

mérések alapján az a gyerek tekinthető különleges tehetségnek, akinek IQ-ja 130 vagy ennél magasabb. Ezeknek a gyerekeknek a normális iskolai oktatásban problémáik vannak, ezért különleges bánásmódban részesítendőek. Veszélyeztetik őket az izoláció, az, hogy nem találnak intellektuális nivójukhoz megfelelő partnert.

Az IQ-ra alapozó tehetségkiválasztás követelése szükségképpen egészült ki e kongresszuson is olyan állításokkal, amelyek szerint az intellektus biológiai, veleszületett jellegű. A gyerek által az iskolában szerzett IQ-szint arányos azzal a veleszületett intelligenciával, amelyet az iskolába lépéskor magával hozott. Ez az öröklött IQ — vallották e nézet hívei — messzemenően meghatározza a gyerekek későbbi életét, a társadalomban elfoglalt helyüket, szerepüket.

A társadalmi érvényesülésnek ez a biologisztikus determináción alapuló felfogása sokakból váltott ki éles szembenállást. Tagadták, hogy a tesztekkel mért ún. öröklött intelligenciaszint lineárisan meghatározná a gyerek további életét, sőt még politikai szerepét is. Volt, aki az ilyen vélekedést "szimpla badarságnak" nevezte.

#### A tehetséggondozás gyakorlatáról

Végezetül, a vitában meglehetősen nagy teret kapott a tehetségnevelés, illetve -gondozás alapvető gyakorlati kérdése, nevezetesen az, hogy a tehetséggondozást a tömegoktatás hagyományos intézményeiben, belső pedagógiai-didaktikai differenciálással kell-e megoldani, vagy erre a célra létesített speciális intézményekben.

Wilms asszony referátuma még diplomatikusan nyitva hagyja a kérdést, inkább csak sugalmaz, és egyúttal szociológiai hatásában igazolni igyekszik egy szelektív megoldást, amikor úgy érvel, hogy a tehetségek felkutatása és kiválasztása szerinte nem szociális szelekciót, hanem integrációt és fejlesztést jelent, a képzési iránytól részben független, kiegészítő kínálatot a tehetségesek számára. A miniszterasszony (minden idevágó iskolaszociológiai kutatási eredményt annullálva) kijelentette, hogy a csúcsteljesítmények alapvetően függetlenek a szociális tagozódástól. A tehetségek kiemelt kezelése melletti fő érve az volt, hogy amiként a hátrányos helyzetű fiatalok különleges segítséget és törődést kapnak, ugyanúgy meg kell ezt kapniuk a tehetséges fiataloknak is. Ez nem zsenik "kitenyésztését" jelentené, hanem csak azt, hogy a tehetséges fiataloknak meg kell adni tehetségük kibontakoztatásának lehetőségeit.

A miniszterasszony szerint a nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy nem helytálló az az — elsősorban az SPD által hirdetett — koncepció, miszerint a tehetség kibontakozását "idegen" segítség nélkül, hagyományos pedagógiai keretek között kell megoldani. Továbbá az sem, hogy a normális keretek között a tehetség önállóan érvényre jut. Épp ezért a tehetség felkutatására, felfedezésére és fejlesztésére a lehetőség szerinti legkorábbi időpontban és ugyanakkor a képzési folyamat mindegyik fokozatában módot kell találni. Ehhez viszont több pénz kell, mert ami jelenleg erre fordítatik, az "enyhén szólva csak zsebpénz".

A referátumhoz többen csatlakoztak, s tiltakoztak azon felfogás ellen, amely szerint "a kiemelkedő tehetségűek teljesítmény-homogén csoportokba való különítése szelektálja a különlegesen tehetségeseket", valamint az ellen az állítás ellen, hogy ez szegregációs elit-tudatot alakítana ki bennük. Ezeknek a csoportoknak a létrehozásával oldható csak meg, hogy kiragadják a tehetséges gyerekeket a kibontakoztatásukat hátráltató heterogén környezetből.

