

## NEVELÉSTÖRTÉNETI DISSZERTÁCIÓKAT OLVASVA

Számos kiváló doktori disszertáció készül minden évben neveléstörténeti témákból egyetemi neveléstudományi tanszékeinken, sőt az utóbbi időben más tanszékek (történet-tudományi, irodalomtörténeti, közművelődési stb. tanszékek) munkája eredményeképpen is egyre több ilyen tartalmú dolgozat kerül megvédésre.

Sok értékes eredmény gyűlik össze ezekben – a többségükben lelkiismeretes és széles körű levéltári-könyvtári kutatásokon alapuló – munkákban. Csak sajnálni lehet, hogy *e disszertációk tudományos eredményei* – hacsak egészükben vagy részleteikben nem kerülnek nyomtatásban közlésre – *tulajdonképpen elvesznek a szaktudomány számára*, nem kerülnek be annak vérkeringésébe. Maguk a dolgozatokötetek – mint holt értékek koporsói – százával porosodnak a pinceraktárakban: szerzőiken kívül szinte senki sem tud róluk.

Tudjuk, a doktorandusoknak a felszabadulás előtt nyomtatásban kellett megjelentetniük disszertációikat egy-kétszáz példányban. Ehhez most aligha lehetne visszatérni. Mindaméltt érdemes lenne elgondolkodni azon, hogyan lehetne a doktori disszertációkban felhalmozott rengeteg értéket, összegyűjtött adatot, feltárt dokumentumot a szaktudományok számára is hasznosítani. Évenként vagy legalább két-három évenként *hivatalos országos összesítő kiadványt kellene megjelentetni szaktudományoként, az elkészült és megvédett hazai doktori disszertációkról*, rövid annotáció kíséretében – ez a legkevesebb, amit meg kellene és meg is lehetne tenni. Így a doktorandusok is – komoly erőpróbát jelentő munkájuk eredményeképpen – nem csupán a tiszteletre méltó tudományos cím viselésének jogát élvezhetnék, de az is jobban tudatosodhatna bennük, hogy a szaktudományt gyarapították munkájukkal, nem csupán egy kötelező feladatnak tettek eleget. Ez lenne az igazi lendítőerő számukra *a tudományos tevékenység továbbfolytatására*.

Ugyanis e körül is vannak problémák: a doktoráltak nagyobbik része élete végéig egyetlen tudományos jellegű művet alkotott: a doktori disszertációt. S a mindenki által kézbe vehető annotált téma-katalógus (amelyet nem pótol a Magyar Pedagógiában vagy „A köznevelés évkönyve” kötetében időnként megjelenő felsorolás) bizonyos mértékig választ adhatna a kívülállók számára a kimondott vagy ki nem mondott sejtésekre, aggodalmakra is: vajon devalválódott-e napiainkban – a felszabadulás előtti időkhöz képest – a doktori cím?

Az elmúlt évtizedben a budapesti ELTE bölcsészkarának számos tanszékéről került hozzám hivatalos bírálatra neveléstörténeti témájú dolgozat. Túl a hivatalos kötelességen, nagy érdeklődéssel merültem el a doktori disszertációkban, hiszen a magyar iskolaügy történetéből számos korszak, számos terület egy-egy fontos vagy kevésbé fontos részlete vált e kutatások által jobban megvilágítottá, alaposabban vizsgálttá; sok-sok új adat került bennük felszínre, számos dokumentum, tény került új értékelésre, a korábbinál teljesebb, plasztikusabb, „mélyélesebb” bemutatásra.

De e disszertációk tucatját olvasva, számos vitatható felfogásba is belebotlik a gondos olvasó. S amikor a különböző doktorandusoktól származó disszertációkban ugyanazok a vitatható állítások kerülnek szembe elé, akkor már felötlik benne a kérdés: vajon hol van e

vélekedések, állítások *közös forrása*? Nem nehéz a válasz: a régebbi, a felszabadulás előtti, sőt múlt századi hazai neveléstörténeti szakirodalomból valók, az ezekre vonatkozó újabb kutatási eredmények viszont elkerülték e doktorandusok figyelmét. A felszabadulás előtti szerzők nagy tekintélye is közrejátszik számos kész – de nyilvánvalóan téves – felfogás átvételében. Itt-ott élnek még az 50-es évek sematikus-dogmatikus megállapításai is.

E „tipikus” vitatható megállapításokból gyűjtöttem össze néhányat, amelyek a hazai neveléstörténet 19. század végéig tartó időszakával foglalkozó, s az ELTE bölcsészkarának különböző tanszékein készült disszertációkból kerültek elé. Céloom ezzel az, hogy a doktorjelölteket arra sarkalljam: *erőteljesebb (ugyanakkor kellőképpen megalapozott) kritikával olvassák a szakirodalom megállapításait* (a legújabbakat is!), mindig szoros kapcsolatba hozva e szakirodalmi megállapításokat a tényekkel, a saját maguk, illetőleg mások által feltárt tényekkel, amelyek – jól tudjuk – „makacs dolgok”.

