

Magyar

PEDAGÓGIA

A MAGYAR
TUDOMÁNYOS
AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI
BIZOTTSÁGÁNAK
FOLYÓIRATA

1989/3-4



1990 DEC 13

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 Hírlap-előfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest XIII., Lehel u. 10/A., közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank Rt. 219-98636, 021-02799 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az Akadémiai Kiadó *Stúdium* Könyvesbolt Budapest V., Váci u. 22. és a *Magiszter* Könyvesbolt Budapest V., Városház u. 1. sz. alatti könyvesboltjaiban.

Előfizetési díj egy évre: 144,- Ft,

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Vállalat (H-1389 Budapest; Pf. 149.).

TARTALOM

TANULMÁNYOK

<u>Ágoston György</u> : Felméri Lajos pedagógiájának szociálintropológiai alapjai	251
<u>Knausz Imre</u> : "Új szakasz" az oktatáspolitikában: 1953—54	268
<u>Nagy Mária</u> : Rend és fegyelem az iskolában	285

KÖRKÉP

<u>Ifj. Sapszon Ferenc</u> : Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola	301
<u>Trencsényi László</u> : A gyermekirodalom mint tananyag	314
<u>Boda Edit—Tompai Klára</u> : A tanítás mint kommunikáció	321
<u>Bereczky Tamás</u> : Egy interkulturális metodika esélyei Magyarországon ..	328

KÖNYVEKRŐL

<u>Pataki Ferenc</u> : Közösségi társadalom — eszmény és valóság (<u>Laurenszky Ernő</u>)	334
<u>Trencsényi László</u> : Pedagógusszerepek az általános iskolában (<u>Eszik Zoltán</u>)	338
<u>Gergely Ferenc</u> : A magyar cserkészlet története (<u>Trencsényi Imre</u>)	342
<u>Alumnos de la escuela de Barbiana</u> : Carta a una maestra (<u>Győri Anna</u>) ..	345

KRÓNIKA

A neveléstudományi kutatások intézményi bázisáról — Vita az MTA Pedagógiai Bizottságában (<u>Hunyady Györgyné</u>)	351
Szerzőink	360
English Summaries	361
Inhalt	363

E szám szerkesztése 1989. június 20-án fejeződött be.

ÁGOSTON GYÖRGY

FELMÉRI LAJOS PEDAGÓGIÁJÁNAK SZOCIÁLANTROPOLÓGIAI ALAPJAI*

Áz ember társas lény — a társadalmi alkalmazkodás a környezethez

Felméri kiindulópontja: az ember társas lény, "az állatember létezhetőségének a társaság sine qua nonja". Társaságon, vagyis társadalmon kívül nincs emberi lét; "magánosan felnövekedett és mégis ember: oly ellentmondás, amelyet a történelem és művelődés menete mind jobban-jobban igazol". Felméri merő képtelenségnek tartja azokat az individualista elméleteket, amelyek szerint előbb léteznek természeti állapotban egyes emberek (egyes elmélkedők szerint jók, mások szerint gonoszak), és azután az egyes emberek teremtenek társadalmat (Hobbés, Rousseau). Felméri azoknak a kutatóknak az álláspontját fogadja el, akik "az ember származását méhrajyszerűnek, csoportosnak" mondják, és értelmetlennek tartja a kérdés olyan feltevését: "melyik előbb: az ember-e vagy az emberek". Az ember tehát eleve társas lény. Mint látni fogjuk, a "méhrajyszerű" csak hasonlat; Felméri nagyon is világosan látja az állati társulás és az emberi társulás minőségi különbségét.

Sok állatfajta egyedei "felcseperedvén" magánosan élnek, de még "az ifjú majom európai állatkertjeinkben is azzá fejlődik, amivé lett volna tőlünk távolosó hazájában". Az emberi társaságtól izolált gyermek azonban nem válna emberré, hanem tönkremenne.

Az állati életet, az állat alkalmazkodását környezetéhez jól biztosítják a veleszületett ösztönei ("műösztönei"), amelyeket a faj "örökölt tapasztalatának" nevezhetünk, és finomítják egyedi tapasztalatai. Az állat tapasztalatai azonban merőben mások, mint a társadalomban élő emberéi. Az állatok egyedi tapasztalatai ugyanis nem halmozódnak fel, nem maradnak meg, "visszaidézhetetlenek", éppen ezért nem adhatók át az utódoknak; "az állati cselekvés az egyeddel s a fajjal együtt eltűnik örökre, mint a gőz és pára". Az ember tapasztalata viszont éppen azért, mert társas lény, kollektív tapasztalat, pontosabban kollektívvá váló tapasztalat, amely nem lesz semmivé, amelyet "regisztrál a tagolt nyelv", "az élő és írott beszéd", és így "részál az utódokra".

Felméri a beszédet "sajátos társas életi produktumnak" tartja, amelyet az emberi társadalom szükségletei: a munkacsere és az ennek alapján létrejövő szellemi munkacsere hoztak létre. Felméri felismeri a munkának és a munkacserének alapvető szerepét a társadalom fejlődésében. "A társaság élete mozgásban áll, a mozgást a munka és annak kicserélése szerzi. Az embert az emberhez a munka kapcsolja... Minél nagyobb mérvű tehát a munkacsere, annál mozgalmasabb az élet, annál több oldalú a társulás, annál tarkább szálakból szövődik meg, s annál tartósabb is az a szövet, melyet társadalomnak hívunk." (12. o.)

Az emberi beszéd létrejötté, amely — mint láttuk — az emberi munkakapcsolatok terméke, döntő mozzanat abban a minőségi különbségben, amely az embert az állattól megkülönbözteti. Az egymással munkakapcsolatban álló emberek tapasztalatait megőrző, rögzítő, a következő nemzedékekre áthagyományozó beszéd, tagolt nyelv eszközli a társadalom, a civilizáció fejlődését, emeli fel az embert az állati érzékletektől a képzetekhez, a fogalmakhoz, az eszmékhez, alakítja ki a gondolkodást, a szellemi életet. A beszéd teszi lehetővé az "egyetemesítést", a természet és a társadalom, végül az "emberi természet" törvényeinek felismerését. "A beszéd az emberi szellem mozgása, óramutatója, a történés és fejlődés eszközlője." "Az emberi élet a képzetekhez, fogalmakhoz és eszmékhez fűződik; az állati az érzékletekhez. Ezek a jelen mutatói, amazok (a fogalmak, eszmék) a múlt és jövő vehiculumai. Innen az óriási különbség is az ember és állat élete és társulása közt. Az ember cselekvése az eszmék, fogalmak csapásán szárnyal, az állaté az érzékletek és egyéni tapasztalatok ösvényén botorkál. A gondolatok, eszmék ezer meg ezer évig fennmaradnak, nemzedékről nemzedékre szállnak, és milliók által megértetnek: ellenben az érzékletek és hozzájuk fűződő érzékelhető élmények rövid életűek és visszaidézhetetlenek." (13. o.) Az állat csak a jelenben él, a társadalomban élő ember számára van múlt, jelen és jövő, tehát társadalmi fejlődés.

A környezethez való alkalmazkodást Felméri mind az állati, mind az emberi élet törvényének ismeri fel. De éppen a fentiek alapján világosan látja az állati és emberi alkalmazkodás döntő különbségét. "Az állat veszi a tünetényeket, amint vannak, s meghunyászkodik előttük." Az állat alkalmazkodása ösztönszerű, és csak a lét- és fajfenntartást szolgálja. Éppen ezért ez az alkalmazkodás merev, nem fejlődő, "a műöszön állandóan egy helyt marad, mint a megfagyott víz...". Az "állati társulások" is ösztönösen azok, nincsenek közös tapasztalataik, társas életi tradícióik, ennek következtében "nincsen is, nem is volt soha egy állatnak sem szüksége tagolt nyelvre,

amellyel tapasztalatait regisztrálja, összehasonlítsa, egyetemesítse...". "Az ember társulása magasabb rendű, mert hajlékony és ezernyi ezer változatra alkalmas, holott az állatoké (hangyáké, méheké) merev és változatlan." (10. o.)

Az emberi alkalmazkodás merőben más; nem az ember alkalmazkodik a természethez, hanem a természetet "idomítja" magához, munkatapasztalatai és gondolkodása eredményeképpen fokozatosan a természet urává válik. "Amily mértékben ismeri az ember a természetet és törvényeit, abban a mértékben ura annak, és oly mértékben bírja ellenőrizni erőit." (19. o.) Az ember tehát nem veleszületett ösztönei révén alkalmazkodik a külvilághoz, hanem azoknak a tapasztalatoknak az elsajátításával, amelyeket az emberi társadalom felhalmozott, amelyeket elődeitől átvész. És minthogy ezek a tapasztalatok állandóan gyarapodnak, az emberi alkalmazkodás nem úgy értendő, hogy az mindig az adothoz, meglévőhöz történő alkalmazkodás; az emberi alkalmazkodás szüntelen fejlődés újabb és újabb kollektív tapasztalatok útján; "az alkalmazkodás szüntelen halad, mint a csermely, amely amint magának a tapasztalatok mezején mind szélesebb-szélesebb medret ás, lassanként az egyetemesítés folyamata váá növekedik, amely a civilizáció haladásával egyértelmű". Az ember tehát a külvilághoz nem biológiailag, hanem társadalmilag alkalmazkodó lény, alkalmazkodásának közege, feltétele a fejlődő társadalom, civilizáció.

Az ember tehetetlen a kollektív társadalmi tapasztalatok nélkül. "A gyenge és tehetetlen egyes embernek támasza, nevelője és erőforrása lesz embertársai tapasztalata." Az embertársak tapasztalatát a nevelés közvetíti. Az ember nem képes közvetlen, biológiai alkalmazkodásra, mert nem születik kész "tehetségekkel", "készségekkel", mint amilyenek az állat ösztönei. Az ember csak "tehetségcsírákkal", "diszpozíciókkal" születik, ezek csak csírái emberré válásának, ezeket ki kell "fejteni", ki kell fejleszteni. A velülnszületett diszpozíciók tehetségekké fejlesztése csak emberi "társaságban", a társadalmi tapasztalatok elsajátításával, tanulással, gyakorlással, tehát neveléssel lehetséges. Még azokra a tevékenységeinkre is, amelyek ösztönszerűeknek, tehát velülnszületetteknek tűnnek, mint a táplálkozás, a járás, még ezekre is csak társas kapcsolatban, tanulással, gyakorlással tehetünk szert. "... a gyermeknek tanulnia kell a táplálkozást, hosszas gyakorlással kell szert tennie a járás ügyességére..." A "gyámoltalan gyermekember" a társadalom segítsége nélkül, társadalmi tapasztalás, nevelés nélkül nem válhatna emberré, legfeljebb "idiótává".

A nevelés fáradságos alakító munka, de mert alakító, egyben művészet is. Ugyanakkor a társadalom részéről erkölcsi kötelesség. A nevelés tehát mint munka művészi jellegű; mint olyan munka, amelyet el kell végezni, erkölcsi jellegű.

A fenti fejtegetéseket Felméri a következő két alapvető tételben foglalja össze: a) "az embernek a társulás élettörvénye, amelynek hatalma alól soha és semmi szín alatt nem menekülhet"; b) az emberré levés elengedhetetlen feltétele a nevelés.

Az ember természetátalakító munkája, a társadalmi és erkölcsi fejlődés

Felméri egyértelműen a szociális, a társadalmi szempontot jelöli meg pedagógiája kiindulópontjául, határozottan szemben állva a csak az egyénre, az individuumra tekintettel lévő pedagógiai irányzatokkal. Így fogalmaz: "Az emberi cselekvés eszménye a másokért élés, a felebaráti szeretet, s jelszava: mindenki másokkal, mindnyájan egyért." A társas élet építi szerinte "mindenható hatalmával" a mi kis világunkat, tehát tagjainak egyéni világát. A nevelésnek ezért "elsődrendű célja" az egyének társadalmi életre nevelése, azoknak a megszokásoknak ("habitusoknak") a kialakítása, amelyek a társas életben való "megállásra és mozgásra" képessé teszik őket.

Már itt hangsúlyozni kell azonban (később részletesebben szólnunk erről), hogy Felméri a társadalom szempontjának feltétlen primátusát tételezve nem téveszti szem elől az egyéniség, a személyiség szempontját sem. A társas élet "mindenható hatalma" nem az egyéniséget elnyelő, elnyomó hatalom, hanem éppen ellenkezőleg: "egyéniiséget fejlesztő hatalom". A társadalom előrehaladása és "a társas élet műhelyéből kikerült egyéniségek" együtt járnak, "a társas szellem és az egyéniség együtt, egymást segítve-gyámolítva növekednek".

Felméri a társadalom fejlődésének alapját — mint említettük — abban a folyamatban látja, amelyben az ember hat a külső, a tárgyi világra, amelyben átalakítja a természetet. Ebben a természetátalakító tevékenységben, a munkában alakítja ki, fejleszti önmagát is, önmaga belső természetét, belső világát. Ez az önalakítás nem biológiai, hanem szellemi fejlődés, amelyben Felméri az erkölcsi fejlődésnek juttat kitüntetett szerepet. Az erkölcsi fejlődés prioritása azonban nem az ész, a gondolkodás fejlődésének a lebecsülése, mert az erkölcsi fejlődésnek éppen a külvilág és önmagunk természetének megismerése, a külvilág és az emberi természet törvényeibe való behatolás a feltétele.

A természet törvényeinek a megismerése és ennek révén a természet fölötti uralom, a természet erőinek az ellenőrzése "karöltve jár" öntermészetünk megismerésével és az önmagunk feletti uralommal. "...amily mérvben hatalmába

bírta keríteni az ember a cosmos erőit, szintoly mértékben érezte szükségét, hogy önmagát is meghódítsa és önkormányzó erélyre tegyen szert. Az önkormányzat erélye az emberi természet egyik legkésőbb eredett vonása, s megszületését nagymértékben elősegítette a kültermészetiség fogalma. A törvénynek mint rajtunk kívül eső szükségességnek tudatát természetszerűen egészíti ki a belülről fakadó (subjektív) szükségesség, azaz az erkölcsi törvény tudata." (22. o.)

A modern tudományos vizsgálódás módszerei kidolgozásában Felméri Bacont, Locke-ot és Descartes-ot tartja úttörőknek, a természettudományok fejlődésében pedig Galileit, Copernicust, Keplert, Newtont. "Műveikkel nemcsak a föld mozgását mutatták ki, hanem az emberi szellemnek is óriási lökést adtak azáltal, hogy a phisika, mechanika, chemia stb. megalakulása alapját megvetették." (20. o.) Az ember önmagának, pszichikumának, "beltermészetének" vizsgálatára a természettudományoktól kapott ösztönzést. Az "induktív pszichológia", az "experimentális pszichológia" a XVII. században kezdődött, úttörői Descartes, Hobbes, és fejlődése során mindig a korabeli vezető természettudomány fogalomrendszerével és törvényszerűségeivel magyarázta a lelki jelenségeket (a fizikai, a mechanikai, a vegytani, a természetrajzi, a biológiai fejlődéstani alapokon nyugvó pszichológiák). "Midőn a mechanika, természet- és vegytan kellő szolgálatot tett a pszichológiának, a természetrajzon volt a sor, hogy hasonlót tegyen. A Linné, Haüy, Oken alapította természetrajzi módszert Bain vette fel a lelki tünetmények leírására: Spencer Herbert pedig egy lépéssel tovább menve, a kifejtés elméletére alapítja psychológiáját." (21. o.)

Felmérit alapvetően jellemzi a tudományos megismerés iránti bizalom, a "hit" abban, hogy a tudományos kutatás fokról fokra "a kül- és belvilág minden zugában törvényszerűségekre talál". "A nagy gondolkodók századokig tartó kutatásai és vizsgálódásai árán a törvény egyformaságában és egyetemességében való bizalom közkinccsé kezd válni, s a törvényszerűség érzete a társadalom különböző rétegei érzületét is kezdi át- meg átjárni." (21. o.)

Az emberiség történeti fejlődése, amelynek során egyre inkább urává válik a természetnek, Felméri ábrázolásában — a fentiek szerint — a humanizálódás folyamata is egyben, "az emberiség lassú diadala az állatiasság felett". Ilyen értelemben kell felfognunk, a filogenezis egész folyamatára értelmeznünk Felmérinek azt a tételét, hogy "az emberi élet célja: küzdés az erkölcsi eszmék világáért". (17. o.) Ez nem egy idealista szellemtörténet, vagy egy értékelméleti idealista álláspontja, hanem egy olyan tudósé, aki felismerte, hogy a történelmi fejlődésben elsődleges az ember természetát-

alakító munkája, és ennek következménye szellemi-erkölcsi fejlődése; felismerte, hogy az ember "előbb cselekedett, mint gondolkodott, előbb társult, mint civilizálódott", hogy "az erkölcsi érzet azokból a társas viszonyokból táplálkozik, amelyek közt élünk, vagyunk és mozgunk". (27. o.)

Felméri röviden konkrétan is bemutatja azt a történeti utat, amelyet az emberiség megtett a "természetnek még csak a bőrét karcolgató" primitív gyűjtögető, halász, vadász nomád állapotától saját koráig, a XIX. század végéig, amely utóbbit így jellemzi. "Valóban ma a törvényszerűség és szabadság a rendezett társadalmak alapja." Ezen az úton nagy lépés az állattenyésztésre és még nagyobb a földművelésre való rátérés. "A földműveléssel kezdődik az eszköz-használás, az ész feltaláló ereje", ekkor alakul ki az "előrelátás" döntően fontos képessége, az "oksági viszony", az "előzmény—következmény" viszony felismerése. Mindez kapcsolódik a tulajdon, "a birtok" létrejöttéhez. A tulajdon létrejöttében, amely "most már a törzsről a családra s a család kezéről az egyénre szállott". Felméri elsősorban a humanizáló hatást emeli ki. Herbert Spencert idézi — akire egyébként gyakran hivatkozik —, amikor a primitív ember előrelátásának feltűnő hiányát a birtoklás fejletlen érzetével kapcsolja össze, és amikor a birtokból, a tulajdonból eredezteti "mindazokat az erkölcsi vonásokat, amelyek a házas és polgári erények melegágyai", többek között az előrelátást, az önuralmat, a felelősségtudatot. "Hosszú ideig nemzedékeken át történt tapasztalatok — írja Felméri Spencer nyomán — taníták az embert a birtokkal együttjáró élvezetekre és áldásos következményeire. Egy nagy lecke volt ez az okság (causalitás) törvényéből, az előzmény és következmény tanából, az eszközhasználat disciplinájából." (18. o.) És Felméri nem is téved, amikor az állattenyésztést, a földművelést és következményüket: a tulajdon, a birtok létrejöttét az emberiség fejlődéstörténetében döntően fontos, progresszív állomásnak tartja. A dolog másik oldalának a meglátásában, tehát hogy e tulajdon kialakulása létrehozza a kizsákmányolókra és a kizsákmányoltakra; a hatalommal, joggal bírókra és a hatalom nélküliekre, a jogtalanokra; a szabadokra és elnyomottakra szakadó antagonisztikus osztálytársadalmat, Felméri a polgári demokraták álláspontjáig jut el, és ez sem kis gondolati teljesítmény a pedagógia magyar egyetemi tanárától a múlt század végén.

A polgári demokrata szemszögéből ítéli meg a "régi társadalmakat", az ember helyzetét a régi társadalmakban. Ez a megítélés a következő: "A régi társadalmakban a születés és a vagyon játszott a nagy szerepet, ellenben az újkor társadalom alapköve a műveltség. A mai haladásnak az a zászlóvivője s a nemzetek értékének ez az igazi fokmérője." (43. o.) Idealizálja a korabeli

"rendezett" társadalmakat, amelyeknek szerinte "a törvényszerűség és szabadság" az alapja. "Ma — írja — érezzük, hogy mindenki egyenlőségre, szabadságra születik. Mill Stuarttal szólva: régen az alárendeltség erkölcsisége divatozott, ma az egyenlőség és igazságosság erkölcsisége diadalmaskodik. ... Ma mindenki első renden mások szabadságát, illetőleg az azt szabályozó törvényt tartozik tisztelni, hogy saját szabadságát gyakorolhassa; ma mindnyájan a törvényszerűség uralma, mondhatnám az okosság törvényével edzett igazság korát éljük. ... Régen a kiváltság, a kaszt-szellem tett jogok birtokosává; ma nem az egyenruha, hanem az emberi természet nevelés útján felszínre került nemessége ruház fel mindenkit jogegyenlőséggel." (23. o.)

Felméri tehát jól látja és mélységesen elítéli a rendi társadalom születési és vagyoni kiváltságait, de idealizálja az ember szabadságjogait, törvény előtti egyenlőségét deklaráló polgári demokráciákat. Odáig már nem jut el, hogy felfedezze: a születési és vagyoni kiváltságok nem szűnnek meg az emberek egyenlőségének, szabadságának deklarálásával, törvénybe iktatásával, nem ír arról, hogy a polgári forradalom új születési és vagyoni egyenlőtlenségeket teremt. Az azonban kétségtelen, hogy a társadalomról és az emberről vallott felfogása, amelyet — és könyvének minden részletéből, idézeteiből, hivatkozásaiból ez kitűnik — a nyugati polgári demokráciák: Anglia, az Amerikai Egyesült Államok, Franciaország példája alakított ki benne, a XIX. század végi, az arisztokraták és az egyházak földesúri hatalmát őrző, feudális maradványokkal terhelt Magyarországon a progressziót szolgálta.

A demokratikus társadalom és az egyéniség

A demokratikus társadalom létrejöttének feltétele az ember egyéniségének, a személyiségnek a felszabadítása, az embernek mint önálló, "a maga lábára állított" egyéniségnek a kiművelése, egyszóval a művelt egyéniség. Az embert művelt személyiséggé formálni: ez a nevelés feladata.

Demokratikus társadalom és egyéniség, személyiség korrelatív fogalmak. Demokratikus társadalom nélkül nincs egyéniség, személyiség — egyéniség, személyiség nélkül nincs demokratikus társadalom. Felméri tehát — mint említettük is — nyomatékkal hangsúlyozza az egyéniség, a személyiség jelentőségét, de ezzel egyáltalán nem helyezkedik individualisztikus álláspontra. A személyiség "társadalmi atom", akinek ugyanakkor, amikor megkapja a társadalomtól a lehetőséget egyéni tehetségének kifejlesztésére, "az egyéni mozgásra és haladásra", ezt a társadalom hasznára, embertársai javára kell kamatoztatnia. A demokratikus társadalomban az ember azzá lehet, "amire benszü-

letett tehetségei sarkallják", de ugyanakkor "idegsejt, mely sok szállal fonódik hasonló társaihoz: ember, ki a rokonszenv, felebaráti szeretet és az ősök tisztelete érzelmeivel fűződik egy nemzet-testhez". (70. o.) A személyiség "polgár", a demokratikus társadalom "egymás mellé rendelt, egyenjogú polgárok" társadalma egyforma jogokkal és köteleességekkel. A demokratikus társadalomban "az érték mértéke" a szabadság. A szabadság azonban nem szabadság, csak az az ember szabad, aki képes "önmagát fegyelmezni, kormányozni, önös szenvedélyeit megzabolázni", a társadalmi együttélést szabályzó törvényt "belátással párosult vonzalomból tisztelni". A szabadság és önfelettség tehát éppúgy elválaszthatatlan, mint egyéniség, személyiség és demokratikus társadalom.

Felméri szerint igazán csak a demokratikus, az egyenjogú polgárok társadalma érdemli meg a "társadalom" elnevezést. A korábbi társadalmak, amelyekben az egyén, a személyiség nem számított, amelyekben az embert "a születés, a kiváltság, a vagyon, a családi és testületi hagyományok kész keretei" határozták meg és nem egyéni képességei, jelleme, a szó szoros értelmében nem nevezhetők társadalomnak. A fordulat az emberiség fejlődéstörténetében a francia forradalom. "Ezeknek alapján kimondhatjuk — írja —, hogy a társadalom fogalma új alakulat... a francia forradalom összes borzalmi és nyomorai kellettek rá, hogy az ember más emberben vele egyenlő képmását, facsimiléjét lássa, s vele mint olyannal rokonszenvezni kezdjen. Midőn a közélet minden rétegében fel lőn fedezve a polgári jogokkal bíró ember, azonnal megszületett a polgári társadalom. Azelőtt társadalomról azért nem lehetett szó, mert a polgári jogok nem voltak közkincs. Az egyesek rokonszenve csak a rendi tagokra terjedett. Nem volt köztudat, sem neki megfelelő közérzet..." (72. o.)

Még érthetőbbé és világosabbá válik, miért tartja Felméri a társadalom fogalmát "új alakulatnak", abból a társadalomrajzból, amellyel a "régi" társadalmat konkrétan ábrázolja. A nép, a dolgozó nép és a faji, vallási előítéletek következtében kirekesztettek nem tartoztak a társadalomhoz, társadalmon kívüliek voltak. A társadalmat csak az előjogokkal rendelkező rendek, osztályok alkották. La Bruyère-t idézi Felméri, aki még a XVII. század végén is "csak kenyeret kért a népek nevezett vadállatok számára, kik napbarnított arccal a falukon szétszórta laktak, kiknek tagolt forma hangjuk van, s ha lábra állanak, emberi arcot mutatnak". (82. o.) A "régi magyar társadalom" szerkezetéről a következő pontos adatokat közli: "A régi magyar társadalom állott hatszáz mánás családból, körülbelül félmillió közép nemességből, s néhány ezer honoratiorból. A zsidó és paraszt, mint a föld népe, nem csak a

magyar társadalomnak nem volt alkotó eleme, de semmi más társadalomnak sem. S hogy erről a pórnépről nálunk sem volt a nemesség nagyon fenkölt nézettel, kitetszik-a Dózsa-féle lázadás után (1514-ben) hozott következő törvénycikk-ből: »Ugyan az egész parasztság kiirtandó lenne; de mivel a nemesség a parasztság nélkül sem érne, nyomorult élete meghagyatik.« A politikai bosszúállás eme szégyen-cikkelyét 1767-ben szünteté meg önhatalmúlag Mária Terézia, midőn behozta az úrbért, s ezzel az egész országban úr és jobbágy között határozott rendet állapítván meg, véget vetett a földesúr addig hártalan önkényének." (62. o.)

Ezek után valóban nyilvánvaló, hogy a szó valódi értelmében vett társadalom azoknak "a politikai nagy átalakulásoknak" az eredménye, amelyek következtében "a polgároknak addigi kiváltságolt társadalma" a népet az alkotmány keretébe bevette. "Nálunk is a jobbágy értelmileg és érzelmileg hontalan tagja volt hazánknak: jóformán száműzve mindenből, ami a rendi szerkezetű társadalomban műveltség számba jött." (83. o.) "Sem a középkornak, sem a renaissance (új kor)-nak nem volt a mai értelemben vett társadalma, tehát nem lehetett nemzeti társadalma sem. Létrejöttének igen nevezetes akadálya volt egyfelől a közös érdek hiánya." (72. o.)

Felméri jól látja a világnézetnek és az erkölcsnek a társadalom adott szerkezetétől való meghatározottságát: a világnézet és az erkölcs a társadalom szerkezetét, "osztályviszonyait" tükrözi, követi a társadalmi változásokat. "A középkor világnézete fő vonásait — írja — megtaláljuk társas szerkezetében is, és abban különbözik az ó- és újkortól." (70. o.) A középkor világnézetét szerinte a mozdulatlan "állandóság", a világ megváltoztathatlanságában való "szent hit" jellemezte: "A középkor emberének korlátolt az universuma a La Place és Galilei universumához képest, de oly állandó, mint állandó volt a föld és pokol, s szentül hitte, hogy a világ olyan volt és lesz mindig, aminőnek látta, és hogy azt majd az utolsó ítélet is olyannak találja. Hasonlóan vélekedett az erkölcsi világról. Az emberek egymás közti viszonyát a középkor felfogása szerint változatlan rendszabályok határozták, amelyek törvényszerűségében senki sem kételkedett... Ezt a világnézetet akár praestabilita mechanicianak nevezhetnők, mert az ember a maga cselekvése és gondolkodása motívumait kívülről, másoktól kapta, s egyáltalán nem magából merítette." (70—71. o.)

Felméri még azt is felismeri — igaz, hogy csak a "régi társadalomra" vonatkozóan —, hogy az osztályokra bomló társadalomban nincs egységes világnézet, erkölcs, az emberek gondolkodásmódját, érzéseit osztályhelyzetük hatá-

rozza meg. "A régi társadalomban voltak egymás fölé rendelt osztályok, külön jogokkal, más-más érzéssel, gondolkodásmóddal." (71. o.)

Már tárgyaltuk, hogy Felméri idealizálja a maga korát, nem akarja észrevenni, hogy a középkori rendi társadalmat felváltó "új korral", az ő korával nem jött el a valóban "egyenjogú polgárok" társadalma, hogy illúziókat kerget, amikor így ír: "A mai társadalom nem ismer más hierarchiát, csak a tehetséget, az egyén erőfeszítését." (71. o.) Illúziókat kerget, amikor azt hiszi, hogy az emberek egyenlőségének törvénybe iktatása önmagában elég a társadalmi egyenlőség, az egyéni képességek szerinti érvényesülés, "foglalkozás" lehetőségének létrejöttére. Már tárgyaltuk Felméri felfogását "a birtok nagy erkölcsösítő hatásáról", és igaza is van, amikor a történeti fejlődés során létrejövő magántulajdont a társadalom és az emberi fejlődés történetében döntően fontos pozitív, progresszív lépésnek tekinti. Ahhoz a felismeréshez is eljut, hogy a magántulajdon, a vagyon létrejötte társadalmi hierarchiát hozott létre, "egymás fölé rendelt osztályokra" bontotta a társadalmat, és hogy a vagyonhoz, birtokhoz nem az egyéni munka, a személyi kvalitások juttatták az embert, hanem azok a személyi tényezőktől független kiváltságos körülmények, amelyekbe beleszületett. Felméri azonban naivan azt hiszi, hogy a XIX. századdal, a rendi társadalmat követő polgári társadalommal eljött az az időszak, amikor akadálytalanul a személyi tényezők, az egyéni képességek válnak az egyén sorsának meghatározójává. Vagyonra, birtokra is az tesz szert, aki "takarékos", "előrelátó", akiben kialakultak "a vállalkozás megszokásai". Kétségtelen, hogy a kapitalizmusnak a nyugati országokban történő, de a tőkés gazdaság kiegészítés utáni magyar fellendülése is számos példát szolgáltatott Felmérinek az egyéni tehetséggel, ötlettel, szorgalommal véghezvitt tőkés vállalkozásra és vagyonszerzésre, de mégis szinte érthetetlen, hogy a múlt társadalmi ellentmondásait oly élesen látó Felméri nem reagált a korabeli tőkés társadalom osztályellentéteire, nem vette észre, hogy a tőkés társadalomban, különösképpen a feudális nagybirtokokat fenntartó tőkés Magyarországon, nemcsak hogy nem szűnt meg, hanem fokozódott az emberi életsorsoknak a származástól, a család vagyoni helyzetétől való függősége, hogy az elnyomott, vagyontalan dolgozó osztályok gyermekeinek kultúrához jutását, érvényesülését továbbra sem egyéni képességeik, hanem osztályhelyzetük határozta meg.

A polgári demokratikus társadalom és a nemzet

A polgári demokratikus társadalom — és ez is Felméri kiváló történeti látásmódjáról tanúskodik — "nemzeti színezetet nyer", vagyis nemzeti társadalomként jön létre megfelelő történelmi előzmények folyamányaként. Felméri nemcsak azt írja — mint fentebb idéztük —, hogy a középkornak nem volt a mai értelemben vett társadalma, hanem "nem lehetett nemzeti társadalma sem". A rendi társadalomban a rendek merev elkülönülése következtében hiányzott a nemzetté egyesítő "közös érdek". Ez az elkülönültség nyelvi elkülönültség is volt. A nemzet lényeges kritériuma a nemzeti nyelv, amely "a nemzeti érzület", "a nemzeti lélek", "a nemzeti jellem" hordozója. Mindaddig, amíg "a latin nyelvet úgy tekintették, mint a komoly gondolat kifejezésének egyetlen eszközét", és a latinul beszélő műveltek elkülönültek az anyanyelven beszélő néptől, míg ez "a nyelvben és szellemben való elpártolás" tanultak és tanulatlank között "a szellemi közlekedés teljes hiányát" okozta, nem beszélhetünk nemzetről. A nemzet tehát a rendi társadalom felbomlásának és a polgári társadalom kialakulásának történelmi terméke. Kialakulásának folyamata természetesen a hosszú múltba nyúlik vissza. "Egy nemzetet tehát szintűgy lehetetlen rögtönözni, mint ahogy lehetetlen az egyént. A nemzeti jellem szintűgy hosszan tartó küzdés és tapasztalás ára, mint az egyes ember jelleme. A nemzet — Renan szép értelmezése szerint — mint lélek és szellemi család egy erőfeszítésekkel és áldozatokkal teljes hosszú múlt eredménye." Kiváló felismerések ezek akkor is, ha Felméri a nemzet kialakulásának gazdasági tényezőire nem is tér ki.

A nemzetté válás folyamatának történelmi előzményei közül Felméri — és ez egy pedagógiai munkában természetes — elsősorban "a népnyelv tér foglaltását", "a nevelés ügyének társadalmi problémává, közös nemzeti üggyé válását" tárgyalja. Ebből a szempontból is rendkívül nagyra értékeli a francia forradalmat, amelynek "alkotmányozó gyűlése már 1791-ben az alkotmány I. cikkelyébe iktatta az emberi és polgári jogokat és azt, hogy nyilvános oktatást fog szervezni, amely minden polgárral közös lesz". (77. o.) "Igaz — írja —, hogy a forradalom közoktatásügyi tervezeteiből, melyek néha túlságban járnak, édes-kevés vált valósággá, de azt a nagy érdemöket nem lehet elvitatni, hogy az oktatásügyet társadalmi feladattá tették, s a nemzeteket e téren sürgős munkára ösztönözték." (77. o.) Felméri kézikönyvének Nevelés és nemzeti társadalom c. fejezetében a nevelés nemzetivé, anyanyelvivé válása európai és hazai történetének kitűnő összefoglalását kapjuk.

A nemzeti nevelés fontos tényezőinek tartja Felméri "az alkotmányt és az államkormányt", vagyis egy ország politikai és jogi intézményeit. Ezek azonban csak akkor tesznek eleget szerinte nemzetnevelő feladatuknak, ha demokratikusak. "Általában — írja —, amily mérvben a jogi intézmények bennünket a szabadság részeseivé és a polgárjogok és kötelességek alanyaivá tesznek, oly mérvben nevelik politikai érületünket, kötelességérzetünket és hazaszeretetünket." (95. o.) És bár Felméri értékeli, hogy a kiegyezés után "az alkotmány helyreállításával" Magyarországon is "a politikai jogok és polgári kötelességek gyakorlásának új palaestrája nyílt meg", korántsem elégedett a magyar viszonyokkal. Ha ezeket nem is bírálja nyíltan, véleménye egyértelműen kitetszik abból, hogy mely országok politikai rendszerét mutatja be "mintaként". Minta Svájc és minta Anglia. Különösképpen lelkesen szól a köztársaságokról. "Az újkori köztársaságok majd mindenike adott egy-egy lökést a polgárosodás haladásának, avagy egy-egy eszmével járult a közmívelés szellemi tökéjéhez." "A jelenkori köztársaságokban élő népeknek a szabad eszmékhez való viszonyát érdekesen jellemző példa: Schweitz." (92. o.)

Szinte elragadtatással szól arról, hogy Svájcban "az iskola ügye mindenkinek az ügye", a papé éppúgy, mint a pásztoré, favágóé vagy iparosé, az iskolának autonómiája van, "a községi iskolát a község igazgatja". A sokféle fajú, nyelvű és hitvallású állampolgárt az iskola neveli "közös jogokkal és közös szabadsággal" bíró svájci republikánussá.

Éppen ilyen elragadtatás tárgya az angol parlamentarizmus. "A parlamentarizmus mint kormányforma hasonló nevelő hatással van az újkori nemzetek életére. E részben minta: Anglia." (93. o.) Másfél könyvoldalt szentelt Felméri annak ecsetelésére, mit köszönhet az angol tudomány, ipar a "szólásszabadságnak", míg a magyar politikai viszonyok nemzetnevelő hatásáról nincs több mondanivalója, mint a már fent idézett megjegyzése az "alkotmány helyreállításának" hatásáról. Nem kétséges, hogy Felméri ily módon ki nem mondottan, de mégis nyilvánvalóan adja tudtul kritikai véleményét a XIX. század végi magyar társadalmi-politikai viszonyokról. Az egész könyvben szó nem esik az Osztrák—Magyar Monarchiáról, az uralkodóról.

Fontos itt kitérnünk arra, hogy Felméri felfogása a nemzeti nevelésről — mint a fentiekből is kitűnik — határozottan ellentétes az etatizmussal, az állami mindenhatósággal a nevelés terén. A demokratikus állam nemcsak az egyén szabadságát, hanem "a képviselői intézmények és önkormányzatok" szabadságát is biztosítja. Ez utóbbiak is nagy nemzeti nevelőerőt képviselnek.

A családi nevelést is félti az etatizmustól. Bármennyire is értékeli a francia forradalom reformereit és Fichtét, hogy "nagy hívvel ragadták meg a nemzeti nevelés eszméjét", bírálja is őket, mert "a családi nevelést is az államival akarják helyettesíteni". (76—78. o.)

Már az eddig elmondottakból is nyilvánvaló, hogy Felméri a nemzeti nevelést, mint a nevelést általában, az iskolai nevelésnél szélesebben értelmezi. "... az iskolai nevelés — írja — csak egy töredékét adhatja az alapos és hatályos nemzeti nevelésnek. A nemzeti nevelés magában foglalja a gyermekszoba, a háztáj, az iskola, az egyház, a napi és időszaki sajtó, a költészet és művészet, a tudomány és politikai intézmények, az alkotmány és kormányforma hatásait; sőt az utca a maga emléktáblás házaival, a nyilvános terek a nemzet nagyjai emlékszobraival, a népkertek, a játékterek a nemzeti játékokkal és nemzeti viselettel, mint az őseiktől ránk szállt hagyománynak szent és tiszteletreméltó része, a műhely, a gyár, a bolt, az ipar és kereskedelem a maga erkölcsösítő befolyásával: mind-mind részesek a nemzet művelődése nagy folyamatában, azaz az ifjú nemzedéket a nemzettestbe beolvasztó nagy és hosszú műveltségben." (85—86. o.)

Felméri — mint láttuk Renan felfogását osztva — a nemzetet elsősorban "egy erőfeszítésekkel és áldozatokkal teljes hosszú múlt" eredményeként kialakult "lélek- és szellemi családnak" fogja fel, amelyre jellemző "a közös tudat és az öntudatban egyesülés, azaz közös felfogás a nemzet hivatásáról", "a közös érzés-, gondolkodás- és cselekvésmód", ami együttesen "a nemzeti éthosz". A nemzeti éthosz testet ölt a nemzeti nyelvben, a nemzeti irodalomban, költészetben, a nemzeti zenében és történetírásban. A nemzeti nevelés "a fegyelmezés és oktatás oly folyamata, amely az ifjúságot a nemzeti érzés-, gondolkodás- és cselekvésmódba (éthosz) vezeti be, mely szerint a nemzeti éthosz az egyénnek éthoszává változik át". (85. o.)

