöttek, és mindenkor a népért éltek. Őrizték és nemzedékről nemzedékre tovább adták az emberiség kulturális örökségének legjavát, sokszor a maguk neveltetésének korlátaival és a gúzsba kötő hivatalos előírásokkal küszködve is közvetítették koruk haladó eszméinek legalább egy-egy töredékét.

A reformkorhoz visszatérve, pusztán egy-két esetlegesen kiragadott dokumentummal szeretnénk illusztrálni ezt a munkát, ennek a munkának az eredményét. Kettő közülük az *Országos Pedagógiai Könyvtár* szörványos kéziratot anyagából való. Ebben az anyagban két gimnáziumi vizsgafüzet is található: az egyik Veszprémből az 1841. évből,<sup>2</sup> a másikat a pesti piarista gimnázium II. humanista osztályának növendéke írta az 1839/40. évi félévi vizsgára.<sup>3</sup> A veszprémi füzetben illusztrációk is vannak, mégpedig FERDINÁND császár és RAFFAEL portréja mellett — VOLTAIRE arcképe. A másikban a latin — magyar dolgozatok egymásutánjában az *Alagya a hazafiságról* c. verses stílusgyakorlatra bukkanunk. A végén, a megelőző szó-

<sup>2</sup> OPK-Q 982.

<sup>3</sup> OPK-Q 981.

vegtől a nagyobb nyomaték okából elválasztva, külön lapon e sorok állanak:

*Harci vihar nem hív csata sikra? de nem hadur által*

*Iratik a Honnak boldogulása csupán.*

*Mű, ipar, áldozatok, haladás mit igényel ezen kor*

*Honfi leszel ha ezek fénye díszíti neved.*

Iktassunk ide végül néhány töredéket SÁMI LÁSZLÓ zilahi tanár 1846-ban tartott székfoglaló beszédéből, amelyben „minden iskola és következőleg a tanítók hivatását” fejtegeti:<sup>4</sup>

„Ha az ezredeket, mint az emberiség megtett útját végignézzük, mi tünik fel előttünk? Az, hogy az egész út bé van szórva elvetett formák, elhagyott oltárok s elévült törvények romjaival. És ezen romoknak, melyek felett az értelemmel tett pusztításnak nyomai látszanak, mi a jelentése? Ha az események elvét ki lehetne facsarni mint valami gyümölcs levét, meggyőződhetnénk, hogy az nem más, mint az emberiség azon szüntelen törekvése, hogy tökélyesebb állapotra jusson. . . .

De egy lépés a cél felé mind a szellemi, mind az anyagi embernek mennyi küzdésébe került? Eddigél még minden igazság vértanukat kívánt, és minden eszme fegyverrel nyitja magának utat. . . .

Amely iskola azt tanítja, hogy az emberiség története, legalább a formákat és tökéletesedést illetőleg be van végezve, azaz meghatározza és megformulazza a multat, és szabályul a jövőndő emberiségnek, mintha a holnap már semmi jobbat nem tudhatna, ezt tüzi ki, az ilyen iskola istent a történelemben mozdulatlaná teszi, és fiainak nem adhat hitet, s következőleg akaratot a munkásságra. . . .”

Íme, akadtak pedagógusok, akik a reformkori iskolában is őrizték és közvetítették a felvilágosodás örökségét, az ő körükben is akadt szószólója a társadalmi haladás akkori eszmevilágának. Igaz, hogy SÁMIT feljelentették beköszöntő beszéde miatt. Böven voltak a korabeli iskolában retrográd elemek is. Azért mégsem indokolatlan az az igényünk, hogy a reformkor neveléstörténete a közvetlen oktató-nevelő munkában és ennek elméletében is jobban törekedjék kitapintani a feudális viszonyok felszámolásának előkészületeit, mint ahogy eddig történt.

Az előzőknél bővebben dokumentálja pedagógusok és diákok tevéleges fellépését a kor követelményeit kielégítő köznevelés érdekében *A polgári forradalom és a nem-*

*zeti szabadságharc* c. fejezet (79–93. lap), amelyek egyúttal a kötet második, nagyobbik felének, *A kapitalizmus kora* neveléstörténetének első részlete. Anyaga főként a felszabadulás óta vált általánosan ismertté, elsősorban éppen a szerző, RAVASZ JÁNOS publikációi révén. Kérdés, nem lehetne-e most már azt is megkísérelnünk, hogy — előbbre lépve az általánosítás útján — tovább jussunk e 48-as pedagógiai program elméleti megfogalmazásában, és — kitapintva osztálykorlátait — megkeressük eszmei és társadalmi gyökerét annak a kétségtelen ténynek, hogy két-három évtizeddel később sokan még az ún. forradalmi balszárny pedagógusai közül sem tudtak ellenállni a kiegyezés után kialakult viszonyok ernyesztő befolyásának.