Az ellentábor először is szociológiai kutatási eredményekre hivatkozva cáfolta a referátum azon kitételét, miszerint a csúcsteljesítmények függetlenek lennének a szociális tagozódástól. Kimutatták, hogy a jelenleg érvényben lévő fejlesztési projekteken részt vevő gyerekek közül a felső társadalmi rétegekből származók messze felülreprezentáltak. Grolle szenátor felháborodottan utasította vissza a lehetőségét is a gyerekek intellektuális tesztek szerinti homogén csoportokba sorolásának, és ily módon az elit "emberanyag" kiválasztásának és elkülönítésének. Többen úgy vélték, hogy a pedagógiai és szervezeti izoláció több problémát okoz, mint amennyit megold. Féltették a tehetségfejlesztést attól, hogy kiválogatásba, egyoldalú versenybe és konkurenciaharcba torkollik.

A szelekción alapuló elitképzést szorgalmazókkal szemben a politikai baloldal képviselői azt hangoztatták, hogy az oktatás színvonalát és alternatíváját kell növelni, és a speciális fejlesztést heterogén csoportokban, de differenciált programokkal kell megvalósítani.

Minden bizonnyal az elitképzés körül kibontakozó hazai vitában is érdeklődésre tarthat számot az a tény, amelyet a konferencia egyértelműen igazolt, hogy a fejlett tőkés országokban az iskola mobilizáló, homogenizáló, kompenzáló, a hátrányos helyzetű rétegeket támogató funkcióinak hangsúlyozása és a tehetségevelésnek a belső differenciálás útján történő szorgalmazása karakterisztikusan a progresszív, illetve baloldali pedagógiai törekvések vezérmotívuma. Míg a tehetséggondozásnak pedagógiai vezérmotívummá való elő-

léptetése és a tehetséges gyerekek elkülönített képzésének szorgalmazása a fennálló társadalmi különbségeket konzerválni óhajtó, arisztokratikus, többnyire jobboldali pedagógiai törekvések jellemzője.

## KELEMEN ELEMÉR

### SOMOGY MEGYE NÉPOKTATÁSA KÖZOKTATÁSUNK POLGÁRI ÁTALAKULÁSÁNAK IDŐSZAKÁBAN (1868—1918)

Kelemen Elemér könyve több szempontból is figyelemre méltó.

Igen fontos azoknak, akik a dualizmus történetével foglalkoznak, hivatás-szerűen, vagy mint az utóbbi időben mind többen, pusztán érdeklődésből. Teljes differenciáltságukban tárulnak fel a különböző központi törekvések, megismerkedhetünk a regionalitás és központosítás, a feudalizmus és polgárosítás, a konzervativizmus és liberalizmus minden valóban lényeges konfliktusával.

Rendkívül fontos azoknak, akik a közoktatás, a népoktatás múltja iránt érdeklődnek. Ők a modern, napjainkig meghatározó népiskola-hálózat kialakulását kísérhetik nyomon.

Természetesen nélkülözhetetlen a kötet mindazoknak, akik a Dél-Dunántúl múltja iránt érdeklődnek vagy jelenében érdekeltek. Somogy megye művelődés-története egyébként meglehetősen jól feldolgozott. Az utóbbi idők terméséből azonban Kelemen Elemér kötete kiemelkedik.

\*

Kelemen Elemér 1770-től tekinti át a népoktatás történeti előzményeit, a megye XVIII—XIX. századi társadalom- és művelődéstörténetét. Az iskolabá-járás arányán a Ratio, majd II. József intézkedései lendítettek nagyot. A népoktatás megyei fejlődése a reformkorban gyorsult meg, s a Bach-korszak tovább korszerűsítette azt. A "nemzeti ellenállás" kezdetben még a mindenki-re kiterjedő modern iskolázás vagy az állami tanügyigazgatás szükségességét is tagadta.

A népoktatás reformját az 1867—1880-as időszakra teszi, ami napjaink számára is jelentőséggel bír: a reform nem egy intézkedés vagy egy törvény elfogadtatásából áll, hanem évtizedes folymat.

E reform — Eötvös centralista múltja ellenére — kompromisszumon alapult, a helyi realitások figyelembevételével folyt. A népnevelési egyletek életre hívásával Eötvös bizonyítja, hogy a nép nevelése az "állampolgárok egyéni és társulati-testületi öntevékenységet feltételezi". Igen fontos: nem állami vagy megyei szervet, nem egyházi szervezeteket akart, hanem társadalmi öntevékenységet.

A népoktatás jövőjéről folytatott vitában egészen szélsőséges álláspontok juthattak napvilágra — az állam teljes kiszorításától az egyházak teljes kiszorításáig.

A hatvanas évek vége a liberális offenzíva ideje: a városokban község-sítésekkel választják szét az iskolai oktatást és a vallásoktatást. A miniszterium egyértelműen a tanfelügyelő korszerű törekvései mögött áll, még az egyházi főhatóságok is megintésben részesülnek. A tanfelügyelő azonban fokozatosan elszigetelődött, 1873-tól megindult a municipiális erők ellentámadása s az 1876-os törvény sajátos, kettős, állami és megyei függésbe hozta a tanügyigazgatást.

A tanítók száma szaporodik, képesítésük azonban átmenetileg visszaesik. A relatív tanítóhiány — főleg a katolikus népiskolákban — száz-százötvenes osztálylétszámokat teremt. A tanítók fizetése az 1870-es évek derekától romlik; ez összefüggésben van a terményszolgáltatások kérdésével, illetve az egyházi és világi kötelezettségek összemosódásával — még a községi tanítók esetében is. Az erőteljes szakmai követelmény volt a legerősebb egyletképző tényező, s nem a politikai vagy eszmei karakter.

1873 és 1878 között — amikor a nagy értékesítési válság következtében radikálisan csökkent a lakosság iskolafenntartó képessége — olyan mérvű visszaesés következett be, amely a szerző szerint a teljes polgári korszakra kihatóan meghatározta a megye népoktatási-művelődési helyzetének alakulását.

Az egyházi iskolák új térnyerése nem politikai fordulattal magyarázható, hanem az állami támogatás korlátozott voltával. Pontosabban az állami támogatást más megyékre koncentrálták, ahová azt a nemzetiségi összetétel indokolta.

A szerző a fentiekkel nem kevesebbet bizonyít, mint azt, hogy az 1870-es évek derekán megtorpant a megye népoktatásának a reformkor óta egyenletesnek mutakozó fejlődése, és ez a fordulat a további utat is meghatározta.

A nyolcvanas években minimális a növekedés. Az 1890-es évektől nőtt az állami támogatás: "az egyházak híveik romló gazdasági helyzetét és fizetésképtelenségét nem egyházi vagyonból, hanem állami vagy községi erőforrásokból igyekeztek pótolni, ideiglenesen még az iskola névtáblájának kicserélél-

sét is eltúrve vagy tudomásul véve". Az 1900-as évek elején megkezdődik a községi iskolák visszaminősítése.

"A közigazgatási bizottságra épülő helyi tanügyigazgatás sajátos közvetítője, esetenként valóságos hullámtörője volt az országos közoktatáspolitikai intézkedéseknek, következetesen a helyi igényekhez és érdekekhez igazította azokat." Ezen a kilencvenes évek harcos liberális tanfelügyelői sem tudtak változtatni.

Az iskolaépítés két nagy hullámban folyt: 1878-tól 1884-ig és 1905–1914 között. "Az iskolák mennyiségi növekedése azonban megtévesztő. Mértéken felüli gyarapodásul valójában az eötvösi programnak, a felekezeti iskolákat felváltó közös iskolák gondolatának végleges feladását jelentette."

\*

Kelemen Elemér könyvéből háromféle kutatásmódszertani tanulság is következik.