\*

*Comenius.* A nagy morva nevelő körül több tisztázandó kérdés is adódik.

Ő alkalmazta először a képet szemléltetésül az oktatásban – olvasható számos disszertációban. Ez így nem igaz, hiszen a korábbi századok iskolás vonatkozású kézirataiban és tankönyveiben, igen sok szemléltetési célból elhelyezett kép található.

Comeniusnak más az érdeme e téren: *átfogó elméleti koncepció keretében bizonyította be a szemléltetés szükségességét, illetőleg eredményességét az ismeretszerzés, a tanítás-tanulás folyamatában.* E tanítás-elmélet gyakorlatba való átvitelének eszköze volt az Orbis Pictus, benne a mind a 150 leckéhez tudatosan alkalmazott és tudatosan megtervezett képek.

Eléggye gyakori, szinte törvényszerű jelenség, típus-eset ez a neveléstörténetben: a korábbi gyakorlatban már széles körben alkalmaznak valamiféle eljárást, gyakorlati megfontolások vagy praktikus haszon alapján, s ugyanez csak később kerül be az elméleti általánosítás nyomán a neveléstudomány fogalomrendszerébe.

Ugyanez a helyzet egy másik, a disszertációkban ugyancsak közhelyszerűen állandóan Comeniusnak tulajdonított tény-sorral. A legtöbb neveléstörténeti tankönyvben is ez olvasható: Comenius „vezette be” az iskolába az osztály-rendszert, a tanórát, a tanévet és a tantervet.

Ez azonban így nem áll. Már a 15–16. században olyan osztálykeretekben folyt az iskolákban az oktatás, ahogyan azt később Comenius leírta (vagyis a tanult tananyag szerint csoportosítva a tanulókat); és ekkor már természetes volt az is, hogy tanévekre tagolódt az oktatás. Ugyanakkor nemcsak heti órarendek, hanem tantervek sokasága is ránk maradt ezekből a Comenius előtti századokból, ezek egy-egy osztály egy tanévre előírányzott tananyagát rögzítették.

Comenius *a több évszázados korábbi iskolai gyakorlatot igyekezett műveiben elméleti érvekkel igazolni*, nagyobb-tágabb pedagógiai összefüggésrendszerbe illesztve ezeket a már meglévő és jól funkcionáló tényeket. Erre a korábbi pedagógiai szerzőknél valóban nem találunk példát.

Egy apróság: az 1970 előtti szakirodalom Comenius főművének, összegező nagy munkájának a Nagy Oktatástant (a Didactica Magna-t) tekintette. Azóta már jól ismert, széles körben méltatott, feldolgozott, ugyanakkor többféle kiadásban is kézbe vehető az 1968 óta megismert nagyszabású

Comenius-mű, a nagy pedagógus teljes gondolatrendszerének szintézise, az *Egyetemes Tanácskozás* (ahogyan a hazai szakirodalom a „Consultatio catholica de rerum humanarum emendatione” címet magyarította).

*Ratio, Entwurf.* Fináczy Ernő nyomán a Mária Terézia által kiadott 1777-i Ratio Educationisszal szemben a régebbi kutatók az 1806-i Ratio Educationist általában lebecsülték, és vele szemben – kicsit amolyan Mária Teréziának nyújtott „életünket és vérünket” nemesi-úri gesztussal – annál magasabbra emelték az 1777-i Oktatási–Nevelési Rendszert.

Kétségtelen azonban, hogy – ami az alapvető pedagógiai vonatkozásokat illeti (egy tanügyi dokumentum megítélésében nyilván ez az alapvető szempont) – a hazai iskolaügyi fejlődésben határozott továbblépést jelentett az 1806-i Oktatási–Nevelési Rendszer. Kijavította elődjének a kortársak által sokat és joggal kritizált hibáit: egyszerűsítette a túlzott tantárgyi sokféleséget, logikusabbá tette a tantárgyak egymásutánját, magasabb osztályokba vitt át olyan tananyagrészeket, amelyek alacsonyabb szinten nehezeknek bizonyultak a tanulók életkora miatt. Ugyanakkor a módszertani utasítások szabatosabb megfogalmazásával jobb lehetőségeket biztosított a tantervi célok elérésére.

Emellett vitathatatlan érdeme: helyet juttatott – most már a tanügyi rendelkezés hivatalos erejével is – a magyar nyelvnek az oktatásban. Ez a Ratio teljesítette az 1790-es évek elején hozott nyelvtörvények rendelkezéseit, de nemcsak a magyar nyelvtanítást illesztette be az iskolai oktatás rendszerébe, hanem a „nemzeti nevelés” elveinek szellemében a latin mellett a magyart, mint tanítási nyelvet deklarálta a grammatikai osztályokban.

