
KRITIKAI SZEMLE

K Ö N Y V E K

ISKOLATÖRTÉNET – MAI TANULSÁGOKKAL

Virág Gábor: *A topolyai iskolák története (1750–1944)*. Forum Könyvkiadó, Újvidék, 1993

Nálunk kevés az önállóan, könyv alakban megjelent iskolatörténet, vagy ami e tárgy-körbe tartozó szakmunka a múltban, de különösen a századforduló körüli időkben mégis napvilágot látott, az rágyrészt egykori iskolamesterek jószándékú, de koncepciótlan, főleg egy-egy iskola levéltárának anyagával beérő dolgozat. Az oktatás kérdéseivel – történetével is – foglalkozó szakmunkák között jóval nagyobb azoknak a száma, amelyek az iskolák történetét jóval tágabb, politikatörténeti, gazdasági és társadalomtörténeti, ritkábban művelődéstörténeti összefüggések keretében tárgyalják, vagy pedig az iskolát mint intézményt, illetve a társadalmi intézményrendszer alkotóelemét vizsgálják, ahogyan például Pálinkás Józsefnek, a Forum gondozásában mintegy évtizede megjelent könyve, a *Walter magisztertől a tudományegyetemig* című ambiciózus munkája. Ez azonban mind időbeli dimenzióit, mind pedig feldolgozott anyagát tekintve összehasonlíthatatlanul szélesebb horizontokat tekint át („iskoláink” történetét akarja megírni a középkortól napjainkig), ezenkívül könyve valójában nem is iskolatörténet, hanem szubjektív szándéka szerint oktatási és nevelési rendszerünk főbb fejlődésvonalainak vázlata, a rendszer egyféle történeti panorámája, madártávlati képe. Ez a laza keret sokkal nagyobb lehetőséget kínál a szerzőnek, hogy szabadon mozogjon a szellemi vagy kulturális élet változatos jelenségei között. Nem így az, aki egyetlen iskola vagy egy község iskoláinak a történetét akarja megírni: itt a tárgy eleve korlátok közé van szorítva, s a monográfia írójának csak nagyon kevés alkalma van arra, hogy kitekintsen másféle szellemi égtájak felé. Virág Gábor iskolatörténetét azonban elsősorban az dicséri, hogy e keskenyre szabott térségben sem szűkül be írói szemhatára. Nem pusztán az éppen kezébe került vagy véletlenül fennmaradt dokumentumokra hagyatkozik, nem azok jelölik ki és szabják meg számára kutatásának irányait és térségeit, hanem éppen ellenkező módon jár el: a mikrojelenségekből kiindulva akar körvonalazni egy szellemiséget, tehát a levéltári iratok holtanyagából kívánja az iskolának mint szellemi organizmusnak a működését megismerni s megismertetni. Az *iskola* mint a mindenkori társadalom egyik legfontosabb intézménye egyébként úgyszólván összes jelentésváltoztatával jelen van Virág munkájában:

- mint fizikai valóság, amelynek épülete, fölszerelése, taneszközei, berendezése, személyzete stb. van;
- mint az értelem, a lélek, az erkölcs, a test, a szellem műhelye;
- mint a civilizált társadalom (osztály, állam, egyház) eszköze, amely az illető társadalmi szerkezet a működésének a folyamatosságát van hivatva biztosítani, illetve annak igényeit tartozik kielégíteni;
- mint általános és szakképzést, oktatói és nevelési célokat egyaránt szolgáló s kiszolgáló intézmény;
- mint tudományos, kulturális és művészeti javakat létrehozó, ismereteket gyarapító és terjesztő, műveltséget ápoló és megóvó (munka)szervezet.