Felméri a nemzeti nevelésnek a fent említett valamennyi tényezőjével részletesebben is foglalkozik. Gyönyörű sorokban fogalmazza meg a szülőföldnek a "nemzeti karakterre" gyakorolt letörölhetetlen hatását: "Mennyi tanúságot és emótió elemét rejt magában az a darab föld, ahol születünk: tele természeti szépségekkel, a társasélet sajátos vonásaival, hagyományokkal, népregékkel, melyek nemzedékeken át szállnak szájról-szájra, szívről-szívre." (87. o.) Az anyanyelv "tisztaságának és méltóságának" ápolása szerint "a nemzet jellemerejének és szabadságának" nélkülözhetetlen támasza. A nemzeti irodalom és költészet jelentőségét — többek között — így méltatja: "Azt, ami bennünk a legmélyebb és legjobb, rendszerint a legnagyobb írónak, s főképp nemzeti költőinknek köszönhetjük: ők a mi prófétáink... Nagy igaza van

Erdélyinek (sokszor hivatkozik rá Felméri), midőn azt mondja, hogy »a költő a nemzetnek legjava, egyben nyilatkozása...«." (96—97. o.) Egyetért azzal az állásponttal, hogy "az irodalom hatása egy népre hatalmasabb, mint a törvényhozásé". A költők nyelvünk leghűbb őrei is. Méltatja a "hazai művészeti remek", a hazai tudomány remekeinek művelő hatását. Sok vonatkozásban szól az értékes nemzeti hagyományok ápolásának fontosságáról. "E hagyományok nevelő hatása abban áll, hogy a jelent a múlthoz kapcsolják; az élő nemzedéket bevezetik az ősök érzelmeibe és gondolataiba, azt az ő jellemnagyságukat, hősiességüket s teremtő erejüket hirdető cselekedetek szálára fűzik, s ezzel legbensőbb érzelmeiknek támaszt adnak a múltban, s megsokasítják a cselekvés jó motívumait a jelenben." (99. o.) A nemzeti hagyományok között természetesen helye van a "hadviselésnek és a vallásnak" is. Minél jobban visszamegyünk a múltba, annál nagyobb a szerepük. "Bármily különösnek lássék is ez a tétel, bizonyos, hogy az ősi időkben a hadviselés és vallás eszközölték a nemzeti nevelést." (89. o.)

Külön tanulmány tárgya, hogyan fogja fel Felméri, az eredetileg református teológus, a vallást és a vallásos nevelést. Itt csak annyit említünk meg, hogy a vallás lényegében felfogásában humanizmus, egyetemes emberszeretet; az igazi vallást szembehelyezi az "egyházi dogmatikákkal". A korabeli egyházi vallásoktatást élesen bírálja, és a nemzeti nevelés akadályának minősíti. Többek között így ír: "Ma a nemzeti fejlődés korszakában egy nemzettest tagjainak nem csupán türelemmel kell egymás iránt viseltetniök, hanem szeretettel is. És ezt a vonzalmat legjobban megtanulhatni a felebaráti szeretet nagy mesterétől, Jézustól. Az egy közösségben, egymással lakó, habár különböző felekezetű polgárok gyermekei legjobban rászoknak az Isten és felebaráti szeretet emótiójára, az ima és a Biblia olvasása után. Hasztalan hirdetjük a nemzet egységét, valameddig a különböző felekezeti iskolák gyakorlatilag elválasztják gyermekeinket egymástól... addig, míg az ifjak értelmét dogmatikai tételekkel ruháztatják, elfelejtik a szeretet melegét élesztgetni szívökben minden iránt, ami szent (Isten, haza és család iránt), sőt hidegre tüzelik érzületöket más hitű embertársaik iránt." (620—621. o.)

A család

Felméri külön fejezetet szentel könyvében a család problematikájának. Jól látja, hogy a család szerkezete történelmileg változó, hogy "a család és az állam szerkezetében ősidőktől fogva sok a hasonló vonás", "a család és az állam nem maradhatott el egymástól a változásban és a fejlődésben". (48. o.)

A "patriarkai" családban és általában a "hajdan-korban (Babiloniában, a görög államokban, a rómaiaknál)" a családfő hatalma korlátlan és abszolút, ami szoros kapcsolatban áll az elsőszülöttségi joggal. "A házasság rendszert a politikai érdekeket szolgálja, s nem a szív érdekeit." Természetes, hogy "az így alkotott háztájban" az asszony eszköz, akit egyes népek férje sírjánál feláldoznak, és a gyermekek is elnyomottak, "semmik", akiket "ki lehet tenni", fel lehet áldozni, meg lehet ölni.

A keresztény vallás humanizálja ugyan a családi kapcsolatokat, de a családi szerkezet lényegében a középkorban sem változik. "A középkor egyházi atyái a görög-római világnézet útján járnak, s az asszonyt tökéletlenebb lénynek tartják, mint a férfit; természetes, ha e korban a családapa színe előtt az anya és a gyermek teljesen háttérbe szorulnak." (49. o.) Felméri megemlíti azt a kegyetlen középkori szokást is, hogy új ház építésekor a család legifjabb tagját annak alapjába elevenen befalazták. Középkori a család összes tagjának felelősségre vonhatósága is, amely maradványként "a kaszárnyában" élt tovább. Ilyen körülmények között nem beszélhetünk személyiségről, "a régi családban a személyiség tönkre ment". Sok időnek kellett eltelnie, míg a társadalom, a politikai hatalom kötelességének ismerte föl a gyermekek védelmét.

A reneszánsz, majd a francia forradalom indít el alapvető változást a nő helyzetében, elismerve, hogy "a nő épp oly tagja az emberiségnek, mint a férfi, neki szintúgy egyéni életet kell élni, mint a férfinak". (50. o.) A gyermek felszabadítása még későbbi fejlemény.

Az új társadalom, tehát a polgári demokratikus társadalom rombolta le a régi család "despotikus kötelékeit", "összetörte a férj és atya abszolút tekintélyét", s megvetve "az egyéni szabadság és az önálló állam alapjait", a "democratia kötelékeit" vitte be a családba.

A családnak ez a történeti szemléletmódja akkor is kiváló teljesítmény, ha Felméri a családi szerkezetben bekövetkező változásokat csak az állam, a politika változásaival összefüggésben ábrázolja, és a mindkettőt alapvetően determináló gazdasági tényezőkről kifejezetten nem szól. Bár nincs okunk feltételezni, hogy Felméri ne lett volna tisztában pl. "az elsőszülöttségi jog" vagyoni vonatkozásaival. Mint haladó polgár azonban elegendőnek tartotta a személyi szabadság, az egyenlőség, a társadalmi igazság törvényes biztosítását, a rendiség, a születési előjogok felszámolásának deklarálását. A vagyont, "a tulajdont", "a birtokot" a polgári demokráciában is "a házas és polgári" erények ösztönzőjének tekinti, és csak korlátozottan ismeri fel, hogy a tőkés vagyon a formálisan biztosított szabadságjogok, a társadalmi igaz-

ságosság érvényesülését lehetetlenné teszi. A mindenkinek formálisan egyenlő lehetőségeket biztosító, a születési jogokat eltörlő polgári demokrácia Felméri számára a társadalmi fejlődés csúcscaként jelentkezik. E polgári demokratikus alaphól kiinduló társadalmi eszményei így is messze előremutattak a korabeli Magyarország, a kiegyezés utáni Osztrák–Magyar Monarchia viszonyainál, bár a XIX. század vége kétségtelenül a polgári fejlődés nagy fellendülésének korszaka volt Magyarországon.

Milyen a Felméri ábrázolta demokratikus család? "A demokratikus családban a család tagjait a kölcsönös bizalom tartja össze." A demokratikus családban az apa nem rendelkezik korlátlan hatalommal, "tisztetben tartja gyermekei jogait, s élénken érzi, hogy ha régen a családot a hierarchikus szerkezet tartotta össze, ma igazi alapja a kötelesség, a becsület és a szeretet, a legbensőbb solidaritás". (51. o.) A korábban "alantas helyzetű nő" felemelkedik, igazi "házastársá" válik. A demokratikus családban, amely többé nem "mechanikus keretű", hanem "erkölcsi eszmék szervelete", munkamegosztás van a férfi és a nő között. A nő munkáját Felméri azonos értékűnek minősíti a férfiével, ez a munka azonban nem a társadalmi munkamegosztásban és a politikai életben való egyenrangú részvétel, hanem a nő családi szerepének felértékelése. Felméri határozottan ellenzi, hogy a nő a családon kívül dolgozzék, és politikai szerepet vállaljon, ellenzi politikai egyenjogúsítását, ellensége az "ún. női emancipációnak". A női szereppel kapcsolatos megleghe-tősen konzervatív érveit "a női természet" sajátosságaiból kovácsolja. A nő testi és szellemi alkata szerinte egyaránt más, mint a férfié. "A nő az emberiség érző és ideges része, ellenben a férfi annak izmos és értelmi része." ... "A férfi testi és szellemi szerkezetéhez valók a kitartó erőfeszítést igénylő munkák; ellenben a nő természetéhez azok, amelyek könnyedséget és gyöngédséget kívánnak." (52. o.) "A leány jobb megfigyelő, mint a fiú, de kevésbé megfontoló. ... több benne az érzés, az ízlés, a képzelet, de kevesebb az ész és ítélet." (53. o.)

A nőt tehát "természete" a család körébe utalja, "a nő azért van teremtv-e, hogy a férfi keresményéből éljen, s hogy belső lelkületét szabályozza és vezesse; hogy a házban, gyermeki érzésmódjában a jó erkölcsöket teremts-e, a nemes érzéseket szője, s ezen a címen legyen a társas haladás fő tényezője. Mihelyt az asszony, mint a férfi politikai és társadalmi egyenjogú társa, antagonistája, kilép az élet küzdőterére, elveszti a lába alól az egyedül jogosított talajt, s a tűzhely, melynek állandó ápolója volt, üressé, hideggé lesz, s a családi kör migratorius vagy költözködő természetet ölt. A család összetartókapcsa a szív, s ha a nő nem ennek a képviselője, hanem a ke-

nyér vagy hírnévkereső érdekeknek, azzal kitelepítettük a családot mintegy az utcára, a társadalomba." (52. o.)

Felméri tehát a családfelfogásban is odáig jut, ameddig társadalomfelfogásában. Híve a társadalmi egyenlőségnek, a személyes szabadságnak, de a tőkés vagyonban, a vagyoni különbségekben ennek akadályait nem látja, híve a családi demokráciának is, a családtagok egyenlőségének, személyiségük tiszteletben tartásának, de a nőnek a férfitől függő anyagi és politikai helyzetét ezzel össze tudja egyeztetni.

Nem kétséges, hogy Felmérinek a nő szerepéről vallott maradi nézeteit ugyanakkor úgy is kell értelmeznünk, hogy kiemelkedő társadalmi szerepet tulajdonít a családnak és a családi nevelésnek.

*Felméri Lajos az 1872-ben alapított Kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem első pedagógia-professzora volt. Neveléstörténetünk eddig méltánytalanul mellőzte, pedig korának egyik legprogresszívebb, a polgári demokratizmus eszméit valló, a természettudományok és a tapasztalati pszichológia akkori legújabb eredményeit felhasználó, a herbartianizmussal szembe forduló, a legjobb értelemben gyermekközpontú nevelésmélkedő. 1890-ben jelent meg Kolozsvárott nagyszabású műve: A neveléstudomány kézikönyve. Ennek alapján ismertetjük pedagógiájának szociálintropológiai elméleti alapvetését. Talán e szerény tanulmány is meggyőz arról, hogy érdemes Felméri Lajost "felfedeznünk", és őt neveléstörténetünkben méltó helyen számon tartanunk. A tanulmányban található idézetek A neveléstudomány kézikönyvéből valók (Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve. Ajtai K. Albert Könyvnyomdája, Kolozsvár, 1890.).

"ÚJ SZAKASZ" AZ OKTATÁSPOLITIKÁBAN 1953–1954

Az 1952-es és az 1953-as év a közoktatásban

Az 1948–49-es fordulatot követően a magyar közoktatás maga is alapvető változásokon ment keresztül. 1. Rendkívüli mértékben kiszélesült a közép- és felsőfokú képzés. Ez egyfelől lényeges modernizációs tényező volt, másfelől azonban az oktatás teljes egészében alárendelődött a közvetlen gazdasági szükségleteknek, és a szakmai jogosítványok tömegtermelése mellett háttérbe szorult a tényleges tudás, az iskolai oktatás színvonala. Fontos korjellemző, hogy az általános iskola is a szakképzés kiszolgálójává, előkészítő iskolává vált. 2. Döntően megváltozott a felsőoktatás és a középiskolák szociális összetétele. Az expanzió önmagában is elkerülhetetlenné tette ezt a változást, másrészt a fizikai dolgozók előtt megnyíló mobilitási lehetőségek kedvezően befolyásolták e rétegeknek a hatalomhoz való viszonyát és magának a rendszernek a legitimitását. A "kedvező szociális arányok" hajszolása hamarosan öncéllá vált, és végső soron ismét a színvonal csökkenése irányában hatott. 3. Radikálisan átalakult a tananyag is. A magyar közoktatás megszabadult egy nemzeti-klerikális ideológia anakronisztikus uralmától, ugyanakkor egy kanonizált "marxizmus" hallatlanul intoleráns terjesztése vált az oktatási rendszer egyik alapfeladatává.¹

Figyelemre méltó, hogy az erőltetett növekedés közoktatás-politikája már 1952-ben az elbizonytalanodás jeleit mutatta. Április 23-án a Magyar Dolgozók Pártja (MDP) Titkársága a — mindaddig dinamikusan növekvő — felsőoktatási keretszámok csökkentését határozta el. Ezzel összefüggésben a testület úgy döntött, hogy a felsőoktatás expanziójában korábban jelentős szerepet

¹Erről az időszakról részletesebben lásd Darvas Péter—Gyekiczky Tamás: A középfokú szakoktatás rendszerének átalakulása 1949–1956 között. Oktatáskutató Intézet, Bp. 1986.; Knausz Imre: Az MDP és a közoktatás kérdései az iskolák államosítása után. = Párttörténeti Közlemények, 1985. 3. sz.; Uő: A közoktatás pártfelülvizsgálata 1950 tavaszán. = Párttörténeti Közlemények, 1987. 1. sz.

játszó szakérettségis tanfolyamok képzési idejét egyről két évre emeli föl, 1955-re pedig végleg fölszámolja ezt a képzési formát.² Nem választható el ezektől a folyamatoktól, hogy az 1952. évi középiskolai felvételek során a minisztérium már "külön gondot" fordított az addig sok tekintetben hátrányosan megkülönböztetett értelmiségi származású fiatalok beiskolázására, és meghirdette a beiskolázás "minőségi megjavításának" célkitűzését. Ez elsősorban azt jelentette, hogy a korábbinál nagyobb figyelmet kellett fordítani a felvételre javasoltak tanulmányi eredményeire.³ Mindez azonban nem zárta ki a voluntarista expanziós célkitűzések fennmaradását, és a Magyar Függetlenségi Népfront 1953. április 12-én közzétett választási felhívása — az oktatásügy állami vezetését is meglepve — előírányozta, hogy a második ötéves terv időszakában "a tanulóiifjúság falun legalább az általános iskola nyolc osztályát, a városokban, az ipari központokban legalább a középiskolát kötelezően elvégezze".⁴

Összecseng a fentiekkel a Titkárság 1952. szeptember 3-i határozata a szakmunkásképzés helyzetéről. Ez komoly hiányosságokat konstataált a tanulmányi színvonal és a fegyelem terén, rámutatva, hogy ezek egyik oka a válogatás nélküli, toborzás útján történő beiskolázásban rejlik. A határozat ennek megfelelően előírta, hogy a tanulólétszámokat egyelőre nem kell tovább emelni. A kibocsátási létszámok csökkentéséhez azonban ekkor még nem fűződött népgazdasági érdek, ezért a beiskolázás visszafogását "a lemorzsolódás elleni harc" fokozása egészítette ki. Ezt szolgálta a katonai módszerek alkalmazása a nevelésben és a kilépők anyagi felelősségének érvényesítése.⁵ A beiskolázási folyamatok lassú átrendeződésével párhuzamosan merült föl az 1950-ben elfogadott tantervek kritikájának szükségessége. A Darvas József vezetésével 1952-ben született elemzések, mindenekeelőtt magának a miniszternek május 16-án az MDP Politikai Akadémiáján tartott előadása⁶ az oktatás sematizmusának, frázisosságának elítélését egyértelműen a hazafias jelleg erősíté-

² Urban Károly: Az 1953-as fordulat és a magyar értelmiség. = Párttörténeti Közlemények, 1981. 4. sz. 41–45. o.; Ladányi Andor: Felsőoktatási politika 1949–1958. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1986. 74–75. o.

³ Új Magyar Központi Levéltár, XIX-I-1-r. Az OM Vezető Kollégiumának iratai (a továbbiakban: ÚMKL Koll.) 1952. május 2. Az 1952/53. évi iskoláztatás jelenlegi helyzete.

⁴ A Magyar Függetlenségi Népfront választási felhívása. = Szabad Nép, 1953. április 12. (Az eredetiben az egész idézett rész kiemelve.)

⁵ Párttörténeti Intézet Archívuma (a továbbiakban: PI Arch.) 276–54/209. Jelentés az iparitanuló-képzés helyzetéről.

⁶ Darvas József: Hazafias nevelés iskoláinkban. = Társadalmi Szemle, 1952. 6–7. sz.

sének igényével kötötték össze, és ez lett az egyik vezérszólama az ekkor elkezdődő tantervi munkálatoknak.⁷

Mindezen változások hajszálerei azonban egy sokkal átfogóbb politikai fordulat áramába futottak bele 1953 júniusában, és világossá vált, hogy a közoktatás terén is szélesebb alapon és önkritikusabban kell megközelíteni a fölmerült problémákat. Az MDP Központi Vezetősége (KV) 1953. június 27–28-i ülésén elfogadott és az MDP egész korábbi politikai vonalvezetését éles kritikával illető határozat nem tartalmazott közvetlen utalásokat oktatáspolitikai kérdésekre, de átfogó jellegénél fogva ezen a területen is elkerülhetlenné tette a változásokat. Először is a nehézipar erőltetett fejlesztésének visszafogása visszamenőleg is megkérdőjelezte a szakképzés (az MTH-iskoláktól az egyetemig) hasonlóan erőltetett fejlesztésének indokoltságát, másodszor a határozat antiszelektáriánus vonásai, az adminisztratív módszerek bírálata, a kuláklista eltörlése stb. vitathatóvá tették a közoktatás terén érvényesülő mechanikus, adminisztratív eljárások indokoltságát is, elsősorban a szociális arányok merev értelmezése és a hitoktatás türelmetlen kezelése terén, végül a személyi kultusz bírálata, az ideológiai élet fejlesztésének meghirdetése a tananyagok átalakításához adott újabb szempontokat.

Valóban, a Központi Vezetőség vitája érintett is közoktatási kérdéseket, és noha e vita egyelőre igen kevésbé ismeretes, annyit már föltárt a szakirodalom, hogy Révai József és Darvas József egyaránt a közoktatás erőltetett növekedése ellen szóltak föl. Révai önkritikájában "likvidálandónak" nyilvánította a népfront 1953-as választási felhívásának célkitűzését, a kötelező városi középiskolázás megvalósítását a második öt éves terv folyamán. A döntő feladat ehelyett: "megcsinálni, automatizálni a 8 osztályos általános népoktatást".⁸ Ebben a szellemben tért ki közoktatási kérdésekre Nagy Imre is július 4-én, a kormány programját ismertető beszédében. A főiskolai oktatás "erőszakolása" helyett — mondta —, "jóval nagyobb gondot kell fordítani a népiskolákra, fokozni kell beruházásaikat, szaporítani kell az iskolák, tantermek és tanerők számát, hogy minél jobb feltételeket biztosítsunk a jövő reménységei, a kis magyarok elemi oktatásának...".⁹ Látható tehát, hogy már az első napokban megtörtént az "új szakasz" legfontosabb köz-

⁷ ÚML Koll. 1952. június 12. Az általános iskola és általános gimnázium tanterveinek módosítása. PI Arch. 276–89/194. Javaslat az általános, középiskolai és tanítóképzői tantervek átdolgozására. (Darvas javaslata, 1952. szeptember 18.)

⁸ Urbán Károly: I. m. 46. o.

⁹ Nagy Imre: A kormány programja az országgyűlés előtt. = Egy évtized. Válogatott beszédek és írások II. kötet. Szikra, Bp. 1954. 366. o.

oktatási konzekvenciájának levonása: fordulatra van szükség a képesítések "termelésétől" az alapozó oktatás irányába, és ott is elsősorban a feltételek megteremtését kell napirendre tűzni.

A közoktatás-politika felülvizsgálatát, annak egyes elemeit a Politikai Bizottság 1954. évi határozata foglalta egységes rendszerbe. (A Központi Vezetőség nem tárgyalta a dokumentumot, noha az a KV határozataként jelent meg, és így is vonult be a köztudatba.) A határozat, amelyet a párt nyilvánosságra hozott,¹⁰ röviden szólt a fordulat éve óta elért eredményekről, elsősorban a mennyiségi növekedés számadatait emelve ki. Az általános iskola 8. osztályában háromszor, a középiskolákban két és félszer annyian tanultak 1953/54-ben, mint a megfelelő osztályokban 1937/38-ban. Jelentősen emelkedett a középiskolákban a munkás-paraszt származású tanulók aránya, előrehaladás történt a tananyag marxista szellemű átalakítása terén, és a pedagógusok "túlnyomó többsége magáévá tette közoktatási célkitűzéseinket". A határozat egésze azonban élesen kritikus hangvételű volt. E tanulmány terjedelmi korlátai miatt az alábbiakban csak három témakörre: az általános iskolára, a középiskolára és az oktatás tartalmi újragondolására térek ki részletesen.

Rekonstrukció vagy gyorsított szakosítás: az általános iskola dilemmája

Láttuk, hogy a közoktatás-politika felülvizsgálatának már első hangütései azt célozták, hogy az ötvenes évek elejének szakképzés-centrikussága után ismét az alapozás, az általános iskola kerüljön a fejlesztési tervek középpontjába. Nem volt azonban egyértelmű, hogy mit is kell érteni az általános iskola fejlesztésén. A Szabad Nép már 1953. augusztus 11-én részletes írásban foglalkozott a kérdéssel, és a beruházások, a tanteremépítés elégtelenségét, különösen pedig a falusi iskolák hiányosságait tette kritika tárgyává. A bíráló elsősorban az Oktatásügyi Minisztérium (OM) és a helyi tanácsok ellen irányult (aligha teljesen igazságosan).¹¹ A párthatározat vonatkozó fejezete látszólag egyenes folytatása a kormányprogram és a Szabad Nép-cikk gondolatainak, valójában azonban azok egyértelmű feltételcentrikussága helyett itt egy kettős célkitűzés fogalmazódik meg. Mert egyfelől a

¹⁰ A Központi Vezetőség határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól. = Társadalmi Szemle, 1954. 1. sz.

¹¹ Idézi Simon Gyula: A köznevelésügy fejlődésének néhány sajátossága. = Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. Szerkesztette: Simon Gyula. Tankönyvkiadó, Bp. 1965. 66. o. és Urbán Károly: I. m. 63–64. o.

párthatározat is kimondja a szükségtantermek fölszámolásának, az iskolák tartozásának, a felszerelések biztosításának stb. szükségességét, és ez a korábbiakkal összehangzó, a szervetlen fejlődés kiegyensúlyozását célzó törekvés. Másfelől azonban és főként előírja, hogy 1960-ig (tehát a második ötéves terv végéig) "lehetőség szerint" mindenütt meg kell valósítani a szakrendszerű oktatást, és ezzel egy olyan célnak ad prioritást, amely korábban is kiemelt cél volt, és a beruházások elégtelen szintjével társulva maga is hozzájárult az általános iskola fejlődésének diszharmonikus voltához. Kár lenne persze ebből arra következtetni, hogy az általános iskola gyors ütemű szakosítása eleve hibás vagy voluntarista elképzelés volt, az azonban kétségtelen, hogy a kettős célkitűzés olyan ellentmondást tartalmazott, amelyet csak jóval nagyobb beruházási szint mellett lehetett volna feloldani.

A határozat intenciói szerint 1954 folyamán ki kellett dolgozni a szakosítási program részletes feltételeit tartalmazó tervezeteket. Ez valóban meg is történt, és az OM Vezető Kollégiuma 1954. szeptember 23-án tárgyalta az általános iskolai főosztály erre vonatkozó előterjesztését. A feladat megoldásához 112 000 szakosított oktatásban nem részesülő felső tagozatost kellett volna valamilyen módon bevonni a szakosított oktatás rendszerébe. Ez részben további osztott felső tagozatok kialakításával, részben újabb körzetesítési akciókkal lett volna megoldható. A fő nehézséget a hagyományos tanteremhiány jelentette. A fejlesztési terveket figyelembe véve az építendő tantermek száma 7654 volt. Ami a pedagógusokat illeti, a szaktanárhiány így elérte a 7281-et, ennyi új tanár tervezett munkába állítása pedig 7744-re emelte az építendő pedagóguslakások számát. Az egész fejlesztési terv anyagi kihatása 4358,1 millió forint lett volna.¹²

A tervezet döntő bizonyítéka annak — mondta a vitában Andics Erzsébet, a miniszter első helyettese —, hogy a teljes körű szakosítást nem tudjuk 1960-ig elérni. Maga a miniszter is úgy nyilatkozott, hogy a tervezet nem számol a realitásokkal, és október közepéig új előterjesztés készítésére adott utasítást.¹³ Ilyen anyagról, illetve hasonló kollégiumi vitáról nem tudok, tény azonban, hogy ettől kezdve a belső minisztériumi és pártiratokban elfogadott dologként kezelték, hogy a második ötéves terv sem fogja befejezni az általános iskolák szakosítását. Ez persze távolról sem jelenti, hogy a kérdés lekerült volna a napirendről, ellenkezőleg: a fejlesztés első számú prioritása maradt.

¹² OMK Koll. 1954. szeptember 23. Az általános iskolai szakrendszerű oktatás megvalósításának feltételei.

¹³ OMK Koll. 1954. szeptember 23. Jegyzőkönyv.

A körzetesítés terén meglehetősen szerény eredményeket tudott csak fölmutatni az oktatásirányítás:¹⁴

	Körzeti iskolák száma	Tagiskolák száma
1952/53	615	881
1953/54	630	952
1954/55	605	918
1955/56	689	937
1956/57	691	936
...	...	...
1960/61	749	1038

A lassú, de látszólag egyenletes növekedés mögött látni kell a küszködést, a gyakran erőszakoltan kialakított körzetek nagyfokú hajlamát a bomlásra. Így például 1955-ben látszólag négy új körzeti iskola jött létre, valójában azonban 54 új központot szerveztek, és 50 szűnt meg. Látszólag 19 kis iskolát kapcsoltak be a körzeti hálózatba, valójában 75 új tagiskola szerveződött, de egyidejűleg 56 szűnt meg.¹⁵

Az alábbi táblázat a tanulócsoportok és a tantermek számának alakulását állítja párhuzamba:¹⁶

	Tanulócsoportok száma	Tantermek száma
1952/53	33 402	25 116
1953/54	34 764	25 434
1954/55	36 786	25 998
1955/56	38 404	26 905
1956/57	39 597	27 343

A kiábrándító tények tehát azt mutatják, hogy míg a vizsgált periódusban a tanulócsoportok száma 6195-tel nőtt — és ez kétségkívül a párthatározat megvalósítására irányuló elszánt akaratot tükrözi —, addig a tanteremszám növekedése csak 2227 volt.

¹⁴ Művelődésszisztkai adattár. KSH. Bp. 1968. 30. o.

¹⁵ Új Koll. 1956. április 25. Az 1955. évi fejlesztési, beruházási és költségvetési terv teljesítése.

¹⁶ Művelődésszisztkai... 31. o.

Magától értetődik, hogy ez a helyzet a kényszerhelyettesítési formák nagyobb elterjedését, a tanteremhiány növekedését vonta maga után, amint azt az alábbi táblázat mutatja:¹⁷

	1.	2.	3.	4.	5.
1952/53	9 334	32	2 159	10 445	31,3
1953/54	10 019	59	2 181	11 511	33,1
1954/55	10 730	28	2 268	13 056	35,5
1955/56	11 403	46	2 249	13 787	35,9
1956/57	12 154	49	2 629	14 883	37,6

(1. A naponta kétszer használt tanteremek száma, 2. háromszor használt tanteremek száma, 3. a szükségtanteremek száma, 4. a hiányzó tanteremek száma,¹⁸ 5. a hiányzó tanteremek száma a tanulócsoportok százalékában.)

A tanteremhiány mutatószámai tehát az 1953 utáni időszakban is folyamatosan, visszaesés nélkül növekedtek, dacára az ellentétes értelmű politikai deklarációknak. Az újonnan épült tanteremek számáról ismét nincsenek pontos és áttekinthető éves adataink, az összképet szétszórt adatokból rekonstruálhatjuk. 1954-ben a tárca 500 osztályterem építését tervezte, de ténylegesen csak 309 készült el.¹⁹ Úgy tűnik, ez hozzávetőlegesen kifejezi a későbbi évek teremtését is. Egy 1956 októberében keletkezett jelentés szerint abban az évben 368 tanterem építése volt tervbe véve, de az év végéig csak 284 befejezése volt várható²⁰ (ténylegesen nyilván még kevesebb épült föl). Másrészt tudjuk, hogy 1955–57 között évente átlagosan 307 tanterem készült el.²¹ Ha ehhez hozzávesszük, hogy 1953 folyamán — egy minisztériumi jelentés szerint²² — 420 tanterem épült, megalapozottnak tűnik az a következtetés, hogy a júniusi határozattól 1956 végéig maximálisan 1200 új osztálytermet állítottak be. Ez a tanteremszám növekményének valamivel több mint 50%-a lenne,²³ ha nem kel-

¹⁷ Varga Júlia: Osztályteremhiány és beruházások az általános iskolában. = Társadalom, oktatáspolitikai, általános iskola. Szerkesztette: Várhegyi György. Oktatáskutató Intézet, Bp. 1983. 78. o. Művelődésszatisztikai... 31. o.

¹⁸ Tanulócsoportok száma, mínusz tanteremek száma, plusz szükségtanteremek száma.

¹⁹ PI Arch. 276—91/21. Jelentés a Központi Vezetőség 1954. februári "A közoktatás helyzete és feladatai"-ról szóló határozata végrehajtásának állásáról.

²⁰ ÜMHL Koll. 1956. október 15. Az Oktatásügyi Minisztérium 1957. évi tervjavaslata.

²¹ Varga Júlia: I. m. 97. o.

²² ÜMHL Koll. 1954. május 13. Beszámoló jelentés a közoktatás 1953-as tervének teljesítéséről.

²³ A második hároméves terv dokumentációja szerint 1955—1957 között a hálózatfejlesztés 48%-a volt új építésű tanterem. (Idézi Varga Júlia: I. m. 98. o.)

lene joggal arra gondolnunk, hogy az új építések egy része túrhetetlen minőségű régi osztálytermek kiváltására szolgált. A növekmény fennmaradó része döntően más célokra használt épületek igénybevételéből származott, illetve — jóval kisebb arányban — abból, hogy más tárcák által használt régi osztálytermek a párthatározat szellemében most visszakérültek az iskolahálózatba.

A beruházások alacsony szintje feltűnően ellentétes volt a meghirdetett elvekkel, és a háttérben nyilvánvalóan az e célra fordítható erőforrások szűkössége, pontosabban: folyamatos szűkülése állt. Az "új szakasz" politikája a fogyasztás növelését hirdette meg, és az oktatás az uralkodó szemlélet szerint egyértelműen fogyasztásnak minősült. Ezért volt logikus — többek között — a közoktatás és különösen a termeléshez csak lazán kapcsolódó alafokú oktatás kiemelt hangsúlyozása 1953—54-ben. Egy ilyen politika következetes megvalósítása azonban éppen a gazdaság korábban kialakult alacsony teljesítőképessége, a rendelkezésre álló anyagi eszközök szűkössége miatt ütközött akadályokba, és az adott helyzetben érthetően a közvetlen életszínvonal-politikai célok kaptak prioritást. A beruházások és általában a költségvetési kiadások visszafogása így az oktatásügyi tárcát is közvetlenül érintette.²⁴ Az 1954. szeptemberében tárgyalt és elvetett nagyvonalú szakosítási terv még több mint 4 milliárd forintba becsülte az 1960-ig megvalósítandó program költségkihatásait. A későbbi anyagok már azért tartják megvalósíthatatlannak a teljes szakosítást 1960-ig, mert ehhez 3,5 milliárd forintba lenne szükség.²⁵ Az 1954. évben az OM eredetileg 94,3 millió forintot kívánt az általános iskolák fejlesztésére fordítani.²⁶ Ez az összeg júliusban a beruházások általános csökkentése kapcsán 80 millióra apadt, 1955-ben pedig az egész tárca beruházási kerete zuhant drasztikusan 206,3 millióról 116 millióra. Az OM az általános iskolák részesedési arányát 41%-ról 56,7%-ra emelte, de az így is csak 65,8 milliót tett ki.²⁷

²⁴ Az "új szakasz" gazdaságpolitikájának ellentmondásairól, egyebek között az 1954. évi terv júliusi módosításáról, a folyó beruházások kétmilliárd forintos zárolásáról lásd Barla Szabó Ödön: Gazdaságpolitika és gazdasági fejlődés az MDP KV 1953. júniusi ülése után. = Párttörténeti Közlemények, 1981. 2. sz., valamint Földes György: Egyszerűsítés, mechanizmus, iparirányítás. = Párttörténeti Közlemények, 1984. 2. sz.

²⁵ PI Arch. 276—91/21. Jelentés a Központi Vezetőség 1954. februári... (1955. február 14.)

²⁶ PI Arch. 276—61/476. Feljegyzés a közoktatásügyről szóló KV határozat végrehajtásának egyes kérdéseiről. (1954. szeptember 20.)

²⁷ ÜMKL Koll. 1954. november 25. Jelentés a közoktatás helyzetéről és feladatairól szóló KV határozat végrehajtásának állásáról.

Az általános iskola sikermutatói ily módon továbbra is — akárcsak 1953 előtt — az anyagilag megalapozatlan fejlesztés tövises virágai voltak, és az eredmények formálisan is messze elmaradtak az eredeti célkitűzésektől:²⁸

	Szakrendszerű oktatásban részesülő tanulók száma	aránya az összes felvett tagozatosuk százalékában
1952/53	410 009	74,5
1953/54	432 422	76,1
1954/55	436 609	78,9
1955/56	436 666	79,4
1956/57	434 641	80,3
...	...	...
1960/61	502 881	81,6

"Fékezés" és funkciózavarok a középiskolákban

Míg az általános iskolák számára az "új szakasz" politikája legalább igéretet jelentett, addig a középiskolák esetében erről sem volt szó. A gazdasági növekedés visszafogása értelemszerűen együtt járt a szakképzés rohamos expanziójának megállításával, sőt a szakképzési keretszámok átmeneti csökkentésével. Ez a minőségi fejlesztés számára kedvező helyzet lett volna, ha az expanzió leállítása nem jelentett volna egyúttal megtakarítási lehetőséget a költségvetés számára. A középiskolákban így egyszerre jelentkezett a perspektívák elbizonytalanodása, a tanárok elhelyezkedési lehetőségeinek beszűkülése és a tárgyi feltételek javulásának elmaradása, sőt helyenként — mint látni fogjuk — azok további romlása. Bonyolította a helyzetet, hogy az 50-es évek elejének gátlástalan továbbtanulási agitációja nyomán rohamosan nőtt az általános iskolát végzett fiatalok továbbtanulási és a szülők taníttatási kedve, a fékezés tehát sajátos társadalmi feszültségekkel is együtt járt.

1953-ban 44 773 tanulót iskoláztak be a középiskolák első osztályaiba, és ez csaknem négyezerrel haladta meg a tervezett létszámot.²⁹ Amikor 1953 decemberében a közoktatás egészének felülvizsgálata kapcsán a Politikai Bizottság foglalkozott a kérdéssel, elfogadta az agitációs és propaganda osztály álláspontját, amely szerint a beiskolázási létszámok növelését meg kell állítani, de veszélyes lenne csökkenteni azokat. A határozat tehát a 44 ez-

²⁸ Művelődésszisztiikai... 33. o.

²⁹ ÚjM. Koll. 1954. május 13. Beszámoló jelentés a közoktatás 1953-as tervének teljesítéséről.

res keretszám fenntartását mondta ki,³⁰ és ebben az értelemben szögezte le a nyilvánosságra hozott dokumentum is — szám adatok nélkül —, hogy "a középiskolákban általában a beiskolázás jelenlegi kereteit kell irányadónak tekinteni".

A tényleges helyzet azonban ismét másként alakult: az első évfolyamos középiskolások létszáma a következő két évben jelentősen csökkent és csak 1956-ban indult újra növekedésnek:³¹

	Első éves középiskolások száma	Első éves középiskolások a végző nyolcadikosok százalékában
1953	44 773	45,2
1954	36 371	32,8
1955	33 242	31,8
1956	39 739	37,4

Összehasonlításul érdemes közölni, hogy 1950-ben a végző nyolcadikosok 51%-a tanult tovább középiskolában,³² igaz, akkor a végzők létszáma sokkal kisebb volt.

A globális létszámcsökkenés mögött lényeges arányeltolódást figyelhetünk meg a gimnáziumok és a szakirányú középiskolák között. Míg ugyanis a technikumokban a képzés drámai visszafejlesztése zajlott ezekben az években, addig a kieső férőhelyeket a gimnáziumok további expanziójával kellett pótolni. Sajnos a szétszórt és egymásnak ellentmondó adatok nem teszik lehetővé, hogy az egyes iskolatípusok beiskolázási létszámainak alakulását áttekintsük, jól érzékelteti azonban a helyzetet az összlétszámok alakulásának összehasonlítása is:³³

	Középiskolai tanulók létszáma	Gimnáziumi tanulók létszáma	Gimnazisták az összes középiskolás százalékában
1952/53	119 432	55 982	46,9
1953/54	129 769	60 090	46,3
1954/55	122 627	63 591	51,9
1955/56	119 106	70 583	59,3
1956/57	125 501	80 203	63,9

³⁰PI Arch. F.PB/1464. Jelentés a közoktatás helyzetéről és feladatairól.

³¹UNKL Koll. Az 1955. május 26-i, az 1955. október 27-i és az 1956. október 15-i ülések anyagai alapján.

³²UNKL Koll. 1955. május 26. Beszámoló jelentés a közoktatás 1954. évi tervének teljesítéséről.

