

1988 APR 19 172

Magyar

PEDAGÓGIA

A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1988/4

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

Megindult 1961-ben,
korábban megjelent 1892—1947 között, majd 1949—1950-ben

A szerkesztőbizottság tagjai:

FORRAY R. KATALIN, GOLNHOFFER ERZSÉBET, KOMLÓSI SÁNDOR,
MÉSZÁROS ISTVÁN, M. NÁDASI MÁRIA, NAGY SÁNDOR, TRENCSENYI LÁSZLÓ,
VARGA LAJOS, ZRINSZKY LÁSZLÓ

A szerkesztőbizottság vezetője:

KÖTE SÁNDOR

főszerkesztő

Szerkesztőség: 1088 Budapest Rákóczi út 5. Telefon: 186-576

Levélcím: 1445 Budapest 8. Postafiók 323

Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar,
Neveléstudományi Tanszéke

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest XIII. Lehel út 10/a., közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 215-96 162 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az *Akadémiai Kiadónál* (1363 Budapest, Alkotmány utca 21., tel.: 111-010) és az *Akadémiai Kiadó Stúdium* (1368 Budapest, Váci utca 22., tel.: 185-881) és *Magiszter* (1052 Budapest, Városház utca 1., tel.: 382-440) könyvesboltjaiban.

Előfizetési díj egy évre: 96,—Ft

Egy szám ára: 24,—Ft

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Vállalat H-1389 Budapest, Pf. 149.

TARTALOM

TANULMÁNYOK

<u>Sáska Géza</u> : Az iskolarendszerű felnőttoktatás magyarországi történetének vázlata	373
<u>Hoóz István</u> : A 7–14 éves gyerekek családon belüli helyzete és az iskola	391
<u>Oláh János</u> : Az 1935. V. tc. végrehajtása a szegedi tankerületben	404
<u>Pukánszky Béla</u> : Tettamanti Béla neveléstörténet-írói munkássága	418

KÖRKÉP

<u>Setényi János</u> : A finn oktatáspolitikai a nyolcvanas években	434
<u>Deák Zsuzsa-Vámos Dóra</u> : Informatika, társadalom, oktatás	440
<u>Réthy Endréné</u> : A tudomány szolgálatában. P. Ja. Galperin (1902–1988)	444

KÖNYVEKRŐL

Nagy Sándor: Az oktatástechnológia funkciója a pedagógiai integrációban (<u>Faludi Szilárd</u>)	449
Philippe Aries: Gyermek, család, halál (<u>Szabolcs Éva</u>)	453
Alain Rault: Éches et difficultés scolaires (Iskolai nehézségek és kudarcok) (<u>Bán Ervin</u>)	455
Revoljucija – iszkusztvo – deti (Forradalom – művészet – gyerekek). Szoszt.: N. P. Sztaroszcelceva (<u>Trencsényi László</u>)	457
Joni Seager–Ann Olson: Der Frauenatlas (A "női világ" térképe) és Girls and Women in Education (Lányok és asszonyok a nevelésben). Ed.: David Istance (<u>Forray R. Katalin</u>)	460

KRÓNIKA

<u>Habermann M. Gusztáv</u> : Nevelésfilozófia és a gyakorlat dilemmái Keleten és Nyugaton	464
<u>Szűcs Ágnes</u> : A Nemzetközi neveléstörténeti Konferencia X. ülése	467
<u>Müllerné Seres Ágota</u> : Vitéz János Emlékév	469
<u>Trencsényi László</u> : Fórum '88 Debrecen	473

English Summaries	475
Szerzőink	477
Inhalt	478

E szám szerkesztése 1988. X. 20-án fejeződött be.

SÁSKA GÉZA

AZ ISKOLARENDSZERŰ FELNŐTTOKTATÁS MAGYARORSZÁGI TÖRTÉNETÉNEK
VÁZLATA*

A dolgozók iskoláiba a hetvenes évek közepétől egyre kevesebben iratkoznak be; amíg 1974-ben 220 ezren tanultak, addig ma majd harmadannyian. Ebben a válságos helyzetben keresi új szerepeit az iskolarendszerű felnőttoktatás. Erre kényszerítve van, hiszen a korábban oly sikeres módszerek és eszközök erőtlenné látszanak. A dilemma nem lebecsülendő: Vajon a felnőttoktatás talpraállítása mindössze módszertani léptékű probléma-e, vagy strukturális gondok vannak? Az iskolarendszerű felnőttoktatást működtető közeg ma is ugyanaz-e, mint korábban, vagy pedig alapvetően más? Célszerűnek tűnik áttekinteni e nagy hagyományokkal rendelkező, egyszer kétségek között vergődő, másszor kimeríthetetlen lehetőségek képzetében élő felnőttoktatás történeti vázlatát, hogy láthassuk: ma is ugyanazok-e a körülmények, mint amelyek ezt az oktatási formát életre hívták és majd négy évtizeden keresztül hullámszerűen mozgatták, vagy pedig megváltoztak? (Benő, 1980; Sáska, 1985/a, 1986.)

A második világháború előtt

Már a századfordulón két jól megkülönböztethető szervezeti-pedagógiai formát vehetünk észre az iskolarendszeren belül. Az egyik az alapvető kultúrtechnikák átadására, a másik pedig az előbbinél jóval differenciáltabb — egyfajta szakmai-foglalkozási logikát követő — ismeretrendszer közvetítésére szerveződik.

Az írás, olvasás és számolás (alapismeretek) tudásának birtoklását ekkor már nem jegyezték a munkaerőpiacon, e kultúrtechnikák birtoklása a piacra való belépés előfeltétele volt. Azok a felnőttek, akik az ilyen tanfolyamokat sikerrel elvégezték, a társadalom pereméről beljebb léphettek, s a teljes kiszorítottság állapotából a részleges kiszorítottság helyzetébe kerül-

*Az MTA Pedagógiai Bizottsága Felnőttnevelési Albizottságának a felkérésére készített tanulmány.

hettek. Ezeknek a tanfolyamoknak, ennek az oktatásnak, a társadalom központjából nézve, különösebb súlya nem lehetett. Az elsajátítandó tananyagnak szelekciós szerepe alig-alig volt, hiszen a felnövekvő generációk mind nagyobb hányada jutott túl már ezen a szinten. S akik nem, azok óhatatlanul a társadalom peremére sodródtak, s aki csak ennyit sajátított el, az is elkerülhetetlenül a legkülső körökön helyezkedett el. Nem csoda, hogy ez a fajta felnőttoktatási forma módszereiben, tananyagában bátran elszakadhatott a nappali képzéstől, speciális pedagógiai kultúrát lehetett ott kidolgozni.

Meghaladni az analfabétizmust lényegesen kevesebbet jelentett, mint a polgári iskolai végzettséget megszerezni. A polgári iskolai végzettség — mint köztudomású — egy sor olyan foglalkozásra adott jogosítványt, amelyeket a középosztály legalsó rétege töltött be. Ebbe a rétegbe bekerülni a nappali képzési rendszeren kívül összehasonlíthatatlanul nehezebb feladatnak bizonyult, mint sikerrel elvégezni az alapismereteket adó tanfolyamot. A középfokú oktatás valamennyi iskolatípusában — így a polgári iskolában is — egyfajta speciális tudás megszerzése volt a cél. Ez olyan ismeretszerzést jelentett, amelyről igen nehéz leválasztani azt a réteget, amely a társadalmi rétegződés újratermelődését hordozza, attól, amely közvetlenül alkalmazható, s mint ilyen, a munkaerőpiacon közvetlen értékkel rendelkezik. Az itt megszerezhető tudásnak határozottan árujellege volt, e tudás "megvásárlása" igen sokba került, de értéke is számottevő volt, függetlenül attól, hogy e tudás szelekciós vagy áru jellege közül melyik vált meghatározóbbá.

A második világháború előtti utolsó békeévekben a polgári iskolai végzettségnek határozott becse volt, így nem meglepő, hogy a polgári iskolai végzettség megszerzésére szervezett tanfolyamok népszerűeknek bizonyultak. Ezek, a felnőtteknek szóló oktatási formák a magántanulás intézményeire épültek. Abban az időben bárki magánúton elvégezhetette a középfokú iskolát, olyképpen, hogy a nappali tagozat tantervi anyagából vizsgát tett. A felnőttoktatási tanfolyamok e magánvizsgákra készítettek fel, a "felnőtt" is ugyanazt a tananyagot tanulta meg, mint a "gyermek". Nem volt tehát különbség, nem is lehetett, a polgári iskola bizonyítványai között. Nem jött létre, nem alakulhatott ki speciális felnőtt oktatási kultúra, pedagógiai technika, hiszen az itt tanító tanárok előtt a polgári iskola ethosza lebegett, és a polgári iskolákban hatékonyan bizonyult módszerekkel dolgoztak itt is.

A gimnáziumok, az egyetemi tanulmányokra előkészítő iskolák elvileg ugyanúgy nyitottak voltak a magánúton tanuló felnőttek előtt, mint a polgári iskolák, azonban az itt elsajátítható, elsajátítandó tudás "ára" olyan ma-

gas volt, hogy azt a nappali tagozaton tanulók közül is igen kevesen tudták "megfizetni", nemhogy a "felnőttek".

A felnőttoktatás iskolai formái a szakképzésben is kialakultak. A magántanulás rendszere tette lehetővé, hogy középvezetőinek kiképzésére iskolát szervezzen egy-egy nagyobb gyár, bánya stb. Minthogy a munka mellett, esetenként a munka helyett tanuló dolgozók a nappali, illetve a "rendes" középiskola anyagából vizsgáztak középiskolai tanárok előtt, így a szakképzésben sem volt különbség tudás és tudás között, legalábbis nem nagyobb mértékben, mint egy-egy nappali iskola között (azóta is) (Sáska 1986/b).

Még csak becsülni sem tudjuk, hogy a háborút megelőző esztendőben hányan tanulhattak felnőtt fejjele a bizonyítvány megszerzésének reményében. Elszórt adatokból és közlésekből (pl. Mervo, 1974) úgy véljük, hogy nem érte el az ezres nagyságrendet a tanuló felnőttek száma évente. Az iskolarendszer egésze felől közeledve epizodikusnak lehet ekkor ezt a jelenséget tekinteni.

Ez a ma már archaikusnak tekinthető modell olyan társadalomban működött, amely meglehetősen lassú ütemben fejlődött, s a társadalom berendezkedése ugyancsak nehezen változónak mutatkozott. Ebben a helyzetben az iskolarendszer és a felnőttoktatás intézményi rendszere szabályozottan és többnyire előre láthatóan működött. (Szempontunkból lényegtelen, hogy ez a társadalom mily mértékben tekinthető akár fejlődőképesnek, akár demokratikusnak.) A háborús helyzet azonban, a háborús körülmények a társadalom életének egészen rendkívüli dimenzióit hordozza, olyanokat, amelyekben a békeévek formái hatástalannak, illetve túl körülményesnek minősülnek és bizonyulnak. Ez történt a felnőttoktatással is.

A háborús évek

Az érthető, hogy a háború évei alatt a magántanulás jelentősége — és tegyük hozzá: lehetősége — egyre inkább semmivé foszlott. A hagyományos analfabétizmust csökkentő tanfolyamok szervezését egyre határozottabban a hadsereg vette át: az első világháború után a katonaság kötelekeiben kötelezővé tett analfabetizációs tanfolyamok egyre inkább meghatározó jelentőségűekké váltak a II. világháború évei alatt.

Részben közvetlenül a háború kitörése előtt, de főként a háború évei alatt formálódott ki az az oktatási forma, amely a későbbi években precedensként szolgált, s amelyet a mai iskolarendszerű felnőttoktatás őskének tekinthetünk. Milyen is volt ez?

A háborúban mindenben hiány mutatkozik, mindenből kevés van. Többek között kevés az iskolákban a testnevelő tanár, kevés a felgyorsított termelés szervezését végző középvezető, kevés a közéletből kiszorított zsidók helyét betöltő szakember, kevés a bécsi döntés után visszacsatolt területek közigazgatását végző tisztviselő, a sort folytatni lehetne. A képzett emberekben jelentkező hiány enyhítésére rendkívüli eszközt vetett be a kormányzat: olyan, igazgatási eszközökkel jól követhető oktatási formát vezetett be, amelyben a nappali képzésnél kevesebbet — pontosabban: a leginkább nélkülözhető tananyagot elhagyva — kellett elsajátítaniuk a kiválasztott felnőtteknek, de amelyben a nappali képzéssel jogilag közel azonos érvényű bizonyítványt lehetett szerezni. A felsőfokú továbbtanulástól eltekintve, nem volt különbség az érettségi bizonyítványok között. Ezt az oktatási formát csak addig kívánták működtetni, amíg a hiányhelyzet kellően nem enyhül, azaz: amíg a háború tart. (A gyakorlati irányú középiskolák felállításáról rendelkező törvény — 1938. XIII. tc. — említi először a dolgozók középiskoláit. /Nagy Péter T., 1988./)

Megszületett tehát egy olyan rendkívüli képzés, amelynek formáját a szükség alakította ki. Bár az iskolarendszerű felnőttoktatás ezen fajtája a szakképzésben jelent meg, mégis az először itt megjelenő elvek alapján kezdtek a háború befejezése után megszervezni az általánosan képző iskolák körében is a felnőttoktatást. Innen számítja ma a neveléstörténet a hazai felnőttoktatás megszületését.

A háború után

Közvetlenül a II. világháború után gyökeresen új oktatás-, társadalom- és gazdaságpolitika körvonalai rajzolódtak ki. A változások irányát döntően két tényező befolyásolta: egyfelől a háborús pusztítások után kialakuló hiányhelyzet, másfelől pedig a kormányzóképes többség radikalizmusa, amely kisebb-nagyobb mértékben ugyan, de szakítani kívánt a háború előtti társadalom berendezkedésével, gazdaságával, oktatási rendszerével. Az átalakítási kísérletek mögött többnyire olyan általánosan elfogadott elképzelés húzódott meg, amely azon a meggyőződésen alapult, hogy a társadalomban zajló folyamatok tudatosan szabályozhatóak, és ha ez így van, akkor igazgatási eszközökkel lebontható a régi és felépíthető egy jobb, gazdagabb, igazságosabb, műveltebb társadalom.

Az effajta modernizációs elképzelések követői meg voltak győződve arról, hogy az állam, az igazgatás szakszerűsége és a fejlesztés tervszerűsége a

fejlődés garanciája. E gondolat népszerűségét egyrészt a "nagy gazdasági válság" állami intervenciók által történő megoldásának tapasztalata, másrészt pedig az a racionális felismerés erősítette, hogy a háborús állapot, akár a háború utáni helyzet sikerrel kecsegtető kezelésének egyetlen módja a központosított igazgatás működtetése.

Az igazgatás, az állam súlyának megerősödését illusztrálthatjuk az iskolarendszer egészét átstrukturáló új iskolatípus, az általános iskola létrejöttével. Közismert, hogy nem az országgyűlés hívta életre ezt az iskolatípust, mint korábban valamennyi esetben, hanem rendeleti úton született meg. (Horváth, 1975, 1978.) Rendeleti úton alakultak ki a rendhagyó képzés legkülönbélebb formái, köztük az iskolarendszerű felnőttoktatás is, azért, hogy a háborús helyzetből fakadó hiányhelyzetet enyhítsék és a fejlődést — a haladást — szolgálják, valamint a központi fejlesztésben óhatatlanul előforduló hibákat korrigálják (Benő, 1970).

Az iskolarendszerű felnőttoktatás szerepei az iskolatípusok mentén váltak el: másfajta jött létre az általános iskolában és megint más a középfokú oktatásban.

A nappali tagozatú általános iskolák mellett megszervezett felnőttoktatási formák megteremtésének egyik motívuma kétségtelenül az volt, hogy amíg nem épül ki a nyolc osztályos általános iskola, amíg a felnövekvő generációk előtt ténylegesen meg nem nyílik az új iskolatípus — a hatalmon lévő uralkodó elképzelések szerint —, addig ki kell építeni a dolgozók általános iskoláját. Ezt mindaddig kell működtetni, amíg a társadalom zöme el nem tudja érni a központi fejlesztés által teremtett általános iskolában közvetített magasabb és korszerűbb műveltséget. Alapvetően két társadalmi csoportra gondoltak ekkor az oktatáspolitikusok. Egyrészt azokra, akiknek végzettségét és tudását kellett immár magasabbra, az általános iskolai szintre emelni, másrészt azokra, akik még a népiskolát sem fejezték be. E gondolat mögött kétségtelenül az a művelődéspolitikai megfontolás húzódott meg, hogy az általános iskolával a társadalom műveltségszínvonalát a korábbinál magasabbra emelik. A terv társadalompolitikai következményét is végiggondolták: A háború előtti években a "nép", azaz a munkások és a parasztok iskolázottsági szintje volt a legszerényebb, és az új, magasabb műveltséggel együtt nemcsak az ország kulturális színvonala emelkedik, hanem a "nép fiai" előtt a magasabb presztízsű társadalmi pályák is megnyílhatnak. Ezzel az érveléssel azok éltek, akik a dolgozók általános iskoláinak nemcsak technikai, nemcsak időleges szerepet szántak, hanem ezen túl a társadalomátalakítás eszközeként is tekintették.

Olyan oktatási formát szerveztek a felnőttek számára, amelynek tananyaga és időbeosztása ugyancsak távol állt még az új általános iskolától is. Az indoklás érdekes: azért lehet rövidebb idő alatt megszerezni a bizonyítványt, azért indokolt az általános iskola tananyagánál kevesebbet, pontosabban: lényegét tekintve ugyanazt, de másképpen elsajátítani, mert a (nappali) általános iskola olyan — minden állampolgár számára egyaránt hozzáférhető — korszerű műveltséget ad, amely birtoklása önmagában a társadalmi egyenlőséget hordozza, s így lényegtelen, hogy ezt a műveltséget mely életkorban és milyen módon sajátítják el. Az általános iskola közvetítette műveltség tehát alapvetően nem szelektív jellegű és végképpen eltűnik ez a vonása, ha a felnevelendő generáció egésze elvégzi ezt az iskolatípust.

Természetesen eltérés van minden elméleti konstrukció és a valóság között. Ami valójában megfogható az extenzív fejlesztésből, az az, hogy mennyien tanulnak, de az már kevésbé, hogy milyen mélységben, így óhatatlanul mellékessé válik a minőség.

o

A mennyiségi kiterjedést jelzik az adatok: A dolgozók általános iskoláiba — Benő Kálmán szóbeli közlése szerint polgári iskoláiba — az 1945/46-os tanévben 1697-en, a következő évben 7043-an jártak (Kurucz, 1971). 1945 és 1947 között a középiskolákban némileg többen, mint húszezren tanultak (Luczai, 1971).

Amikor az a cél, hogy minél többen fejezzék be az iskolát, a tananyag elsajátításának mértéke alig-alig játszik szabályozó szerepet. Ebben a helyzetben nem nehéz olyan oktatási formákat elrendelni, megszervezni — akár a felnőttek számára is —, amelyek alig-alig emlékeztetnek a hagyományos (nappali) képzésre (mint például a téli hónapokban a parasztnak szervezett tanfolyamok), ha ténylegesen az extenzivitás mértékévé csak a bizonyítvány válik.

Ha a háború előtt jogosnak tűnt (a rendkívüli helyzetre való tekintettel) gazdasági megfontolásokból olyan felnőttképzést szervezni, amely tartalmában igen, de a bizonyítvány érvényességében nem tér el a nappali tagozattól, a béke első napjaiban még több érvet lehetett felsorakoztatni a rendhagyó képzés mellett. A háború és a háború előtti évek diszkriminációs politikáját jóvá kellett tenni, s alkalmat kellett adni azoknak is a tanulásra, akik a hadiállapot miatt nem tudták tanulmányaikat befejezni. Megoldásként az Európa-szerte bevezetett gyorsított képzés jelent meg. Pótolni lehetett ugyan a kiesett időt, utol lehetett többnyire érni a kortársakat, de a képzés minősége óhatatlanul elmaradt a háború előtti, megszokott színvonalról.

Az akadályoztatás és a diszkrimináció fogalmát Európa keleti felén kiterjesztették a társadalom alsó szeleteiben élők egészére: aki kétkezi munka vagy annak gyermeke, egyfajta társadalmi jóvátételként, jogosulttá vált olyan végzettséghez jutni (például esti tagozaton), amit eddig többnyire a középosztálybeli szülők gyermekei értek el. Ez a társadalompolitikai megfontolás igen erősen gyengítette az oktatási rendszer egészében a (teljesítményképes) tudás alapján történő társadalmi eredetű — mint ilyen spontán jellegű — szelekció működését, hiszen mind erőteljesebben kezdtek kiépülni és működni a kormányzati-politikai szempontú tudatos kiválasztás-kiválogatás mechanizmusai (Sáska, 1985b).

A bizonyítványnak ekkor még hagyományosan nagy szerepe volt, bizonyos állások betöltésének feltételeként kezelték, elsősorban az újonnan szervezett igazgatáson belül megnyílt állásoknál. Igen nagy jelentősége volt, hogy mely politikai párt szerzi meg az igazgatási posztokat. A baloldali pártok tagjai közül — összevetve más pártokkal — többen nem tudtak korábban iskolába járni, így érthető, hogy e körben volt a legintenzívebb érdeklődés ezen oktatási formák iránt, és érthető az is, hogy e kör gyakorolt nyomást a dolgozók iskoláinak kiterjesztésének ellenzőire.

A gazdasági szférában az iskolarendszerű felnőttoktatás iránt a béke első napjaiban is éppolyan szükség mutatkozott, mint a háború éveiben. Az ország újjáépítéséhez, a gazdasági élet megindításához az iskolarendszerű felnőttoktatást is bevezették, nemcsak azért, hogy a frissen képzett felnőttek meg tudják gyorsítani a helyreállítás munkálatait, hanem azért is, hogy betöltsék azok helyét, akik a háborúban elpusztultak, vagy éppen — mint az igazgatásban dolgozók nagy hányada — elhagyták az országot. Mérvadó körök úgy látták, hogy valamennyi fentebb felsorolt felnőttoktatási szerep a rendkívüli helyzet szülöttje, s ha a társadalom élete, az iskolarendszer működése konszolidálódik, akkor az iskolarendszerű felnőttoktatás visszatér a háború előtti szintre, működése redukálódik a háború előtti körre: a tömegoktatás iskoláinak tananyagát pótolja és a középfokú nappali iskolarendszer merevségét oldja. Ám ez nem így történt, mert az ország — mint igen jól ismert — a politika által vezérelt erőltetett extenzív iparosítás útjára lépett és ezzel a központi igazgatás súlya tovább erősödött, a rendkívüli helyzet hosszú időre állandósult.

1948–1953: új szerepekben a felnőttoktatás

A fordulat évtől kezdődő társadalmi-gazdasági átalakulás, amely lényegében Sztálin haláláig tartott, az oktatási ágazaton, az oktatási rendszeren

belül szerény súllyal rendelkező felnőttoktatás létét is alapvetően befolyásolta (Benő, 1980).

Az iskolarendszerű felnőttoktatás három jól elkülöníthető szférában fejlődött: a középfokú oktatásban, az új általános iskolában és a hagyományosnak tekinthető analfabetizációs tanfolyamok területén. (Néhány jellemző adat: 1948 és 1953 között az általános iskola alsó tagozatával megegyező tanfolyamon 61 000-en vettek részt; felső tagozatra kb. 13 800-an iratkoztak be, középfokú oktatásba 13 200-an. /Luczai, 1971./)

Az analfabetizációs tanfolyamok tömegeket mozgó kampánya erre az időszakra tehető — ez volt az utolsó központi erőfeszítés, hogy az analfabetizmust felszámolják Magyarországon. Ma már látjuk, hogy az analfabetizmus akkori szintje átlagosnak volt tekinthető Európa keleti régióiban, és azt is, hogy a kormányzat a valóságosnál magasabban jelölte meg az analfabetizmus mértékét. A kampány szervezési módja, propagandája stb. igen erősen emlékeztet arra, amelyet a Szovjetunió elmaradottabb területein szerveztek korábban, és emlékeztet arra is, amelyeket később a harmadik világ országaiiban vetettek be. Gyanítható, hogy e felnőttoktatási akció szervezése mögött nem elhanyagolható mértékben propagandisztikus, társadalmat mozgó szándék húzódott meg.

Az analfabetizmust "felszámoló" oktatás központi támogatás nélkül alig-alig szokott működni, mert a XX. század második felében az igen szűk réteg, amely az analfabetizációs tanfolyamokon elsajátítható kultúrtechnikákkal sem rendelkezik, az talán még a társadalmi integráció nehéz folyamata előtt áll.

Ami az általános iskolát illeti, ott némileg más a kép. 1948 után az oktatásügyi kormányzat az általános iskola gyors fejlesztésének politikáját folytatta, amelynek szerves része volt egyfajta társadalompolitika is. Bár teoretikus szinten arról volt szó, hogy az új típusú -- megítélésük szerint magasabb rendű — és mélyebb ismereteket szükséges minél nagyobb körben elterjeszteni, mégis a terv megvalósítása közben egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy éppen azok a társadalmi csoportok maradnak távol az új, politikai jelentőségűvé tett iskolatípustól, amelyeknek szánták. A társadalomnak ebben a szférájában is létrejött egy olyan helyzet, amelyben az elvek és a gyakorlat között egyre nagyobb rés keletkezett: Azért, hogy az iskola valóban működni tudjon, a követelményeken kellett enyhíteni, le kellett mondani a buktatásról, csökkenteni kellett a tananyagot, s igazgatási eszközökkel kényszerítették a szülőket arra, hogy gyermekeiket az általános iskolába járassák. Az első években csak ekképpen volt mód a tömegoktatás kiterjesztésére (Sáska, 1986).

Ebbe a képbe illeszkedik a dolgozók általános iskolája is. Már a fordulat évében egységesítették a dolgozók általános iskoláinak különböző formáit, és olyat alakítottak ki, amely szervezeti formájában, tananyagában, követelményeiben messze állt a nappali képzéstől. A felnőtt lét kötöttségei és az általános iskolai követelmények között olyan kompromisszum született, amelyet az a szándék határozott meg, hogy feltétlenül minél többen fejezzék be az általános iskolát, s ha lehet, minél mélyebben sajátítsák el az alsó fokú oktatás tananyagát.

A dolgozók általános iskoláiba jószántukból azok jártak, akik meg voltak arról győződve, hogy a magasabb tudás és a magasabb iskolai végzettség előnyös lesz számukra. Jelentős hányadukat a kampányt szervező hatalom küldte az iskolába. Bár tanultak olyanok is, akik alsó fokú végzettség nélkül töltötték be -- a korábbi években el nem képzelhető -- tiszteket, de a dolgozók többségét a népművelők, a szakszervezetek és a gyári adminisztráció küldte tanulni az általános iskolába.

A középiskolának ebben az időben más volt a szerepe, mint az általános iskolának, már csak azért is, mert a középiskola ekkor még távolról sem volt a tömegoktatás olyan intézménye, mint ma. A különbséget mutatja az is, hogy míg a középiskolába járó dolgozók tanulmányi szabadságot és különféle kedvezményeket kaptak, addig a munka mellett általános iskolában tanuló felnőttek nem, vagy az is, hogy míg az általános iskolába bármelyik felnőtt jelentkezhetett, addig a középiskolába csak azok iratkozhattak be, akikre "társadalmi és gazdasági érdekből" szükség mutatkozott. A középiskolában két helyen nyílt tér: az általános képzés és a szakképzés terén. (Meg kell itt jegyezni, hogy a középfokú iskolarendszerű felnőttoktatás olyképpen terjedt ki az ötvenes évek legelején, ahogyan szűkült a szakérettségizettek köre.)

A gimnáziumi típusú felnőttoktatásban azok a felnőttek részesültek, akik igen fontos pozíciót töltöttek be, alkalmazásukban közvetlen politikai szempontok meghatározóbb súllyal szerepeltek, mint iskolázottságuk, szakképzettségük. A funkcionáriusoknak, a katona- és rendőrtiszteknek szervezett, tananyagában és a képzés idejében rövidített oktatás könnyítettebb volt, mint azoké, akik az előbbinél kevésbé frekvenciált helyeken dolgoztak.

A szakképzés iskoláiban többnyire azok a felnőttek tanultak, akik az extenzív iparosítás során keletkezett helyeket már betöltötték, illetve a központi tervek alapján fogják majd elfoglalni a középvezetői pozíciókat.

Az általános képzés és a szakképzés iskoláiban a felmutatható tudás messze elmaradt a korábbi évek standardjaitól már csak azért is, mert az itt tanuló felnőttek többnyire oly elfoglaltak voltak munkahelyükön, oly fele-

lősségteljes állást töltötték be, hogy az esti tagozat követelményeit, kö-
töttségeit is nehezen tudták teljesíteni. Ezért is hozták létre számukra —
korábban a mezőgazdasági ágazatban szervezett forma mintájára — a levelező
oktatást is.

Belátható, hogy ha megváltozik az a rendkívüli helyzet, amely az iskola-
rendszerű felnőttoktatást is extenzívvé tette, akkor a felnőttoktatásra a
hanyatlás évei várnak.

A hanyatlás évei: 1954–1956

Közvetlenül Sztálin halála után, az európai szocialista országok többsé-
gében felülvizsgálták a korábbi évek politikáját. Magyarországon "új sza-
kasz" kezdődött, amely el kívánt távolodni a korábbi évek katasztrofális gaz-
dasági és társadalompolitikájától (Szabó, 1984).

A gazdaságpolitika takarékoskosságot írt elő, ennek következtében egy csa-
pásra megszűntek a presztízs jellegű kampányok is, s minthogy a beruházások
mértékét is csökkentették, feleslegessé váltak a dolgozók szakképzését foly-
tató iskolák. Ebben a politikai légkörben a kormányzat csökkentette az adha-
tó tanulmányi szabadságok nagyságát és a munkaidőkedvezmény mértékét. A kor-
mányzat lemondott a korábbi évek radikális társadalompolitikájáról, megköve-
telte a vezető állásban lévőkötől, hogy megadott időn belül szerezze meg be-
osztásukhoz a hagyományosan megkívánt végzettséget. Ennek következtében egy
csapásra a dolgozók gimnáziumait szellemi foglalkozású, de munkásszármazású
felnőttek népesítették be.

A dolgozók általános iskoláiba 1954-ben szűk hússzezerrel kevesebben i-
ratkoztak be, mint az előző esztendőben. A dolgozók középiskoláiban azonban
5000 fővel növekedett a létszám (Statistikai tájékoztató..., 1955). 1954-
ben "a dolgozó paraszt" foglalkozásúak a hallgatók 3,2%-át tették ki. A mun-
kások az ipari technikumokat látogatták és az "egyéb foglalkozásúak" a gim-
náziumot. (Nem véve figyelembe az óvónőképző és a közgazdasági technikumot.)
A kiadvány meghatározása szerint "az egyéb foglalkozású tanulók kiemelt sze-
mélyek, akik viselt hivataluk, betöltött állásuk miatt végzik el a közép-
iskolát" (5. o.). A hallgatók szűk felét (47,5%) sorolták az egyéb kategóriá-
ba. Továbbra is működtek a párt- és állami funkcionáriusok, valamint a hon-
védtisztek gimnáziumai.

A felnőttképzés visszaszorulása, módosulása addig tartott, amíg ezt a
rövid időszakot revizionistának nem bélyegezték, amíg ismét a hatalomba ke-
rült az a politikai csoport, amelyik az 1948–1953 közötti időszak jellegét
meg tudta határozni. Kampányokat kezdtek ismét, a bürokratikus eszközökkel
adható kedvezmények és elvonások rendszere újra megjelent. Az 1956 őszén ki-

robbant politikai válság elsodorta ezeket a terveket és a tervek képviselői közül is számosat /Sáska, 1988/a/.

A felnőttoktatás aranykora

Az ötvenes évek utolsó és a hatvanas évek első harmada az iskolarendszerű felnőttoktatás legszebb időszaka, soha még ennyien nem tanultak, soha nem volt még ilyen sikeres kampány, a tömegoktatás ily mértékben még soha nem fejlődött. Egyik évről a másikra egy-egy kisebb városnyi felnőtt iratkozott be a dolgozók iskoláiba.

A politikai megrázkódtatás után két évvel eldőlt a fejlődés iránya, a "nagy ugrás" kínai programját Magyarország léptékéhez igazította az ország vezetése. Továbbra is megmaradt a sztálini évek alatt megfogalmazott célkitűzés, de a végrehajtás eszközei jóval lágyabbak, kevésbé erőszakosak és tegyük hozzá: jóval sikereesebbek voltak. A gazdasági fejlődést továbbra is extenzív irányban, tervutasításos igazgatással kívánták elérni. A társadalompolitikában a munkás--paraszt származásúak bürokratikus támogatása mellett döntöttek, a közoktatásban továbbra is a tömegoktatás kiterjesztése volt a cél, de a korábbinál már magasabb szinten (Pető--Szakács, 1985).

Az ötvenes évek végén megfogalmazott hruscsovi utolérési program része volt a középfokú oktatás kiterjesztésének terve: legyen általános az érettségi, azaz a tankötelezettséget terjesszék ki 14 évről 18 évre, legyen 12 osztályos a tömegoktatás.

Ez az extenzív program szerkezetében semmiben sem különbözött attól, amit bő tíz évvel korábban fogadtak el: akkor az általános iskola, most az érettségi teljesítése volt a cél (Kornidesz, é. n.). Nem meglepő, hogy a kialakult helyzetben a felnőttoktatás ugyancsak hasonló szerepet kapott, mint tíz évvel azelőtt.

A politikusoknak meg kellett oldani azt a nem lebecsülendő problémát, hogy még ki kell építeniük az általános iskolát, és ezzel együtt a középfokú oktatást is általánossá kell tenniük. Az 1958 körül körvonalazandó program idején az általános iskolát egy-egy generáció szűk hatvan százaléka tudta csak befejezni, s ez a tény eleve megnehezítette a középfokú oktatás általánossá tételének tervét (Kurucz, 1964). Az oktatásügyi kormánynak azonban sikerült az általános iskola működését úgy szabályoznia, hogy a tanulók bő nyolcvan százaléka be tudta már fejezni alsó fokú tanulmányait. Az általános iskola a hatvanas évek elején valóban a tömegoktatás intézménye lett, elvégzése a társadalom tömegének nem okozott nehézséget. A felnövekvő generációk-

ből mind többen tanultak középfokon, mind többen szerezték meg az érettségi bizonyítványt, s már-már úgy tűnt, hogy nem lesz többé szakmunkásképző, s mindenki magas fokú, 12 év alatt megszerezhető, általános műveltség birtokosa lesz.

Az extenzív fejlesztés légkörében virult a felnőttoktatás általános iskolája és középfokú oktatása egyaránt. Soha nem látott méretekben tanultak tovább a felnőttek ezekben az években az általános iskolákban (1958-ban 24 000-en, 1963-ban 116 000-en). A kormányzat minden eszközzel segítette a tanulást: tanulmányi szabadságok, munkaidőkedvezmények, a munkaidőhöz alkalmazkodó oktatási formák, gyorsított tanfolyamok, amelyek elvégzése rövidebb időt kívánt, mint a megszokott. Mind azt szolgálta, hogy egyre többen szerezték meg az olcsóvá vált, olcsóvá tett általános iskolai bizonyítványt. A középiskolában is a tömegesedés jelei mutatkoztak, egyre többen járnak, járhatnak iskolába, hiszen lépésről lépésre feloldották a beiratkozás bürokratikus korlátait, így az érettségi bizonyítvány elérhető közelségbe került azoknál is, akik korábban el voltak zárva az iskolában megszerezhető tudás elől. A korábbi évekhez képest egyre több fiatal és nő tanulhatott középfokon (1958-ban 18 000-en, 1963-ban 74 000-en tanultak a dolgozók középiskoláiban).

Megszűntek a speciális iskolák, a honvédtisztek, az állami és pártfunkcionáriusok iskolái, már csak a "szabályos" esti-levelező tagozaton lehetett tanulni.

A kapitalista országok utolérését célul tűző program az iparfejlesztés extenzivitását kívánta, és az extenzív ipar munkaerőszükségletének kielégítésében a munka melletti felnőttoktatásnak kipróbált szerepe van. Az új gyárak a jövő automatizált üzemeinek munkaerőszükségleteit a felnőttoktatás is kielégítette, és természetesen a hatalmassá dagadó bürokratikus apparátus ügyintézők iránti igényét is (Nagy József, 1986).

