

## ISKOLATÖRTÉNET – MŰVELŐDÉSTÖRTÉNET

Az utóbbi időben – úgy tűnik – szakmai körökben is felerősödött a művelődés-történeti érdeklődés. Új megvilágítást kapott a régóta ismert (s időnként feledésbe merülő) tény: hogy jelen helyzetünket minél alaposabban ismerjük, hogy jelenkori magunkkal minél tökéletesebben tisztában legyünk, jól kell ismernünk múltunkat, amelyben jelenünk gyökerezik. De nemcsak anyagi–gazdasági–politikai–társadalmi jelenünk múltját, hanem *teljes* múltunkat, a mához vezető utat teljes szélességében, minden sávjában szükséges látnunk. S ebben a széles spektrumú múltban igen fontos szerepet töltött be minden történeti korszakban – újra kezd magától értetődővé válni – a művelődés.

A művelődés, amely különféle fokú, különféle motivációjú, de lényegében alakító-formáló hatást gyakorol *magára az emberre*; a környező valóságot, a világot a maga szűkebb-tágabb körében *cselekvőleg* formáló-alakító emberre.

Az is kétségtelen: világos történeti szemlélet, helyes nemzettudat sem alakítható ki az egymásra következő generációkban megfelelő művelődéstörténeti alapozás nélkül.

A korszerű művelődéstörténeti tájékozódás szükségességének ez az új felismerése nyomán alakult meg a közelmúltban – Köpeczi Béla akadémikus elnöklete alatt – a Magyar Tudományos Akadémia *művelődéstörténeti bizottsága* mint a hazai művelődéstörténeti kutatások legmagasabb szintű hazai koordináló és ösztönző szerve. Egy új *művelődéstörténeti országos kutatási főirány* tervei is elkészültek, amelyben a művelődés mindegyik szektora – korszerű koncepció alapján – megfelelő helyet kapott.

Nemrégiben a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága neveléstörténeti albizottsága és a Magyar Pedagógiai Társaság neveléstörténeti szakosztálya közösen rendezett vitaulést, külső szakemberek bevonásával, a művelődéstörténet egyes kérdéseiről.

*Az iskolatörténet helye*

De mindezekén túl számos jel azt is mutatja: kezd újra egyértelművé válni, hogy *fontos az a szerep, amelyet az iskolatörténet a művelődéstörténet nagy egészében betölt.*

Kissé távolabbról kell kezdeni ennek érzékeltetését. Annál is inkább, mivel hazai iskolatörténész szakember – tudomásom szerint – tüzetesen még nem foglalkozott az iskolatörténet és művelődéstörténet viszonyának vizsgálatával; a felszabadulás utáni művelődéstörténet-elméleti tanulmányok, konferencia-előadások pedig általában igen mostohán bántak az iskolatörténettel.

Sokféleképpen definiálható a művelődéstörténet; egy általánosan elfogadott *művelődéstörténet-fogalom* azonban még nem fogalmazódott meg. Ez az oka annak, hogy ahány művelődéstörténeti tanulmány vagy könyv, annyi művelődéstörténet-definíció.

Ezek láttán az a benyomása támadhat az „egyszerű” olvasónak: szakembereink – különféle okok miatt – mintha túlkomplikálnák, túlbonyolítanak (ezáltal eléggé el is ködösítenék) a „művelődés” lényegében egyszerűen megragadható tényét. Az is jól megfigyelhető az elmúlt másfél évtized hazai szakirodalmában, hogy milyen erősen befolyásolja a művelődéstörténet-definíció megfogalmazását s az ennek nyomán feltárt művelődéstörténeti korszak konkrét „művelődés”-tartalmát az, hogy a szerző köztörténe-ész, irodalomtörténe-ész, eszmetörténe-ész, vagy más indulású, más indíttatású. Művelődéstörténeti szakirodalmunk jelenleg még erősen személyre szabott, egyes szerzőkhöz kötött, még az alapfogalmakban sincs közmegegyezés. Ez komoly akadálya a művelődéstörténeti szakemberek közötti érdemi dialógusnak, valamiféle közös nyelv kialakításának.

