MAGYAR
PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENÖTÖDIK ÉVFOLYAM

1-2. SZÁM

1995

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951-60 között

KILENCVENÖTÖDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
HALÁSZ GÁBOR, KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, VÁRNAGY ELEMÉR

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár),
ARIEH LEWY (Tel Aviv) FERENCE MARTON (Göteborg)

Szerkesztőség:
József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 321034
Technikai szerkesztő: Pukánszky Béla
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, Attila József University, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30-34.
Tel./FAX: 36-62-321034 E-mail: CSAPO@EDPSY.U-SZEGED.HU

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. évf. 1–2. szám (1995)

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Edna Mitchell: Változások az amerikai pluralizmusban: az oktatás válsága és feladata 5

Elizabeth. A. Bruch: Multikulturális nevelés – egy válasz 19

Gáspár László: A nevelés természettörténeti előzményei (Elméleti pedagógiai tanulmány) 27

Nahalka István: Egy középiskolásoknak szánt könyv ürügyén 49

Nagy Péter Tibor: Az 1941-es tanügyigazgatási törvény 59

Kovátsné Németh Mária: Kornis Gyula kultúraelméleti felfogása 77

SZEMLE

Rókusfalvy Pál: A pedagógiai kultúra és a pedagógus (A pedagógiai kultúra és kutatásmetodikai problémái a tanárképzés fejlesztésében) 89

Kelemen Elemér: Kiss Árpád emlékezete 97

Nagy Mária: Somos Lajos, 1952-ben, a III. B-ről 101

Faludi Szilárd: Kötöttség és/vagy szabadság? (Vázlat két pedagógia szembenállásnak történetéről) 113

Lükő István: Új tanári szakok és tantervi programjaik 119

KÖNYVEKRŐL

Réthy Endréné: Bábosik István és Mezei Gyula: Neveléstan 139

Makai Éva: Galicza János és Schődl Lívia: Pedagógusok gubancai 142

Faludi Szilárd: Pukánszky Béla és Németh András: Neveléstörténet 145

INFORMÁCIÓK

Nagy Péter Tibor: Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának az 1994 decemberi felolvasó üléséről 147

Csocsánné Horváth Emmy: Emlékeztető az MTA Pedagógiai Bizottsága keretében működő Gyógypedagógiai Albizottság alakuló üléséről 149

Fehér Erzsébet: Emlékeztető 150

Várnagy Elemér: Romológia Tanszék a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán 152

HIBAIGAZÍTÁS 153

Nagy Sándor (1916–1994)

Fájdalmas veszteség: 1994. november 14-én elhunyt *Nagy Sándor* egyetemi tanár, a neveléstudomány doktora, aki 1961–1985 között lapunk főszerkesztője volt.

A szegedi egyetemen szerzett középiskolai tanári diplomát 1943-ban, tanárképző intézeti, később főiskolai tanárként dolgozott, majd – végigjárva a pedagóguspálya több állomását – az Eötvös Loránd Tudományegyetem pedagógia tanszékének oktatója, végül tanszékvezető professzora lett.

Egyetemi kutató és oktató tevékenysége mellett a tudományos közéletnek is aktív részese volt. Szervezőmunkája nélkül nem jöhetett volna létre 1954-ben a Pedagógiai Tudományos Intézet (amelyet aztán hat esztendeig igazgatóként vezetett), nem jelenhetett volna meg – több mint tíz esztendei kényszerű szünet után – a Magyar Pedagógia. Az ő kezdeményezőkészsége kellett ahhoz is, hogy a pedagógia kutatói számára újabb publikációs lehetőség teremtődjék meg a „Tanulmányok a neveléstudomány köréből" címmel megjelenő évkönyv formájában.

A négykötetes pedagógiai lexikon főszerkesztőjeként – s részben szerzőjeként – munkatársaival együtt olyan maradandó produktumot hozott létre, amely hosszú esztendőkre befolyásolta a pedagógiával foglalkozók széles körének gondolkodását. Főiskolai, egyetemi hallgatók, a pedagógia jelenségeit vizsgáló-kutató szakemberek és gyakorló pedagógusok egyaránt alapműként kezelték a lexikont.

Hasonlóképpen meghatározó szerepre tett szert ezeknek az évtizedeknek a pedagógiai gondolkodásmódjában *Nagy Sándor* didaktikája. Oktatáselmélete, amelyet kandidátusi disszertáción és akadémiai doktori értekezésen kívül jegyzet, tankönyv formájában több ízben is kimunkált, újra és újra átgondolva és közérthető formában megfogalmazva az oktatás és nevelés, a tanítás és tanulás alapvető kérdéseit, összefüggéseit, problémáit. „Didaktika" című könyve 1958-ban jelent meg először, ezt követte számtalan kiadás, átdolgozás, fordítás – köztük japán nyelvre is. „Az oktatáselmélet alapkérdései" című egyetemi tankönyve 1981-ben látott napvilágot tovább fejlesztve az előző kötet tartalmát, integrálva, szintetizálva az oktatáselmélet újabb eredményeit.

Ez a szintetizáló-integráló törekvés, az újabb irányzatokat is figyelemmel kísérő és regisztráló jelleg figyelhető meg *Nagy Sándor* utolsó nagyszabású munkájában is. Arra az oktatáselmélet-tankönyvre gondolunk, amelynek elkészítésére egykori kollégái kérték fel az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia Tanszékén. Ez a kötet az „Oktatás folyamata és módszerei" címet viselve került a hallgatók kezébe 1993-ban.

Pedagógusok generációi olvasták-tanulmányozták *Nagy Sándor* didaktikai műveit, kutatók generációi polemizáltak ezzel a didaktika-felfogással – megfogalmazva eközben saját koncepciójukat oktatásról, tanításról, tanulásról. Így fejlődik-gazdagodik, így lesz egyre árnyaltabb az a gyakorlattól elszakíthatatlan tudomány, amit pedagógiának nevezünk.

Nagy Sándor életműve meghatározó részévé vált a magyar pedagógia történetének. A pedagógiatörténet feladata ennek az örökségnek feltárása-elemzése. De emlékét nemcsak tudományos publikációi őrzik – tanítványaiban tovább él személyes hatása, embersége, példaértékű tanári habitusa.

Pukánszky Béla

MAGYAR PEDAGÓGIA
95. évf. 1–2. szám 5–18. (1995)

VÁLTOZÁSOK AZ AMERIKAI PLURALIZMUSBAN: AZ OKTATÁS VÁLSÁGA ÉS FELADATA

Edna Mitchell
Mills College, Oakland – József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék

Az országszerte folyó nevelési vitákban felmerülő, a kulturális pluralizmussal összefüggő problémák átgondolásához az Amerikai Egyesült Államokba irányuló bevándorlás történeti áttekintése nyújtja a megfelelő hátteret. Mind szövetségi, mind pedig állami szinten eszmecserék folynak gazdasági problémákkal, emberjogi megfontolásokkal és az államok jogaival, továbbá felelősségével összefüggő, komplex és közérdekű témákról. A figyelem középpontjába az iskolák, mint a kulturális asszimiláció vagy alkalmazkodás és a tantervi prioritások terheit viselő legfontosabb intézmények kerültek. Noha e témák vizsgálatára Kalifornia szolgáltatja a vonatkoztatási pontot, a témák hatóköre és következményeik érvényesek a nemzet egészére is.

A közhellyé koptatott megállapítás – mely szerint Amerika a bevándorlók országa – ellenére a bevándorlókhoz való viszony a történelem során mindig is távol volt a barátságosnak nevezhetőtől. Habár az állampolgárok, akik a gyarmatosítókig és a köztársaság megalapítóiig vezetik vissza származásukat, már nem tartják magukat „hajós embereknek", az őshonos amerikaiak kivételével tulajdonképpen minden amerikai jövevénynek tekinthető. A társadalmi státusz bizonyos szempontból még mindig az amerikai kontinensen élő generációk számától függ. Például az „Amerikai Forradalom Leányai" (Daughters of American Revolution) és a „Bostoni Kék Könyv" (Boston Blue Book) szervezetek csak a legrégebbi családokat fogadják be. Még az USA nyugati részén is még exkluzívnak számító „Arany Nyugat Fiai (és Lányai)" (Native Sons »and Native Daughters« of the Golden West) társaság tagjai Kaliforniában születtek, vagy az aranyláz időszakáig vezetik vissza családfájukat, illetve európai származású családok leszármazottjai. Latin-amerikai és ázsiai származásúak még akkor sem lehetnek tagjai ezeknek az előkelő társaságoknak, ha hosszú kaliforniai múlttal rendelkező családok állnak mögöttük. Az új keletű bevándorló státusz (azaz ők maguk vagy közeli őseik a jövevények) stigmát, »kívülálló« címkét jelent. Forgassuk vissza az idő kerekét az első bevándorlók idejéig.

Edna Mitchell

Az első bevándorlási hullámok – a gyarmati periódustól az új köztársaságig

Egy régi bevándorló mondás szerint „Amerika hív, de az amerikaiak elüldöznek". Az Egyesült Államok Információs Szolgálatának egyik hivatalos publikációjából származó idézet így foglalja össze tömören az újonnan érkező bevándorlókkal szemben tanúsított ambivalens amerikai magatartást.

> „E nemzetek nemzetében mindig is ambivalensen viszonyultak a bevándorláshoz. Ennek ellenére – nagyrészt a huszadik század első évtizedéig is elhúzódó, krónikus munkaerőhiány miatt – az 1920-as évekig hivatalosan alig korlátozták az Amerikai Egyesült Államokba történő bevándorlást. Külföldön született munkások művelték meg Amerika prérijeit és iparosították városait; a nemzet jóléte elsősorban a bevándorlóknak köszönhető. Ám a bevándorlók gyakran alacsony bérekért dolgoztak, a városi politikai vezetők nyomására szavazófülkékbe zsúfolódtak, a korábban érkezők szerint olyan nyelvekhez és szokásokhoz ragaszkodtak, amelyek veszélyeztették az akkorra már amerikainak vélt kultúrát. Így, jóllehet továbbköltöztek, hogy a gyárakban és az iskolákban helyet biztosítsanak az újonnan érkezőknek, s bár hozzászoktatták magukat az idegen ételekhez és zenéhez, az Amerikában születettek mégis féltek attól, hogy a bevándorlásnak éppen ez a hulláma lesz az, amely jóvátehetetlenül szétszakítja a társadalom szövetét, és féltek attól, hogy a sokszínűség végül káoszhoz fog vezetni." (*Kraut*, 1990)

A gyarmati korszak elején is voltak már „odatartozók" és „kívülállók"; „helybeliek", s a kontinensre újonnan érkezők, akiket eltűrtek vagy akiket gyaláztak. Eltekintve a hajószámra rabszolgának behurcolt afrikaiaktól és jamaicaiaktól, a gyarmati időszakban és a köztársaság korai éveiben a legtöbb amerikai bevándorló Nagy-Britanniából és Európa protestáns részeiből érkezett. A keleti parttól távol eső területeken továbbéltek a régi világnyelvek és szokások, de kétségkívül az angol vált a domináns nyelvvé. A más nyelvet beszélőket idegenként kiközösítették. A forradalom idejére a letelepedni szándékozó újonnan érkezettekre társadalmi nyomás nehezedett, hogy asszimilálódjanak, feladják kevésbé elterjedt nyelvüket és szokásaikat. *Noah Webster* 1793-ban adta ki a *Kék-fekete helyesírási kézikönyvét*, s ezzel egy új amerikai tankönyvet adott az új amerikai nyelvnek – az amerikai helyesírásnak. Az elemi iskolának – ennek a tipikusan amerikai intézménynek – a XIX. században a határvidéken történő elterjedésével válik ismertté a *Kék-fekete helyesírási kézikönyv*, mely érvényre juttatta a helyes amerikai nyelvhasználatot. Bevándorlási történetünk nagy részében nem volt kérdés, hogy a dominánsan brit örökségből átvett, kifejlődő amerikai életmódhoz való alkalmazkodást az újonnan érkezőktől várták el.

Az Alapító Atyák, s különösen *Thomas Jefferson*, nyugtalanítónak találták, hogy a demokráciát egy vegyes nemzetre bízzák, melynek tagjai olyan országokból érkeztek, ahol történelmük során uralkodóknak hódoltak vagy a csőcselék uralma alatt álltak. A kapukat mégsem zárták be, mivel az országnak feltétlenül szüksége volt munkaerőre. A századfordulón, az 1800-as évek elején, a függetlenség és az új alkotmány alapján működő kormány megteremtése után az általános és ingyenes közoktatásért küzdő mozgalom tagjai mélyen meg voltak győződve arról, hogy az elemi iskola teremti majd meg az új állampolgárt, továbbá a régi európai hűség és a dialektusok el fognak tűnni, s mindenkinek elérhető általános iskolák „olvasztótégelyében" a nemzeti egység egy új értelme fog megszületni. Amerika progresszív vezetői azt vallották, hogy a fajok és kultúrák keverékéből megalkotott új amerikai kultúra egy minden korábbinál demokratikusabb és toleránsabb civilizációt fog eredményezni.

Az asszimilációt fenyegető változások a bevándorlók összetételében 1820–70 között

1820-ig a bevándorlók több mint 90%-a Észak- és Nyugat-Európából érkezett. Némely csoportokat egyenrangúként kezeltek, másokat viszont lenéztek és alantas munkára kényszeríttettek, annak ellenére, hogy mindnyájan többé-kevésbé hasonló kultúrából érkeztek.

A XIX. század közepére – 1820-tól 1870-ig – a bevándorlók összetétele megváltozott. Sok katolikus jött, sokan jöttek Anglián kívülről, különösen Írországból, Olaszországból és Németországból. A keleti parttól, a hajdani kolóniáktól nyugatra iskolák és meglehetősen jó megélhetési lehetőségek várták a külföldieket, s ezért a XX. század felé közeledve megnőtt a bevándorlók száma. A bevándorlás az 1830-as években fokozódott, majd az 1850-es években, az aranyláz idején érte el a csúcsot. Az írországi éhínség az 1840-es évek közepén milliókat űzött Amerikába. Az 1862-ben meghozott *Letelepülési Törvény* (Homestead Act) – amely ingyen földet kínált minden állampolgárnak vagy állampolgárságért folyamodó bevándorlónak – újabb bevándorlási hullámot indított el. Ebben az időszakban a polgárháborúhoz vezető területi különbségek tovább növelték az új köztársaság sokféleségében rejlő nyilvánvalóan széles körű és kezeletlen feszültségeket.

A rabszolgák felszabadítása és a tulajdonjogokat, az állampolgárságot, a foglalkoztatást, valamint az oktatást és az életszínvonalat érintő politikai viták zűrzavarhoz vezettek, amely hozzáadódott a bevándorlók asszimilációjának egyre szembeötlőbb hiányához. Az 1849-es kaliforniai aranyláz után ráadásul már sok – „sárga istencsapás"-nak nevezett – színes bőrű is volt a bevándorlók között. 1864 és 1869 között a Central Pacific vasútvonal építéséhez kínaiak ezreit hozták Kaliforniába.

Bár Kaliforniában az ázsiaiak, főleg a kínaiak egy gyűlölt és elutasított kultúrát képviseltek, a helyzetet csupán ideiglenesen elviselendő rendellenességnek, s nem az amerikai homogenitást veszélyeztetőnek tekintették. A kínaiakban ideiglenes munkásokat, s nem potenciális állampolgárokat láttak. 1842-ben csaknem 40 000 kínai érkezett, még

ebben az évben a Kongresszus elfogadta a kínaiakat kirekesztő törvényt. E törvénnyel a kínaiak és a japánok „honosításra nem számba jöhető”-vé váltak. E törvény vonatkozott, még a koreaiakra, a burmaiakra, a malajziaiakra, a polinéziaiakra és a tahitiakra is. Az amerikai fekete lakosság jelenléte – kultúrájuk és „valódi” amerikaiakká válásuk tekintetében – más fajta kihívást jelentett. Az amerikaiak többsége a lehető leghosszabb ideig figyelmen kívül hagyta ezeket a problémákat.

A példátlan számban érkező bevándorlók ellenséges fogadtatással találkoznak (1870 – 1920)

Az 1870 és 1920 közötti időszakban ismét megváltozott a bevándorlók összetétele. Ezúttal főleg kelet-európaiak érkeztek (lengyelek, görögök, olaszok, magyarok, oroszok és más szláv nemzetek tagjai), s a bevándorlás először az 1880-as években, majd 1907-ben az Ellis Island-en tetőzött. Az újonnan jöttek közül sokan a pogromok és a szegénység elől menekültek. Fogadásukat az Ellis Island-en gúny és ambivalencia kísérte, pedig az újonnan érkezetteket a partjain állítólag szívesen fogadó és aranyajtóval váró nemzet által állított, lobogó fáklyát tartó Szabadság-szobor gránitjába vésett szöveg így szól: „... engedd hozzám nyomorgó tömegeidet, elesettjeidet és szegényeidet ..., akik arra vágynak, hogy szabadon lélegezhessenek ...”

Egy bevándorló zsidóknak szánt, az 1890-es években készült kalauz a következő tanáccsal szolgál az újvilágban elérendő sikerhez:

> „Kapaszkodj meg erősen: ez a legfontosabb Amerikában. Felejtsd el múltadat, szokásaidat, ideáljaidat. [...] Azt tanácsolom, hogy egy pillanatra se lankadj. Fuss, dolgozz és tartsd szemed előtt saját érdeked.” (*Gutman*, 1976. 69. o.)

Eközben az elsősorban mezőgazdasági Amerikából iparosodott ország lett, s az új amerikaiak a nagyvárosok gyáraiban és öntödéiben találták meg az anyagi érvényesülés lehetőségét. Így például Chicago lakossága mindössze öt év alatt megduplázódott (lakossága 1885-ben 629 985 fő, 1890-ben 1 205 669 fő), s olyan várossá vált, melynek 80%-a külföldön született. A következő két évtized során – 1890-től 1910-ig – egy millióval nőtt a lakossága.

Az amerikai sajtó reakciója és a bevándorlók visszautasítása 1890-től

A XX. század első évtizedében, a „Nagy Vándorlás” idején, Európa számos részéből érkeztek bevándorlók, például az ekkor különösen szegény Olaszországból, Írországból és Skandináviából. 1892-ben nyitották meg Ellis Island-et a transz-atlanti bevándorló

tömegek átengedésére. 1890 és 1921 között 19 millió ember érkezett, akik közül legtöbben olaszok voltak, összesen körülbelül 4,25 millióan. Emellett a XIX. század utolsó negyedében és a XX. század elején egyre nagyobb számban érkeztek ázsiai bevándorlók a nyugati partra. Az állami és a szövetségi kormányzatok jelentős erőfeszítéseket tettek a bevándorlás korlátozására; például az 1907-es, a japán kormánnyal kötött „Gentleman's Agreement" és az 1917-es amerikai bevándorlási törvény több más megszorító intézkedés mellett írástudáshoz kötötte a bevándorlást. 1921-ben a Kongresszus további szigorító törvényeket hozott. 1924-ben a John Reed Bevándorlási Törvény még tovább, évi 150 000-re korlátozta a nyugati féltekéről érkező bevándorlást, valamint megpróbálta limitálni a Dél- és Kelet-Európából érkező munkásáradatot is. A legtöbb amerikai közel sem vendégszeretően fogadta az újonnan érkezetteket.

A szigorításokat támogatták és megerősítették azok a divatos rasszista elméletek, melyek az „első" bevándorlókat (az észak-európaiakat: az angolokat, skótokat, németeket, skandinávokat) fajilag magasabbrendűnek, míg a „későbbi" bevándorlókat (az 1880 után érkezett dél- és kelet-európaiakat) alsóbbrendűnek, sőt nemkívánatosaknak titulálták.

Az oly sok helyen és oly sok csoport által hangoztatott homogenitás vágyát felerősítette az az első világháború alatti patriotikus hév, mely fülsértően harsogta a nemzeti egység igényét. „Amerikanizáció" után kiáltottak, ami tulajdonképpen az etnikai és kulturális különbségek felszámolását jelentette. Befeketítették a bevándorlók kulturális örökségét, a bevándorlók személyiségével pszichológiailag ellentétes attitűdöt vettek fel, elmélyítve ezzel a szakadékot szülők és gyermekek között. A bevándorlók és kultúrájuk ellen érzett, sok amerikai által nyíltan vallott megvetésnek és lebecsülésnek több oldala volt.

1892-ben a *New York Herald* szerkesztőségi cikke így szólt: „Elöntenek és elárasztanak bennünket, majd megfulladunk az európai csőcselék nagy árhullámában. A kontinens minden nemzetének szemetei ők: földönfutók, bűnözők, koldusok, idegen civilizációk mocskos hordalékai." (*New York Herald*, 1892. december 5.)

A *Denver Republican* (1892. december) azt állította, hogy a bevándorlók olyan fedélközben utazó szegény parasztok, akik koszosak és fogalmuk sincs a higiéniáról. Az oroszok ráadásul kolerát terjesztenek (*Denver Republican*, 1892. december 2.).

A *Portland Oregonian* javasolta, hogy mivel a kínaiak ellen állami szinten hozott kiutasítási törvény sikeres volt, ezért szövetségi szinten is alkalmazni kellene (*Portland Oregonian*, 1892. november 28.).

A bevándorlókkal szemben táplált ellenérzések néhány évtized alatt minden nációra kiterjedtek, 1921-ben a Külügyminisztérium hivatalos álláspontja a következő volt:

> „A bevándorlást szabályozó törvényeink legyenek olyan szigorúak, hogy szinte lehetetlen legyen belépni az Egyesült Államokba. Ez elsősorban az alsóbb osztálybeli örményekre, zsidókra, perzsákra és oroszokra vonatkozik, akik 1914 óta annyi helyváltoztatásra kényszerültek, hogy nemkívánatos állampolgároknak tekintik őket minden országban." (*Jones*, 1960. 276. o.)

Egy másik jelentésben ez áll:

> „A Rotterdamon keresztül érkező orosz lengyelek vagy lengyel zsidók tömegeinek túlnyomó része tipikus gettólakó. Sokan nyíltan vállalják, hogy azért jönnek el Lengyelországból, hogy megmeneküljenek a háborús viszonyoktól. Koszosak, nem-amerikaiak és gyakran veszélyes szokásaik vannak." (*Jones*, 1960)

Ez a nyilvánosság, állandó agitáció és propaganda az 1924-es bevándorlási törvény igen szigorú és restriktív rendelkezéseihez vezetett.

Senki sem védte az ázsiai bevándorlókat. A kínaiak helyzetét diszkriminatív adók nehezítették, nem tanúskodhattak bíróságon és nem reménykedhettek abban sem, hogy állampolgárságot kapnak. Támadásoknak, fosztogatásoknak, lincseléseknek voltak kitéve és csak ritkán hallgatták meg panaszaikat vagy orvosolták sérelmeiket.

Miközben a századfordulóra egyre kevesebb kínai érkezett Amerikába, egy új ázsiai bevándorlási hullám indult meg a nyugati parton. Az ellenszenv erre az új csoportra, a japánokra tevődött át. Az 1910-es években bűnözőknek, az amerikai nőket veszélyeztető elemeknek és természetesen kémeknek titulálták őket. 1920-ban A Szenátus Bevándorlási és Honosítási Bizottságának egyik meghallgatásán *Phelan* úr, a kaliforniai szenátor, ezt mondta róluk: „Az erkölcstelen japánok [...] elkorcsosítják és degeneralizálják Kaliforniát." (*Ogawa,* 1971)

A két világháború közti helyzet és az 1960-as évek átmenete

A két világháború között az Amerikai Egyesült Államok drámai módon lelassította és korlátozta a bevándorlást. Az első világháború alatt és után érkező sok nem-angol, Dél- és Kelet-Európából származó európai bevándorló megjelenése a bevándorlási kvóták szigorításához vezetett. Így aztán 1924-re már az 1890-es amerikai népszámlálás által megállapított etnikai arányokhoz kellett igazítani az Ellis Island-hez hasonló kikötőkön keresztül az USA-ba belépő bevándorló csoportok arányát, s az angol és észak-európai csoportok aránya e népszámlálás szerint nagyobb volt mint 1920-ban. A kvóták különösen az 1930-as évek során jelentettek problémát, amikor sok, *Hitler* Harmadik Birodalma elől menekülő zsidó szeretett volna letelepedni Amerikában.

Az 1960-as években egy újabb drámai változás állt be a bevándorlás tendenciájában. Ettől kezdve rengeteg ázsiai és latin-amerikai érkezett Amerikába. A hivatalos bevándorlás napjainkban az USA évi népességnövekedésének felét teszi ki. A bevándorlás nagysága a második világháború utáninál nagyobb, s megközelíti az első világháború előtti csúcsokat.

Az új bevándorlók etnikai származás tekintetében különböznek a régiektől. 1930 és 1950 között a bevándorlók 80%-a Nyugat-Európából és Kanadából érkezett. 1970 és 1985 között azonban a vezető országok (csökkenő sorrendben) Mexikó, a Fülöp-szigetek, Dél-Korea, Tajvan, Vietnam, Jamaica, India, a Dominikai Köztársaság és Guatemala. Manapság a bevándorlók 90%-a nem-nyugati vagy harmadik világbeli országokból jön (*Isser*, 1989).

Ráadásul, a főleg Mexikóból, Közép-Amerikából és a Karib-szigetekről érkező illegális bevándorlás számítások szerint évi egy millió főt jelent, s közülük évente körülbelül fél millió ember jut állandó lakhelyhez. A bevándorlással foglalkozók az Amerikában lakó külföldiek három csoportját különböztetik meg: jogszerű bevándorlók, menekültek és illegális bevándorlók.

Mai helyzet és a jövőre vonatkozó jóslatok

2000-re – részben a bevándorlás e tendenciájának eredményeképpen – az Egyesült Államok lakosságának közel harmada lesz nem fehér bőrű latin-amerikai, de Arizona, Kalifornia, Colorado és Új-Mexikó államokban ez az arány megközelíti az 50%-ot.

Az „olvasztótégely" popularizált fogalma – a kulturális asszimiláció és hasonlóság értéke – fokozatosan elvesztette társadalmi és nevelési hatását, amint a zsidók, a latin-amerikaiak és az afro-amerikaiak egyre erősebben kezdtek ragaszkodni kulturális gyökereikhez és identitásukhoz. Az 1970-es évekre a beilleszkedés retorikája helyt adott a kulturális pluralizmusra, a kettős- és multi-kultúrára való utalásoknak. Az afro- és latin-amerikaiak hátrányára azonban a diszkrimináció az évek során elmélyült, és különösen az afro-amerikaiak leszorultak az amerikai városok legalsó társadalmi rétegeibe.

A multi-kultúra és a pluralizmus fogalmai többé már nem vitatottak. Közhelyszerűvé váltak szótárunkban, ám alkalmazásuk és a fogalmak mögött rejlő tartalmak megvalósítása továbbra is feszültségforrás és viták középpontjában áll. A kezelendő problémák egyike az a feszültség, mely olyan, fiatalokból álló és etnikai alapon szerveződő, egymással rivalizáló városi csoportok között van, amelyek az iskolák udvarain és lakóhelyük környékén vívják gengszterháborúikat. A fiatalok bandaháborúiba már bevonták az afro-amerikaiak mindkét nembeli, a latin-, amerikai az ázsiai és az amerikai fiúk csoportjait. Az iskolákban, a lakóhelyeken a nyelvi és kulturális különbségek állandóan konfrontálódnak és ellentétekre osztanak, a faji feszültségek egyre nőnek. Az afro-amerikai közösségek tagjait mélyen elkeseríti az, hogy az új és az illegális bevándorlók is különleges bánásmódban részesülnek, miközben az afro- és latin-ameri-kai fiatalok – akik adófizető állampolgároknak számítanak – szegénységtől, megkülönböztetéstől és elhanyagoltságtól szenvednek.

Az új bevándorlók között akad olyan is, akinek amerikai élete figyelemre méltó sikertörténet. Legtöbben azonban nyelvi akadályokkal, etnikai előítéletekkel, egészségügyi problémákkal és megfelelő munkahelyek hiányával kerülnek szembe. A bevándorló családok jelentős része „strukturálisan szegény", ami azt jelenti, hogy a családi viszonyok bizonytalanok vagy szétesőek, s így a gyerekeknek kevés esélyük van a sze-

génység elkerülésére. A tanulási stílusok és a gondolkodási minták kulturális különbségei miatt a gyerekeket könnyen „tanulásra képtelennek” vagy „lassúnak” könyvelik el. De ha nem is ez a helyzet, az értékhierarchiák kultúrák közti különbsége miatt a bevándorló gyermekek eltérő módon viszonyulnak az iskolához, a tanárhoz, a tekintélyhez, a nemi különbségekhez, a társadalmi osztályhoz és magatartáshoz.

Az iskolák és az újonnan érkező bevándorlók

Sok nevelő javasolja, hogy az új bevándorlók megsegítésére növeljék az iskolákban a felzárkóztató és kétnyelvű programok számát. Egy multikulturális tananyag hozzájárulhat a bevándorló gyerekeknek új hazájukban való elfogadásához és tiszteletéhez is. A jövőben azonban – ha a jelenlegi bevándorlási tendenciák folytatódnak –, az iskoláknak még ennél is tovább kell menniük, ha tananyagaikat hozzá kívánják igazítani azokhoz a diákokhoz, akik más országból és más kultúrából érkeztek.

Az immár széles körben ismert kaliforniai népszavazás-kezdeményezés – a 187-es indítvány –, melyet a kaliforniai választók több mint kétharmada elfogadott, az 1920-as évekéhez hasonló, az egész államot magával ragadó frusztrációt, dühöt és idegengyűlöletet tükröz. A 187-es indítvány meg fogja követelni az iskoláktól, hogy dokumentáljanak minden olyan diákot, akinek nincs állampolgársága (illegálisan tartózkodónak tekintetteket) és tiltsák ki őket az iskolákból, illetve tagadjanak meg tőlük egyéb szociális és egészségügyi szolgáltatásokat is. Bár ezen indítvány hatályba lépését hosszú bírósági csatározások fogják késleltetni, a Kongresszus újonnan megválasztott republikánus többsége modellként javasolja az egész ország számára.

Kalifornia változó arca

1960 óta Kalifornia jelentős mértékben megváltozott. Az állami iskolák tantermeit különböző bőrszínű és anyanyelvű diákok töltik meg, s ez a jövő társadalmának képét vetíti előre – erről nem szabad megfeledkeznünk úgy, ahogyan a múltban figyelmen kívül hagytuk a kisebbségi kultúrák problémáit. Napjainkban az Egyesült Államokba bevándorlók körülbelül egynegyede Kaliforniában telepszik le. A múlt évtizedben az állam növekedésének majdnem a fele a bevándorlásnak tulajdonítható.

Körülbelül 5,3 millió kaliforniai – az állam népességének 20%-a – külföldön született. Kaliforniában az elmúlt évtizedben volt az eddigi legnagyobb bevándorlás – főleg Ázsiából és Latin-Amerikából. Az előrejelzések azt mutatják, hogy ez a tendencia megmarad és röviddel a századforduló után Kaliforniában nem lesz egyetlen többségben lévő etnikai csoport sem. Ahogy változunk, úgy kell változnia közintézményeinknek és eljárásainknak is, hogy megfeleljenek sokféleségünknek, hogy gondoskodjanak minden lakos igényéről és hogy felkészítsenek minket egy plurális társadalomban való hasznos és igazságos életre.

Egy hivatalos becslés szerint Kaliforniában az állami iskolákban minden hatodik gyerek bevándorló, s közülük több mint 330 000 nemrégen érkezett. Néhány iskolakörzetben mintegy 80%-uk nem tisztán angol anyanyelvű. Ezek a gyermekek nem a diáknépesség elenyésző részét, hanem az iskolák és jövő társadalmunk nagy és egyre növekvő magját alkotják. Sajnálatos módon a legtöbb oktatóprogram azonban megfeledkezik erről a tényről.

Az iskolai programok többsége elszomorítóan hiányos, s így alkalmatlan arra, hogy kielégítse a bevándorló gyerekek igényeit. „Kétnyelvű oktatás" néven programok sokasága próbál angolt tanítani angolul nem beszélő diákoknak. A legtöbb nevelő felkészületlen, nem képes megfelelni e kihívásnak. A tanárok többsége keveset tud a bevándorlók által képviselt különböző kultúrákról, arról nem is beszélve, hogy semmilyen vagy csak hiányos képzésben részesültek az angol mint idegen nyelv tanításában. Csak minden ötödik, kétnyelvű oktatásra szoruló diáknak van képzett, hivatalos kétnyelvű tanári diplomával rendelkező tanára.

Az etnikai különbségek azonban önmagukban nem tükrözik a bevándorló, de még a nyelvi helyzetet sem. Kaliforniát több népcsoport építette; mindegyik etnikai/faji csoporton belül több generációs közösségek léteznek. Míg a bevándorló gyermekek angolja szinte soha nem tökéletes – (LEP) (Limited English Proficient), addig nem minden LEP szinten beszélő gyermek szükségszerűen bevándorló. Sokan otthon első nyelvként nem az angolt használják.

Az általános iskolákban több mint 45 nyelv van jelen. A kaliforniai iskolákban a legtöbben spanyolul beszélnek (a LEP gyermekeknek 73%-a); ezt követi a vietnami (5,4%), a kantoni (3,5%), a kambodzsai (2,5%), filippínó/tagalog (2,4%) és kisebb százalékban tucatnyi más nyelv, mint például a farszi, a burmai, orosz és mások.

A programok többsége vagy hagyja, hogy a bevándorló diákok lemaradjanak vagy tulajdonképpen maguknak kell megtanulniuk felzárkózni. Sok gyerek nagyon keményen dolgozik, és nekik sikerül. A többségnek azonban – akármilyen keményen próbálkozik is – óriási nehézségei vannak az iskolákban, különösen azoknak, akik háborús traumában szenvednek, akik vidékről vagy elszigeteltebb helyekről jöttek, akiknek csak kevés segítséget tud nyújtani a család vagy a szülők kevésbé iskolázottak és akiknek nincsenek hivatalos papírjaik.

Szembe kerülnek azzal az – erőszakban és zaklatásban megnyilvánuló – intoleranciával, melyet sok Amerikában született gyermek és felnőtt tanúsít a tőlük különbözőekkel szemben. További kihívást jelent számukra, hogy az Egyesült Államokban alacsony társadalmi és anyagi helyzetbe süllyednek, s így a szegénység, a kissebségi lét és az idegenség problémái összeadódnak.

Napjaink bevándorlóinak eltérő tapasztalatai

Az újonnan érkező gyermekek élettapasztalatai jelentősen különböznek a bennszülöttekétől. Ezek kialakulásában meghatározóak a kivándorlás motívumai, hány éves koruk-

ban érkeztek, a megelőző iskolázottság és az anyagi igényessége foka, az utazás nehézségei és az életük kettészakadásának és a traumájuk mértéke, illetve státuszuk (hivatalosan elismert menekült, jogilag elismert vagy okmányok nélküli idegen).

A bevándorlók sikeres beilleszkedésénél fontos mozzanat iskolázottsági hátterük és a rendelkezésükre álló anyagi források figyelembe vétele. Csoportonként más és más tapasztalataik vannak háborúkról, kínzásokról, az élet nehézségeiről, kiszolgáltatottságról és életük szétszakadásáról.

Idézzük a *California Tomorrow* beszámolójában megszólalt gyermekek és fiatalok személyes élményeit (*Olsen*, 1988).

Egy tizenkét éves korában bevándorolt, tizedik osztályos kambodzsai kisfiú:

„Fáj, amikor felidézem a háborús tragédiát, amikor a múltban történtekre gondolok. Próbálok nem gondolni rá, de éjjel álmomban látom mint ölik meg a bátyámat. Azt álmodom, hogy próbál megtalálni minket. Azt álmodom, hogy folyton lőnek rá, és addig lőnek, amíg felébredek."

Egy hét éves korában bevándorolt, kilencedik osztályos mexikói kisfiú:

„Nagyon félelmetes volt. Külön mentünk át. Engem először elkaptak és visszaküldtek a nagynéném házába. Ekkor a nagynéném egy csomó pénzt adott egy embercsempésznek, hogy áthozzon. Zsákba rakott, és feltett egy krumpliszállító teherautó hátuljára, és azt mondta, hogy amíg értem nem jön, maradjak teljesen csendben. Melegem volt és nem kaptam levegőt, ezért megijedtem. Hang nélkül sírtam. Úgy éreztem, hogy csak órák múlva jött értem. Átjutottam. De hol volt anya?"

Egy kilenc éves korában bevándorolt, tizedik osztályos vietnami lány:

„Hosszú napokig egy hajón voltunk étel és víz nélkül. Néhányan meghaltak. Csak imádkoztunk és imádkoztunk, hogy mentsenek meg minket. Kalózok jöttek. Azt hittem, hogy meg fognak bennünket menteni. Anyám sírt és könyörgött, hogy ne vigyenek el engem. A köldökében lévő aranyat adta oda nekik. Nagyon beteg voltam és azt gondoltam, hogy ott fogok meghalni."

Egy tizenkét éves korában bevándorolt, tizedik osztályos kínai lány:

„Nem tudom, hogy ki vagyok. Én vagyok a jó kínai kislány? Egy amerikai tizenéves vagyok? Mindig úgy érzem, hogy cserbenhagyom a szüleimet, amikor a barátaimmal vagyok, mert annyira amerikai módra viselkedem, de azt is érzem, hogy soha nem leszek igazi amerikai. Soha többé nem fogok nyugalmat találni magamban."

Egy fél évvel korábban bevándorolt, kilencedik osztályos mexikói fiú:

„Annyi megkülönböztetés és gyűlölet van még olyan mexikói srácoktól is, akik hosszabb ideje vannak itt. Nem testvérként kezelnek minket. Még jobban gyűlölnek. Ettől kevésbé érzik magukat idegeneknek. Amerikaiak akarnak lenni. Nem akarnak spanyolul beszélni velünk, ők már tudnak angolul és tudják hogyan kell viselkedni. Ha velünk vannak, akkor illegális bevándorlóknak hiszik őket, ezért próbálnak elkerülni minket."

Egy tizenkét éves korában bevándorolt, tizenegyedik osztályos koreai lány:

„Koreában van egy olyan óra, ahol koreai szokásokat és hagyományokat taníta-

nak, például: mit kell csinálni és mit szabad enni egy temetésen. Ezt végig tanítják az általános és a középiskolában. Felső osztályosok tarják az órákat egy másik épületben. Mindenki komolyan veszi ezt az órát. Szeretném, ha valami ilyesmi lenne itt Amerikában is, hogy megtanulhassam a szokásokat, és azt, hogy hogyan lehetek amerikai."

Egy tizenegy éves korában bevándorolt, tizenegyedik osztályos mexikói kisfiú:

„Nincsenek bevándorlási papírjaim és félek tőle, hogy elkapnak. Éjjelente dolgozok és ezért nehéz tanulni. De a legrosszabb az, hogy félek. Csak azt akarom, hogy a családom együtt maradjon és ne legyen problémánk a Bevándorlási Hivatallal. A nagybátyám szerint lehet, hogy nem dolgozhatunk soha többé és lehet, hogy el kell mennünk. A tanárom kéri anyámat, hogy írjon alá egy papírt, de én félek attól, hogy a neve az iskolai nyilvántartásban legyen. Félek, hogy deportálnak minket."

Egy általános iskolai tanár mesélte el a következő történetet:

„A dolog olyan hirtelen történt. Teljesen váratlanul ért. A gyerekek képeket festettek. Véletlenül piros festék fröccsent egy képre, amit egy salvadori gyerek festett egy emberről. A lány zokogni kezdett, elszakította a képet és órákig nem lehetett megvigasztalni. Később elmondta nekem, hogy a piros vér volt és nem akar vért a képén. Később derült ki, hogy amikor katonák lerombolták a falujukat, az apját meggyilkolták. Szegény gyermek. Nem tudtam, hogy mit tegyek."

Egy San Francisco-i középiskola igazgatója:

„Nagyon összetett feladat, ami sok fejtörést és gondos tervezést, és a megvalósításához szükséges forrásokat igényel, melyek gyakran mind hiányoznak. Ma már mások a diákok. Iskoláink egy bizonyos típusú diákok számára lettek tervezve, de valójában más típusúakat tanítunk. Ezzel tisztában vagyunk egy ideje. De a változtatásokhoz szükséges anyagi eszközök előteremtése óriási feladat."

Kalifornia úgy igyekszik megbirkózni e problémákkal, hogy például minden tanárnak kötelezővé teszi a multikulturális oktatással foglalkozó kurzusokon való részvételt mind munkába állás előtt, mind pedig azután, illetve a tanároknak kötelező tanítási gyakorlatuk egy részét egy soknemzetiségű iskolában kell teljesíteniük (ez aztán nem okozhat problémát). Új szakosodási lehetőség a tanárképzésben a nyelvfejlesztés szak és az angol második nyelvként való tanítása (a korlátozott kétnyelvű megközelítés helyett) az angolul nem beszélő gyermekek számára. Szerte az államban mintaprogramokat indítottak be, fogadtak el és tettek közzé, hogy bemutassák, milyen programmal rendelkező iskolák működhetnek speciális befektetéssel, s milyenek anélkül. E példamodellek legtöbbje bevonja a családot és a közösséget azokba a folyamatokba, melyek lehetővé teszik a kultúrák közti kommunikációt, s melyek tisztelni és értékelni törekszenek a kulturális gyakorlatokat.

Ez a tantermekben elsajátított tananyag visszatükrözi a jelenlévő kultúrákat. E sokrétűség úgy teszi lehetővé a gyerekek, a fiatalok, az oktatók és a családok számára a közös szükségletekkel járó közös emberség elismerését, hogy nem lesznek közömbösek a tapasztalatokban, a hagyományokban, a vallásos meggyőződésekben és gyakorlatokban,

az étkezésben, az öltözködésben és tradícióban megnyilvánuló különbségekkel szemben. A tanrendben már nem a különlegesség vagy egzotikum hangsúlyozása, illetve nemzeti ünnepek milyenségének kiemelése a legfontosabb. Jóval sürgetőbb probléma az, hogy e gyermekek nehézségeinek a megoldásához versenyt kell futni az idővel, az iskola utáni órákban sokkal robbanékonyabbak a szociális problémák, mint az iskolában.

A törvény előírja és a Bill of Rights-ban lefektetett nemzeti értékeink megalapozzák azt, hogy igazságos oktatást biztosítsunk mindenki számára beleértve a külföldön született gyermekeket is. Nem csak emberjogi, hanem pragmatikus érvek is hozhatók e probléma sürgős megoldására. A holnap munkaerejét nagyrészt e bevándorlók, s gyermekeik jelentik. Gazdaságunk jövőbeli egészségességének záloga, hogy ellássuk őket a megfelelő képességekkel, nyelvtudással és tudással, melyek révén elégedett, produktív tagjai lehetnek az államnak és tágabb társadalmunknak.

Ez az a szükségszerűen bekövetkező és kikerülhetetlen feladat, melyet meg kell oldania az oktatásnak a század hátralevő részében, illetve a következő században. A közhangulatban végbemenő változásoktól függetlenül, a növekvő idegengyűlölet és az erőforrások lehetséges aránytalan kihasználása miatt érzett neheztelés ellenére tanítani és védeni kell az Amerikába érkező új lakosokat, a bevándorlókat. Meg kell változtatni a tankönyveket és a tananyagokat. Alaposabban fel kell készíteni a tanárokat a különböző kultúrák és pedagógiai technikák ismeretére. Azokban a közösségekben, ahol elidegenedett fiatalok terrorizálják a bevándorlók gyermekeit, figyelembe kell venni a szociális és gazdasági körülményeket. Bár a helyzet egésze bonyolult, mégis meg lehet birkózni vele.

Ha szem előtt tartjuk, hogy Amerika a múltban mindig is a bevándorlók földje volt, akkor lehetségesnek tűnik a probléma megoldása. Ez sohasem volt nagyon jó, könnyű vagy olcsó. Nemzetünk szembekerült már néhány hasonló helyzettel, s bár nem mindig kezelte azokat megfelelően, a huszadik században mégis egy pluralista Amerika új képe rajzolódott ki. Napjainkban már egyénileg is keressük és értékeljük eltérő kulturális gyökereinket. Ugyanakkor pedig egy – a származásától és eredetétől függetlenül – minden amerikait védő alkotmányos kormányzat vezetése alatt nemzetté egyesülhetünk azáltal, ami közös bennünk. Ha megértjük a múltat, felismerjük bevándorláspolitikánk hibáit és sikereit, akkor képesek lehetünk érzékenyen, s mégis realistán kezelni a jelenlegi krízist. Továbbra is engedünk új amerikaiakat partjainkhoz, s a megfelelő élethez szükséges legjobb lehetőségeket biztosítjuk számukra mind az iskoláztatás, mind a munkalehetőségek, mind pedig a biztonságos lakhely tekintetében. Ez – bár nem tökéletes – mégis a törvény, az igazságosság, a mindenkinek elérhető ingyenes oktatás, valamint a hazánkban elérhető erőforrásokat megosztó hagyomány társadalma.

A tanulmány a lengyelországi Pulavy-ban tartott konferencián („A demokrácia felülvizsgálata”, 1994. október 27.) elhangzott előadás szerkesztett változata.

Fordította: Csontos Szabolcs

Irodalom

Gutman, H. G. (1976): Work, Culture, and Society in Industrializing America: *Essays in the American Working Class and Social History*; New York.

Isser, N. és Schwartz L. L. (1989): *The American School and the Melting Pot*; Wyndham Hall Press, Bristol.

Jones, M. A. (1960): *American Immigration*. University of Chicago Press, Chicago.

Kraut, A. M. (1990): From Foreign Shores. In *The Golden Door, U.S. Immigration and Ellis Island*. U.S. Information Agency.

Ogawa, D. (1971): *From Japs to Japanese: an Evolution of Japanese-American Stereotypes*. McCutchan Publishing Corp, Berkeley.

Olsen, L. (1988)*:* Crossing the Schoolhouse Border: Immigrant Students and the California Public Schools. California Tomorrow Policy Research Report. *California Tomorrow,* San Francisco.

Edna Mitchell

ABSTRACT

EDNA MITCHELL: TRANSFORMATIONS IN PLURALISM IN AMERICA: CHALLENGE AND CRISIS FOR EDUCATION

This article, by an American visiting Fulbright Professor at József Attila University in Szeged, addresses the current controversy revolving around immigrants and illegal aliens in American schools and society. The author provides an historical background, describing several waves of immigrants entering the United States from the Colonial Period through the present day. The central theme of this paper is that newcomers in the United States have experienced varying degrees of acceptance from outright hostility, exploitation of labor, denial of rights to a more receptive welcome in the „land of opportunity." The current social climate, with recent legislation in California establishing a trend, is that of a conservative back-lash against illegal aliens; a back-lash that often extends to legal immigrants and refugees who appear „foreign" or who have limited English speaking skills. The multicultural reality of American society has dramatic implications for schools, curricula, and for educators. It is essential that children learn and develop in a healthy school atmosphere. This requires the education and training of teachers who are knowledgeable about, and sensitive to, language and cultural differences. Children need to be taught in their own language in order to develop a strong foundation of skills and concepts; teachers must work with parents as partners in the education of children. The training of teachers now includes multicultural education as well as learning about how to teach English as a second language. The curriculum is also changing to reflect the changing ethnicity of the society. However, this is a controversial situation with policy debates raging and emotions flaring. The voices of immigrant children are heard in the article as they tell of their poignant experiences in entering schools as strangers from another land. Much about this current debate and the social problems surrounding it, can be understood in Hungary and Central Europe today where ethnic traditions and treatment of minorities is also a policy concern.

MAGYAR PEDAGÓGIA **95**. Number 1–2. 5–18. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Edna Mitchell, Mills College 5000 MacArthur Blvd. Oakland, CA 94613

MAGYAR PEDAGÓGIA
95. évf. 1–2. szám 19–26. (1995)

MULTIKULTURÁLIS NEVELÉS – EGY VÁLASZ

Elizabeth A. Bruch
József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék

A multikulturális nevelés – az általános iskoláktól a posztgraduális képzésig – manapság a pedagógia egyik fontos problémája mind a pedagógusok, mind a diákok számára. A probléma lényege az azon csoportokért érzett aggodalom, melyeket történelmileg diszkriminációval sújtottak. Amikor a hatvanas évek során a pedagógusok először vetették fel az iskolai multikulturális nevelés szükségességének gondolatát, akkor leginkább a faji kissebségekre gondoltak. Manapság azonban a multikulturális nevelés tágabb értelemben használatos: magába foglalja a nemi, társadalmi, gazdasági, nyelvi, képességbeli, faji és nemzetiségi különbségek által felvetett nehézségeket.

A kontextus

A pedagógusok többsége szerint a multikulturális nevelés elismeri, megérti és értékeli a kulturális csoportok különbözőségét, valamint azt az igényt, hogy a diákok képességeit sokféle csoporttal való együttműködés során kell fejleszteni (*Arends*, 1991. 125. o.).

Az elmúlt évek során az amerikai iskolák és felsőoktatási intézmények elfogadták a „kulturális demokrácia" gyakorlatát a fogalom *Catherine R. Stimson-tól* (Rutger's University) származik (*Ravitch*, 1990. 40. o.). E megközelítés elfogadja, hogy az iskolának érzékenynek kell lennie a különbözőségekre, ha meg akarja érteni a múlt jelenben is működő és a jövőt befolyásoló hatásait.

A „kulturális demokrácia" a pluralisztikus megkülönböztetésben látja a fokozatosan kialakuló amerikai kultúra megértésének lehetőségét. *Milton Gordon* szerint az Egyesült Államokban történetileg három alapvető attitűd figyelhető meg a csoportközi kapcsolatokkal szemben (1961. 1977 in *Robertson*, 309. o., 1987). Ezek a következők:

Asszimiláció: E megközelítés alapvetően az angol intézmények nyelv és kultúra módosított formában történő fenntartásának kívánatosságát támogatja. Történelmileg ez lényegében az angolszász kultúrával szembeni konformitás jelentette.

Olvasztótégely: E megközelítés lényege egy teljesen új, az Amerikai Egyesült Államokban élő valamennyi faj és etnikai csoport együttéléséből kialakuló kulturális és biológiai elegy kívánatosságának a hangsúlyozása. A faji és etnikai kapcsolatokkal foglalkozó szakemberek többsége úgy véli, hogy ez az irányzat soha nem volt túl jelentős az amerikai történelemben.

Kulturális pluralizmus: E megközelítés számos különálló ám egymás mellett létező csoportot tételez fel, melyek mindegyike úgy törekszik saját hagyományának és kultúrájának megőrzésére, hogy közben lojális a mindnyájukat magába foglaló nemzettel szemben.

A kulturális pluralizmuson alapuló megközelítés elutasítja mind az asszimiláció rasszizmusát és/vagy angolszász konformizmusát/amerikanizációját, mind pedig az olvasztótégelyből kikerülő egyetlen kultúra felfogást. A kulturális pluralizmus – miközben elfogadja és támogatja a (bárhogyan is meghatározott) amerikai kultúra létének eszméjét – elfogadja és támogatja a szubkultúrák valós értékeit és pozitívumait.

A kulturális pluralizmus nyomán felülvizsgálták azt, hogy mit tanítanak a gyermekeknek, mit kell olvasniuk és tanulniuk az iskolákban. A változtatások végrehajtása nagyon bonyolult folyamat, ám végeredményben azt az üzenetet közvetíti nemcsak az Amerikai Egyesült Államoknak, hanem a világ más részeinek is, hogy mind a mai napig mind pedig a jövőben komolyan számot vetettünk és számot fogunk vetni a multikulturális nevelés jelentőségével, és hogy végeredményben megtanultunk együttélni – többé kevésbé békésen – egy több mint 280 milliós nemzetben (*Ravitch*, 1992. 40. o.).

A probléma bemutatása

Igen könnyű önelégülten hátradőlni, ha arra gondolunk, hogy milyen sok különböző csoport tagjai váltak sikeres résztvevőivé társadalmunknak – például nőket választanak fontos kormányzati pozíciókba, a kissebségek tagjai egyre nagyobb számban kapnak egyetemi és főiskolai diplomát. *Sleeter* és *Grant* (1988) szerint azonban az egyéni sikerek önmagukban félrevezetőek lehetnek.

A továbbra is fennálló egyenlőtlenségek csupán egy töredékét tekintve, sokak számára riasztó például az a tény, hogy a középiskolát (high school) végzett feketék jövedelme még mindig 40%-kal marad el az ugyanilyen végzettséggel rendelkező fehérek jövedelmétől. Számtalan további egyenlőtlenség válik nyilvánvalóvá, ha az egészségügyi szolgáltatások, a bűnözési statisztikák, a politikai képviselet és egyéb téren jelentkező különbségekre gondolunk. Ugyanígy nem túl bíztatóak a nők számára a statisztikailag kimutatható folyamatok. A nők több háztartást vezetnek, s ez tovább növeli a létminimum alatt élő nők és gyermekek számát. 1985-ben az egyedülálló nők által fenntartott háztartások 21%-a volt a létminimum alatt, s az előrejelzések szerint ez a szám 2020-ra 27%-ra emelkedik (*Pallas, Natriello* és *McDill*, 1989. 16–22. o.). A fekete egyedülálló háztartásokra ugyanez a szám 1985-ben 55%, ami 1993-ra 64%-ra emelkedett (*Hull*, 1995. 48. o.). A populáció egy másik hátrányos helyzetű csoportját a fogyatékosok alkotják. Habár erre a csoportra vonatkozó statisztikák távolról sem olyan teljesek, mint a népesség többi csoportja esetében, azt azonban már mutatják, hogy körükben a munkanélküliség mintegy 36%-os és a becslések szerint 26%-uk él a létminimum alatt (*Pallas, Natriello* és *McDill*, 1989. 16–22. o.).

Számolniuk kell-e az iskoláknak ezekkel a társadalmi különbségekkel?

Sokak számára nem teljesen evidens, hogy az iskoláknak milyen szerepük lehet az ilyen komplex társadalmi jelenségek kezelésében. Az iskoláknak – érvelnek – elég problémát jelent az alapok megtanítása, valamint az állami és szövetségi, kimenetszabályozott (output) vizsgákon elért eredmények javítása. Ha azonban elfogadjuk a hajdani pedagógus, *John Dewey* filozófiáját, akkor láthatjuk, hogy nézetei egy fontos üzenettel szolgálnak a ma iskolái felelősségére vonatkozóan: a multikulturális nevelés döntő fontosságú mozzanat az iskola funkciói között. *Dewey* (1938. 25. o.) hangsúlyozta, hogy úgy kell tanítani a fiataloknak a demokratikus társadalom értékeit, valamint az emberi kapcsolatok mintáit, hogy az iskolai nevelési folyamat egy viszonylag folyamatos átmenetet biztosítson a diáklét és az iskolán kívüli társadalom között. Támogatta a gondolatot, mely szerint az oktatás mint eszköz összhangban kell, hogy álljon a céllal. Az iskolák nem képesek kifejleszteni az alapvető értékek tiszteletét és az élethez való viszonyulásokat a leendő állampolgárokban, ha intézményként nem képesek magukba integrálni a demokratikus társadalom sajátos folyamatait és céljait.

Az Egyesült Államok nevelőinek többsége még mindig magáénak vallja ezt a gondolkodásmódot. Pedagógusok és az amerikaiak általában hisznek abban, hogy az oktatás amellett, hogy felelősségteljes állampolgárokká formálja a diákokat képes felkészíteni őket egy anyagilag, személyesen, politikailag, kulturálisan jobb életre. A kutatások visszatérően kimutatják az iskolázottság és a jövedelem korrelációját.

John Dewey kora óta az Amerikai Egyesült Államok népességének összetétele drámai módon megváltozott. Így például napjainkban az USA népességének 75%-át teszik ki az európai eredetű csoportok. A demográfusok előrejelzései szerint 2050-re ez a szám 53%-ra fog csökkenni – a lakosság további megoszlása: 21% latin-amerikai, 16% afro-amerikai, 11% ázsiai és 1,2% bennszülött amerikai – (*Eggen* és *Kauchak*, 1994. 20. o.). Az elmúlt években jelentősen megnőtt a Vietnámból, Koreából, Japánból érkező bevándorlók száma. Egyes iskolakörzeteknek még másoknál is nagyobb nyelvi sokféleséggel kell megküzdeniük. A kaliforniai Los Angelesben például a diákpopuláció több mint 81 nyelvet képvisel (*Nazario*, 1989. 21. o.). Az Egyesült Államok tizenöt legnagyobb iskolakörzetében a kissebségek iskolás korú tagjainak 70–96%-a iratkozik be az elemi iskolákba. A mostani bevándorlók 83%-a Dél-Amerikából és Ázsiából érkezik, ők körülbelül háromszáz nyelvet és dialektust beszélnek (USA népszámlálási adat, *Arends* idézi 126. o.).

Az USA kulturális sokfélesége szerves része identitásunknak. Egy multikulturális országban élünk. Ám földrajzi határainkon túl is egy multikulturális világot látunk, melynek egyre sokszínűbb közösséghez a különféle technológiákhoz való hozzájutás lehetősége egyre szorosabban köt minket. A pedagógusok többsége úgy véli, hogy ha meg akarunk felelni azoknak a pedagógiai követelményeknek, melyeket országunk és a világ támaszt velünk szemben, akkor nincs más választásunk, mint olyan pedagógiai programok bevezetése, melyek változó társadalmunk igényeit kielégítik, s felkészítik a diákokat egy multikulturális országban és világban való életre.

