

Neveléstörténet tankönyvek az ötvenes években

Az utóbbi években öröndetes módon megnőtt az igény a neveléstörténet-tudomány önreflexiójára: módszertani és historiográfiai kutatások és konferenciák foglalkoznak a neveléstörténet mibenlétével, múltjával kapcsolatos kérdésekkel. A Szegei Tudományegyetemen végzett OTKA-kutatásban a magyarországi pedagógusképzésben a 19. század közepétől a 20. század közepéig terjedő időszakban használt neveléstörténeti tankönyveket vizsgáltuk, elsősorban problémátörténeti megközelítésben.

Dolgozatomban az 1945 és 1956 között megjelent marxista neveléstörténeti tankönyvek és egyetemi előadásjegyzetek alapján mutatom be a szocialista neveléstörténet-írás néhány jellemző vonását. Elsősorban azt vizsgálom, hogy a szerzők dialektikus-materialista világnézete, történelemfilozófiája hogyan formálta át a neveléstörténeti kánont.

A tankönyvek természetesen nem a neveléstörténet-tudomány egészének aktuális állapotát mutatják. A neveléstörténet tantárgy a tudományterület eredményeinek erősen megrostált, válogatott szeletét nyújtja. Ezt a szelektálást hangsúlyossá teszi, hogy a tantárgy – tanítsák bár a tanítóképzők 4. évfolyamán, mint a vizsgált időszakban – alapozó, bevezető szerepet tölt be: bevezeti a hallgatókat választott szakmájuk múltjába. A neveléstörténet alkalmas pedagógiai nézetek, jelenségek és rendszerek igazolására, hiszen a jól elrendezett neveléstörténeti anyag a legitimálni kívánt rendszer történeti gyökereit és ezáltal létjogosultságát igazolja. A neveléstörténet tantárgyban, a tankönyvekben, jegyzetekben éppen a szelektálás miatt jobban megragadható egy-egy korszak jellemző történetfilozófiája. Ez a szelektálás és legitimálás ad alkalmat arra is, hogy, mint erre az ötvenes tankönyvei példát szolgáltatnak, ezekben a könyvekben a történelemfilozófia helyére ideologikus történelemmagyarázat kerüljön.

A neveléstörténet historiográfiája

Vizsgálataink eddigi eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusképzésben tanított neveléstörténeti anyag – kánon – egy jelentős része meglehetősen nagy állandóságot mutatott a 19. és a 20. században.

Ezért sem lehet éles határvonalakat húzni a neveléstörténet historiográfiájának szakaszolásakor. Az egymással sok rokonságot mutató szakaszok közül az elsőt a létrejövő, majd egységesülő, erőteljes német befolyást mutató neveléstörténeti kánon kialakulása jellemzi. Erre az időszakra tehető a formálódó modern magyar iskolarendszer és pedagógia megteremtése, melyek legitimálásának igénye erőteljesen rányomta bélyegét a kánon magyar vonatkozású anyagának kiválasztására (Nóvik, 2006). Ennek a korszaknak reprezentatív tankönyvei Lubrich Ágost (1876) és Kiss Áron (1872) munkái.

A tankönyvek szempontjából is fordulópontnak tekinthető Fináczy Ernő munkássága. Munkái nem csupán a korszakban szolgáltak mintául, de felvetései, megállapításai a mai napig felbukkannak – nemegyszer szó szerint – neveléstörténeti tankönyveinkben.

A második világháború után egy ideig tovább éltek a két világháború közötti neveléstörténeti hagyományok. Olyan szerzőknek jelentek meg (újra) könyvei, akik már 1945 előtt is a tankönyvírók közé tartoztak. Németh Imre – aki tanítóképzései igazgató volt – Frank Antallal közösen adta ki *Neveléstörténelem* című tankönyvét a '30-as években, melynek átdolgozott kiadása 1945-ben jelent meg újra (*Németh*, 1945). Sebes Gyula pedig, aki többek között Fénélon leánynevelésről írott művének magyarra fordítójaként ismert, 1947-ben adta ki *Neveléstörténetét* (*Sebes*, 1947.). Könyveik közvetlenül kapcsolódnak a világháború előtti (katolikus) hagyományokhoz. A marxista pedagógia térnyerése azonban visszafordíthatatlan volt. A pedagógusképzésben is megjelent a neveléstörténet új iránya.

A neveléstörténet tanítása több szinten folyt. A tanító- és óvóképzők a középfokon képezték az óvónőket és a 8 osztályos általános iskola alsó tagozatos tanítóit. A pedagógiai főiskolák a felső tagozatos tanárok képzését végezték, míg a középiskolai tanárok képzésének helyszínei továbbra is az egyetemek voltak.

A kommunista párt fokozatos hatalomátvétele az oktatás területén is a másként gondolkodók eltávolításával és a történeti-dialektikus szemléletmód kizárólagossá válásával járt. Az országos trendekkel együtt járó tisztogatás ugyanúgy érintett egyetemi oktatókat, mint hétköznapi pedagógusokat. Sőt, a rendszer működésének sajátosságaként időről időre saját korábbi embelei ellen fordult, s ez alól a pedagógia sem volt kivétel.

Jelen vizsgálatban egy, a tanítóképzők számára íródott *Egyetemes Neveléstörténet és Iskolaszervezetten* című könyvet használtam, Tanay Antal és Árpássy Gyula tollából (*Tanay és Árpássy*, 1953). A vonatkozó részt Tanay írta. A *Magyar neveléstörténetet* feldolgozó tankönyv Ravasz János és Felkai László munkája (*Ravasz és Felkai*, 1951). Egységes kötetben tárgyalja a nevelés történetét Vaszkó Mihály (*Vaszkó*, 1954), akinek a könyve „Pedagógiai Főiskola” fejléccel jelent meg. Felhasználtam továbbá Tettamanti Béla szegedi egyetemi előadásainak fennmaradt anyagait (*Tettamanti*, 1950), valamint befejezetlen neveléstörténeti tankönyvének fennmaradt, a görög nevelésről szóló fejezetét (*Tettamanti*, 1956). (1)

Oktatástörténeti háttér

Magyarország 1944–45-ös felszabadítása egy új korszak kezdetét jelentette az ország történetében. Az átmeneti demokrácia kormányának egyik első feladata volt az oktatásügy rendszerének átalakítása. 1945-ben meglehetősen sietséggel és kellő előkészületek nélkül létrehozták az általános iskolát, amelynek működéséhez sok helyen nem voltak meg a kellő feltételek. Együttal megszűnt a polgári iskola, és a gimnázium időtartama a korábbi nyolc évfolyamról négyre csökkent. A mi szempontunkból a végpontot az iskolák 1948-as államosítása jelentette.