Virág Gábor eddigi, látszólag szintén pusztán csak helyi érdekű témákkal foglalkozó munkái is arról tanúskodnak, hogy kifinomult érzékkel ismeri fel az adott civilizáció anyagi valósága, intézményei, szervezeti formái mögött azok humán tartalmát, szellemi lényegét. A *Topolya mezőváros históriája* című epikai darabhoz írt kommentárjai, a napóleoni időkbeli származó verses szöveg szellemének és gondolati tartalmainak az értelmezése, a korabeli ember életfelfogásában, világnézeti és erkölcsi szemléletében való otthonossága, ugyanígy a történelmi kor szellemét felszínre hozza a történelem kérge alól. S éppen ebben rejlik Virág Gábor könyvének a többlete a már említett Pálinskás-könyv módszertanával és anyagmegmunkálásával szemben, ami különösen akkor tűnik ki, ha a két könyv érintkező, illetve azonos tárgyat érintő helyét vetjük össze. Szövegpárhuzamok bemutatására s összevető elemzésére ezúttal természetesen nem vállalkozhatunk, de valójában nem is maguk a szövegek, hanem megfogalmazásuk módja mutat rá, hogy szerzőnk felfogása az iskolatörténet-írásról nagy mértékben különbözik attól a csupán materiális tényezőkre vagy csak közjogi aktusokra redukált eljárástól, amely az iskola keletkezését, létét, történelmi változásait csak uralkodói pátensek, miniszteri rendeletek, törvények, előírások, hatósági ügyiratok és intézkedések s hasonlók szemszögéből vizsgálja. Virág Gábor ezeknél jóval nagyobb nyomatókat helyez az iskola tudat- és lélekformáló szerepére, humán rendeltetésére. Természetesen iskolatörténetet nem lehet írni az elsőként említett tényezők számbavétele nélkül, de szerzőnk tudatában van annak, hogy *művelődéstörténet* írására vállalkozott, s hogy ebben az összetett szóban (nemcsak a magyar hangsúlytörvények miatt) az előtagon van a nyomaték, mert a fogalomban a *művelődés* a tartalomhordozó elem, s az utótag csak azt jelöli, hogy rajta nem a jelen, a velünk együtt élő pillanat kultúráját kell értenünk, hanem az elmúlt időkéét. A kultúra így értelmezett fogalmának a mibenlétét, jellemző vonásait, tartalmi lényegét főként és elsősorban a társadalom életében zajló események, mozgalmak és történések síkján lehet megfigyelni és megérteni, míg az iskola anyagi létezésével összefüggő tényezőknek (épület, felszereltség, szervezési-igazgatási kérdések, testületek, iskolaszékek, státúumok, rendtartások stb.) Virág csak háttérszerepet juttat. Magától értetődik, hogy ez a két összetevő (úgy is mondhatnánk: a civilizációs és a kulturális komponensek) egymás közti aránya nem egyforma a könyv minden fejezetében: a régebbi korokat tárgyaló részekben a valós, tárgyi elemek, az objektív fizikai tényezők vannak túlsúlyban, ami nyilván azzal magyarázható, hogy az író az iskola nevelő és emberformáló funkciójának a bemutatásához kevesebb forrásanyagot használhatott fel, illetve hogy e mozzanatokra csak az úgynevezett másodlagos forrásokból következtethetett. Mégis, a régebbi korszakok tárgyalásának is számos olyan eleme van, amelyek igen sok tanulsággal szolgálnak akár mai gondolkodásunkra s iskolai állapotainkra nézve is. Korántsem a történettudományokból kiábrándult lélek ciznizusa szól belőlünk, amikor annak a véleményünknek adunk kifejezést, hogy a múlt

bármely „objektív” és tudományos indítékú interpretálása mögött mindig a jelen érdekei húzódnak meg: a mai olvasó oly nagyra tartott történelmi tudata és sokra értékelt történetfilozófiája is a múlt s a jelen viszonyításrendszerében nyeri el végső értelmét, a történelem pedig a maga korrekcióját. Hasonlóan vagyunk Virág Gábor munkájával is: helyileg erősen behatárolt témája folytán a magyar átlagolvasó figyelmét – hacsak nem szaktudománya az iskolatörténet – nem a topolyai iskolák ismeretlen fejezeteinek földerítése kelti fel, hanem sokkal inkább azok az analógiák, amelyek ma is példaértékűek lehetnek vagy éppen mementóként szolgálhatnak pedagógiai valóságunk számára. Jólehet ebben a felfogásban ott kísért a történelmi relativizmus fenyegető veszélye, mégis múltszemléletünknek ez a sajátos vonása korunk olvasóját éppúgy jellemzi, mint a legkövetkezősebben „objektív” történelmi értekezésünket. Ilyenféle történelmi üzenetet vélünk kihallani pl. Virág Gábor szellemtörténeti vizsgálódásaiból is könyvének a magyar közoktatás első kódexét, a Mária Terézia által kibocsátott Ratio educationis tárgyalt részéből: szerzőnk a felvilágosodás európai hullámverésének a nyomait, J. J. Rousseau nevelési evangéliumának gondolatait, a természeti jog fennkölt elveit olvassa ki a helyi iskolák tanítási és nevelési gyakorlatából. Napjaink vámpíréletre kelt s bűnösen gerjesztett nacionalizmusa, mesterségesen táplált pravoszláv–muzulmán–katolikus megszállottsága, az értelemre épült világképünk tudatos lezüllesztése árán újra misztifikált történelemszemlélet meg a társadalom száz másfajta idült és heveny mentális elferdülése láttán jóleséssel vesszük tudomásul, hogy iskoláink életében már a francia forradalom előtti években határozott vonásokkal rajzolódnak ki a korabeli Európa újszerű szellemi orientációjának a jelei, valamint hogy tanintézeiteink a korszerű gondolkodás, a faji, nemzeti s vallási ortodoxiát elutasító törekvések jegyében tevékenykedtek. Szerzőnk kétszáz éves példák sorával döbrent rá bennünket mai intoleranciánk napi gyalázataira, anélkül, hogy tendenciózusan állítaná egymás mellé vagy egymással szembe korunk és a történelem párhuzamosítható mozzanatait. Nem ő tehet róla, hogy a topolyai iskola Európa-közelségét, a polgári gondolkodás, a deizmus és filozófiai naturalizmus térhódítását nem egykori jeles iskolamesterek bölcséleti traktátusaival bizonyíthatja, hanem mindössze olyan apró, de beszédes jelek sorával, mint például az a Topolya „kamarai község” 1784. évi iskolafenntartási szerződésében olvasható szakasz, amely egyebek között kimondja, hogy „az iskola tanítója, aki korábban kántor is volt, legyen elválasztva a kántorságtól”. Az iskola szekularizációjának e csekély jele is II. József nevezetes türelmi pátensének gyakorlati megvalósításáról tanúskodik, mint ahogy az egyéb intézkedések is, amelyek az iskola napi életét szabályozzák, kiterve még a foglalkozások előtti és utáni könyörgés szövegének az egységes alkalmazására, hogy ezzel is elejét vegye a felekezeti különbségekből eredő ellentéteknek a tanulók között. „A topolyai elemi iskolára vonatkozó reformjai közül a legfontosabb az anyanyelvű iskolák felügyelői számára készült utasításnak a tanévre és tankötelezettségre vonatkozó része” – írja Virág –, majd ezek között említi, hogy „az alsó fokú iskolák irányítása erősen szabályozott keretek között folyt. A hitfelekezetek a vallást illetően szabad kezet kaptak, de a tanítás módjának és menetének rendszere csak adminisztratív normák szerint működhetett. Az iskolában a könyörgés szövegét is kidolgozott forma szerint taníthatta az iskolamester. Íme két példa az »intézményesen« kidolgozott imára:

»Könyörgés az Oskolai Tanítás előtt

Uram, mi a te teremtett állataid, könyörgünk tenéked, világosítsd-meg a mi elménket, hogy azt a' mi igaz, jól megfoghassuk; erősítsd-meg a' mi emlékezetünket, hogy azt a' jót, a'mellyet mostan tanulni fogunk, meg tarthassuk, és oda-hajtsad a' mi akaratomkat, hogy azon oktatásokat is véghez vihessük, mind pediglen más embereket szerentséessékké tehessünk.