Magam (jól tudva, hogy egyes kultúra-teoretikusok, egyes művelődéstani szakkönyvek ennél jóval tágabb körökben vonják meg a „művelődés” *elméleti* határait, jóval távolibb tájakra is kiterjesztik *elméletileg* a művelődés lehetséges területeit) így fogalmaztam meg saját kutatási tapasztalataim alapján, saját magam számára – egészen egyszerű, praktikus „munka-definícióként” – a művelődéstörténet fogalmát: a művelődéstörténet nem más, mint *a legfőbb művelődési javak őrzésének, gyarapításának, kutatásának és továbbadásának története.*

Melyek ezek a „művelődési javak”?

A művelődési javak *három nagy területéről* beszélhetünk:

- a) a filozófiai-vallási-ideológiai elmélet és gyakorlat területe,
- b) a tudományok elméletének és gyakorlatának területe,
- c) a művészetek elméletének és gyakorlatának területe.

Ezek az elméletek és a hatásukra létrejövő gyakorlati megnyilvánulások azért nevezhetők „*művelődési*” javaknak, mert az embert „művelik”, vagyis megfelelő feltételek, megfelelő körülmények között az ember belső értékeit kibontakoztatják, kiteljesítik; hatásaik nyomán az ember gyarapodik, több lesz; egyéni és közösségi „emberi” feladatai teljesítésére alkalmasabbá válik, egyéni és közösségi „emberi” céljai elérése tekintetében több sikerre számíthat.

Ezek a javak ugyanis *az egyes embereken keresztül* képesek a *közösség, a társadalom gyarapodását, fejlődését* is előmozdítani.

\*

Egy-egy korszak művelődéstörténetének *tárgya*: a művelődési javak e három nagy területén végbemenő alakulás-fejlődés *fő vonulatának* ábrázolása, az egyes területek között szintézist létrehozva, a közös gyökereket és kölcsönhatásokat feltárva.

Mindezt *három rétegben* szükséges kutatni és ábrázolni:

- a) a művelődési javak állapota a korszak kezdetén,
- b) a művelődési javak egyes területein jelentkező s a fővonulatot illető átalakulások részletes bemutatása, az új jelenségek keletkezése és alakulása, viszonyuk a meglévőkkel.
- c) a hagyományos és új művelődési javak terjesztése, további sorsa.

Ez utóbbi – *az átadás, szétterjesztés* – az előzőekkel azonos fontosságú, ezt erőteljesen hangsúlyoznunk kell különböző, e tényt jelentéktelenítő törekvésekkel szemben.

A művelődési javakat ugyanis az ember alkotja az emberért az ember számára, tehát el kell juttatni őket az emberhez, így töltik be funkciójukat. Kikhez, milyen társadalmi rétegekhez, milyen úton-módon, milyen csatornákon, kiknek a közvetítésével jutnak el a művelődési javak – igen lényeges és meghatározó kutatási probléma ez minden vonatkozásban. Ennek bemutatása nélkül teljes értékű művelődéstörténeti korszakképről aligha beszélhetünk.

A művelődéstörténet nagy egészében az iskolatörténet két helyen szerepel:

a) mint „neveléstudomány” foglal helyet a tudományok területén,

b) mint a művelődési javak egyik legfőbb terjesztője jelen van mindhárom területen, a művelődés mindegyik múltbeli és jelen korszakában.

Nincs szükség részletesebb bizonyításra: a magyar művelődéstörténet egyik központi része a hazai iskolatörténet fejlődésének fő vonulata, művelődéstörténeti kölcsönhatásainak, összefüggéseinek rendszerében ábrázolva.

Fontos azt is hangsúlyoznunk bizonyos szimplifikáló, pedagógiai szakszerűséget nélkülöző vélekedésekkel szemben, hogy az iskolatörténet nem csupán az iskolaszervezet, illetőleg a tanügyigazgatás története. De nem is csak az oktatás története: egyes művelődéstörténeti kutatók a különféle iskolatípusoktól főként – vagy kizárólagosan – oktatási eredményeket várnak. Az iskolatörténet ugyanis – helyesen értelmezve – az intézményes oktatás-nevelés története, ezen belül az oktatási-nevelési elmélet és gyakorlat alakulásának egymással szoros kölcsönhatásban lezajló történeti folyamata. Tehát – túl az iskola szervezeti ügyein – magában foglalja a nevelési cél- és eszközrendszereket, a tananyag-koncepciókat, az oktatási-nevelési elméleteket és módszereket, a tankönyveket, a pedagógiai teoretikusok műveit és sok minden mást; összefoglalólag: az oktatás-nevelés elméletét-gyakorlatát. Művelődéstörténeti következtetések csakis e teljesnek felfogott és tekintett iskolatörténettel kapcsolatban alkothatók.