Az iskolarendszer ilyenén átalakítása nem volt előzmények nélküli, ezek a gondolatok már a háború előtt felmerültek, ugyanakkor megvalósításuk elsősorban a kommunista párt nyomására ment végbe. „Az általános iskola trójai falovában a mindenféle pluralizmust türelmetlenül elutasító, s ha kell, könyörtelen eszközökkel felszámoló, új típusú etatizmus jelent meg a magyar oktatás történetében, amely sem az iskolatípusok, s a később-

biekben majd az iskolafenntartás tekintetében nem volt hajlandó elfogadni, elismerni az alternatív megoldásokat, a másságot, nem is beszélve az oktatás tartalmi kérdéseiről, a tantervekről és a tankönyvekről, valamint a nevelés jellegéről.” (Kelemen, 2007, 6.).

Ezeknek az intézkedéseknek kétségtől pozitív hatásai is, például olyan rétegek – „a dolgozó munkás-paraszt ifjúság” – előtt nyíltak meg a műveltség és az iskolák kapui, akik korábban jórészt kívül rekedtek ezeken a lehetőségeken. A „korábbi uralkodó osztályok műveltségi monopóliumának megtörése” egy új értelmiség számára nyitotta meg a lehetőségeket. Az intézkedések hosszabb távú hatásaként emelkedett az iskolába járás aránya és csökkent az analfabetizmus. Az általános iskola létrehozása beteljesített számos, a magyar iskolarendszer modernizációjával kapcsolatos várakozást.

Ugyanakkor a kommunista párt fokozatos hatalomátvétele az oktatás területén is a más-ként gondolkodók eltávolításával és a történeti-dialektikus szemléletmód kizárólagossá válásával járt. Az országos trendekkel együtt járó tisztogatás ugyanúgy érintett egyetemi oktatókat, mint hétköznapi pedagógusokat. Sőt, a rendszer működésének sajátosságaként időről időre saját korábbi emberei ellen fordult, s ez alól a pedagógia sem volt kivétel, mint ahogy arról később még szó lesz. A közoktatás- és a nevelésügy a proletárdiktatúra alatt is folytatódó osztályharc terepévé vált. Ez az osztályharc pedig megkívánta a fegyelmezett és öntudatos szocialista nevelők csatasorba állítását is, ezért a neveléstörténet tantárgy és tankönyvei átalakítására is szükség volt. Azt, hogy a neveléstörténet tantárgy ennek megfelelő szellemben taníttassék, szoros központi ellenőrzéssel érték el.

A tanítóképzős könyvek például „Az Oktatásügyi Minisztérium Pedagógusképző Főosztályának irányításával” készültek, mint az a borító belső oldalán olvasható. Tettamanti óra- és tananyagtervéről pedig az MTA Pedagógiai Bizottsága mondott véleményt és kritikát (Pukánszky, 2007). A bizottság a pedagógiai közelet minden területét uralta, meghatározta, többek között, hogy hol milyen pedagógiai kutatást kellett végezni. Így lendült fel például Szegeden a Comenius-kutatás. (Gácsér és Pukánszky, 1992). Érdekes, hogy Tettamanti anyagával kapcsolatban fennmaradt Nagy Istvánné (2) bírálata, aki a Tanay Antal és Árpássy Gyula által írt tankönyv neveléstörténeti részének szerkesztőjeként is működött. Ez is mutatja, hogyan fonódott össze a politikai és tudományos irányítás.

A történeti-dialektikus (nevelés)történelem-szemlélet

A neveléstörténet feladatairól, alapelveiről mind Tanay, mind Vaszkó a könyve elején ír. Ebben a részben (is) szó szerinti egyezések találhatók Medinszkij (1951, 3–9.) könyvével, a forrás megjelölése nélkül. Tanay ezt írja: „A neveléstörténet a nevelés, képzés és oktatás elméletének és gyakorlatának fejlődését tanulmányozza a legrégebb időktől napjainkig. Feltárja, hogy a társadalmi, gazdasági és politikai változásoknak megfelelően miképpen változtak és fejlődtek a nevelésre vonatkozó felfogások, a nevelési intézmények, azok tartalma, módszerei.” (Tanay és Árpássy, 1954, 3.) Vaszkó majdnem szó szerint így fogalmaz.

A történeti-dialektikus neveléstörténelem feladataival és szemléletmódjával azonban legrészletesebben Tettamanti Béla segítségével ismerkedhetünk meg. Ő láthatóan (legalább részben) ugyanazt a forrást használta ennek a résznek az összeállításakor, mint az előbbi szerzők. Tettamanti szerint a neveléstörténet „feladata annak kimutatása, hogyan alakították az emberiség történeti fejlődésének folyamán a változó termelési viszonyok, a társadalom mindenkorai rendje a nevelésen való elmélkedést és a nevelés intézményeiben folyó gyakorlati munkát; hogyan tükröződik a társadalmi formák változása a nevelés területén.” (Tettamanti, 1950, 1.).