Ami pedig a polgári fejlődés irányát illeti: ez az új rendelkezés – 1777-i elődjét továbbfejlesztve – szervezte meg a városi népiskolát: meghonosította a városi „polgáriskola” hazai modelljét. Az itt tanítandó tantárgyak valóban hasznosak voltak a polgári pályákra igyekvő ifjaknak.

Sorolhatnánk tovább azokat a tényeket, amelyek azt bizonyítják, hogy az 1806-i Oktatási–Nevelési Rendszer a hazai iskolaügyben továbblépést jelentett.

Emellett azonban ezt is hangsúlyoznunk kell, ugyancsak a korábbi vélekedéseket meghaladva: a két *Ratio Educationis* szorosán egybetartozik, kiegészíti egymást; az 1777-i Ratio önmagában torzó, az 1806-i Ratio tette teljessé; s ahogy az első az úttörés érdeme, úgy a másodiké a beteljesítés.

Az 1849-ben az osztrák vallás- és közoktatásügyi minisztérium által kiadott és Magyarországra külön rendelettel kiterjesztett *Organisations-Entwurf* megítélésében, másfajta problémákkal találkozunk. A régebbi szerzők – valamiféle kuruckodó attitűddel – általában elutasították: benne a németesítés, a Habsburg-önkény megnyilvánulását látták, amely a hazai iskolaügy fejlődését lényegében visszavetette, hatalmas károkat okozva a magyar iskolaügynek.

Más eredményre jutunk azonban e dokumentum alapos pedagógiai elemzése nyomán. 1849 előtti hazai középszintű iskoláink szervezete, tananyagrendje, egész belső élete már alapos reformra szorult ekkor, szükség volt már a humán és reál tagozat megkülönböztetésére, a szaktanári rendszerre és a modernizálás sokféle más módozatára. *Halaszthatatlan volt a reform* – az Entwurf az alakuló-formálódó polgári társadalom irányába modernizálta hazánkban a középiskolát, tehát lényeges előrelépést jelentett.

S talán ez sem mellékes: e „németesítő Habsburg-rendekezés” nyomán van jelen – máig – a magyarországi középiskolákban a „magyar nyelv és irodalom” tantárgy! – El kell viszont választani az 1849-ben kiadott Entwurftól az 1850-es évek közepén jelentkező – de kudarcba fulladt – törekvéseket a középiskolák tanítási nyelvének németté tételére; ilyen paragrafusok az Entwurfban *nem* szerepelnek.

A két Ratio és az Entwurf nyomán érdemes megemlíteni az 1849 előtti hazai iskolaszervezet *filozófiai (azaz bölcsész) tagozatának jellege* körüli nézeteltéréseket, amelyek e körül forognak: vajon az egyetemek, az akadémiák és kollégiumok filozófiai tagozatai „felsőoktatást” intézményeknek tekinthetők-e? Vajon szerencsés-e a tipikusan 20. századi „felsőoktatás” kifejezést alkalmazni e tagozatokra?

Az akadémiák és kollégiumok filozófiai tagozatai, az egyetemek bölcsészkarain folyó oktatás ugyanis nem nevezhető mai értelemben vett felsőfokú oktatásnak, felsőoktatásnak. Nemcsak a növendékek életkora miatt (rendes körülmények között 15 éves kamaszfiúk kezdték el e bölcsész tanulmányokat), hanem főként azért, mert ezek a tagozatok *nem* speciális képzést nyújtottak (ami a felsőoktatás alapvető funkciója), hanem általános-alapozó tananyagot közvetítettek, szorosan a középiskolai tananyagra épülve.

Nem véletlen, hogy az Entwurf 1849-ben a filozófiai évfolyamokat szervezetileg a gimnáziumhoz csatolva alakította ki a nyolc osztályos gimnáziumot 10–18 éves diákok számára. A „felsőoktatás” szó használatával a mai közoktatási szerkezet egyik részének elnevezését vetítjük vissza a múltba, és egy másfajta-másféle szerkezetre alkalmazzuk, ezáltal a két szerkezet közötti lényeges különbségeket mossuk össze.

*A tanító.* Számos disszertációban jelenik meg a falusi, mezővárosi, városi tanítók alakja úgy, ahogyan némely régebbi tanulmányban ábrázolták: ezek a pedagógusok műveletlenek, egyedüli céljuk a minél magasabb jövedelem, ezért mindent vállalnak, szolgálkúék, botrányokozók, részegesek, falurosszák.