### Műfaj és módszer

Sajátos műfaj tehát a művelődéstörténet: egy-egy korszak művelődéstörténeti feldolgozásában a művelődési javak történeti alakulásának-fejlődésének fő vonulatát kell ábrázolni.

Ennek elengedhetetlen előfeltétele nyilvánvaló: mindhárom művelődéstörténeti terület legjelentősebb szakágazataiban az alakulási-fejlődési fő vonulat szakszerű, tudományos feltárása. Mi a „fő vonulat”? A szakágazat történeti folyamatát egy-egy történeti periódusban alapvetően meghatározó, „megjellegző”, a lényegyet reprezentáló szakágazati, tehát belső komponensek együttese.

Mellőzhetetlen követelmény – az előző előfeltételtől elválaszthatatlanul – az alapvető, a továbbalakulást elősegítő, a fejlődést előbbre vivő (s az ezekkel ellentétes) tények, történések folyamatban történő ábrázolása.

Nem idevalók a másod-, harmadrendű művelődési adatok, esetleges tények; s természetesen itt is – akárcsak a történetírás többi szektorában – tudományetikai szempontból elutasítandó az önkényesen kiragadott periferikus tényekkel vagy a torzítóan, arányt felborítóan hangsúlyozott eseményekkel való manipulálás.

Hangsúlyoznunk kell: csakis a helyesen ábrázolt iskolatörténeti fejlődési fő vonulat lehet a művelődéstörténet része, nem pedig e fő vonulat torzított vagy manipulált mása, illetőleg *éppen bizonyos művelődéstörténeti preconcepció* alapján átigazított változata.

Ma már csak elvétve lehet találkozni olyan neveléstörténeti tanulmánnyal, ahol a kisebb-nagyobb társadalmi változások automatikus, szinte gépies következményeként sematikusabban ábrázolnak iskolatörténeti tényeket. A művelődéstörténeti feldolgozásokban talán még fokozottabban arra kell törekedni, hogy a társadalmi-gazdasági mozgások és az iskolatörténeti tények közötti kapcsolatok *minden tekintetben hitelesen, ugyanakkor igen árnyaltan* kerüljenek ábrázolásra, ügyelve arra, hogy e kapcsolatok áttételesen, hajszáleresen érvényesülnek, szinte sohasem közvetlenül.

Nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy mindegyik művelődéstörténeti szakágazatnak megvan a maga *saját belső fejlődéstörténete*. E lényegében önálló, külön szakágazati történeti fejlődési folyamat során különféle hatásokra különféle időközökben érlelődnek meg belső változásokat előidéző sűrűsödési pontjaik. Ennek következtében e szakágazatok különféleképpen reagálnak (vagy nem reagálnak) a társadalom mozgásaira; illetőleg egyes művelődéstörténeti tények megelőzik, mások követik a társadalmi közeg változásait. Törvényszerűen (illetőleg automatikusan) egy időbeni, azonnali és azonos reagálást feltételezni a társadalmi változásokra mindegyik művelődéstörténeti területen, mindegyik szakágazatban: ez érdekes szellemi konstrukciót eredményezhet, de aligha tükrözi hűen a valóságot.

Mindezekből alapvető követelmény adódik a művelődéstörténetet író szakember számára: tüzetesen ismernie kell mindegyik szakágazat sajátos külön, önálló – ugyanakkor teljesnek felfogott – fejlődéstörténetét. E követelmény így fogalmazható meg az iskolatörténet–művelődéstörténet viszonyára alkalmazva: művelődéstörténetet írva *az iskolát előbb mint pedagógiai jelenséget kell helyesen értelmezni, hogy társadalmi jelenségként vagy művelődéstörténeti jelenségként helyesen értelmezhető legyen.*

Magyarán: előbb a tényt kell világosan, pontosan látnunk, utána kereshetjük csak e tény keletkezésének okait, e tény összefüggéseit más tényekkel. A „van” és a „kell” nyilván nem cserélhető össze (az ötvenes évek neveléstörténeti szakirodalmában bőven találhattunk erre vonatkozó negatív példákat).