Egy másik helyen pedig azt írja, hogy arra a kérdésre kell választ keresni, hogy „a./ mikor és milyen gazdasági és társadalmi szükségletek hozzák létre a nevelést? Milyen formákban jelentkezett az a történelmi életben kialakuló társadalom – gazdasági rendsze-

rekben? Mikor és milyen formában különül az el a társadalmi élet egyéb jelenségeitől? Hogyan lett az önálló saját törvényszerűségeivel és szervezetével rendelkező mind tudatosabb tevékenységgé és kapott intézményes formákat? Hogyan változott a nevelés rendje, szervezete a kollektív élet szükségletei szerint? Hogyan szolgálta, illetőleg szolgálta ki a fennálló gazdasági és társadalmi rendet? – b./ Milyen gazdasági és társadalmi tényezők hatása alatt és mikor alakult ki a nevelésen való gondolkodás? Milyen viszonyban van ez mindig kora társadalmi, gazdasági törekvéseivel, a korabeli nevelés stb.?” (*Tettamanti*, 1950, 4–5.).

A társadalmi formák, a termelési viszonyok a marxista történetírás tipikus szóhasználatához tartoznak. Tettamanti a neveléstörténet-írás fogalmi rendszerének, alapjainak meghatározásakor azonban nem közvetlenül Marxhoz vagy Engelshez nyúl vissza, hanem – ami a korban teljesen megszokott, sőt elvárt volt – a későbbi „klasszikusokhoz”, főleg Sztálinhoz és Zsdanovhoz. Az előbbit idézi, amikor a társadalom gazdasági rendje és az oktatás kapcsolatát bemutatva az alap és a felépítmény fogalmát vezeti be. A felépítmény szerinte „a társadalom politikai, jogi, vallási, művészeti és filozófiai nézetei és az ezeknek megfelelő politikai, jogi és egyéb intézmények” (*Tettamanti*, 1956, 1.). Ide tartozik a nevelés és az oktatási rendszer is. A felépítményt az alap hozza létre saját szolgálatára. Engelst idézve óva int azonban ennek a tételnek a „laikus vulgarizálásától”, kiemelve hogy a „gazdasági mozzanat végső fokon határozza meg a társadalmi fejlődést” (*Tettamanti*, 1950, 3.), ugyanakkor figyelemmel kell lenni az alap és a felépítmény kölcsönhatására. Nem feledve a gazdasági tényező végső determináló szerepét – ezt már Tettamanti teszi hozzá.

Éppen ezért a nevelés mindig visszatükrözi az adott társadalom termelési formáit és gazdasági rendjét. És mivel az emberiség történetének alapvető jellegzetessége az osztályharc, a nevelés is osztályjellegű, mert az intézményes nevelés mindig az uralkodó, kizsákmányoló osztályok érdekeit és az erőszak szervezetet, az államot szolgálta.

Tettamanti szerint a neveléstörténet területén néhány témát kiemelten kell kezelni, és végig kell követni. Ilyen a materializmus és az idealizmus harca, valamint a haladó elméletek sorsa. Véleménye szerint mind az elmélet, mind a gyakorlat megítélésekor figyelembe kell venni azok haladó vagy retrográd voltát. „A nevelésről szóló elméleteket minden u. n. tárgyilagossággal való tetszelgés nélkül pártszerűen, azaz a marxista-leninista történelmi szemlélet alapján bíráljuk meg. [...] minél pártszerűbb [...] a történetírás, vagyis minél inkább kifejezésére juttatja a munkásosztály és a párt érdekét, annál objektívabb is lesz egyben, annál inkább lesz képes megközelíteni, kifejezni a történet valóságos menetét” (*Tettamanti*, 1956, 6.). Mindeközben a közelmúlt haladó nevelési elveit és gyakorlatát részletesebben be kell mutatni.

A történeti-dialektikus szemlélet alap gondolata tehát az, hogy a társadalmi és a történelmi változások fő mozgatóereje a termelőerők változása, és hogy a nevelés mindenkor az uralkodó osztályok műveltségi monopóliumának fenntartására szolgált, éppen ezért terepe az osztályharcnak.

A történeti-dialektikus materializmus ezért szakítást hirdet a korábbi korszakok (nevelés)történelem-szemléletével. A továbbiakban amellet szeretnék néhány érvet felsorakoztatni, hogy a szakítás csak látszólagos, és ahol igazi különbség van, az nem a történelemszemlélet.

Fejlődés – eszkatológia

A dialektikus materializmus egyik alap gondolata, hogy a történelem az osztályharc folyamán folyamatosan halad a kommunizmus, a proletárdiktatúra, egy osztályok nélküli társadalom felé. Alapvető jellegzetessége tehát az evolúciós szemléletmód. Ez kimond-

va is megjelenik például Tanay és Árpássy könyvében, amikor több szerzőt is megrónak azért, mert nem helyesen értelmezi az evolúciós szemléletet.

Az európai tudományos, történeti gondolkodásban az evolúciós történelemszemlélet, a fejlődéstan már a felvilágosodás óta a történeti gondolkodás egyik fő ágát alkotta (Somlai, 2004). A felvilágosodás gondolkodói joggal gondolhatták, hogy saját koruk felvilágosultabb, mint az előzőek, s meg voltak győződve arról, hogy az emberi nem eme tökéletesedése csak folytatódni fog. A kommunista neveléstörténet-írásban a fejlődés a szocialista pedagógiához, Sztálin nevelésről vallott gondolatainak az irányába tart.

A magyar neveléstörténeti gondolkodástól sem volt idegen ez a gondolat. Hasonló szemlélettel találkozhatunk a 19. századi neveléstörténeti tankönyvekben is, ám a kommunista neveléstörténészekhez képest két finom különbséggel: egyrészt a megfogalmazás nem olyan egyértelmű, inkább a szöveg egésze sejteti, hogy – és ez a másik különbség – a fejlődés alatt voltaképpen a modern nemzeti iskolarendszer fejlődését kell érteni (Nóvik, 2006).

Az evolúciós szemléletet az a sajátos körülmény magyarázhatja, hogy mindkét időszak egy új rendszer kialakulásának, formálódásának ideje. Az új rendszereknek pedig legitímációra volt szükségük, s ebben a történelmet hívták segítségül, aminek segítségével megmutathatták, hogy a rendszer szerves történeti fejlődés eredményeként jött létre. Különösen nagy szüksége volt erre a történeti-dialektikus materializmusnak, amelynek nem voltak komoly hagyományai Magyarországon.

