

## Könyvekről

munkatársai szerint a kutatás figyelembe veheti ugyan a külső tényezőket, mint amilyen az egyén szociális sorsa vagy – akár – a tanterem mérete, alakja, de a lényeg a *személyközi kapcsolat és érintkezés, az interakció*. A tanteremben a fő tényező a pedagógus magatartása (nem a módszere), nyelvi és nem nyelvi megnyilvánulásai, valamint a tanulók stratégiája, amelyet azért „fejlesztnek ki”, hogy a tantermi folyamatokat a maguk javára fordítsák. Az interakció másik tartozéka a tudás értékelése. Az etnometodológia nem hisz a tesztek objektivitásában. A kérdések nem mondják ugyanazt mindegyik iskolásnak, mert az egyén a maga fogalomanyagával közelíti meg őket. A másféle és a szóbeli tudásmérésben nagy a pedagógus szerepe, mert közbevetett kérdésekkel, ismétlésekkel, gesztusokkal irányítja a tanulót. Egy kísérletben kimutatták, hogy az osztályzat 27, egy másikban pedig 44 százalékkal több tudást regisztrál, mint amennyi megfelelne a valóságnak. Ezután a pályaválasztási tanácsadás kerül sorra; a szerző azt igyekszik bizonyítani, hogy a tanácsadót szinte hatalmában tartja a szubjektivitása, s ennek hatására kialakított véleményét átviszi az előtte ülő személyre. Az elsőéves egyetemistákat jórészt a „hallgatói mesterség” sikeres elsajátítása tartja meg az egyetemen vagy veti ki onnan. Mindezek kívánatosak teszik, hogy a diákok képességeiről, adottságairól másként ítéljünk, mint eddig.

Az ifjúsági bűnözés megítélését is a hagyományos szociológia tévútjának tartja. Egy tizenöt éves lány példájának részletes elemzésével mutatja meg, hogy a fiatalok bűnelkövető a kihallgatás során nem azt mondja, amit kellene, ami a valóságot feltárná, hanem, amit a nyomozó és a szociológiai képzettségű hivatalos pártfogó elvár tőle.

A könyv terjedelméhez mérten igen bő a szakirodalmi jegyzék. Friss, 1992-ben megjelent munkák is akadnak benne, sőt a szerző 1993-ban megjelent publikációja is. Külön érdekességként észlelhetjük a listában, hogy mennyi angol nyelvű szakkönyvet fordítottak le franciára, jöllehet az etnometodológia művelői is, más szociológusok is tudnak bizonyára angolul.

Miként értékeljük a könyvet és a benne ismertetet tudományos irányzatot? Ki ezt fogadhatja el és hasznosíthatja belőle a maga meggyőződése és tapasztalatai alapján, ki azt.

Mindenestül elfogadni ugyanolyan gondolati engedékenység lenne, amilyennel a szerző a hagyományosnak nevezett szociológiát vádolja. Egy általános érvényű, a nevelés számára is figyelmeztető üzenetet kétségtelenül tartalmaz: nem csak régi, konzervatív tabuk vannak, a maga tabuit a modernség és a szigorú tudomány is megteremtheti.

*Bán Ervin*

### **Nagy Mária: Tanári szakma és professzionalizálódás**

*OKI Keraban Kiadó, Budapest, 1994. 104 o.*

A recenzius örömmel jelenti: valódi esemény történt a magyar oktatáskutatás fejlődésében.

Önmagában is jelentős esemény, hogy újabb kötet született a magyar társadalomtudomány egyik legfiatalabb alágazatában az oktatáspolitikakutatásban, abban az alágazatban, mely egyre inkább jól elkülöníthető jegyekkel rendelkezik, mind egyik szülőjétől a cselekvő aktorok helyett inkább objektív folyamatokban gondolkodó oktatásszociológiától, mind a másiktól, a tényleges alrendszerektől elvonatkozató klasszikus politológiától.

## Könyvekről

Még jelentősebb, hogy e munka éppen a tanítói-tanári szakma professzionalizálódásának politológiai elemzése. A szerző saját munkáját a hagyományos neveléstörténeti, az oktatásszociológiai és a nevelés-lélektani kutatásoktól különíti el, amiben igaza van: mégis azt gondolom, hogy a munka újdonságát legalább ilyen világosan meghatározhatjuk a társadalomtörténeti és rétegszociológiai munkákhoz képest.