Végül még egy fontos mozzanat. Csakis a művelődéstörténeti szakágazatok, illetőleg az ezekből összeálló nagyobb részterületek tárgyilagosan-hitelesen feltárt fő vonulatainak alapos, minden lényeges mozzanatra kiterjedő *összehasonlító elemzése* nyomán alakulhat ki a kutató (és az olvasó) előtt egy-egy korszak valós művelődéstörténeti képe.

\*

Ez azonban a művelődéstörténetnek csak egyik megközelítése: eddig mint sajátos történetírási *műfajról* beszéltünk.

De szólni kell másik vonatkozásáról, *a művelődéstörténeti módszerről* is. Ez azt jelenti: ha valaki meg akarja írni valamelyik művelődéstörténeti terület egyik vagy másik szakágazatának (tudományszakának, művészeti ágának stb.) történetét, akkor figyelembe kell vennie és fel kell használnia mindhárom művelődési terület többi szakágának vele kapcsolatos, érintkező kutatási eredményeit is.

Aki például meg akarja írni a *nevelésügy–iskolaügy hazai történetét*, annak alapos tájékozottsággal kell rendelkeznie a köztörténeti, irodalomtörténeti, egyháztörténeti, néprajzi, könyvtörténeti, írástörténeti, zenetörténeti, különféle tudománytörténeti, filozófiai (etikai, esztétikai, ismeretelméleti) kutatások terén is – hogy csak a legfontosabb érintkezési pontokat említsük. Az iskolatörténeti feltárásoknak szoros kapcsolatot kell tartania e szakágazatok történetével, azok kutatásaival.

Ugyanakkor természetesen e felsorolt művelődéstörténeti ágazatok kutatói sem mellőzhetik és nem nélkülözhetik az iskolatörténeti kutatások eredményeit, ezek figyelmen kívül hagyása saját munkájuk teljesértékűségét veszélyezteti. Ma már egészen egyértelmű: *egyetlen művelődéstörténeti ágazat valós és hiteles története sem írható meg „steril” közegbe állítva*, tudomást nem véve meglévő művelődéstörténeti kapcsolatairól.

\*

Napjainkban – a művelődéstörténeti kutatások felélénkülése következtében, a művelődéstörténeti módszer alkalmazásának szükségessége nyomán – az iskolatörténet iránti igény egyre sokrétűbb, egyre sokfélebb, a legkülönbözőbb motivációjú. Érdemes ennek alapján újra végiggondolni a *neveléstörténet hovátartozásának* újkeletű problematikáját is.

Az természetesnek tűnik, hogy az iskolatörténetet az elméleti és gyakorlati *neveléstudomány*nak saját tudománykeretei közé tartozónak kell éreznie; a maga múltját tükörként felmutató, mába vezető fejlődési útját feltáró iskolatörténetet nyilván saját tudományrészének kell tartania. Úgy, ahogyan ez magától értetődő minden tudomány-szak esetében.

De *más tudomány*szakok is egyre nagyobb igényekkel lépnek fel – éppen a művelődéstörténeti módszer alkalmazása miatt – az iskolatörténettel szemben, mindazok, amelyek kutatási területe kapcsolatban áll velé. Szinte alig van szakágazat a művelődés említett hármaskörében, amely nincs lazább-szorosabb összefüggésben az iskolatörténettel.

Országszerte erősödtek az elmúlt évtizedben a *helytörténeti kutatások*. Ezek ugyancsak igénylik az átfogó iskolatörténeti műveket, a korszakmonográfiákat, a kutatásmódszertani eligazítást.

Fokozott érdeklődés tapasztalható az elmúlt évtizedben a *szomszédos országokban* is a művelődéstörténet különféle ágainak szakemberei körében a Trianon előtti korszakokra vonatkozó iskolatörténeti kutatásaink iránt. Ennek történeti és tudományos okai közismertek.