³³Művelődésszatisztikai... 143. o.

A táblázatból az a további elég sajátos eredmény adódik, hogy míg 1950 és 1953 között, a nagy expanzió időszakában a gimnáziumi tanulók létszáma 22%-kal nőtt (1950/51-ben 49 254), addig 1953 és 1956 között, a fékezés időszakában ez a növekedés 33,5%-os. Mindez értelemszerűen a gimnáziumok további megterhelését, a tanulási feltételek további romlását jelentette. Az osztályok egyre zsúfoltabbakká váltak, 50-55 fős első osztályok is működtek már 1954-ben,³⁴ másrészt tovább terjedt a váltakozó tanítás és a szükségstantermek igénybevétele.³⁵

A gimnáziumok megterhelése különösen annak fényében paradox jelenség, hogy ezekkel a folyamatokkal párhuzamosan ment végbe a felsőoktatás redukciója is. Az ötvenes évek elejére a gimnázium lényegében a felsőfokú képzés előcsarnokává vált, a végzettek 80-90%-a egyetemre vagy főiskolára került, 1955/56-ra azonban már csak 5500 hallgató felvételét tervezték a felsőoktatási intézményekbe, miközben az előző tanévben csak a gimnáziumokban 9800 tanuló érettségizett. Világos volt, hogy lehetővé kell tenni az érettségizetteknek a termelőmunkába való belépését, ezt azonban a hivatalok és gazdálkodó szervezetek adminisztrációs létszámának leépítése, a racionalizáció keresztelte. Nem maradt más hátra, mint a gimnáziumra épülő rövidített szakmunkás-, illetve technikusképzés.³⁶ A gimnázium népszerűsége, presztízse érthetően csökkent, a szülők és a tanulók joggal mondhatták; hogy az MTH-iskolához nem kell érettség.³⁷ Ez még bonyolultabbá, sőt némileg abszurdá is tette a helyzetet, hiszen néhány évig a gimnáziumi oktatás úgy növekedett, hogy a jelentkezők száma sem volt nagy, a perspektívák sem voltak éppen világosak, de részben a pedagógus-túlképzés miatt, részben az elitoktatást elkerülendő fenn kellett tartani a magas keretszámokat. Az OM reagálása az agitáció fokozása volt. "Meg kell változtatni azt a közvéleményt — olvashatjuk egy 1954 novemberében kelt minisztériumi előterjesztésben —, amely a burzsoá rendszerben gyökerezik, és amelyet eddigi iskoláztatási politikánkban magunk is tápláltunk: azért kell a fiataloknak tanulni, hogy továbbta-

³⁴ ÚMKL Koll. 1954. május 13. Beszámoló jelentés...

³⁵ ÚMKL Koll. 1955. október 27. Jelentés az 1955/56-os tanév középiskolai iskoláztatási munkájáról.

³⁶ Csatár György: Nép gazdaságunk munkaerő helyzetének néhány kérdéséről. = Társadalmi Szemle, 1954. 8-9. sz. 71-72. o.

³⁷ PI Arch. 276-91/21. Tájékoztató a középiskolai és az egyetemi, főiskolai beiskolázás helyzetéről (1955. június 14.); vö. Kornidesz Mihály: A középiskola az 50-es években II. Pedagógiai Szemle, 1987. 2. sz. 122. o.

nulhassanak, vagy legrosszabb esetben különféle íróasztalmunkát kapjanak. Meg kell kedveltetni a tanulóifjúsággal a fizikai munkát általában."³⁸

A beiskolázás körüli gondok leginkább a szociális összetétel alakulásában mutatkoztak meg:³⁹

	Munkás- és parasztszármazású tanulók aránya a gimnáziumokban (%)	Munkás- és parasztszármazású tanulók aránya az összes középiskolákban (%)
1950/51	52,6	59,0
1951/52	58,8	65,3
1952/53	59,8	66,7
1953/54	62,1	67,0
1954/55	58,6	63,0
1955/56	57,5	...

A legfeltűnőbb jelenség az, hogy a szociális arányok "javulásának" addig töretlen tendenciája 1954-ben megtörik. Ez a változás kétségtől összefügg az "új szakasz" politikájához kapcsolódó általános szemléletváltással. Az 1954-es közoktatási párthatározatban — az eredményeket összefoglaló első ponttól eltekintve — hiába keresnénk a munkás- és parasztszármazású tanulók kérdéseire való utalást (mind a közép-, mind a felsőfokú oktatás vonatkozásában). A szociális arányokra vonatkozó tervszámok persze továbbra is érvényben maradtak, és a tanügyigazgatás továbbra is feladatának tekintette azok lehetőség szerinti teljesítését, a minisztérium ekkori hozzáállását azonban Andics Erzsébet 1954. augusztusi szavai jellemzik igazán: "A lemorzsolódás ellen harcoltunk, és engedményeket adtunk a munkás—paraszt gyerekeknek. Ezt nem tartjuk hibának, mert történelmi szükségszerűség volt. Ez még nem évült el. Most másképpen kell ezt az elvet biztosítani. Kívánjuk meg a tanároktól, hogy most sokkal jobban foglalkozzanak a munkás—paraszt gyermekekkel, minőségi munkát végezzenek. Követeljük a gimnáziumi tanároktól, hogy most már ne úgy tartsák meg őket, hogy engedményeket adnak nekik, hanem jobban segítsék őket tanulmányukban."⁴⁰ Másrészt a gimnázium perspektívavesztése nyilvánvalóan éppen a munkásszármazású fiatalokat riasztotta el ettől az iskolatípustól és terelte a számukra kézenfekvőbb technikumok és a szakmunkásképzés felé. Még inkább vonatkozik ez a parasztszülők gyerekeire. Ők sokszor éppen a paraszti

³⁸ ÚMKL Koll. 1954. november 11. Az általános gimnáziumot végzett, de egyetemre, főiskolára fel nem vett érettségizett fiatalok termelő munkába való elhelyezésével kapcsolatos kérdések.

³⁹ ÚMKL Koll. 1955. május 26. Beszámoló jelentés a közoktatás...; PI Arch. F.PB/2336. Előterjesztés az egyetemi, főiskolai és középiskolai felvételekkel kapcsolatos problémákról. (1956. március 29.)

⁴⁰ ÚMKL Koll. 1954. augusztus 5. Jegyzőkönyv.

létformából való kiemelkedés eszközének tekintették a gimnáziumot, most pedig az is megfogalmazódott — tekintettel arra, hogy a városokban az elhelyezkedési lehetőségek már nem voltak olyan korlátlanok, mint korábban —, hogy az érettségizett parasztfiatalok lehetőleg menjenek vissza a falujukba mezőgazdasági munkát végezni.⁴¹

Kísérlet az oktatás tartalmának újragondolására

Láttuk, hogy az oktatás területén a nemzeti kulturális örökség fogalmának kiszélesítése a nem forradalmi hagyományok irányába már az 53-as fordulat előtt napirendre került. Ebben a szellemben hívta föl azután a figyelmet az 1954-es határozat a nemzeti tantárgyak (anyanyelv, magyar irodalom és történelem, Magyarország földrajza) fokozottabb megbecsülésére, kiemelkedő fontosságára. A dokumentum korábbi, decemberi variánsából azonban világosabban kiderül a hazafiság-problematika sajátos, "53"-as aktualitása is. "Iskolai rendezvényeinken — olvashatjuk az anyagban — túlsúlyban orosz dalok, táncok szerepelnek, díszítésükben alig találkozunk történelmünk, kultúránk nagyjainak arcképével. Tanulóink cirill betűs térképeket használnak."⁴² Ha ez a gondolat nem is került bele a végleges változatba, sőt ott külön bekezdés foglalkozott a Szovjetunió iránti szeretet elmélyítésének fontosságával, nem kétséges, hogy a kérdés előtérbe kerülése részben az ötvenes évek elején az iskolákra oktroyált orosz-szovjet kulturális dömping ellensúlyozását is hivatva volt szolgálni.

Az OM a tanévnyitó utasításnak külön a hazafias nevelés kérdéseiről szóló mellékletében⁴³ orientálta a pedagógusokat abba az irányba, hogy mind az oktatómunka során, mind az órán kívüli nevelőmunkában tartsák szem előtt a hazafias érzések felébresztésének, ápolásának szempontját. A tanárok ország-szerte ankétokon, értekezleteken vitatták meg az ezzel kapcsolatos tennivalókat,⁴⁴ és ezzel párhuzamosan az ifjúsági szövetség propagandájában is fölerősödött a nemzeti-hazafias elem.⁴⁵ 1954 végén azután már egyre több jelen-

⁴¹ MKL Koll. 1956. június 22. Az általános és középiskolák 1955/56. évi munkájáról és az 1956/57. évi fő feladatokról.

⁴² PI Arch. F.PB/1464. Jelentés a közoktatás...

⁴³ Oktatásügyi Közlöny, 1954. augusztus 2. 190–191. o.

⁴⁴ PI Arch. 276–91/21. Jelentés a Központi Vezetőség 1954. februári... (1955. február 14.)

⁴⁵ A DISZ és a KISZ 1953–1957. Dokumentumok az ifjúsági mozgalom történetéből. Összeállította Feitl István és Ólmosi Zoltán. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1987. 73. o. PI Arch. 276–89/195. Az ifjúság nevelésének néhány kérdése. (1954. március 15.)

tésben olvashatunk a hazafiság túlzásairól, a nevelők kritikátlan, múltba néző, romantikus viszonyáról a nemzeti hagyományokhoz, a Szovjetunió iránti szeretetre való nevelés elhanyagolásáról,⁴⁶ illetve arról, hogy a hazafisággal kapcsolatos számos elvi kérdés, így a demokratikus és szocialista hazafiság viszonya (nyilván különbsége) tisztázatlan.⁴⁷

Hasonlóan "52-es" eredetű a politechnikai oktatás erőteljes hangsúlyozása a vizsgált időszakban. Az oktatás és a termelőmunka összekapcsolása, az általános műveltség sokoldalú technikai képzéssel való kiegészítése a szocialista pedagógiai hagyomány talán legrégebbi — Marxra, sőt korábbi teoretikusokra visszavezethető — vonulata. Ez azonban nem változtat azon, hogy a szocialista oktatásügy történetének különböző szakaszaiban nagyon különböző súllyal és formában került elő a kérdés. 1952 elején, amikor I. Kairov, az OSZSZK közoktatásügyi minisztere, ismert pedagógiai szakíró magyar pedagógusoknak előadást tartott a szovjet oktatásügy alapelveiről, a teljességre törekvő áttekintésben nem esett szó a politechnikai szempontról, sem a technikai, technológiai képzés más formáiról.⁴⁸ A Szovjetunió ötödik öt éves tervének irányelvei azonban, amelyeket ugyanez év októberében hagyott jóvá az SZKP XIX. kongresszusa, már kimondták, hogy a középiskolákban meg kell kezdeni a politechnikai oktatást, és előkészületeket kell tenni az általános politechnikai oktatásra való áttérésre. Az indoklás a szocialista nevelés elmélyítése és a pályaválasztás megkönnyítése volt.⁴⁹ Ha hihetünk Szuszlov kongresszusi beszédének, a tézis közvetlenül Sztálin kezdeményezésére került be az irányelvek közé.⁵⁰

A KM folyóirata szinte a kongresszussal egy időben, még az irányelvek tervezetére reagálva, közölte első cikkét a politechnikai oktatásról. Ez a szovjet oktatási tervekről írt, de leszögezte, hogy nálunk is megvannak a politechnikai képzés elemei (a természettudományos tárgyak technikai vonatkozásai, a szakkörök, a fiatalok nyári termelő munkája), és ezeket az elemeket fejleszteni kell a jövőben.⁵¹ Az általános politechnikai képzés a Szovjetunióban mint a kommunizmus építésének követelménye került napirendre, így érthető, hogy a népfront 1953-as választási felhívása, amely a szocializmus

⁴⁶PI Arch. 276—91/21. Jelentés a Központi Vezetőség 1954. februári... (1954. december 14.)

⁴⁷ÚMKL Koll. 1954. november 25. Jelentés a közoktatás...

⁴⁸I. Kairov: Közoktatás a Szovjetunióban. = Köznevelés, 1952. április 1. 203—207. o.

⁴⁹A Szovjetunió Kommunista Pártjának XIX. kongresszusa. Szikra, Bp. 1953. 1109. o.

⁵⁰Uo. 660. o.

⁵¹Jóború Magda: A politechnikai képzésről. = Köznevelés, 1952. október 15. 611—612. o.

teljes magyarországi felépítését a második ötéves terv feladatává tette,⁵² arra készítette a minisztérium vezetőit, hogy ismét és immár határozottabban megvizsgálják a politechnikai oktatás hazai helyzetét. Az iskolai főosztály anyaga szerint ennek feltételei mind a tananyagok, mind a pedagógusok műveltsége, mind a tárgyi felszerelés vonatkozásában igen hiányosak voltak, noha az előterjesztés szerint már a következő évtől elméleti és gyakorlati technikai ismeretekkel kellett kiegészíteni a tanítást, hogy a kommunizmus építése idején akadálytalanul lehessen áttérni az általános politechnikai oktatásra.⁵³ A júniusi határozat után a politika voluntarista elemei háttérbe szorultak, de ez nem érintette a politechnikai problematikát. Amikor a minisztérium 1953 októberében összefoglalta a kormányprogramból szerinte következő közoktatás-politikai teendőket, ezek között szerepelt a politechnikai képzés elemeinek bevezetése az alap- és középfokú oktatásban, illetve az oktatás és a termelési gyakorlat kapcsolatainak szorosabbra fűzése.⁵⁴ És valóban, ez a követelmény a közoktatási párthatározatnak is szerves részévé vált, az Oktatásügyi Minisztérium pedig — noha 1954 derekán ismételten kénytelen volt konstatálni, hogy a feltételek hiányoznak, és számottevő fejlesztésre nincs lehetőség⁵⁵ — az 1954/55. tanév egyik fő feladatává tette az oktatás politechnikai jellegének erősítését.⁵⁶ Hiba volna azt gondolni, hogy e tervek erőltetése pusztán a szovjet minta mechanikus másolására vezethető vissza. A döntő természetesen ez volt. Másfelől azonban, az új közoktatás-politika egyik alapvonásaként, csökkent az egyes iskolatípusok továbbtanulásra előkészítő szerepe, és ez természetesen kihatott a tantervfejlesztésre, a tantervekről való gondolkodásra is, felértékelve a gyakorlatban közvetlenül hasznosítható ismereteket.

Ez a szempont értelemszerűen jelen volt az 1953 után újra föllendülő tantervi munkálatok során is. A februári határozat ugyanis új tantervek bevezetését írta elő mind az általános, mind a középiskolákban. A változás egyik célja a korábbi improvizációk, toldozgatások fölszámolása volt. Ezt

⁵² Szabad Nép, 1953. április 12.

⁵³ ÜMHL Koll. 1953. június 18. A politechnikai képzés elemeinek helyzete és továbbfejlesztési lehetősége általános iskolákban és általános gimnáziumokban.

⁵⁴ ÜMHL Koll. 1953. október 8. Az Oktatásügyi Minisztérium fontosabb feladatai a kormányprogram végrehajtásával kapcsolatban.

⁵⁵ ÜMHL Koll. 1954. május 13. Politechnikai oktatás elemeinek fejlesztése az új tantervek életbeléptetéséig.

⁵⁶ Az oktatásügyi miniszter 853—47/1954. VII. OM. sz. utasítása. = Köznevelés, 1954. augusztus 1. 225. o.

húzta alá Rákosi Máttyás is az MDP III. kongresszusán (beszéde — mint ismeretes — a kongresszus egyik határozatának tekinthető). Meg kell szüntetni a bizonytalanságot, a kísérleti jelleget — mondta az első titkár —, "tudományos átgondolt tantervekre", "állandó tankönyvekre" van szükség.⁵⁷ Ezeket a szándékokat tükrözte, hogy az új tantervi reformnak csak az előkészületei kezdődtek meg (pontosabban folytatódtak) 1954-ben, és 1950-től eltérően a politikai vezetés most nem követelt azonnali eredményeket. A gyakorlati képzés iránti igényt tükrözté például a kézimunka tantárgy megjelenése az új alsó tagozatos tantervben (1956 őszen vezették be),⁵⁸ valamint a természet-tudományos gyakorlatok bevezetése az általános gimnáziumban 1955-től.⁵⁹

Bonyolította a helyzetet, hogy a tartalmi bővítést olyan időszakban kellett megvalósítani, amikor ismét a túlterhelés elleni "harc" került napirendre. Az 1954-es határozat még egyidejűleg foglalt állást az iskolai liberalizmus és az életkori sajátosságokra hivatkozva a maximalizmus ellen, konkrétan pedig az általános iskola felső tagozatát és a gimnázium 2—4. osztályát tekintette túlterhelőnek, míg az alsó tagozat tantervét túl lazának, az általános iskolai 5. és a gimnáziumi 1. osztály ismétlő jellegét pedig főlegesennek ítélte. (Az ismétlő jellegű tantervek az 1949/50. tanév kedvezőtlen tapasztalatai nyomán alakultak ki.) Az ekkor meghirdetett elvek szerint a tananyag terén is a mennyiségről a minőségre kell áthelyezni a figyelem súlypontját, ezzel függ össze a gyakorlás, a készségfejlesztés hangsúlyozása a határozatban. Az esztétikai és a testi nevelés "rehabilitálása" az "élet"-re előkészítő iskola térnyerését mutatja a következő iskolafokra előkészítő iskolával szemben.

A liberalizmus és maximalizmus elleni "kétfrontos harc" már a határozatban is főleg az utóbbi irányt preferálta, ennek kedvezett a mennyiségről a minőségre való áttérés jelszava is. Csakhogy míg a tananyag mennyisége központilag csökkenthető, addig az oktatás minőségének javítása, intenzívebbé tétele mindig olyan helyi tényezőktől függ, amelyek központi intézkedésekkel csak igen kevésbé és csak nagyon közvetve befolyásolhatók. Így az új tantervek bevezetéséig tartó "átmeneti" időszak egyik legfőbb tantervi kérdésévé a tananyagcsökkentés vált. 1954 nyarán az OM részletes utasításokat adott ki iskolatípusonként és tantárgyanként a tananyagcsökkentés végrehajtására, kijelölve az egyes tankönyvekből elhagyandó részeket. Az utasítások egyben

⁵⁷ A Magyar Dolgozók Pártja III. kongresszusának jegyzőkönyve. Szikra, Bp. 1954. 80. o.

⁵⁸ Tanterv és utasítás az általános iskola I—IV. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp. 1956.

⁵⁹ 45/1955. OM. sz. utasítás.

szabályozták, hogy mely tárgyakból adható írásbeli házi feladat, és csökkentték az általános és középiskolai osztályvizsgák számát.⁶⁰ Az intézkedések legitimációjához az is hozzájárult, hogy az előző tanévben a Szovjetunióban is tananyagcsökkentést hajtottak végre.⁶¹

* * *

A magyar közoktatás az "új szakaszban" is a régi, jól ismert gondokat görgette maga előtt. Nem csoda, hiszen — mint láttuk — nem történt meg az oktatásra fordított erőforrások számottevő növelése, nem történt meg az iskolák bürokratikus kontrolljának oldása, egy autonóm közoktatás-politika kialakítása, és nem lazultak a tananyag szigorú ideológiai-bürokratikus kötöttségei sem. Mindez megkönnyítette az 1955-ben bekövetkező dogmatikus restaurációt, és logikusan vezetett el 1956 nyarán—őszén egy robbanásszerűen kibontakozó szakmai-politikai önvizsgálathoz. E kérdések kifejtése azonban külön tanulmányt érdemel.

⁶⁰Az oktatásügyi miniszter idézett utasítása (56. lábjegyzet). 224. o.

⁶¹ÜML Koll. 1954. március 25. A tanulók túlterhelése és a tananyagcsökkentés.

NAGY MÁRIA

REND ÉS FEGYELEM AZ ISKOLÁBAN
ÁLTALÁNOS ISKOLAI MŰKÖDÉSI SZABÁLYZATOK VIZSGÁLATA

Az iskolai fegyelmezés kérdései rendszerint a nevelők szakmai feladataiként merülnek fel, az iskola belső működésében tisztázódnak, értelmeződnek és változnak. Az ezzel kapcsolatos társadalmi érdeklődés növekedése azonban általában iskolán kívüli okokkal magyarázható. A tömegoktatás látványos mértékű kiterjesztése például, ami új társadalmi rétegek tömeges megjelenését eredményezte az iskolákban, mindenütt megnövelte az iskolai rend és fegyelem meglazulásával kapcsolatos vélekedéseket. Az Egyesült Államokban pl. az iskolai faji szegregáció megszüntetését előíró törvények nyomán megerősödött a rendzavaró viselkedéssel kapcsolatos társadalmi és tudományos érdeklődés.

Gyakran az uralkodó oktatáspolitikai értékek átrendeződése is azzal jár, hogy megváltozik az iskolai fegyelmmel kapcsolatos közhangulat és szakmai megítélés. A hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején a tanulói létszámok és a tanulmányi idő folyamatos növekedését (és az oktatási költségráfordítások viszonylagos bőségét), valamint az iskolából kilépő tanulók biztos elhelyezkedését átélő európai oktatási rendszerekben inkább "az iskolai unalom" kérdése állt a tanulók iskolához való viszonyával foglalkozó kutatók és publicisták érdeklődésének előterében, azaz azt kutatták, hogy miként tehető az iskola vonzóbbá a fiatalok számára. A hetvenes évek második felének romló gazdasági helyzetében, az ifjúsági munkanélküliség látványos megnövekedésével, a minőség és a hatékonyság növelésének jelszavával meghirdetett új oktatáspolitikák mellett azonban egyre inkább előtérbe kerültek az iskolai fegyelem meglazulásával kapcsolatos vélekedések, és megnőtt a fegyelmezés szigorodását jelző jogszabályokkal és az iskolai fegyelmmel kapcsolatos kutatások száma.

A társadalmi szabályozás általánosabb kérdéseivel foglalkozó jogszociológiai irodalom sok olyan tényezőt ismer, amelyek a szabályozás — a deviánsnak minősített társadalmi viselkedés büntetése — szigorodását vonja maga után. Ilyen a társadalmilag elfogadott értékek körüli egyensúly megbomlása, ami a nagyarányú társadalmi változások kísérőjelensége. Az irányítási

rendszer centralizáltságának mértéke is meghatározza a büntetések szigorúságát: az erőteljesebben központosított irányítás mellett kevesebb a lehetőség az egyedi eltérések egyéni kezelésére, az átfogóbb szabályok nagyobb valószínűséggel szigorúbbak is. A büntetések szigorúságát növeli a deviáns viselkedés kezelésére alkalmas egyéb intézmények, a társadalmi kontroll egyéb formáinak (pl. a pszichoterápiás intézményeknek) a hiánya is.

Amikor a mai magyar iskolák fegyelmi szabályozásának a vizsgálatába kezdünk, mindezen tényezők alapján azt vártuk, hogy nagyfokú szigorúsággal fogunk találkozni. Ezt valószínűsítették a magyar iskolarendszer fejlődésének poroszos hagyományai, a herbarti tanítóiskolai értékek dominanciája és a gyermeki személyiséget központba állító deweyi szemlélet hagyományos idegensége. De erre utalt az iskolai irányítási rendszer hagyományos központosítotttsága és a rendszer egységességének követelménye körüli lényegi társadalmi konszenzus is. Ezt valószínűsítette a deviáns fiatalokkal foglalkozó alternatív intézmények közismert kiépíthetlensége is. Mindez arra utalt, hogy a működési szabályzatokban nagy valószínűséggel a tanár—diák kapcsolatok me-rev hierarchizáltságával és a fegyvellemel kapcsolatos szigorú előírásokkal fogunk találkozni.

Más tényezők ugyanakkor azt a feltételezést erősítették, hogy mindezen meghatározottságok mellett is inkább elbizonytalanodott fegyelmezési szabályozással állunk majd szemben. Erre utal az autoriter értékekkel kapcsolatos társadalmi megítélés megosztottsága, az oktatási rendszer decentralizálására és demokratizálására irányuló törekvések erősödése is. És ezt valószínűsíti az iskolák "elnőiesedésének" ténye is, amely arra utal, hogy a ma már egyre inkább fiatalabb nőkből álló tantestületek talán a korábbiaknál kevésbé vallhatják egyértelműen egy szigorú iskolai fegyelmezési gyakorlat szükségességét. Ezeket a feltételezéseket egy 56 iskolára kiterjedő, országosan reprezentatív mintán vizsgáltuk meg.

A működési szabályzatokról. A jutalmazás és büntetés formái

A működési szabályzatok maguk is egy oktatáspolitikai átalakulás termékei. A nyolcvanas évek közepén egy ellentmondásokról nem mentes, de a korábbi gyakorlatot lényeges pontjain átgondoló és átalakító új szabályozás született az oktatásügy egész rendszerére vonatkozóan. Az 1985-ös Oktatási Törvény lényegében az oktatásirányítási rendszer hagyományos centralizáltságának megtörését jelentette, amikor a fejlesztés útját elsősorban az iskolai intézményi önállóság kibontakoztatásában és az egyéni pedagógiai megoldások ki-

alakításában jelölte meg. Ennek egyik elemeként rendelte el a művelődési miniszter az önálló iskolai működési szabályzatok készítését is.¹ Az iskolák tehát szembekerültek azzal a feladattal, hogy működésük egészéről (és benne fegyelmezési gyakorlatukról), illetve az azt meghatározó alapelvekről és értékekről elgondolkodjanak.

Nem tudni, hogy a napi feladatok szorításában élő és a külső feltételek területén lassú vagy alig érzékelhető változást átélő iskolák mennyire vették komolyan ezt a feladatukat, azaz mennyire tarthatjuk a magyar általános iskolák 1987-es állapotára jellemzőnek ezeket a működési szabályzatokat. Valószínűnek gondoltuk, hogy az iskolák a legkisebb, ellenállás irányában mozdulnak el, azaz általában a tőlük legkevesebb erőfeszítést igénylő megoldásokra törekednek, részben természetes védekezésül az újabb és újabb elvárásokkal szemben, részben pedig mert hagyományosan ez látszik a legélethelyesebb stratégiának a gyakran változó irányítási környezetben. Vagyis, úgy gondoltuk, hogy a fegyelmi szabályozások általában nem egységes értékrendszert tükröznek, hanem inkább különböző panelekből építkeznek; hogy sokkal kevésbé utalnak majd speciális iskolai gyakorlatokra, mint amennyire inkább a feltételezett felső elvárásokhoz igyekeznek igazodni. Mégis, úgy éreztük, ellentmondásos voltukban is érdemes áttekinteni ezeket a szabályzatokat, hiszen az ezekben megfogalmazott értékek, elvek és elvárások voltak azok, amelyekhez 1987-ben a vizsgált iskolák vezetői nevüket és aláírásukat adták, és amelyeket a tantestületek mint saját működésüket szabályozó dokumentumot elfogadtak.

A mintába került 56 iskola fegyelmezéssel kapcsolatos szabályozását 41 esetben kétféle dokumentumon keresztül tanulmányozhattuk: magukon a működési szabályzatokon (illetve azoknak a fegyelmezéssel kapcsolatos pontjain) és az azokhoz mellékletként csatolt iskolai házirendeken át. 6 esetben csupán a házirend, 9 esetben pedig csupán a működési szabályzat (illetve annak megfelelő részei) álltak rendelkezésünkre. Míg a működési szabályzatok láthatólag elsődlegesen az iskolákban tanító tanárokhöz szóltak, amikor az iskolai jutalmazás és büntetés irányelveit és gyakorlatát leírták, a házirendek alapvetően a tanulók számára szükséges viselkedési információkat tartalmazzák. A következőkben e kétfajta dokumentum elemzésének tanulságait külön-külön foglaljuk össze.

A működési szabályzatok átlagos terjedelme 27,5 oldal, a legrövidebb 7, a leghosszabb (kettő is!) 65 oldalra terjed ki. A terjedelem és a tartalmi

¹ L. a művelődési miniszter 13/1986. (VIII. 1.) MM számú rendeletét az alapfokú nevelési-oktatási intézmények működéséről.

önállóság között viszont semmilyen összefüggést nem találtunk. 10 iskola nem választotta el a szabályozásban a büntetéssel, illetve jutalmazással összefüggő elveket. Az értékelés e két területét szétválasztók a jutalmazással valamivel többet foglalkoztak (átlagosan 1,5 oldalt — a minimum egy negyed, a maximum 5 oldal volt —, míg a büntetésre átlagosan 1,28 — minimum egy negyed, maximum 3 — oldalt fordítottak).

Alapelveket ugyanakkor a működési szabályzatok inkább a büntetéssel kapcsolatban láttak szükségesnek megfogalmazni (összesen 30, míg a jutalmazással kapcsolatban csak két szabályzat jelöl meg célt: mindkettő az ösztönzést). A büntetés alkalmazásának alapelvei között a legtöbben azokat jelölték meg, amelyeket a már említett jogszabály is javasolt: azaz kiemelték, hogy a büntetés nevelési eszköz, kikötötték, hogy nem lehet megtorló vagy megalázó jellegű, és hangsúlyozták, hogy a testi fenyegetés tilos. 6 szabályzat egyéb szempontokat is megjelöl: fontosnak tartják a várható hatást, kiemelik a büntetés elrettentő jellegét, illetve azt a funkcióját, hogy a hiba megismétlését megakadályozza. Egy szabályzat hivatkozik arra, hogy a büntetés mérhetővé teszi a hiba súlyát. A büntetések elemzésének általánosan elfogadott kategóriáit használva: úgy tűnik, a szabályzatokban megfogalmazott célok között a legfontosabb a viselkedés korrekciója, kisebb súllyal szerepel az elijesztés vagy a csoportintegráció eszközeként.

A működési szabályzatok tehát láthatólag átvesszik azokat a liberális, kulturált fegyelmezési alapelveket, amelyeket az említett miniszteri rendelet sugall számukra, és amelyeket egyébként már az 1933-as Magyar Pedagógiai Lexikon fegyelemmel kapcsolatos címszavai is tartalmaznak. Az örök (vagy legalábbis hosszabb távú) érvényű alapelveken túl nézzük most a fegyelmezéssel kapcsolatos konkrétabb kérdéseket!

Hogy miért adható jutalom, illetve büntetés, azzal 38 szabályzat foglalkozik. Azaz, a jutalmazásról mindegyik, a büntetésről csupán 17 ejt szót. A büntetéssel kapcsolatban elsősorban az említett jogszabály egy elemét emelik ki (azt, hogy a tanuló jogviszonnyal kapcsolatos kötelességszegését kell megbüntetni), illetve a házirend megsértéséért kívánnak büntetni. Nyolc szabályzat tételesen felsorolja a büntetendő cselekedeteket, azaz valamiféle "árlistát" készít. Az egyik szabályzat ezt még az iskolai élet különböző területeire vonatkozólag is rendszerezi (a tanulmányi munkában; az óráközi szünetekben; az üzemlátoztatás, a bejárás, a nyári szünetek idejében elkövetett, illetve "egyéb" vétségek megkülönböztetésével). A 2,5 oldalas leírásból néhány tétel: a tanulmányi munka terén pl. szóbeli figyelmeztetést von maga után a rendszertelen felkészülés, a felszerelés hiányossága, illetve a

házi feladat ismételt el nem készítése. A társak óráközi zavarása már osztályfőnöki intéssel jár, míg a nevelővel szemben tanúsított tiszteletlen viselkedés már igazgatói írásbeli intéssel jár.

A jutalmak túlnyomórészt kiemelkedő tevékenységért járnak, főként a tanulmányi téren elért eredményekért. Sok szabályzat általánosságban csak a megfelelő magatartásért, illetve szorgalomért kíván jutalmazni. A szabályzatok csaknem egyharmada a közösségi, társadalmi munkát is jutalmazza. 3-3 szabályzat kívánja az úttörő tevékenységet, illetve az iskola hírnevét növelő cselekedeteket jutalmazni. 18 szabályzat emeli ki, hogy az egyéni jutalmazás és büntetés mellett csoportos fegyelmezés (elsősorban persze inkább jutalmazás) is alkalmazható.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a szabályzatok nagyon általánosan jellemlik meg azokat az alapelveket, amelyek alapján, és azokat a konkrét cselekedeteket, amelyeket jutalmazni, illetve büntetni kívánnak. Szívesebben foglalkoznak a jutalmazás, mintsem a büntetés kérdésével, és dominánsan a tanulmányi munkára összpontosítanak. Amennyiben tehát azt feltételezzük, hogy a nevelőtestületek tagjai a büntetés és jutalmazás kérdéseiben iskolájuk működési szabályzatához fordulnak eligazításért, azt láthatjuk, hogy igen kevés konkrét tanácsban részesülhetnek ezen az úton (kivételt képeznek a pontos árlistát adó szabályzatok). Inkább csak valamiféle általános, inkább liberális és megértő szemléletet nyújtanak a dokumentumok alapelvekkel és konkrét fegyelmi vétségekkel kapcsolatos részei.

Két területen találkozunk viszont nagyon pontos, konkrét eligazítással. Az egyik a magatartás és szorgalom osztályzatok területe. 17 iskola anyagai között szerepel (vagy a működési szabályzatban, vagy annak mellékleteként) az osztályzatok tételes felsorolása és a mellérendelt követelmények rendszere. Ezek láthatólag nem az új szabályozás alapján születtek, hanem az iskolák régóta érvényes követelményrendszerét tartalmazzák,² és némiképpen ellentmondásban vannak azzal a szabályozásban megfogalmazott alapelvvel, hogy nem osztályzatokkal kell büntetni és jutalmazni.

A fegyelmezés másik jól részletezett, konkrétan leírt területe, amellyel kivétel nélkül minden szabályzat foglalkozik, az a büntetések-jutalmak hierarchiájának megállapítása. A szabályzatok mennyiségileg is legnagyobb hányadát teszik ki az iskolák erre vonatkozó elképzelései. Valójában a büntetések és jutalmak hierarchiájának többé-kevésbé részletezett leírása adja az

²A dokumentumok anyaga tartalmilag nem tér el egy korábbi, 1978-as vizsgálatban feltártaktól. L. a szerző "Mit érnek az értékek?" = Világosság, 1979. 4. sz. c. munkáját.

iskolai működési szabályzatok fegyelmezéssel kapcsolatos elképzeléseinek gerincét. A legsúlyosabb esetekben alkalmazott fegyelmi büntetések fokozatait, illetve a fegyelmi eljárás menetét az említett rendelet részletesen szabályozta, ezt az iskolák változtatás nélkül vették át, illetve többen csak utaltak a rendelet meghatározó paragrafusaira. A kisebb vétségek, illetve a jutalmak rendszerét viszont az iskolák maguk alakították ki.

A szabályzatok többféle szempont szerint képeznek hierarchiát a büntetések-jutalmazások rendszerében. A leggyakoribb, mindegyikben előforduló elv az, hogy ki adja a megfelelő büntetést, illetve jutalmat. A legszokványosabb a szaktanár, osztályfőnök, igazgató, nevelőtestület hierarchia. Néhan a különböző fokok átválthatóságát is szabályozzák (pl. 3 szaktanári intézkedést egy osztályfőnöki, 10 osztályfőnököt egy igazgatói követ stb.). 39 szabályzatban kétféle személyi hierarchia is megjelenik: a fenti — nevezzük így: tanulmányi — hierarchia mellett egy mozgalmi hierarchia is jelen van, azaz az úttörőszervezet különböző szintű irányítói is büntethetnek, illetve jutalmazhatnak. 18 szabályozás valamilyen formában szétválasztja ezt a két hierarchiát. 4 esetben a szétválasztás csupán azt jelenti, hogy utalás van vagy a két szervezet közti együttműködési szabályzatra, vagy az úttörőcsapat saját szabályrendszerére (csapatalkotmány, saját szervezeti szabályzat).

7 esetben a szabályozás a feladatokat különíti el a két szervezet vonatkozásában, mindenféle alá- és fölérendeltségi viszony megjelölése nélkül. Ezek szerint az iskolai szervezet a tanulmányi munkát és annak rendjét szabályozza (bünteti és jutalmazza), míg az úttörőszervezet (vagy diákkörmányzat) a mozgalmi munka, a társadalmi munka, az iskolai versenyek, tanításon kívüli tevékenységek területén jutalmaz és büntet. 7 szabályzat az elkülönítésbe hierarchizáló szempontot is bevezet: 6 alárendeli az úttörőszervezet tevékenységét az iskolai szervezetnek, 1 esetben viszont az úttörőszervezet a legfelsőbb jóváhagyási fórum az iskolai jutalmazás-büntetés kérdéseiben.

A 18 szétválasztó szabályzattal szemben 12 olyant találtunk, amely nem különíti el világosan az úttörőszervezet és az iskolai szervezet feladat- és jogkörét, azaz ugyanazokat a tevékenységeket ugyanolyan jogkörrel jutalmazza, illetve bünteti mind a kettő. Ezt részben a feladatok egymás mellé rendelése, azonos súlya biztosítja, részben az iskolai és a mozgalmi hierarchia egymásba olvadása, ahol az osztályfőnök és a rajvezető, az igazgató és a csapatvezető párhuzamosan és ugyanazokért a dolgokért jutalmaz és büntet. Ez néhány esetben csak azt a kimondatlan feltevést tükrözi, hogy az iskolában egyformán fontos a tanuló minden tevékenysége (az órai és órán kívüli, a tanulmá-

nyi és a társadalmi), illetve hogy az egyes cselekedetek megítélésében ugyan- azok a szempontok és értékek vezetnek a szaktanárt, mint a mozgalmi vezető. Néhány esetben viszont a feladatok és jutalmak-büntetések átláthatatlan, örült rendszerével találkozunk. Ilyen annak a kétezer lakosú községnek az iskolája, amelyben az úttörőcsapat által kidolgozott rendkívül bonyolult pont- és zsetonrendszerrel dolgoznak a nevelők is, és egy összetett könyve- lési rendszerben (osztálynapló, rajfaliújság) váltják át részben a pontokat zsetonokra; részben a zsetonokat valamilyen fokozatú nevelői dicséretre, il- letve büntetésre; részben magatartási osztályzatokra.

5. szabályzat csak a súlyos fegyelmi vétségek esetén összehívandó fegyel- mi bizottságokkal kapcsolatban említi a mozgalmi szervezetet, amelynek kép- viselőjét is a bizottságba várják — egy szabályzat köti ki, hogy csak abban az esetben, ha az érintett tanuló úttörő is.

Úgy tűnik, a kétféle iskolai hierarchia kérdésében meglehetősen bizonyta- lanság, néhány esetben zavaró tisztázatlanság uralkodik a szabályzatokban. Nem tudjuk, hogy ez a bizonytalanság mennyire jelentkezik a működésben, az viszont kíváncsúnak tűnne, hogy az iskolák, amennyiben lényegesnek látják, hogy saját működési gyakorlatukat átgondolják, tisztázzák e kétféle hierar- chiával kapcsolatos álláspontjukat is. Ma erre láthatólag csak az a 14 sza- bályzat vállalkozott, amely az iskolai feladatokat s az azok megítélésében kompetens személyeket világosan megkülönbözteti egymástól, akár úgy, hogy mellérendelt kapcsolatot állít fel közöttük (egyformán fontosnak tartja eze- ket a feladatokat az iskolák életében), akár úgy, hogy alárendeli az egyiket a másiknak (azaz fontossági sorrendbe rendezi a tanulmányi és mozgalmi fela- datokat, illetve az azok megítélésében kompetens személyeket).