Ugyanakkor, ha közelebről megvizsgáljuk – és itt némileg pontosítanom magamat –, azt láthatjuk, hogy a kommunista történelemszemlélet nem annyira az evolúciós, mint inkább az eszkatológiai, üdvtörténeti szemlélethez áll közelebb. Másképp megfogalmazva: van a történelemszemléletüknek egy felszíni, evolúciós magyarázattal lefedett szintje, amely alatt tulajdonképpen eszkatológiai szemlélet húzódik.

A különbség a két szemlélet között, nagyon röviden megfogalmazva, abban rejlik, hogy a fejlődésre nyílt vagy zárt végű folyamatként tekintenek-e. Míg az evolúciónak soha nincs vége, az üdvtörténet egy idő után eléri végcélját. A kommunista tankönyvek érvelése jórészt ilyen jellegű. Könnyen behelyettesíthetők a szerepek: Sztálin, körülvéve tanítványaival (legjobb magyar: Rákosi), elképzeléseivel beteljesíti a próféták (Marx, Engels, Lenin) elképzeléseit.

Ennek a történelemszemléletnek a sajátossága, hogy mindent egy szempontnak rendel alá. Látszólag annak, hogy bemutassa, hogy a termelőerők változásai hogyan alakítják a nevelés történetét; és a jelenségek szintjén ez sokszor így is van. Ugyanakkor azonban az is látható, hogy a nevelés történetét úgy mutatják be, hogy egy abszolút igazsághoz képest ki milyen távolságban helyezkedett el. Mindent ehhez a vélt igazsághoz mérnek, így a történelmi dialektikus materializmus tulajdonképp nem egy keretelmélet, hanem egy normatív, előíró rendszer, minden történeti magyarázat alapja.

Jó példa erre Tettamanti Béla Hésziodoszról szóló fejtegetése, melyben kijelenti: „Hesiodos a maga emberi jogaiért küzdő elnyomott osztályának képviselője, a kizsákmányolt dolgozók ügyének első szószólója, osztályöntudatának első és egyben utolsó megfogalmazója a görög osztálytársadalomban [...] költészetének gerincébe az igazság fogalmát, mint határozottan osztályharcos fogalmat állítja.” Majd hozzáteszi, hogy ő „az elnyomottak és kizsákmányoltak első európai költője” (Tettamanti, 1956, 39–40.).

Tartalmi sajátosságok – Rousseau-recepció

Manapság, a posztmodern történelemszemlélet korában, a neveléstörténészek kételkednek abban, hogy a történelem haladna valamerre, és főleg hogy lenne végcélja, benne lenne foglalva valamilyen végső igazság. A korábbi nézettel szemben, miszerint a történelemnek van egy kemény magja, amit körülvesz a történelemtudomány által létrehozott értelmezés, a posztmodern úgy gondolja, hogy ez a kemény mag nem létezik, illet-

ve már azok is önmagukban is csak konstrukciók. Akárhogyan látjuk is az értelmezés szerepét, a múltban megtörtént dolgok természetét, a (nevelés)történelem tárgya véges, mert a múltban történt dolgok összessége véges.

Ebből (is) adódik, hogy ezeknek a neveléstörténeti könyveknek a törzsanyaga sok egyezést mutat a korábbi tankönyvek anyagával. Ez még akkor is igaz, ha jól látható, hogy ezeknek az anyagoknak a forrása nem kis részben Medinszkij *Neveléstörténete* (1951).

Korábban nem tárgyalt anyagrészek elsősorban ott bukkannak elő, ahol azt a legitimáció szükségessé teszi, tehát kétségtől jelentős tematikai gazdagodás figyelhető meg. Új elemként jelennek meg a francia materialista filozófusok, a francia forradalmárok, az orosz forradalmi demokraták (Gercen, Bjelinszkij, Csernisevszkij), Usinszkij vagy éppen az utópista szocialisták (például Owen viszonylag kiemelt tárgyalása Tettamantinál). Természetesen a legnagyobb terjedelemben a marxizmus klasszikusait tárgyalták, vagyis Marx, Lenin és Sztálin, valamint Krupszkaja és Makarenko gondolatait. Ugyanakkor olyan jelenségek szorulnak háttérbe, mint például a szociális pedagógia, a gyermektanulmány, a reformpedagógia. Ezek a második világháború előtti tananyagban már komolyabb szerepet kaptak, például Molnár Oszkár *Neveléstörténelmében* (Molnár, 1943), de megjelentek Németh Imre könyvében (1945) is.

Az természetesnek tekinthető, hogy a keresztény/katolikus nevelést előtérbe helyező

Sebes Gusztávhoz képest még jelentősebb a tartalmi különbség. De a tankönyvek tartalomjegyzékeit összehasonlítva kitűnik, hogy a tananyag egészen az újkorig nagy hasonlóságot mutat.

A marxista neveléstörténet-írás által magának tulajdonított változások többsége nem érintette a neveléstörténet lényegét, és ezáltal az új neveléstörténet szorosan kapcsolódik a neveléstörténet-írás korábbi magyar és európai hagyományaihoz.

A hasonlóságok bemutatására jó példa a Rousseau-recepció. Egy korábbi vizsgálatból már kiderült, hogy a dualizmus korában megjelent tankönyvekben meglehetősen egyhangú elutasítás övezte Rousseau nézetét (Nóvik, 2005). Egyetértés a gyermekközpontúságát, a testi nevelésre és a nőnevelésre vonatkozó elveit fogadta. Az egyik szerző, Erdődi János így fogalmaz: „Érdemül be kell tudnunk: 1. hogy a nevelés természetszerű-

ségét, általános emberképzést, a növendék egyéniségének tekintetbe vételét hangsúlyozta; 2. hogy a testi ápolást helyes alapokra kívánja helyezni; 3. hogy a tanítás szemléltetőségét, alaposságát, érdekességét és minden erőszakoskodás kerülését kiemelte; hogy a nevelésnek a gyermek születésétől annak nagykorúságáig való tartását hangsúlyozta. [...] Tévedései röviden a következők: 1. a társadalmi állapotokat és műveltséget megromlottnak és így a nevelendőre veszélyesnek tartja; 2. a nevelő negatív magatartását elegendőnek véli s tekintélyt nem ismer; mindent a növendékkel akar felfedeztetni s megértetni s azért késlelteti az értelmi képzést; 4. a tudás anyagát csak hasznossági szempontokból határozza meg; 5. a kedélyi nevelést kevésre becsüli és a vallásos nevelést is nemcsak késlelteti, de helytelen irányba is tereli.” (Erdődi, 1900, 56.)