Az iskolatörténet tehát nem csupán a neveléstudományé, nem a mai elméleti-gyakorlati pedagógia „háztáji”-ja, illusztrációs vagy hivatkozási példatára, hanem sokkal tágabb művelődéstörténeti funkciót tölt be, a *művelődéstörténeti módszer* egyre szélesebb körű térnyerése következtében.

### *Iskolatörténeti-művelődéstörténeti kutatók*

Az iskolatörténet és a művelődéstörténet összefüggéseit vizsgálva óhatatlanul felmerülnek az *iskolatörténeti kutató szakemberekkel kapcsolatos jelenlegi égető problémák*. Említettük: csakis a helyesen ábrázolt iskolatörténeti fejlődési fő vonulat lehet a műve-

lődéstörténeti tanulmányozás tárgya. Az iskolatörténeti fejlődési fő vonulat tárgyilagos és hiteles feltárásához viszont megfelelő felkészültségű szakemberek kellenek. Ekörül manapság nincs minden rendben, s ennek nemkívánatos következményei lehetnek a jövőben az iskolatörténet és a művelődéstörténet ma még aránylag kedvező kapcsolatait illetően.

Tény ugyanis, hogy a mai elméleti-gyakorlati pedagógia szakembereit, a *jelen* és a *jövő* neveléstudományának és nevelési gyakorlatának mai tervezőit – legalábbis legtöbbször – egyre kevésbé érdekli az iskola *múltja*, a nevelés és oktatás története. (Ez aligha megnyugtató, hiszen az iskolatörténeti múlt tanulságainak birtokában minden bizonnyal sikeresebben tervezhetnék meg a ma és a jövő iskoláját.) Egyre inkább kiszorul a neveléstörténeti stúdium a pedagógusképzés különböző szintjeiről – ez is országos tapasztalat, de világszerte ugyanez a tendencia.

A 20. század első felében, majd még a felszabadulás utáni másfél évtizedben is, a neveléstudományi képzés az egyetemeken-főiskolákon, a tanítóképző intézetekben *történeti, neveléstörténeti alapo*zású volt; ma a neveléstudományi képzés *pszichológiai-antropológiai kiindulású*, mint a világon mindenütt.

A korábbi neveléstudományi képzés *a történeti folyamatosságot*, a mának a múlttal való szoros fejlődésbeli *kapcsolatait* hangsúlyozta; a mai viszont inkább *a másságot*, a múlttól való – feltételezett – gyökeres *különbözőséget* emeli ki.

\*

A neveléstudományon belül – az említett okok következtében – a jövőben kétségtelenül tovább fog csökkenni az iskolatörténet szerepe, a neveléstörténeti kutatásokra fordított figyelem. Egyre halványabb lesz az a meggyőződés, hogy az iskolatörténeti múlt kutatása valóban képes közvetlenül vagy közvetve hozzájárulni a *mai* pedagógiai elmélet és gyakorlat fejlődéséhez, a pedagógusok szakmai kultúrájának kiteljesítéséhez, a korszerű tudatformáláshoz.

Nem új jelenség ez. Ugyanígy történt korábban a természettudományok esetében is: körükben mára már teljesen háttérbe szorult – a „jelen” fontosabbnak tűnő vizsgálati területei mellett – a saját múlt kutatása, még inkább esetlegessé vált annak oktatása a felsőfokú tudományos képzés során, a szakmai előkészítés keretében (pl. a fizika, az orvostudomány, a műszaki tudományok története stb.)

A nevelési-oktatási elmélet mai művelőinek érdeklődési köréből a régebbi neveléstörténeti korszakok már jelenleg is teljesen kiestek; ma szinte kizárólag *a 20. századbeli múlt, annak is főként utolsó öt-hat évtizede* felé fordulnak – ha fordulnak – a pedagógia elméleti szakemberei nálunk is, másutt is. (Ezt persze okkal-joggal teszik: magától értetődően elsősorban a közvetlen elődöket, a közvetlen kapcsolódási pontokat keresik, ezeket *kell* keresniük. Ugyanakkor furcsa paradoxonként a jelenleg folyó „spontán” hazai neveléstörténeti kutatások nagy része a 17–19. századra irányul, a publikációk erről tanúskodnak.)