A gazdasági fejlesztési elképzelések mögött igen erősen élt az a meggyőződés, hogy a kultúra valóban mindenki birtokába kerülhet, s e téren a társadalmi egyenlőség ideálja egyre reálisabban jelent meg a döntéshozók előtt. Nem tekinthetjük véletlennek, hogy éppen ezekben az években formálódik a pedagógiának az az ága, amelyet andragógiának neveznek. Éppen ekkor szerveződött meg az a többé-kevésbé laza csoport, amely az iskolarendszerű felnőttoktatás fejlesztése mellett kötelezte el magát (Sáska, 1985/a).

Ám ennek az időszaknak is, mint mindennek, vége szakadt. A hatvanas évek elején nyilvánvalóvá vált, hogy az utolérési program illuzórikus. A középfokú oktatás kiterjesztésének programja olyan feszültségeket kelt, hogy az

már-már destabilizálja a rendszert. A tervutasításos rendszer ismét egy beruházási válságot produkált, a mezőgazdaság szocialista átszervezéséből fakadó feszültségből csak úgy lehet kilábalni, ha új alapokra helyezik a mezőgazdasági politikát (Bauer, 1981).

E jelzésszerűen felsorolt problémák és még egyéb bel- és külpolitikai változások a "nagy ugrás" programjának elvetéséhez vezettek, a kimerült gazdaság és társadalom más fejlődési útra lépett. Az ország vezetése végleg szakított az ötvenes évek politikusaival, új mezőgazdasági politikát hirdetett meg, megkezdődtek az új gazdasági mechanizmus előmunkálatai. Feladták azt a társadalompolitikát, amelyet még az ötvenes évek elején dolgoztak ki, amelynek eleme a származás alapján történő szelekció. Ezek a változások a felnőttoktatás pozícióit erősen megingatták.

A hanyatlás évei a hatvanas évek második felében

A hatvanas évek második felében a dolgozók általános iskolái a válság szinte valamennyi tünetét mutatták. Az iskolák elnéptelenedtek, a korosabb felnőttek nem jártak iskolába. A dolgozók általános iskoláinak látogatottsága 1970-ben az 1956-os szintre esett vissza: 21 000-en tanultak. Az az általános nézet kezdett uralkodóvá válni, hogy túlfűtött alacsonyok itt a követelmények, így emelték a színvonalat, ez pedig még inkább elriasztotta a dolgozókat a tanulástól, növelte a lemorzsolódást.

A középfokú oktatásban a helyzet azonban már más volt. Az események két ágból tevődtek össze. Az egyik abból fakadt, hogy tömegessé kezdett válni és már itt is jelentkezett mindaz a feszültség, amely korábban csak az alsó fokú oktatásé volt. Mégpedig egy olyan helyzetben, amikor nem volt mód a tömegoktatást tovább fejleszteni. A másik problémakör abból származott, hogy a nagylétszámú korosztályok ezekben az években léptek abba az életkorba, amely a középfokú továbbtanulás dilemmáját veti fel. Tehát, amikor megtorpant a tömegoktatás expanziója, éppen akkor igen sokan léptek ki az alsó fokú oktatásból, miközben a szakképzést sem lehetett fejleszteni a gazdasági struktúra — akkori — átalakításának programja miatt. Mint közismert, ez a dilemma úgy oldódott meg, hogy a demográfiai hullám nem az érettségit adó iskolákon keresztül, hanem a szakmunkásképzésben vonult le (Monigl, 1979). Emellett a dolgozók gimnáziuma nyitotta meg kapuit azon fiatalok előtt, akik nem akartak szakmunkások, de nem tudtak középiskolai tanulók lenni. (A dolgozók középiskoláiban 1968-ban volt a legmélyebb a létszámesés, de ettől kezdve emelkedett a létszám.) E kényszerhelyettesítés mellett megszületett egy másik

is: a kormányzat presztízs okokból nem mondhatott le a középfokú végzettség általánossá tételének programjáról, ám a kényszerhelyzet arra készítette, hogy ne érettségivel záródó szakmunkásképzőkön vezesse át a demográfiai hullámot. A feszültség, az ellentmondásos helyzet feloldásának az eszközöként újra a felnőttoktatás jelent meg: Megszervezték a szakmunkások kétéves szak-középiskoláját, hogy ekképpen is érettségihez juttassanak állampolgárokat, az iskolarendszer ne legyen zárt, s mindenki -- de jure -- akár felső fokon is tovább tudjon tanulni. Ezekben az években a dolgozók iskoláit szinte kizárólag csak fiatalok látogatták (Sáska, 1981).

Nem meglepő, hogy a dolgozók középiskoláiban megszerezhető tudás szintje tovább csökkent, egyre inkább arra a szintre süllyedt, amely a tömegoktatás sajátja: nincsen szelekciós szerepe, s jelentősége a munkaerőpiacon egyre halványul. Ám nem szabad elfelejteni, hogy a nappali képzésben is létrejöttek olyan középiskolák, amelyek sokkal inkább tűnnek az általános iskola meghosszabbításának, semmint a felsőfokú tanintézetek előkészítő iskoláinak. A dolgozók középiskolái nyilván csak az előbbiekkal vethetők össze. Ezekben az években az érettségi bizonyítvány mögött már többféle jól felismerhető tudástípus húzódott meg. Egyfelől az a fajta, amely felsőfokú továbbtanulásra ténylegesen jogosít, másfelől az, amely egyfajta -- magas szintű -- általános műveltséget jelentett, az, amelynek súlya egyre inkább csökken. Belátható, hogy a dolgozók középiskoláin megszerezhető bizonyítvány jellege szoros rokonságot mutat a nappali általános műveltséget dokumentáló bizonyítvánnyal.

Várni lehetett, hogy amint a demográfiai hullám levonul, akkor a középfokú felnőttoktatásnak is olyan sors jut osztályrészül, mint az általános iskolának. De ez nem következett be, mert az utolsó kampány ismét tömegeket mozgósított, ismét sokan ültek az iskola padjaiba. Igaz: a követelmények és a körülmények kedvezőbbek voltak az előző kampánynál.

Az utolsó kampány

- Az 1970-től meginduló és a hetvenes évek közepéig tartó hullám a dolgozók általános és középiskoláját egyaránt érintette. A hullám generálásában, mint korábban, gazdaság-, oktatás- és társadalompolitikai szempontok egyaránt hatottak.

Ma már tudjuk, hogy a hagyományos sztálini gazdasági és társadalmi modell lebontásában igen nagy jelentőségűnek bizonyult az 1968-ban "bevezetett" új gazdasági mechanizmus, amely a politikai kontroll enyhítésében, a terv-

szabályozás elvetésében, egy rugalmasabb gazdaság kiépítésében gondolkodott. Ez az új helyzet alapvetően sértette azoknak az érdekeit, akik "a klasszikus" módszerek alapvető hatékonyságában és jóságában hittek. Ma már tudjuk azt is, hogy a hetvenes évek elején meginduló visszarendeződés mögött ezeket az erőket kell keresni. A piaci hatások közül kiemelt nagyvállalatok súlya megerősödött, s ismételten előtérbe kerültek mindazok az ideológiák, amelyek a korábbi években oly jellemzőek voltak (Szalai, 1981). Ha felidézünk azt az evidenciát, hogy ez a gondolkodásmód ott honos, ahol a centralizált irányítás kedvező fogadtatásra talál, akkor azt látjuk, hogy az új gazdasági mechanizmus visszarendeződésében azok érdekeltek, akik az extenzív iparosítás politikája alatt szereztek hatalmi súlyt, akik eleve a fejlesztő szándékú politikai-igazgatási apparátushoz kötődtek, akiktől távol áll a piacszerű, a nem-monopol helyzet. Ezek a körök indítanak el hagyományos kampányokat, és nem meglepő, hogy a hetvenes évek elején a nehéz- és alapanyaggyártó iparban olyan felülről vezérelt országos munkástovábbképzési program elindítását vívták ki, amelynek része az általános műveltség emelése, a szakmai képzés és az ideológiai továbbképzés is. Megindul a felnőttoktatás kampánya alsó fokon, egyre több felnőttet küldenek az üzemek és a gyárak az iskolákba.

A műveltség emelésének hagyományos baloldali programja és technikája nyilván nem csak a gazdasági szféra sajátja. Az oktatási tárca ugyanezekben az években eleveníti fel az oktatás expanziójának fél évtizeddel azelőtt félretett programját. Az oktatási kormányzat egy új, a korábbinál lényegesen enyhébb követelményeket állító oktatási formát vezetett be, azt, amely később a legnépszerűbbnek bizonyult. Egy tanév alatt két — esetenként három — tanév anyagából lehetett vizsgát tenni, és így megszerezni az általános iskolai bizonyítványt. Szükség volt erre a könnyítésre, mert csak így lehetett az általános iskolai műveltség elterjesztésének ideálképét a legszorosabban megközelíteni. Mindenki tudta — ha emelni fogják a színvonalat, az általános iskolai követelményeket, akkor igen nehéz, szinte reménytelen a dolgozókat tanulásra bírni oly tömegben, amely megfelelne a kampány mértékének. A kampány 1974-ben tetőzött, ekkor 30 000-rel többen jártak a dolgozók általános iskoláiba, mint 4 évvel ezelőtt, a mélypont idején (Veress, 1988).

A dolgozók középiskoláinak extenzivitása természetesen része annak a politikai klímának, amely az alsó fokú oktatás drámai kiterjedését eredményezte. Az a társadalompolitika, amely a munkás- és parasztszármazásúak, sőt maguk a fizikai dolgozók iskolázottsági szintjének emelését, emellett a nagyüzemek munkaerőszükségleteinek bürokratikusán kezelhető formába hozását és a hatvanas évek végén jelentkező "ifjúsági probléma" megoldását kínálta —

egyben a korábbi évtizedekben létrejött irányítási apparátus megerősödését is szolgálta. Mindezek mellett a dolgozók középiskoláinak kiterjedését egy, az oktatáspolitikai kompetenciájába tartozó döntéskör is elősegítette.

A középfokú oktatás erőszakos extenzív kiterjesztésének ötvenes évek végi, hatvanas évek eleji programja olyan új középfokú struktúrát hozott létre, amely nem a természetes fejlődés, hanem a tudatos fejlesztés jegyeit hordozta. Nem meglepő, hogy az ilyen szerkezetű középfokú oktatás állandó megújításra szorul, s nem is lehet minden résztvevő számára egyaránt kielégítő megoldást találni. A középfokú szakoktatás 1965-ben meghirdetett programja a demográfiai hullám levonulása után felülvizsgálat tárgya lesz: A három-éves nappali szakmunkásképzés + kétéves esti tanulás-modell nem működőképes, pontosabban csak az ifjúság kézbentartásának egyfajta eszközeként működik. Az 1972-ben napvilágot látott oktatáspolitikai párthatározat tett kísérletet arra, hogy a középfokú szakképzésben felgyülemlett problémákat megoldja. Ennek során született meg az új iskolatípus, a dolgozók szakközépiskolája, amely a kampány alatt a legnépszerűbb lett: három esztendő alatt lényegében a jelentkezők túlnyomó többsége megszerezte az érettségi bizonyítványt. (A kampány legsikeresebb évében, 1974-ben a dolgozók középiskolájában 64 000-en tanultak. A dolgozók három éves szakközépiskoláját a középiskolai hallgatók szűk fele látogatta /Molnár, 1988/.)

Ennek a kampánynak is, mint valamennyi korábbinak, egy gazdasági válság vetett véget. Az olajárrobbanás, egy új beruházási ciklus megszüntette a központból vezérelt extenzív oktatáspolitikát mind a dolgozók iskoláiban, mind a felnövekvő generációk nappali tagozatán. Azóta csökken a létszám, azóta egyre kevesebben járnak iskolába.

És a jövő?

Úgy látszik, hogy a nyolcvanas évek végén két lehetőség áll a felnőttoktatók, az andragógusok előtt. Vagy arra számítanak, hogy vissza fog térni az a politikai klíma, amely a felülről vezérelt extenzív tömegoktatásnak kedvez, vagy megbékélnek azzal a gondolattal, hogy a tömegoktatás évei soha vissza nem térnek, és be kell rendezkedni egy olyan életre, amelynek elemei alapvetően mások lesznek, mint a korábban kidolgozottak. Nagy jövő vár a felnőttoktatásra, ha tevékenységének előterébe nem az általános képzést helyezi, hanem olyan fajta szakképzést, amely az általánosan képzett, de munka nélkül lévő fiatalok elhelyezkedését segíti. Nem várható, hogy a gazdaságpo-

litika extenzív fejlesztésbe kezd, ehhez nincs ma sem pénz, sem munkaerő, sem ésszerű magyarázat.

Ami pedig a középiskolák képzési színvonalát illeti: meg kell találni annak a módját — talán egy vizsgarendszerrel —, hogy a bizonyítvány és a tudás az iskolarendszer minden szintjén közel azonos legyen (Sáska, 1988/a). Ez nemcsak az esti-levelező tagozat gondja, hasonló feladatokkal kell megküzdeni a nappali képzésen belül is.

IRODALOM

Bauer Tamás (1981): Tervgazdaság, beruházások, ciklusok. KJK, Budapest.

Benő Kálmán (1970): Az iskolarendszerű felnőttoktatás néhány problémája 1945–1948. = Magyar Pedagógia, 2. sz.

Benő Kálmán (1980): Az iskolarendszerű felnőttoktatás fejlődésének tendenciái hazánkban 1948–1953 között. In: Mészáros István szerk.: Tanulmányok a magyar nevelésügyről a XVII–XX. században. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Horváth Márton (1975): A népi demokrácia közoktatási rendszere 1945–1948. Tankönyvkiadó, Budapest.

Horváth Márton (1978): Közoktatáspolitikai és általános iskola. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kornidesz Mihály (é. n.): Középiskolai reformok 1945–1965. Kandidátusi disszertáció.

Kurucz Dezső szerk. (1964): Statisztikai tájékoztató 1964/65 (alsó fokú oktatás). Művelődésügyi Minisztérium Tervfőosztály Statisztikai Osztálya, Budapest.

Kurucz Dezső szerk. (1971): Statisztikai tájékoztató 1970/71 (alsó fokú oktatás). Művelődésügyi Minisztérium Statisztikai Osztálya, Budapest.

Luczai Zoltánné szerk. (1971): Statisztikai tájékoztató 1970/71 (középfokú oktatás). Művelődésügyi Minisztérium Statisztikai Osztálya, Budapest.

Mervó Zoltánné (1974): A felnőttoktatás egyes kérdései a debreceni munkás-gimnáziumban (1909–1914). In: Bajkó Mátyás szerk.: Hajdú-bihari iskola-történeti dolgozatok, Debrecen.

Molnár Attila szerk. (1988): Statisztikai tájékoztató (középfokú oktatás). Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Budapest.

Monigl István (1979): A népgazdasági tervezés és az oktatási rendszer kapcsolata. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy József (1986): Közoktatás-politika és az iskolarendszerű szakképzés (1956–1986). Kézirat, Oktatókutató Intézet Dokumentációja.

Nagy Péter Tibor (1988): Magyar szakoktatáspolitikai fordulata az 1930-as években. Kézirat, Oktatókutató Intézet Dokumentációja.

Pető Iván—Szakács Sándor (1985): A hazai gazdaság négy évtizedének története 1945–1985. I. Kötet. KJK, Budapest.

Sáska Géza (1981): Egy döntéssorozat kényszerpályája. — A középfokú oktatás általánossá tételének nehézségeiről. = *Mozgó Világ*, 12. sz.

Sáska Géza (1985a): Az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusos természetéről, I—II. = *Pedagógiai Szemle*, 6. és 7—8. sz.

Sáska Géza (1985b): Oktatáspolitikai, társadalompolitika, gazdaságpolitika. — A rendhagyó képzés a negyvenes és az ötvenes években. Az Értékelési Központ Közleményei. 6. sz. OPI, Budapest.

Sáska Géza (1986): A szakaszos fejlődés tünetei a magyar közoktatáspolitikában. A tananyagreformok, az általános iskolai szelekció és az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusai. Az Értékelési Központ Közleményei. 10. sz. OPI, Budapest.

Sáska Géza (1988/a): Tudás, bizonyítvány, piac. A felnőttoktatás dilemmái. = *Ifjúsági Szemle*, 5. sz.

Sáska Géza (1988/b): Felnőttoktatás a negyvenes és az ötvenes években. = *Medvetánc*, 1. sz.

Statistikai tájékoztató a dolgozók középiskolái és a középiskolai levelező oktatás helyzetéről, 1954/55. = *Oktatásügyi Tájékoztató* 1954/55. Oktatási Minisztérium Tervgazdálkodási Főosztály Statisztikai Osztálya. Bp., 1955.

Szabó Bálint (1984): Új szakasz az MDP politikájában 1953—54. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Szalai Erzsébet (1981): Kiemelt vállalat — beruházás — érdek. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Veres Sándor szerk. (1988): Statisztikai tájékoztató, alsó fokú oktatás 1987/88. Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Budapest.

HOÓZ ISTVÁN

A 7—14 ÉVES GYERMEKEK CSALÁDON BELÜLI HELYZETE ÉS AZ ISKOLA

Az iskolai végzettség és a népmozgalmi jelenségek alakulása között a demográfusok már régen is sokféle összefüggést fedeztek fel. Okainak és következményeinek kutatásával ma is több tudományág művelői foglalkoznak. Kevesebbet olvashatunk azonban arról, hogy a demográfiai változások milyen hatást gyakorolnak az iskolai oktatásra, milyen mértékben és irányban befolyásolhatják a tanulók előmenetelét és a pedagógiai munka hatékonyságát.

A potenciálisan minden gyermekben meglévő individuális adottságok sokoldalú kibontakoztatásához nemcsak az egyénnek és a családnak, hanem a társadalomnak is alapvető érdekei fűződnek. Azonban ahhoz, hogy ezek a lehetőségek valósággá válhassanak, mindazoknak az intézményeknek együtt kell működniük, amelyek a gyermekek gondozásáért és neveléséért ilyen vagy olyan okból felelősek, elsősorban az iskolának és a családnak. E feladataiknak az egyes iskolák és az egyes családok különböző színvonalon felelhetnek meg.

E tanulmány keretében csak azzal tudunk foglalkozni, hogy a családot mint az iskolai nevelés és oktatás legfontosabb háttérintézményét, milyen demográfiai tényezők befolyásolják feladatai teljesítésében. Az otthoni környezet ugyanis a gyermekek egyik részénél serkentő hatást gyakorol arra, hogy adottságaikat az átlagosnál jobban kifejlesszék, másik részénél ez elmarad, sőt képességeik kibontakozását családi környezetük — akarva-akaratlanul — is hátráltathatja.

Sajnos, a családok e két csoportjára vonatkozó adataink nincsenek, bár az ilyen ismeretek nagy segítséget jelentenének mind az iskoláknak, mind a pedagógiai tudomány művelőinek. Ezek hiányában csak feltételezésekből indulhatunk ki. Úgy véljük ugyanis, hogy e célokat elsősorban azok a családok valószínűsíthetik meg maradéktalanul, amelyekben harmonikusan élnek együtt szülők és gyermekek. Az ettől az ideálisnak tekintett családszerkezettől való eltérés zavart okozhat az iskola és a szülők, illetve az iskola és a tanulók együttműködésében. Feltételezésünk talán nem indokolatlan, hisz a szocioló-

giai, a pedagógiai és a pszichológiai szakirodalomban sokat olvashatunk arról, hogy pl. a szülők válása, újrarázasodása vagy özvegyülése milyen sokféle problémát okozhat a gyermekek iskolai előmenetelében vagy közösségi magatartásában. Szükségesnek tartjuk azonban kiemelni, hogy ez az összefüggés csak mint statisztikai törvényszerűség jelentkezik. Az együtt élő szülők gyermekei is lehetnek hátrányos helyzetűek és a gyermekeit egyedül nevelő dolgozó anyja is biztosíthat számukra ideális környezetet a tanuláshoz.

Mivel a családszerkezetben bekövetkező változások népmozgalmi jelenségek (válás, halálozás stb.) következményei, valószínűsítjük, hogy a pedagógusok érdeklődésére tarthat számot a demográfiának minden olyan eredménye, amely a gyermekek családon belüli helyzetéről, illetve az abban bekövetkezett változásokról tájékoztat.

Az anyák gazdasági aktivitása és a gyermekellátás

Hazánkban 1960-ban a gyermekek 37%-a nevelkedett olyan családban, amelyben az anyja kereső tevékenységet folytatott. Azóta ez az arányszám tovább emelkedett, és 1985-ben elérte már a 85%-ot. Ezekben a családokban a gyermekekkel való foglalkozás lehetősége és intenzitása egészen más, mint amelyekben az anyja (feleség) a háztartásban tevékenykedik. E tekintetben sem a munkavállalás ténye a döntő, hisz az anyák többsége mindig dolgozott, hanem az, hogy most a munkahely és az otthon elkülönül egymástól. A ház körüli tevékenység vagy a mezőgazdasági munka összeegyeztethető volt a gyermekneveléssel, felügyelettel. Még mindig probléma "a nők egyenjogúsítása, foglalkoztatása anélkül, hogy munkavállalásuk értelemfogyatékosságot ne eredményezne a családban", nyilatkozta a közelmúltban egy neves jövőkutató.¹ De az iskolai munka szempontjából sem közömbös, hogy mi történik ezekkel a gyermekekkel, ki figyel rájuk, amikor nem járnak iskolába, ha édesanyjuk dolgozik.

Az 1984. évi mikrocenzus nagyon értékes adatokat szolgáltat a gyermekek iskolán kívüli ellátásáról is.² Akkor 1,2 millió 7–14 éves gyermeket számoltak össze. Ezeknek a tanulóknak 16,4%-át (199 050) az anyja gondozhatta, aki valamilyen címen (szülési szabadság, gyes, eltartott stb.) családjá körében maradhatott. Az unoka gondozásában egyre kevesebb esetben jelenthettek segítséget a nagyszülők, egyrészt azért, mert többségük még produktív életkorú, másrészt pedig mert az elmúlt évtizedekben lezajlott tömeges migráció

¹Kovács Géza = Ötlet, 1987. dec. 24. 43. o.

²Az 1984. évi mikrocenzus adatai. KSH Budapest, 1985.

a gyermekek millióit választotta el földrajzilag idősebb rokonaitól. Így 1984-ben mintegy 86 ezer általános iskolás gyermek (7,1%) felügyeletét látta el a nagymama vagy a nagyapa. Mindezeket figyelembe véve a gyermekeknek 76%-a szülői felügyelet nélkül marad az iskolai foglalkozásokon kívüli időben. E régi formák továbbélése tekintetében nincs lényeges különbség az alsó és a felső tagozatba járók között, mint ezt az 1. táblázat adataiból is látjuk.

A gyermekellátás alakulása korcsoportonként*

1984

A gyermekellátás módja	7—10 éves		11—14 éves		Összesen	
	Szám	%	Szám	%	Szám	%
<u>Az anya látja el</u>						
Szülési szabadságon, gyese van	21 150	3,1	7 400	1,4	28 550	2,3
Eltartott	45 300	6,1	37 850	7,1	83 150	6,9
Egyéb	46 950	6,9	40 400	7,5	87 350	7,3
Együtt	113 400	16,7	85 650	16,0	199 050	16,5
<u>Nem az anya látja el</u>						
Napközi	445 350	65,7	203 750	38,1	649 100	53,5
Nagyszülő	46 350	6,9	39 350	7,3	85 700	7,1
Felügyelet nélkül	41 100	6,5	161 500	30,2	205 600	16,9
Egyéb	28 450	4,2	45 000	8,4	73 450	6,0
Együtt	564 250	83,3	449 600	84,0	1 013 850	83,5
Összesen:	677 650	100,0	535 250	100,0	1 212 900	100,0

*Az 1984. évi mikrocenzus adatai, KSH Budapest, 1985. 189. o. alapján.

1. táblázat

De kitűnik ezekből a számokból az is, hogy a gyermekek ellátásában — az édesanya mellett — az iskolai napközi otthonok vesznek részt a legnagyobb arányban. Az életkor növekedésével párhuzamosan azonban csökken a napközi

otthonok szerepe. Az általános iskolai tanulóknak több mint a fele veszi igénybe az egész napos iskolai foglalkozást, de ez az arány a 7–10 éveseknél 66%, az idősebbeknél pedig már csak 38%.

Ez egyik oldalról nézve jelentős eredménynek számít, hisz az alsó tagozatosok csaknem 90%-ának helyzete megnyugtatónak tekinthető, de a felső tagozatosok 61%-a is szülői gondozásban vagy napközi ellátásban részesül. A másik oldalról nézve viszont arra kell utalni, hogy a gyermekek jelentős része felügyelet nélkül tölti szabadideje jelentős részét. Arányszámuk életkorukkal párhuzamosan nő és a kamaszkor kritikus szakaszaiban eléri már a 20–40%-ot is. Sajnos, az adatgyűjtéskor nem határozták meg, hogy mit jelent a "felügyelet nélkül" meghatározás. Utcán, téren való ácsorgást vagy csak azt, hogy a gyermek nem felnőtt családtagok, hanem pl. idősebb testvérei felügyelete alatt marad az iskolán kívüli időben.

A gyermeknevelést segítő intézményhálózat nemcsak a szülőknek jelent mással nehezen pótolható támogatást, hanem az iskola oktató-nevelő munkáját is megkönnyíti, illetve eredményesebbé teheti.

Ezek az adatok jelentős különbségeket mutatnak város-községi viszonylatban. Az intézményellátottság területi különbségei miatt a napközibe felvett gyermekek aránya a községekben lényegesen kisebb, mint a városokban. Ezt a pedagógusok közvetlenül is észlelhetik, de azt már kevésbé, hogy az anya iskolai végzettségének milyen nagy szerepe van a gyermekellátás módjában. Az iskolázottabb nők egyre kevésbé tudják összeegyeztetni hivatásuk gyakorlását gyermeknevelési funkcióikkal. Az adatgyűjtésből az tűnik ki, hogy az 1–5. osztályt végzett nők gyermekeik 41%-át maguk látják el, a 8 általános iskolai osztályt végzőknél ez 20%-nak sikerült, az érettségizetteknek 8%-a, a felsőfokú végzettséggel rendelkezőknek pedig csak 1%-a vállalkozhatott erre. Ennek következtében az első csoportba tartozó anyák gyermekeinek 37%-a, az érettségizett anyák gyermekeinek pedig 60%-a járt napközibe. Ugyanilyen szoros a kapcsolat a felügyelet nélkül maradt gyermekek aránya és az anya iskolai végzettsége között is. Talán meglepő, hogy az érettségizett és a felsőfokú végzettségű nők gyermekei közül maradnak a legtöbbször (28%, illetve 18%) felügyelet nélkül.

Családok és csonka családok

Mint ismeretes, hazánkban a válások száma már évtizedek óta növekvő tendenciát mutat, amelynek méretére jellemző, hogy amíg 1965-ben 20 ezer házasságot bontottak fel, 1985-ben már csaknem 30 ezret (29 309). Témánk szem-

pontjából növeli ennek jelentőségét, hogy az elmúlt években gyorsan nőtt az ún. "válási árvák" száma is, hisz amíg 1960-ban 12 000, 1985-ben már 30 000 17 éven aluli gyermek maradt (talán csak átmenetileg) apa vagy anya nélkül. Növeli némileg ezeknek az egyszülős családoknak a számát a halandóság is. Bár a szülők jelentős része gyermeke nagykorúvá válása után hal meg, évente mégis 3-4 ezer fiatalkorú válik félérvává. A házasságon kívüli születések évi száma 10-11 ezer körül van, de a csonka családok számát ezek a szülések nem növelik ilyen mértékben, mert az anyák jelentős hányada előbb-utóbb férjhez megy gyermeke vér szerinti apjához vagy más férfihoz.

A családban nevelt 15 éven aluli gyermekek számának alakulása^{*}

Megnevezés	1949 [*]	1960 ^{**}	1970 ^{**}	1980 ^{**}	1984 ^{***}
Gyermekek száma összesen	2 098 933	2 473 355	2 071 926	2 225 983	2 110 500
Ebből <u>házaspár neveli</u> számban	1 889 662	2 173 614	1 868 908	1 970 661	1 876 750
%-ban	90,0	87,9	90,2	88,5	88,9
<u>egy szülő neveli</u> számban	209 271	299 741	203 018	255 322	233 750
%-ban	10,0	12,1	9,8	11,5	11,1

^{*}14 éven aluliak. 1949. évi népszámlálás 12. köt. Összefoglaló eredmények. Budapest, 1952. 168. o.

^{**}1980. évi népszámlálás. 36. Összefoglaló adatok. KSH Budapest, 1984. 422-423. o.

^{***}Az 1984. évi mikrocenzus adatai, KSH Budapest, 1985. 174. o.

2. táblázat

E három forrás együttes eredményét mutatja a 2. táblázat, amelyből kitűnik, hogy a 15 éven aluli gyermekek 10-11%-a egész gyermekkorában vagy annak egy részében nem élhet együtt apjával vagy anyjával. Mivel nem minden népszámlálás eredményéből lehet elkülöníteni az iskoláskorúak ilyen adatait, csak feltételezhetjük, hogy a 7-14 éves gyermekeknél is ezek az arányszámok a jellemzőek. (1984-ben 11,4% volt.) Ha ezeket az arányszámokat kivetítjük

az 1. táblázat abszolút számaira, akkor az általános iskolák pedagógusainak mintegy 130—150 ezer csonka családban élő gyermekkel kell foglalkozniuk.

Ha a gyermekek gondozása, nevelése, szocializációja szempontjából a két szülős család a kívánatos, akkor ezeknek a gyermekeknek a helyzete az átlagostól minden tekintetben eltérő. A kétszülős családból az egyik szülő kiválását mindig egy hosszabb-rövidebb ideig tartó alkalmazkodási szakasz követi a család minden tagja számára, hisz anyagi helyzetük rendszerint jelentősen romlik, érzelmi életükben pedig törés következhet be.

Az egyedülmaradás az anya (apa) életében beállott olyan radikális változás, olyan érzelmi állapot kialakítója és fenntartója, hogy saját gondjaira kell koncentrálnia. Az ilyen esetekben előfordulhat, hogy a szülő-gyermek viszony feszültségekhez vezet, hisz a szülő gyakran úgy érezheti, hogy feláldozza magát gyermekéért. Így nem találja meg rögtön azokat a módszereket, amelyekkel — a másik szülő hiányában is — ellenőrizni tudná gyermeke viselkedését. Minden ilyen szülőnek gondja lehet saját és gyermeke érzelmi életének egyensúlyban tartása. De hogyan tudja gyermeke szeretetét megőrizni a válás után az a szülő, aki "vesztes" maradt?

A válásnak a gyermekekre gyakorolt hatása a házasság felbomlási problematikájának legvitatottabb kérdése. Nemcsak a jogászok, hanem a pedagógusok és a pszichológusok is nagy figyelmet szentelnek ennek a problémának.³ Sokan úgy vélik, hogy a válás igazi vesztese a gyermek. Mások azt hangsúlyozzák, hogy a szülők egymás közötti konfliktusa döntőbb a gyermek szellemi fejlődésében, mint maga a válás, hisz áldozat lehet a szülők közötti harcban akkor is, ha azok együtt maradnak. (E kérdésekben nehéz állást foglalni, mert a megromlott házasságok számát nem ismerjük és mert az azokban élő gyermekek helyzetéről megbízható információink nincsenek.) Számos adatgyűjtés eredménye arra utal azonban, hogy a szülők közötti viták, veszekedések nem szűnnek meg a válás után sem, hisz pl. a gyermektartást az arra kötelezett szülőknek csak kb. fele fizeti rendszeresen.

A gyermek számára megszűnik (részben) az a családi környezet, amely viselkedésének ellenőrzését, közvetett vagy közvetlen szabályozását biztosította. Ez a változás a gyermekek egy részére kedvező hatást gyakorol. Számos pedagógus úgy véli, hogy az egyszülős családokban a szülő-gyermek kapcsolat bensőségebbé válhat, mert az anya (vagy az apa) egyedül maradása következtében fokozódhat a családtagok egymás iránti szolidaritása, magánéletük intimitása. A gyermek úgy érezheti, hogy most már rá is nagyobb felelősség há-

³Bognár Gábor—Telkes József: A válás lélektana. KJK. Budapest, 1986. 339. o.

mul nemcsak anyjával (apjával) szemben, hanem saját sorsa alakításában is. Valószínű azonban, hogy az ilyen változások inkább esetlegesek, mint jellemzőek. A bűnügyi statisztikából, de általában a deviáns viselkedésű fiatalokra vonatkozó információkból az tűnik ki, hogy az egyik szülőt nélkülöző gyermekek között a jogellenes vagy az általános társadalmi normáktól eltérő magatartás lényegesen gyakoribb, mint a harmonikus családban élő kamaszoknál. Mindezek arra mutatnak, hogy az anyagi nehézségek és a nemzedéki feszültségek ezekben a családokban gyakoribbak lehetnek.

A pedagógust munkájában befolyásolja a szülői ház légköre, a gyermekek otthoni helyzete. Amikor a családi harmónia felbomlik, a nevelők feladatai is megváltoznak. A rossz családi környezetben élő, az elvált szülők gyermekeit vagy az árvává vált kiskorúakat át kell segíteniök ezeken a rájuk tört nehézségeken és tekintettel kell lenniök az apa vagy az anya elvesztésének következményeire. Az iskola a gyermeket körülvevő társadalmi környezet egyik eleme, egy stabil pont életében akkor is, amikor régi környezetében minden összezavarodott, bizonytalanná vált számára.

A családi helyzet megváltozása tehát a gyermekek túlnyomó többségénél olyan problémákat okoz, amelyek hátrányosan befolyásolják iskolai előmenetelüket is. Ez szükségessé teszi a nevelők számára, hogy ezeket a hátrányokat tanítványaiknál igyekezzenek ellensúlyozni, a neveléstudomány művelői számára pedig azt, hogy figyelemmel kísérjék a családok szerkezetében bekövetkező változásokat.⁴ Ha a gyermekek 10–12%-a csonka családban él, viselkedésük jelentősen befolyásolja az egész közösség munkáját.

Az újraraházasodás és a gyermek

Azokat az elvált vagy özvegyen maradt volt házastársakat, akik gyermek(ek)et nevelnek -- gazdasági és a teljes családhoz fűződő érdekeik -- új házasság kötésére ösztönzik. Új házasságukba magukkal viszik gyermekeiket. Ha mindkét félnek volt, illetve van gyermeke, számolniuk kell azzal, hogy ezeknek a gyermekeknek jelenléte, illetve együttélése bonyolultabbá teszi mind a házastársak, mind a gyermekek életét. Ha közös gyermeket is vállalnak, háromféle kombinációból származó gyermek nevelődik együtt.

⁴ Az 1980-as évek elején több reprezentatív felvétel készült a gyermekét egyedül nevelő szülőkről: A válás következtében felbomlott kiskorú gyermekes családok életkörülményei. KSH Budapest, 1984. -- Lakatos Mária: A fiatal gyermekes özvegy nők helyzete. KSH Budapest, 1979. -- Kepecs József: A serdülőkorú iskolás gyermekek egészséges magatartása, 1986. KSH Budapest, 1987.

Így az egyedül maradó szülő újraházasodása nemcsak a felnőttek, hanem a gyermekek életében is egy új szakaszt jelent majd. Nemcsak új szülőt, hanem esetleg új testvéreket is kap, akikkel együtt kell majd élnie, akik meghatározzák majd jelenét és jövőjének körvonalait.⁵

Az újraházasodások következtében nő azoknak a gyermekeknek száma és aránya, akiket — hosszabb-rövidebb ideig — nem vér szerinti szülők nevelnek. Mivel válás alkalmával — az esetek túlnyomó többségében — az anya kapja a gyermeket, és mivel a feleségek sokkal gyakrabban maradnak özvegyek, mint a férfiek, az újraházasodás következtében az apáknak kell majd sokkal gyakrabban "mostoha" gyermekeket is nevelniök. A mostohák állandó jelenléte a Grimm-testvérek vagy a H. Ch. Andersen meséiben gonosz hatalomként beárnyékolják a gyermekkor képzeletét. (Igaz, hogy azokban a mostoha mindig nő.) De a magyar népmesékben és hagyományokban is gyakran szomorítják a gyermekek életét.

Amíg a csonka családokban élő kiskorúak számát elég pontosan ismerjük, az újraházasodás következtében új szülőt kapott gyermekeket csak becsülni lehet. Az egyes években újraházasodók 28—30 ezer különböző gyermeket visznek házasságukba. Mivel ez kb. a felét jelenti azokénak, akik évente növelik a csonka családokban élőkét, feltételezzük, hogy a "mostoha" gyermekek száma is kb. a fele az összes csonka családban élő gyermekekének, vagyis mintegy 65—75 ezer kiskorú. Más viszonyításban ez azt jelenti, hogy a gyermekeknek megközelítően 5%-át neveli hosszabb-rövidebb ideig nem vér szerinti apja vagy anyja. Ez nem elhanyagolható arányszám, hisz arra utal, hogy egy-egy osztályra átlagosan több ilyen gyermek juthat.