Elizabeth A. Bruch

Az etnocentrizmus problémája. Felerősödhet-e vajon az etnocentrizmus a multikulturális nevelés révén?

A etnocentrizmus fogalmát *William Graham Sumner* vezette be. Szerinte etnocentrizmusról akkor beszélhetünk, ha egy közösség képviselője úgy véli, hogy a csoportja által képviselt kultúra vagy életvitel magasabbrendű bármely más közösség kultúrájánál vagy életmódjánál (*Schaffer*, 1989. 81. o.). A funkcionális szociológusok – például *Linton, Merton* – szerint az etnocentrizmusnak egyaránt vannak pozitív és negatív oldalai. A társadalom egyik fontos funkcióját tölti be amennyiben megalapozza a szolidaritást, a kulturális hagyomány által nyújtott biztonságot, a közös célokért végzett munkát, a lojalitást, büszkeséget, stb. Negatív aspektusai ezzel szemben társadalmi robbanáshoz és más csoportok elnyomásához vezethetnek.

A multikulturális nevelés egy olyan tanulási környezetet teremthet, melyben a diákok ismereteket szerezhetnek és tanulhatnak egymás kultúrájáról, annak eltérő hátteréről és egyediségéről. Az etnocentrizmus – megfelelő háttér és arányok megléte esetén – ugyancsak kihívást jelenthet a tanárok és a diákok számára arra nézve, hogy górcső alá vegyék saját etnocentrizmusukat, és megtanulják egymástól más kultúrák, és szubkultúrák tiszteletét, vagyis azt, hogy azok talán eltérőek, ám nem „jók" vagy „rosszak" csak mások.

A multikulturális nevelés irányzatai

Míg a pedagógusok többsége helyesli a multikulturális nevelés szükségességét, addig nincs még konszenzus atekintetben, hogy mely irányzat a legmegfelelőbb a célok elérésére. Különböző elméleti háttérre, különböző filozófiákra alapozva különböző irányzatok tűnnek elfogadhatónak.

Grant és *Sleeter* kutatásai szerint (1988) az öt legjelentősebb irányzat a következő: a) a hátrányos helyzetűek és a kulturálisan különbözők nevelése; b) az emberi kapcsolatok; c) az integrált csoport curriculum; d) a multikulturális nevelés; e) a multikulturális és rekonstruktív nevelés.

A hátrányos helyzetűek és a kulturálisan különbözők nevelése

Ezen irányzat a különös curriculáris változtatások helyett a módszertani eszközök modifikációjára fekteti a hangsúlyt. A módszer filozófiája azon meggyőződésből származik, hogy az elsajátított tudás szempontjából mind a mai napig diszkrimináció sújtotta a kissebségeket, a nőket, az etnikumokat, a társadalmilag és gazdaságilag hátrányos helyzetűeket, valamint a hátrányos helyzetű diákokat. Ezentúl a tanár felelőssége segíteni ezeknek a diákoknak a többiekhez való felzárkózásban. A multikulturális nevelés ezen irányzata szerint különösen az iskola működésének hiányosságait kell figyelemmel kísérni. A tanárok módosíthatják tanítási stílusukat annak érdekében, hogy azok leginkább megfeleljenek a különféle tanulási stratégiáknak – például vizuális, hallási, kinesztetikus

–, s ezzel segítsenek a diákoknak képességiek kifejlesztésében. Az irányzat lényege olyan átmenetek felkínálása, melyek felhasználásával a diákok felzárkózhatnak, s elérhetik a „többség" szintjét.

Az emberi kapcsolatok megközelítés

E megközelítés lényege az, hogy az iskolák egyik legfontosabb célja egy olyan tanulási környezet megteremtése, melyben a diákok között természetes egymás kölcsönös elfogadása és tisztelete. A hangsúly a diákok közti pozitív viszonyokon, a sztereotípiák elutasításán és az előítéletek felszámolásán van. Egy viszonylag új tanítási módszer, a kooperáción alapuló tanulás, olyan oktatási megközelítésekkel szolgál, melyek együttműködésen alapuló tanulást alakítanak ki, vagyis olyan tanulást, ahol a csoport minden tagja együtt dolgozik egy feladat megoldásán. Közösen osztják fel a feladatot és a tanulás maximális eredményessége érdekében felhasználják a csoport minden tagjának képességét. E folyamat közben megismerik és megtanulják tisztelni a különféle diákok által a tanulási környezetbe hozott különböző háttereket, jártasságokat és képességeket. Az emberi kapcsolatok megközelítésének egyik szerves eleme a curriculum olyan megváltoztatása, mely során minden egyes szubkultúrából beleintegrálódik valami az egységes kurzusba. A megközelítés alkalmazható továbbá az egész iskolára, s nemcsak az egyes évfolyamokra vagy konkrét tárgyakra.

Az integrált csoport curriculum

E megközelítés a curriculum megváltoztatását hangsúlyozza. Támogatói úgy vélik, hogy a domináns kultúráról kialakított képet a szubkultúrák hozzáadásával gazdagítani kell. A szubkultúrák kultúrák közti ismertetésére is sort kell keríteni. Például egy Amerikai Egyesült Államok története óra kidomboríthatná a nők hozzájárulását a történelem menetéhez. Ugyancsak egész egységeket, kurzusokat szentelhetne a tananyag például a nem-nyugati társadalmaknak, a nőknek, a feketéknek, a latin-amerikaiaknak. A megközelítés analizálja az egyes alcsoportokkal szembeni előítéleteket.

Multikulturális nevelés

Az összes közül ez a legismertebb megközelítés. Meghatározása valószínűleg a legjobb atekintetben, hogy kifejezi mindazt, amit a legtöbb pedagógus multikulturális nevelés alatt ért. Központi célként a minden csoportra kiterjedő egyenlő elismerés megteremtését, valamint a társadalmi esélyegyenlőség elérésére való törekvést tartja. A kulturális sokféleség a társadalom egyik oszlopa. Az irányzat mind curriculáris, mind pedig oktatási változtatásokat javasol. Hívei szerint az iskolakörzetnek – átvett gyakorlatokkal – tükröznie kell a kultúrák sokféleségét. Az oktatás szempontjából pedig a tanároknak építeniük kell a diákok hátterére, mint olyan forrásra, mely az egész csoport számára releváns. Úgy kell fenntartaniuk a magas oktatási színvonalat, hogy tisztelik és integrálják a tanulási stílusok terén megmutatkozó különbségeket. A curriculum tehát úgy áll össze,

hogy – miközben még mindig lefedi a fontos tárgyakat – láttatja számos szubkultúra nézőpontját. A curriculum összeállításának másik fontos szempontja pedig a sztereotípiáktól és előítéletektől való mentesség.

Multikulturális és rekonstruktív nevelés

Ezen irányzat arra törekszik, hogy kialakítsa a diákokban a társadalmi folyamatok és egyenlőtlenségek kritikus szemlélésére és az ilyesfajta problémák cselekvésben megnyilvánuló kezelésére való képességet. A curriculumba és az oktatásba gyakran a többi megközelítésben is felhasznált gyakorlatokat építik be – például az alcsoportok kultúrájából veszik a tananyagot; kiküszöbölik a sztereotípiákat és előítéleteket; kooperatív tanulás. Emellett számos más elemet is felhasználnak. Ezek (1) a demokrácia gyakorlása az osztályteremben; (2) a diákok – saját életmódjuk kritikus kezelésével – megtanulják kritikusan vizsgálni a társadalmi feltételeket; (3) a diákok a társadalmi cselekvésre való képességeket a tananyag szerves részeként tanulják; (4) a tanárok – a közösségben felmerülő problémák megoldására – aktívan dolgoznak a hátrányos helyzetű csoportokkal.

Bármilyen megközelítést tartson is jónak egy adott iskolakörzet a multikulturális neveléssel kapcsolatban, a lényeg az lenne, hogy tanítási gyakorlatát a kulturális különbségekre való érzékenység határozza meg. A kulturális különbségekre érzékeny nevelés elismeri a sokféleséget az osztályteremben és próbálja azt beintegrálni az oktatásba. E cél három fő módon érhető el: a diákok különbözőségének fel- és elismerésével, valamint annak nyilvánvalóvá tételével, hogy minden diákot szívesen látnak és értékelnek mint emberi lényt; a diákok kulturális hátterének felhasználásával az összes többi diáknak pozitív képpel lehet szolgálni az adott kultúráról; a különböző tanulási stratégiák azonosításával és megerősítésével mindenki egy olyan attitűdöt sajátít el, mely szerint különbsége révén bizonyos szempontból hozzájárul, bizonyos szempontból pedig gátolja a közösség működését, ám – végül is – mindnyájan gazdagodunk egymás különbözőségétől, s a többiek tanulási környezethez való hozzájárulásától (*Eggen* és *Kauchack*, 1994. 172. o.).

Konklúzió

Nehéznek bizonyult végrehajtani az oktatásban a multikulturális diákpopulációt jobban kiszolgáló változtatásokat, s e folyamat során számtalan vitás kérdés merült fel. Ennek ellenére a multikulturális nevelés mint megközelítés az amerikai történelem egy érdekesebb és pontosabb magyarázatával szolgál. Egy multikulturális curriculumnak korrekt tudományosságra kell törekednie, ám emellett az is lényeges, hogy lehetővé tegye a különféle csoportok számára a reális önbecsülés kialakítását, s így mindnyájan büszkék lehessünk egymás eredményeire függetlenül történelmeink különbözőségétől.

> „Az iskoláknak arra kell törekedniük, hogy megteremtsék az egyensúlyt az egység – ugyanazon nemzet állampolgárai – és a sokaság – az amerikai

nép sokszínű történelmének letéteményesei – között. Fontos megőrizni annak az amerikaiságnak a tudatát, mely közösség társadalmába és kultúrájába mindnyájan beletartozunk." (*Ravitch*, 1990. 46. o.)

Fordította: Csontos Szabolcs

Irodalom

Arends, R. I. (1991): *Learning to Teach*. (2. kiad.) McGraw-Hill, New York.

Dewey, J. (1938): *Experience and Education*. MacMillan Publishing, New York.

Eggen, P. D. és Kauchak, D. (1994): *Educational Psychology: Classroom Connections*. Merrill, imprint of Macmillan College Publishing Company, New York.

Hull, J. D. (1995): The State of the Union. *Time*. **145.** 5. sz.

Nazario, S. L. (1989): Failing in 81 Languages. *The Wall Street Journal*, **21.**

Pallas, A., Natriello, G. és McDill, E. (1989): The Changing Nature of the Disadvantaged Population: Current Dimensions and Future Trends. *Educational Research*. Vol. 18.

Ravitch, D. (1990): Diversity in Education. *The American Scholar*. **59.** 3. sz.

Robertson, I. (1987): *Sociology*. (3. kiad.) McGraw-Hill, New York.

Schaeffer, R. T. (1989): *Sociology*. (3. kiad.) McGraw-Hill, New York.

Sleeter, C. E. és Grant C. A. (1988): *Making Choice for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Columbus, Charles M. Merrill, Ohio.

Amerikai Egyesült Államok Népszámlálás, 1992.

Elizabeth A. Bruch

ABSTRACT

ELIZABETH A. BRUCH: MULTICULTURAL EDUCATION – A RESPONSE

In this article, the author provides an overview on multicultural education in the United States from its early history to its current application and implementation in today's schools, The authors' perspectives include the following: 1) describing the three major approaches, historically, that have existed in understanding intergroup relations in the United States: assimilation, melting pot, and cultural pluralism; 2) describing the current problem; 3) looking at the issue of whether or not multiculturalism is the school's responsibility, and 4) reviewing the current approaches to providing multicultural education in schools in the United States.

MAGYAR PEDAGÓGIA **95.** Number 1–2. 19–26. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Elizabeth A. Bruch, Department of Education, Attila József University, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

MAGYAR PEDAGÓGIA
95. évf. 1–2. szám 27–48. (1995)

A NEVELÉS TERMÉSZETTÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEI ELMÉLETI PEDAGÓGIAI TANULMÁNY

Gáspár László
Kőrösi Csoma Sándor Főiskola

Előzetes megjegyzések

Cél, tartalom, módszer

Tanulmányomnak nem az a célja, hogy kibővítse vagy átrendezze az antropogenezissel és közvetlen előzményeivel kapcsolatos ismereteinket, hanem az, hogy az antropogenezis ma már közismertnek tekinthető természeti előfeltételeit és szakaszonkénti fő jellemzőit elméleti pedagógiai nézőpontból *újraértelmezze*.

Amikor a nevelés természeti *előfeltételeit* és *előformáit* keressük, egyszerre két értelmezési keretet kell folytonosan egymásra vonatkoztatnunk: a természettörténeti múlt *kikövetkeztethető* és a társadalomtörténeti jelen *tapasztalható* állapotait. Ebből azonban még nem következhet sem az időtartamok önkényes megrövidítése, sem az idősíkok önkényes egymásra csúsztatása. Módszertani szempontból éppen ezek a torzításlehetőségek jelentik a fő nehézséget, mert a bioszociális és a társadalmi lét különbözik is egymástól, hasonlít is egymásra. Ha egy elméleti megközelítés a különbségeket hangsúlyozza túl, akkor áthatolhatatlan teoretikus akadályokat állít az *átmenet* lehetséges formáinak tisztázási kísérleteinek elé. De ha a hasonlóság ismérvei és bizonyítékai dominálnak az elméleti előfeltevések között, sem a *változás irányát*, sem annak *intenzitását* nem lehet világosan körülhatárolni és kimutatni az állattól az emberig vezető evolúciós úton.

A nevelés kétségtelenül társadalmi tevékenység, de meghatározott természettörténeti előfeltételekre és természeti feltételekre épül. A nevelés eredete éppúgy a természettörténeti múltba nyúlik vissza, mint minden más társadalmi jelenségé. Ez pedig feladatot jelent a kutató számára, mert a nevelés eredete is magyarázatra szorul.

Azok a vázlatos eredetmagyarázatok, amelyek a pedagógiai kézikönyvek első lapjain találhatók, nem annyira a vázlatszerűségük, mint inkább egyenyezős szemléletük miatt nem kielégítőek az olvasó számára. Akár a gondozási vagy az utánzási ösztönt, akár az állati tanulást vagy játékot, akár az állati „termelést” állítják a középpontba, rendszerint figyelmen kívül hagyják, hogy mind a bioszociális lét, mind a szociokulturális lét az

élettevékenységek meghatározott *totalitását* jelenti és képviseli. A nevelés és annak bármely előformája csak ezeknek a totalitásoknak a struktúrát alkotó elemeként, belső mozzanataként fejlődhet ki és szilárdulhat meg. Egy *eredendően* sokelemű, sokrétegű, sokviszonylatú rendszer őselőzményei sem lehetnek egyeleműek, egyrétegűek, egyviszonylatúk; a totalitások fejlődnek totalitásokká, komplexumok fejlődnek komplexumokká.

Az esetleges félreértéseket elkerülendő, ismételten és nyomatékosan hangsúlyozzuk: a természettörténeti múltban nem „a" *nevelés* jön létre a maga specifikusan emberi formájában, de létrejönnek azok a természettörténeti előfeltételek és előformák, amelyek nélkül a nevelés mint szociokulturális tevékenység sem alakulhatott volna ki.

Arra a közbevethető kérdésre, hogy mit értünk természettörténeti múlton, azt a „laza", ám indokolható és védhető választ adjuk, hogy az emberszabású főemlősöktől a fogalmilag gondolkodó, folyamatosan beszélő és összetett szerszámokat készítő „mai emberig" – a Homo sapiensig – vezető 15–20 millió éves változási-fejlődési folyamatot értjük. Az antropogenezist tehát értelemszerűen a természettörténeti előzmények közé soroljuk.

Értelmezési keret: a nevelés fogalma

Ahhoz, hogy a nevelés természettörténeti előfeltételeit és előformáit akárcsak vázlatosan is feltárhassuk, előbb tisztáznunk kell, mit értünk egyáltalán nevelésen. Előrebocsátunk egy szűkebb és egy tágabb nevelés-meghatározást.

A rövidebb nevelés-meghatározás így szól: *nevelés az adott társadalomban szükséges egyéni képességek intenzív fejlesztése.* (Ebbe természetes módon beletartozik az *egyén* társadalmi érvényesüléséhez szükséges képességek fejlesztése is.) Ez lehetővé teszi, hogy a nevelést „első tekintetre" meg tudjuk különböztetni más, vele rokon elsajátításformáktól, például a szocializációtól vagy a művelődéstől. (A szocializáció az egyed mindennapi életképességének spontán, tapasztalati formálódása. A művelődés az egyénileg preferált képességek intenzív fejlesztése és önfejlesztése.)

A nevelésben az társadalom egész fennmaradása és előrehaladása szempontjából nélkülözhetetlen (vagy annak tartott) képességek és tulajdonságok intenzív fejlesztésére esik a hangsúly. Az intenzitás fő ismérvei: a céltudatosság, a szervezettség, a szakszerűség, az eredményesség.

A pedagógiai vagy kvázi-pedagógiai folyamatok tüzetesebb szakmai elemzéséhez van szükségünk a tágabb, kifejlettebb nevelés-meghatározásra. Ez az utóbbi konkrét és tagolt totalitásként próbálja megragadni a nevelés egészét.

Második, teljesebb nevelés-meghatározásunk a következő ismérvek egységes fogalmi keretbe foglalására tesz kísérletet. Ezek szerint a nevelés

– az emberi nemre jellemző képességeknek,
– az adott kultúrában
– a felnövekvő nemzedék számára
– társadalmi közmegegyezéssel,
– szakszerűen (hozzáértő módon) kiválasztott részének

– intenzív közvetítése, egyben
– aktív elsajátítása,
– a neveltek élettevékenysége alapján,
– a nevelők tudatos irányításával,
– a nevelők és a neveltek tartós együttműködésének keretei között,
– miközben a neveltek (részben a nevelők is) szociokulturális minőségükben szükségképpen átalakulnak.

Az adott tartalmi és terjedelmi keretek között a legcsekélyebb esélyünk sem lehet arra, hogy az egyes ismérveket külön-külön értelmezzük. Csupán megjegyezzük, korábban már tettünk erre kísérletet.

A természettörténeti előfeltételeket és előformákat a fenti meghatározásból kiindulva, a felsorolt ismérvek alapján keressük. Módszerünk lényege, hogy az „elemeket" nem egymástól függetlenül, hanem a bioszociális elsajátításformák egy „korabeli" totalitásán belül próbáljuk meg körülhatárolni. A bioszocializáció szerepe az adott természeti környezethez kötött csoportélet objektív követelményeinek egyedi elsajátítása. Az az átfogó életkeret, amelyben mindez lezajlik, a bioszociális lét. Az előbbi, teljesebb nevelésmeghatározás alapján a bioszociális lét „kvázi-pedagógiai" vonatkozásait a következő metszetekre bonthatjuk:

1) *A fajra jellemző képességek*. Ebbe a körbe tartozik minden olyan egyedfölötti csoportképződmény, amely elsajátítási feladatokat ró a csoportba beleszülető egyedre: a csoporthierarchia, a csoportbölcsesség, a kommunikációs rendszer, a felnőtt egyedek viselkedési mintái stb.

2*) „Kultúrára" emlékeztető csoportjellegzetességek*. Például a csoportonként különböző hívójelek, amelyek alapján a csoportbelieket meg lehet különböztetni a csoporton kívüliektől.

3) *A fiatal egyedekhez fűződő csoportattitűd.* Ez még a leglazább formájában is a felnövekvő nemzedék felé forduló kollektív figyelem csírája.

4) *A csoportkövetelményeknek való egyedi megfelelés mintái.* Ezeket a létfenntartásra és a fajfenntartásra képes felnőtt egyedek ösztönösen sugározzák. A követelményeket tükröző-képviselő viselkedésminták tehát *kiválasztódnak*. A minták természetes kiválasztódását nagy mértékben elősegíti, hogy a mintáktól való eltéréseket, mint szabályszegéseket a csoport, a vezérhím rendszerint bünteti.

5) Az elsajátítandó tartalmak *tudatos kiválasztására* a főemlősöknél nem találunk példát. Tanulnak, de nem tanítanak, ellenben a „minták" természetes kiválasztódása, miként a 4. pontnál láttuk, állandóan végbemegy. Azok a viselkedésformák maradnak fenn, amelyek a bioszociális létben hasznosnak bizonyulnak.

6) A bioszocializáció *intenzitását* a viszonylag tartós anya–kölyök kapcsolat ezen belül az anya aktív védelmező-gondozó szerepe felfokozza.

7) Az állat *tanulási képessége* lehetővé teszi a csoportélet objektív követelményeinek egyedi elsajátítását. (Ezt az öröklött genetikai program „nyitott része" alapozza meg.)

8) A viselkedéstanulás az anya–kölyök kapcsolat által tagolt bioszocializációra alapozódik. Ebben azonban sajátos és egyre meghatározóbb szerepet játszik az állat *élettevékenysége*. Az anyaállat egy ideig a legfőbb bioszocializációs ágens, de a kölykök, pél-

dául a játékos utánzás közben és által, más fajtársaktól is tanulnak. A saját élettevékenység mindjobban beépül a bioszocializáció egészébe.

9) A tudatos tanításra a főemlősöknél nehéz lenne példát találni, az azonban kétségtelenül kimutatható, hogy bizonyos *áthagyományozott tapasztalatok* – elsősorban az élelemkereséssel és a veszélyhelyzetekkel összefüggésben – *több nemzedéken át fennmaradnak*. A fajra, a populációra jellemző tulajdonságok tehát nemcsak a genetikai öröklődés, hanem a *bioszociális átörökítés* útján is terjednek.

10) *A „nevelők" és a „neveltek" viszonylag tartós együttműködése* nem tudatosan formálódik, hanem azt a „társas hajlam" tartja fenn, de minden tanulási folyamatban meghatározó faktorként létezik. Az állati tanulás az anya–kölyök kapcsolat által artikulált társas tanulás.

11) A főemlősök bioszocializációjában eredményként *az egyed bioszociális minőségének karakterisztikus megváltozása* jelenik meg. A fiatal egyed még nem képes arra, amit a felnőtt, érett egyednek meg kell tennie; tudniillik, hogy a csoportkövetelményeknek megfelelő ön- és fajfenntartó tevékenységet folytasson.

Ez a rövid és módfelett vázlatos áttekintés is jelzi, hogy a nevelésnek mint specifikusan emberi tevékenységnek jónéhány természeti előfeltétele és kezdeti előformája megtalálható már a természettörténeti múltban. Az állat éppúgy elsajátítja saját életfeltételeit és életkövetelményeit, mint az ember. A különbség csupán annyi, hogy az állat állatként, az ember emberként sajátítja el életfeltételeit és életkövetelményeit. Ugyanakkor az állat és az ember különbsége korántsem állandó. A *bioszociális lét* „méhében" fokozatosan felhalmozódnak és új struktúrákba rendeződnek a *szociokulturális* lét természeti előfeltételei. A kettő közötti lényegi eltérések azonban évmilliók alatt képződtek.

A főemlősök evolúciója

Az erdei életmód és az „állati intelligencia"

A tanulási képesség egyike a legnélkülözhetetlenebb nevelési-nevelődési feltételeknek. Feltehető, hogy ennek alakításában az őserdei környezet kivételes szerepet játszott.

Az emlősök azzal „futottak rá" a legsikeresebb evolúciós pályára, hogy a hatalmas, erős és veszedelmes őshüllők beűzték őket az őserdőbe (illetve nem engedték ki őket az őserdőből). Bizonyos, hogy sokat nyertek ezzel a vereséggel. A relációkban gazdag őserdő *differenciált alkalmazkodásra* kényszerítette őket. Ha nem akartak elpusztulni, tanulniuk kellett; meg kellett ismerniük az őserdőben rejlő túlélési lehetőségeket. Az őserdő relációkban nem egyszerűen gazdag, hanem a *leggazdagabb* élettér.

A következő jellemzők láthatóan igazolják ezt a megállapítást:

– Nem pusztán lehetővé teszi, hanem kikényszeríti a *háromdimenziós tér* „minden irányú" bioszociális kiaknázását.

– Az őserdő *vertikálisan tagolt élettér*; mind az öt szintje hozzáférhető az élelmet, társat, védelmet stb. kereső, tehát szakadatlanul helyváltoztató tevékenységet folytató állat számára.
– Az őserdő *horizontálisan* is *tagolt* élettér sűrűbb és ritkább vegetációk, száraz és nedves erdőrészletek, megközelíthető és megközelíthetetlen útszakaszok teli és szinte akadálytalan haladási pályák váltogatják egymást.
– Az őserdő egyszerre *statikus és dinamikus természetföldrajzi egység*; helyüket megtartó domborzati képződmények, növényegyüttesek és a helyüket szakadatlanul változtató állatok – fajtársak és nem fajtársak – találhatók benne.
– Az őserdő *életközösségek* otthona; a különböző fajokhoz tartozó élőlények sokféle egymástól függő társulása rejtőzik az őserdő mélyén.
– Az őserdő állandó és változó alkotóelemei a térben és az időben *egyenlőtlenül oszlanak meg*; az élelemből területeket élelemszegény területek, a veszélytelen zónákat veszélyes zónák, az esős évszakokat szárazabb évszakok stb. követik; és ezeknek a tényezőknek a kiterjedtsége, intenzitási foka, jellege folytonosan változik.
– Végül, az őserdő telítve van „*nem szabályos*” – éppen ezért nehezen kiszámítható, elérhető, megragadható – *mintázatokkal*. Ezek külön tanulási feladatot jelentenek az állat számára.

Ez azonban csak a tagolt környezet „*külső köre*”. Van egy másik, még tagoltabb, még közelibb, még belsőbb, a bioszociális létbe még közvetlenebbül belenyúló környezet az állat számára: a fajtársaknak az az együttélő és többnyire együttműködő csoportja, amelybe az egyed beleszületik. A csoport maga is strukturált egész, meghatározott mennyiségi és minőségi jellemzőkkel. A lehetséges „mutatók” közül a felnövekvő egyed számára valószínűleg jelentősége van vagy lehet a következőknek:

– A *csoport* mindig meghatározott viszonyban van azzal a *territóriummal*, amelyben önmagát szakadatlanul újratermeli; a főemlősök egy része ragaszkodik a megszokott élőhelyéhez, ha kell, megvédi azt a betolakodóktól.
– Az előbbi eltartóképességétől függ a *csoportnagyság*; a legtöbb főemlős-csoport létszáma ritkán kevesebb, mint 10 fő és ritkán több, mint ennek a háromszorosa.
– Mindegyik csoportra jellemző az *élettevékenységek egy totalitása*, melyek alapvetően két metszetben ragadhatók meg:
  a) Az *irány* szempontjából megkülönböztethetünk tárgyakhoz, társakhoz és kommunikációs formákhoz fűződő tevékenységeket.
  b) A *jelleg* szempontjából megkülönböztethetünk játékra, tanulásra és munkára emlékeztető tevékenységeket (az „emlékeztető” szóval csupán arra utalunk, hogy ezek nem specifikusan emberi, hanem *specifikusan állati* játékok, tanulási és munkaformák).

Kizárólag a tevékenység szférájában is rendkívül összetett relációk jöhetnek létre. Ezt a relációképződési lehetősége egy igen egyszerű mátrix-szal szemléltetjük (1. táblázat).

1. táblázat. A relációképződés lehetőségei

	Tárgyak	Társak	Kommunikációs formák
Játék	+	+	+
Tanulás	+	+	+
Munka	+	+	+

– A csoport strukturált egység. Nemcsak a csoporttevékenység differenciálódik, hanem a *csoportszerkezet* is. Két fő struktúraképző tényező hat. Az egyik a csoporthierarchia, a másik a viszonylag rövid, de intenzív anya-kölyök kapcsolatok hálózata. Mindkettő közelebb áll a fajfenntartáshoz, mint az önfenntartáshoz.
– A főemlős-csoport az adott környezetben csak akkor képes önmagát újratermelni, ha nem csupán ön- és fajfenntartó, hanem kapcsolattartó képességgel is rendelkezik. A viszonylag *differenciált kommunikációs rendszer* a sikeres csoporttevékenység nélkülözhetetlen feltétele.

Az állatra váró tanulási feladatok egyszerre számosak és erőfeszítést igénylőek. Az összes „külső" és „belső", azt is mondhatjuk természetföldrajzi és bioszociális *létmozzanathoz* ki kell dolgoznia a maga sikeres és elfogadott egyedi viszonyát. Meg kell tanulnia (legalább):

1) Az adott relációgazdag természeti környezetben életben maradni.
2) Az adott strukturált csoportban élni; a fajtársakkal folyamatosan kapcsolatban maradni.
3) Az önfenntartáshoz szükséges speciális élelemkereső – egyben helyváltoztató – tevékenységeket sikeresen elvégezni.
4) A fajfenntartás szempontjából lényeges nemi szerepeket és funkciókat – a csoporthierarchiában kijelölt egyedi státusz szerint – gyakorolni stb.

„Pedagógiai" szempontból – azaz a nevelés természeti előfeltételei szempontjából – aligha hagyhatók figyelmen kívül a következők:

– Az állatot az őserdei élet bonyolult és nehéz tanulási feladatok elé állítja.
– A szelekciós mechanizmus úgy hat, hogy a jobban tanuló (intelligens) állatok bizonyulnak a fennmaradásra alkalmasabbaknak.
– Az állat számára a „tanulnivalókat" egy intenzív anya–kölyök kapcsolat által artikulált bioszocializációs folyamat közvetíti.
– Az anya–kölyök kapcsolat „pedagógiai" tartalmát tekintve dominancia-viszony: az „anyaállat" befolyása erősebb, mint a kölyökállaté.
– Általában a domináns egyedek (korábban: az anyaállat, később: a hierarchia élén álló érett egyedek) viselkedésmintái gyakorolnak tartósabb és mélyebb hatást a fiatal egyedekre.

– A viselkedésminták közvetítése kétféle kvázi-pedagógiai aktivitást feltételez: az élettevékenység ösztönös mintakibocsátó (mintakisugárzó) szerepét és az utánzó cselekvések, játékok ösztönös mintaátvevő szerepét. (A játék nem közvetlen cselekvéstanulás, hanem a viselkedés pszichikus szabályozásának tanulási-begyakorlási folyamata. A tulajdonképpeni cselekvéstanulás a kereső-helyváltoztató tevékenységben való részvétel alapján és útján megy végbe. Fő formái: a cselekvésmegfigyelés és a cselekvéspróba.)

Mi ennek a tanulási folyamatnak a végső eredménye? Sokmindent felsorolhatnánk a szakirodalom tartalomelemzése nyomán: a látásélességet, a távolságbecslést, a mélységérzékelést, a szenzomotoros koordinációt, a fogás, az ellendülés, a kapaszkodás begyakorlottságát stb. Ezek mind fontos elemei az átélt, kitapasztalt, elsajátított, tökélyre vitt specifikusan állati tudásnak, de csak együtt, egymással kölcsönös és bensőséges kapcsolatban tartalmazzák a teljes igazságot; azt, tudniillik, hogy az őserdei életmód legbecsesebb ajándéka az állat *univerzális relációérzéke* (az őserdei bioszociális téren belül). Az őserdőben élő főemlős azért rendelkezik univerzális relációérzékkel, mert az őserdei életmódra specializálódott. Maximálisan kiaknázta a rendelkezésre álló sokszorosan tagolt, ötszintes, háromdimenziós, relációgazdag stb. bioszociális teret, de egyúttal *evolúciós zsákutcába* is érkezett, mert az őserdei életmód az egyébként sokszínű, bonyolult, mozgalmas – élettevékenység puszta ismétlését, a csoport egyszerű újratermelését tette lehetővé. Az erdei állatot évmilliókig semmi sem kényszerítette változásra és változtatásra.

Új evolúciós pálya magában az őserdei életmódban nem alakult ki, mert keletkezésének feltételei – legfőképpen az életmód-váltást kierőszakoló külső, környezeti tényezők – még nem jelentek meg, még nem váltak igazán ható szelektív erőkké.

Az erdei-mezei életmód: a lokomóció és a manipuláció elkülönülése

A gyökeres életmód-váltást az éghajlat lassú, de radikális megváltozása kényszerítette ki mintegy 15–20 millió évvel ezelőtt. A hűvös, csapadékszegény éghajlat következtében az őserdők fokozatosan zsugorodtak; a korábbi állatpopulációk egy, meglehetősen jelentős része szükségképpen a megcsappant eltartóképességű erdő *peremvidékére* szorult. Kénytelenek voltak tehát egyszerre két élőhely táplálékkincsét hasznosítani, az erdőét és a erdőt övező füves pusztáét.

Ez a nagyon hosszú, lassú átmenet tette lehetővé és szükségessé mind a négy végtag folyamatos és viszonylag egyenletes igénybevételét. A végtagoknak ez az univerzális fejlettsége megfelelő *diszpozíciókat* jelentett a „kéz” és a „láb” funkcióinak majdani elkülönülése számára. Az erdei életmód inkább a mellső, a mezei életmód inkább a hátsó végtagokat terheli túl lokomóciós feladatokkal. Az erdei-mezei életmódban az arányok még nem tolódtak el, de a hátsó végtagok lokomóciós funkciói nagy mértékben megnövekedtek, a mellső végtagok viszont kevésbé voltak lokomóciós teendőknek alárendelve. A „kéz” kezd felszabadulni: (1) a lokomóciós feladatok *alól*, (2) a manipulációs tevé-

kenységek *számára*. Ennek a változásnak a jelentőségét az antropogenezis előfeltételei szempontjából aligha lehet túlbecsülni. Ezáltal ugyanis egy merőben új evolúciós pálya nyílt, amelyre a főemlősök egy – világtörténeti nézőpontból kivételesen szerencsés – csoportja elindult (*Kardos*, 1958).

A manipulatív (a kézzel végzett átalakító) tevékenység a majdani szociokulturális fejlődés tényleges kiindulópontja, amely világtörténeti perspektívában lehetővé teszi (1) az univerzális termelést, (2) az intenzív termelést, (3) az elvileg végtelen képességfejlődést.

Az új evolúciós pálya úgy képződött, hogy a manipuláció, mint a kreatív tevékenység ontológiai kerete és lehetőségszférája *beépült a még alapvetően bioszociális létbe*. De mert *beépült*, minden szociokulturális fejlődés *belső lehetőségévé* vált.

A lokomóció és a manipuláció elkülönülése természetesen csak megnyitott egy új evolúciós pályát. Ez azonban még nem jelentett egy új evolúciós szakaszt. Az evolúciós lehetőségeket beteljesítő folyamat meghatározott feltételekhez kötött, minimumként feltételezi (1) a folyamatosan átadott-átvett csoporttudást, (2) a csoportszervezettséget és (3) a megőrzött eszközöket.

Ma már teljesen bizonyított felismerésnek tekinthető az, hogy a két lábon járás és a manipuláció együttes megjelenése volt az a döntő változás, amely az antropogenezist „beindította". Ez a természettörténeti fordulat számos olyan anatómiai, fiziológiai és etológiai következménnyel járt, amelyet itt részleteiben nem tárgyalhatunk, de evolúciós jelentőségére mindenképpen rá kell mutatnunk. Az erdei-mezei életmódra kényszerült főemlős új körülményeihez ugyanis mindhárom tekintetben – alaktanilag, élettanilag és viselkedéstanilag – alkalmazkodott.

Elméleti pedagógiai szempontból alighanem kitüntetett figyelmet érdemel az a tény, hogy az erdei-mezei életmódban következett be az élettevékenység olyan belső differenciálódása, amelynek eredményeként a lokomócióból önállósult formában kivált a manipuláció. Ez azt jelentette, hogy a főemlősnemzedékeknek ezentúl funkciójukban, jellegükben, szerkezetükben lényegesen eltérő tevékenységfajtákat kellett megtanulniuk és gyakorolniuk.

A tevékenységrendszer extenzív fejlődése a legnagyobb valószínűséggel a tanulási képességek fejlődésére is kihatott. Egyfelől kiszélesedett a tapasztalás, a gyakorlás bioszociális tere. Másfelől mivel a manipuláció kevésbé függött a környezeti meghatározottságoktól, mint a lokomóció, jóval tágabb lett az eszközök, a cselekvések megválasztásának lehetősége, a manipulációhoz kötődő – elsajátítható – viselkedésminták skálája is. Gazdagodott tehát a „generálható" kvázi-szimbolikus struktúrák köre.

A mezei életmód: a kisvad-vadászat és a meghosszabbodott kölyökkor

A füves pusztákra kényszerült emberféle főemlősök állandóan vándoroltak. De a legkevésbé sem azért keltek vándorútra, mert megszokott őserdei életmódjukhoz akartak visszatérni. Nem egy másik őserdőt, hanem egyszerűen élelmet kerestek. Az őserdő és a füves puszták közötti *hosszú átmenet* idején akkorára nőtt a tér- és időbeli távolság, hogy „utazási célú" vándorlással lehetetlen volt áthidalni. Egyébként is a füves puszták vándo-

rai már régen elfelejtették az őserdőt. A vándorlásra kényszerítő erő tehát nem az „elvesztett paradicsom", az őserdő iránti atavisztikus vágy lehetett, hanem az a prózai ok, hogy (1) áttértek (a növényi táplálékot egyre inkább kiegészítő) *hús* fogyasztására, (2) és rákényszerültek e sajátos élelemtermelés *intenzitásának* növelésére.

Az „élelem" soha sem maradt egyhelyben, de ami még ennél is fontosabb: nem állt rendelkezésre mindig és mindenütt változatlan mennyiségben. Általános szabálynak tekinthető, hogy ahol a „vadászó majom" megjelent, ott megfogyatkoztak vagy kipusztultak a táplálékállatok. A vadásztársadalmak követik a vadak; a kisvad-vadászok a vadban gazdag területeket, a nagyvad-vadászok az állatcsordákat.

A vándorlás inkább ciklikus, mint permanens volt. Ennek az volt a fő oka, hogy a *meghosszabbodott kölyökkor* miatt kénytelenek voltak viszonylag állandó telephelyeket, úgynevezett otthon-bázisokat létesíteni. A vadászok nemcsak a vad után vándoroltak, hanem a bázisra is rendszeresen visszatértek, „oda" a vadászeszközöket, „vissza" a zsákmányt is szállítva. A szállítás legalább olyan nehéz technikai feladat volt, mint a kisvadak elejtése.

A zsákmány „hazaszállítása", elosztása tipikusan „*szociokulturális*" mozzanat, mert megjelenik *a mások számára való termelés*, melynek indítéka egyértelműen bioszociális. A hosszú ideig magatehetetlen kölyök tartós anyai gondozásra szorul. Valószínű, hogy éppen a „magatehetetlenség" ténye váltja ki a *másokról* való ösztönös gondoskodást. De az állati gondoskodás mélyreható „szociális" változásokat indukál: azok is fogyasztanak, akik közvetlenül nem termelnek, következésképpen fokozni kell az élelemtermelés intenzitását, növelni kell a csoportszervezettséget, javítani kell a kommunikációs rendszert stb.

A nagy agykoponyájú és plasztikus agyú utódok tömeges megjelenése olyan mutáció eredménye lehetett, amely összefügg a két lábon járásból, a manipulációból, a bekövetkezett anatómiai változásokból (például a medence kiszélesedése), a rendszeres húsfogyasztásból stb. fakadó szelekciós előnyökkel. A mutáns mindenesetre létrejött és elterjedt. A kölyök tartós magatehetetlenségét eltérően szokták értékelni. Ez semmiképpen sem retardáció, hanem *evolúciós vívmány*: a plasztikus agy fejlődő-, befogadó- és tároló-képessége összahasonlíthatatlanul nagyobb, mint a korábbiakban volt.

Az agykapacitás növekedésének következményei igen messzire vezetnek. Hogy csak a legfontosabbakat említsem:

- Az *utódgondozási* (kvázi-nevelési) *idő* a sokszorosára nő, mert a kölyök lassan, fokozatosan fejlődik felnőtt vagy legalábbis a csoportban önálló életre képes egyeddé. De eközben többfélét, többet és elmélyültebben tanul.
- Az *anya–kölyök kapcsolat* tartóssá és intenzívebbé válik.
- Az „*otthon*" és a „*vadászterület*" még karakterisztikusabban elkülönül, megnövekszik a kettő közötti összhang jelentősége.
- A *csoportstruktúra* szükségképpen átrendeződik (elkülönülnek és új funkcionális kapcsolatba kerülnek az aktuálisan termelők és az aktuálisan nem-termelők).
- A mások számára való termelésből egyenesen következik a termelés *intenzitásának* szakadatlan fokozási kényszere.
- Növelni kell a csoporton belül az *együttműködést*.

– A felnőtt *párkapcsolatok* megszilárdulnak.
– Növekszik a tagolt csoport egységei és egyedei között a *kommunikációs szükséglet* stb.

Ami az eddigiekből *elméleti pedagógiai* szempontból figyelmet érdemel:

1) A tartós anya–kölyök – esetleg anya–kölyök–hím – kapcsolat az a „társadalompedagógiai" mozzanat, amely beépül a csoport életébe és nemcsak az utódnevelés folyamatára, hanem a csoport életmódjára is meghatározó, irreverzibilis hatással van. Egyszerre struktúrálja a csoportot gazdaságilag és „pedagógiailag".

2) A tartós anya–kölyök – esetleg: anya–kölyök–hím – kapcsolat nemcsak növekvő „gazdasági", hanem növekvő *érzelmi függést* is jelent. Ebben az együttélési keretben minden hatás (az átadott-átvett viselkedésmintáé is) mélyebb és maradandóbb.

Gyökeres változások az állati evolúción belül

Ha visszatekintünk azokra a változásokra, amelyek még az antropogenezis „beindulása" előtt – tehát az előemberi fejlődés kezdete előtt – bekövetkeztek, jól láthatjuk, hogy az előkészítő folyamatok és az azokat jellemző „belső fordulatok" korántsem elhanyagolhatóak. Az őserdőben megjelenik az *állati „intelligencia*" kivételesen magas foka. Az őserdők és a füves puszták peremvidékén *elkülönül* egymástól a helyváltoztató tevékenység és az átalakító tevékenység, *a lokomóció és a manipuláció*. A füves pusztákon – a meghosszabbodott kölyökkor és a megnövekedett gondozási idő következtében – ha ösztönös formában is, *beépül az állati létbe a zsákmánymegosztás, és a mások számára való termelés.*

Hogy az állati létfokok hasonlóságait és különbségeit még világosabban áttekinthetővé tegyük, vessünk egy pillantást a következő összehasonlító táblázatra (2. táblázat; az egyes jellemzőket a szakirodalom tartalomelemzése alapján választottuk ki).

Az 2. táblázat eléggé meggyőző abban a tekintetben, hogy az erdei, illetve a mezei életmód keretei között tevékenykedő-létező főemlős *létstruktúrája* milyen lényegesen különbözik egymástól. *Szerkezetileg* a „vadászó majom" életmódja közelebb áll az előemberéhez, mint a „gyümölcsszedő majoméhoz". (Az előember *alig* tesz mást – de azt tudatosan –, mint a „vadászó majom" ösztönösen.)

Az előbbi egybevetésből az is kiderül, hogy a „vadászó majom" életmódjának gyökeres átstrukturálódását legalább olyan mértékben a *meghosszabbodott kölyökkor* okozta, mint az élőhely megváltozása. *A meghosszabbodott kölyökkor egyike lett a legfontosabb, legbefolyásosabb csoportképző és életmód-módosító tényezőknek*.

2. táblázat. Az állati létfokok jellemzői

	Erdei életmód	Mezei életmód
Élőhely	őserdő	füves puszta
Életmód	gyűjtögetés	kisvad-vadászat
Fő táplálék	növény	állat
Területigény	kicsi	nagy
Csoportnagyság	10-200 fő	15-30 fő
Otthon-bázis	alkalmi fészek	viszonylag állandó tartózkodási hely
Élelem-lelőhely és tartózkodási hely távolsága	elhanyagolható	jelentős
Lokomóció és manipuláció	nem különül el	elkülönült
Vándorlás	nincs kényszerítő erő	van kényszerítő erő
Szállítás	kis mértékben	nagy mértékben
Anya–kölyök kapcsolat	rövid, intenzív	hosszú, intenzív
Mások számára termelés (zsákmánymegosztás)	nincs	van
Élelemtermelés intenzitása	állandó	növekvő
Rendszeresen eszközhasználat	nincs	van
Eszközhöz való viszony	nem őrzik meg	megőrzik
Kommunikációs rendszer	zárt	zárt
Csoportszervezettség	laza	szilárd
Csoporthierarchia	van	fellazulófélben levő
Fiziológiai adottságok	erdei életmódhoz alkalmazkodtak	mezei életmódhoz alkalmazkodtak
Párzási időszak	van	nincs
Párkapcsolatok	labilisak	szilárdak (?)
Szexuális kötelékek	gyengék	erősek
„Felnövekvő nemzedékhez” fűződő csoportattitűd	jellegtelen	határozott
Tanítás	nincs, de átmeneti függés az anyától van	nincs, de az anya óvó-terelő szerepe nagyobb
Tanulás	van	van
EVOLÚCIÓS PÁLYA	zárt (a bioszociális fejlődés keretei között mozog)	nyitott (a szociokulturális fejlődés irányába mutat)

Gáspár László

Az antropogenezis

Az előember csendes forradalma: a szerszámkészítés

Az előemberrel elinduló szociokulturális fejlődés legnélkülözhetetlenebb előfeltételei, mint láttuk, már a természettörténeti múltban létrejöttek. Ezek a *megőrzött* tudás, a *megőrzött* munka- és szállítóeszközök.

A 2–2,5 millió éves előemberi korszakban egy alig észrevehető, csendes, ám igen progresszív folyamat – mondhatni technikai forradalom – zajlik le, amit a következő újítások jellemeznek:

- a megőrzött eszközök szakadatlan *tökéletesítése*,
- a rendszeres használatra megőrzött (elkészített) eszközök mindinkább *univerzális felhasználása* (ugyanaz az állatcsont vagy kőeszköz támadó-védő fegyverül, vadászszerszámul, vágó-, kaparó- stb., sőt eszközkészítő eszközül szolgál),
- az eszközkészítés és -használat technológiai tapasztalatainak felhalmozása, mind tudatosabb *átadása* és *átvétele*.

A technikai-technológiai fejlődést végső soron az eszközkultúra specializációjának és *mutációjának* adatai jelzik:

1) a talált kőeszközök hosszméreteinek növekedése határozottan mutatja, hogy az előember mennyire volt képes elgondolásait technikailag kivitelezni („specializáció”),

2) az eszközcsaládok közötti „generációváltás”, az új eszközök előállítása („mutáció”) pedig azt tükrözi, hogy az előember mennyire volt képes a technikai-technológiai újításra.

A talált leletek statisztikai elemzései azt bizonyítják, hogy a kőkori technológia kezdetben (csaknem 2 millió éven át) igen lassan változott, de mintegy 400 ezer éve robbanásszerű, forradalmi változáson ment keresztül (*Vértes*, 1972).

A technikai mutáció aligha magyarázható mással, mint a felhalmozott tudással. Az eszközkészítés és -tökéletesítés fokozatosan gyarapodó tapasztalatai előbb-utóbb új képességstruktúrákban és új eszközkonstrukciókban jelennek meg. Az antropológusok ezt olyan visszacsatolásos mechanizmusnak tekintik, amit „a kommunikáció, az absztrakció és az eszközkészítés szoros kölcsönhatásban működő egysége” idéz elő (*Vértes*, 1972. 187–188. o.).

Arra nincsenek és nem is lehetnek közvetlen történeti antropológiai bizonyítékok, hogy az előemberi kommunikáció milyen konkrét formában létezett, az azonban bizonyosra vehető, hogy valamilyen specifikus – még nem emberi – szintje *létezett*. A felhalmozott tapasztalatokat át kellett adni, át kellett venni, de a verbális kommunikáció anatómiai-élettani lehetőségeivel sem az előember, sem az ősember nem rendelkezett; ami „kéznél volt”, az a cselekvés- és viselkedéssémák egy viszonylag bő készlete. Éppen ezért az látszik a leginkább elfogadható feltevésnek, hogy az előember kikerülhetetlen kommunikációs feladatait adresszált *cselekvésismétlés* útján oldotta meg (*Révész*, 1985), amely bizonyára mozgás- és hangeffektusok differenciálatlan keveréke volt. Így a moz-

gás- és a hangjelzés jóval későbbi elkülönülése és önálló fejlődése *lehetőségként* már ebben a kommunikációs formában benne rejlett.

Az előemberi kommunikáció alkalmas keret lehetett mind a szándékolt „előmutatás", mind a megfigyeléses tanulás – a tanítás és a tanulás legősibb formái – számára. Ám a hordaélet egészének elsajátítását szolgáló természetes nevelődésen belül ezek csupán csak *epizódok*, kiegészítő vagy felerősítő mozzanatok lehettek. Epizódikus jellegük azonban semmit sem von le értékükből és jelentőségükből. Előrejelezték, provizórikusan tartalmazták a későbbi differenciált fejlődés történelmi csíráit.

A nagyvad-vadászat és az élettevékenységek megkettőződése

Azok az ősember-elődeink, akik a nagyvadak vadászatára specializálódtak, egyszerre több *társadalmi újítást* vezettek be. Például a következőket:

- A nagyvad erős és veszélyes céltárgy, így a vadászatból természetes módon kimaradtak az erre a feladatra alkalmatlan gyermekek, nők és öregek; következésképpen rögzült és megszilárdult *a nem és a kor szerinti természetes munkamegosztás*.
- A szorosan vett vadásztevékenység mindinkább *előkészületi* és *végrehajtási szakaszra* különült el, mivel ezt a nehéz és kockázatos munkát aligha lehetett volna sikerrel elvégezni tervezés és felkészülés nélkül.
- A végrehajtási szakaszban is alkalmi (vagy állandó?) feladatmegosztás alakult ki a „*hajtók*" és a tulajdonképpeni „*vadászok*" között.
- Az elejtett nagyvadak őrzése, feldarabolása, telephelyre szállítása jóval nagyobb feladatot jelentett, mint korábban a kisvadaké, nem beszélve a telephelyi feldolgozási, tárolási feladatok nehézségeiről. A vadászat, a zsákmány hazaszállítása, feldolgozása stb. fokozta a *csoportszervezettséget*.
- Végül a differenciált össztevékenység, ami a térben és időben elkülönült részletevékenységek tudatos összehangolását feltételezte, immár lehetetlen volt *folyamatos ősemberi kommunikáció* nélkül.

Az ősember korának legnagyobb szociokulturális vívmánya talán nem is az életkor és a kor szerinti munkamegosztás „bevezetése", hanem a kooperációs *feladatok* és a kommunikációs *lehetőségek* közötti éles és tarthatatlan ellentmondás igen egyszerű, de igen sikeres feloldása volt.

Erre a mozzanatra az antropológiai, őstörténeti, nyelvtörténeti kutatás meglehetősen kevés figyelmet fordít, holott ez egyike az antropogenezis legdrámaibb és legmesszesugárzóbb eseményeinek. A helyzet drámaisága abból adódott, hogy az ősemberi közösségeknek új feladatok sokaságát kellett elvégezniük, ugyanakkor a kommunikáció egy korábbi, igen szegényes eszközrendszere állt rendelkezésükre. Az adresszált cselekvésismétlés kifejezési lehetőségei csak a közvetlenül érzékelhető, belátható, átélhető szituáció határáig terjednek; vagyis elsőrendűen olyan jelenidejű közléselem, amely csak a szituáció egészével együtt, annak részeként, kiegészítő-nyomatékosító mozzanataként érthető. Az egymástól térben és időben elkülönült tevékenységek *előzetes* tervezése, előkészítése, *egyidejű* koordinálása és lebonyolítása, *utólagos* felidézése, „értékelése" ennél gazdagabb, rugalmasabb és hatékonyabb kommunikációs rendszert igényelt.

A kooperációs feladatok és a kommunikációs lehetőségek ellentmondása feltehetőleg csak küzdelmes próbálkozások végtelen sorával vált leküzdhetővé. A verbális kommunikáció ekkor még elérhetetlen forma. Mégpedig két okból. Először, annak a feltevésnek nincs ontológiai – azt is mondhatnánk: epikai – hitele, hogy a mozaikszerű és az alapvetően nem-verbális szándékolt cselekvésismétlés *közvetlenül* folyamatos beszédtevékenységgé alakult vagy alakulhatott volna át. Ez a folyamat csak fokozatos átmenetek sokasága révén képzelhető el. Másodszor, számítógépes szimulációk kimutatták, hogy az ősember hangképző szervei alkalmatlanok voltak a folyamatos beszédtevékenységre.

A gyökeres változás általános irányát úgy fogalmazhatjuk meg, hogy amíg az előemberi kommunikációs rendszer alapvetően zárt és nem-verbális volt, az ősemberi kommunikációs rendszer lényegében megmaradt nem-verbálisnak, de nyitottá vált, ami teljes joggal az egyik legnagyobb kommunikációs forradalomnak, tekinthető:

– a jel végérvényesen elkülönült a jelzett valóságtól,
– a jelhasználat az eszközhasználathoz hasonlóan mindinkább egyetemessé vált,
– azzal, hogy a jelrendszer zárt rendszerből nyitott rendszerré alakult, képessé vált nemcsak az önálló létezésre, hanem az önfejlődésre is.

Hogy a fordulat jelentőségét világosan érzékelhessük, fel kell idéznünk a zárt és a nyitott kommunikációs rendszer fogalmát. Zártnak tekinthető az a kommunikációs rendszer, amely véges számú jellel véges számú közlést produkál. Ezzel szemben a nyitott kommunikációs rendszer véges számú jellel végtelen számú információt képes kibocsátani.

Az ősember minden jel szerint rátalált a specifikusan ősemberi kommunikáció optimális módjára, tudniillik arra, hogy a *rendelkezésére álló* minimális jelkészlettel folyamatosan végtelen számú kommunikációs aktust valósítson meg. Ez a „találmány" nem volt, mert az előzményekből következően nem is lehetetett, más, mint a *reáltevékenység mimetikus reprodukciója* (*Lukács*, 1965). Ez abban különbözik az adresszált cselekvésismétléstől, hogy (1) nem kényszerűen szituációba ágyazott, hanem a szituáción kívül is érthető, használható, (2) nem a tevékenység egy adott szeletét, valamely cselekvését reprodukálja, hanem a tevékenység egészét, (3) a tevékenység egészét nem a maga közvetlenségében reprodukálja, hanem jelzésszerűen, tömörítve és stilizáltan. (Ez azt jelenti, hogy a tevékenységreprodukción *belül* képes tagolt közlésekre, a cselekvések, a műveletek stb. reprodukálására is, de ezek mindig a teljes közlés struktúrát alkotó elemeiként, mozzanataiként jelennek meg.)

A tömörítésnek, az egyszerűsítésnek az az ontológiai értelme, hogy a jelzés lehetőleg rövidebb legyen, mint a jelzett folyamat, mivel csak így lehet a kommunikációs célra rendelkezésre álló idővel – a közlést kibocsátók és a közlést befogadók idejével – gazdálkodni. A szimbolizáció már eredmény; az egyszerűsítésnek, a tömörítésnek – és a vele együttjáró elvonatkoztatásnak és általánosításnak – az eredménye.

Az ősemberi kommunikációt éppúgy transzformációs műveleteknek lehet alávetni, mint később a nyelvet. Lehet a közlést

– bővíteni vagy szűkíteni,
– felbontani vagy összekapcsolni,
– ismételni,

– elhagyni,
– átrendezni,
– elemenként módosítani,
– egyes szakaszait helyettesíteni stb.

Mindez csak újraigazolja *Gehlennek* (1976) azt a termékeny gondolatát, hogy minden tevékenység nyelvszerű, tehát a tevékenység és a kommunikáció mély genetikus és strukturális kapcsolatban áll egymással. Ez a reáltevékenység mimetikus – azaz stilizáltan utánzó – reprodukciójára is érvényes.

Az ősember azonban nemcsak beláthatatlan jelentőségű kommunikációs forradalmat hajtott végre azzal, hogy létrehozta a maga nem-verbális, ugyanakkor nyitott kommunikációs rendszerét, de élettevékenységeinek rendszerét is forradalmasította. Nemcsak a reáltevékenységek puszta tükörképét, hanem annak egy új típusát is megteremtette. Ezzel valóságosan *megkettőzte a létét*; az *eszközhasználatra* épülő és *tárgyra* irányuló életgyakorlatát kiegészítette a *jelhasználatra* épülő és *emberre* irányuló életgyakorlattal.

Azzal, hogy ez az új kommunikációs lehetőségeket kiaknázó emberformáló praxis beépült az ősemberek élettevékenységébe, igen kedvező társadalompedagógiai háttér képződött a gyermekekre és a fiatalokra irányuló szándékolt ráhatások számára is. Az életviszonyok elemzése alapján feltételezhetjük, hogy az ember mint *ember* iránti figyelem nemcsak a halottak eltemetésében nyilvánult meg, hanem abban is, hogy a fiatalokat – a vadászatban, a zsákmányfeldolgozásban való *irányított részvétel* (és annak előzetes próbái) útján – az alapvető élettevékenységekbe is bevezették. A természetes nevelődés, az „előmutatás" tehát szükségképpen kiegészült a céltevékenységekbe való irányított beletanulással.

A kevert gazdálkodás és a népesség újratermelésének tudatos szabályozása

Az a specializáció, amely az ősembereket képessé tette a nagyvadak elejtésére, hazaszállítására és feldolgozására, szelekciós előnyből leküzdhetetlen szelekciós hátránnyá változott, amikor a nagyvadak – az éghajlat-átalakulás és az intenzív vadászat következtében – kipusztultak. Bizonyos ősember-populációkban a túlspecializáltság annyira erős és visszafordíthatatlan jellegzetesség lehetett, hogy az új körülmények között képtelenné váltak a túlélésre.

A megváltozott természeti feltételek között azok az ősember-populációk jutottak előnyhöz, amelyek életmódjukat, eszközállományukat, képességstruktúrájukat tekintve kevésbé kötődtek a nagyvadakhoz, amelyekben a biológiai értelemben vett specializáció még nem szilárdult meg, még nem vált véglegessé és végletesen meghatározóvá. Ezek a populációk valószínűleg a perifériákon éltek és „lappangó ágként" léteztek. Számukra akkor nyílt új evolúciós pálya, amikor a nem-specializáltságból fakadó előnyeiket akadálytalanul érvényesíthették.

A kevert gazdálkodásra való áttérés valóban sok előnnyel járt. A komplex gyűjtögető-vadászó-halászó gazdálkodás tette lehetővé, hogy kisebb eltartóterületen többen éljenek meg, mivel

– egyszerre több élelemforrást vontak be a táplálkozási körbe,

– egyszerre többféle élelemszerző tevékenységet alkalmaztak,
– a táplálékszerzés intenzitását – elsősorban az új, összetett szerszámok felhasználásával és a csoportszervezettség növelésével – állandóan fokozni kényszerültek.

A társadalmi szervezettség erősítését legalább két ok sürgette. Az egyik: az élelemtermelés komplex és (viszonylag) intenzív jellege, ami bonyolult együttműködési viszonyokat és hatékony koordinációt feltételez. A másik: a megnövekedett és mind differenciálódottabb csoport, amely egy adott létszámhatáron és szerkezeti tagoltságon túl megszűnik *kontaktusos egység* lenni. A csoport tagjai között az állandó, közvetlen érintkezés egyre nehezebbé és egy ponton túl egyre lehetetlenebbé válik.

A korábbi kis létszámú ősemberi közösségekben a reáltevékenység mimetikus reprodukciója még kielégítette a kommunikációs szükségleteket, mert a közösség tagjai szinte folytonos érintkezésben voltak egymással. A megnövekedett és sokszorosan tagolt területi-rokonsági csoportban ez a kommunikációs rendszer szükségképpen és kikerülhetetlenül csődöt mondott. Ahhoz ugyanis, hogy a főképpen látható jelzés mindenki számára ugyanazt a jelentést idézze fel, ugyanazon életközösségen belül átélt *közös élményekre* van szükség.

A mimetikus reprodukció részben független, részben pedig közvetlenül függ a reáltevékenységtől: *a reáltevékenység stilizált jelzése* nem fogalmak, hanem *képzetek* segítségével reprodukálja azt. Mind a jelkibocsátás, mind a jelvétel a közvetlenül érzékelhető fizikai és bioszociális-szociokulturális térhez – az ősemberi közösség látóteréhez – van kötve. Ezért csak akkor érthető, ha *emlékeztet* a jelzett tárgyra, egyedre vagy eseményre.

Egy olyan területi-rokonsági csoportban, amelynek a létezése és élettevékenysége már nem fér bele egyetlen *látótérbe*, a kommunikációs rendszer csak akkor töltheti be az együttműködést szervező és tudatosító funkcióját, ha (1) képessé válik a valóság fogalmi tükrözésére, (2) a jeladás-jelvétel a szituáció mimetikus felidézése nélkül is lebonyolítható. Az utóbbi azt jelenti, hogy megszűnik a jel és a jelzett dolog között a *felismerhető kapcsolat* követelménye. Ehhez radikális fordulatra volt szükség. A jelrendszer alapjává nem a látható, hanem a hallható jeleket kellett tenni. (Itt csak a dominanciát hangsúlyozzuk; valójában minden élő kommunikációs rendszer különféle – látható, hallható stb. – jelek bonyolult szövevénye.) A fordulat lappangó lehetősége már a mimetikus reprodukcióban benne rejlik, a mimézis mozgás- és hangeffektusok keverékformája.

A verbális kommunikáció kialakulása, rendszerré fejlődése úgy képzelhető el, mint a mozgás és hangjelzés fokozatos differenciálódása a mimetikus reprodukción belül. A hangjelzések eleinte csak tagolják, nyomatékosítják a mimetikus reprodukció bizonyos csomópontjait, szakaszhatárait. Később a mind szorosabbá vált asszociatív kapcsolat alapján kísérik, kiegészítik, végül *helyettesíteni is tudják* a mimetikus jelzés elemi egységeit.

Igen csekély annak a valószínűsége, hogy a verbális emberi kommunikáció közvetlenül az állati hívójelekből fejlődött ki, nemcsak a beszédképzésre alkalmas szervek, hanem a kommunikációs tapasztalatok hiánya miatt is.

Ezen a téren éppúgy szükség van újításokra és felfedezésekre, mint például a technika és a technológia fejlesztésében.

Az a közvetítő mozzanat, ami az állati hívójeleket és a verbális emberi kommunikációt történetileg és ontológiailag összeköti, egyszersmind el is választja: a specifikusan emberi tevékenység. *A tagolt kommunikáció előzménye és alapja a tagolt tevékenység.* A kettő közötti genetikus és strukturális összefüggést a következő összehasonlító táblázattal szemléltetjük (3. táblázat).

3. táblázat. A tagolt kommunikáció és a tagolt tevékenység közötti összefüggés

Reáltevékenység, mimézis	Önálló beszédtevékenység
tevékenység	közlemény
cselekvés	mondat
művelet	szó, szószerkezet
mozdulat	hang, hangcsoport

A verbális kommunikációnak semmivel sem pótolható szerepe van a társadalmi szervezettség növelésében és az emberi kapcsolatok alakításában. Mindez az előemberi konkrét-érzéki, az ősemberi konkrét-szemléletes gondolkodással szemben az *elvont-fogalmi* gondolkodás gyors és széleskörű térhódítását jelenti. A cro-magnoni ember kezd univerzálissá válni abban az értelemben, hogy tudatos átalakító tevékenységét kiterjeszti az élet minden lényeges területére: kevert gazdálkodást folytat, bonyolultabb szerszámokat készít, folyamatos verbális kommunikációt valósít meg, a technikai munkamegosztás elemi formáit alkalmazza, vallási képzetei és szertartásai, művész hajlamai és produktumai vannak stb. Ez nemcsak a „termelés" diadala, hanem a verbális kommunikációval megalapozott és gerjesztett absztrakció diadala is.

A tudatos átalakító tevékenység azonban nemcsak a dolgok termelésére, hanem a nemzedékek újratermelésére is kiterjed. Az antropogenezis ugyanis nem a fogalmi gondolkodást tükröző verbális kommunikációval „zárul", hanem azzal, hogy a tudatos társadalmi szabályozás az emberi-társadalmi lét újratermelésének mindkét döntő szférájába behatol. A tárgyak termelése mellett, az „emberek termelése" is a tudatos társadalmi aktivitás tárgyává válik. Az antropogenezis tehát az *egyetemes termelés* megvalósításával „zárul", hiszen az ember differencia specifikája, hogy *egyetemesen termelő* természeti-társadalmi lény.

Arra, hogy a társadalom érdekeit szolgáló tudatos szabályozás a nemzedékek újratermelésére is kiterjed, két perdöntő bizonyíték van:

1) a területi-rokonsági csoporton belüli szexuális érintkezés tabuval nyomatékosított tilalma (mindegy, milyen „ideológiával" vezették be, az intézkedés társadalmi következményei a fontosak),

2) a beavatási szertartás és a beavatásra való intenzív felkészítés bevezetése.

Ami a beavatást (és előkészületeit) illeti intézményes felkészítésre akkor kerül sor, amikor a felhalmozott társadalmi tapasztalatok *közvetlenül* – a természetes nevelődés, a céltevékenységbe való beletanulás útján – *elsajátíthatatlanokká* válnak. Közvetítőkre és

közvetítésre van tehát szükség. A közvetítők: az „avató ember”, a közvetett tapasztalatok átadására alkalmas nyelv, a társak. A közvetítés: a „titkok” és a gyakorlati fogások átadása az elkülönített helyen, a meghatározott időben, felnőtt irányításával folytatott „kioktatás”, „bemutatás” és „gyakorlás” segítségével.

A beavatás, kulturális földrajzi mutatók szerint a természeti népeknél általánosan alkalmazott eljárás volt. A felnőtt életbe, a társadalomba való bevezetés e kvázi-intézményes formája sokmindent megelőlegez a későbbi intézményes nevelésből:

- a felkészítés tudatos, célirányos,
- felnőttek közreműködését igényli,
- a foglalkozás intenzív,
- a felkészültséget nyilvános próbának (társadalmi ellenőrzésnek) vetik alá,
- a próba követelményei többé-kevésbé összhangban vannak az élet várható megpróbáltatásaival,
- a sikeres próba megváltoztatja a fiatal szociális státuszát, a gyermekből társadalmilag elismert felnőtt lesz (aki jogosult nemcsak az ezzel együttjáró névcserére, hanem a szerepcserére is).

A beavatás azonban nemcsak abból a szempontból határkő, hogy kialakul az intézményes nevelés ősformája. Határkő abból a szempontból is, hogy az antropogenezis betetőzése, tényleges lezárulása, a tudatos, egyetemes értékteremtő aktivitás kiterjesztése a „dolgok termelésén” kívül az „emberek termelésére” is. Külön is említésre méltó esemény, hogy a társadalmi figyelem ezúttal a felnövekvő nemzedék *szociális minőségére* is kiterjed.

Kitérő és részösszefoglalás: gyökeres változások az antropogenezisen belül

Visszatekintve az antropogenezisen belüli változásokra, megállapíthatjuk, hogy a tudatos élettevékenység – és párhuzamosan, a természeti korlátoktól való függetlenedés – nemcsak fokozatosan, hanem szakaszosan bontakozott ki. Az *előember* megtanulta a szerszámkészítést és az adresszált cselekvésismétlést. Az *ősember* kialakította a nemek és a életkor szerinti munkamegosztást és kifejlesztette a nyitott – de még nem-verbális – kommunikációs rendszert. A *mai ember* cro-magnoni őse képes volt a kevert gazdálkodásra, az összetett szerszámok készítésére, a fogalmi gondolkodásra, a verbális kommunikációra stb. De a legnagyobb jelentőségű vívmánya végül is az *egyetemes termelés rendszerének* kialakítása volt. *Az antropogenezis folyamata tehát azzal zárult, hogy létrejött az ember, mint egyetemesen termelő szociokulturális lény*.

A szakaszonkénti változásokat és „belső fordulatokat” a következő összehasonlító táblázat szemlélteti (4. táblázat).

4. táblázat. Az antropogenezis „belső fordulatai”

	Előember	Ősember	Mai ember őse
Életmód	kisvad-vadászat	nagyvad-vadászat	kevert gazdálkodás
Csoportnagyság	10–30 fő	15–40 fő	50–60 fő
Eszköz	hasított kőeszköz	csiszolt kőeszköz	összetett szerszám
Munkamegosztás	alkalmi feladat	nem és kor szerinti természetes munka-megosztás	technikai munka megosztás
Gondolkodás	konkrét-érzékletes	konkrét-szemléletes	elvont-fogalmi
Kommunikáció	mintaközvetítés tevékenység közben, adresszált cselekvés-ismétlés	a reáltevékenység mimetikus reprodukciója	verbális kommunikáció
Nevelés	természetes nevelődés (benne: „előmutatás”)	természetes nevelődés, a céltevékenységbe való beletanulás	természetes nevelődés, céltevékenységbe való beletanulás (és előkészületei)

A szakaszonkénti eltérések, mint láttuk , az antropogenezis mindegyik fokán mind az előembernél, mind az ősembernél, mind a mai ember ősénél jellegzetesek. A nevelés evolúciójában a következő tendenciák figyelhetők meg:

- a nevelés társadalmi tudatossága korszakról korszakra növekszik,
- ugyanez állapítható meg a nevelő tevékenység intenzitásáról is,
- a nevelés alapformái, a természetes nevelődés, a betanítás-betanulás, a célirányos felkészítés fokozatosan differenciálódnak,
- az ősformák azonban nem egymást felváltó, hanem egymást kiegészítő mozzanatok.

Összegező megállapítások

A nevelés természettörténeti előzményei közé mind a főemlősök evolúcióját, mind az antropogenezist besoroltuk. Az antropogenezis alapvetően természettörténeti folyamat, amelybe ugyan egyre több és egyre „súlyosabb” szociokulturális képződmény illeszkedik, de a befejező szakasz – az egyetemesen termelő ember megjelenése – viszonylag későn, mintegy 40–10 ezer éve következik be. Ez az a világtörténeti pillanat, amikor a

tudatos társadalmi szabályozás nemcsak a közvetlen életfeltételek – az élelem, a ruházat, szállás – biztosítására, hanem a nemzedékek újratermelésére is kiterjed. A természettörténeti múltban számos előfeltétel a későbbi nevelés irányába mutat:

- a tartós és intenzív anya–kölyök kapcsolat,
- a megnövekedett gondozási-nevelési idő,
- a tagolt csoportélet objektív követelményeinek szakadatlanul táguló köre,
- az elsajátítás gyarapodó képességbeli alapjai,
- az elsajátítást kísérő hatások (például a bioszocializáció, a kommunikációs lehetőségek),
- a mindinkább differenciálódó elsajátításformák (az ösztönös viselkedésminta-átvételtől a szándékolt felkészítésig) stb.

A döntő különbség, *bioszociális* elsajátítás és a *szociokulturális* elsajátítás között, úgy látszik *a felnövekvő nemzedékhez fűződő csoportattitűd társadalmi tudatosságában* keresendő. A beavatást és „közmegegyezéses" előkészületeit úgy értékeljük, mint a a nemzedékek újratermelése minőségi szabályozásának talán legelső – sikeres – társadalmi kísérletét illetve kipróbált, bevált, társadalmilag elfogadott formáját.

Tanulmányomban az antropogenezis folyamatát és természettörténeti előzményeit elsősorban azoknak a közkézen forgó műveknek az alapján írtam le, amelyek az irodalomjegyzékben szerepelnek. A gondolatmenet kifejtése közben (terjedelmi és stiláris okokból) többnyire kerültem a művekre való közvetlen utalásokat, inkább arra törekedtem, hogy a tartalmukat asszimiláljam és segítségükkel – ha ez az adott összefüggésben egyáltalán lehetséges –, hiteles helyzetképet alakítsak ki.

Irodalom

Anyiszimov, A. F. (1981): *Az ősközösségi társadalom szellemi élete.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Bence György és Kis János (1972, szerk.): *Munka és emberré válás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Csányi Vilmos (1980): Az evolúció általános elmélete. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csányi Vilmos (1983): A tudat evolúciója. In: Vida Gábor (szerk.): *Evolúció III. Az evolúció és az emberiség*. Natura Könyvkiadó, Budapest.

Childe, V. G. (1968): *Az ember önmaga alkotója*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Clark, G. (1975): *A világ őstörténete*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Darwin, Ch. (1961): *Az ember származása*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Darwin, Ch. (1973): *A fajok eredete.* Magyar Helikon, Budapest.

Elkin, A. P. (1986): *Ausztrália őslakói.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Elkonyin, D. B. (1983): *A gyermeki játék pszichológiája.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Gáspár László (1983): *The first appearance of subject-produktion*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Gehlen, A. (1976): *Az ember.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Horányi Özséb (1978, szerk.): *Kommunikáció. A kommunikáció világa.* Közgazdasági Könyvkiadó, Budapest.

Kardos Lajos (1958): Tanulás és emberré válás. In: *Pszichológiai tanulmányok*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 41–56.

Kardos Lajos (1988): *Az állati emlékezet.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Klix, F. (1985): *Az ébredő gondolkodás. Az emberi intelligencia fejlődéstörténete.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Lawick-Goodall, J. (1975): *Az ember árnyékában.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Leakey, R. E. és Lewin, R. (1986): *Fajunk eredete.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Leontyev, A. N. (1964): *A pszichikum fejlődésének vázlata.* In: Leontyev, A. N. (szerk.): *A pszichikum fejlődésének problémái*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 199–336.

Lipták Pál (1978): *Embertan és ember-származástan.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Lorenz, K. (1985): *Összehasonlító magatartás-kutatás.* Az etológia alapjai. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Lukács György (1965): *Az esztétikum sajátossága.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Marx, K. (1970): *Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Millar, S. (1973): *Játékpszichológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Morgan, L. H. (1961): *Az ősi társadalom.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Morris, D. (1989): *A csupasz majom.* Európa Könyvkiadó, Budapest.

Papp Mária (1974, szerk.): *A nyelv keletkezése*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Passingham, R. E. (1988): *Az emberré vált főemlős.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Piaget, J. (1978): *Szimbólumképzés gyermekkorban.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Révész Géza (1985): A beszéd eredetének problémája. In. *Tanulmányok*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Sapir, E. (1971): *Az ember és a nyelv.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Suchodolski, B. (1964): *A jövőnek nevelünk.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Wilson, E. O. és Bossert, W. H. (1981): *Bevezetés a populáció-biológiába*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Vág Ottó (1979): *A nevelés egyesítése az anyagi termeléssel*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Vértes László (1972): Az őskőkori technika fejlődésének sebessége. In: Bence György és Kis János (szerk.): *Munka és emberré válás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 187–192.

Gáspár László

ABSTRACT

LÁSZLÓ GÁSPÁR: THE NATURAL HISTORICAL ANTECEDENTS OF EDUCATION THEORETICAL PEDAGOGICAL ESSAY BY

The four-part essay deals with the natural historical antecedents of education from a theoretical pedagogical point of view. The first part is a methodological introduction, in which the author justifies why and in what connection he tries to find the antecedents of education between the evulution of primates and antropogenesis. The second parts evaluates the main stages of the evolution of primates (forest, forest-field and field way of living); and their biosocializational consequences. The third part surveys the vital activites of prehistoric man and the ancestor of modern man; as well as the developing process of the early models of education. The forth part comprises some general and pedagogical conclusions drawn from the analysis.

MAGYAR PEDAGÓGIA **95.** Number 1–2. 27–48. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Gáspár László, H–5600 Békéscsaba, Szőlő u. 60/1.

MAGYAR PEDAGÓGIA
95. évf. 1–2. szám 49–58. (1995)

EGY KÖZÉPISKOLÁSOKNAK SZÁNT KÖNYV ÜRÜGYÉN

Nahalka István
Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék

A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt által támogatott munkák közül egyre többnek a végeredményével van alkalmunk megismerkedni. Egyre-másra jelennek meg a tankönyvek, a pedagógiai monográfiák, s más, az iskolai nevelést is segíteni hivatott kiadványok. Tiszteletreméltó ennek a munkának a gyorsasága és a megjelenő művek mennyisége. Természetesnek tarthatjuk, hogy a minden korábbinál gazdagabb termésben elő-előfordul egy-két gyengébbre sikeredett alkotás is. Ez még semmit nem jelent az egész kezdeményezés megítélése szempontjából, ugyanakkor az ilyen esetekben szükséges elemzés, kritika segítheti a további kiadói munkát. Ezzel a „hátsó gondolattal" fogtam hozzá az 1993-ban a Gondolat Kiadónál megjelent, s a PSZM által támogatott egyik tankönyvről alkotott véleményem leírásához. A mű címe: „A természettudományos kutatás menete, módszerei és technikája (oktatási segédlet középiskolások számára)", szerzői: Farkas Gyula és Varga Tibor *(Farkas* és *Varga*, 1993). Az alábbiakban nem csak egy recenzió igényével közeledem a kiadványhoz, a kritika során felmerülő szakmai kérdéseket szeretném kicsit részletesebben körüljárni, amennyire természetesen egy ilyen tanulmány keretei lehetővé teszik.

Az elemzés tárgyául választott könyv – ahogy címében is ígéri, s ahogy az „Előszó" is leírja – a természettudományos kutatás menetét, módszereit és technikáját kívánja bemutatni. A közel 200 oldalas munkában elemzést olvashatunk az alkalmazott- és az alaptudományok kérdésköréről, a tudományos kutatáshoz nélkülözhetetlen információszerzés módjairól, a tudásról, a kutatási módszerekről, a kísérletek tervezéséről, a kísérleti- és mérőberendezésekről, a hibabecslésről, az eredmények értékeléséről és publikálásáról, továbbá szemelvénygyűjteményt, s néhány tételből álló ajánlott irodalmat is találunk a könyvben.

A szerzőpáros művét nem egy pályázati bírálat vagy egy lektori munka igényével fogom kritizálni, vagyis nem térek ki minden részletére, nem írom le, hogy mely elemeket tartom pozitívnak a munkában. Csupán három problémát szeretnék felvetni, amelyek annyira alapvetőek, hogy tulajdonképpen megkérdőjelezik az egész munka értékét, használhatóságát, korszerűségét. Szikár fogalmazásban ezek a problémák a következők:

1) A szerzőpáros egy elavult, indukcionista tudományfilozófia talaján fejti ki elképzeléseit a természettudományokról. A tudományelméletek terén az elmúlt 40–50 évben bekövetkezett változások meg sem érintették az alkotókat.

2) A mű nem ad explicit tudományszociológiai elemzést – valószínűleg ez is baj – de a könyv lapjain implicit módon kibontakozó tudományszociológiai szemlélet szintén elavult, s a tudomány társadalmi folyamatokba való, különösebb konfliktusok nélküli illeszkedésének hamis képét sugallja.

3) A tudósokra és a tudományos közösségekre vonatkozó pszichológiai elemzés szintén, az implicit módon kibontakozó tudósképés tudományos közösségkép azonban rendkívül naív, távol áll a valóságtól.

A mű tudományfilozófiai szemlélete

Mint a tanulmány bevezetőjében már leírtuk, a mű egy túlhaladott, indukcionista tudományelmélet talaján áll. Ez az elképzelés arra épül, hogy a tudományos kutatás kiindulópontja az előítéletmentes, elméletfüggetlen megfigyelés, kísérlet, mérés, s az így összegyűjtött ismeretek feldolgozása, a tudományos ismeretek csúcsát jelentő elméletekhez elemzés, általánosítás és absztrakció útján jutunk el. Ez az indukcionista, vagyis a folyamatok középpontjába az indukciót állító tudománykép lényege, amelynek messzemenő következményei vannak a tudományos folyamatokról való gondolkodásra vonatkozóan. Mindenekelőtt: az induktív felfogás hívei logikailag igazolhatóknak tartják a tudományos elméleteket, s e gondolkodásmód szerint az igazolás legfőbb módszere a megerősítő kísérlet, az empíria. Az az elmélet, ami nem ellenőrizhető és nem igazolható a megfigyelésekkel, kísérletekkel, gyakorlatban az nem érdemli meg a „tudományos" jelzőt. Az indukciós szemléletben lehetséges, sőt követelményként fogalmazódik meg a minden előítélettől, előzetes elgondolástól mentes megfigyelés és kísérlet, amit semmiféle elméleti megfontolás nem befolyásolhat. Az elfogulatlan kutatónak ki kell zárnia magából minden elméletet, ha kísérletet tervez és hajt végre. Ebben a felfogásban a tudomány fejlődése nem más, mint szakadatlan ismerethalmozás és eközben mind általánosabb és általánosabb elméletek létrehozása. Az új elmélet mindig magába foglalja a régit, a jelenségek nagyobb körére kiterjedve. A hipotézis nem más, mint a még be nem bizonyított elmélet. Az elméletek úgy születnek, hogy a felhalmozódó ismeretek általánosító hipotéziseket indukálnak, amelyek az empíriára alapozott bizonyítási eljárásban válnak elméletté. Lényegében ez a felfogás uralta *Francis Bacon, John Stuart Mill* tudományszemléletét (hogy olyanokat említsünk, akik a természettudományos nevelés irodalmában is gyakran szerepelnek), illetve a XX. században az induktív elképzelés a logikai pozitivisták programjában vált meghatározó tényezővé.

Századunkban azonban – s nem is a közelmúlt fejleményéről van szó – megszületett e ma már naívnak nevezhető indukciós tudományfelfogás alapvető kritikája. Elsősorban *Karl Popper*, *Lakatos Imre* és *Thomas Kuhn* voltak azok a tudományfilozófusok (a sok lehetséges névből ismét csak a természettudományos nevelés szakirodalmában leggyakrabban szereplőket említve), akik intellektuális fordulatot hajtottak végre a tudományelméletek terén. Az indukcionizmust tagadó elméletek ter-

mészetesen nem mindig kompatibilisek egymással. Az elképzelések közül mára már több is túlhaladottá vált, s a tudományfilozófia további fejlődése során egyes elgondolásokról kiderült, hogy nem jól írják le a valóságot. Bármennyire is különböznek egymástól a „perlekedő" modern tudományelméletek, van néhány pont, amelyekben a tudományfilozófusok többsége egyetért. Ezek pedig élesen szembenállnak az előzőekben az indukciós felfogás jellemzőiként leírtakkal. A korszerű tudományfelfogások nem fogadják el, hogy minden új elméleti ismeret megalkotásának kiindulópontja a megfigyelések és kísérletek halmaza. Vigyázat, nem azt állítják, hogy az empíria, a „természet faggatás" nem fontos. Természetesen nem számíthat komolyabb figyelemre az olyan tudományelmélet, amely nem ismeri el a megfigyelés, a kísérletek, vagyis a gyakorlati kutatómunka jelentőségét. A fordulatot hozó tudományelméletek csak azt tagadják, hogy egyirányú út vezet az empíriától az elméletekig. Ehelyett azt tanítják, hogy a tudomány fejlődésének folyamata bonyolultabb, már a megfigyeléseket, a kísérleteket is bizonyos elméleti háttértudás birtokában végezzük, már a kérdéseinket is egy elmélet fogalomrendszerét használva fogalmazzuk meg, s a választott módszereink is az elméleti kontextus által meghatározottak. Vagyis nem létezik elméletfüggetlen megfigyelés, kísérlet és mérés, sőt, úgy tűnik, ez a deduktív meghatározottság alapvető jelentőségű a tudomány fejlődésében. A kutatók jól ismerik ezt az összefüggést, még akkor is, ha nem mindenki gondolkodik el a filozófiai általánosítás lehetőségein. Próbáljuk elképzelni, hogy egy fizikus a CERN részecskegyorsítóban méregdrága kísérleteket elméletfüggetlenül akarna elvégezni! A valóságos kutatómunka ennél sokkal tervszerűbb, sokkal inkább determinált az éppen uralkodó vagy egymással versengő elméletek által. Mindebből az is következik, hogy a megfigyelések és kísérletek funkciója nem az elméletek igazolása a dolog logikai értelmében. Véges számú eset egyébként sem igazolhat egy általános tételt, az új tudományelméletek kidolgozóinak „szent meggyőződése", hogy a logika alapvetően deduktív eszközei (a következtetések logikája) nem alkalmasak induktív eljárásokra, induktív bizonyításra (itt természetesen nincs szó a matematikai indukció egzakt módszeréről). Ezzel szemben a megfigyelések és a kísérletek az elméletek kritikus ellenőrzésének, fogalmi gazdagításának, kibontásának, s végső soron a megcáfolásuknak (falszifikációjuknak) az eszközei.

A tudomány logikája tehát, döntően deduktív! Az ismeretek nem csak egyszerűen akkumulálódnak, egy-egy új elmélet a régebbi tapasztalatokat „átfesti", más kontextusba helyezi, vagyis egy-egy új elmélet születésekor egész ismeretrendszerünk átalakul. Mivel az elméletek logikai értelemben nem igazolhatók az empíria által, vagyis a logikai pozitivisták programja nem kivitelezhető, ezért nem beszélhetünk „egyelőre még nem igazolt" elméletről, vagyis az induktív szemlélet szerinti hipotézisekről. A valóságos kutatómunkában a hipotézisek nem az elméletek kezdő fázisát jelentik, hanem a kutatás keretéül szolgáló elmélet valamilyen, a gyakorlatban ellenőrizhető következményét. Vagyis a hipotézis nem a rendkívül kreatív, csak nagyon keveseknek megadatott elméletépítő munka terméke, hanem a sokszor nagyon is hétköznapi, elméletirányított tevékenységé, *Thomas Kuhn* (1984) szavaival élve a normál tudományé. Amikor *Einstein* megalkotta az általános relativitáselmé-

letet, akkor nem hipotézist állított fel, hanem egy elméleti rendszert. Az általános relativitáselmélet alapján azonban megfogalmazható a Merkur perihéliummozgásának „rendellenessége", vagy a csillagok fényének a Nap közelében történő irányváltozása, mint hipotézisek, amelyeket a konkrét mérések igazolnak.

Maguknak az elméleteknek a keletkezése bonyolult folyamat, s talán e kérdésben térnek el egymástól a legélesebben a tudományelméletek. Bizonyosan fontos szerepet játszik ebben az éppen uralkodó elmélet kritikus vizsgálata és falszifikációja (*Popper*), vagy az egymással versengő elméleteknek, mint kutatási programoknak a megmérettetése (*Lakatos*), illetve a régi elméletben (paradigmában) jelentkező anomáliák, ellentmondások nyomán létrejövő tudományos forradalom, az új paradigma tudományos közösség általi elfogadása (*Kuhn*, 1984). Bárhogyan is legyen, az induktív magyarázat, az elméletek konfliktusmentes egymásra és egymásba épülésére alapozó elképzeléshez képest a modern tudományelméletek valósághűbb, plasztikusabb képet nyújtanak a tudomány fejlődéséről (erről a tudománytörténeti elemzések nyújtanak meggyőző bizonyítékokat).

Ezen nagyon vázlatos ismertetés után nézzük meg, milyen tudományelméleti talapzaton áll a *Farkas-Varga* szerzőpáros könyve! A tudományfejlődés induktív felfogása végigvonul az egész művön, jónéhány ponton explicit módon is megjelenik. A 17. oldalon például ezt olvashatjuk: „A társadalom és a tudomány fejlődése során az ember egyre több és több jelenség mibenlétére derített világosságot, és fokozatosan egyre inkább sikerült rendszerbe foglalni az anyag mozgástörvényeit." Vagy máshol, az 51. oldalon: „Elméletet úgy dolgozunk ki, hogy megismerünk, feltárunk tényeket, keressük közöttük az összefüggéseket (például ok-okozat), majd megpróbáljuk igazolni ezeket. ... Az elmélet tehát tapasztalatilag és elméletileg szerzett ismeretek elvont általánosítása." Igazán egyértelmű leírást az alapokat meghatározó tudományszemléletről azonban a kutatás módszereiről szóló fejezetben olvashatunk: „E bonyolult folyamatban [a tudományos megismerésben – N.I.] első lépés a tények megállapítása – megfigyelés és kísérlet útján. A tények megállapítását követi a megfigyelt jelenségek leírása (a matematika segítségével), majd ezek alapján az elmélet felállítása, a régi és az új elmélet összevetése, s közben a szerzett új ismeretek gyakorlati ellenőrzése. A megismerés útja tehát a jelenségek közvetlen tanulmányozásától vezet a lényegükhöz, a belső, rejtett törvények megismeréséhez, miközben minden lépést a gyakorlat segítségével ellenőrzünk." (69. o.) A könyvben az ezután következő lapokon ennek az indukciós szemléletnek kifejtését, részletezését olvashatjuk. Leírja az általánosítás menetét, az ok-okozati viszonyok keresését. A szerzők ugyan nem foglalkoznak kiemelten az előítéletmentesség, az elméletfüggetlenség kérdésével, a 72–73. lapokon olvasható elemzés azonban többször is említi a megfigyelő, kísérletező szubjektum problémáját, s a könyvben másutt is találkozunk az elfogulatlanság, a tárgyilagosság abszolutizált igényével. Ezekből a szövegrészekből szinte sugárzik az előzetes megfontolások kizárásának igénye.

Elemzésünk szempontjából szimptomatikus az, ahogyan a szerzőpáros a hipotézisek funkcióját kezeli. A könyvben egyértelműen az induktív tudományszemléletnek megfelelő hipotézisfogalom kap helyet. Ezt jelzi az „elmélet" fogalmának a kö-

rülírása is az 51. lapon, vagy a kutatási módszereket taglaló fejezetben a 71. lapon. Ez utóbbi helyen a hipotézis mint a tudományos megismerés második, a tények felhalmozását és rendszerezését követő lépése szerepel. De külön alfejezet is szól a hipotézisalkotásról, ahol többek között ezt olvashatjuk: „Minden elmélet átment a hipotézis fázisán, és csak az ellenőrzés után vált elméletté." (84. o.) Mint látjuk ez a felfogás éles ellentétben áll a korszerű tudományfelfogásokkal. Az idézet egyben arra is jó példa, hogy a szerzők a tudományos elméleteket a kísérletek, megfigyelések eredményei alapján igazolhatóknak tartják, hiszen így alakulnak át hipotézisekből valódi elméletekké. Ez az „igazolhatóságelmélet" (*Lakatos Imre* kifejezésével élve: „justificationism") végigvonul az egész művön.

Talán ennyi példa is elég annak belátásához, hogy az elemzett mű valóban induktív tudományelméleti alapokon áll, vagyis olyan szemléletet tükröz, amelyet a tudományfilozófia már jó ideje levetkőzött. Őszintén meg kell mondanunk, hogy a hazai természettudományos nevelésben sem tört még utat magának a korszerű tudományfelfogás. Ha alakítunk egyáltalán az iskolában valamilyen tudományképet, akkor az egyértelműen induktív megalapozású. A tudományfilozófiai eredmények pedagógiai következményeinek feltárása hazánkban ma még el sem kezdődött, s a fejlett országokban is csak a '70-es és a '80-as évek (nagyon fontos) fejleménye. A szerzőpáros és a kiadó felelőssége ettől függetlenül is óriási. Úgy vélem, ma már nem szabadna olyan művet megírni és kiadni, ami a tudomány kérdéseivel foglalkozva nem támaszkodik a tudományfilozófia általánosan elfogadott felismeréseire. Ha nem is nagy számban, de ma már magyarul is hozzáférhető néhány mű, amely részletesen tárgyalja a kérdést (*Fehér* és *Hársing*, 1977; *Kuhn*, 1984; *Bence*, 1990). Ezek közül *Kuhn* könyve akár a javasolt irodalmak között is szerepelhetett volna, hiszen stílusa, részletes kifejtése miatt valószínűleg a középiskolás korosztálynak is ajánlható.

A tudomány társadalmi szerepéről alkotott kép

A szerzőpáros művéből egy olyan tudomány képe bontakozik ki, ami a történelmi időtől és társadalmi berendezkedéstől függetlenül ellentmondásmentesen illeszkedik a társadalom intézményrendszerébe és feltétel nélküli, mindig óriási hajtóerőt jelentő kiszolgálója a társadalmi fejlődésnek. A modell nagyon egyszerű. Egyrészt adott az emberiség örök kíváncsisága, megismerésvágya, továbbá a gyakorlati életből származó feladatok, „megrendelések", amelyek hatására beindul a tudomány magas szinten intézményesített, szabályokkal körülbástyázott gépezete, s a végeredményt a társadalom több-kevesebb idő múlva, nagy megelégedéssel alkalmazhatja. Ebből a modellből csak azok a legfontosabb mozzanatok maradtak ki, amelyek elsősorban jellemzik a társadalom és a tudomány viszonyát. Ez a modell például:

- nem tartalmazza a tudományos problémák társadalmi folyamatokban – nem csak egyszerűen a technikai szükségletekben – gyökereztetettségét,
- nem ad számot a folyamatot meghatározó döntésekről, azok motivációiról, intézményi hátteréről,

– nem tükröződik benne az érdekek, érdekcsoportok meghatározó szerepe, nem kapunk választ arra a szükségképpen felmerülő kérdésre, hogy van-e egyáltalán autonómiája a tudománynak, s ha igen, akkor ez milyen,
– fel sem merül a tudomány társadalmi alkalmazása ellentmondásainak problémája, nem kapunk választ arra a fontos kérdésre, hogy mennyire felelősek tudományos és technikai folyamatok az emberiség nyugtalanító problémáinak kialakulásában, s hogyan kezeljük a közvéleményben mindezek kapcsán formálódó tudomány– és technikaellenességet,
– nem foglalkozik a modern tudományos kutatómunka etikai problémáival sem (az emberi genom manipulálása, állatkísérletek, új fegyverek kifejlesztéséhez vezető kutatások stb.).

A műben kibontakozó tudománykép tehát nem képes integrálni az alapvető viszonyokat a tudomány – társadalom viszony szempontjából, pedig természettudományos kutatások iránt érdeklődő középiskolásainkat vagy már most izgatják ezek a kérdések, vagy fontos nevelési feladat lenne ennek az érdeklődésnek a felkeltése és kielégítése.

A tudomány – társadalom viszony valódi, ellentmondásos jelenségeinek ilyen mértékű figyelmen kívül hagyása természetesen nagyrészt érthető. A mi társadalmunkban a közvéleményt általában, de az oktatás szemléletét is nagymértékben befolyásolja egy illuzórikus, idealizáló felfogás a tudomány társadalmi szerepéről. A valóságos döntési viszonyok az érdekek, a hierarchikus rendszerek szociológiai feltárása és valósághű bemutatása nem érdeke sem a döntéshozóknak, de a hierarchikus rendszerben elit pozícióba került kutatók rétegének sem. Ha csak a Magyarországon működő tudományos kutatási pályázati rendszer ellentmondásait, a döntésekben meghatározó szerepet játszó személyi kapcsolatokat elemeznénk, akkor a naív, idealisztikus kép azonnal széttörne. S akkor még semmit sem szóltunk a tudomány finanszírozásáról, a bruttó nemzeti termékből kutatásra fordított hányadról, a szervezeti rendszer jelentőségéről, a tudományos eredmények publikálásának nehézségeiről.

A szerzőpáros könyvében néhol egészen zavaros leírásokat találunk a tudomány társadalmi szerepével kapcsolatban. Ilyeneket olvashatunk például: „...az alkalmazott tudomány tárgykörébe tartozó kutatások nagy hatással vannak a társadalmi fejlődés alapvető irányvonalának kialakítására is. Arról van ugyanis szó, hogy minden társadalmi – politikai közösségnek megvan a maga sajátos, másokénál előnyösebb fejlesztési koncepciója. Ezeknek az előnyöknek a felismerése eleve meghatározza a fejlődés hordozóit és a fejlesztés fő irányvonalait. Az ilyen irányú kutatások jelentősége még nagyobb a megnövekedett társadalmi érdekeltség miatt.” (25. o.) Azt hiszem nem kell sokáig bizonygatni, mennyire értelmetlen, zavaros ez a szövegrészlet. Továbbá úgy vélem, bajban lennének a szerzők, ha közelebbről kellene meghatározniuk az itt szereplő, „a társadalom fejlődésének alapvető irányvonala”, „társadalmi – politikai közösség”, „a fejlődés hordozói”, „társadalmi érdekeltség” fogalmakat. A demokratikus társadalmakban általában nem csak egy fejlesztési (gondolom kutatásfejlesztési) koncepció létezik, hanem több, egymással versengő és még hatásaikat is gyakran egyszerre kifejtő koncepció. Az, hogy minden társadalomnak van egy, másokénál előnyösebb fejlesztési koncepciója, egyszerűen logikai képtelenség. Az

„előnyöknek a felismerése” még sohasem határozta meg a fejlődést stb. Lehet, hogy ez már szőrszálhasogatás, s talán túl aprólékosan foglalkozunk egy kiragadott szövegrész nyelvi, logikai és tartalmi hibáival. A műben sűrűn előforduló, hasonló szövegek azonban hozzájárulnak a tudomány – társadalom viszony lényegének fent már elemzett elrejtéséhez, másrészt alapvető kritikával kell kezelnünk azt a tényt, hogy ebben a középiskolásoknak szánt tankönyvben helyet kaphattak ilyen zavaros megfogalmazások. De nézzünk egy másik példát is a zavaros szövegezésre: „Az eredmények gyors felhasználása gyors nyereséget eredményez, s ez az alkalmazott tudományt szerte a világon népszerűvé tette. Egyes társadalmi – gazdasági rendszerek emiatt elsősorban az alkalmazott tudományokra, sőt mi több, a kutatási és fejlesztési eredményekre összpontosítanak.” (26. o.) Mit jelent vajon az alkalmazott tudomány „népszerűsége”? Hogyan lehet az eredményekre „összpontosítani”, s hogyan tudják ezt tenni az „egyes” társadalmi-gazdasági rendszerek?

Figyeljük meg a következő idézetben a politikai rendszer és a tudomány kapcsolatának végletes leegyszerűsítését, ami már valójában e kapcsolat lényegének meghamisítása: „Az olyan országokban, ahol a kormányzatnak van elképzelése a jövőről, és ehhez egy határozott fejlesztési terv is kapcsolódik, a kutatási témák és a velük kapcsolatos tényezők megítélése könnyebb a tudósok számára. Az olyan országokban, ahol a kormány nem »hisz« a kutatások tervezésében, egyedül a tudósra hárul a döntés felelőssége, amit vállalnia kell.” (26. o.) Az okos, jó kormány elintézi a tudomány fejlesztési irányainak kijelölését, ilyenkor nincs semmi probléma, ha ez nem így lenne, akkor sincs nagy baj, mert tudósaink majd helyettesítik a kormányt. Erre mondják azt pestiesen, 'nemhogy ez, de még az ellenkezője sem igaz'.

Ne szaporítsuk tovább az idézeteket, talán ennyi is elég volt arra, hogy a mű tudományszociológiai szemléletét megvilágítsuk, bemutassuk azt a hamis tudományképet, ami a szöveget jellemzi.

A témával összefüggésben még egy tényezőről kell szólni. Egy tankönyv esetében nagy jelentősége van a stílusnak. A műben a tudomány – társadalom viszony kérdésében a megfogalmazások a műben hamisan patetikus színezetűek, még a stílus is valamilyen „éteri” tudományképet akar alátámasztani. Az ember megismerési vágyának társadalmi kontextusból való kiemelése, a tudósok közösségeik döntésében játszott szerepének túlértékelése, a folyamatok, a döntések, a működés, a szervezet idealizálása, mindezeknek „lila felhőkbe csomagolt” megfogalmazása alapvető eszköze a valóságos folyamatok elkendőzésének. A hamisan patetikus megfogalmazásokra bárki találhat számos példát a szövegben.

A könyv olvasása során kibontakozó tudósképA szerzők nem foglalkoznak explicit módon a tudományos kutatás, a „tudósember” pszichológiájával. Valószínűleg nem tekintették feladatuknak. Döntésük érthető, a téma feltehetőleg nem tartozik szorosabb érdeklődési körükbe. A pszichológiai kérdések felvetését azonban azért hiányoljuk, mert a kutató személyisége végülis fontos

befolyásoló tényezője magának a kutatási folyamatnak, a szerzők által elsődlegesen vizsgált jelenségnek. A „megcélzott populáció", vagyis a tudomány iránt érdeklődő tizenévesek nyilván rendelkeznek valamilyen „tudós-képpel", amihez igazítani tudják a tudományos kutatással kapcsolatos elgondolásaikat (bizonyosra vehető, hogy ennek a „tudós-képnek" a formálása, mint nevelési feladat egy fontos érv lenne a témával való foglalkozás mellett).

Természetesen a szerzők is rendelkeznek „tudós-képpel", s ez akarva-akaratlanul megnyilvánul a könyv lapjain. Ez a kép – szoros összefüggésben a tudományelméleti és tudományszociológiai szemlélettel – naív, s esetenként túlzó követelményeket fogalmaz meg, nem igazodik a tudományos kutatók valóságos tevékenységéhez, személyiségéhez. A szerzők valójában kritika nélkül közvetítenek egy széles körben elterjedt, erősen idealisztikus felfogást, bár sehol nem derül ki világosan, hogy elvont követelményekről van-e szó, vagy pedig valóban teljesülő elvárásokról. Nincs szembesítés a valósággal, nem tudjuk meg, hogy a tudósok megfelelnek-e az itt leírtaknak. Az idealizált, s a szerzők által kritikátlanul átvett kép szerint a tudományos kutatókat objektivitás, racionalitás, nyitott gondolkodás, fejlett intelligencia, személyes integritás, közösségi magatartás jellemzi (*Mahoney*, 1979). A könyvben egy helyen megtaláljuk azokat a személyiségjegyeket, amelyekkel a kutatóknak rendelkezniük kell, ezek: „magas szintű intelligencia, átlagon felüli érdeklődés, bizonyos kreatív képességek, önálló ítélőképesség, kitartás, a sikertelenséggel szembeni ellenállóképesség, lelkesedés a megismerés problémái iránt, maximális erőkoncentráció" (12. o.). Mint látható, jó megfelelés van a szerzők által fontosnak tartott tulajdonságok, s az idealizált kép között. Ez még nem lenne baj, ha világossá válna mindezeknek a realitása is. A műben azonban nem kapunk eligazítást.

Ha csak a természettudományos nevelés irodalmát vizsgáljuk, akkor is számos leírással találkozhatunk, amelyek a tudósról kialakított képet, illetve a tudományos kutatók valódi „pszichológiáját" vizsgálják (csak példaként: *Gauld*, 1982; *Martin* és mtsai, 1990). E tanulmányok empirikus vizsgálatok eredményeire alapozva világosan bemutatják a valóságos tudóst. A magas szintű intelligencia bizony nem nélkülözhetetlen előfeltétele a kutatásnak, s a tapasztalatok szerint nem is korrelál annak színvonalával. A tudósemberek is tudnak illogikusan viselkedni még a munkájukkal kapcsolatban is, különösen akkor, ha védekezésre szorulnak az általuk preferált nézetekkel összefüggésben. Az igaznak hitt elmélethez, elgondoláshoz való ragaszkodás gyakran vezet félreértelmezésekhez, esetleg szándékos hamisításokhoz. E merev ragaszkodás eredménye akár vehemens, tudóshoz nem méltó viselkedés is lehet, szemben azzal a feltételezéssel, hogy a tudomány emberei hűvös, nyugodt személyiségek. Egy tudós meggyőződése védelmében lehet önző, harcosan védheti felségterületét. Mindezeket elintézhetnénk azzal, hogy igen, ez így van, hiszen a tudósok is csak emberek. Ez persze igaz, itt azonban mélyebb összefüggések is vannak, s ezért okoz nagy gondot a szerzők immunitása a korszerű tudományelméletekkel szemben. A tudományos kutató „emberi megnyilvánulásai", a kutatás kognitív folyamatának jellegzetességei, a sajátos attitűdök ugyanis nagyrészt megmagyarázhatók a paradigmák (*Kuhn*) vagy a tudományos kutatási programok (*Lakatos*) közötti harcokkal,

a dominancia iránti késztetéssel, vagyis a tudomány valóságos folyamataival. Mivel azonban ez a szemlélet teljesen hiányzik a könyvből, a szerzők, a tudományos kutató „pszichológiája" iránt sem lehettek fogékonyak. Így pedig érthető, hogy miért érvényesül a sorok között egy naiv szemlélet.

A tudományelméleti megközelítés problémái befolyásolják a tudós empíriától való erős függőségének a könyv lapjain kibontakozó szemléletét is. A szerzők szerint a kutatók egy „kötelező szisztéma szerint" (12. o.) dolgoznak, melyben – mint már volt róla szó – az empíriából való kiindulás játssza a döntő szerepet, és alapját jelenti a hipotézisek megfogalmazásának, amelyeket aztán az ellenőrző kísérletek vagy igazolnak, vagy nem. Ha nem igazolja a kísérlet, akkor a kutató elveti a hipotézist, s másikat keres. Ez az elképzelés – túl a már elemzett módszertani tarthatatlanságán – a kutatói tevékenység, a kutatói személyiség leírására sem alkalmas. A tudós „nem könnyen szabadul meg" elméleteitől, pontosabban a tudós közösségek nem szívesen adják föl a jól bevált paradigmáikat. A tudományt szinte megbénítaná, ha a tudósok az első ellentétes tapasztalat hatására elvetnék a nehezen kimunkált paradigmákat. A kísérleteket sokszor meg kell ismételni, az alkalmazott eljárásokat, következtetéseket gondosan kell elemezni, fel kell tenni a rejtett paraméterekkel kapcsolatos kérdéseket, s azt is meg kell vizsgálni, hogy az empirikus kutatás tárgyát képező hipotézis (az általunk és nem a szerzők szerinti értelemben vett hipotézis) valóban következménye-e az elméletnek, hiszen lehet, hogy valami olyasmit cáfolt meg az empirikus vizsgálat, ami nem is következménye kiinduló elméletünknek, vagyis ez utóbbi – egyelőre – nincs veszélyben.

Még egy jellemző momentum. Az elmélettől eltérő megfigyelési eredmények nem közlése mint a tudósi bátorság hiánya jelenik meg a könyvben (72–73. o.). Ez is mutatja, hogy a szerzők a tudósi gondolkodás legfőbb meghatározójának az empíriát tartják, s a paradigmák, az elméletek szerepe másodlagos számukra. Bár voltak példák a tudomány történetében a bátorság hiányára is, az elméletbe nem illeszkedő eredmények nem közlése azonban ma már nem jellemző, s ha elő is fordul, annak oka sokkal inkább a paradigmához való ragaszkodás, mintsem a bátorság hiánya.

* * *

A fentiekben igyekeztünk bizonyítani, hogy a PSZM által támogatott, a tudományos kutatást középiskolások számára bemutató tankönyv tudományfilozófiai, tudományszociológiai és pszichológiai szemlélete túlhaladott, meglehetősen naív, több ponton idealisztikus és a valóságtól távol álló. A mű stílusa igazodik ehhez, megfogalmazásai sok helyen hamisan patetikusak, »lila köd« takarja el a valóságos viszonyokat. A lapokon egy »éteri« tudomány képe bontakozik ki, olyan tudományé, amelyet erős szabályok védenek, amely megfellebbezhetetlen igazságaival erős autoritást harcolt ki magának a társadalomban, nincsenek benne ellentmondások, s „angyalszárnyakat növesztett" emberek végzik áldozatos, önzetlen munkájukat. Ilyen tudomány nincs! A valóságos tudomány nem így működik, nem ilyen a társadalmi helyzete, s nem ilyen emberek dolgoznak benne. Megint csak pestiesen szólva 'a többi stimmel'. Nehezen szánja rá magát az ember végletes következtetések kimondására, itt azonban – azt hiszem – nem tekinthetünk el ettől: ezt a könyvet nem szabadna középiskolások kezébe adni.

Irodalom

Bence György (1990): *Kritikai előtanulmányok*. MTA Filozófiai Intézet, Budapest.

Farkas Gyula és Varga Tibor (1193): *A természettudományos kutatás menete a módszerei és technikája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Fehér Márta és Hársing László (1977): *A tudományos problémától az elméletig.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Gauld, C. (1982): The Scientific Attitude and science Education: A Critical Raeappraisal. *Science Education*, **66**, 1 sz. 109–119.

Kuhn, T. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete* (Társadalomtudományi Könyvtár sorozat). Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Mahoney, M. J. (1979): Psyhology of scientist: An Evaluative Review. *Social Studies of Science*, **9** 349–375.

Martin, B., Kass, H. és Brouwer, W.(1990): Authentic Sciuence: A Diversity of Meanings. *Science Education*, **74**, 5 sz. 541–554.

ABSTRACT

ISTVÁN NAHALKA: SCIENCE EDUCATION AND THEORIES OF SCIENCE

The remarkably high quality of science education in Hungary cannot exempt us from the study of the question, what concept of science we develop in children at school. This concept is outdated in several respects and it does neither match current theories of science nor our understanding of the philosophy of science. Science education in Hungary is dominated by an inductive-empirical concept of science in contrast to modern theories characterised by a more complex view of the relationship between empirical insight and theory on the one hand and an emphasis on deductive processes on the other. The inductive-empirical approach to science shapes not only the developing concept of science in children but also the logic of learning at school, the applied educational strategies and the understanding of children's acquisition of knowledge. Experts and practicing teachers assume that the application of discovering techniques and methods is the ideal strategy in teaching sciences. The structure of classes is determined by the logic of inductive learning: science education is primarily based on the notion that scientific hypotheses are to be verified by empirical evidence. Thus the inductive-empirical approach dominates teaching practice but it is also influential in teacher training and in the literature on the theory of science education. In education, there is practically no trace of the theories of science born in the second half of the 20th c. (Popper, Lakatos, Kuhn, etc.). This claim was empirically justified in the study of 70 Hungarian science curricula of the past years. Current approaches to the theory of science were missing. The relationship of curricula and science is determined by the inductive-empirical approach. Studies related to teachers' and children's as well as course books' and curricula's approach to science have shown the same results in many countries of the world. It is important to change the situation but it is also particularly difficult. We need to reform teaching programs and introduce up-to-date approaches in in-service teacher training. There is also a strong demand for progress in educational research.

MAGYAR PEDAGÓGIA **95.** Number 1–2. 49–58. (1995)
Levelezési cím / Address for correspondence: Nahalka István H–1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19–21.

MAGYAR PEDAGÓGIA
95. évf. 1–2. szám 59–76. (1995)

AZ 1941-ES TANÜGYIGAZGATÁSI TÖRVÉNY

Nagy Péter Tibor
Oktatáskutató Intézet

Az 1941-es – tudomásunk szerint a szakirodalom által eddig nem elemzett – oktatási törvénynek négy olyan momentuma van, mely figyelmet érdemel:

1) Folytatója annak a tanügyigazgatási lépéssorozatnak, mely az 1930-as évek elején kezdődött és szembefordulást jelentett a magyar oktatáspolitika egyensúlyokon felépülő liberális hagyományrendszerével;

2) Minőségi változást jelentett az egyházi autonómia korlátozásában;

3) Reflexiót jelentett arra a kihívásra, mely új – két évtizedig más társadalmi és politikai körülmények között fejlődő – iskolák Magyarországhoz kerülésével merült fel;

4) Puccs-szerű ellenlépést jelentett a két évvel korábban keresztülhajtott honvédelmi tör-vénynek a VKM szféra-érdekeit sértő szakaszaival szemben.

A tanügyigazgatási expanzió kiteljesedése

Az első előzménye a tanügyigazgatás minőségi átalakításának az 1934-es középiskolai törvény volt, mely kísérletként szerepelt arra, hogyan viselkednek a világgazdasági válság után az egyes csoportok, hogy annak nyomán majd tanügyigazgatási törvényt lehessen hozni. Mindenki úgy viselkedett, hogy modellálni lehetett belőle a tanügyigazgatási törvény várható hatását: az egyházak ugyan nem örvendeztek, de nem vállaltak nyílt konfliktust; a tanárok továbbléptek a köztisztviselőség irányába, s ezért hajlandóak voltak feladni valamit a szabadságukból; az értelmiségi elitet a színvonal és gyakorlatiasság jelszavakkal ki lehetett békíteni; a politikai baloldal pedig csak a legdurvább politikai elemet vette észre, azzal kapcsolatban hangoztatta éles szembenállását, s ezzel kizárta magát a politikai vitából (*Hóman Gömbösnek*, OSZK Kt F 15).

A frazeológia és a törvényhozási processzus is jól kialakult: először meg kell puhítani a szakmailag ellenálló csoportokat, kifizetni és megbékíteni őket valamiféle – a politikai pluralizmust, a lelkiismereti szabadságot általában sértő, de egy-egy foglalkozásnak kedvező – intézkedés kilátásba helyezésével, mindenfajta szakértői csoport köztisztviselői arculatának fokozásával. Ezzel meg lehet akadályozni, hogy a szakmai csoportok a politikai ellenzék szakértői bázisává váljanak. Azután egy kerettörvényt kell a parlament elé vinni, ahol hangoztatni lehet, hogy az oktatás egyfelől össznemzeti ügy, másfelől szakmai kérdés és ezzel vissza lehet utasítani mindenféle pártpolitikai ellenérvet.

Harmadik lépésként a szakmai vitákban ellenvéleményüket kimutató tanárokat és tisztviselőket el lehet bocsátani, vagy alacsonyabb beosztásba lehet helyezni, s helyükre fiatalabb vagy kormánypártibb kollégáikat lehet kinevezni. Negyedik lépésként pedig ki lehet bocsátani azokat a rendeleteket, melyek már súlyosan sértik a tanárok érdekeit is, de a már korábban „korrumpálódott", a politikai ellenzékkel kapcsolatokat nem kereső, ellenzéki vezetőiktől megfosztott tanáregyesületek már nem képesek tartós ellenállásra (*Jóboru*, 1963; *Mészáros*, 1989; *Simon*, 1984; *Szabolcs*, 1984.).

A közoktatásirányítás reformja, amelyet az 1935:VI.tc. indított el és az 1941:XII.tc fejezett be, valóban alkalmas volt arra, hogy lényegileg újat hozzon a magyar polgári tanügyigazgatás 1868 óta szinte töretlen hagyományával – amelyet a továbbiakban a pontatlanság veszélyét vállalva liberális hagyománynak nevezünk – szemben.

A magyar liberális hagyomány és megváltozása az oktatáspolitikában az alábbi elemekből állítható össze:

1) Minden lényeges szerkezeti és tartalmi változáshoz törvényre volt szükség – a törvények általában elég részletezőek ahhoz, hogy legalábbis a harmincas évek előtt ne adjanak akárhogyan értelmezhető felhatalmazást a miniszternek rendelet-alkotásra. Az 1935-ös és 1941-es törvény bevallottan kerettörvény, azaz rendkívül széleskörű felhatalmazást ad a rendeletalkotó miniszternek, melynek tényleges következményei és hatásrendszere csak a rendeletek és a gyakorlat révén voltak felmérhetők (*Huszti*, 1942; *Deák*, 1933; *Kósa*, 1942; *Bessenyei*, 1935).

2) A magyar liberális rendszer nem hatolt be a a tanár és tanító szakmai autonómiájába, (még az állami iskolákban tanítókéba sem) az iskolalátogatások, a felügyelet sosem volt olyan sűrű és kiterjedt, hogy nyomást jelenthetett volna a tanár felé, hogy osztálytermi mindennapjait radikálisan átalakítsa. 1935 és 1941 után a rendkívül sűrűvé váló iskolalátogatások, a tanulmányi felügyelők és iskolalátogatók intézményének bevezetése – összekapcsolva számos hihetetlenül részletező normatív minisztériumi utasítással – ezt a függetlenséget megkérdőjelezte (*OKITEK*, 1935. 6–8. o. 10–12. o.; *A püspöki*, 1984; *OL* K 507 10. cs.; *HK*, 1937 235. o. *PML* 117/1936.).

3) A magyar liberális rendszer – erős civil társadalom és erős egyesületi mozgalom hiányában – természetesként kezelte, hogy az egyes pedagógusszakmák a maguk speciális érdekeit az iskolatípusonként elkülönült szakigazgatási gépezetben jelenítik meg. A tanügyigazgatás ágazati elkülönültsége arra is lehetőséget biztosított, hogy az ipar és kereskedelem megjelenítse érdekeit az illetékes szakfőigazgatóságokkal szemben (*A magyar*, 1939; *Baumann*, 1935).

Az 1935-ös törvény, mely területi alapon szervezte át a rendszert, ezt a természetes ágazati érdekképviseletet megszüntette. 1935-ben a tanulmányi felügyelők kinevezése még követte a korábbi ágazati szakfőigazgatók tanácsait, a harmincas évek végén pedig az egyes iskolák, iskolatípusok és a hozzájuk kapcsolódó gazdasági és társadalmi csoportok megkísérelték a minisztérium egyes osztályait meghódítani és így az ágazatiság bizonyos elemeit fenntartani. Ennek lehetőségét az 1941-es tanügyigazgatási törvény megszüntette, mert a tanulmányi felügyelők és iskolalátogatók kinevezését és visszahívását a tankerületi főigazgatók kezébe adta.

1935 előtt a tagoltság nem csak iskolatípusonként, hanem konfliktusfajtánként is eltérő volt. A szakoktatásban a gazdasági erők – vagy legalábbis a gazdaságirányítás erői közvetlenül részt vettek az alkufolyamatban. Minden iskolatípusnak kellett egy saját főigazgató, ha ezeket az erőket nem akarták figyelmen kívül hagyni. A gimnáziumoknál a helyi társdalom legtekintélyesebb polgárai, a tudományos testületek és a szerzetesrendek a tanügyigazgatás partnerei s a tanárok szakmai kompetenciája megkérdőjelezhetetlen – ide kifejezetten tudós, nagy tekintélyű közéleti férfiak kellettek. Sajátos vonatkozásokkal rendelkezett a tanítóképzés és a polgári iskolák igazgatása is. Hogyan is lehetett volna – egy egyensúlyon alapuló rendszerben, mint a dualizmuskoriban vagy a bethleniben – mindezt egy apparátussal kézben tartani?

4) A liberális rendszerben a minisztérium nemcsak az egyes középfokú iskolákért felelős főigazgatókkal, de a népoktatásért felelős tanfelügyelőkkel is közvetlenül – ezáltal értelemszerűen gyengébben – tartotta a kapcsolatot. Ez azt jelenti, hogy a tanfelügyelők csak kevéssé tudtak függetlenedni a helyi társadalomtól. Az elemi iskolázásban az egyházközségekkel és a választott megyei népoktatási albizottsággal, a községi képviselőtestülettel való konfliktusok kezelése volt a tanfelügyelőségek feladata, az iskoláztatási kötelezettség biztosítása, a községi adókból történő finanszírozás sajátos együttműködést igényelt a helyi közigazgatással. 1935 után, amikor a tanfelügyelők fölött ott állt az adott régió ügyeiben jól tájékozódó tankerületi főigazgató, elsősorban nekik kellett megfelelniük. 1941 után a tanfelügyelői hivatalok még erősebben rendelődtek a tankerületi főigazgató alá, velük szemben is kiszélesedett azok fegyelmi jogköre. Ezáltal a megyerendszer jelentőségének csökkenése nem az eötvösi irányban, azaz a helyi társadalom megerősödésének irányában folytatódott, hanem a dekoncentrált szervek létrehozása, a „Gauleiteri rendszer" irányába (*OL* K 507. 10.cs).

1941-ben a minisztériumból a főigazgató kezébe kerülő ügyek, például a vizsgák engedélyezésének letelepítése főigazgatói szintre azt jelzi, hogy míg korábban az irányítás két eszközét – azaz az iskolai oktató munka folyamatának ellenőrzését és a vizsgák ellenőrzését némileg el kívánták választani (azaz utóbbira a miniszter külön felhatalmazása kellett, vagy az engedélyt a minisztérium adta) most e két tevékenység egyesült a tankerületi főigazgató kezében.

5) Az elvi kérdések korábban világosan elváltak szakmai és politikai kérdésekre. A szakmai kérdéseket a minisztériumi szaktanácsok mellett a tanáregyesületek folyóirataiban és a pedagógiai tudományos sajtóban többé kevésbé nyíltan megvitatták, az iskolatípusokkal kapcsolatos elvi döntésekben a szakfőigazgatóságok döntéselőkészítő szerepet játszottak. A minisztérium csúcsán zajló politikai mozgások nem közvetlenül hatottak ezekre a szakmai érdekcsoportokra, elkülönült egymástól a döntések politikai és szakmai szintje. A politikai döntésekért politikai értelemben vállalta a miniszter és a politikai államtitkár a felelősséget: például *Klebelsbergék* a köztisztviselői ösztöndíjrendszernek nem kívántak szakmai indoklást adni.

Az új rendszerben azonban a politikai és a szakmai szféra teljes összemosására került sor. A szakmai álláspontokat politikai álláspontként kezelték, ezért eltérő szakmai koncepciókat nem tűrtek meg. A politikai döntéseket kikényszerített szakmai konszenzussal legitimálták. Ezért a tényleges döntéselőkészítő szakmai viták az OKT plénuma, illetve a

tanáregyesületek folyóiratai helyett a minisztérium által felkért illetékes szakértők között folytak: ennek útja az volt, hogy az illetékes minisztériumi tisztviselő az OKT titkárságán keresztül egy- két szakértőt felkért egy-egy ügy véleményezésére, majd a nyilvánosság mindenféle tájékoztatása nélkül a szakmai vélemények közül kiválasztotta azt, amely a minisztérium hosszútávú igazgatási céljainak megfelelt, illetve amilyet a politikai mentalitás alapján kinevezett minisztériumi középvezetők tőle vártak (*OL* K 592 607.cs.).

Az OKT igen sokfelől rekrutálódott tagsága ezáltal semmiképpen nem láthatta egységben az ügyeket és álláspontokat, az OKT nem válhatott oktatáspolitikai koalíciók képződésének színterévé, viszont legitimálta a minisztérium általa végső soron nem ellenőrizhető döntéseit.

Ugyanakkor mivel az OKT-meghívásos alapon áll össze (1936 óta nem az egyesületek illetve érdekszervezetek küldötteiből) a meghívásokkal a VKM indirekt módon befolyásolni tudja az egyesületek vezetőség kiválasztását. Teljesen nyilvánvaló ugyanis, hogy ezek az egyesületek olyan személyeket fognak megválasztani vezetőknek akiknek egyáltalán lehetőségük van, hogy képviseljék az adott réteg érdekeit (*Kósa*, 1942; *Népnevelési*, 1937).

Ahhoz, hogy az eldöntendő szakmai kérdések körét kiterjesszék, illetve politikai megrendelést követve igazgatási aktussá transzformálják, a minisztérium középszintű igazgatási pozícióiban cseréket kellett végrehajtani, az addigi évtizedes hagyományok szerint pártsemleges bürokratikus gépezet vezérlő pozícióit pártelkötelezett vezetőkkel kellett feltölteni.

Az állam és az egyház viszonya

A liberális rendszerben az iskolafenntartó egyházak – különböző alapon ugyan, de igen kiterjedt autonóm jogokat élveztek.

Az 1935-ös oktatási törvény – a kor kormányzati érvelése szerint, amit meglepő módon a szakirodalom is elfogadott – a katolikus egyháznak megadta ugyanazt az autonómiát, mellyel a protestánsok a XVIII. század vége óta rendelkeztek.

Ez az érvelés valójában azt az összefüggést leplezte, hogy a katolikus autonómia fogalma a XIX. században nem az egyház meglévő hierarchiájának autonómiáját, államtól való függetlenné válását jelezte, hanem azt, hogy amilyen mértékben hajlandó a püspöki kar és a Vatikán a világi katolikus erők bevonására – azaz az alsópapságból és világi hívőkből választott testület elismerésére, olyan mértékig adja meg az állam a függetlenséget a katolikus egyház világi tevékenységének. Ez a XIX. századi, leginkább *Eötvös József* nevéhez fűződő érvelés teljesen koherens: a liberális, népszuverenitáson alapuló állam csak akkor mondhat le például a katolikus oktatásügybe áramló közadók és állami jövedelmek ellenőrzéséről, ha e jövedelmeket legitim, a hívők által választott testület kezében tudhatja. Mi több: a katolikus egyház egész belső szervezetét az iskolaügyi autonómián keresztül kívánták liberalizálni, például 1902-től a kötelezően megszerveződő

választott katolikus iskolaszéket a katolikus autonómia hordozójának nyilvánították (*Lepold*, 1920; *Hanuy*, 1918).

Az 1935-ös szabályozás viszont úgy nyilvánította autonómnak a katolikus egyház iskolaügyét, hogy azért cserébe nem a világi hívők és az alsópapság befolyásának kiterjesztését kérte (ahogy az 1933-ban az egyházon belül újra meginduló mozgások), hanem a tanügyigazgatási logikába való fokozott illeszkedést (*Csizmadia*, 1966. 136-139. o.).

A katolikus püspökségeknek , illetve a katolikus iskolák újonnan szervezett tanügyi főhatóságának „hasonló szíves intézkedés végett" megküldött rendeletek voltaképpen elmélyítették az állam befolyását. Az állam megbízottainak a negyvenes évek elejére sokkal nagyobb befolyásuk lett a most már „autonóm" katolikus középiskolákban, mint tíz évvel korábban. Maguk az autonóm katolikus főhatóságok adták ki – a VKM illetékes ügyosztályának kérésére – az ehhez szükséges rendeleteket. Ennek a postázó szerepkörnek az átengedésével az állam valójában kihúzta a talajt az autonómiát – valódi autonómiát – követelő egyházi körök alól. Úgy tűnik a katolikus hierarchia megkötötte a kompromisszumot az állammal, hogy ne kelljen megkötnie a liberális katolicizmus áramlataival, a katolikus társadalommal (*OL* K 507 81.cs.).

Sajátos módon egyszerre volt cél a szerzetesrendi autonómiák megszüntetése és a nem szerzetesrendi katolikus iskolák kiemelése a katolikus egyház teljes tekintélyével bíró, éppen ezért a tanügyi szférában tevékenykedőknél sokkal kevésbé presszionálható püspökök alól (*OL* K 592 686. cs.).

A katolikus középiskolák főigazgatása az eddigi rendi jelleg megszüntetésével területi jellegűvé vált, három regionális tankerülettel. A három főigazgató között az elnökfőigazgató tartott kapcsolatot, aki a főigazgatóság képviseletét a Katolikus Középiskolai Főhatóságnál illetve a VKM-nél ellátta. A főigazgatói pozíciókat általában egy-egy szerzetestanár szerezte meg (*PPK*, 1938 okt. 4. 15. pont).

Ezzel mindkét autonómia forma végletesen lecsökkent, s a VKM egy olyan szerv elé terjeszthette rendeleteit, kívánságait, mely kifejezetten tanügyigazgatási szerv volt. Hiába voltak maguk a vezetők szerzetesrendi vezetők, hiszen – szemben a korábbi állapottal – már annyiféle katolikus iskola fölött diszponáltak, hogy nem érvényesíthették rendjük speciális szempontjait. Ugyanakkor nem az egyház világi hierarchiájával kellett a VKM-nek totálisan ütköznie. (Ennek igazi jelentősége épp ebben az időszakban növekszik meg, amikor nemcsak a középiskolákat, de a többi középfokú intézményt – például az 1938-tól a fenntartó katolikus egyház akarata ellenére is radikálisan átalakuló tanítóképzőket – is a főigazgatóság alá rendelik be.) (*OL* K 507 82. cs.)

Kérdés, hogy a katolikus püspöki kar miért ment bele ebbe a megoldásba. Valószínűleg azért, mert a másik megoldás, amit az állam követni kezdett, még fenyegetőbb volt. Ennek lényege, hogy bizonyos tekintélyes vezetőkkel, szerzetesekkel jó kapcsolatot alakítottak ki, ezek pozíciókat kaptak a tanügyigazgatásban, s ezért lassan közelebb kerültek a VKM-hez, mint a püspöki karhoz. Ezzel a püspöki kar befolyása a szerzetesrendi iskolákban csökkenésnek indult. Ezzel egyidejűleg rendszeresen előfordult, hogy azok a püspökök akik a VKM szorgalmazására nyerték el hivatalukat, olyan VKM rendeleteket is továbbítottak a fennhatóságuk alatt működő iskoláknak, melyeket a püspöki kar központi iskolahatósága elfogadhatatlannak tartott (*PPK* 1938 márc. 16. 12. p.).

Az alternatíva tehát az volt: az államhatalomhoz való viszony mentén a katolikus egyház egységét áldozzák fel, / a hierarchia egységét és a világiak-klerikusok egységét/ vagy az autonómiából engednek egységesen. Az utóbbit választották (*OL* K 507 81. cs. *PPK* 1938 márc. 16. 12. p.).

A katolikus iskolarendszerben ugyanaz a folyamat játszódik le, mint az állami tanügyigazgatásban. Azaz az egyes iskolatípusok elveszítik önállóságukat, ezzel az egyes csoportok differenciált érdekérvényesítési képességeiket. (Azt az alternatívát, hogy pl. a katolikus tanítóképzőknek külön főigazgatóságuk legyen, elutasították.) A tényleges döntéseket az önálló politikai tényezőtől, a nagyhatalmú püspöki kartól igen távol hozzák, azaz a katolikus középiskolai főhatóságnál, (melynek tagjai félig államsegélyből élő tanárok) mely ráadásul nem is a püspöki karnak az alárendeltje, hanem a Katolikus Iskolai Főhatóságnak, melyben a hercegprímás befolyása kizárólagosan érvényesült.

A reformátusoknál ilyen legfelső szerv a konvent volt, s tanügyi bizottságával elvileg bármikor bármely intézményét megvizsgáltathatta. Valójában középiskolai felügyelői állást a konvent nem tartott fenn, a kormánnyal az egyház kerületek érintkeztek, a kormány a püspököket tekintette az egyházi főhatóságnak. A népoktatási intézetek felettes szerve ugyan a választott presbitérium volt, de hatáskörét az egyházmegye erősen korlátozhatta (*A magyarországi*, 1938; *Szentpéteri*, 1948).

Ennek ellenére míg a katolikus tanügyigazgatás és az állam konfliktusai a hivatalos dokumentumokban nem jelennek meg – legfeljebb egy-egy szerzetesiskola évi értesítőjében – addig a református egyház és az állam ütközései igen: „Ha a kormányzat ... hatalmi szóval erőlteti a magyar közoktatás egyöntetűségét, a református iskolai nevelés és oktatás sajátos karaktere színtelenednék el ... bürokratikus, látszólag nem fontos részletkérdésekre irányuló intézkedések is mállaszthatják iskolaügyi autonómiánkat ...” Mégsem konfliktuskereső a jelentés: „az állami főfelügyeletet gyakorló tankerületi főigazgatóságoknak az állami felügyeleti jog gyakorlásában követett eljárása ellen középiskoláink tanári és fenntartótestületei részéről panasz illetékes egyházi tanügyi hatóságainkhoz nem érkezett.” Ha ez igaz, az annak a jele, hogy azt a számos panaszt, ami a tanügyigazgatás fennmaradt iratanyagából kitűnik egyszerűen nem továbbítják az egyház illetékeseihez, mert az iskolák tudják, e szervek nem tudnak védelmet nyújtani számukra (*A magyarországi*, 1938. 267. o.).

Az állam legfontosabb kényszerítő eszköze az államsegélyek folyamatos manipulálása volt. Az egyre aprólékosabb szabályozás miatt az egyházi iskolák lassan, de folyamatosan növekvő államsegélyre szorultak, s törvény biztosította, hogy az államsegély emelkedésével az állam beleszólási jogai növekedjenek, hogy 50% feletti államsegélynél az állam ugyanazokat a jogokat gyakorolja, mint az állami iskolákban. A fizetéskiegészítő államsegély aránya valamennyi jelentős iskolánál meghaladta az 50%|ot, például Csurgón, Pápán, Budapesten, Sárospatakon, Debrecenben. Az alkuban résztvevők most már nem az állam és az egyházi főhatóság, hanem a pénzt biztosító tanügyigazgatási tisztviselő, a pénzt igénylő „autonóm egyházi” iskolaigazgató lett (*OL* K 507 82. cs.; *OSZK* Kt F 15 56, 959.; *Csizmadia,* 1966. 193. o.).

Az államsegélyesség kvázi kötelező volt 1933 óta a népiskolai szférában, 1934-ben pedig középfokon: hasonlóképpen a harmincas évek elejétől veszi kezdetét a tankönyv-

monopólium megteremtése. A tantervegyesítésre irányuló nyomás eredményeképpen a protestánsoknál az állami tanterv már 1937-ben bevezettetett (*A magyarországi*, 1938. 218. o.).

Az iskolalátogató és tanfelügyelő adatgyűjtéseivel, vizsgálataival, a pedagógusok minősítésével, fegyelmi kezdeményezésével, az igazgatóval szemben az iskolát megfigyelő tanár kijelölésével mélyen belenyúlt az egyházi iskolák autonómiájába.

„Az iskolai törvénykezéssel főként pedig a végrehajtás során kialakuló jogszokásokkal felekezeti iskoláink észrevétlenül államosíttatnak"- vonja le a végső konklúziót a dunamelléki egyházkerület (*A magyarországi*, 1938. 216. o.).

Ezeket a harmincas évek közepén megindult folyamatokat tehát az 1941-es törvény megerősítette. Minőségi változásként a törvény lehetővé tette, hogy a nem állami népiskolákban a választás jóváhagyását gyakorolják az alkalmazásnál a tanügyigazgatás munkatársai.

Ez a szabály – ha mélyebben belegondolunk a magyar állam és egyház viszonyának alapvető megváltozását jelenti. Ugyanis, míg a VKM fenntartja magának a jóváhagyás jogát – azaz 1941-ig – addig ugyan megvalósul az állam és egyház összefonódása, de ezért a miniszter elvileg politikailag felelősségre vonható.

A tankerületi főigazgatónak viszont nincsen politikai felelőssége. Ezáltal a főkegyúri jog gyakorlása felségjogból – amit természetesen a királytól a felelős kormány vett át,- egyszerű közigazgatási aktussá vedlett. Ezáltal a magyarországi egyházak alávetése a közigazgatásnak megtörtént. Kevés ehhez fogható változást találunk a magyar történelemben.

A területi revízió kihívásai

A visszaszerzett területek kérdésében rendeleti úton intézkedni, ez nem volt kevesebb, mint a revízió legfőbb hasznát – új pozíciók teremtése a középosztály számára – az éppen kormányon lévő csoport számára kisajátítani (*KN*, 1941. 291. o.).

A visszaszerzett területeken ezrével szervezett állások, a közigazgatás és a szakigazgatás átalakítása – ebbe a sorba illeszkedik ez a törvény is. A visszaszerzett területekre fokozottan igaz, hogy a társadalmi kontrollt az iskolapolitikából szinte teljes egészében ki kell kapcsolni. A visszacsatolt területek társadalma és iskoláztatási ambíciója ugyanis számos nem kívánatos elemet mutatott a kormányzat szempontjából.

A kisebbségi magyarság minden szomszéd országban – állami gyámkodás hiányában bizonyos önszerveződésre volt utalva. Ez az önszerveződés húsz esztendő alatt felerősítette a civil társadalmat. Nemcsak a gyermekeit iskoláztató társadalom lett öntudatosabb, de az iskolák és a tanárok sem az állami garanciákat keresték és nem ahhoz szoktak hozzá, – mint magyarországi társaik – hogy a fenntartó és fogyasztó laikusok ellenében a „szakértő" tanügyigazgatással kell szövetséget kötni (*OL* K 592 624. cs).

Ugyanakkor az erdélyiek egyes csoportjai a centralizáció fokozását követelték. Az erdélyi felekezeti iskolákban az emelkedő tandíjak mellett nem sikerült elég szülőt talál-

ni, aki hajlandó lett volna odaíratni gyermekét. E felekezeti iskolák kezdték belátni: ha az addig román kormány által ellenőrzött középiskolák is elfogadható szelleművé válnak a helyi magyar középosztály részére, akkor ők csak fokozódó államsegély mellett maradhatnak fenn és ennek árát – autonómiájuk csökkentését – készek voltak megfizetni (*KN*, 1941. 295.).

A magyarországinál lényegesen szélesebb demokratikus jogok ugyan csak Csehszlovákiában voltak jellemzők, de bizonyos fajta pártpolitikai váltógazdálkodáshoz mind a romániaiak és bizonyos tekintetben a jugoszláviaiak is hozzászoktak. Ez a váltógazdálkodás azt jelentette, hogy a felső politikai akaratból bekerült tisztviselő nem az egyetlen és külső alternatívák nélküli kormánypárt bizalmából volt jelen, hanem egy olyan sajátos erőtérben, ahol mindvégig fel kellett készülnie egy pártpolitikai váltásra, amely elitváltással kapcsolódott egybe. Ezáltal a pedagógusok és igazgatók nagyobb mozgástérhez, szabadabb stílushoz szoktak hozzá, mint a *Szekfű Gyula* szavával „neobarokk"-nak nevezhető magyar társadalomban élő társaik (*Kornis*, 1926).

Végül,de nem utolsósorban a helyi magyar elit abban reménykedett, hogy 20 éves „ellenállásuk" jutalmául a visszatérő magyar közigazgatás majd nekik fogja leosztani a pozíciókat. E reményükben keservesen csalódtak, amikor kiderült, hogy a kormányzatnak fontosabb a saját elit hatalmi és állásigényeinek kielégítése, mint a kisebbségi magyarok megjutalmazása (*KN*, 1941. 295. o.).

Az erdélyi ügyek kétféle értelemben is segítették a törvényjavaslat létrejöttét: bürokratikus értelemben az erdélyi és kisebbségi osztályon dolgozó tisztviselők munkájának csökkentése volt a cél, politikai értelemben pedig Magyarország soknemzetiségűvé válásából adódó feszültségek. Ahogy ezt egy képviselő kifejezte: így „már nem bújhat el az oláh", ellenőrizni fogják a nemzetellenes propagandát és „helyi intézkedésekkel lehet a magyar szórványok hóna alá nyúlni", a tanító mozgatásának lehetősége nagyobb mozgásteret biztosított a Dél-Erdélyből jöttekkel kapcsolatban (*KN*, 1941. 296. o.).

Szintén az aktuálpolitikai kihívásokkal kapcsolatos a tanítói politizálás jelensége.

A törvény intenciója szerint az állami tanítókat minden külön indokolás nélkül át lehetett helyezni a tankerületi főigazgató hatáskörében. Ez ebben az időben elsősorban a hungarista tanítókat sértette, hiszen elsősorban ők törekedtek korábban arra, hogy ne egyházi, hanem állami szolgálatban helyezkedjenek el. A miniszter nyíltan ki is mondta: az áthelyezés a politizálás büntetéseként, annak meggátlásaként szolgál (*KN*, 1941. 293. o.).

A honvédelmi nevelés körüli küzdelmek

A tárca relatív súlya sokkal kisebb volt, mint a klebelsbergi évtizedben.

Hóman semmivel sem kevésbé jelentős politikai személyiség, mint *Klebelsberg* volt annak idején, a tárca pozícióvesztését a harmincas évek során tehát nem a kettejük közötti különbségekkel magyarázhatjuk, hanem azzal a sajátos történelmi helyzettel, amelyben Magyarország a harmincas években volt.

a) A húszas években a nemzetközi figyelem középpontjában álló HM helyett egy belpolitikai arculatú tárcának kellett elvégeznie a honvédelmi-propaganda feladatokat. Erre a harmincas években már nem volt szükség, megkezdődhetett a HM expanziója a korábban VKM uralta szférákban is.

b) A revízió irrealitásának korában, a belpolitikai reformtalanság évtizedében a propagandát a hosszú távú elvi álláspontok vezérlésére alkalmas oktatásügyi szférában lehetett hagyni. Amikor a revízió s a jobboldali változások a rendszer struktúrájában küszöbön állottak, ezt már nem lehetett így intézni, napi aktualitássá vált. Így az ideológiai irányítás direkt eszközei léptek előtérbe, a miniszterelnökség sajtóosztálya, a kormánylapok, a Rádió stb.

c) Amikor a bethleni rendszer a köztisztviselők jólétét, képzési igényeit bevallottan társadalmi célnak ismerte el, e cél végrehajtására, tehát a legfontosabb társadalompolitikai célra „rá lehetett állítani" egy tárcát. A harmincas évek végének céljai már sokkal többfélék, mintsem, hogy ez lehetséges legyen.

A tárca relatív súlya szoros összefüggésben volt azzal, hogy az eredetileg a *Gömbös* csoport reprezentánsaként szereplő *Hóman* 1938 végére kiszorult a kultusztárcából.

A *Hóman* helyére lépő *Teleki Pál* ha lehet még súlyosabb személyiség volt, de a tárca súlyának visszaszerzésére neki sem volt sok esélye. Sőt a jobboldal azt is elérte, hogy *Hóman* tárca nélküli propaganda miniszterként a kormány tagja maradhatott, a VKM-, mint „ideológiafelelős" sem volt többé monopolhelyzetben.
Mindenekelőtt a HM hatásköri expanziója fenyegette a VKM-et. A testnevelési órák fokozódó száma a harmincas évek közepétől közvetlenül is HM érdekeket szolgált.

A cserkészetben már 1936 őszén megalakult a Nemzetvédelmi főbizottság élén *Farkas Ferenccel*. 1937. október 1-től a katonai vegyesdandárok gyalogsági parancsnokai vették át a haderőn kívüli szakkiképzés ellenőrzését. 1938 júniusában *Farkasék* próbálták teljesen militarizálni a cserkészetet is, de ez az OIB egyes tagjai részéről bizonyos ellenállásba ütközött, sőt a Magyar Cserkész 1938-as újévi száma pacifista írást közölt. A két szárny önállósodott Nemzetvédelmi Főbizottság és Nevelési Főbizottság néven, utóbbit *Sík Sándor* vezette. Mindennek eredményeképpen a HM a nemzetközi jellegű cserkészet megszüntetésére vett irányt (*Gergely*, 1989. 229–233. o.).

1938 októberében a VKM ellenállást kísérelt meg. Támaszkodhatott egyfelől a hatáskörüket féltő tanügyigazgatás munkatársaira éppúgy, mint az iskoláik erőviszonyait megbomlani látó konzervatív és liberális tanárokra és igazgatókra, a nevelés szellemét féltő egyházi vezetőkre. Különösen szerencsés körülmény volt, hogy a tárca élén egy olyan politikus állt, akit az oktatási szférán kívül is egyértelműen tiszteltek az uralkodó körök és akit jobboldalról is nehéz volt bírálni, hiszen ő volt Európa első zsidótörvényének, az 1920-as numerus claususnak a megalkotója és a harmincas évek végén is a zsidótörvények hívének mutatkozott.

A VKM hangsúlyozta, „A hadierényekre nevelés csak egyik szelvénye a hazafias kötelességre való nevelésnek. ebben az egészben egyetértőleg és szervesen kell beépüljön, nyilvánvalóan a nevelés egyetemes miniszterének közreműködésével és ellenőrzése mellett." A leventeképzést olyan főbiztosra kell bízni, akit a VKM és a HM nevez ki és

munkatársai „főként pedagógus katonák és katonaviselt pedagógusok kell hogy legyenek”. A képzés tartalmát, tananyagát stb. közös rendeletek szolgálják. A leventenevelő állományt pedagógiai szempontból át kell rostálni.

A cserkészetet a levente elitjébe kell beilleszteni, megőrizve annak hasznos vonásait, a cserkészetet is be kellene illeszteni a törvénybe.

A VKM a BM-mel szövetségben a köteles egyenruhaviselést is ellenezte, akárcsak az önkormányzatokra hárítandó terheket, melyek nyilván a helyi oktatási költségvetés rovására nőhetnének csak.

A HM elfogadta a VKM azon kérését, hogy a törvénybe kerüljön be, hogy a leventeképzés a magyar ifjúság nevelésének szerves kiegészítő része. A HM elutasította a cserkészet bevételét és a formaruha kötelezően megmaradt (*Gergely* és *Kiss*, 1976. 163. o.).

A MOVE nyomás alá veszi a kormányt, ne engedjenek a VKM törekvéseknek.

A tárgyalások során a HM kijelentette, hogy a leventekötelesek életkora figyelembe fog vétetni, a gyermekkorban lévő leventék kiképzése megfelelő pedagógiai képzettséggel rendelkező oktatószemélyre fog bízatni. Az egyház vezérszónoka azt kérte, hogy a zárdaiskolásokat és a már végzett növendékeket ne együtt foglalkoztassák. Fontosnak tartotta, hogy a 18 éven aluli fiatalok egyházi hatóságok vezetése alatt álló egyesületekben vegyenek részt. Ezáltal a testnevelési kötelezettség leventekötelezettségé alakult át. Az iskolai tanszemélyzet közreműködésétől a törvény nem kívánt eltekinteni és ebben a vonatkozásban adta meg a VKM-nek a jogot. De hogy mire van szükség, azt továbbra is kizárólagosan a HM diktálta (*Gergely* és *Kiss*, 1976. 171. o.).

1939 szeptemberében megszűntek a cserkészlevente keretek. Ezzel eltűnt a lehetősége annak, hogy kevésbé lehessen teljesíteni az elképzési kötelezettséget. *Farkas*, a cserkészet militarista szárnyának vezetője megállapította: „Semmi esetre sem helyezkedhetünk arra az álláspontra, hogy a cserkészet mozgalom, amelyet bízvást magára hagyhatunk. A magára hagyásnak az lenne a következménye, hogy a cserkészet és leventeintézmény versenyre kelnek egymással, vagy pedig az, hogy a cserkészet teljesen elkülönül a leventeintézménytől.” (*Gergely*, 1989. 234–235. o.)

A helyi katonai vezetők és a cserkészek konfliktusa felerősödött. *Teleki* maga a HM szemében a *Baden-Powel*-i vonalat erősítette.

Teleki miniszterelnöki kinevezése – 1939 februárja – után ismét *Hóman* lett a miniszter – valakit, az egyensúlyhelyzet kedvéért, be kellett vonni a közben megszerveződött jobboldali ellenzék, a Magyar élet Mozgalom vezetői közül – s az 1932–1938-as helyzettel ellentétben most már „saját jogon”, egy jobboldali frakció képviseletében ambiciózusan terjeszthette ki befolyását az új területekre (*Juhász*, 1964. 16. o.).

Az erősen németbarát *Hóman* – azok közé tartozott, akik az ország háborúba lépését, mind jugoszláv, mind szovjet vonatkozásban egyértelműen támogatták (*Juhász* 304, 354), illetve akik a Kállay-féle kiugrási politikát a leghatározottabban ellenezték (*Glatz*) – alkalmasnak mutatkozott tehát arra, hogy visszaszerezzen hatásköröket a VKM-nek a HM-től anélkül, hogy azt a kormányzó és katonai környezete valamiféle liberalizálódásként élné meg. A honvédelmi nevelést a VKM számára csak olyan politikus szerezhette vissza, aki jobboldaliságban, németbarátságban nem maradt el a HM akkori uraitól.

1940 decemberében a cserkészkongresszuson a jobbszárny jutott hatalomra, a zsidókat kizárták. Az ilyen módon megváltozott cserkészet élére *Horthy Telekit* kívánta kinevezni, aki *Béldy Alajossal* egyenrangú lett volna. A cserkészeten belül a „szövetségi" és ezáltal választott szárny összeszorult, a lényegi hatásköröket egyesítő szárny élére személyes vezető került (*Gergely*, 1989. 250–257. o.).

Ezzel előállt az a helyzet, amelyben a HM és a kormányzó zöld utat adhatott egy újabb törvénymódosításnak, de ezt mégiscsak a jobboldal, *Imrédyék* tudta nélkül lehetett előterjeszteni.

A sokak szerint kis jelentőségű törvényjavaslathoz az általános vita után – úgy tehát, hogy arra senki nem készülhetett fel, *Hóman* egy nagy jelentőségű kiegészítést fűzött:

> „Felhatalmaztatik a m. kir. minisztérium, hogy az ifjúság honvédelmi nevelését és a testnevelést egységes vezetés alá helyezze és az e végből szükséges szervezeti és egyéb szabályokat – szükség esetén a fennálló jogszabályoktól eltérően is – rendeletben megállapítsa."

Mindez nem kevesebbet jelent, mint hogy a VKM ellentámadásba ment át. 1941 telén a cserkészet hivatalosan megszakította kapcsolatait a világmozgalommal (*Gergely*, 1989. 258. o.). Az 1942-es költségvetésben a cserkészet a VKM költségvetésébe került. 1942 márciusában *Kisbarnaki Farkas Ferencet* kinevezték főcserkésznek. Az új törvény értelmében 1942 őszén már a VKM járhatott az élen az ifjúság ellenőrzésében, sportegyesületeknél.

A két magas rangú katonatiszt, *Béldy* leventefőparancsnok és *Farkas*, és a két mozgalom rivalizálása gyakorlatilag sosem szűnt meg. Mivel azonban mindkét tárca alapvetően köztisztviselői arculatú, rendközpontú és ideologikus beállítottságú volt, ez a versengés nem jelentette azt, hogy a cserkészmozgalom képviselte volna az uralkodó körök angol barát csoportjának szellemiségét a fiatalság körében. Sőt a versengés éppen a jobbról előzésben nyilvánult meg és így mindkét mozgalom eljutott a szélsőjobbig, mindkét tárca és mindkét szféra legszélsőségesebb erőit maga mögött tudva.

A külső és belső tanügyigazgatás (utóbbiba most beleértve a szakértői kontrollt is) szervezeti és személyi átalakulása egyaránt tanulságos a totalitarizáció szempontjából: az igazgatási kulcspozíciókba politikailag és ideológiailag kiválasztott személyek kerülnek, a szakmai és politikai kompetenciák összemosódnak, a szakmai tanácsadó szervezetek illegitimmé válnak, a szereplők egy része legitimál, más része transzmissziós szíjszerű szerepet kap, a többiek semlegesítődnek. A liberális hagyomány három igen fontos eleme, a szakigazgatási bürokrácia politikamentessége, a szakmai viták politikai vitáktól való elválasztottsága, illetve a tanári, intézményi, helyi és központi kompetenciák elválasztottsága tűnt a semmibe az 1930-as és 1940-es években, és a magyar társadalom gondolkodó része ezen évek tanulságai eredményeképpen három illúzióval lehet még szegényebb: azzal, kiderült, hogy a keresztény nemzeti rendszer megregulázza és saját céljai szolgálatába állítja az egyházakat, hogy a területi revízió a kisebbségi magyarságnak sem hozza meg a paradicsomot, s hogy a „kultúra, az intellektualitás képviseletével megbízott" tárca semmivel sem kevésbé militarista, mint az azt hivatalból követő honvédelmi tárca.

Zárómegjegyzések

Arra az állandó kételyre, hogy milyen mértékig hatolt be az iskola tényleges gyakorlatába az új tanügyigazgatás, az új szellem, csak azt lehet válaszolni: valószínűleg minden korábbinál jobban, hiszen a minden korábbinál nagyobb számban megkövetelt írásos dokumentumok ezt mutatják, s a jelentések valóságtartalmának ellenőrzésére minden korábbinál nagyobb apparátus állt rendelkezésre. Az 1944-ig működő tanáregyesületi folyóiratok uralkodó hangneme általában egy-két éves késéssel követi a tanügyigazgatási tisztviselők stílusát – s az új rendelkezések kifogásolását kb. ugyanennyi időn belül váltják fel a hatékonyabb végrehajtást segítő tanácsok, gyakran ugyanazon tanárok tollából.

Nemcsak a tanáregyesületek „törnek be, hanem a fenntartók – a községek, sőt az egyházak is – belenyugszanak az általuk is felismert burkolt államosítási folyamatba, mely a széles iskolalátogatói jogkörben, az állami tanterv részleges bevezetésében, a tankönyvi pluralizmus leépítésében jelenik meg. Erre lehetőséget az nyújtott, hogy az egyházak inkább elfogadták a nagyobb állami beavatkozást, minthogy akár finanszírozhatatlan méretű iskolarendszerük volumenét csökkentsék vagy akár a gyülekezeti kontroll növekedésébe belemenjenek. Hiába ellenezték sokan a totalitarizációt, a szempontok különbözősége miatt nem jött létre közöttük koalíció. Nem jött létre nemcsak a konzervatív ellenzők és a baloldal szövetsége, ami talán természetes, de az egyéb értelmiségi rétegszervezetek és a középiskolai, felsőkereskedelmi iskolai tanárok szövetsége sem, mert minden értelmiségi erő a kormányzattól várta sorsa jobbrafordulását – akár egymás rovására is.

Korlátozhatta-e végső soron a „mozgalmár” politikai akaratot maga a tárca apparátusa? Nem tette ezt meg. Érzékelte ugyanis, hogy a tárca Klebelsberg-korszak-beli expanziója a kormányzaton belül megtorpant. A szakoktatási funkciókat ugyan részben „felveszi” a tárca, de az óvodát „leadja” és a politikai hatalom szempontjából kulcsfontosságú két területen elveszíti 1919 óta gyakorolt hatáskörét. Egyrészt a honvédelmi képzés, a leventeoktatás felügyelete a honvédelmi törvény következtében átkerült a hadügyminisztériumhoz, a propagandaminisztérium létrejötte, illetve a kormánypárti propagandagépezet, valamint a sajtóirányítás határozottabbá válása, a cenzúra miatt az oktatásügyi intézményrendszeren kívüli propaganda is megszűnik a VKM illetékességi körébe tartozni.

Régiónk állami oktatáspolitikája vonatkozásában sokszor emlegetett modernizációs funkciót, úgy vélem, érdemes újragondolni. A harmincas években a kormányzat úgy akart modernizálni – ahogy ez az iskolák rekrutációjából, az ösztöndíj preferenciákból kitűnik – az oktatási rendszer segítségével, hogy éppen a nyugati típusú társadalmi rétegeket, a liberális polgárságot, a kiskereskedői réteget, a szabadfoglalkozású értelmiséget, a modern ágazatokban foglalkoztatott szakértelmiséget, a kvalifikált munkásságot akarta háttérbe szorítani. A dualizmus kori modernizációban a „nagy nemzedék” birtokos vagy politikus fiai a polgárosult és polgárosodó rétegekkel kötöttek történelmi kompromisszumot, ezért lett a dualizmus kori modernizáció alapvetően sikeres. Ezzel

szemben 1918 után a „nagy nemzedékkel" már semmiféle kapcsolatot nem tartó, állásukat és tekintélyüket veszített uralkodó körök kötötték meg a kompromisszumaikat a szintén piacellenes mentalitású alsóközéposztállyal, s kezdték meg a modern rétegek kiszorítását.

Egy modernizációs logika szerint a harmincas években a reális ismeretek előtérbe kerülésére, a világgazdasági válság utáni kétségbeejtő gazdasági helyzetben több pragmatizmusra lett volna szükség, de ehelyett az iskola több ideológiát adott. Ugyanezen logika szerint a szakiskolai, elsősorban a felsőkereskedelmis csoportok tekintélyének, mozgásterének növelésére lett volna szükség, ehelyett a szakoktatás fölött is az úri Magyarország értékrendje került fölénybe. A mobilabb és rugalmasabb szabadfoglalkozású, magánalkalmazott középrétegek számára a tanári pálya idegen maradt: annak közhivatalnoki arca erősödött meg. A középrétegek alsóbb csoportjai számára sem volt már elegendő a tanítói pálya erősen csökkenő presztízse. Ugyanezen logika szerint polgárosítani kellett volna – az iskola segítségével közhivatalnoki vagy vállalkozói készségeket biztosítva – a több milliós parasztságot, ehelyett csak az úri Magyarország másodrendűnek kezelt szövetségesévé sikerült tenni a felemelkedetteket.

Az oktatás a harmincas évektől kezdve a magyarországi társadalomban túlsúlyos szerepet tölt be. Régen a hatalom alapját a föld adta, a legújabb korban már a hivatal. Ugyanígy: a hatalom legitimációja korábban a születési előjog által a nemesség volt, most az iskolázottság bizonyos szintje. Ideológiája korábban a liberális államnemzet egysége, most az iskolában elsajátítható nemzeti gondolat. Az oktatás e speciális szerepéből akkor érkezhetett volna meg arányos szerepéhez, ha a központban az igények technokratikus, az esetleges politikai változásokat bekalkuláló felmérése történik meg, ha az állami preferenciákat úgy alakítják, hogy a gazdaság, a közszolgáltatások, a közigazgatás érdekcsoportjai fogalmazhassák meg, milyen képzettségű szakembereket kívánnak alkalmazni. S ha mindemellett helyi szinten valósul meg az oktatás igények szerinti formálódása.

Az oktatás kiemelt jellege felerősítette azt a speciális társadalmi helyzetet, hogy bizonyos rétegek nem polgári eredetű vagyonukkal vagy valós értékké konvertálható szakértelmükkel vettek részt a gazdasági életben, hanem mintegy az államtól, a politikától kapott pozíciójukkal és presztízsükkel. Az oktatás speciális helyzete így nem a polgárosodást segítette elő, hanem az ország megrekedt helyzetét konzerválta. A húszas években az állam már nem tud pénzzel fizetni a közalkalmazotti hűségért, ezért iskolával fizet érte: gyermekeik lehetőségeivel, értékeik kizárólagossá tételével jutalmazza meg őket. Csakhogy a kör visszatér önmagába: ha a valós anyagi helyzet helyett a pozíció a fizetőeszköz, a pozíciót viszont tekintélyelvű oktatási rendszerrel lehet elérni, ám az oktatási rendszerben való érvényesüléshez eleve pozíció kell és az állam már nem tud újabb pozíciókat teremteni, akkor szükségszerűen az állam, illetve a már pozíciókban lévők dolga lesz, hogy a korábban szakértelmet ígérő helyeket is köztisztviselői típusú pozíciókká alakítsák át. Az oktatás dolga pedig az lesz, hogy a gazdasági pozíciók eddigi szelekciós rendszere – azaz a szakértelem és a vagyon – helyébe köztisztviselői típusú szelekciós rendszert teremtsen: államilag kontrollált szakoktatást.

A harmincas években az állam egyre keményebben beleavatkozott az iskolarendszerbe, s ez visszaszorította a többszínűség elemeit, ám ennek ellentételeképpen nem fo-

kozta a szocialitást. *A modern oktatási rendszerekre jellemző szabadság-egyenlőség értékduállal szemben a (relatív) szabadság világa felől a változatlan, de irányítottabb egyenlőtlenség irányába mozdult el a rendszer.* Az iskolatípusok konzerválták a magyar társadalom súlyos egyenlőtlenségeit, s *a rendszerbe juttatott további források nem a korai választás ellen hatottak*, hanem a nyolc elemi létrehozásával, a szakoktatási továbbtanulás lehetőségének felvillantásával még fokozták is annak esélyét, hogy mindenki a „maga köreinek megfelelő" iskolatípust válassza. Ugyanakkor a modernizáció szakszerűsége, szakmai érvelése az állam – és az államfüggő rétegek – hatalmi expanziójának fokozódását mutatja. A köztisztviselők szervilizmusa a mindenkori állammal szemben egyszerűen annak a következménye, hogy ők maguk az állam.

A szakszerűséggel önmagukat legitimáló lobbyk előretörése – a harmincas évek egyik legfontosabb jelensége – a bevallottan politikai lobbykkal szemben éppen ezért nem valamiféle „objektív jó" megtestesülése a rendszerben. A hivatalnoki értelemben vett, kizárólagosságot követelő szakszerűség politikai érvkészletként szolgál az alternatívákat felmutató szakszerűséggel, a piackontrollal és a pluralista politikai kontrollal szemben. *A hivatalnoki típusú szakszerűség ideális partnere a politikai totalitarizmusnak*. Ennek iskolapéldája a *Magyary-féle* szakigazgatási reformkoncepció vagy az objektív népegészségügyi és szociális feszültségekre adott, etatista értelemben szakszerű válaszok halmaza. Továbbmenve: a nemzetközi totalitarizmust, a kor „világszellemét" tekinthetjük úgy is, mint a jobboldali bürokráciák egyfajta internacionáléját. A populizmus gyakorlata és ideológiája is értelmezhető úgy, mint ennek a köztisztviselői expanziónak eszköze a piacelven vagy tradicionálisan strukturált – tehát pluralista – társadalommal szemben. Ennek a típusú szakszerűségnek a modernizáció kudarcához kellett vezetnie, hiszen miközben képes volt a korszerűtlen elemeket kiszűrni az általa ellenőrzött rendszerekből, elpusztította azokat az erőket és struktúrákat, melyek őt magát megvédhették volna a kanonizációtól, illetve azokat, amelyek egyéb korszerűtlenségek (például a rendiesség) ellenérdekeltjei voltak.

A tanügyigazgatás és az egyes tanári-tanítói csoportok egyaránt a nemzeti ideológia mind monolitabb terjesztésében találhatták meg szerepüket, az állam növekvő hatalmában pedig a köztisztviselők, tehát saját maguk relatíve növekvő hatalmát ismerték fel, az egyházak és a lakosság oktatáspolitikai tevékenységének korlátozásában pedig szakmai tekintélyük kizárólagosságának biztosítékát látták. Az egyházak képtelenek voltak a szellemi ellenállásra, a református egyház – saját speciális image-ének veszélyeztetése nélkül – nem léphetett fel a nacionalizmus ellen, a katolikus egyház – hasonló okokból – a tekintélyelv ellen. Mivel valamennyi nagy egyház sokkal nagyobb iskolarendszert tartott fenn, mint amelyre saját forrásaiból, illetve a hívek iskolaadóiból, tandíjaiból képes volt, a növekvő államsegéllyel fokozatosan elfogadta a növekvő tanügyigazgatási beavatkozást.

Mindezek az erők a nacionalista versengésben, a „Ki a magyar?" kérdésének ismétlődő felvetésében tették érdekeltté az oktatáspolitika aktorait. Az iskola az alapvető humanisztikus értékek helyett a kormányzat értelmezte nemzeti értékeket közvetítette hatékonyan, már csak ezért is, mert a humanisztikus tárgyak tanárai számára a korszerű pedagógiai technikák átvételénél a nemzeti jelszavak hangoztatása könnyebbnek bizonyult,

amikor a tanügyigazgatás követelményeinek kívántak megfelelni. Ahol tehát a nemzet mint megkülönböztetett érték áll az oktatás és nevelés középpontjában, s ahol ezzel egyidejűleg nem építik be a társadalmi érdekek ütköztetésének technikáit, ott korlátlan út nyílik arra, hogy azok, akik magukat a nemzeti érdek kizárólagos hordozóinak nyilváníthatják, kontrollálhatatlan hatalomhoz jussanak. Olyan helyzetben, *ahol a társadalomban és a gazdaságban nem a teljesítményképes szaktudásnak van „becsülete", ott a képzés tartalma szükségszerűen tekintélyelvű marad, hiszen az általános műveltség funkciója ekkor éppen az, hogy ne kelljen polgárosodni.* Ahol az uralkodó körök képesek kikényszeríteni, hogy több generációnyi polgári alkotómunka semmivé válhasson, ott mindenki számára világos: egy karrierhez nem szakmai tudást, hanem ideológikus tudást kell elsajátítani: az uralkodó körök legitimációs érvrendszerét.

Mivel az 1935 utáni tanügyigazgatás már nem a polgári pluralizmus viszonyaira „készült", természetesen nem volt fogadóképes arra a rövid 1945 utáni időszakra, amikor az oktatáspolitikai döntések több centrumban születtek. Az igazgatás, mely akkor már tíz éve (részben az értékmentes igazgatás helyett) meghatározott, s fő vonalaiban 1935 és 1944 között alapvetően folyamatosnak tekinthető ideológiai értékek ellenőrzésével, a tanárok egyetlen kormánypárt érdekeit figyelembe vevő minősítésével, az egyházakkal való konfliktus burkolásával foglalkozott, nem tudott mit kezdeni azzal az 1945 utáni helyzettel, hogy (1) a különböző koalíciós kormánypártok eltérő ideológiai, oktatáspolitikai nézeteket vallottak; (2) a korábbi lényegi folyamatossággal szemben a miniszter személye és pártállása szinte tanévről tanévre változik, s a hagyományos minisztériumi osztályokkal szemben a VKM-en belül újabb politikai alközpontok szerveződnek; (3) az ágazati problémákat felvető, de ideológiai igazodásban egymással versengő tanár- és tanítóegyletek helyett egyetlen, zömében kommunista vezetésű, a minisztériumi vezetéstől, szakapparátustól mindenképpen eltérő pártállású szakszervezettel kell számolniuk; (4) hogy a falusi kisiskolák összevonása, illetve a „latinháború" következtében az egyházakkal állandó, s immár mindkét oldalon néven nevezett, de se a nyílt államosítást, se a kötelező hittan eltörlését nyíltan fel nem vállaló konfliktus van; (5) hogy a tárca meggyengülése következtében elveszítették szakoktatási intézményeiket, s várható volt, hogy így a középfokú expanziót nem a VKM tanügyigazgatás által ellenőrzött intézmények fogják elvinni; (6) hogy a nyolcosztályos általános iskola kiépülése, a szelekciós preferenciarendszer eltűnése az iskolarendszer gerincének tekintett középiskolai szféra zsugorodását, illetve a „színvonalvédelem" alapvető tanügyigazgatási eszközének kihullását eredményezte.

Mindezek a tényezők bénítólag hatottak a tanügyigazgatásra. Amikor azonban „a régi rend helyreállása" megkezdődött, azaz a koalíciós pártok véleménykülönbségei minimálisra mérséklődtek, a miniszter személye stabilizálódott, az iskolák államosítása megindult, az iskolaszerkezet átmenetisége megszűnt, a szakoktatási intézmények visszaszerződtek: a tanügyigazgatás ismét magára talált.

Mivel a tanügyigazgatás 1949-es átszervezését – megyei keretekhez igazítását, ami egyben a tanfelügyelet-tankerületi igazgatás kettősségének felszámolódását is jelentette, az 1935-ös célok kiteljesedésével – politikai személycserékkel is egybe lehetett kötni, a régi rendszer azon sajátossága is visszaállt, hogy a tanügyigazgatás emberei a kor-

mánypártiak közül kerültek ki. S mivel a tartalmi ellenőrzés, a tanfelügyeleti és szakfelügyeleti tevékenység intenzitását fokozni már alig lehetett, a magyar tanügyigazgatás és tanfelügyelet – lényegében a maga 1935–1945 között kiépült formájában – beépülhetett az ötvenes évek magyar tanácsrendszerébe.

Kilenc tanulság – összefoglalás helyett

A magyar tanügyigazgatás története a szó legszorosabb értelmében „tanulságos történet".

1) A magyar polgárság fellendülő korszakában minden nehézkessége, bürokratikussága és formális kuszasága ellenére is képes volt kifejezni az egyes szférák specializált viszonyait.

2) Átfogó koncepcionális törvény nélkül is képes volt a rendszert a maga sokszínűségében működtetni, a minisztérium – megye – község, az igazgatás – politika, a laikus kontroll – professzionalizmus egyensúlyait fenntartani.

3) A rendszer képes volt többet megőrizni a kiegyezés-kori liberalizmusból, mint a magyar közigazgatás egésze: utalnánk itt a bírói kontroll bekapcsolására a forráselosztásba, a helyi laikus kontroll megszervezésének kötelezővé tételére.

4) E rendszer (a húszas évek végéig) képes volt a megjelenő új szereplőket – a megszerveződő iparforgalmi, mezőgazdasági munkáltatói kamarákat, pedagógus-érdekszervezeteket – beépíteni, ágazati tanácsokat és ágazati hivatalokat teremtve.

5) E rendszer képes volt tartalmi korszerűsítéseket – a középiskolában a görögös-latinos műveltség monopóliumának megtörését, a latinmentes középiskola egyenjogúsítását, a polgári iskola alsóközépiskolává alakítását, a népiskolai tananyag modernizálását – levezényelni.

6) E rendszer ki tudta elégíteni a nemzetiségek iskolázási ambícióit – bár kétségtelenül ez volt a leggyengébb oldala, hiszen ezt a nemzetiségi társadalom feletti ideologikus, az egyházi hatalom fennmaradásában érdekelt nemzetiségi elitekkel nem tudta elismertetni, s az anyanyelven való tanulást pedig – sok százezer gyerek számára – nem tudta garantálni.

7) „A nagy rendszerezés" tudományos vagy igazgatásracionalizációs igényének megfelelő lépésekhez olyan hatalmi koncentrációra volt szükség, amely a társadalom kis köreit – az oktatási rendszer szereplőit – visszaszorította vagy megvásárolta. Ez a visszaszorítás és megvásárlás, illetve ez a standardizáció a közalkalmazotti-középosztályi hatalomgyakorlás bázisán – azaz a magyar polgárság hanyatlásának viszonyai között – jött létre: ennek következtében azután a modernizált tanügyigazgatás egy szigorúan – a húszas éveknél is szigorúbban – kasztosodott iskolarendszer szelekciós normáinak védelmére, egy mesterségesen klasszicizált és partikularizált műveltségeszmény védelmére, a tanári alternativitás csökkenésére vezetett.

8) A fenntartók – elsősorban az egyházak – alternatív iskolarendszerét, annak sajátosságait lépésről lépésre csökkentve kívánta integrálni.

9) A rendszer következetesen az alacsonyabb presztízsű tanári csoportokkal fogott össze a magasabb presztízsűekkel szemben: a polgári iskolai tanárságra támaszkodott a középiskolai tanárokkal, a tanítókra a tanítóképzőkkel, a középkorú, a frontot megjártakra az idősebbekkel, a testnevelőkre a szaktanárokkal, a tanügyigazgatási karriert preferálókkal a tudományos karriert építőkkel szemben.

Irodalom

1934 XI. tc., 1935 VI tc, 1941 XII tc és indoklásaik

A magyar közoktatásügyi igazgatás és iskolafelügyelet szervezete. A visszacsatolt területek tanítóinak átképző tanfolyamán tartott előadás. Budapest. 1939, Egyetemi ny. 17, (3) l.

A magyarországi református egyház egyetemes konventje jegyzőkönyve. Budapest, 1938.

A püspöki kar tanácskozásai. A magyar katolikus püspökök konferenciáinak jegyzőkönyveiből. 1919–1944. (Szerkesztette, válogatta, a bevezetőt és a jegyzeteket írta Gergely Jenő.) Gondolat Kiadó, (1984).

Balogh József (1934): *A klasszikus műveltségért*. Révai nyomda, Budapest.

Baumann János (1935): *Tanulmányi felügyelői és szakfelügyelői beszámolók.* Franklin ny. 158, 2 l.

Bessenyei Lajos (1935): Leges Homaniae. *Protestáns Tanügyi Szemle*, 1. sz.

Csizmadia Andor (1966): *A magyar állam és egyházak jogi kapcsolatainak kialakulása és gyakorlata a Horthy korszakban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Deák Gyula (1933): *A polgári iskolai felügyelet kérdésének története a kir főigazgatóságig*. In: OPITEK,

Felsőházi napló.

Gergely Ferenc és Kiss György (1976): *Horthy leventéi*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Gergely Ferenc (1989): *A magyar cserkészet története*. Göncöl, Budapest.

Glatz Ferenc (1988): *Nemzeti kultúra- kulturált nemzet.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Hanuy Ferenc (1918): *Hetven éves küzdelem az autonómiáért*. Budapest.

HK: Hivatalos Közlöny

Hóman Bálint (1938): *Művelődéspolitika*. Budapest.

Hóman Gömbösnek. OSZK Kt F 15.

Huszti József (1942): *Gróf Klebelsberg unó életműve*. MTA, Budapest.

Jóboru Magda (1963): *A középiskola szerepe a Horthy-korszak.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Juhász Gyula (1964): *A Teleki-kormány külpolitikája 1939–1941*. Akadémiai Kiadó, Budapest. KN Képviselőházi Napló

Kornis Gyula (1926): *Az elszakított magyarság közoktatásügye*. Budapest.

Kósa Kálmán (1942): *Közoktatásügyi igazgatás és iskolafelügyelet*. Országos Közoktatásügyi Tanács. 137, 3 l. Budapest.

Lepold Antal (1920): *A katolikus autonómia.* Budapest.

Mészáros István (1989): *Mindszenty és Ortutay*. Budapest.

Nagy Péter Tibor (1992): A magyar oktatás második államosítása. *Educatio*, Budapest.

Népnevelési kérdések a szegedi tankerület iskolafelügyelőinek értekezletén. Közzéteszi Kisparti János. Szeged, 1937, (Árpád ny.) 158, (2) l.

OKITEK : Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny
OL : Országos Levéltár
OPITEK : Országos Polgári iskolai Tanáregyesületi Közlöny
PML : Pest Megyei Levéltár tank. főig. iratai
PPK : A katolikus püspöki kar konferenciái OL könyvtára
Szentpéteri Kun Béla (1948): *A magyarországi református egyház külső rendje*. Budapest.
Szombatfalvy György (1934): Középiskoláink reformja. *Társadalomtudomány*, 1-2. sz.
Utasítás a közoktatásügyi irányításról szóló 1935. VI.tc. végrehajtására. 3500/1936. Budapest.

ABSTRACT

PÉTER TIBOR NAGY: THE ACT OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION IN 1941

There are four important elements of the education act of 1941. 1. It completed the act of 1935, which changed the Hungarian educational administaration and confiscated the power from the municipal level and from professional authorities to deconcentrated offices. The supervision became much more intensively than before. 2. This act strengthened the state against the churches and helped the authorities to contol church schools much more intensive then before. It was a kind of pre-nationalisation. 3. In the late thirties and early forties, Hungary got territories from the neighbouingr countries. It was important to create new authoroties to control the education of territorities. 4. The military act of 1939 confiscated military education from these Ministry of Education to the Ministry of Defense becaouse the latter ministry was stronger from a right wing viewpoint. After 1939, when minister Bálint Homan came back to power as the representative of the right wing opposition, it was possible to get back the military education to the Ministry of Education. The changes in the educational administration survived 1945, and after 1948 the totalitarian control system – created by the governments of the 1930s and early 1940s – served the communist educational policy.

MAGYAR PEDAGÓGIA **95.** Number 1–2. 59–76. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy Péter Tibor, Oktatáskutató Intézet, H–1132 Budapest, Victor Hugó u. 18–22

MAGYAR PEDAGÓGIA
95. évf. 1–2. szám 77–87. (1995)

KORNIS GYULA KULTÚRAELMÉLETI FELFOGÁSA

Kovátsné Németh Mária
Erdészeti és Faipari Egyetem Tanárképző Intézet
Neveléstudományi Tanszék

1989 tavaszán a Magyar Tudományos Akadémia elnöksége érvénytelenítette 40 éve hozott határozatát, amellyel kiváló magyar tudósok sokaságát fosztotta meg akadémiai tagságától. A rehabilitáltak között volt *Kornis Gyula* is, a két világháború közötti időszak kiemelkedő tudósa, az 1920-as évek jellemző kultúrpolitikusa.

Kornis szerint a nemzet fennmaradása a kultúra függvénye, „a nemzet életének legfontosabb kritériuma, hogy tagjait a nemzeti hagyomány által diktált szellemi életbe vezesse." Az 1919-es események hatása alatt nem lát más kiutat, mint a történelmi múltban kipróbált, nem látványos, de hatásos, az utókor által igazolt módszerek alkalmazását. A kapitalizmus és a kommunizmus ellentétéből fel akarja emelni az embert az örök értékek régiójáig.

Kornis értékesnek csak a történeti, az erkölcsi embert tartja, akit a természeti emberből a nevelés formál erkölcsössé. Az abszolút értékekbe vetett hitével vallja a *szép, a jó, az igaz*, mint örök értékek megközelítésének szükségességét a nevelésben. A társadalom fejlődése szerinte az erkölcs formálásával jön létre. Ennek eszköze a nevelés. *Kornis* hitt a nevelésben, a nevelés mindenhatóságában, a pedagógia emberformáló, s ezáltal történelemformáló erejében. Felismerte, hogy minél műveltebb egy nép, annál nagyobb az ereje, annál jobb a gazdasága. *Kornis* szerint egy nemzet fejlődésének két alapvető pillére: a vagyonosodás és a műveltség. Az egyes ember kiteljesedésének alapja a kultúra, amely nem más, mint az eszmények megvalósítására való törekvés (*Kornis*, 1929a).

A nevelésről, a nevelés társadalmi meghatározottságáról, az állam szerepéről a kultúra mibenlétében és átszármaztatásában vallott nézeteire *Dilthey*, *Spranger*, *Kerschensteiner* munkássága, kultúrpedagógiája gyakorolt nagy hatást. *Kornis* alapelve: *a nemzet szellemi javainak magasabb szintre emelése. A magyar népnek legalább a kultúrminimummal való felvértezése.* Ehhez kidolgozta, meghatározta a kultúra mibenlétét, megújította a kultúrjavak átörökítésének intézményi feltételrendszerét, s megfogalmazta a felemelkedés lehetőségét, hogyanját.

Kovátsné Németh Mária

Kultúra és érték: kiindulópont

Az első világháborút követően a XX. század első évtizedeiben teret nyert sokszínű pedagógiai elmélet és gyakorlat – a gyermeki individualitást, szabadságot, spontaneitást, öntevékenységet, kreativitást hírdető reformpedagógia – mellett a kultúrfilozófiai, az értékelméleti irányzatok találtak termékeny talajra Magyarországon.

A „szellemi tudományok" nevét, fogalmát, területét, módszereit, a szellemtudományok autonómiáját először *Dilthey* fogalmazza meg. A szellemtudományokban szerinte – ellentétben a természettudományokat meghatározó törvényekkel – *a célok és értékek* uralkodnak.

Kultúrfilozófiájának és pedagógiájának alapja, hogy az „ember saját mivoltát" a történelem által ismeri meg. A történelmi világ az objektív szellem terméke, mely az ember teremtő és célokat megvalósító tevékenysége során a következő nemzedékek számára – mint szellemi tartalom és mint kultúra – nem múlik el, hanem objektiválódik, fennmarad, fejlődik (*Kornis*, 1913; *Chmaj*, 1969).

Dilthey felfogásában egy tudomány „csak akkor tartozik a szellemi tudományokhoz, ha tárgya azon eljárás által hozzáférhető, amelynek az *élmény, kifejezés és megértés* összefüggésében van meg az alapja." (*Kornis*, 1913a)

Az értékeket és célokat megvalósító tevékenység a *nevelés*. Az igazi filozófia célja a pedagógia, mint a nevelés tudománya, a nevelés legalapvetőbb kultúrateremtő tevékenysége.

Spranger legfőbb célja a kultúrfilozófiának – mint az *értékekről* szóló tudománynak – a kidolgozása. Szerinte is a szellemi élet, a szellem maga az *objektív kultúra* a történelem folyamán az *értékmegvalósulások* útján jött létre. Az átélés, az értékek létrehozása az embert kulturális tevékenysége során személyiséggé formálja.

Dilthey és *Spranger* is a nevelésben látja a társadalom, a nép újjászületésének legfontosabb eszközét.

Kerschensteiner az állampolgári nevelés elméleti kidolgozója, a *kultúrpedagógia* híve. Neveléselméletének középpontjába a művelődés fogalmát állította. A *műveltség* a művelődési folyamat eredménye, „a kultúra javai által kialakított egyéni szervezettségű értékek iránti fogékonyság." (*Kerschensteiner*, 1972) A műveltség objektív érték, amely a kultúra javaiban tárgyiasul, s az ember folytonosan állandó művelődéssel arra törekszik, hogy az *elismert új értékeket* elfogadja, s megvalósítsa.

A szellemi értékek, a kultúra értékeinek mind szélesebb megvalósulásának feltétele: az egyén és a társadalom együttműködése. Ennek fő színtere a „szellemi közösség" és „munkaközösség" formájában megszervezett iskola. Az állam feladata, hogy az oktatásügyet úgy szervezze, hogy megfelelő művelődést, s az egyén erkölcsi szabadságát biztosító iskolák legyenek.

Az értékelméleten alapuló kultúra-koncepció hazai kidolgozása *Kornis Gyula* nevéhez fűződik. Neki sikerült egységessé ötvöznie a korabeli értékfilozófiából táplálkozó értékpedagógiai elméleteket. Az emberiség fejlődése, kiteljesedése – *Kornis* koncepciójában is – az abszolút értékek folyamatosan haladó felismerésében és megközelítésében

rejlik. Az ember kiteljesedése az igaz, a jó, a szép, mint alapértékek elérésére való törekvésben megy végbe.

Kornis szerint létezik egy *egyetemesen érvényes értékrendszer*, amely az abszolút értékelmélet alapjára helyezhető. Az igaz, jó, szép alapértékek, melyek eszményekben testesülnek meg. Az egyetemes érvényűség nem jelenti azt, hogy mindenki ugyanazt találja igaznak, jónak és szépnek. Ezek az értékek önmagukban „követelő jellegűek", önmagukban hordozzák az „egyetemes érvény követelését", mely az elme egyetemességében, az emberi szellem alapfunkcióinak egyetemes természetében gyökerezik (*Kornis*, 1913b). Ezek az ideális elemek, abszolút értékek *Kornis* értékfilozófiájában a kultúra „mozzanatai", alkotórészei.

Kornis számos művében megfogalmazza: mi az a kultúra, mely képes egy nemzet fejlődését, az egyén kiteljesedését biztosítani. (Kultúrpolitikánk irányelvei, 1921; Kultúrfölényünk kérdése, 1921; A magyar kultúra fejlődése, 1928; Kultúrpolitika és nemzeti élet, 1929; Nemzeti megújhódás, 1929; Tudomány és társadalom, 1944.) Mint koncepciót, már 1921-ben körvonalazza a Kultúrfölényünk kérdése című munkájában.

A kultúra fogalmán *Kornis* szerint tulajdonképpen „négy félét" érthetünk. A kultúra: értékfogalom, tevékenység, kultúrára való fogékonyság, a munka eredménye, vagyis a produktum.

A kultúra, mint *értékfogalom* az abszolút értékek rendszerét jelenti, mely az igazság, a jóság, a szépség eszményeiben testesül meg. Az eszmények felé való törekvés mutatja meg az egyén fejlettségét. „A kultúra ebből a szempontból határtalan fejlődés végpontja... Minél nagyobb egy nemzetben az idealizmus, az eszmények kötelező erejének tudata, annál nagyobb erőkifejtésre képes, s annál kevésbé vész el az anyagiak kultuszában, a praktikus materializmusban." (*Kornis*, 1921. 44. o.)

A kultúra, mint *tevékenység* az abszolút eszmék megvalósításának lehetőségét jelenti. A jóság értékeit az erkölcsös cselekvés, az igazság megismerésére való törekvést a tudomány, a szépség eszményét a tipikus megjelentetésén keresztül a művészet biztosítja. Ezeket a tevékenységeket emberek gyakorolják, gyakorlásuk tehát személyhez kötött. Valamennyi tevékenység éppen ezért munka is. A munka pedig erkölcsi kötelesség, meghatározottságát – mint erkölcsi érték – a kultúrában nyeri. *Kornis* elméletében valamennyi munka kultúrmunka, mert közvetve minden tevékenység kultúrjavakat ápol.

A kultúra – mint reális létező – *egyszerre eszmei és valóságos is*. Ezt a kettősséget *Kornis* először a munkán keresztül – a társadalom valamennyi tagjára érvényes erkölcsi kötelességként – valamely kultúreszmény megvalósításának értelmeként ábrázolja. Vagyis, amit az egyén szubjektív hivatásként érez, az objektív kultúrtevékenységként nyilvánul meg. „A kultúrát nem lehet passzíve örökölni, hanem mindenkinek magának aktíve kell meghódítania. A komoly, szívós, fegyelmezett munkára való nevelés, a szigorú kötelességteljesítés habitusa a kultúra első feltétele." (*Kornis*, 1921. 47. o.)

A kultúrának – mint tevékenységnek – az előfeltétele a kultúra iránti *fogékonyság*. Mindenki csak azzá lehet, amire képessége és fogékonysága van. Az egyénben rejlő szellemi képességek kibontakoztatását a tudatos, célszerű tevékenység, a nevelés képes megvalósítani. Csak az „kultúrnép", aki bizonyos eszmények megvalósítására alkalmas, vagyis fogékony.

A kultúrát, mint a munka eredményét, mint *produktumot Kornis* történeti kategóriaként kezeli. A kultúra ugyanis ebben az értelemben nem más, mint történeti eredmény, s ezekből a történeti eredményekből, produktumokból tudunk visszakövetkeztetni valamely nép, vagy kor eszményeire, tevékenységére, fogékonyságára.

Éppen ezért kulturális emlékeink megőrzése, ápolása, örökítése fontos feladatunk. Ennek megfelelően a kultúra valamennyi területén (tudomány, művészet stb.) – szellemi egységénél fogva – jelentésbeli alakváltozáson megy keresztül a társadalmi feltételek hatása alatt. A társadalmi változásokat figyelembevéve a kultúra mindig *„értékjelentés" és valóság, eszmények megvalósítására való törekvés és objektiváció*. Az értékek a tevékenységen keresztül a létrehozott *javakban* testesülnek meg.

Kultúra és érték: „ideális elemek"

Kornis kultúrakoncepciójának sarkpontja az értékekről vallott elmélete. Úgy véli, hogy a kultúra „kezdettől" fogva *értékfogalom*. A rómaiak már a „cultura animi"-ről szóltak. A lélek, a szellem művelése pedig csak akkor lehetséges, ha „a művelő előtt valamely minta, cél mint érték lebeg, amely nagyobb, mint a lélek magától kibontakozó természetének puszta adottsága." (*Kornis*, 1944. 5. o.)

A kultúra, amint absztrakcióvá vált filozófia, fogalmi rendszerében két fontos elemet tartalmaz: a jó eszményképét, s e céltól vezérelve a lélek megművelését. Melyek azok a magasabb rendű célok, amelyek megközelítésére az ember ősidőktől kezdve tör? *Ezek az értékek*.

Az egyik a „magában való" *igazság* eszméje, mert az igazság keresése az ember legmagasabb rendű, legértékesebb életformája. „Az igazság egyik legnagyobb érték, amelynek felismerésére feszülő törekvés az embernek, mint eszes lénynek kötelessége, mert hisz éppen az igazságot felérő ész a holt természettel, s az állattal szemben az ember sajátszerű szellemi jegye és méltósága." (*Kornis*, 1944. 7. o.)

A másik a *szépség*, mely az egyesek fölött létező objektív rendhez tartozó érték.

S van egy magában érvényes *jóság*, mely mint érték független az emberi gondolkodástól vagy a helytelen emberi cselekvéstől.

Ezek az értékek emberi világon kívül keletkezett és az ember számára a priori adott eszmények. Éppen ezért a legszorosabb kapcsolatban vannak az istenséggel. Így a három alapérték kiegészült a negyedik értékkel, az *istenivel*, mely a mulandóval és tökéletlennel szemben örök, időtlen és tökéletes, az embertől független abszolút értékesség.

Tehát az emberiséget a különböző korok szellemi fejlettségének fokára az emberi kultúra ideális elemei: az igaz, a szép, a jó és az isteni eszmények értékrendszere emelte. A kultúra ezen objektív értékeit, mint isteni normákat, az emberek kötelező érvényűnek tartják, s cselekedeteikkel, magatartásukkal ezek megvalósítására, megközelítésére törekednek. S mivel a cselekvést az emberek végzik, a kultúra ezért szubjektív tevékenység is.

Az igazság értéktartalmát a tudományos gondolkodás realizálja, a szépséget a művészi alkotómunka, a jóság értékét megvalósítja az erkölcsi cselekvés, s az isteni értéket a vallás. Az értékek, mint az emberi tevékenységek eredményei a *kultúra javaiban* – mint történeti termékekben (tudomány, művészet, stb.) – öltenek testet, ami maga az objektív valóság. A kultúra összetevői – *Kornis* szerint – tehát a következők:

a) az értékjelentések rendszere: igaz, szép, jó, isteni értékek;

b) a megvalósítására irányuló tevékenység: tudományos, művészi, erkölcsi, vallási tevékenység;

c) az objektív valóság vagy javak: tudomány, művészet, erkölcs, vallás (*Kornis*, 1944. 10. o; Kulturális kisenciklopédia).

Kultúra és érték: az elmélet fejlődése

Kornis kultúra-fogalma fokozatosan formálódott, s a 30-as évek végére ötvöződött egységes egésszé.

1913-ban már abszolút értéknek, illetve *önértéknek* tekinti a jó, a szép, az igaz értéket. A kultúra értékrendszerének ezen abszolút értékeit nemcsak kiegészíti az isteni önértékkel, nemcsak megismétli, hogy az értékek hierarchiájának csúcsán – mint eszmények – az abszolút értékek helyezkednek, hanem kora pedagógiai törekvéseiben fellelhető, a nagy pedagógus-egyéniségek által egyedül üdvözítőnek vallott értékszempontokat is beilleszti saját rendszerébe. Így elméletében a gazdasági, a technikai értékek – melyek az emberek alapvető szükségleteinek kielégítéséhez elengedhetetlenek – mint eszközértékek tartoznak bele a kultúra teljes rendszerébe.

Az önértékek a szellemi kultúrát, az *eszközértékek* pedig *az anyagi kultúrát alkotják*. A kettő között dialektikus kapcsolat van, mert a szellemi kultúra feltétele az anyagi kultúra, az anyagi kultúra forrása és mozgatója pedig a szellemi kultúra.

Az abszolút érték és az időhöz és helyhez kötött emberi relatívum között a híd *az ember transzcendáló, jelentésfelismerő képessége*. A kultúra eszménye – mint az abszolút értékek rendszere – formális természetű. Konkrét tartalommal az egyes egyének, nemzetek és korok töltik meg.

Kornis világosan látja, hogy az emberek célirányos cselekedeteihez konkrét normatartalmakra van szükség. Az abszolút értékek valóságmozzanatainak feltárására helyes kiindulópont a történeti anyag tanulmányozása, de ez csak lehetőség arra, hogy benne az értékeket felismerjük.

Kornis – mint tudjuk – vallja, hogy léteznek a történet fölötti időtlen érvényes örökértékek. Ezeket az ember nem maga teremti, hanem fejlődése folyamán *felismeri*. Az emberiség haladása azon a hiten múlik, hogy ezeket az igazi értékeket minél jobban felismerje. A felismerés, megértés, átélés nyomán az emberiség mind több és több igaz „tétel" birtokába jut. A kultúra eszménye így a végtelenben csillog. Ez a tény *Kornis* számára is probléma. Feloldását abban látja, hogy a végső cél elérésére való törekvés az a hajtóerő, amely az egyest, a nemzetet, az emberiséget a benne szunnyadó képességek ki-

bontakoztatására sarkallja. A végső cél az első emberi nemzedékben eleve nem valósulhat meg, mert megvalósulása esetén nem lenne történelem.

A kultúrában kitűzött célok a földi életre vonatkoznak. Mivel azonban „az Isten az igazság, a jóság és a szépség önértékeit – mint abszolútum – magában egyesíti, végső fokon az emberi élet immanens és transzcendens céljai egybeesnek. Az, ami a földi életben végtelenül messze ragyogó eszmény, az a transzcendens világban teljesen megvalósulva, kiteljesedve él. ... Az örök eszmények földi kultusza egyben az Isten tisztelete." – írta (*Kornis*, 1944. 26. o.).

Az értékek megismerésével együtt jár a „kell" tudata, a megvalósítás igénye. Tehát a kultúra az értékek megvalósításának módja, emberi tevékenység, melynek a világot és az életet úgy kell átalakítania, hogy az értékek objektiválódjanak benne. A kultúra ebből a szempontból a valóságnak tőlünk függő formálása. Maga a megvalósítás független attól, hogy az ember számára lemondást vagy örömet okoz. Az értékek önmagukban hordozzák a megvalósítás kényszerét. „Ami nagyot alkotott az emberi nem az erkölcsi heroizmus, az államépítés, a tudomány, a művészet, szóval a kultúra terén, annak fő forrása bizonyos időtlenül érvényes abszolút értékekben, mint eszményekben vetett hit." (*Kornis*, 1944. 28; 30. o.) A megvalósítás rendkívül nehéz, mert mind a négy eszmény a gyarló ember számára végtelen. Ez a végtelenség *Kornis* szerint azonban nem letör, hanem lelkesít és ösztönöz, mert az ember az alkotásban próbálja megközelíteni ezeket az eszményeket. Ezért minden munkának ez ad célt és értelmet.

A kultúrának, mint szellemi tevékenységnek egyik fő jegye, hogy csakis *személyesen* vihető végbe. Alkotni, megérteni csak egyéni szellemi munkával lehet. A tudás megszerzése fáradságos út. Az igazság eszményéhez, a tudományhoz ugyanazt az utat kell bejárnia a fejedelem gyermekének, mint a szegény munkás fiának. Éppen ezért – írja *Kornis* – a szellem világában az abszolút demokrácia uralkodik, mert senki sem élheti bele magát a szellemi jelentésekbe, vagy nem alkothat új kultúrjavakat személyes erőkifejtés nélkül.

A kultúra nem árucikk, mivel belső szellemi tevékenység. A könyvtárak a kultúra elsajátításának lehetőségét biztosítják. *A kultúra* csak *azé*, *aki jelentését felfogja*, *megérti*, *műveli*. *Kornis* felfogása szerint – hasonlóan *Platón „Állam"* című művében kifejtett elméletéhez – a kultúrában nem tud mindenki alkotni, csak az, akiben megvan az értéktartomány iránti fogékonyság, a „sajátszerű értékfelismerő és megértő tehetség: a szellem világában a tehetségek arisztokráciája, helyesebben logokráciája uralkodik."(*Kornis*, 1944. 33. o; Platón összes művei II. kötet, 1984)

A kultúra egyenlő az értékjelentések megvalósításával, másképpen *a valóság formálásával eszményeink által*. Elemzésünkből már egyértelmű, hogy az értékeket be kell építeni az emberi természetbe és a társadalmi életbe. Ennek egyetlen útja az a célkitűzés, amely eleve tudatos szándék, amely a cselekvést eleve irányítja és formálja. *Kornis* kitűnő logikával teszi nyilvánvalóvá a célok értéktartalmát. *Cél nélkül nem lehet* fejlődésről, haladásról beszélni, mert a céloknak értékjelentése, szellemi mozzanata van. A „nagy történeti összefüggéseket, a kultúra fejlődésének fordulópontjait, a korszellem irányváltozásait, az új intézményeket, jogi felfogásokat és alkotmányokat, irodalmi és művészeti alkotásokat, társadalmi és gazdasági intézkedéseket, kül- és belpolitikai irányokat a tör-

ténet folyamán jórészt az emberek céljaiból, s az ezekben rejlő értékfelfogásokból értjük meg." (*Kornis*, 1944. 14 o.; 39. o.) A kultúra értékjelentései az ember szellemi tevékenysége folytán *kultúrjavakban*, történeti eredményekben válnak hozzáférhetővé a kortársak és az utókor számára egyaránt. Ilyen értelemben a kultúrát csak mint anyagi javakat lehet örökölni. Fejlődése csak akkor biztosított, ha az új nemzedék azt szellemi tevékenységgel folyamatosan gazdagítja.

Valamennyi tárgy az objektív kultúra része, s tartalmazva az egyén feletti értéktartalmat közkinccsé válik. A tudós tevékenységének produktumaiba, a tudomány különböző területeibe már minden egyén behatolhat, ha képes a szükséges logikai műveleteket elvégezni. A művészi alkotások évezredeken keresztül az emberiség kultúrvagyonában vannak jelen. Ezek a művészi alkotások egyrészt alapul szolgálnak az esztétikai ízlés formálásának, másrészt ihletői az új értékek létrehozásának. Az etikai értékek a nagy gondolkodók tanításaiban, erkölcsi kódexekben rögzülnek. A vallás értékközvetítése pedig vallási intézmények tevékenysége során épül be a társadalom szellemébe.

Tehát *az értékrendszer megvalósult formáit: a tudományt, az erkölcsöt, a művészetet, a vallást kultúrának nevezzük*, kultúrának vagy műveltségnek. E két fogalmat *Kornis* szinonimként, teljesen egybevágó tartalommal kezeli.

A kultúrjavakban, a műveltségben egyidejűleg jelen van *az elmúlt idők és a jelen* kultúrája, amit az egyén értékmegértő és értékmegvalósító tevékenységgel sajátít el. Ez maga a *művelődési folyamat*, mely szubjektív természetű. A művelődés a kultúrjavakban rejlő jelentéstartalmakba és ezek összefüggésébe, vagyis alkatába való behatolás. „A kultúra fejlődése történetileg abban áll, hogy a kultúra javaiban megnyilvánult jelentések folyton megelevenednek és megújhodnak az újabb és újabb egymást nyomon követő nemzedékekben, akik a meglévő kultúrjavak értékalkatát felismerik, de ezeket új értékélmény alapján továbbfejlesztik." Éppen ezért az egyén jelentésmegértő képessége rendkívül nagy fontosságú. Megértés nélkül ugyanis nincs kultúra.

Dilthey világította meg először, hogy a *megértés eleveníti meg magát a jelentést*. *Dilthey* nyomán *Kornis* a megértést a kultúra alapvető mozzanatának tekinti. Ugyanis a megértésben a beleélő képességen keresztül érhető tetten a múlt és jelen összekapcsolódása. Ez teszi lehetővé a kultúrjavak folytonosságát – függetlenül attól, hogy a nevelés helyes vagy helytelen – hiszen „a kultúra szellemi teremtés: a megértés a kultúra alkotásainak örökkön folyó szellemi újrateremtése."

Minden kor önmagát keresi a megelőző kor, korok szellemi alkotásaiban. Érthető így, hogy minden kor kultúrája *értékrendszer és egyben történeti termék*. Sokfélesége ellenére is sajátszerű egész, melynek minden ágazata a „szellem" szempontjából szervesen összefügg egymással. Kellő történeti távolságból elemezve egy-egy kor kultúráját, azt mindig az uralkodó értékrend hatja át a vallásban, a művészetben, az erkölcsben és a tudományban. Ha a kultúra értékei közül az egyik a másik rovására fejlődik, az az egység megbomlásához, a kultúra hanyatlásához vezet.

A kultúra elsajátítása csak célirányosan szervezett formában történhet. Az ehhez szükséges feltételrendszer biztosítása az *állam* feladata. A kultúrát a nemzetnek az *iskola* adja a kultúra értékes anyagának a következő nemzedékre való átszármaztatásával. Így a

nemzeti társadalom gyökeres és tartós megújhodása elsősorban a *neveléstől* függ (*Kornis*, 1929b. 72. o.).

A célokat „a nemzet mint egy nagy munkásközösség" szükségletei határozzák meg. *Kornis* álláspontja: „Társadalom és kultúra egymástól el nem különíthető, ketté válhatatlan egység. ... A kultúra, mint jelentés tehát közvetlenül nem hat, hanem csak a megértés lelki aktusainak közvetítésével formál, nevel, provokál. Ha mégis a kultúra és a társadalom egymásra való hatásáról szólunk, akkor azt értjük rajta, hogy a társas létnek bizonyos formáival a kultúrának bizonyos tipikus jelentéstartalma és kifejezésformái szoktak együtt járni." (*Kornis*, 1944. 453. o.)

Az *értékek* a legszilárdabb pillérei annak a bonyolult megismerő tevékenységnek, mellyel az ember a világot, a társadalmat, s benne önmaga helyét, lehetőségeit, céljait, más emberekhez való viszonyát próbálja értelmezni.

Mai szemmel

Az államok, a társadalmak életének, működésének, fejlődésének nélkülözhetetlen feltételei – a történelem során – az adott kor gazdasági, politikai, ideológiai *célkitűzései*. A célkitűzések megvalósítására irányuló tevékenység domináns meghatározója az uralkodó osztályviszonyok *értékrendje*. Minden korban tudatosan törekedtek arra, hogy a különböző társadalmi csoportokat mozgósítsák a politikai-ideológiai célkitűzések megértésére, elfogadására.

A célkitűzések minden esetben értékorientáltak, valamilyen értékjelentések hordozói. Ez nem jelenti azt, hogy a történelemben a haladás és az értékfejlődés mindig szinkronban volt és van egymással, sőt a teljes harmónia feltételezése csak az illuzórikus történelem-szemléletben létezik. A teljes harmóniára való törekvést mégis valamennyi társadalmi formáció megpróbálta egy normatív irányultságú „felülről lebontott" értékrend preferálásával. Ezek az értékrendek elsősorban eszményekben, pedagógiai célelméletekben, valamint erkölcsi magatartási kódexekben nyilvánultak meg.

A hatalmi elit a társadalmi célkitűzések elérésére értékek, deklarálásával mozgósít. Ehhez mindig igénybe veszi intézményrendszerét, mert az értékek interiorizálásával tömegméretű hatást képes érvényesíteni. A közvetített értékek ha deklarálásuk és a gyakorlat között szinkron van, akkor hozzájárulnak a társadalmi célkitűzések megvalósításához.

A társadalmi progresszió és az értékek szinkronitása, illetve aszinkronitása az államformák mindegyikében fellelhető. Különböző társadalmi célkitűzések különböző értékek preferálását teszik szükségessé. Ez leginkább tettenérhető az *embereszmény*, a *nevelési cél* deklarálásában.

A történelem folyamán újból és újból talajra talált a platoni etikus ember eszményképe, az „ideális" állam gondolata, az emberi magatartásformálás társadalmi szükségletként való értelmezése, a társadalmi igény és a deklarált értékek közötti kapcsolat megteremtésének szükségessége. Mindez az adott társadalmi formációk megmentését és a túlélésre való képesség biztosítását hivatott szolgálni. Ez jelenik meg a római császárság

„vir bonus”-ában, a feudalizmusban a mindent eltűrő alattvalói magatartásban és az uralkodók nemes és „jó” cselekedeteiben.

A kapitalizmus átmeneti időszakának két évszázadában a mélyreható gazdasági és társadalmi átalakulások gyökeres változást igényeltek az ideológiában és a kultúrában egyaránt. Már nincs egyetlen, mindenek fölött álló érték, amely segítené az emberek társadalmi betagozódását, beilleszkedését. Az ember jobbá, műveltebbé formálása mellett *elsődleges* a társadalmi szükségletekhez, illetve a változó kihívásokhoz való alkalmazkodás.

Az értékek sokfélesége fellazította a közéleti morál erős normáit, nem biztosította tömegméretekben az ember cselekedeteinek egyöntetű irányát, megnehezítette az eligazodást a közvetített, a tapasztalt magatartásminták között. Ha az ember nem támaszkodhat igazi értékekre, gyengébb lesz értékrendje, védtelenebb lesz a külső hatásokkal szemben.

Az értékek jelentős orientáló, emberi magatartást befolyásoló szerepének fontosságát a filozófiában és a pedagógiában sohasem tagadták. A különböző társadalmi célkitűzések különböző értékek preferálását teszik szükségessé a kívánt eredmény érdekében. A deklarált értékek mellett a nevelés során a pedagógia próbált közvetíteni időtálló, nemcsak a mának szóló értékeket.

Kornis Gyula felfogásában a szép, az igaz, a jó – mint önértékek és mint létező társadalmi objektivációk – lehetőséget biztosítanak az embernek arra, hogy azokat felismerje, azokat tevékenysége során interiorizálja, sőt maga is értéket alkosson.

Nem fogadom el *Kornis* idealizmusát, illuzórikus történelemszemléletét. Ismert, hogy az értékek alakulása legkevésbé sem önálló folyamat, vagyis nem egy külön szférában megy végbe, hogy alakulásukat nem lehet direkt módon befolyásolni. Tény azonban, hogy vannak a kultúrának olyan emberi „mozzanatai”, olyan értékek, melyek érvényesek a múltban, a jelenben, s a jövőben is, melyek folytonossága képessé teszi az embert az emberhez méltó tevékenységre, mások megértésére, megbecsülésére, a kellő toleranciára.

Távoli és közeli múltunk bizonyítja: a társadalmi célkitűzések óhatatlanul értékorientáltak. Ennek következtében vannak deklarált értékeink. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagynunk, hogy az emberi magatartásra egyaránt hatnak a valóság, a deklarált eszmények, a hagyományok, a múlt. Az válik értékké, ami segít eligazodni a világban, vagyis olyan eszmények, melyeket tovább kell örökíteni, őrizni, mert őrzésre méltóak.

Kornis értékekről vallott felfogásából – idealizmusa ellenére – két lényeges gondolatot ki kell emelnünk az utókor gyakorlatának újragondolása céljából is. Az egyik: a pedagógia soha nem volt mentes az értékektől. A nevelés permanens feladata, hogy értékeket közvetítsen, azokat megismertesse, arra fogékonnyá tegye a jövő nemzedékét. A másik: hogy vannak időtálló értékeink, melyeket a társadalmi környezet hatása ellenére nemzedékről nemzedékre örökíteni kell, hogy az ember ember legyen, hogy igazi értékekre támaszkodva védettebb legyen a külső hatásokkal szemben.

Kornis életfelfogásában, kultúra-fogalmában vezérlő elv, domináns tényező az értékrendszer „mibenléte”. Ez az igaz, a szép, a jó és az isteni elérésére irányuló tevékenység. Az azokba vetett hit emelte az emberiséget, a szellemi fejlettséget addig elért fokra.

Vallotta, hogy a világot úgy kell alakítani, hogy az értékek objektiválódjanak benne, s *ezáltal a világ formálása függ az embertől*.

Kornis érték- és kultúrafelfogása nyomán hatékony nevelési gyakorlat valósult meg. Igaz, hogy az általa vallott abszolút értékek deklarálása aránylag egyszerű: egyrészt, mert az ember természetétől nem idegenek, másrészt a „tökéletesség", mint cél, ember által el nem érhető, csak közelíthető. Értékfelfogásának forrása sem e világi, de gyökerei – az igaz, a szép és jó – valóságosak, emberiek, emberhez méltóak. Gyakorlatuk, megvalósulásuk könnyen tettenérhető lenne ma is az iskolák demokráciájában, a jól felkészült pedagógus értékközvetítésében, s iskoláink kiváló eszközrendszerében.

Irodalom

Chmaj, L. (1969): Utak és tévutak a huszadik század pedagógiájában. Budapest.

Kerschensteiner, G.(1972): *A munkaiskola fogalma*. Budapest.

Kornis Gyula(1913a): *Dilthey történelemszemlélete*. Budapest.

Kornis Gyula (1913b): *Értékelmélet és pedagógia*. Budapest.

Kornis Gyula (1921): *Kultúrfölényünk kérdése*. Budapest.

Kornis Gyula (1929a): Kultúrpolitika és nemzeti élet. *Néptanítók lapja*.

Kornis Gyula (1929b): *Nemzeti megújhodás*. Budapest.

Kornis Gyula (1944): *Tudomány és társadalom*. Budapest.

Kulturális kisenciklopédia (1986). Főszerkesztő: Kenyeres Ágnes, Budapest.

Platón összes művei (1984) II. kötet Budapest.

ABSTRACT

MÁRIA NÉMETH KOVÁTSNÉ: GYULA KORNIS' CULTURE THEORY

Gyula Kornis, an outstanding philologist of the between-war period, was the father of the value theory of culture in Hungary. In his view, the survival of a nation is determined by its culture: the more educated a people, the more developed its economy. The realization of the individual, an aspiration to the attainment of the basic values of truth, beauty and good-will, is derivative of culture, too. In Kornis' theory, culture is based on a frame of value meanings, on activities aiming at their realization and on the intellectual products of these activities. The central idea in Kornis' culture concept is his theory of values. Culture as a value concept implies an absolute value frame, whose approximation is the central desire that makes man a human being. The basic values of truth, beauty and good-will together with the divine ideal embody the eternal, timeless, perfect and absolute value independent of man. These eternal values are not created by man but are recognized in the course of human actions. Culture is an activity: a scientific, artistic, moral and religious activity, the means of realizing the basic values. The task of this activity while aspiring to the realization of values is to shape the surrounding world so that these values become objective. Culture in this sense is our shaping of reality. The mental products of human activity become available in objective reality for both contemporary and later generations in the form of cultural goods: science, art, morals and religion. Culture in this sense can be perpetuated and developed. Every generation searches itself in the intellectual products of previous eras. The culture of every generation is a value frame and a historical product at the same time. Its acquisition is only efficient in an institutionalized form. It is the task of the state to provide for the institutions responsible for the transmission of culture. Kornis believes that education is capable of the efficient transmission of culture.

MAGYAR PEDAGÓGIA **95.** Number 1–2. 77–87. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kovátsné Németh Mária, H–9400 Sopron, Bajcsy-Zsilinszky E. u. 4.

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA
95. évf. 1–2. szám 89–96. (1995)

A pedagógiai kultúra és a pedagógus

(a pedagógiai kultúra és kutatásmetodikai problémái a tanárképzés fejlesztésében)

Rókusfalvy Pál
Testnevelési Egyetem

A dolgok lényegét tükröző igényes fogalomértelmezés fontosságáról

Ma is megszívlelendők *Győri György* sorai az iskoláról: „Ha a nevelő naponta száz meg száz hanyagsággal találkozik is, ha ezerszer összeütközik a felelőtlenség tényeivel, neki akkor is tiszta és felelősségvállaló életre kell nevelnie – szoktatnia a növendékeit. Az iskola nem divatintézet. Erkölcsi értékek hordozója. Ha megszűnik az lenni, akkor megszűnik az a joga, hogy iskolának nevezze magát." (*Pedagógusok Lapja*, 1984. február 4.)

Beállítódásunk a dolgok iránt, tevékenységünk, magatartásunk értékszínvonala olyan, amilyen a dolgokról kialakított képünk, fogalmunk valóságtartalma, értékszínvonala! Ezért fontos, hogy pontos és differenciált képet, s fogalmat alkossunk a pedagógiai kultúra és a pedagógusképzés lényegéről, ezek összefüggéséről. Ezt segítendő a következő kérdéseket tárgyaljuk:

- Az emberi tényező kulcsszerepe átmeneti korszakunkban, s a pedagógiai kultúrában.
- A pedagógiai kultúra lényege és kapcsolata a pedagógusképzéssel.
- A pedagógiai kultúra kutatása.
- A pedagógiai kultúra fejlesztésének külső és belső feltételei.

Az emberi tényező kulcsszerepe

Az iskolai oktató-nevelőmunka emberformáló nyugalmát a pedagógus személyiségének emberi és szakmai szilárdsága határozza meg. Közoktatásunk rendszerének, intézményeinek értékét a benne dolgozók emberi értéke adja meg.

Az emberi tényező minősége különösen egy olyan átmeneti korszakban döntő jelentőségű, mint a mienk, amikor a gyökeres gazdasági változások sikerétől függ a tár-

sadalmi haladás vagy hanyatlás. Ennek oka az, hogy az emberi tényező minőségének fejlődése – az emberi természetnek az anyagi tényezőkhöz képest nagyobb bonyolultsága következtében – lassúbb, fáziskésésben van. Ez nem magyar tulajdonság, hanem általános emberi törvényszerűség, de vannak magyarországi jellemzői.

A fejlettebb nyugat-európai demokráciák esetében is érvényes még – a maastrichti szerződéssel kapcsolatos különböző szavazások legalábbis ezt mutatják –, hogy a szükséges emberi feltételek, az európai szemléletmód és magatartás alakulása fáziskésésben van az európai jogalkotás, a gazdasági és intézményi struktúra átalakulásához képest. Az ember belső átalakulásának, fejlődésének ezt a fáziskésést okozó lassúbb tempóját azért is figyelembe kell venni, mivel ez nemcsak érthetőbbé teszi számunkra az átmeneti korszak számos társadalmi, kulturális és szociális problémáját, hanem e problémák megoldásához, a fáziskésés felszámolásához szükséges teendők meghatározásában is eligazít.

Európa középső és keleti régiójában az emberi tényező minőségromlásából fakadó hatásokat az a körülmény súlyosbíthatja, hogy a szocialista-kommunista világrendszer négy éve megkezdődött felbomlása ellenére még mind a mai napig nem sikerült helyreállítani az erkölcsi értékrendet. Ezért is az emberi tényező kedvező gazdasági és szociális hatása csak azután válik érezhetővé, ha hazánkban végre helyreállítjuk az erkölcsi értékrendet. Ez utóbbinak legbiztosabb tünete, hogy a hazudozás egyre inkább teret veszít, s az emberekben újra megerősödik az igazságba vetett hit. Az igazság térhódítása fejlesztő hatású pedagógiai tényező. A gyermek is, egy nép is csak az igazság légkörében fejlődik. A hazugság légkörében a személyiség szétesik.

Pedagógiai kultúra és pedagógusképzés

A pedagógusképzés fejlesztésének problémája legkonkrétabban a pedagógiai kultúrán, annak emberi tényezőin keresztül ragadható meg. A pedagógusképzés, tanárképzés magva „a pedagógus szakmára, hivatásra való felkészítés", bármelyik irányzat, alternatív pedagógia felől is közelítünk a kérdéshez. A szakmára, hivatásra való felkészítés középponti jelentőségét valamennyien elfogadjuk, mindannyian emlegetjük, anélkül, hogy pontosan megfogalmaztuk volna, mit értünk ezen. Emiatt egyrészt fölöslegesen alakulnak ki parttalan viták, elbeszélünk egymás mellett, s megfoghatatlanok, ellenőrizhetetlenek erre irányuló kutatásaink.

A pedagógus szakmára, hivatásra való felkészítés valójában a pedagógiai kultúra kialakítását jelenti. Ez konkrétan megragadható, leírható, vizsgálható, közvetve mérhető, s mindezek alapján tervezhetően fejleszthető. Mi a pedagógiai kultúra lényege?

Megfogalmazásához, meghatározásához célszerű a kultúra lényegéből kiindulni. A kultúra, művelés, a műveltség (a latin colere szóból származik) szó eredetét és jelentését keresve azt találjuk, hogy az a természettel és a munkával szoros összhangban mint munkakultúra a testi, fizikai tevékenységgel összekapcsolódva jelent meg, együtt tartalmazva a környezetet, a tevékenységet és a kultúrateremtő – hordozó embert a földműves, a földművelés szavakban, mint az ember egyik legősibb szakmájában. Itt érezni még legtisztább konkrétságában, hogy az „agrikultúra" egyszerre jelenti a parasztember ve-

rejtékes munkáját a megmunkált viruló földekkel, s a valóban „életet" jelentő gabonaterméssel együtt.

Mindezek a megállapítások a kultúráról inkább szemléleti és szerkezeti jellemzések és nem annyira tartalmi, még kevésbé értéktartalmi meghatározások. Ez utóbbit inkább megtaláljuk az emberiség – talán utolsó – nagy polihisztorának, a Béke Nóbel-díjas orvos, teológus, és orgonaművész *Albert Schweitzernek* 1923-ban írt „Kultúra és erkölcs" című művében, amelyben így ír: „A kultúra haladás, az egyén és a közösség anyagi és szellemi haladása." „...A kultúra lényege szerint kettős. Az értelemnek a természeti erők feletti és emberi érzelmek feletti uralmában valósul meg." (*Schweitzer*, 1981. 372. o.)

A kultúráról eddig elhangzottakat a következőkben foglalhatjuk össze:

– A kultúra a fejlődést szolgáló értékalkotás és érték.
– A kultúraalkotás folyamatának és eredményének integráns részei: a tevékenység, az ember és a környezet. Az ember és környezetének kölcsönhatása a tevékenységen keresztül valósul meg. Az ember mint a kultúraalkotó tevékenység forrása, hordozója és eredménye is egyszersmind, értékorientáltan értelmes – másként fogalmazva: értelmesen értékalkotásra törekvő – lény. A környezet funkciója is kettős: egyaránt feltétele és eredménye az értékalkotó tevékenységnek.
– A kultúra értelmes értékalkotásként egyszerre irányul a külső természeti és társadalmi környezetre és az ember belső környezetére, azaz biológiai szervezetét is magában foglaló teljes személyiségére. A társadalom anyagi és szellemi fejlődésében egyaránt fontos mind a kettő. Ezek kölcsönhatásban vannak. Egységük funkcionális, azonban vezető szerepe az utóbbinak van, azaz egy társadalom anyagi és szellemi kultúrájának színvonalát, színvonal fejlődési trendjét mindig az emberi tényezők minősége határozza meg. A kölcsönhatásoknak ez a törvényszerűsége adja egyszersmind az emberi tényezőre irányuló pedagógiai kultúra kiemelt jelentőségét.
– A kultúra olymódon értékalkotó tevékenység, hogy minden anyagi és szellemi tárgyában – amelyre irányul – a természetes lényeg mind teljesebb, tökéletesebb megvalósítására törekszik. A tökéletesség a kultúrában mint teljesítménynorma nem egyéb, mint a természeti lényeg funkcionális teljessége. Ez egyaránt vonatkozik egy természeti tájegységre, egy ipari szervezetre, a közoktatás helyi rendszerére éppúgy, mint magára az emberre. Ez utóbbit fejezte ki *Széchenyi István gróf* a „kiművelt emberfőről" szólván a következőképpen: „A legmagasabb műveltség legközelebb jár a tiszta természethez. Mindkettőnek legszebb bája a nemes egyszerűség."
– A kultúra lényegének ezen vázlatos jellemzése után teszünk kísérletet a pedagógiai kultúra – házi használatra szánt – operacionális definíciójára, mely a következő:
– a pedagógiai kultúra,
– a pedagógus személyiségének és tevékenységének,
– olyan emberfejlesztő irányultságú kimüveltsége,
– amellyel tevékenysége szférájában,

– egyaránt hatékonyan képes alakítani, mind pedagógiai környezetét, szituációit, mind a tanulók személyiségét és magatartását. E definíció tartalmi elemzését és értelmezését három pontban foglaljuk össze.

1) A pedagógiai kultúra dinamikus magva az emberfejlesztő célzatú és hatékonyságú tevékenységkultúra. E tevékenységkultúra fontosabb megnyilvánulási területei:
   – a pedagógus saját személyiségalakítása,
   – a pedagógus iskolai oktató-nevelőmunkája,
   – az együttes tantestületi tevékenység,
   – a szervezett iskolai környezet alakítása.
2) A pedagógiai kultúra tevékenységben alakuló forrása: a pedagógus személyiségének pedagógiai hatékonyságú kiműveltsége. E sajátos profilú személyiség fontosabb tartalmi dimenziói:
   – tanuló- és fejlődéscentrikus erkölcsi értékrend,
   – értelmi és érzelmi nyitottság, fogékonyság,
   – szakmai tudás és
   – hatékony magatartásban megnyilvánuló módszertani kultúra.
3) A pedagógiai kultúra ösztönző feltétele és eredménye: a fejlesztő hatékonyságú pedagógiai környezet. Két legfontosabb összetevője:
   – tiszta, esztétikusan rendezett tárgyi környezet,
   – konstruktív klímájú, értéktisztelő szociális környezet.

Valóban pedagógiai, azaz fejlesztő hatású környezet csakis embernövelő szituációk alakításán keresztül megvalósuló miliőteremtés folyamatában formálódik. A pedagógiai környezet objektív hatásának alapja: a miliő pozitív szubjektivitása.

A pedagógiai kultúra kutatása

Mint minden kutatásnál, így itt is pontosan meg kell határozni a kutatás célját, feladatait és legfontosabb alapelvét.

A célja: a pedagógiai kultúra tartalmi lényegének és értismerveinek olyan mértékű feltárása, hogy ezeknek ismeretében – a pedagógusképzésben és a pályakezdő pedagógusok körében – a személyessé váló nevelés hatékonyságának magatartásbeli, személyiségi feltételeit az eddiginél pontosabban tudjuk mérni és eredményesebben tudjuk fejleszteni. A cél megvalósításához az alábbi feladatokat kell megoldani.

– Alapozó feladat: feltárni a gyakorló pedagógusoknak a pedagógiai kultúráról alkotott képét, értelmezését és értékelését a pedagógiai kultúráról.
– Fel kell tárni, hogy az iskolai gyakorlatban melyek a nevelői hatékonyságnak legfontosabb személyiségfeltételei és ezek hogyan tudatosulnak, illetve tudatosíthatók a pedagógusjelöltekben.
– Fel kell tárni, hogy az iskolai gyakorlatban melyek a nevelői hatékonyságnak leggyakoribb neurotikus eredetű kontraindikatív tényezői, melyek ezeknek legfontosabb okai, forrásai, s melyek megelőzésüknek feltételei.

– Lehetőség szerint intézményi és társas komplexitásában fel kell tárni a pedagógiai tevékenység (magatartás) és szerep-megvalósítás összefüggéseit, esetleges konfliktusainak leggyakoribb típusait, okait, valamint ez utóbbiak megoldási lehetőségeit.
– Fel kell tárni, hogy a pedagógusjelölteknek a pedagógiai helyzetek megoldására irányuló attitűdjei milyenek, ezek a későbbi iskolai gyakorlatban várhatóan milyen magatartáshoz vezetnek, továbbá ezek ismeretében hogyan fejleszthető a pedagógusképzésben a konstruktív helyzetmegoldásra vezető attitűd.

Valamennyi feladatmegoldásban legfőbb alapelvként kell érvényesíteni a diagnózis, (mint eszköz) és a fejlesztés (mint cél) egységét.

A pedagógiai kultúra összetettsége, nagymértékű bonyolultsága már a kutatási, a vizsgálati tematika kialakításánál komoly feladat elé állítja a kutatót, még inkább próbára teszi őt a kutatási metodika kidolgozásánál. A tematikát elvben a közoktatás és a pedagógusképzés jövőorientált gyakorlati igényei határozzák meg. Ez valójában a lehetőségek szerint – a kutató-képző intézmény jellege, a kutatók felkészültsége, tapasztalata és módszertani kultúrája szerint – konkretizálódik. A metodika kidolgozása előtt –, s ez is a pedagógiai kultúra összetettségéből fakad – egyáltalán azt kell még eldönteni, hogy milyen megközelítésből kívánjuk a témát vizsgálni.

A pedagógiai kultúra – ez a lényeget tükröző meghatározásból már nyilvánvaló – a maga teljességében közvetlenül nem ragadható meg, hanem csupán egy koherens koncepció alapján végzett igen konkrét részkutatások eredményeinek integrált értelmezése juttathat el bizonyos vázlatos teljességhez. Néhány lényegi mozzanatát mérhetjük közvetlenül is, ám legtöbb mozzanatát más pedagógiai jelenséghez kapcsoltan közvetve tárhatjuk fel.

Egy lehetséges, illetve valós példát egy több intézmény által tervezett komplex kutatási tematikára az alábbiakban mutatunk be.

Az altémák kutatása egy integráló koncepció alapján a tanárképzés fejlesztésének igényes megalapozását szolgálta volna a 80-as évek közepén. Az altémák (a kutatási feladatok alapján):

1) A pedagógiai kultúra megnyilvánulási tünetei és értékismérvei. Empirikus vizsgálat annak megállapítására, hogy gyakorló pedagógusok mit értenek a fogalmon, milyen szemléleti megközelítéssel milyen funkciót tulajdonítanak neki, mennyire tartják fontosnak és milyennek ítélik meg a színvonalát a saját szakterületükön.
2) A nevelői hatékonyság indikatív személyiségtényezői az iskolai gyakorlatban és ezek megítélése a pedagógusképzésben.
3) A nevelői hatékonyság neurotikus eredetű kontraindikáló tényezői és ezek megelőzési lehetőségei.
4) A pedagógiai attitűd – vizsgálata és fejlesztése a pedagógusképzésben.
5) A pedagógiai magabiztosság és önbizalom fejlődése a felsőfokú tanulmányok és a pályakezdés időszakában.
6) A pedagógusszerep és magatartáskultúra összefüggései pályakezdő pedagógusoknál.

A pedagógiai kultúra vizsgálatát tehát csupán egy értelmes szűkítésre, kompromisszumra tudjuk alapozni, s ezen a szűkített alapon is meglehetősen komplex metodika kialakítása szükséges. A jelen tanulmány terjedelmi keretei között sem egy metodikai

koncepció, sem pedig egy konkrét metodika kialakítására nincs lehetőségünk. Amire most vállalkozunk, az néhány vizsgálati aspektus felvázolása és néhány módszertani probléma és megoldási javaslat felvetése, a teljesség igénye nélkül. E nagyon összetett témakör kutatásában első áttekintésre is több vizsgálati aspektus, illetve megközelítési mód rajzolódik ki.

1) Az egyik lehetséges megközelítési mód, amely egyszersmind értelmező diagnosztikai szempontrendszerként is szolgálhat: a fenti definíció tartalmi elemzéséből való kiindulás. Eszerint a vizsgálatok főbb tartalmi területei, tematikai csomópontjai lehetnek:
   – a pedagógiai tevékenységkultúra elemzése,
   – a pedagógus személyiségének vizsgálata,
   – az iskolai környezet és tantestület elemző értékelése.
2) Egy másik, közvetett megközelítési mód a pedagógus-tanítvány viszony vizsgálatán keresztül teszi lehetővé, hogy a pedagógus és a pedagógiai tevékenység kultúrájára vonatkozó következtetéseket levonhassunk.
3) A neveléstörténeti aspektus a múlt nagy pedagógus egyéniségei közül elsősorban azok életének, tevékenységének és személyiségének értékelő elemzését teszi indokolttá, akiknek nevelői hatékonysága volt kiemelkedő. Ilyenek például *Socrates, Rousseau, Pestalozzi* és *Makarenko*. Magyarok közül saját szubjektív szempontjaim szerint: *Imre Sándor, Kiss Árpád, Várkonyi Dezső, Németh László*.
4) Végül, de nem utolsó sorban egy fejlődésszempontú megközelítés is indokolt. A pedagógiai kultúra ugyanis nem „kész termékként" hagyományozódik át a fiatal pedagógus nemzedékre és meglétével nem egyszer s mindenkorra funkcióképes. A pedagógiai kultúra kialakításához egyénileg végigküzdött verejtékes út vezet. A pedagógiai kultúra igen érzékeny képződmény, amelynek folyamatos „karbantartása" a pedagógus napi feladata. Ebből a szempontból tehát a két legfontosabb vizsgálati csomópont:
   – a pedagógusképzés és
   – a pedagógiai mentálhigiéne.

Az eddigiek alapján úgy véljük, kézenfekvő, hogy a pedagógiai kultúra vizsgálatában igen összetett, sokrétű metodika alkalmazása a célravezető. Mint minden komplex jelenségkör vizsgálatánál, úgy ennél is a metodikai tevékenység folyamatának két végpontját igen gondosan kell kidolgozni:

a) Az alkalmazandó módszerek jellegét meghatározzák:
   – a vizsgálat célja, például tényfeltárás, folyamatelemzés, hatás-, illetve eredményfeltárás,
   – a pedagógiai kultúra vizsgálatba bevont mozzanatának, dimenziójának tartalmi lényege, jellege, például társas interakció, személyi sajátosság, tárgyi környezeti tényező.
b) A metodika alkalmazásában igen lényeges szakasz az eredmények összegzése. Már a kutatás induló szakaszában megfelelő és világos koncepció szükséges ahhoz, hogy tudjuk: a pedagógiai kultúra vizsgálatának különböző aspektusaiban és dimenzióiban

nyert eredményeket hogyan fogjuk egységes vonatkoztatási rendszerbe rendezni s egészként értelmezni.

Befejezésül a metodika lehetséges sokszínűségére említünk néhány példát.

1) A pedagógiai kultúra értékismérveinek, megnyilvánulásai tüneteinek empirikus vizsgálata. A kutatás elején célszerű megállapítani – erre mindenképpen szükséges egy felmérést szánni –, hogy a közoktatás különböző területein és szintjein a gyakorló pedagógusok mit értenek pedagógiai kultúrán, mennyire tartják fontosnak, mennyire érzik abban saját személyiségüket, emberségüket meghatározóan részesnek és milyennek ítélik annak színvonalát a saját területükön. Ennek vizsgálatára például egy többdimenziós, zárt és nyílt kérdéseket egyaránt tartalmazó kérdőív tűnik alkalmas módszernek.
2) Tevékenységkultúra elemzés.
   Az élő tanítási gyakorlat „fényképezése" és a „fénykép" értékelő elemzése és értelmezése útján valósítható meg ez a vizsgálati feladat. Ez a „fényképezés" különböző módszerek segítségével történhet. Lehet ez *Flanders-féle interakció*, megfigyelés és elemzés e célra összeállított specifikus szempontrendszer segítségével. Lehet ez videofelvétel, illetve a kettő kombinációja is.
3) A pedagógus személyiség és magatartásának a vizsgálata.
   A pedagógiai kultúra vizsgálatának ezen a területén különösen változatosak lehetnek a módszerek:
   a) Egyes esetekben standard személyiségkérdőívek is nyújthatnak némi információt.
   b) Projektív jellegű pedagógiai attitűd-vizsgálatok lényeges mozzanatokat tárhatnak fel.
   c) Fontos adalékokat nyújthatnak a hivatásspecifikus értékorientáció- és motivációs vizsgálatok is.
   d) Újabban nyugati országokban nagy jelentőséget tulajdonítanak (például *Bartela, Tausch*) a pedagógiai viszonynak. Ez is, a szervezett megfigyelésen túl, kérdőíves módszerrel tárható fel éppúgy, miként
   e) egyes konkrét tulajdonságokra irányuló vizsgálatok. Ilyen tulajdonságok például a pedagógiai tartás és önbizalom, a kendőzetlen valódiság és meggyőző személyiség a nyitottság, a beleérző megértése (empátia) vagy a *Makarenkó* által is oly fontosnak tekintett pedagógiai tapintat.
4) A pedagógiai környezet vizsgálata mindkét részrendszerében fontos lehet, mivel mind az objektív, mind a szubjektív környezet jelentős és maradandó hatásokat válthat ki a tanulókban. Szubjektív tényezőként az iskolai tantestületi klíma vizsgálata (*Halász Gábor*), ha azt oki elemzéssel egészítjük ki, a pedagógiai kultúra jelentős szociális összetevőjéről szolgáltat adatokat.
5) A tanulók, tanulóközösségek komplex neveltségi vizsgálata.
   Ez a téma nélkülözhetetlen kontrollja valamennyi, a pedagógiai kultúra feltárására irányuló vizsgálatnál. A pedagógiai kultúra csak eszköz az ifjúság nevelésében, tehát a neveltekben végbemenő hatás elemzése nélkül vizsgálata öncélú maradna, értelmetlenné válna. A neveltségi szint felmérésében a többnyire szokásos kérdőíves vizsgálat csak kiegészítő eljárás lehet. Valójában a konkrét magatartásnak, az erkölcsi szokásoknak, a beszéd kultúráltságának empirikus megfigyelése, elemzése az igazán célravezető módszer.

A pedagógiai kultúra fejlesztésének külső és belső feltételei

Valószínű, hogy alábbi – személyes véleményt, meggyőződést tükröző – észrevételeim egyeseket vitára ösztönöznek. Igényességem és az ifjúságért aggódó felelősségem késztet az egyértelmű és kendőzés nélküli megfogalmazásra.

Való igaz, hogy a nevelők pedagógiai kultúrájának igazi ismérve a neveltek emberminősége, életvezetésük kultúrája. Ha ezt tekintjük, akkor Magyarországon talán még soha nem zuhant olyan ínséges mélységbe a pedagógiai kultúra, mint ma. Az elmúlt 45 évet követő utolsó négy évben a tiszta és felelősségvállaló élet egyéni lehetőségeinek millióit szalasztottuk el mindannyian. Ily módon naponta tömegesen vétkeztünk a gyermekek, az ifjúság ellen. – Magyarország eddigi történelme során talán még soha nem volt a pedagógus társadalom valamennyi tagjának a teljes lényét megtisztító megújulásra olyan szüksége, mint ma.

Befejezésül ennek a megújulásnak a feltételeiről szólok.

Kidolgozásra került, s a Művelődési és Közoktatási Minisztériumban a miniszteri értekezlet megtárgyalta és jóváhagyta a pedagógusképzés és -továbbképzés koncepcióját. Most ennek megvalósítását kell megfelelő törvénybe foglalni. Ez a megújulás legfontosabb külső feltétele.

A hatásirányát tekintve külső, a forrását tekintve belső a másik legfontosabb feltétel: a realitást figyelembe vevő nyugodt, konstruktív társadalmi légkör kialakítása. Ma ez hiányzik a legjobban. Akik országszerte, a gyermek érdekére mitsem gondolva destruktív indulatokat, s gyűlöletet szítva mérgezik a társadalmi légkört, megfeledkeznek arról, hogy az ember nemcsak a tetteiért, hanem a tetteivel kiváltott mentalitásért, társas légkörért is felel.

A harmadik, s már kifejezetten belső feltétel: a magas szintű és következetes emberi-szakmai igényesség, nemcsak a pedagógusképzésben, hanem az iskolai oktató-nevelőmunka minden területén. Ez a kíméletlen igényesség önmagunkkal szemben minden megújulás kezdete. S itt visszatérek a kiindulóponthoz, az iskolához. Az iskola „erkölcsi értékek hordozója". Az erkölcsi megújulás nem tömegmozgalom. Az egyes emberből indul ki. Társadalmi hatása csak akkor válik érezhetővé, ha sok megújult ember fog összse. Eljött az ideje, a helyzet megérett rá.

Készült az 1994. május 6–7-én „A pedagógusképzés legújabb kutatási eredményei" c. Nyíregyházán rendezett szemináriumon tartott előadás alapján.

Irodalom

Schweitzer, A. (1981): *Kultur und Ethik.* Verlag C.H.Beck, München.

Tausch, R. (1981): Wie kann ich ein Lehrer werden, der das fachliche und persönliche Lernen der Schüler erleichtert? In: Twellmann, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht. Päd*. Verlag, Schwann, Düsseldorf, Bd. 1.C.Schule und Unterricht unter dem Aspekt das Lehrerseins.

MAGYAR PEDAGÓGIA
95. évf. 1–2. szám 97–100. (1995)

Kiss Árpád emlékezete

Kelemen Elemér
Budapesti Tanítóképző Főiskola
Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum

Tizenöt éve, 1979. szeptember 29-én hunyt el *Kiss Árpád*, a XX. századi magyar neveléstudomány és művelődéspolitika kiemelkedő személyisége.

A Brassói megyei Csernátfalu szülötte (1907), Balassagyarmaton érettségizett, majd ugyanitt kezdte pályáját német-francia szakos tanárként. A debreceni egyetem gyakorló gimnáziumában fordult érdeklődése a neveléstudomány felé, itt jelentek meg első jelentős pedagógiai munkái. 1944-ben az Országos Közoktatási Tanács munkatársa, 1945-ben a megváltozott elnevezésű Országos Köznevelési Tanács ügyvezető igazgatója lett. Meghatározó szerepe volt az általános iskola megteremtésében, amit „kultúrpolitikai szükségletnek" tekintett, és sokat tett a modern polgári pedagógiai törekvések – „az új nevelés kérdései" – hazai megismertetése érdekében.

1951-ben Kistarcsára internálták, majd különböző külkerületi általános iskolákban, illetve a budai tanítóképzőben dolgozhatott. Ebből az időszakból ered megkülönböztetett érdeklődése az általános iskolai tanulók teljesítménye, eredményei iránt. 1957-től – a PTI (Pedagógai Továbbképző Intézet), illetve az OPI (Országos Pedagógiai Intézet) munkatársaként, majd tanszékvezetőjeként – ez a témakör lesz kutató- és publikációs tevékenységének fő területe. A 60-as évek második felében vezetésével kapcsolódnak be a magyar szakemberek a tanulói teljesítmények nemzetközi összehasonlító vizsgálatába, az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) felmérésekbe. Tapasztalatai, kutatási eredményei egy új, tudományos didaktika megalapozójává, a magyar közoktatás folyamatos fejlesztésének fáradhatatlan munkásává teszik. Nem kevésbé jelentős művelődéselméleti munkássága sem. Sokszínű tevékenységéről könyvei (Műveltség és iskola, 1969; A tanulás programozása, 1973; Mérés, értékelés, osztályozás, 1978), valamint a szakfolyóiratokban és gyűjteményes kötetekben megjelent tanulmányai tanúskodnak.

A Magyar Pedagógiai Társaság (1967) egyik újjászervezője és fáradhatatlan vezetője, 1974-től haláláig elnöke volt. 1977-ben Apáczai Csere János-díjat kapott. Részleges rehabilitása 1991-ben történt meg.

Életművének egyik méltatója, *Zibolen Endre* a 75. születésnapja alkalmából, 1982-ben tartott emlékülésen az iskola, a nevelésügy és a neveléstudomány iránti hűségét emelte ki mint *Kiss Árpád* talán legjellemzőbb tulajdonságát. Értékelése szerint ez a hűség motiválta meg-megújuló erőfeszítéseit a magyar iskolaügy történelmi mulasztásai-

nak pótlására. S *Kiss Árpád* munkássága valóban arról tanúskodik, hogy ez az állhatatosság és kitartás vezette őt életének sikeres és balszerencsés korszakaiban egyaránt: helyre tenni a „kizökkent időt".

A „lappangó tanulás" balassagyarmati és debreceni évei után az autodidakta módon elsajátított történeti és nemzetközi tájékozódással megalapozott, széles körű neveléstudományi műveltség, a „spontán reformpedagógia" szinte teljes fegyverzetében áll előttünk, amikor 1945-ben az OKT ügyvezető igazgatójaként kulcsszerepet vállal a magyar művelődéspolitika és a neveléstudomány megkésett polgári demokratikus reformjában.

Az általános iskola – *Kiss Árpád* felfogása szerint – a társadalmi jóvátétel nemzeti intézménye, amely a modern polgári pedagógia eredményeinek foglalataként úgy garantálhatja az esélyegyenlőséget, hogy differenciálódó tevékenységével egyben a képességfejlesztés és a tehetséggondozás legkényesebb igényeit is kielégítheti. Nem rajta múlott, hogy néhány év múlva ez az iskola egy ideologikus indíttatású, monopolisztikus közoktatáspolitika minden alternativitást kizáró intézményeként vonul be művelődési életünkbe.

Kiss Árpád az általános iskolával megalapozott művelődési reform elengedhetetlen feltételének tartotta a konzervatív, herbartiánus nemzeti örökséggel szakító, szociológiai és pszichológiai megalapozottságú, diagnosztikus és prognosztikus szemléletű magyar neveléstudomány megteremtését. Szorgalmazta a reformpedagógiák eredményeire támaszkodó modern polgári pedagógia el- és befogadását, a pedagógusok tömeges átképzését és új szemléletű, gyakorlatias irányú felkészítését az új nevelés feladataira. Ezért dolgozott legjobb tudása szerint a magyar nevelésügy „új alkotmányának", egy új köznevelési törvénynek a megalapozásán, s a jelszavaiban legalábbis ezt a célt szolgáló negyedik nevelésügyi kongresszus előkészítésén.

A „fordulat évének" művelődéspolitikája azonban kezdetben mellőzte, háttérbe szorította, később nyilvánosan pellengérre állította ezeket a sommásan polgárinak minősített pedagógiai elgondolásokat, majd félreállította, meghurcolta képviselőiket is. *Kiss Árpád* számára a durva fizikai megtorlás, az internálás, majd az egzisztenciális kiszolgáltatottság nehéz évei következtek.

„Szerencsés ember voltam, aki mindig jó helyen volt" – olvashatjuk évekkel később írott visszaemlékezésében. Az általános iskolai katedrákon és a napközis csoportokban töltött évek kényszerű lehetőséget teremtettek rá, hogy szembenézzen élete egyik drámai kérdésével: mi lett az általános iskolából a kezdeti elgondolásokhoz képest. A tanulói tevékenység eredményességének, hatásfokának vizsgálata, a kudarcok okainak keresése vezette el a tanulói tevékenység empirikus tapasztalatokra alapozott, egzakt vizsgálatához, s a méréssel, elemzéssel töltött évek során egy új, tudományos didaktika iskolateremtő alapvetéséhez.

Munkásságának, életművének értékelése során mindeddig még nem kapott kellő hangsúlyt az a tény, hogy az IEA-vizsgálatokba való bekapcsolódásunk révén állt helyre egy évtizedekre megszakított folytonosság. A magyar iskola, amelynek közel ezeresztendős története során lényegi vonása volt az egyetemes kultúrával való állandó kapcsolat, elvek és módszerek, tanítók és tanítványok folytonos áramlása és cseréje, ezen vizs-

gálatok révén kapcsolódhatott be újra – mégha részlegesen is – a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat nemzetközi vérkeringésébe.

Az újjászervezett Magyar Pedagógiai Társaságban betöltött szerepe is fontos, tudatosan vállalt eleme volt gazdag életművének. A neveléstudomány újabb eredményeinek terjesztését – saját tudományos tapasztalatait is beleértve – az iskola megújításának kardinális kérdéseként kezelte, valóságos missziónak fogta fel. Sokak előtt ismert megjegyzése: minden olyan változásnak, reformnak, amely az iskolát, a közoktatást érinti, először azoknak a fejében kell végbemennie, akiken a megvalósítás múlik.

Sajnálatos, hogy – bár még közöttünk volt – nem lehetett aktív részese az 1970-es évek művelődésprognosztikai- és tantervkorszerűsítési munkálatainak. Minden bizonnyal törvényszerű volt, hogy az iskolai valóság, a pedagógiai gyakorlat tényeire oly érzékeny tudósnak háttérbe kellett szorulnia minden olyan időszakban, amikor a valóságtól elrugaszkodó és utópikus ideológiákat követő voluntarizmus szabta meg a magyar közoktatás fejlesztésének irányát. Ennek ellenére azt mondhatjuk, hogy *Kiss Árpád*, másfél évtized óta is élő kortársunk, akinek szellemisége egyre elevenebben van jelen pedagógiai közgondolkodásunkban és közoktatásunk útkereséseiben.

Ma már a pedagógiai elmélet és a mindennapi iskolai gyakorlat fogalomtárában evidencia a tanulás tágabb értelmezése, a tanulás és a tanítás folyamatjellege, a tanulói teljesítmények tudományos igényű, empirikus eszközökkel történő mérése, az eredmények visszacsatolása, s mindezek révén a pedagógus, az iskola és a közoktatási rendszer tevékenységének folyamatos korszerűsítése. Ez a gondolkodásmód vezethetett el az iskola tartalmi munkáját alakító dokumentumok szerepének és jellegének átértelmezéséhez, a hagyományos tantervi felfogást felváltó curriculum-szemlélet térhódításához vagy a pedagógiai technológia fogalmához, mely tudományosan végiggondolt eszköztárat és metodikát kínál a tudatos és hatékony pedagógiai tevékenység megvalósításához.

De felidézhetjük ma is időszerű oktatáspolitikai nézeteit: a tanulás és a tanítás szabadságának alapelvét, a tankötelezettség lehetőségek szerinti kitágítását, a tanulás életfogytiglan szóló lehetőségét, az egységes és mégis nyitott iskolát, amely úgy lehet a társadalmi esélyegyenlőség megteremtésének eszköze, ha meg tudja valósítani az „idem cuiusque" és a „suum cuiusque" dialektikáját, azaz a mindenkinek szóló azonosat sajátlagosan, az egyénhez igazodóan – „nekivalóan" – közvetíti.

Kiss Árpád életrajzírói, munkásságának méltatói az utóbbi másfél évtizedben mindent megtettek azért, hogy letöröljék róla a „polgári" neveléstudós stigmáját, pedig ez az erőfeszítés értelmetlen és felesleges. Hiszen *Kiss Árpád* polgár volt a szó köznapi értelmében is: európeér műveltségével, nyitottságával, kapcsolatteremtő képességével, megjelenésével és minden emberi megnyilvánulásával egyetemben.

De polgár volt és polgár maradt alkotó tudósnak is – a szó XX. századi, *Thomas Mann-i, Márai Sándor-i* – értelmében, aki dacolt és megalkudott a történelemmel. Polgár, aki megőrizte a reneszánsz „homo universalis"-ának gyermeki kíváncsiságát és egyetemes érdeklődését. Ezért tudta befogni tekintete a tudományok távoli horizontjait, s hozhatta-vonzhatta a pedagógia érdeklődési körébe például a kibernetikát vagy a számítástechnikát. Felvilágosult polgár volt, akit a dolgok lényegére, oksági összefüggéseik megismerésére irányuló racionalizmus jellemzett, ám a felvilágosodás türelmetlen, el-

lentmondást nem tűrő aufklérizmusa nélkül. De sajátja volt a történelmet megélt és abból a maga kárán is tanulni tudó modern polgár illúziótlan realizmusa és cselekvéseit irányító józan pragmatizmusa is.

Kiss Árpád azonban mégis más és több volt ennél. Egyik önéletrajzi írásában úgy jellemezte önmagát, hogy viszonya „pozitívan várakozó és segítő volt a demokratikus átalakuláshoz és a szocializmushoz". Pontosabban ahhoz a társadalomhoz, amelyet – sokunkkal együtt – emberarcúnak képzelt, s amelyben – hite és nevelő szándéka szerint – az egyén és a közösség megváltozó viszonya mindenki számára megnyithatja „az emberi felszabadulás útját".

Kiss Árpád a modern magyar neveléstudomány kimagasló alakja volt, kinek munkássága a magyar és az egyetemes neveléstörténet közös értéke. Sajnálatos, hogy néhány éve bekövetkezett részleges rehabilitációja nem terjedt ki tudományos eredményeinek poszthumusz elismerésére is. Hiszen ő volt az, aki több évtizednyi mellőzöttség után méltán képviselhette volna a magyar pedagógiát tudományos életünk legfelső fórumán. Hogy ez nem így történt, az elsősorban neveléstudományunk fájdalmas vesztesége.

Kiss Árpád igazi és teljes rehabilitációját az jelentheti majd, ha életműve, munkássága mindenki által megismerhetően integráns részévé válik a magyar művelődéspolitikának, a neveléstudománynak és az iskolai gyakorlatnak. Ezért tartom fontosnak megemlíteni, hogy jó lenne a családja által megőrzött és szakszerűen gondozott hagyatékát mielőbb védetté nyilvánítani, s a kutatók számára is hozzáférhetővé tenni.

Befejezésül *Kiss Árpád* egyik kedvenc, sokak által és sokszor, de talán nem elégszer citált gondolatát szeretném felidézni: „Egyetlen pedagógia van: az az *ars* – fordíthatjuk mesterségnek vagy művészetnek –, mely a gyakorlatban folyik. Minden, ami ezen kívül van, ennek a szolgálata." Ezt a szolgálatot azonban csak a tőle megtanulható lelkiismeretességgel és alázattal lehet vállalni.

A Kiss Árpád halálának 15. évfordulója alkalmából a Farkasréti temetőben rendezett koszorúzáson elmondott emlékbeszéd életrajzi összefoglalással kiegészített és szerkesztett változata.

MAGYAR PEDAGÓGIA
95. évf. 1-2. szám 101-111. (1995)

Somos Lajos, 1952-ben, a III. B-ről

Nagy Mária
Országos Közoktatási Intézet

A Köznevelés 1952. évfolyamának 6. számában *Somos Lajos* „A III. B. története" címen cikket jelentetett meg. A magyar neveléstörténet számára bizonyára elhanyagolható jelentőségű esemény a mai olvasónak több érdekességgel is szolgálhat.

Valószínűleg a megjelenés helye a legkevésbé érdekes, hiszen az adott évben, 1952-ben nemigen állt nyitva más publikációs lehetőség az országos nyilvánosság elé lépni kívánó pedagógiai szakemberek előtt, mint a Közoktatásügyi (már e névre is érdemes emlékeznünk!) Minisztérium központi lapja. Ekkorra ugyanis megszűnt a pedagógiai tudományosság folyamatosságát ideig-óráig fenntartani kívánó *Magyar Paedagogia* (demokratikus nevén, 1944-től megszűnéséig, 1950-ig: *Magyar Pedagógia*)[1]. Újraindítását, pontosabban e néven (*Magyar Pedagógia*) új folyóirat indítását ugyan a koalíciós idők tudományos igényű pedagógiai folyóirata, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete kiadásában megjelenő *Embernevelés* utolsó, 1949. július-augusztusi száma beharangozta (*Embernevelés*, 1949. 5. évf. 7-8. sz. 382. o.), ám a hír utóbb nem bizonyult igaznak. Igaz viszont, hogy a megjelentetendő folyóiratnak az *Embernevelésben* körvonalazott céljához („hogy a marxizmus-leninizmus szellemében, az élenjáró szovjet neveléstudomány nagy tapasztalatait felhasználva, kidolgozza a magyar pedagógia főbb elméleti és gyakorlati kérdéseit") hasonló küldetéssel a minisztérium Pedagógiai Szemle néven 1951 második felében új „tudományos pedagógiai folyóirat"-ot indított (*Jóború*, 1951). Elvileg tehát ez a fórum is rendelkezésére állhatott volna *Somos Lajosnak* a III. B. osztályról írott cikke megjelentetésekor, ám a folyóirat 1952-es évfolyamának végiglapozása a kései olvasó számára világossá teszi, hogy az alapvetően szovjet cikkeket, illetve szovjetunióbeli tapasztalatokat közlő lap nem lehetett igazán nyitott a fenti cikk közlésére, továbbá a szerző sem igen gondolkodhatott e publikációs lehetőségben. Hasonlóképpen nem jöhetett számításba a korábban Felsőoktatási Anyagszolgáltatás néven futó, főként szovjet felsőoktatási dokumentumokat közlő lap utódjaként 1952 márciusában megindított *Felsőoktatási Szemle*, már csak témájának (felsőoktatás) lehatároltsága miatt sem. Így érthető, hogy a

1 A folyamatosságot a háború után megjelent első két évfolyam - az összevont 1944-46-os valamint az 1947-es úgy is vállalta, hogy a címlapon az új szerkesztő, *Faragó László* neve mellett a volt főszerkesztőét, *Prohászka Lajosét* is mint a szerkesztésben közreműködőét feltűntették. Ami már a következő - és egyben utolsó - 1949-es kiadású összevont évfolyam esetében nem történt meg.

III. B-ről írott dolgozatával *Somos Lajos* „a döntő módon gyakorlati kérdésekkel foglalkozó *Köznevelés*"[2]-nél jelentkezett.[3]

Talán csak mai szemmel érdekes a cikk témája, egy iskolai osztály mindennapjainak bemutatása. Aki ma átlapozza az 1952-es *Köznevelés* lapjait, láthatja, a partikuláris témák sokasága uralja a lapot, s a huszadik század drámai fordulatokban nem szűkölködő magyar történelmében kétségkívül kiemelkedő jelentőségű „ötvenes évek" kulcsévében - legalábbis a pedagógia e műhelyében - nyoma sincs a nagy, átfogó elméleteknek, koncepcióknak, jövőképnek, (ami persze nem jelenti, hogy a globális gondolkodás, az átfogó jövőkép nem hatja át a kis témákról szóló írásokat, sőt éppen hogy ez a helyzet). Az év cikkei túlnyomó többségükben a tantermi vagy iskolai kisvilágok intim világába kívánnak bevezetni (ízelítőül néhány cím: A lejtőn történő esés tanítása, Az évvégi szakköri kiállítások előkészítése, Kísérletek a növények szakaszos fejlődésével kapcsolatban, A koponya tanítása, Az ingamozgás tanítása). Ha nagyobb lélegzetű, átfogóbb elméleti igényű írásokkal találkozunk a lapban ebben az időben, akkor csaknem teljesen bizonyosak lehetünk abban, hogy szovjet szerzőhöz van szerencsénk (mint például: A Vatikán, az imperialista reakció támasza a nevelés terén, A tanulók tudatos fegyelemre nevelése, Az osztályismétlés elleni harc, A tanítási órák színvonalának emelése, Az iskola és a család kapcsolata, A tanítás iránti érdeklődés fejlesztése c. cikkek esetében).

A szerző

Érdekesebbnek tűnik viszont az adott helyen és időben publikáló személy. *Somos Lajos*, akinek élete és munkássága átfogja szinte a teljes huszadik századot (1904-ben született és 1988-ban halt meg), pályájának valószínűleg legsikeresebb éveit az induláskor, a harmincas években és a negyvenes évek elején élte át. A debreceni egyetemi évek és a doktorátus megszerzése után 1933-ban publikált először tudományos szaklapban (a *Magyar Paedagogiában*) és attól kezdve rendszeresen jelentkezett könyvismertetéseivel és tudományos közleményeivel, főként és elsősorban a Magyar Paedagogiai Társaság fent említett lapjában, valamint a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesületének folyóiratában, a *Magyar Tanítóképzőben*. 1930-ban ugyanis az egri érseki tanítóképző intézet tanára lett és rövid idő (8 év!) után kinevezték az intézet igazgatójává. Gyakorlati munkájában és tudományos pályáján mindvégig két fő téma foglalkoztatta, a nevelés (az új magyar nevelés, a nemzetnevelés, a gyermek fejlődése, a gyermek beilleszkedése a társadalmi élet kereteibe és szellemébe, a népiskolai nevelés), valamint a tanítóképzés elvi és gyakorlati kérdései.

Somos Lajos nem volt szobatudós, mint ahogy a huszadik századi magyar neveléstudomány szakemberei általában nem voltak azok. Szűkebb környezetében, Eger város társadalmi és közéletében, valamint a neveléstudományi szakmai életben tisztes szerepet töltött be, különösen a már említett, pályája szempontjából legsikere-

2 *Jóború Magda* említett cikkének meghatározása.

3 Aminthogy egyébként a háború után publikált korábbi két cikke is e lapnál jelent meg. („A hatodik óra" című a *Köznevelés* 1947. 18. számában, az „Ellentétek a nevelő és a tanulók között" című pedig a *Köznevelés*, 1948. 23. számában.)

sebb időszakban. 1939 márciusában megalakította az Egri Nevelők Körét, s elnöke lett e *„kari társulás"*-nak.[4] Az év júniusában a Magyar Pedagógiai Társaság tagjává választotta a 35 éves tanítóképző intézeti igazgatót. Négy év múlva kinevezték az Országos Köznevelési Tanács tagjává. Felkérték, hogy írjon két könyvet a Tanács által indított új nevelésügyi könyvsorozat számára.[5] 1943-ban az OKT kiadásában megjelenő új sorozat, a Nemzetnevelők Könyvtára V. A népiskola könyvei c. alsorozatának első darabjaként meg is jelent „Népiskolai nevelés" c. könyve. Egerben a Nevelők Körében, de a társasélet egyéb helyszínein, így az Actio Catholica vagy a Katolikus Legényegylet előadásain, illetve a helyi lap hasábjain (a magyar társadalom jelenéről és jövőjéről vallott nézeteinek kifejtése mellett) kitartóan igyekezett terjeszteni a magyar gyermeklélektani iskola nyomdokain a gyermekközpontú nevelés eszméit és értékeit.[6] Tagja volt a Magyar Gyermektanulmányi Társaság igazgatótanácsának, a Katolikus Tanügyi Tanácsnak és tanulmányi felügyelői feladatot látott el a Dunáninneni Katolikus Főigazgatóság keretei között.

A szépen ívelő pályát láthatólag megtörték a háború utáni politikai változások. A szovjet csapatok bejövetele után „Igazság" címen, a Magyar Nemzeti Függetlenség lapjaként megjelenő helyi lapban már csak az egri Igazoló Bizottság hírei között találkozunk a nevével, bár a város közéletében a koalíciós időkben végig szerepet vállalt. A helyi Független Kisgazda, Földmunkás és Polgári Párt hetilapjában, az Egri Barázdában, amelynek létrejöttében maga is tevékenykedett, az induló szám vezércikkében hitet tett az életét addig vezérlő két eszme: *„az Evangéliumban gyökerező nemzeti erkölcs"* és a *„demokratikus életforma"* mellett, és hangsúlyozta az anyagi és szellemi újjáépítés szükségességét (*Egri Barázda*, 1945. november 2.). A lap tudósításai szerint előadássorozatot indított, újra „Szülők iskolája" címen, a tanítóképző intézet gyakorlóiskolájában és előadásokat tartott az Egri Katolikus Férfiak Credo-Egyesületének szervezésében világnézeti kérdésekről folyó előadássorozat keretében is. Ő lett az 1947 márciusában megnyitott egri Állami Gyermeklélektani Állomás vezetője is. 1948-ban még őt nevezték ki az államosított tanítóképző intézet igazgatójának, ám a következő év tavaszán felmentését kérte e funkcióból, és ezután beosztott tanárként tevékenykedett. Pályája hamarosan „újraindult": tanulmányi vezető, majd igazgatóhelyettes lett.[7] Ebben a minőségben írta 1952-es cikkét is, a III. B. osztályról.

---

4 L. az *Eger* c. napilap 1939. március 2-i tudósítását.

5 *Szecskó Károly*, Somos Lajosról írott monográfiájában két felkérésről szól (*Szecskó*, 1944. 47. o.). Elkészülni végülis csak egy könyv készült el. *Szecskó* könyve részletesen beszámol Somos egyéb társadalmi és szakmai megbízatásairól is.

6 1943 őszétől kezdve pl. hosszú sorozatot jelentett meg a helyi lapban „Szülők iskolája" címen, amelyben a gyermek, a szülő és az iskola kapcsolatának gyakorlati kérdéseivel foglalkozott.

7 A tanítóképző intézet 1959-es megszűntetése után az egri tanárképző főiskola tanára, 1963-ban igazgatóhelyettese, s végül 1966-ban a neveléstudományi tanszék vezetője lett. Szaktudományos és közéleti munkássága is folytatódott, igaz, már csak inkább helyi dimenziókban. Folyamatosan publikált helyi és országos jelentőségű lapokban – ez utóbbiakban főként pályája kezdetének meghatározó műfaját, a könyvrecenzálást művelte. Funkciót vállalt a megyei TIT-nél és a Pedagógus Szakszervezet helyi szervezeteiben valamint Eger város tanácsán. Tagja lett a Heves Megyei Gyermekvédelmi Tanácsnak is. A Magyar Pedagógiai Társaság újbóli megalakulásakor megalakította a Társaság Heves Megyei

Mi késztette az ekkor 48 éves férfit arra, hogy a kor szellemébe illeszkedő, korának pedagógiai nyelvezetét átvevő cikket írjon az igénytelen megjelenítésű s vélhetőleg csekély szakmai presztizsű központi lapba? Valószínűleg leginkább az a szorgalom és tenniakarás, ami pályáját mindvégig jellemezte; hivatásának, a nevelésügynek a tevékeny szolgálata, amelyet a kor változásai közepette sem adott fel. Talán tényleg – mint egy harminckét évvel későbbi interjúban nyilatkozta (*Pécsi*, 1984. 34–36. o.) megérintette őt az új idők új pedagógiája, s a makarenkói műben ráismerni vélt azokra a nevelési problémákra, amelyek gyakorlati munkásságát és elméleti tájékozódását a korábbi évtizedekben is meghatározó módon foglalkoztatták. Talán olyan nyomás nehezedett rá új főnökei részéről, hogy írnia kellett. Erre is következtethetünk az egri Pedagógiai Főiskola akkori pedagógiai tanszéke vezetőjének, *Balázs Bélának* szavaiból, melyek a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Főbizottságának *„a pedagógia tudományának helyzetéről és feladatairól"* rendezett vitaankétján hangzottak el két évvel később, 1954 júniusában, már az „olvadás" időszakában (*Pedagógiai Szemle*, 1954. 4–5. sz. 396–451. o.). A tanszékvezető, az ülést átlengő bírálat szellemében ugyanis nehezményezte, hogy a *Köznevelés* nem mutat elég serénységet a gyakorló pedagógusok tapasztalatainak közlésében. „Csak az egri pedagógiai Főiskola gyakorló iskolájának nevelői két hét leforgása alatt hat vagy nyolc...tanulmányt küldenek be" – panaszolja a felszólaló. (Lehet, hogy egy kötelező penzumot talált közölhetőnek a Köznevelés szerkesztősége *Somos Lajos* írásában?) Az akkori okok és indítékok valószínűleg bonyolultabb rendszerét a kései olvasó aligha tárhatja fel megnyugtató biztonsággal.

A mű

Jobban eligazít talán maga a mű, az 1952-es cikk és az előzmények: *Somos Lajos* addigi munkássága.

A *Köznevelésben* megjelent cikk egy gyenge eredményű, alapvetően gyenge képességű tanítóképzős osztályról szól, egyfajta pedagógiai sikertörténet. Az osztályfőnök (a szerző) kitartó törekvései, a tanári testület biztató támogatása nyomán az osztály apró sikerélmények sorozatán (faliújságszerkesztés, önálló kultúrműsorkészítés) és közös élményeken (kirándulás) keresztül leküzdi az iskolai közösség lekicsinylését. *Makarenko* művének és a Gorkij telepi történések elemzésével a tanár, és az osztály közösen úrrá lesz az osztályban mutatkozó romboló hatásokon, s az osztály a kritika és önkritika eszközének segítségével felismeri, hogy „a tanulás nem magánügy", és biztató lépéseket tesz abban az irányban, hogy munkaközösséggé alakuljon.

Az egyes szám első személyben (az osztályfőnök szemszögéből) megírt cikk olvasásakor talán a legmegdöbbentőbb hatást az írás személytelensége gyakorolja az olvasóra. A történet alapvetően kétszereplős „a tanár"-ról és főként „az osztály"-ról szól. A cikkben az osztály leginkább egységben, tömbben jelenik meg. *„Az osztály örömmel fogadta a felajánlott segítséget."* *„Az osztály nekilendült a munkának..."*. *„Az osztály tudatát úgy kellett alakítanunk ..."*. Csupán az osztály belső életének zavarairól szóló részben villannak fel tanulói csoportok, azok is inkább csak nagyobb tömbben „...

tagozatát. Számos kitüntetésben is részesült. Életéről *Szecskó Károly* idézett műve mellett l. *Pécsi István* (1984) munkáját, amely alapvetően az akkor 80 éves Somos Lajossal készített interjún alapul.

vannak az osztályban olyan tanulók, akik viselkedésükkel romboló hatást váltanak ki." De „a tanári testület", sőt „az iskola egész közössége" is ilyen egységes tömbként jelenik meg az írásban. A személytelenség és arctalanság különösen megdöbbentő a szerző harminckét évvel későbbi visszaemlékezését olvasva (akkor is fontos eseménynek látta pályáján a volt tanítóképzős osztály iskolai kudarcainak szisztematikus nevelői munkával történt felszámolását). Ebből a visszaemlékezésből derül ki például „az osztály" neme, vagyis hogy lányosztályról volt szó, s az is, hogy a pedagógiai szituáció fontos eleme volt, hogy az adott évfolyamon a tanítóképzős osztály mellett egy gimnáziumi osztály is indult, ahová „a legjobb képességű fiatalok kerültek." (*Pécsi*, 1984. 35. o.)

Valójában ez a pedagógiai alapprobléma állt mindvégig *Somos Lajos* pedagógiai érdeklődésének előterében, a (ma úgy mondanánk:) heterogén társadalmi összetételű tanulócsoportok eredményes iskolai munkájának megszervezése a hagyományos oktató iskolán túlmutató nevelési eszközök segítségével. Első nagyobb nyilvánosságot kapott írásában, *Frank Antalnak*[8] a Katholikus Tanítónők és Tanárnők Országos Egyesülete kiadásában 1933-ban megjelent „A munkaiskola gyakorlati értéke" c. munkájáról írt recenziójában (*Somos*, 1933) már (az akkori idők kissé dagályos »barokkos« stílusában) a nevelőiskola, a munkaiskola mellett tesz hitet. „A harmonikus embereszmény elérésére pedig csak az öntevékenység iskolája alkalmas ..." - állítja.

A III. B. osztályról írott cikkének pandant-ja egy 1940-ben írott tanulmánya, amely „A gyengébb tanulók szellemi és erkölcsi emelése" címen jelent meg (*Somos*, 1940). A cikket a magyar tanítóképzésben az 1938. évi XIII. és XIV. törvénycikkben bevezetett változások illetve azok gyakorlati hatása ihlette. A korábbi, ötéves (alsó)középfokú tanítóképzés helyett az új, négy évfolyamos líceum és az arra épülő, két évfolyamos tanítóképző akadémia kialakításának e kezdeti szakaszában (az elképzelés persze később már meg sem valósult) a változást alapvetően támogató tanítóképző intézeti igazgató úgy látta, hogy jelentősen átalakult a képző *„tanulóanyaga"*. A korábbi szellemi színvonalhoz mérten gyengébb képességű tanulók tömeges megjelenése a líceumban arra a felismerésre késztette a szerzőt, hogy a gyenge szellemi színvonalú többséghez kell igazodni, módosítani kell a nevelői magatartást, mégpedig a nevelői tapasztalatok és a tudományos kutatások eredményeinek megismerésével. Azaz, meg kell tudni, mi gátolja a gyengébb tanulót az erőkifejtésben, illetve mi növelheti a képesség teljes kifejlesztését. A nevelőnek az oktatásban alkalmazott eljárásait *„a növendék szempontjából és a növendékre gyakorolt hatása szerint is"* mérlegelnie kell. A tanulói eredményességben a tanuló és a tanára közti érzelmi kapcsolatnak, a bizalomnak is szerepe van, s a különböző személyiségű tanulók számára nem egyformán kedvezőek a különböző tanári eljá-

8 (Padányi-)*Frank Antal*, a budapesti I. kerületi állami tanítóképző intézet igazgatója volt. A Magyar Paedagógiai Lexikon (Szerk. *Kemény Ferenc. Révai*, Budapest, 1933.) művei között az 1928-as kiadású „Jó gyermekekek - rossz gyermekek" c. 1928-as írását valamint a *Drozdy Gyulával* közösen írt „Hogyan tanítsunk a népiskolában? Ped. előadások és mintatanítások" c. 1930-as művét említi. Az 1979-es kiadású Pedagógiai Lexikon (Főszerk. *Nagy Sándor*. Akadémiai Kiadó, Budapest.) nem látszik ismerni a szerzőt, aminek oka lehet talán, hogy *Frank Antalt* 1945 után a Népbíróság elítélte, mert tanítványait a háború utolsó éveiben önkéntes bevonulásra buzdította (*Zibolen Endre* szóbeli közlése). A pályakezdő *Somos Lajosra* láthatólag nagy hatással volt *Frank Antal*; írásainak ismertetésével gyakran jelentkezett a különböző szakfolyóiratokban.

rások (például a feleltetés adott módja). A tanár akkor jár el helyesen, ha hagyja kibontakozni minden tanulóját és a gyengébb tanulókat is igyekszik apróbb sikerekhez juttatni. Végső soron, véli a szerző, a tanulói sikertelenségben sok szerepe van a helytelen nevelői magatartásnak.

Ha a két cikk közti fényévnyi hangulat- és stílusbeli különbségtől eltekintünk, a nevelői (és szaktudósi) irányultság és értékek meglepő állandóságáról bizonyosodhatunk meg. *Somos Lajos* már tanítóképzőintézeti tanári pályafutásának korai szakaszában elkötelezte magát kora gyermeklélektani, gyermektanulmányi irányultságú pedagógiája mellett. Több éves munkálkodás után, amely „a szakképzés (tudniillik a nevelővé képzés) elmélyítésére és korszerűbbé tételére" irányult, 1937-ben Gyermek- és ifjúságtanulmányi kiállítást rendezett az intézetben, amelynek sikerét jelzi, hogy felkérést kapott a kiállítás bemutatására a Magyar Paedagogia folyóirat olvasói számára (*Somos*, 1937). Egri és Eger-környéki gyerekek testi fejlődésének, családi és társadalmi körülményeinek, valamint tanulmányi eredményeinek „pontos és politikától mentes feltárásá"-val és megjelenítésével „a megértés pedagógiájá"-t kívánta szolgálni. A pontosságot és politikamentességet ma már kevéssé tudjuk ellenőrizni a kiállítás beszámolójából, ám maga a szerző hívja fel a figyelmet, arra hogy „A kívánt nevelői cél megvalósítására, a társadalmi és nemzeti felelősségtudat felébresztésére, illetve fokozására a legélesebb vonalakkal rajzoltuk meg az egri gyermek képét." A végletek: a polgári és a proletár gyermek, a jeles és az elégtelen tanuló bemutatása mindenesetre nagy érdeklődést keltett a korabeli látogatóközönségben.

A gyermeklélektani pedagógusi irányultság – akármilyen „tömbben" és elnagyoltságban jelenik is meg maga „a gyermek" a műben – kétségkívül végigvonul *Somos Lajos* hosszú életpályáján.

Az idő

Közelebb juthatunk talán a műhöz, ha fölös elfogultságok nélkül próbáljuk megérteni az időt, a kort, 1952-t és tágabban a megrendítő, bár a huszadik századi magyar történelemben nem szokatlanul turbulens harmincas-negyvenes-ötvenes éveket. A század végéről visszatekintve aligha tévedünk nagyot, ha azt állítjuk, hogy a huszadik század pedagógiája a nevelés bűvkörében formálódott. Kis szakmai túlzással talán azt is mondhatnánk, hogy a huszadik század a nevelés százada volt, persze nem csak Magyarországon és nem csak Európának ezen a mindvégig meglehetősen balszerencsés földrajzi régiójában, sőt még csak nem is Európában, de talán az egész (fejlett, fejletlen és fejlődő) világban. (Egészen mást jelentett persze a szélesebb értelemben vett szociális nevelés jelentőségének megerősödése a szűkebben vett értelmi oktatással, tanítással szemben például a második világháború gazdag győztesének, a polgári demokratikus kormányzásra berendezkedett Amerikai Egyesült Államok hatalmi övezetébe került Nyugat-Európában, mint a háború szegény győztesének, a totalitárius diktatúrára berendezkedett Szovjetunió hatalmi körébe került Kelet-Európában. S megint mást, a győztes hatalmak között megosztva „felszabadított" fejlődő világban.)

Ennek az állításnak (mármint, hogy a huszadik század a nevelés százada volt) az igazolásához azonban bizonyítékokat éppúgy találunk, mint cáfolatokat a huszadik szá-

zadi magyar neveléstudományi írásokban. *Somos Lajos* például, egy könyvismertetésében arról panaszkodik, hogy: „Mai iskolaeszményünk egyrészt még mindig előbbre helyezi a latinos műveltséget a magyar műveltségnél, másrészt a sokoldalú tájékozottság elvének feláldozza az egészséges, erős életre, az alkotó munkára és jellemre nevelés eszközeit és lehetőségeit." (*Somos*, 1942)

Mások viszont, mint *Prohászka Lajos*, a Magyar Paedagógiai Társaság elnöke például, a háborús 1943 év februárjában, a Társaság ötvenedik, ünnepi nagygyűlésén mondott beszédében éppen a hagyományos, humanista, herbarti iskola háttérbe szorulásáról, s ezzel egyidejűleg a század elején hódító útjára indult reformpedagógia, „élménypedagógia" térhódításáról ír, s egyenes összefüggést vél fölfedezni e változás és magának a háborúnak a kirobbanása között. „Nem is lehetett másként, minthogy ez a nemzedék háborút viseljen, erre predesztinálta maga e nemzedék Geniusa. E háború éppen e nemzedék kifejezése ..."- írja (*Prohászka*, 1943). Sőt, igazi szellemtörténészként kijelenti, hogy: „a háború a szó szoros értelmében azonosul magával a pedagógiával. A háború nagy népi nevelői cselekedet, a népi akaratnak mint önmagát alakító akaratnak a legnagyobb aktivitásban való megnyilvánulása."

Fejtegetése szerint az egyéniség és az egyéni sajátosságok tiszteletére építő, a tömegektől írtózó nyugati kultúra (a görög-latin hagyomány, a keresztény hagyomány és a nemzeti hagyomány), amelynek uralkodó pedagógiai irányzata a herbartizmus, s vele a klasszikus nyelvek, valamint az irodalom ápolása, vereséget szenvedett *„a liberalizmus utolsó hullámá"*-ként jelentkező reformpedagógiától, amely *„a gyermeket akarta ... felszabadítani a pedagógia járma alól"*. – NB: *Somos Lajos* egy másik írásában ugyancsak a *„liberális világ intellektualisztikus és materialista életfelfogás"*-át hibáztatja a nevelés egyoldalúságáért *(Somos*, 1939)! – A reformpedagógia társadalmi alapja, *Prohászka* szerint, az a múlt század végi ifjúsági mozgalom a „nemzedéki lázadás a szülői ház és az iskola ellen", amely a humánus eszményektől és műveltségtől a kollektív, a népi közösség felé fordult, s eszménye a kollektív jellemnevelés lett. Bár a kortendenciák elleni küzdelmet hiábavalónak látja, tudóstársait mégis azok megszelídítésére, a keresztény erkölcs és a polgári erkölcsiség visszaállítására bíztatja.

A tudós professzoréhoz sokban hasonló gondolatokat, ám némiképp más konklúzióval, fejteget ugyanebben az időben a nála tíz évvel fiatalabb, de a háború utáni sorsforduló nyomán néhány éven belül a magyar pedagógia ügyének *Prohászkánál* jóval befolyásosabb alakítójává előlépő, a „korszellem" iránt nagyobb affinitást mutató, ekkoriban debreceni egyetemi magántanár *Kiss Árpád*, egy ambíciózus debreceni vállalkozás, a „Magyar nevelés" címen indított sorozat első darabjában (*Kiss*, 1943). A politikai aktualitások fenyegető összefüggései közepette írt lázas, túlfűtött írásban keveredik a hitleri német birodalom nevelési eszméi iránti valamiféle vonzalom és a tőlük való félelem. A szerző a koreszményekhez való alkalmazkodás hiányában rejlő veszélyekre figyelmeztet, s a saját (magyar) politikai nemzetnevelés elkerülhetetlenségét vallja, részben a huszadik század nagy társadalmi változása (mai kifejezéssel: a tömegtársadalmak kialakulása), részben pedig a nagy állami (nemzeti) célok és feladatok felerősödése miatt. Mert, érvel a szerző: „Meddig érvényesülhetett a nevelésben az általános, emberi, szabadságra és egyéniségre épített kultúra túlnyomó hatása? Az időbeli határt nemcsak a nagy tömegeknek a magasabb nevelés intézményeibe való betódulása és ez-

zel az exklúzív nevelési szellem eltűnése húzza meg, hanem az állami-nemzeti törekvéseknek az iskolán át történő mind nagyobb mértékű érvényesülése. A létfenntartás kényszerű nyomásának, nagy megerőltetést jelentő nemzeti feladatoknak előbb-utóbb rá kellett ébresztenie a nevelés irányítóit arra, hogy az államvezetés csak akkor oldhatja meg a rászakadó mind bonyolultabb feladatokat, ha tevékenységében számíthat az egyéniségüket a nemzet érdekeinek alárendelő, cselekvő, saját körükben pontosan eligazodó, megbízható, önfeláldozó, a nemzet sorskérdéseiben azonosan gondolkozó polgárainak támogatására." (*Kiss*, 1943)

A nevelés eszméjének előretörését kikerülhetetlennek, netán üdvözlendőnek látó huszadik századi magyar pedagógusok különböző mértékű érzékenységet mutattak e két tényező iránt, de a a különböző történeti helyzetek is más és más hangsúlyt adtak a hagyományos iskolával szemben a „modern" nevelőiskola melletti elkötelezettségeknek. A legtöbb pedagógiai szerző életművében végig érezhető e kettősség vonzása. (Az egri tanítóképző gyakorlati világában otthonos *Somos Lajos*t például ugyan mindvégig sokkal inkább az első megközelítésben foglalkoztatta a kérdés: a korábbi időszakokban megszokottnál nagyobb és heterogénebb tömegeket beengedő iskola pedagógiai problémái, mégis számos írásában érezhető az állami-politikai célok szolgálatába állított nevelés missziója iránti lelkesültsége – például *Mussolini* feketeinges katonáinak harci sikerei láttán, „Az olasz nemzeti erőknek ez a fönséges méretű megnyilatkozásá"-ban az új olasz nevelés fényes sikerét is üdvözli" *(Somos*, 1936).

A nevelés jelentőségét a huszadik század közepének Magyarországán mindenesetre jól jelzi, hogy gyors egymásutánban három nagy országos jelentőségű nevelésügyi sorozat is elindult. (A helyi indítású vállalkozásokra, mint amilyen például *Kiss Árpád* fent említett könyvét kiadó debreceni sorozat volt, itt most nincs mód kitérni.) Azért három, mert ugyan mindegyik alapvetően az első kérdésre, a nagyobb tömegeket befogadó oktatás pedagógiai problémáira akart választ kínálni, ám három, egymástól igen eltérő állami-politikai megrendelésre.

Időben az első ambíciózus vállalkozás a már említett „Nemzetnevelők könyvtára" sorozat 1942-es indítása volt. A sorozat a hómani nyolcosztályos népiskolára kívánta felkészíteni a néptanítókat, akiknek – a változásnak megfelelően – a korábban megszokottnál idősebb tanulócsoportokat is fel kellett (volna) készíteniük a korábban megszokottnál szélesebb ismeretekre. A sorozat feladatai között azonban a gyakorlatias cél mellett hangsúlyosan megjelent a korszaknak megfelelő értékekre való felkészítés kívánalma is. Sőt, a miniszter, *Hóman Bálint* sorozatot bemutató írásában inkább ez kapott hangsúlyt (*Hóman*, 1942). A miniszter ugyanis azzal indokolja a tanítók továbbképzésére és átképzésére szánt sorozat indítását, hogy *„a magyar tanítói rend"* három csoportja közül egy sincs igazán felkészülve arra, hogy az iskola legfontosabb feladatát, a nemzetismeret, a hivatástudat és kötelességérzet kifejlesztését elvégezze. Az első világháború előtti években vagy közvetlenül a háború után (a miniszter szóhasználatában: „a békeévekben vagy Trianon után") oklevelet szerzettek képzésében a nevelő szempont még háttérben állt a szakismeret-közléssel szemben, „az idegen uralom alatt képzettek" közelebbről meg nem nevezett csoportjának fogyatékos a nemzetismerete, míg a legutóbbi években végzettek képzése nem volt elég következetes. A miniszter megbízásából az Országos Közoktatási Tanács ezért *„a gyakorlati nemzetnevelés egész te-*

rületén" tájékoztatást nyújtó kézikönyvtárat ad ki. A sorozatban, amely ambiciózusan, öt alsorozattal indult, 1942 és 1944 között csaknem két tucat könyv jelent meg.[9]

A félbemaradt sorozatot a háború után újabb ambíciózus vállalkozás követte. A koalíciós idők nagyhatalmú intézményében, az immár általánossá, kötelezővé és egységessé tett nyolcosztályos általános iskolára a nevelőket (most már: pedagógusokat) felkészíteni gondolt új képző iskola első megvalósulásában, a Budapesti Pedagógiai Főiskolán illetve az azzal szorosan összefonódott Országos Nevelési Intézetben (figyeljünk a névre!) *Faragó László* és *Vajda György Mihály* szerkesztésében „Új nevelés könyvtára" címen sorozat indult. A sorozat - amelynek első darabjai még külsőben is emlékeztettek az előzőre - a korábbihoz hasonló pedagógiai, de gyökeresen más politikai ambíciókkal indult. A nyitó darabban, a *Faragó László* és *Kiss Árpád* által írt „Az új nevelés kérdései" c. könyvben a szerzők ismertetik a könyv (és a sorozat) célját (*Faragó és Kiss*, 1949).[10] Az új iskolatípusra (a nyolcosztályos általános iskolára) felkészítő szaktanítói tanfolyam hallgatóinak szánt, vizsgára készítő sorozat tágabban a hazai nevelői gondolkodás fejlesztését szolgálta, *„a haladó nevelői felfogás szintézisére"* törekedett (kiemelés az eredetiben). A könyvben a szerzők arra vállalkoznak, hogy összefoglalják „a modern, lélektani és társadalomtudományi szemléletű pedagógia" problémáit. Az 1948 és 1949 között megjelent, az előbbi szerzőgárdához képest teljesen új szerzőket felvonultató új sorozat a korábbinál is hamarabb félbemaradt; az *ONI* felszámolásáig tizenhárom darabot jelentetett meg.

Az *ONI* könyvsorozata és egyéb tevékenysége valamelyest még a gyermek- és ifjúságtanulmányi iskola hagyományaira épített és azt kívánta az „új", azaz a szocialista nevelés politikai kívánalmaival ötvözni. Az intézet megszüntetésével gyakorlatilag felszámolódtak a szovjet mintára „pedológiai"-nak nevezett gyermeklélektani hagyományok. Az intézet megszűntetésének évében, 1950-ben már meg is indult az új nevelési sorozat, a pedagógusok marxista átnevelését szolgáló „Szocialista nevelés könyvtára" a Közoktatásügyi (majd: Tankönyv-) Kiadó gondozásában. (Mellette ugyanebben a kiadásban „Szocialista nevelés kiskönyvtára" címen az előbbihez hasonló tematikájú, ám csupán néhány oldalas brosúrákból álló sorozat is futott.) Hogy három elitje a magyar neveléstudományi gondolkodásnak már végképp nem volt, azt jól mutatja, hogy az 1950 és 1957 között futó sorozat százharmincegy kötetének többsége (az első két évben mindenképpen) szovjet szerző(k) munkáinak fordítása. Az új korszak nevelésügyére a pedagógusok széles tömegét felkészítő-átképző sorozatban az általános pedagógiai művek (*Jeszipov-Goncsarov, Kairov* és *Makarenko*) mellett főként szaktantárgyi tan-

9 A Nemzetismeret címmel indított alsorozatban megjelent *Kosáry Domokosnak* Magyarország történetéről, *Weis Istvánnak* pedig Magyarország társadalmáról írott munkája. A Nemzetszolgálat hangzatos címe alatt indított sorozatban látott napvilágot *Faragó Ferenc* népegészségről szóló írása, valamint *Kósa Kálmán* Közoktatásügyi igazgatás és iskolafelügyelet c. munkája. A Honvédelem c. sorozat *Saád Ferenc, Péterfy Károly* munkáit adta közre. A Gyermek és ifjúságtanulmányok sorozatban *Bognár Cecil, Várkonyi Hildebrand* és *Mátrai László* lélektani munkái jelentek meg. A népiskola könyvei alsorozat *Somos Lajos* említett munkájával indított, s *Kodály Zoltán, Ádám Jenő* szerkesztésében megjelentetett iskolai énekgyűjteményeket és módszertani útmutatókat, valamint népiskolai testnevelési, rajz-, mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi ismertek tanítására szolgáló módszertani könyveket. A gazdasági középiskolák könyvei alsorozat is elindult egy darabbal.

10 A sorozat szerzői közül néhány név: *Mérei Ferenc, Lénárd Ferenc, Péter Rózsa, Öveges József, Vermes Miklós.*

könyvek, segédkönyvek és módszertani útmutatók (köztük a sorozat 46. köteteként megjelent, jónéhány nemzedék számára máig emlékezetes *Laricsev-féle* algebrai feladatgyűjtemény) szolgálták a korabeli pedagógusok felkészítését az új politikai korszakra. Egy idő után a magyar szerzők is beletanultak az új gondolkodásba, és – 1952 után már jelentős számban – megjelentek eredeti, magyar szerzős munkák is (nem egy szerző neve ismert az előző sorozatból). Hogy ebben aztán megjelent-e valamilyen rejtett formában a kiátkozott gyermeklélektani szemlélet, arról csak a könyvek részletesebb tartalmi elemzése adhatna eligazítást.

Szerzőnkhöz visszatérve, azt mindenesetre most már talán jobban érthetjük, hogy *Somos Lajos* új korszakra aktualizált, ám mégis mélyen a gyermektanulmányi iskola hagyományaihoz kötődő nevelési gondolatai miért csak a *Köznevelés rövid* cikkei között jelenhettek meg.

Szerzőről, időről, műről – a kései olvasó szemével:

A III. B. osztályról írt cikk mai szemmel talán legmegrendítőbb része az, amelyben a szerző beszámol az osztállyal tett kirándulásáról. A közös élményszerzés céljából az osztály a Mátrába utazik, ahol is az osztályfőnök pedagógiai célzattal (hogy „népünk nagy közösségével is erősítsem a kapcsolatokat"), elviszi a tanulókat a recski ércbányába. Tudta? Nem tudta? *Somos Lajos*, hogy a korszak legradikálisabb politikai átnevelő intézménye, a recski munkatábor közelébe vezette *„nem elég fejlett politikai tudatú"* tanulóit? S ha tudta, vajon mekkora bátorság kellett hozzá, hogy a cikkben leírt öt tulajdonnév (*Makarenko*, Mátra, Galyatető, Galya-szálló és Recsk) közötti asszociációkat a korabeli és az esetleges kései olvasók számára lehetővé tegye? S ha nem tudta (ami valószínűbb), mekkora vakság kellett hozzá, hogy az értékek, eszmék valamint a pedagógia tudomány elmélete és gyakorlata iránti tisztes elkötelezettsége erősebben irányítsa életét, mint az őt körülvevő közvetlen gyakorlati világ (meglehet: elrejtett) tényei? S vajon mi késztette őt – netán az őt faggató szerkesztőt (*Pécsi*, 1984, 35. o.) – arra, hogy harminckét évvel később, az osztályra visszaemlékezve szót se ejtsen semmiféle mátrai kirándulásról, recski ércbányáról, ellenben három napos budapesti kirándulásról és a Gellért szálló kioszkjában hallgatott zenéről meséljen?

Somos Lajos életét és munkásságát, mint sok más, hozzá hasonlóan tisztes és munkás kortársáét, a szakma és a konstruktív szolgálat iránti elkötelezettség vezette. A kései recenzenst a pálya e szakaszának felvillantásakor leginkább az a kérdés foglalkoztatja, hogy vajon képes lesz-e valahol, valamikor, valaki úgy megírni a huszadik század magyarországi neveléstörténetét, neveléstudomány-történetét, hogy annak szereplői a saját helyiértékükre kerüljenek? Hogy a kis elhallgatások, a megfejthetetlen üzenetek és utólagos belelátások útvesztőjében eligazodjunk? Hiszen e történetben, már csak e tudomány erős gyakorlatkötöttsége miatt is, mindvégig szétbogozhatatlanul összekeveredett „a szakma" (esetünkben: a neveléstudomány) és „a társadalom" (azaz: a mindenkori aktuális társadalompolitika) szolgálata. Ezt a minden bizonnyal elkerülhetetlen összefonódást csak erősítette, hogy a szakma művelőiben láthatólag mindig erősebben működött az aktuális társadalompolitikához való igazodás kényszere, vágya, mint az esetleg eltérő gondolkodású, értékű, ám az adott társadalompolitikától idegenkedő vagy azáltal kiátkozott kollégáikkal vállalt szakmai szolidaritás? S ez éppúgy ve-

zetett a személyes teljesítmények színvonalának megtöréseihez, mint magának a szakmának az ellaposodásához, kiüresedéséhez.

Ki tudja ma már, hogy *Somos Lajos* pályakezdésében, indulásában az azt támogató-elfogadó-inspiráló politikai-szellemi légkörnek mekkora szerepe volt abban, hogy a vele talán azonos szellemi kvalitású pályatársai között és sokuk ellenében az akkori elismertségére szert tegyen? Továbbá, hogy a *Somos Lajos* pályáját eltérítő, teljesítményét a saját korábbi színvonalához képest alacsonyabbra szorító új politikai korszak(ok)ban a politikai széljárás nem kedvezett-e méltánytalanul inkább más, vele talán egyenrangú szellemi kvalitásokkal rendelkező, ámde az adott politikai rendszerváltozásba jobban illeszkedő politikai-szellemi habitusú pályatársainak?

Mérhetőek lesznek-e valaha is ezek a szellemi teljesítmények egymáshoz? S ha igen, kinek-kinek a saját legjobb teljesítményeit szabad csak értékelnünk? Vagy megértéssel és szívszorító szomorúsággal figyelnünk kell azokra a tisztes törekvésekre is, amelyek során az ügy iránti elkötelezettséggel valamint az emberi élet fő céljainak és ambícióinak makacs követésével a huszadik század magyar alkotói és közemberei úrrá kívántak lenni koruk hányattatásain? Beszámíthatóak-e az életműbe a meg nem írott, mert megírhatatlan munkák? Mai értékeink szerint kell-e értékelni a csak rosszul megírhatott írásokat? Hajlok arra, hogy *Somos Lajos* 1952-es, a III. B. osztályról írott írását e kételyek szellemében olvassam és lássam a korszak fontos üzenetének.

Irodalom

Faragó László és Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései.* Egyetemi nyomda, Budapest.

Hóman Bálint (1942):Nemzetnevelők könyvtára. *Néptanítók Lapja.* 13. sz. 617-618.

Jóború Magda (1951): A Pedagógiai Szemle a szocialista köznevelés szolgálatában. *Pedagógiai Szemle,* 1. 1-2. sz. 1-2.

Kiss Árpád (1943): *Mai magyar nevelés.* Debreceni könyvek kiadása, Debrecen.

Pécsi István (1984): *Évtizedek az ifjúságért.* Magyar Pedagógiai Társaság, Szolnok.

Prohászka Lajos (1943): A korszellem és a nevelői felelősség. *Magyar Paedagógia,* 4-5. sz. 193-207.

Somos Lajos könyvismertetése (1933): Frank Antal: A munkaiskola gyakorlati értéke. (Kiadja a Katholikus Tanítónők és Tanárnők Országos Egyesülete.) c. munkájáról. *Magyar Paedagógia,* 1. 9-10.sz. 181.

Somos Lajos (1937): Gyermek- és ifjúságtanulmányi kiállítás az egri érseki tanítóképzőben. *Magyar Paedagógia.* 1-2. sz. 26-31.

Somos Lajos könyvismertetése (1939): Padányi-Frank Antal: A nevelés módszere. Előadások. Cikkek. (A szerző kiadása, Budapest, 1939.) c. könyvéről. *Magyar Tanítóképző,* 6. 307-311.

Somos Lajos (1940): A gyengébb tanulók szellemi és erkölcsi emelése. *Magyar Tanítóképző,* 12. sz. 348-357.

Somos Lajos könyvismertetése (1942): Gelei József: A nemzetnevelés alapja. (Kolozsvár, 1942) c. munkájáról. *Magyar Paedagógia,* 4-5. sz. 251-253.

Somos Lajos (1947): A hatodik óra. *Köznevelés,* 18. sz.

Somos Lajos (1948): Ellentétek a nevelő és a tanulók között. *Köznevelés,* 23. 02.

Somos Lajos (1952): A III. B. története. *Köznevelés,* 6. sz. 177-180.

Szecskó Károly (1994): *Somos Lajos.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

ONI

MAGYAR PEDAGÓGIA
95. évf. 1–2. szám 113–118. (1995)

Kötöttség és/vagy szabadság? (Vázlat két pedagógia szembenállásnak történetéről)

Faludi Szilárd

A „Jövő útjain" című folyóirat 1925–1935-ös jubileumi számának most ünnepelhetnénk a hatvanadik évfordulóját. Ha ünnepelnénk; de a vélemények megoszlanak. Egyesek e folyóiratnak még az emlékét is eltemetnék, gyermek – tanulmányi irányzatával együtt, mások ugyanezért az egekig magasztalnák.

A kétféle vélemény a pedagógia jó 70 éves frontharcait idézi, két pólusával: az egyik „a pedagógia a nevelés céljából levezetve" (*Herbart*), a másik a gyermekből kiinduló pedagógia (Pädagogik vom Kinde aus – *Ellen Key*; *Montessori Mária*).

Későbbiekben majd látni fogjuk, hogyan tudatosodik – nemcsak a probléma története, de a probléma is – *Finánczynál*, a klasszikus magyar pedagógia koronázatlan fejedelménél.

Érdekesség kedvéért hadd utaljak rá: múltbeli katolikus, „nemzeti" – konzervatív katedrapedagógusunk, a már 15–16 éves korában naplót vezető, *Kantot*, *Aristotelest*, *Hume*-ot olvasó *Pauler Ákos* didaktikájában meglepő rokonszenvvel ecseteli *Montessori* módszereit. Azt mondja: a pedagógus felrajzolhatja a kört a táblára (ebben az esetben a tanulók csak passzívan szemlélhetik azt), de rajzolhatunk kört a földre is, úgy hogy a kicsik körbe járják, táncolnak rajta, koronggal játszanak stb. Ez utóbbi az aktív, cselekvéses ismerkedés. Ez mélyebb nyomot hagy, amit magunk „alkotunk", azt ezzel igazából elsajátítjuk, megismerjük. Vagyis a frontvonalak nem mindig egyenesek, nem mindig egyértelműek. A herbartiánus, illetve az új nevelés hívei és eszméi között nem csak ellentét feszül, hanem ugyanakkor tapasztalható közvetítés, kölcsönhatás, egymással való közlekedés néha közeledés is.

Ugyanaz a pedagógus nem ugyanaz a pedagógus. Az imént említett *Pauler Ákos*, aki rokonszenvvel nyilatkozott a cselekvéses, alkotásos tanulásról, ugyanebben a didaktikában azt is kategórikusan kijelenti: „a tanítás ismeretek közlése". Ugyanakkor másutt hangsúlyozza: a megismerésben a tanulónak is aktívnak kell lennie. (Talán előadásai lejegyzőinek henyeségéről lenne szó, vagy egyszerűen egy logikai filozófus belső ellentmondásáról? Nem tudjuk.)

Ha már a megismerésnél tartunk: katedrapedagógusok jó néhánya megkülönböztetett szemléletből eredő megismerést, továbbá mások elmondásából, vagy már megismert fogalmakból levezetett – esetleg könyvekből kiolvasott, egyszóval deduktív – meg-

ismerést, s végül – hic Rhodus, hic salta [értékmegragadó élményt], azaz bármily ellentmondásos irracionális megismerést (erre „ráébred" az ember – mondják).

Továbbmenve: az élmény terminusa ismét hidat ver a két egymással szembenálló, farkasszemet néző szekértábor közé. Az „értékmegragadó élmény" helyet kap jónéhány ó- vagy neo-konzervatív elméleti pedagógusunknál ugyanúgy, mint ahogy belopódzik a gyermektanulmányra orientált reformpedagógiába, az új nevelésbe is.

Nagy László még racionalista, de legjobb tanítványánál, az Új Iskola megteremtőjénél, *Domokos Lászlónénál* már misztikus-irracionalista élmények szüremkednek be (akárcsak a *Waldorf*-pedagógia atyjánál, *Steinernél* vagy *Montessorinál*.) Ez a „fordulat", a racionális, fogalmi megismeréstől az irracionális élmény, az intuitív-beleélés felé (s itt erősen hat *Bergson* filozófiája, amely nyíltan megvallva szerepel *Domokosnénál*, *Nemesné Müller Mártánál*, s általában e kor reformpedagógusainál) pontosan nyomon követhető, ha a *Nagy László*-féle nyolcosztályos népiskola fejlődéstani alapon álló reformtantervét és a hozzá csatolt didaktikai, metodikai javallatokat egybevetjük a *Domokosné*-féle Új Iskola „tanmeneteivel", „óráival" (egy időben az igen liberális *Imre Sándor* volt a „felügyelőjük") és ezt nem minden vonatkozásban jegyezzük meg elmarasztalólag.

De mi a helyzet a katedrapedagógusokon túl a „közpedagógusoknál"? E széles tábort a huszas, harmincas években közkedvelt, népszerű szellemi és gyakorlati „vezéreik" – mint *Quint*, *Drozdy*, *Frank*, *Stolmár*, *Úrhegyi*, *Kenyeres*, *Ozorai*, *Kratofil* stb. – szemléltetik. Beszéljetek a gyermek nyelvén – mondják – a tanítás, tanulás legyen élmény! Igen, de itt ők is – mint az átlagosan képzett és továbbképzett tanító – belebotlanak a bűvös hagyatékba, a *herbarti*, *zilleri* „menetrendbe", melynek elmélettörténetét már *Waldapfel János* feldolgozta (*Magyar Pedagógia*, 1982).

Itt két megjegyzést kell tennünk: Az egyik: maga a „formális fokozatok" kifejezés *Zillertől* ered, amint általában a Mester tanainak nagyfokú megmerevítése is. A másik (előbbivel összefüggésben): az eltökélt *Herbart*-bírálók ugyanúgy, mint a nem kevésbé eltökélt *Herbart*-tanítványok is gyakran „árnyék–boxolásba" keverednek (számos olyan tételt tulajdonítanak *Herbartnak*, amiket az soha ki nem mondott). E ponton teljesen igaza van egy „régebbi" kiváló neveléstörténészünknek, *Dénes Magdának*, aki *Herbart*-monográfiájában rámutat e mesterségesen előállított *Herbart*-image fonákjára, nevezetesen arra, hogy erényeknek és a bűnöknek egész garmadája, melyeket *Herbart* fejéhez vágnak, nem is *Herbart*tól származik. E tekintetben a filológia mondhatja ki a végérvényes ítéletet. Itt a hívek legalább annyit ártottak, mint az ellenfelek.

Az induló *Magyar Pedagógiában* (1892) megjelent cikk írója, *Bihari Ferenc* megjegyzi: a herbarti formális fokozatokra nagyon rossz idők járnak. *Fináczy Ernő* – aki maga is konzervatív-katolikus kései (ha ugyan nem „megkésett") herbartista, 1908-as Magyar Pedagógia cikkében új tájak felé nyit: „Bármely szükséges a nevelőoktatásban céltudatos tervet követni, mégsem engedhetjük, hogy ez a tervszerűség mechanizálja eljárásunkat ... hogy minden művelődési anyagrész megtanításában könyörtelenül végig kényszerítsük a gyermek eleven egyéniségét, fantáziáló lelkületét kimozdíthatatlan fokozatok egymásutánján ... természetesebben és nagyobb szabadsággal kell tanítani..."

Ezek már valóban új és másféle tájak. *Quint József*, az 1925-ös népiskolai tanterv atyja egy 1925. évi tanfelügyelői értekezleten többek közt arról beszél, hogy pedagógiai ismereteinket részben a tapasztalatokból, részben elméleti tanulmányokból merítettük. Ami ez utóbbit illeti „*Herbart* követőnek bűvkörében éltünk... Ma azonban már nagyon érezzük *Herbart* rendszerének hibáit is. Érezzük egyoldalú, rideg intellektualizmusát, mely a lelki működések alapjául csak az értelmet ismeri el..."

Érezzük *Herbart* követőinek tanításában az intellektualizmus folyományaként mindennek a feldarabolását. Ennek az atomizálásnak káros következményeit már a herbartisták is érezték és hangoztatták az asszociáció és koncentráció fontosságát. Csakhogy a koncentráció igen gyakran nem sikerül és az ismeret szerte hulló halmaz marad a tanuló lelkében. Ezért *újabban nem bontunk fel mindent tudományok és fogalomkörök szerint, hanem úgy tanítunk, ahogy az életben találkozunk a feladatokkal* (!F.Sz.).

Herbart filozófikus elméletét – mondja tovább – nem értette meg minden követője. Sokan csak a külsőségeket vették át. Foglalkoztatták az értelmét, szétbontották, összerakták, apró részekre tagolták az anyagot és az ész területéről vett meghatározásokat (ész nélkül) tanították, már csak a tanítás anyagát látták!

Drozdy Gyula, a „*Quint József*, mint munkatárs" című írásában, ami eredetileg megemlékezés volt, rámutat arra, hogy *Quint* már tizenhárom évvel ezelőtt (1913–1915) vallotta: „mindent ott kell tanítani, ahol és amikor előfordul, nem baj, ha más tantárgy keretében tanítjuk..."

íme itt lappang, itt sejlik már a projekt – pedagógia és a tantárgyi integráció – embriója. Mintha egy még nagyobb szellem kísértene, *Németh Lászlóé*, a maga újfajta „enciklopedizmusával", tantárgyösszevonásaival és tantárgy-kombinátjaival, hogy elkerüljön minden átfedést, újratanítást, tantárgyi elszigeteltséget, hogy jobban gazdálkodjék idővel és erővel, mindez nem retrospektív aktualizálás. Igaz, végső soron valahonnan innen datálható – eltekintve most a külföldi (angol, amerikai, francia, svéd, finn, ausztrál, japán stb.) példáktól – mindez, amit később majd *Marx György*, *Berend T. Iván*, *Pálffi Györgyné*, *Érseki György*, *Pesti János*, *Nobel Iván*, *Salamon Zoltán*, *Balázs Györgyné*, *Havas Péter*, *Katona András*, *Csorba László*, *Kocsis József*, *Gáspár László*, *Kedves Ferenc*, *Gábor Istvánné*, *Waczulik Margit*, *Gyapai Gábor*, *Bánfalvi József*, *Madácsi Mária*, *Széphalmi Ágnes*, *Szombathy Miklós*, *Csoma Gyula*, *Magyar Edit*, *Gálos Júlia*, *Sobor István*, *Baracs Ágnes*, *Török Sándor*, *Nahalka István* és annyian mások megkísértenek. S ismét két „pólus", *Szabolcs Ottó*: „Miért maradt meg a hagyományos tantárgyi rendszer"?; másfelől: *Báthory Zoltán* és *Zentai Kornélia*: Javaslatok a tantárgyi rendszer módosítására:(1983) „Science-szel" és „social study-val".

Visszatérve gondoljuk meg, hogy a biológusnak induló *Quint* – akárcsak kedves munkatársa, *Stolmár* – az „életegységek" (ami majd *Nemesné Müller Mártánál* az egész iskolai oktatás berendezésére szétterül – nagyrészt *Decroly* hatására –) tanítását javasolja, szemben minden morfológiával és rendszertannal. *Quint* ennél is tovább megy: „Szóval a munkaiskola híve vagyok – mondja – nem csak és nem is elsősorban abban az értelemben, hogy a kézimunka, mint tárgy, taníttassék, még az sem elégít ki – bár szerintem sokkal értékesebb – hogy a beszéd- és értelem-gyakorlatokban a tanulók mintázzanak, rakosgassanak és rajzoljanak, olvasmányokat és költeményeket illusztráljanak, egyszerű

fizikai eszközöket maguk készítsenek, iskolakertben dolgozzanak, virágot ápoljanak és kis aquáriumot készítsenek stb., hanem főleg abban az értelemben, hogy minden szellemi tartalmat a tanulók szerezzenek: a fogalmakhoz, törvényekhez, igazságokhoz gondolkodási munkával jussanak." (Tudnivaló – s ebben a kérdés minden kutatója megegyezik, – hogy a reformpedagógusok tábora csak a hagyományos iskola ostorozásában volt egységes, s mihelyst a jövendő, követendő kiútról volt szó, megoszlottak. E megoszlás egyszerű képlete – a munkaiskola kérdésében – a kézi-munka, mint külön tantárgy, illetve a munka-elv, mint minden tárgy tanításában érvényesítendő általános módszer.

Quint Józsefnél a „gondolkodási munka", a „tanulói önmunkásság" (mai kifejezéssel: aktivitás) lesz. Eljut egészen addig a tételig, miszerint az *igazi megismerés nem befogadás, hanem inkább állandó tevékenység*. Hol vagyunk már a zilleri formális fokozatoktól, melyeket nyíltan kevesen vetettek el, többnyire „hallgatagon" elmentek mellette. (Nem csak azért foglalkozunk ennyit Quinttel, mert kutatási témánk volt, hanem, mert jellegzetes ütközőpontja, jánusarcú megtestesítője a két-féle pedagógiának, melyeknek szembenállásáról és egyidejű egymást-áthatásáról értekezünk.)

Az új nevelés „munkaiskolát" akar „tanuló iskola" helyett, diákönkormányzatot a tanári tekintélyelvűség helyett, öntevékenységet a dresszúra, a drill-fegyelem, a passzív befogadás és az alattvalói engedelmesség helyett. *Salamon Ferenc*, jeles történészünk szerint minden tudományszak egyaránt nevelőerejű, ha úgy juttatjuk hozzá a növendéket, hogy maga szerzi meg (Közoktatásunk reformja, Pest, 1873). *Láng Mihály* tanítóképző intézeti tanár szintén a tanulói önmunkásságot hangoztatja 1900-ban, a „Munkaszeretetre nevelés"-ben. *Lechnitzky Gyula* az alkotó munkáról értekezik 1912-ben, *Jovicza Ignác* „A munka iskolájáról" 1914-ben. A kérdés viszonylagos betetőzése *Domonkos Lászlóné* és *Blaskovich Edit* „Az alkotómunka az új iskolában" című munkája (Budapest, 1934).

A múltat, s a jelent tagadva meghaladó „nihilistáknak" – a szélsőségeseknek – (hogy átvegyük *Mitrovics*, *Pauler*, *Kornis* – általában a konzervatív oldal szóhasználatát) legalább három góca van. *Hamburg*, aholis a bősz reformerek mindent, ami régi (osztály, órarend, tanterv, tantárgy) radikálisan elvetnek. *Tolsztoj* jasznaja-poljanai iskolája, ahol a tanulók össze-vissza hevernek, mozognak és kiabálnak és a cambridgei Malting-House, aholis „a gyermekség egész külön világot jelent" a jelszó, s *Isaacs* asszony és munkatársai szigorúan tartózkodnak minden „felnőtti közbelépéstől." *Piaget*, aki a pedagógia kopernikuszi fordulatán munkálkodik (ami például *Dewey*-nél azt jelenti, hogy ne a gyermek forogjon a tanterv körül, hanem megfordítva) meglátogatja ezt az iskolát és igen vegyes érzelmekkel távozik. Azért úgymond egy kis tervszerűség nem ártott volna. Vagyis a herbartisták minden ellen vannak, ami nem tervszerű – náluk a tervszerűség merészségét kell(ene) enyhíteni – az új iskola szélsőséges képviselőinél pedig a tervszerűtlenséget kell(ene) enyhíteni.

Két pedagógia, két külön világ: önkibontakozás, belülről jövő, szükségleteket jelző (funkcionális) érdeklődés az egyik iskola vezérelve; kemény nevelés, fegyelem, hézagtalanság, fokozatosság, tervszerűség, tantervi és tanári koncentráció a másiké. (Itt jegyezzük meg, hogy *Brubacher* a pedagógiai problémák történetében nagyjából ugyanígy jelzi a két tábor – kissé talán dramatizált – szembenállását.)

Igen: *Quintnél* eljutunk – nem véletlenül – az alkalomszerű tanulás eszméjéig, megengedhetőnek, ha ugyan nem kívánatosnak tartják a „kitéréseket" (vagyis az eltéréseket az előre gyártott óratervektől, tanmenetektől), s a „szabadabb tanítási formákat" (*Drozdy és Frank*: Hogyan tanítsunk a népiskolában. 1930). Vagyis „ráéreznek" a kor hívó szavára; a herbartizmus még (ha védekezve is) megtartja hadállásait, s még nem tudni biztosan, mi lép majd a helyébe? Az már a tanító, a tanítás művészete, hogy a gyermekek megengedett, spontán megnyilatkoztatásai után hogyan kanyarodjanak vissza az eredeti témához (*Koller* kutatásai).

Klasszikusunk – „a magyar pedagógia fejedelme" *Fináczy Ernő* az „Újabb pedagógiai törekvésekről" nyilatkozva (beszéde 1928 május 24-én a Pázmány Péter Tudományegyetemen – közlése a *Jáki-Kelemen* féle „Pedagógiai Olvasókönyv" érdeme (OPKM, 1993) a megkötöttség és a szabadság közötti határ kérdéseit helyezi a középpontba.

Objektíven idézi a szélsőségeket, a reformpedagógia elementáris dühét; a mostani rendszert darabokra kell törni, követ kövön nem hagyni belőle... igenis a pedagógiában vízözönre van szükség... A gyermeket békében nem hagyni mai gyermeknevelésünk legnagyobb gaztette... Egyszer már be kellene látni, hogy a nevelés legnagyobb titka abban áll, hogy ne neveljünk.. Ime az új kinyilatkoztatás – mondja *Fináczy* – a gyermek fensége, a gyermek joga, mint normatív tényező a nevelés terén! A mai iskola az egyéniség halottas kamrája. Az iskola úgy bánik növendékeivel, mint a kocsis, aki túlontúl megrakott kocsija lovát akkor is ostorozza, amikor a teher nyilvánvalóan meghaladja a ló erejét. A házi dolgozatok és vizsgálatok lidércként nehezednek a gyermek lelkére. A piros tinta elöli a gyermek életkedvét. Iskoláinkban minden szürke és lelketlen.

Ezeket a nyilatkozatokat – mondja *Fináczy* – megvitathatnám, de felesleges, mert nyilvánvalóan groteszkek és a tények elferdítéséből származnak – képtelenül túloznak. Csak a „kemény nevelés" az, mely magasztos eszményekért való önzetlen és áldozatos küzdelemre felfegyverzi az embert... Három parancsolatot fogalmaz meg:

– tanulj meg engedelmeskedni,

– tanulj meg küzdeni,

– tanulj meg indulataid és szenvedélyeid felett uralkodni.

A fenti három parancsolatból fakadó belső szabadság az, amely az embert minden más élőlény fölé emeli, megnemesíti, felmagasztosítja, átszellemíti, amely közel hozza ahhoz, ami benne halhatatlan és isteni.

Fináczy is felteszi a kérdések kérdését. Az következik-e mindebből, hogy mindent el kell vetnünk abból, amit az »új nevelők« hirdetnek?

(Megjegyzés: itt tulajdonképpen az egész neveléstörténet kardinális párharca és e harc kimenetele – mint kérdőjel – kerül elénk; széles látképet kapunk a nagy kérdések geneziséről, különösen, ha olyan – talán nem mindenestől elavult – kézikönyvekben lapozgatunk, mint *Brubacheré*, *Dolché*, *Paulsené*, *Aeblié*, *Dörpfeldé*, *Tyleré*, vagy mint nálunk *Finácyé*, a *Ravasz-Köte* szerzőpárosé, *Orosz Lajosé*, *Mészáros Istváné*, *Felkay Lászlóé*, *Búzás Lászlóé*, *Vág Ottóé*, *Nánási Miklósé*, *Komlósy Sándoré* stb., s legújabban a legnagyobb igényű összefoglalásé, a *Németh András - Pukánszky Béla* szerzőpárosé. Ez utóbbi kétségtelenül reprezentatív produktum, s csak egy fogyatkozását látjuk, – ha jól látjuk –, hogy amilyen veretes, gazdagon részletező a régebbi koroknál, úgy válik

ösztövérebbé a közelmúlt feldolgozásában. – Igaz, egyéb publikációik jól kiegészítik és megtámogatják.)

Visszatérve *Finánczyhoz*: „ha magunkba szállunk, el kell ismernünk, hogy köznevelésünkben ... idők folyamán a rendszabályozás, a kicirkalmazottság, a kötött eljárás kelleténél nagyobb méreteket öltött. Ennek tudható talán be, hogy iskoláinkban valóban kevés a napsugár, a derű, az öröm, az érzelmek melegsége és közvetlensége, mely csak a szabad mozgás bizonyos mértéke mellett jöhet létre... Tanár és tanítvány ma legtöbbször hidegen állnak egymással szemben: a tanulmányi és fegyelmi rend szürkeségét ritkán teszi színessé a tanári személyiségből kiáradó szuggesztív hatásoknak semmivel sem pótolható ereje, s a nyomában járó kezdeményezés lehetősége. Minden csak parancsszóra történik, az ifjú lélek spontaneitásának alig van alkalma érvényesülni. Méltán kérdezhetjük, vajon elég alkalmat adunk-e növendékeinknek korukhoz mért önelhatározásra? Továbbá nem tanítunk-e ott is elvontan, ahol erre semmi szükség nincsen? Oktatásunk nem túlságosan elméleti-e?... Tekintettel vagyunk-e a gyermeki lélek fejlődésmenetére?... A rendnek nem szabad elölnie minden mozgást, nem szabad komorsággal és ridegséggel párosulnia. A fegyelem legyen méltó nevéhez, s ne fajuljon puszta dresszurává!" Vagyis *Finánczy* (akit nem ok nélkül idéztünk ily bőven, hiszen korának, irányzatának reprezentánsa volt) nem csak ismerte és tanulmányozta ellenfeleit – a reformpedagógiát – hanem részben a hatása alá is került. Az új pedagógia úgymond még sok tanulságot kínál a köznevelés intézőinek. Mert bármennyire eltér is a természetes önkifejlődés álláspontja attól, mely szerint nevelésnek csakis az eszmény célgondolatától irányított, tekintélytől támogatott, tervszerű fejlesztést lehet nevezni, az eszközök megválogatására és alkalmazására nézve a közös síkban való találkozás lehetősége teljesen kizártnak nem mondható (!F.Sz.).

Legalább még egy ponton találkoznak az egymást nem kizáró ellentétek. Ez pedig a túlterhelés kérdése. Konzervatívok és reformerek vitatják – „idő- mérlegen" illusztrálják a tanuló minden órájának, délelőttjeinek és délutánjainak lefoglaltságát *Ranschburg Pál*, *Quint József*, *Mitrovics Gyula* és sokan mások. Nem tud megemészteni, nincs ideje gondolkodni, remanens fáradtságok és lelkifurdalások rakódnak rá. Nincs választása; nem adózhat kedvelt témáinak. Serdülése kétszeres energiát fogyaszt, miközben egyénisége a konformizmus felé terelődik. Túlterhelése kétszeres bűn – mondja *Quint*.

És *Finánczy* csakúgy mint *Quint* – s annyian mások – felemelik szavukat a 60–70-es osztálylétszám ellen.

A nagy osztálylétszámok mellett a tanuló egyéniségéhez mért nevelés és művelés, a tanulói aktivitás szép álom marad. Az egész nevelés megtörik – megtörhet – egy ilyen rideg, látszólag semleges valóságon.

Ahhoz, hogy „igazságot tegyünk" két pedagógia közt, egyesült erővel kell harcolnunk a kedvezőbb realitásokért.

MAGYAR PEDAGÓGIA
95. évf. 1–2. szám 119–137. (1995)

Új tanári szakok és tantervi programjaik

Lükő István
Erdészeti és Faipari Egyetem Tanárképző Intézet Társadalomtudományi Tanszék

A magyarországi társadalmi-gazdasági átalakulás evidens módon kihat az oktatásra és az iskolára. Az oktatás változásai maguk után vonják a pedagógusképzés és továbbképzés reformját is. Oktatási törvényeink (Közoktatási, Szakképzési) elfogadása után ma már különösen aktuális, sőt sürgető feladat a pedagógusképzés rendszerének átgondolása, új alapokra helyezése, tartalmi és strukturális átalakítása. Két nagy kihívás erővonalai mentén rendeződnek el a képzés dolgai, úgy, mint:

1) A nevelésügy (pedagógiai) paradigmaváltása
2) Az új alapokra helyezett általános és szakmai nevelés szükségletei.

Ez utóbbi alatt többféle eredetű szükségletet értek. Többek között:

- A Nemzeti Alaptanterv és a Szakképzés iskolaszerkezetének megváltozása másként tagol(hat)ja a tanárképzést.
- Megjelennek új, eddig nem oktatott szakok, amelyek elsősorban a műveltségelemek új struktúrája miatt keletkeztek.
- A felnőttképzés-átképzés-továbbképzés piacosodása, illetve professzionalizálódása új szükségletet jelent a szakpedagógusok képzésében (például műszaki oktatók, pedagógiához értő mesterek, mesteroktatók).
- Az oktatás szolgáltató jellegének erősödése specialistákat igényel (például tantervfejlesztő, mérésértékelési metodológus stb.).
- Nő a kettős szakmájú (diplomájú) munkavállaló diplomások iránti igény.

Ezen, és még néhány hasonló szükséglet kielégítése egyrészt, a jelenlegi pedagógusképzés kisebb átalakításával, illetve módosításával megoldható. Másrészt, teljesen újra kell gondolni a pedagógusképzés kvalifikációs és szakosodási rendszerét, a képzés és továbbképzés egymásraépülését. Harmadrészt, új struktúrákat kell „kitalálni", azaz új szakokon kell pedagógusokat képezni.

Ezen tanulmányomban arra a nem kis nehézséget jelentő feladatra vállalkoztam, hogy elkészítem néhány konkrét szak programját. Olyanokét, amelyek újak, eddig még nem szerepeltek a pedagógusképzés „palettáján". Ez a tény – mármint, hogy ezek a szakok még nem voltak – egyfelől nehézséget, másfelől könnyebbséget is jelent az efféle vállalkozásokban.

A tanulmány további részében tehát a következőkről lesz szó:

- a pedagógus szakmára (hivatásra) való felkészítés átalakulásának főbb elvi összetevői,

– az új szakok és felsorolásuk,
– a tanárképzés tantervi moduljainak egy lehetséges változata,
– néhány tanári szak tantervi/képzési programja, illetve vázlata.

A pedagógus szakmára (hivatásra) való felkészítés átalakulásának főbb elvi összetevői

Paradigmaváltás

Ma már közhelyszerűen hangzik, hogy az elmúlt évtizedek neveléstudományi és pedagógiai praxisát átható nézetrendszereket (dimenziókat, tengelyeket) elsodorta a „rendszerváltás", az új, szociális piacgazdaságra való áttérés társadalmi átalakulása. De nincs helyette új, biztos szellemi kapaszkodót jelentő eszmerendszer, illetve annak bizonytalan csíráit tapasztalhatjuk. Ez a tényhelyzet több szempontból érthető. Érthető egyfelől azért, mert ez az új társadalmi formáció egészen másképpen viszonyul a nevelés - oktatás alapkérdéseihez. Tulajdonképpen ezen gondolatok közül ragadom most ki azokat a paradigmákat, amelyek átalakíthatják a pedagógia teóriáit és gyakorlati tevékenységrendszerét. Ezek a korábbi, elsősorban közösségközpontú, egy adott embereszményből levezetett nevelési célt boncolgató, folyamatszemléletű tömegoktatási dimenziók helyett kell újragondolni a nevelés és oktatás, így a pedagógusképzés elméleti alapjait, gondolati tengelyeit. Nézetem szerint ezek a következők:

Embereszmény és a nevelési célrendszerek

Mint tudjuk az előző társadalom „szocialista" embereszményét, a sokoldalúan, sőt mindenoldalúan harmonikus ilyen-olyan emberi jellemmel, tulajdonsággal felruházott ember nevelését *„varázsolta" céllá:* vagyis ezt tűzte ki célul a közösségek, a pedagógusok elé. Egyrészt ettől vált teljesíthetetlenné, másrészt feje tetejére állította a nevelési célképzés rendszerét. Nem az embereszményt kellett volna megtenni célképző elemmé, hanem a célokban differenciáltan megjeleníteni az embereszmény egyes korokra, illetve iskolatípusra jellemző érték-normarendszerét, individuális képességeit stb.

Ma már ugyan nem ez a probléma, hanem az, hogy a kapitalizmusnak nincs egyetlen egy komplexen megfogalmazott embereszménye. Következik ez abból, hogy a piacgazdasággal jellemzett kapitalizmus nem „építhető", nem egy ideológiából felülről vezérelve keletkezik és „létezik", hanem a sokszínűség, a pluralista elvek következtében *önmagát „rakja össze"*, „építi fel". Ha azonban mégis keresünk valami eszmei alapot, akkor azt megtalálhatjuk *Max Weber* tanában, a „kapitalizmus szellemében", és *Emile Durkheim* Totemelméletében.

Ez azonban egy teljesen más tengely mentén rendezi el az embereszményhez köthető elemeket. Ez pedig érték-attitűd-vélemény. A nagyságrendi dimenióváltásból is érzékelhető, hogy mennyire mást jelentenek pedagógiailag ezeknek a kialakításai. Tulajdon-

képpen az új értékeket (társadalmilag preferált) kell először megfogalmazni, és ehhez „igazítani" a nevelés tevékenységrendszerét.

A vállalkozó embertípus és „kinevelése"

Ha mégsem tudunk túlságosan elszakadni a korábbi embereszmény kategóriától, akkor az új társadalom egyik preferált embertípusához, a vállalkozóhoz nyúlhatunk. Mivel a tulajdonviszonyok gyökeresen átalakultak, így teljesen új attitűd alakul ki a munkához, és a különböző tevékenységekhez, illetve értékekhez. Ennek a rendszerét kell többoldalról átgondolni – de nem egyszerűen egy „tulajdonságlistává" degradálni – és ehhez megtervezni a különböző szintű és életkorú nevelés és oktatás tevékenységrendszerét.

Kihívások az oktatásügyben

Eddig is léteztek és ezután is léteznek úgynevezett kihívások az iskola felé, amelyekre igyekeztek választ adni. Úgy tűnik, hogy ezek közül mint külső tényezők közül, tartósnak bizonyulnak a következők:

- globális kérdések (környezetvédelem, migráció, kisebbség),
- technikalizálódás,
- foglalkoztatási problémák.

Új szakok és felsorolásuk

Elöljáróban azt kívánom rögzíteni, hogy a szakok felsorolása mellett rövid indoklást is írok a képzés társadalmi igényéről, majd a fontosabb ismertetőket egy táblázatban próbálom összefoglalni.

Társadalomismeret	– Filozófia	– tanár szak
	– Szociológia	– tanár szak
	– Politológia	– tanár szak

A képzés társadalmi igénye: Elsősorban a közoktatás általános iskolai (alapiskolai) és a középiskolai nevelésben, illetve oktatásban kerülnek elő azok a tartalmi körök, amelyeket a NAT bármelyik változata is preferálni fog. A mi társadalmi átalakulásunk egyik fontos oktatási vonzata kell(ene) legyen, hogy egy ideológiai túlzásoktól mentes társadalomtudományi oktatás alapjaival ismertesse meg az ifjú állampolgárokat. Ehhez olyan speciális tanárokra (is) van szükség, akiket nem történészekből, szociológusokból, filozófusokból „képeznek át", hanem eleve ezen diszciplínák bizonyos mélységű átadására, illetve egy integrált tananyag oktatására készítenek fel. Elsősorban tehát pedagógus, tanár, és nem kutató lesz. Több iskolafokozatban, illetve intézménytípusban tudna oktató-nevelő munkát végezni, attól függően, hogy a keret, illetve helyi tantervek

milyen struktúrában, hányadik évfolyamban helyezik el ezen ismeretköröket illetve tudományterületeket.

A képzés közös részét képező „társadalomismeret" nem önálló szak, illetve tantárgy lenne, hanem ez lenne az az integrált blokk, amelyen belül „bevezetést" kapnának a filozófiába, szociológiába, politológiába, szociálpszichológiába, vallásismeretbe, etikába stb., de nem mélyülnének el ezekben részletesen.

A választott szak, illetve szakirány diszciplinacsoportjából kapnák azt a sokoldalú és mélyebb képzést, amely aztán a közép- és esetleg a felsőoktatás hasonló „tiszta" tantárgyainak az oktatására is alkalmassá tenné az e szakon végzetteket.

E tanulmány írásának időpontjában már vannak rokon gondolatok, illetve szándékok a szociológusképzés átalakítási terveiben.

Technika – Környezetkultúra szak

A képzés társadalmi igénye: Egészen biztos, hogy a technikai és a környezeti nevelés kiemelt fontosságot fog kapni az elkövetkezendő évek általános képzésében éppúgy, mint a szakmai képzésben.

Bár technika szakos tanárokat eddig is képeztek főiskoláinkon, egyetemeinken, s a környezetvédelmi „szakos" tanárképzés is gomba mód szaporodik, mégis szükséges lehet egy ilyen *kettős* szak képzésének az indítása is.

Egyrészt feloldható lenne (!) talán a technokrata és a környezetvédő szemlélet szembenállása, egyoldalúsága, a fenntartható fejlődés és a „Risikogesellschaft" elméleti tételeinek érvényesítése a jövő nemzedékének a nevelésében.

Ha a technika szak tananyagát átalakítanánk egy markánsabb modern technológiákat, rendszer és ökológiai szemléletet is közvetítő tantervben úgy, hogy a környezetvédelmi szempontok is érvényesülnének, akkor lényegében már félig készen is van e technika – környezetkultúra szakos képzés ismeretelméleti gerince.

Tantervfejlesztő szak

A képzés társadalmi igénye: Az oktatás decentralizált tananyagtervezése a ma és a holnap egyik oktatáspolitikai és szervezési jellemzője. Mivel az országos (szervezeti) értékeket, követelményeket megjelenítő központi tanügyi dokumentumok csak keretjellegűek lesznek, így mindenképpen szükség van egy helyi szintű tananyagfejlesztő és tervező szakemberre. Az eddig képzett pedagógusok – a specialistákat kivéve – nem rendelkeznek olyan tanterv- és oktatáselméleti, rendszerelméleti alapokkal, hogy bátran felvállalják akár saját maguk, méginkább az intézmény helyi nevelési programjának az összeállítását, így az ehhez értő szakemberek képzése indokolt.
A szak komplett képzési programvázlatát (tantervi részleteit) egy korábbi tanulmányomban már kidolgoztam.

Iskolamenedzser szak

Az oktatásban megfigyelhető „piacosító" elemek, illetve jelenségek mint például vállalkozó, kísérletező, innovatív adaptív stb. iskola, egy teljesen más iskolai szervezetet és vezetést igényelnek. Ezért az iskolában a helyzetek, a környezeti igények, a finanszírozási források és a szolgáltatások eladásának felmérése kifejezetten menedzser típusú vezetőt (felelős szakembert) igényel. Az állam által biztosított garanciák mellett a tárgyi és személyi feltételek biztosítása, a nevelésben résztvevők körének figyelembevétele másabb és több feladatot ró egy-egy intézmény vezetésére, legyen az általánosan képező vagy szakképzést megvalósító iskola.

Hazánkban ezres nagyságrendű az iskolák, oktatási intézmények száma. A korszerű vezetési közigazgatási, jogi, gazdálkodási, személyzeti-munkáltatói ismereteket tartalmazó iskolamenedzser szaknak nagy „felvevő" bázisa lenne.

Értékelési-mérési metodológus szak

A képzés társadalmi igénye: A vizsgáztatás „iskolán-kívüliségének" növekedése professzionalizálja a megbízható, egzakt, alapos, pontos pedagógiai értékeléseket, illetve méréseket. Az erre hivatott és feljogosított szervezeteknél mindenképpen, de bizonyos területi nagyságon (önkormányzat, megye) működő iskolákban az önkontroll miatt is szükség lehet ilyen szakemberekre.

Valamilyen formában kialakul majd a vizsgáztatás szervezetrendszere, s ezekben a hivatalokban (vizsgairoda, ügynökség, központ stb.) helye lesz a tantárgyankénti, műveltségblokkonkénti tanulói teljesítmények, neveltségi szintek, vizsgafeladatok értékelésének.

Az oktatás kimeneti szabályozására tevődik át a hangsúly a folyamatjellegű kontroll, illetve szabályozási dinamikák (lásd felügyelet, tanácsadás stb.) helyett, így az ilyen specialistákra korlátozott számban szükség lesz.

Kéttannyelvű szaktanárképzés
(Német, angol, francia, olasz, spanyol stb. nyelven is oktatni tudó mérnök, műszaki, gazdasági, orvos stb. tanár)

A képzés társadalmi igénye: Az oly sokszor emlegetett és fetisizált „felzárkózásunk" Európához a szaktanárok képzésénél új szükségletet jelenít meg. Néhány műszaki-technikai, kereskedelmi, vendéglátó, idegenforgalmi, stb. szakmák képzéséhez elengedhetetlen egy nyugati nyelv valamilyen szintű elsajátítása.

Az eurokvalifikációs folyamat kezdetén ma még csak néhány ország között folyt vizsgálat a szakmák ekvivalenciája és kölcsönös elfogadása tekintetében. Ez is arra inspirál, hogy a szaktanárképzésben az idegen nyelven oktató mérnököket és egyéb szaktanárokat fel kell készíteni.

Ma már rendszeresen és szervezetten folyik (bár nem nagy számban) különböző oktatók rövid felkészítése a nyugati oktatási rendszer tapasztalatainak átvételére. Legtöbb

ilyen külföldi felkészítő utat, illetve tanfolyamot az IPOSZ szervezett. Van tehát valamilyen alap, amire lehetne építeni a szaktanárok idegennyelvű képzésének a rendszerét.

Mérnök-tanár szak nappali tagozatos képzési formában

A képzés társadalmi igénye: A magyar szaktanárképzés rendszerén belül három szinten képeznek műszaki pedagógusokat. Eddig azonban csak posztgraduális képzési formában, tehát a mérnöki tanulmányok befejezése után lehetett mérnök-tanári oklevelet szerezni.

Bizonyos társadalmi-gazdasági folyamatok egyértelmű szociológiai tényekkel bizonyítják, hogy egyfelől nő az igény a vállalatoknál, egyéb szervezeteknél a mérnökök oktatási funkcióival szemben. Másfelől csaknem általánossá vált, hogy a mérnökök pályánmaradási, foglalkoztatási esélye nő, ha másik (második) diplomával is rendelkeznek. Az úgynevezett kettős diplomával rendelkező mérnök-tanárok taníthatnak is és mérnöki tevékenységet is végezhetnek.

Itt lényegében nem egy teljesen új szakról van szó, hanem egy, már meglévő szak más formában történő képzéséről.

A nappali tagozatos műszaki, agrár, erdőmérnök-tanár képzés legalább 10 féléves lenne és párhuzamosan – megfelelő mértékben „széthúzva" – tanulnának mérnöki és pedagógiai ismereteket. Lehet gondolkodni 11, esetleg 12 féléves képzési programokról is, többféle diplomázási, illetve államvizsgáztatási variációról. A lényeg azonban az, hogy nappali tagozatos hallgatói státuszban olyan diploma szerezhető, amely feljogosítja az adott szakma (szak) mérnöki tevékenységeire és ezen szakma szakelméleti tantárgyainak középiskolai (szakközépiskola, szakiskola, technikum), illetve felsőfokú intézményi (secondary school típusú iskolák, főiskolák, egyetemek) oktatására is.

Mester oktató szak

A képzés társadalmi igénye: Az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) rögzítik a szakmunkás utáni kvalifikációs szintként megjelenő „mester" fokozatot. Gyakorlatilag az adott szakma magas szintű művelésére, az önálló (vállalkozói) tevékenységre és a szakmai utánpótlás nevelésére, képzésére hivatottak, illetve képesek a mesterek a megfelelő mestervizsga letétele után.

Elsősorban a kézműves szakmában folyó szakképzés gyakorlati oktatását kell ilyen mesteremberekre bízni.

Elvileg kétféleképpen képzelhető el a mesterképzés. Vagy beépítik a mestervizsga anyagába a pedagógiai ismereteket, s így mindenkinek vizsgát kell tenni belőle, vagy külön *mesteroktatói* szakon tanfolyamszerű oktatásban részesülnek. Utóbbi esetben egy rövidített (néhány hetes, féléves) képzési formában csak azok tanulják a pedagógiai-pszichológiai ismereteket, akik ténylegesen vállalják a tanulók képzését, szerződtetnek tanulót, vagy nagyobb cégnél végzik gyakorlati oktatói tevékenységüket mint alkalmazottak.

Informatika tanár szak

A képzés társadalmi igénye: Ma már az általános (alap) iskolákban is elengedhetetlen az informatikai ismeretek oktatása, hiszen annyira egyetemessé és általánossá vált a kommunikációs rendszerek, információtechnológiák (benne a számítástechnika is) mindennapi alkalmazása, hogy a felnövekvő nemzedék minden tagjának szüksége van egy bizonyos szintű informatikai ismeretre.

Szakmánként, foglalkozási területenként eltérő tartalmú és mélységű informatikai ismeret szükséges, ezért a szakmai képzés megint egy differenciált, széles skálát igényel. Az általános és a szakmai képzésben tehát eltérő mértékben, de egyformán fontosan jelenik meg az informatika szakos tanárok képzése.

Ez sem teljesen új szak, hiszen részben a műszaki, illetve mérnökképzésben, a közgazdasági és egyéb más szakos képzésben már megjelentek a különböző elnevezésű informatikus képzési formák.

Most azonban ennek egy tanári változatára lenne szükséges akár önálló, akár más – elsősorban rokon – szakokkal párosítva. Elképzelhető lenne tehát például:

informatika – technika szakos
informatika – számítástechnika szakos
informatika – kommunikáció szakos
informatika – környezetkultúra szakos
informatika – nyelv szakos
Egyetemi szintű tanárképzés, vagy:
mérnök informatikus tanár
kommunikáció technológus tanár
szakos elnevezések, illetve képzési formák is.

A tanárképzés tantervi moduljainak egy lehetséges változata (konstrukciója)

A pedagógusképzés helyzetét vizsgálók többek között azt is megállapították, hogy meglehetősen heterogén képet mutat a pedagógiai-pszichológiai ismereteket közvetítő tantárgyrendszer szerkezete, képzési aránya, tantárgyi elnevezése és tartalma. Megőrizve az intézményi és a tanári autonómiát szükségesnek látszik valamiféle koherenciát megjelenítő konstrukció „kitalálása”.

Ennek jegyében – s nem mintegy üdvözítő, mindent megoldó elképzelést – teszem meg ezirányú javaslatomat. Ha a tanári szakok tantárgyrendszerét próbáljuk tömbösíteni, akkor nagyjából az alábbi modulok különíthetők el:

I. Szakmai alapozó tantárgyak modulja
II. Társadalomtudományi tantárgyak modulja
III. Szakmai tantárgyak modulja
IV. Pedagógiai-pszichológiai tantárgyak modulja

Az egyes modulok tartalmazhatnak kötelező és úgynevezett fakultatív (választható) tantárgyakat. Ezek részaránya, a szerezhető „kreditpontok" egy másik megközelítésű szerkezeti átgondolást igényelnek. Itt most csupán a Társadalomtudományi és a pedagógiai-pszichológiai modul belső tagolását kísérelem meg.

Társadalomtudományi modul

Filozófia (Filozófiatörténet, Logika-ismeretelmélet, Etika)
Szociológia (Általános)
Politológia

Pedagógiai-Pszichológiai modul

Pszichológia (Általános, Fejlődés, Szociálpszichológia, Pedagógiai /oktatás/ pszichológia)
Egyéb szakpszichológiák: (például Munkapszichológia a mérnök-tanároknál,
Vezetés/gazdaságpszichológia,
Művészetpszichológia)
Neveléstörténet
Neveléstan (elmélet)
Oktatástan (elmélet) didaktika
Nevelés/oktatás szociológia
Oktatástechnológia
Szakmódszertan
Pedagógiai gyakorlat
Kommunikációs tréning

A fenti címszavas felsorolás nem tartalmaz alapjaiban új elemeket, csupán egy általános modulszerkezetet kívántam megjeleníteni. Talán a *Kommunikációs tréninget* lehet olyan elemnek nevezni, amely ma még nem általánosan elterjedt. Ugyanakkor a tanári pályán, a hivatás gyakorlásához feltétlenül szükség van olyan korszerű szociálpszichológiára épülő tréning-szerű képességfejlesztésre, amelyben a tanári hatékonyságot fejlesztik (TET), segítik a személyközi kapcsolatok kialakítását. Ma már nagyon sokféle módszeren alapuló megoldások közül lehet választani (*Rogers, Gordon*, Gestaltpszichológia, pszichodráma stb.).

Az új szakok fontosabb jellemzői

Alkalmazott betűjelek:

a) Kik jelentkezhetnek (felvételi, belépési alapkövetelmény)?
b) képzési idő
c) képzési forma
d) elhelyezkedési lehetőség

Társadalomismeret - Filozófia - Szociológia - Politológia szak

a) Érettségi vizsgával rendelkezők
b) 10 félév (5 év)
c) Graduális, egyetemi nappali tagozatos
d) Alap- és középiskolák, felsőfokú intézetek

Technika – Környezetkultúra szak

a) Érettségi vizsgával rendelkezők
b) 10 félév (5 év)
c) Graduális, nappali tagozatos egyetemi
d) Alapiskolák, gimnáziumok, szakközépiskolák, szakiskolák (szakmunkásképző) technikumok, környezetvédelmi oktató szervezetek.

Tantervfejlesztő szak

a) Főiskolai, egyetemi tanári diplomával rendelkezők
b) 5 félév (2,5 év)
c) Posztgraduális, levelező, konzultációs rendszerű egyetemi második diplomát adó speciális képzés
d) Alap- és Középiskolák, Szakképző Intézmények illetve Oktatással foglalkozó egyéb Szervezetek

Iskolamenedzser szak

a) Főiskolai, egyetemi tanári diplomával rendelkezők
b) 6 félév (3 év)
c) Posztgraduális, levelező, konzultációs rendszerű egyetemi második diplomát adó speciális képzés
d) Alap és Középiskolák, Szakképző Intézmények, Munkaügyi Központok,

Értékelési-mérési metodológus szak

a) Egyetemi diplomával rendelkezők
b) 1,0 – 1,5 év (2–3 félév)
c) Posztgraduális, levelező formájú egyetemi képzés
d) Megyei-Regionális Pedagógiai Intézetekben, Vizsgaközpontokban, Országos Szakmai Háttérintézményekben

Kéttannyelvű mérnök tanár szak

a) Egyetemi (mérnök-tanári) diplomával rendelkezők
b) 1,0 év (2 félév)
c) Posztgraduális nyelvi képzés
d) Kéttannyelvű gimnáziumok, illetve szakiskolák

Mester-oktató

a) Mesteri oklevéllel rendelkezők

b) 0,5 év (1 félév)
c) Tanfolyami rendszerű pedagógiai képzés konzultációs rendszerben
d) Saját vagy vállalati tanulók képzése (szakmai gyakorlat oktatása)

Informatika – X szak
a) Érettségi vizsgával rendelkezők
b) 10 félév (5 év)
c) Graduális, egyetemi képzés
d) Alap- és Középiskolák, Szakképző Intézmények, Átképző Központok, egyéb, iskolarendszeren kívüli Oktatási Szervezetek.

Társadalomismeret – Szociológia szak tantervi vázlata

A szak képzési céljai és követelményei

Olyan átfogó társadalomtudományi alapismeretekkel rendelkező tanár képzése, aki képes az ember és társadalmi környezetének etikai, vallási, eszme- és szellemrendszeri, társaskapcsolati, társadalomszerkezeti relációit bemutatni, az összefüggéseket megvilágítani. Ugyanakkor elmélyültebben felkészült a társadalom belső viszonyainak, jelenségeinek, szervezeti és hatalmi struktúrájának a bemutatására, a tanulók ezirányú nézeteinek, attitűdjeinek formálására.

Ehhez az alábbi követelmények elérése a cél:
- Ismerje az ember, mint bioszociális lény individumának főbb szerkezeti összetevőit, a társas kapcsolatok alakulásának dinamikáját.
- Ismerje a társadalom alkotóelemeinek kapcsolatrendszerét (elsődleges, másodlagos csoportok, család, szervezet).
- Rendelkezzen alapismeretekkel az állam és szervezeteinek funkciójáról, a jog szerepéről, a jogalkotás és alkalmazás alapmechanizmusáról.
- Legyen alapismerete az emberi gondolkodás, a techné és a filosz kapcsolatáról, illetve ennek történeti alakulásáról a szellem és eszmeáramlatok változásáról.
- Ismerje az emberi magatartás, az egymás közötti viszony normarendszereinek (jog, érték, viszonyulás), az erkölcs és a vallás alapkategóriáit.
- Képes legyen az önismeret és az interperszonális viszony alakítását szolgáló technikák megismertetésére és fejlesztésére.
- Készség szinten tudja alkalmazni ismereteit és képességeit a társadalom szerkezetének bemutatására, a társadalmi jelenségek vizsgálatában (kutatásában), a különböző léptékű társadalmi problémák (lokális, regionális, nemzeti, nemzetközi, globális) bemutatásában.
- Legyen képes egységes szemléletben kezelni az ember természeti, technikai és társadalmi környezetének változását, hatásait.

A képzés szerkezete

I. Egységes alapképzési modul
1–4 félévben heti max. 30 órában
80% kötelező törzsanyag (tantárgy)
20% választható (fakultatív) tananyag
Előadások, szemináriumok, gyakorlatok formájában

II. Szociológia szakmai képzési modul
5–10 félévben heti max. 30 órán belül
24 órában 65–70 % kötelező tananyag
30–35 % fakultatív tananyag
Előadások
Szemináriumok
Gyakorlatok tanulmányi időben (számítási, módszertani, terepi stb.)
Nyári gyakorlat III. év után, hazai intézményekben
Külföldi tapasztalatcsere (tanulmány) 8. félévben.

III. Pedagógiai képzési modul
5–10 félévben a heti 30 órán belül
6 órában 80 % kötelező tananyag
20 % fakultatív tananyag
Előadások
Szemináriumok
Gyakorlatok – Feladatmegoldás
– Személyiség és csoport tréning (Kommunikációs)
– Tantárgyi gyakorlatok
– Tanítási módszertani gyakorlatok tanulmányi időben a 9. félévben 1 hónap

IV. Államvizsga/Záróvizsga
– Diplomamunka és védése
– Társadalomismeret – Szociológia
– Pedagógia – Neveléstan
– Oktatástan
– A Szociológia tanítási módszertana

Szigorlati tárgyak
- Társadalomtan (Társadalomtörténet, szerkezet és dinamika)
- Szociológiaelmélet és módszertan a 8. félév végén
- Pszichológia (Általános, személyiség, pedagógiai és szociálpszichológia) a 6. félév végén.

1. táblázat. I. tantárgyrendszer - óraterv

Tantárgy megnevezése	Heti óraszám / félévek száma									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Filozófiatörténet	2+1	1+1								
Logikai-imeretelmélet		2+1								
Bevezetés a szociológiába	2+2									
Szociológiatör-ténet		2+1	1+1							
Általános és személyiséglé-lelektani alapok	2+2	2+2								
Matematikai statisztika	2+3	2+3								
Informatikai alapismeretek			3+3	3+3						
Társadalomtör-ténet	2+1	2+1								
A szociál-pszichológia alapjai			2+2	2+2						
Közgazdasági alapismeretek		2+2								
Bevezetés a po-litológiába				3+2						
A vallás és az erkölcs alapjai			2+2							
Idegen nyelv 1-2	1+3	1+3	1+3	1+3	1+3	1+3	1+3	1+3		
Fakultatív tantárgyak		1+1	2+1	2+2						

2. táblázat. II. tantárgyrendszer - óraterv

Tantárgy megnevezése	Heti óraszám / félévek száma									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Szociológiaelmélet							2+2	2+2		
Társadalmi szerkezet és dinamika					2+2	2+2				
A szociológia módszertana					2+4	2+4				
Deviancia-Anómia							2+2	2+2		
Család és ifjúságszociológia									2+2	
Szervezetszociológia									2+1	
Politikai és jogszociológia										2+2
Tudomány és tudásszociológia							2+2			
Társadalominformatika									2+2	2+2
Nevelés és oktatásszociológia					1+1	2+1				
Csoport és társadalomlélektan					2+2	2+2				
Szakmai gyakorlat								0+4		
Oktatásgazdaságtan									2+1	

3. táblázat. III. tantárgyrendszer - óraterv

Tantárgy megnevezése	Heti óraszám / félévek száma									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nevelésfilozófia					2+1					
Nevelés és művelődéstörténet					2+1	2+1				
Neveléstan						2+0	2+0			
Oktatástan							2+0	2+1		
Oktatástechnológia								2+3		
Pedagógiai pszichológia						2+2				
Kommunikációs tréning							0+2	0+2		
Oktatáspolitika									2+1	
Pedagógiai gyakorlat									0+2	0+2
Oktatásmódszertan (Társadalmi ismeret - szociológia)									3+2	2+2
Fakultatív szakmai pedagógiai tárgyak					3+3	2+2	3+3	3+3	3+3	3+3
Diplomamunka										0+4

Technika és környezetkultúra szak tantervi vázlata

A szak képzési céljai és követelményei

Alapvető és generális cél: Olyan széleskörű, rendszerszemléletű technikai, technológiai és környezettudományi ismeretekkel, alapvető műszaki-technikai képességekkel és ismeretátadási készségekkel rendelkező tanárok képzése, akik képesek a technikai fejlődés különböző korszakainak jellemzőit, összefüggéseit megláttatni, a technika és techno-

lógia különböző alapelveit és szerkezeti konstrukcióit úgy oktatni, hogy a környezetvédelmi szempontokat is figyelembe veszi.
Mindezek érdekében az alábbi követelmények elérése a cél:

- Ismerje a különböző történeti korok technikai eszközeit, azok társadalmi funkcióit.
- Legyen magas szintű rendszer és ökológiai szemlélete, amely segíti a különböző relációkban (rész-egész-környezet, funkció, szerkezeti elem - anyag - működési elv) való megközelítést illetve tananyagátadást.
- Ismerje az alapvető anyagok (fa, fémek, műanyagok, üveg) bányászását, előállítását és megmunkálási módjait.
- Rendelkezzen néhány anyag fontosabb megmunkálási műveletében való jártassággal, illetve készséggel (darabolás, forgácsolás, ragasztás, csavarozás, forrasztás, hegesztés stb.).
- Ismerje a legfontosabb gyártási technológiák műveleteit, azok technikai eszközeit, anyag- és energiaáramait.
- Képes legyen kiválasztani és ismertetni a környezetkímélő anyagokat és technológiákat.
- Ismerje a háztartások technikai-technológiai „környezetét", fontosabb munkatevékenységeit.
- Ismerje az ökológiai láncolat folyamatait és hatásmechanizmusait, a környezetkímélő technológiákat, a biotechnológia alapjait.
- Ismerje a természet és a környezetvédelem elveit, eljárási technikáit, ezek természet és társadalomtudományi alapjait.
- Ismerje a „csúcstechnika" eszközeit, azok alapelveit és alkalmazási lehetőségeit.
- Képes legyen alapvető kommunikációs technológiai műveleteket elvégezni, elsősorban a személyi számítógép segítségével (gépüzembehelyezés, adatrögzítés, kikeresés, egyszerűbb szöveg szerkesztése, néhány interface létesítése stb.).

A szak képzési- és tantárgyszerkezete

Tantárgyi modulok

Elöljáróban azt említem meg, hogy ennek a szaknak a tantárgyi szerkezetét az elrendezés és az óraszám nélkül (mit, melyik félévben, hány órában?) adom meg.

I. Társadalomtudományi modul

1) Filozófia	Filozófiatörténet
	Technikafilozófia
	Logika – Ismeretelmélet
	Ökofilozófia
2) Politológia	
3) Szociológia	Általános szociológia
	Technikaszociológia
	Környezetszociológia
4) Technika és Kultúrtörténet	

II. Természettudományi alapozó modul

1) Matematika
2) Informatika alapok (Kommunikáció,
   Számítástechnika alapok)
3) Fizika
4) Kémia
5) Biológia – Ökológia
6) Földtani és hidrológiai alapok
7) Műszaki alapismeretek
   Műszaki mechanika
   Műszaki ábrázolás
   Anyagismereti alapok

III. Szakmai tantárgyi modul

1) Méréstechnika
2) Számítástechnika
3) Elektrotechnika – Elektronika
4) Géprendszerek és szerkezettan
5) Technológia (anyag- és gyártástechnológiák)
6) Környezetkultúra és környezetgazdálkodás
7) Természet- és környezetvédelem
8) Információtechnológia
9) Környezetkimélő technológia
10) Humánökológia

IV. Pedagógiai – Pszichológiai (Tanárképzési) modul

1) Nevelésszociológia
2) Pszichológiák Általános és Fejlődéslélektan
   Személyiségpszichológia
   Szociálpszichológia
   Oktatáspszichológia
   Ergonómia
3) Neveléstan
4) Oktatástan
5) Oktatástechnológia
6) Iskolaszervezettan és oktatáspolitika
7) Iskolaegészségtan – környezetegészségtan
8) A technika oktatásának módszertana
9) Környezetpedagógia és módszertan
10) Neveléstörténet
11) Pedagógiai gyakorlat

Követelmények

Szigorlati tantárgyak:
1) Ökológia – Környezettudományi alapok
2) Géprendszerek és szerkezetek
3) Pszichológia

Államvizsga/Záróvizsga:
1) Diplomamunka és védése
2) Szóbeli tantárgyi vizsgák
   – Technika és Technológia
   – Környezettan
   – Nevelés és Oktatástan
   – Szakmódszertan

Néhány tantárgy oktatási programja

Környezetszociológia

A tantárgy oktatásának célja: Alakítsa a jelölt rendszerszemléletét, az ember technikai, természeti és társadalmi környezetének „együttlátási képességét". Ismerje fel a technikai beavatkozások társadalmi hatásait, és ezeken keresztül alapozza meg a környezeti szocializáció hatásmechanizmusainak befolyásolását, a tudatformálást.

Tartalmi témakörök (oktatási tananyag): Rendszer és ökológiai szemlélet a szociológiában. A környezetszociológia terrénuma, paradigmái. Elméleti alapok: *Max Weber és Emile Durkheim tanai* „A kapitalizmus szelleme", és a „Totemizmus". („Risikogesellschaft). A fenntartható fejlődés elmélete.

A zöld mozgalmak.

A környezeti szocializáció elemei és mechanizmusai. Érték, vélemény, attitűd. Utánzás, azonosulás és identifikáció.

Műszaki alapismeretek

A tantárgy oktatásának célja: Alapozza meg a szakmai tantárgyak ismeretelsajátítási és alkalmazási tanulási folyamatait. Alakítsa ki a térszemlélet fejlesztésével a műszaki ábrázolás alapjait, a különböző anyagok tulajdonságainak ismeretén keresztül azok alkalmazási (beépítési, megmunkálási stb.) képességét, az erőtani és szilárdságtani ismeretek és alkalmazások megfelelő szintjét. Tartalmi témakörök:

a) Műszaki mechanika

Alapösszefüggések (erő, súly, tömeg) kölcsönhatások. Statikai alapok. Az erő, mint vektormennyiség. Eredő meghatározások különböző szerkesztéses és számításos eljárással. Tartók eredő erőjének, nyomatékának számítása. Súlypont meghatározás.

Szilárdsági alapfogalmak.

Húzó, hajlító, nyíró, csavaró és összetett igénybevételek.

Méretezési alapelvek

b) Műszaki ábrázolás

Axonometrikus ábrázolás (kézi és számítógépes grafikával)

Vetületi ábrázolás és szabályai, a különböző nézetek.

Különböző testidomok és azok áthatásainak ábrázolása (kézi és számítógépes ábrázolással).

A géprajzi ábrázolás alapjai. Nézetek, metszetek.

A méretmegadás elemei és szabályai. Egyszerűbb gépelemek (tengelyek, csapok, csavarok, csapágyak) ábrázolása (kézi és számítógépes grafikával).

Az építészeti és egyéb installációs ábrázolás alapjai (szerkezeti elemek, épületek metszetei, víz-, gáz-, elektromos hálózat egyszerűbb részleteinek rajzai).

c) Anyagismeret

Bevezető (Az anyagismeret tárgyköre, alapjai). Az anyagok osztályozása, tulajdonságai (fizikai, kémiai, mechanikai, elektromos, technológiai) általánosságban. Tiszta és ötvözött anyagok.

Fémek (vas, acél, alumínium, réz, ólom, cink, ezüst, arany stb.)

Fa, cellulóz és tulajdonságai. Üveg, kerámia, fajtái, tulajdonságai. A különböző műanyagok fajtái, tulajdonságai.

Anyagvizsgálati módszerek. Korrózió, anyagok felületvédelme. Anyagok hatása a természeti környezetre.

Technológia I. (Anyag és gyártástan)

A tantárgy oktatásának célja: Alapozva az Anyagismeret (rendszertan) és a Fizika, Kémia tárgyban tanultakra részben a hétköznapi anyagkezelési és munkaszervezési tapasztalatokra építve fejleszti tovább a nagyrendszerű termelés technológiai ismereteit. Alakítja a technológiai műveletek illetve folyamatok fázisra bontásával az ismeretrendszer-építés elvét. Kifejleszti a folyamat- eszköz-állapotváltozás-anyag kölcsönhatásának együttes szemléletét.

Tartalmi témakörök

- Egyszerű technológiák (méz, tej, kenyér, bor termelése, illetve készítése). Összetett technológiák (papír, és farostlemezgyártás) fémolvasztás, szerkezetek gyártása, építés).
- Anyagok homogenizálása, oldása, főzése. Szétválasztás (szitálás, szűrés, ülepítés, centrifugálás, tisztítás, osztályozás).
- Képlékeny alakítás, öntés, forgácsolás. Egyéb járulékos műveletek.

Környezetpedagógia és módszertan

A tantárgy oktatásának célja: Nyújtson olyan pedagógiai-módszertani ismereteket, amelyekkel a jelöltek képesek lesznek a természeti, környezeti nevelés *személyiségfejlesztő* és *szocializációs* folyamatait tervezni, szervezni és végrehajtani.

Igazodjon ez az ismeretnyújtás és képességfejlesztés a természeti és környezeti színterek sajátosságaihoz, a társadalmi-ökológiai elvárásokhoz.

A tantárgy tartalmi témái

Az ember technikai-társadalmi és természeti környezetének kölcsönhatásai.

a) A környezet-természet és a nevelés kapcsolata.

b) A környezeti-természeti szocializáció fogalma, alaprétegei (értékek, attitűdök), folyamata és főbb színterei (család, iskola, társas kapcsolatok, természeti táj).

c) A környezeti-természeti nevelés fontosabb színtereinek (Nemzeti parkok, Tájvédelmi körzetek, Oktatóközpontok, erdő és vadrezervátumok, Erdei Iskolák stb.) pedagógiai sajátosságai és lehetőségei.

d) A környezeti-természeti nevelés tevékenységrendszere és a hozzátartozó módszertani eljárások
- természetfotózás – filmezés,
- elemi környezetvédelmi mérések (vizsgálódások) például talajösszetétel, levegő, víz szennyezettsége,
- túrák, kirándulások tervezése, szervezése,
- táborozás tervezése, szervezése,
- csoportépítő munka a klubban. Klubprogramok tervezése, az utánpótlás és a munka értékelése.

Irodalom

Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft*. Frankfurt am Main.

Nemzeti alaptanterv (1992): *A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei*. MKM Budapest.

Nemzeti alaptanterv I. Alapelvek. MKM 1993.

Gulyás Pálné és mts. (szerk. 1993): T*ermészeti, környezeti nevelés mint a nevelés megújításának lehetőségei*. TKTE Budapest.

Auernheimer, G. (1990): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Farkas János (1993): *Bevezetés a környezetszociológiába*. BME Egyetemi Jegyzet, Budapest.

Lükő István (1993): *Környezeti szocializáció Szociológiai vizsgálat a középiskolás korúak erdőről, természetről alkotott képéről*. XXXV. Georgikon Napok, Keszthely.

KÖNYVEKRŐL

Bábosik István – Mezei Gyula: Neveléstan
Telosz Kiadó, Budapest, 1994. 273 o.

Egy gondosan tervezett, esztétikus fedélterven meghökkentő cím és szokatlan szerzőpáros neve olvasható. Szükségszerűen felmerül a kérdés az olvasóban: a „Neveléstan" terminológia használata vajon a manapság oly divatos posztmodern felfogásra, *Imre Sándor*-i utánérzésre, vagy egyszerűen a nevelés konkrét kérdéseit tárgyaló ismeretek önálló keretek közé rendezésére utal-e?

Mielőtt a kérdésekre választ adnánk, vizsgáljuk meg mit is értett *Imre Sándor* neveléstanon? „A neveléstan a nevelésre vonatkozó ismeretek rendszeres egysége. Feladata kettős: tudományos és gyakorlati. Tudományos feladata abban áll, hogy a nevelői gondolkodás egész területén felmerülő kérdéseknek elvi alapon, tehát határozott és igazolt középponti gondolat fonalán a megoldását szolgáltassa. Gyakorlati feladata pedig azoknak a módoknak előadása, amelyeken a nevelés a rendeltetését betöltheti, vagyis amelyek szerint a nevelőnek el kell járnia."[1]

A fentieket figyelembe véve bízvást állítható, hogy *Bábosik István* több évtizedes teoretikus és empirikus munka eredményeként egy olyan átfogó, koherens neveléselméleti koncepciót vázolt fel, mely a nevelés gyakorlatához szoros szálakkal kötődik, annak orientálását is felvállalja, azaz az *Imre Sándor*-i értelmezéshez hű...

Tekintettel arra, hogy az *Imre Sándor*-i neveléstan a köznevelés szervezetével kölcsönhatásban állt[2], első pillanatra indokoltnak, logikusnak látszik a „Nevelés elmélete és gyakorlata" című és a „A közoktatás és köznevelés rendszertana" című témakörök egy kötetben való kibontása. A könyv többszöri átolvasása után azonban az is teljes biztonsággal megállapítható, hogy két önálló, egymáshoz nem csatlakoztatható munkáról van szó, amelyeket valószínűsíthetően csak a különböző kiadási problémák fűztek egy kötetbe.

Mezei Gyula ugyan tesz némi próbálkozást e két autonóm munka logikai összekapcsolására (165. o.), de a tartalmi kifejtésnél már egyik szerző sem törekszik még utalásszerűen sem erre. Így a recenzens is két önálló könyv értékelésére vállalkozhat csupán. *Bábosik István* munkája egy homogén neveléselméleti rendszer legfontosabb építőelemeit öt fejezetben bontja ki. Lényeges kiindulópontnak ígérkezik az a meghatározása, miszerint „... a nevelési érték az egyén konstruktív életvezetése." (18. o.) Ezalatt olyan életvitelt kell érteni, „... amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes." (18. o.) Itt szembesülhetünk egy fontos, induktív úton megfogalmazott definícióval, mely szerint a neveléselmélet e konstruktív életvezetést megalapozó tudomány, azaz „... az életvezetést alapvetően és közvetlenül determináló tényezők formálásának, fejlesztésének törvényszerűségeivel foglalkozik." (23. o.) Ebből fakadóan feladata kettős, úgymint a magasrendű ösztönző-motivációs személyiségképződmények kialakítása, fejlesztése, valamint a magatartás és tevékenységformálás.

A második (B) fejezet „A nevelés értelmezésének változásai-nevelési irányzatok" cím alatt a XX. századi alapvető, meghatározó nevelési modellek bemutatása előtt a comeniusi és herbarti felfogások éles kriti-

---

1 Imre Sándor (1928): *Neveléstan*. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. Stúdium, Budapest.

2 Imre Sándor (1928): *Neveléstan*. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. Stúdium, Budapest.

káját adja (25–26. o.). Ez az elemzés túl általános, ebből kifolyólag időnként summás, leegyszerűsíthető s esetenként sematikus következtetésekre jutó. Így „... a tanítást nem kellően motiválták, vagyis nem feleltették meg a gyermek érdeklődésének és életkori sajátosságainak. Ezért a tanításban dominált a kényszerjelleg, a demotiváló, elriasztó hatások együttese (26. o.). Ezzel szemben bizton állítható, hogy *Comenius* humanizmusával közelebb került a gyermek lelki világához, s jobban megértette természetét, mint bárki előtte, hiszen célul tűzte ki, hogy didaktikája segítségével a tanulás könnyed, örömteli, eredményre vezető tevékenységgé váljék. Egyben felismerte az érzelmeknek a cselekvésben betöltött szerepét is. Úgy gondolta, ha az általa javasolt szabályokat megtartják, akkor „... minden iskola játszóhellyé lehet, vagyis a tanítás és tanulás minden feladata játékként és tréfaként hajtható végre..."[3]

Herbart elsőként kísérelte meg a neveléstudomány művelői közül az érdeklődés mibenlétét lélektani – igaz, csak spekulatív – alapról magyarázni, illetőleg az érdeklődés különféle ágazatait egységes tudományos rendszerbe foglalni. Szerinte „... az érdeklődés az egyetlen olyan eszköz, amellyel tartóssá tehetjük az oktatás eredményét.[4] Ugyanakkor az is igaz, hogy ezen elméleti munkákból vajmi kevés valósulhatott meg a gyakorlatban, illetve éppen az elmélet alkalmazói, *Rein* és *Ziller* torzították el az eredeti elképzeléseket. Nagy érdeme ugyanakkor a szerzőnek, hogy a különféle nevelési modellek bemutatását egységes osztályozási kritériumok segítségével végzi, úgymint a nevelési értékközvetítés, a nevelési folyamat szabályozottsága és hatásszervezése szerint. E kritériumok nagymértékben segítik az összevethetőséget és a szakszerű eligazodást a koncepciók tarka kavalkádjában. A kissé lakonikusan bemutatott neotomista, instrumentalista irányzat, a funkcionális nevelési koncepció, az önkibontakoztatás nevelési irányzata, végezetül a társadalmi partnerviszonyra nevelés koncepciója után, mintegy összefoglalásként keresi a szerző ezen elméletek szintézisének lehetőségét. Sikeresen meg is találja a plurális értékközvetítés, a komplexitás, a közvetlen és közvetett irányítás egyensúlya területén (36–37. o.).

A harmadik fejezet a nevelés folyamatával foglalkozik. Fontos kiindulópont itt az „autonóm szabályozású aktivitás" (39. o.), amely a nevelési folyamat eredményeként jöhet létre és amelyet a személyiség egymással kölcsönhatásban álló két fő funkcionális komponense szabályoz, úgymint az ösztönző-reguláló, illetve a szervező-végrehajtó sajátosságcsoport. *Bábosik István* nagy biztonsággal vázolja fel alapkoncepcióját, amely szerint a két sajátosságcsoport között funkcionális különbség van, azaz az ösztönző-reguláló (motivációs) sajátosságcsoport közvetlenül felelős az aktivitás szociális minőségéért. A továbbiakban a magasabbrendű szükségletek kialakítása értekében elemzi a szükségleti rétegeket. Eközben centrális problémaként taglalja a tevékenység pedagógiai szabályozásának kérdéseit. A szerző a pedagógiai célrendszerben vezető szerepet szán a magatartás és a tevékenység irányát meghatározó ösztönző-reguláló személyiségkomponensek formálásának. Ezt tekinti a pedagógiai célrendszer domináns tartományának, fejlesztését a nevelés céljának, míg a végrehajtó sajátosságcsoport (ismeretek, jártasságok, készségek, képességek) fejlesztését oktatási-képzési célnak. A két tartomány között alá-, fölérendeltséget tételez. Itt talán a recenzens a kissé merev elkülönítés helyett a két szféra közötti interakciót is hangsúlyozná, hiszen az ösztönző-reguláló személyiségkomponensek konkrét tevékenységen keresztül fejtik ki hátásukat, a megszerzett ismeretek pedig visszahatnak az ösztönző-reguláló komponensre.

A munka egyik legfontosabb és talán a legszebben megírt fejezete a D (negyedik), mely a jellem fejlődésével és fejlesztésével foglalkozik. „A személyiség magatartást meghatározó belső feltételrendszerének legmagasabb rendű eleme a jellem." (65. o.) A fejezetben górcső alá kerül „az erkölcsi magatartás legfőbb determinánsa" (66. o.) a jellem fejlettségét meghatározó tényezők, így az életkor, a biológiai érés, az értel-

---

3 Comenius, A. J. (1953): *Nagy oktatástan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

4 Herbart, J. F. (1932): *Pedagógiai előadások vázlata*. Kisdednevelés, Budapest.

mi tényezők, valamint a környezet. Ugyanitt a jellemfejlődés bonyolult hatásmechanizmusának árnyalt kifejtéséről is olvashatunk.

Az utolsó E (ötödik) fejezetben kerül sor a nevelés hatásrendszereinek és módszereinek bemutatására. A gyakorlat számára a legizgalmasabb kérdés, hogy vajon milyen úton és módon valósulhat meg egy koncepció a pedagógiai gyakorlatban. Erre keresi a választ a munka, miközben gondos analizálással mutatja be a közvetlen (direkt), illetve a közvetett (indirekt) nevelői hatások forrásait, szerepét, funkcióit, a hatásmechanizmusok sajátosságait, alkalmazásuk szabályait. A fejezet megértését jól szolgálják a világos magyarázó ábrák.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy egy olyan teljes körű neveléselméleti koncepciót olvashatunk, ahol az elméleti és gyakorlati szempontok egymással kölcsönhatásban állnak és egyben a neveléstörténeti előzményekből is következnek. A munka körültekintően szelektált idegen nyelvű és magyar szakirodalmi háttérre támaszkodik. Jó szívvel ajánlható a pedagógia elméleti és gyakorlati művelését végző, illetve arra készülő szakembereknek.

A kötet másik részét *Mezei Gyula* „A közoktatás és köznevelés rendszertana" című könyve képezi.

Ismét *Imre Sándort* idézve „... a köznevelés állapotát akkor deríthetjük ki, ha megvizsgáljuk mi a szervezete és milyen intézményekben folyik"[5]. Ebben a témakörben végzi szakavatottan elemzéseit *Mezei Gyula*. Elsőként az iskola feladatát, működését, önállóságát tisztázza (A fejezet). Nagyon fontos ismeretekhez juthat az olvasó az iskolafenntartás, az iskola vezetése, szervezeti és működési szabályzat témakörökben.

A (B) „A pedagógusok az iskolában" című témán belül a tanár kiemelkedő szerepére, erkölcsi megítélésére hívja fel a figyelmet. Logikailag sajnos nem értelmezhető a hátrányos helyzetű tanulók problémáinak tárgyalása, de ha már így jár el a szerző, vajon miért maradt ki a tehetséges tanulók kérdése, hiszen a velük való szakszerű foglalkozás ugyancsak fontos és nehéz kötelessége a pedagógusoknak?

A munka igen izgalmas része a pedagógusok jogainak és kötelességeinek tárgyalása (a kinevezés, a pályázatok, a munkaköri leírás, a pedagógus minősítése, besorolása, képesítési előírások, a kiemelkedő teljesítmény elismerése, a túlmunka kérdése, a fegyelmi felelősségrevonás...). Ismereteink, tájékozottságunk e területeken finoman szólva is hézagos, így fontos felvilágosító szerepet tölthet be ezen ismeretkör a leendő és a gyakorló pedagógusok körében.

A közoktatási szervezet tagolódását történeti előzményekbe ágyazottan vázolja fel a könyv. Itt egy megjegyzésünk lehet. Az alsó fokú oktatás megfelelő elhelyezése tökéletesen azért nem sikerülhetett, mert a szerző nem vette figyelembe a sajátosan felülről építkező történeti fejlődést, azt hogy a magyar intézményrendszer története a felső-, majd a középfok kiépülésével kezdődik.

A (D) fejezet az iskolarendszert alakító tényezőket taglalja. A tartalmát illetően talán előbbre kívánkozik ez a fejezet, s bővebb kifejtést is érdemelt volna az EGK országok iskolarendszeréről szóló nívós áttekintés. Úgy érezzük ugyanis, hogy a fejlődési tendenciák, az irányítás, az önállóság, a tanári szabadság, a pluralizmus izgalmas kérdései külön fejezetet kaphattak volna.

Alapvető fontosságú vezetéselméleti ismereteket mutat be továbbiakban a szerző. Szól az iskolák irányításának, ellenőrzésének kérdésén belül a tanügyigazgatás központi, -regionális, -helyi szervezeti rendszeréről, a különböző szervezetek feladatairól, hatásköréről, illetékességéről.

Az utolsó fejezet az önkormányzat oktatás ellátási kötelezettségét mutatja be. A megyei és fővárosi, a helyi önkormányzatok saját hatásköre, az intézmények ellenőrzése, a felügyelet a törvényességi, ellenőrzési feladatok, az iskolák szakmai segítése, különféle szolgáltatások kérdéseinek taglalásán keresztül alapvető információkhoz juthat az olvasó.

---

5 Imre Sándor (1928): *Neveléstan*. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. Stúdium, Budapest.

Összefoglalva: a könyv rendkívül hasznos ismereteket tartalmaz a megváltozott körülmények között dolgozó tanárok, valamint a leendő tanárok számára. Saját jogaink és kötelességeink, életünket irányító és meghatározó jogszabályok és döntési szintek kérdéseivel mindannyiunknak tisztában kell lennünk. Ehhez ad jó támpontokat *Mezei Gyula* könyve.

Végezetül ki kell emelni a kötet esztétikus megjelenését, logikus felépítését, világos tagolását, jó olvashatóságát, néhány pontozási hibától eltekintve színvonalas szerkesztését.

Réthy Endréné

Galicza János – Schödl Lívia: Pedagógusok gubancai
Korona Kiadó, Budapest, 1993. 64 o.

Címében is figyelemfelkeltő könyvet kínál az érdeklődő olvasóknak a szerzőpáros. A *gubancok* színtere az áldott vagy az elátkozott iskola. Idézd fel milyen volt, hogy élted át diákként! – tanácsolják kollégáiknak a szerzők. Önismeretünk forrásait lelhetjük itt fel, s ugyanitt fedezhetjük fel sokszor pályaválasztásunk rejtett motívumait is. Egykori önmagunk, konformizmusunk vagy másságunk értő elemzése segítheti tanítványainkkal kapcsolatos érzéseink, viselkedésünk megértését, pedagógus-énünk tudatos formálását.

A fenti kérdéseket elemzi a könyv első fejezete, s nem lehet véletlen, hogy a felidézett, a felidézendő iskolai érzések, élmények közül az agresszióról szólnak elsőként a szerzők. Honnan erednek agressziónk? Hol a határ a racionálisan elfogadható, s a megtorlás vágyával működő agresszió között? Hogyan függ össze a szorongás a szakmai bizonytalanság érzésével? A megválaszolást, az önelemzést segítik a fejezet végén feltett további kérdések, melyek segítségével ki-ki bejárhatja az önelemzés, önmegismerés belső útjait.

Vajon elégséges pályamotívum-e a pedagógusok sokat hivatkozott gyermekszeretete? Milyen mélyebb rétegei, összetevői vannak ennek az érzésnek? Hogyan függ össze a szeretet, a bizalommal, az elfogadással és az önelfogadással? Ezeket a kérdéseket boncolgatják a szerzők a könyv következő részében. Az ajánlott módszer ugyanaz, mint az előzőekben. A pedagógusoknak előbb önmagukat kell érteniük, tisztázniuk kell viszonyaikat a felvetett kérdésekhez. Csak ha szembenéztünk legrejtettebb motívumainkkal, viszonyulásainkkal, indítékainkkal, juthatunk el a ránkbízottak megértéséhez, értő és érző „vezetéséhez". Így nyer értelmet a lekötelezettséget és hálát nem váró szeretet, a másik ember elfogadása, a felelősség a másik emberért. Így válik világossá a hitelesség, a kongruencia kérdésköre. A szerzők rámutatnak a verbális és non verbális kommunikáció ellentmondó üzeneteire amikor nincs szinkron a rendszeren belül (lásd: *gubancok*). S hogy mélységeiben is ismeri *Galicza János* és *Schödl Lívia* a pedagógusok gubancait, erről meggyőzően tanúskodnak azok az esetbemutatások, amelyekhez hasonlókat pedagógusként akár magunk is átélhetünk naponta. Önsajnálat helyett átgondolásra biztató kérdéseket kap az olvasó. A negatív érzések feltárásával, bemutatásával segítséget kap ahhoz is, hogy ezeket az érzéseit értse, s természetesnek tartva vállalni és kezelni tudja.

Az eddig ismertetett fejezetekben is vissza-visszatérő kulcsszó volt az önismeret. E logikából következik, hogy a továbbiakban az önismeret kérdésköre áll elemzésünk középpontjában. Mi nehezíti a pedagóguspályán a reális szakmai énkép kialakulását? Hogyan hat énképünkre kirakatban lenni, a transzparencia érzése? Van-e kontrollra (önkontrollra) lehetőség, alkalom, helyzet a pedagóguspályán? „Veszi-e" az ilyen

jelzéseket a tanár? Van-e igénye (lehetősége, kellő felkészültsége) az önmegismerésre? Az asszimetrikus tanár-diák viszony mennyiben nehezíti a másikra figyelést (a decentrálást)? Hol van az arányos, egészséges empátia határa? E bevezető kérdések elemzésén át vezeti a szerzőpáros az olvasót az önismeret szükségességének elfogadtatásához. S ahogy egyre személyesebbé válik az olvasók vezetésem, s a kérdésfeltevés, úgy válik egyre személyesebbé az olvasók (s akiknek elsősorban íródott a könyv, a pedagógusok) megszólítása. Szeretnék megláttatni velünk: az önmagunkkal való szembenézés igénye vezethet el helyzetünk, viszonyaink átlátásához, jobb megértéséhez. A továbbiakban az önmegismeréshez, problémáink megoldásához kínálnak szempontokat. A pszichoterápiában bevált és alkalmazott eljárás adaptálását javasolják a pedagógusoknak. Véleményük szerint a szakmai szupervízió bevezetése megtermékenyíthetné a pedagógiai gyakorlatot. Ehhez azonban el kell fogadnia a segítséget kérőnek azt, hogy a megoldás sosem lehet a szakmai segítő feladata! Másik megközelítési módként a szerzők a különböző csoportmódszerek közül az önismereti és esetmegbeszélő csoportokat ajánlják.

A szakmai hivatással járó gondok közt az értékek, normák kialakítása kiemelt helyet foglal el. Mentálhigiénés szempontból is fontos, hogy ki-ki tisztázza: milyen értékeket tud elfogadni, magáénak vallani és képviselni. Vállalt és vallott értékeinkben rejlik hitelességünk, s ez kongruenciánk alapköve is – vallják a szerzők. Ennek részeként maradjon meg a pedagógus eszköztárában a kételkedés megfogalmazása is.

A pedagógusszakma egyik legnagyobb gondja a túlterheltség. A szerzők bemutatják azt az ördögi kört, hogyan vezetnek a feldolgozatlan problémák túlterheltséghez, majd a túlterheltség a problémák hárításához vagy felületes megoldásához. A szembenéző esetelemzés nemcsak itt segíthet, de minden más alkalommal is, ha a tehetetlenség, vagy bármilyen kudarc érzését éli meg a tanár. Aki képes elemezni rossz helyzetmegoldásait, kudarcainak okait, az egyre ritkábban kerül hasonló helyzetbe (gondoljunk például a sztereotip büntetésekre).

Gyakori szakmai gondja lehet a pedagógusoknak, ha a gyermekeknél valamilyen rendellenességet vélnek felfedezni. Ilyenkor szükségük lehet más szakértők segítségére is. Ha jól ismerik az egészséges gyermeki fejlődés életkoronkénti jellemzőit, akkor könnyebben találnak jó pedagógiai megoldásokat kompetenciahatáraikon belül maradva az esetkezelésben (például kötődési problémák, regressziós tünetek).

A hivatással járó gondokat elemző fejezetben említést kap egy sajátos: a halálhoz való viszonyé. A viszony elemzése is a téma beemelése e fejezetbe meghökkentően hat. A szerzők azért tartják megemlítendőnek, mert bár gyakorta kényszerül szembenézni vele gyerek és tanár, mégsincs gyakorlott technikánk és eljárásmódunk arra, hogy segítséget adjunk a veszteség miatti fájdalom feldolgozásához.

E fejezet záró gondolatai a pedagógusi tolerancia szükségességéről szólnak, mint a pedagógiai helyzetek megoldásának és kezelésének elengedhetetlen módszeréről. A szerzők a gyermeket tisztelő (mondhatnám így is: emberszámba vevő) pedagógus kívánatos képét rajzolják meg. Olyan emberét, aki mintát tud nyújtani mások értékeinek elfogadásában, az egymáshoz való kölcsönös alkalmazkodásban.

Sokrétű, érdekes gondolatokat vetnek fel a szerzők akkor, amikor a „segítő kapcsolatokról" szólnak. Az esetek, amelyeket bemutatnak az általuk vezetett pedagógus önismereti csoportok „esetei". Ha a segítségadás kapcsán kontrollálni tudjuk indítékainkat, motivációinkat, ha a segített nem válik tőlünk függővé, ha nem azért tesszük, hogy tehetetlenségünket elfedjük vele, akkor a segítés valószínűleg célt ér. Érdemes tehát átgondolni saját eseteinket, hogy ne essünk a látszatsegítés önáltató csapdájába.

A pedagógusszerep értelmezése kapcsán szólnak azokról a szereplőkről (gyerekekről, kollégákról, szülőkről), akikkel kapcsolatba kerülhetnek a tanárok. Milyen helyzetek válthatnak ki szerepkonfliktusokat? Hogyan lehet értelmezni, kezelni ezeket a helyzeteket? Hogyan függ össze szerep és tekintély, szerep, szerephelyzet és szervezet? Olyan kérdések ezek, amelyek önállóan is hosszabb, differenciáltabb kifejtést igényelhetnének. Itt a megközelítési szempont: a bennük rejlő konfliktuslehetőség, s az abból adódó gubancok

kezelése, kezelhetősége. A pedagógusszerepről szólva ismét felvetik a másság és a tolerancia kérdéskörét. S szinte csak érintőlegesen, de szólnak a hivatást zavarható a magánéleti gondokról.

Az eddigi gondolkodási irányok egyre inkább széttartóak egyre inkább, divergálódnak. A könyv bevezetőjében ígért kérdéskifejtések (önismeretről, pedagógus mentálhigiénéről, a pedagógus mesterségről) elszakadnak az eddig is lazán kezelt szerkezettől és logikai építkezéstől, csapongva szövik át egymást. Mintha elbizonytalanodtak volna a szerzők abban, hogy sajátos szempontú tárgyuk (a lelki egészség megőrzésének lehetőségei a pedagóguspályán) mennyire kíván vagy enged meg egy szélesebbkörű kitekintést, melyek a szorosan idetartozó kérdéskörök, milyen messzeségeibe és mélységeibe nyúljanak a mentálhigiénével érintkező más szakterületeknek. Tagadhatatlan erénye ugyanakkor munkájuknak a gyakorlatorientáltság, s az a megközelítésmód, hogy nem kívánnak sem csalhatatlannak, sem tévedhetetlennek látszani. A kérdezz-elemezz-gondolkodj-korrigálj biztatású probléma-megközelítés alkalmas módszernek kínálkozik a gyakorló pedagógusok számára. Könyvük nyitva hagyja a továbbépítkezés lehetőségét, amikor az olvasókat arra bíztatják, problémafelvetéseikkel legyenek segítségükre egy esetleges következő kiadáshoz.

A munka megjelenését a Pedagógus Szakma Megújításáért Projekt pályázatán nyert támogatás tette lehetővé. A napi sajtóból követve a PSZM finanszírozása körüli viharos eseményeket, félő, vajon lesz-e következő, bővített kiadás.

Makai Éva

Pukánszky Béla – Németh András: Neveléstörténet
Nemzeti Tankönyv Kiadó, Budapest, 1994. 584. o.

Kézikönyv és tankönyv egyszerre. Utóbbinak alighanem maximalista. Tulajdonképen amolyan *univerzális neveléstörténeti enciklopédia* ez, amelyben minden és mindenki megtalálható – aki valaha is „számított" – az ősközösségtől és az ókori Kelettől az idézőjelbe került „szocialista iskoláig" (Kár, hogy tárgy – illetve név-mutató nem került a könyv végére). 584 oldal – nem csekélység –; bőségesen dokumentált és hozzá igen tetszetős kivitelben.

Mennyiségi és minőségi tekintetben – talán nem túlzás – *Finászy* műveihez hasonlítható, amelyek egyszersmindenkorra bekerültek a magyar neveléstörténetírás Pantheonjába. Ami a „szárnyalást" illeti, *Kemény Gábor* vagy *Nagy László* írásait nem éri utól, de az okadatolás, a forrásfelhasználás – ide értve a már meglévő feldolgozások okos és jogos felhasználását is, – s nem utolsósorban a megírás – ha nem is mindig „szárnyaló", de lendületes, amellett világos és plasztikus módja feltétlenül dícséretet érdemel.

A magyar neveléstörténetírás ős (és -hős)-korától – *Köte Sándor, Simon Gyula, Ravasz János, Felkai László, Búzás László, Galicza János, Illés Lajosné, Vág Ottó, Orosz Lajos, Tőkéczky László, Mészáros István* (korai írásai), *Komlósi Sándor, Tóth Lajos, Veszprémi László, Tölgyesi József, Szántó Imre, Szántó Károly, Durkó Mátyás, Bajkó Mátyás, Wittmann Tibor, Vincze László, Zibolen Endre, Szebenyi Péter* (történelem-tantárgypedagógiai munkássága), *Lantos István* és annyi más után – hosszú és rögös út vezetett idáig. Az út nem csak azért volt hosszú, meg rögös, mert a neveléstörténetírás – hogy úgy mondjuk – „intézmé-

nyes támogatottsága" többnyire a béka ama bizonyos testrészénél is lentebb volt és nem is csak a financiálék elégtelensége, hanem egyáltalán az uralkodó szemléletmód miatt.

Az „50-es évektől" különösen is kitört az amnézia; a történeti szemléletmód nem csak hiányzott, de gyanus is lett: örökös hátrafelé-tekintgetésnek számított, akkor, amikor a vezetés állandó jelleggel az eszményi jövőt elővételezte; a jövő reményében és „érdekében" bűnbánat jutott osztályrészéül a sommásan elmarasztalt múltnak, melyet a mindenkori bűnös jelen kihalásra ítélt. A múlt kutatóját a legjobb esetben, csodabogárnak – rosszabb esetben potenciális „ellenségnek" – tekintették.

Ez a szemlélet az ezerszeresen megrágott, elméletileg propagált dialektikus és történeti evidenciák árnyékában képtelen volt (gyakorlatilag) megérteni, hogy *az igazi megismerés mindig genetikus*: a dolgok megértésének feltétele *a dolgok (addigi) történetének hiteles ismerete*. Ami – továbbfűzve a gondolatot – a neveléstörténet tanárképzési, pedagógiai státusát is kijelöli: e propadentika nélkül az egész pedagógiai képzés légvárépítés, inkompetens receptológia. Aminek a történetét nem ismerjük, annak távlata sem lehet, a gyökértelen jelen aligha hathat.

Ugyan mit tudhatunk utakról - és tévutakról – *Quintiliánusz, Ausztinusz, Aquinoi Tamás, Erasmus, Vives, Rabelais, Montaigne, Roger* és *verulámi Bacon, Descartes, Comenius, Pestalozzi, Leibniz, Wolf, Felbiger, Rochow, Herder, Schiller, Goethe, Pascal, Francke, Locke, Helvetius, Basedow, Campe, Salzman, Trapp, Comte, Spencer, Bain, Schopenhauer, Nietzsche, Bergson, Herbart, Ziller, Rein, Willmann, Usinszkij, Tolsztoj, James, Dewey, Kilpatric, Claparede, Decroly, Stanley Hal, Binet, Simon, Ellen Key, Montessori, Ferriere, Kerschensteiner, Gaudig, Freinet, Waldorf (Steiner), Helen Parkhurst*, a *Winnetka-*, a *Jéna-plan*, az „erdei iskolák", a *„New Schoolok", Freud, Adler, Jung, Barth, Durkheim, Karl Büchler, Piaget, A. Fischer, Meumann, Lay, Rogers, Spranger, Litt* stb. nélkül?

Az előttünk fekvő könyv egyik legnagyobb érdeme szerintünk az, hogy a gyermektanulmányt és a reformpedagógiát (melyet kiválóan tárgyal) végre végérvényesen rehabilitálja, emancipálja, a neveléstörténet integráns részének tekinti.

Az egyetemes és a magyar neveléstörténet megfelelő szinkronizációja – az adott, lehetséges keretek között – (itt-ott némi töredezettsége mellett is) sikerültnek mondható.

Lehet (még) vitatkozni *a belső arányokon*. Fő kifogásunk az, hogy a magában véve nagyon szépen feldolgozott régmúlt némikép elvette a helyet, a „levegőt" a hozzánk időben közelebb eső jelenségektől. A reneszánsz, vagy a reformáció és az ellenreformáció tárgyalása bővebb teret kap – hozzá képest kissé elsorvad a magyar „reneszánsz"; például érdemeihez képest aránylag kevés hely jut *Tessedieknek, Nagy Lászlónak, Domokosnénak, Nemesné Müller Mártának, Burchard Erzsébetnek, Ozorai Frigyesnek, Kenyeres Elemérnek* – ezek mind európai látókörű hazai újítók voltak.

A magyar neveléstörténet 1849–1919 és 1919–1945-ös szakasza a 467. és az 580. oldal közé szorul.

S végül a *Klebelsberg* – „szindrómáról annyit, hogy a szerzők merik a gróf érdemeit vállalni akkor is, ha az a „keresztény-nemzeti" kurzus, a neonacionalizmus képviselője, ideológusa volt. Igen, de építtetett 5 000 népiskolát, megpróbált „felülről reformálni" – nem egyszer szembekerülve saját osztályával és pártjával is. Soha – sem előtte, sem utána – kultuszminiszter annyi pénzt nem harcolt ki a tárcánál, mint *Klebelsberg*.

A tények makacs dolgok.

Faludi Szilárd

INFORMÁCIÓK

Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának az 1994 decemberi felolvasó üléséről

A magyar Tudományos Akadémia Neveléstörténeti Albizottsága és a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti szakosztálya évi rendes felolvasó ülését a zsidóság és az oktatásügy történeti kapcsolatáról tartotta. A témaválasztást – mint erre a felolvasó ülés első felében elnöklő *Kelemen Elemér* rámutatott – indokolta, hogy az elmúlt évek regionális, illetve éves felolvasó ülései a katolikus és protestáns felekezetek oktatásban betöltött szerepéről bőségesen szóltak – feltétlenül indokolt volt sort keríteni az izraelita felekezetre is. A témával kapcsolatos döntést indokolta a Holocaust fél évszázados évfordulója is.

A konferencián mindvégig érvényesült a téma kettőssége: azaz az a kérdés, hogy az izraelita felekezet által fenntartott iskolarendszer milyen sajátosságokkal rendelkezett, s az, hogy a magyar zsidóság milyen iskoláztatási utakat járt be az elmúlt évszázadokban.

A konferencia két alapozó előadásában *Raj Tamás* rabbi a bibliai időktől folyamatos zsidó tanulási hagyományt elemezte, nemcsak a vallási hagyomány továbbadásának módját és miténtjét helyezve a középpontba, hanem arra is felhívta a figyelmet, hogy a tanulás rendkívül kiemelt jelentőségét a zsidó hagyományban az is mutatja, hogy amennyiben a helyi közösségeknek választaniuk kellett zsinagóga és iskola építése között, a Törvény szerint az utóbbit kellett választaniuk. *Karády Viktor* akadémikus a zsidó „túliskolázás" sok szakmai vitát kiváltó fogalmát elemezte, ez alkalommal nemcsak arról szólva, hogy a zsidóság iskolai részvétele lakossági számarányához képest felülreprezentált, hanem arról is, hogy kutatásai szerint minden más szempontból hasonló zsidó és nem-zsidó társadalmi csoportokat vizsgálva is bizonyítható a zsidó tanulók felülreprezentáltsága a közép és felsőfokú oktatásban a múlt század utolsó s jelen század első évtizedeiben.

Fehér Erzsébet a sátoraljaújhelyi alapítványi iskola reformkori indulásáról szólva elmondotta, hogy az állami normákat felvállaló és eképpen az integrációs-asszimilációs iskolázási stratégia szolgálatában álló iskola a hitközségi tanulók mintegy hatodát tudta a hagyományos chéderektől elvonni.

Hajnal Imre egy egész régiót tekintett át amikor a jellegzetes zsidó zugiskolákat, nem engedélyezett iskolák Dél-Dunántúli sorsát vette górcső alá. *Felkai László* a zsidó iskolák tantervi változásainak sajátosságaiból vonta le következtetését, miszerint a dualizmus korában az iskolák tantervei és egész légköre meghatározó módon az állami normához való igazodást, az asszimilációt szolgálták.

A huszadik században, részben a középiskolai felvételi szabályozásra, részben az iskolákban is érvényesülő antiszemitizmusra adott válaszképpen szerveződtek meg (a zsidó tanulók viszonylag kis százalékát vonzó) zsidó középiskolák. *Síró Béla* e kérdéskörről részben átfogó elemzést adott, részben Debrecen vonatkozásában számos forrást tárt fel. *Nagy Péter Tibor* a numerus clausus kérdéskörét abból a szempontból elemezte: miért volt lehetséges, hogy a korábban is létező antiszemita érzület érvényesülése átléphette „a bűvös határt", azaz a Corpus Iurisba kerülést, illetve hogy miért éppen a kultusztárca, miért éppen a felsőoktatáspolitika vállalta fel ezt a feladatot.

A felekezeti *iskolában tanulás* – nem felekezeti iskolában tanulás napjainkig fennálló alternatíváját *Gadó János* a magyarországi zsidó közösség radikális kettéválásával, az idős hitközségi vezetés és az elit értelmiségiekből álló középnemzedék eltérő út- és értékválasztásaival magyarázta. *Várhegyi György* ezen középnemzedék által létrehozott világi zsidó iskoláról mondotta el, hogy az valóban egyedülálló jelenség: a diaszpóra zsidóság mindenütt másutt a világon a hitközség keretében szervezi a különféle formájú zsidó identitást felvállaló iskolákat.

A hagyományosnál nagyobb érdeklődéssel kísért (és a szűkebb neveléstörténeti szakmán kívülieket is vonzó) konferenciát *Benő Kálmán* zárta be.

Nagy Péter Tibor

Emlékeztető az MTA Pedagógiai Bizottsága keretében működő Gyógypedagógiai Albizottság alakuló üléséről

Időpont: 1995. február 20. 14.30

Helyszín: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola

Jelen voltak: Bánfalvi Csaba, Benczúr Miklósné, Buday József, Csányi Yvonne, Csocsánné Horváth Emmy, Gereben Ferencné, Gordosné Szabó Anna, V. Kovács Emőke, Kullmann Lajos, Lányi Miklósné, Mesterházi Zsuzsa, Pálhegyi Ferenc, Réthi Endréné, Volentics Anna.

Hivatalos elfoglaltsága miatt kimentette magát Illyés Sándor.

Az ülést vezette: Gordosné Szabó Anna.

A tárgyalt témák:

1) A bizottság elnevezése, megalakulásának aktualitása, a bizottság összetétele.
2) A bizottság jellege, feladatai.
3) A készülő új Pedagógiai Lexikon címszókészletével kapcsolatos dilemmák.

Határozatok:

1) A jelenlévők az albizottság megalakulását örömmel üdvözlik, szükségesnek tartják a gyógypedagógia akadémiai szintű képviseletét, a meghívó levélben vázolt feladatokat vállalják.
2) A bizottság egyöntetűen a „Gyógypedagógiai Albizottság" elnevezés mellett döntött.
3) A javasolt háromtagú elnökséget elfogadta. Tagok: *Gordosné Szabó Anna* (elnök), *Mesterházi Zsuzsa*, *Csocsánné Horváth Emmy* (titkár).
4) A bizottság évente két nyilvános ülést tart.
5) A készülő, új Pedagógiai Lexikon gyógypedagógiai címszó-készlete új rendszerben kerüljön a lexikonba.
6) Köszönetét nyilvánította ki *Illyés Sándor* főigazgatónak és a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolának az albizottság munkájának támogatásáért.

Közvetlen feladatok:

1) Az első nyilvános bizottsági ülés előkészítése: az ülés időpontja 1995. májusa, témája a gyógypedagógia és a speciálpedagógia viszonyának elemzése (történeti áttekintés, külföldi példák, javaslat a hazai állásfoglalásra).
2) A Pedagógiai Lexikon gyógypedagógiai címszókészletének struktúrájára javaslat készítése: *Gordosné Szabó Anna* konzultál a felkérendő szerzőkkel.

Budapest, 1995. február 20.

Csocsánné Horváth Emmy

Emlékeztető

az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottsága (újjá)alakuló üléséről, amelyet 1994. november 2-án 10 órakor tartott az Oktatáskutató Intézet II. emeleti tanácstermében.

Jelen voltak:
Kelemen Elemér az albizottság elnöke, Nagy Péter Tibor az albizottság titkára, Pukánszky Béla a Pedagógiai Bizottság képviselője, Balogh László, Fehér Erzsébet, Horánszky Nándor, Kékes Szabó Mihály, Kotnyek István, Kurucz Rózsa, Mann Miklós, Nagy Mária, Németh András Szabó József, Szabolcs Éva, Tölgyesi József, Vaskó László (Bajkó Mátyás betegség miatt hiányzott).

Napirend:
1) Személyi kérdések
2) Az 1994. és az 1995/96. évi munkaterv megbeszélése
3) Tájékoztató a millenniumi előkészületekről.
4) Tájékoztató az OPKM neveléstörténeti kiadványairól.

Első napirendi pontként *Kelemen Elemér* elnök bemutatta egymásnak a bizottság régi és új tagjait. (10 fő az előző 3 éves ciklusban is tevékenykedett az albizottság munkájában, új tag 7 fő.) Az albizottság örökös tagjának nyilvánította *Felkai Lászlót, Horváth Mártont, Komlósi Sándort, Köte Sándort, Ladányi Andort, Mészáros Istvánt, Orosz Lajost, Ravasz Jánost, Vág Ottót, Vincze Lászlót, Zibolen Endrét.*

Második napirendi pontként *Kelemen Elemér* elnök beszámolt az albizottság nevében végzett előző évi munkájáról. (Védnöksége alatt zajlott le a „Híres iskolák - neves pedagógusok" nemzetközi iskolatörténeti konferencia Komáromban és Esztergomban; előadást tartott Debrecenben a DAB konferencián az iskolai autonómia problematikájáról; méltatta *Zibolen Endre* munkásságát a 80. születésnapján tartott ünnepségen; megemlékezett *Kiss Árpád* halálának évfordulójáról; tanácskozott a MPT és az MTA Pedagógiai Bizottsága neveléstörténeti albizottsága együttműködési lehetőségeiről; biztosította a Magyar Comenius Társaságot az albizottság együttműködési készségéről; *Báthory Zoltán* államtitkár-helyettessel megtárgyalta a magyarországi iskolázás millenniumi eseményeinek terveit, valamint *Kiss Árpád* hagyatékának ügyét.)

Ezután *Nagy Péter Tibor* titkár ismertette a december 14-én sorrakerülő albizottsági felolvasó ülés tárgysorozatát. A téma: A magyarországi holocaust kapcsán a magyar izraelita iskolaügy múltja. Az előadókra vonatkozóan a felkérés megtörtént.

Kelemen Elemér elnök ezután szóban kiegészítette az írásban kiküldött 1995. és az 1996. évre vonatkozó albizottsági munkatervet. Javasolta, hogy az 1995. februárban tartandó ülésen kerüljön sorra a neveléstörténeti publikációk, könyvek, jegyzetek kritikája. Az albizottság elfogadta a javaslatot. *Horánszky Nándor, Balogh László, Németh András, Szabolcs Éva* és *Pukánszky Béla* vállalta el a témáról való beszámolást.

Balogh László az 1 év múlva esedékes Veszprém-Pannonhalma ülésről tett előjelzést.

Tölgyesi József javaslatot tett az 1000 éves rendezvények során Bakonybél meglátogatására.

Harmadik napirendi pontként *Kelemen Elemér* elnök ismertette az 1996. évi 1000 éves évforduló eddig kialakított tervének néhány pontját. (Kiállítások, konferenciák, kiadványok)

Szabó József az evangélikus iskolaügy felelőse után érdeklődött. (*Szabó Ferenc*)

Kotnyek István Szentgyörgyvölgy iskolájáról számolt be.

Tölgyesi József javasolta: régi neves pedagógusok nevét vegyék fel az új iskolák.

Negyedik napirendi pontként *Balogh László* részletesen ismertette az OPKM közelmúltban megjelent, illetve a megjelenés alatt álló kiadványokat és a további terveket. Sajnálattal közölte, hogy a pedagógiai szaklapokban nem jelenik meg szakmai kritika a kiadványokról.

Németh András javasolta a kiadványok sorában megjelentetni *Szilassi János* 1827-es Neveléstudomány című könyvét.

Kelemen Elemér elnök megköszönte *Balogh László* szakértő munkáját.

Fehér Erzsébet

Romológia Tanszék a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán

A Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán 1994 őszétől működik Romológia Tanszék.

A hazánkban élő legnagyobb létszámú és egyes rétegeit tekintve legelmaradottabb helyzetben lévő cigány lakosság társadalmi felzárkózásának egyik alapvető feltétele az iskoláztatás, majd az ezt követő cigány értelmiségi réteg felnövése a társadalmi élet különböző szinterein. Ennek elérését az alsofokú képzés megerősítésében kell keresnünk. Konkrétabban, társadalmi szükségletként jelentkezik, hogy a tanító-, illetve óvodapedagógus képzésben a cigány kultúrát és nyelvet ismerő, azt a nevelésben felhasználó olyan pedagógusokat képezzünk, akik a tanító szak mellé romológia szakképesítést is kapnak.

Nemzetközi vonatkozásban 1988-ban Strasbourg-ban az Európa Tanács is foglalkozott a kérdéssel („Les enfants tsiganes à l' école et la formation des enseignants et autres personnels"), összegezték eddigi tapasztalataikat, kutatóközpontokat állítottak fel (például Párizsban a „Centre de Recherches Tsiganes" vagy Rómában a „Centro Studi Zingari"), ezeket oktatási feladatokat azonban nem látnak el.

A Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán már folyik az „idegennyelv-oktató tanító szak" (angol-német), sőt az „általános iskolai tanító – hitoktató szak" variánsos képzés is. Ezek analógiájára – a fentebb már jelzett társadalmi igényeknek megfelelően, – indulhat az „általános tanító – romológia szak" párosítása, ahol olyan szakembereket lehet képezni, akik a cigány nyelv (nálunk lovári dialektus) ismeretében, a cigányság történelmének, irodalmának, zenéjének, képzőművészetének, néprajzának, stb. ismeretében, művelődési tájékozottságuknál, valamint a cigány nyelv tanításának módszertanában való jártasságuknál fogva alkalmasak a következőkre: (1) A cigány nyelvet bármely szinten és bármely formában oktassák; (2) A cigány kultúrát mind oktatási, mind más egyéb formában (például tömegkommunikáció) közvetítsék.

Mindezekkel mint új értékekkel gyarapítsák szellemi életünket, elősegítsék a *rom* népesség felemelkedését, továbbá a *gadzso* lakosság egyes rétegeinél tapasztalható előítéletek feloldását.

A cigány kultúra említett területein kívül (speciális kollégiumok és szakkollégium) a szakos képzésben a cigány nyelvészet és irodalom mellett, nyelvtörténet, nyelvjárások, nyelv- és stílusgyakorlatok, alkalmazott nyelvészet (újságnyelv, fordítás-technika, neologizmusok, stb.) képezik a tananyagot. A szakoktatásban részt nem vevő valamennyi hallgatónak „Bevezetés a romológiába" címmel féléves kötelező előadássorozaton kell résztvenni (szemináriumi csatlakozással) a tanulmányaikat befejező utolsó előtti félévben. Érettségizettek számára „Romológiai Alapismeretek" tárgykörben egyéves tanfolyamot indítunk, melynek „Tanusítvány"-nyal záró sikeres elvégzése után a hallgató felvételi vizsga nélkül jelentkezhet nappali vagy levelező képzésben romológia szakra.

Természetesen a tanszék oktató-nevelő munkájához kapcsolódik az elengedhetetlen kutató tevékenység is. Szükségesnek látszik jegyzetek írása a (hallgatók számára), oktatási segédanyagok kiadása (pedagógusoknak), tankönyvek szerkesztése (alsótagozatosok részére), az Újszövetségi Szentírás további fordítása, cigány népmesegyűjtés, meseelemzések, adaptálások a pedagógiai gyakorlatban, a magyarországi Cigány Holocaust további kutató feltárása, *Don Bosco* pedagógiájának aktualitás-vizsgálata a cigány kisgyermekek nevelésében, kutatási együttműködés külföldi kutatócsoportokkal (Bukarest, Nyitra, Párizs, Róma) stb.

Úgy tűnik tehát, a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola Romológia Tanszékén a tárgyi és személyi feltételek biztosítottak arra, hogy az 1994–95-ös tanévben már beindult oktatás egyre szélesebbé terebélyesedjen s az elkövetkező években, az ezredfordulóra már romológia szakon végzett hallgatók, pedagógusok tevékenykedhessenek a magyarországi cigány lakosság felemelkedése érdekében.

Várnagy Elemér

HIBAIGAZÍTÁS

A Magyar Pedagógia 1994/3-4. számában *Kotschy Beáta* „A pedagógusok autonómiája napjaink iskolai gyakorlatában" című tanulmányának egyik táblázata hibásan jelent meg. A szerző és az olvasó szíves elnézését kérjük.

Szerkesztőség

A táblazat helyesen a következő:

3. táblázat. A pedagógiai munkát korlátozó tényezők (n=80)

Korlátozó tényezők	relatív gyakoriság	x (értékek 1-5-ig)
rossz gazdasági helyzet	50	3,77 (3)
pedagógiai munka sajátosságai	40	3,46 (5)
pedagógus saját korlátai	36	3,08 (9-10)
központi előírások vagy hiányuk	24	3,65 (4)
iskolai vezetői	22	3,12 (8)
gyermekek	19	3,08 (9-10)
felsőbb szervek (szakmai is)	13	3,22 (7)
iskolai élet rendje	10	3,86 (2)
szülők	7	3,4 (6)
kollégák	7	2,6 (11)
SENKI	26	4,9 (1)

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Előfizethető a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatóságán (1846 Budapest), az ügyfélszolgálati irodákban, hírlapkézbesítőknél és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest, 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 könyvesboltjában.

Előfizetési díj egy évre 400,- Ft. Ára példányonként 100,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA külkereskedelmi Vállalat (H-1389 Budapest, Pf. 149.).

E szám megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatta.

A kiadásért felel a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának elnöke

A szedés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült

Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné

Megjelent 10,06 (A/5) ív terjedelemben

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A *Magyar Pedagógia* a *„Tanulmányok"* rovatban tudományos szakcikkeket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

2. A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratos sokszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás, stb.).

3. A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven, stb.) újra közöljék.

4. A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

5. A kéziratokat 3 gépelt példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni.

6. A kéziratok optimális terjedelme 15-35 gépelt oldal (kettes sorköz, 60 betűhely/sor, 28 sor/oldal) között lehet.

7. A kézirathoz az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

8. A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

9. A *„Szemle"* rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.