A büntetések-jutalmazások rendszerében a második leggyakoribb hierarchia- képző elv a fegyelmezési eszköz szóbeli vagy írásbeli jellege (ezt 28 sza- bályzat említi); természetesen az írásbeli fegyelmezés minősül erősebbnek. 14 szabályzat jelzi a fokozatok súlyát a nyilvánosság szélesedésével. A rang- sor: a négy szemközti, az osztály, az iskola tanulóközössége előtti fegyelme- zés, de ez kombinálható a mozgalmi közösségi rangsorral is (a raj, illetve a csapat előtti büntetéssel, jutalmazással). Általában inkább a jutalmazás esetében használják ezt a hierarchiaképző elvet.

Itt érdemes szólni arról, hogy a szülők informálásának kötelezettsége is megjelenik (17 szabályzatban), de ez nem képezi a fegyelmezések hierarchizá- lásának alapját, inkább csak arról van szó, hogy ezek az iskolák szükséges- nek tartják leszögezni, hogy a szülőt értesíteni kell a gyermeke fegyelmezé- si problémáiról, illetve dicséretes viselkedéséről. 4 szabályzat utal anyagi

ügyekkel kapcsolatban a szülőkre (az anyagi kár megtérítésével kapcsolatban, illetve annak jelzésével, hogy a jutalmazás anyagi fedezetének megteremtésében a szülői munkaközösség is szerepet játszik). 5 szabályzat a legsúlyosabb fegyelmi vétségekben eljáró fegyelmi bizottságba is meghívja a szülőt, egy pedig a szülők számára is biztosítani kívánja a jutalmazásra, illetve büntetésre való javaslattevési jogát. A szabályzatok fegyelmeztetéssel kapcsolatos előírásai azonban általában nem utalnak arra, hogy ezen a téren az iskola és a szülő kapcsolatában bármiféle változás lenne, azaz a fegyelmeztetést alapvetően belső, iskolai ügyként kezelik. Ugyanakkor két szabályzat mellékleteként két olyan dokumentummal is találkozunk, amelyek kiemelten foglalkoznak az iskola és a család kölcsönös felelősségi és támogatási viszonyával, és a tanulói viselkedés szabályozásában az iskola informálási kötelezettségén túlmutató együttműködésben gondolkodnak.

8 szabályzatban használják hierarchiaképző elvként az iskolai dokumentumok alkalmazását a fegyelmezés megőrkítésében. A különböző dokumentumok (ellenőrző, osztálynapló, bizonyítvány, anyakönyv vagy speciális dokumentum — pl. "Tettek könyve") a különböző súlyú dicséretetek vagy büntetések megőrkítését is szolgálja. Itt érdemes megjegyeznünk, hogy összesen 26 iskola használnál valamiféle speciális dokumentumot a dicséretetek és büntetések megőrkítésére, ha nem is mindig a különböző fokozatok jelzésére, hanem inkább valamiféle adminisztrációs eszközként ("tükörfüzet", ügyeletési napló, dicsőség-tábla stb.). 5 szabályzat vezeti be a terület elvét mint a fokozatosság jelzésére alkalmas szempontot (az osztály- és iskolai versenyeken túl a városi, megyei és országos eredmények rangsorával). 2 dokumentum a büntetendő, illetve jutalmazandó cselekedetek időtartama szerint is hierarchiát alkot (egyszeri, egy éven át tartó, nyolc évfolyamon keresztül tartó viselkedésre vonatkozóan).

A legtöbb szabályzat (19) kétféle hierarchia-szempont kombinációját dolgozta ki, 12 szabályzat csak egy, 13 szabályzat 3 elv szerint rangsorol. 3 olyan szabályzat is van, amelyik négy, 2 szabályzat pedig hat szempont kombinációjával teremt rangsort a fegyelmezési gyakorlatában.

A különböző, kifinomult hierarchiarendszereket olvasó-elemző számára úgy tűnik, hogy részletekbe menő, aprólékos szabályozásokkal van általában dolgunk. Ugyanakkor — mint erről már volt szó korábban — csupán 8 szabályzat rendel ezekhez a hierarchiákhoz pontos büntetési-jutalmazási szempontokat, azaz ad valamiféle árlistát. Mindez — a nagyon pontos bürokratikus-hierarchizált, esetenként az átválthatóságot is szabályozó rendszer és a büntetendő-jutalmazandó viselkedés konkrét leírásának hiánya — együtt egy túladmini-

nisztrált, ám a lényegi kérdésekben eligazításra képtelen fegyelmezési gyakorlatot sejtet. A hierarchiák merev szigorúsága (esetenként túlbonyolított-sága) és ugyanakkor "tartalomnélkülisége" egyszerre utal a bevezetőben említett szigorúságra és az egyidejű elbizonytalanodásra. Nézzük most meg, hogy a házirendek hogyan igazítanak el a fegyelmezési kérdésekben!

Szabályozás a házirendeken keresztül

Amint arra némelyik működési szabályzat utal, a házirendek tartalmazzák azokat a szabályokat, amelyek megszegéséért büntetés jár (ha a pontos átváltathatóságról, alkalmazásról nem is tudtunk meg sokat). A házirendek rendelkezése, hogy a tanulók (és szüleik) számára nyilvánvalóvá tegyék az adott iskola működési rendjét. A működési szabályzatokból sugárzó bizonytalanságok azonban arra késztettek, hogy pontosabb elemzéssel megvizsgáljuk, hogy a házirendekben ki beszél? és kihez? Ez a 47 házirend közül 34 esetében volt egyértelmű. Ezek közül a legtöbb (15) egyes szám második személyben, tegezve fordul a tanulókhöz, 1 házirend többes szám második személyben teszi ugyan- ezt. A személyesebb hangvételű szabályozásoknál kisebb számú a személytelenül, "a tanulóról", illetve "a tanulókról" egyes szám harmadik, illetve többes szám harmadik személyben írt szabályzat (9, illetve 6 darab). Előfordul, hogy fogadalomtétel-szerűen (egyes szám első, illetve többes szám első személyben) fogalmazzák meg a házirendet (1, illetve 2).

13 házirend nem következetes ezen a területen. A legtipikusabb eset (8) az, hogy a személyesség és a személytelenség váltakozik bennük. 2 szabályzat keveri "a tanulóról", illetve "a tanulókról" írott utasításokat, míg 3 olyan házirend is akadt, amely ebben a kérdésben értelemzavaróan határozatlan. Az egyik az összes lehetséges formát alkalmazza, a másik a fogadalomtétel-szerű megfogalmazásokat a tegező formával keveri, így nem tudni, hogy a tanuló beszél vagy éppen hozzá beszélnek a dokumentumban. A harmadik házirend viszont végig tanulói fogadalomként hangzik, aláírásként viszont az úttörőtanács-titkár, a csapatvezető és a szülői munkaközösség elnökének a neve szerepel.

A házirendek tartalmi elemzésénél néhány hasonló jellegű vizsgálat módszertani segítséget és egyben összevetési lehetőséget is jelentett.³ Amikor pl. a házirendek hangvételét vizsgáltuk, jól használhatónak tűnt az a tipo-

³L. Jean-Émile Charlier: L'ordre Scolaire: le règlement et son image. = Recherches Sociologiques. 1986. No. 3.; F. Merrett et al.: Rules, Sanctions and Rewards in Secondary Schools. = Educational Studies, 1988. No. 2. és Miksa Lajos: Elszürkítő házirendek. = Köznevelés, 1987. 30. sz. c. munkáit.

lógia, amit a belga iskolai szabályzatok elemzése során Charlier alakított ki, aki alapvetően két típusú szabályozást talált: parancs típusút és meggyőző típusút. Míg az előbbi inkább a szülőhöz szól, mereven kijelöli az iskola idő- és térbeli határait, nem konkrét szabályokat, hanem alapelveket szögez le; az utóbbi inkább a tanulóhoz szól, konkrét szabályokat tartalmaz, és azokat igazolni is igyekszik. A magyar szabályzatok általában konkrét jellegűek, a parancs típusú megjelölés többnyire túl erős lenne a számunkra, inkább a bürokratikus-technokratikus megjelölést használhatnánk esetükben (12 szabályzatról van szó). Ezek a házirendek többnyire objektív, hivatali hangvételben igazítanak el az iskolai dolgokban (pl. "Kötelesség képességednek megfelelően tanulni", vagy: "A tanár beérkezése előtt mindenki köteles a tantárggyal foglalkozni", vagy: "A tanulók az iskolába érkezéskor kicsomagolnak", vagy: "Az utolsó óra után a tanulók zárt sort alkotva hagyják el a tantermet, s a kapuban együttesen köszönnek. Ezután hagyhatják el az iskolát." stb.).

Ezekről a bürokratikus házirendektől némiképp eltérőnek tartottuk azt a 3 házirendet, amelyik — legalábbis egyes elemeiben — kifejezetten militánsnak tűnt. Jóllehet a katonás elemek igen gyakoriak a házirendekben (és ez tökéletesen egybevág a belga szabályzatok elemzőjének tapasztalatával is), azaz: a tanulók folytonosan sorakoznak, gyülekeznek, vonulnak bennük (s hogy a gyakorlatban ez mennyire így van, arról az iskolai belső életéről tudósító — ritka — elemző megfigyelések tanúskodnak),⁴ a kifejezetten militáns hangvétel mégis ritka bennük. Három házirendet mégis alkalmasnak láttunk ilyenfajta minősítésre. Az egyik pl. arról tudósít, hogy "minden napot értékeléssel zárunk". A másik megfogalmazásában ilyen részeket különít el: "A tornatermi szárny rendje". A harmadik iskola "brigádok"-ról, "gárdaparancsnokok"-ról beszél, és az iskolaköpeny fölött még pulóver viselését se tűri meg az iskolában. Hogy mennyire militáns iskolai életet tükröznek ezek a szabályozások, azt persze nem tudhatjuk, csupán gyanítjuk, hogy a megfogalmazás oka sokkal inkább a szerzők kilétében rejlik, mintsem az iskola különös szigorúságában. Úgy tűnt, hogy a megfogalmazásokban általában — és a militánsnak minősítettekben különösen — erős az úttörőcsapat-élet hatása.

Meggyőző-érvelő-magyarázó minősítéssel láttunk el 11 házirendet. "A nap jelentős részét az iskolában töltitek. Felelősség, kötelesség és a jogok is-

⁴ L. pl. Az iskola működése és működészavarai. Szerk. Felvinczi Katalin, Szabó László Tamás. Bp., Oktatáskutató Intézet, 1985. c. kötetét vagy Várhegyi György: Túlméretezett iskolák. = Valóság, 1986. 6. sz. c. tanulmányát.

merete nélkül az iskola élete, rendje tartalmatlanná válik" — kezdődik pl. az egyik ilyen házirend. Egy másik így kezdődik: "Pajtások! Ti az X iskola tanulói vagytok. Legfőbb kötelességeitek a tanulás, melyet a tanítási órákon, a napköziben, a tanulószobán, otthon képességeitek szerint rendszeresen végeztetek." Egy harmadik: "A házirend arra tanít, hogyan kell művelődni, tanulni, a társadalmi alkotó életre készülve szépen, okosan, becsületesen élni, hazánk javát szolgálni. Beiratkozásoddal tagja lettél nyolc évre egy népes nagy közösségnek, melyben a hosszú évek alatt kialakult szokások szerint él és nevelkedik ifjúságunk. Az itt megfogalmazott jogok és kötelességek a felsorolt célok és feladatok megvalósítását, az egyén és a közösség felelőségét szolgálják... Nem törvénykönyv, hanem iránymutató." Egy negyedik így fogalmaz: "Minden erőddel arra törekedj, hogy képességeidhez mértén minél előbb nagy tudásra tegyél szert. Legfontosabb munkád a tanulás... Tanulj meg az időddel gazdálkodni, legyen napirended, és igyekezz azt betartani." Egy ötödik: "Osztályfőnököd, tanáraid segítségét kérheted a téged különösen érdeklő, a tananyagon túlmutató vagy számodra nehezen érthető tananyagrészek feldolgozásához." Hasonló kölcsönösségre utal az a házirend, amelyet humoros, rajzos formában készítettek el: "A tanulók a felnőttektől türelmet, segítő-készséget, barátságos hangot várnak, míg a felnőttek a tanulóktól bizalmat, őszinteséget, udvarias modort, a »kérem«, »köszönöm« használatát."

Bár válogatásunk természetesen nem mentes némi tendenciózusságtól, azt általában elmondhatjuk, hogy a magyarázó-érvelő típusba sorolt házirendek, amelyek az esetek többségében a tanulói-tanári kölcsönösséget és egymásra-utaltságot is megfogalmazzák, nagyon erősen kiemelik a működésben a tanulási funkciót, és az iskolai fegyelmet a tanulmányi munka céljaként és eszközeként fogják fel.

4 házirend kifejezetten eklektikusnak tűnik, amelyben különböző, nagyon össze nem illő, de jelleges elemek keverednek egymással. Az egyik pl. előírja, hogy a tanuló "minden iskolai alkalmazottnak engedelmisséggel tartozik", ugyanakkor a kölcsönösségre utaló elemeket is tartalmaz: az iskola "a tanulók és a nevelők közös munkahelye". Egy másik házirendben az átlagosnál jobban túlteng a tanulói vonulás-elem, és szükségesnek tartják benne, hogy csengőszóra a teljes tanulóifjúság vigyázzállásba merevedjen, ugyanakkor viszonnyal személytelenül és praktikusán körvonalaznak benne néhány viselkedési szabályt. Ezekben az esetekben inkább a megfogalmazások átgondolatlanságára, nehézkességeire, kompiláció jellegükre kell gondolnunk.

Teljesen zűrzavarosnak, átláthatatlannak 2 házirendet találtunk. Az egyik a már többször hivatkozott, pont- és zsetonrendszert is használó, a

fegyelmezés legapróbb részleteit sem szem elől veszítő, ugyanakkor a részletekben teljesen elvesző és az olvasót is elbizonytalanító működési szabályzathoz tartozik. A házirend következetesen alkalmazza a nehézkes igeneves szerkezeteket a tanulói jogok és köteleességek felsorolásakor (a tanuló kötelessége: "jelentkezni ... részt venni" stb.), majd ez a dokumentum is belemerül a pontok átszámíthatóságának bűvöletes mágiájába. A másik egy tagiskola láthatólag igen nagy nehézséggel összehordott szabályzata, amelynek elkészítése minden bizonnyal meghaladta a tantestület írás- és áttekintő képességét.

Egy házirend — e műfajban szokatlan módon — 14 oldalon keresztül (!) valószínűsíthető készítőihez méltatlan gúgyögéssel fordul a tanulóifjúsághoz: "Iskolánk a második otthonunk, ahol nyolc gyermekévünk leghasznosabb idejét éljük." Az iskolai élet szabályai számosak itt, és a felelősök garma-dája biztosítja a közösség rendjének betartását.

14 házirend hangvételéről semmi jellegesezt nem tudtunk megállapítani. Összességében a házirendet is hasonlóképpen kevert műfajnak láttuk, mint a működési szabályzatokat. Ennek megértéséhez talán segít egy összevetés az angol szabályzatok elemzésének tanulságaival. Míg ott az iskolai szabályokat általában az igazgató egy személyben készítette el, esetleg néhány vezető-társa segítségével, és csupáncsak egy iskolában vett részt a megírásban a teljes tantestület és a gyerekek képviselője, a magyar szabályzatok és házirendek deklaráltak az iskolai élet minden szereplőjének (illetve a szülők és a diákok részéről csupán azok képviselőinek) bevonásával, abszolút felelősségmegosztással és felelősség-túlbiztosítással készültek.

Másrészt az angol szabályzatok egy meghatározott közönséghez (a tanulókhoz, illetve szüleikhez) szóltak, míg a magyar dokumentumok közönsége meghatározatlanabb. Bár ez jóval kevésbé áll a házirendre, mint a működési szabályzatra (az előbbi deklaráltak a tanulókhöz és néhány esetben deklaráltak a szülőkhöz is szól — pl., amikor szülői aláírással el kell azt fogadni), egy túllellenőrzött, kevés önállósággal rendelkező iskolai gyakorlatban minden dokumentum feltehetőleg némi "túlbiztosítással" születik, a "demokrácia" kínosan pontos betartásával. A demokrácia itt természetesen nem a jellegesen elkülönülő és felvállalt értékrendek képviseletét és ütköztetését jelenti, hanem a felelősség megosztásának a célszerűségén is túlmutató biztosítást.

Ezek a megállapítások persze kissé túlszaladnak a szabályzatok elemzéséből kiolvasható tanulságokon. A szakirodalom alapján úgy tűnik, a valóságban a különböző iskolarendszerekben született iskolai szabályozások nem is kü-

lönböznek olyan nagy mértékben, mint ahogy azt készítésük és alkalmazásuk körülményeinek eltéréseiből gyanítanánk.

Erre utal a szabályozott területek vizsgálata is. Mind a belga, mind az angol szabályzatok vizsgálata megállapítja — és ez a magyar házirendekben sincs másképp —, hogy a legfontosabb az iskolai jelenlét (beérkezés, rendszeres látogatás, benntartózkodás). Az elemzett iskolai házirendek is kiemelten — és egyöntetűen — fontosnak tartják ezt a kérdést. Az időben való beérkezés, az órákon való ottlét, az idő előtti távozás külön — esetenként osztályfőnöki, máskor igazgatói — engedélyhez kötése szinte minden házi-rendben megtalálható követelmény. Sajátos magyar vonásnak tűnik — az eredeti belga, illetve angol szabályzatok közvetlen ismeretének hiányában — annak a szabályozása, hogy ha viszont vége van a tanításnak (napközinek, szakköri foglalkozásnak), akkor a tanulók minden késedelem nélkül távozzanak is.

Az iskolai jelenlét szigorú megkövetelése mellett viszonylag kisebb figyelem terelődik az órai viselkedésre — ez nyilván a szaktanár egyedi felelősségében zajlik. Annál részletesebb az órán kívüli viselkedés szabályozása (a szünetekbeli viselkedés jó időben, rossz időben, a tízórai elfogyasztása, a szabad területekre vonulás, a tanterem elhagyása, az iskolai ebéd elköltése, a tanítás és a napközi közötti időszak eltöltése stb.). Hasonlóan fontos mindegyik házirendben, illetve iskolai szabályzatban az iskolai viselet előírása, nagyjából hasonló értékek szerint: a feltűnést keltő öltözködés kerülése, illetve tisztaságra, szolid csinosagra való felhívással, az ékszerek kerülésének kívánalmával, a köpeny viselésének előírásával vagy a magyar szabályokban szinte kivételes esetekben: javaslatával.

Fontos terület az értékek iskolába vitelének tilalma, az alkoholfogyasztás, a cigarettázás és a rágógumizás tilalma — ehhez a belga házirendekben a drogfogyasztás tilalma, az angolokban pedig az önvédelmi fegyverek viselésének tilalma is csatlakozik. Az egészségügyi, tisztasági és balesetvédelmi szabályok is általánosnak tűnnek. Amennyire a vizsgálatok ennek megállapítását lehetővé teszik, feltűnő, hogy az angol szabályzatok az iskolai jelenlétnél is előbbre helyezik a másokkal szembeni figyelem gyakorlásának követelményét, ezzel szemben ez a magyar házirendekben nem tipikusan és nem is elsődleges fontossággal előforduló követelmény, sem a társakkal, sem a tanárokkal szemben. A társakkal szemben a külföldi szabályokban elég gyakori, a magyarban meglehetősen ritka az ellenkező nemmel való kapcsolat szabályozása (főként a lányokkal szembeni udvariasság), ami talán a koedukáció nálunk szinte kizárólagossá válásával magyarázható.

Feltűnően sok magyar szabályzat emeli ki az iskola felnőtt dolgozóival (különösen a tanárokkal) szemben a köszönés kötelezettségét, és emellett is jó néhány, mellékletként csatolt iskolai dokumentum (év eleji beszámoló, az iskolai magatartásról írt jelentés) utal arra, hogy a gyerekek elmulasztják a köszönést. (Valójában szinte ez tűnt az egyetlen azonosítható konkrét iskolai fegyelmi problémának az esetlegesen elének kerülő háttérdokumentumok alapján.) Míg a külföldi szabályozások a felnőttekkel szemben tiszteletet, respektust, bizalmat követelnek meg, illetve írnak elő, a magyar házirendek inkább az engedelmességre helyezik a hangsúlyt, nemcsak a tanárok, de egyéb iskolai dolgozók, illetve az ügyeltes társakkal szemben is.

Az iskola időbeli és térbeli kiterjedése — vagy ahogy Charlier nevezi: "az iskola szimbolikus kerülete" — is fontos kérdése a szabályozásoknak. Az iskola többnyire a kapuig terjed. Jó néhány házirend szabályozza bejáró tanulói viselkedését az iskolába vivő közlekedési eszközökön is. Előfordul, hogy az iskola szabályozása az otthon küszöbéig is elkíséri a tanulók (az egyik szabályzat pl. előírja, hogy a tanulók "Kötelesek a legrövidebb úton hazamenni"). Időben a tanítási nap általában a beérkezéstől (amelyet esetenként előírnak, hogy az első óra előtt hány perccel történjék) a tanítási nap végéig terjed, de a legtöbb házirend kitér az utcán tartózkodás legkésőbbi időpontjának a meghatározására is (többnyire 22 óra, esetenként 20 óra, ami után a tanuló "még szülői felügyelettel sem tartózkodhat" kint).

Az iskolai tevékenységen kívül — amelyben sok iskola külön napközis házirendben szabályozza a délutáni elfoglaltságot — némely házirend kiköti, hogy a nyári szünetben és a tanítási időn kívül általában elkövetett vétségekért is büntetnek. Két házirend egyenesen előírja, hogy a tanulók közlekedési és esti viselkedését a raj tagjai egymásnál kölcsönösen figyeljék. Van, amelyik szabályzat szükségesnek tartja előírni, hogy az iskola tanárainak az iskolán kívül is kell köszönni.

Az elemzések néhány tanulsága

Talán nem szükségtelen még egyszer hangsúlyoznunk, hogy a vizsgálat alapjául szolgáló működési szabályzatok nem az iskolák mindennapos működési gyakorlatából születtek meg; nem a nevelői szakma sajátos problémafelvetéseit tükrözik. Egy oktatáspolitikai átalakulás termékei, amely átalakulásnak legfőbb jellemzője az önálló intézményi működés, az egyéni szabályozás erősödése iránti központi irányítói igény. Az elemzés igazolta azt a feltevésünket, hogy ez a fajta önállóság még kevésbé jelentkezik az 1987-es működés-

si szabályzatokban, amelyek inkább igyekeznek a felsőbb utasításban megjelenő értékeket visszaigazolni. A szabályozásokban így általában a különböző értékpanelek keveredése és a túlzott általánosságra való törekvés volt a jellemző.

A működési szabályzatok fegyelmezéssel kapcsolatos részei így ma még valószínűleg sokkal inkább tükrözik az iskolák jelenlegi oktatáspolitikai helyzetét, a szakmai és intézményi önállóság ellentmondásos jellegét, mintsem sajátos, egyedi működésüket és abban fegyelmezési alapelveiket, értékeiket és problémáikat. A szabályzatok és a házirendek tartalmi-stiláris elemzése azt mutatja, hogy az iskolák sok esetben képtelenek világos, áttekinthető, logikus, nyelvezetükben egységes szabályozások megalkotására. Az iskolák többsége ma még nem ura egy közömbös értelemben vett hivatali nyelvezetnek.

Ennek kialakulását természetesen több dolog nehezíti ma még. Az iskoláktól elvárt dokumentumok címzettjei, az eddigi irányítási gyakorlat szerint, az iskolát irányító felsőbb szervek voltak. Az iskoláknak eddig sem lehetőségük, sem idejük nem volt arra, hogy önmaguk, esetleg a szűkebb környezet (az iskolába járó gyerekek szülei) számára megfogalmazzák saját belső problémáikat. Ehhez, úgy tűnik, ma még az igények sem merültek fel eléggé a tanároknak és a szülőknek. A szabályzatok jól tükrözik azt az ellentmondásos helyzetet, hogy ma (illetve 1987-ben) az ágazati főhatóság kényszerül arra, hogy ilyen igények kielégítésére kötelezze az iskolákat, és hogy az iskolák miniszteri rendeletre kényszerülnek elgondolkodni saját működésükről. Ha nem is a működési szabályzatokból, de az azokhoz véletlenszerűen csatolt melléletekből azonban kitűnik, hogy jó néhány esetben van az iskolákon belül vagy az iskola és a szülő között párbeszéd az iskola aktuális működési (és azon belül) fegyelmezési gondjairól.

A szabályzatok átgondolatlanságai, következtetlenségei, a konkrétság és az áttekinthetőség hiánya így az elemző számára inkább az iskolák függőségi helyzetét tükrözik. A bürokratikus elemek túltengése, pl. a büntetések adminisztrációjának, hierarchiájának tulajdonított túlzott fontosság egy olyasfajta iskolai gyakorlatra utalnak, amelyben a működési szabályzatot kidolgozók jónak látják működésüket nem túlságosan sokatmondó adminisztrációval "lefedezni". De talán nem túlzott az a következtetésünk sem, hogy ezek az iskolák valószínűleg a gyakorlatban sem sokkal felkészültebbek fegyelmezési problémáik kezelésére, sőt talán tudatosítására sem. Az elemzés számos tanulsága utal erre. Például az, hogy a szabályzatok sokkal szívesebben és bővebben foglalkoznak a jutalmazás kérdéseivel, mint a büntetéssel (a nemzeti elemzések ezzel ellentétes tendenciát mutatnak), nem fogalmaznak vilá-

gosan a büntetendő és jutalmazandó viselkedés kérdésében, nem tartalmaznak konkrét, jelleges fegyelmi problémákat. (Aligha hihetjük, hogy a tanulók közönési mulasztásai jelentik az 1987-es magyar oktatási gyakorlat legsúlyosabb fegyelmi problémáit.)

A házirendek elemzése és összevetése más, külföldi, hasonló jellegű szabályozásokkal, viszont azt mutatja, hogy az iskolák gyakorlatában nagyon sok általános, sztereotip elem van, amelyek vállalása az iskolák számára egy nyitottabb oktatáspolitikai környezetben természetes is. Elemzésünket így talán zárhatjuk azzal a bombasztikus megfogalmazással, hogy az iskolai fegyelmezés kérdésében akkor lesz nagyobb "rend", azaz világosság a magyar iskolai gyakorlatban, ha az iskolák nem kényszerülnek önmagukat túlfegyelmezni, és lehetőleg mindenféle homályosan vagy büntudattal érzékelt elvárásnak megfelelni, hanem valóban lehetőségük lesz arra, hogy konkrét kérdésekben konkrétan döntsenek, és döntésük következményeivel konkrét környezetükben szembesüljenek. Ehhez persze arra is szükség lenne, hogy a nagyobb társadalmi környezetben többet és nagyobb összefüggésekben gondolkodjunk az iskolai (és társadalmi) devianciáról és annak kezeléséről.

IFJ. SAPSZON FERENC

KODÁLY ZOLTÁN MAGYAR KÓRUSISKOLA

Az iskola célja

A Magyar Kórusiskola — a továbbiakban MKI — olyan intézmény létrehozását tűzte ki célul, amely elmélyült és sokoldalú (énekes-hangszeres) zenei nevelés mellett a közismereti képzésben is eredményes.¹ Ebben a személyiség- és képességfejlesztő iskolában — Kodály nemzetnevelő eszméinek megfelelően és az európai pedagógiát megalapozó és nagygyá tevő tradíciók folytatásaként — a kulturális élet egészét átjáró és éltető, az emberi lélek alapvető mozgató erőt jó irányba terelő, igényes zenei nevelés kap méltó helyet. Viszsaállítja ezzel a zenének minden nagy kultúrában és az emberalakításban betöltött központi szerepét. Az iskola működése a következő kérdésekre kíván választ adni:

— Lehetséges-e, hogy azok a gyermekek, akik az általános oktatás mellett valamely speciális képzésben is részt kívánnak venni, erre a képzésre egy intézményen belül kapjanak módot, megszüntetve ezzel szabadidejük különórákkal való telezsúfolását és tanórán kívüli munkájuk sok irányba való szétzilálását?

— Lehetséges-e, hogy az átlagosnál jobb zenei képességekkel bíró növények úgy kapjanak adottságaiknak megfelelő nívójú zenei képzést, hogy közben a színvonalas általános oktatás révén sokoldalúan művelt, kiegyensúlyozott emberré válhatnak?

— Igazolódik-e, hogy a zeneoktatás részterületekre bontott irányítási módja (zeneelmélet, szolfézs, hangképzés stb.) mind az egyes területeken való jártasságot, mind az egész zenei nevelés eredményességét növeli?

¹A Magyar Kórusiskola 1988 szeptemberében az első három évfolyamon 1-1 osztállyal kezdte meg működését ideiglenes helyzetben. Ünálló és a céljának megfelelő épülettel nem rendelkezik. Tervei szerint 1989 szeptemberében 9 évfolyamon indul meg a nevelő-oktató munka. A 12 évfolyam tehát 1992 szeptemberére válik teljessé. A kísérleti programok, valamint a párhuzamos osztályok felfutásával együtt a kórusiskola teljes kiépülése kb. 2002-re várható.

— Lehetséges-e, hogy a tervezett kiegészítő foglalkozásoknak — mozgás, kreatív tevékenységek stb. — az oktatási folyamatba való bekapcsolása egyaránt szolgálja az általános képzés sokoldalúbbá tételét és a művészeti nevelés hatékonyságát?

— Melyek azok a működési, szervezeti és módszertani feltételek, amelyek hozzásegítenek a fenti kérdésekre adandó válaszok megtalálásához?

Előzmények

A kísérleti koncepció létrejöttét a magyar zeneoktatásnak és az iskolai kórusmozgalomnak az utóbbi években, évtizedekben kialakult helyzete tette indokolttá. Több jel mutat arra, hogy a zenei nevelés Kodály Zoltán által megfogalmazott és határainkon kívül is megbecsült alapelvei az iskolai képzésben csak töredékesen válnak gyakorlattá. Ezzel egyidejűleg az iskolai kórusmozgalom veszít vonzerejéből, és működési keretei nem felelnek meg a művészi értékű alkotómunka igényeinek.

Tervezetünk közvetlen előzménye az a tízesztendős munkafolyamat, amelynek során egy kezdetleges állapotban lévő iskolai énekkarból az ország egyik legjobb gyermekkórusa lett. Terveink elkészítéséhez nagy jelentőségű múltbeli és jelenkori hazai és külhoni minták szolgáltak alapul. Európának szinte valamennyi országában működnek több évszázados hagyományokkal bíró kórusiskolák. Ezek többsége egy-egy katedrális mellé szerveződött, hogy annak mindennapos zenei szolgálatát ellássa. Az ilyen intézmények növendékeinek többsége kollégiumokban él, napirendjükben a mindennapi kórusgyakorlat mellett s az iskolai tárgyakon kívül hangszeres oktatás, zeneelméleti képzés, valamint egyéni hangképzés is szerepel. A kórusiskolák egy másik típusában — erre példákat elsősorban a Szovjetunióban, Csehszlovákiában vagy Bulgáriában találni — a különböző iskolákból kiválogatott tehetséges gyermekek délutánonként találkoznak, s kapják meg a nívós karénekléshez elengedhetetlenül szükséges egyéni és csoportos oktatást.

Hazánkban először a pécsi székesegyház mellett létesült énekiskola 1889-ben. Ennek hatására alakult a szombathelyi Schola Cantorum Sabariensis századunk harmincas éveiben. A II. világháború után, Kodály elveinek hatására, Békés-Tarhoson létesült az az intézmény, amely rövid működése alatt számos neves művészünk pályáját indította el, s amelyet egész napos foglalkoztatási koncepciója alapján vagy a zeneközpontú embernevelés ideálja alapján tervezetünk előképének tekinthetünk.

A felsorolt intézmények megegyeznek abban, hogy a karéneklést nem az iskolai énekoktatás kiegészítésének vagy melléktermékének tekintik, hanem a hangszeres játékkal egyenértékű, magasrendű művészi megnyilatkozásnak. Ez a szemlélet teszi lehetővé, hogy a fent említett iskolaforma kiaknázza mindazon adottságokat, amelyek a karéneklésben mint emberformáló és közösségte-remtő tevékenységben rejlenek.

Az MKI az előbbieken felsorolt mintaintézmények előnyös tulajdonságait ötvözni kívánja más, nem zenei nevelőintézmények pedagógiai tapasztalataival (Debrecen, Sáropatak stb.). Célunk nem a specializálódás, hanem az, hogy az intenzív zeneoktatás színvonalas általános képzésbe ágyazódjék, s az iskolából kikerülő növendékek ne csak jó szakemberek, hanem — a zenének az egyéb kreatív vagy befogadó szellemi tevékenységekre gyakorolt jótékony hatása révén — sokoldalú, nyitott személyiségű tagjai legyenek bármely közösségnek. Iskolánk a kodályi koncepciójú "zenei általános iskola" intenzívebb, továbbfejlesztett változata. Szerkezete, felépítése különbözik a jelenleg működő, kiemelt rendeltetésű gyermekkórusok "kiszolgáló iskoláinak" felépítésétől, elsősorban abban, hogy nem egy hagyományos közoktatási intézmény órarendjét terheli meg külön foglalkozásokkal. Elképzeléseink szerint az MKI zenei nevelési koncepciója a szerkezet magjában foglal helyet, s átjárja, átalakítja az egész képzési rendszert. A jelenlegi hazai gyakorlattól azonban abban is eltérünk, hogy tervezetünkben a színvonalas kórusénekléshez szükséges kiegészítő speciális tárgyak (hangképzés, kamaraének) is hozzájárulnak az általános zenei képzéshez.

A tanulók általános ismeretei az egyes oktatási időszakok (tanév, általános iskola, középiskola stb.) befejeztével elérik az érvényben lévő tantervi követelmények megszabta szintet. A tanulók zenei képzettsége az ének-zenei általános iskolák jelenleg érvényben lévő tantervi követelményei mellett tartalmazza a helyes hangképzéssel kapcsolatos ismereteket, elméleti jártasságuk megfelel nyolc év után a zeneművészeti szakközépiskola, tizenkét év után a Zeneművészeti Főiskola felvételi követelményeinek.

A tanulók műveltsége a magas színvonalú zenei képzés és a más művészetekkel, valamint a gyakorlati ismeretekkel való foglalkozás révén szélesebb körűvé, nyitottabbá válik, a tanterv szerkezete lehetőséget ad s egyben felkelti az igényt a további önművelésre.

A tanulók személyisége az igényes muzsikával való állandó találkozás, a zenei reprodukáló és alkotó tevékenységben való személyes felelősségű részvétel útján nagymértékben gazdagodik: kialakul az önfegyelem, a közös célért való áldozatvállalás, az emberi és a művészi igényesség, s mindezek az ön-

nevelést, a döntésre és küzdésre képes szuverén személyiség formálódását segítik elő.

Az intézmény működésének feltételezett "ideál állapota"

Az MKI végleges állapotában 12 osztállyal, illetve évfolyammal és egy-éves előképzővel működik. Ehhez csatlakozik, mintegy az iskola "szolgáltatásaként", a csecsemőkortól az iskoláskorig tartó szakaszban a zenei képességfejlesztés lehetőségeinek és módszereinek kutatása. Az iskola első nyolc évfolyamában két párhuzamos, maximum 20 fős osztály, a középiskola évfolyamaiban egy-egy, maximum 25 fős osztály van. A tervezett összlétszám kb. 400 fő. Az oktatás hatnapos munkahetekkel és egész napos speciális óraterv szerint folyik. A tanulók napirendjén 30-40 perces közismereti foglalkozások, 30 perces egyéni hangszeres és magánénekórák, kamaraének, kamarazene-foglalkozások, zenekari és kóruspróbák szerepelnek. Az MKI tervezett énekkarainak és hangszeres együtteseinek folyamatos munkája érdekében szükséges és indokolt a hatnapos heti óratervű munkahét tervbevétele. Intézményünk magára vállalja egy általános iskola és egy állami zeneiskola feladatait is: közismereti képzés mellett hangszeres és elméleti oktatást is biztosít. A foglalkozási tervbe a zenei és a közismereti tárgyak mellett sporttal, játékkal, mozgással, kreatív tevékenységekkel és népi mesterségekkel, valamint a tantárgyi munkát kiegészítő kulturális tevékenységgel (önképzőkör, drámajáték) való foglalkozást is beépítettünk. Nagy gonddal elkészítendő komputerprogram szerint alakul az MKI napi és heti órarendje éppúgy, mint az egész esztendőre vagy esetenként rövidebb ciklusokra vonatkozó foglalkoztatási terve olyan módon, hogy minden tanulócsoporthoz és minden növendék hozzájusson elegendő mennyiségű napi mozgáshoz, tanórai és zenei munkája mellett az iskolában töltött idő alatt készüljön fel másnapi feladataira. Ezt a célt szolgálja a tervezés szintjén az MKI számítógépközpontja, amely nemcsak ütemezi az egyes csoportok napirendjét, hanem az egész iskola valamennyi tevékenységét rendszerben tartja, jelzésekkel irányítja, illetve regisztrálja. A gazdagon és változatosan megszerkesztett programok lebonyolításához pedig az általános oktatásra alkalmas, valamint a speciális zenei képzés igényei szerint kialakított termek mellett nagy méretű tornacsarnok, uszoda, kert és műhelyépületek szükségesek.

Az iskolai munka fontos mércéje az a hangversenyélet, amelynek során az MKI hangszeres és énekes együttesei folyamatosan számot adnak egy-egy adott időszakban elért eredményeikről. Ez egyúttal az iskolában és a tanulók révén

az iskola körül (a növendékek családjait bekapcsolva) kialakuló közösség összetartását is szolgálja.

Az intézmény működésébe vont pedagógiai tevékenységek rendszere

Az MKI hármas pedagógiai feladatot kíván megoldani:

— Az előírásoknak megfelelő színvonalú közismereti oktatást biztosít, kiegészítve azt egy intenzívebb nyelvtanítási programmal (latin, orosz, európai nyelvek).

— Változatos énekes és hangszeres zenei képzést ad a közismereti ének-órák, szakmai foglalkozások (hangképzés, zeneelmélet, zenetörténet, szolfézs, hangszeroktatás) és a művészi munka (kórusok és hangszeres együttesek) során.

— Megszervezi és általános nevelési tervébe illeszti a tanulók gazdagabb tartalmú szabadidős tevékenységét.