Az újraházasodás új családot hoz létre. Témánk szempontjából fontos kérdés, hogy a gyermekek számára melyik teremtet kedvezőbb lehetőségeket? Itt az a válasz nem lehet kielégítő, hogy egyiknek ez, a másiknak az, mert a gyermekek nagy és megújuló tömegének ez a változás jelentheti élete nagy lehetőségét, sorsának jobbra vagy rosszabbra fordulását. Mit tehet a pedagógiai tudomány annak érdekében, hogy ezek a szülők eredményesen nevelhessék nem vér szerinti gyermekeiket is, harmóniát alakíthassanak ki a különböző párok-tól származó gyermekek között? Hogyan tudja az iskola megkönnyíteni ezeknek a gyermekeknek a "vegyes" családba való beilleszkedését?

⁵White, L. K.—Booth, A.: The Quality and Stability of Remarriages: the Role of Stepchildren. = American Sociological Review, 1985. oct. 689—698. p.

Az "egyke", a család és az iskola

A 3. táblázat utolsó sorai azt mutatják, hogy a 15 éven aluli gyermekek közül az utóbbi évtizedekben 500—600 ezer testvér nélkül nevelkedett az adatgyűjtés időpontjában. Ezek egyik részének még nem született testvére, másik részének pedig már elmúlt 15 éves és befejezte általános iskolai tanulmányait. Az abszolút számok mellett nagy figyelmet kell fordítani az arányszámokra is. Amíg 1949-ben a 20%-ot sem érte el ez az arányszám, addig egy-egy időszakban megközelítette a 30%-ot is, ami arra utal, hogy csökken a második vagy a többedik gyermeket vállaló szülők száma és aránya.

A családban nevelt 15 évesnél fiatalabb "egykek" számának és arányának alakulása

Megnevezés	1949 [*]	1960 ^{**}	1970 ^{**}	1980 ^{**}	1984 ^{***}
A 15 évesnél fiatalabb gyermekek száma	2 098 933	2 473 355	2 071 926	2 225 983	2 180 500
Ebből azok száma, akiket testvér nélkül nevel házaspár számban	368 415	494 795	524 733	453 617	...
%-ban	19,5	22,8	28,1	23,0	...
egy szülő számban	38 720	88 133	74 599	103 497	...
%-ban	18,5	29,4	36,7	40,5	...
Az "egykek" összes száma	407 135	582 928	599 332	557 114	...
aránya	19,4	23,6	28,9	25,0	...

^{*}14 éven aluliak. 1949. évi népszámlálás 12. köt. Összefoglaló eredmények. Budapest, 1952. 168. o.

^{**}1980. évi népszámlálás. 36. Összefoglaló adatok. KSH Budapest, 1984. 422—423. o.

^{***}Az 1984. évi mikrocenzus adatai. KSH Budapest, 1985. 174. o.

3. táblázat

Mint a táblázatból kitűnik, az "egykek" nagyobb részét házaspárok nevelik, de növekszik az egy szülő által nevelt gyermekek száma és aránya. Más

viszonyításban ez azt jelenti, hogy kb. minden negyedik gyermek testvér nélkül nevelkedik gyermekkorában vagy annak egy részében.

Az egyedül felnövő gyermekek problémáival sokat foglalkozik a pedagógiai szakirodalom. Az elméleti kutatások és az empirikus vizsgálatok eredményeiből az az általánosítható tapasztalat vonható le, hogy gyermekkorukban más élményeket szereznek, más hatásoknak vannak kitéve, szocializációjuk is más, mint azoké, akik 1-2-3 testvér mellett, azokkal együtt nőnek fel. Ez a különbség megmutatkozik iskolai viselkedésükben és tanulmányi előmenetelükben is. Egyesek úgy vélik, hogy — minden más tényezőt azonosnak feltételezve — a testvérekkel együtt élő gyermekek jobb eredményeket mutatnak fel, mint az "egykék". Ezek a különbségek nemcsak az egyes tantárgyakban elért tanulmányi előmenetelre jellemzőek, hanem a technikai és a háztartási ismeretekre, a kreativitásra stb. is. Náluk gyakoribb az elkívánczolás a családból, mivel otthon nem találhatnak egykorú társakat; a kapcsolatteremtés, a barátkozás, a szabadidő eltöltése is az otthonon kívül történik. Mások szerint az "egykék" önállóbbak, tehetségesebbek, egészségesebbek, jobban ragaszkodnak szüleikhez, mint akik több testvérrrel együtt nőttek fel. Bár e vitában nem kell most állást foglalnunk, utalni kívánunk arra, hogy a gyermekvállalási készséget sokféle tényező, elsősorban a szülők iskolai végzettsége befolyásolja. Ez azt jelenti, hogy pl. az anyák iskolázottságának növekedésével párhuzamosan nő a testvér nélkül maradt gyermekek száma. A 15--49 éves házas nők közül 1984-ben azoknak, akik 8 osztályt végeztek, 1 374 000 gyermekük volt és abból 12,3% testvér nélkül nevelkedett, a felsőfokú tanintézetet végzett anyák esetében pedig ez az arányszám 23%-ot tett ki. A más összehasonlításban észlelt különbségek (pl. a szövetkezeti parasztságnál 8,7%, a szellemi foglalkozásúaknál 22,0%; Budapesten 24%, községekben 13,3%) is jórészt ennek közvetett hatását tükrözik.

Ezek a pedagógusok által észlelt különbségek arra hívják fel a figyelmet, hogy talán a családban is másként kellene foglalkozni ezekkel a gyermekekkel, mint azokkal, akik testvérek között nőnek fel, akikre testvéreik hatnak testileg, szellemileg, erkölcsileg. A pedagógiai kutatómunkának olyan eredményeiről azonban csak ritkán kap tájékoztatást a közvélemény, hogy az "egykével" való foglalkozásnak vannak-e speciális módszerei, eszközei és melyek azok.

Az általános iskolás gyermekek és szüleik iskolázottsága

E gondolkörben még egy sokat vitatott témához kapcsolódva mutatunk be néhány adatot. A pedagógiai és a szociológiai irodalomban gyakran olvasha-

tók olyan elemzések, amelyek a szülők iskolázottsága és gyermekeik tanulmányi előmenetele között keresnek kapcsolatokat. Erről a közelmúltban megjelent monográfiában a következőket olvashatjuk: "...az iskolázottabb szülők segítségével az iskolai feladatok elvégzésében nemcsak konkrét formában (pl. a házi feladatok elkészítésében) nyilvánul meg, hanem sokkal inkább arról van szó, hogy a tanulmányi eredményeket az eltérő szociális-kulturális környezetben élő és felnövő gyerekek otthonról hozott értékvilága, az erre épülő tanulmányi teljesítményeket fokozó azonosulás hiánya is nagyon jelentősen befolyásolja".⁶ Ez az összefüggés egyrészt azért tűnhet ilyen szorosnak, mert már az általános iskolai tananyag és oktatási módszerek is olyan ismereteket vesznek adottnak, amelyekkel nem minden gyermek rendelkezik. A tanuláshoz tehát igénybe kellene venni szülői segítséget is.

A 15--49 éves nők gyermekeinek megoszlása az anya iskolai végzettsége szerint^x

Iskolai végzettség	1970	1980	1984
Általános iskola			
6. osztálynál kevesebb	14,7	8,4	5,4
6--7. osztály	38,5	13,0	6,1
8. osztály	36,8	54,0	44,5
Befejezett középiskola	8,1	19,4	36,6
Befejezett felsőfokú tanintézet	1,9	5,2	7,4

^xAz 1984. évi mikrocenzus adatai. KSH, Budapest, 1985. 99. o.

4. táblázat

Amíg az eltartók családi helyzetére vonatkozó adatokból általában a negatív folyamatok felerősödése tűnik ki, addig a szülők, illetve az anyák is-

⁶Háber Judit: Pedagógusok és iskola. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1986. 118. o.

kolai végzettsége az utóbbi évtizedekben jelentős javulást mutat (4. táblázat). Közöttük a 8 osztálynál kevesebb végzettséggel rendelkezők aránya 43%-ról 3%-ra csökkent, a magasabb végzettségüké viszont gyors ütemben emelkedett. Az érettségizettek aránya ilyen rövid idő alatt csaknem ötszörösére (1984: 36,6%), a felső fokú oktatásban részesülteké pedig kb. négyszeresére (1984: 7,4%) nőtt. Azért mutatjuk be itt a 15–49 éves nők iskolai végzettségére vonatkozó adatokat, mert az általános iskolás gyermekek túlnyomó többségét ők gondozzák-nevelik.

Ha ez az előbb feltételezett összefüggés valóban fennáll, akkor minden olyan változás, ami az anyák vagy az apák iskolázottságában bekövetkezik, jelentős lehet az oktatási intézmények tevékenysége szempontjából. A táblázat adatai arról tájékoztatnak, hogy az anyák iskolai végzettsége jelentősen nőtt és ezzel kedvezőbb lett a gyermekek otthoni tanulását konkrétan segítő környezet. Feltételezhető, hogy ez nemcsak a tanulás motivációját növeli a gyermekeknél, hanem a "szakmai" segítségnyújtás lehetőségeit is. Azonban e változások ellenére is szem előtt kell tartani, hogy még 1984-ben is az anyáknak csak kb. a fele tudhatott általános iskolás gyermekének a tanuláshoz érdemi segítséget is nyújtani a felső osztályokban. Azok az anyák, akik 15–20 éve fejezték be általános iskolai tanulmányaikat és tovább már nem jártak iskolába, a szaktárgyak jelentős részéből már kevesebb ismerettel rendelkeznek, mint amit pl. a 7–8. osztályos gyermekeiktől elvár az iskola.

Az egyik legalaposabbnak ismert empirikus vizsgálat anyagában — amelyben általános iskolai tanulók "élettörténetének" hároméves egyéni szakaszát dolgozták fel és elemezték — arról olvashatunk pl., hogy az alacsony jövedelmű családokból jött tanulók sokkal többet profitálnak egy jó tanárból, mint a magas jövedelmű családok gyermekei.⁷ Ez arra utal, hogy a gyermekek ismeretanyagának kialakításában és nevelésében részt vevő iskola és család részben helyettesíthetik egymást a gyermek igény szintje által meghatározott mértékben. De a gyermek növekedésével párhuzamosan növekszik egyéb társadalmi intézmények tevékenységének hatása is.

Ilyen és hasonló vizsgálatok alapján számos szociológus és pedagógus úgy véli, hogy az általános iskolának arra kell törekednie, hogy felzárkóztatson, vagyis semlegesítse vagy legalább mérsékelje a társadalom egyes rétegeinek iskolázottságában meglevő különbségeket, csökkentse az otthonról hozott művelődési hátrányokat, amelyek a gyermekek felkészülését hátrányosan befo-

⁷ Summers, A. A.—Wolfe, B. L.: Do Schools Make a Difference? The American Economic Review, 1977. sept. 639—652. o.

lyásolják. Úgy vélem azonban, hogy túlértékelik az iskola lehetőségeit ezen a téren, hisz az iskola nem lehet független a társadalomtól, mert feladatait csak a családdal együtt tudja megvalósítani, és ebben az együttesben az iskola nem válhat domináns tényezővé.

Ezek a vizsgálatok azonban felhívják a figyelmet olyan szubjektív tényező szerepére, mint amilyen a gyermek igényszintje. Mint ismeretes, ezt a tanulási motivációja alakítja, amit pedig a szülők, a család elvárásai határoznak meg a gyermek számára. Azok a gyermekek, akik a szülők figyelmének központjában állnak, sokkal több támogatást kapnak otthon, mint akik jelenének vagy jövőjének alakítása a család életében kisebb fontosságú. A "jövőre orientált" családban a gyermektől nagyobb teljesítményt követelnek a szülők, de ennek érdekében nagyobb áldozatokra is vállalkoznak. Bár ez igen szoros összefüggést mutat a szülők iskolai végzettségével, de nem azonosítható azzal.

Pedagógia és demográfia

Mint ismeretes, a gyermekekkel való foglalkozás családonként nagyon eltérő intenzitású lehet, mert számos külső és belső tényezőtől függ. Úgy tűnik azonban, hogy vannak olyan objektív jelenségek is, amelyek -- mint tömegjelenségek -- behatárolják a szülők, illetve a családi környezet lehetőségeit. A gyermeknevelés mikéntje a szülők számára nem csupán akarat kérdése, hanem vannak bizonyos környezeti feltételei is. Ilyenek lehetnek pl. a családtagok időbeosztásában, a gyermekek iskolán kívüli ellátásában, a család anyagi lehetőségében, az eltartók családi állapotában stb. lévő különbségek. Ezek közül több annyira konkrét, hogy számszerűen is meghatározható, kvalifikálható, statisztikailag elemezhető. Úgy véljük, hogy a demográfiai kutatások is támogathatják az iskolák munkáját azzal, ha felderítik a "hátrányos helyzetben" lévő tanulók rétegeit, illetve azokat a családi körülményeket, amelyek a nevelők munkáját segítik vagy hátráltatják. E téren a demográfusok és a pedagógusok együttműködésének még nagyon sok feltáratlan lehetősége van.

OLÁH JÁNOS

AZ 1935. VI. TC. VÉGREHAJTÁSA A SZEGEDI TANKERÜLETBEN

— A törvény és a végrehajtási utasítás főbb jellemzői —

1935-ig a különböző iskolatípusok felügyeletét 11 különféle felügyeleti szerv látta el, melyek közül csak a vármegyei királyi tanfelügyelő volt a szoros értelemben vett hatóság. A többiek csupán hivatalok voltak, s emellett valamennyiük működése egészen szűk körre, egy-egy iskolatípusra korlátozódott.

Tartalmát, konkrét intézkedéseit tekintve a törvény szervezeti jellegű volt. Az 1935. VI. tc. valamennyi közép- és középfokú iskola felügyeletét a tankerületi főigazgatóságok hatáskörébe utalta, megszüntette a népiskolai tanfelügyelőségek önállóságát, alárendelte őket a tankerületi főigazgatóságoknak. Az ország valamennyi iskolája (az egyetemek és a főiskolák kivételével) 8 tankerületi főigazgató irányítása alá került.¹

1935 őszén értekezletre hívta Hóman Bálint az újonnan kinevezett 8 tankerületi főigazgatót. A miniszter részletesen kifejtette a törvény alapvető politikai és művelődéspolitikai célját: "A törvény egyszerű racionalizálási törvénynek látszik, de az egységes igazgatás útján a nevelés gondolatát kívánja megvalósítani, mert az oktatásban a nevelés gondolatát jobban ki kell domborítani, mint az a legutóbbi évtizedekben ... történt ... A nemzetnevelés egységének biztosítása, a légüres térben bolygó öncélú iskolák összefogása, a területileg összetartozó tanintézetek irányítása és kapcsolatuk megteremtése: ezek a most megteremtett másodfokú hatóságok feladatai, és éppen ezért a hatóságok igen nagy cél szolgálatára vannak hivatva jövő kulturális életünkben."²

A törvény végrehajtási utasítása egy év késéssel jelent meg. Nem kellett egyértelmű lelkesedést. Krywald Ottó a következőket írta az utasítás

¹Jóború Magda: A köznevelés a Horthy-korszakban. (Alsó- és középfokú oktatás.) Kossuth Könyvkiadó—Tankönyvkiadó. Budapest, 1972. 203--206. o.

²Hóman Bálint: Művelődéspolitikai. 181--185., 192--195., 220--221. o.

megszövegezéséről: "Egyik-másik helyen a szövegezés félreértésekre és elmagyarázásokra adhat okot. Bár a mai tanügyi kormányzat legjobb szándékához kétség nem férhet, mindazonáltal a vitatható pontok tisztázása és szabatosabb megfogalmazása a jövő érdekében feltétlenül szükséges."³

Az utasítás kötelezte a tanárokat órávázlatkészítésre és azok bemutatására. Ez a színvonal emelését célozta, azonban feltételezhető, hogy a tanári gondolkodás sablonossá válását eredményezte.

Gyulai Ágost egy korabeli folyóiratban elmeditált az órávázlatkészítés kötelezettségén: "Nehéz megállapítani ... hol a határ a minimum és a maximum között. Nem lesz-e lassankint a lélektelen sablon uralkodóvá, ha hetenként 18—20, az osztatlan népiskolákban 40—50 órávázlatot kell készíteni és főleg leírni? ... Általában szükséges-e ... tapasztaltabb jeles tanítónál és tanárnál? Nem ad-e ez a kötelezettség kicsinyes ellenőrzésre lehetőséget? ... hányszor vezetik az egyes embert szinte öntudatlanul szimpátiák és anti-pátiák. Főszempont ..., hogy az óránkénti vázlatkészítés kötelezettsége nagy írásbeli terhet jelent, főleg az első évben, még ha az elkészült órávázlat ... éveken át felhasználható is minden újabb lemásolási kötelezettség nélkül."⁴

Az utasítás előírta, hogy a tanári és a szülői értekezleteken jegyzőkönyvet kell vezetni, és azt az előljáróknak ellenőrizniük kellett. Ezzel nemcsak a szabad cselekvést, hanem a szólás és a vita szabadságát is korlátozták.

A mindenre kiterjedően szabályozott iskolalátogatás már-már rendőri munkává vált. A látogatónak előzőleg tanulmányoznia kellett az igazgató, tanárok (vagy tanítók) társadalmi és tudományos tevékenységét, az utolsó felügyeleti látogatás alkalmával felvett jegyzőkönyvet. A látogatónak jogában állt előzetes bejelentés nélkül megérkezni, a gyermekeket kikérdezni, a tanulók szokásait megfigyelní, ellenőrizni, hogy a tanulók a kötelező istentiszteleteken rendszeresen részt vesznek-e, hogy a tanítási órákon a nevelők az egységes célkitűzések érdekében tevékenykednek-e. A fő szempont az ellenőrzésben (és nem a segítségben!) a rendszeret, a tiszteletadás, a fegyelmezettség (és nem az önállóság, a kezdeményezőkészség) előmozdítása. Az iskolalátogatást lezáró értekezletek szigorúan bizalmasak voltak (a közvéleményt teljesen kizárták).

³Krywald Ottó: Új iskolai törvényeink. = Katolikus Nevelés, 1936. 227—232. o.

⁴Gyulai Ágost: Elmélet és gyakorlat a tanügyi igazgatásban. = Magyar Paedagogia, 1936. 192—199. o.

Gondot okozott a szegedi tankerületben is az utasítás 24. § 4. pontja, mely előírta, hogy az iskolalátogató évenként legalább egyszer látogassa meg a felügyeletére bízott iskolákat. Bizonyos iskolatípusoknál (pl. a polgári iskoláknál) ez sohasem volt kivihető.

Az iskolalátogatóknak szóló 22 igen terjedelmes paragrafus több mint 40 nyomtatott lapon az "elbürokratizálás" veszélyével fenyegetett, emiatt el lehetett mondani, hogy a végrehajtási utasítás sokat markolt és keveset fogott. Gyulai Ágost szerint majdnem elegendő lett volna, amit a 27. § mond, mely a látogatás alatti magatartást szabályozta. Az utasításnak az a pontja szinte sértő volt, hogy a látogatónak "meg kell figyelnie", hogy a természetben élvezett igazgatói lakást rendben tartja-e haszonélvezője. Az ok nélküli bizalmatlanság (még a bizalmi állást betöltő igazgatóval szemben is) hűen jellemzi a vizsgált kort. Elkésett intézkedés volt a fűtési és világítási berendezés vagy az iskolapadok alkalmassága megvizsgálásának kötelezettsége. Értelmetlen volt a tanári és ifjúsági könyvtárra vonatkozó rész, csak még jobban felhívta a figyelmet az országra, az iskolaügy pénztelenségére. Bizalmatlanságra vallottak azok az előírások is, melyek a tan- és segédkönyvek, a magánvizsgálati iratok ellenőrzését írták elő (az utóbbiakat a tankerületi főigazgató hivatala már egyszer átnézte).⁵

Új főigazgató, új hivatal

Az 1935. VI. tc. értelmében a tankerülethez Békés, Csongrád vármegyék, Csanád, Arad és Torontál közigazgatásilag egyelőre egyesített vármegye, Szeged és Hódmezővásárhely törvényhatósági jogú városok tartoztak.⁶

A törvény elfogadása után a tankerületi főigazgatóság élén változás történt. Kaufman György főigazgatót nyugdíjazták (saját kérelmére). Kaufman és elődje, Lippay György szegedi és világi pedagógusok voltak. A rendszer feltétlen híveiként tartották őket számon, azonban olykor erélyesen harcoltak a helyi érdekekért.

Az 1935. VI. tc. már minden szempontból megbízható főigazgatót kívánt, aki elsődlegesnek nem a helyi, hanem az országos érdeket tekinti, egyben szélesebb látókörű is, a tankerületen kívül is ismert pedagógus.

⁵Utasítás a közoktatási igazgatásról szóló 1935. VI. tc. végrehajtására. Magyar Királyi Egyetemi Nyomda (h. n. é. n.).

⁶Magyar Törvénytár (Corpus Juris Hungarici). 1935. évi törvénycikkek. Franklin Társulat. Budapest, 1936. 142--148. o.

A tankerületi főigazgatói hivatal élére Kisparti János, a budapesti piarista gimnázium volt igazgatója került. A paraszti származású Kisparti legjobb barátja elemista korától kezdve Kornis Gyula volt. A pesti egyetemen is együtt tanultak. Kisparti a váci piarista gimnáziumban döntötte el, hogy szerzetestanár lesz. Jó tanuló volt, akit a váci gimnázium szívesen várt vissza tanárnak. Vácon pedagógusi munkája mellett elvállalta a városi közlelmezési hivatal vezetését is, később a helyi kórház üdülőkázának ügyeit is intézte. A piarista rend vezetősége 1917-ben Budapestre helyezte. 1919 után a Magyar Középiskolai Tanárok Nemzeti Szövetségének egyik hangadója lett. Ő alapította a Magyar Művelődés c. folyóiratot. Kapcsolatba került az Országos Közoktatásügyi Tanáccsal, majd a minisztériummal. Vezető szerepet játszott az 1924. évi tanterv elkészítésében. Több tudományos munkát írt, szerkesztett. Kortársai impulzív, extrovertált személyiségként jellemezték.⁷

A helyi sajtó 1935. szeptember 17-én arról tudósított, hogy az új hivatall megkezdte működését (egyelőre régi helyén, a reál-gimnáziumban, pár hét múlva a felsőkereskedelmi iskolába került át, a Kazinczy utca 3. sz. épületbe, miután elvégezték az 5000 pengős átalakítási munkát).

A Délmagyarország szerint a főigazgató hatáskörébe került:

147 óvoda	172 tanerővel,
694 elemi iskola	1879 tanerővel,
2 felső mezőgazdasági iskola	16 tanerővel,
14 önálló gazdasági népiskola	45 tanerővel,
91 gazdasági továbbképző	197 tanerővel,
40 iparostanonc iskola	129 tanerővel,
5 gyógypedagógiai iskola	32 tanerővel,
36 polgári iskola	266 tanerővel,
3 tanítóképző	42 tanerővel,
4 kereskedelmi iskola	36 tanerővel,
2 kereskedelmi szaktanfolyam	16 tanerővel, ⁸
16 gimnázium	265 tanerővel.

1936. április 1-jén a tanterületi főigazgatóság személyzete a következő volt:

1. Kisparti János dr., királyi főigazgató,
2. Benkő István dr., tanügyi tanácsos, a középiskolai ügyek szakelőadója,
3. Micsák Márton tanügyi tanácsos, Csongrád, Csanád vármegyék, valamint Szeged és Hódmezővásárhely törv. hat. városok népoktatásügyi szakelőadója,

⁷ Balogh Ányos: Őrségyváltás. = Nevelésügyi Szemle, 1941. 49. o. és Bala-nyi György: Kisparti János. = Nevelésügyi Szemle, 1942. 1--7. o.

⁸ Megkezdte működését az új főigazgatóság. (A Délmagyarország tudósító-jától.) = Délmagyarország, 1935. szeptember 17. 2. o.

4. Bendák Gyula tanügyi s. titkár,
5. Réffy Ernő dr., tanügyi fogalmazó,
6. Lamparter Frigyes dr., tanügyi fogalmazó gyakornok, személyi titkár,
7. Bérczi Lajos beosztott tanár, a főigazgatói iroda vezetője,
8. Marksteiner Károly beosztott állami tanító.⁹

Ügyintézés

Az igazgatás egyszerűsítését célozta az egyfokú fellebbvitel közigazgatási elve. A másodfokú és végleges döntés joga az oktatásügyi igazgatás számos ügyében a királyi tanfelügyelő, más, nagyobb jelentőségű igazgatási ügyben, valamint a tanulmányi ügyek túlnyomó részében a királyi főigazgató hatáskörébe került. A miniszternek elméletileg csupán az országos érdekű, elvi jelentőségű, főfelügyeleti ügyekben kellett a döntését meghoznia. Gyulai Ágost a korabeli Magyar Paedagogiában aggodalmát fejezte ki. "Félő, hogy nem a felek fognak minden körülmények között a legfelsőbb, harmadfokú hatósághoz fordulni, lehetőleg a miniszterhez, hanem az első- s főleg a másodfokú hatóságok, melyek döntésre volnának hivatva. Ez a hivatali élet, a bürokrácia lélektanából következik."¹⁰ Gyulai Ágost fenntartásait az élet igazolta, melyek azonban nem teljesen a "bürokrácia lélektanából" következtek, hanem az antidemokratikus társadalomból.

A Közigazgatási Racionalizálási Bizottság a szegedi főigazgató véleményét is kikérte a tankerületi királyi főigazgató ügyvitelét szabályozó tervezettel kapcsolatban.

Kispartai János a következőket javasolta: "A 2. § végére pótlendő lenne: A kir. főig. címére érkező hivatalos levélküldemények borítékjait ... legalább 1 hónapig meg kell őrizni..." "A jelen tervezet 4 féle iktatószámot különboztet meg (törzsszám, sorszám, nyilvántartási és alapszám). Egyszerűbb lenne csak egy folytatólagos iktatószám s minden szám mellett római I--VI. jelezné, hogy melyik iskolatípushoz vonatkozik az ügydarab" stb.¹¹

A megnövekedett irodai munkához megfelelő tanügyi fogalmazó személyzetre volt szükség. A törvény 11. § (12) szerint: "A tanügyi fogalmazói személyzet összesített létszámába az nevezhető ki, akinek középiskolai tanári vagy a középiskolával egy tekintet alá eső iskolában tanításra jogosító tanári ok-

⁹Csongrád Megyei Levéltár, a Szegedi Tankerületi Főigazgatóság iratai (a továbbiakban CSML) 222/1936.

¹⁰Gyulai Ágost már idézett tanulmánya.

¹¹CSML 48/1936.

levele, avagy a közigazgatás körében a fogalmazói tennivalók ellátására hivatott állásokra előírt elméleti képesítése van." A minisztérium (a létszám 15%-áig) az államfőnek kinevezésre olyanokat is felterjeszthet, akik az előírt képesítéssel ugyan nem rendelkeznek, de iskolafelügyelői minőségben érdemes munkásságot fejtettek ki.¹²

A főigazgató funkciójában egybeolvadtak tehát az igazgatási és a pedagógiai feladatok, a szolgálatára álló szervezetben azonban ez a két feladatkör különvált. A főigazgatói hivatal s ugyanígy a tanfelügyelői hivatalok fogalmazó személyzete elsősorban igazgatási funkciókat végzett. A legkülönbözőbb ügyek kerültek a főigazgató elé felülről is és alulról is (VKM-től, illetve a felügyelete alá tartozó intézményektől).

Nézzünk néhány problémát!

A Gyulai Római Katolikus Reálgimnázium igazgatója felterjesztette egy tanár jelentését az ellene elkövetett tanulói fegyelmi vétségről, mellékelte az igazolást is, hogy a tanár tetanusz oltást kapott. A tankerületi főigazgató kérte a minisztert, hogy hagyja jóvá a nevelőtestület javaslatát, hogy a tanuló kapjon VII. fokú büntetést, mely az ország összes középiskolájából való kizárását jelentette.¹³

Egy másik téma "A Kormányzó Úr Őfőméltósága azon legfelsőbb óhajának méltóztatott kifejezést adni, hogy kormányzatának 15. évfordulóján, folyó év márc. 1-én mindennemű ünnepelés mellőztessék, minthogy a múlt évi nov. hó 16-án a Nemzeti Hadsereg élén történt Budapestre bevonulásának jubileuma alkalmából a Vöröskereszt tartott ünnepség, már előre kimerítette mindazt, amit egy újabb ünnepelés nyújthatna."¹⁴

A Müller testvérek Vegyészeti Gyár Rt. pályázatát írt ki diákok részére magyar gyártmányú iskolaszerek reklámozására, ehhez kérték a főigazgató támogatását.¹⁵ A magyaros öltözködési mozgalom országos bizottsága kérésére a VKM felhívta a figyelmet a magyaros formaruhákra.¹⁶ Április 8-án az iskolák Rákóczi Ferencről emlékeztek meg.¹⁷

A főigazgatónak kellett foglalkoznia családi pótlék iránti kérelemmel, az óraadó tanárok nyilvántartásának, minősítésének ellenőrzésével. Volt olyan igazgató, aki azt kérte, hogy a tanulóktól beszedett tandíjat felhasználhassák iskolafejlesztési célokra. Egy másik igazgató jelentette, hogy egy beosztottja házasságot kötött, bemutatta a házassági anyakönyvi kivonatot, de a főigazgatóhoz terjesztették fel az iskolák kimutatásait az altisztekről is, s neki kellett állást foglalni a megszűnt iskolák vagyonának szétosztása tárgyában stb.

Kisparti János jelentést kapott arról, hogy csíkszentgyörgyi Jósza János okl. középisk., polg. isk. r. tanár kérésére a m. kir. miniszterelnökség 4420/ME 111. sz. iratában az 1920. évi 4578. ME sz. rendelet 6. §-a alapján

¹² Magyar Törvénytár 153--154.

¹³ CSML 56/1935.

¹⁴ CSML 78/1935.

¹⁵ CSML 104/1936.

¹⁶ CSML 114/1935.

¹⁷ CSML 173/1935.

megengedte a Hargitaváralja Jelképes Székely Község Szegedi Tagozatának, hogy sajtóterméket jelentessen meg. A felelős szerkesztő Jósa lett, munkatársai között azonban csak egy erdélyi volt.¹⁸

1936 februárjában a VKM a következőket közölte: "A legutóbbi képviselőválasztás alkalmával több tanintézetnél előfordult, hogy egyes tanárok a tanulóiifjúságot politikai propagandára igyekeztek felhasználni... a tilalمام ellen vétőket fegyelmi úton fogom felelősségre vonni."¹⁹

Az új törvény tehát nem nagyon könnyített a minisztériumon, de különösen nem a tankerület előljáróján. A minisztériumnak és a főigazgatónak továbbra is apró-cseprő ügyekkel kellett foglalkoznia. Még a pedagógusok szabadságolása sem volt egyszerű. Hosszabb idejű betegség esetében a miniszter engedélye volt szükséges, pár hét szabadsághoz a főigazgató jóváhagyása kellett, egy-két napot az illetékes iskola gondnoksága adhatott. A szegedi tankerületben is láthattunk példát arra, hogy a főigazgató kénytelen volt egészen jelentéktelen ügyekkel foglalkozni. Meglepő viszont, hogy elvinek vagy országosnak tekinthető kérdésekben is — renkívüli tárgy, lapindítás — a tankerület előljárója határozott.

A törvény végrehajtási utasítása szerint a tanfelügyelőknek — bár a főigazgató beosztottjai voltak — mégis sok ügyben kellett egyenesen a miniszterhez fordulniuk: népiskolai taneszköz engedélyezése, nyugdíjasok ügyei, bármiféle pénzzel, elszámolással kapcsolatos ügy. (Az utóbbi kiküszöbölhette volna a helyi, korrupt összefonódásokat, csak hogy megfosztotta a főigazgatót a személyes ellenőrzés lehetőségétől.) A tanulmányi felügyelő semmilyen jelentést nem terjeszthetett a miniszter elé, a tankerületi főigazgatótól függött, tehát az országosan egységes követelményeket ellenőrző tanulmányi felügyelőt elszigetelték a központtól, míg a tanfelügyelőnek továbbra is jelentéseket, kérelmeket kellett küldenie a minisztériumba (terhelve az ottani irodai munkát). Elmondható tehát, hogy az oktatásigazgatóságnak a dupla ellenőrzés fontosabb volt, mint az oktatási egység megvalósítása.

Nagy Sándor szegedi tanfelügyelő azt nyilatkozta a helyi sajtónak, hogy hivatala 1941-ben 13089 ügydarabot dolgozott fel. Kijelentette, hogy gyorsan és alaposan nem lehet az iratokat feldolgozni. 1935. június 30-ig hivatalá-

¹⁸CSML 510/1936.

¹⁹CSML 120/1936.

²⁰Nagy Péter Tibor: A közoktatásirányítási reform keretei a harmincas években. = Magyar Pedagógia, 1986. 3—4. sz., 413—414. o.; és Nagy Péter Tibor: A tanügyigazgatás totalitárius átszervezése Magyarországon. = Pedagógiai Szemle, 1985. 2. sz. 132. o. alapján.

ban 12 tisztviselő dolgozott. 1941. január 31-ig 9 fő, majd a létszámot 2 fővel csökkentették.²¹

Lakner Károly középiskolai igazgató az iskolai adminisztráció gondjait taglalta. Az igazgató segítőtársa az irodai segéderő, aki a tanárok közül kerül ki. Lakner javasolta, hogy az irodai segéderő munkáját titkár vegye át, mint a korabeli hazai ipari iskolákban és Olaszországban. A titkár megszabadítaná munkájától a tandíjkezelő tanárt is, aki évente háromszor számol el a befolyt tandíjakkal. Lakner azt javasolta, hogy a titkár kereskedelmi középiskolai végzettséggel rendelkezzen.²²

A nevelő és oktató munka ellenőrzése

Az 1935. VI. tc. a felügyeletben is újat hozott. A törvény megfogalmazásakor az volt a cél, hogy a felügyelet veszítsen formalisztikusan ellenőrző, számonkérő jellegéből, munkájában inkább a tanácsadó, felvilágosító és útbaigazító elemek domináljanak. Fontosnak tartották, hogy a felügyelők otthonosan mozogjanak a pedagógiában, aktív pedagógusok legyenek 10 év gyakorlattal, azaz rájöttek arra, hogy a tanítás is szakma (vagy éppen művészet), tehát a tanulmányi felügyelők továbbra is tanítottak, felügyeleti tevékenységüket munkaidejüknek csak egy részében végezték.

A középiskolákban az általános felügyeletet jól ellátták a tankerületi főigazgatók. A többségükben igen magas szakmai szinten álló tanárokat általában nem nagyon kellett és lehetett szakfelügyelni.²³

Néhány tantárgy esetében előfordult, hogy egyes felsőoktatási intézmények szakmai felügyelettel bíztak meg tanárokat. A Csongrádi M. Kir. Állami Polgári Fiúiskola rajz tantárgy tanmenetét például az Országos M. Kir. Képzőművészeti Főiskola Rektori Tanácsa által szakfelügyelettel megbízott tanára bírálta felül 2,5 gépelt oldalon 1936-ban. Idézet a véleményezéséből: "A síkformák feladatsora jó, csak kissé színtelen, kiegészíthetnők részben csongrádi szerszámok, eszközök képeivel vagy sárközi díszítő elemeket... rajzoltatnék..., a magyar kéziszerszámok rajzoltatása révén a munkaeszközök megbecsülésére, a hagyományok tiszteletére nevelhetünk." A főiskolai tanár

²¹Kevés a tanerő... = Szegedi Friss Újság, 1942. január 17. 3. o.

²²Lakner Károly: Az iskolai adminisztrációról. = Nevelésügyi Szemle, 1943. 167–172. o.

²³Szebenyi Péter: Szakfelügyelet-szaktanácsadás az általánosan képző iskolákban. = Pedagógiai Szemle, 1986. 5. sz. 454. o.-tól.