Könyörgés az Oskolabéli Tanítás után

Hálaadással hozzád emeljük a' mi lelkeinket, oh minden jónak megadója! a te vélünk közlött jó téteményeidért. Adjad, oh Uram, hogy azon oktatás, a' mellyet mostan vetünk, minékünk javunkra, és tenéked ditséretedre szolgálhasson. E' mellett azt is kérjük te tőled, töltsd ki a' te áldásodat a mi Fejedelmünkre, Hazánkra, Szüleinkre, Tanítóinkra és Jól-tévőinkre. Tegyed, oh Uram! őket és minden embereket Szerentséskékké. «”

Az itt idézett szövegekben valóban nyoma sincs semmiféle misztikumnak vagy a tétel-tes vallások dogmáinak; inkább a tudás, az értelem világossága, az igaz és a jó fogalma, az emberség és a másokkal való törődés bennük az uralkodó elem. A hála az oktatásból nyert javakért nem a lelkiatyát vagy az egyházat illeti, hanem a fejedelmet, a szülőket, a hazát, a tanítót, a jótevőket. Mintha csak Diderot gondolatait olvasnánk, amelyeket Katalin cárnő számára fogalmazott meg a hasznos polgárt nevelő iskola oktatási elveiről. Esetleg Kazinczy Ferencét, II. József iskolafelügyelőjének följegyzéseit, vagy pedig Hajnóczy József szavait egy éppen ez idő tájt született nevelésügyi tervezet margóján: „A vallás tanainak a babonától és a vele összefüggő elvektől, a dogmai tévedésektől való elválasztása annyira egyszerű dolog, hogy ehhez nincs más tanítóra szükség, csak az erkölcsfilozófia oktatójára (. . .) A 'kölcsonös szeretet' stb. mindezt az erkölcsfilozófiának kell tanítania, mert a papok kezében a kölcsonös szeretet és barátság igen nagy veszélyben van; erre tanítanak a mindennapi tapasztalat példái; az olyan emberektől, akik sem a haza polgárai, sem apák nem akarnak lenni, nem is lehet megkívánni ezeket a tulajdonságokat, következésképpen nem szabad, hogy tanítsanak, neveljenek, vagy a polgári ügyekbe beleavatkozzanak.” (Bizonyára erre a felfogására megy vissza az a másutt kifejtett álláspontja, hogy az iskolában nem *hittant* kell tanítani, ui. a *hit* nem tanítható, hanem egyház- és vallástörténetet.) A felvilágosult abszolutizmus szekularizációs és laicizáló intézkedései (a fenti példákban az egyházi és az iskolai intézmények szétválasztása vagy az iskolai fohászok és imaszövegek „egyneműsítése”, de azok racionalista indoklása sem) aligha fértek össze a lelkiismereti, vallási és gondolat szabadsággal. Bizonyos, hogy mindez a vallási érzelmek, az intim lelki világ megsértését is jelentette, aminek nem csekély szerepe volt a II. József elleni közhangulat erősödésének, majd pedig rendeleteinek visszavonásában.

Az utóbb idézett egykorú szövegekből kiinduló történeti képzettársítások és következtetések természetesen már nem szerzőnk tollából származnak. Éppen ezek hiányával kívánunk rámutatni, hogy Virág Gábor tartózkodó történelmi kérdésföltevései már sokban különböznek a korábbi évtizedek iskolatörténeteitől, amelyek jórésztben vagy levéltári dokumentumok pozitívista halmozásából állnak, vagy pedig merev ideológiai osztályszempontjuk erőltetésével és kizárólagosságukkal cáfoltak rá tudományos jellegükre. Szerzőnk értekezése ugyanis nem kívánja eszmeileg, világnézetileg vagy éppen politikailag értékelni, haladónak vagy maradónak minősíteni a kor szellemi jelenségeit, csupán azt állapítja meg, hogy a topolyai iskola oktatói és nevelői gyakorlatában is jelen vannak a korszakra jellemző eszmék és gondolatok.

A felvilágosult abszolutizmus államvezetését, annak minden eszmei merevsége és túlkapása ellenére is, saját belső logikájának a kényszere az oktatás intézményes fejlesztésére készíti és ösztönzi. E világnézeti indíték és ösztönző erő lehangyatlásával – a korszaknaként változó erőviszonyoktól függően – a nemzeti, a gazdasági, a polgári, az egyházi, a politikai vagy az osztályérdekek veszik át a szerepet a nevelés céljainak és az oktatás irányainak a meghatározásában, következőleg az iskolarendszer illetve az iskolák további fejlesztésében is. Az oktatás és a nevelés majd csak az önkényuralmi rendszerekben válik ismét oly nagy mértékben a világnézet függvényévé, mint a tizenharmadik század második felében, az első polgári jellegű iskolák telepítése idején, noha az utóbbiak esetében

már nem a filozófiai, hanem a politikai világnézeté a vezető szólam. Ugyancsak arra is nyomatékosan fel kell hívni a figyelmet, hogy az „érteleme diktatúrájának” motívumai közt a humánus, a klasszikus műveltségesszmény, az emberméltóság gondolata, a szellem tisztelete játssza a legfontosabb szerepet, ellentétben az újabb kori diktatúrák anti-humanizmusával és kultúraellenességével. Ha most már a fejlődést meghatározó minden mozzanatot számba veszünk, s azokból az iskolák (iskolarendszerek) fejlődéstörténetének valamilyen általános törvényszerűségét akarjuk megállapítani, akkor úgy fogalmazhatunk, hogy a fejlődésben a történelemnek azok a korszakai jutottak fontosabb szerephez, amelyek leginkább kedveztek a polgárosodás folyamatainak, tehát azok, amelyekben az *állam* a maga rendeltetését és érdekeit nem saját öncélú hatalma megszilárdításában és kiterjesztésében, hanem a civilizáció (a civil társadalom) és a kultúra előmozdításában ismerte föl, ennek megfelelően pedig az oktatást és nevelést illetően a liberalizmus elvi alapjain állt.

Virág Gábor pontosan látja, hogy iskolatörténetünk e klasszikus korszaka a kiegyezéstől a világháborúig terjedő mintegy fél évszázad. Noha könyvének történeti anyagát tizenegy fejezetre osztja, az a periódus nem képvisel önálló időbeli egységet, mint ahogy az sem tűnik ki világosan, hogy az egész tárgyalt anyag, elvi különbségek alapján, három nagy korszakra oszlik. Az első a laikus polgári szemlélet meggyökerezésével kezdődik a tizenennyolcadik század hetvenes éveiben, a második a népiskolákról szóló Eötvös-féle törvény meghozatalával, a harmadik pedig a topolyai iskolák történetére is döntő hatású 1918. évi megrázkódtatással kezdődik. Természetesen ezek az időtartamok sem képviselnek kompakt egységet, s hogy e periódusokon belül is észrevehetően rajzolódnak ki a további tagolódás nyomai, de a fejlődés fő irányai az említett nagy történelmi átalakulások és kollíziók törésvonalai mentén jelölhetők meg. Így például nyilvánvalóan különbözik egymástól a felvilágosodás kétféle (a „patriarchális” és a nyíltan abszolutista) változata, vagy mindkettőjüktől a belőlük kinövő romantika iskolája, de iskolaszervezési és rendszerbeli megoldások tekintetében nem beszélhetünk alapvető különbségekről. Ehhez hasonlóan lehetne megkülönböztetni a középső korszak korai évtizedeinek liberális elveken nyugvó iskoláját a millenniumi idők gondolatkörében tevékenykedő tanintézetétől, mégis a rendszert tekintve relatív állandóságról kell beszélnünk; ugyanis az első világháború utáni idők ellentmondásosnak látszó két periódusa (a „polgári” korszak) is többé-kevésbé egységesnek mondható, noha különböznek is egymástól. Az 1918-tól 1941-ig tartó több mint két évtizedet az 1941 és 1944 közötti rövidebb szakasztól azonban csak az uralkodó nemzeti ideológiák iránya (következésképpen a „kisebbségek” szerepcseréje) különbözteti meg egymástól, viszont nevelési célkitűzésükre, társadalmi funkciójukra, szellemiségükre nézve alapvetően a történelmi fejlődés azonos szakaszaihoz tartoznak.

Lényegében véve azonban nem a periodizáció gondos kimunkálásában, a korok és korszakok éles differenciálásában kell keresnünk Virág Gábor munkájának erőnyeit, hanem sokkal inkább szerzőnk abbéli képességében, hogy jó szemmel veszi észre a gazdasági, anyagi, szervezési, igazgatási s egyéb kérdéseken túl az iskola szellemi struktúrájának változásait, azok okait, irányait, tartalmi jellegzetességeit.

SZELI István