Fináczy az újkori nevelésről szólván így ír ugyanerről: „Rousseau első és legnagyobb tévedése abban a naiv hitében rejlik, hogy mindennek, ami természetes, jónak kell lennie. [...] Emilt valóban nem annyira a természet neveli, nem annyira természetes ösztöneinek és hajlamainak ereje vezeti, mint inkább az a járószalag, melyet kezében tart a nevelő. Emil nem reális lény. Mint valami élettelen báb mozog fel és alá, s a színpad mögött nevelője rejtőzik, ki marionettjét drótokon rángatja. [...] De nemcsak természetellenes vonásokkal bővelkedik ez a nevelés, hanem alapjában kultúraellenes is. Rousseau túlbecsüli a természetet és lekicsinyli az emberi művelődést [...] Az oktatás kizáróan al-

kalomszerű. Még arról sincsen sehol sem gondoskodás, hogy az, amit Emil akár Robinsónjából, akár a földrajzból, akár a fizikából, akár a geometriából, akár a történelemből és irodalomból tanult, valamiképpen és valahol összefoglaltassék. Ilyenmű oktatás mellett a műveltségben óhatatlanul nagy hézagoknak és szakadékoknak kell előállaniok, amint-hogy a művelődés anyagának egyes körei egészen hiányzanak is Rousseau didaktikájából (ha ilyenről beszélhetünk). [...] A legsúlyosabb tévedések egyike még az, hogy Rousseau a tekintélyt teljesen kikapcsolja a nevelés tényezői közül.” (Fináczy, 1927). Molnár Oszkár szó szerint, kivonatolva ismétli meg Fináczy kritikáját (Molnár, 1943, 120–121.), de ugyanezt teszi Németh Imre is (Németh, 1945, 99–100.).

Tettamanti Béla is hasonló kifogásokkal és elismerésekkel él: „...nála jelentkezik határozottabban a gyermek természetes adottságaihoz és fejlődési törvényszerűségeihez való alkalmazkodás követelménye. Ő mondotta ki először annak elvi szükségességét, hogy pontosan tájékozódjunk a gyermek természetéről és hogy minden pedagógiai rendszer alapjává a lélektant tegyük. [...] A hiba ott van, hogy R[ousseau]. minden, a társadalom felől jövő nevelési követelmény elismerésétől elzárkózik. [...] E[mil]. nevelése főleg pedig az ismeretekben való tájékozódása kalomszerű, menetében tervszerűtlen, tartalmi szempontból pedig hiányos. [...] Hiba mindenekelőtt pl a könyvből való tanulás teljes elutasítása. Egyáltalán nincsen szó matematikáról sem pedig matematikai ismeretekről, de arról sem hallunk sehol, hogy Emillel valamikor is összefoglaltatná azt, amit akár saját tapasztalataiból, akár a Robinsónból tanult.” (Tettamanti, 1950, 232–233.).

Úgy gondolom, a fenti szövegrészletek jól mutatják a gondolati rokonságot a dualizmuskori tankönyvek és Fináczy nézetei, valamint a már-már szövegszerű egyezéseket Tettamanti és Fináczy szövegei között.

Érdemes megjegyezni, hogy ez nem a magyar Rousseau-recepció sajátossága, legalábbis eredetét és a nemzetközi kapcsolatait tekintve nem az. A dualizmuskori szövegek egyértelműen német hatást tükröznek (Nóvik, 2005). Ugyanakkor Medinszkij tankönyvében is a fentiekhez nagyon hasonló kritika jelenik meg: a természet szerepének a félreértelmezése, „a szerzett ismeretek rendszerességének hiánya, az emberiség által felhalmozott ismeretek mennyiségének és a tankönyvnek a lebecsülése.” (Medinszkij, 1951, 144–145.). Medinszkij szövegeit pedig – ebben az estben is – kivonatolta Vaszkó Mihály és Tanay Antal is.

A Rousseau-recepció vázlatos áttekintése mutatja, hogy a marxista neveléstörténet, noha szakítást hirdet a korábbi korszakokkal, sok szálon kapcsolódik a neveléstörténet-írás magyar és európai hagyományaihoz.

Nyelvi sajátosságok

Úgy gondolom tehát, hogy a marxista neveléstörténet-írás által magának tulajdonított változások többsége nem érintette a neveléstörténet lényegét, és ezáltal, az új neveléstörténet szorosan kapcsolódik a neveléstörténet-írás korábbi magyar és európai hagyományaihoz. Történelemszemléletének és tananyagának változása jórészt a felszínt érintette, a mélyebben meghúzódó strukturális sajátosságok nagyon hasonlóak.

Éppen ezért a szocialista neveléstörténet-írás egyik legnagyobb újdonságának azt tartom, hogy felfedezte és használta a nyelv teremtő erejét. Más szóval: leginkább verbálisan alkotott újat. Ezek a változások Tettamanti szövegeiben tompítottabban jelennek meg, ugyanakkor ő sem képes kivonni magát az újfajta beszédmód sajátosságai alól.

A marxista neveléstörténet-írás nyelvhasználatában talán az a leginkább újító vonás, hogy a tudományos beszédmódot nem tartja távol a köznapitól, szövegalkotására a korabeli szöveghasználat sajátosságai jellemzőek. Ezeknek a szövegeknek a nyelvezete semmiben nem különbözik például egy propagandakiadvány nyelvezetétől: egyaránt meglehetősen militánsak.