(a bírálatból láthatóan) adott bizonyos szabadságot a rajzot tanító pedagógusnak, azt írta: "én így csinálnám" (tehát javasolt, tanácsot adott). A tanmeneteket szakmailag igényesen értékelte: "jól megfelelt", "megfelelt" és "nem felelt meg" minősítéseket használt (az utóbbi is több esetben előfordult).²⁴

Kisparti János, az új tankerületi főigazgató célkitűzéseit egy szegedi középiskolában így fogalmazta meg: "A középiskoláról szóló 1934. évi XI. törvénycikk célkitűzése valláserkölcsi alapon nemzeti szellemben való nevelés, magasabb fokú általános műveltség nyújtása és főiskolai tanulmányokra való előkészítés... a gimnázium elsősorban nevelő iskola... A középiskola lefokozását jelentené, ha csupán leckeifelmondó és leckekikérdező intézménnyé válnánk... nem magyarázatról, hanem az anyag feldolgozásáról beszélhetünk. Az iskola nevel egész atmoszférájával, egész múltjával, valamint a legfőbb nevelő tényező erejével, a jó példaadással is."²⁵

Az új főigazgató először vidéki iskolát látogatott meg a fennmaradt iratok alapján. Békéscsabán nézte meg a leánylíceum nevelő és oktató munkáját. Módszertani útmutatásai ma is megszívlelendők. Őrá is jellemző volt a tanácsadás, azonban egyéniségéből következően gyakrabban utasított. ("A tanár több mint egyszerű lecke feladó és feleltető. A kérdés osztályfoglalkoztató legyen... Adjunk alkalmat az összefüggő előadásra is. Ne hadarjanak a tanulók... Magyar irodalom: minél kevesebbet az írókról, minél többet az íróktól. A nyelvi órákat sem lehet szemléltetés nélkül elképzelni" stb.)²⁶

A kort a vallásos nevelés jellemezte. A főigazgató a hódmezővásárhelyi gimnáziumban (református) 1936-ban kijelentette: "A valláserkölcsi nevelés minden tanár feladata. A természettudomány tárgyait oktató kartársak egy-egy megjegyzése néha jobban hat, mint egy prédikáció."²⁷

Az 1935. VI. tc. kétségtelen sikere volt a körzeti iskolafelügyelői intézmény megalkotása. Kósa Kálmán szerint ennek oka az volt, hogy az intézménynek népiskolai szervezetbe való beállítását nem előzték meg a szokásos hosszadalmas tárgyalások. Ezt írta: "A befejezett tényeknek gyakran megvan az előnyük, mert sok meddő ... vitának veszik az elejét, viszont megvan az

²⁴CSML 5050/1936.

²⁵CSML 45/1936.

²⁶CSML 898/1935.

²⁷CSML 201/1936.

a hátrányuk, hogy a közvéleményt előkészületlenül érik, s a tényekkel szemben erősebben nyilvánul meg a bizalmatlanság."²⁸

A tanfelügyelőknek kezdetben gyakran kellett tapintatosan nevelniük körzeti felügyelőiket. Pl.: a Csongrád megyei és Szeged sz. kir. városi tanfelügyelő jelentette a főigazgatónak, előfordult, hogy a kezdő felügyelő a második félévben homlokegyenest ellenkező megállapításokat tett ugyanarról az iskoláról. A tanfelügyelő nem dezavualta a körzeti felügyelőt, hanem négy-szenközt figyelmeztette beosztottját nyugodt és tárgyilagos munkavégzésre.

Nagy szükség volt a körzeti iskolafelügyelők gondos munkájára. A magyarbáhnhegyesi felügyelő jelentette, hogy a tanterv több esetben teljesen ismeretlen volt néhány tanító számára. Szorgalmazták a mai szemmel is értékes Néptanítók Lapjának rendszeres olvasását. Megállapítható, hogy az iskolafelügyelők többsége eréllyel párosult kíméletességgel, tapintattal és udvariassággal látta el tisztét a tankerületben. Tiszteletre méltó, ahogy Jung Miklós tanfelügyelő nevelt: "Hívják fel a tanítók figyelmét, hogy mily értéket jelent a gazdag iskolai szertár! A tanító is készíthet szemléltető eszközöket. Írják meg a tanítók a falu történetét, ahol azt még nem dolgozták fel! Ne tűrjék el, hogy úgy tanítsanak a kollégák, hogy felülnek a padra vagy zsebre tett kézzel bámulnak ki az ablakon! Túl vagyunk már azon az időn, amikor a gyermekeket az iskolában pálcával "segítették" a tudáshoz vagy "nevelték" a jóra... hangsúlyozottan figyelmeztessék a kartársakat, hogy óvakodjanak a testi fenyegetés alkalmazásától. Az ütlegetés eldurvítja, elriasztja a gyermeket. Nem tűröm a brutalitást az iskolában... inkább egy tanító szenvedjen, mint 70 gyermek."²⁹

Sok gondot okozott a tankerületben az óravázlatok készítése. A Nevelésügyi Szemlében (a szegedi tankerületben megjelenő színvonalas pedagógiai folyóiratban) G. A. aláírással a következő gondolatok jelentek meg erről a kötelezettségről. "Mindenki érzi és tudja, hogy az óravázlat csak adminisztratív ballaszt, melynek csak igen kevés gyakorlati értéke van. A legtöbb tanár az óravázlatot csak az ellenőrzés céljából készíti. Sokan az óravázlat fi-gyelembe nem vételével tanítanak. Sokan csak az óra után készítik el az óravázlatot. Sokan pedig csak Potemkin óravázlatot készítenek. Az óravázlatot eddig csak az ellenőrző szervek dicsérték, tehát azok, akik nem csinálják."³⁰

²⁸Kósa Kálmán: Az új iskolafelügyeleti rendszer két esztendeje. = Néptanítók Lapja, 1937. 663–666. o.

²⁹CSML 10 009/1936.

³⁰G. A.: Magánvélemény az óravázlatról. = Nevelésügyi Szemle, 1938. 64. o.

A mezőkovácsházi I. körzet felügyelője a következőket jelentette a tanfelügyelőnek a problémával kapcsolatban: "A megbeszélésen közösen úztuk el az óravázlatkészítés rémét. Napról napra készítésben állapotunk meg. Egy órára egy füzet fél oldala is elég. Ceruzával is lehet dolgozni. A nevelési cél kitűzési nehézségeit Gockler "Jellemnevelés" c. művének táblázatos összefoglalásának sokszorosításával és rövid ismertetésével sikerült áthidalni."³¹

A tankerületi főigazgató, hogy elősegítse tanfelügyelőinek munkáját, 1935-ben rendeletileg határozta meg, hogy milyen legyen egy látogatási jegyzőkönyv, elrendelte továbbá, hogy látogatási tervet is kell készíteni.

A főigazgató kérte a felügyelőket, hogy ősszel megfigyelő látogatást végezzenek, mely különbözik a tanévi eredménylátogatástól. Kérte továbbá a felügyelőket, hogy a megfigyelés alkalmával passzívan viselkedjenek, ne zavarják a tanítást, valamint hogy vegyenek részt iskolafelügyelői tanfolyamon. (Ma kissé furcsán hangzik a következő kitétel: "A jegyzőkönyvet minden esetben az érdekelt tanárok írják alá, ne pedig azok hozzátartozói. A cél az, hogy aláírással kötelezettséget vállaljanak az alkalmazkodásra.")³²

Tudományos munka, ismeretterjesztő tevékenység

1936-tól jelent meg: "A szegedi tankerület közleményei" című sorozat, melynek kötetei ma is fontos források több kutatási témában. Kisparti Jánosnak sikerült sajátos arculatot adnia a kiadványoknak, melyeket ismertettek a korabeli pedagógiai folyóiratok. A négy szám (sajnos több nem jelent meg) felépítése hasonló. Az egyes iskolatípusok pedagógusai a tankerületi főigazgatótól kapott kérdéseket dolgoztak fel, melyeket aztán egy-egy igazgató összesített. Az összesítéseket tankerületi értekezleteken vitatták meg az egyes iskolák küldöttei (elsősorban igazgatók). Minden alkalommal jelen voltak a VKM képviselői is. Az első kötet középiskolai kérdésekkel foglalkozott. A Magyar Paedagogiában Hajdú János a korabeli tanárképzés minőségére, sajátosságaira adott válaszok összesítését emelte ki. A második polgári iskolai problémákat taglalt. A harmadik elemi iskolai kérdéseket dolgozott fel. (Az első kérdés a tanítóképzés milyenségére vonatkozott. A kor iskolája nagyon fontosnak tartotta az érzelmi nevelést. Ma is tanulságos, hogy miként látta a kor tanítója az igazgató feladatait a kezdő tanító segítségével.) A negye-

³¹CSML 10 009/1936.

³²CSML 10 009/1936.

dik kiadvány szakiskolai problémákkal foglalkozott. Az értekezletek a vállalkozó szellemet akarták feléleszteni.³³

Kisparti János nagy érdeme volt a Nevelésügyi Szemle létrehozása. A szerkesztőbizottság elnökségében Várkonyi Hildebrand és Somogyi József lettek társai. A folyóirat szerkesztője Tettamanti Béla lett.³⁴

Az 1935. VI. tc. szellemében megalakult Szegeden a Magyar Nevelők Egyesülete 1938 januárjában, melynek elnöke Várkonyi Hildebrand lett. Az országos keretek között működni kívánó egyesület az egységes magyar nevelői gondolkodást kívánta kialakítani előadások, vándorgyűlések, tanfolyamok, mintatanítások, kiállítások szervezésével. Tervbe vették a nevelők társadalmi helyzetének a vizsgálatát is.³⁵

A tankerületben színvonalas továbbképző tanfolyamokat szerveztek. 1936. október 13-tól december 1-ig a következő előadásokat tartották:

Kisparti János: A nevelő pedagógiai műveltségének fontossága,

Deér József: A nemzeti öntudat kifejlődése a társadalomban,

Kogutowicz Károly: A magyar tájak és lakosságuk,

Kramár Jenő: Az ideges gyermek,

Mester János: A tanulás lélektana,

Mészöly Gedeon: Irodalmi szöveg nyelvi magyarázata,

Sík Sándor: Az irodalom és a nevelő,

Surányi Unger Tibor: Közgazdaság és nemzeti élet,

Várkonyi Hildebrand: A gyermeklélektan mai állása.³⁶

Komoly munka folyt az ismeretterjesztés területén is, melyben a pedagógusok tevékeny szerepet vállaltak. (Békés vármegyében pl. 6768 ismeretterjesztő előadást tartotta, 142 tanfolyamot szerveztek.)³⁷

³³A szegedi tankerület közleményei (a továbbiakban: ASZTK) I. Közzéteszi: Kisparti János. Szeged, 1936; ASZTK II. (Polgári iskolai kérdések) Közzéteszi: Kisparti János. Szeged, 1936; ASZTK III. (Népnevelési kérdések) Közzéteszi: Kisparti János. Szeged, 1937; ASZTK IV. (Szakiskolai kérdések) Közzéteszi: Kisparti János. Szeged, 1938; és Hajdú János: Az új középiskola felé (könyvismertetés). = Magyar Paedagogia, 1939. 129—139. o.

³⁴Zibolen Endre: A szolgálat jegyében. — Tettamanti Béla életművéről születésének századik évfordulóján. = Pedagógiai Szemle, 1984. 9. sz. 842—853. o.

³⁵Téglás Jenő Béla: A Magyar Nevelők Egyesületének megalakulása. = Nevelésügyi Szemle, 1938. 165—166. o.

³⁶Téglás Jenő Béla: A szegedi tankerület második továbbképző tanfolyama. = Nevelésügyi Szemle, 1937. 149—150. o.

³⁷Népnevelési bizottságok összefoglaló adatai. = Nevelésügyi Szemle, 1938. 524. o.

1939. január 14-én alakult meg az 1935. VI. tc. alapján a Szegedi Tankerület Köznevelési Tanácsa. Elnöke: Várkonyi Hildebrand egyetemi tanár lett. A tanács tagjai voltak többek között Becker Vendel (tanítóképző intézeti igazgató), Meskó Zoltán (ny. tábornok, orvos, felsőházi tag), Zombory Jenő (szegedi királyi főügyész), Tonelli Sándor (Szegedi Kereskedelmi és Iparkamara főtitkára), S. Bálint György (Makói Gazdasági Egylet elnöke) és a külföldi iskolák képviselői.³⁸

Újabb személyi változás

1941-ben Balogh Ányos, az új tankerületi főigazgató így emlékezett meg a Nevelésügyi Szemlében korán elhunyt elődjéről, Kisparti Jánosról: "Oszlopember volt és arra született, hogy nagy terveket, de nagy terheket is hordozzon ... A félmunkát vagy éppen a tehetetlenséget nem tűrte ... biztos irányt mutatott a jó és a helyes felé."³⁹

Kisparti kétségtelen veszteséget jelentett a tankerületnek. Jó kapcsolatokkal rendelkező, széles látókörű ember volt. Szívós munkával sikerült elérnie, hogy a szegedi tankerület az ország egyik mintakerülete lett.

Utódjának kiválasztása jól tükrözte az 1935 utáni tanügyigazgatást. Balogh Ányos szombathelyi tankerületi főigazgató, premontrei tanár, tanügyi tanácsos került e fontos állásba. Kisparti nem nevelt utódot, aki folytathatta volna munkáját, a minisztériumnak sem volt jelöltje a szegedi tankerületből.

Balogh Ányosban megbíztak előljárói. A felszabadulásig állt a tankerület élén. Az ő feladata lett a Jugoszláviától visszakerült területek (Bácska) tanügyigazgatásának irányítása is. (Kezdetben a mai Vajdaság külön tankerületi főigazgatósággá szervezését nem tervezték.)

Az új tankerületi főigazgató vezetése alatt egyre jobban kiütköztek az 1935. VI. tc. negatív vonásai. A törvénnyel a miniszter, Hóman is elégedetlen volt. Kijelentette: "Túlságosan centralizálva van a közigazgatás, de a legnagyobb baj az, hogy nincsen tulajdonképpen másodfokú hatóság. Nincsenek meg azok az összefogó decentralizált szervek, amelyek a minisztériumok helytelenül vállalt munkakörét átvehetnék."⁴⁰ Elmondta, hogy szándékában áll a

³⁸Téglás Jenő Béla: A Szegedi Tankerület Köznevelési Tanácsának megalakulása. = Nevelésügyi Szemle, 1939. 47–48. o.

³⁹Balogh Ányos, i. m.

⁴⁰A kultuszminiszter beszéde. = Szegedi Friss Újság, 1941. június 27. 3. o.

törvény módosítása. Bizonyos ügyek intézését a tanfelügyelőségekre kívánta ruházni. Így jelent meg az 1941. XII. tc. a közoktatási igazgatás korszerűsítéséről.

1945 után a tankerületi beosztást az 1935. VI. tc. alapján állították vissza. Az új főigazgatók hatásköre az 1945 előtti állapotoknak megfelelő lett. Több évbe telt, míg véglegesen hatályon kívül helyezték az 1935. VI. tc.-et, mely paradox módon segített a régi konzerválásában, de az új kialakításában is.

x x x

Az 1935. VI. tc.-et tehát az a felismerés hozta létre, hogy a kor szellemének megfelelően szükség volt a tanítók és a tanárok egységes s a korábbinál szervezettebb és határozottabb felügyeletére, ellenőrzésére és irányítására. A törvény lényege nem az egyszerűsítés, hanem az uniformizálás, a liberális kinövések megnyirbálása volt. A törvény és a végrehajtási utasítás szigorú állami felügyeletet, teljes ellenőrzést írt elő a tankerületekben, az iskolákban, az oktatásban, a fejekben, miközben változatlanul megmaradtak a Horthy-rendszer általános vonásai (pl. megyei keretek tiszteletben tartása, "patriarchális" hangvétel, konzervativizmus, egyházi autonómia stb.).

PUKÁNSZKY BÉLA

TETTAMANTI BÉLA NEVELÉSTÖRTÉNET-ÍRÓI MUNKÁSSÁGA*

Neveléstörténeti kutatásunk viszonylag kevés figyelmet fordított eddig az ötvenes évek kiemelkedő magyar pedagógus teoretikusaira. Ezen belül is különösen elhanyagolt terület a neveléstörténet-írás története ebben az időszakban. Úgy gondoljuk, érdemes megvizsgálni, hogyan bontakozott ki és fejlődött a felszabadulás után a pedagógia tudományának ez az ága hazánkban. A következőkben Tettamanti Béla (1884—1959) ez irányú munkásságának bemutatásával követjük nyomon ezt a folyamatot.

Az egykori makói középiskolai tanár már a felszabadulás előtt tartott magántanárként neveléstörténeti tárgyú előadásokat a szegedi egyetemen. Az 1933/34. tanévtől kezdve évről évre találkozunk nevével a Bölcsészettudományi Kar tanrendjében. Előadásait elsősorban a XIX. és a XX. század pedagógiájának tárgyköréből hirdette meg. (Pl.: "A nevelésen való elmélkedés Herbart után", "A neveléstudomány a XX. század első negyedében".)

A felszabadulás után először egyetemi tanárként a kolozsvári magyar tan nyelvű egyetemre került, majd 1949 őszén a szegedi egyetem neveléstudományi tanszékére nevezték ki nyilvános rendes tanárnak. Ebből kezdve — a szocialista pedagógia elméletének kidolgozása mellett — munkásságának egyik legfontosabb vonulatát a neveléstörténet-írás jelentette.¹

Tettamanti Béla neveléstörténeti életműve három fő pilléren nyugszik: a két neveléstörténet jegyzeten (1949—50- és 1950—51-es tanév), valamint annak a nagyszabású műnek az elkészült részén, melynek befejezését halála akadályozta meg. Szervesen kiegészíti ezeket a vitacikk, amelyet Comenius világnézetével és ismeretelméleti felfogásával kapcsolatosan jelentetett meg

*Ez a tanulmány "A tanárképzés története a József Attila Tudományegyetemen és jogelődjein (1872—1985)" c. OTKA kutatás keretében készült.

¹Tettamanti Béla életéről és pedagógiai munkásságáról adnak áttekintést a következő tanulmányok: Zibolen Endre: A szolgálat jegyében — Tettamanti Béla életművéről születésének századik évfordulóján. = Pedagógiai Szemle, 1984. 9. sz.; Kőte Sándor: Tettamanti Béla — 1884—1959. In: Köznevelésünk évkönyve 1985. Tankönyvkiadó, Bp. 1985; A kultúrpedagógiával kapcsolatos vitát elemzi a következő cikk: Pukánszky Béla: A Prohászka—Tettamanti-vita. = Magyar Pedagógia, 1986. 3—4. sz.

a szegedi egyetem időszakos kiadványában.² Ugyanebben a sorozatban tette közzé készülő nagy neveléstörténet könyvének egy részét, "Művelődés és nevelésügy az ókori görög városállamok virágzásának és válságának korában" címmel.³ A teljes műből elkészült részekben Szókratész bemutatásáig jutott el. Adataink vannak arról, hogy munkásságának utolsó évében tervbe vette a könyv folytatását. (Az 1956. október 1–6-ig tartó balatonfüredi pedagógus konferencián elfogadott tematikus kutatási terv tartalmazza Tettamanti vállalkozását.)⁴

* * *

Ha a két neveléstörténet jegyzetet összehasonlítjuk egymással, már a megformálást-szerkesztést illetően is érdekes sajátosságokra figyelhetünk fel. Az első, amelyet az 1949/50-es tanév második félévében kaptak kézhez az egyetemi hallgatók, rövidebb terjedelmű, összesen 62 oldal. Ókorra vonatkozó részt nem tartalmaz, a neveléstörténet tárgyalását a középkori keresztény szellemű nevelés bemutatásával kezdi. Ennek viszonylag tág teret szentel (többet, mint az utána következő jegyzet), az ezt követő korszakokat, kiemelkedő személyiségeket ellenben már igencsak tömörítve tárgyalja. Ez a sűrítés ugyanakkor előnyére is válik: áttekinthetősége révén elősegíti az elsődleges tájékozódást, könnyíti a lényeges mozzanatok megjegyzését. Tehát: jól tanulható jegyzet ez. Előadásai során Tettamanti professzor valószínűleg kiegészítette a jegyzetben foglaltakat. A második jegyzet (1950/51-es tanév) terjedelme több mint négyszerese az előzőnek (270 oldal), így természetesen bővebben, illusztratív idézetekkel gazdagabban, árnyaltabban mutathatja be a nevelési intézmények és gondolkodás fejlődését. Elgondolkodtató viszont az a megjegyzés, amelyet a neveléstörténet jegyzetre alapozott programmal kapcsolatban a budapesti egyetem adjunktusa, Nagy Istvánné Dénes Magda vetett papírra 1952 augusztusában: "Általánosságban az anyagot az előírányzott óraszámhoz mérten aránytalanul soknak tartom, illetve az órák számát az elvégzendő anyaghoz képest kevésnek. Véleményem szerint ezt az anyagot 2 féléven át 2 órában, vagy pedig egy féléven át heti 4 órában kellene előadni. Ha a feltüntetett anyagot az itt előírányzott óraszámban adjuk elő, az előadás

²Tettamanti Béla—Geréb György: Vita Comenius világnézetéről és ismeretelméleti állásfoglalásáról. Acta Universitatis Szegediensis, Sectio Paedagogica et Psychologica. 3. Szeged, 1957.

³Univers. Szegediensis, Sectio Paed. et Psych. Szeged, 1956.

⁴A balatonfüredi pedagógus konferencia. 1956. október 1–6. Rövidített jegyzőkönyv. PTI. 1957. 423. o.

csak olyan vázlatos és felszínes lehet, hogy ebben a formában az egyetemi oktatás színvonalkövetelményeinek aligha felelhetne meg."⁵ Valóban: a program gazdagodott, a jegyzet terjedelme is növekedett, az anyag feldolgozására szánt idő viszont változatlanul csekély.

A második jegyzethez szervesen kapcsolódik annak az előadásnak az anyaga, amely "A neveléstörténet elvi kérdései" címen hangzott el, valószínűleg az 1950/51-es tanévtől kezdődően.⁶ Ebből is — akárcsak a jegyzetekből — kitűnik, hogy mi volt az a gyökeresen új vonás, amely Tettamanti neveléstörténeti szemléletmódját jellemezte: "... az előadásoknak feladata a nevelés jelenségeinek történeti szemlélete a történeti materializmus álláspontján."⁷

A marxizmus történeti materializmusának alapjain állva újszerű kérdéseket tesz föl Tettamanti Béla a neveléstörténet tárgyának megjelölésekor is: "... a) mikor és milyen gazdasági és társadalmi szükségletek hozták létre a nevelést? Milyen formákban jelentkezett az a történelmi életben kialakuló különböző társadalmi-gazdasági rendszerekben? Mikor és milyen formában különül 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 rendjével stb.?"⁸ Ezekre a kérdésekre új válaszokat kapunk a két neveléstörténet jegyzetben.

Az egyes korok neveléssel kapcsolatos filozófiai-ideológiai gondolatrendszerének bemutatásakor — a "Zsdánov-féle" útmutatások alapján — a következő szempontokat kívánta szem előtt tartani:

1. Törekedett a materializmus és idealizmus harcának ábrázolására, a görög materialistáktól kezdődően egészen a marxizmus—leninizmus pedagógiai gondolkodásának kialakulásáig.

2. Mindenütt nyomatékosan a haladó elméletekre irányította figyelmét, mellőzve a már korukban is retrográdnak bizonyuló nevelésügyi gondolatokat.

⁵ Nagy Istvánné: Megjegyzések az egyetemes neveléstörténet programjához. Tettamanti-hagyaték. József Attila Múzeum, Makó.

⁶ Gépírásos szövege megtalálható a makói Tettamanti-hagyatékban.

⁷ Tettamanti: A neveléstörténet elvi kérdései. Kézirat, 1. o.

⁸ I. m. 4—5. o.

3. A pedagógiai elméletek haladó vagy retrográd voltának elbírálásakor — "Sztálin utasítása szerint" — a következőképpen járt el: Az egyes nevelésre vonatkozó gondolatokat aszerint ítélte meg, hogy azok az illető kornak fejlődő vagy fejlődést gátló tendenciáit szolgálják-e. (Meg kell jegyeznünk, hogy ennek a követelménynek a néhányszor kissé mechanikus alkalmazása helyenként túlzó, kategorikus kijelentésekre vezetett. Később példákat is hozunk erre.)

4. Mindvégig igyekezett a pártosság szempontjának érvényre juttatására.

5. Az újkori nevelés történetében különös gondossággal elemezte azokat az elméleti irányzatokat, "amelyek még ma is alkalmasak arra, hogy a szocialista pedagógiai gondolkodást egyesekben megzavarják".⁹

* * *

1952. október 25-én egész napos pedagógiai ankét zajlott le a Tudományos Akadémián. Szervezője az Akadémia Pedagógiai Bizottsága és a Minisztérium egyetemi főosztálya volt. Az ülésen Tettamanti új (második) egységes neveléstörténeti jegyzetét vitatták meg. Két korabeli beszámoló is tudósít a vita menetéről.¹⁰ Az ankéton — több, a kor jegyeit magán viselő vulgarizáló kritikai megjegyzés mellett — jogos észrevételek is elhangzottak. Így például hiányolták az idealista pedagógiai irányzatok bemutatását (elsősorban a német idealista filozófiát és az erre épülő herbarti pedagógiát) és a reformpedagógiai törekvések értékelését. Igaz: így valóban kissé "féloldalas" a jegyzet, a szerző az újkorral foglalkozó részben inkább csak a progresszív pedagógiai elméletek és gyakorlat vizsgálatára vállalkozott. A vita vezetője — Ágoston György — elsősorban mégis úttörő jelentőségére hívta fel a figyelmet: Ez a jegyzet még az 1950/51-es tanévben készült, a szerzője így akkor még nem ismerhette a neveléstörténet egészére vonatkozó szovjet kutatások eredményeit. (A korabeli szovjet közoktatásügyet bemutató munkákat viszont — mivel azok akkor már magyarul is hozzáférhetőek voltak — felhasználta Tettamanti.) Így nyugodtan állíthatjuk, hogy Tettamanti Béla vállalkozott hazánkban először önállóan a neveléstörténet teljességének marxista igényű feldolgozására.

* * *

⁹I. m. 8—9. o.

¹⁰Nagy Sándor: Pedagógiai ankét a Tudományos Akadémián. = Felsőoktatási Szemle, 1952. november, 423—427. o. és Nagy Sándor: Pedagógiánk néhány kérdése az akadémiai vita tükrében. = Pedagógiai Szemle, 1953. 1—2. sz., 137—149. o.

A felhasznált források közül a legfontosabbakat a szerző a jegyzet elején felsorolja: Itt említi meg Fináczy Ernő ötkötetes művét, amely az ókori, a középkori, a reneszánsz és az újkori nevelés történetének monografikus feldolgozásán túl a XIX. századi neveléstudományokat is bemutatja. Az idegen nyelvűek közül Jules-Gabriel Compayré és Paul Barth munkáira hivatkozik.¹¹ A magyar neveléstörténet ábrázolásához Fináczy Ernő, Kornis Gyula és Somogyi József könyveit használta fel. A Szovjetunió akkori nevelésügyi helyzetképének megrajzolásához már szovjet forrásmunkák is rendelkezésére álltak.¹²

Ez a felhasznált irodalmi anyag egy jegyzet elkészítéséhez bőségesen elegendő. Tettamanti azonban a mechanikus kivonatoláshoz és összegzéshez többet tett: új alapokra helyezkedve, a történelmi materializmus "szemüvegén keresztül" láttatta a már ismert tényeket. Így azután eltért a neveléstörténet — egyébként rendkívül termékeny és indíttatásában is tiszteletre méltó — Fináczy Ernő-féle polgári olvasatától, melynek végkicsengése nem más, mint hogy a történelem végső soron az emberiség "erkölcsösödésének", erkölcsi tökéletesedésének története.¹³ Elszakadva ettől a — mint említettük, rendkívül tiszteletre méltó, de voltaképpen idealista — nézőponttól, Tettamanti Béla arra törekedett, hogy bemutassa a nevelés elmélete és gyakorlata, valamint a mindenkor gazdasági-társadalmi alap közötti szorosabb-lazább összefüggéseket.

Így azután Fináczy Ernővel szemben, aki csupán néhány oldalt szentel az ősközösségben folyó nevelőtevékenység bemutatásának, s azt a mechanikus szokatással azonosítja, Tettamanti jóval differenciáltabban közelít a kérdéshez. Már a második jegyzetben ezt olvashatjuk: "A nevelés az ősközösségben tehát a gazdasági és társadalmi formákba való beleélést szolgálta, az ősközösségi élet szükséglete irányította. Tartalmában változatossá ezt a nevelést a gazdasági fejlődés foka, a földrajzi és éghajlati tényezők tették. Más volt a gyűjtögető, más a halászó, vadászó, majd földművelő népeknél; s ami szintén a gazdasági formákkal adott, kezdeti fokon hiányzik ebből a fe-

¹¹Compayré: *Historie critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*. Paris, 1879; és Paul Barth: *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*, Leipzig, 1925.

¹²A jegyzet elején a következő magyarra fordított monográfiákat sorolja fel: Medinszkij: *A közművelődés a Szovjetunióban*, Szikra, 1947; Medinszkij: *A népoktatás a Szovjetunióban*, Szikra, 1950; Konsztantinov: *A szovjet pedagógia harminc éve*; és Kaftanov: *A szovjet felsőoktatás harminc éve*.

¹³Mészáros István: *Fináczy Ernő, a neveléstörténet-író*. = *Pedagógiai Szemle*, 1985. 9. sz.

gyelmezés, a személyes és szociális akarat nevelése." ¹⁴ Még aprólékosabban foglalkozik az őskori nevelés jellemzőivel a neveléstörténet tankönyv néhány évvel később elkészült fejezetében. (A források szerint ennek a könyvnek fennmaradt fejezetei már 1954 elejére elkészültek. Ágoston György egy akadémiai vitaindító előadásában a következők hangzottak el 1954. június 12-én: "Tettamanti Béla elvtárs, akinek már néhány évvel ezelőtt számottevő egyetemes neveléstörténeti és nevelésméleti jegyzete jelent meg, egyetemes neveléstörténeti tankönyv írásához kezdett hozzá; az ókor neveléstörténetének jelentős részével el is készült." ¹⁵ Arra a kérdésre, hogy vajon miért nem folytatta könyve írását Tettamanti Béla, már nem kaphatunk választ.) A fejlett matriarchátus nevelői gyakorlatáról itt ezt olvashatjuk: "Ezen a fokon, majd pedig mind fokozottabban az apajogú -- patriarchális -- közösség ekés földművelő és állattenyésztő társadalmában, már a megmutatásból mind tudatosabbá váló tanítás és ezzel összefüggően gyakoroltatás lesz." ¹⁶

Szépen példázza a megváltozott termelési mód és a nevelési gyakorlat közötti felismert összefüggést a következő részlet is: "Az ősközösség bomlásával a nevelés is megváltozik. Jelentkezik itt-ott a nevelő személye, majd a kezdődő osztályképzéssel és munkamegosztással elkülönül a közvetlen munkára nevelés az értelmi neveléstől. A törzs közrendű tagjainak nevelése a hagyományos formák között főleg a munkára való nevelés marad. A törzs szellemi kincsének átadása, kultikus, vallási hagyományainak és szokásainak áthagyományozása, tehát a sajátképi értelmi nevelés mind erősebben az uralkodó osztályok gyermekeire szorítkozik, ezek előjoga lesz. A varázslók, papok, törzsfők gyermekeinek nevelése tárgyában és tartalmában elveszti közvetlenebb kapcsolatát a munkával." ¹⁷

A befejezetlenül maradt neveléstörténet könyv pedig olyan mélységben, olyan újszerű feldolgozásban foglalkozik az ókori nevelés gyakorlatával és a nevelésről elmélkedő filozófusok munkásságával, hogy az mind a mai napig példa nélküli: ilyen alapos neveléstörténeti munka nálunk erről a témáról máig sem született.

* * *

¹⁴ Neveléstörténet. Bölcsészeti-kari jegyzet. Szeged, 1950/51. tanév. (A továbbiakban: Jegyzet II.) 8. o.

¹⁵ A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Főbizottságának vitaankétja a pedagógia tudományának helyzetéről és feladatairól. Ágoston György vitaindító beszámolója. = Pedagógiai Szemle, 1954. 4--5. sz.

¹⁶ Egyetemes neveléstörténet I. Ókor. Gépelt kézirat, Tettamanti Edit tulajdona. (A továbbiakban: Neveléstörténet könyv.)

¹⁷ Jegyzet II. 9. o.

Hasonlóan értékes anyagot tartalmaz Tettamanti két jegyzetének a középkorral foglalkozó része. Különösen érdekes az az olvasót igen jól orientáló gondolatmenet, amely a filozófia önállósodásának menetét vázolja föl, rámutatva a természettudományos gondolkodás középkori gyökereire is: A skolasztika — olvashatjuk itt — "annak a filozófiai törekvésnek a megtestesítője, amely az egyház tanítását teljes tudományos rendszerre akarja kiépíteni. Ez az egységbe rendeltség most már azt jelenti, hogy a tudás, a világi tudományok teljes tartalmukkal a hit keresztény dogmatikájának szolgálatában vannak: scientia est ancilla theologiae. Ennek az immár hivatalos egyházi filozófiának alapvetése a formális logika megalkotójának, Aristotelesnek gondolatrendszere, és legmagasabb képviselője Aquinói Tamás (1225—1274). Azonban éppen ennek az egyházas célzatú, a hittételeket igazolni hivatott bölcselkedésnek belső ellentmondásai készítik elő a filozófia önállósulását, a keresztény dogmarendszertől felszabaduló önálló világi gondolkodás kialakulását. Előkészíti ezt magában a skolasztikus filozófiában jelentkező két iránynak, az ún. realizmusnak és nominalizmusnak szembenállása. Míg ugyanis a realizmus hirdetői az egyház hivatalos álláspontján, a platóni filozófia értelmében az egyetemes fogalmaknak tulajdonítanak reális létet, s ezzel szemben az egyes dolgok világát látszat-világnak mondják, addig a nominalizmus híveinek az a meggyőződése, hogy egyetemes a valóságban nincsen, az csak pusztán szó (nomen) — igazi valóságuk az egyes dolgoknak van. És itt ezen a ponton tör be a hagyományos értelemben vett középkor végén a kezdődő kapitalizmus polgári gondolkodásának az egyház tanításától mind jobban függetlenülő iránya. Ezt a részt feszíti mind jobban széjjel, a reneszánsz és a reformáció századainak természettudományossá váló gondolkodása. S ezen épül majd a XVII. és XVIII. század materializmusa, jelezve immár az európai gondolkodás nagykorúvá, éretté válását, a középkori kötöttségtől való felszabadulását."¹⁸ Ezek az évszázadokon átívelő fejlődést nyomon követő, a távolabbi összefüggésekre rávilágító, s így a szétaprózott megközelítés hátrányait leküzdő gondolatso-
rok jelenthetik — a mai olvasó számára is — a jegyzet egyik legnagyobb eredményét. Bőven találunk még ehhez hasonlóakat a további lapokon is.

Az ilyen imponáló logikai biztonságról árulkodó részek mellett természetesen találhat a figyelmes olvasó olyan megállapításokat is, amelyeknek érvényessége — mai tudásunk birtokában — már megkérdőjelezhető. Így például túlzottan kategorikusnak tartjuk azt a kijelentést, mely szerint "népoktatást a középkor nem ismer".¹⁹ Intézményes népoktatást valóban nem, de léte-

¹⁸Jegyzet II. 42. o.