Az MKI munkája a kísérleti működés első fázisában támaszkodni kíván a jelenleg érvényes tantervekre. Az idő előrehaladtával azonban természetesen válik majd szükségessé egyre több, az intézmény igényeinek megfelelő tananyagszerkezeti, esetleg módszertani változtatás, amelyeknek előkészítése és kimunkálása az iskola oktatóinak feladata lesz. A változtatások során folyamatosan kívánjuk felhasználni más kísérleti koncepciók tapasztalatait és módszereit. Az intézmény végleges formájában már olyan tananyag felhasználásával, olyan tantervek alapján és módszerek segítségével kíván dolgozni, amelyeket a kísérleti szakasz során tanárai dolgoztak ki, s amelyek a legjobban felelnek meg az iskola igényeinek.

Az első, előkészítő évben az új ének-koncepció bevezetendő elemeinek kipróbálása kezdődik el az első osztályban. Magasabb évfolyamokban, ahol eddig másfajta képzést kaptak, csak részben indulhat új tanítási forma. Tanáraink évenként készítik elő a szükséges, az iskola sajátosságainak megfelelő tanterveket, illetve módosításokat. Ezek a következő évben kerülnek gyakorlati kipróbálásra. Megújító munkánk egy mindig folytatandó, bővítendő, korrigálásra, vagyis folyamatos mozgásban maradó, állandó önreformra, önfejlesztésre képes, permanens megújulás kell legyen.

A közismereti oktatás felépítésével kapcsolatos elképzelések

Az MKI tanárai fokozatosan keresik meg és alakítják ki az iskola igényeinek legmegfelelőbb felépítésű tanterveket és módszereket a közismereti tárgyak területén is.

Két tantárgy esetében tervezünk — már az előkészítő szakasz idejétől — koncepcionális módosítást: a testnevelés helyett életmód- és mozgáskultúrát, rajz helyett vizuális kultúrát szeretnénk tanítani. Az MKI-ban a mozgás sokféle módon szerepel a gyerekek napi gyakorlatában (testnevelésen kívül sportok, művészi torna, tánc stb.). Célunk, hogy legyen a mozgás az iskolát elhagyó diák számára a mindennapi egészséges életmód szerves része.

Ugyanez vonatkozik a vizuális nevelésre is, ahol a hagyományos rajztanítás kibővül sokféle művészeti ágnak az iskola keretein belül történő gyakorlásával (népművészet, kerámia, faragás, hímzés stb.). Az iskola tartalmas szabadidőprogramja részt vállal a rajz, technika és testnevelés tárgyak tantervi anyagának a szabadidő sávjában történő feldolgozásában.

— Nyelvi koncepció: Az MKI a harmadik osztálytól kezdve az angol nyelv oktatását kezdi meg, amelyben szeretnénk, ha a tanulók olyan magas szintre jutnának el, hogy gimnáziumban akár két nyelven is folyhasson az oktatás. Ötödik osztályban szeretnénk a latin nyelvet tanítani. Ennek célja nem a nyelv megtanulása, hanem egyfajta alapozás mind a további nyelvtanulás, mind az európai kultúra mélyebb megismerése számára. Hatodik osztályban egy intenzívebb orosz nyelvtanulás kezdődik; ehhez társulnak a gimnáziumban a választható nyelvek (francia, német, olasz stb.).

— Tervezzük továbbá a magyar nyelv oktatásának kiegészítését drámajátékkal; a matematika kiegészítését a számítástechnika elemeivel; gimnáziumi szinten komplex tárgyak bevezetését, pl. művelődéstörténet, zenetörténeti alkotóműhely.

A tanórai tevékenység mellett tanórán kívüli foglalkozásokat is szervezünk. Tapasztalataink szerint nem szerencsés, ha mindent a tanórákon kötelezően megtanulandó tananyaggá nyilvánítunk. Ezért a tanulásszervezésben és anyagfeldolgozásban iskolánk keresi a minél oldottabb, kötetlenebb formákat.

— A tanórán, ahol ez lehetséges, a szabad és életszerűbb óravezetést.

— Az anyagnak megfelelő, változatosan alkalmazott frontális, illetve kiscsoportos tanulásszervezést.

— A házi feladat feldolgozásánál csoportos és önálló munkát.

— A szabadidő sávjában sorra kerülő szabadabb tananyagfeldolgozást.

Az MKI-ban a kötelezőség és választhatóság egyaránt érvényesül. Az ismeretek elsajátítása után a tanulónak már lehetőségük nyílik érdeklődésüknek megfelelően a szakosodásra: pl. kreatív foglalkozásokra. Iskolánkban a "többet akarni — többet teljesíteni mindig lehet" elve alapján bizonyos foglalkozások szabadon választhatóan élnek tovább (pl. táncház), illetve az

igényeknek megfelelően szakköri foglalkozások keretében ismerhetők meg. (Tan-
tárgyi szakkörök, választható nyelvek.)

A kórusiskola zenei nevelése

Hangszerjáték és az "ember- és zeneközpontú énektanítás" együtt alkotják a kórusiskola teljes zenei nevelését. Hangszer, ének, mozgás, elmélet: mind zenei alapokon álló eszközök, amelyekkel sokféle irányból hatolunk a zene lényegébe: "szívószálak", amelyeken keresztül a gyermek, illetve gyermekköz-
ség zenélési gyakorlata közben zenei értékélményekkel táplálkozhat; lehe-
tősége van annak, hogy e zenei értékeket egyénileg és társasan megvalósítsa,
illetve maga is létrehozzon ilyeneket.

Zenei nevelésünk egy emberközpontú, a gyermeki személyiség természetéből
kiinduló, illetve annak megfelelő, növekedéséhez kedvező miliőt és hatásokat
biztosító, "állandóan zengő" iskolai közegben folyik, amelyben minden a gyer-
mek fejlődését szolgálja.

Zenei nevelésünk célja: a tanuló zenei képességének kifejlesztése, zene-
szeretetének, zenekultúrájának és műveltségének megalapozása, a zenével való
aktív, élményszerű, alkotó találkozáson, kapcsolaton keresztül. Ezzel egy-
fajta — az iskolával, családdal, környezettel közösen vállalt — személyi-
ségformálás.

Ember- és zeneközpontú énektanítás

A gyerekemberből, akinek élete zene nélkül nem teljes, akinek nélkülöz-
hetetlen s természetes tápláléka és lételeme lenne a zene, csak emocionáli-
san gazdag, rendezett és stabil környezetben lehet kiegyensúlyozott embert
nevelni. Kodály felismerte, hogy a zene a legmélyebb régiókba hatoló, a tel-
jes emberi élethez nélkülözhetetlen, hatékony erőforrás, mely közösséget te-
remt, a közös élményt átéltetve intenzív személyiségformáló erő. Az iskola-
koncepció magvát a zenei nevelési terv alkotja. Ezt a zenei nevelést több
résztárgy a saját feladatán keresztül, de ugyanakkor összehangoltan, egysé-
gesen valósítja meg.

Zenei nevelésünk, egymást kiegészítő elemekből élő egészet alkotva, komp-
lex nevelés. Miközben "kívülről" irányít, segít, tanít, vigyáz arra is, hogy
ne sorvadjanak el az ösztönös, természetes, spontán belső megnyilvánulások
sem. Helye van benne befogadásnak is, alkotásnak is. A teljes emberhez szól:
egyrészt az értelemhez, érzelemhez (zenetörténet), de a fizikumhoz is (zene-

mozgás, néptánc, dalos játék). Egyszerre egyéni (hangképzés, hangszer), kis-csoportos (kamarazene, kamaraének) és nagyközösségi nevelés (kórus). Megvan benne egykorúak együttes haladása is, de a "függőleges" irányú, a nagyobbról kisebbre történő áthagyományozásnak is fontos szerepe van; direkt és indirekt módszerekkel egyaránt él. Vokális és instrumentális ... és mindezeknek alapja és forrása a zenei lényeg. Ha a harmóniába ötvözendő elemeknek bármelyike hiányzik vagy indokolatlanul felerősödik, megbillen az egyensúly és hiányossá, torzzá lesz a nevelés egésze. A részterületek külön kezelése nem jelent szétválasztást. Szerves egységben vannak egymással, állandóan át- meg átjárják egymást. A résztárgyakra bontás garantálja, hogy nem sikkadhat el egyetlen terület sem. A komplex zenetanítás minden eleme így intenzívebbé, hatékonyabbá válik, erősítve ezzel az egységes zenei nevelés egészét.

Az intézmény tanárai

A tervezetben megfogalmazott általános elképzelésnek megfelelően, iskolánk egyaránt igényel közismereti tárgyakat oktató pedagógusokat, változatos felkészültségű szakkor- és foglalkozásvezetőket és kiváló muzsikusokat. A pedagógus személyisége, a nevelőközösség minősége döntő szerepet játszik egy színvonalas munkára törekvő intézményben. Az MKI ezért törekedni fog arra, hogy a munkájában részt vevő tanárok ne csak tisztában legyenek és egyetért- senek az iskola elképzeléseivel, hanem ezenfelül képesek legyenek az elkép- zelések, a koncepció rájuk tartozó elemeinek továbbfejlesztésére; ne csak végrehajtók legyenek, de innovációs tevékenységet folytató, önálló szakembe- rek is.

A tanár az iskolába való belépéssel kezdődően — amelyet a munka lénye- gét érintő alapos megbeszélés előz meg — próbaévet tölt el, amely időszak alatt módja van bekapcsolódni saját munkaközösségének, résziskolájának és végső soron az egész kórusiskolának a nevelő munkájába. Beilleszkedéséhez segítséget elsősorban a munkaközösség-vezetőktől, illetve a szakmai irányí- tást magasabb szinten ellátó irányító szakemberektől kap. Ebben a munkában vállalhatnak részt az intézményben működő pedagógiai asszisztensek is, akik egyben az intézmény időlegesen fellépő szakemberhiányai esetén is segítséget nyújthatnak (betegség, utazások stb.).

Az MKI tanárainak találóbb munkaköri megnevezése a "kutató pedagógus" lehetne, mivel az iskola méggívánja tőlük az állandó fejlesztést, új, inten- zívebb, eredményesebb nevelési módszerek, eljárások vagy eszközök kifejlesz- tését és átadását. Tanárainknak — lehetőség szerint — nagymértékben nyi-

tottnak kell lenniük a tárgyakkal határos más területekkel való együttműködés formái iránt. Ez a nyitottság jelenthet tantárgyfejlesztő műhelymunkát (irodalom—drámajáték, matematika—számítástechnika, földrajz—csillagászat) vagy tantárgyközi összefüggések feltárását és alkalmazását, koncentrációt (zene—képzőművészetek, történelem—társadalomtudományok stb.). Az iskola végleges állapotát figyelembe véve könnyen előadódhat, hogy bizonyos tárgyakat ugyanegy tanár gimnáziumi és általános iskolai keretek között tanít, más tanárok egy-egy életkor iskolatípusán belül maradnak, mindegyikükre nézve "kötelező" azonban a gyermekek közötti állandó pedagógiai jelenlét igénye és képessége. Ennek értelmében a tantárgyfejlesztő munkában aktívan részt vevő kutató-tanárok kötelező heti óraszám a felső tagozaton, 18 az alsó tagozaton működőknek és 20 óra a szabadidős foglalkozást vezetőknél. A heti óraszám túlmunkával sem haladhatja meg a 18-20 órát. Ezt a limitálást az állandó önképzés s a tanórákra való felkészülés idejének ebből adódó növekedése messzemenően indokolja.

A fejlesztésben való állandó, aktív és passzív részvétel (új eljárások felvetése, kidolgozása, illetve azok kipróbálása más ötletek alapján) számtalan lehetőséget ad az iskola pedagógusai számára kutatómunkájuk eredményeinek szélesebb körű hasznosítására is. Míg egyfelől ez a tevékenység elengedhetetlenül fontos forrása a megújulásnak és az állandó továbbhaladásnak az iskola számára, addig másfelől a fejlesztő tevékenység pedagógiai dokumentumai jelentős mértékben gazdagíthatják az általános oktatási színvonalat; tanácsokkal, ötletekkel, segítséggel szolgálhatnak más intézmények munkatársai számára.

A kórusiskola tanulói, az iskola iránti igények

A kísérlet iránti várható igényt három motívumhoz kapcsolhatjuk:

— A vállalkozó és innovációs szellem deklarált támogatása és ennek következtében terjedése több iskolai kísérlet elindításában játszott eddig szerepet. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a szülők — változatos okok miatt — szívesen irányítják gyermekeiket a megszokottól eltérő arculatú intézménybe.

— Az eddigi évtizedekben működött zenei általános iskolák nem küzdöttek kevés jelentkezésből származó gondokkal, s az eleve nagy igénybevételt hirdető zenei együttesek utánpótlására is évente 13-20-szor többen jelentkeztek a szükségesnél.

— A kísérlet közvetlen előzményeül szolgáló Jubilate Gyermekkórus működésének tapasztalatai azt mutatják, hogy az együttes színvonalának emelkedésével arányosan, egyre nagyobb azoknak a száma, akik a kórusmunka iránti érdeklődésük miatt keresik az e téren intenzív tevékenységet folytató iskolát.

— Az MKI elsősorban Budapestről fogad jelentkezőket, a távlati tervben szereplő kollégium megépülésével azonban lehetővé válna vidéki növendékek felvétele is.

Mindazok a gondok, amelyeket egy-egy speciális célokkal életre hívott iskolába való felvételi követelményrendszer előidézni képes, megoldódhatnak, ha a kérdést gyakorlati, szervezési szempontok felől vizsgáljuk meg. Való igaz ugyanis, hogy a tehetségkiválasztáson alapuló felvételi vizsgák végeredménye látványosan minősíti a jelentkezőket: akit felvettek, az "tehetséges", akit nem, az nem. Ugyanakkor igaz azonban az is, hogy az efféle kategorikus elutasítások élet megfelelő előkészítéssel el lehet és el is kell venni. A tervezett felvételi hirdetményben és a hozzá tartozó tájékoztatóban hangsúlyozottan jelenik meg, hogy a kísérleti iskolába való felvétel elsősorban nem is tehetséget, hanem többirányú alkalmasságot feltételez (önfegyelem, koncentrációs képesség stb.). Az MKI — hasonlóan a zenei általános iskolákhoz és a zeneiskolákhoz — képességfelmérő felvételi vizsga útján választhatja ki növendékeit. A jelentkezők többlépcsős felvételi vizsgán vesznek részt. Az egyes lépcsők szűrőként is működnek, s a jelentkezők sokoldalú, alapos megfigyelését szolgálják. A vizsgálatok a gyermekek általános emberi vonásait — kitartás, fegyelem, szociabilitás, koncentráció —, általános művészeti érzékenységet — formaérzék, kreativitás, fantázia, érzelmgazdagosság, memória, mozgáskészség —, valamint speciálisan zenei képességeit — hallás, ritmusérzék, hangirányérzék, tempó- és tonalitásérzék — mérik fel.

Minden különleges képzésre törekvő iskolakísérlet elindításánál, illetve felvételi vizsgájánál felvetődik a kérdés: milyen mértékben határozzák meg a követelmények a potenciális jelentkezők körét, durvábban fogalmazva: elitiskolát csinálunk-e? Esetünkben — zenei, általános művészi érzékenység és emberi adottságok — a kívánalmaknak olyan köre szerepel a felvételi vizsgán, amely nem szerezhető, hanem inkább genetikusan meghatározott. A zenei általános iskolák beiskolázási tapasztalatai egyrészt arra mutatnak ugyan, hogy "elegáns" családok divatosnak találják ezt a típust, másrészt azonban azt jelzik, hogy széles társadalmi körből érkeznek kiváló képességű jelöltek. (Figyelemre méltó és megjegyzésre érdemes, hogy a legtöbb iskolában, ahol zenei és "normál" osztályok futnak egymás mellett, magától értetődően hág

magasabbra a zenei osztályok általános közismereti, műveltségi és viselkedési színvonala is. (Írhatjuk ezt a típus "exkluzivitásának" számlájára is, de következtethetünk belőle a zenével való foglalkozás bizonyítottan jótékony transzfer hatására is.) Figyelembe véve tehát, hogy az MKI felvételi vizsgarendszere elsősorban adottságokat és nem szerzett képességeket követel a jelentkezőktől, úgy ítéltető, hogy a kísérlet fórumot jelenthet hátrányos társadalmi helyzetből induló jelöltek számára is. Az iskola folyamatos működése bizonyíthatja a későbbiekben, hogy a minden növendékre egységesen alkalmazott képzési követelmények, fegyelmi előírások milyen mértékben tüntetik el az eltérő családi hátterek okozta különbségeket, oldják fel a feszültségeket. A kiegyenlítő hatás érvényesülésére mindenképpen komoly esélyt nyújt a kísérletben tervezett hatnapos és egész napos oktatási rend. Előbbi az egységes nevelési koncepció folyamatos érvényesülési lehetősége, utóbbi pedig annak révén, hogy a foglalkoztatási rendbe illesztett tanuló-gyakorló tevékenység csökkenti a családi "háttérsegítség" differenciáló hatását.

Önkormányzat, diákmozgalmak

A kísérleti iskola szerkezetéből következően a diákönkormányzat fórumai csak a kísérleti működés negyedik-ötödik éve táján alakulhatnak ki — tekintettel a növendékek életkorára —, s e fórumokat az egyes tanulók mindenkor csak a negyedik-ötödik tanévtől kezdve vehetik igénybe.

A tanulók önállóságának az iskola koncepciójában több forrása is megtalálható.

— A zenével való intenzív és folyamatos egyéni foglalkozás bizonyos tudásszinten felül magától értetődően igényli az önálló döntésekre való képességet, pl. a szóló- vagy kamaramuzsikálás terén.

— Másodsorban említendő, hogy az iskolakomplexum — hosszú távon az iskola és a kollégium — szövevényes belső foglalkozási rendje, változatos időbeosztása az életkorral arányosan növekvő mértékben igényli a tanulók felelős és átgondolt együttműködését, alkalomadtán ötleteit, javaslatait.

— Jelentős szerepe van az önállóságra való nevelésben az MKI szabadidős programterveibe illesztett táborozások szervezésének és lebonyolításának is.

Ez utóbbi ponton kapcsolódik az MKI a magyarországi diákmozgalom bármely szintű formáihoz. Elképzeléseink szerint az ifjúsági szervezetek munkáját gazdagítja a kísérleti intézmény változatos szabadidős tevékenységeinek a mozgalmi élettel történő összekapcsolása.

Kapcsolat a társadalmi támogatókkal, illetve a szülőkkel

Az MKI a Művelődési Minisztérium kísérleti iskolája, ennek megfelelően igényli és elfogadja annak szakmai támogatását és felügyeletét. Ezenkívül azonban szükségesnek látszott egy olyan társadalmi szervezet létrehozása, amely az előkészítéstől kezdve az intézmény kialakulásának valamennyi fázisában jelentős erkölcsi támogatást, szellemi és anyagi segítséget ad a kísérlet megvalósításához. Ezekre a célokra szerveződött a Magyar Kórusiskola Egyesület, amely jelentékeny társadalmi erőket mozgósít, s amely nyitva áll mindazok — elsősorban a növendékek szülei — előtt, akik valamilyen formában támogatni kívánják az iskola célkitűzéseit. Az MKI nagymértékben igényli a szülőkkel való fokozott együttműködést, a gyermek nevelésének közösen vállalt felelőssége magától értetődően feltételezi az iskola és a családok közötti minél sokoldalúbb kapcsolatot.

Az intézmény irányításának szerkezete és egész napos működése

Az iskola vezetője az igazgató, aki a művészeti vezetővel közösen összefogja és irányítja az intézményhez tartozó résziskolák munkáját. Az irányítást segíti és a feladatok végrehajtását szervezi és ellenőrzi a négy igazgatóhelyettes, a négy munkaterület — általános iskola, zeneiskola, középiskola, valamint szabadidős tevékenységek — egy-egy szakembere. Szakember mi voltuk teszi őket alkalmassá a — vezetésben való részvételük arányában csökkentett óraszámú — tanári munkára, kollégáik munkájának irányítására és értékelésére. Tisztségüket ismétlődő választások alapján töltik be.

Az MKI történelmi előzményeiül, illetve jelenkori mintáiként megnevezett hazai és külföldi kórusiskolák döntő többsége bentlakásos intézmény. Ez a szervezeti forma képes megfelelő kereteket biztosítani az elmélyült általános és az intenzív zenei képzésnek, a sokoldalú embernevelésnek. Erre való tekintettel illesztettük kísérleti tervünkbe az egész napos oktatás elvét. Az iskolába jelentkezők számára kiadandó felvételi tájékoztató nagy vonalakban ismerteti az MKI működésének sajátosságait, felvételi vizsgára már ezek ismeretében kerülnek a jelentkezők. A növendék a sikeres felvételi után akkor válik az iskola tanulójává, ha a szülők elfogadják, és a maguk számára kötelezőnek ismerik el az iskola működési feltételeit.

— Az egész napos (reggel 8 órától délután 4-5 óráig tartó) oktatási rend módot ad az iskolának intenzívebb általános és szakmai oktatómunka végzésére. Kísérleti intézményünk magában foglalja ugyanis egy általános isko-

la, egy középiskola és egy zeneiskola szervezetét. E három típus összeépülésének ténye egyben az összehangolás igényét is feltételezi. A jelenlegi helyzetben a zeneiskolába járó általános iskolai növendék időbeosztása gyakorta zaklatott és rapszodikus. A tervezet magától értetődően veszi figyelembe a különböző képzési típusok igényeit, s tartja szem előtt az egyenletes terhelés elvét. Ez záloga lehet a fentebb említett intenzitásnövekedésnek.

— Az egységes szervezetű iskolakomplexum egyben egységes szellemi körbe is vonja növendékeit. Ebben a formában az iskola megszűnik egyszerű "célgép" lenni, amely szakosodott az ismereteknek a tanulók fejébe való beletöltésére. Azáltal, hogy többféle élettevékenység szerveződik egyféle koncepciójú irányítás alá, az iskola embernevelő hatása felerősödik.

— Az oktató tevékenységek és a szabadidős foglalkozások tervezett — a jelenleg megszokottól némileg eltérő — időbeli elosztása, ritmusa eddig kéllően nem méltányolt szerves egységet épít az ismeretszerző, elmélyítő, reprodukáló, alkotó és lazító tevékenységek között. Megfelelő programbeosztással, válogatással e tevékenységek egymásra hatása eredményességüket növeli.

Az előző pontban adott válaszok némileg alkalmazhatók a felmerülő pszichológiai kérdések esetében is. Az egész napos oktatás következtében esetleg fellépő fáradtság leküzdésében első fokon a tevékenységek már említett válogatása, ritmizálása nyújt segítséget. Másodfokon és hosszú távon az egyenletes terheléselosztás jelenthet megoldást, illetve az a folyamat, amelynek során a tanulók fokozatosan elsajátítják az ismeretek befogadásának és önálló megszerzésének hatékony módjait. Az intenzív, speciális oktatással egybekötött általános képzésből adódó terhelési problémák feloldására rugalmas programrendezést és — bizonyos idő elteltével — személyre szabott követelményrendszert kívánunk alkalmazni. Elképzeléseink szerint az iskola olyan épületben működik, amelyben az egyes funkciókat hordozó részek egymástól elválasztódnak, így a programváltozások helyváltoztatással s ezzel együtt a bezártságérzés kiküszöbölésével járnak. Ugyane céllal kapcsolódik a sport, a tánc és más mozgásos tevékenységek szerves beépítése a nevelési folyamatba.

Az oktatási szerkezetből következően kísérleti intézményünk saját körén belül oldja meg a feladatokat (a tanítás és a tanulás egyaránt az iskolán belül zajlik). A tanulók kizárólag az egyéni zenei tevékenységek gyakorlására fordítanak időt otthon is. Ennek következtében elvileg lehetőség nyílik arra, hogy a gyermek elsősorban személyiségként vegyen részt a család életében, "ne vigye haza munkahelyi problémáit".

A GYERMEKIRODALOM MINT TANANYAG

Amikor a Magyar Írók Szövetsége Gyermekek- és Ifjúsági Szakosztálya felkérésére ezen írás címébe foglalt tárgyban vizsgálandni kezdtem (a gyermekirodalom, a gyermekkönyvek barátainak hagyományos "szekszárdi tanácskozásainak" egyikére), akkor eleinte nem is gondoltam többre, mint hogy végre egymáshoz illesszem a pályámon végigkísérő kettős elkötelezettséget: az érdeklődést, mely a gyerekek irodalmához fűz egyfelől, a gyerekek neveléséhez másfelől. A téma így sem tűnt érdektelennek: milyen helyet foglal el az iskolásokat kötelező módon érő hatások közt az a "csokor", melyet gyermekirodalomnak neveznek.

A "gyermekirodalmat" a művészet, az irodalom gazdagon ágazó-bogazó fáján zöldellő fontos, mással nem (alig) tévesztendő levelének tartom. S ha már ezt a — Lengyel Balázstól származó — fa-metaforát végiggondoljuk, akkor ez a levél valójában levélcsokor: legalábbis akáclevél. Hiszen a gyerekek irodalmi tápláléka gyanánt itt tartjuk számon azokat a klasszikus alkotásokat, melyek évtizedek (sőt évszázadok, sőt évezredek) alatt váltak a gyerekek esztétikai befogadásának elmaradhatatlan tárgyaivá, itt tartjuk számon az irodalomnak leginkább polgári, modern korszakában született műfajait, műveit, melyek kifejezetten a gyerekek kedvéért, mondhatni az ő megrendelésükre születtek. (Előbbire klasszikus példának Petőfi János vitéze, utóbbira az Arany Lacinak című verse; vagy Weöres Sándor Rongyszőnyegéből értő szerkesztői kézzel gyermekverssé avatott etűdök ékesítik az akáclevél egyik levélkéjét, a Csalóka Péter dalbetétei a másikat.) Ezen művek, műfajok közös vonása, hogy valódi esztétikai alkotások, művek tehát, melyeknek sajátos világa, belső zenéje, formája, világnézete van! Olykor előfordul, hogy az "esztétika fájának" erre az ágára is (mint más ágaival előfordul) élősdű növény, "fagyöngy" kúszik. Olykor szemnek gyönyörködtető is, de a jó kertész megglehetősen bosszantó. A gyermekirodalom ágán ilyen a "tanköltészet", a gügyögő "gyerekszoba-irodalom", a giccs. S alighanem ilyen a sznobizmusból itt tartott olyan művek sokasága, melyeket a felnőtt ízlés próbál mindenáron a gyerekek irodalmi fogyasztására feltálni — olykor végzetesen megzavarva mű és olvasója-hallgatója kapcsolatát. (A választás nem könnyű. Nyilvánvaló, hogy az Artamonovokat nem olvassuk kisiskolásokkal, vita fölött áll, hogy a gyermekirodalomé lett az 1001 éjszaka nem egy meséje, felparázsluk a vita — amit persze a vitában nem is kérdezték gyerekek maguk döntenek el válasz-

tásaikkal —, hogy vajon a gyermekirodalom körébe tartozó mű-e a Kis Herceg vagy akár az Alíz.)

A gyermekirodalom mint tananyag. Elsősorban az irodalomtanítás vidékét kellett tanulmányoznom. Mi a feladata az irodalomtanításnak? A közoktatás csaknem másfél százados történetében különböző arányú keverékben az alábbi feladatnégyes olvasható ki: a nemzethez tartozás, a nemzeti identitás (s az e gondolkörbe tartozó érvényes ideológiai következtetések) "elmélyítése"; a művelődés történetének s a történelem műveltségének közvetítése; az esztétikum befogadására és újraalkotására szolgáló képességek fejlesztése és ismeretek (absztrakciók) tudatosítása; végül pedig annak az élménynek a pedagógiai eszközökkel segített előidézése, melyben az irodalommal, a művészetekkel ismerkedők megérik-megtanulják, hogy az esztétikummal való találkozásban "róluk szól a mese", hogy személyiségük és a világ viszonyát érzik-értik jobban, ha Kukorica Jancsi, Lóci, Piroska, sőt a farkas, Bóbita és a szárnyassá ígezett malac dalával, szavaival, sorsával találkoznak. Az én pedagógiai értékrendemben ez utóbbi feladat a legfontosabb, a többi ennek eszébe. (Ezen alighanem túlzó álláspontommal nem vagyok egyedül, Kamarás István egyenesen embertannak nevezi azt az irodalmat, amit olvasótáboraiban, a rádió Kagylózene című műsorában tanít.)

A gyerekirodalom mint tananyag. Miért van arra szükség, hogy az irodalom egészéből a gyermekirodalom sorsát is külön nyomon kövessük? Egyszerű válasz lenne az, ha azt mondjuk: ha ez is része az irodalomnak, akkor a róla szóló tájékoztatás (az irodalomtanítás) hivatása, hogy rendszerébe illessze. Másodsorban: megkerülhetetlen az a tény, hogy az ún. gyermekirodalom (úgy, ahogy van, remekműveivel, középszintű átlagával — és selejtjeivel) mint mindenkori "kortársirodalom" gyerekeink mindennapi esztétikai — és álesztétikai — élménye. Egy küldetését valamennyire is komolyan vevő irodalomtanításnak kutya kötelessége, hogy óráról órára kapcsolatot teremtsen a "mindennapi kulturális fogyasztás" és a pedagógia patikamérlegén kimért "vegytisztá kulturális szérumok" között. Nyilvánvaló, hogy ettől a kapcsolattól egyszerre várható az ízlés javulása, a tanulók kritikai szelleme, de legalább annyira annak a világos tudata, hogy ez is irodalom, az is irodalom, s mindkettőnek ugyanaz a dolga. De van még valami, ami a gyermekirodalmat kitüntett szerephez juttatja. Ez a gyermekirodalom körébe tartozó esztétikai alkotások mással alig helyettesíthető sajátossága. A gyermekirodalom körébe tartozó művek közös vonása az, hogy a gyerek világlátásához hasonlóan — olykor ezt rekonstruálva — "az első pillantás irodalma". Ezen sajátos látásmód megléte rokonítja a költészet fontos áramlataival a gyerek világlátását a

folklórtól akár Szabó Lőrincig. Van az irodalomnak, költészetnek más áramlata is. A pillanat mögöttését nyomozó szenvedéllyel, gondolatok sorával is követő, a — hogy ezúttal is a metaforikus megfogalmazás rendjét kövessük — vissza-visszatekintő, a "második" pillantást is vállaló áramlatok. Ez a fajta irodalom azonban nehezen talál utat a gyerekekhez, a serdülők, a fiatalok irodalma inkább — ahol a külön irodalmi kategóriaállításnak nincs már értelme. A gyermekirodalomnak a rácsodálkozás, az "első pillantás" irodalmaként való megjelölése útbaigazító lehet az "álgyermekirodalom" elkülönítésében is; hiszen azok spekulatív, kiagyalt voltát érezzük meg, hamar fellelhetjük, hogy szerzője elfelejtett "rápillantani" műve tárgyára. Térjünk vissza a pedagógiához (beismerve azt is, hogy az iménti esztétikai elmélkedés igényel még terminológiáját, logikáját is tekintve alaposabb kifejtést). Ha a tananyagot, a tankönyvek olvasmányait nézzük (hiszen ezt tettem, tallózva az 1869 és 1987 közt megjelent iskolai dokumentumokban), akkor esztétikai elmélkedéseink jóval földhözragadtabbakká válnak (ettől persze semmi sem lesz egyszerűbb). Egyszerűen azt kell irodalomnak, irodalmi szövegnek tekinteni, amit olvasói esztétikai befogadással irodalomként dekódolnak, s ennek megfelelően gyermekirodalom az, amit gyermekirodalomként. De hát ez sem olyan egyszerű. Vajon miképp "dekódolt" az a tanuló, aki 1926-ban járt a népiskola 4. osztályába, s a tanterv szerint a 29. héten az alábbiakat tanulta-olvasta egymás után:

Himnusz

A világháború — eredeti költemény

A virágok beporzása — Wagner János után

Mese a harmatról

Vagy miképp segítette az esztétikai befogadásban 1895-ben a hasonló korú olvasókat az a mondat, mely szerint "derék költő volt Arany János, népies, nemzeti minden ízében, és amellet kiváló tehetség". Vagy mit érthetett, hova pillanthatott az 50-es évek tanulója akkor, amikor "Íróink a forradalmi hagyomány fenntartói" című fejezetben olvasták Arany János Bajuszát. Idéznék még néhány példát, hogy az elemzés nehézségeit tetézzem. Az idézetek az 1923-ból, 1926-ból származó ábécéskönyvekből valók. Aligha fogható rájuk, hogy esztétikai alkotás igényével, szándékával születtek. S a mai olvasó számára mégis valami különös íz, egész-érzés tűnik ki a szavak egymásutánjából.

Sáros város. A vér vörös.

Őn a verses úr? Őn orra véres.

x

Abban a tóban réce van az
ürücomb enni való. berta nevet
mari babot evett. Az úr bort ivott
borotvál ön.

*

dirib-darabra tört a
fal a vándor útra indul.
Sándor derűre borúra
dobol délben ebédeltem

*

Mi van rézből? tente baba tente
libben lobban. rontom bontom. béla
bibliából olvas.

*

hazatért — otthon van. Hova lett
az alma? Se híre se hamva
hóha hó hull a hó. hazámé az életem.

*

ákom bákom tarka barka
jóból is megárt a sok. Kása, isten
áldása. Kéz kezét mos. Esik eső karikára

Gyermekirodalom mint tananyag. Most már ideje a tárgyra térni. A 120 évnyi vizsgálati anyag áttekintése azt a benyomásunkat erősíti, hogy az ún. gyermekirodalom részesedése a tananyagból viszonylag csekély. Például okáért említem, hogy 120 év olvasókönyveiben, tankönyveiben mindösszesen 7-szer szerepel Andersen-mese, háromszor Grimm.

Néhány jellegzetes korszakban nő az arány. Ezek a viszontagságos magyar történelem reménytelen konszolidált korszakai. Ugyanis ebben a történelemben oly gyakoriak voltak a kurzusváltások, hogy az iskolának nem volt ideje az első pillantás rácsodálkozó költészetével kínálni meg a tanulók személyiségét. Nem az egyén érdekelte ezekben a periódusokban az iskolát, az egész nemzedéket kellett aznmód, sietősen "behajózni". Az ideológiai indoktrinációra nem alkalmas a gyermekirodalom. Ehhez "tankönyvi publicisztika" kell; a "fűrészpör-szöveg" vagy a dagályos, túlfűtött-önigazoló-pátosz. Vagy: a nemzeti klasszikus költészet, irodalom. A gyakori ideológiai kurzusváltás csak csörömpölő, nehéz fegyverzetben volt végrehajtható. Gondoljunk bele! 1869-ben a némaságból ocsúdó országgal közölni kellett, hogy a "legelső ma-

gyar ember a király" — Jókai publicisztika szolgált irodalom gyanánt —, aztán ünnepelni kellett a millenniumi dicsőséget, s máris jött a háború, a forradalmak, majd a kormányzó úr nyájasságáról kellett kisdedekhez szóló publicisztika, s alig telik el újabb húsz év, újabb korszakváltás teljes elemcsereével, de 12 év múltán újabb konszolidáció sikerét kell a legkisebbek azonosulásával megerősíteni. 78 bizakodása és nyugalma kellett, hogy a gyermekirodalom előretörjön a tananyagban. S tán az sem véletlen, hogy a tantervi korrekció vonalvezetése a nemzeti kultúra fogalmára helyezte a hangsúlyt, s a kronologikus vonalvezetés erősödése tűnik elő a szelekció nyomán. A múlt, a tradíció felértékelődése.

Mert a nemzeti klasszikusok "maximalistának" is nevezhető tantervbe, tananyagba kerülése is ezzel, a "nehézfegyverzetű irodalomhasználattal" magyarázható. Magam úgy gondolom, hogy a kisgyerekeknek nemcsak olvasóvá nevelését, de nemzeti identitását — de még "osztályöntudata kialakulását" is — hatékonyabban segíti, ha a népmesék sárkányölő, leányszabadító, táltos paripán lovagoló királyfiái, kondáslegényei, Tündér Palkói veszik körül, ha a népdal vagy a népdalban megfürdött magyar gyermekköltészet dallama, ritmusa, belső rendje épül formálódó nyelvi rendszerébe, mint a bármennyire is csorbíthatatlanul klasszikus, kétségtelenül nemes veretű nemzeti költeményeink, akár a Himnusz, a Szózat is, melyek minél korábbi besulykolásáért szinte vettélkedtek a kurzusok. Mert hiszen — kimondatlanul — mindegyik sokallta azt az időt, amit a dolgok "normális menete" megkívánt volna.

Ha az ideológiai fődölcserét egy tanév alatt — de akár egy évtized alatt is! — kell végrehajtani, akkor nincs idő Tündér Ilonára vagy a népdal ritmusára. S még valami! A gyors kurzusváltások kényszerének terhe alatt az egyénből igen hamar kell állampolgárt faragni. Az irodalom közvetítette mintaképek felnőttek — sokszor maguk a korszakváltás jelképes első hősei, emberfeletti hőszok, legfeljebb gyerekkorukból hőssé (mártírrá) öregedő gyerekek (Kuckó király vagy Krúdy furcsa, 48-as figurái, más esetben törpe-partizánok). Konszolidált vagy tartós konszolidációra készülő korszakok sajátja, hogy ahogy a jelen felértékelődik bennük, úgy emelkedik az egyén árfolyama. Amikor az identitást illetően végre az is érdekes, akinek az identitásáról szó van, amikor legalább annyira fontos az indentitás alánya (az eszmélő gyerek), mint az identitás tárgya (a nemzet, az osztály, a társadalmi berendezkedés, bármi). Az egyén és a jelen értéknövekedésének metszéspontján kapja meg a gyermek is azt a figyelmet, türelmet, a pedagógiától is, amelyet magának szeretne. S ebben az esetben előtérbe kerül a gyermekirodalom, mely ennek a világgépnek hű, hűségesebb tükre. (Akkor is, ha az ideológiailag ér-

zékeny kérdésekről kell szót ejteni, jellegzetesen különbözik egy "nehézfegyverzetű" felnőttesedő műválasztás vagy egy, a gyerekkorra figyelő választás stratégiája — pl. 1919-ről szólván előtérbe kerülnek Tatay Sándor regényének gyerekhősei.)

A megfogalmazott tantervi koncepciók változásaiban is követhető a vállalkozások különbözősége. 1869-ben egyszerűen arról esik szó, hogy a tananyagválasztás középpontjában "a gyermek értelméhez mért költemények (állnak) kiváló hazai íróktól".

1946-ban — a gyermektanulmány, reformpedagógia legjobb hagyományait a születő népi demokrácia perspektívájával ötvöző tantervben — bátrabb, nyitottabb a megfogalmazás a korosztály primer esztétikai szükségleteit illetően, s nő a par excellence gyermekirodalom iránti fogadókészség is. (Egyébként szoros összefüggésben azzal, hogy ez a tantervi koncepció védi meg a korábbi irodalomfelfogás dekadenciavádjától a "szegény kisgyermek panaszai" jegyében fellépő "nyugatos költőket" — s hát a történelem tragikus fintora folytán védi meg előre is.) "Kiváló költőink gyermekversei" — így fogalmaz a dokumentum, majd ezt olvashatjuk: "Az irodalom tanítása a lélekművelés szolgálatában áll, nevelő hatását csak az olvasmánytárgyalás feltétlenül uralkodó szerepének biztosításával és a tudományos rendszerességre törekvő irodalomelmélet szinte teljes mellőzésével érheti el. Nem "tant" tanítunk, és az olvasmány nem melléklet vagy példatár az elmélet egyes tételeire, hanem nevelőmunkánk központja."

A fordulat az 1954-es tantervi koncepcióban teljeseedik ki. Egy szélsőségesen racionalistává fogalmazott feladatrendszerben az ismeretterjesztő és a szépirodalmi művek közti különbség lényegében elmosódik, a megfogalmazások látens módon idézik fel meg nem nevezett vitapartnereiket, elsősorban a magyar reformpedagógia jeleseit (így Nemesné Müller Mártát), amikor az esztétikum sajátos, mással nem pótolható szerepét tették kérdésessé. Merőben véletlen, hogy ezenközben a szovjet példa átvételére ösztönző törekvések folytán a Szovjetunió irodalmának mégiscsak jóformán gyermekirodalmat reprezentáló művei áramlottak a tananyagba (Katajev, Gajdar, Pantyelejev, Marsak és természetesen a tanmesék írója: Oszejeva).

Ez az "ismeretterjesztő" irodalomtanítási koncepció még 1962-ben is jellemzőnek mondható.

Az 1978-as tantervi koncepció tükröz jelentős szemléleti fordulatot: "Szépirodalmi alkotások érzelmi-esztétikai hatására építve, kapcsolatot keresve a társművészetekkel fejlessze tovább a tanulóknak a világ esztétikai birtokbavételének képességét." (Kiemelés tőlem — I. L.) A fordulat nem egy-

szerűen a tantervcsináló szakma fejlődése, mögötte ott munkál a magyar gyermekirodalom "eredeti felhalmozása", a Móra Kiadó "nagy korszaka", s hát természetesen a magyar 70-es évek békeidőt idéző stabilitása. Mint korábban jeleztem, a 87-es tantervi korrekcióban a nemzeti szempontok hangsúlyának felerősítése, a "kronológiai vonalvezetés" követelménye az ideológiai destabilizációra való "felkészülés" védekező reflexe. A 78-as tanterv "Rólad szól a mese" című jelképes fejezete újra érvényét veszteni látszik.

Nézzünk azért néhány konkrét példát. Ezek jóformán találomra kiragadott, alaptételünket erősítő példák. Nyilván nem kell az olvasót figyelmeztetni arra, hogy a valóság teljességében a tendencia nem ilyen tisztán létezik. De szemléletesek példáim annyira, hogy bizonyítsák az előbb elsoroltakat.

Itt van Mikszáth Kálmánnak a Ló, a báránka és a nyúl című novellája. 1920-ban, 26-ban színesíti az olvasókönyvet (4., illetve 5. osztályban), s hosszú szünet után 1978-ban tér vissza. Közben 1949-től 1962-ig a nagy pálcát mesélte a Pénzügyminiszter reggelije című karca reprezentálva. József Attila Perce 1949-ben és 1978-ban példa (49-től 71-ig a költőtől idézett szemelvények jelentős darabja a Favágó). Mondani sem kell, hogy József Attila a felszabadulás előtt nem került tankönyvbe. S bármennyire meglepő, Babits és Kosztolányi is 1947-tel vonul a tananyagba. Babitsot jelképesen a Zoltár gyerekhangra képviseli.

De igazolja tételünket Török Sándor sorsa is. Híres manói, Kököjszi és Bobojsza 1947-ben, majd 1978-ban legitimálódnak tankönyvben, s hasonlóan járt Iamásinak az Ábele is. Zelk Zoltán életművének sorsa jelképes. 1947–49-ben jelenik meg az olvasókönyvekben az Este jó című népszerű — par excellence — gyerekers, 1949-ben a Három nyúl mese is szerepel, 1950-ben, 1955-ben átadja helyét a politikai verseknek, hogy 1980-ban újra mese, a Kiscsikórról szóló kerüljön vissza méltó helyére. De Petőfi sem jár másképp! A Fekete kenyér (ez a tömörségében is messzemenőig ideologikus vers) előbukkan 1896-ban, 1941-ben és 1978-ban is, míg az Arany Lacinak csak 1949-ben, 1968-ban, 1972-ben érdemesül tankönyvbe valónak. Az Arany-költemények közül kettőnek a sorsa izgalmas. A walesi bárdok csak 1945 után juthat tankönyvbe, a Családi kör viszont az 1896-tól 1941-ig tartó folytonosságot követő cezúra után, 1980-ban kerül tankönyvbe.

* * *

Nem sorolom a példákat tovább, mert minden eset újabb izgalmas gondolatmenet kiindulópontja lehet. (Ezek végiggondolása újabb kutatói feladat.) Egy biztos: gyermekeinknek, növendékeinknek — végre — olyan korra van szükségük,

mely a biztonságos jelen élményével kínálja meg őket, mely jelen időben nevelődiknek ideje, türelme van elfogadni őket gyereknek. Van türelmük kivárni, míg magukba építik a múltból, ami rájuk tartozik, s van türelmük kivárni, míg megtervezik magukban a jövőt is (amit oly szívesen neveznénk a költővel harmóniának).

S e feladathoz a pedagógiának' nélkülözhetetlen szövetségese (nem szolgálója, szövetségese) a gyermekirodalom.

BODA EDIT—TOMPA KLÁRA

A TANÍTÁS MINT KOMMUNIKÁCIÓ

Miért és hogyan készült videofelvételünk?*

Tanár szakos hallgatóink gyakran hitetlenkednek, ha arról esik szó, hogy a tanári személyiség, a tanár kommunikációjának minősége a tanítás-tanulás eredményességében nagy szerepet játszik. Sok egyetemi hallgató pedagógiai tudáson kívül a szaktárgy tudását érti, vagyis a szaktudományos felkészültséget. Úgy érzik, hogy a gyerekeknek — különösen a nagyobbaknak — ez imponál, s az így biztosított tanulói attitűd szinte önmagában és önmagától megoldja a tanulásirányítást, biztosítja a tanulás eredményességét. Érdekes megfigyelni, hogy a hallgató, aki esetleg maga is viselte vagy viseli a szakszerűtlen pedagógiai munka következményeit, nem ismeri fel annak veszélyeit. Még inkább különös, hogy az a hallgató, aki — csakúgy, mint bárki más — élete minden percében tapasztalhatja a saját bőrén a különböző kommunikációs helyzetek kínosságát vagy éppen ellenkezőleg, feloldó, inspiráló voltát, a tanári pályára készülve nem tartja a tanári tudás részének, nem tartja tehát igazán fontosnak a kommunikációs készséget.

A másik, e témakörbe vágó tapasztalatunk, hogy a hallgatók nincsenek tisztában leendő tanítványaik érzékenységeivel, nem tételeznek föl — különösen a kisebbekről — annyi megfigyelőképességet, kritikai érzéket, a kommunikációs reagálásnak azt a hevesességét és finomságát, amellyel valójában a gyerekek a tanár minden megszólalását és lényének minden megnyilvánulását

*A tanítás mint kommunikáció c. videofelvétel rendelhető az alábbi címen: Országos Oktatástechnikai Központ Kereskedelmi Osztály, Veszprém, Szabadnép út 15. 8200.

követik. Az egyetemi hallgató, aki magát már felnőttnek tartja, és sok tekintetben tarthatja is, mégis túl fiatal ahhoz, hogy az idősebbek szavára, meggyőzési kísérletére véleményt változtasson. Arra gondoltunk tehát, hogy nem a tudományos megismerés absztrakcióival, nem a sokéves egyéni tapasztalás jóindulatú érveivel, hanem valamely egyedi, konkrét eset drámai bemutatásával próbáljuk meg a hallgatók gondolkodását befolyásolni.

Hallgatóink többsége természetesen látott már a társai vagy a saját tanításáról készült videofelvételt. Ezek lehetnek teljes óráról, teljes osztállyal készült felvételek éppúgy, mint mikrotanítási szituációkat rögzítő képsorok. De, jöllehet, a második felvételtípus során mind a tanár, mind a kisebb létszámú gyerekcsoport viselkedése jól megfigyelhető, nem mondhattunk le egy sűrítettebb, a tanár—gyerek interakció minőségének hatását pregnánsan megmutató videoprogram készítéséről. Műfajilag ez a program a dokumentumfelvétel és a minden ízében a fikcióra épülő videoműsor között van. Felfogható pedagógiai kísérletként is, olyan esettanulmányok soraként, ahol a gyerekek természetes reakcióit a szituáció laboratóriumi jellegének ellenére is biztosítani tudtuk.

Mindezen követelmények elsősorban a videofelvételek jellegének meghatározása, módszerének kialakítása és a szervezés szempontjából jelentettek számunkra megoldandó problémákat. A következőkben áttekintjük őket, mind a dilemmákat, mind pedig azokat a megfontolásokat, amelyek esetenként végül egy bizonyos megoldáshoz vezettek.

Mi legyen a tanítási feladat?

Há azt a követelményt támasztottuk magunkkal szemben, hogy a gyerekek reakciói valódiak legyenek, s hogy a videofelvételen szereplő tanítási-tanulási szituációt az eredményesség szempontjából igazán értékelhessük, olyan helyzetet kellett teremtenünk, amely mind a tanár, mind a gyerekek számára munkát, váratlan helyzeteket, megoldandó feladatokat jelent. Azt is szeretnénk volna biztosítani, hogy az "óra" többféle didaktikai feladat megoldásának is eleget tegyen. Tehát — a mikrotanításban szokásos gyakorlattal szemben, amikor mondjuk csak a kérdésésre, az új anyag tárgyalására vagy egyéb didaktikai mozzanatra koncentrálnak a hallgatók — a felvételen egy teljes tanóra problémagazdagságát kívántuk bemutatni. Erre egyrészt azért volt szükség, mert a tanár viselkedését és a gyerekek reakcióit többféle szituációban kellett vizsgálnunk, másrészt egy tanítási-tanulási folyamat eredményességét csak a relatíve teljes folyamat "nyílt színi" bemutatása után

vizsgálhattuk. Természetesen nagy akadályt jelentett az időkeret szűkössége. A videoprogram nem lehetett hosszabb 30 percnél, figyelembe véve tehát a belső arányokat, egy-egy tanítási szituáció időtartama maximum 5 perc lehetett. Milyen témát tűzzünk ki tehát? Milyen "órát" tartson a tanár?

A magyar iskolákban szokás, hogy mielőtt egy költemény elemzésére, interpretációjára sor kerül, a tanulók kívülről megtanulják a verset. Természetesen csak a rövid szövegeket, leginkább az ún. gyermekverseket, és főleg csak az alsóbb osztályokban. Ezt a körülményt használtuk ki, hiszen egy négy-soros verset egy perc alatt megtanulhatnak a gyerekek, és bőven jut idő a beszélgetésre, sőt még az ismételt szövegmondásra és az értékelésre is. Vagyis a lényeget tekintve minden klasszikus didaktikai mozzanat jelen van a szituációban, az új tananyag bemutatásától a feldolgozáson át az összefoglalásig és az értékelésig.

Hogyan választottunk tanárt?

A videofelvételeken általában kétféle megoldással találkozunk. Vagy tanár tanít, vagy egy színész játssza el a tanár szerepét. Az első esetben előny a szaktudás, a pedagógiai tudás, a legtöbb esetben hátrány azonban a rutin hiánya, a lámpalázás mozgás vagy a tökéletlen beszédtechnika. Sokszor bebizonyosodott, hogy nem mindig az a legjobb "televíziótanár", aki az életben a legkiválóbb pedagógus. Gyakran előfordul az is, hogy a személyiség "nem jön át" a képernyőn, a nézők nem fogadják el érvényes példaként.

A színész jól beszél, jól mozog, néha túlságosan is jól, s részben ez okozza a vele készített pedagógiai felvételek hamisságát. Nyilvánvaló, hogy semmiféle megírt szöveg nem hathat spontánul, de ha úgy is hatna, mit kezdhet a színész a gyerekek reakcióival, hogyan lesz úrrá a pillanatról pillanatra változó helyzeten? Nyilvánvaló, hogy az így felépített konstrukció már az első szavak után összeomlik. Fikciós játékban talán igen, pedagógiai kísérletben azonban a színész mint tanár semmiképp nem képzelhető el.

Döntésünk tehát az volt, hogy a tanár szerepében pedagógust szerepeltetünk. Igen ám, de mi nemcsak pozitív, hanem negatív példákat is be akartunk mutatni. Ki vállalkozik rá, melyik tanár, hogy engedje magára sütni az agresszivitás vagy a szétszórtság bélyegét? Kinek mondhatnánk: Felkérünk erre a szerepre, mert mi ilyennek látunk. Ez nyilvánvalóan képtelenség. Kompromisszumos megoldást kellett találnunk, s bizonyos mértékig a véletlen is segítségünkre sietett. Találtunk egy utolsó éves magyar-ének szakos hallgatót, Z.-t, aki nagyszerűen tanított, és kifejezett színészi adottságai, intelligen-

ciája révén mindenféle átlényegülésre is képes volt. Remélhettük tehát, hogy a tanítási szituáció néhány perce alatt nemcsak külsőségeiben, hanem belülről is élni fogja szerepét, és a gyerekekkel való bánásmódját, egész magatartását és tanítási módszerét ez a belső átéltség fogja vezérelni.

Z. erkölcsi védelmét azonban biztosítani kellett, elsősorban a gyerekek előtt. Találtunk erre is megoldást.

Hogyan választottuk ki és készítettük fel a gyerekeket?

Szép számmal láttunk olyan videoprogramokat, ahol a szereplő gyerekek forgatókönyv alapján viselkednek, reagálnak, beszélnek. Amennyiben nem fikciós játékról van szó, számunkra ez a megoldás elfogadhatatlan. Nyilvánvaló, ha a gyerek tudja, hogy a színész-tanár kedvességére vagy gorombaságára neki úgy kell reagálnia, ahogyan feltételezése szerint az ember a kedvességre vagy a gorombaságra reagál, legfeljebb egy gyermeki prekonceptción alapuló gyengébb-jobb színjátékot látunk, s nem valódi kommunikációs helyzetet.

Amikor programunkat terveztük, csak az a megoldás jöhetett szóba, hogy — ellentétben a "tanárral" — a tanulók minden ízében valódként élik át a helyzetet, és olyannak látják Z.-t, amilyennek aktuális szerepe szerint lennie kell.

A programban négy szituációt terveztünk, egyenként 5-6 fős gyermekcsoporttal, hogy a reakciók a kamera segítségével megfigyelhetők és rögzíthetők legyenek. A dolog természetéből következett, hogy felvétel közben nem lehetett megállni, még kevésbé ismételni. Számolnunk kellett azzal is, hogy Z.-t elhagyja a lélekjelenléte. Ezért minden szituációt kétszer vettünk fel, mindig más-más gyermekcsoporttal. Szükség volt tehát 40-45, megközelítőleg 10 éves tanulóra. Két iskola párhuzamos osztályaiból választottuk ki őket, véletlenszerűen. Előzetesen csak annyit tudtak, hogy a stúdióban egy rövid órát rögzítünk szalagra, és nekik mindazt ügyesen meg kell oldaniuk, amit a tanár mond.

Z. a stúdió ajtajában fogadta a gyerekeket, már aktuális szerepe szerint. A tanításra szánt időn kívül ez az egy-két perc állt rendelkezésére, hogy személyiségének hatása alá vonja őket. A bemutatkozás és az ültetés után máris kezdődött az óra. Mivel a szerep, amelyben mutatkozott, nem volt mindig rokonszenves, Z. kikötötte, hogy a felvétel után "leleplezhesse" magát, és megmutatkozhassék a gyerekek előtt a maga valójában. Feltételét méltányoltuk, és lehetőséget teremtettünk a gyerekcsoporttal való "civil" találkozássra. Nagyon érdekes volt megfigyelni, hogy a gyerekek az előző élmény

hatásától milyen nehezen szabadultak. Nem hittek még a saját szemüknek sem. Végig megvolt az az érzésünk, hogy az igazi Z.-t nem tudták azonosítani az-zal a személlyel, akit a felvétel során megismertek.

Hogyan szabályoztuk előre a tanítás menetét?

A négy különböző minőségű kommunikációs szituációban született tanítási eredménynek végül számszerűen is összehasonlíthatónak kellett lennie. Ezért a tanítás menetének alapstruktúráját, a megoldandó tanári feladatokat Z.-vel közösen, előre meghatároztuk. Először be kellett mutatnia a verset, majd szó szerint megtanítania, ezután néhány — azonos — kérdést kellett a szöveggel kapcsolatban föltennie, el kellett érnie, hogy a gyerekcsoport ismételt elmondja a verset, végül pedig értékelnie kellett a gyerekek munkáját. Mindezekből az elemekből összeállítható volt az egyes tanítási szituációk eredményességét elemző szempontsor.

Hogyan épül föl a teljes videoprogram?

Az eddig elmondottak bizonyos elvi problémák megfogalmazását és az általunk választott megoldási mód ismertetését célozták. Mindez videoprogramunk középső tömbjére vonatkozik, arra, amely a tanítási szituációkat vonultatja fel, és mindegyik után rögzíti a részt vevő gyerekek spontán, verbálisan megfogalmazott véleményét is.

Milyen megfontolás alapján döntöttünk négy meghatározott minőségű kommunikációs szituáció mellett, azaz milyen alapon jelöltük ki azt a négy tanártípust, tanáregyéniséget, amelynek magatartására választ vártunk a gyerekektől? Bevalljuk, nem az idevágó szakirodalom tipológiájának egyikét fogadtuk el, hanem rábíztuk magunkat az empiriára, azaz többen összevetettük tapasztalatainkat, "szavaztunk". A vélemények egybevetése után úgy találtuk, hogy az iskolában igen gyakori tanári magatartásformákként érdemes egy "kemény", egy "nyájas", egy "bátortalan" és egy "szeretetre méltó" figurát formálnunk. Döntésünk gyarló voltával tisztában voltunk, hiszen az egyik magatartás inkább a jellemből fakad, a másik esetleg csak a gyakorlat hiányából. A figurák kiválasztásának szempontja elég eklektikus tehát, mégis, e magatartásformák életszerűsége volt a döntő érv mellettük. Egyébként az emberi viselkedés oly sokféle, hogy bemutatásának úgysem lehetne a végére érni. A mi szempontunkból az volt a fontos, hogy az iskolában gyakran megjelenő, talán kicsit szélsőséges, de várhatóan erőteljes reakciókat kiváltó karaktereket

formáljunk. A tanítást minden alkalommal három kamerával rögzítettük. Az egyik a tanárra, a másik a csoportra irányult, a harmadik a gyerekek közelképét mutatta. A szinkron felvételeket utólagos montírozással választottuk ki, és helyeztük egymás mellé az egymásnak válaszoló képeket.

Az egyes tanítási szituációkat olyan hangfelvétel követte, amelynek során a gyerekek spontánul elmondták a tanár külsejére, viselkedésére és a saját közérzetükre — az egész interakcióra — vonatkozó megjegyzéseiket. Ezeket a hangfelvételeket utólag meghatározott időtartamra összevágtuk, és állóképekkel társítva a tanítási blokk után helyeztük el.

Videoprogramunk középső tömbje tehát négy olyan tanítási szituációt mutat be, ahol ugyanazt a feladatot oldja meg négy különböző egyéniségű tanár (azaz Z.), a gyerekcsoportok eközben cserélődnek. Az "óra" után a gyerekek — meglepő éleseszűséggel — nyilatkoznak is a történetekről.

A videoprogram középső blokkját csoportbeszélgetés előzi meg, illetve zárja le. A beszélgetés szereplői: három tanár szakos hallgató (köztük Z.) és egy tanárkolléga, aki a hallgatók tanítási gyakorlatait vezeti. A bevezető csoportbeszélgetésben a hallgatók megfogalmazzák azt a tanári kommunikáció erejével kapcsolatos kételyüket, amelyet fentebb említettünk. Elhatározzák, hogy egy kísérleti szituációban megpróbálnak bizonyítékot vagy ellenbizonyítékot keresni, és megbeszélik a kísérlet feltételeit. Ezek ugyanazok természetesen, mint amelyek a középső felvételtömb már ismertetett menetét meghatározzák. Z. vállalkozik, hogy megformálja a négy tanárfigurát.

A záróbeszélgetésben a felvételek visszajátszása során a hallgatók tanárakkal együtt elemzik az egyes megjelent kommunikációs minőségek technikai vonatkozásait. A technikai mozzanatok insert-rendszer rögzíti a néző számára a jobb bevésés végett. Szó esik a metakommunikációról és a kommunikációs mozzanat kongruens vagy inkongruens voltáról is. Végül még néhány fontos — néhol már inkább a morál szférájába tartozó — problémáról beszélnek: pl. lehet-e, kell-e, szabad-e változtatnia egy tanárnak — s mily mértékben, mely irányba — természet adta kommunikációs adottságain. Mi a jellem, a lélek és a kommunikáció technikája közötti összefüggés.

A záróbeszélgetésben a négy tanítás eredményességét is megvitatják a résztvevők. Vizsgálják a gyerekek attitűdjeit (hogyan nyilatkoztak a tanárról, jelentkeztek-e önálló versmondásra, milyen volt a közérzetük), és összevetik a kognitív tudás elemeit (megtanulták-e a gyerekek a verset, hány kérdést tudott föltenni a tanár, hányra válaszoltak helyesen a tanulók). A felvételen látottakból és az elemzés eredményéből fehéren-feketén kiderül, hogy a tanár magatartása döntő a tudás megszerzésében és a tantárgy iránti

attitűd kialakulásában. Ez a következtetés nem egy átfogó tudományos vizsgálat summája, csak egy — ha úgy tetszik — drámai jelenetsornak a tudományos szempontot és metodikát sem nélkülöző értékelése.

Kinek szól a programunk?

Természetesen az egyetemek és a főiskolák tanárjelöltjeinek. Ők ugyanis nyíltan beszélnek kételyeikről, tehát jogunk van mindent megtenni e kételyek eloszlatása, a meggyőzés érdekében. Mert vajon gondolhatjuk-e, hogy létezik olyan diplomás, esetleg több éve is tanító pedagógus, aki a videoprogram negatív típusaihoz hasonlít, vagy ne lenne tisztában az emberi interakció hatásának elsöprő erejével. Netán ne tenne eleget a tanári pályán vitathatatlan kötelezettségnek, ne elemezné tudatosan magatartásának belső rugóit, s ne tenne meg mindent kommunikációs technikájának csiszolása érdekében.

Valójában nagyon féltünk attól, hogy tanár kollégáink hogyan fogadják majd a továbbképzések alkalmával programunkat. Félelmünk alaptalan volt. Mert bár a tanár talán az egész világon "a nemzet napszámosa", s tele van a státusából fakadó érzékenységgel, sértődékenységgel és mimózelelkűséggel, kollégáink reakciója mégis sokkal inkább az egészséges humor, önirónia, ön-reflexió volt, semmint azt valaha is remélni mertük volna. Mindez örömeinkre szolgált, mert összezsengett azzal, amit el akartunk érni, s azzal is, amit belőlünk, készítőkől a témával való behatóbb foglalkozás a tervezés s a felvételkészítés szakaszában kiváltott.

Inspirációt kaptunk, hogy folytassuk a témával való foglalkozást. Talán egy frappánsan szerkesztett — órarészleteket rögzítő — videós példatár kommunikációs megnyilvánulásainak szakszerű elemzése, talán egy, az önreflexiót és önnevelést szolgáló írásos szempontsor közreadása, talán nagyobb tanulók és tanáraik vallomása kommunikációs sikereikről és kudarcaikról vagy mindezek kombinációja ölthet a következő években testet, formálódhat olyan oktatócsomaggá, komplex programmá, amely szerény útjelző egy kalandos úton. Ez a nagy kaland voltaképp sohasem ér véget: ez az ember szocializációja, talán az élet maga.

E tanulmány angol nyelven az INTERACTIVITY '88 hágai konferencia (1988. október 5—7.) kiadványában Interactivity as a Human Ability címmel megjelent.

EGY INTERKULTURÁLIS METODIKA ESÉLYEI MAGYARORSZÁGON

Néhány éve új irányzat figyelhető meg az idegennyelv-oktatás metodikájában: az interkulturális módszer. 1988 nyarán módomban állt Hamburgban egy tanfolyamon megismerkedni ezzel a metodikai rendszerrel. A tanfolyamot a Hamburgi Egyetem Idegen Nyelvi Intézete rendezte, a résztvevők között 20 ország némettanárai kaptak helyet.

A következő oldalakon megpróbálom rövid összefoglalását adni e módszer lényegének, és vitaindító szándékkal szeretnék néhány problémát is felvetni a módszer magyarországi bevezetésével, illetve elterjesztésével kapcsolatban.

Mi az interkulturális metodika?

Igazából semmi újról nincsen szó, a módszer lényege talán minden idegen nyelv-tanár előtt ismerősnek fog tűnni. Lényegében arról van szó, hogy az idegennyelv-tanítás nem merülhet ki csupán az idegen nyelv tanításában. A tanulót meg kell ismertetni az adott nyelv kultúrájával, be kell vezetni az adott nyelven élők gondolkodásmódjába, szemléletébe. Ez eddig egyszerűen hangzik. S hiszem, hogy ez pont az, ami minden nyelvtanár célja kell hogy legyen. Mégis számtalan pedagógiai-metodikai kérdést vet fel ennek az egyszerű alapelvnek az értelmezése — és nem csupán az idegennyelv-oktatásban. Meg kell vizsgálni a módszer alkalmazásának lehetőségeit és előnyeit az általános pedagógia, metodika és a személyiségfejlesztés szempontjai szerint is.

Mi az interkulturális metodika célja? A Német Szövetségi Köztársaság Goethe Intézetének egy műhelybeszélgetésről készült dokumentációs anyagában (1) ezt olvashatjuk: "Az idegennyelv-oktatásnak a saját nyelv és kultúra háttérére építve és érintkezve az ismeretlennel a tanuló azon képességét kell fejlesztenie, aminek segítségével módjában áll az ismeretlen és a saját életformákat a maguk különbözőségében megragadni." "Ezáltal az idegennyelv-oktatás is kétirányúvá válik: egyrészt a tanulót meg kell ismertetnie az ismeretlennel, másrészt meg kell tanulnia, hogy hogyan rendszerezze és mutassa be saját magát és saját kultúráját (Találkozás az ismeretlennel a már ismert talaján)." (2)

Ha átgondoljuk ezt a definíciót, illetve célkitűzést, egyértelmű, hogy az interkulturális metodika sokkal nagyobb teret követel az oktatásban, mint amit a nyelvórák nyújtani képesek.

Az interkulturális metodika és a kommunikatív nyelvoktatás viszonya

Lám, alighogy a kommunikatív nyelvoktatás teret nyert Magyarországon, már is fel kell ismernünk, hogy nálánál modernebb irányzatok vannak kialakulóban. Mennyiben új tehát az interkulturális metodika a kommunikatívhoz képest?

A kommunikatív nyelvoktatás céljával tűzte, hogy felfedezve azokat az elemeket, amelyek az emberi kommunikációban (beszédben) univerzálisak, ezekre alapozva teremtsen meg a terét az idegen nyelvi kommunikációnak. Erre a legalkalmasabbnak az olyan szituációk bizonyultak, amelyek a hétköznapi életben gyakran fordulnak elő. Például a bevásárlás, az orvos, az iskola témája stb. Az interkulturális metodika szakemberei újragondolták ezeket a szituációkat abból a szempontból, vajon tényleg annyira univerzálisak-e. Tényleg ugyanúgy, ugyanolyan szavakkal vásárolunk be, panaszkodunk az orvosnak, vajon ugyanúgy járunk-e iskolába angolul, németül, japánul vagy magyarul? Bizony nem. Hányszor okoz gondot külföldön járva, hogy nem tudjuk, melyik üzletben kapunk kenyeret, mi a különbség a "butcher" és a "fowler" között, hogy kinek van elsőbbsége az utcán, a gyalogosnak, a biciklistának vagy az autónak! (Hollandiában például a biciklista szent és sérthetetlen, hatalmas buszok is elsőbbséget adnak neki.)

Hasonló gondot okoznak a nyelvi interferenciák is: az azonos eredetű és hasonló alakú szavak eltérő jelentése a különböző nyelvekben. (3) A kommunikatív nyelvoktatás eddigi gyakorlatában ezeket a jelenségeket külön kellett fáradságos munkával a tanulóval elsajátíttatni, s újra és újra el kellett magyarázni, hogy ez általában igaz, de most éppen egy kivételtől van szó. S tudjuk jól, hogy már rögzített tudásanyagot sokkal nehezebb "felülírni", mint eleve helyesen megtanítani. Emellett a nyelvészetben már régóta folyó preskriptív-deskriptív vita szempontjaihoz is kapcsolódik ez a probléma. Belátható, hogy a nyelvtan tanításában nem lehet sem a preskriptív, sem a deskriptív módszernek teljes prioritást adnunk. A nyelvtan sok elemét csak preskriptív módszerrel lehet megtanítani, hiszen különben a tanuló elveszíti áttekintését. Ám a beszédképesség fejlesztésénél, a kommunikációra való felkészítésnél egyedül a deskriptív módszer lehet a helyes. Valóban életszerű, hétköznapi környezetben kell bemutatni az egyes problémákat, s ez kitűnő lehetőséget is biztosít arra, hogy a preskriptív módon oktatott nyelvtan további nehézségeit (kivételek, pragmatikai problémák) bemutassuk és rögzítsük.

Az interkulturális metodika tehát kijelenti: hagyjuk el az univerzális szituációkat, ne hivatkozzunk rájuk! Az adott nyelvre szabott szituációkat

kell megtanítani, s az általánosítást hagyjuk meg a tanulónak. Ez egyébként jelentős motivációs erő is lehet, és fejlesztí az önálló gondolkodást. Az interkulturális metodika tehát nem mond le a szituációkról, sőt kiemeli azok fontosságát. Mindössze a valóban életszerű szituációkra helyezi a hangsúlyt.

A nemzeti sztereotípiák problémája (4) a legjobb példa arra, hogy ahány nemzet, annyiféle jellemző viselkedésmód, annyiféle gondolkodásmód. Le kell szögezniük, mondják az interkulturális metodika hívei, hogy egy más nyelv más életmódot is feltételez. A kérdés az, hogy sikerül-e megragadni azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek a nyelvet, annak kultúráját, az anyanyelvet és annak kultúráját összekötik.

Mit értünk kultúrán?

Ehhez persze definiálni kell, hogy mit értünk kultúra alatt. Az interkulturális metodika a kultúra definíciójaként a következőket fogadja el: a kultúra szociális formarendszer, amelyben szociális csoportok a felmerülő problémákat megoldják. (5)

Értelmezzük ezt a definíciót! A kultúra tehát semmiképpen nem folklorisztikus fogalom, magába foglalja a modern civilizáció fogalomsíkját is. Problémákról beszél, és itt nem szabad megfélekezniük a hétköznapi szituációiról. A hétköznapi a kultúra szerves és lényegi részét képezik, és ez az a rétege a kultúrának, amellyel a nyelvtanuló a legközvetlenebbül találkozik. Ezért a nyelvtanításnak is erre kell koncentrálnia. Továbbá az is világos kell hogy legyen, hogy az ilyen nyelvtanításnak része az országismeret (a legszélesebb értelemben) és maga a nyelvtanítás.

A fentiekből logikusan következik (s ezt az interkulturális metodika célkitűzéseit megfogalmazó két idézet is kimondja), hogy erre a legjobb, sőt egyetlen módszer a komparatizisztikus, összehasonlító jellegű oktatás. Ennek értelmében pedig az interkulturális metodika pedagógiai-politikai jellegű módszer, s ennek ma egyre nagyobb felelősségét a nyelvtanárnak vállalnia kell.

Ehhez a komparatizisztikus módszerhez elengedhetetlen, hogy a nyelvet tanuló biztosan mozogjon legalább egy nyelv kultúrájában, hiszen tanulni úgy lehet a legjobban, ha már létező alapra építhetünk fel új tudáselemeket. Ez nyilvánvalóan az anyanyelv kultúrája kell hogy legyen. Nagy tehát a feladata a nyelvtanárnak: egyszerre kell képessé tennie a tanulót saját kultúrájának felfedezésére és erre építve arra, hogy egy idegen kultúrában is otthonos legyen.

A nyelvtanár dolga?

Felmerülhet a kérdés, hogy vajon mindez lehet-e csak a nyelvtanár dolga. Véleményem szerint nem. Az interkulturális metodika következetes alkalmazása az egész tanterv újragondolását feltételezi. Persze ez is képtelenség. Meg kell hát elégednünk azokkal a szerényebb keretekkel, amelyeket a nyelvoktatás biztosít, számolva azzal, hogy egy ilyen metodika szélesebb tájékozottságot, nagyobb felkészültséget és naprakészséget követel alkalmazójától. Továbbá — főként a kezdeti időszakban — számolnunk kell a tanulók idegenkedésével, hiszen e módszer keretében a megszokott, régről ismert nyelvtanulási módszerek kisebb jelentőségűek, s ezt a tanulókkal elfogadtatni nem mindig egyszerű.

Az interkulturális metodika elterjedtsége

Ez a metodika leginkább a Német Szövetségi Köztársaságban elterjedt. Ennek egyik oka a bevándorlók, vendégmunkások, illetve azok gyerekeinek nagy száma. A némettanároknak meg kellett találniuk azt a módszert, amellyel a leghatékonyabban taníthatják egyszerre a nyelvet és annak kultúráját. Az NSZK demográfiai és nemzetiségi összetétele is elengedhetetlenné tett bizonyos szemléletváltozást. Nem utolsósorban az is feladata az iskolának, hogy a német gyerekeket meggyőzze arról, hogy a bevándorlók kultúrája a saját kultúrájukkal egyenrangú és egyenértékű. Ez volt tehát az alapja az interkulturális metodika elterjedésének. Meg kell állapítanunk, hogy ez a metodika különböző kultúrák között semmiféle hierarchikus rendet nem állít fel, hanem minden kultúrát egyenrangúnak tart. (6)

Az NSZK-ban az elméleti munkák után most kezdenek megjelenni az első, e metodika szerint szerkesztett tankönyvek, általában két változatban: egyik változat a németországi némettanítás céljait szolgálja, a másik pedig a külföldi némettanításét. (7) Kísérletek angolszász területen is folynak. Az interkulturális metodika az új tankönyvek és oktatási segédletek egész sorát feltételezi. A tankönyvek átdolgozása vagy újak írása tetemes összegeket emészt fel és sokáig tart. Ezért a legelterjedtebb a glosszáriumok írása. A glosszáriumok feladata, hogy egy-egy nyelvre specializáltan interkulturális metodikájú segédlettel, külön feladatokkal bővítse ki az általában kommunikatív rendszerrel épülő tankönyveket. Az egyéb segédletek terén a legfontosabb szerepet az autentikus hangfelvételek játsszák. Tekintve, hogy a cél életszerű szituációk bemutatása, ez legkönnyebben hangfelvételekkel lehetsé-

ges. Emellett fontosak a diasorok is, amelyek sokat segítenek a szemléltetésben.

Az interkulturális metodika természetesen számol az oktatási segédletek legújabb generációjával, a számítógépekkel. Itt a lineárisan programozott oktatásnak kisebb szerep jut, nagyobb a jelentősége a fejlettebb módszereknek, pl. az interaktív videónak vagy a bonyolultabb, elágazásos programoknak.

És itthon?

A magyarországi idegennyelv-oktatás sanyarú helyzete közismert. Az általános iskolai és gimnáziumi nyelvoktatás kezelhetetlenül nagy csoportokkal és kevésbé használható tankönyvekkel nyomorított helyzetét csak nehezítik a sokszor igen csábító, de többnyire eredménytelen magánnyelviskolák. A tankönyvkiadás nem képes követni a metodika, illetve a pedagógia tudományának fejlődését. Nem biztos, hogy megoldás a népszerű külföldi tankönyvek magyarországi kiadása. Ezek a tankönyvek egyrészt drágák, másrészt nem a legkorszerűbbek. Az adaptálásra, tehát e tankönyvek átdolgozására történtek már kísérletek, de ez sem hozott átütő sikert. Hasznos lenne tehát egy modern, interkulturális tankönyv megírása vagy a már meglévők ilyen szempontú alapos átdolgozása.

Nálunk a kommunikatív metodika is csupán néhány éve kezd teret nyerni. Ez ugyan szomorú, de talán lehetséges a kommunikatív fázist kihagyva, áttérni az interkulturális módszerre. Nem szabad ugyanakkor megfeledkezni arról, hogy az interkulturális metodika alkalmazása energia- és főleg pénzigényes. Meg kell tehát vizsgálni, hogyan lehetne a módszert a leggazdaságosabban elterjeszteni.

A legfontosabb természetesen a nyelvtanárok meggyőzése a módszer előnyeiről. Erre a legmegfelelőbbnek az alkalmas szakirodalom biztosítása tűnik. Az interkulturális metodika irodalma még nem túlzottan széles. Mindazonáltal helyes lenne néhány útmutató szakmunka lefordítása. (8) A Goethe Intézet kiadásában megjelent munkák természetesen a budapesti kirendeltség könyvtárában is hozzáférhetők. Hasznos lenne továbbá különböző tanfolyamokon megismertetni a tanárokat a módszerrel. Arra kellene ösztönözni őket, hogy saját maguk állítsanak össze egy, az interkulturális metodika követelményeinek megfelelő tanmenetet, vagy ilyen szellemben egészítsék ki a ma használatos tananyagokat.

Azt gondoljuk, hogy az interkulturális metodika elfogadva és alkalmazva a világ kultúrájának egyre nagyobb mértékű egységesülését, ugyanakkor szem

előtt tartva az egyes nemzeti kultúrák megőrzésének fontosságát, korunk nyelvoktatásának hatékony és megfelelő metodikai módszere lehet. Elterjesztése mindenképpen üdvös lenne, és sokat lendíthetne a magyarországi nyelvoktatás helyzetén.

JEGYZETEK

(1) Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen, Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe Instituts München. Herausgegeben von Gerighausen/Seel, Goethe Institut München 1983, p 10 f.

(2) "Im Kontakt mit der fremden und vor dem Hintergrund der eigenen Sprache und Kultur muß Fremdsprachenunterricht die Fähigkeit der Lerner fördern, fremde wie eigene Lebensformen in ihrer Verschiedenartigkeit zu erfassen." "Damit geht auch der Fremdsprachenunterricht von einer Zweigleisigkeit aus: Der Lerner soll einerseits mit Fremden vertraut gemacht werden, andererseits soll er aber auch lernen, sich selbst und seine eigene Kultur zu thematisieren und darzustellen (Auseinandersetzung mit dem Fremden auf der Folie des Vertrauten)."

(3) Pl.: agenda, angolul = napi program, franciául = naptár; subway, britül = aluljáró, amerikaiul = metró.

(4) Itt hadd említsek csak néhány nevet, tekintve, hogy a probléma nem kapcsolódik szorosan a témához. Kántor, Hamilton, Fisk, Adorno és a magyar Hunyady György munkái adnak útmutatást e témában.

(5) Forrásom itt Hans-Jürgen Krumm professzor, a Hamburgi Egyetem Idegen Nyelvi Intézete tanárának előadása, ezért pontos szakirodalommal nem szolgálhatok.

(6) Fontos különbség ez a 30-as években Németországban elterjedt "Kulturkunde" elmélethez képest, amiben sok hasonló vonást találhatunk.

(7) Ilyen például a Deutsch Aktiv Neu c. tankönyv, vagy a Deutsch Hier című; mindkettő a Langenscheidt Kiadó gondozásában jelent meg.

(8) Aspekte einer interkulturellen Didaktik, Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe Instituts München. Herausgegeben von Gerighausen/Seel, Goethe Institut München, 1987.; Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen? Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe Instituts München. Herausgegeben von Gerighausen/Seel, Goethe Institut München, 1986.

PATAKI FERENC

KÖZÖSSÉGI TÁRSADALOM — ESZMÉNY ÉS VALÓSÁG

Budapest, 1988. 258 oldal

"Ma aligha akad elnyűttebb szavunk, mint a közösség. De nemcsak a szót nyűttük el, hanem a kezdetben oly világosnak tetsző közösségi társadalom körvonalai is zavarosabbak lettek. Magában a valóságban is problematikusabbá vált a közösségek léte. A magyar társadalom közelmúlt évtizedeinek történelmi méretű és léptékű átalakulása, tragikus zsákutcái és drámái, a haladásért, a »modernizációért« fizetett szükségszerű »árak« s a szükségtelen hibák és vétkek következményei különös szövevényyé fonódtak össze, és együttes hatásuk inkább a közösségtrombolási, mintsem a közösségalkotási tendenciáknak kedvezett." (66. o.)

Cseppben a tenger: Pataki Ferenc új kötetének egyetlen bekezdése tömören felvázolja a mai helyzetet: az elbizonytalanodás, az értékvesztés, a gazdasági, társadalmi, politikai, morális és pedagógiai válság képét:

"... egyrészt a társadalmi szolidaritás, a közösségi társadalom eszméje és gyakorlata manapság egy agresszív és sokarcú individualisztikus kihívás nyomása alatt áll egyebek között hazánkban is; másrészt viszont több fejlemény arra vall, hogy bizonyos újszerű esélyek kínálkoznak társadalmunk közösségi vonásainak erősítésére." (83. o.)

Melyek azok az új fejlemények, melyeknek segítségével a szerző kiutat keres és kiutat kíván mutatni a jelenlegi riasztó és sok tekintetben elkésérítő helyzetből? Egyetlen mondatba foglalva: azt kívánja az olvasónak megmutatni, hogy nem a közösségi eszmények, nem a szocializmus eszményei jutottak válságba, hanem egy hosszú évtizedeken át uralkodó diktatorikus rendszer és annak vulgarizáló ideológiai torzításai. Rámutat arra, hogy éppen napjainkban megnyílt a lehetőség arra, hogy a centralizált elnyomás ideológiai és metodikai hordalékaitól megtisztíthassuk a pedagógiát, visszaállítsuk az eredeti, igaz eszmények hitelét, és kritikusan, a jelenkor realitásainak talaján állva vizsgáljuk meg hagyományainkat: mi az, ami ma is érvényes, és mi az, amit már túlhaladott az idő, ami immár a tiszteletre méltó történelmi múltéhoz tartozik.

Ez az alapgondolat megfigyelhető a kötet valamennyi tanulmányában. A 13 tanulmány a nyolcvanas években született; első megjelenésük: magyar folyóiratban 6, külföldi folyóiratban 1, magyar válogatás kötetben 2, külföldi válogatás kötetben 1, nemzetközi tudományos konferencián elhangzott előadás 3.

Kulcstanulmánynak tartom az Egyén és közösség a mai magyar társadalomban című írást (Társadalmi Szemle, 1987. 3. sz.), melynek témája leginkább egybevághat a kötet címével. Pataki Ferenc a jelen "közösséghiányos" társadalmi képének felvázolása után rámutat, hogy a társadalmi szolidaritás, a kollektívizmus gondolata a marxi szocializmust sokkal megelőzve jelen volt minden haladó társadalmi és szellemi mozgalomban. Több frappáns Marx-idézettel emlékeztet a személyes szabadság és a közösség dialektikus egységére, majd több fontos megállapítást tesz:

"A tudományos szocializmus eredeti kérdésfeltevése szempontjából a szuverén, szabadon fejlődő, sokoldalú egyén és a szabad egyének társulásaként szemlélte közösség nem egymással szembe fordítható s egymást kizáró létformák: kölcsönösen egymásra utaltak és feltételezik egymást. (...) Az egyéni szabadságot az önkénnyel s nem a társadalmi fegyvellemel kell szembeállítani." (76. o.)

"A kollektívizmus (...) semmiképpen sem azonos a mindenbe beleavatkozó, okvetetlenkedő »társas nyüzsgéssel« (...) Még kevésbé jelenti az egyén szakadatlan »társadalmi láthatóságát« és hozzáférhetőségét, az intim szférához való jogának kétségbevonását." (77. o.)

(Az alsó- és középfokú oktatásban dolgozó nevelők évtizedeken át voltak szemlélői és részben kényszerű, részben lelkes résztvevői a bírált torzúlsok szellemében az ifjúsági szervezetek kampányról kampányra felülről való "nyüzsgtetésének", vagy annak a sztálinista bizalmatlanságot sugárzó "mindenkit mindig ellenőrizni, szervezni, irányítani" szellemnek, melynek jellegzetes paradoxona volt, hogy egyes szakemberek úgy képzeltek el a "szabadidő pedagógiáját", hogy a gyerekek egyetlen perc szabadideje se legyen.)

A tanulmány harmadik része végigkíséri a közösségek és a kollektívizmus változásait a magyarországi "megkésett modernizáció" folyamatában. Rendkívül tanulságos a népi demokratikus forradalmi szakasz "sajátos-ösztönös kollektivistikus hullámának" elemzése, hagyományainak kimutatása, majd az 1948–49 utáni fejlődés lényegének kiemelése: a társadalmi önszerveződési formák valamennyi alakjának gyökeres felszámolása.

Pataki Ferenc elemzése sajátos módon egybevághat Hankiss Elemér Diagnózisok című tanulmányának fejlődésképeivel — ebben az elemzés realitásának bizonyítékát látom.

A negyedik rész a várható fejlődéssel és a tennivalókkal foglalkozik, megállapítja a társadalmi mikrokollektívizmus fejlődésének, az egyén társas

integrációjának lehetőségét és szükségességét (családban, lakóhelyen, munkahelyen, egyesületekben), és ennek segítésére jelöl meg gyakorlati feladatokat.

A szélesebb körű szakmai közvélemény — elsősorban az általános és középiskolai nevelők — számára a Makarenko- és a Kardos László-tanulmányt tartom kiemelten fontosnak és hasznosnak. A Szocializmuskép és pedagógia Makarenko életművében a kötet legnagyobb terjedelmű tanulmánya. Igen sok új információt közöl Makarenko személyiségéről (ebben nagy szerepe volt Makarenko Franciaországba emigrált öccse visszaemlékezéseinek, és sok tekintetben új megvilágításba helyezi Makarenko pedagógiáját. A tanulmány komoly lépés, jelentős segítség ahhoz, hogy a szélesebb pedagógus-közvéleményben az eddigi elnagyolt és sematikus, sok vonatkozásban torzán értelmezett Makarenko-kép helyett egy reális kép alakuljon ki a nagy nevelőről, ugyanakkor életművének értelmezéséhez és értékeléséhez, segítsen megtisztítani ezt a művet az elhallgatásokból, csonkításokból, téves magyarázatokból származó torzításoktól.

Reméljük, hogy Pataki Ferencnek sikerül újjáéleszteni az olvasók széles körének érdeklődését Makarenko iránt, mert rendkívül sajnálatos, hogy ugyanakkor, mikor Nyugaton és Japánban növekszik az érdeklődés Makarenko és pedagógiája iránt, a szocialista országokban ez az érdeklődés erősen lanyhult. Természetesen ehhez olyan objektív szemléletű, széles körű tényfeltáráson alapuló kutató és elemző munkára van szükség, mint például a marburgi egyetem mellett működő Makarenko-laboratóriumé (NSZK). A marburgiak 20 kötetre tervezett kétnyelvű Makarenko-kiadása minden eddiginél teljesebb lesz, beleértve a szovjet kiadásokat is.

Makarenko első műveinek magyarországi megjelenését szinte osztatlan siker kísérte Sik Sándortól és Várkonyi Hildebrandtól kezdve a NÉKOSZ-istáig. (Szerintem sok rokon vonás van Makarenko és Karácsony Sándor pedagógiája között is. Ennek alapos elemzése szintén megérné a fáradságot.) Ma, az általános enyhülés légkörében az a nagy lehetőség áll előttünk, hogy a "nyugati" és "keleti" kutatók együttműködésével egy valóban modern európai pedagógia integráns részévé váljon a nagy szovjet pedagógus életműve.

Kardos László emlékezete egyben nagy művének, a NÉKOSZ-nak is emlékezete. A népi kollégiumi mozgalom a háború utáni évek legjelentősebb szocialista hagyományt teremtő mozgalma volt; Kardos László szavaival: "a népi kollégiumi nevelés a népi demokratikus forradalmi átalakulás pedagógiai gyakorlata". (60. o.)

Pataki Ferenc meggyőzően mutat rá a társadalmi-politikai környezet és a kollégiumi nevelés kölcsönhatására, ami egyszerivé, azonos módon megismétel-

hetetlenné teszi a népi kollégiumi mozgalmat. Ezzel együtt lényeges elvi megállapítást tesz a NÉKOSZ "titkáról":

"Úgy vélem, hogy minden jelentős pedagógiai eszmerendszernek, nevelési reformmozgalomnak két gyűjtőpontja van. Mindenekelőtt valamely általános (...) vezérlő eszme: egy (...) középonti, nagy társadalmi jelentőségű eszme kör. (...) A másik gyűjtőpont: a nevelési gyakorlat centrumában álló személy minősége, a nevelő ember." (62. o.)

A továbbiakban a népi kollégiumok nevelési rendszerével egybefonódó képben állítja elének a szerző — valóban emberközeli, mintegy baráti társaságba — Kardos Lászlót, a "mágnesembert", akinek személyes hatása a NÉKOSZ egész vezetőségénél meglátszott, és aki életének utolsó éveiben sem, az üldöztetésektől és mellőzésektől megkeseredve sem veszítette el varázsos vonzerejét.

Pataki Ferenc kötetének egészen végighúzódik a címben megjelölt gondolatkör. A tanulmányok szelleme realista és szigorúan tudományos. Ennek egyik bizonyítéka, hogy a szerző tézisei, megállapításai konszonánsak a társadalmi jelenségek legújabb magyar kutatóinak nézeteivel.

Pataki Ferenc nem újszerű reformer. A kötetben közölt nyolcvanas évekbeli tanulmányainak megállapításai megtalálhatók — többnyire kevésbé kiértékelve — a hatvanas-hetvenes években közölt írásaiban is.

Figyelemre méltó a tanulmányok interdiszciplináris jellege is. A történelem, szociológia, szociálpszichológia, pedagógia elemeiből komplex módon építkezve nem idegen a szerzőtől a szépirodalmi filológia eszköztára sem. Végezetül hadd hívjam fel a figyelmet a stílus olvashatóságára is: a tömörség és szigorú szabatoság meghatározó vonásain túl egy-egy frappáns megjegyzés, irodalmi vagy filmművészeti, képzőművészeti utalás a szerző szépirodalmi vénájáról is árulkodik.

Pataki Ferenc kötete széles körű érdeklődésre tarthat számot nemcsak a pedagógiai elmélet művelői, hanem a gyakorló pedagógusok körében is. Nemcsak szakmai irodalom, "önképzési anyag", hanem — engedjék meg ennyi szubjektivitást egy "frontvonalbeli" nevelőnek — támasz is mindennapi küzdelmeinkben.

Laurenszky Ernő

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ
PEDAGÓGUSSZEREPEK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

Budapest, 1988. 205 oldal

Nehéz, de izgalmas feladatot vállalt a szerző, amikor az iskola világának "felnagyításával" különböző pedagógusmegnyilvánulások leltározásába fogott. Az iskolai szereprendszer jellemző dimenziói az iskola funkcióival, az iskolában végzett tevékenység sajátosságaival összefüggésben, az e tevékenységben részt vevők személyiségében (illetve közösségeikben) hordozott társadalmi, szocio-kulturális tartalmak függvényében mutatkoznak meg. S ebből fakad a vállalt feladat kettős kihívása:

— egyrészt meg kell szerkeszteni azt a "szociálpszichológiai hálót", amelyben e hivatás gyakorlóit egyáltalán megjelennek... — a szerző erre a "szerepképző tényezők" fogalmát alkalmazza,

— másrészt történetileg és funkcionális értelemben egyaránt hiteles képpel kell rendelkezni arról a szervezetről, amelyben a pedagógiai tevékenységre sor kerül.

Már itt sietünk leszögezni, hogy a kötet számol és elszámol ezekkel a kihívásokkal. Négy fejezetben (mint egy-egy tételben) fogalmazza meg álláspontját, a szerzőt idézve: az első fejezetben a szerep kategóriájának pedeu-tológiai alkalmazására tett gondolati-metodológiai "kísérlet", a másodikban a tradicionálisnak nevezhető pedagógus-szerepkör leírása olvasható. Itt döntően annak a történeti útnak az állomásairól kapunk képet, melyen az iskola társadalmi funkcióváltásai elvezettek a mai helyzethez. A harmadik rész a nyolcvanas évek beköszöntését (utólag a pedagógia "különös pillanatának" is minősíthető időszakot) alapul véve gazdag vizsgálati háttérre és konkrét eleményanyagra támaszkodva rajzolja fel a pedagógustevékenységek rendszerre szélesedésének karakterológiáját. Végezetül a kutatási eredmények gyakorlati hasznosításának néhány kérdése következik, amelyekben a szereprendszer értelmezési tartományairól, a munkamegosztás és szerepváltás dialektikájáról, a pedagógusképzés továbbfejlesztését illető tanulságokról van szó.

A téma aktualitását csak megerősítették az előbb jelzett időpont óta az iskola háza táján bekövetkezett változások: a "folyamatos fejlesztéssé" szelídült reform, a mind hangosabban artikulálódó alternatív iskolakoncepciók s az a néhány valóságos innovációs program, amely terjedőfélben van az oktatási intézmények országos hálózatában; a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program, az iskolaotthon vagy az ÁMK-szerű működés, hogy felvillantsunk ezek

közül egyet-kettőt, amelyek mindegyike közvetlenül kapcsolatba hozható a pedagógus szerepkészletének újraértelmezésével, gazdagodásával.

Amennyiben elfogadjuk a szerző kiinduló tételét a "szerep"-ről, világos, pontosan körülhatárolt képet kapunk arról a "funkció—stílus—színtér" dimenzióegyüttesről, amelyben a tanári megnyilvánulás leírható. A pedagógiai folyamat egynemű közege igényének maradéktalan érvényesítését jelenti az itt következő szempontoknak az alkalmazása, amellyel a szerző részeire bontja a vizsgált szituációt:

- A. A tevékenységhez fűződő viszonyban tükröződő tényezők
 - 1. a pedagógiai tevékenység vezérlésének tárgyi, illetve alanyi szempontjai;
 - 2. a pedagógiai tevékenység jelenre utaló, illetve jövőre utaló szempontjai;
 - 3. a személyes hatás módzatai.
- B. A növendékekhez fűződő viszonyban tükröződő tényezők
 - 1. szimmetria vagy aszimmetria érvényesülése a növendék—nevelő viszonyban;
 - 2. a pedagógus helye a közösségben;
 - 3. a pedagógus nevelési-irányítási stílusa.
- C. Önmagára, a pedagógusra vonatkoztatott szerepképző tényezők
 - 1. »viselkedési stílusa«;
 - 2. az »oktatói«, illetve »irányítói« attribútumok megléte vagy hiánya.
- D. Külső-harmadik-személyhez, illetve személyekhez, illetve dolgokhoz fűződő viszonyban tükröződő tényezők."

Ezzel kapcsolatban a recenziens is megerősítheti, amit a szerző hangsúlyoz, hogy ti. "a tényezők rendszerének bővítése nem kizárt". A magam részéről két mozzanat figyelmen kívül hagyását hiányoltam.

— A szerző nem állítja dichotómiába a szerepet a státus kategóriájával, noha ennek segítségével könnyen, gyorsan rávilágíthatott volna emez (a szerep) dinamikus, személyfüggő tartalmaira.

— Nehezebben megfogalmazható a másik kíváncsi — mellyel egyébiránt a történeti, kritikai részben találkozunk — a személyiség által megvalósítható totalitás részlegességének valamilyen módon történő jelzése. Az ideáltípus(ok)tól való távolság rögzítése.

Kérdésem a szerzőhöz, hogy eljuthatunk-e a logikai elemzésben, esetleg az adatfelvétel során alkalmazott matematikai eljárásokban egy — az adott személyiségre jellemző — hányados megalkotásához, amely szám persze legalább annyira lenne a kor s a környezet terméke is? (Nincs e mögött a kíváncsi mögött persze egyéb, mint annak a fájdalmas kétségnek a hangoztatása, hogy napjainkban a pedagógustársadalom egzisztenciális veszteségei olyan nagyok, hogy az iskola s benne a tanárok felvállalható feladatai gyarapodásának elemi feltételei sem állnak rendelkezésre emiatt.

Itt nem tér ki az elemzés arra, hogy az alkalmazott kategória-rendszer, egzaktsága mellett, fontos útmutató, tájékoztató lehet a gyakorló pedagógus

önismeretének növeléséhez, bár utal pl. Adelsson svéd szociálpszichológus kategóriarendszerére, amely a "sámán", a "lelkész", a "misztikus gyógyító" vagy a "negatív csillag" kategóriáival olyan metaforarendszert teremtett, amely esélyt ad a pedagógusolvasók körében az identifikációra.

Érdekes szemantikai módosulást figyelhetünk meg a kötet első és második fejezete között. A szerepjegyekről a hangsúly a szerepkörökre tér át, amint az elemzés történeti síkra terelődik át. A tradicionális iskola pedagógus szerepköre monolit, néhány alapjellemből viszonylag pontosan kisserkeszthető: az "Atya, Mester, Rendőr" triptichonja alakul át "nevelő, tanárszakember, tisztségviselő-hivatalnok" triádjává a XX. századra, s ennek az útnak az állomásait villantja fel a tanulmány feszes, példákat soroló tablóban. Itt sajnos nincs helyünk idézni az érzékletesen megrajzolt, gyakran már a hangvétellel jellemzett, minősített szemléleti irányokból, csak utalunk a szerző összefoglaló megjegyzésére, mely szerint a tradíció a pedagógusszerreppel kontaktusban olyan bélyeg, amely eltakarja annak valóságos történeti alakváltozásait, s azt a dialektikus folyamatot, mely kialakulását egyben szétrobbanásaként, rendszerre alakulásaként is értelmezi.

Sajátos vizsgálati módszer-együttest dolgozott ki a szerző, miután végigfuttatva a tekintetét a 70-es évek pedagógiai kutatásain, a sok érintőleges metszet ellenére sem lelt hivatkozható adatfelvételre. A pedagógusok életkörülményeiről, a pedagóguskollektívák belső életéről és bizonyos pedagógusrétegek pályaképéről rendelkezünk abban az időben hazai tapasztalatokkal. Lényegében azonban az általános iskola pedagógusszerepeit illetően fel-táratlan terület fogadta a szerzőt.

Lévén, hogy a kötet megjelenése előtt már szűkebb körben ismertté és idézetté váltak az ebben a vizsgálatban alkalmazásra került módszerek, szeretnék kissé hosszabban elidőzni azoknál az eljárásoknál, amelyeket a szerző dolgozott ki saját feltételezéseit körbejárandón. Következtetései alapját az a kérdőíves vizsgálat adja, amelyben 975 pedagógus vett részt. Ez az általános iskolában tanítók 1,4%-a, az e réteget jellemző legfontosabb mutatók (település, iskolanagyság stb.) tekintetében reprezentatív minta.

Nem esik közvetlenül ebbe a sodorvonalba, de feltétlen aktualitása miatt érdemes kitérni arra az elemzésre, amelynek tárgyát pedagógusok minősítései, kitüntetésre való felterjesztései, fegyelmi jelei adták. Itt a szervezetrendszer adaptációs és kompenzációs készségéről kaphatunk inkább jelzéseket. A tipikus ítéletekből kirajzolódó fantomkép pedagógusának: "színvonalasak az órái, az iskolai szervezet nem közvetlenül pedagógiai működéséből aktívan kiveszi a részét, sok jó tulajdonság jellemzi, általános pedagógiai képzett-

sége, felkészültsége jó, egyéb — nem besorolható — jó tulajdonságok jellemzik, világnézete, erkölce kifogástalan, jó kapcsolatot tart a szülőkkel". A sors kemény fricskája, hogy a döntési kulcspozíciókban lévők szemlélete gyakorlatilag érzéketlen a különböző pedagógiai szituációkban zajló eseményekre.

Kizárólag az utóbbit — a pedagógiai tevékenység helyzetait — veszi boncolás alá az "ötven ped. szit." néven ismertté vált módszerkombináció, amely ötven — az iskolai életből kiragadott, erre jellemző — szituációt minősített a vizsgálati személyekkel. Az értékelés során vizsgálhatóvá válik a szóban forgó helyzet "tevékenységi egynemű közege" (tanulás-tanítás, szabad ismeretszerzés, sport, kirándulás, egyéb), a személyes hatás jellege (szervezés, mintanyújtás stb.), a pedagógiai irányítás stílusa (dominatív-direkt, indirekt-integratív vagy "inerciás" stb.), a pedagógiai idő megkülönböztetése alapján, a pedagógiai lépést meghatározó "logikai kiindulás" tükrében (alanyi, tárgyi szempontból, kvázi-tárgyi vonatkozású), a klasszikus pedagógiai attribútumok megléte, illetve hiánya szerint, e tevékenység színhelye szerint, a pedagógus magatartásának sajátos szempontjai szerint (temperált-művi, illetve szituatív).

Ebben a komplexitásban nem is annyira a teljességre törekvés, inkább az — a szerző gondolkodásában meglévő — kreativitás a tiszteletet parancsoló, amellyel felnagyította, egymáshoz viszonyította, osztályokba sorolta azokat a "mikromozzanatokat", amelyek jelentőségét a gyakorló pedagógusok a történelem során szinte sohasem tudatosítják, amelyek mellett a tudományos elemzés is elment korábban. Lehetséges, hogy a kórházi laborvizsgálatokhoz hasonló — pedagógust diagnosztizáló — technika születésének vagyunk tanúi?

A recenzius éppen, mert standard és univerzálisan használható eszközt lát az "ötven ped. szit."-ben, érzi fontosnak, hogy két megjegyzésének hangot adjon: Az első rövidebb s viszonylag könnyen teljesíthető igény: a vizsgálati eljárás kidolgozását és alkalmazását rögzítő korrekt beszámolóból hiányzik az értékelés matematikai-statisztikai módszereinek bemutatása. Ennek közlésével akár kézikönyvi műfajúvá is válhatott volna Trencsényi könyve. (Ide is csak aposztrófosan köthető folyamodványa az előzőeknek, hogy a minta reprezentatív jellege módot nyújt olyan asszociációk ellenőrzésére, amelyek esetleg ez idáig elő sem fordultak az iskolák világában, de bekövetkezésüket nem lehet kizárni!)

A másik megjegyzés is az eredmények validitásához kötődik, de inkább gondolati, hipotetikus úton: a szerző viszonylag közvetlenül (direkt módon) jut el a szerepjegyeiktől a szituációhoz. Pedig a két fogalom közötti összefüggések a szociálpszichológia egy ma még lezáratlan vitájának az alapját

képezik. (A szituáció korántsem olyan egyértelmű fogalom, mint a köznyelvben. Két, sőt három nézet is ismert vele kapcsolatban. A "kibernetikai iskola" és a "szituációs interakcionalizmus" elmélete egészen máshová teszi a hangsúlyt a szituáció jelentőségét, felépítését és működési módját illetően. Míg az előző a környezettel azonosítja a szituációt, az utóbbi a viszony, a kapcsolat generálójaként tekinti ugyanazt. Termékenynek tűnik annak végig gondolása, hogy a kötetben olvasható rövid történetek e megközelítésekben milyen láncolatokba fűzhetők, s a társas kölcsönhatás szabályszerűségei milyen következtetéseket engednek meg.

Eszik Zoltán

GERGELY FERENC

A MAGYAR CSERKÉSZET TÖRTÉNETE

Budapest, 1989. Göncöl Kiadó, 396 oldal

Rövid két hónap leforgása alatt két könyv jelent meg a hazai könyvpiacra arról a témáról, amelyről Magyarországon négy évtizede átfogó igényű munka nem látott napvilágot. Olyannyira nem, hogy még a régebbi cserkész-könyveknek számottevő hányada is a legutóbbi időkig "zárolt anyag"-ot képezett nemzeti könyvtárunkban.

Az Egyesült Államokban élő Bodnár Gábor 130 oldalas kis kötete (A magyarországi cserkészlet története) az 1980-as garfieldi kiadás utánnyomása (Püski Kiadó, 1989). A régi és ma is aktív cserkészvezető annyira belülről látja tárgyát, hogy a könyv történeti értékének mérlegelésénél ezt a tényt is figyelembe kell vennünk. Ugyanígy van mérlegelni valónk a hazai Gergely Ferenc munkájával kapcsolatban is. A szerző szóbeli közléséből ismeretes, hogy a kézirat közel tíz éve elkészült — közel ennyi idei történeti kutatómunka nyomán. A könyv hűvös tárgyilagosságát talán e tények is kellőképpen magyarázzák.

De lássuk végre a medvét!

Ami adatot, adalékot élő tanúk kifaggatásából, könyvtári és levéltári kutatásokból össze lehetett gyűjteni, azt Gergely alapos munkával összegyűjtötte. Írásának vonalvezetése a köztörténet világosan érzékeltetett erővonalai mentén értelmes rendbe is állítja a cserkészlet történeti eseményeket és

megnyilatkozásokat. Meggyőződéssel állíthatjuk, hogy A magyar cserkészeti történetéből megismerhetjük a magyar cserkészeti történetét...

Fölvillantja a könyv századunk elejének társadalmi gondjait, melyek "cserkészetiért (vagy valami hasonlóért) kiáltottak"; megismerkedhetünk ama sajátos angol pedagógiai iskolával, amely minden látszat ellenére inkább lovagias, mintsem katonás szelleműnek volt mondható. Aztán feltárulnak az angol modell hazai alkalmazására irányuló erőfeszítések. Frappánsan fogalmazódik meg a könyvben az a sokoldalú elvárásrendszer, amellyel a magyar társadalom az új nevelőeszköz felé fordul: "Az egyházak az ifjúság vallás-erkölcsi nevelését, a polgári liberális és demokrata erők egy polgári demokratikus Magyarország előkészítését, a HM az egész ifjúságra kiterjedő modern katonai előképzést, a pacifisták egy fegyver nélküli világot, a sovíniszta legalább a "Szent István-i" birodalom egységének megővését, a konzervatív-reformisták a magyar társadalom forradalom nélküli átalakítását, a vállalkozók a munkások engedelmességre nevelését, a falusi plébánosok és lelkészek a babonák és a viruló népi erotika száműzését, az eszperantisták műnyelvük világméretű terjesztését, a testnevelési és sportvezetők a sportolás szélesítését, s még ki tudja kicsodák és mit vártak B. P. magyar híveitől."

Ha ez a könyv opera-partitúra volna, ennek a "nyitánynak" egy-egy motívumára ismernénk rá később minden "jelenetében". Azonban — noha tragikus történet szemlélői vagyunk — "drámánk" stílus-rokonságát nem a zenés műfajok körében kell keresnünk. Nagyon is prózai művel állunk szemben még akkor is, ha tárgya olykor a fenségesség ismérveit hordozza.

A cserkészeti lényegéhez tartozik, hogy hasznossá akarja tenni magát, hazafiúi szolgálatot, feladatot keres. Az első világháború és főleg annak következményei raktak a vállára olyan terhet, amelynek hurcolása meghaladta zsenge erejét. Nyomasztó élmény ma, 1989-ben, a második világháborús kátyúszakadékok és a nem sokkal későbbi úthengerlés képeinek ismeretében az 1920-as és 30-as évek útkereséseinek visszapergetett filmjét néznünk. Nehéz is eldöntenünk, mi nyomasztóbb: a trianoni csorba kiköszörülésének "Istentől-embertől" egyre elrugaszkodottabb, "seblázás" kísérleteit szemlélünk, vagy pedig a mai, európaivá csiszolódott vágyainkkal is összezsengő egykori szép próbálkozások esélytelenségét látnunk.

Az előbbi élményfajtaból többet nyújt olvasóinak Gergely Ferenc könyve, mint az utóbbiból. Leggazdagabban azt a folyamatot ábrázolja, melynek során az eredetileg főképpen papi-tanári vezetésű, szellemi irányítású szervezet a mindenáron való revíziót erőltető hadsereg érdemi irányítása alá került. Kévésbé részletesen (vagy talán csak kisebb terjedelemben?) tárulnak föl azok

az erőfeszítések, amelyeket a progresszív kisebbség tett egyrészt a magyar társadalomnak önmagával való szembesítésére (öregcserkész falukutatók, szociográfusok), másrészt a "szellemi honvédelemre" (regős hadak identitást erősítő kulturális munkája a náci-német befolyás ellenében).

Mint korábban jeleztük, nem róhatjuk föl a könyv minden esetleges hiányosságát a szerzőnek — s talán a terjedelmi arányok még meg is felelnek a valóságnak. Hogy mégis van bizonyos hiányérzetünk, az abból adódik, hogy az utóbbi esztendőben a cserkészzel kapcsolatos megnyilatkozások egyre erősödő áradatával találkozunk, s e könyv olvastán nem jutunk közelebb annak a jelenségnek (csodának?) a megértéséhez: miért "szurkolunk" sokan olyanok is az újjáéledő (reméljük: -születő) cserkészethetnek, akik nem annak eszmekörében nevelkedtünk?

Szükségünk volna pedig a magyarázatra nemcsak azért, mert a cserkész értékek jelenvalóságát (ha nem is lépten-nyomon) érzékelhetjük olykor magunk körül — egy-egy tanár derűs gyerekszeretetében, egy-egy orvos türelmében vagy egy-egy tisztviselő emberséges ügyintézésében —, hanem elsősorban a tanulságok okán. Olyan "dózisú" pedagógiai hatáseggyüttes halmozódik föl a "cserkészviselt" személyiségekben, amely a hatóelemek egyenkénti vizsgálatával megközelítőleg sem mérhető.

A mai magyar cserkészek (mind a külföldiek, mind az itthoniak) irracionális belső tartását kétségkívül erősíti a kisebbségi tudat is, ám az újraszervezők között is többen akadnak, akik nem feltétlenül érezték elnyomott-nak magukat szakmai pályafutásuk során. S hihetőleg az új, ifjú cserkészek már nem is fogják megismerni ezt az érzést. Ám akkor is kell még maradnia valami egészséges mértékű "radioaktív" sugárzásnak a cserkészpedagógiában, s ezt meg kell ismernie az egész magyar pedagógustársadalomnak.

Trencsényi Imre

ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA: CARTA A UNA MAESTRA

Barcelona, 1987. Hogar del Libro

Barbiana a firenzei Mugello-völgy egy kis falujának a neve. A Barbiana név ugyanakkor egy új pedagógia szinonimája is. Lorenzo Milani, Barbiana plébánosa odaadó munkával inspirálta és vezette néhány fiúból álló csapatát, a könyv szerzőit. Így elmondhatjuk, hogy a "Levél egy tanítónőhöz" c. műnek,¹ az iskola "fekete könyvének" írói olyan hátrányos helyzetű fiatalok, akiknek szava egyébként nem jut el a döntéshozókig, a törvények megalkotóihoz.

Jelen ismertetésünk alapjául a könyv spanyol nyelvű változata szolgált, mely 1970-től nyolc kiadást ért meg. Nem kis jelentőségű az sem, hogy a fordítás és a spanyol nyelvű lábjegyzetek ugyancsak kollektív munka eredménye, a barbianai iskola pedagógiai elvei szerint működő Santiago Uno (Salamanca, Spanyolország) iskola igazgatójának, J. L. Corzo Toralnak és tanulóközösségének műve.

A "Levél..." eredetije 1967-ben íródott. Megszületésekor, illetve egy évvel később olyan viharos események bolygatták meg az oktatásügyet, mint a franciaországi diáklázadások, s azok több országban is érződő hatása. Talán nem elhamarkodott a következtetés, hogy egy új, demokratikusabb pedagógia kialakításának a szüksége "a levegőben volt".

Olaszország tanügyi berkeiben a "Levél..." mindenekelőtt sértődöttséget váltott ki, nem is alaptalanul, hiszen többször is említést tesz a tanítók, tanárok felületességéről, szolgálalkúságáról. Ugyancsak támadásként lehetett értékelni, hogy az új pedagógia a tanórák lényeges növelését javasolja, ugyanakkor elítéli az iskolai buktatások gyakorlatát, s megkérdőjelezi azok jogosságát, sőt hasznát is. Amellett a magánszférába is belegázol, amikor a házasságra nevelés kizárólagos társadalmi eszménye mellett a nem házias állapotú személyek életét is lehetséges sikeres életpályaként mutatja be.

A "Levél..." első számú címzettjeinél tehát nem volt dicsőséges a fogadtatás. Az egyházi körök pedig sűrű csönddel reagáltak. Milani atya természetesen nem arathatott sikert azzal, hogy kijelentette, nem elsősorban vallásos nevelést akar adni diákjainak, nem beszélve arról, hogy iskolája kapuit a más vallásúak, sőt ateisták előtt is megnyitotta. Az olasz kommunisták pedig szintén ellenségesen viseltettek a "Levél..." újíító szándékaival szemben,

¹A "Levél egy tanítónőhöz" eredeti olasz címe: "Lettera a una professoressa".

naivitással, katolikus integrizmussal, falusias puritanizmussal, vulgarizálással címkézték Milani atyát és diákjait.

A szubjektív vélemények sokfélesége és a barátságtalan fogadtatás ellenére a "Levél..." az iskolai szelekció megváltoztatására tett konkrét javaslataival viszont hozzájárulhatott (volna) egyes tanügyi reformok megszületéséhez.

Címe alapján a "Levél..." egy tanítónőhöz szól, aki mögött erős bástyaként magasodik a konzervatív és szelektív hivatal, a tanügy szervezete. A szerény előszó viszont a szülőkhöz szól, felhívja őket arra, hogy próbálják meg nem elfogadni a világot olyannak, amilyen, hanem szervezkedjenek, és a maguk érdekei és igényei szerint igyekezzenek elérni, hogy változzon a helyzet.

A "Levél egy tanítónőhöz" két terjedelmesebb fejezetét dokumentumok követik. A közreadott statisztikák nem elengedhetetlenek a könyv megértéséhez, de adalékul szolgálnak a leírtakhoz. A Nemzeti Statisztikai Intézet adatai alapján készült táblázatokon nyomon követhetjük egyes évfolyamok, pl. az 1948-ban születettek iskoláztatási adatait, az iskolai tanévekre beiratkozottak és az az(oka)t elvégzettek, az évismétlők, a kimaradottak számát.

I. Gyermeksorsok és szelekció

"Iskolába járni még mindig jobb, mint trágyát hordani" — így vélekedik Gianni, akinek neve szimbólum e könyvben, jóllehet valóságos személy áll mögötte. Ha tizennégy évesen harmadszor is hatodikba jár, és a további két osztályt ismétlés nélkül sikerül elvégeznie, akkor is csak 17 évesen fejeznie be kötelező iskolai tanulmányait. Gyűlöli az iskolát, és halálosan unatkozik. Nem ismer alapvető helyesírási szabályokat, de jól ismer egyéb dolgokat. Gianni tudja, hogy dolgozni nem kellemes, apja, akinek a négy elemije sincs meg, minden elköltött fillérért szemrehányást tesz neki... Gianni és a szülők türelme fogytán...

Gianni ellenpólusa Pierino. Szülei diplomások, otthonuk tele könyvvel, kultúrával, sokat játszanak a gyerekekkel, tanítgatják. Pierino nincs még hat éves, mikor iskolába megy, egyenesen a másodikba. Minden akadályt könnyen vesz. Középiskolába, majd egyetemre jár, később, fizetség nélkül ugyan, de maga is oktat az egyetemen. Pierino és szülei ezt megengedhetik maguknak.

Így kerül hát Pierino a tudományok szentélyébe és Gianni a "szegények vágóhídjára". Ez utóbbi annak a kimutatásnak a címe, amely a szülők társadalmi helyzete alapján vizsgálja a gyerekek iskolázását. Négy társadalmi ré-

teg szerepel: a felső, a kereskedő-iparos, a munkás és a paraszti réteg.

A felső társadalmi réteg gyermekeinek 6,5%-a előbbre tart, mint korosztálya, 86,6%-a a korának megfelelő osztályt végzi. Csupán elenyésző hányaduk (5,7, illetve 0,9%) van egy-, illetve kétéves késésben a korosztályához viszonyítva. Munkásszülők esetében a gyermekek 65,4%-a jár a korosztályi évfolyamra, 20,5% egy évvel, 9,2% két évvel, 3,3% három évvel van lemaradva. A parasztok gyermekei közül 54,9% jár a korosztályának megfelelő évfolyamra, 27,4% egy, 9,4% két, 6,5% három, 1,3% pedig négy évet késik. (A kereskedő-iparos réteg gyermekeinek adatai — a trendnek megfelelően — a felső társadalmi réteg és a munkásszülők gyermekeinek adatai között helyezkednek el.)

További adatok mutatnak rá arra, hogy az iskolai-társadalmi szelekció olyan erőteljes, hogy az egyetemi hallgatók 86,5%-a gazdag szülők gyereke, 13,5% alkalmazottaké, és az egyetemet elvégzettek közül 91,9%, illetve 8,1% az arány ugyanebben a viszonylatban.²

II. Miben marasztalható el a kötelező iskola?

"A kötelező iskola egyik legnagyobb hibája, hogy célként éli meg a maga létét"³ — olvashatjuk a könyvben. Lássunk néhány kiragadott, példaszámba menő esetet:

Testnevelés

A testnevelő tanár egy labdát dobott oda a fiúknak:

— Kosárlabdázzatok!

A fiúk csak néztek.

— Szegény srácok... — így a tanár. — Az persze nem jutott eszébe, hogy bármelyikük pillanatok alatt felmászott volna egy tölgyfa legmagasabb ágára.

Csapidák

A francia írásbeli feladatlapon hemzsegték a nyelvtani kivételek. Aki megtanulta a kivételeket, jól levizsgázott. Azt viszont bizonyára nem tudta volna megkérdezni franciául, hogy merre van az illemhely...

Ha a vizsgán a nyelvi-nyelvtani nehézségek nem olyan arányban szerepelnek, amilyen gyakorisággal az élő nyelvben előfordulnak, alapos okunk van arra gyanakodni, hogy a vizsgáztató, jó ellenség módjára, törbe akarja csalni a tanulókat.

² Az adatok 1963-ból valók.

³ "Levél...", 27. o.

Büntető eljárás

Egy később Barbianába került növendék vall így: "Amikor a tanító a padok között fel-alá sétált, látta, ahogy küszködöm, netán hibázok, de továbbment. Otthon is így van. Közel-távolban senkihez nem fordulhatok segítségért. Könyveink nincsenek. Telefonunk se. Most viszont az iskolában ülök. Nincsenek itt a kistestvéreim, anyám se szalaszt el semmiért. Csend van, jó világítás, az egész pad az enyém. És két lépésre tőlem, Ön, tanító úr. Azért fizetik, hogy segítsen nekem. Közben meg azzal vesztegeti az idejét, hogy felügyel rám, mintha valami bűnöző lennék..." Amíg a tanár kérdez, az osztály unatkozik vagy retteg. Maga a felelő is igyekszik kikerülni a neki állított csapdát, amit tudni vél, kétszer is elmondja, az üröket semmitmondó szavakkal próbálja kitölteni.

Osztályszervezés

Az A osztályokba kerülnek a legambiciózusabb szülők gyermekei. A B-be a kevésbé ambiciózusaké. A C-be, a D-be... ugyanígy, tovább.

Gianni megbukik. De a többiek miért gyűlölik az iskolát?

Néhány megnyilatkozás, hogy miért buktatnak a tanárok: Félelemből. Pierino szüleitől? A felügyelőtől? A maguk lelkiismeretétől? — Az igazságosság miatt. "Ha érdemtelenül átengedem, igazságtalan vagyok a többivel." — A társadalom felelősségrevonásától tartva: "Átengedem a nyolcadikban, de aztán milyen orvos lesz belőle?" (?!)

III. Miben marasztalható el a társadalom és az oktatási környezet?

"Az iskola olyan kórház, amely meggyógyítja az egészségeseket, és megtagadja a gyógyítást a betegektől."⁴ Miért van ez így?

A bajok okát elsősorban a társadalomban, a politikában kell keresnünk, mert ha a politikai pártok vezetését szemügyre vesszük, láthatjuk, hogy a vezetők mind diplomások. A Kongresszus tagjainak 77%-a diplomás. Sorsszerű-e, hogy ők képviselik azokat a választókat, akiknek csak 1,8%-a diplomás? Vagy tudatos tervszerűség hozza így? Nem lehet, hogy az olyan jól illeszkedő kis fogaskerekerek véletlenül álltak volna össze tökéletes gépezetté! Egy munkás csak elszédülne abban a nagy parlamentben, a "doktor" pedig a "mieink" közül való. Ki ne voksolna hát a doktorra?

⁴"Levél...", 31. o.

A tanárok tele vannak megértéssel a diákok iránt. Az igazgató sugárzó arccal jelenti be, hogy újabb szünnapot engedélyezett. Az iskola a szükséges rossz, és ezt a tanár és a gyerek is egyformán érzi.

180 tanítási napra egyébként 185 nap vakáció jut. Amikor van tanítás, akkor is csak 4-5 óra. Kinek jó, hogy kevés az iskolai óraszám? Évi átlagban tehát napi két óra. De a gyerek további 14 órán át nyitva tartja a szemét. Ez a kiváltságosoknál újabb 14 órai sokrétű testi-lelki gondoskodást jelent. De a munkások és parasztok gyermekeinél 14 óra némaságot, egyedüllétet, csavargást, tévézést feltételez. A nyári szünetben a gazdagok gyerekei külföldre mennek, és többet tanulnak, mint az iskolában. A szegények októberre azt is elfelejtik, amit júniusban tudtak. S ha vidéken töltik a nyarat, még ingyenes munkaerőként is felhasználják őket.

IV. Mit nyújt a Barbiana, és mire volna szükség, hogy a közoktatásban jobban érvényesüljön a társadalmi igazságosság?

Barbianában a következő gyakorlatot alakítottuk ki, írják a kötet szerzői.

1. Célt kerestünk. Távlati célunk embertársaink tisztelete. Harc az éh-ség, az analfabetizmus, a fajgyűlölet, a háborúk ellen. Közvetlen célunk, hogy embertársainkat megértsük és magunkat megértessük. Ez nemcsak az ország határain belül értendő, hanem minden más népre, nemzetiségre is vonatkozik.

2. Nyitottak, érdeklődők voltunk minden iránt.

3. Követelmény volt a beszéd, nyelvművelés hivatásos szinten.

4. Kialakítottuk az elsőbbségek rendszerét azzal kapcsolatban, hogy milyen kultúrát közvetítsen az iskola. Mert jó, ha egy gyerek ismeri az ókort, de a közelmúlt eseményei, szülei, nagyszülei élete közelebb áll hozzá. Ezért a Barbianában kötelező a napilapokat olvasni és egyes cikkeket közösen megbeszélni.

5. Részletesen tanulmányoztuk az alkotmányt. Jupiter és Minerva tanulmányozása helyett pedig célszerűbbnek látszott pl. a fém munkások kollektív szerződését tanulmányozni, mely félmillió családot érint közvetlenül.

6. A Barbianában szórakozásból, a szabadidőben tanulnak idegen nyelvet, napi 1-2 órát, ám hetente hétszer! Cél a kommunikáció. Az egyik növendék nyáron tányérmosó volt Franciaországban. Amikor visszatért, még inkább érezte a nyelvtanulás égető szükségét.

7. Hetente egy írásos beszámolót kell készíteni valamely szépirodalmi alkotásról.

8. Csoportos foglalkozás keretében közös írásműveket hozunk létre, melyre példa e könyv is.

E célrendszer megvalósítása a teljes időben történik. Nem mindegy, hogy az iskolai tanórák utáni idő milyen környezetben zajlik. Lehetséges, hogy a "teljes időben" kifejezés pánikot kelt a tanítók, tanárok körében. Hisz oly nehéz féken tartani annyi gyereket a tanítási órákon is! Véleményünk szerint azonban a tanárt, diákot nem a munka fárasztja ki, hanem az elégedetlenség. Elégedetlenek, mert a tananyag elvégzésének bővületében nem jut idő, hogy a tanárok válaszoljanak a kíváncsi diákok kérdéseire, és így azok megválaszolatlanul maradnak. A foglalkoztatás tehát a Barbianában szombaton, vasárnap, a téli szünetben, a nyári és húsvéti szünetben is folyamatos.

A teljes idejű foglalkoztatás feltételeit nehéz megteremteni. A tanítók részéről olyan családi háttér szükséges, amely elviseli, hogy a tanító szinte állandóan az iskolában van. Ideális az iskolában vagy annak közelében lakó tanár házaspár, akinek háza mindenki számára napi 24 órán át nyitva áll. Másik megoldás lehet az egyedül élő tanárok alkalmazása. Nehéz persze ezt olyan társadalomban elfogadtatni, amelynek eszményei közt a család, a házasság a kizárólagosan elfogadott. Pedig az általános iskolai tanárok mintegy 20-25%-a nőtlen vagy hajadon. Nem katasztrófa az az életpálya sem, melynek során valaki a tanító-nevelő tevékenységben oldódik fel és életcéljának a tudás átadását tartja. Ez a személyiség-minta is tiszteletre méltó és bátran követhető.

Reform-javaslatokat is tartalmaz a mű.

1. Ne ismételtessünk osztályt! Meg kellene változtatni a törvényt, melyben az áll, hogy kötelező elvégezni a nyolc osztályt. De a törvény azt nem határozza meg, hogy annak nyolc különböző osztálynak kell lennie és nem pl. kétszer négynek.

2. Foglalkoztassuk teljes időben azt a tanulót, aki gyengébb képességűnek tűnik (erről részletesebben szoltunk a fentiekben).

3. A haszontalanok meggregulázására elegendő értelmes célokat kitűzni, és elérésükhöz a feltételeket biztosítani.

* * *

A Barbianában a pedagógia a nap 24 órájában jelen van, konkrétan, gyerekről gyerekekre, esetről esetre. Pedagógiai alapelvünk nem egyéb, mint hogy minden történelmi kor, minden ország, minden környezet, minden család más, minden gyerek egyedi, s minden gyerekeknek minden pillanata megint csak különbözik az előzőtől.

Győri Anna

A NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁSOK INTÉZMÉNYI BÁZISÁRÓL

— Vita az MTA Pedagógiai Bizottságában —

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága 1989. március 17-i ülésén foglalkozott a neveléstudományi kutatóbázisok helyzetével és ebben az összefüggésben a Művelődési Minisztérium intézeteinek folyamatban lévő átszervezésével. Az ülésen a meghívott intézmények képviselőiben részt vett Benedek András, az OPI főigazgatója, Vajó Péter, az OPI főigazgató-helyettese és Halász Gábor, az OPI tud. főmunkatársa is.

A bizottság — intenzív vita után — úgy foglalt állást, hogy egy rövid, tömör feljegyzésben hívja fel az MTA II. Osztályának figyelmét a felelősségre, amelyet a neveléstudományi kutatások tekintetében magára vállalt, s erre hivatkozva kéri az Akadémia közbelépését a művelődési tárcánál a neveléstudományi munka feltételeinek biztosítása érdekében.

A bizottság arról is határozott, hogy publikálja az állásfoglalás alapjául szolgáló tervezetet, és tájékoztatást ad a hozzá kapcsolódó vitáról.

Az alábbiakban változtatás nélkül közöljük Zibolen Endre, a bizottság elnöke előterjesztését:

1. Az MTA Pedagógiai Bizottsága f. évi február 2-án tartott ülésén napirenden kívül foglalkozott azokkal a hírekkel-híresztelésekkel, amelyek a Művelődési Minisztérium irányítása alatt álló, neveléstudományi érdekű feladatokkal megbízott intézmények átszervezésével kapcsolatban némelyik bizottsági taghoz eljutottak. Ennek alapján úgy határozott, hogy a tárgyban a Magyar Tudományos Akadémia támogató közbelépését kéri.

2. Jóllehet — miként évek-évtizedek óta hasonló helyzetekben — semmilyen, a kérdésre vonatkozó, hitelt érdemlő információval nem rendelkezünk, köztudott, hogy a Művelődési Minisztérium említett intézményei legalább egy esztendeje a jövőjükkel illető teljes bizonytalanságban végzik munkájukat. A hazai intézményes neveléstudományi munka kereken négy évtizedes odüsszeiája arról tanúskodik, hogy az efféle válsághelyzet — a még ennél is gyakrabban ismétlődő belső átszervezéseket nem is számítva — hat-nyolc esztendőnként

visszatér. Az egymást sűrűn követő átszervezések előtt tapasztalható, hosszabb-rövidebb ideig tartó szétesésnek véget vető döntést követően a szervezett munka érthető módon mind hosszabb idő elteltével indul újra, ami viszont egyre hamarabb váltja ki a többé-kevésbé indokolt elégedetlenséget a munkájuk eredményében érdekelték körében. Úgy véljük, hogy ennek a tudományirányítási gyakorlatnak törvényszerűen a szakma hanyatlásával kell járnia.

A tapasztalatok alapján arra kell következtetnünk, hogy a sűrűn ismétlődő átszervezésekre aligha találhatunk elégséges magyarázatot egyes konkrét, elhibázottnak bizonyuló döntésekben vagy éppen személyi esetlegességekben, hanem az okot mélyebben kell keresnünk. A dolog természetéből fakad, hogy a tudományirányításban monopolhelyzetet betöltő, változó elnevezésű minisztérium mindenkor elsősorban a legjobban felkészült szakembereket igyekszik az egyes intézmények előtt álló, éppen időszerű — nemegyszer napi érdekű — közoktatásügyi feladatok megoldásában való részvételre igénybe venni, és ekként többnyire éppen a leginkább hivatottakat korlátozza a nagyobb igényű, nagyobb elmélyüléssel járó tudományos munkában, különösen pedig a tudományos utánpótlás nevelésében.

Általános érvényűnek tekinthető az a tapasztalat is, hogy a mindenkor aktuális feladatokkal terhelt minisztérium nem szívesen hoz áldozatot divergens tudományos törekvések személyi és anyagi támogatása érdekében. Idegenkedik az olyan vizsgálatoktól, amelyek negatív jelenségekre hívhatnák fel a figyelmet — gyakran még akkor is, ha forrásuk kívül esik a szakmai főhatóság kompetenciáján. Ebből következik, hogy a bajokra rendszerint külső tényezők, a tömegkommunikáció szervei, a neveléstudománnyal érintkező szakterületek művelői, pszichológusok, szociológusok, egészségügyi szakemberek hívják fel a figyelmet. Így azután a problémák megoldásában való együttműködés helyett inkább a kölcsönös meg nem értés mélyül el a pedagógia és az utóbbiak között.

3. A Pedagógiai Bizottság történeti érdeméül kell betudnunk, hogy az ekként fenyegető veszélyre már korán felhívta a figyelmet. 1957. januári újjászervezését követően azonnal napirendre tűzte a közoktatáspolitikai és a közoktatásügyi irányítás napi feladataitól független akadémiai kutatócsoport létesítésének kérdését. Bár az 1959-ben megújított bizottság vezetősége szembefordult ezzel a törekvéssel, az Akadémia illetékes osztálya még az év nyarán határozatot hozott ilyen szerv létesítéséről, és két állást biztosított a szervezés megindítására. Az állások betöltéséhez szükséges személyi javaslat azonban ma már felderíthetetlen okokból nem készült el idejében, és a Pénzügyminisztérium, a státuszgazdálkodás akkori gyakorlatának megfelelően,

az év vége felé zárta azokat. Így azután az MTA Pedagógiai Kutatócsoportjának felállítására csak 14 évvel később, 1971-ben került sor. Sajnálatos módon termékeny együttműködés a Pedagógiai Bizottság és a kutatócsoport között az utóbbi fennállásának egész ideje alatt nem alakult ki. Ennek a körülménynek is része lehetett benne, hogy amikor a pár év elteltével soron következő átszervezési kampány keretében az MTA PKCS és az 1967 óta működő Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont összevonásának (a lényegét tekintve felszámolásának) terve került napirendre, a bizottság eredménytelenül interveniált legalább az akadémiai csoport fennmaradásának érdekében.

A Pedagógiai Bizottság 1980. november 3-i, új összetételében legelső ülésén kialakított és az Akadémia elnökéhez juttatott állásfoglalásában nyugtalanságát fejezte ki, "hogy a kutatási intézmények tervezett átszervezésének folyamatában kirajzolódó változtatások súlyosan, esetleg létükben érinthetik a pedagógiai kutatások jelenlegi lehetőségeit és szervezeti kereteit". Nem vitatva a két megszüntetett intézmény romjain létesült Oktatáskutató Intézet több munkatársának szerzőségében a közelmúlt években megjelent publikációk érdemét a közelmúltból ránk maradt neveléstudományi tematika kiszélesítésében, az intézkedést visszatekintve sem tekinthetjük szerencsésnek. Különösen súlyos következményekkel fenyegető hibának tartjuk az iskolai oktató-nevelő munkát szolgáló kutatások (a "Tájékoztató a közoktatási kutatásokról" c. periodika 1988. novemberi számának sokatmondó frazeológiájával: "az iskolai osztálytermi történésekhez kötődő neveléstudomány") jószerint teljes mellőzését, illetve marginális helyzetbe szorítását. (E tekintetben azonban csak akkor lehet majd teljesen megalapozott ítéletet mondani, ha az új intézet égisze alatt megindult, minden vonatkozásban nagy igényű iskolakísérlet ellenőrzött eredményei is beérnek. Ma még azonban joggal ébreszthet kételyeket az a körülmény, hogy az 1981-ben megkezdett kísérlet 1986-ban megjelent "elméleti alapozása" — tetemes hányadában — az indulást követő évek szakirodalmi közleményeire támaszkodik.) Nem tudunk véleményt mondani az intézetben főhatósági rendelésre és belső használatra végzett, soha nem publikált munkálatok értékéről. Amennyiben azonban helytálló a "Tájékoztató" hivatkozott számában olvashatókból adódó feltételezés, hogy az ezekben is képviselt koncepció alkotta az utóbbi években országos érvényre emelkedett oktatáspolitikai elméleti bázisát, és az 1985. évi törvényt fogadjuk el e politika reprezentatív termékének, akkor az annak idején az átszervezéssel kapcsolatban kifejezett aggályunk ebben az összefüggésben is megalapozottnak tűnhet.

4. Minthogy a bevezetőben említett bizonytalan, de már az Oktatáskutató Intézet immár krónikusnak mondható vezetési válságára és az Országos Pedagógiai Intézet korábbi főigazgatójának távozására tekintettel is hitelt érdemlő értesüléseink szerint a Művelődési Minisztérium az intézmények újabb átszervezésére készül, az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztálya segítségét kérjük. Érvényesítse befolyását, hogy az intézetek átszervezése során a Pedagógiai Bizottság által képviselt tudományterület fejlődése szempontjából kardinális jelentőségű problémakörök kellő figyelemben részesüljenek.

A neveléstudományi kutatás elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt legfontosabb területei megítélésünk szerint ez idő szerint a következők: 1. a pedagógusképzés szempontjából alapvető pedagógiai stúdiumok tartalmi korszerűsítése és színvonaluk biztosítása; 2. közreműködés egy következetesen demokratikus, szocialista-humanista közoktatáspolitikára, ennek eredményes megvalósítására alkalmas intézményes szervezet, tartalom és eszközrendszer kialakításában és folyamatos tökéletesítésében — abban az ütemben, amiként ezt társadalmi-gazdasági előhaladásunk igényli, illetve lehetővé teszi; 3. az oktató-nevelő munka elméletének és intézményes formáinak történeti szempontú vizsgálata, különös tekintettel a régebbi hazai előzmények feltárására és az utóbbi négy évtized tanulságainak elemzésére.

(1) A felsőoktatási intézmények neveléstudományi oktatói már szervezeti szétszórtságuk miatt is rászorulnak tudományos munkájuk erőteljes központi támogatására. A pedagógusképzést folytató mintegy félszáz intézmény (pontosan 48, azaz 39 önálló intézmény + 9 kihelyezett részleg, illetve tagozat) közül mindössze néhány nagyobb múltú és nagyobb létszámú tanszéken vannak meg a személyi feltételek egy-egy neveléstudományi diszciplinának csoportkezelésben való művelésére, az anyagi fedezet és tárgyi feltételek azonban itt is elhanyagolhatóak. Másutt, legfeljebb elszigetelt személyes és éppen ezért esetleges teljesítményekkel számolhatunk. A tanárképző főiskolákon a kutatómunka megerősödését az a körülmény is gátolja, hogy 1962-ben a korábbi pedagógiai főiskolákból való átminősítésüket követően a minisztérium heves kampányt folytatott az oktatók tudományos ambícióinak háttérbe szorítására, és ennek káros következményei az oktatói állományban máig éreztetik hatásukat. Kártékony igénytelenség érvényesült több esetben a szaktanárképzés pedagógiai részlegeinek megszervezésekor is.

A pedagógusképző intézmények hallgatósága — bár intézménytípustól függően eltérő arányban — nagyjából olyan fiatalokból rekrutálódik, akiket elsődlegesen nem a pedagógushivatás, hanem inkább egy-egy tudományos vagy kul-

turális terület iránt tanúsított érdeklődés vezet — feltéve, hogy nem pusztán egyéb lehetőség híján kérték felvételüket. Belőlük kell tehát hivatásuknak elkötelezett tanítókat-tanárokat formálni, akik az egyre táguló értelemben felfogott társadalmi feladatuknak éppen olyan szuverén szakemberei, mint a maga foglalkozásának körében az orvos vagy a mérnök. Ehhez a kellő szaktárgyi felkészültségen túl mindenekelőtt a pedagógiai valóság lehetőleg széles körének elemzéséből kiinduló és ezt a valóságot a változó körülmények között állandóan fejleszteni képes elméleti képzettségre van szükség. Olyan felkészültségre, amelynek birtokában a hivatásbeli praxis a gyarapodás és tisztulás forrásává válik az olyan gyakran tapasztalható elszürkülés, sőt elfásulás helyett. Az erre irányuló neveléstudományi képzésnek igény szintjében legalább állnia kell a versenyt a szaktárgyi tanulmányok mindenkor legjobb színvonalával, már csak azért is, hogy a pedagógia iránt még azokban a hallgatókban is érdeklődést és megbecsülést váltson ki, akik a pedagógushivatástól idegenkedve a neveléstudományi tanulmányokat eleve kelleitlenül fogadják, személyes terveik szempontjából felesleges terhelésnek érzik. (A folyó tanévben négy fő híján 25 ezer hallgatója van a pedagógusképző intézményeinknek!)

(2) A köznevelési rendszer távlatainak tisztázására irányuló, szerteágazó munkálatok az elmúlt 20-25 évben számos irányban gyarapították ismereteinket. Konszenzusra azonban mindeddig nem vezettek, és különösen bizonytalan a jövő iskolájának eddig kialakított képe. Véleményünk szerint ebben nem utolsósorban a neveléstudomány elbizonytalanodásának is része van. Iskolát, az iskolában folyó oktató-nevelő munka koncepcióját értékek tételezése nélkül megalapozni nem lehet. Ha pedig elfogadjuk, hogy a köznevelés feladata a növendékben potenciálisan adott értékes lehetőségek kibontakoztatása a társadalmilag mindenkor megvalósult, illetve a még csak lehetséges szinten, akkor alapvetően a pedagógiára vár, hogy a "szükséges" és a "lehetséges" közti sáv kitöltésének felelősségét vállalja, valamint hogy az iskola hatókörén kívül is mérvadóan részt vegyen a társadalmi tudat formálásában és az így értelmezett, nemzeti jövőnk szempontjából meghatározó jelentőségű feladat mennél teljesebb betöltése érdekében.

Jelenleg sajátosan színezi a neveléstudománynak ezt a kötelezettségét feladatainak az előző három pontban jelzett, egyoldalúan "makroszintű" szemlélete, valamint a közvetlen termelési érdekek hasonlóképpen egyoldalú, "rövidzárlatos" megközelítése, ami már-már a személyiség szempontjának mellőzésével, a neveléstudományi kutatómunka egyfajta "dehumanizálásával" fenyeget.

(3) Feleslegesnek tűnhet, hogy a Filozófiai és Történettudományok Osztályát akarjuk meggyőzni a neveléstörténeti kutatások intézményes támogatásának szükséges voltáról. Márpedig erre már a "Magyarország története" eddig megjelent kötetekben is tetten érhető egyenetlenségek is bizonyossággal szolgálhatnak. (Akad olyan fejezet, amelyik az 1890-es évek közoktatás-politikai viszonyait az 1868. évi XXXVIII. tc. olyan — Eötvös intencióit tükröző — fejezetének szimplifikáló értelmezésével jellemzi, amelyik éppen a változó viszonyok következtében már 1876-ban érvényét veszítette, és egyebek között a "görögpótló" tárgyakat — a reáliskolába vezeti be, ahol pedig görögöt sohasem tanítottak.)

Az MTA PKCS felszámolását követően az ott megindult neveléstörténeti kutatások első eredményeinek — szerencsére — akadt gondozója az ELTE újonnan szervezett Neveléstörténeti Kutatócsoportjában. Felállítása mégsem tekinthető az idevágó feladatok minden vonatkozásban kielégítő megoldásának:

a) sem szervezeti elhelyezkedése, sem létszáma, sem anyagi ellátottsága nem teszi lehetővé, hogy a szétszórta folyó kutatások koordinátorának szerepét betöltse;

b) nem vállalhatja magára a neveléstudomány területén folyó munkálatok történeti megalapozásának kötelezettségét.

Pedagógiánk, egész közoktatásügyünk — különösen is az oktatáspolitikai — egészséges alakulásának elengedhetetlen feltétele, hogy a történeti megközelítés ezen a szakosított kutatócsoporton túl valamennyi, a felmerülő feladatok megoldásában részes intézmény munkájában érvényesüljön.

Talán kevésbé nyilvánvaló, hogy a korszerű követelményekhez igazodó neveléstörténeti tanulmányoknak milyen nagy jelentőségük lenne a munkába lépő pedagógusnemzedékek hivatásszemléletének alakításában. Paradox helyzet, hogy éppen a hivatásra nevelés érdekeire való hivatkozással szorul egyre szűkebb keretekbe a neveléstörténet a pedagógusképzésben — egy időben a szakemberképzés területén világszerte mindinkább tért hódító tudománytörténeti és szakmatörténeti oktatással!

Az elmondottak remélhetőleg kellőképpen megvilágítják, miért nyugtalanítja bizottságunk tagjait a tájékoztatatlanság a minisztériumi intézmények általános átszervezésében érvényesülő elgondolások tekintetében. Ezt az aggodalmat még csak elmélyíti, hogy a Művelődési Minisztérium tudományirányítása az utóbbi egy-másfél évtizedben — de időszakonként már a korábbiakban is — kevés fogékonyságot tanúsított a neveléstudomány szükségletei iránt, és a szélesebb szakmai nyilvánosság elől néhány éve még inkább elzárkózott.

Minden esetleges félreértés lehetőségét elkerülendő, nyomatékosan kijelentjük, hogy bizottságunktól távol áll minden szándék illetékességi körének kiterjesztésére s ezzel a Művelődési Minisztérium felelősségének korlátozására. Efféle felhatalmazásnak az adott előzmények után és a jelenlegi feltételek között képtelen is lenne eleget tenni. Kérésünk — ismételjük — arra irányul, hogy a Magyar Tudományos Akadémia a rendelkezésre álló eszközök igénybevételével készítse a minisztériumot mint a neveléstudományi kutatások feltételeinek biztosításáért felelős főhatóságot: az irányítása alatt álló intézetek átszervezése során ebből fakadó kötelezettségeit részesítse kellő figyelemben.

Az előterjesztéshez kapcsolódó vitában részt vettek: Ballér Endre, Báthory Zoltán, Benedek András, Gáspár László, Halász Gábor, Horváth Márton, Hunyady Györgyné, Mihály Ottó, Petrikás Árpád, Szarka József, Vajó Péter, Vastagh Zoltán, Zibolen Endre (13 fő).

Alapvetően egyetértés volt a tekintetben, hogy az előterjesztés vállalt feladatán — a neveléstudományi kutatások intézményes bázisai átszervezésének vizsgálatán — túl a tudományterület egyéb kardinális kérdéseit is érinti. Több hozzászóló úgy ítélte meg, hogy a bizottság feladata lenne egy tárgyabb körű elemzés elkészítése is, amely felvázolja a neveléstudományi kutatások fejlődési irányait, az egyetemi-főiskolai neveléstudományi képzés megújításának feltételeit, értékeli a kutatásfinanszírozási rendszer hatását a szakterületen, számba veszi a kutatási utánpótlás alakulásának problémáit, áttekintést ad a kutatások intézményes feltételeiről.

A vita lényegében kettős szálon haladt. A hozzászólások alapján markánsabbá vált az Akadémia II. Osztályához intézendő feljegyzés tartalma: a figyelmet alapvetően az OPI és OI többszörös és erőszakolt átszervezésének veszélyeire, a mindennapos oktató-nevelő munkát szolgáló kutatások háttérbe szorítására, a neveléstudományi tanszékek kutatási feltételeinek hiányaira, s mindenben a Művelődési Minisztérium és a Magyar Tudományos Akadémia felelősségére irányítja.

A vita másik ága az említett-igényelt szélesebb körű áttekintéshez adott tartalmi kiindulópontokat:

— Több hozzászóló pozitívabban értékelt a neveléstudományi kutatások eredményeit, mint az előterjesztés. Úgy ítélték meg, hogy egyes területeken jelentős előrehaladás történt, ám ezek — tartalmi vagy metodológiai okokból — nem illeszkedtek a neveléstudomány hagyományos keretei közé. Példaként általában az empirikus, konkrétan az iskolakutatásokat említették. (Ugyanak-

kor az a gondolatsor is egyetértésre talált, amely az előterjesztéssel összhangban bizonyos szükséges kutatási irányok háttérbe szorításáról, egy sajátos "ízlés-terror" kialakulásáról szólt, olyan kutatói-kutatási törekvésekről, amelyek más tudományokból kiindulva képviseltek egyetlen lehetségesnek vélt megoldási módokat pedagógiai kérdésekre, belőlük merítve és sűrűn változtatva elméleti kereteiket, de mindenkor konzekvensen, tudatosan elkerülve a klasszikus, "iskolai-osztálytermi", személyiségközpontú pedagógiával való együttműködést.)

— Vita alakult ki arról, hogy melyek a neveléstudományi kutatás elméleti és gyakorlati szempontból legfontosabb területei. A hozzászólók többsége megerősítette, hogy azok is, amelyeket az előterjesztés tartalmaz. Különösen fontosnak tartották az alap-, illetve történeti kutatások feltételeinek javítását. Ugyanakkor szinte valamennyi megnyilatkozó bővíteni javasolta a fontos kutatási irányok körét. Részben a metodológiai kérdésekre, a közoktatás-politikai, döntéshozókészítő kutatásokra helyeztek nagyobb hangsúlyt, részben az újabb, az iskolai gyakorlathoz közvetlenül kapcsolódó fejlesztő típusú munkálatokra.

— A bizottság egyetértett abban, hogy a tudományág (és a neveléstudományi kutatások) kívánatos nagyobb autonómiája csak egy, az oktatáspolitikai irányítástól független kutatásbázisra támaszkodva növelhető. Ebben az összefüggésben is felmerült az MTA-nak a tudományterületért viselt felelőssége: most már bizonyosan megállapítható, hogy az egyszer már működő akadémiai kutatóhely felszámolása kártékonyan befolyásolta a hazai pedagógiai kutatások, sőt a magyar oktatásügy alakulását is.

— Végül a vitában felmerült még a pluralizmus kérdése a neveléstudományban. Abban egyetértett a bizottság, hogy az "egységes neveléstudomány képzetét nem lehet dédelgetni", az eddig is létező sokféle megközelítés a jövőben egyre erőteljesebben manifesztálódik, s a társadalmi-oktatásügyi változásokkal együtt jár (együtt kell hogy járjon) a különböző értékrendszerek alapján szerveződő kutatási irányok sokasodása. Abban azonban nem közeledtek az álláspontok, hogy vannak-e olyan pedagógiai-oktatásügyi alapkérdések, amelyekben továbbra is konszenzusra kell törekedni, illetve a Pedagógiai Bizottságnak (vagy mint a vitában nevezték: a "Magyar Pedagógiai Bizottságnak") a jövőben értékpreferenciák nélkül kell-e, szabad-e a neveléstudományi kutatások sokféleségét képviselnie.

A fentiekben jelzett kérdések valóban a neveléstudomány helyzetének, feltételeinek, a társadalmi-pedagógiai gyakorlattal szoros kapcsolatban álló

fejlődési irányainak átfogó, elmélyült elemzését igényli; az analízis elvégzése a következő éveknek — s nem is csak az MTA Pedagógiai Bizottságának — a feladata.

Hunyady Györgyné

SZERZŐINK

Ágoston György egyetemi tanár (József Attila Tudományegyetem, Szeged); Bereczky Tamás egyetemi hallgató (Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK, Budapest); Boda Edit tudományos főmunkatárs (OOK, Veszprém); Eszik Zoltán főiskolai adjunktus (Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged); Győri Anna főiskolai adjunktus (Külkereskedelmi Főiskola, Budapest); Hunyady Györgyné főigazgató (Tanítóképző Főiskola, Budapest); Knausz Imre osztályvezető (OPI, Budapest); Laurenszky Ernő középiskolai tanár (Budapest); Nagy Mária szociológus (Szabó Ervin Könyvtár, Budapest); ifj. Sapszon Ferenc iskolaigazgató (Budapest); Tompa Klára osztályvezető (OOK, Budapest); Trencsényi Imre újságíró (Háttér Kft, Budapest); Trencsényi László tudományos főmunkatárs (OPI Iskolakutatási és -fejlesztési Központ, Budapest).

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

György ÁGOSTON: THE SOCIO-ANTHROPOLOGICAL BASES FOR THE EDUCATIONAL THEORY
OF LAJOS FELMÉRI

Lajos Felméri was the first professor of education at the Kolozsvár Franz Josef University established in 1872. Our history of education has so far unduly neglected him, despite the fact that he was one of the most progressive, bourgeois-democratic educational thinkers of the time, who utilized the most up-to-date results of contemporary natural sciences and psychology, rejected herbartianism and held education of children was a central issue.

His monumental work, The Handbook of Educational Science, first appeared in 1890 in Kolozsvár, which informs us on the socio-anthropological foundations of his educational theory. This short paper may convince us how important it would be to "discover" Lajos Felméri and give him the appreciation he rightfully deserves. The quotations in the study are from his book. The Handbook of Educational Science (Felméri, L.: A neveléstudomány kézikönyve. Ajtai K. Albert Könyvnyomdája, Kolozsvár, 1890.).

Imre KNAUSZ: NEW LINE IN EDUCATIONAL POLICY 1953—54

The political change of June 1953, the declaration of the "new line" has considerably modified Hungarian educational policy as well.

Imre Nagy made it clear in the program of the government that the qualitative development of elementary education has to be preferred to the forced growth of vocational training. This principle, however, did not mean the

consistent establishment of the conditions but it was rather a voluntaristic program. It aimed at introducing vocational education in all elementary schools by 1960. As the growth of the number of classrooms did not keep up with the growing number of pupils and specialized teachers, the conditions of education have further declined.

The slowing down of the forced economic growth has logically gone together with the narrowing of vocational training in the secondary level. Neither the technical schools nor the vocational training schools and the labour market wanted the school-leaving age-groups. Thus one of the characteristics of this period was the growth of enrolment in secondary grammar schools and the growing crowdedness in this type of secondary schools. As the number of students enrolled in universities was radically reduced, the role of secondary grammar schools had to be revised.

The paper finally shows the attempts to change curricula according to a new mentality. The main features of these new curricular changes were the patriotic and politechnical education and the reduction of the subject matter.

Mária NAGY: ORDER AND DISCIPLINE AT SCHOOL. AN ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL REGULATIONS

The paper is a survey of a nationally representative population of 56 schools, studying what discipline values and principles are reflected by primary school regulations and the disciplinary actions initiated by these regulations. The author has found that the highly bureaucratic character of these regulations and their imprecise values reflect the limits of school independence and the uncertainty of their principles as far as discipline is concerned. In its analysis of house rules, the paper attempts to compare Hungarian school regulations with those used in international practice, making use of a few similar surveys conducted abroad.

INHALT

STUDIEN

<u>György Ágoston</u> : Die sozialanthropologischen Grundlagen der Pädagogik von Lajos Felméri	251
<u>Imre Knausz</u> : "Neue Phase" in der Unterrichtspolitik: 1953—54	268
<u>Mária Nagy</u> : Ordnung und Disziplin in der Schule	285

UMSCHAU

<u>Ferenc Sapszon jun.</u> : Zoltán Kodály Ungarische Chorschule	301
<u>László Trencsényi</u> : Die Kinderliteratur als Lehrstoff	314
<u>Edit Boda—Klára Tompa</u> : Der Unterricht als Kommunikation	321
<u>Tamás Bereczky</u> : Die Chancen einer interkulturellen Methodik in Ungarn	328

BUCHBESPRECHUNGEN

Ferenc Pataki. Kollektivgesellschaft — Ideal und Wirklichkeit (<u>Ernő Laurenszky</u>)	334
László Trencsényi: Pädagogenrollen in der Grundschule (<u>Zoltán Eszik</u>) ..	338
Ferenc Gergely: Die Geschichte der ungarischen Pfadfinderschaft (<u>Imre Trencsényi</u>)	342
Alumnos de la escuela de Barbiana: Carta a una maestra (<u>Anna Győri</u>) ..	345

CHRONIK

Über die institutionelle Basis der pädagogischen Forschungen — Diskussion in der Kommission für Pädagogik der Ungarischen Akademie der Wissenschaften (<u>Zsuzsa Hunyady</u>)	351
Unsere Verfasser	360
English Summaries	361

Redaktionsschluss: 20. Juni 1989.

TÉR ÉS TÁRSADALOM

Az MTA Regionális Kutatások Központja negyedéves folyóirata

Főszerkesztő: Tóth József

Az újonnan indított periodika elsősorban a multidiszciplináris jellegű terület- és településfejlesztési kutatások elméleti, illetve gyakorlatközeli eredményeiről tájékoztatja olvasóit. Foglalkozik a társadalom térbeliségével, a tér társadalomra gyakorolt hatásaival, közreadja e bonyolult kölcsönhatás-rendszer vizsgálatának eredményeit. Szerzői a hazai terület- és településfejlesztési kutatások akadémiai bázisintézeteként működő RKK munkatársai, valamint a témában érdekelt más elméleti és gyakorlati szakemberek.

Kiadja az MTA RKK Dunántúli Tudományos Intézete

Terjeszti a Magyar Posta

Éves előfizetési díja 160,— Ft Egy-egy szám ára 40,— Ft

Előfizethető a Posta Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (Bp., XIII., Lehel u. 10/A. — 1900), kapható az utcai hírlapárusóknál, a nagyobb postahivatalokban, a Posta hírlapüzleteiben, valamint az Akadémiai Kiadó budapesti könyvesboltjaiban (*Stúdium*, Bp., V., Váci u. 22. — *Magiszter*, Bp., V., Városház u. 1.).

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, 1990. Nyomdai táskaszám: 18991

Felelős szerkesztő: Köte Sándor

Műszaki szerkesztő: Sándor István

Megjelent: 10,15 (A/5) ív terjedelemben

HU ISSN 0025-0260

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Дёрдь Агоштон</i> : Социально-антропологические основы педагогики Лайоша Фелмери . . .	251
<i>Имре Кнаус</i> : «Новый этап» политики в области народного образования	268
<i>Мария Надь</i> : Порядок и дисциплина в школе	285

ПАНОРАМА

<i>Ференц Шатсон, мл.</i> : Венгерская хоровая школа им. Золтана Кодая	301
<i>Ласло Тренченьи</i> : Детская литература как учебный материал	314
<i>Эдит Бода—Клара Томпа</i> : Обучение как форма общения	321
<i>Тамаш Берецки</i> : Возможности применения новой методики в Венгрии	328

О КНИГАХ

<i>Ференц Патаки</i> : Коллектив в обществе — идеал и действительность (<i>Эрнё Лауренски</i>) . .	334
<i>Ласло Тренченьи</i> : Задачи учителя начальной школы (<i>Золтан Эсик</i>)	338
<i>Ференц Гергей</i> : История венгерских скаутов (<i>Имре Тренченьи</i>).	342
<i>Alumnos de la escuela de Barbiana: Carta a una maestra</i> (<i>Анна Дьёри</i>)	345

ХРОНИКА

О базовых учреждениях педагогических исследований — Дискуссия в Педагогической комиссии Венгерской Академии наук (<i>Дьёрдьне Хуняди</i>)	351
Наши авторы	360
English summaries	363
Inhalt	363

Ára: 72 Ft
Évi előfizetés: 144 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