Ez természetes következménye az egy (neveléstörténeti) igazságba vetett hitnek: a történelem kemény magja körül csak egyetlen helyes értelmezés létezik. Ezek a tankönyvek ennek az igazságnak a közlése közben nem mérlegelnek, nem finomkodnak: hitigazságokat nyilvánítanak ki. Olykor az az olvasó érzése, hogy a nyelvhasználat módjával akarják kiküszöbölni a történelmi magyarázatok esetleges bukkadóit.

Érdekes megfigyelni, hogyan válnak a „mérőszavak” a minősítés eszközeivé, vagyis hogyan lehet egy-egy szóval, kifejezéssel megmérni valakit. Az egyik ilyen fontos mérőszó a ’felismer’, amely már használati módjával elhelyezi a ’felismerőt’ a marxista neveléstörténet térképén. Aki ’felismerte’ – és Marxt és Engelst követően már majdnem kizárólag ilyenek vannak –, az eljutott az igazságig, vagy annak egy szeletéig. Voltak azonban olyanok, például Pestalozzi, akiknek a gondolatait ezek a szerzők is magukénak érezték, mégsem lehetett marxistának nevezni őket. Ők voltak azok, akik valamilyen objektív akadály miatt nem voltak képesek a döntő ’felismerést’ megtenni. Pestalozzi azért ’nem ismerhette fel’ a kapitalizmus kizsákmányoló természetét, mert a tőkés rend az ő idején még csupán fejlődésének elején járt Svájcban (Tettamanti). Éppen ezért gondolatai majd Makarenko munkásságában bontakoznak ki teljességükben. A francia materialista filozófusok pedig, ugyan helyesen ’ismerték fel’ az anyagnak a fejlődésben játszott szerepét, ugyanakkor nem ’ismerték fel’, és ez döntő, hogy a társadalmi mozgásoknak nem az emberi gondolatok a mozgatórugói. A legtávolabb pedig az volt az igazságtól, aki ’nem ismerte fel’ egyetlen szeletét sem.

Ugyanilyen erősen meghatározó jellegű a jelzők használata is: ’haladó’ és ’demokratikus’ az egyik oldalon, ’burzsoá’ és ’reakciós’ a másikon. Ez a fajta szembeállítás más jellegű minősítésre adott alkalmat, mint az előző, ugyanis ennek a használatával némi kontextualizálásra is lehetőség nyílt. Locke például elhanyagolja a pozitív tárgyi ismeretek szerepét a nevelésben, ugyanakkor haladó gondolata a tanítás formalizálásának és verbalizmusának bírálata (*Tanay és Árpássy*, 1953, 18.).

Néha azonban megbicsaklik a nyelvhasználat és árulkodó hibákat vét. Ravasz és Felkai írja a Dolgozó Ifjúság Szövetsége (DISZ) kapcsán, hogy az „Az egyetlen pártönkívüli tömegszervezet, amely közvetlenül a Párt vezetése alatt dolgozik.” (*Ravasz és Felkai*, 1951, 87.).

Ezeknek a tankönyveknek a nyelvhasználatára szoros összefüggésben van azoknak a céloknak az elérésével, amelyeknek a meglétét a szövegekből ki lehet olvasni. És e célok eléréseért tulajdonképpen nem is tesznek sokkal többet, mint hogy a nyelvet használják.

Három jelentősebb, egymással szoros kapcsolatban álló funkciót lehet a szövegekben elkülöníteni: a marxista pedagógia legitímálását, a szocialista embertípus nevelése alapelveinek közvetítését és az „ellenség” elleni harcot.

A marxista pedagógia legitímálását illetően ambivalens helyzettel szembesülhetünk. Egyrészt úgy tűnik, hogy a marxista pedagógia maga a végső igazság: annak elfogadása minden haladóan gondolkodó számára magától értetődő. Ugyanakkor Tettamanti például nagy teret szentel annak, hogy bebizonyítsa, a kapitalizmus kizsákmányoló természete szükségesszerűvé tette a marxizmus kialakulását, és hogy Marx pedagógiai gondolatai nagyrészt a gyermekmunka embertelen gyakorlatára adott válaszként születtek. Marxt idézve részletesen beszámol az angliai, gyári munkát szabályozó törvényről. Idéz egy olyan jelentésből, amelyet Marx is idéz: „Fiamat, mikor 7 éves volt, hátamon szoktam a havon keresztül oda- és visszavinni és ő 16 órát dolgozott [...] gyakran letérdepeltem, hogy etessem, mi alatt ő a gépnél állt, mert nem szabadott elhagynia vagy megállítania.” Vagy Engelst idézve ír olyan gyártulajdonosokról, akik árvaházakkal kötnek szerződést, hogy a költségek fedezésének fejében a gyermekeket később az üzemekben dolgoztathatják. Egy helyütt „A gépipar által felszippantott gyermekek”-ről beszél. (*Tettamanti*, 1950, 363.)

A gyermekmunka következményeiről így ír: „A gyermekek korai munkába állítása, a rossz munkaviszonyok, a kizsákmányolásnak ez a nyomasztó rendszere súlyos követke-

ményekkel járt. Gyermekük ezrei testileg elkorcsosultak, értelmileg visszamaradtak, a gyermekmunka súlyos népegészségügyi problémává vált. Egykori orvosi jelentések számolnak be a halálozások össz-számának rohamos növekedéséről a munkásnegyedekben...” (*Tettamanti*, 1950, 362.)

Majd Marxot idézve igyekeznek bizonyítani, hogy a gyermekmunka a kapitalizmus természetes velejárója. „A társadalmi viszonyok tudatformáló erejének illusztrálására nehéz jobb példát találni, mint a gyárosok felfogását a gyermekmunka ügyében. Marx idézi egy belga miniszter szavait. Ez a belga miniszter 1867-ben jelentette ki, hogy a gyermekmunkát semmiféleképp nem kívánják korlátozni, mert a törvényhozás »a munka teljes szabadságának elvével« kerülhetne ezáltal ellentétbe, »mely elvre feltételesen aggodalommal ügyeltek«. A kapitalista termelő módnak megfelelő zárt eszmerendszerben a gyermek-kiszákmányolás elvi indokokat is talál. Leggyakrabban találkoznak azokkal az aggályokkal, melyek a szabadverseny elvének megsértését és a »szülők természetes jogainak« korlátozását látják a gyermekmunka tilalmában. De elhangzott olyan erkölcsvédő elv is, hogy minél hosszabb időt tölt a gyermek munkahelyén, annál kevesebb ideje van arra, hogy erkölcsi épségét veszélyeztető bűnös útra tévedjen.” (*Tettamanti*, 1950, 363.)

Az előző gondolatból következik, hogy a szocialista nevelés létjogosultságát szintén nem kellett sokat magyarázni. A szerzők ugyanakkor közvetlen kapcsolatot teremtenek, amikor Marxra hivatkozva a fizikai, politechnikai oktatás szükségességéről írnak.

Jelzők jelölik ki a szocialista embertípus kívánatos tulajdonságait is: bátor, fegyelmeztet, öntudatos, erkölcsileg fejlett. A példaképek és a valóság között azonban óriási szakadék tátongott. A szocialista embertípus: virtuális embertípus egy virtuális valóságban. Ravasz és Felkai írja például, hogy Táncsics „éles és bátor kritikát gyakorolt kora osztálytársadalmának nevelési módja felett”. (*Ravasz és Felkai*, 1951, 23.) Nem nehéz elképzelni, hogy mi lett annak a sorsa, aki abban a korban gyakorolt éles és bátor kritikát. Az ellentmondás mindazonáltal nem a szerzőké, hanem a rendszeré.

Számos alkalommal hivatkoznak „az ellenség elleni harc”-ra. Ezt a törekvést elsősorban a tanítóképzős könyvekben és Vaszkó Mihály munkájában figyelhetjük meg. Ennek a harcnak két szintje különíthető el. Az első jórészt ugyanazon a szimbolikus, nyelvi szinten zajlik, amit már korábban említettem. A mérőszavak és a (negatív) jelzők használata az eszközei ennek a szintnek. A minduntalan felbukkanó egyházellenes utalások, a burzoá (fasiszta) pedagógiai gyakorlatra való utalások segítenek tisztázni, hogy mi a nem kívánatos a marxista pedagógiában.

Emellett a Ravasz és Felkai, valamint a Vaszkó által írt tankönyvekben az ellenség elleni harc tényleges lépéseiről is sok szó esik. Erre a „magyar pedológia pere” kapcsán nyílt lehetőség.

Az 1948-ban alapított Országos Neveléstudományi Intézetet (ONI) és annak vezetőjét, Mérei Ferencet már korán kritikák érték. Az első jelentősebb támadást épp Tettamanti Béla intézte a Faragó–Kiss-könyv kapcsán. A kommunista párt 1950-ben hozott egy határozatot, amiben az iskolarendszer és a tanügyigazgatás erőltetett átszervezéséből adódó gondokért a minisztériumba beférkőzött ellenséget és az ONI-t tette felelőssé. Ezután Faragó, Kiss és Mérei is önkritikára kényszerültek, és jó időre kikerültek a pedagógia első vonalából (*Knausz*, 1986).

A fent említett két könyv szó szerint közzéteszi a párthatározatot, ugyanakkor rövid összefoglalását is adják a történeteknek. Az alábbi idézetek a Ravasz és Felkai által írt könyv *A vallás- és közoktatásügyi minisztériumba beférkőzött osztályellenesség kártevő tevékenysége* című fejezetéből valók.

Az ellenség „kártevő tevékenységét a művelődés, különösen a köznevelés területére összpontosította. Beépült a vallás- és közoktatásügyi minisztériumba és a tantervi, tankönyvi ügyeket intéző Országos Neveléstudományi Intézetbe, valamint a kollégiumi Hivatalba. [...] Az ellenség arra törekedett, hogy megbénítsa a központi és helyi közokta-

tásügyi igazgatás munkáját. Ezt túlzott központosítással és bürokráciával érte el. [...] A tankerületi főigazgatóságokat végrehajthatatlan rendeletek tömegével árasztotta el és sokszor megkerülésükkel intézkedett fontos személyi ügyekben. [...] igyekeztek megakadályozni a munkás- és dolgozóparaszt ifjúság iskolába jutását. Aknamunkájuk eredményeként 1949/50-ben lemorzsolódás mutatkozott az általános iskolán kívül a közép- és felsőfokú tanintézetekben is. [...] [Az ellenség] Az általános iskola V., a középiskola és az egyetem I. évfolyamát különösen nehezzé tette sok új tárgy beiktatásával, nagy tananyag összezsúfolásával. [...] Hozzá tartozott az ellenség taktikájához a tanítóképzés szabotálása, melynek eredményeként pl. a szaktanítói tanfolyamok hallgatóinak 65%-át megbuktatták. [...] Az ellenség az ideológiai fronton is kiépítette a maga hadállásait. Fenntartotta és képviselte az imperialista burzsoáziának a dolgozó nép ellen irányuló »tudományos« elméletét a pedológiát. [...] Népellenes elméleteiket odáig vitték, hogy több-kevesebb nyíltsággal még a munkás- és dolgozóparaszt gyermekek szellemi alacsonyabbrendűségét is bizonyítani igyekeztek [...] A közoktatásügy területén érvényesülő ellenséges nevelélmélet legfőbb hirdetője az Országos Neveléstudományi Intézet vezetője, Mérei Ferenc volt.” (Ravasz és Felkai, 77–78.).

*Furcsa fejleménye a sorsnak,
hogy Ravasz János, Felkai László és a 'pedológusok' ellen elsők
között felszólaló Tettamanti Béla
1956-ban egyaránt ott voltak
azon a balatonfüredi konferen-
cián, ahol a korábban általuk
hevesen bírált Mérei Ferencsel,
Faragó Lászlóval vagy épp Kiss
Árpáddal együtt vitatták meg a
pedagógia és az iskolaügy hely-
zetét, jövőjét.*

Vaszkó Mihály pedig, előzőleg részben megismételve a fenti vádakát, így írt ugyanerről: „A párthatározat rámutatott arra, hogy a VKM laza, bürokratikus és anarchikus ügyvezetése nagyban elősegítette az osztály-ellenség kártevő munkáját. A minisztérium nem tartott kapcsolatot a tanintézetekkel, nem lépett fel az ifjúság körében a pedagógia frontján túlbujánzott avantgardizmussal szemben. A minisztérium kritika nélkül fogadta el az Országos Neveléstudományi Intézet pedagógiai irányítását, amely nem jelentett egyebet, mint a pedológia elméleteinek továbbhirdetését. A minisztérium elfogadta az ONI által diktált maximáлизmus elvét, s ennek eredményeképpen az iskolák tanulói a sok munkától túlterhelve nem voltak képesek a szocializmus építése követelményeinek megfelelően fejlődni.” (Vaszkó, 1954, 243.).

A fent leírt problémák nagy része valóságos volt. A közoktatás erőltetett átalakítása, az e területen is végbemenő szovjetizálás valóban nehézségeket okozott. A problémák gyökerének magyarázata azonban hamis volt, és a rendszer valódi arcának elkendőzésére szolgált. Nem nehéz meglátni a párhuzamot ezen szövegek világmagyarázata és a koncepciók perек egy jó részének forgatókönyve között: a rezsím korábbi saját emberei ellen fordul, és őket hibáztatja a problémákért.

A szereplők motivációjának kiderítése utólag már nehéz, és emberi helytállásuk megítélése kívül esik a neveléstörténet kompetenciáján. Ugyanakkor mindenképpen furcsa fejleménye a sorsnak, hogy Ravasz János, Felkai László és a 'pedológusok' ellen elsők között felszólaló Tettamanti Béla 1956-ban egyaránt ott voltak azon a balatonfüredi konferencián, ahol a korábban általuk hevesen bírált Mérei Ferencsel, Faragó Lászlóval vagy épp Kiss Árpáddal együtt vitatták meg a pedagógia és az iskolaügy helyzetét, jövőjét.

A szocialista neveléstörténet-írás kialakulása fontos állomása a magyar neveléstörténet-írás történetének. A marxista – valójában azonban sztálinista-zsdanovista – ideológia átalakította ennek a korszaknak a beszédmódját és részben a tematikáját. Ennek ellenére

a második világháború utáni neveléstörténetet több szál köti a tradíciókhoz, mint ahogy első látásra tűnik.

Írásomban azt igyekeztem megmutatni, hogy ez az időszak, minden ellentmondása mellett is, egy saját logikája szerint koherensen működő, értékes eredményeket is felmutató neveléstörténetet hozott létre. Ez a neveléstörténet azonban csak mint tantárgy volt velejéig átideologizálva. A mindennapi kutatásokhoz, forrásközlésekhez kapcsolódóan olyan munkák születtek, amelyek máig értékes részét képezik a magyar neveléstörténet-írás hagyományainak. (3)

Jegyzet

(1) Ezeknek az anyagoknak a datálása nem egyértelmű. Az egyetemi előadás jegyzeteiből 1950-re már bizonyosan készen volt egy hosszabb verzió. Az ókorral foglalkozó monográfia meghatározó része pedig 1956-ra már készen volt, mert ebben az évben Tettamanti egy hosszabb részt publikált belőle az

Acta Universitas Segediensisben. Erről bővebben lásd: Gácsér és Pukánszky, 1992.

(2) Később Dénes Magda néven vált ismertté.
(3) A tanulmány a az alábbi OTKA-kutatás keretei között készült: A magyar neveléstörténet-írás historiográfiája a neveléstörténeti monográfiák és tankönyvek tükrében. (K 42678)

Irodalom

Erdődi János (1900): *Nevelés-történelem*. Lauffer Vilmos, Budapest.

Fináczy Ernő (1927): *Az újkori nevelés története. (1600–1800)*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

Kanusz Imre (1986): A magyar „pedológia” pere – 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, 11. 1087–1102.

Kelemen Elemér (2007): Az általános iskoláról – a 60. évforduló után. *Iskolakultúra*, 17. 5. 3–15.

Kiss Áron (1872): *A neveléstörténet kézikönyve, különös tekintettel Magyarországra*. Rosenberg, Pest.

Lubrich Ágost (1876): *A nevelés történelme. II. rész. A keresztény vagy humanus nevelés korszaka. II. könyv. A ker. nevelés történelme a XVIII. és XIX. században*. Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.

Medinszkij (1951): *A nevelés története*. Közoktatásügyi Kiadóvállalat, Budapest.

Molnár Oszkár (1943): *Neveléstörténelem*. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda rt., Pécs.

Németh Imre (1945): *Neveléstörténelem*. Szent István-Társulat, Budapest.

Nóvik Attila (2006): Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra*, 16. 4. 41–48.

Nóvik Attila (2005): Rousseau-kép a 19. századi neveléstörténeti tankönyvekben. *Iskolakultúra*, 15. 9. 125–131.

Pukánszky Béla (2007): Das Pädagogische Komitee an der Ungarischen Akademie der Wissenschaften in den Jahren 1950–1956. In Häder és Wiegmann (szerk.): *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*. Peter Lang, Frankfurt. 91–105.

Ravaszi János és Felkai László (1951): *Magyar neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Sebes Gyula (1947): *Neveléstörténet*. Szent István-Társulat, Budapest.

Somlai Péter (2004, szerk.): *Az evolúció elméletei és metaforái a társadalomtudományokban*. Napvilág Kiadó, Budapest.

Tanay Antal és Árpássy Gyula (1954): *Egyetemes neveléstörténet és Iskolaszervezetan*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Tettamanti Béla (1950): *Neveléstörténet*. Egyetemi előadás jegyzete. Tanulmányi Osztály, Szeged.

Tettamanti Béla (1956): *Egyetemes neveléstörténet. I. Ókor*. (kézirat)

Vaszkó Mihály (1954): *Neveléstörténet*. Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat, Budapest.