¹⁹I. m. 45. o.

zett ebben a korszakban a gyermekek nevelésének egy másféle útja-módja is. Nevezetesen: azok az alkalmak, amikor vásár- és ünnepnapokon a falusi plébánosok összegyűjtötték a falu apraját-nagyját, hogy a hittételek magyarázásával, közös imák és éneklések útján, élményszerű keretek között neveljék őket "állapotbeli kötelességeik" átérzésére, személyes életsorsuk zokszó nélkül való elfogadására. Az alapkészségek tanítása nagyon sokáig azokra a fiatal fiúkra korlátozódott, akik a papi pályára készülve ki tudtak emelkedni a jobbágyorsból.²⁰ Továbbá: túlzottan tartjuk azt a tételt is, hogy a középkori nevelés "tisztán oktatásra korlátozódik, a művelő anyag pusztá átadásának értelmében". Ez így nyilvánvalóan túlságosan általánosító megfogalmazás. Csak egy ellenvetés a lehetségesek közül: Finácz Ernő a középkorról szóló könyvében alfejezetet szentel ennek a témának, amelyben a fegyelmezés drasztikus módszerein túl a középkori diákélet derűs vonásait is bemutatja.²¹

* * *

Az újkor pedagógiai elmélkedőinek és nevelési gyakorlatának bemutatása előtt tömören ismerteti a jegyzet írója a XVII. század filozófiai törekvéseit. Valóban szükség van a fő tendenciák ismertetésére, hiszen ezek a filozófusok egyrészt közvetlenül kortársaik nevelésre vonatkozó reformjavaslataira gyakoroltak jelentős hatást, másrészt viszont előkészítették a XVIII. század kifejezetten materialista jellegű, felvilágosodott nevelői gondolkodását.²² A század két fő filozófiai áramlatát így mutatja be Tettamanti Béla: "Azokban a 17. század elején megjelenő filozófiai törekvésekben, amelyek a század ideológiai arculatát meghatározzák, két egymással kapcsolatos irány válik uralkodóvá: a természeti valóság felé forduló empirizmus, a tapasztalat útján megismert valóság tényeiből kiinduló ismeretelméleti irány, és a racionalizmus, az az ismeretelméleti elv, amely az igazi megismerésnek, az igazságnak kritériumát az ész, az értelem által igazolt ismeretben látja. Ez a két irány egymással szemben álló két elvet hangsúlyoz: míg az empirizmus megindítója, az angol Bacon szerint az igazság próbaköve a gondolkodásnak a tapaszt-

²⁰Lásd erről bővebben: Mészáros István: Az iskolaügy története Magyarországon 996--1777 között. Akadémiai Kiadó, Bp. 1981. 20. o. és más helyek; Mészáros István: Népoktatásunk 1553 és 1777 között. = Pedagógiai Közlemények, 14. Tankönyvkiadó, Bp. 1972. 13--20. o.; illetve Mészáros István: Népoktatásunk szervezeti-tartalmi alakulása 1777--1830 között. = Pedagógiai Közlemények, 26. Tankönyvkiadó, Bp. 1984.

²¹Finácz Ernő: A középkori nevelés története. Bp. 1926. 167--176. o.

²²Lásd: Jegyzet II. 80. o.

talással való megegyezése, addig a francia Descartes csak azt ismeri el igaznak, amit az értelmi belátás igazol. A két gondolkodási irányt az alapelvek szembenállása mellett az kapcsolja össze, hogy mind a kettő függetleníteni akarja a megismerést a tekintély gyámkodása alól, mind a kettő a skolasztikával szemben a minden előítéllettől és előzetes megkötéstől mentes megismerő törekvések kifejezése. Megegyeznek abban is, hogy mind a két ismeretelméleti álláspont egy mechanisztikus, matematikai törvényszerűségek uralma alatt álló vilásképen nyugszik."²³ Úgy gondoljuk, az idézett rész szép példája a következetesen alkalmazott dialektikus megközelítésmódnak.

* * *

Comenius munkásságának ismertetésekor Tettamanti felhívja figyelmünket arra, hogy a Didactica Magna tudománytörténeti jelentőségű mű. Nemcsak a szűkebb értelemben vett didaktika kérdéseivel foglalkozik, hanem olyan rendszeres neveléstan ez, amely felöleli az iskolai nevelés minden lényeges kérdését. Rendszerével kapcsolatosan megjegyzi, hogy ő azt "... nem az eddigi hagyományok és gyakorlati elvek alapján akarja felépíteni, hanem magából a dolgok természetéből kiindulva. A természetességnek ez az elve olyan természetszemléleten alapul, amely mind az emberi, mind pedig a természeti valóságot az isteni gondviselő jóság által áthatottnak és meghatározottnak látja. Az így értelmezett külső természet követendő analógiájára hivatkozik didaktikai utasításaiban, ilyen természetes elvekkel alapozza meg ajánlott tanítási módszerét, abból az érthető felfogásból kiindulva, hogy az ember a természetnek egy része, és mint ilyen, a természetnek van alávetve. Ennek az egyoldalúan hangsúlyozott naturalizmusnak természetesen megvan az a következménye, hogy Comenius nem látja a nevelésnek lényegében a társadalmi törvényszerűségek által való meghatározottságát. Ehhez járul még az is, hogy vallásos színezetű természetszemléletének következményeképpen egyes kérdéseket nem tudományos, hanem biblikusan vallásos magyarázattal világít meg."²⁴ Erre jó oka volt — tehetjük hozzá a magunk részéről —, hiszen a cseh testvérek szektájának püspökeként tevékenykedvén maga is mélyen vallásos ember volt.

Éppen ez az a pont, ahol Tettamanti Béla sikerrel vette fel a harcot az ötvenes évekre olyannyira jellemző leegyszerűsítő törekvésekkel szemben. Egy

²³Jegyzet II. 80. o.

²⁴I. m. 87. o.

korabeli — Comenius pedagógiájával foglalkozó — tanulmány kapcsán kifejti a cseh pedagógus világnézetével és ismeretelméleti állásfoglalásával kapcsolatos saját véleményét is. Vitatkozik azzal a korábban elfogadott felfogással, hogy Comenius világnézetében a transzcendens elemek mellett a kialakuló polgári ideológia is megmutatkozna. Kételyeit a következő kérdésekbe sűrítve tárja a vitacikk olvasói elé:

"1. Lehet-e Comenius törekvéseiben tudatosan a polgári haladást szolgáló, a kapitalista gazdasági rendet előkészítő szándékot látni? Vajon csakugyan szálláscsinálója kívánt-e lenni Comenius az új gazdasági rendnek?

2. Elmondhatjuk-e tehát, hogy Comenius gondolkodása alapján véve a kialakuló polgári ideológia, hogy 'felsorakozott ... a forradalmárok, természettudósok mellé'?

3. Elfogadható-e az a Comenius-kutatásban immár hagyományos megállapítás, amely magában Comenius világnézetében is bizonyos egymással néha harcosan szemben álló, egyiknek teljes érvényesülését gátló kettősséget vél észrevenni: a bensőséges vallásos hit és a haladó polgári gondolat felismerésének kettősségét?"²⁵

Tettamanti ezekre a kérdésekre Comenius műveinek alapos tanulmányozása után egyértelmű nemmel felel. Meggyőződése szerint ez a világnézet a protestáns vallásosságnak egy sajátos, mélyen átélt formája: "Az a világnézeti meggyőződés, ... amelyből eredetten Comenius korának jelenségeit értékeli, és amely mind a társadalmat megújítani szándékozó törekvéseinek, mind pedig didaktikai célkitűzéseinek értelmet ad, semmi egyéb, mint ennek a huszita püspöknek szektáns, misztikus, a csodavárás reménységeiben elragadott transzcendens keresztény vallásossága; a 17. század emberének eretnek kereszténysége: az isteni eleve elrendeltségbe, az isteni ígéretbe vetett hit sokszor babonás színezetű, de mélyen átérzett eleven ereje."²⁶ Ez a világnézet tehát egy egységes, benső ellentmondásoktól mentes világszemlélet. Túlzás lenne belevetíteni olyan elemeket, amelyeket csak a kései utókor szeretne meglátni benne, hogy preconcepcióját igazolja. Található az ő munkásságában enélkül is elég sok forradalmian új gondolat. A vitacikk írója így fogalmaz: "Meggyőződésem szerint történeti szemléletünk sem azt nem engedi meg, hogy Comenist törekvései tükrében úgy állítsuk be, mint aki a polgári eszméknek és a kapitalista rendnek akart — mégpedig tudatosan — szálláscsinálója lenni,

²⁵Tettamanti Béla: Vita Comenius világnézetéről és ismeretelméleti állásfoglalásáról. Acta Universitatis Szegediensis. 3. 1957. 4. o. A belső idézetek Geréb György kandidátusi disszertációjából valók.

²⁶I. m. 4. o.

sem pedig azt, hogy a forradalmárok és természettudósok mellé sorakozott fel. (Hiszen pl. sokáig nem fogadta el a kopernikuszi kozmikus szemléletet.) Nem tartjuk helyesen fogalmazott megállapításnak azt sem, hogy Comenius világnézetének materialista kiindulópontjáról beszél, s arról, hogy annak keresztülvitelét vallásos szemlélete gátolta, vagy amellyel szemben merész és kényelmes álláspontot foglalt volna el. Comenius vallásos világnézetének egyáltalában nincsen materialista kiindulópontja... Egyszerűen: nem volt materialista, s így nem lehet elmondani azt sem, hogy Comenius didaktikai alapvetése a kialakuló kapitalista rend felépítményének tartozéka."²⁷

A cseh pedagógus-gondolkodó ismeretelméleti álláspontját illetően Tettamanti azzal a felfogással vitatkozik, hogy az megrekedt volna az egyoldalú szenzualizmus szintjén. Ez a nézet azt hangoztatta, hogy "Comenius szerint minden tudásunk alapja a közvetlen tapasztalat s legtöbbször 'meg is tapad a baconi szenzualizmus alapjában materialista gyökerénél s a tényeket általánosítás nélkül is ismertnek tekintette...; nem tudott a tények általánosításáig, törvényszerűségek levonásáig, általában a fogalmi síkra eljutni'".²⁸

Tettamanti Bélának erről a kérdésről más a véleménye: "Minden óvatos fogalmazás ellenére is, annyi bizonyos, hogy Comenius a merev szenzualisztikus állásponton már akkor is rést üt, amikor külső érzékenység — közönséges értelem — és elmélkedő erő hármas fokozatát állítja egymás mellé (fölé?), másrészt pedig az ész, az akarat és a cselekvőképesség sorozata mellett az érzékek, értelem és kinyilatkoztatás fegyvereit így egymásutánba állítva megjegyzi azt is, hogy az elmélkedő erő 'ítéletet téssen'. ... Ezek után nem lehet kétségünk afelől, hogy Comenius az általa többször és többféleképpen felsorolt ún. lelki erők közül mind az ismeretszerzésben, mind pedig az ismeretszerzésben való vezetés oktatói munkájában az értelemnek az egyoldalú szenzualizmus álláspontján túlmenő jelentőséget tulajdonít."²⁹

Tettamanti Béla jegyzetében érzékletesen világítja meg, hogy milyen módon kísérli meg Comenius összeegyeztetni a — fentebb bemutatott — vallásos világnézetéből eredő, végső kicsengésében transzcendens nevelési célt az e világi életút végigjárásához szükséges gyakorlatilag hasznosítható ismeretek nyújtásával: "... itt jelentkezik nála — olvashatjuk második neveléstörténet jegyzetében — gyakorlati utasítás formájában az az elvi követelmény, amely az e világra való nevelést össze akarja egyeztetni a túlvilágra való

²⁷I. m. 8. o. Saját kiemelésem.

²⁸I. m. 10. o.

²⁹I. m. 11—12. o. Saját kiemelésem.

előkészítéssel. 'Az iskolában csak olyant tárgyaljunk — mondja —, ami legbensőbb hasznára van ennek az életnek és a jövő életnek, de mégis inkább a jövőnek... Mert ha az ifjúságba ennek az életnek érdekében kell is egymást becsepegtetni (pedig kell), ez olyan legyen, ami amaz örökké való célokat nem gátolja, a jelen életben pedig igazi hasznót hajtson.' Kísérlet ez a transzcendens idealizmusnak és a Bacon-féle utilisztikus empirizmusnak a didaktika terén való összeegyeztetésére."³⁰

Hasonlóan gazdag a jegyzet Pestalozzival foglalkozó fejezete is. Különösen érdekes lehet számunkra a svájci pedagógus pedagógiai rendszerének felvázolása. Ez annál is inkább fontos kezdeményezés, mivel ő összefoglaló elméleti művet nem írt, csak didaktikáját dolgozta ki részletesen. Tettamanti vállalkozott arra, hogy Pestalozzi életművéből kiszűrje és csoportosítsa azokat az alapvető elveket, melyeken egész rendszere nyugszik.

Pestalozzi -- Rousseau nyomán -- a "természetes nevelés" elvéből indul ki. Nála ez a következőket jelenti:

"1. Mivel a természetes fejlődési menetben az emberfajta minden erői örök törvények szerint bontakoznak ki, minden nevelésnek a gyermek önerejéből kell kiindulnia. Ez az ún. spontaneitás elve.

2. Mivel az a fejlődés egy, a teljes kifejlődésig tartó, hézagatlan folyamatosság; ebben a fejlődésben bizonyos szabályosság, bizonyos módszeres menet, mint Pestalozzi mondja, módszer van. Ez a módszeresség elve.

3. Ennek az önkifejlődésnek lényegét Pestalozzi az ember belső erőinek tevékenységében, aktivitásában, a szemlélés aktivitásában látja. Ez a szemlélés elve.

Ezt a három elvet egészíti ki

4. Az erők egyensúlyának elve, amely a természettől adott alapvető erők harmonikus kifejlesztésének kötelességére figyelmeztet; és végre

5. A közösség elve, amely szerint minden nevelés a közösségben, a közösség által megy végbe."³¹

A jegyzet írójának ezekhez az alapelvekhez fűzött megjegyzéseiből megtudjuk, hogy a spontaneitás elve Pestalozzinál nem a "negatív nevelés" "hátterbe húzódó" nevelői attitűdjét jelenti, hanem a gyermek természeti adottságaihoz való (pontosabban az egyetemesnek látott fejlődési törvényszerűsgekhez való) alkalmazkodás útján a pedagógus állandó, aktív segítségadását. Tettamanti idealisztikus humanizmusnak nevezi azt a filozófiai alapállást,

³⁰Jegyzet II. 91. o. Saját kiemelésem.

³¹Jegyzet II. 185. o.

amely e mögött a nevelői magatartás mögött húzódik. Felhívja olvasói figyelmét arra, hogy ez a — Rousseau individualizmusával végső soron szembehelyezkedő — gondolkodásmód lesz a későbbi ún. szociális pedagógiának az elméleti alapja. A szociális gondolatnak ezek a csírái Pestalozzi pedagógiájában kétségtelenül idealisztikus színezetűek. Tettamanti ezt így kommentálja:

"Ez az egészen idealisztikus gondolatmenet jelenti egyrészt Pestalozzi gondolkodásában a korabeli német idealisztikus filozófia felé mutató haladást Rousseau naturalizmusával szemben, de mutatja ennek a gondolkodásmódnak korlátait is. Pestalozzi ismeri a korabeli feudális társadalomból fakadó nyomorúságokat, el is képzel egy jobb társadalmi rendet, de mint látni fogjuk, annak szerkezetét lényegében nem akarja megváltoztatni, annak visszásságain, mint hallottuk is, már az egyesnek a nevelés, a felvilágosítás által biztosított jobb belátása segít. ... A francia materialistáknak és a forradalom egynehány elmélkedőjének az a hite, hogy az egyén felvilágosítása a társadalmat megváltó erő, Pestalozzi gondolkodásában abban az általános tételben jut kifejezésre, hogy az emberiség fejlődésének feltétele az egyes ember erkölcsi emelkedettsége."³²

2. Mit jelent a módszer elve Pestalozzi pedagógiájában? Tettamanti Béla értelmezése szerint "annak az útnak felkutatását és a nevelés munkájában való követelését, ... amely a fejlődés útját a természet törvényei által adottan egyetemesen szabályozza".³³ Ez pedig nem más, mint a megismerés útjának az a "hézagatlan folytonossága", amely az egyszerűtől indul ki és a világos fogalmak kialakulása felé halad.

3. Az előbbi kettőt egészíti ki a szemlélet elve. Tettamanti is hangsúlyozza, hogy Pestalozzi a szemlélésben nem a pusztá befogadás aktusát látta, hanem a megismerő tudatnak a tárgy felé forduló teljes aktivitását. "Ezzel Pestalozzi túlhaladja a szenzualisztikus didaktikát, amely szerint az érzékek 'adják' az ismeretet, s azután jön az értelem, hogy ezeket regisztrálja. Pestalozzi szerint maga a szemlélés aktusa ilyen alkotó tevékenység, s ez didaktikájának alapja."³⁴

4. Az erők egyensúlyának elve Pestalozzinál — Tettamanti Béla értelmezése szerint — a három alapvető emberi erőnek, a szelleminek, az erkölcsinek és a testinek az "összhangzatos" kifejlesztését jelenti. "Csak az műveli igazán az embert — olvassuk itt —, aki az egész embert, a szívet, a szelle-

³²Jegyzet II. 186—187. o. Saját kiemelésem.

³³I. m. 187. o.

³⁴Uo.

met és a kezét is megragadja. Ez az elv gyökere a nála először szociális szempontból értékelt munka által való nevelés elvének."³⁵

5. Végezetül a közösségi nevelés elvének hangsúlyozása — tudjuk meg Tettamanti okfejtéséből — teszi Pestalozzit a szociális pedagógia megalapozójává. A közösség kategóriája nála a család fogalmát jelenti. "Pestalozzi fel fogásában ugyanis az ember az emberiség nagy családjának fia, s így az emberi nemhez való ragaszkodás tudata családi nevelés által, a társadalom eme természetből adott ösközösségi sejtjében sarjad ki. Innen a család és az anyanyelvi szerepének hangsúlyozása."³⁶

× × ×

Tettamanti Béla volt a magyar neveléstörténet-írók közül az első, aki az orosz és a szovjet nevelés történetével behatóbban foglalkozott. Ugyancsak ő mutatja be jegyzetében nálunk első ízben a neveléstörténet legújabb korának keretei közt a szocialista nevelői gondolkodás kialakulását és fejlődését. Itt kerít sort a marxizmus klasszikusainak nevelésüggyel kapcsolatos gondolatainak ismertetésére.

Az orosz nevelés, az oroszországi művelődés történetéről egészen a kezdetektől kiindulva nyújt jól nyomon követhető áttekintést. Rámutat itt egy sajátos osztrák—orosz kapcsolatra, amely a Comenius-követő Jankovics de Mirjevo, szláv származású osztrák pedagógus és munkatársai tevékenységében mutatható ki. Ők ugyanis hatalmas lendülettel fogtak hozzá — II. Katalin felkérésére — az orosz alsó fokú oktatás és tanítóképzés újjászervezéséhez. (Érdekes, hogy pontosan erre az addig még eléggé fel nem tárt kapcsolatra hívta fel a figyelmet az 1954-ben tartott neveléstudománnyal foglalkozó akadémiai vita során Zibolen Endre: "Milyen tanácsot adhatunk az uralkodó fel fogás alapján a pedagógiatörténet előadójának, aki a gyéren feltárt magyar—orosz pedagógiai kapcsolatok között nem akarja mellőzni Jankovics Ferenc tárgyalását? Hogyan magyarázza meg hallgatóinak, miért rajzol Medinszkij olyan pozitív képet a felvilágosult abszolutizmus pedagógiájának erről a nem különösebben jelentős képviselőjéről, amikor nekünk az ő közvetlen hazai munkatársairól egyetlen jó szavunk sincsen?"³⁷)

³⁵I. m. 188. o.

³⁶Uo.

³⁷Pedagógiai Szemle, 1954. 4—5. sz.

A marxizmus klasszikusainak pedagógiai gondolataival — mint fentebb már említettük — a magyar neveléstörténészek közül először Tettamanti Béla foglalkozott ilyen behatóan. Jelentőségüket a következő szavakkal méltatja: Marx és Engels tanításai "új, tudományos alapvetést adtak a nevelés kérdései vizsgálatának. Feltárta ez a tanítás a nevelés fejlődésének igazi lényegét és a nevelés mindenkori osztályjellegét, segítségével újjáfogalmazták a nevelés célját a szocialista társadalomban, tisztázták az értelmi nevelés tartalmát és módszereit, az erkölcsi nevelés feladatait, megalkották a politechnikai nevelés elméletét és helyes megvilágításba helyezték a nevelés és a politika egymáshoz való viszonyát... A nevelés mint társadalmi funkció nem a társadalmi rend átalakításának eszköze, hanem arra van hivatva, hogy az ifjú nemzedéket a forradalmi aktivitás szellemében alakítsa: olyan irányban fejlessze ki ezt a nemzedéket, hogy az a maga tudását és képességeit a társadalom forradalmi átalakításának tudja és akarja szentelni."³⁸ (A marxizmus klasszikusainak megállapításai hozzásegítették Tettamanti Bélát, hogy kidolgozza a negyvenes évek végén a kommunista nevelés fogalmának tartalmi jegyeit. A kommunista nevelés feladatai között nem véletlenül hangsúlyozza a testi és szellemi munkaképességekre, valamint a tudatos és aktív munkakészségre nevelés fontosságát. A "készség" fogalma itt a motiváló oldal, az akarat nevelését jelenti. Láthatjuk tehát, hogyan gyökerezik az ő új nevelés-konceptiója a klasszikus marxista hagyományokban.)

* * *

o Annak okát illetően viszont már csak találgatni lehet, hogy Marx, Engels, Lenin és Sztálin neveléssel kapcsolatos nézeteinek tüzetes elemzése után a másodikként megjelent jegyzetből miért maradt ki teljes egészében a Makarenkóra vonatkozó rész. (Krupszkájá munkásságával is csupán egy bekezdés foglalkozik, szemben az előző jegyzet egy oldalas anyagával.) Az első jegyzet elismerő szavai után ez érthetetlen. Ott még ezt olvassuk: "A szocialista nevelésen való elmélkedés és nevelési gyakorlat legnagyobb alakja Anton Szerjonovics Makarenko (1888—1939), az egyetemes neveléstörténetnek is egyik leghatalmasabb egyénisége, a nevelői elhivatottság szinte példakép nélkül álló legtermékenyebb és legtiszteletreméltóbb megszemélyesítője... Makarenko nevelésügyi regényeinek és elméleti munkájának tanulmányozása minden iskolai nevelő számára elengedhetetlen kötelesség, a nevelői hivatásra való előké-

³⁸Jegyzet II. 239. és 241. o.

szület egyik legfontosabb része. Csak az ő nevelési gyakorlatával és elmélkedésével való megismerkedés képesít bennünket arra, hogy megértsük és méltányoljuk azt, hogy mit jelent a szocialista építés számára elkötelezett nevelő munkájában, mindennapi gyakorlatában az, amit itt bővebben kifejtteni nem volt lehetséges, ti. a nevelés munkájára való teljes felkészültség, a dialektikus materializmus ideológiájának eleven ereje egy öntudatosan aktív szocialista nemzedék felnevelésében.”³⁹ Hogy egy ennyire pozitív értékelés után a következő tanév jegyzetéből már miért hiányzik Makarenko bemutatása, annak okát talán abban kereshetjük, hogy akkor — a hivatalos elvárásoknak megfelelően — Sztálin nevelésüggyel kapcsolatos gondolatainak méltatása került a helyére. Egészen bizonyos, hogy a későbbi előadások során Tettamanti már neveléstörténeti súlyának megfelelő mélységben tárgyalta a nagy szovjet pedagógus munkásságát.

* * *

Talán ez a néhány kiragadott példa is elegendő volt annak bizonyítására, hogy Tettamanti Béla, a neveléstörténet-író valóban kiemelkedő értékekben gazdag életművet hagyott az utókorra. A mi dolgunk az, hogy ennek a hagyatéknak minél több részletével ismertessük meg a pedagógiatörténeti kérdések iránt érdeklődő olvasóközönséget. Meggyőződésünk, hogy eredeti szemléletmódja, a nagy összefüggéseket láttatni képes logikája termékenyítőleg hatna mai pedagógiai közgondolkodásunkra is.

³⁹ Neveléstörténet. Dr. Tettamanti Béla ny. r. tanár előadásai a szegedi egyetemen az 1949–50. tanév II. félévében. Egységes szegedi egyetemi jegyzet. Kiadja a Tanulmányi Osztály. 62. o.

SETÉNYI JÁNOS

A FINN OKTATÁSPOLITIKA A NYOLCVANAS ÉVEKBEN

A finn iskolarendszer¹

A második világháború előtti iskolarendszereket jelentősen átalakító "oktatási világforradalom" jó két évtizednyi vita után, a hetvenes években teljesedett be Finnországban.

A hetvenes évek oktatási reformjaiig a különféle iskolafajták önállóan, egymástól függetlenül léteztek. Az iskoláztatást senki sem tekintette egységes rendszernek, amit jól mutat az a tény, hogy országos irányítása is több minisztérium között oszlott meg. A tanulók száma a háború után nőtt meg erőteljesen, az ún. nagy korosztályok belépésével. Ugyanakkor a Szovjetunióknak fizetendő háborús jóvátétel ipari szerkezetváltást kényszerített ki, ami a szakképzés mennyiségére és minőségére is visszahatott. Az erőteljes iparosítás és a robbanásszerű urbanizáció a szakiskolák expanziójának kedvezett. Az igények kielégítésére kiterjedt községi szakoktatási hálózat jött létre és az állam is létrehozta a maga szakközépiskoláit.

Finnország — hosszas előkészítés után — 1972 és 1977 között tért át az általános iskola rendszerére. A reform során a népiskolát egyesítették a régi középiskola egy részével, és létrehozták a kilencosztályos, kötelező és ingyenes általános iskolát.

A hetvenes évek közepétől indult el és máig is tart a középfokú oktatás reformja. Ennek során hároméves gimnáziumot és sajátos szakképzési rendszert hoztak létre. Az új szakoktatási rendszer ún. "alapismeretekre" épülő lépcsőzetes szakosodást tesz lehetővé: pl. az általános alapismereteket és a tág értelemben vett szakmai alapismereteket adó építési alapismeret egyéves munkásszint (ács, betonozó, kőműves), kétéves építőmesteri és földmunkatechni-

¹E cikk megírásakor a tudományos ösztöndíjam ideje alatt feldolgozott oktatáspolitikai anyagokra, valamint J. Numminen államtitkárral 1987 decemberében, Helsinkiben folytatott beszélgetésekre támaszkodtam.

kusi alsóbb szint, valamint hároméves építészmérnöki felsőbb szint követi. A reform tervezésekor összesen 24 "alapirányt" állapítottak meg.

A hatvanas és hetvenes évek reformjai a finn oktatásügy megújulását eredményezték. A finn iskolák a világ legfejlettebb országai közt is élvonalba tartozó feltételrendszer mellett működnek. Az oktatási kiadások az 1972-es olajválság óta mélyülő világgazdasági recesszió és szerkezetváltás hatásai ellenére sem csökkentek, sőt a nyolcvanas évek végére az oktatási ráfordítások további radikális növelésének kérdésében is konszenzus jött létre. A finn oktatás szervezeti reformjait azonban nem követte automatikusan a tartalmi megújulás. A világgazdaság átalakulásával új kihívások érték a finn oktatást is, melyekre az új szervezeti keretekben továbbélő régi gyakorlat aligha adhat megfelelő választ. Az elmúlt évben új "iskolavita" robbant ki, amelynek főbb kérdései minden európai oktatási vitában feltűnnek.

Elburokratizálódás²

A felülről végrehajtott oktatási reformok szükségszerűen igényelték a végrehajtó és ellenőrző apparátus fejlesztését. Az oktatásirányítás modernizálása a bürokrácia robbanásszerű növekedéséhez vezetett. A folyamatot csak erősítette a koalíciós kormányzás logikájából fakadó kettős rendszer: ha az egyik vezető párt igazgatói pozícióhoz jutott, az igazgatóhelyettesnek a másik vezető párt funkcionáriusai közül kellett kikerülnie. Mindezek következtében az 1961-ben 22 fővel dolgozó oktatási minisztérium apparátusa 1984-re 250 főre duzzadt.

Külön problémát jelent, hogy az elmúlt évtizedekre jellemző "oktatáspolitikai hitek" (erős átpolitizáltság, mindenhatóságra törekvés, a hosszú távú tervezés fetisizálása stb.) következtében tovább növekedett az irányító apparátus életidegensége, teoretizáló hajlama. "Korábban a helyi irányításon keresztül vezetett az út a központi irányításhoz és a minisztériumokba, mostanában azonban, különösen a hatvanas és hetvenes években, szinte kizárólag az egyetemekről és főiskolákról érkeztek a központi hivatalokba és a minisztériumokba" -- jellemzi a növekedés időszakát J. Numminen.

A központi és helyi oktatásirányítás, valamint a tagjait minden túlmunkától "orwelli módon védelmező" tanári szakszervezet (OAJ) bürokratikus háromszöge az oktatásügy túlszabályozásához vezetett. Az oktatáspolitikai -- az

²Ez a rész a Suomen Kuvaletti (1986. 17. sz.) és a Kanava c. folyóiratok oktatáspolitikai vitáit dolgozza fel.

elmúlt évtizedek reformhullámából némileg kiábrándulva — most az oktatási rendszer belső fejlesztésére helyezi a hangsúlyt.

Az oktatási rendszer és a gazdaság új típusú igényei³

A második világháborútól napjainkig terjedő időszakban Japán mellett Finnország gazdasága növekedett legdinamikusabban a világon. Finnország nem egyszerűen csak követte a nagy világgazdasági átrendeződést, hanem egyes szűk, a nagyok által "üresen hagyott" fejlesztési részeknél csúcstechnológiákkal jelentkezett. A csúcstechnológiával dolgozó hazai vállalatok megjelenése a hetvenes évek végére, nyolcvanas évek elejére tehető. Ez azt jelenti, hogy a radikálisan más, újszerű képzést igénylő vállalatok éppen megvalósított, ráadásul erősen politikai indíttatású oktatási reformokkal találták szembe magukat. Az érdekellettek az elmúlt év "job interview"-i kapcsán váltak nyilvánossá, amikor a bankok a kitűnően érettségizettekkel szemben a szükséges képességeket (agresszív rugalmasság, gyors döntésképeség, egyéni gondolkodás, határozott megjelenés) felmutatókat részesítették előnyben. "Az általános iskolát engedelmes kislányoknak teremtették, nem pedig a lányoknál lassabban érő kölyköknek. Az olyan fiú, aki jól boldogul az általános iskolában, annyira eltorzul, hogy egyáltalán nem szabad vezető állásba helyezni" — kérdőjelezi meg az egész oktatási rendszer kompetenciáját a Rauma-Repola nagyvállalat igazgatója.

A gazdasági szféra képviselői sűrgetik a nyelvoktatás intenzifikálását, minden iskola számítógéppel való ellátását, a permanens képzés — ezen belül különösen az átképzés — rendszerének kiépítését, a tanulási támogatások további növelését, a különböző iskolaformák közti falak "felpuhítását", átmenetek megteremtését. (Megjegyzendő, hogy a javaslatok nem tartalmazzak újabb szervezeti reformokat, inkább a már meglevő, fejlett oktatási kapacitások jobb kihasználására építenek.) Az említett igények az oktatásirányítás egyetértésével találkoznak. Nem mondható el ugyanez a felsőfokú oktatás jövőjével és az ún. tehetséges gyerekek külön oktatásával kapcsolatos vitákról.

Az OECD-tagállamokban kibontakozóban levő tendencia keretében a gazdasági szféra — saját vállalati kutatóintézeteinek létrehozása és dinamikus fejlesztése mellett — az állami felsőoktatást is megpróbálja közelebb hozni a saját fejlesztési tevékenységéhez. Finnország számára különösen a svéd

³L. a Helsingin Sanomat c. napilap 1987-es iskolavitáját, az egyetemekről pedig: J. Numminen: Yliopistokysymys (Az egyetemi kérdés). Helsinki, Otava, 1987.

gazdaságot és felsőoktatást "koordináló" szervezet létrehozása tűnt kihívásnak. A közös projektekkel, bér munkákkal és "terepismeretként" legitimált vállalati orientációval szembeni erős ellenállás azonban aligha tesz lehetővé technokrata áttörést az elkövetkező években:

— Az egyetemek oktatói és diákjai a tudomány szabadságának nevében utasítják el a kezdeményezést.

— Az elmúlt évtizedek oktatási reformjait létrehozó társadalmi esélyegyenlőség—területi esélyegyenlőség koalíciónak aligha lehet érdeke a korábbi évtizedek iskolaalapítási lázában létrehozott vidéki egyetemek és főiskolák jelentőségének csökkentése.

A tudománypolitikai állásfoglalások tükrében a finn oktatáspolitikai irányítás mind a szocialista országok (akadémiai és más kutatóintézeteinek hálózata), mind pedig a nyugat-európai államok gyakorlatát (vállalati, profitorientált kutatóintézetek hálózata) elutasítja. J. Numminen a nemzetközi trendeket is figyelembe véve arra figyelmeztet, hogy az "Európa egyetemei 2000-ben" c. 1983-ban Strasbourgban megrendezett konferencián a technokraták és az egyetemek szociálpolitikai funkcióit hangsúlyozó liberálisok közötti vita az egyetemek jelentőségének kiemelésével végződött. A finn oktatáspolitikai irányítói szerint az egyetem, mint történelmi képződmény, olyan hatalmas előnyökkel bír (interdiszciplinaritás, értékluralizmus, tudományos iskolák közvetlen találkozása, információkkal telítettség, naponta változó nagyvárosok ösztönző közelsége), ami a jövőben csak fokozhatja jelentőségét. A hivatalos állásfoglalások kiemelik a főiskolák eddig kevésbé kiaknázott tudományos potenciáljának fontosságát.

A felsőoktatási vitához hasonlóan az ún. tehetséges gyerekekkel való külön foglalkozás kérdése is oktatáspolitikai világtrend. Itt azonban a vita — a téma természeténél fogva — korán politikai jelleget nyert. A vita az új, koalíciós kormány élén álló, mérsékelt konzervatív H. Holkeri miniszterelnök beszédével robbant ki. Holkeri kijelentette: "A mindenki elsajátít mindent elvében bízva túlságosan nagyratörő célokat tűztek ki az általános képzésnél. Miközben megpróbálják az egész népességet egy elérhetetlenül magas szinten képezni, reménytelen vállalkozásba ölik egy kis nemzet gazdasági és szellemi erőforrásait... Ugyanezeket az erőforrásokat a különböző területeken tehetségesnek bizonyult csoportok nemzetközi csúcsszintre hozása is igényelné. Csakis ezáltal tudnánk megőrizni Finnország pozícióját a tudomány és gazdaság kemény nemzetközi versenyében." A 12 éves, kötelező általános képzés szociáldemokrata ideáját a következő módon utasítja el: "Veszélyes tényezőnek bizonyulhat az oktatás színvonalának várható esése, amit mi, az

élenjárókhhoz képest kis nemzet, egyszerűen nem engedhetünk meg magunknak." A miniszterelnök beszéde rendkívül éles vitát váltott ki. A tanárok szakszervezetének elnöke, V. Ranne szerint Holkeri beszéde "a történelem lövészárkaiból mászott elő", "Holkeri beszédét nem hozzáértő személy írta. Már évek óta senki nem állította, hogy mindenki mindent képes elsajátítani." A szociáldemokraták részéről P. Ala-Kapee, volt oktatási miniszter válaszolt:

"Nyilvánvaló, hogy az iskolázottságra komolyan hat a szülők társadalmi-gazdasági helyzete. A jómódúak minden esetben iskoláztatják gyermekeiket. Kiesnek viszont többek között a sérültek és az olyan gyerekek, akik nem örökölték otthonról egészséges önbecsülést és tanulási motivációt. Holkeri javaslata azt jelentené, hogy egy kis nemzet veszni hagyná tehetség-tartalékainak egy részét." A szociáldemokraták óvnak a Nyugat-Európából vagy az Egyesült Államokból importált tehetség-definícióktól és a permanens képzés kiépítését szorgalmazzák. A jelenlegi oktatási miniszter, Ch. Taxell nyilatkozatában támogatta a tehetséggondozás fejlesztését, de elvetette speciális elitiskolák létrehozásának gondolatát.

Vita a tanárképzés reformjáról

A szervezeti reformok üdvözítő hatásának elmaradása, az iskolarendszer belső fejlesztésének előtérbe kerülése felértékelte, kulcselemmé tette a tanárképzést.

A tanári pálya ma Finnországban jól fizetett és vonzó hivatás. A pályára jelentkezők számának növekedése azonban nem járt együtt a színvonal növekedésével. Az egyetemet megelőző 12 iskolaév, majd az egyetemi tanulmányok 5-6 éve teoretikus, életidegen tanárjelölteket eredményezett. Nem segíthetett ezen az eredetileg "mélyvíz"-nek szánt gyakorlóiskolák elavult hagyományokat közvetítő rendszere sem. Fokozatosan növekedett a kiégett (burnt out) vagy a pályát elhagyó tanárok száma. A tanárképzés problémája a tanárcentrikus finn iskolarendszer továbbfejlődésének egyik fontos akadályává vált. A sajtó, a pedagógia és az oktatásirányítás egyaránt "nevelésügyi felvilágosodást" hirdetett meg. A tanárképzés a következő pedagógiai értékrendbe ágyazva újulna meg (lásd 1. ábra).