Az egyetemek – igen szűk keretszámok alapján felvett – csekély számú *neveléstudomány szakos hallgatóját* jelenleg elsősorban a jelen és a jövő sokféle izgalmas modern pedagógiai újszerűsége foglalkoztatja és vonzza, egyrészt a közhangulattól-közvéleménytől erősen befolyásolva, másrészt a középiskolai történelemoktatás szinte teljes „művelő-

déstörténet-nélkülisége” miatt. Súlyosan esik latba, hogy a *neveléstudományi kutatói státusok* is kizárólag modern pedagógiai témák kutatására vannak fenntartva.

Az iskolatörténeti kutatók szakszerű képzésére – rátermettséget és felkészültséget figyelembe vevő személyi kiválasztás alapján, szisztematikusan összeállított képzési szakanyagot elméletben és gyakorlatban feldolgozó foglalkozások keretében, a szükséges idegen nyelvtudást is elsajátítva – jelenleg az egyetemi neveléstudományi szak képzési keretei között egyik hazai egyetemünkön sincs lehetőség. Az iskolatörténeti kutatók derékhada a jövőben – minden valószínűség szerint – *nem* az egyetemek neveléstudományi tanszékeiről fog kikerülni.

Viszont – látva az elmúlt évtizedek alakulási tendenciáit – előreláthatólag (és remélhetőleg) erősödni fog az iskolatörténet helyzete a történettudományon belül, ahol előbb-utóbb betagoódik majd a *történeti szakdiszciplínák* (ipartörténet, agrártörténet, technikatörténet, értelmiségtörténet stb.) közé. Ennek már ma is észlelhetők bizonyos jelei (egyetemi előadások, speciális kollégiumok, doktori és kandidátusi disszertációk stb.; a nem neveléstudományi képzettségű történészek közül is egyre többen foglalkoznak iskolatörténettel).

A fejlődési folyamat e trendjeit érzékelve, valószínűleg igaz a sejtés, hogy 2000 körül az iskolatörténet – mint a művelődéstörténet egyik középponti területe – elsősorban a történettudomány *szerves* része lesz, kikerülve a neveléstudomány mai keretei közül (ennek minden kutatásszervezeti, kutatóhelyi, kutatóképzési, egyetemi oktatási következményével együtt). Az iskolatörténeti kutatások ennek következtében – történetkutatási-módszertani szempontból – valószínűleg szakszerűbbek lesznek.

Az átmenet azonban – ez ma már világosan látható – *nem problémamentes folyamat* (l. például az új „Magyarország története” már megjelent kötetének termékeny vitákra lehetőséget nyújtó művelődéstörténeti fejezeteit). A biztos és szakszerű történeti kutatási módszerrel megírt iskolatörténeti tanulmányoknak nyilvánvalóan *neveléstudományi-pedagógiai szempontból* is teljes hitelességűeknek, egzaktaknak, szakszerűeknek kell lenniük. Tehát annak a történettudományi téren kellően képzett és gyakorlott történetkutatónak, aki iskolatörténeti kutatásba kezd, megfelelő neveléstudományi szakértelemmel, pedagógiai fogékonysággal és problémaérzékenységgel is rendelkeznie kell.

De ez még kevés: az iskolatörténet kutatómódszertanában is képzettnek, jártasnak kell lennie. Jelenleg azonban – mint említettük – *ilyen jellegű szakképzés sehol sincs*, sem egyetemista fiatalok, sem felnőtt kutató pedagógusok számára.

Ennek oka lényegében az, ami pillanatnyilag a legnagyobb probléma: napjainkban, ebben az átmeneti állapotban még teljesen bizonytalan az iskolatörténet helye a tudományos munkamegosztásban: a neveléstudomány *már* alig érzi magáénak, a történettudomány pedig *még* nem tartja saját illetékessége alá tartozónak.

Jogos ezért az aggodalom: neveléstudományi vonatkozásban is szakképzett iskolatörténeti kutatók hiányában kik fogják majd megírni a magyar iskolaügy korszerű történetét, amely majd felhasználható lesz az új magyar művelődéstörténeti összefoglalás megalkotásában? Kétségtelen ugyanis a tény: a már régóta esedékes, már régóta várt modern magyar művelődéstörténeti szintézis aligha lesz tető alá hozható korszerű és szakszerű magyar iskolatörténeti kutatások nélkül.