Célja: bemutatni egy réteg történetét, anélkül hogy ennek klasszikus társadalomtörténeti forrásaiban a népszámlálási vagy pedagógusszámlálási statisztikákban elmerülne, anélkül, hogy újabb reprezentatív mintán újabb felmérést hajtana végre. E két hiányosság feltételezésem szerint abból a felismerésből származik, hogy a nemzetközi méretekben lenyűgöző részletettségű magyar oktatásstatisztikai és népszámlálási anyagokhoz, a két jelentős pedagógusszámláláshoz ma már csak számítógéprevitel után lehet hozzányúlni az érdemi újdonság reményében, illetve azt, hogy a rétegszociológiai felmérések – éppen „egy ember-egy ember” reprezentativitásuk miatt – politológiai szempontból túlzottan vegytiszták, nem különítik el ugyanis az érdekérvényesítésre képes és arra képtelen egyéneket és csoportokat, nem szolgálnak tehát igazán magyarázó erővel.

Meggyőződésem szerint persze a jövőben ezeknek a történeti statisztikai anyagoknak alapos elemzése nem lesz elkerülhető, s a rétegszociológiai felmérések is készülhetnek súlyozott formában.

Harmadszor a munka a tisztán oktatáspolitikai szemléletmódú művekhez képest tárgyával jelent újdonságot. Az eddig született oktatáspolitikai kötetek azokat a jelenségeket vették „oktatáspolitikai” górcső alá, melyek magától értetődően politikai jelenségek voltak: a települések, településtípusok elitjeinek harcát, az igazgatás változásait, a szelekciót, a burkolt és valódi államosítási folyamatot, a középiskola tömegesítéséért folytatott harcot, a politika által generált beiskolázási ciklusokat. E műveknek kivétel nélkül szereplői a tanárok-tanítók, de egyrészt sosem főszereplők, másrészt – a szerzők eddig mindig önkéntelenül alkalmazkodtak ahhoz a történeti tényhez, hogy a tanárok-tanítók nem mint professzió vettek részt az oktatáspolitikai harcokban, hanem mint egyik vagy másik fél képviselője. Így figyelmünk általában nem is arra irányult, hogy a tanári professzió politikamentességére törekvő figuráit, folyamatait keressük, hanem arra, hogy az éppen uralkodó oktatáspolitikai áramlat oktatáspolitikai ellenzékével kapcsolatot kereső – végző soron szintén politizáló és ideologizáló – tanáregyeniségeket, tanár csoportokat mutassuk be. Vagy éppen arról szólunk: egy-egy oktatáspolitikai fordulat mely tanár csoportokban találhatta meg támogatóit, kiszolgálóit.

E munka kitűnően szolgálja azt a maga elé kitűzött célt, hogy a magyarországi professzionalizációs folyamatot olyan nyelven, olyan aspektussal mutassa be, hogy az a külföldiek számára is releváns legyen, hogy az európai folyamatokba illeszthető, modellértékű legyen. Az elmúlt évek legjelentősebb nemzetközi tanárságtörténeti, oktatástörténeti konferenciáinak tanulsága ugyanis éppen ez volt: hiába tudunk ugyanannyit, vagy talán többet is a magyar folyamatokról, mint holland, portugál, vagy dán kollégáink a „magukéről”: e tudásunkat nem tudjuk megfelelő nyelven kommunikálni, nem tudjuk egy – a magyar történelem iránt nem, de a tanárság vagy az oktatás története iránt érdeklők számára releváns esettanulmányként bemutatni.

A munka három jól elkülöníthető részre oszlik. Az elsőben az 1945 utáni nemzetközi oktatáspolitikai-történet kontextusában helyezi el a kérdést, világosan bizonyítva, hogy a tanári-tanítói réteg kettőssége szorosan függ attól, hogy maga az iskolarendszer kettős vagy egységes-e.

A másik kettősség: a pedagógussal szemben megfogalmazott elvárások kettőssége: egyfelől szakmai – s mivel ez központosított, átpolitizálódhat (francia modell) másfelől kiterjesztett, ez a decentralizált társadalomban jellemző, helyi politikai funkciók kötődhetnek hozzá (angol modell).

A nemzetközi szakirodalomból vett kétféle tanárszerep kombinációját kívánja láttatni a magyar helyzetben is. Én, úgy vélem, hogy itt az oktatáspolitikai porosz-osztrák-magyar, azaz jellegzetesen közép-európai,

## Könyvekről

azaz harmadik modelljéről van szó, melynek legfontosabb sajátossága, hogy központosított modernizáció/standardizáció teremti meg a tanítószerepet – viszont az elit oktatási kereslete a középiskolai tanárit.

*Nagy Mária* úgy fogalmaz: alsófokon kiterjesztett, a középfokon szűkebb szakmai szereppel találkozunk. Magunk ehhez csak azt tehetjük hozzá, nyilvánvalóan van egy időbeni változás is: a falusi társadalom képzettségének javulásával, polgárit, gimnáziumot, jogakadémiát végzett félértelmiségek és polgárok megjelenésével a korábban természetes módon multifunkciós tanító két irányba indulhatott: a professzionális unifunkció- ami persze feltételezi, hogy a társadalomban gyökeret vert az a felismerés, hogy a gyermek neveléséhez, szocializálásához sajátos pszichológiai-metodikai ismeretek kelljenek – vagy a központi segítséggel, erősen ideologikus és semmiképpen nem természetes módon fenntartott multifunkció irányába. Hasonlóképpen, középfokon – az egyetemi tanszékek, tudományos kutatóhelyek és státuszok számának növekedése – 1918, de különösen 1950 után a „tudóstanár” multifunkcionális típusát mind értelmetlenebbé teszik és – a tanítókhoz hasonlóan a középiskolai tanárság előtt is két utat nyitnak meg: a professzionizálódását, ami az ő esetükben az elitképző iskolák kialakításában, tankönyvírásban manifesztálódott, illetve a tanügyigazgatási-tanfelügyeleti apparátusba kerülését, amelynek 1918-tól napjainkig jelentős ideológiai-politikai ára volt.

A hetvenes évek nemzetközi válságjelenségeit – részben saját munkáira támaszkodva – meggyőzően elemzi a tanárság szempontjából.

Szerencsés mítoszrombolás annak a ténynek a feltárása, hogy a tanárfizetések általában rosszak az OECD országok többségében: az átlagfizetések az utóbbi negyedszázadban az egy főre jutó nemzeti termék 2-3 szorosáról 1,2 szeresére csökkentek és az EK legtöbb országában a tanárok fizetése a pálya végén is csak csekély mértékben haladja meg az átlagos fizikai munkásbéreket.

Miután megállapítja, hogy a tanárszerveződéseknek Európában általában három jól elkülöníthető funkciója van (1) jóléti-érdekvédelmi, (2) pedagógiai-szakmai, (3) társadalmi-politikai): Rávilágít arra az összefüggésre, hogy a szakmai jelleg és szakszervezeti-érdekvédelmi jelleg ellentmond: például az összemzeti szintű szakszervezeti béralku standardizálja a munkafolyamatot és nem ad lehetőséget a „szakmai szempont” az egyéni elképzelés kibontására. Új típusú tárgyalások kellenének, ahol oktatáspolitikai egésze a vitakérdés – írja. Személy szerint őszintén sajnálom, hogy a pedagógusok közalkalmazotti jellegéről folyó hazai viták idején nem hangzott el ez az érv.

A magyar oktatáspolitikai-történetírás egyik mintadarabja a tanári szerveződés történetéről szóló fejezet. Nyelvében és feldolgozási technikájában a tanárságtörténeti kutatások legjobb európai mintáihoz – az ISCHE köréhez – hasonlíthatjuk, gondolatiságában, elemzetségi szintjében az angolszász oktatáspolitikai-történetíráshoz, az aktorok háttérkapcsolatainak – mint a Közép-Európai társadalmak differenciáltságának bemutatásához nélkülözhetetlen módszernek – kezelésére nézvést a legújabb magyar oktatáspolitikatörténeti művekhez hasonlíthatjuk.

Tárgyilag és koncepcionálisan – ebben az összefüggésben számomra megvilágosító erővel ható – újdonságot jelent a kettős funkciójú tanítóegyesületek és az ún. – szakmapolitikai intézmények: az OKT, MPT, Magyar Gyermektanulmányi Társaság ellentéte.

Igen jelentős felismerés, hogy a „nagy nevek” eltűnése a mozgalomból a századforduló utánra nem valamiféle hanyatlás, ahogyan eddig láttuk, hanem éppen a professzionizálódás jele: a tanítóegyesületi mozgalom immár nem az oktatáspolitikai-tanügyigazgatási-tudományos elit oktatáspolitikizálásának fedőszerve, hanem a tanítók érdek megjelenítésének színtere. Fontos felismerés, hogy a tanítógyűlések és kongresszusok két különböző forma: utóbbi ünnepi, előbbi professzionális, s nincs is közöttük kontinuitás.

A tény, hogy a harmincas évekre a tanítógyűlések formálissá válnak, tartalmuk pedig az ideológusi szerepre való felkínálkozás, szándékolatlan üzenetük a kor legfontosabb oktatáspolitikai döntéséből, az iskola-

## Könyvekről

felügyeleti reformból való kizártság- a századforduló, s a tizes évek kifejezett harcosságával, markáns szakmapolitikai állásfoglalásaival szemben, megerősíti azt a meggyőződésemet, hogy a harmincas évek közepe markánsabb korszakhatár, mint a negyvenes évek vége: de ez inkább a recenzens személyes Móricka-efektusa, mint a szerzővel szemben megfogalmazódó követelmény.

A szerző – e tekintetben elfogadott, a recenzens által azonban nem támogatott normákat követve – a pártállam kialakulását tekinti korszakhatárnak, mely után két jelentősebb csomópontban ragadja meg a szakma emancipálódási, a politikától elszakadni vágyódó törekvését: a *Petőfi kör* 56-os ülésében – és az V. nevelésügyi kongresszusban. Előbbi kapcsán jelentős újdonságot jelent, hogy kissé „Balatonfüred központú” képünkkel szemben az 1956-os esztendő folyamataiba való jobb beillesztést lehetővé teszi, másrészt, hogy mítoszokat rombol, világosan megmutatja e kör távolságát egy pluralista, polgári demokratikus tudomány vagy oktatásfelfogástól.

Az V. nevelésügyi kongresszusról ezidáig egyáltalán nem lehetett politológiai, történeti elemzést olvasni, az oktatáspolitikai erőtérről szóló ismereteinket: a decentrum-centrum, ideológia-gazdaság antinómiájában mozgó képünket sokkal differenciáltabbá teszi az *Aczél-Gáspár* ellentét bemutatása: annak bizonyítása, hogy éppen az „Aczél-i ideológia” szolgálta a reformhoz illeszkedést, a professzionalizálódás lehetőségét, s a szakszervezeti érdekvédelem redisztributista szíréhangja csábított vissza a szocialista morált terjesztő pedagóguskép felé: sajnos nem sikertelenül.

A kilencvenes évek elejét önálló fejezet mutatja be, melynek értékeiről – és persze vitatható pontjairól – olyan hosszan lehetne szólni, hogy az egy könyvismertetésben meg sem kísérelhető.

*Nagy Mária* műve, mint a fentiekből kiderült igen jelentős munka – jelentős hozzájárulás a magyar oktatástörténet-írás paradigmaváltásához. A szerző – aki pedig eddig nem foglalkozott az 1945 előtti magyar oktatástörténet kérdéseivel – e munkájával egyike azoknak, akik nélkül a magyar neveléstörténetírás – illetve annak oktatás-politika történeti alágazata – megújítása lényegesen kisebb eséllyel rendelkezne. *Nagy Mária* az oktatáskutatók, oktatásszociológusok körében eddig is a legolvasottabb szerzők egyike volt: a jövőben pedig az oktatástörténettel foglalkozó történetsszociológusok és neveléstörténetoktatók „kötelező irodalom – jegyzékére” is rákerül.

*Nagy Péter Tibor*

### **Báthory Zoltán és Kimmo Leimu: Finnish and Hungarian Education Compared: Selected Issues of Mutual Interest (A finn és magyar oktatás összehasonlítása: néhány közös probléma)**

*University of Jyväskylä, Institute for Education Research. Publication series B. Theory into Practice 87, Jyväskylä, Finland, 1994.*

A neveléstudomány nemzetközi vérkeringésébe szinte kizárólag angol nyelvű munkákkal, tanulmányokkal lehet bejutni. *Báthory Zoltán és Kimmo Leimu* közös könyve nemcsak a szerzők nemzetközi ismertségét fokozza, hanem a nyelvi elszigeteltségben élő finn és magyar nemzet oktatásügyét megismerhetővé teszi széles szakmai olvasóközönség számára is.

Természetesen másképp olvassa a könyvet az, aki benne él a mai magyar közoktatás forrongó katonájában (valószínűleg igaz ez az érintett finn olvasóra is) és másképp veszi kézbe az, aki külső szemlélőként