J. Numminen államtitkár és E. Viljanen, a Finn Neveléstudományi Társaság elnökének állásfoglalásaiból új tanárképzési koncepció rajzolódik ki.⁴ Az

⁴Suomen Kuvalehti, 1987. 6. sz. és J. Numminen: Suomen koulun tila tänään (A finn iskola helyzete ma). In: Kanava, 1986. 9. sz.

személyes nevelési kultúra a tanár: nevelő, gyakorló nevelődő, a kultu- rális örökség to- vábbfejlesztője
a változás és fordulat kora 1980--2000 a tanár: bizonytalan, megza- varodott, lázadó, értékkereső
tekintélyelvű igazgatási kult. 1960--1980 a tanár: technokrata, tudásel- osztó és -mérő, a kulturális örökség felejtője
tekintélyelvű nevelési kultúra a 60-as évekig a tanár: példakép, tekintély, a kulturális örökség továbbadója

1. ábra

egyelőre még vitatott elképzelés lényege a változó iskolában (a tantárgyi és osztálykeretek felpuhulása) is helytálló, sokoldalú tanártípus preferálása. Eszerint a tanárnak tanulók három vagy három és fél évig — a gimnáziumi anyag magasabb szintű elsajátítása helyett — a később oktatandó tantárgyak tudományos alapjaira, neveléstudományi tanulmányaikra és gyakorló tanításaikra koncentrálnának. Ezután a jelölt tanulmányait megszakítva egy, két vagy három évre gyakorló tanárként helyezkedne el, és csak a próbaévek után kerülne vissza főiskolájára. Itt egy év alatt letenné neveléstudományi záróvizsgáit és elkészítené diplomamunkáját. A főiskolán eltöltött záróévre a korábbinál jóval hatékonyabb szakmai továbbképzés épülhetne. A gyakorlóévek alatt reális kép nyerhető az oktatás hétköznapijairól, ami csökkenthetné a kiégett, csalódott vagy pályaelhagyó tanárok számát. A javaslat szerint a tanításból főiskolai záróévük befejezésére visszaérkező tanárokat a gyakorlótanításra kiküldött tanárjelöltek helyettesítenék. Bár a munka és a család kötöttségeiből való egyéves visszatérés problematikusnak tűnik, a koncepció kidolgozói szerint a permanens képzés kényszere folytán, az ilyen típusú

mozgások hamarosan kivételtől szabállyá válhatnak és a társadalomnak biztosítania kell az ehhez szükséges feltételeket.

A finn oktatást érintő viták lényegében össz-európai problémákat tárgyalnak. Finnország adottságai sohasem tennének lehetővé egy svédországihoz hasonló, önálló oktatási modell létrehozását. A viszonylag kis lakosság, a világtrendektől való erős függés állandó alkalmazkodást követel. De talán éppen ez teheti számunkra izgalmassá a finn oktatáspolitikai útkeresését.

DEÁK ZSUZSA—VÁMOS DÓRA

INFORMATIKA, TÁRSADALOM, OKTATÁS

A Közgazdaságtudományi Egyetem Tervezési Intézete Társadalmi és Művelődéstervezési Osztályának egyik kutatása azzal foglalkozik, hogy az információs technikák és technológiák hazai elterjedését mennyiben követeli meg, segíti elő a társadalom fölkészültsége vagy másként fogadókészsége.

Az eddigiek során az informatika és a társadalom összefüggéseit vizsgáló hazai és nemzetközi kutatások eredményeire, helyzetelemzéseire támaszkodva megpróbáltunk értelmezési keretet, vizsgálódási szempontokat kidolgozni az informatika iránti társadalmi fogadókészségről, a számítástechnika társadalmi hatásrendszeréről Magyarországon.

A kutatás első fázisában az információs társadalom kialakulását tárgyaló nyugati elméleteket, országokonkénti jelentéseket és a hazai helyzetet szembesítettük. Viszonyaink leírásait az utolsó tíz évben megjelent tanulmányok, közlemények összefoglalásával, szakértőkkel, vezetőkkel készített interjúkkal és néhány számítástechnikai profilú felhasználó intézményben végzett esettanulmánnyal alapoztuk meg. A szembesítés eredményeként jól érzékelhető az a felemás helyzet, ami a hazai állapotokat jellemzi: alacsony szintű, átgondolatlan a technikák jelenléte, ami igen nagy lemaradást konzervál, viszont az egyéni törekvésekben egyre türelmetlenebb a fölzárkózás igyekezete. Természetesen ezt az ambíciót erőteljesen mérsékli a különböző információhordozó és -feldolgozó eszközök hiánya, a robottechnikával és általában a mikroprocesszorokkal való ellátottságunk fehér foltjai. Telefonhálózatunk még a fővárosban is alacsony értékeket mutat, vidéken viszont csak a legfejtlenebb országok telefonellátottságával versenyeztethető. A termelésben

alkalmazott robotok számát tekintve sem tudjuk hasonlítani a fejlett gazdasági régiókhoz paramétereinket.

Az információs társadalom hazai képének fölrajzolását nehezíti, hogy számítógépesítésünkre is inkább a közép- és a kisgépek elterjedése jellemző. Az ún. nagygépek kis száma, illetve összekapcsolhatóságuk problémái miatt sem alakulhattak ki s még most sem alakulnak azok az átfogó, nagy rendszerek, amelyek az információ áramlását megkönnyítik, illetve elő is segítik.

Az itt élő emberek viszont nem akarnak és nem is nyugodnak bele, hogy mindennapi életvitelük jelentősen elmaradjon az európai életformától, ezért minden alkalmat megragadnak, hogy hozzájussanak a legszükségesebb technikai eszközökhöz. Így terjed a lakosság és a vállalatok körében a PC is, kihívást teremtve az iskolai számítástechnikai képzésnek, oktatásnak.

A lakossági fogadókészséget sokoldalúan szeretnénk leírni. Ezért vizsgáljuk például a munkaerőre irányuló keresletet és a szakjellegű képzés kínálatát apróhirdetések elemzésével. A következő generációk számítástechnika iránti fogékonyságát feltételezhetően nagymértékben befolyásolja az intézményes nevelés-oktatás, ezért fordítunk figyelmet az oktatási rendszerben folyó számítástechnikai képzés elemzésére.

A gépek elterjedésén, az iskolai képzésen kívül foglalkozunk még az iskolán kívüli művelődési formák informatikai irányultságú programjaival, a szakemberek más típusú fölkészültségének kritériumaival, a foglalkozási szerkezet átalakulásával, a piaci helyzet értékelésével, a társadalmi struktúra és mechanizmus serkentő és gátló hatásaival. Az egyes részvizsgálatok eredményeit úgy akarjuk összefoglalni, hogy abból a következő időszak szükséges teendői kiolvashatók legyenek.

Mivel a kutatás még nem zárult le, csak néhány, az oktatásüggyel kapcsolatos megállapításunkat mutatjuk be.

A téma oktatásügyi vonatkozásait kutatva megvizsgáltuk, hogy az elmúlt időszakban hogyan foglalkozott a hazai pedagógiai sajtó e kérdéskörrel, milyen célokat fogalmazott meg, milyen eredményeket mutatott be és milyen problémákat tárt fel. Áttekintve a pedagógiai folyóiratok e témakörben 1980–1987 között közölt írásait, szembetűnő, hogy a téma iránti érdeklődés periodikusan változó. 1980-ban még magas az e tárgykörben közölt írások száma, ezt a figyelem lanygulása követi, majd 1985-ben ismét megnövekszik a publikációk száma, s ha ezt nem is éri el, de viszonylag magas a következő két esztendőben is. A publikációk kétharmada a számítástechnika oktatásügyi alkalmazásának lehetőségeivel, eredményeivel és akadályaiival foglalkozó elemző tanulmány. A többi könyvismertetés, beszámoló a külföldön, esetleg konfe-

renciákon szerzett tapasztalatokról, illetve tudósítás a hazai tanácskozások eseményeiről. (Meggjegyzendő, hogy a szóban forgó 54 publikációból csak 4 láttott napvilágot a Magyar Pedagógia hasábjain.)

A számítástechnika oktatásának, alkalmazásának kérdése folyamatosan jelen van a felsőoktatásban, a közoktatás felé csak az évtized közepén fordul erőteljesebben a figyelem, a pályaválasztási szakemberek szinte egyáltalán nem foglalkoznak a számítástechnikai képzés, számítástechnikai foglalkozások megjelenésének vizsgálatával, a tanácsadásban hasznosítható következtetésekkel.

E tudományos publikációkban leírt eseményekből, tényekből, adatokból sajátos módon (ha nem is a folyamat teljességében, de) kirajzolódik a számítástechnikai oktatás hazai fejlődése. A fejlett technika, technológia eredményei s az alkalmazásukra történő felkészítés sürgető követelménye a felsőfokú szakemberképzésben jelentkezik legkorábban. Az oktatási rendszerben felfülről lefelé — felsőoktatás, középiskola, általános iskola — terjed el a számítógépek alkalmazása. Itt érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a szakmunkásképzéssel kapcsolatos eseménytörténet nem olvasható ki e publikációkból, s csak 1986-ban fogalmazza meg az egyik szerző azt, hogy a mikroelektronika, robottechnika ipari elterjedése, a minőségi munkaerőszükséglet megjelenése következtében a vállalatoknak is fel kell ismerniük a magasabb színvonalú iskolai szakképzéshez fűződő érdekeiket.

A számítástechnika mai súlya, helye és szerepe a magyar felsőoktatásban mintegy húszéves tevékenység eredménye. Ez mindenképpen figyelmeztet arra, hogy indokolatlanok a közoktatással szemben megfogalmazódó türelmetlen vagy illúziókkal teli, gyors és látványos eredményeket sürgető elvárások. A felsőoktatásban a számítógépek megjelenése teremtette meg az igényt és a lehetőséget a felhasználási módok keresésére, bővítésére. Ahogy az egyik tanulmány szerző fogalmaz: a gépek beszerzése, telepítése volt a számítástechnikai kultúra terjedésének első szakasza. Ezt követte a kész programok beszerzése, a hallgatók, oktatók géphez szoktatása játékprogramok segítségével. A harmadik szakaszban már megjelenik a házi programkészítés, a nem kifejezetten számítástechnikai szakemberek is bekapcsolódnak a tevékenységbe, a hallgatókat megtanítják a gépek kezelésére, és intézményen kívülről érkező feladatok számítógépes megoldását is vállalják. A negyedik szakasz jellemzői: kommunikáció a géppel, az időtakarékoság, az ember tehermentesítése — most vannak terjedőben.

E fejlődés egyes állomásai nyomon követhetők a képzési célok, a képzés tartalmának változásában is. Például a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen, ahol

1967-ben vezették be a szakmai tárgytól elkülönülten a számítástechnika oktatását, 1986-ban alapozó, módszertani kiegészítő és felhasználó, alkalmazó jelleg szerint, a szaktárgyi struktúrába szervesen illeszkedve, hat tantárgy keretén belül oktatják a számítástechnikát, de már a továbbfejlesztésen gondolkodva tervezik "Az informatika alapjai" és a "Gazdasági informatika" tantárgyak bevezetését.

A publikációk szerzői nemcsak az eredményekről tudósítanak, hanem rávilágítanak azokra a gondokra is, amelyek szerintük akadályozzák a számítástechnikai képzést. Az egyes tanulmányokból kigyűjtött konkrét példákat most mellőzve, a csoportosítás után a következő főbb területek emelhetők ki: pénzügyi-finanszírozási problémák, tárgyi feltételrendszer hiányosságai, személyi feltételek, szemléleti korlátok, szervezeti korlátok. Már ebből a felsorolásból is nyilvánvaló és az elkészült interjúk tapasztalatai is megerősítették, hogy a számítástechnikai képzés gondjai azonosak az oktatásügy működési zavaraihoz, más vonatkozásokban már vizsgált ellentmondásokkal. Az oktatásügy működési mechanizmusai jelentős mértékben meghatározzák, befolyásolják bármiféle újító kezdeményezést, adott esetben a számítástechnikai képzés iskolai megvalósulását.

Az iskolai számítógépes program hazai megvalósulását, a számítástechnika iskolai terjedését befolyásoló megyei és iskolai szintű szervezet-szociológiai tényezőket vizsgálta 1986/87-ben egy kutatócsoport Csáki Mihály vezetésével, az OMFB "Elektronizáció és társadalom" c. kutatási programja keretében. E kutatás tapasztalatai szintén a fenti következtetésig jutnak el. Hangsúlyozzák ugyanakkor azt is, hogy a számítástechnikával kapcsolatos tanulói, pedagógus attitűdök és a számítástechnika terjedésének iskolai-pedagógiai hatásai még nagymértékben feltáratlanok. Idő és pénz hiányában mi sem foglalkozunk az információs társadalomnak személyiségjegyekkel szemben megfogalmazható követelményeivel (nyitottság, kommunikációs készségek, alkalmazási képességek stb.) és ezek iskolai jelenlétével.

Ide kívánczik még egy megjegyzés: miért van az, hogy miközben az informatikák iránti fogadókészséget kívánjuk vizsgálni, mindig a számítástechnikáról beszélünk.

E probléma megjelölése rögtön rávilágít a magyarországi helyzet egyik legnagyobb ellentmondására. Az iskola nem a társadalom informatizáltságának kihívásával találkozott, hanem az új technikai eszköz, a számítógép megjelenésével, részben mint felülről, központilag kezdeményezett oktatásfejlesztési törekvéssel. A válaszok is ennek megfelelően alakulnak: a családokban a játéktanulmányok iránti érdeklődés, az iskolában a programozási nyelv tanítá-

sa. Meglehetősen szűk körben terjed és nemigen látszik véleményformáló, tevékenységmódosító hatása annak a nézetnek, hogy a számítógépet és a számítástechnikát az információszerzés, -kezelés, -feldolgozás eszközeként kell tekinteni. Az ilyen irányú szemléletformálásért az MTA Elnökségi Köznevelési Bizottsága és Szűcs Ervin publikációi tették a legtöbbet.

RÉTHY ENDRÉNÉ

A TUDOMÁNY SZOLGÁLATÁBAN

P. Ja. Galperin

(1902–1988)

A nemzetközi hírnevű, széles látókörű tudós, akadémikus, Pjotr Jakovlevics Galperin, a moszkvai Lomonoszov Egyetem Pszichológiai Fakultásának volt tanszékvezető professzora, 1988. március 25-én, életének 86. évében elhunyt.

Személyiségének varázsa, a fiatal kutatók iránt tanúsított jóindulatú segítőkészsége összekapcsolódott azzal a kompromisszumot nem ismerő harccal, melyet a vulgarizmus, a dogmatizmus, az igénytelenség, a "tudományos" szűrkesség és a divatos terminológiák tartalmi üressége ellen vívott. A szovjet társadalom fejlődésének nehéz periódusaiban, a szó és az írás erejét ismerő és birtokló ember következetességével hangsúlyozta, hogy a tudományos eredmények függetlenek az elismertségtől, címeiktől, hivatalos tisztségeiktől. Az utókorra hagyott jelentős, sokrétű, iskolateremtő munkáiból azt a korszerű, koherens oktatási koncepciót szeretnénk — a teljesség igénye nélkül — a tudósnak tiszttelegve felidézni, mely átfogja az oktatási folyamat egészét, annak elméleti és gyakorlati aspektusait.

Elméletének kifejtésében támaszkodva Vigotszkij (eszköz- és jelhasználat koncepciója) és Leontyev (tevékenységelv) munkásságára, felhasználva Piaget interiorizációs elméletét (azzal az eltéréssel, hogy a spontán alakulás helyett az aktív alakulást állította középpontba) originális szintézist hozott létre. Koncepciója kiváló munkatársak egész sorára hatott megtermékenyítően, újabb és újabb kísérletek elindítására ösztönözve őket (Talizina, Elkonyin, Davidov, Obuhova, Morgun és még sokan mások).

Galperin a tradicionális oktatás kereteit túllépve, mindenekelőtt a tanítás és tanulás hatékonyabb útjait és módjait kívánta elméleti és gyakorlati

úton feltárni. Kiindulópontként a tanulás valódi feltételének, az aktív cselekvéses tapasztalatszerzésnek a módjait elemezte.

Galperin jelentősége éppen abban van, hogy nem azt tanulmányozta, hogyan formálódik a tanulási tevékenység, hanem azt, hogy az előre meghatározott sajátosságokkal rendelkező, kialakítandó tevékenység (kritérium) létrejöttét miképpen is lehet a pedagógiai folyamatban biztosítani. Feltételezése szerint a külső, materiális cselekvésből fokozatosan interiorizálódva alakulnak ki az értelmi tevékenység belső műveletei. A gyermek ugyanis egy új tevékenységet csak a tárgyakkal való külső manipuláció segítségével tud végrehajtani, s csak fokozatosan lesz képes arra, hogy a tevékenységet mentális síkon is elvégezze. Az oktatás feladata, hogy adekvát tevékenységi formák szervezésével a tanulók egyszerre szerezzenek ismereteket és sajátítsák el a megismerés és a tevékenység műveleteit, a gondolkodás módszereit.

Az emberi tudás és megismerés alapja tehát a tárgyi cselekvés, melynek döntő mozzanata az orientáció, az a tájékozódó tevékenység, melyet a cselekvésben játszott objektív szerepe folytán a "megértés" szakaszának tekint Galperin. A gyermek számára a valóság kezdetben kaotikus, kusza, meg kell tanulnia azt elrendezni a logika elegáns eszközeivel. Az orientáció magában foglalja a tapasztalt körülmények feldolgozását, a cselekvés tervének körvonalait, végrehajtásának ellenőrzését és korrekcióját. A tájékozódási szakaszban lezajló megfigyelés alapvetően meghatározza a végrehajtás minőségét. Azoknak a feltételeknek az összességét, amelyek az egyént a cselekvés végrehajtása során ténylegesen (aktuálisan) irányítják, a cselekvés orientációs bázisának nevezzük.

Galperin az orientációs mód minősége szerint különíti el a tanítás különböző típusait. Az orientáció típusa, a tudás megszerzésének módja, a formálás milyensége belső kapcsolatban van ugyanis a tanulás meghatározott típusával.

A tanulás első típusánál a tanuló nincs birtokában néhány olyan feltételnek, ami az új tevékenység helyes végrehajtásához szükséges, s ezeket képtelen segítség nélkül megszervezni. A kellő feltételek hiányában a tanuló vakon próbálkozik, s próbálkozásai során a hibázás elkerülhetetlen, de véletlen siker is előfordulhat. A tanulás maga irányítatlan, nem vezet a tevékenység megértéséhez, s transzferhatása nem kielégítő. A tanulóknak az új feladatokhoz való viszonyulását az utilitárius attitűd jellemzi.

A tanulás második típusánál a tanuló a feltételek teljes rendszerét birtokolja ahhoz, hogy helyesen oldja meg az új feladatot. (A pontos orientálódáshoz a jelzéseket, feltételeket a tanár biztosítja.) Ebben az esetben a

tanulás folyamata lényegesen lerövidül, így minden olyan helyzetben jól alkalmazható ez a tanítási típus, ahol gyorsan kell a tanulási eredményt elérni. Ez a tanulási mód azonban nem tanítja meg a tanulókat gondolkodni, bár transzferhatása egy kicsit nagyobb, mint az első típusnak, de a különböző minőségű feladatoknál elég nagy fluktuációt mutat. A tanulók érdekeltsége a tanulási folyamatban a feladat sikeres és egyre tökéletesebb megoldásán keresztül, megnövekszik, de a tanulás iránti attitűd utilitárius marad.

Mindkét tanulási mód hiányosságai új feladat elé állították Galperint: meg kellett tanítani a tanulókat arra, hogy maguk alakítsák ki a teljes orientációs bázist a megoldandó új feladatok meghatározott körében. Mindez abban az esetben lehetséges, ha a tanulót olyan elemzési módszerek birtokába tudjuk juttatni, amelyek révén képes lesz egy tárgykör bármilyen jelenségre vonatkozóan segítség nélkül felépíteni a teljes orientációs bázist. Ez pedig csak a tanulás Galperin által konceptuálisan kidolgozott harmadik típusánál épülhet ki biztonságosan. Ez a tanítási-tanulási mód a tanulmányozott terület jelenségeinek analíziséhez nyújt általános metodikát (sémák, pat-
ternek formájában). Ennek segítségével a tanulók maguk építik ki bármilyen új feladatnál a teljes orientációs tevékenységi alapot és öntevékenyek annak elsajátításában is. Az adott területen teljes transzferhatás épül ki, hisz ez a forma nem a konkrét jelenségeket tanítja meg, hanem magát a struktúrát, ezáltal kiküszöböli a tanulási nehézségek egész sorát: a tanulók egyszerre szereznek ismereteket, sajátítják el a megismerés, az értelmi tevékenység műveleteit, a gondolkodás módszereit és építik ki a tartós, szilárd érdeklődést a tanulás vágya iránt. A teljes orientáció tanulók általi önálló összeállítás és bekapcsolása a saját tevékenységbe az a legfontosabb mozzanat, amely nélkül az ismeretek elsajátítása csak absztrakt, a megértés illúzióját adja csupán, s általa a valódi alkotóképes tudás elérhetetlen.

Amíg az ismeretek alkalmazása a hagyományos oktatás egyik megoldatlan problémája, addig Galperinnél az ismeretek magában az alkalmazás fázisában alakulnak ki, formálódnak, s ezáltal eltűnik a megértés és az ismeretek formális elsajátítása közötti szakadék, kiiktatódik a tanulók életéből a megoldás.

Szoros és egyértelmű kapcsolat van ebben a koncepcióban a tanulás típusa és motivációja között is. Míg a külső motiváció mindig csak kis ideig és szűk tevékenységgel kapcsolatos, addig a harmadik típusú tanulásnál a tanulás belső motivációja alakul ki a tanulóknál: az érdeklődési-megismerési motívum, amely a tanulási mód és szituáció eredménye. Létrehozza a tanulás szükségletét, tudást és megismerést vágyó attitűd alakul ki a tanulócsoporthoz.

Galperin az oktatás módjával kívánta azokat a feltételeket biztosítani, amelyek fokozzák az oktatás hatékonyságát: minden eszközzel felfegyverezni a tanulókat a szükséges tevékenység sikeres teljesítésére. A kutatás, a vizsgálódás és a felfedezés módszereivel magát az elsajátítás módszereit veszik birtokba a tanulók ebben az oktatásban. Eközben a tanulók között aktív viszony alakul ki a kölcsönös segítség, ellenőrzés csoportos, páros és egyéni munka formáiban.

A harmadik típusú tanulás tehát feltárja a teljes értékű irányított tanulás lehetőségeit. A tanulóknak biztosított önállóság itt kitágul, megismereti a tanulókat a kutató vizsgálat módszereivel, mely lehetővé teszi a valódi tudományos feladatokban való orientálódást is.

Rövid áttekintésünkben ki kell térnünk a galperini koncepció kritikájára is, melyet elsősorban Mencsinszkaja fogalmazott meg. Szerinte a harmadik típusú tanulás kizárja a tanulói tevékenységből a hibázás lehetőségét. Ezen állítás naivitás, az azonban kétségtelen, hogy a harmadik típusú tanulás koncepciója tovább elemezte a hibák pedagógiai szerepét az oktatásban. Maga az elmélet hangsúlyozza a pedagógiai vezetés bonyolultságát és finomságát egy adott pedagógiai szituációban. A pedagógus segítségnyújtását kell szigorúan adagolni e folyamatban. Külön elemzi Galperin az előforduló hibákat, azok milyensége szerint megkülönbözteti a megértés, az elsajátítás, a kontroll hibáit, valamint a véletlen hibákat. A másik kritikai szempont szerint a tanuló tanulási tevékenysége a tanár által erősen támogatott, irányított a harmadik típusú tanulásnál. A tanult fogalmak lényeges jegyeit készen, "materializált" formában (pl. kártya, séma) nyújtja a pedagógus, megtanítva a tanulókat arra, hogy velük műveleteket végezzenek, ezentúl meghatározza a tanulók számára a műveleteket és azok sorrendjét is. Ez ellen a kritikai észrevétel ellen — egyetértve Galperinnel — azt mondhatjuk, hogy csak akkor beszélhetünk igazi önállóságról, ha a tanuló rendelkezik megfelelő ismeretekkel, a jártasságok, készségek rendszerével, amelyet aztán fel tud használni a problémák megoldásánál. Az ismeretek, jártasságok, készségek pedig aktív tanulói tevékenység során alakulnak ki, olyan pedagógiai vezetés mellett, mely megmutatja a tanulóknak az elsajátítás fogásait, megkímélve őket a vak-tában keresés, felesleges hibázás és magolás terhéől.

Hosszan tartó, formáló pedagógiai kísérletek keretében több iskolában, több tantárgyban (matematika, anyanyelv és gyakorlati tantárgyakban) kipróbálták Galperin koncepcióját nagy kutatóapparátus és jelentős anyagi ráfordítások mellett. Koncepciójának szélesebb körű elterjedését tudományon belüli és kívüli tényezők akadályozták.

Galperin tudományos munkásságának jelentőségét összefoglalva, kiemelhetjük, hogy a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának fokozását tisztán konceptuális változtatások útján valósította meg.

NAGY SÁNDOR

AZ OKTATÁSTECHNOLÓGIA FUNKCIÓJA A PEDAGÓGIAI INTEGRÁCIÓBAN

(Hol tart az oktatástechnológia?)

Budapest, 1986. OOK-OTT 181 oldal

Nagy Sándor professzor könyvét -- és számos e témakörbe vágó publikációját -- az oktatástechnológia fogalmával, értelmezésével kapcsolatos gondolkodási küzdelem hatja át. Előttünk fekvő könyvében részben definitíve, részben "topográfiaiilag" az oktatástechnológia négy-ötfféle meghatározását, illetve "rendszer-tani" elhelyezkedését adja (vagy engedi) meg. Ez -- szerintünk -- sem ellentmondónak, sem határozatlanságnak nem tekinthető, hanem gondolatilag nyomon követi a probléma "önmozgását"; nem egy skolasztikus igényből fakadó definíció kedvéért, hanem a dolog lényegének a megragadása végett.

Olyan neveléstudományi szintézisre törekszik, amely a hagyományostól a kísérleti jelleg irányában mozdul el, amely tehát ab ovo gyakorlatközeli. Olyan szintézisre, amelyben az egyes neveléstudományi diszciplínák nem elszigetelten, egymástól szigorúan elhatárolva, hanem integráltan vannak jelen.

Miközben az oktatástechnológia problematikáját feszegeti -- ha jól érzékeljük -- kettős célja van:

1. Az oktatástechnológia "helyére tévése";
2. Egyben annak prognosztizálása, hogy a helyesen értelmezett -- és kivitelezett -- oktatástechnológia milyen funkciót tölthet be egy ilyen alakuló neveléstudományi integrációban.

Hivatásos oktatástechnológusok és gyakorló pedagógusok körében egyaránt előforduló értelmezés szerint az oktatástechnológia egyenlő az oktatástechnika címszóval összefoglalható eszközök, eszközrendszerek oktatásfolyamatbeli alkalmazásával (41. o.), jóllehet már Kiss Árpád figyelmeztetett arra, hogy "... a pedagógiai technika vagy technológia nem egyszerűen technikai eszközök beiktatását jelenti a tanítási folyamatba, hanem a tudományosan megalapozott tanítás átfogó jelölése". (Pedagógiai Technológia, 1980/1.) Ezzel teljesen kongruál Nagy Sándor álláspontja: az oktatástechnológia "nem éppen szerencsés fogalmában... nem az összetett szó második felére esik a hangsúly..., hanem... az átfogóan értelmezett tanulás "műveletésítésére", s

a műveletek személyiségfejlesztő hatását optimális módon lehetővé tevő módszerekre és adekvát eszközökre..." Az oktatás- vagy pedagógiai technológia "a tanulási folyamatirányítás pontosabb tervezését... jelenti." (15–16. o. Kiemelések: F. Sz.)

Az oktatástechnológia leszűkített, vulgáris értelmezésével kettős probléma van:

1. Az egyik az, hogy az audiovizuális eszköz csak nagyon esetlegesen iktatódik be az oktatási folyamatba (nem változtatja meg annak minőségét).

2. A probléma másik oldala: az így értelmezett — és kivitelezett — audiovizualitás "kifényezett", "csillogó" formák közt konzerválja (Nagy Sándor szóhasználatával élve: "prolongálja") a tanári közlés, a narráció uralmát, a tanulók passzivitását. ("Audiovizuális prelegálás" -- mondja erre a jelenségre Genzwein Ferenc "Az oktatástechnológia és az iskolai munka korszerűsítése" c. tanulmányában. Tanulmányok a neveléstudományok köréből 1979--1984. Budapest, 1985.)

Nagy Sándor egyetértően idézi a Brian Champness és Jan Young szerzőpárosnak az European Journal of Education egyik, 1980-ban megjelent reprezentatív tanulmányát, "Az oktatástechnológia társadalmi korlátait", melyben a szerzők főként azt kifogásolják, ami az oktatástechnikai szakirodalom olvasásakor azonnal szembetűnik. Ebben ugyanis "nincs hely annak a gondolatnak a számára, hogy a társas kapcsolatok és a személyes kontaktus egyáltalán fontos volna a nevelés folyamatában." (58. o.)

Az amerikai oktatástechnológia bázisa a Bloom-féle céltaxonómia (azért beszélünk "amerikairól", mert onnan indult el hódító útjára, Nyugat-Európába, majd hozzánk is).

"A céltaxonómia pillanatnyi főproblémája — írja Nagy Sándor —, hogy a közismert kognitív, affektív és pszichomotoros szféra Bloomtól eredő, világnézetileg indifferens értelmezését jelentősen át kell alakítani, s a világnézeti-politikai-morális vonulatnak megfelelő helyet kell benne biztosítani. Ilyen értelemben a céltaxonómia nem lenne féloldalas..." stb. (36–37. o.).

Ehhez hozzá kell fűznünk, hogy Nagy Sándor "tájékozódásának" amúgy is egyik — könyvének különböző helyein vissza-visszatérő — fő motívuma a "diktált" és a "szociális" tanulás kettősségének meghaladása (lásd "A szociális tanulás forгатókönyvei" c. alfejezetet (96–100. o.) és a "tanulhatók-e az értékrendszerek"-kel kapcsolatban mondottakat (36. o. stb.). Ami tulajdonképpen annak a keresése, hogy valójában hogyan emelkedhetne az oktatástechnológia a neveléstechnológia szintjére?

A céltaxonómia kérdése kiindulópont; szükséges, de nem elégséges feltétel. Olyan realisztikus célrendszerre lenne szükség, amelytől kiindulva — "lépcsőről lépcsőre" — el tudunk jutni a tanítás ("és" nevelés) legkisebb részecskéiig. Nagy Sándor a pedagógia általánosan deklarált céljaitól egyre inkább a tanítás és nevelés konkretizált céljaihoz, a célok-feladatok-követelmények (bár ezt a nomenklatúrát egy helyütt inkább egy egyértelmű, egységes "cél-hierarchiára" cserélné fel) pontosításához és operacionalizálásához (műveletesítéséhez), innen pedig az oktatás tartalmának elemzéséhez ("szekvenciákra" bontásához), majd az elemzett és strukturált tartalmat "lefedő" adekvát szervezeti formák, módszerek, eszközök és eszközrendszerek ki- ("le") bontásához kíván eljutni.

Ehhez az egész koherens gondolatrendszerhez szerzőnk nem pusztá magányos elmélkedés útján jutott el, hanem — eltekintve előzetes készültségétől, erudíciójától —

a) a programozott tanítás-tanulás elméletének és gyakorlatának — felfutásának, kritikájának, majd "utóéletének",

b) az audiovizuális eszközök alkalmazásának, tapasztalatainak, a velük kapcsolatos kutatásoknak,

c) a rendszerelméletnek a figyelembevételével; s ami egész gyakorlatközeli metodológiájára jellemző:

d) gyakorló pedagógusok, szakfelügyelők beszámolóinak, közleményeinek, a módszertani folyóiratok tanulságos anyagainak szorgos feldolgozásával — és nem utolsósorban: más oktatástechnológiai és "klasszikus" pedagógiai kutatók kutatási eredményeinek példamutató akceptálásával, hasznosításával, a kérdés feldolgozásába való szerves beépítésével.

(Lehetetlen itt név szerint is meg nem említeni Nagy Józsefet, Orosz Sándort, Kiss Árpádot, Zsolnai Józsefet és Zsolnai Lászlót, Rohonyi Andrást, Genzwein Ferencet, Nádasi Andrást, Falus Ivánt, Báthory Zoltánt, Takács E-telt, Gyarakí F. Frigyeszt, Biszterszky Elemért, Tigyí Andrást, Csapó Benőt, Szűcs Pált, Brückner Hubát, Fogarasi Istvánt, Hámori Miklóst, Mészölyné Fehér Katalint, Hunyady Györgynét, Golnhofer Erzsébetet, Tompa Klárát, M. Nádasí Máriát stb. A módszertani folyóiratokban publikálók neveit viszont — a "bőség nyomora" miatt már meg sem tudjuk említeni.)

Nagy Sándor könyvének 78. oldalától a 127. oldalig a software-"tartománnyal" foglalkozik. "Az oktatástechnológia fejlődésében — írja — a software kérdéseknek primátusa van." Ez akkor is így van, ha kezdetben vala a hardware-ék mohó begyűjtése és "felhalmozása" és a hiedelem: "adatok nekünk oktatástechnikai eszközöket és mi hatékonyabbá tesszük az oktatást." És akkor is így van, ha bizonyos "hardware-determinált multimédia-rendszerek" (számítógéppel vezérelt videotechnika) olyan új távlatokat nyitnak az oktatás előtt, aminőket korábban nem is sejtettünk.

"A taneszközök alapvetően software-meghatározottságúak: nem a tananyag-nak kell alkalmazkodni hozzájuk, hanem ezeknek kell adekvátnak lenniük az output-okhoz..." (125. o.).

Valamit meg akarunk tanítani, de hogy mi legyen ez, azt végső soron soha nem a hardware dönti el, nem is az ipar felől, a pedagógiai megfontolások elé vágó gyorsuló kínálat — nem a sziporkázó reklám, nem a technikus és nem a menedzser —, hanem az objektív társadalmi szükségletek, az ezeket a pedagógiai gyakorlat irányába transzformáló kutató-kísérletező neveléstudomány és az utóbbiaknak — jó esetben — megfelelő döntési szféra.

Ezeket a hangsúlyokat nem egy hardware-ekkel kapcsolatos konzervatív averzió tette fel velünk — hiszen például a magnetofon vagy képmagnó óriási jelentőségét az oktatásban nem lehet eléggé méltányolni. Az egész "modernizálásnak" azonban legalább két oldala van. Megfelelő anyagi-technikai szolgáltatások (ellátottság) és másfelől: a pedagógus-érdekeltséget is biztosító központi és helyi oktatási rendszer, az idő- és erőráfordítást vállaló pedagógiai szorgalom — amint erre Nagy Sándor is utal.

A különböző munkafüzetek, feladatlapok, munkatankönyvek, oktató- és pedagógiai programcsomagok ("software-tartomány") jelesen bebizonyították, hogy

- a) visszacsatolás (szabályozás) lehetséges gép nélkül is;
- b) software lehetséges hardware nélkül is.

A "pionírok dogmatizmusát" (az angol G. O. M. Leith kifejezése) sikerült meghaladni. "Ma már... az ilyenféle (különösen... Skinner és Crowder stratégiáival kimunkált) anyagok a pedagógia színterén szinte nem is léteznek... a hajdanvolt programozott tanulás különböző alapvető felismerései beépültek olyan eszközökbe (109–110. o.), amelyeket az imént "software-tartomány" címszó alatt soroltunk fel.

Nagy Sándor — itt csak elnagyoltan ismertetett könyve (146 irodalmi hivatkozással) — maga is egyik tanújele a "klasszikus neveléstudomány" és a modern oktatástechnológia egymáshoz való közeledésének, egymásra hatásának — távlatilag: egybeolvadásának.

Mint Nagy Sándor az "Integrálódási kilátások"-ban (170. o.) írja: "Nyilvánvaló..., hogy a pedagógiai elmélet valamennyi ágának lépnie kell, s nem csak az oktatástechnológiának.

A pedagógiai célelméletnek úgy, hogy a jelenleginél tagoltabb... nemcsak a kognitív és pszichomotoros "szférákat", hanem a szociális, az etikai, az értékrendszerek tanulását lehetővé tevő szférákat is — realizálható módon — fölvegye magába. A nevelélméletnek határozottan abba az irányba kellene lépnie, amit pedagógiai realizmusnak mondanak: így ugyanis könnyebb volna integrálódnia az oktatáselmélettel ... ebbe az integrációba ... az oktatástechnológia jó eséllyel betársulhatna."