Az alaposabb kutatás azonban azt bizonyítja, hogy *ez a sommás elmarasztalás teljeséggel igaztalan.* Nyilván lehettek ilyen tanítók is az Eötvös előtti 200–300 esztendőben, talán nem is kevesen, de az kétségtelen: e századok egyik legfőbb és legérdemesebb népművelői a népiskolai tanítók voltak. Igen sokat köszönhet nekik a magyar művelődés, legalább annyit, mint a jól ismert és elismert, ma is nagyrabecsült egykori egyetemi tanároknak. Ugyanakkor sok a homály, a félreértés, a félremagyarázás e hajdanvolt tanítók körül. Az újabb kutatások alapján egykori-valamikori érdemes pedagógus-elődeinknek tisztább és valósabb képe, remélhetőleg majd megrajzolható lesz.

E tanító-problematika számos rész-problémáját tükrözik – a szakirodalom nyomán – a doktori disszertációk.

Gyakori *a tanítói fizetés-összehasonlítás* abból a célból, hogy a szerzők a tanítók anyagi javadalmazásának nyomorúságát illusztrálják. Például, hogy az uradalmi fővadásznak, a komornyiknak nagyobb jövedelme volt a régebbi századokban, mint nekik. Terméketlenek és félrevezetőek az ilyen összehasonlítások (mintha ma azt nehezményeznénk, hogy a tüzelőhordó-segédmunkásnak, egy fröccsöntő kisiparosnak vagy éppen egy lángossütőnek több a fizetése, mint egy tanítóképző főiskolát végzett általános iskolai tanítónőnek).

A tanító ebben az időben a korabeli falusi parasztok életét élte: „szolgálati” lakása és telke volt, ez utóbbi biztosította számára – akárcsak a többi falusi lakosnak – a

megélhetés legalapvetőbb feltételét. Ebből következik: csakis az ugyanilyen vagy hasonló életformában élők összehasonlításának van értelme.

Ezért hasznos lehet az egyes falvak tanítói jövedelmeinek összehasonlító elemzése, de *mindig szoros kapcsolatban az illető falvak gazdasági teherbíróképességének elemzésével*. Enélkül – tehát a tanítót alkalmazó település gazdasági helyzetének bemutatása nélkül – levegőben lóg az egész, hiszen 1868 előtt nem volt központilag megállapított és törvénnyel kötelezővé tett tanítói fizetés-minimum.

A másik hasznos összehasonlítási lehetőség e téren: a falvak tanítói jövedelmeinek összevetése a mezővárosok és szabad királyi városok népiskolai tanítóinak fizetésével, jövedelmével, javadalmával, természetesen ezt is az adott települések gazdasági teherbíróképességével megfelelő módon kapcsolatba hozva.

A népiskolai tanítók egyébként nem alkottak homogén együttest 1868 előtt – mint ahogy számos disszertáció sejtetni enged – , mert sajátos helyzetük volt a tanítók között a nagyobb városokban, illetőleg a városi úton fejlődő településeken tevékenykedő népiskolai tanítóknak. Speciális összehasonlító vizsgálatuk is megérne egy alapos kutatást.

S e témával kapcsolatosan ugyancsak ismerős említés: a falusi és mezővárosi tanító *a korszak értelmiségi rétegének perifériájára szorult*, s ezt mindegyik ilyen témájú disszertáció szerzője nehezményezi, elmarasztalva ezért a korabeli „társadalmat”, az uralkodó osztályt, az egyházi feletteseket.

Indokolatlan azonban ez az elmarasztalás: az értelmiségi réteg ugyanis sohasem volt egységes, s az uralkodó osztály érdekei alapján kaptak korszakonként nagyobb vagy kisebb súlyt, az értelmiségi réteg egyes szektorai. Az osztálytársadalmakban ezért mindig a periférián volt a tanítóság.

Ebben azonban nagy hangsúllyal közrejátszott az is, hogy a tanító – éppen paraszti életformája miatt – tulajdonképpen nem is volt a 20. század előtti századokban „igazi” értelmiséginek számító (de ez semmit sem von le az akkori művelődésben betöltött kiemelkedő szerepének érdeméből). A tanítóságot tehát valójában az értelmiségi réteg perifériájára *nem szorították*, hanem – sajátos belső okok következtében – *ott volt* mindig az értelmiség és nem-értelmiség köztes területén.

*Az 1868-i népoktatási törvény.* Nem valósult meg a népoktatási törvény, mert az államhatalom, a tanügyi hatóságok, az egyházak „elszabotálták” megvalósítását – olvasható számos disszertációban (ha nem is ilyen nyersen), s adatokat hoznak a szerzők Eötvös 1870-es miniszteri jelentéséből: íme, megvan a törvény és szinte semmi sem történt még.

Eötvös nyilvánvalóan tisztában volt azzal: *a népoktatási törvény fokozatos megvalósítása évtizedek feladata*, nem másfél esztendőé, nem megy az máról holnapra; nem volt olyan türelmetlen, mint egyes későbbi kritikusan. Ez ugyanis nem a jószándéktól függött, ebből Eötvösben és munkatársaiban éppen elegendő volt, a tankötelezettség érvényesítését – *megközelítőleg mindenkire vonatkozóan* – nem lehetett „villámháborúval” végrehajtani, ehhez a lakosság egymás után következő több generációja körében, az alapműveltségről vallott meggyőződés fokozatos megváltoztatása volt szükséges.