A legtágabban vett történetírás valamennyi módszerét képes alkotóan ötvözni: a hagyományos politikatörténetet, a politikai szociológiától kölcsönözött érdekviszony-feltárást, a legjobb és legkorszerűbb igazgatás- és hivataltörténetet, a történeti statisztikát, sőt a néptanítók sorsának jellemzősekor a társadalomtörténetet is. Szokatlan alaposággal tekintette át (1880-ig) a regionális sajtót, sőt azokat az iratcsomókat is, ahol az iratok töredéke vonatkozott témájára. Az eredmény bizonyítja: a "pozitivisták" gondosság és a marxista koncepciózusság egymást hasznosan kiegészíthetik. Enélkül a látszólagos "erőpazarlás" nélkül nem olvashatnánk arról, hogy más, nem népoktatási szervek tevékenységében mekkora részt foglalt el a népoktatás, hogyan viszonyult az a régió egészéhez.

A második módszertani tanulságot főleg a helytörténetírók figyelmébe ajánlhatjuk. Helytörténetírásunk — és ebbe beleértendő a helyi iskolák történetének amatőr vagy félamatőr feldolgozása is — nagyobb része ugyanis zsúfolt érdektelen nevekkel és adatokkal, értelmetlen és értelmezhetetlen eseménysorok bő leírásával. A "valódi történelemhez" való kapcsolódás általában annyi, hogy a szerzők megállapítják: községük, városuk, megyénk előtt jár vagy mögötte marad az országos átlagnak. Pedig a helytörténetírás csak úgy lehet a történettudomány része, ha kihasználja azt a lehetőséget, hogy a maga kis körén belül valóban mélyre áshat, feltárhatja a mikrotársadalom igazi erőviszonyait, akár egy terület személyi összetételét is elemezheti, megkülönböztetheti a törvényszerűt, a relevánsat az esetlegestől. Mindazt, amit

az "országgtörténész" csak indításában vagy következményében lát, a helytörténész elsődleges alakjában és folyamatában elemezheti. A központi anyagokban kutató történész csak az eredőt látja, az eredendő erőket a helytörténészek százainak kellene — lényegtelen adathalmazok helyett — bemutatniuk. Úgy, ahogy Kelemen Elemér tette.

A harmadik módszertani tanulság a neveléstörténészeknek szól. Igen sok neveléstörténeti munkával ellentétben ugyanis, nem a pedagógiai gondolkodásból indul ki és éri azt tetten a valóságban, vagy éppen elégedetlenkedik a szép pedagógiai gondolatok megvalósulatlansága miatt, hanem a társadalmi valóságból indul ki. Azaz oktatástörténetének középpontjába azokat a problémákat állítja, amelyek a valóságban is kulcskérdések voltak: a tanügyigazgatás, a tanfelügyelet, az iskolafenntartás kérdéseit; az államkincstár, a minisztérium, a regionális erők, az egyházak, a tanítók bonyolult érdekellentéteit, taktikai és stratégiai szövetségeit.

E könyv bizonyítja, hogy az oktatástörténetnek éppen az a sajátos és semmivel nem pótolható funkciója, hogy összeköti és kölcsönhatásba hozza a politika-igazgatás-hivataltörténetet a művelődés-kultúra-eszmetörténettel. Ezen a nyomon elindulva — a közép- és felsőoktatást is elemezve — egyszer talán az is bizonyítható lesz, hogy maga az oktatás is a politikai, társadalmi, gazdasági, kulturális szférák bonyolult kölcsönhatásának legfontosabb eleme.

(Budapest, Akadémiai Kiadó, 1985. 350 p.)

Nagy Péter Tibor

ANATOLIJ DOBROVICS

AZ EMBERI ÉRINTKEZÉS

Dobrovics könyve szakít a pusztán elvont kategóriák segítségével történő kifejtéssel, és úttörője annak a népszerű tudományos stílusnak, amely sokféle formában, stílusban írja le az emberi kapcsolatok végtelen bonyolultságát.

Első pillanatra a könyv furcsa egyvelege a levelek, újságkivágások, naplórészletek, tudományos értekezések, tudományos jegyzetek és előadások közléseinek, de az elmélyültebb olvasó gyorsan felismerheti, hogy a műben egy igen jelentős téma koherens és fokozatosan előrehaladó kifejtésének különböző műfajú és stílusú megközelítéséről van szó. Ez az egyvelegszerű sajátosság hatékonyan segíti, hogy a társadalom majdcsak minden rétege hozzáférjen az