Apró tárgyi megjegyzés csupán a fejezet anyagával kapcsolatban, hogy a *Nevelési Emléklapok* a szó szoros értelmében nem volt „az első magyar nyelvű pedagógiai szakfolyóirat” (82. lap), mert 1843-ban megelőzte a *Közlemények a Kisdiednevelés és Elemi Oktatás Köréből*, valamint hogy NEY FERENC a márciusi napok után nem megszervezte, hanem újjászervezte a *Magyar Nevelési Társaságot*. (Érdemes lenne egyébként a 48-as pedagógus mozgalmak történeti ábrázolásában helyet szorítani annak a választási platformnak is, amelyet éppen ez a társaság adott ki, hogy az ország tanítóóságát a forradalom ügye mellett felsorakoztassa.)

Megemlíthetjük még, hogy nem egészen indokolt az a már szinte hagyományossá vált beállítást, amelyik szerint szinte teljes volt az összhang Eötvös és az *Egyetemes Tanítógyűlés* törekvései között. A törvényhozás ugyanis nemcsak a fegyveres harc megindulása miatt nem tudott foglalkozni a gyűlés határozataival (86. lap), hanem eleve volt ellentét Eötvös állami művelődéspolitikai koncepciója és a pedagógusok korporatív önkormányzatára vonatkozó, némileg utópikus elképzelés között.

*A kapitalizmus kora* c. második rész további fejezeteiről általánosságban az a véleményünk, hogy szerkezeti felépítésükben és tematikájukban egyaránt kevésbé megnyugtatók, mint az eddig tárgyalt részlet. Többek között kétségtelenül azért, mert itt érződik leginkább a neveléstörténeti részlet kutatások egyenetlensége, sőt, sok esetben teljes hiánya.

Így — HAJDU JÁNOSnak az osztrák valóság- és közoktatásügyi minisztérium szervezetének kialakulását bemutató tanulmányán kívül — nincs számbavehető újabbkeletű neveléstörténeti publikáció *Az osztrák önkényuralom művelődéspolitikája* c. fejezet (94–99. lap) tárgyköréből sem. (Felvetődik a kérdés, nem lehetne-e HAJDU

<sup>4</sup> SÁMI László. Összeáll., bev. tanulm. és jegyz. ell. Hajós József és Darabán József. Bukarest, 1955. 53–55. 1.

JÁNOSnak kéziratban hátrahagyott, alapos forrástanulmányokon épülő átfogó művét legalább sokszorosított formában a kutatás számára hozzáférhetővé tenni?) FELKAI LÁSZLÓ, ennek a fejezetnek és a dualizmus korabeli közoktatásügyi viszonyokat ismertető fejezeteknek a szerzője mégis világos áttekintést ad a Bach-korszak iskolaügyében végbement főbb szervezeti változásokról és az osztrák elnyomás művelődéspolitikai célkitűzéseiről.

Iskolaügyünk továbbfejlesztésének mai szakaszában indokolt lenne rámutatni arra is, hogy az *Entwurf* bevezette gimnázium — a megelőző hazai középiskolához képest megállapítható minden tényleges szervezeti, tartalmi és módszeres fölénye mellett — nem csupán németesítő tendenciájával hozott bajt oktatásügyünkre. A német neohumanizmusnak ez a kései terméke ugyanis annak a német polgárságnak a műveltségésményét importálta hazánkba, amelyik — szembefordulva a filantropisták és még inkább PESTALOZZI törekvéseivel — a gyakorlati étellel és a természettel való minden kapcsolatot elutasított magától. Ez pedig egyúttal szakítást jelentett a reformkor tapogatózó próbálkozásaisal is, hogy éppen ilyen irányban egészítsék ki a hazai polgárság művelődési anyagát. *Ebben a fordulatban van a gyökere középiskolai oktatásunk kerekén százesztendő életidegenségének, amelyik később — a kispolgárság asszimilációs igyekezetétől táplálva — még a polgári iskolára is áterjedt, — de ebben rejlik egyik forrása a termelő munka és az oktatás egyesítésére irányuló mai erőfeszítéseink belső nehézségeinek is.*

Egyáltalában nem kielégítő az önkényuralom utolsó hét esztendejét magában foglaló *Az iskolaügy a 60-as években, a provizórium idején* c. fejezet (99. lap). A mindössze 13 sorra terjedő szövegben természetesen nem fér el az *Októberi diplomát* követő évek nyugtalan középiskolai viszonyainak bemutatása, illetve csupán utalás történik „az állandó tantervi változások”-ra (99. lap és szinte azonos szöveggel 111. lap). Márpedig ez az időszak valóságos iskolapéldája az elvi-pedagógiai tisztázottság nélkül folytatott kapkodó kísérletezés-életképtelenségének. Ugyanakkor azonban olyan helyes törekvésekre is rávilant, amelyek a későbbiekben — sajnos — elsikkadtak. Így az oktatás anyagába igyekeztek beiktatni a sajátos hazai fejlődés igényeinek megfelelő anyagot (pl. vízépítést). Törekedtek helyzet biztosítani az oktatásban a nemzetiségi tanulók anyanyelvének, ami azután — különösen nemzetiségi szempontból kevert vidékeken — az egymás mellett használt nyelvek valóságos zűrzavarára vezetett.

Arányaiban talán a legegyszerűsebbnek tűnik a könyv következő, *A dualizmus kora* c. fejezete (100—120. lap). Rövid általános tájékoztatás után 10 lapon ismerteti a szerző a népoktatás ügyének alakulását, majd *ahog több, mint négy lapon az iskola-rendszer valamennyi többi ágának helyzetét foglalja össze*. Ez utóbbi szűk keretben fejlődésrajzról természetesen szó sem lehet. Márpedig a magyar középiskola 1883-tól 1918-ig terjedő korszakát éppen úgy nem lehet egyetlen statikus képpel ábrázolni, mint ahogy lehetetlen lenne az adott korszak irodalmának alakulását egyetlen skémára redukálni! Neveléstörténetírásunkban új elemet jelent, és FELKAI LÁSZLÓ kutatásainak gyümölcse a fejezetet záró pont, amelynek tárgya (és címe): *A dualizmus közoktatásügyének egykorú bírálata. A munkásmozgalom követelései*.

Tárgyi vonatkozásban a fejezet lényegesebb észrevételre nem ad okot. Inkább a megfogalmazás pontatlanságáról, semmint tárgyi tévedésről van szó, amikor a szöveg az „1868. évi népoktatási és nemzetiségi törvény”-ről tesz említést (106. lap), összevonva az azévi XXXVIII. és XLIV. törvénycikkeket, vagy az 1883. évi „képesítési törvény” megjelöléssel él (110. lap) a megszokott *minősítési törvény* helyett. Ugyanezen a lapon találkozunk azzal az — egyébként általánosan elterjedt — tévedéssel is, mintha az ún. „önkéntességi jog” elnyerésének feltétele az érettségi lett volna. (Ehhez nyolc középiskolai osztály elvégzését kívánták meg.)

Szabatosabb megfogalmazást igényelt volna végül a következő megállapítás: „Az erőszakos magyarosítás a középiskolákban is már a 19. század utolsó harmadában megkezdődött, amikor több szlovák gimnáziumot betiltottak.” (113—114. lap.) 1874-ben ugyanis a *Slovenska Matica* ügygel kapcsolatban mindössze két szlovák gimnáziumot tiltottak be (Nagyrocén és Túrócszentmártonban), ezzel azonban egyúttal *valamennyit* betiltották. (A magyarosítási törekvések jellemzésére a megfelelő helyen talán célszerű lett volna megemlíteni azt a statisztikai ténytet, hogy míg 1869-ben az akkor működő 13 798 elemi iskola közül 6320 volt nem magyar és további 1451 részben nem magyar tanítási nyelvű — tehát mintegy az iskolák fele, 1914-ben a 16 929 elemi iskola közül mindössze 3321-ben — tehát hozzávetőleg az iskolák egy ötödében — folyt nem magyar nyelvű oktatás.)

Ebben a maga egészében úttörő munkában is kiemelkedően új és jelentőségi kezdeményezés a szerkesztileg ide kelendő, *A modern polgári pedagógia fontosabb elméleti Magyarországon* (1867—1944) c. feje-

zet (121—144. lap). Anyaga — KÁRMÁN MÓR, FINÁCZY ERNŐ, IMRE SÁNDOR, NAGY LÁSZLÓ elméleti munkásságának ismertetése (az első FELKAI LÁSZLÓ, a következő három RAVASZ JÁNOS tollából) — időben párhuzamosan helyezkedik el a fejezetben eddig tárgyaltakkal, egyúttal azonban át is nyúlik a még hátralevő ellenforradalmi korszakba.

Első kísérlet ez a fejezet a négy pedagógus munkásságának átfogó jellemzésére, lényeges lépés előre a hazai pedagógiai elmélet fontos irányzatainak marxista értékelésében. Nehézséget jelent, hogy mind a négyen — miként jelentősebb hazai elmélkedőink legtöbbje — külön-külön kapcsolódnak az egyetemes pedagógiai fejlődés más-más pontjához. KÁRMÁN az eötvösi hagyományok mellett főként a korabeli herbartianus irányzat neveltje. FINÁCZY néhány évtizeddel később csatlakozik ugyanehhez az iskolához. IMRE gondolkodását mesterén, SCHNELLER ISTVÁNON keresztül a személyiségpedagógiai irányzat, közvetlenül pedig a NATORPP-féle szociálpedagógia befolyásolta. Értelmezésük tehát a részletekbe hatoló feltárását igényli a velük egyidejű és nem is mindig jelentős külföldi áramlatoknak. A leginkább hazai talajon nőtt NAGY LÁSZLÓ eszmei előzményeinek felfejtése viszont — a megelőző kutatómunka szinte teljes hiányában — talán még nagyobb nehézségekkel jár. Az adott esetben meggyőző bemutatásukat az a körülmény is megnehezíti, hogy tárgyalásuk elszakad az egykorú gyakorlatot ismertető fejezetektől, és ezért nem annak hátterében, ahhoz való viszonyukban állanak előttünk.

KÁRMÁN összefoglaló elméleti művet nem alkotott. Ezért feldolgozásának szükségképpen első követelménye volt pedagógiai gondolatrendszerének a különböző forrásokra támaszkodó rekonstrukciója. E munka eredménye feltétlenül hasznos, bár egyes erősen spekulatív tartalmi vonatkozásokat ebben az összefüggésben mellőzni lehetett volna. FINÁCZY jellemzése igen tömör és találó. Kevésbé összefogott IMRE SÁNDOR bemutatása. Ismertetésén mintegy átüt az eredetit is jellemző, posztulátumokban mozgó neveléstani gondolkodás. Talán még nyomatékosabban lehetett volna rámutatni, hogy inkább törekvéseivel, mintsem tettelekké rögződött elméleti eredményeivel érdemelte ki a munkája nyomán felnőtt magyar pedagógus nemzedék ragaszkodását, hogy egyéni tisztessége, embersége sok pedagógust nevelt pályájának szeretetére, de egyúttal sok esetben a társadalmi mozgalmaktól való elszigetelődésre is. Napirenden levő feladataink megoldása szempontjából is ter-

mékeny a NAGY LÁSZLÓRÓL adott értékelés, — az 1949-ben megjelent III. osztályos pedagógiai gimnáziumi tankönyv megjelenése óta az első publikáció, amely kísérletet tesz nézeteinek és munkásságának átfogó bemutatására.

*A magyar neveléstörténet a feudalizmus és a kapitalizmus korában* c. munka jelentőségére, egyúttal azonban a pedagógia-történeti kutatás pillanatnyi helyzetére is utal az a körülmény, hogy az előbb vázolt fejezettől kezdve a továbbiakat szinte kivétel nélkül azzal kellene bevezetnünk: „úttörő kísérlet”. Ilyen mindjárt a BEL-LÉR BÉLA tollából származó következő — véleményünk szerint túlságosan szűkre méretezett — fejezet is: *A polgári demokratikus köztársaság közoktatásügye* (145—148. lap). Az adott keretek között is jól érzékelteti a polgári demokratikus forradalom időszakának erjedését a közoktatásügy területén, de a rendszer tehetetlenségét is a sürgető reformok tényleges megvalósításában. Nyilván további kutatásokra van szükség, hogy ebben a mozgalmas időben jobban meg tudjuk különböztetni az egymással párhuzamosan futó, hol egymást segítő, hol egymással versengő irányzatokat. Pedig ezt el kell végeznünk, nem csupán e rövid néhány hónap képének árnyaltabb bemutatása érdekében, hanem azért is, hogy erről az alapról jobban meg tudjuk közelíteni a Tanácsköztársaság pedagógus mozgalmait, főként pedig eszmei-pedagógiai törekvéseit.

Jóval több előzményre, több mint egy évtizedre visszanyúló és részben igen értékes előmunkálatokra támaszkodhatott a szerző *A Magyar Tanácsköztársaság közoktatásügye* c. fejezet (149—158. lap) megírásakor. Tárgyát itt — nézetünk szerint helyesen — jóval szélesebben értelmezi, mint ahogy az a kötet más részeiben általában tükröződik. Munkája, a fejezet anyagának összeválogatása, előadásának ökonómiaja elismerést érdemel. Kár, hogy egyszerűen ott is múlt időben beszél, ahol a terv, a kezdeményezés az adott időszakban a dolog természete szerint sem válhatott „befezett cselekvéssé”. Hiányosságok érzünk, hogy a fejezet nem érzékelteti valóságos arányainak megfelelően maguknak a pedagógusoknak a lelkes munkáját, széles rétegeiknek a Tanácsköztársaság ügye mellett való kiállását. A fehér terror és az ellenforradalom egész időszaka mindenestre nagyobb nyomatékkal emlegette részvételük súlyát — ahogy ők mondták —, felelősségüket.

Tizenöt esztendővel felszabadulásunk után is kezdeményező jelentősége volt végül legtöbb részletében a könyv utolsó fejezetének, *Az ellenforradalmi rendszer*



*közoktatásügye* (1919–1945) c. viszonylag terjedelmes szövegrésznek (159–193. lap). A rendszer művelődéspolitikájának változatos jellemzése után a szerző, SIMON GYULA figyelemre méltó kísérletet tesz arra, hogy kiemelje az uralkodó „köznevelési célok és feladatok” legfontosabb elemeit. Nézetünk szerint helyesen és helyes sorrendben elemzi a „sovinizmusra nevelés”, a „klerikális hatások” és a „militarizmus térhódítása” címszavak alá foglalt tendenciákat.

Az adott összefüggésben azonban természetesebb lett volna, ha az ellenforradalom sovinszta ideológiáját jobban konkretizálja az iskolai oktató-nevelő munkára. Az ún. „szentistváni gondolat”-nak – például – valóban volt számottevő lecsapódása az oktatás anyagában és az egész nevelőmunka szellemében. A szöveg mégis csupán az 1868 : XLIV. törvénycikk álláspontjára való visszatérést veti fel. Márpedig ez a törvény, ha messze elmaradt is a demokratikus nemzetiségi politika követelményeitől, az 1918-at közvetlenül megelőző állapotokhoz képest mégis haladást jelentett volna. A Horthy-rendszer durván sovinszta nemzetiségi politikája egyébként sem a 20-as évek tétova gyakorlatában, hanem főként az 1938–1944-es évek folyamán lepleződött le a maga valóságában – többek között éppen az oktatásügy területén! Véleményünk szerint még ilyen szűk terjedelemben is ki kellett volna térni a nemzetiségek művelődési igényeinek arra a brutális elnyomására, amely ezekben az években az ún. „visszacsatolt területek” iskoláiban tapasztalható volt.

Némileg túlzó viszont a szerzőnek az a megfogalmazása, amely szerint azt állították, „hogyan valamennyi nemzetiség később költözött a Kárpát-medencébe, mint a magyar” (162. lap), mert ebbe a körbe legalább a szlovákokat nem kísérelték meg bevonni, valamint az a kitétel is, hogy „a világ teremtésének biblikus elméletét kellett elfogadni, és a fejlődés gondolatát legfeljebb riasztó furcsasággként lehetett megemlíteni” (164. lap). A tantervek és utasítások – különösen a korszak vége felé – valóban minden erőfeszítést megtettek, hogy összebékítsék a hittételeket és a természettudományok eredményeit, sőt, hogy az utóbbiakat is közvetlenül felhasználják a vallásos érzelmek erősítésére. Ezt azonban a feltételezettnél „fejlettebb” módszerekkel igyekeztek elérni, főként úgy, hogy elmaradottnak, meghaladottnak állították be „a mindenség materialisztikus . . . értelmezését”.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Részletes utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez, II. köt. Budapest, 1938. 76. l.

A köznevelés militarizálásának találó jellemzése közben némileg önkényes polarizációnak tűnik „A humanitás-eszményel szembeállított uniformizálás elve” (165. lap), annál is inkább, mivel közvetlenül megelőzően „individualitás” és „uniformis” ellentétpárról olvasunk. Ugyanabban az összefüggésben utalunk arra is, hogy az „irracionalizmusnak”, ami az ellenforradalmi rendszer egyes reprezentatív pedagógiai irányzatainak valóban jellemző mozzanata volt, fogalmi ellenlábasa nem annyira az „intellektualizmus”, mint inkább a „racionalizmus” (vagy esetenként még inkább: a ráció).

A továbbiak során jellemző adatok tükrében tárul elénk az ellenforradalom közoktatásügyének képe, az iskolarendszer éles osztálytagozódása, az uralkodó osztály féltékenyen őrzött művelődési monopóliuma. Sajátos módon azonban több adatukban nem egészen pontosak a középiskoláról szóló fejtegetések.

Így a felső kereskedelmi leányiskola (nem „leánykereskedelmi iskola”) sohasem volt 4 + 3 osztályos, hanem 1918-ig 3, azután 4 osztályból állott. A felső leányiskolának, a felső kereskedelmi leányiskolának és a leánygimnáziumnak ugyanitt (171. lap) említett, azonos tanulmányi és szervezeti rendet képviselő közös alsó négy osztályra pedig alighanem tévedésen alapoznak.

A leányiskolákról szólva, feleslegesnek tartjuk a KLEBELSBERG idejében is teljesen anakronisztikus *leánykollégium* 17 sorra terjedő jellemzését. (Égyetlen ilyen iskolát szerveztek. Tanulóinak száma alig haladta meg a negyyszázat.)

Lényegesebb ellenvetésünk van viszont azzal a megállapítással szemben, hogy a gimnázium 1934. évi reformja „már a nyílt fasizmus követelményeit érvényesítette”, és hogy „erre mutat . . . a »honvédelmi ismeretek« c. tárgy bevezetése is” (173. lap). A *honvédelmi ismereteket* „mint a továbbhaladás szempontjából tekintetbe jövő tantárgyat” az 1939 : II. törvénycikkre, a hirhadt honvédelmi törvényre való hivatkozással a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1942-ben vezette be rendeleti úton.<sup>6</sup> Tárghalását egyébként sem célzerű a gimnázium reformjához kötni, hiszen tanulása a népiskola felső tagozatában, a továbbképző iskolákban, valamennyi középfokú és középiskolában egyaránt kötelező volt.

<sup>6</sup> A gimnáziumok ügyigazgatására vonatkozó rendeletek gyűjteménye. Szerk. Jámbor György. II. köt. Budapest, 1942. 520–521. l.

Véleményünk szerint hiányt jelent, hogy a fejezet nem tér ki az oktatásügy faszálásának szervezeti feltételeit megteremtő 1935: VI. törvénycikkre. Pedig e törvénynek — az életbeléptető rendeletben meghirdetett — „célkitűzése az azonos nevelő szempontok szerint irányított, egységes nemzetnevelési rendszerbe illeszkedő iskolahálózat kiépítése, a köznevelés egyöntetű ... irányításának és felügyeletének biztosítása”.<sup>7</sup>

Neveléstörténeti irodalmunkban új adalékokat nyújtanak ismét a fejezet utolsó pontjai. Az ellenforradalom közoktatásügyének egykorú bírálatára kiterve szólnak a népiesek mozgalmának kritikai nézeteiről és művelődéspolitikai törekvéseiről, az urbánusok programjáról, a „kitűnőek iskolájáról” és — röviden — a szociáldemokrata bírálatról.

A munka a kapitalizmus korszakának végével zárul ugyan (a felszabadulást követő népi demokratikus korszak neveléstörténetét egy második kötet tartalmazza majd), kihangsúlyozása mégis biztató, felemelő. Az ellenforradalom szomorú negyedszázadának bemutatása után KEMÉNY GÁBOR — a szerző nem alaptalan irodalmi analógiával így jellemzi: „az időszak pedagógiájának bátor kritikai realistája” — és FÖLDES FERENC, a Kommunista Párt kiemelkedő művelődéspolitikusa munkásságának ismertetését kapjuk, illetve — a könyvet záró fejezet e két utolsó pontja közé ékelve — a jobb jövőért folyó küzdelem vezető erejének, a Kommunista Pártnak az ifjúságért folytatott harcáról kapunk történeti áttekintést.

Arra a szervezeti erőre és -azokra az eszmei tényezőkre összpontosul tehát az olvasó figyelme, amelyek napjaink feladatának, a szocialista köznevelési rendszer és a szocialista pedagógia megteremtésének útját az akkori mostoha viszonyok között előkészítették. A munka ezzel a szerkesztői eljárással mintegy magas mércét állít valamennyiünk elé, akik ma e feladat megvalósításán dolgozunk. Ha már most a könyvet magát mérjük ehhez a mércéhez, mi lesz az ítélet? Hábozás nélkül mondhatjuk: a szerzők eredményes munkát végeztek. Megalkották az első átfogó magyar neveléstörténeti művet, megtették a döntő lépést pedagógiai múltunk összefoglaló történelmi-materialista értékelésére. Eredményeik alapján, művük további kiadásai során és a további kutatómunkában lehet majd még rajta tovább csiszolni, a

legmegfelelőbb arányokat kialakítani, az esetleges hiányokat pótolni. Mindez vállalkozásuk végrehajtása után sok vonatkozásban már könnyebb feladat lesz. Mindenestre bőven elég ahhoz, hogy évtizedekre legyen tennivalónk. Ennek a programját kifejtteni meghaladná egy ismertetés kereteit, de meg egyébként is, erre mások illetékesebbek.

*A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában* hamarosan várható újabb kiadásai számára viszont az elmondottakon kívül szeretnők javasolni, hogy a szerkesztő fokozottabban törekedjék a több szerző közreműködéséből származó átfedések, gondolati ismétlődések felszámolására és — bár a könyv általában jól olvasható, előadása világos, fegyelmezett — bizonyos stíláriis lazaságok megszüntetésére. Az efféle rendkívül „tömény” munkában nem lenne szabad stíláriis „üresjáratnak” előfordulnia. (Most még akad ilyen. A 100. lapon azt olvassuk például, hogy „... 1867-ben megkezdődött a dualizmus kora”; a 145. lapon, az őszirózsás forradalom jellemzése során pedig: „A paraszt a nagybirtok felosztását, a munkás a gyárak köztulajdonba vételét, a nép a tanácsok hatalmát követelte.”)

Nagyobb feladatot jelentene a mű szerkezeti revíziója. A politikai történet korszakbeosztását aprólékosan követő periodizáció és ezen belül a tematikus bontás jelenleg mintegy miniatűr tanulmányok sorára tagolja az anyagot. Ez megnehezíti a megfelelő arányok, súlypontok kialakítását, s egyszer-egyszer szinte eltorzítja a szorosan neveléstörténeti vonatkozásokat. (A provizóriumról szóló 13 soros fejezetet idézhetnénk ismét példaként, vagy a szükségképpen sajátlagosan pedagógiai mondanivaló nélkül szűkölködő és nem egészen egy lapnyi szövegrészt a kuruckorról.)

Nem vitatjuk a társadalmi-politikai fejlődés elsődlegességét tárgyunk területén, mégis elgondolkodtat, hogy az egész műben egyetlen kifejezetten pedagógiai „cezura” sincsen. (Így tűnik el — például —

II. *Ratio a Haladó és reakciós erők harca a nevelésügyben az 1790—1831 közti időszakban* c. fejezetben. Még csak az sem derül ki ismertetéséből, hogy a középkorai osztályok számát hatra emelte. Ugyanakkor ebben a rendszemben tanult a 48-as forradalom egész nagy nemzedéke.)

Nem pusztá ismertetést, hanem elemző tanulmányt érdemelt a munka függelékében közölt *Irodalmi útmutató*, RAVASZ JÁNOS nagy hozzáértéséről és példás ügyszeretetről tanuskodó műve (195—264. lap). Ez a nemzetközi arányokban is számottevő pedagógiai témabibliográfia — a magyar neveléstörténeti irodalomról szóló

<sup>7</sup> Utasítás a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935: VI. törvénycikk végrehajtására. Budapest, 1936. 3. 1.

Gazdag könyvészeti összeállítás — önmagában is hathatós segítsége lesz a további neveléstörténeti munkának. Ha más részről meg nem történik, és ha módunk lesz rá, alkalmas időben még visszatérünk tárgyalására.

Nem hagyhatjuk említés nélkül a kötet JÁKI LÁSZLÓ összeállította illusztrációs anyagát. Az egy kivétellel csupa egykorú

kép és dokumentum a megfelelő pontokon jól támogatja a mű mondanivalóját.

Az illusztrációs anyag, a jelentős bibliográfiai függelék megjelenésének lehetővé tételéért — de mindenekelőtt a tankönyvi kereteket szétfeszítő munka önálló kiadványként való megjelentetéséért — elismerés illeti végül pedagógiai könyvkiadásunk vezető szervét, a *Tankönyvkiadó Vállalatot*.

Zibolen Endre

ROBERT ALT:

## BILDERATLAS ZUR SCHUL- UND ERZIEHUNGSGESCHICHTE. BAND 1.

Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1960.

Robert ALT professzor, a hazánkban is jólismert német neveléstörténész szerkesztésében az elmúlt év végén jelent meg a *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte* című kiadvány. Ez a szerkesztésben igényes, válogatásban gazdag és nyomdatechnikailag tökéletes mű a neveléstörténeti irodalomban egyedülálló munka; elsősorban a nevelőképzés céljait szolgálja. ALT professzor bevezetőjében leszögezi, hogy egy olyan neveléstörténeti képeskönyvet kívánt összeállítani, melyben a képek nem a kiadvány „színesítését” szolgálják, hanem bizonyosfokú önállóságra tesznek szert. E célnak megfelelően a rendkívüli tömör, csak a legszükségesebbre utaló magyarázó szöveg, valamint a képek alapján sikerült érzékeltetni azt a fejlődést, mely a neveléstörténet területén az ókortól a kapitalizmus kialakulásáig végbement.

A legrégebb kor, melyről tárgyi emlékeink nincsenek, igen újszerűen, a ma is élő primitív népek gyermekeinek életével kapcsolatos szokások, misztikus beavatások, gyermekjátékok alapján kerül bemutatásra. Gazdag — bár jobbára ismert — anyag található a legrégebb babilóniai, egyiptomi kultúrákról. Kimondottan pedagógiai vonatkozású képek azonban csak a görög és római korszaktól kezdve találhatók. A rendelkezésre álló anyag bővülése folytán a szerkesztés elveinek következetes érvényesítése csak a középkortól érezhető. Különösen jelentősek és érdekesek a középkortól előforduló szimbolikus képek és a szimbólumokat feloldó magyarázó szövegek.

A szerkesztésnek — mint ALT professzor bevezetőjében ezt említi is — számtalan sok nehézséget kellett megoldania. Ezek között kell megemlíteni a marxista szempontok következetes érvényesítését. A rendelkezésre álló adott anyagból kiválasztani azt, ami a valóságos helyzetet, a fejlődést tükrözi, a neveléstörténet alapos ismeretét követeli. A tartalmi és szemléletbeli szempontok mellett a szerkesztőnek figyelembe kellett vennie az esztétikai szempontokat is. Az említett nehézségekre mi sem jellemzőbb, mint az a körülmény, hogy Robert ALT közel 15 évig dolgozott az anyag összegyűjtésén.

Sokak számára a képeskönyv s a képek a tudomány egyéb kérdései mellett mellékéseknek, sőt tudománytalanoknak tűnnek. Nyilvánvaló azonban, hogy a tudomány szélesebb körben való elterjesztése, az oktatás és az érdeklődés felkeltése szempontjából nem lehet közömbös az ilyen eszköz sem. Ugyanakkor azonban a „képek” a legszorosabb értelemben vett tudomány számára sem nélkülözhetők. (A történettudomány már a 20-as évektől segédtudományának tekinti az ikonográfiát.) Egyes tárgyi emlékek, iskolák alaprajzai, tanulók munkái, tanítási segédeszközök tudományos vizsgálata, számos kérdés jobb és alaposabb megértését eredményezheti.

A neveléstörténet egyetemi és felsőfokú tanítóképzőintézeti oktatása különös súllyal követeli, hogy Robert ALT munkájához hasonló kiadvány mielőbb hozzáférhető legyen hazánkban is.

Jáki László