GYERMEK, CSALÁD, HALÁL

Budapest, 1987. Gondolat, 419 oldal

A történeti kutatások egyik fehér foltja a hétköznapi történelme, a múltban élt emberek gondolatainak, életvitelének vizsgálata. Egyre nagyobb az igény és a törekvés, hogy a történész és közönsége erre az ismeretlen területre behatoljon. A történettudomány az utóbbi évtizedekben világszerte kísérletet tett arra, hogy módszereit ilyen újfajta kutatásokra alkalmazza. A mentalitástörténet, a pszichohistória angol, francia és amerikai művelői a múlt hétköznapijait vették elemzés alá — eredményeikkel és módszereikkel egyaránt vitát kavargatva.

Neveléstörténeti szempontból az új történetiszemlélet úttörő művelője, Philippe Aries francia történész volt. Sajnos negyedszázados késéssel érkezett meg hozzánk az a munkája, amely a hetvenes években kibontakozott család- és gyermekköztörténeti kutatások elindítója volt. Minden rosszban van valami jó: azóta több nyelven hozzáférhetőek már kritikusaik, követőik munkái is; így több szempont alapján és tárgyilagosabban személhetjük Aries korszakos jelentőségű tanulmányait.

"A gyermek és a családi élet az ancien regime korában" című tanulmány, amely Aries mentalitástörténeti megközelítését talán legjobban példázza, felfogható egy ún. problémátörténeti kifejtésnek is: a gyermekkel, családdal kapcsolatos nézetek történeti vizsgálatára vállalkozott. Túl az újonnan feltárt forrásokon, ismeretanyagon, neveléstörténeti szempontból azért is olyan értékes ez a felfogás, mert a tudatunkban meglévő, "felparcellázott" neveléstörténeti tudnivalókat folyamatában kínálja. Ebben a történelemszemléletben pl. Locke és Rousseau nem elszigetelt tankönyvi fejezetek, előzmény nélküli neveléstörténeti gondolkodók, hiszen a gyermekről vallott nézeteik már megtalálhatóak korábbi forrásokban is — csak éppen e források ilyen szempontból kívül estek a neveléstörténészek érdeklődési körén.

Aries állításait középkori francia források elemzéséből szűrte le. Mind a mai napig zajlik a vita, mennyire általánosíthatók következtetései.

Aries említett tanulmánya 3 nagy fejezetre oszlik. "A gyermekkor felfogása" című először azt próbálja nyomon követni, hogy az évszázadok során milyen elnevezésekkel illették a különböző korú gyerekeket, kiket tekintettek csecsemőnek, kisgyerekeknek, ifjúnak. Az elnevezések, különböző terminusok elemzése alapján következtetett arra, hogy a "gyermekkor felfedezése" mikor

zajlott le, mikor fordult az emberek, szülők figyelme a gyermeki személyiség felé. Következtetéseit emellett olyan új történeti forrásokra is alapozta, mint a vizsgált korszakok képzőművészeti alkotásai (a gyermek mint téma, elhelyezkedése a kompozícióban), az öltözködés (mennyiben hasonlít a felnőttek és a gyermekek ruházatkodása, az egyes ruhadarabok funkciója). Aries szerint a gyermekfelfogás változása a 16–17. századtól érhető tetten: a gyerekeket ekkortól törekeny, megóvandó és jobbítandó lényeknek tekintették, akiknek az egészségéről is gondoskodni kellett.

E felfogással függött össze a szerző szerint az iskoláztatás alakulása. E téma már a második fejezet tárgya. Először talán meglepőnek tűnik a következő megállapítás, de az első fejezet alapján logikusnak kell elfogadnunk, hogy "az iskola ... alapvető célja nem a kisgyermekek nevelése volt. A középkori iskola nem a gyermekeknek szánt intézmény, hanem a papnövendékek képzésére szolgált." (200. o.) Mivel a középkorban nem tulajdonítottak kiemelt jelentőséget a gyermekkorának, az iskola is csak később vált oktatási és nevelési intézménnyé a modern értelemben. A 16–17. századtól, a gyermek jobbításának gondolatával egy időben jelent meg a gyermeki sajátosság gondolata, amely a jezsuiták, oratóriánusok, janzenisták iskoláit újította meg Aries szerint.

A harmadik fejezetben a család történeti elemzését végezte el a szerző. A tanulmánynak ez a része a legösszetettebb; az előző fejezetek legtöbb gondolata építőköve a családról szóló fejtegetéseknek. A gyermekfelfogásról, az iskoláról tett megállapítások adják a kiindulópontot ahhoz, hogy a középkori nagycsaládból az idők folyamán kialakuló modern családtípus ismérveit felvázolja a szerző. Szükségesek itt az előző fejezetben olvasottak, mert kölcsönösen egymásra ható jelenségekkel találkozunk: a gyermek helyzetének változása, iskoláztatása igényének felmerülése alakítja olyanná a családot, hogy az befelé forduló, kisebb létszámú intim közösséggé váljon a gazdasági egyiséget is jelentő nagycsaláddal szemben. Ugyanakkor a családnak ez a változása visszahatott a gyermeki személyiségre is. Az ikonográfiai források itt is nagy szerepet kapnak: a korabeli festmények témaválasztásának változása alátámasztja Aries-nek azt a gondolatát, hogy a szülőkből és gyerekeikből álló ún. "modern" család kb. a 16–17. századtól terjedt el.

Gyermekfelfogás — iskoláztatás — család: nagyívű elemzés pilléreit jelentik e fejezetek. Ami összekapcsolja őket: a tudatos nevelés fogalmának megjelenése és igénye az újkor hajnalán. "A gyermekekről való gondoskodás új fogalmakat, új érzéseket sugallt, melyeket a 17. századi ikonográfia hangsúlyosan és szerencsésen ábrázolt: a modern család felfogását... A kor erkölce

azt parancsolja, hogy a szülők összes gyermeküket — nemcsak a legidősebbet, sőt, a 17. század végén már a lányokat is — felkészítsék az életre. Ezt a felkészítést magától értetődően az iskola biztosítja" — foglalta össze gondolatmenetét Aries (313. o.).

Az évek során nemcsak történészek, pedagógiai kutatók, hanem szociológusok, pszichológusok is bekapcsolódtak abba a vitába, amelyet a tanulmány kiváltott. A sokszor jogos, főképpen történeti módszertani ellenvetéseket tartalmazó kritikák (pl. a különböző társadalmi osztályok nem elég differenciált kezelése) ellenére programadónak tekinthetjük Aries tanulmányát és remélhetjük, hogy a magyar nyelvű megjelenés a neveléstörténészekhez is közelebb hozza a család- és gyermekkortörténetet. Rajtuk kívül haszonnal és élvezettel forgathatja Aries könyvét mindenki, aki szeretné jobban megérteni a gondjaira, nevelésére bízott gyermeket.

Szabolcs Éva

ALAIN RAULT

ÉCHECS ET DIFFICULTÉS SCOLAIRES (ISKOLAI NEHÉZSÉGEK ÉS KUDARCOK)

Paris, 1987. Presses Universitaires de France, 125 oldal

A címben szereplő échec szó 'bukás'-t is jelent, de 'kudarc'-cal fordítom, mert amit a szerző elemez, az sokkal több az elégtelen osztályzatnál. Rault, aki lélektani kutatásokat folytat és professzorként lélektant tanít, ebben a munkájában a kudarcok okozta tanulmányi akadályoknak és nehézségeknek a könyv szerény terjedelméhez mérten széles körét vizsgálja. Kutatási eredményeket ismertet és összegez, a magáét és másokét. Van miből válogatni: napjainkban több tudományszak keresi szorgalmasan az iskolai kudarcok okát. Ideje, hogy ez a munka hazánkban is nagyobb lendületet kapjon; nálunk a múltban a tudományos tényfeltárást jókora részben azzal helyettesítették, hogy a kudarcok miatti felelősséget igyekeztek a pedagógusokra hárítani. A könyv számos megállapítása számunkra kisebb-nagyobb mértékben új és igen tanulságos.

Mindjárt az elején például az a megállapítás, hogy a tanulmányi kudarc relatív fogalom. Ki mit értelmez kudarcnak? A gyöngye érettségi minősítés kudarc az értelmiségi fiúnak, mert veszélyezteti a továbbtanulást, de siker az iskolázatlan munkás főiskolára, egyetemre nem gondoló gyerekének.

A kudarc igen gyakran a tanuló tehetetlensége a tanulás rendjével (tehát nem a tanulnivalóval) szemben. Minden gyereknek ugyanazt és ugyanannyi idő alatt kell megtanulnia, holott a szükséges idő tekintetében nagyok az eltérések; a gyöngé tanulóknak tekintélyes része eredményesen dolgozna, ha több idő állna rendelkezésére. Az átlagtanuló, akihez a tantervet szabják, a valóságban nem létezik, csak statisztikai fikcióként. Ezen a gondon még keveset segítettek. A Franciaországban gyakori évisméltés a korrekciónak nem a kívánt módja. A mi közoktatásunk, mint tudjuk, már felismerte a bajt, de a tanulóközösségen belüli súlyelosztással próbálja kiküszöbölni, ragaszkodva továbbra is az egységes menetütemhez, ezt nevezik differenciálásnak.

Nagy a gyerekek közötti különbség az iskolaérettség időpontja tekintetében is. A törvény értelmében mindegyiknek azonos életkorban kell megkezdeni az iskolát, Franciaországban 6 évesen, jóllehet az anyakönyvi életkor nem határozza meg a mentális fejlődést. Van olyan gyerek, aki már négyévesen elkezdhetné az olvasást, de olyan is, akinek még a hetedik év is korai. Magyarország és több más ország kormányszata bizonyos rugalmasságot tanúsít ebben a tekintetben, de olyan messzire nem mehet, amennyire Rault megállapításai szerint kellene; a nagyon különböző korú gyerekek együttes nevelése, iskolázása alig elviselhető szervezési nehézségekkel járna. Alain Rault is csak általánosságban jelenti ki, hogy a nem megfelelő mentális korban kezdett iskolai tanulás a korai és elhúzódó nehézségek egyik fő oka.

Valószínűnek mondhatjuk azonban, hogy nem az iskolakezdés idejének gyakorlatilag igen nehezen megvalósítható variálása lenne az orvoslás módja (a skandináv modellben is egységesen a 7. a kezdés éve), hanem a tagoltabb, változatosabb tanítási rendszerű és szervezésű iskola. Erre vonatkozóan azonban nincs egyértelmű megállapítás a könyvben, talán azért, mert a szerző nem akar konkrét iskolaszervezési ügyekkel foglalkozni.

Az esélyeket illetően Rault a társadalmi helyzetet és környezetet tartja elsődlegesnek az öröklési tényezőkkel szemben. Figyelemre érdemes vélemény ez napjainkban, amikor megint egyre hangosabban bizonyítják, nálunk is, az értelmi fejlődés genetikai meghatározottságát. (Ennek a recenzióknak a szerzője két olyan francia könyvet ismertetett eddig a Magyar Pedagógiában, amelyek húsz százalékos vagy még kevesebb fontosságot tulajdonítanak a szociális tényezőnek: 1986: 140—143., 1986: 462—464. o.) De a társadalmi determináltság szerepének értékelésében mértéket tart. Éppen ennyire meghatározónak látja az iskola előtti tanulást. Minthogy főként az elemi iskolákat vesszi tekintetbe, megállapítása teljesen logikus és elfogadható, megfelel a tapasztalatoknak is. Az óvoda készíti elő — jól vagy rosszul — a gyereket

az olvasásra. Az olvasás megtanulásában mutatkozó kisiskolás nehézségek hosszú időre, még a középiskolai tanulmányok korában is, nagyon komoly hátráltatói lehetnek az eredményességnek.

A könyv második része azokkal a gyerekekkel foglalkozik kutatások ismeretése és esettanulmányok formájában, akik egészségi okok vagy lelki sérülések miatt viaskodnak nehézségekkel. Ez a rész nem szól közvetlenül a pedagógusokhoz, hiszen az ő kötelességük csak a baj tüneti felismerése, a diagnózis és a terápia a pszichológusok, az ideg orvosok, a gyermekorvosok feladata. Mégis tanulsággal lehet olvasni: megdöbbenve vesszük tudomásul, hogy a léleknek és a gyermeki múltnak milyen mélyeibe nyúlunk vissza azok a vékony gyökerek, amelyeken a veszélyeztetett élmények felszívódnak a személyiségbe.

Rault munkája egyszerű, de igen jó szintézis. Hazánkban is egyre több a családi, egészségi, pszichikus nehézségekkel küzdő iskolás; természetes, mert sokkal többen járnak iskolába, mint régen, és a zavarok most felszínre kerülnek, míg a hajdani iskola nem sokat törődött velük. Lehet ugyan, hogy a sérült vagy nehezen boldoguló gyerekeknek csak a száma növekedett, az iskolásokhoz vagy a korcsoportokhoz viszonyított aránya nem, de a gyakorlatban ennek kevés a jelentősége: ha, mondjuk, tízezerrel több az ilyen gyerekek, kamaszok száma, ez a százaléktól függetlenül tízezerrel több gond az iskolának, az egészségügynek, a mentálhigiéniával foglalkozó szakembereknek és a szociálpolitikának. Érdemes tehát hazánkban is felhívni az ifjú korosztályokkal foglalkozó szakemberek figyelmét arra, hogy mi történik az iskolai kudarcokkal és nehézségekkel kapcsolatosan a nagyvilágban.

(A könyv az Országos Pedagógiai Könyvtár szerzeménye.)

Bán Ervin

REVOLUCIJA – ISZKUSZTVO – DETI (FORRADALOM – MŰVÉSZET – GYEREKEK)

Szerk.: N. P. SZTAROSZELCEVA

Proszvesenyije, 1987. 240 oldal

A fenti címmel a moszkvai Proszvesenyije kiadó tette közzé második, bővített kiadásban azt a dokumentumgyűjteményt (bő és tanulságos jegyzetapparátussal, V. A. Razumnij összefoglaló-elemző utószavával), mely tájékoztat az 1917-től 1923-ig terjedő időszak szovjet-orosz esztétikai neveléséről. A kö-

tet a 70. évfordulót volt hivatott köszönteni, egyben igazolni, hogy ezen esztendőök forradalmi pezsgésének tanulmányozása, a "forrásokhoz" nyúló elemzés segítségét jelenthet napjaink pedagógiai feladatvállalásaiban is.

A gyűjtemény első része V. I. Lenin fontosabb — a magyar olvasó által is alapjában véve jól ismert — megnyilatkozásait mutatja be szemelvényekben. A válogatás hangsúlya a népművelő-felvilágosító munka fontosságára helyeződik, nemkülönben a III. Komszomol-kongresszuson elhangzott híres tételre, a proletárkultúrának az egyetemes emberi kultúrához fűző viszonyáról (arról a bizonyos "minden emberi műről", amelyről, a "bennünk zengő mélyhegedűről" József Attila is olyan szépen szólt).

A kötet második része "Anyagok és dokumentumok" címet visel. A Luna-csarszki vezette népbiztosság műhelyeibe tekinthetünk be. A gyűjtemény az olvasóban azt a gondolati kapcsolatot segíti kialakítani, rögzíteni, amit sejtett, de ilyen világosan dokumentálva még nem ismert: nevezetesen a szovjet-orsz húszas évek művészeti forradalmának (avantgardjának) és pedagógiai — nem kis részt pszichológiai — pezsgésének összetartozását. A korszak jeles művészeti műhelyei, alkotói tűnnek elő az esztétikai neveléssel kapcsolatos dokumentumok bölcsőhelyeiként, szerzőiként, Mejerhold asszisztense, bizonyos J. M. Bondi kiemelkedő alakja a népbiztosság színházi pedagógiai osztályának is, s a kor irodalmának, zeneéletének más alakjai is feltűnnek a pedagógiai, sőt tantervi dokumentumok háttérében. Úgy is fogalmazhatnánk: a korszak elsőrangú művészete saját közönségét tekintette a legifjabb nemzedékben, de úgy is fogalmazhatunk: a korszak elsőrangú művészete telítve volt pedagógiai elhivatottsággal is — ahogyan forradalmi korszakokban általában ez lenni szokott.

Az "Egységes Munkaiskola" alapidokumentumaiból azokat a szemelvényeket idézi a szerkesztő, melyek az "obucsényije" (a passzivitásra épülő tudásátadás) és az "obrazovanyije" (a művelődés lényegeként megjelenő alkotófolymat) közti lényegi különbséget hangsúlyozzák, az új iskola "munkáltató alapjait" — mely alapelvekből valóban egyenesen következik nemcsak a munka, a játék, a művészet egybefonódásának hangoztatása, de a tanulói aktivitásra épülő esztétikai nevelés fontosságának kinyilatkozása is. Az idézett szövegekből átsüt a szovjet húszas évek politikájának, művészetének és pszichológiájának azon közös hite, hogy a szabadság és az alkotás politikai és lélektani (ill. esztétikai) felfogása közt nincs differencia, nincsen feszültség. A szabad gyermeki alkotás és az individualizmustól alaposan megkülönböztetett individualizálás visszatérő fogalmi a korszak esztétikai nevelési

dokumentumainak — az 1987-es válogatás készítője is e hangsúlyokra hívja fel figyelmünket.

Itt olvashatjuk Blonszkij "Munkaiskolá"-jából azokat a passzusokat, melyekben az irodalomtanítás reformjáról szól, arról, hogy vétkes hiba az irodalomtanítást — mint korábban tették — a XIX. század klasszikusainál abbahagyni, a kortárs-irodalom bemutatása éppoly fontos, még fontosabb az, hogy a kamaszvilág aktuális kérdéseire felelő irodalommal találkozzanak a diákok. Sackijnak az APN archívumából kiemelt írását olvashatjuk ("A művészet mint az élet eleme"), a ritmus és a szimbolizáció fontosságára hív fel ebben az írásában — kísértetiesen idézve nálunk az 1970-es években megszületett (új-jászületett?) esztétikai nevelési gondolatokat. Hasonlóképpen a magyar szak-közvélemény számára az 1970-es évekhez társuló fogalmi apparátussal találkozhatunk a képzőművészeti nevelésről szóló dokumentumokban is, az ún. "vizuális nevelés" alaptételeit olvashatjuk az új iskolához fűződő optimista prognózisokban. ("Az új iskola látni tanít meg.") A képzőművészeti alkotó kifejezés fontosságának elve az új iskola "munkáltató" alapelvéből egyenesen következik.

A dokumentumok újraolvasójának még inkább a felfedezés élményét jelentette, hogy az "Egységes Munkaiskola" alapidokumentumaiban, programjában az ún. drámai nevelés milyen hangsúlyos helyet kapott. (A drámai nevelést is úgy tartjuk itthon számon, hogy a század utolsó harmadában az angolszász pedagógiában kidajkált s importált metódus.) Nos, nemcsak azt tudjuk meg — a szín-házalapító Natalia Szac visszaemlékezéseiből —, hogy 1917 és 1920 közt Moszkvában két és fél millió gyerek csaknem 2000 gyerekeloadást nézhetett, hogy 1918 májusában a frissen alakult Gyermekszínházi Tanács jelenti: a Kék Madár és az Andersen-meséből írt Pásztorlányka és a kéményseprő című mesejáték volt a két játszott mű, de a Játék című folyóirat-műsorfüzet már ajánlással közli Mejerhold és Bondi "Alinur" című darabját is, hogy ugyanebben az időben vidéki pedagógusoknak hirdetnek gyermekszínház-rendezői tanfolyamot. Az Egységes Munkaiskola a "dramatizációt" a gyermeki tanulás, elsősorban a szociális tanulás alapvető eszközének tekinti — s ezt az új típusú drámai nevelést élesen megkülönbözteti a "burzsoá iskola" gyermeklélekkel annyira elmentéses felnőttszínházat utánzó, produkciócentrikus színházasdijától. A "dramatizáció" érvrendszerében ott munkál egy érett gyermeklélektan megannyi tapasztalata.

A "Gyakorlatból (visszaemlékezések, cikkek)" című záróciklus írásaiból Lunacsarszkij, Krupszkaja, Sackaja és N. Szac írásait emelhetjük ki. Ezek

összefoglaló áttekintések inkább, bár sok új árnyalattal gazdagítják a képet.

Trencsényi László

JONI SEAGER--ANN OLSON

DER FRAUENATLAS (A "NŐI VILÁG" TÉRKÉPE)

Frankfurt M., 1986. Fischer Taschenbuch Verlag, 127 oldal

A következőkben a nők helyzetével foglalkozó két könyvre szeretném felhívni az olvasók figyelmét.

Az eredetileg angolul megjelent kötet (Women in the World. An International Atlas, London, 1986) a feminista mozgalom tudományos szempontból is figyelemreméltó terméke. A "női világ" térképei olyan összefüggéseket jelelnek meg, amelyek más, például statisztikai eszközökkel aligha lennének megragadhatók. Köztudott, hogy a nők világszerte rosszabb helyzetben vannak, mint a férfiak, a térképeken azonban jól láthatók a regionális különbségek is.

Ghanában például átlagosan hat gyermeket hoznak világra a nők, Magyarországon kevesebb mint kettőt; Angolában száz nő közül legfeljebb egy jut fogamzásgátló szerhez, Belgiumban 76; Afganisztánban a megfelelő korú nők 4%-a tanul közép- és felső fokon, Ausztráliában 88% ez az arány.

A női világ azonban nem egyértelműen osztható fel a "fejlett" és "fejlődő" országok csoportjainak megfelelően, azaz a gazdasági fejlettségből a nők nem profitálnak egyformán. Például Szaúd-Arábiában és Ausztriában egyaránt 20% alatt van a nők aránya az egyetemi oktatók között, ugyanakkor az elemi iskolákban csaknem kizárólag nők tanítanak; Peruban és Kanadában, Nagy-Britanniában és Uruguayban, Törökországban és Magyarországon a nők egyformán alacsony arányban vannak jelen a kormányban; Csád és Románia egyaránt represzív nőpolitikát folytat, amelynek lényege a nők családtervezéshez való jogának erős korlátozása.

Az elmúlt években látványosan megnőtt az iskolarendszerű képzésben részt vevők, s közöttük is a nők aránya. A növekedés üteme különösen feltűnő néhány olyan országban, ahol a nők hagyományosan kiszorultak az iskolapadokból. Nepálban, Szaúd-Arábiában, Pápua-Új-Guineában az iskolába járó lányok arányának növekedése 1960 óta hat-hétszerese volt a fiúkénak. Ennek ellenére

még ezekben az országokban sem éri el ma a közép- és felső fokú oktatásban a nők aránya a tanulólétszám egyharmadát.

Sajátosan "női téma", éppen ezért a hivatalos statisztikák figyelme nem terjed ki rá, a kozmetikai és általában a "szépség-ipar", a szex-turizmus, a legális prostitúció, a nők elleni erőszak. Kartográfiai megjelenítésükből kitűnik, hogy a "női világ" regionális szerkezete e szempontokból sem azonos a hivatalos forrásokból jól ismerttel.

A kötet színes térképeit, szellemes ábráit, grafikonjait érdemes lapozgatni, hogy saját felfedezéseket tegyünk ebben a világban. A kötet összesen 10 témakört mutat be 40 térkép és legalább 80 ábra segítségével. Statisztikai táblázatok részletes fogalmi magyarázatok és terjedelmes bibliográfia egészíti ki a színes, térképes anyagot.

* * *

GIRLS AND WOMEN IN EDUCATION? (LÁNYOK ÉS ASSZONYOK A NEVELÉSBEN?)

Szerk.: DAVID ISTANCE. Párizs, 1986. OECD, 188 oldal

A nők helyzetével foglalkozik ez a könyv is, amely 24 OECD-tagország -- köztük Jugoszlávia -- oktatási rendszerében elfoglalt pozíciójukat és ennek összefüggéseit vizsgálja.

A kötet két részből áll: az okokat és az elméleti háttérrel elemzi az első rész, a második pedig a 24 ország vonatkozó statisztikáit közli. A második rész forrásanyagként igen hasznos lehet a kérdés iránt érdeklődők számára, e rövid ismertetésben azonban nem térek ki rá.

Az első rész fejezeteinek szerzői David Istance -- egyébként a kötet szerkesztője --, Constantina Safilios-Rothschild és Judith Whyte. Az első fejezet a második rész oktatási statisztikáiból emel ki egyes összefüggéseket, az OECD-országokat összehasonlítva idősoros táblázatokban szemlélteti a nők létszámának és arányának növekedését a közép- és felsőfokú oktatásban. A magyarországi folyamatokhoz hasonlóan ezekben az országokban is jelentősen megnőtt a lányok aránya a magasabb iskolai fokozatokban, éspedig olyan módon, hogy egyes, hagyományosan "nőiesnek" tekintett szakirányokban, képzési utakon jelentős mértékű feminizálódás következett be (a humán szférához sorolható szakirányok), míg másutt (matematika és műszaki tudományok) a lányok aránya továbbra is igen alacsony maradt. Általános a megfigyelés, hogy a fér-

fiak uralta szakirányok a magasabb presztízsűek, a lányok hátrányos helyzete tehát átörökítődött az oktatási expanzió útján is. A társadalmi hátrányok fokozzák a nemi hovatartozásból eredő hátrányt: több OECD-országban megfigyelték, hogy a magas presztízsű szakirányokba szinte képtelenek bejutni a munkásosztályhoz tartozó szülők lánygyermekai.

A következő fejezetek a fenti, általánosnak tekinthető folyamatok és helyzetképek okait vizsgálják. A második fejezet a nemek közötti különbségeket elemzi a korai szocializáció folyamatában. Széles szakirodalmi apparátusra hivatkozva jól és kevésbé jól ismert összefüggések sorára hívja fel a figyelmet. A lányokat például több melegség és érzelem veszi körül a családban, viszont a fiúkkal szemben magasabb a család teljesítmény-követelménye, a fiúkat bátrabbakká és függetlenebbekké törekednek nevelni, nagyobb mértékű agresszivitást viselnek el tőlük, mint a lányoktól. Az iskolai szocializáció során a tanulmány a tanári magatartás elemzésére helyezi a hangsúlyt. A lányok hagyományos magatartása kevés zavart okoz az iskolában, könnyíti az adaptációt, ezért a kislányok az első években egyértelműen sikeresebbek az iskolában, mint a fiúk. Másrészt azonban azt is megfigyelték, hogy a pedagógusok több figyelmet fordítanak a fiúkra, gyakoribbak az interakciók, személyesebbek a reakciók. A családi és iskolai szocializáció során közvetített nemi sztereotípiákat erősíti, hogy a kortárs csoport, a tömegkommunikáció, a tankönyvek, de az oktatási rendszer struktúrája is hasonló magatartásmodelleket sugall. E hatásrendszer egyik következménye, hogy a dinamikus emelkedő iskolázottság ellenére sem változott az iskolai és foglalkozási irányok nemi meghatározottsága.

A harmadik fejezet ugyancsak a szocializáció problematikáját járja körül. A nemek közötti különbségeket, illetve ezeknek az iskolázással kapcsolatos összefüggéseit három modell alapján értelmezi: a genetikai deficit, a kulturális eltérés és a biculturális modellek alapján. A genetikai deficit modelljét — leggyakrabban a lányok csekély mértékű matematikai érdeklődését és sikerességét vizsgálták e modell segítségével — elutasítja. A kulturális különbségek modelljét a sztereotípiák és attitűdök kialakulásában és rögzülésében látja meghatározónak, s ezzel hozza összefüggésbe a szakirányok választásában mutatkozó nemi különbségeket. A biculturális modell abból indul ki, hogy a két nem két kultúrát képvisel, s a különböző szociális rendszerek a családtól az iskolán át a nagy-társadalomig ennek alapján szerveződnek. A tanulmány érdekes fejezete tárgyalja azokat az újabb kutatási eredményeket, amelyek a koedukált és a nem koedukált osztályokban folyó nevelő-oktató munka jellemzőit és hatékonyságát sokoldalúan mutatják be.

Ha az oktatáspolitikai célja a tartalékok — tudás-, tehetség-tartalék — hatékony felhasználása, akkor tekintettel kell lennie a fő szocializációs ágensek létére, illetve esetenként ezek megváltoztatására kell törekednie. Ilyen, viszonylag könnyen változtatható eszköz, ágens például a tankönyvek összessége, a tanárképzés súlypontjai.

Forray R. Katalin

HABERMANN M. GUSZTÁV

NEVELÉSFILOZÓFIA ÉS A GYAKORLAT DILEMMÁI KELETEN ÉS NYUGATON

— Rövid híradás egy tudományos konferenciáról —

Hazánk évről évre több nemzetközi kutatási és fejlesztési összejövetel színhelyévé válik. E tény jelentőségét nehéz lenne túlbecsülni. Kevésbé tűnik fel azonban az, hogy a tudósok találkozói a legutóbbi években nemcsak a természet- és műszaki, hanem gyakran a társadalomtudományok problémáit is érintették, és a kelet-, közép- vagy össz-európai eszmecserék mellett mind több alkalommal láttak vendégül magyar konferenciaközpontok igazi világrendezvényeket, amelyeken más földrészek tudósai jelentős arányban képviselték magukat. A korábbinál is nagyobb szükség van tehát arra, hogy felhívjuk a figyelmet lezajlott konferenciákra és azok eredményeire.

Nem voltak könnyű helyzetben a Philosophy of Education: "BRIDGE OR GULF between East and West" (A nevelésfilozófia: híd vagy szakadék a Kelet és a Nyugat között?) elnevezésű tudományos esemény kezdeményezői. Szemben azokkal a diszciplínákkal, ahol megszokott a nemzetközi eszmecsere, vagy éppenséggel patinás tudományos szövetségek, meghatározott ritmus szerint hívnak össze találkozókat, ezúttal úttörő volt a témafelvetés, a találkozó jellege, a színhely és a rendező szerv megválasztása is.

A nevelésfilozófia, a neveléstudomány és határterületei mindeddig olyan territóriumot jelentettek, ahol különböző filozófiai és ideológiai hagyományok, iskolák, vonulatok képviselői ritkán, sőt szinte sohasem találkoztak és vállalkoztak nyílt vitára. Mint a konferencia szervezői megfogalmazták:¹ "Megújult erőfeszítéseket tapasztalunk... a fegyverzetcsökkentési tárgyalásokon, a világpolitikában, az üzleti életben. Úgy tűnik, hogy bolygónk túlélésének előfeltételei közé sorolható a kölcsönös megértés és tolerancia. A nevelés (education) területén azonban mind a keleti, mind a nyugati források tanulmányozása azt a benyomást keltheti, hogy a nevelésfilozófusok még mindig a hidegháborút vívják..." A szervezők határozott kezdeményezéssel fórumot

¹Mihály, O.: Philosophy of Education — Bridge or Gulf between East and West? Első konferencia-körlevél. Budapest, 1988. 1. p.

kívántak teremteni a látszat-ellentmondások feloldására, egymás álláspontjának, állításainak, elméleteinek és filozófiai rendszereinek kölcsönös megismertetésére, a valóban különböző (vagy akár egymást kizáró) nézetek tárgyi-
lagos, magas tudományos igényű elemzésére.

Újszerű volt azonban a javasolt — és az esemény során megvalósult — munkamódszer is: A hagyományos felolvasó ülések álmosító rítusa helyett a kis csoportokban folytatott bensőséges, valódi vitát kívánták előtérbe helyezni. A konferencia méreteit úgy szabták meg, hogy lehetőleg valamennyi résztvevő élő szakmai kapcsolatba kerülhessen valamennyi további résztvevővel. A szekcióüléseken elhangzott közlések jellege, módja, a többszöri visszacsatolást lehetővé tevő inspirált és szabad vita — mely lehetővé tette az alapfeltevések kétségbe vonását is — olyan eljárások, melyekkel a kezdeményezők serkenteni kívánták a nézetek valódi feltárását és ütköztetését.

Aligha tévedünk, ha úttörőnek nevezzük a színhelyet: A pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központ gyönyörködtető architektúrális környezetében, egy egyedi belső elosztású, berendezésű épület termei adtak otthont az eseménynek, nem pedig az Akadémia, az Egyetem vagy szállodák. Végül a jelen ismeretetés írója nem kevés újszerűséget vél felfedezni abban — noha meglepőnek korántsem tartja —, hogy az Országos Pedagógiai Intézet tudományos kutatásokkal foglalkozó egységétől, az Iskolakutatási Tudományos Osztálytól és annak vezetőjétől, Mihály Ottó kandidátustól indult ki a konferencia gondolata. Ez a kis létszámú kutatóhely vállalkozott az előkészítés és lebonyolítás rendkívül szerteágazó, megterhelő munkájára is. Külső ösztönzés nélkül, egyetlen szellemi műhely küzdötte ki mindazokat a feltételeket, amelyek nélkül korszerű nemzetközi találkozó rendezése elképzelhetetlen. A résztvevők reagálása azt igazolta, hogy elképzelésük időszerű és érdeklődést keltő, a megvalósítás pedig sikeres volt. Remélem, hogy az alábbi sorok ízelítőt adhatnak a konferencia gondolatgazdagságából.

Boldizsár Gábor (Művelődési Minisztérium) megnyitója után a négy hosszabb, plenáris előadás egyikét Volodar V. Krajevskij moszkvai professzor (Szovjetunió Pedagógiai Tudományok Akadémiájának Általános Pedagógiai Intézete) tartotta "A peresztrojka ideológiája és az oktatási reform a Szovjetunióban" címmel. Az átépítés és a gyökeres minőségi átalakítás kulcsfontosságú dokumentumaira, köztük Gorbacsov főtitkár 1988. február 18-i beszédére támaszkodva elemezte a peresztrojka alapelveit, majd ezeket az oktatásügy és nevelési gyakorlat átalakításának olyan feladataival ötvözte teoretikus egységbe, mint a diákönkormányzat, a diákok egyéni felelősségvállalása tanulásuk minőségéért, a munkaoktatás, a szakoktatás, a pályaaorientált képzés

gyors fejlesztése, a tanárok társadalmi státusának és anyagi helyzetének javítása, a közoktatás központi irányításának (az oktatáspolitikai döntéshozatali struktúráknak) a gyökeres megújítása. Michael W. Apple madisoni professzor (Egyesült Államok) a redukcionista és esszencialista nevelésfilozófiával szemben az ún. parallelista felfogás egy változatának előnyei mellett érvelt. Elemzésében számottevő helyet kapott az osztályviszonyoknak, a nemi és faji relációknak az oktatásra, annak társadalmi reprodukciós működésére gyakorolt hatása a mai tőkés társadalmakban. John White, a londoni egyetem tanára klasszikus etikai problémák nevelési vetületeit vizsgálta. Előadásának gyűjtőpontjába az érték kategóriák sokféleségét és az értékek közti konfliktusok feloldási módjait helyezte. Boncolgatta a szélsőséges szkepticizmussal és az amoralizmussal szemben felhozható nevelésfilozófiai érveket, mindenekelőtt a nyugati társadalmak belső problémáinak fényében. A negyedik bevezető előadást Mihály Ottó tartotta a szocialista nevelés paradigmájának belső változásairól. Analízise történeti perspektívában tárta fel a fogalmi rendszer és a belőle adódó oktatáspolitikai-gyakorlati konzekvenciák és értelmezések módosulásait a II. világháború utáni koalíciós időszaktól egészen a nyolcvanas évekig a magyar pedagógiában.

Néhány szóval érzékeltethetem csupán a további (immár a szekciókban elhangzott, illetve írásban megismert) munkák sokszínű tematikáját. John J. Furedy (Kanada) a szokratikus vitamódszer, az 'eszmék konfliktusa' jelentőségéről és alkalmazásáról szólt. Klein Sándor és Farkas Katalin munkájának tárgya a humanisztikus pszichológia gondolatrendszerének és gyakorlati technikáinak bevitele a hazai tanárképzésbe, különös tekintettel a Rogers-féle személyközpontú megközelítésre. Walter Feinberg (Egyesült Államok) az elidegenedés jelenségéből kiindulva Kohlberg és MacIntyre erkölcsfilozófiai elméleteit vette bonckés alá, a nevelés számára is levonva fontos tanulságokat. Francis Schrag (Egyesült Államok) a "nevelési hiány" logikai-fogalmi elemzésére vállalkozott, Richard Olechowski (Ausztria) az ember mechanisztikus filozófiai felfogásának és az egyéni szabadságnak a viszonyát vizsgálta közelebbről. Jacob Christensen (Dánia) a dán népiskolák, ill. szabadiskolák elvi alapvetését és történeti fejlődését vázolta.