Ami viszont Eötvöstől kezdve történt, az aligha tagadható: a tankötelezettséget az illetékes állami, megyei, községi és egyházi hatóságok *egyre szélesebb körben törekedtek érvényesíteni*; azt igyekeztek elérni, hogy minél kevesebb olyan lakos legyen az országban,

aki nem teljesítette tankötelezettségét. De hangsúlyoznunk kell az ezzel párhuzamos mozgást is. A falusi és városi gazdasági fejlődés alakulása ugyancsak erősen közrejátszott: ennek következtében ugyanis a falusi és városi lakosság egyre bővülő rétegei ismerték fel, hogy *szükségük van az elemi készségek, a népiskolai tananyag elsajátítására*, boldogulásukhoz ez most már feltétlenül szükséges.

A disszertációk szerzői általában figyelmen kívül hagyják azt a tényt is, hogy milyen hallatlan erőfeszítést jelentett az 1868-i népoktatási törvény végrehajtása „*lent*”, azok között, akik számára a törvény szólt: *az egyes családok, a szülők körében*. Megyei és állami tisztviselők, falusi előljárók, papok, tanítók sokasága magyarázta ezekben az évtizedekben a szülőknek, meggyőzni igyekezvén őket: *ez után a gyerekeket iskolába kell küldeni, mégpedig mindennap, és tíz hónapon keresztül!* Ez után már *más a helyzet, mint eddig*, az ő gyermekkorukban. S az is valószínű, hogy 1868-ban alighanem a szülők 90 százaléka még nem értette, hogy mire jó ez az egész (sőt inkább gyanakodott: valami „*úri huncutság*” ez is).

Szerzőink legtöbbször nem érzékeli eléggé, hogy itt nem mechanikusan kezelhető, automatikusan bekövetkező dolgokról van szó: ha megvan a törvény, attól még nem lesz mindennapos iskolába járóvá egyetlen gyerek sem. Ehhez hosszú évtizedek munkája, igénybresztése és igényfejlesztése szükséges. Nagyon finom, hajszáleres folyamatok ezek (mégpedig továbbra is a falusi—városi gyerekek állandó téli—nyári, otthoni—mezei munkájának közegében).

A népoktatási törvény megvalósulásának *tömegpszichológiai-szociológiai vonatkozásai* eddig még elkerülték a kutatók figyelmét is.

Egyes disszertációkban felbukkan a szélsőséges felfogás: 1868-ban Eötvös tulajdonképpen államosítani akarta a népiskolákat, el akarta venni az egyházaktól, de azok merev ellenállása ezt megakadályozta.

Kétségtelen azonban, hogy hatalmi szóval 1868-ban e téren aligha jutott volna az állam valamire: erőszakkal államosítja az iskolákat, de *miből tartja fenn azután? Miből fizeti a tanítókat?* Alig-alig volt ekkor az államkasszában erre a célra fordítható pénz. Az iskola-államosítás követelése ebben az időben a legteljesebb utópia lett volna. Ma pedig már közhely: előbb a társadalom szerkezetét kell alapjaiban megváltoztatni, hogy a nép kulturális helyzete gyökeresen megváltozhasson.

Meglepő, hogy még ilyen felfogás is leírásra kerül egyes disszertációkban: hazánkban az első államosítás *1777-ben* történt. Amit azonban a mai magyar köznyelv és pedagógiai szaknyelv „*államosítás*”-nak nevez, az csak 1948-ban történt meg, máskor nem. 1777-ben az uralkodó ki nyilvánította (és jogilag bizonyítani igyekezett) a magyarországi iskolaügy feletti rendelkezés és felügyelet királyi felségjogát. Az iskolák felekezeti jellege és hagyományos feudális fenntartási módja azonban érintetlen maradt.

*Iskolaállítási monopólium.* A felekezetek iskolaállításának „*monopóliuma*” ügyében is túl kellene már lépni a brosúrákon.

A nevelés — jól ismerjük a neveléstörténetből — kezdettől fogva minden népnél vallásos motívációjú, alapozású és célú volt, Mezopotámiában, Kínában, Indiában, Mexikóban éppen úgy, mint az ószövetségi zsidóknál vagy az ókori görögöknél és a rómaiaknál. A kereszténység elterjedése után a keresztény nevelés elmélete és gyakorlata terjedt szét először Európában, majd a 16. század végétől, a nagy földrajzi felfedezések és hódítások után a többi világrészen is.

A reneszánsz idején, a 15. század második felétől kezdett felerősödni a nem-vallásos célkitűzésű nevelés, amelynek hajszálgökörei már a középkorban is megvoltak. Bár a reformáció-ellenreformáció felerősítette a nevelés alapvetően vallásos motivációját, a 16–17. században tovább mélyültek a nevelés szekularizációjára irányuló törekvések (párhuzamosan a polgárság megerősödésével, térnyerésével és a hatalomban való részesedésével). A szekularizált – vagyis kizárólagosan világi nevelési célokat kitűző – nevelési eszmék a francia felvilágosodás idején, a 18. század második felében Franciaországban uralomra jutottak, ettől kezdve a világi-szekularizált-laikus nevelés áramlata vált egyre uralkodóbbá Európa egyes országaiban, majd a világ többi tájain is.

A 18. század közepe előtt nem volt semmiféle „monopóliuma” az egyházaknak az iskolák felett: az ezt megelőző másfélezer évben nálunk is – akárcsak Nyugat-Európában – egyházi teendő volt a tanítás, az iskolafenntartás. E feladat teljesítésére ekkoriban más intézmény vagy testület nem vállalkozott. A 16. század közepéig a katolikus egyház gondoskodott az iskolákról, ezt követően a katolikusok mellett a protestánsok és a görögkeletiek is részt vettek a hazai iskolaügy szervezésében, az iskolák fenntartásában.

A 18. század közepétől azonban az említett okok következtében már mások is igényt tartottak erre, sőt felmerült az állam iskolaállítási monopóliumának – tehát *mindenki más kizárásának* – igénye is. Azokban az államokban, ahol a burzsoázia került hatalomra – híven a liberalizmus eszméihez – *az iskolaállítás pluralizmusa* érvényesült, az állam felügyelete és legfőbb rendelkezési joga alatt: bárki állíthat iskolákat. A dualizmus idején nálunk sem az államnak, sem az egyházaknak nem volt iskolaállítási monopóliumuk, mert mindenki állíthatott iskolát, a népiskolai és a középiskolai törvényeknek megfelelően.

„Magyarosítás.” E szerteágazó és igen differenciált, ugyanakkor korszerű megközelítést kívánó témakörben is túlhaladott már egyes szerzők álláspontja, amikor azokban a 19. századi hivatalos rendelkezésekben, amelyek a magyar nyelv tanításáról intézkednek a különféle iskolafajokban, eleve nacionalizmust gyanítanak.

Számos disszertációban zavaros, hogy mi is értendő a „magyarosítás”, illetőleg az „erőszakos magyarosítás” fogalmán, s hogy ezek a gyakorlatban mit is jelentenek. Vajon az 1870-es évek végétől *a magyar nyelv kötelező népiskolai tanítása* – az elemi ismeretek anyanyelven folytatott oktatása mellett – „erőszakos magyarosítás”-e? Vagy: egyáltalán „magyarosítás”-e? Annak megkövetelése, hogy a magyar állam területén *a népiskolai tanítók tudjanak magyarul is*, „erőszakos magyarosítás”-e? Egyáltalán: „magyarosítás”-e?

Egyes szerzők szerint tulajdonképpen az lett volna a helyes, ha a nemzetiségi területek népiskoláiban a magyar nyelv semmiféle szerepet nem kapott volna; ha a túlnyomórészt német anyanyelvű városokban (például Budán!) sem kapott volna semmiféle szerepet az iskolákban a magyar nyelv. Ez aligha helytálló vélemény.

Ugyanennek a kérdésnek a másik vetülete: vajon a 19. század utolsó negyedében létrejött népiskolai, középiskolai és óvodai törvény, az ilyen tárgyú miniszteri tanügyi rendelkezések *eleve* „magyarosító” vagy „erőszakos magyarosító” tendenciájúak voltak-e?

Ezen a téren sem érdemes túlzásba vinni saját magunk ostorozását. Ugyanis nyilvánvalóan van egy *helyeselhető, jogos és szükséges* – jobb szó híján nevezzük így – „magyarosítás” (= a magyar nyelvtudás terjesztése, az államhatalom tiszteletére való nevelés); és van egy „erőszakos magyarosítás” (= a teljes nemzetiségi műveltség – benne a

nemzetiségi nyelv – tudatos kiirtására való törekvés, annak becsmérése, gyakorlásának teljes mértékben vagy részben lehetetlenné tétele, végső soron a nemzetiségi kultúra helyébe a magyar kultúra állítása).

Magam így látom: az említett törvények, rendelkezések kapcsán, a népiskolai magyar nyelvtanítással, illetőleg a tanítók magyar nyelvtudásának megkövetelésével kapcsolatban az első értelemben vett „magyarosítás”-ról beszélhetünk (a szóhoz *semmiféle pejoratív melléköngét nem tapasztva*).

Az viszont kétségtelen: számos esetben történt a 19. század második felében „erőszakos”, tehát nacionalista célú „magyarosítás”, de ezek *mindig esetenként bizonyítandók*, s ezek miatt nem marasztható el a teljes dualizmuskori közoktatás, az egész tanügyigazgatás.

Még tovább víve ezt a szálát: több disszertációban szóba kerül, hogy a 19. század második felében számos miniszteri rendelkezés látott napvilágot, amelyek szerint azokra az iskolákra, ahol államellenes közhangulatot keltenek, alkotmányellenes szellemben folyik a tanítás vagy államellenes szervezkedés folyik, *a törvény szigorával sújt le az államhatalom*.

Ezekben a rendelkezésekben is kár magyar nacionalizmust gyanítani. Minden állam – illetőleg annak uralkodóosztálya – *önvédelme* volt ez mindig. Minden konkrét esetben viszont, amikor e paragrafusokat alkalmazták, meg kell vizsgálni, hogy valóban jogosan alkalmazták-e? Mi volt a konkrét államellenes vagy magyarellenes cselekmény? Az „államellenes üzelmek búvóhelyeit” mindig és mindenkor üldözte és üldözi a burzsoá állam, ez alól éppen a magyar burzsoá állam lett volna kivétel? Miért ítélnék meg éppen a dualizmuskori magyar burzsoá államot másképpen?

Volt-e erőszakos nyelvtérjesztés a dualizmus idején a hazai nemzetiségek körében? Ennek *igazi kontrollja* az lenne, ha azt ki lehetne mutatni, hogy azon nemzetiségi lakosok közül, akik korábban nem tudtak magyarul, néhány évtized elteltével – például 1920-ban – hányan beszélnek magyarul anyanyelvük *helyett*. Vajon van erről – a kölcsönösen elfogult vélekedések, sejtések helyett – valamiféle megbízható dokumentum, hiteles statisztikai bizonyíték? Vagy talán az ezt megelőző évtizedekben nem is akarták elhagyni anyanyelvüket a magyarul nem tudó lakosokkal? Talán csak *a magyar nyelven való legelemibb kommunikációs készséget* akarták velük elsajátíttatni?

*Szemezgetés, ellenzékiiség.* Számos szerző jól értékelhetően bizonyos prekonceptió érdekében mintegy manipulál, amikor különféle, a témába vágó tanügyi gyűléseket, sajtótermékeket ismertet: ezek felszólalói, illetőleg cikkei közül azokat emeli ki, azokat ismerteti részletesen, amelyek tételének megfelelnek (legtöbbször ilyenfélék e tételek: a hivatalos iskolafenntartók mindig tudatosan hátráltatják az iskolaügy fejlődését, a pedagógusokat tudatosan nyomorban tartják stb.). Ily módon az egyes témák tárgyalt, illetőleg vitatott kérdéseiről *nem kapunk objektív képet*; másrészt háttérben marad az a tény, hogy céljuk érdekében a felszólalók, újságírók *maguk is sarkítanak*, túlhangsúlyoznak, sokkolnak.

A szerzőknek alapvetően az elsődleges források alapján kell bemutatni a tényeket, az alakulást-fejlődést vagy a visszafejlődést; magukat a valós tényeket, történéseket; *s csakis ez után kerülhet sorra a sajtókritika és a gyűlésbeli ellenzéki felszólalás*, mert az olvasó előtt már ott a viszonyítási alap, amellyel a kritikát és az ellenzéki véleményt összevetheti.



*Csupán az ellenzéki kritikából aligha rajzolható fel hű és objektív történeti kép.* Ha a szerző csakis a másodlagos dokumentumokkal (azaz a kritikákkal) dolgozik, azok közül is válogatva-szemezgetve, ez olyan, mintha valaki a mai Budapest helyzetét az Esti Hírlap „Itt a budapestiek beszélnek” rovatának panaszlevelei alapján akarná bemutatni.

Egyes disszertációkban a népiskola, a középiskola körül mindig csak baj van, mindig csak lemaradás, szinte sohasem előrelépés – hogyan jutott az iskolaügy mégis előre?

Nem ritka, hogy a szerző a vizsgált neveléstörténeti tényt önmagában, elszigetelten nézi, nem illeszti a hazai oktatásügyi fejlődésbe, az előzményeket felületesen átfutja, sőt egyes esetekben az *előzményeket tudatosan besötétíti*, hogy az általa bemutatott tény annál kimagaslóbb legyen. Az Eötvös-törvény vagy az 1883-i középiskolai törvény, akár az 1777-i Oktatási-Nevelési Rendszer nem szorul rá arra, hogy a megelőző kor tanügyét eltorzítsuk annak érdekében, hogy e dokumentumok nagysága kitűnjön. Enélkül is igen jelentősek ezek: *a korábbiakra épülve* adtak – adhattak – lényeges újat.

Egyes szerzők – témájuk kifejtése során – mindig abból a pozícióból nézik a vizsgált tényt, ahol *a legtúlzóbb* korabeli közoktatásügyi szereplők állnak, akik mindig „*a legtovább mennek*” a követelésekben, jóllehet a szerzők maguk is világosan látják, hogy javaslaik az adott körülmények között teljességgel megvalósíthatatlanok, kivihetetlenek. Egy sajátosan merev ellenzékiesség álláspontján állnak az ilyen disszertáció-szerzők (nem példaképek nélkül), valamiféle 50-es évekbeli sematikus-dogmatikus utánérezésektől indítatva.

Az ilyenfajta beállítottságú szerzők általában eléggé türelmetlenek, emiatt az oktatásügyi fejlődés konkrét, reális bemutatása helyett náluk mintha mindig ez lenne a legfőbb regisztrálandó tény: *még* ez sincs, *még* az sincs (többnyire *a mából* visszavetítve igényeiket), *a már* ez is megvalósult, *a már* az is létrejött iránt nincs fogékonyságuk.

*Lábjegyzetek.* Szakmai körökben jól ismert a gyakran hangoztatott szólásmondás: a disszertációban, a tudományos dolgozatban először megnézem a lábjegyzeteket; ha ez nagymennyiségű, ez máris a disszertáció értékét jelzi; kevés lábjegyzet eleve a disszertáció súlytalanságára utal. Mások ugyanezt a disszertáció függelékében elhelyezett irodalomjegyzékre, bibliográfiai összeállításra szokták mondani.

Azt hiszem, nem jó mérőműszer a lábjegyzetek *száma*, a bibliográfia *terjedelme*. Ezek ugyanis manapság – ne tagadjuk – a könyvtári segédletek igénybevételével igen-igen feltupírozhatók anélkül, hogy a szerző az idézett műveket egyáltalán a kezébe vette volna.

A szakirodalom legteljesebb mértékű ismerete elengedhetetlen a disszertáció elkészítéséhez – ez alapvető kívánalom; a szakirodalom legteljesebb mértékű ismeretének azonban a disszertáció *törzsszövegében* kell tükröződnie, nem a lábjegyzetek és bibliográfiai függelékek könyv-listáiban.

A törzsszövegből kell kiderülnie, hogy a felhasznált szakirodalmi művek szerzői közül kivel értünk egyet, kinek a megállapításaira támaszkodunk, kinek a gondolataihoz kapcsolódunk. De ugyancsak a disszertáció törzsszövegéből kell annak is kitűnnie, hogy a disszertáció szerzője – témája feldolgozása során –, melyik szakszerző melyik megállapításával nem ért egyet, mivel vitatkozik, milyen érvekkel utasítja el azt, s helyébe maga milyen – kellő érvrendszerrel bizonyított – megállapítást állít.

Csakis annak a hivatkozásnak van értéke a disszertáció, illetőleg a feldolgozott téma szempontjából, amellyel kapcsolatban a törzsszövegből kiderül: *a disszertáció szerzője milyen viszonyban van vele, elfogadja-e, kritizálja-e, elutasítja-e.*

Természetesen a szó szerint idézett szövegrészeket a lábjegyzetekben pontosan, oldalszám szerint meg kell jelölni. A nem szó szerint idézett, más művekből átvett gondolatok, megállapítások esetén „vö.” vagy „l.” megjelöléssel kell utalni a forrásra. A témával szorosabb-lazább kapcsolatban levő egyéb művek felsorolása *a téma-bibliográfiai kötetekbe* tartozik, nem a tanulmány szerves része.

A szerzőnek azonban arra is joga van, hogy olyan szakirodalmi műveket, amelyeket ugyan kézbevelt, áttanulmányozott, de számára semmi újat nem mondott, a feldolgozandó téma szempontjából semmi mondanivalója, kapaszkodója, kritikája, vitája, egyetértése vagy ellenérzése nincs, ezeket *ne is említse*. A disszertáció ugyanis tudományos tanulmány, a szakterület szakembereinek készül; a szakemberektől viszont elvárható, hogy a szakirodalmat jól ismerjék. Ők tehát megítélhetik: a disszertáció új mondanivalója kellőképpen kapcsolódik-e a szakirodalomban már megtalálható és kifejlesztett mondanivalóhoz, s a szerző joggal hagyta-e figyelmen kívül a kihagyottakat.

Újabbán divatosá vált az *esszé-tanulmány*. Az e műfajba tartozó művek elsősorban élvezetes olvasmányok, cizellált irodalmi művek, mély intellektuális élmények forrásai, de a tudományos kutatásban, a tudományos szakirodalomban aligha tölthetik be azt a szerepet, amelyet *a hagyományos* – és alighanem továbbra is, jelenben–jövőben mindig jelen maradó – „*filológiai apparátus*”-sal ellátott tudományos dolgozatok eddig betöltötték. A doktori disszertációk műfaja valószínűleg a jövőben is, a hagyományos tudományos tanulmány lesz – legalábbis neveléstörténetből.