Sajnos, e helyütt nincsen mód a fentiekhez hasonlóan tanulságos további munkák jellemzésére. Meggyőződésem, hogy számos további előadó gazdagította a konferencia programját olyan szintű eredményekkel, mint a fent említettek, és tisztelettel javaslom az érdeklődő olvasónak az itt kényszerűen mellőzött dolgozatok tanulmányozását is. Erre már ismertetésem elkészítésekor mód van,

mert Horváth Attila és Mihály Ottó szerkesztésében még az esemény előtt sikerült megjelentetni a legtöbb előadás teljes szövegét tartalmazó kötetet.²

A konkrét adatok kedvelői elől nem kívánom elhallgatni a rendezvény néhány "külső" paraméterét. Az eseményre 1988. augusztus 21. és 24. között került sor Pécsen. 16 ország 46 tudósa regisztráltatta magát hivatalosan (az előzetes érdeklődők száma még nagyobb volt). A korábban említett nevelésfilozófusok hazáján kívül érkeztek vendégek Bulgáriából, Csehszlovákiából, Franciaországból, Lengyelországból, Nyugat-Berlinből, Portugáliából, Spanyolországból, Svédországból, Szudánból. Öröndetes tény, hogy az előadók mintegy fele a tengerentúlról, az Egyesült Államokból és Kanadából jött, de legalább ennyire fontos, hogy az Európa Tanács oktatásügyi kérdésekkel foglalkozó szerve (OECD) hivatalosan képviseltette magát.

A két szekció utolsó ülésén számos ajánlást fogadtak el a jelenlévők. Köztük volt az a teljes konszenzust tükröző javaslat, hogy hasonló konferenciákat a jövőben rendszeresen tartsanak. Ezeknek megszervezésére, a keleti-nyugati nevelésfilozófiai párbeszéd folytonossá tételére ügyvivő bizottság (Steering Committee) alakult, melynek elnökéül a konferencia plénuma Mihály Ottót kérte fel.

SZÜCS ÁGNES

A NEMZETKÖZI NEVELÉSTÖRTÉNETI KONFERENCIA X. ÜLÉSE

Idén július 25–28. között a Finnország keleti vidékén fekvő észak-karéliai egyetemi városban, Joensuu-ban rendezték meg az ISCHE (International Standing Conference for History of Education) X. kongresszusát. Mivel a IX. nemzetközi kongresszusnak tavaly Pécs adott otthont Komlói Sándor vendégszerető irányítása mellett, a magyar pedagógus körökben már nem cseng olyan ismeretlenül a neveléstörténészek évi konferenciájának a híre.

Megalakulásakor a Nemzetközi Neveléstörténeti Konferencia európai szervezetként indult, de az utóbbi években egyre több szakember érkezik más földrészekről is az éves találkozókra. Az idén az európai vendégek után az amerikai küldöttség volt a legnépesebb.

²Horváth, A.--Mihály, O. (Ed.): *Philosophy of Education -- Bridge or gulf between East and West*. International Conference of Educational Philosophers. Budapest, 1988. Országos Pedagógiai Intézet. 258 pp.

Az eddigi ISCHE konferenciákon való magyar részvételt (1-2 fő) az idei finnországi messze túlszárnyalta, még soha ennyi magyar szakember nem utazott nemzetközi neveléstörténeti konferenciára hazánk határain túl. Vitathatatlan, hogy a tavalyi pécsi sikeres tanácskozás is szerepet játszott ebben.

A konferencia "A pedagógus pálya társadalmi szerepe és történeti változásai" főtémát tárgyalta, s ezen belül a következő témák köré szerveződtek a szekcióülések (rövidítve):

1. A különböző tanítási tevékenységek története (óvodai nevelésben, általános és középiskolában, szakoktatásban, konzultációs oktatásban...).
 2. A tanárok társadalmi helyzete különböző országokban és korokban.
 3. Az iskolázottsági szint és a tanárképzés színvonala történeti összefüggésben.
 4. A tanárok életszínvonala, anyagi kilátásai különböző történelmi viszonyokban (alkalmazás, fizetés, karrier stb.).
 5. Kutatások, kreatív tevékenységek, pedagógiai reformok alakulása, tanárok kezdeményezései.
 6. Férfi és nő tanárok a neveléstörténetben, a tanári pálya elnőiesedése.
- Mint azt a szekcióülések gazdag témái jelzik a konferencia résztvevői nagyon sok érdekes, gazdag forrásanyagra épülő előadást hallgathattak meg. Egy-egy a nemzetközi összehasonlításra lehetőséget nyújtó előadás után a vita nem fejeződött be a plenáris, ill. szekcióülések végeztével. Nemegyszer bábeli nyelvezavarban, angolul, németül és franciául is folyt egyszerre. (A konferencia ezen a három nyelven fogad el előadásokat, míg a plenáris ülések és központi előadások nyelve gyakorlatilag az angol.)

A neveléstörténeti kongresszussal egy időben tartotta az Óvodatörténeti Nemzetközi Munkacsoport V. ülését, melyen a kisdédóví foglalkozás történetét tárgyalták meg.

A pedagógiai kérdések iránt fogékony soknemzetiségű tudós társaságban új és újabb igények fogalmazódtak meg közös kutatásra, együttes munkára. A már működő két munkacsoport mellé ("Felvilágosodás kora", ill. "Óvodatörténet") két új alakult. Az egyik a "Nemzetközi Cseré"-vel, a másik a "Tanárok társadalmi szerepének vizsgálatát"-val foglalkozik majd.

Valószínű, hogy a pedagógiai kérdéseket kutató elméleti szakemberek gondolatai, problémái nem térnek el lényegesen országonként, s ezért olyan magától értetődő közöttük az általános jó hangulat, mely itt Finnországban is végigkísérte a konferenciát. Észak-Karélia természeti szépségeit bemutató kirándulások is bővítették a lehetőséget a mélyebb személyes kapcsolatok kialakulásának. A Joensuu-i egyetem pedagógiai tanszéke Simo Seppo professzor veze-

tésével gondos előkészítő munkával, őszinte vendégszeretettel és fáradhatatlan segítőkészséggel fogadta a több mint 100 vendéget. A konferencia programján kívül néhány érdeklődő számára azt is lehetővé tették, hogy meglátogathassák az egyetem gyakorló iskoláját az igazgatónő szakszerű vezetésével, ill. hogy megnézhessek a város néhány óvodáját. Így a konferencia résztvevői a már ismertetett témák megvitatása mellett a gyakorlatban ismerkedhettek a finn iskolarendszerrel.

1989-ben a XI. nemzetközi neveléstörténeti kongresszusnak Oslo ad otthont aug. 9—12. között. A norvég kötelező oktatás bevezetésének 250. évfordulója alkalmából a konferencia fő témája "Az általános iskolai oktatás és tanterv" lesz. Néhány főcím az altémákból: Az elemi oktatás céljai és az ehhez használt eszközök; Az állam és egyház kölcsönhatása a nevelésügy területén; Az írni-olvasni tudásért folyó hivatalos vagy magán, egyéni küzdelem; Különböző tantárgyak tanítása (irányelvek, módszerek, tankönyvek). A konferencia szervezői kérik, hogy a dolgozatok 1945 előtti korszakra vonatkozzanak.

Kíváncsún lenne, hogy minél több magyar kutató vegyen részt az 1989-es oslói neveléstörténeti konferencián értékes, nemzetközi összehasonlítást kínáló magyar vonatkozású dolgozatokkal és emellett olyan élő idegennyelv-tudással, mellyel a magyar szakemberek valódi partnerei lehetnek külföldi kollégáiknak a szakmai vitákban.

Ez annál inkább szükséges, mert a közoktatás és pedagógia területén sajnos nem tekinthető természetesnek a folyamatos nemzetközi tájékozottság. A külföldi elméletek, kísérletek, pedagógiai gyakorlat és módszerek ismerete nélkül pedig nem lehet korszerű magyar pedagógiai reformokért munkálkodni.

MÜLLERNE SERES ÁGOTA

VITÉZ JÁNOS EMLÉKÉV

Az esztergomi Balassa Társaság kezdeményezésére életre hívott emlékbizottság tervezte és szervezte meg a Vitéz János Emlékév programját. A rendezvénysorozat nyitánya Vitéz János születésének 580. évfordulója tiszteletére rendezett tudományos emlékülés volt Kosáry Domokos elnökletével. A megnyitó előadást Szakály Ferenc tartotta. Májusban reneszánsz koncert keretén belül Farkas Ferenc Janus Pannonius verseire komponált "Vitéz János di-

cséretére" című kiskantátája szólalt meg. Júniusban nagyszabású koncertre került sor Landshuter Liedertäfel és az esztergomi Monteverdi kórus részvételével. Ünnepi beszédet Paskai László érsek mondott. Júliusban a Keresztény Múzeumban megnyílt az "Esztergom Vitéz János korában" című kiállítás.

Az MTA Neveléstörténeti Albizottsága, a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztálya és az Esztergomi Tanítóképző Főiskola szeptember 8-án Vitéz János műveltségeszménye címmel neveléstörténeti konferenciát rendezett Esztergomban.

A konferenciát Kaposi Endre főigazgató megnyitó szavai után Mészáros István "Vitéz János műveltségeszménye" címmel tartott előadása vezette be. E műveltségeszményben az "uomo universale", a teljes ember ideálja öltött testet. E humanista embereszmény szellemében nevelték a kor felső rétegének ifjait, hogy élvezni tudják e művészeteket, a természet szépségeit, értsenek a tudományokhoz, legyen érzékük a testkultúrához. E műveltségeszményben két tényező ötvöződött; egy világosan körvonalazott emberideál és az ennek megközelítését célzó, e szempontból összeállított művelődési anyag. Vitéz János azért tanulmányozta oly sokat a latin és a görög szerzőket, hogy ezt az embereszményt képviselhesse. Élete igazolja ennek megvalósítását. Galeotto Marzio egyik művének ajánlásában így méltatta: "Aki mindenki közül a leghíresebb, hogy méltán és joggal kell különösképpen embernek nevezni, hiszen körünkben ez egyedül rád illik."

Vitéz János oly műveltségre törekedett, amelyben a hagyományos és az új értékek egységet alkottak, amelyben a magyarság és európaiság szervesen összekapcsolódtak. Sírlapjára joggal írták kortársai "Excellens doctrina, ingenio praecelsus, religione pius", azaz tudományokban kiváló, jellemében ragyogó, hitében jámbor ember.

Prokopp Mária Vitéz János műveltségének forrásait tárta fel fennmaradt levelei, politikai beszédei, az Európa-szerte híres 500 kötetes könyvtárnak meglévő 37 kötete és esztergomi palotájának maradványai alapján.

Az írásos emlékek stílusa, hasonlatai, fordulatai, szerkezeti felépítésük az antik irodalomban és retorikában való nagy jártasságát tanúsítják. Beszédeit mint az ékesszólás példaképeit tanították sok helyen Európában.

Kódexei szerteágazó, gazdag ismeretanyagot hordoznak; a műveltség forrása Itália, Padovára utal Livius iránti lelkesedése, a természettudományok iránti érdeklődése. Érsekségének idején kezdte meg az esztergomi palota nagyszabású átépítését, amely itáliai hatást mutat.

Életének legfőbb célja a haza szolgálata volt. Politikai pályájának kiemelkedő eseménye a magyar korona visszaszerzése III. Frigyesztől. Életében

megvalósította a szó és a tett egységét mint legfőbb emberi ideált. Világosan látta a műveltség szerepét az ország megerősödésében. Ezért tartotta fontosnak egy teljes jogú hazai egyetem felállítását.

Pozsonyi Gabriella Vitéz János Leveleskönyvének elemzése során a levélíró embert közelítette meg. Levelezése egész Európára kiterjedt. Politikai tartalmú leveleiből kiderül, hogy legtöbb figyelmet a török elleni harc megszervezésének és a belső viszály megszüntetésének szentelt. Leveleskönyvének nagy műgonddal megírt darabjaiból megtudhatjuk, hogyan kell nagylelkűen ajándékozni, szerényen megköszönni, hűvös hangulatú diplomáciai iratot szerkeszteni, szenvedélyes röpiratot készíteni, művészi leírást adni.

Vitéz János egyéniségének fontos jellemzője volt a természettudományok iránti érdeklődése. Ezt mutatta be Szilágyi István. E tudományok köréből főként a matematika, a földrajz, az asztrológia, az orvostudomány és az építészet vonzották. Váradi, majd esztergomi udvarában Európa ismert tudósai fordultak meg. Közéjük tartozott Peurbach, Regiomontanus, Bylics Márton.

Szabó József a korabeli vallásos nevelés és Vitéz János kapcsolatáról szólt. Bemutatta, hogy mint humanista tudós és államférfi sosem szakított a középkori egyházi egyetemesség gondolatával. Könyvtárában klasszikus művek mellett az egyházatyák művei voltak legnagyobb számban. A törökkel szembeni harc érdekében a vallásos érzést is csatasorba állította. A pozsonyi egyetemen Vitéz János humanista szellemű nevelést és szabadabb szellemű teológiai oktatást kívánt megvalósítani. Több külföldi hittudóst hívott ennek érdekében az universitásra.

Bajkó Mátyás az "Academia Instropolitana"-ról szólva kifejtette, hogy az az intézmény nemcsak magyar képződmény, hanem az európaiság egyik legjellegzetesebb megnyilvánulása, amely nélkül nem beszélhetünk sem oktatástörténetről, sem tudomány- és művelődéstörténetről. Jellegét, oktatási struktúráját, humanista szellemét Vitéz Jánosnak köszönhetjük. Az egyetem professzorai között Regiomontanust, a reneszánsz Európa legnevesebb csillagászát kell kiemelni, akit 1467-ben küldött Pozsonyba, és vele íratta meg a "Tabulae directorium" című művét. Az egyetem fogadta Magister Petrust, az orvostudományok professzorát, Magister Martinust, a szabad művészetek doktorát és Gattus Jánost, a kánonjog és a hittudományok tanárát. A források említik még Krumpach Lőrinc, Gruber Mátyás és Hittendorfi Miklós nevét is. Az egyetem struktúrája a bolognai egyeteméhez hasonlított legnagyobb mértékben, s így négy fakultással rendelkezett: jogi, teológiai, orvosi és artiumi karokkal.

Komlói Sándor Vitéz Jánosnak a magyar értelmiség nevelésében betöltött szerepét méltatta. Saját költségén sok magyar ifjat küldött Itáliába. Közé-

jük tartozott Bánfalvi Miklós, Janus Pannonius, Magyar Simon, Kosztolányi György, Garázda Péter, Váradi Péter, Bajoni István, Handó György. Mindannyian hosszabb-rövidebb időt töltöttek Padova, Firenze, Bologna és Ferrara egyetemén. Hazatérve a királyi udvarban, a politikai életben, a diplomáciában, a szellemi életben tűntek ki tevékenységükkel. Vitéz János a mecénás örömeivel szemlélte, segítette életútjukat, örült sikereiknek, fényes pályafutásuknak.

Müllerné Seres Ágota azt vizsgálta, hogy az egyes tudományok miként foglalkoztak Vitéz Jánossal, mennyire tették ismertté, tárták fel tevékenységét. Az irodalom- és a történettudomány törekedett plasztikus bemutatására. Így vált ismertté a humanista, a cancellár, a legtudósabb pap, a mecénás, a diplomata. Az egyháztörténet, a könyvtártudomány, a művészettörténet s a természettudomány saját fejlődéstörténetét kutatva méltatta egyéniségét. A neveléstörténet kissé mostohán bánt személyével. Hiányzik egy hiteles, teljes képet adó monográfia.

Főiskolánk könyvtárának igazgatója, Pál Lenke, Vitéz János műveinek kiadástörténetét kísérte nyomon. Bécs, Prága, München tudományos könyvtárai őrzik azt a három kódexet, amelyben leveleskönyve fennmaradt. Az 1440–1472 között keletkezett levelek, diplomáciai iratok Nyugat-Európában és hazánk nagy könyvtáraiban találhatók. A Leveleskönyv 1451-ben készült el, s 80 művet tartalmaz. A gyűjtés Ivanich Pál munkája, aki magyarázó jegyzetekkel látta el, s közölte az idézetek latin forrásait. Nyomtatásban először a 18. században jelent meg latin nyelven, Bél Mátyás előszavával. Politikai beszédek megjelenése Fraknoi Vilmosnak köszönhető, aki 1878-ban tette közzé. Ő írta az első Vitéz János monográfiát. Vitéz János műveinek első kritikai kiadására 1981-ben került sor. A kötetet Boronkai Iván tette közzé.

A humanista szellemű nevelés szerves része a testi képességek és készségek fejlesztése. Magyar György erről és a reneszánsz testkultúrájáról szólt. Kiemelte Vergerio szerepét, az életről, az életmódról vallott felfogását és annak hatását Vitéz János nevelői tevékenységére. Ez valósult meg Mátyás reneszánsz egyéniségében és udvari környezetében. Az ott rendezett párviadatok, lovagi tornák a testi erő és az ügyesség fejlesztését szolgálták.

Gyárfásné Kincses Edit Vitéz Jánost a tanítványok szemével látta. Négy neves tanítvány — Hunyadi János, V. László, Mátyás király és Janus Pannonius — pályatükrében mutatta be Vitéz termékenyítő hatását. A Hunyadiak tevékenységét mindvégig segítette, ő vezette be Hunyadi a humanista eszmévilágba. V. László udvarának szellemi arculatát Vitéz János határozta meg. Janus Pannonius élete, sorsa szorosan összefüggött Vitéz Jánoséval. Tanítvá-

nya mindvégig követte őt gondolataiban és tetteiben egyaránt. Mátyás nevelésében az a cél vezérelte, hogy megteremtse benne a tett és a műveltség összhangját.

Az Emlékkülés gazdag tartalmát jól egészítette ki az a bibliográfia, amely erre az alkalomra jelent meg az ETKF Kiskönyvtár sorozatában: Pál Lenke: Vitéz János (1408–1472) bibliográfia.

Az Emlékkülés záró akkordjaként Kaposi Endre főigazgató emléklaketteket adott át az előadóknek, amelyeket Csikszentmihályi Róbert szobrászművész készített. A jövőben ezt a főiskola legmagasabb erkölcsi elismerésként adományozza.

Az Emlékév rendezvényeinek sorában kiemelkedő jelentőségű az októberre tervezett szoboravatás. Vitéz János egészalakos szobrának elkészítésére a pályázó művészek közül Szentirmai Zoltán szobrászművész kapott megbízást a Képzőművészeti Lektorátustól. A rendezvénysorozat Vitéz János síremlékének ünnepélyes megkoszorúzásával zárul.

Úgy véljük, hogy az Emlékév fontos hozzájárulást jelent a 15. századi magyar történelem és kultúra mélyebb megértéséhez és Vitéz János életművének kellő értékeléséhez.

TRENCSENYI LÁSZLÓ

FÓRUM '88 DEBRECEN

A "szocialista értékek", a makarenkói hagyományok őrzése, az "oktatási alapfunkció" redukcionista képviselőivel, akár az oktatásügyi kormányzattal folytatott vita, a teljes nevelőtevékenységet rendszerbe foglaló szocialista nevelőiskola igenlése, azon kritikusok harcias elutasítása, akik "kommunaiskolának" minősítik az előbbi, vagy a "gyerekek érdekeit" kiszolgáló iskola hívei — ezek a szándékok jellemezték az 1988. augusztusi debreceni pedagógiai fórumot, mely a kelet-magyarországi régió "rendszerfejlesztő" iskolái (23 illet tartanak számon), a KLTE szakemberei és a fenti gondolatokkal konszenzust, esetleg konstruktív dialógust kereső más szakemberek, nemkülönben népes, főleg a fórum "nyíltságát" csodáló orosz, ukrán, litván (!), német, lengyel külföldiek részvételével zajlott le. Részt vett a marburgi Hillrig is, aki a harmincas évek pereiben elpusztult örmény politikus-köz-

gazdász, Vaganjan és Makarenko szellemi kapcsolatairól szóló legújabb kutatásait ismertette — termelés és oktatás összekapcsolásáról a nevelésben.

Fontos szólama volt a fórumnak a jelenlévők többségének -- főként iskolaigazgatóknak — azon óhajta, hogy "végre valaki mondja meg, merre kell menni".

A beszámolóhoz jutó "helyi nevelési rendszerek" mindazonáltal elég széles spektrumban produkáltak vagy véltek produkálni innovációt — valamennyien hálával emlegették a KLTE szakértő-fejlesztő segítségét. Különösen átgondolt, hatékony és következetes fejlődésről adott számot Ferenczi István nyírmadai igazgató. Zrinszky László és Rókusfalvy Pál elegáns, kulturált, meditatív előadásban szóltak politika és nevelés összefüggéseiről, ill. a közösségi pedagógia etikai parancsolatairól. Gáspár László írásban küldte el téziseit "Makarenko és a műveltség összefüggéseinek tanulságairól". A házigazda "pater familiaris", a rendszerfejlesztés, a nevelési stratégia kérdéseiről fejtette ki gondolatait — érvei közt fontos szerepet játszottak a Magyarországon a Fórum kiadványai közt először közreadott, újonnan fellelt érdekes Makarenko-szövegek.

A szekcióüléseken tovább folytatódott a gondolatok cseréje, elsősorban élmények, tapasztalatok közlésének polifóniájában, többek közt új Ádám Zsigmond dokumentumokat ismerhettek meg a résztvevők.

A záróülésen méltatták a 10. Fórum, egyáltalán a Fórum-mozgalom jelentőségét. Papp János az idei Fórum pályázatait értékelte kritikusan, és adta át — a ki nem adott Fórum-díj kivételével — a pályadíjakat.

Quarterly Review of the Educational Committee of the
Hungarian Academy of Sciences

Editor-in-Chief: Sándor Köte, Professor of Pedagogy

Editorial Office: Eötvös University, Rákóczi út 5.

H-1088 Budapest, Hungary

ENGLISH SUMMARIES

Géza SÁSKA: OUTLINES OF THE HISTORY OF ADULT SCHOOLING IN HUNGARY

Attendance in adult schools in Hungary reached 220 000 in 1974, while the same number is down to 70 000 at present. Adult education is facing a crisis; old, successful framework and methods seem inefficient. The dilemma, whether "revamping" adult education is an exclusively methodological question or a structural issue must not be underestimated. The author discusses the structure of adult education before World War II and examines the character of its sudden development after the war. He shows its role in social mobility as well as the period of uncertainty at the time when the neo-stalinistic model had disintegrated.

István HOÓZ: THE POSITION OF THE CHILD AT HOME AND IN SCHOOL BETWEEN AGE 7 AND 14

Education of children inside the family shows high diversity as a factor of the family's capacities and of its conception of the child's future. The child's home environment, however, does not comprise of only subjective elements, it involves objective components effecting the child's school behavior, progression in studies irrespective of what the parents desire. These components are concrete enough to quantify and serve as a basis for statistical analysis. Among these components the author identifies the mother's economic activities, absence of mother or father, a step parent, the par-

ents' schooling, the absence of brothers and sisters. He thinks the majority of children with such family background are brought up at home in different, generally worse circumstances, than others. These home-induced handicaps ought to be recognized and eliminated by the school. As these changes in the family are a result of social mobility, primarily, the author thinks the study of the effect of the family background and its changes on the child's school behaviour may be an important form of cooperation between teachers and demographers.

János OLÁH: ENFORCING ACT 1935/IV. IN THE SZEGED EDUCATIONAL DISTRICT

Passing of the Act was due to the recognition of the contemporary need to unify, organize and strengthen supervision, control of as well as guidance given to teachers. Essentially, the Act did not simplify and modernize, rather it introduced uniformity, repressed liberal aspirations, leaving the general aspects of the Horthy regime (e. g. respect given to the county framework, "patriarchal" approach, conservatism, etc.) intact. The paper discusses the introduction of the Act in the Szeged educational district.

Béla PUKÁNSZKY: BÉLA TETTAMANTI AS A HISTORIOGRAPHER OF EDUCATION

Béla Tettamanti is known as the first representative of the science of the Marxist education in Hungary. In addition to developing a system of the theory of education in the 1950s he created remarkable writings on the history of education. Among them there are some outstanding books such as two university textbooks and a book on universal history of education, of which only the first part, dealing with antiquity, was completed. The main virtue of this book is that it thoroughly details the history of education from the primitive societies to Socrates.

Rich sources and logical analyses are characteristic of all his books on the history of education. The students in the Szeged University first got to know the results of Soviet education from his lectures and textbooks.

It is worth mentioning the controversy with his colleague György Geréb on Comenius's ideology. In this polemy Tettamanti was for an impartial scientific viewpoint free from any of the dogmatic distortions.

SZERZŐINK

Bán Ervin, ny. egy. nyelvtanár (Budapest), Deák Zsuzsanna, tud. munkatárs (MKKT Társadalmi és Művelődéstervezési Osztály, Budapest), Faludi Szilárd, a neveléstudományok kandidátusa (Budapest), Forray R. Katalin, tud. főmunkatárs (Oktatáskutató Intézet, Budapest), Habermann M. Gusztáv, tud. főmunkatárs (OPI Iskolakutató és Fejlesztési Központ), Hoóz István, tsz. vez. egy. tanár (JPTE, Pécs), Müllerné Seres Ágota, főigazgató-hely. (ETF, Esztergom), Oláh János, főisk. adj. (JGTF, Szeged), Pukánszky Béla, főisk. adj. (JGTF, Szeged), Réthy Endréné, egy. doc. (ELTE BTK, Budapest), Sáska Géza, tud. munkatárs (OPI, Budapest), Setényi János, tud. ösztöndíjas (ELTE BTK, Budapest), Szabolcs Éva, egy. tanársegéd (ELTE BTK, Budapest), Szűcs Ágnes, tud. kutató (ELTE BTK, Budapest), Irencsényi László, tud. főmunkatárs (OPI Iskolakutató és Fejlesztési Központ, Budapest), Vámos Dóra, tud. főmunkatárs (MKKT Társadalmi és Művelődéstervezési Osztály, Budapest).

INHALT

STUDIEN

<u>Géza Sáska</u> : Skizze der Geschichte der Erwachsenenschulung von Schulsystem in Ungarn	373
<u>István Hoóz</u> : Die Lage der 7-14jährigen Kinder innerhalb der Familie und die Schule	391
<u>János Oláh</u> : Die Durchführung des 5. Gesetzartikels von Jahre 1935 im Schulbezirk von Szeged	404
<u>Béla Pukánszky</u> : Die erziehungsgeschichtliche Schriftstellertätigkeit von Béla Tettamanti	418

UMSCHAU

<u>János Setényi</u> : Die finnische Unterrichtspolitik in den achtziger Jahren	434
<u>Zsuzsa Deák—Dóra Vámos</u> : Informatik, Gesellschaft, Unterricht	440
<u>Mária Réthy</u> : Im Dienste der Wissenschaft. P. Ja. Galperin (1902—1988)	444

BUCHBESPRECHUNGEN

Sándor Nagy: Die Funktion der Unterrichtstechnologie in der pädagogischen Integration (<u>Szilárd Faludi</u>)	449
Philippe Aries: Kind, Familie, Tod (<u>Éva Szabolcs</u>)	453
Alain Rault: Éches et difficultés scolaires (Schwierigkeiten und Misserfolge in der Schule (<u>Ervin Bán</u>)	455
Revoljuzija -- isskustwo -- deti (Revolution -- Kunst -- Kinder) Red. N. P. Staroselzewa (<u>László Trencsényi</u>)	457
Joni Seager— Ann Olson: Der Frauenatlas (Karte der "Frauenwelt") und Girls and Women in Education (Mädchen und Frauen in der Erziehung) Red. David Istance (<u>Katalin R. Forray</u>)	460

CHRONIK

<u>M. Gusztáv Habermann</u> : Erziehungsphilosophie und Dilemmas der Praxis im Osten und Westen	464
<u>Ágnes Szűcs</u> : X. Sitzung der Internationalen Erziehungsgeschichtlichen Konferenz	473

<u>Ágota Müller-Seres: Gedächtnisjahr für János Vitéz</u>	469
<u>László Trencsényi: Fórum '88 Debrecen</u>	473
English Summaries	475
Unsere Verfasser	477
Inhalt	478

Redaktionsschluss: 20. X. 1988.

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat főigazgatója
A nyomdai munkálatokat az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat végezte
Felelős vezető: Hazai György
Budapest, 1989. Nyomdai táskaszám: 18147
Felelős szerkesztő: Köte Sándor
Műszaki szerkesztő: Sándor István
Megjelent: 9,8 (A/5) ív terjedelemben
HU ISSN 0025-0260

HungInfo

Hungarian Social Sciences and Humanities

Contents of Periodicals

Az évente négyszer megjelenő periodika elsősorban a külföldi érdeklődők számára kíván tájékoztatást nyújtani a magyar társadalomtudományok területén megjelent cikkekről a folyóiratok tartalomjegyzékeinek közreadásával. A folyóiratok részben idegen, részben magyar nyelvűek, de a tartalomjegyzékek minden esetben idegen nyelven (angol, francia, német) kerülnek közlésre. A folyóiratválogatás felöleli a társadalomtudományok teljes körét, így a kiadvány nem csak a külföldi érdeklődők számára biztosít átfogó tájékozódást, de hasznos segédeszköz lehet a magyar kutatók számára is az érdekelt tudományágak és határterületeik 1—1 negyedévi publikációs termésének regisztrálásában.

A folyóirat jelenleg díjmentesen kerül terjesztésre; kérjük jelezni, ha igényt tartanak rá. Egyben kérjük a terjesztésben való közreműködésüket is: szívesen veszünk olyan külföldi címajánlatokat, ahol a folyóirat érdeklődésre tarthat számot.

HungInfo szerkesztősége
Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára
Budapest, Pf. 7.
V. Akadémia u. 2.
1361 •

MAGYAR PSZICHOLÓGIAI SZEMLE

**A Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Bizottsága
és a Magyar Pszichológiai Tudományos Társaság folyóirata**

Főszerkesztő: Popper Péter

Ismerteti a hazai kutatási eredményeket, esetenként külföldi szerzők munkáit is közli. Tanulmányai az általános- és fejlődéslélektan, orvosi pszichológia, pedagógiai pszichológia, szociálpszichológia, munkalélektan, művészetpszichológia, kriminálpszichológia, sportpszichológia, gyógypedagógiai pszichológia, zoopszichológia, pszichológiatörténet stb. kutatásának legújabb eredményeit ölelik fel.

Alapítva: 1928

*Magyar nyelven, angol és orosz tartalomjegyzékkel
és összefoglalókkal*

Megjelenik évente 1 kötet, 6 füzetben

Évi előfizetési díja: 300,- Ft

Előfizethető a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR)

Budapest, XIII. Lehel u. 10/A., 1900

Pénzforgalmi jelzőszám: 215-96162

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

Az Akadémiai Kiadó gondozásában jelent meg

Lénárd Ferenc

PEDAGÓGIAI ELLENTMONDÁSOK

(Korunk tudománya)

A kötet rövid, tárca-terjedelmű írásai az oktatás és nevelés „ősi” és egyszerre legmaibb kérdéseivel foglalkoznak — ez alkalommal az ellentmondások oldaláról szemlélve a tárgyalt fogalmakat. Lénárd Ferenc az elmúlt fél évszázad alatt a fölvetett kérdésekkel többféle aspektusból foglalkozott. A legtöbb kérdést iskolai kísérleti körülmények között vizsgálta, igen nagy számú mintán. Most mindezt tömörítve, már-már a definíció formájáig egyszerűsítve fogalmazza meg. Fejtegetéseiből szakmailag sokoldalúan alátámasztott valódi pedagógiai optimizmus árad.

A munka elsősorban nem az elméleti, hanem a gyakorlatban számos „ellentmondásos” tapasztalatot szerzett gyakorló pedagógusokhoz szól. Élvezetes stílusban tesz rendet valódi és látszat-pedagógiai eljárások, elképzelések között. A pedagógiai tevékenységet mint valódi alkotást mutatja be, melyhez szerteágazó szaktudás és az alkalmazás nem kis invenciója szükséges.

127 oldal — 13 × 19 cm — Füzve 20,— Ft
ISBN 963 05 4340 0

° Megvásárolható, illetve postai szállításra megrendelhető:

STÚDIUM Akadémiai Könyvesbolt
Budapest, V., Váci u. 22., ill. 1368 Bp. Pf. 236.

MAGISZTER Akadémiai Könyvesbolt
Budapest, V., Városház u. 1., ill. 1364 Bp. Pf. 52.

AKADÉMIAI KIADÓ Kereskedelmi osztálya
1363 Budapest, Pf.24.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

<i>Геза Шашка</i> : Краткий очерк истории школьного обучения взрослых в Венгрии	373
<i>Иштван Хооз</i> : Положение в семьях детей 7—14 лет и школа	391
<i>Янош Олах</i> : Исполнение закона № у/1935 г. в школьном округе Сегеда	404
<i>Бела Пукански</i> : Деятельность Белы Теттаманти в области изучения истории педагогики ..	418

ПАНОРАМА

<i>Янош Шетени</i> : Политика в области школьного воспитания в Финляндии в 1980-х годах ..	434
<i>Жужа Деак—Дора Вамош</i> : Информатика, общество, школьное обучение	440
<i>Эндренэ Рети</i> : На службе науки. Памяти П. Я. Гальперина (1902—1988)	444

О КНИГАХ

Шандор Надь: Функция технологии преподавания в педагогической интеграции (<i>Силард Фалуди</i>)	449
Филипп Ариэс: Ребенок, семья, смерть (<i>Ева Саболч</i>)	453
Alain Rault: Echecs et difficultés scolaires (Школьные неудачи и трудности) (<i>Эрвин Бан</i>)	455
Революция — искусство — дети (Под ред. Н. П. Старосельцевой) (<i>Ласло Тренчени</i>)	457
Joni Seager — Ann Olson: Der Frauenatlas (Карта «женского» мира) и Girls and Women in Education (Девушки и женщины в воспитании) Под ред. Д. Истанса (<i>Каталин Форраи</i>)	460

ХРОНИКА

<i>М. Густав Хаберманн</i> : Дилеммы философии воспитания и практики на Востоке и на Западе	464
<i>Агнеш Сюч</i> : X. заседание Международной Конференции по истории педагогики	467
<i>Мюллернэ Агота Вереш</i> : 580 лет со дня рождения Яноша Витеза	469
<i>Ласло Тренчени</i> : «Форум '88» в Дебрецене	473

Ára: 24 Ft

Évi előfizetés: 96 Ft

TÁJÉKOZTATÓ

A szerkesztési irányelvek (Magyar Pedagógia, 1987. 3. sz.) figyelembevételével elkészített tanulmányok kéziratát 2 példányban, normál betűtípussal, 2-es sortávolsággal nagy oldalra gépelve, oldalanként 30 sorban, soronként 60 betűhellyel küldjék a szerkesztőség címére. A számozott táblázatokat és ábrákat külön lapon, címmel ugyancsak 2 példányban kérjük. Tanulmány esetén 25 lap az optimális közlési terjedelem, amelyhez legfeljebb 20 soros magyar nyelvű összefoglalót kérünk 2 példányban.

A tanulmányok lábjegyzeteiben vagy irodalomjegyzékeiben szereplő *bibliográfiai adatoknál* a következőket kérjük feltüntetni:

Könyveknél: a szerző teljes neve, a mű címe, a kiadó, a kiadás helye, ideje és az oldalszám. Külföldi könyveknél az eredeti nyelven megjelent kiadvány adatait kérjük.

Tanulmányoknál: a szerző teljes neve, a tanulmány címe, a folyóirat neve vagy a tanulmánykötet címe, a megjelenés éve, száma és az oldalszám.

A *bibliográfiai adatok közlési módjára* a következők az irányadók:

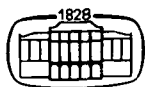
a) *Jegyzetek készítése.* A kéziratban folyamatos számozással kell jelölni a hivatkozás helyét, a bibliográfiai adatokat a tanulmány szövege után a hivatkozás sorrendjében kérjük.

b) *A tanulmány szövegében* az egyes *szerzőkre utalás* névvel és számmal történik. Például: Kiss (1983.). Ha egy szerzőnek egy évben több munkája jelent meg, akkor a következő jelölést javasoljuk: Albert (1974), Albert (1974/a). A tanulmány végén a szerzők neve szerint ábécérendben kérjük a bibliográfiai adatokat.

Egy tanulmányon belül egyféle megoldásmódot kérünk.

A könyvismertetések terjedelme 3—6 lap lehet. A könyv pontos adatait (a szerző, a mű címe, a kiadás helye, ideje, a kiadó, a terjedelem) az ismertetés elején kell közölni. Külföldi műveknél eredeti és magyar nyelven is kérjük a címet.

A szerkesztőség kéziratot nem őriz meg és nem küld vissza.



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST