

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENHETEDIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM



1997

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

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

KILENCVENHETEDIK 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) FERENCÉ MARTON (Göteborg)

Szerkesztőség:
József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 454–354
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: 36-62-454354 E-mail: CSAPO@EDPSY.U-SZEGED.HU

TARTALOM

TANULMÁNYOK

- Heinz-Elmar Tenorth: A kézmű dicsérete, az elmélet kritikája – A németországi pedagógiai historiográfia helyzetéről 111
- Komlóssy Ákos: Az iskolai stratégiáról 127
- Ágoston György: Az egyetemi tanárképzés dilemmái az 1930-as években (a tudományos képzés és szakképzés kérdései az 1936-os felsőoktatási kongresszuson) 137

SZEMLE

- Perjés István: Az 1925-ös népiskolai tanterv sajtóvisszhangja a Szabolcsi Tanító című folyóiratban 153
- Csoma Gyula és Lada László: Tételek a funkcionális analfabatizmusról 167
- Orosz Sándor : A pedagógia új rendszere címszavakban: reflexiók Zsolnai József könyvére 181

KÖNYVEKRŐL

- Kékes Szabó Mihály: Tanárképzésünk egykor és ma 189
- Nagy Péter Tibor: Kelemen Elemér–Setényi János: Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés 191

INFORMÁCIÓK

- Kiss Árpád a magyar pedagógia megújulásáért (Emlékezés Debrecenben születése 90-ik évfordulóján) 197
- Emlékeztető a Gyógypedagógiai Albizottság 1997. április 29-én tartott üléséről 198
- 109

A KÉZMŰ DICSÉRETE, AZ ELMÉLET KRITIKÁJA – A NÉMETORSZÁGI PEDAGÓGIAI HISTORIOGRÁFIA HELYZETÉRŐL

Heinz-Elmar Tenorth

Institute für Allgemeine Pädagogik, Humboldt Universität

I.

Ha a pedagógiai historiográfia németországi, vagy akár nemzetközi fejlődését vizsgáljuk, bámulatos pályafutásnak lehetünk tanúi. Ez a, még az 1960-as évek elején is csak meghúzódva létező tudományág, amelyet nemigen ismertek el tudományként sem a pedagógián belül, sem azon kívül (az igazi történészek éppoly kevésre becsülték historiográfiaként, mint a szisztematikus pedagógia művelői elméletként), mára – időközben többnyire történeti oktatáskutatás néven – rendkívül produktív és interdiszciplináris szempontból is kapcsolódóképes kutatásterületté vált. Új és megújított folyóirata¹ vannak; és az új témák iránti nyitottság és az átfogó kutatások eredménye élénk nemzetközi kongresszusi életben² csapódik le. A történeti oktatáskutatást Németországban és máshol is³ támogatják a nemzeti tudományos alapok, alapvető elméleti munkák (például a pedagógiai folyóiratok bibliográfiai feldolgozása⁴) látnak napvilágot, kézikönyvek jelennek meg, amelyek áttekintést adnak a kutatás állásáról⁵, és átfogó metaelméleti reflexió munkálkodik az elméleti-módszertani standardok folyamatos emelésén.⁶

Természetesen sok a kritika is – annyi, amennyit egy naponta új felismeréseket nyújtó kutatási terület kiérdemel: hiszen ezzel az új tudással szükségszerűen növeli a megisme-

¹ Belgiumban például 1990 óta új sorozatban, egyértelműen új elméleti-módszertani profillal jelenik meg a „Paedagogica Historica”, Németországban pedig például „A történeti oktatáskutatás évkönyve” 1993-ban ért meg először új kiadást (stb.).

² Az ISCHE (International Standing Conference for the History of Education, azaz a Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó Konferencia) utóbbi konferenciái mindegyikének 200-nál is több résztvevője volt, a témák pedig a gyarmatosítás történetétől (Lisszabon) az interkulturális nevelésen át (Amszterdam) a tudománytörténetig (Berlin) terjedtek.

³ A német nyelvterületről lásd az osztrák oktatástörténet kutatási projektjeit. Jó áttekintést ad erről például Lechner és mtsai (1992), a svájci történeti oktatáskutatást illetően pedig legújabban például Osterwalder (1996).

⁴ Ebben Hollandia és Belgium jár élen, l. például Maurits de Vroede és kollégái munkásságát.

⁵ Németországban időközben „A német oktatástörténet kézikönyvének”, három, a német nyelvű területek 1800 és 1945 közötti oktatástörténetével foglalkozó kötete jelent meg (Berg és mtsai, 1987–1991); de létezik már a nevelésnek világtörténete is (Mialaret és Vial, 1981), illetve egy 5 kötetes „Az osztrák oktatásügy története” c. munka is (Engelbrecht, 1982–1988).

⁶ Ennek 1970 utáni német tárgyalását l. Depaep (1983), angolszász vitáját pedig például Aldrich (1982) gyűjteményes kötetében, melyben régebbi és újabb tanulmányok is találhatók.

rés eddigi eszközei, az elméletek, a módszerek és a források korlátairól való ismereteinket, és a jobb megértéssel egyszerre a problémák és a megoldatlan kérdések ismertté válásáról is gondoskodik, amelyekkel viszont a tudományos kritika szükségszerűen foglalkozik. Ma már azonban egy öntudatos kutatás hétköznapijaival állunk szemben, nem a feldolgozatlan anyagok unalmával, amelyről még 1949-ben *Eduard Spranger* a pedagógia történetét vizsgálva beszélt⁷.

Hogyan magyarázható ez a bámulatos pályafutás, amelyet ez a tudományág alig 30 év alatt futott be (és nem csak Németországban⁸)? Nem szándékom itt tárgyalni azokat a szociális (politikai, pedagógiai és intézményi) feltételeket, amelyek ezt az átalakulást biztosították, a téma megvitatásakor azonban nem szabad kihagynunk az alkalmat arra, hogy kiemeljük azokat a pozitív hatásokat, amelyek elterjedéséről az országhatárokon túllépő egyesületek nemzetközi kommunikációja és a témaspecifikus tudományos egyesületek gondoskodtak.

Érdeklődésem középpontjában ma a kognitív terület megvilágítása áll, azok a meghatározó gondolati impulzusok, módszertani választási lehetőségek és az elméletet érintő döntések, amelyek a fent nevezett átalakulást lehetővé tették. Úgy látom – és ez az itt következő gondolatok fő mondanivalója –, hogy a pedagógiai historiográfia annak köszönheti produktív fejlődését, hogy munkája *közös motívumon és következetes stratégián* alapul:

- Meglátásom szerint a *közös produktív motívum* az volt, hogy a pedagógia történetírása – ha akarjuk, ha nem, eleinte részben polémikus vitákban kényszerítve – úgy döntött, hogy saját munkáját tudatosan, módszertanilag szervezett historiográfiának tekinti, vagyis eltávolodik az oktatás és a nevelés önábrázolásaitól, amelyeket a nemzeti kultúrák és oktatási rendszerek hagyományában a pedagógiai elit írt és adott tovább. Németország esetében ilyen hagyományos önértelmezésekre például a felsőbb iskolák történetírásaiban, a gimnázium ideológiájában, vagy a XIX. század eleje óta a jövő tanárok képzése céljából megjelentetett „pedagógiatörténetekben” találunk példákat. Ezeknek a munkáknak egyöntetűen az volt a feladata, hogy kialakítsanak egy legitim pedagógiai feladattudatot, és hogy a szakma, illetve a mindenkorin intézmény erkölcsi értékeit és elvárásait továbbadják.
- A második állításom pedig az, hogy a történeti pedagógia új motívuma – a tudatos elfordulás a pedagógiát gyakorlók és azok gondolatainak hagyományozott önábrázolásától – azáltal lett a messziremenő újítás motorja a pedagógiai historiográfiában, hogy saját munkaelvvé és *stratégiává* radikalizálódott, amely a pedagógia, az oktatás és a nevelés történetírásában is a *módszertan- és elméletalkotás* egyértelműen választott és átfogó *folyamatában* nyilvánul meg.⁹

Természetesen mindkét fejlemény – az elfordulás a pedagógiai önértelmezések hagyományozásától, valamint a pedagógiai historiográfia módszertan- és elméletalkotása – felelős ennek a megújulási folyamatnak a legsúlyosabb következményéért: a reflexió és a

⁷ Spranger megjegyzése „A német népiskola története” című munkája (1949) előszavában olvasható.

⁸ A történeti pedagógia 1970-es évekbeli nemzetközi helyzetéről *Heinemann* (1985) ad áttekintést.

⁹ Az „elméletalkotás” tézisének részletes magyarázatát l. *Tenorth* (1975).

gyakorlat, a kutatás és a cselekvés, a pedagógia történelmi, illetve mindenkor aktuális feladattudata történetileg hagyományozott egysége felbomlásáért. A múlt újfajta elemzésével és kritikájával egyszerre az oktatás és a nevelés historiográfiája kérdésessé tette a jelenleg adott pedagógiai feladatok és munkák legitimitását is, és ez azzal fenyeget, hogy a pedagógiai történetírás elveszíti a pedagógiai gyakorlattal szembeni orientációs funkcióját, amely korábban jellemezte és pedagógiai célját kifejezte.¹⁰

Ebből következően előállt az a probléma, hogy vajon azokról az alapokról, amelyeken a múlt és az aktuális jelen oktatásának és nevelésének új látásmódjai nyugszanak, megújítható-e a gyakorlat orientálása. Az eddigi vitában nem sikerült megoldani ezt a problémát; a *Herwig Blankertz* és *Detlef Müller* közötti, a történeti elbeszélés lehetőségéről és a kutatás eredményeit a cselekvés problémáival ismét összekötő perspektíva legitimitásáról folytatott vitának sem volt eredménye.¹¹

A megoldás hiányát azonban nem szabad annak jeleként elkönnyvelnünk, hogy lehetetlen egy új, akár talán még egységes, a kutatók és a cselekvők perspektíváit integráló látásmód. Én abból a kicsit paradox feltételezésből indulok ki, hogy talán megoldásra találunk, ha nem sajnálkozunk az újítás miatt, hanem az elmélet- és módszertanalkotásban a gyakorlat orientálásának mikéntjét is keressük és felismerjük.

Az itt következő gondolataim mindenekelőtt erre a problémára érvényesek. A szándékom tehát nem elsősorban, vagy nem egyedül az, hogy a pedagógiai historiográfia németországi állását bemutassam – teljességében pedig végképp nem. Sokkal inkább – a kutatás vezető paradigmáinak ismertetése mellett – ezt az újításból eredő problémát szeretném tárgyalni. Először viszonylag röviden bemutatom a munka állását párhuzamosan az uralkodó paradigmákkal, majd rámutatok a sajátosan pedagógiai oktatáskutatás kívánalmaira, és végül felvázolom az általam legjobbnak gondolt megoldás szisztematikusan megközelítését.

II.

Ha azokat a módszertani-elméleti alapokat vizsgáljuk, amelyeknek a neveléstörténet a produktív impulzust köszönheti, azt láthatjuk, hogy mindenekelőtt három paradigma vezetett el a pedagógiai historiográfia átalakulásához¹²: egy eszmetörténeti, egy társadalomtörténeti, és egy történeti-összehasonlító paradigma. Először ezeket a paradigmákat szeretném bemutatni, és megmutatni, hogy valóban paradigmaként, vagyis a kutatás tárgya, a módszerek és a cselekvési implikációk mintaszerű nyalábjaiként¹³ értelmezhetők;

¹⁰ Ugyan ezt eddig csak egy konkrét paradigma, a nevelés társadalomtörténete esetében tárgyalták intenzíven, nekem mégis úgy tűnik, hogy általános problémája az elmélet-központú oktatáskutatásnak, és így az ennek megfelelő történeti oktatáskutatásnak is. Az általános problematikát illetően l. Renner (1982), valamint a *Pädagogik und Schule in Ost und West* folyóirat 1988. évi 2. számának cikkeit.

¹¹ A vitát *Herwig Blankertz* egy tanulmánya (1983) váltotta ki; összefoglalását l. *Böhme* és *Tenorth* (1990).

¹² Az ide vonatkozó tudományos vita áttekintését és a paradigmatiszta struktúra részletes tárgyalását l. *Böhme* és *Tenorth* (1990).

¹³ A fogalmat már *Kuhn* sem határozta meg egyértelműen, és a későbbi tudományos vita sem javított a helyzeten. Én a fogalmat az itt megnevezett feltevésekre korlátozva használom, melyek szerint a paradigmák a tudományos gyakorlatban (vagyis a kutatásban) egységbe kapcsolt elméletekként, a kutatás tárgyának sajátos felfogásaiként és magyarázati módokként, és a valóság megközelítésének sajátos formáiként értelmez-

ugyanakkor rá szeretnék világítani – példászerűen – arra is, hogy milyen eredményekre képesek ezek a kutatási koncepciók.

– Az *eszméletörténeti* az első paradigma, és tradicionálisan ez volt a pedagógiai historiográfia első megközelítési módja. Konvencionális formájában, módszertanilag kevésbé átgondoltan, a pedagógiai hagyomány önábrázolásaival szorosan összekapcsolódva ez a paradigma képezte az újabb paradigmák kritikusan értékelt kiindulópontját. Ezek az újabb paradigmák elsősorban szociál- és társadalomtörténetiek voltak.

Mára már több elméletközpontú és módszertanilag megújult változata van az eszméletörténetnek, így semmi esetre sem beszélhetünk végérvényesen elavult vagy szisztematikusan elfelejthető paradigmáról. Az „eszmék” fogalma az újabb kutatási munkákban produktív-összetett módon inkább új meghatározást nyert, például az *ideológia* fogalmán keresztül, a *diskurzus* kategóriájával, a *tudás* dimenzióiban, vagy a *történeti szemantika* és a *fogalomtörténet* között.¹⁴ A kutatás tárgya új felfogásának különböző vagy alternatív ismeretelemzési módok felelnek meg – a megértés átörökített szellemtudományi fogalma semmi esetre sem számít a releváns hagyomány kezelése egyedüli formájának. Kiegészítőként jelen van az ideológiakritika, a diskurzuselemzés, a kognitív tudomány. Szempontként kérdésfeltevésüket már nemcsak a hagyománynak megfelelően, az immanens értelmezésből nyerik, hanem az elméleti szempontból magyarázott kontextualizáción keresztül is – az uralkodásnak és az elidegenedésnek, a hatalomnak és a társadalmi ellenőrzésnek, a gyakorlat formálásának és kodifikálásának kontextusában.

A pedagógiai gondolkodás és cselekvés számára ez a program számos téma esetében fontossággal bírt. Itt csak egy olyan témát említenék meg, amely a pedagógiai historiográfia szűkebb kontextusában különösen nagy hatással volt. A reformpedagógia történetének kritikai műszereként az újabb eszméletörténet többek között azzal is demonstrálni tudta, mi újat hozott, hogy a hagyományozott önábrázolásokkal szemben rámutatott arra, hogy alternatív pedagógia már a reformpedagógia előtt is létezett, és hogy a modern nevelélmélet központi motívumai a XVIII. század vége óta folytonosságot mutatnak (stb.). Ezzel a háttérrel – és ez a gyakorlati eredmény – a pedagógiai gyakorlat néhány, hosszú időn át csak kritizált formája (például a herbartianusok) új legitimitást nyerhetett, és a professzionálisan alakított nevelés hétköznapijainak egészében véve más fényben tűnhettek fel.¹⁵ Az eszméletörténet – ezt szeretném leszögezni mint érvelésem köztes eredményét – bizonyos szempontból mégiscsak sokkal eredményesebbnek bizonyul, mint azt az 1971 körüli polémikus vitákban (például időközben klasszikussá vált munkák kritikai recenzióiban) feltételezték.¹⁶

hetők; a gyakorlati tudományok esetében ezzel együtt szokás tárgyalni azt is, hogy a cselekvést illetően milyen implikációk következnek a paradigmákból.

¹⁴ A különböző mentalitásokat – ezt a témát mindenekelőtt a francia historiográfia dolgozta fel – én a társadalomtörténethez sorolnám.

¹⁵ Többek között *Klaus Prange* munkáiban (például 1983), vagy abban a tanulmányban, amelyben én a tanári tudás példájával próbálkoztam meg (*Tenorth*, 1986).

¹⁶ A recenziókritikus megjegyzésem *Albert Reble* „A pedagógia története” című munkájának *Ulrich Hermann* általi tárgyalására (1972) érvényes.

- A társadalomtörténet – a történeti oktatáskutatás második paradigmája – természetesen még ma is az eszmetörténet hiányosságaként állapítja meg azt, hogy az nem határozza meg azt a módot, ahogyan az eszmék realitást nyernek. A társadalomtörténet önmagával szemben támasztott igénye viszont éppen erre irányul: azt akarja bemutatni, hogyan ölt sajátos formát a nevelés és az oktatás a társadalmi valóságban.

A pedagógiai történetírás régebbi munkáitól nem volt ugyan idegen ez a törekvés, a pedagógia sajátos valóságát mindenekelőtt azonban az oktatás és nevelés államilag-közösségileg létrehozott és ellenőrzött intézményeiben – azaz az iskolákban és a tanműhelyek különféle fajtáiban – vizsgálták. Az újabb társadalomtörténeti munkák pedig egyrésztől átfogóbban vizsgálják a nevelés intézményi helyszíneit, a rendszer egészétől az egyes iskolai osztályokig, az óvodától a nevelőotthonig, a családtól az iskolai osztályig; másfelől egyre többet vizsgálják a közösségi és az egyéni nevelés nem intézményi helyszíneit is: az életkorra jellemző társasági formákat, mint például a fiatalok csoportjait, a nemre jellemző életpályastruktúrákat, vagy a médiát mint szocializációs tényezőt stb.

Az alkalmazott módszereket tekintve a társadalomtörténet annyiban más, hogy nem csak szövegeket – törvényeket, programokat, reflexiókat, elbeszéléseket, önéletrajzokat – használ fel forrásként, hanem sorozatadatokra (születési anyakönyvekre, bűnügyi statisztikákra, diáklétszámra, tanulói listákra, végzettségi kvótákra stb.) is támaszkodik, és részben teljesen új forrásokat is megnyit: képeket, anyagokat, hagyatékokat használ fel, amelyek szimbólumokat, rituálékat és szokásokat dokumentálnak (ennyiben már részben az etnológia és az antropológia is feltűnnek segédtudományként).

Elméleti szempontból a társadalomtörténet ezen fajtája alappremisszája folytan paradigmatis: a nevelést „a társadalom funkciójaként” értelmezi, tehát elsősorban szociológiailag, és ennek megfelelően egyrésztől *Emile Durkheim*, másrésztől pedig a *Karl Marx*hoz kapcsolódó társadalomelmélet az ilyen elemzések keresztapja; de ne felejtjük el, hogy *Wilhelm Dilthey* is osztotta ezt a nézetet, vagyis a felismerhetően társadalomtörténeti kérdéscsoportok nem állnak alapvetően messze a szellemtudományi elemzésektől.

Ezeknek az elméleti-módszertani eszközöknek a segítségével ki lehetett mutatni a generációk közötti viszony rendjének történelmi és társadalmi voltát; a pedagógiai intézmények és viszonyok vélt autonómiájának látszatával szemben nemcsak a nevelés politizálódása vált láthatóvá, hanem az is, hogy a közoktatás függ a társadalom formációs elveitől, legyenek azok politikai (az autoritáriusabb és a demokratikusabb társadalmak közötti különbség esetében) vagy gazdasági természetűek (piacgazdaságban vagy államilag ellenőrzött oligopóliumokban). Végül megvizsgálták azt is, milyen jelentőséggel bír az oktatási rendszer a szociális struktúra reprodukciója és a társadalmi egyenlőtlenségek továbbadása – vagy megszüntetése – szempontjából. Az mindenesetre egyértelmű volt, hogy ebből általánosságban mi következik a gyakorlat számára: az oktatáspolitikai és az intézmények megváltoztatása a társadalomtörténeti elemzés logikáját követi, de ezt is az a veszély fenyegeti, hogy az indoktrinációt segíti elő, ha nem képes precízen megkülönböztetni az elméleti programokat és a politikai tanokat.

– A történeti-összehasonlító perspektívában – vagyis a harmadik paradigmában – az oktatás és a nevelés történetének eddig megnevezett megközelítési módjai egyrészt módszertani, másrészt elméleti kiegészítésre és tökéletesítésre találnak: módszertanilag csak a történeti-összehasonlító megközelítési mód teszi lehetővé a jelenségeknek a variancia foka, illetve a specifikus társadalmi formációk lehetséges (kauzális) beszámítása alapján történő precíz megkülönböztetését. Az összehasonlítás válik azoknak a nézeteknek az ellenőrző fórumává, amelyek társadalmon belüli specifikumokat és a pedagógiai munka feltételeit jelölik meg a nevelési viszonyok formálásának indítékaként; ehhez jön még, hogy ez a paradigma elméleti szempontból kiegészíti a másik két paradigma – az eszmék (az ideológia, a diskurzus és a tudás új változataival együtt) és a társadalom paradigmája – vezérfogalmait. Teszi ezt mindenekelőtt két tekintetben: mikroelméletileg a *kultúra* fogalmával, és makroelméletileg a *világrendszerek* kategóriájával.¹⁷

A távolból és idegen szemekkel – ez ennek a paradigmának a nagy érdeme – egyrésztől felismerhetővé vált, hogy a pedagógiai viszonyok hagyományozott önábrázolásai nemzeti szinten korlátozottak és fixáltak, más felől pedig lehetővé vált a nevelés formai hasonlóságainak a kulturális fejlődés stádiumaitól függő vizsgálata. Etnocentrikus monopólium-igények, nacionalistán rögzült történetírások, vagy az igények hegemoniális stilizálása ellen időközben nélkülözhetetlenné vált a neveléstörténet történeti-összehasonlító megközelítése – ez az, ami szabadabbá tesz az alternatív gondolkodásra és cselekvésre.

A neveléstörténeti kutatás helyzetét ily módon tekintve talán nem mindenki osztja velem minden további nélkül a dicséretet. A megújulási folyamatot azonban aligha lehet vitatni. De miért fogalmazom meg ezt a dicséretet „a kézmű dicséretként” a történeti oktatáskutatás elmélet- és módszertanalkotásának dicsérére helyett? Azért beszélek kézműről, mert – a paradigmák tanúsága szerint – a neveléstörténeti kutatás szemmel láthatólag elsősorban historiográfia lett, történetírás, mint minden más historiográfia, vagyis az, aminek mindig és mindenekelőtt lennie kellett volna, de amihez alkalmanként túl kevés volt. Ma már azonban a történeti pedagógia olyan kutatási terület, ahol a történeti munka abban a formában jelenik meg, ahogyan azt más historiográfiai munkaterületeken kidolgozták, egészen a historiográfiai formaprobléma általános vitájáig.¹⁸ Ez azonban elsősorban a kézmű győzelme, mert az igazi történeti kutatás ma így jár el; ez még nem problémaszpecifikus, önálló elméletalkotás, mert lényegében mégiscsak – viszonylag szabadon, néha talán túlságosan is könnyen – átveszi azt, amit a történeti szempontból releváns tudományok a pedagógián kívül kínálnak. Ezt szeretném én kifogásolni – és itt térek át a kritikára –, ennek a paradigmának a hatalmas teljesítőképessége, és annak az óriási ismeretanyag-növekedésnek az ellenére, amelyet ez az elmúlt évtizedekben a nevelési viszonyok modern és hagyományos látásmódja területén eredményezett.

¹⁷ Itt azokat a gondolatokat követem, amelyeket *Jürgen Schriewer* – az összehasonlító neveléstudomány példáján – a Humboldt egyetemi székfoglalójában fejtett ki (1994).

¹⁸ Ezt mutatja többek között *Hayden White* téziseinek fogadtatása. Lásd – a problémának ismételtlen csak a német nyelvű tárgyalására vonatkozóan – *Lenzen* (1993).

III.

A paradigmák tárgyalásában ezért csak egyetlen központi kívánalmat szeretnék megfogalmazni, mégpedig a problémaspecifikus elmélet kívánalmát. Meglátásom szerint az uralkodó paradigmák korlátai pontosan itt húzódnak: „kívülről” kínálnak elméleteket, de „belülről” nem nyújtanak a pedagógiai gyakorlat és reflexió számára történetileg tetterős elméletet. Éppen ezért nem véletlen, hogy nem sokkal ezelőtt arról a megdöbbentő, de jól alátámasztott tényről olvashattunk, hogy a nevelés nem kerül elő a nevelés történetírásának témájaként¹⁹ (és ezt kiegészíthetnénk azzal is, hogy túl az újabb és újabb elméleti magyarázatokon az oktatás problémájával ugyanez történik).

Ez a kritika azon a megfigyelésen alapul, hogy a történeti pedagógia modernizálásához felhasznált paradigmákat lényegében a történettudományokból importálták; ott fejlődtek ki a például a pszichológiából, etnológiából, vagy a szociológiából származó segédelméleteikkal együtt, és ebben a formában váltak a pedagógiai historiográfia példaképévé. Ha ismételten egyenként megvizsgáljuk ezeket a paradigmákat, egyértelműen felismerhetünk ilyen, a származás által előre megszabott korlátokat.

a) Az eszmetörténeti elemzések korlátai

A saját hagyománynak az eszméktől – vagy a tudástól, a diskurzusoktól, az ideológiáktól – távol álló, historizáló és funkcionális beállítottságú megközelítési módja a pedagógiai tradíciótól viszonylag idegen volt. Ennek megfelelően eleinte jelentős volt azoknak az elemzéseknek az innovatív tartalma, amelyek ilyen perspektívákat választottak. Az ebből eredő problémák viszont most ugyancsak különböző intenzitással tűnnek fel:

- Mindenekelőtt az *ideológiakritikai megközelítési mód* tűnik problematikusnak. Nem azért, mert a nevelési viszonyok immunisak a kritikával szemben, vagy el kell őket zárni előle, hanem elsősorban azért, mert a kritika alapja már nem mutatható ki.

1968 után Nyugat-Európában és az USA-ban egy ideig ideológiakritikai próbálkozások uralták a pedagógiai historiográfiát, és ezek Németországban is összezavarták és megingatták a tradíciót.²⁰ A megfelelő történeti elemzés azonban nem korlátozódhat csak ideológiakritikára, vagy nem állhat kizárólag abból, hogy egy ideológiát szembeállít a többivel, és a kritikát összetéveszti azzal a magatartással, hogy mindig az igazság egyedüli birtokosa legyen, és ezt újra és újra elismételje. Az apológia és a kritika általános gyengéi mára láthatóvá váltak, mert az őket alátámasztó elméletek – elsősorban a marxi tradícióra épülők – érvényüket veszítették, és, ami sokkal fontosabb, a nevelés társadalmi és pedagógiai funkciójának kellő távolból szemlélése olyan dolgokat láttat meg, amelyek a pusztá ítélkezéssel (vagy apológián) túl helyezkednek el.

A történeti vizsgálatok, amelyek ideológiakritikai szempontból elemezték²¹ például a reformpedagógia hagyományát, már annyiban is szisztematikus gyengeséget mutatnak

¹⁹ Depaepe és Simon (1995) nemrégiben egy ehhez fogható hiánydiagnózist állított fel abból a megfigyelésből kiindulva, hogy a nevelés hétköznapijai eddig alig szerepeltek a pedagógiai historiográfia témájaként.

²⁰ A szóban forgó munkák ellenében léteznek aztán metakritikák is, többek között Seidelmann (1974) és Führ (1974.).

²¹ Gondoljunk csak Kunertre (1973), Schonigra (1973), vagy Voigtra (1973).

érvelésükben, hogy egyáltalán nem voltak képesek magyarázatot adni azoknak a reform-programoknak a tartós pedagógiai vonzerejére, amelyektől ők megtagadták az elméleti és/vagy politikai legitimitást. Érvényes ez például *Rudolf Steiner* Waldorf-pedagógiájára, amelyből az elméleti indoklás hiányzott, vagy *Petersen* Jena-Plan-pedagógiájára, amelynek a politikai legitimitást nem adták meg. Ma már látható, hogy ezzel mindenekelőtt az érvényességi kritériumok különbözősége nyer alátámasztást, amely egyik oldalon a pedagógiai ítéletek és gyakorlatuk logikája, a másik oldalon pedig a politikai vagy elméleti kritériumok között áll fenn, és amely eltérés már ideológiakritikailag – vagyis az egységesség határozott feltételezésével – sem szüntethető meg.

Elsősorban az *eltérésnek ez a tapasztalata* az, ami az eszmetörténeti elemzésekben, és annak nem csak ideológiakritikai fajtájában megoldatlan problémaként felmerül:

- az eszmetörténeti elemzések, a tradícióval ellentétben, már nem tudják megindokolni vagy érvényelméleti értelemben tárgyalni a normák és utópiák legitimitását. Deskriptívek maradnak, és ezzel a cselekvők orientálása szempontjából tetszőlegessé válnak;
- a tudásformák történetileg demonstrálandó különbségének tekintetében sem ismerhetők fel eddig gyakorlati szempontból használható megoldások a technológiai racionalitás-igények kérdésében; a történész a cselekvés számos lehetőségére utalhat, de egyelőre nem tud kielégítő szelekciós- és preferenciaszabályokkal szolgálni programok és eljárások kiemelésére;
- a történeti vizsgálatokban gyakran elmoszák azokat a különbségeket is, amelyek az eszmék funkciója és érvénye között fennállnak. Az eszméket egyrészt mint *értelmezési mintákat* interpretálhatjuk, amelyekben az egyéni és a kollektív identitás formálódik és artikulálódik, és amelyek társadalmi funkciójukban elemezhetők; ezen túlmenően az eszméket azonban *elméletkomplexekként* is értelmezhetjük, amelyeknek viszont nem megfelelően feltárt a társadalmi funkciókkal való kapcsolata. A tradíció központi eszméinek ilyen többféle olvasata mindenekelőtt az oktatás fogalmának példáján vált problematikussá.²² Azáltal, hogy ezt a szociológiában széles körben magyarázati sémaként használják és értelmezési mintaként kutatják, az a veszély fenyegeti, hogy teljesen elveszíti a saját elméleti igényét.
- a diskurzuselemzések, mindenekelőtt *Foucault* követői, nem oldják meg ezt a problémát, csak még jobban kiélezik; egyelőre szemmel láthatólag az a veszély fenyegeti őket, hogy a társadalmilag megszervezett nevelést determinista perspektívában egyedül a címzett mások által irányított konstrukciójaként értelmezik, viszont a modern nevelésnek még csak az ambivalenciáját sem látják.²³ Az ilyen megközelítési móddal annak ellentmondásosságát már nem lehet pedagógiailag megérteni, inkább csak felróni; ezzel megvilágítatlan marad a nevelés egyértelmű ellenálló volta is, amely például az indoktrinációs folyamatok elemzéséből is kiderül, és így ablak, ajtó tárva-nyitva marad a pedagógiai fatalizmus előtt.

²² *Bollenbeck* (1994) megnevezi és feldolgozza az ide vonatkozó további irodalmat.

²³ Véleményem szerint erről a rövidlátásról tanúskodnak például *Pongratz* és *Koneffke* munkái.

b) A társadalomtörténeti perspektíva korlátai

Úgy tűnik, hogy a társadalomtörténeti perspektíván belül elsősorban magából az alapfogalomból következően adódik alkalom magyarázatkérésekre és kételyre. A társadalom fogalma szemmel láthatólag növeli annak a veszélyét, hogy a kultúra vagy a nevelés sajátos valóságát figyelmen kívül hagyják, vagy hogy egyedül intézményi formájában, az iskolákban testet öltve, illetve a társadalmi struktúra szempontjából jelentős funkcionalitását ismerjék el.²⁴ Ennek olyan messziremenő következményei vannak, hogy el kell gondolkodnunk a társadalomtörténeti elemzések szubsztrátum fogalmáról.

Láthatólag egyelőre két alternatíva merül fel:

- a *rendszer* és a *struktúra* fogalma, amelyek viszonylag általánosan kvázi változói státuszt nyernek, amelyet problémaszpecifikusan lehet konstanssá definiálni; itt azonban a specifikumból való veszítés fenyeget akkor, ha a változó – „struktúra” vagy „rendszer” – nem konkretizálható egyértelmű elmélettel – viszont pontosan ehhez hiányzik egy elismert, problémaszpecifikus elmélet²⁵;
- a második alternatíva a *kultúra* fogalmát kínálja fel, amelyet a szimbólumfogalomtól vezérelve magán a történettudományon belül – részben az etnológia felé fordulva is – fejlesztettek ki, és egy szimbolikus alapon strukturált és szubjektumok által teremtett valóság kategóriájaként használják. Ez a fogalom viszonylag közel áll a pedagógiai tradícióhoz, elsősorban az oktatásfilozófiai hagyományhoz, és ennyiben vonzó; itt azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a veszélyt, hogy a valóság szimbolikus konstrukcióira való összpontosítás kiszoríthatja a látótérből a társadalom és az intézmények edzett és ellenálló voltát, ahol a nevelés társadalmilag formálódik.

c) A történeti-összehasonlító elemzések korlátai

A történeti-összehasonlító paradigmán belül a fentebb tárgyalt korlátok bizonyos szempontból hatványozottan és összeadódva vannak jelen: a pedagógia jelenségének látásmódjai még sokfélébbek, az orientálás problematikája pedig megoldatlan marad.

Ugyanakkor azt is láthatjuk, mi a jelenlegi történeti oktatáskutatás lényegi kívánalma. Ez a kívánalom egyáltalán nem elméleti fogalmak kialakításában, vagy a történeti rekonstrukció újabb módszereinek kiválasztásában és használatában, még kevésbé új források felkutatásában, vagy értékelési technikák alkalmazásában rejlik. Ezekben a területeken nem hogy túl kevés, de időközben már inkább túl sok alternatíva, tapasztalat és eredmény áll rendelkezésre. A lényegi kívánalom tehát nem a historiográfiai gyakorlat és a kézmű szintjén fogalmazódik meg – ekkor a paradigmákról való beszéd is üres és csupán metaforikus lenne.

²⁴ Ezt manapság általában is felhozzák a wehleri történeti társadalomkutatás ellen. Lásd például *Jelavich* (1995)

²⁵ Az iskolának ezidáig alig van kidolgozott és elismert pedagógiai elmélete.

IV.

A kíváncsi mindenekelőtt egy olyan elmélet, amely szisztematikusan megragadja magának a nevelésnek a jelenségét, és ezáltal megfelelő megközelítést tud biztosítani a pedagógia múltjának és jelenjének valódi neveléstudományi elemzéséhez. Az itt keresett látásmódnak egyszerre kell tematizálnia az eszméket és a gyakorlatot, a pedagógia politikai szerepét és funkcióját, és ezt az elemzést egybe kell fűznie a modern társadalmak struktúrájának szisztematikus, vagyis explicit elméleti megfontolásaival annak ellenére, hogy magának a modernitásnak a természetéről nem született ez idáig konszenzus sem a pedagógusok, sem mások között.²⁶

Bár ez legyőzhetetlen korlátnak látszik, szerintem a helyzet mégsem teljesen olyan kilátástalan, amilyenek azt az eddigi tárgyalás sugallja. Az a benyomásom, hogy mind elméleti, mind módszertani szempontból adódnak választási lehetőségek, amelyek segítségével a történeti oktatáskutatás mind egy eredeti megismerési potenciált ki tudna fejleszteni, mind pedig a pedagógia gyakorlóinak orientálásában jelentőségre tudna szert tenni.

Elméleti szempontból ilyen potenciált mindenekelőtt az autonómia-fogalmakban látok, azaz elsősorban a társadalomtudományi transzformációban, amely időközben jellemzővé vált a régebbi pedagógiai megközelítésekre. Itt most nem akarok és nem tudok ilyen alapvető elméleti kérdéseket részletesen kifejteni; érzük be most a gyakorlat fogalmának megvilágításával, amely fogalom, véleményem szerint, a nevelés vizsgálatában történeti munkák alapjául is szolgálhat, ha azok a nevelés saját logikáját akarják kutatni (az elméleti garanciát pedig – a *bourdieu*-i szociológia és az újabb kultúranropológia mellett – mindenekelőtt az oktatásemélet kritikus újraértelmezésében keresném).

A közoktatás történetére tehát az érvényes, hogy nem érthetjük meg és nem elemezhetjük megfelelően a maga valóságában, ha csak mint – például a politikától vagy a gazdaságtól – függő változót tekintjük. A generációk viszonyának rendje sokkal inkább saját logikával rendelkezik²⁷; és a gyakorlati pedagógia rendje – ennyiben a modernitás része²⁸ – sem felel meg a tudományokénak. Ha az eszmetörténetet kérdezzük, inkább a mítoszhoz²⁹, a rituáléhoz, a dogmákhoz, vagy – ha rendszerelméletileg érvelünk – egy kibontakozó valósághoz hasonlít, amelyre nem úgy kell gondolnunk, mint egy merev struktúrára, hanem mint egy interaktív és mindig újra megteremtendő valóságra, amely természetesen – ezt a társadalomtörténetből tudjuk – strukturált mezőben, szubjektív elvárások és intézményi normatívák között bontakozik ki.

²⁶ *Hoffmann* és munkatársainál (1992) összegyűjtve megtalálható az ide vonatkozó tudományos vita és az érvek különböző hivatkozási támpontjai. Bár a kötet egy kicsit a pedagógiai gondolkodásra koncentrálna, a témát mégis olyan szerteágazóan fejti ki, hogy a nevelés realitásának ambivalenciája magán a modernitáson belül is tudatossá válik.

²⁷ Ezen a véleményen volt már *Mollenhauer* (1972) is, amikor például elutasította a pedagógiának a politika alárendelését ideológia- és uralomkritikai szempontból.

²⁸ *Cassirer* (1945) a XX. századot tekintve azt a tézist képviselte, hogy a politika logikája sem a tudományos racionalitás logikáját követi (és az ezen gondolkodásmódok közötti különbség megvilágítására többek között az asztrológia és a csillagászat viszonyának példáját hozza fel.)

²⁹ Többek között, de nem csak a waldorf-pedagógia kapcsán l. *Ulrich* (1989)

Nehéz az ilyesféle gyakorlatot megérteni, mert az az autonomizálódás mintáját mutatja, amely zavart kelt, nemcsak a racionalitás fogalmában és az önigazolásokban, hanem a rá jellemző működési módokban is. A pedagógia logikája a tanulás és nevelés paradox, mert önmagának ellentmondó összekapcsolódásából születik. Ez az összekapcsolódás – a tanulsnak a nevelés által történő átformálásában – sajátos és paradox, mert a tanulás mint a szubjektum tevékenysége feszült viszonyban áll a pedagógiai viszonyok társadalmi és időbeli működési premisszáival. Míg az utóbbiak asszimetriára és korlátozásra építenek, az előbbiek az autonómiára tesznek.

Ezért ennek a szimbiotikus viszonynak a mindennapjaihoz hozzátartoznak a konfliktusok. Tipikusnak tűnik a szándék és a megvalósítás állandó különbözősége is, és tipikusnak tűnik a saját valóság eltúlzásának sémája is, amely leválik más fejlődési mintákról³⁰: A nevelés több önjogot szerezhet anélkül, hogy javítana a politikai problémamegoldás módján (vagy egyáltalán a demokráciát előbbre vinné), a gazdaság kibontakozhat és hatékonyabbá válhat anélkül, hogy ugyanakkor a tanulás lehetőségeit hasonló hatékonysági kritériumoknak vetné alá, a tudomány és kutatás modernizálódhat anélkül, hogy ezzel érdemlegesen javítana a pedagógiai munkán; még a nevelés filozófiájának, a neveléstudományának a módszertanalkotása sem garancia a gyakorlat javulására. A történeti kutatás ezeket az ambivalenciákat tudatosítja például a totalitárius társadalmak neveléséről szóló munkákban, amelyek megtéveszthetetlenül a nevelés és a tanítás saját logikáját mutatják, azaz az ellenállást, amely például a tanórát az indoktrináció ellen mobilizálhatja.³¹ Autonómiatézisek tekintetében tehát semmi ok rezignációra.

A történeti pedagógiának ezért módszerében praxiológiailag kellene eljárnia, abból a realitásból kiindulva, amelyben a nevelés interaktívan születik, nyitottságában és sokoldalúságában; szabadságban, ha szituatíván és a jövőre gondolunk; szükségszerűen, ha a folyamatot, amely a véletlenre épült, de a belső szükségszerűségét az ágensek cselekvésében meglegelte, retrospektíven tekintjük; a lehetőségek közül való választásként, amelyek a tanulás és nevelés szimbiózisában, a szubjektív tervekben és a pedagógiai viszonyok struktúrájában mindig másképpen is gondolhatók voltak. Leegyszerűsítve, a pedagógiai gyakorlat a modernitás azon társadalmi formája, amely lehetővé teszi az individualitást, és ezzel ugyanakkor – elég paradox módon – a szubjektumokat szocializálja.

V.

A történeti pedagógia eredményessége, amelyet itt tárgyalok, nem csak programatikus állításokból bontakozik ki; megvilágítható ez ma már konkrét munkákon, és pedig a módszer vonatkozásában, illetve a megújult eszmetörténeten, amely időközben már a rendelkezésünkre áll. Eszmetörténeti tanulmányok tudják demonstrálni a társadalomtörténeti és az összehasonlító paradigma kérdésfeltevésével való összefüggéseket és ugyanakkor a kutatási fogalmak összekapcsolódásában rá tudnak mutatni arra, hogyan tanulhat mégis

³⁰ Benner (1991) egy átfogó történeti-szisztematikus gondolatmenetben mutat rá erre; a reformpedagógiai tapasztalat és annak teoretikusai a gondolatot „a gyakorlat elsőbbségéért” rögzítették – de még mindig remélve, hogy a gyakorlat reflexívvé válásával a tudomány és a cselekvők racionalitása közeledik egymáshoz.

³¹ Ezt a nemzeti szocializmus nevelésének példáján próbáltam meg bemutatni (Tenorth, 1995).

történetileg a gyakorlat egy valódi neveléstudomány-centrikus kutatásból. Végezetül a tudománytörténet példáját választom arra, hogy ezt legalábbis röviden illusztráljam.

Eltávolodva a pedagógiai eszmék tisztán csak hagyományozásától és a klasszikusok mindig újabb értelmezésétől, a munkának több új produktív irányával találkozhatunk, amelyek jelentős, még szisztematikai szempontból is fontos eredményeket hoztak:³²

- *elmélettörténetileg* ma rendelkezünk először igazán átfogó képpel az empirikus pedagógiáról nemcsak Németországban, hanem világszerte; az elmélettörténeti kutatás azonban sokkal differenciáltabb képet festett a németországi pedagógia uralkodó tanáról, mint ami 1980-ig rendelkezésünkre állt. A szellemtudományi pedagógiáról – a pedagógia és a nemzetiszocializmus vitájának eredményeképp – ma már bőségesen rendelkezünk adatokkal, így végre eltávolodtunk a tradíciótól;
- ez már a hidat veri a pedagógiaelmélet és a pedagógiai ismeretek *társadalomelméletileg* inspirált elemzéseire: a pedagógia tudománytörténetén belül már vannak olyan munkák, amelyek klasszikus tudományozókérdéseket követnek és például a tudományág intézményesülési folyamatát írják le, valamint annak összefüggéseit az oktatási rendszerben és a társadalmi mozgalmakban végbemenő változásokkal; ezek a munkák – példákát elsősorban Nyugat-Európában és az USA-ban találók – ezzel arra mutathatnak rá, hogyan „impregnált társadalmilag” a pedagógiai elméletalakítás maga, milyen történeti-társadalmi szerepet játszik a neveléstudomány a modernitásban, és ezzel milyen lehetőségek és veszélyek adódnak számára,³³
- az elmélettörténet nem felejtette el az ideológiakritikai kérdéseket sem: Németországban a pedagógiának két német diktatúra történetébe való beleszőződése provokált ki ilyen kérdéscsoportokat, az USA-ban a pedagógia, elsősorban az iskolai teljesítménymérés funkcióját vizsgálták intenzíven a faji politika és az egyenlőtlenség legitimitációjának kontextusában, más országokban pedig a nacionalista mozgalmak, a felekezeti nevelélméletek, és a pedagógiai reflexió elméleti deformációja közötti összefüggéseket kutatták. Ezekben a munkákban nekem az tűnik fontosnak, hogy az újabb elmélettörténet a pedagógia társadalmi voltát már nem másodlagos mutatókban – tehát például abban a tényben, hogy a pedagógusok politikailag önszerveződnek – keresi, hanem az elmélet társadalmi voltát magában az elméletben, annak fogalmaiban és módszereiben tudja kimutatni.
- Míg egyelőre az ilyen munkák többnyire sajátosan nemzeti jellegűek, egy másik, elméleti szempontból jelentősebb kontextus egyetemesebbnek látszik a pedagógiai ismeretek elemzésére; a nevelési gyakorlat ismeret-szolgáltatásának és *professzionizálásának* kontextusa; a pedagógiai munka és a pedagógiai reflexió szakmaiságának immanens tényét ma már nem tekintik szegényfoltnak – ahogyan azt a tudományteoretikusok szívesen tették – és nem értelmezik egyedül kitüntetésként sem – ahogyan az a reformpedagógiai hagyományban történt. Az oktatástörténet

³² Erre a példának szánt illusztrációra különösen alkalmasnak tűnnek nekem az olyan empirikus neveléstudományi munkák Németországban és Ausztriában, mint *Depaepe*, *Dudek* és *Ingenkamp* kutatásai, valamint a reformpedagógia újabb tárgyalása, ahogyan az *Jürgen Oelkers* dogmatörténeti tanulmánya óta kialakult.

³³ *Ingenkamp* egyedül elmélettörténeti alapú próbálkozása *Depaepe* empirikus pedagógiaképének megcáfolására ezért is sikertelen (*Ingenkamp*, 1995).

jelenleg szemmel láthatólag olyan fogalmakkal dolgozik, amelyekkel megérthető annak a tudásnak a sajátos minősége, amely a pedagógiában a szakmai tapasztalat és gyakorlat és az elméleti megfigyelés és kutatás összekapcsolódása által keletkezik. Ennyiben a történeti kutatás lényeges szerepet töltött be abban, hogy a pedagógia tudományelméleti vitájának apóriái feloldódtak, és a pedagógiai tudásformának produktív egymás mellett élése született meg. Ezzel végre nemcsak a tudásformák közötti különbséget lehet történetileg megmagyarázni, hanem az eszmékből kiindulva a pedagógiai gyakorlat saját logikájú, konstruktív működési módját is meg lehet értetni.

Ebben, vagyis elméleti és gyakorlati horizontunk tisztázásában áll a mai kutatás orientációnyújtása is, azzal, hogy rámutat a nevelés komplexitására, sokoldalúságára és konstruktív természetére. Ez a kutatás nem egységes értelmet teremt, nem receptet kínál, hanem a pedagógia valóságát annak realitásában mutatja be, nehéz feladatként, amelyen azonban minden paradoxon ellenére dolgozni lehet. Ennek a gyakorlatnak a feltárásában tehát már lehetetlen az egység és az egyszerűség; a modernitás nagy elbeszéléseinek – amelyek még egységbe próbálták kötni azt, ami elsősorban sokszínűségében és ellentmondásosságában nyilvánult meg – tapasztalatai szerint azonban a XX. század végén a történeti tapasztalat alapján látható, hogy az ellentmondások feloldása problematikusabb, mint a kísérlet a velük való együttélésre. Ezért a historiográfia tudatosíthatja a modern nevelés nehézségét, de nem csökkentheti azt – ez csak magában a gyakorlatban sikerülhet, és ennek ma azon biztosíték nélkül kell történnie, amely a pedagógiai historiográfia tradíciójával együtt járt.

A tanulmány a Belgisch-Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs szervezetnél tartott előadás (Utrecht, 1995. november 3.) alapján készült.

Fordította: Lesznyák Ágnes

Irodalom

- Aldrich, R. (szerk., 1982): *An introduction to the history of education*. London.
- Benner, D. (1991): *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- Berg, Ch. és mtsai (szerk., 1987–1991): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. München.
- Blankertz, H. (1983): Geschichte der Pädagogik und Narrativität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, 1–9.
- Bollenbeck, G. (1994): *Bildung und Kultur*. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a. M.
- Cassirer, E. (1945): *Der Mythos des Staates*. Philosophische Grundlagen politischen Verhaltens. Frankfurt a. M. 1985.
- Depaepe, M. (1983): *On the relationship of theory and history in pedagogy*. Leuven.

- Depaepe, M. és Simon, F. (1995): Is there any place for the history of everyday educational reality in the „history of education“? A plea for the history of everyday educational reality in- and outside schools. *In Pädagogica Historica*, XXI. 1, 9–16.
- Engelbrecht, H. (1982–1988): *Geschichte des österreichischen Bildungswesen*. Wien.
- Führ, C. (1974): Schulkonferenzen im Zerrspiegel. *Zeitschrift für Pädagogik*, 20, 957–966.
- Heinemann, M. (szerk., 1985): Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung. Stuttgart.
- Hermann, U. (1972): In *Pädagogische Rundschau* 26. 504–508.
- Hoffmann, D., Langewand, A. és Niemeyer, C. (szerk., 1992): *Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“*. Weinheim.
- Ingenkamp, K. (1995): Rezension von Depaepe. *Zeitschrift für Pädagogik*. 41, 461.
- Jelavich, P. (1994): Poststrukturalismus und Sozialgeschichte – aus amerikanischer Perspektive. *Geschichte und Gesellschaft*, 21, 259–289.
- Kunert, H. (1973): *Deutsche Reformpädagogik und Faschismus*. Hannover.
- Lechner, E. és mtsai (szerk., 1992): *Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens*. Probleme und Perspektiven der Forschung. Wien.
- Lenzen, D. (szerk., 1993): *Pädagogik und Geschichte*. Pedagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. Weinheim.
- Mialaret, G. és Vial, J. (szerk., 1981): *Histoire mondiale de l'Education, des origines a nos jours. 4 Vol.* Paris.
- Mollenhauer, K. (1972): *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München.
- Osterwalder, F. (1996): *Pestalozzi – ein pädagogischer Kult*. Weinheim/Basel.
- Prange, K. (1983): *Bauformen des Unterrichts*. Bad Heilbrunn.
- Renner, K. (1982): Von der Geschichte der Pädagogik zur historischen Sozialisationsforschung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 58.
- Schonig, B. (1973): *Irrationalismus als pädagogische Tradition*. Weinheim/Basel.
- Schriewer, J. (1994): *Welt-System und Interrelationsgefüge*. Berlin.
- Seidelmann, K. (1974): *Reformpädagogik – ins Zwielicht geraten*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 20, 783–788.
- Spranger, E. (1949): *Geschichte der deutschen Volksschule*. Heidelberg.
- Tenorth, H. E. (1975): Historische Forschung in der Erziehungswissenschaft und historisch-systematische Pädagogik. In: W. Böhm és J. Schriewer (szerk.) *Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft*. Stuttgart. 135–156.
- Tenorth, H. E. (1986): „Lehrerberuf s. Dilettantismus“ – Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: N. Luhmann és K. E. Schorr (szerk.) *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M. 275–322.
- Tenorth, H. E. (1995): Grenzen der Indoktrination. In: P. Drewek, K. és P. Horn, Ch. Kersting, H. és E. Tenorth (szerk.) *Ambivalenzen der Pädagogik*. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Weinheim.
- Ullrich, H. (1989): Pädagogik des Mythos und Ritual. *Die Deutsche Schule*. 81, 453–474.
- Voigt, B. (1973): *Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen*. Frankfurt a. M.

A kézmű dicsérete, az elmélet kritikája – a németországi pedagógiai historiográfia helyzetéről

ABSTRACT

HEINZ-ELMAR TENORTH: PRAISE OF CRAFT, CRITIQUE OF THEORY –
ON THE STATE OF PEDAGOGICAL HISTORIOGRAPHY IN GERMANY

The author reviews the state of pedagogical historiography in Germany. He discusses the formation and development of this new discipline and the criticisms this research has been receiving. He gives an analysis of the Kuhnian paradigms that led to the birth of pedagogical historiography, that is, intellectual history, social history and comparative history. The author points out the limits of these paradigms, too – from the „outside” they offer a theory but, from the „inside”, they fail to provide historically relevant theories for pedagogical practice and reflection. Transcending these limits, the author articulates the necessity of a theory that can grasp the nature of the phenomenon of education itself systematically, thus giving an appropriate approach to the analysis of the past and present of pedagogy. This desirable approach should thematise ideas, practice and the political role of pedagogy at the same time, while uniting this with a systematic analysis of the structure of modern societies.

Magyar Pedagógia, 97. Number 2. 111–125. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: Heinz-Elmar Tenorth, Institute für Allgemeine Pädagogik, Humboldt Universität, Unter den Linden 6. 10099 Berlin

AZ ISKOLAI STRATÉGIÁRÓL

Komlóssy Ákos

József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék

A stratégiai tervezés szükségessége

A hazai közoktatásban az elmúlt évtizedben, főleg annak második felében olyan változások történtek, olyan helyzet alakult ki, amely teljesen új követelményeket támaszt az egyes iskolákkal, azok vezetőivel szemben. Röviden fogalmazhatunk úgy, hogy egyes iskolák „nyertesei” ennek a helyzetnek, míg mások „vesztesei”, voltak iskolák, melyek megújultak, míg másokat bezárnak. Véleményünk szerint a jelenség mögött az egyes iskolák stratégiájának meglétét vagy hiányát kell keresnünk. Jelen tanulmányunkban a kérdés elméleti oldalát kívánjuk áttekinteni, egyúttal bemutatva azt a teoretikus hátteret, melyen mintegy egy éve folyó empirikus kutatásunk alapszik.

Az iskolák önállósága

Már az 1985. évi oktatási törvény kimondta az iskolák szakmai önállóságát, de ekkor még a szűkebb közoktatáspolitikai, de a tágabb társadalmi környezet sem igazán tette lehetővé ennek tényleges megvalósulását. (A viszonylag szigorú tantervi szabályozás, a tanácsai irányítás egyértelműsége inkább elvi jelentőségűvé tette ezt a deklarációt.) A 80-as évek végén már jelentkeztek az első iskolák, melyek élni kívántak ezzel a lehetőséggel, a legismertebb példái ennek a Németh László Gimnázium és az Alternatív Közgazdasági Gimnázium, melyek szakmailag teljesen új programot indítottak be, egyelőre még a minisztérium engedélyével.

A rendszerváltozás első éve új körülményeket teremtettek az iskolák számára: az új közoktatási törvény elkészítésének az elhúzódása, a központi „akarat” változásai – 8 vagy 6 osztályos gimnázium –, a szakképzési törvény hiánya, az érvényes tanterv bizonytalansága, a hirtelen bővülő tankönyvpiac, az önkormányzatok „helykeresése” felértékelte az iskolai autonómia jelentőségét (*Liskó, 1996*).

A NAT és a vizsgarendszer

Stratégiai tervezést tesz/tenne szükségessé a Nemzeti alaptanterv bevezetése. Igaz, ennek elfogadása, megjelenése elhúzódott, sokszor a kívülállók számára szinte érthet-

len viták zajlottak körülötte, de egy dologban biztosak lehettek volna az iskolák: hagyományosan megszokott tanterveket nem fognak többé kapni, tehát maguknak kell folyamattervet készíteni, meghatározni az iskolában folyó oktatómunka kereteit és részben tartalmát is.

Hasonlóan kell értelmeznünk a vizsgarendszer kérdését is. A szakmai és oktatáspolitikai vita egy dolgot egyértelművé tett: valamilyen vizsga lesz az érettségén kívül a közoktatásban, tehát az előre néző iskoláknak ezzel is számolnia lehetett.

Tehát a régi tanterv, mint központi szabályozó eszköz már csak annyiban működik, amennyiben az iskolák életben tartják. az új szabályozás még nem funkcionál, ezért az iskoláknak tartalmi kérdésekben elég nagy mozgásterük volt/van. A középiskolákat még az érettségi-felvételi, illetve a szakmai képesítő-minősítő vizsgák szabályozták/szabályozzák, de az általános iskolák számára csak a hagyomány, a megszokás az igazi szabályozó erő.

Demográfiai kérdések

Végül van egy tényező, amely szintén a stratégiai tervezést szorgalmazza: az ország demográfiai helyzete. A születésszám a 80-as évek közepétől egyértelműen csökken, a korábban túlszűfolt iskolákba egyre kevesebb gyerek jár. E tény az iskolák jelentős részében csak azt jelentette, hogy a tanítás feltételei kedvezőbbek, a korábbi magas osztálylétszámok helyett „ideális” körülmények között lehet dolgozni. De ez a tény az utóbbi években gazdasági kérdéssé vált: az önkormányzatok, érthetően, költségérzékennyé váltak, és azt kezdték vizsgálni, hogy miért kerül olyan sokba egy-egy iskola. Az iskolás korú gyerekek számának csökkenése gazdasági szempontból egyértelműen vezet az iskolák számának csökkentéséhez egy-egy településen. Az iskolák „éberségét” bizonyos mértékig elaltatta, hogy korábban a demográfiai helyzetet az oktatási kormányzat kimondottan pozitívumként értékelte, mely megkönnyíti az átállást az új követelményekre, az új körülményekre.

A stratégiai tervezés feltételei

A fentiekben azt próbáltam bemutatni, hogy az iskola helyzete miként változott meg az elmúlt évtizedben: míg korábban elsősorban végrehajtó szerepe volt, adott központi akarat megvalósítójaként funkcionált, ma már szinte kényszerül(ne) rá, hogy önállóan is meghatározza magát, sajátos arculatot, stratégiát alakítson ki. Az alábbiakban a stratégiai tervezés feltételeiről szólok, tehát arról, hogy a szükség és a lehetőség találkozik-e. A közgazdasági szakirodalom a vállalatok stratégiai tervezésének hat feltételét jelöli meg (Dessewffy, 1989). Vegyük ezeket sorra!

A stratégiai tervezés alapfeltétele a *szervezeti önállóság, az autonómia*. Evidens, hogy csak az az intézmény tervezheti meg jövőjét, alakíthatja ki sajátos stratégiáját, amelyik szervezetenként önálló. Már volt szó az iskolák szakmai önállóságáról, most néz-

zük meg pontosan, hogy a hatályos törvény mit mond a szervezeti, egyáltalán az iskolai autonómiáról.

Az 1993. évi LXXIX. számú törvény 37.§-a kimondja, hogy „A közoktatási intézmény jogi személy”. Ezzel az iskola birtokába jutott annak a jognak, hogy szervezetenként önmagát meghatározza. Korlátot nyilván meghatározhat a fenntartó-alapító önkormányzat/egyház/alapítvány a létrehozáskor, de mindenképp biztosítja a mozgásteret az iskolának. Ezt az elsősorban önmeghatározó mozgásteret erősíti meg a 39.§: „A nevelési-oktatási intézmények szakmai tekintetben önállóak. Szervezetükkel és működésükkel kapcsolatosan minden olyan ügyben döntenek, amelyet jogszabály nem utal más hatáskörébe.” A törvény a továbbiakban e paragrafust értelmezve a *pedagógiai programról* szólva egyértelművé teszi, hogy az iskola kidolgozhatja saját stratégiáját, tehát *meghatározhatja azokat a célokat, feladatokat, amelyeket meg akar valósítani, megvalósíthatónak tart.* Tény, hogy ezek a törvényi pontok az iskolának a korábbihoz képest nálunk Közép-Európában szokatlanul nagy mozgásteret biztosítanak.

Ahhoz, hogy ez ténylegesen megvalósulhasson, mindenképp szükséges, hogy az intézmény, az iskola vezetése (vezetősége) rendelkezzen *prognosztikai szemlélettel*. A pedagógiai gyakorlat, a nevelés mindig jövőre orientált, tehát céljaiban alapvetően mindig előre kell gondolkoznia. Ez napjainkban biztos nehezebb feladat, mint egy stabil, alig-alig változó korban. De a XX. században már „hozzászokhattunk” a permanens átmenet-hez, az állandó változáshoz. A ma iskolájának a XXI. század számára kell nevelnie úgy, hogy ismét átmeneti korban vagyunk, társadalmunk minden szegmense változik.

A fenti két feltételnek alapját jelentik az alábbiakban bemutatott tényezők. Mind a szervezeti autonómia működésének, mind a prognosztikai szemlélet érvényesülésének alapfeltétele a szervezeti kultúra megléte és funkcionálása.

A szervezeti kultúra fogalmat itt most széles értelemben használjuk, beleértve az iskola dolgozóinak és tanulóinak szervezeti rendjét, mechanizmusát, de a tárgyi kultúrát is, azokat a feltételeket, ahol és ahogy az iskola működik. Az iskolának szükségszerűen ki kell alakítania azt a szervezeti és működési mechanizmust, mely a legoptimálisabban biztosítja a célok megvalósítását, illetve a célokat csak ezek ismeretében lehet reálisan kitűzni. A tantestület összetétele, a tanulók milyensége éppúgy meghatározza a feladatok realitását, mint a tárgyi környezet.

Mindebből következik, hogy a stratégiai tervezéskor alapos *környezetelemzést* kell végezni. Más stratégiát kell kialakítani a lakótelepi, a falusi, a belvárosi iskolának, vagy az elit középiskolának, mint a szakmunkásképző intézetnek. A stratégia kialakításakor mindenképp számolni kell a környezettel, a legtágabb értelemben, melyben a szervezet, esetünkben az iskola működik. Tudni kell, hogy milyen társadalmi rétegre számíthatok megfogalmazott céljaim megvalósításakor, iskolapolitikámat, stratégiai terveimet kik támogatják.

A stratégiai tervezés feltételeként a közgazdaságtudomány által megfogalmazott további két tényező napjainkban az iskolák esetében különösen fontos és kritikus. A vállalatoknál is alapvetőnek tartják a *tartós értékrendet* és az *igazodási pontok önálló kiválasztását*. Gondolom érthető, miért nevezem e két feltételt az iskolai stratégiák kialakításakor kritikus pontnak.

Az előbbi esetében feltételezhetjük, hogy egy érték, a *tudás* még őrzi rangját. Legálábbis abban az értelemben, ahogy *Mészáros István* fogalmazta meg, utalva arra, hogy a közép-európai iskolák mindig tanító iskolák voltak (*Mészáros, 1993*). Az iskolák hierarchiáját ma is az e területen elért sikerek határozzák meg, a továbbtanulási-felvételi eredmények egyfajta presztízst adnak az intézményeknek. Kérdés az, hogy ez az érték mennyire általánosítható, mennyire terjeszthető ki akár a rosszabb helyzetben lévő kisgimnáziumokra, szakképző középiskolákra (szakmunkásképző intézetekre), akár a több ezer általános iskolára. *Halász Gábor* kutatása azt mutatja, hogy széles társadalmi rétegeknek más elvárásaik vannak az iskolával szemben (*Halász, 1991*). Általában megállapíthatjuk, hogy minden iskolának magának kell megfogalmaznia, hogy a tanítás, a tudás mellett milyen nevelési értékeket tud, akar tartós célként kitűzni stratégiai tervében.

Az igazodási pontok hasonlóan jelentősek a mai iskola stratégiájának kialakításakor, hiszen az iskolarendszer átalakulóban van, a struktúraváltás időszakában élünk. Az elmúlt években az iskolák számára, nyilván településenként eltérő mértékben, volt lehetőség a szerkezet és a profil átalakítására, új képzési, nevelési célok és elvek megfogalmazására, kialakítására. A 90-es évek elején még a gazdasági korlátok is kevésbé hatottak, így döntően az iskolavezetés kreativitásán, prognosztikai szemléletén múlt a stratégia kialakítása.

Ha e két érték jellegű tényezőt nézzük, talán érthető az is, hogy a fentiekben tárgyalt feltételek szorosan összefüggenek egymással, amennyiben sikeres stratégiát akarunk kialakítani. A célok – néhány kivételtől eltekintve – ma nem központilag deklaráltak, a követendő társadalmi normarendszer kialakulóban van, ezért az iskolának magának kell megfogalmaznia, hogy milyen magatartást, erkölcsi normát, normarendszert követel meg diákjaitól, és ehhez milyen társadalmi támogatást kap. – A tömegkommunikáció által közvetített, a politikusoktól hallott, a mindennap tapasztalt értékek nem biztos, hogy az iskola számára is elfogadhatók. Egy részük üres, illetve megfoghatatlan – például a szociális piacgazdaság), más részük nem biztos, hogy tartós érték (például pénz, vagyon, gazdagság), illetve, hogy egy az egyben átvihető az iskolai nevelésre (például vállalkozóvá nevelés). A neveléstudomány feladata, hogy minél előbb választ adjon, milyen taxonómiai rendszerben és milyen módszerrel valósíthatók meg azok az értékek, melyeket sokat emlegetünk, de igazi tartalmuk még feltáratlan (például kreativitás, önmegvalósítás stb.). – Ebben a helyzetben érthetően válik hangsúlyossá az alapos környezetelemzés követelménye és a szervezeti kultúra figyelembe vétele. Ezek elmaradása, hiányossága pár év alatt megmutatkozhat. Néhány gimnázium átalakulása már intő jelként állhat a stratégiai tervezők előtt (*Liskó, 1996*).

A szervezeti stratégiák

A vállalati, szervezeti stratégiának a közgazdasági irodalomban nincs általánosan elfogadott, egységes definíciója. Kiindulásnak fogadjuk el *Dessewffy* meghatározását: „Vállalati stratégián a működési kör, a magatartási elvek, a célok és eszközök meghatározását és egymáshoz rendelését értjük viszonylag hosszabb távra.” (*Dessewffy, 1989*) A modern

gazdasági vállalkozások mai stratégiájának kialakulását mintegy 60 évre teszik, mely több lépcsőben valósult meg (Bosnyák, 1988). Célszerű ezt a fejlődési folyamatot röviden végigtekintenünk, mert ennek alapján dönthetünk, hogy a hazai gyakorlatban új feladatként jelentkező iskolai stratégiának végig kell-e járnia ezt a fejlődési folyamatot, vagy kihagyhatók bizonyos lépcsőfokok.

Első lépcső: a tanév megtervezése. Vállalati szinten ez tulajdonképp nem más, mint a bevételek és kiadások – általában egy évre szóló – előrejelzése. Ennek a szintnek az alapproblémája, hogy a hosszabb távon jelentkező hasznot könnyen figyelmen kívül hagyja. Az iskolában ennek megfelelője az éves iskolai munkaterv, valamint a tanmenet-készítés, mely egy-egy év tanítási „stratégiáját” határozza meg. A rövid távú haszon tipikus megjelenéseként értékelhetjük, mikor mereven ragaszkodunk a tanmenethez, figyelmen kívül hagyva a megértés, a tudás mélységét.

Második lépcső: a képzési ciklus tervezése. Közgazdasági alapja az értékesítés több évre szóló előrejelzése, olyan helyzetben, amikor a verseny viszonylag alacsony fokú. A hosszú távú tervezés sokszor történeti idősorok, trendek előrevetítésén alapul, azon a veszélyes feltételezésen, hogy a jövő a múlt egyszerű folytatása. Az iskoláknál ez a veszély fokozottan fennáll, hiszen természeténél fogva konzervatív, a hagyományokhoz ragaszkodó szervezetről van szó. Az elmúlt évtizedek, de különösen az utóbbi pár év iskolatörténeti számtalan példát kínálnak arra, hogy ez a szint nem veszélytelen az iskola számára.

Harmadik lépcső: kiemelt oktatási irányok megjelenése. A 60-as években a gazdasági növekedés lelassulásával a piaci verseny megélné vált. Ezért a vállalatvezetés figyelmét a termelésről a marketing felé fordította. Ennek eredménye az üzletágak, a tevékenységi körök elkülönítése és az erre épülő stratégiai tervezés. Az üzletági stratégiai tervezés veszélye egyrészt az, hogy a túlzott autonómia esetén a közös erőforrásokat nem sikerül kihasználni, másrészt az elkülönült résztervek nem feltétlenül szolgálják a vállalat mint egész fejlődését. Az iskoláknál tipikus példája ennek a tagozatok megjelenése, illetve a tagozatos iskolák története. A jól megválasztott tagozat a piacon előnyöket jelenthet, ugyanakkor sok esetben az iskola mint egész nem profitál a tagozat nyújtotta előnyökből.

Negyedik lépcső: az iskola mint egységes szervezet. A gazdaságban az üzletági tervezés hibái viszonylag hamar jelentkeztek, így szükségszerűen jött az újabb szint, az összvállalati stratégiára való törekvés. Fontos az egységes stratégiai irányok megtalálása, a hosszú távú gondolkodásmód kialakulása/kialakítása. (A vezetők hajlamosak a napi operatív teendőkben elveszni, átfogó kérdésekre nem marad idejük.) Veszélyforrások itt is vannak. Ilyen például az elidegenedés, mikor a „szellemi elit”, a „bölcsek” elkülönülnek a „dolgozóktól”, vagy a nagyfokú szabályozás, a szigorú bürokrácia kialakulása és az ezzel együttjáró formális vezetés túlhangsúlyozása. Iskolai példákat, a veszélyek meglétével együtt, azt hiszem, mindenki tud mondani.

Az összvállalati stratégiai tervezés problémáinak elemzése vezetett el napjaink stratégiájához, az 5. és 6. lépcsőhöz.

Ötödik lépcső: integrált iskolai stratégiai vezetés. Itt a hangsúly a teljes körű és összetett vezetői tevékenységen van, a stratégiai és az operatív vezetés egyidejűségének a megvalósítása a fontos. Ennek eredményeként új vezetői kultúra alakul ki. A nálunk is

megjelent különböző vezetőképző intézetek, tanfolyamok általában erre a fokozatra készítenek fel.

Hatodik lépcső: iskolai stratégiai gondolkodás. *Kenichi Ohmae* japán közgazdász megfogalmazása szerint a vállalat nem más, mint emberek közössége. Az egyénnek, amikor belép a vállalathoz, akkor céljai vannak, összhangban a neveltetése során megszerzett kultúrájával. A vállalatnak nyitottnak kell lennie erre az egyéni stratégiára is (*Ohmae*, 1982). Más megközelítésben az emberi tőke, képesség, tudás és szervezet egymásra támlása biztosítja a színvonalas vállalati kultúrát, a versenyképes stratégiát és a hatékony működést (*Hajnal*, 1986).

Az alfejezet elején feltettük a kérdést: iskoláinknak végig kell-e járni a stratégiai fejlődés útját, vagy lerövidíthető ez a folyamat?

Úgy véljük – kutatásunk ezt alá is támasztja –, hogy az első három lépcsőfokot kiiktathatjuk, iskoláink többsége valahol a 4. lépcsőfoknál tart. Az iskolavezetőségek, az iskolaigazgatók többsége ma már általában az iskola mint intézmény egészében gondolkodik. Ugyanakkor érzékelhető, hogy az igazgatók jelentős része elveszik a napi operatív teendőkből, kevés idejük marad az iskola távlati céljainak a meghatározására, az arculat formálására. Ezzel párhuzamosan érzékelhető az „elidegenedésként” jellemzett jelenség megléte is, akár a tantestületek rétegződésére, akár a tanár-diák kapcsolatban bekövetkezett negatív tendenciákra gondolunk.

Ebből adódóan célszerűnek tűnik az 5. és 6. lépcső megcélzása. A NAT implementációjával összefüggésben az önkormányzati és az iskolai vezetők (igazgatók) felkészítéskor alkalom lenne az integrált iskolai vezetőre jellemző képességek és tulajdonságok kialakítására és fejlesztésére is hangsúlyt helyezni. Véleményünk szerint az önkormányzati iskolák többségénél jelenleg ennek a szintnek az elérése az időszerű. Ehhez a vezetőképző intézetek tapasztalatai és módszerei is felhasználhatók lennének. A 6. szint általános elterjedéséhez – úgy tűnik –, hosszabb időre van szükség, bár az alapítványi/alternatív iskolák egy része már jelzi, hogy a jövő útja a közoktatási intézmények esetében is ez lehet/lesz.

Az iskolák és az önkormányzatok

Témánk szempontjából elengedhetetlen, hogy az alcímben jelzett kérdéstről is szóljunk, hiszen közoktatási intézményeink döntő többsége önkormányzati fenntartású. Ebből adódik, hogy a stratégiai tervezés alapfeltételeként megfogalmazott szervezeti autonómiát elsősorban az önkormányzatok korlátozhatják. *Ritó László* 1996-ban megjelent tanulmányában az iskolai szuverenitás lehetőségét a jelenlegi helyzetben egyértelműen tagadja: „Példák sora igazolja, hogy a helyi hatalom kritikus helyzetekben gátlások nélkül és korlátlanul érvényesíti akaratát. Az ellenőrzés nélküli önkormányzatiságot csak keskeny árok választja el az öntörvényűségtől. [...] Nem minden esetben lesz országos ügy és kapzsiság nyilvánosság, így az eltorzult helyi értékrend akadály nélkül kifejtetheti káros hatását.” (*Ritó*, 1996)

Természetesen izgalmas kérdés, hogy a fenntartó önkormányzatok stratégiaileg gondolkodnak-e, hiszen egy-egy város (település) közoktatási rendszere, iskolahálózata is felfogható szervezetként, ahol akár az összvállalati stratégiai tervezésnek, akár az integrált stratégiai vezetésnek érvényesülnie kellene. A helyi közoktatáspolitikai koncepciónak a funkciója épp a stratégia kialakítása lenne. Ehhez az egyes iskolai stratégiák szervesen illeszkedhetnének, míg az operatív teendők elvégzésére hivatottak a közoktatási irodák. Ebben a felfogásban egyaránt érvényesülhetnek az egyéni elképzelések és a közösségi érdekek.

Sajátos példát mutatnak erre az egyházi iskolák, melyek szükségszerűen rendelkeznek valamilyen központi stratégiával (az adott egyház, szerzetes rend nevelési koncepciója, központi iránymutatás stb.), de ezen belül minden egyes iskolának a helyi körülmények között kell kialakítania saját arculatát, gyakorlatát.

Az alapítványi iskoláknál egyértelmű a stratégiai gondolkodás megléte, hiszen csak így tudnak versenyképesek lenni a közoktatási piacon.

Visszatérve az önkormányzati iskolákhoz, kutatásunk egyik feladata annak feltárása, miképp tudnak az egyes városi iskolák, intézmények önálló stratégiát kialakítani, milyen korlátai vannak ennek. Másik oldalról a kérdés az, lehetséges-e központi stratégia (oktatáspolitikai koncepció) kialakítása oly módon, hogy ebben az egyes részlegek (iskolák) stratégiája, „kreativitása” is érvényesüljön.

Előre látható egy korlátozó tényező: a gazdasági önállóság-függőség. Korábban már jeleztem, hogy erre a kérdésre vissza kívánok térni. Ebben a tanulmányban csak elméleti szinten tárgyalható a probléma. Kétségtelen, hogy jelenleg az iskolák önállóságát, autonómiáját a fenntartók a gazdálkodás területén általában korlátozzák, legalább is az iskolák ezt így élik meg. Itt nemcsak a különböző GAMESZ-okra gondolunk, hanem ezen túlmenően is tény, hogy az önálló gazdálkodást folytató iskolák is erős költségvetési szabályokkal megkötöttek. A jogszabályokon túl az adott év költségvetési kereteit a fenntartó önkormányzatokon keresztül kapják az iskolák. Az utóbbi időben számtalan megszorító intézkedést kellett az iskoláknak elszenvedniük. A települési stratégiai gondolkodás hiánya, a központ elidegenedése miatt ezek jogossága vagy jogtalansága, haszna vagy öncélúsága az érintettek előtt rejtve maradt, ezért csak a felháborodás, a kiszolgáltatottság érzése maradt az egyes iskolaigazgatók számára.

A kérdést az bonyolítja, hogy a közoktatás modernizálását, az iskolarendszer átalakítását most kell megvalósítani, amikor a gazdasági körülmények kedvezőtlenek ehhez.

Jelenleg egy adott iskola költségeinek (üzemeltetés, bérek stb.) jelentős részét tényként kell elfogadni (Komlóssy, 1995). A kérdés az, hogy ezekhez milyen szakmai-pedagógiai programot kell/lehet kapcsolni, ez milyen tanulólétszám mellett működtethető hatékonyan, tehát gazdaságosan. Itt lép be a stratégiai tervezés. A jól végiggondolt, tényleges szükségleteket kielégítő, a megfelelő igazodási pontokat megtaláló stratégia biztosíthatja a romló körülmények között is az iskola hatékony és gazdaságos működését. Ennek érvényesülését segítheti, ha az adott város (település) rendelkezik hosszú távú közoktatási stratégiával. Az intézményvezetés feladata épp az, hogy az adott körülmények között tudjon olyan stratégiát kidolgozni, mely biztosíthatja az iskola hosszú távú

Komlóssy Ákos

eredményes működését, és ehhez találja meg, biztosítsa a gazdasági feltételrendszert, költségvetési és pályázati pénzekből.

A stratégia kidolgozásakor azonban célszerű észben tartanunk *Dessewffy* gondolatait: „Ha a vállalat jó stratégiát választ és követ, egy nagy értékű vállalati kultúra keretében, a többi már magától jön. [...] Ezért ne fokozzuk le se az egyént, se a közösségeket valamilyen primitív és szerencsére magában sosevolt gazdasági tényezőre. Higgyük el, ennél többek, tehát mások vagyunk. [...] Mert igaz ugyan, hogy a talpunkon állunk, a lábunkon járunk, de a fejünkkel gondolkodunk és e szerint megyünk.” (*Dessewffy*, 1989)

Irodalom

Az 1993. évi LXXIX. sz. tc. Módosította: az 1994. évi CIV. sz. tc., az 1995. évi LXXXV. sz. tc. és az 1996. évi LXII. sz. tc. Kódexpress, 1996. 31.

Bosnyák Gyula (1988): *A stratégiai gondolkodás fejlődése*. Kézirat, Budapest.

Dessewffy Olivér (1989): *Vállalati stratégia – szervezeti kultúra*. Szaksz. Föv. Művelődési Háza, Budapest.

Hajnal Albert (1986): *Az emberi tőke egyénben, szervezetben*. OT Tervgazdasági Intézet, Budapest.

Halász Gábor (1991): Mit vár a társadalom az iskolától? *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 3–12.

Hax, A. C. és Majluf, N. S. (1984): *Strategic Management: An Integrative perspective*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.

Komlóssy Ildikó (1995): *Az oktatásfinanszírozás hazai rendszerének problémái* (Csődbe mennek-e az iskolák?) Kézirat, JPTE Közgazdaságtudományi Kar, Pécs.

Liskó Ilona (1996): Iskolaszervezet és településszerkezet. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 54–64.

Mészáros István (1993): *Múltba gyökerezett jövő – iskoláink 2000-ben?* Pedagógiai Nyári Egyetem, 30. Szeged, 14–39.

Ohmae, K. (1982): *The Mind of the Strategist*. McGraw Hill Inc., New York.

Az iskolai stratégiáról

ABSTRACT

ÁKOS KOMLÓSSY: ON SCHOOL STRATEGI

The author argues that schools should develop their own strategies, especially in the presently changing environment of public education. Strategic planning evolved in the practice of economic organizations over the last decades. However, as schools are becoming more like economic units and as financial and budgetary threats emerge, it is important for both educational researchers and school principals to consider the application of the achievements of economics. The development of strategical thinking and planning is presented, followed by the discussion of the present situation to reveal the conditions for implementing such activities. The survey points out that schools should cooperate with municipal governments in developing their strategic plans.

Magyar Pedagógia, **97**. Number 2. 127–135. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: Komlóssy Ákos, József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék, H-6722, Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

**AZ EGYETEMI TANÁRKÉPZÉS DILEMMÁI AZ
1930-AS ÉVEKBEN***
(a tudományos képzés és szakképzés kérdései az
1936-os felsőoktatási kongresszuson)

Ágoston György

A tanárképzés kérdései előtérbe kerülésének okai

Az egyetemi képzés és a tanárképzés kérdései – a középiskolai tanárok képesítését szabályozó 1924. évi törvény megszületése ellenére – a harmincas években ismét az érdeklődés előtérbe kerültek. A fokozott érdeklődést jelzi, hogy a hazai felsőoktatás helyzetét, problémáit, fejlesztési lehetőségeit megvitató 1936. évi országos felsőoktatási kongresszuson e kérdéskörben különböző álláspontok körvonalozódtak, eltérő koncepciók fogalmazódtak meg.

A bölcsészettudományi szakosztály (beleértve a tanárképzéssel foglalkozó természettudományi kart is) rövid elnöki megnyitóját *Kornis Gyula* tartotta. A szakosztály tárgyalásainak „fő kérdésül” az egyetemek bölcsészeti karainak és a tanárképzésnek, vagyis az egyetemi képzésnek és a szakképzésnek a viszonyát jelölte meg. Úgy látta, hogy ez a kérdés azonos az egyetemek bölcsészeti karai és a „melléjük” működő tanárképző intézetek viszonyának a kérdésével. Miután e viszony történetét fölvezette, elnöki megnyitóját így fejezte be: „Azonban mindenki érzi, hogy jóllehet az egyetemek bölcsészeti kara és a tanárképző intézetek között a jelenlegi szervezet keretében is már *perszonális unió* van, mert a tanárképző intézet igazgatósága túlnyomóan a bölcsészeti karok tanáraiból áll mégis szorosabb kapcsolat, *reális unió* szüksége forog fenn a két intézmény között. Ennek megvitatása elsősorban szakosztályi feladatunk.”¹

Egyáltalán nem tekinthető véletlennek, hogy a bölcsészettudományi szakosztály vitáiban az egyetemi képzés és a szakképzés (tanárképzés) viszonya még mindig ennyire előtérbe került. Kevésbé volt ez már problematikus a jogászképzésben és még kevésbé természetesen az orvosképzésben és a műszaki képzésben. A bölcsészkarok konzerválták leginkább a korlátozatlan tanszabadság és egyetemi autonómia elvét, a minden gyakorlati szempontot, a szakképzést mint egyetemi feladatot elutasító régi egyetemi eszményt,

* A tanulmány az 1936. évi Felsőoktatási Kongresszus munkálatai című OTKA kutatás keretében készült.

¹ Magyar felsőoktatás. Az 1936. évi december hó 10-től december hó 16-ig tartott országos felsőoktatási kongresszus munkálatai. III. kötet. Szerkesztette: *Mártonfy Károly*. Budapest, 1937. 10. o.

amelyet a német újhumanistáknak a XVIII. század végén és a XIX. század elején megalakított egyetemi eszménye ihletett, és amely először a Humboldt alapította (1810) Berlini Egyetemen testesült meg. Ez az egyetemi eszmény tette a bölcsészettudományi (filozófiai) kart, amely a középkori egyetemen a facultus artium formájában csak mint a teológiai, jogi és orvosi kar szerény előfoka létezett, az egyetem központjává, ahol a „tiszta tudományt” művelik, és ahol semmiféle gyakorlati, szakképzési szempont, semmilyen tantervi, módszertani előírás nem korlátozhatja a tiszta tudomány művelésének szabadságát (Ladányi, 1969. 39. o.).

Az egyetemi professzor nem „oktató”, az egyetemi hallgató sem „tanuló”. Ez utóbbi szabad érdeklődésétől vezetve maga is tanulmányozó, kutató, akit ebben a maga választotta professzor segíti. E szabad tanulmányozási folyamatban mellékes az előadás és az előadások látogatása, a vizsgák is csak zavarják, megakasztják a tanulmányozásban, a kutatásban való elmélyedést. Ezt a közbülső vizsgákkal meg nem zavart tanulmányozást, kutatást, ha eredményes, az egyetem a doktorátussal ismeri el; ily módon ez csak a további kutatásra való alkalmasság bizonyítéka, de nem szakképesítés egy gyakorlati életpályára, mint amilyen a középiskolai tanári pálya is, bármennyire fontos is a középiskolai tanár tudományos felkészültsége szaktárgyaiból. Az újhumanista egyetemi eszményt vallók szerint az életpályára felkészítő szakképzésben a hangsúly a kész, az életpályá gyakorlásához szükséges ismeretek elsajátításán és azok alkalmazási készségeinek a kialakításán van; ily módon a szakképzés nem való az egyetemre: az egyetem az új igazságok szabad keresésének, kutatásának senki és semmi által nem befolyásolható, nem korlátozható intézménye (Schneller, 1900. 141. o.).

Németh Gyula professzor (Budapest, Bölcsészkar) A bölcsészkar oktatás és a középiskolai tanárképzés reformja című – mint látni fogjuk, nagyon ellentmondásos – bevezető előadásában a bölcsészkar oktatás jellegéről teljesen a fenti eszmény szellemében fogant megnyilatkozásokat találhatunk. „A bölcsészeti oktatásnak – mondja – egészen különleges jellege van. Itt tanítják a tudományokat – és lehetőleg minden alapvető tudományozatot – minden gyakorlati szemponttól mentesen, s az a szellem, melyet ezáltal a bölcsészeti kar képvisel, lényege és kiinduló pontja minden igazi tudományos kutatásnak. Itt feltétlenül meg kell őrizni a tanítás és tanulás szabadságát, itt a beiskolázás és korlátozás a szellem sorvadásával jár.” Németh professzor a bölcsészkar oktatás „legsúlyosabb problémájának” azt tartja, hogy a bölcsészkar hallgatóság nagyon kevés kivétellel a tanári pályára készül, tanári diplomát akar szerezni, és ez a körülmény „a kötöttebb formák felé való közeledést jelent”, ami az igazi egyetemi eszményt, a teljes tanítási és tanulási szabadságot nem engedi érvényesülni. Németh szerint a bölcsészkar hallgatóság „tudományosan dolgozó kisebbsége sokkal nagyobb értéket képvisel a diplomáért dolgozó többségnél”, és érdekükben ő „feltétlenül ragaszkodik a tanulási szabadsághoz”. Felidézi Pauler Ákosnak, a filozófia volt professzorának „legélesebb tiltakozását” még az ellen a bölcsészkar intézkedés ellen is, amely szerint minden hallgató köteles heti egy órai szemináriumi gyakorlaton részt venni, mert veszélyeztetve látta vele „a tanuló szabad fejlődésének lehetőségét, közeledést látott benne a kötött programú és kötött módszerű beiskolázás felé”.²

² Magyar felsőoktatás...i. m. 13–14. o.

Németh professzor tehát nagyon világosan értésünkre adja, a bölcsészkarnek „súlyos problémát” okoz, hogy hallgatóinak nagy többsége tanári diplomát akar szerezni, hogy tanárképzéssel kell foglalkoznia. Szavaiból az érezhető, hogy a bölcsészkar a legszűkebben elhárítaná magától ezt a szakképzési feladatot.

Még nyíltabban beszél erről a kérdéstről *Entz Géza* professzor. Ő egyértelműen elutasítja a tanárképzést, mint egyetemi feladatot. Ragaszkodik az egyetem „eredeti rendeltetéséhez”, amely szerinte kizárólag a tudományos kutatás és a tudósképzés. „Szerény nézetem szerint – olvassuk írásban beküldött hozzászólásában – a tudósképzés maradjon továbbra is a tudományos kutatással együtt az egyetem, illetve esetünkben a bölcsészeti kar legsúlyosabb feladata, amelyet mint legmagasabb tudományos aeropagust semmiféle más, tehát tanárképzői célnak sem szabad feláldoznunk.” A tudósképzés és a tanárképzés – jelenti ki – „két össze nem egyeztethető feladat.”

Nem arról van szó, hogy *Entz* professzor lebecsülné a tanárképzést, de azt tartaná célszerűnek, ha a tanárnak készülő, gondosan kiválogatott hallgatók képzése a tanárképzés szempontjait érvényesítő külön intézményekben, tanárképző kollégiumokban történne. Úgy látja, ilyen intézmény „lebegett *Eötvös Lóránd* és társai szemei előtt”, amikor javasolták az Eötvös Kollégiumnak, mint olyan tanárképző intézetnek a felállítását, amelynek „növédekai a középiskolai oktatás legmagasabb igényeit is ki tudják elégíteni”. Sajnálatlaltal állapítja meg azonban, hogy az 1895-ben ténylegesen létrejött kollégium a vidéki egyetemek hasonló rendeltetéssel alapított kollégiumaival együtt eltért eredeti hivatásától, és „középiskolai tanárképző intézetből tudósnevelő kollégium” lett, amit „fájdalmas csapásnak” minősít a tanárképzésre nézve. „Vajon mi szükségesebb – kérdezi –, az egyetemek mellett még egy tudósképző intézmény vagy pedig a nem lévő, de eredetileg annak indított középiskolai tanárképző kollégium?” A Eötvös Kollégiumnak szerinte nem tudósokat kellene – az egyetemmel versenyezve – nevelnie, hanem arra kellene törekednie, hogy „a tanárképzésnek azt a nehéz, de magasztos feladatát végeztesse, amelyet az egyetemek egész más irányú célkitűzéseik következtében jól elvégezni nem tudnak”.³

A szakképzést és így a tanárképzést is elutasító egyetemi (bölcsészkar) szellem arra a felismerésre vezette az oktatáspolitikusokat, még azokat is, akik nem vonták kétségbe az egyetem jogát az autonómiára és tanszabadságra, hogy a tanárképzést nem lehet a teljes tanítási és tanulási szabadság elve alapján megvalósítani; a tanárképzésben mindenképpen érvényesíteni kell az elméleti és gyakorlati felkészültségnek azokat az igényeit, amelyek a középiskolai tanári pálya eredményes gyakorlásához elengedhetetlenek, és hogy az államnak joga is van meggyőződni arról, hogy a tanárjelölt rendelkezik-e ezzel a felkészültséggel. Ennek következtében a tanárjelölteknek tanulmányaik során bizonyos előírásoknak, kötelező követelményeknek szükséges eleget tenniük, és ez kétségkívül a tanszabadság elvének bizonyos korlátozásával, tanárvizsgák beiktatásával jár együtt. Ha az egyetem e szakképzési szempontok érvényesítésétől, mint tőle idegen feladattól elzárkózik, az egyetemi képzést kiegészítő, arra befolyást gyakorló olyan intézményeket szükséges létrehozni, amelyek a szakképzési szempontok érvényesítéséről gondoskodnak (*Kármán*, 1875. 622–626. o.).

³ Magyar felsőoktatás...i. m. 54. o.

Kornis Gyula megnyitójában – mint említettük is – felvázolta az egyetem és a tanárképzés viszonyának történetét. Ezt némileg kiegészítve* ismertetjük, mert az 1936-os tanácskozás vitái is csak így válhatnak igazán érthetővé.

Az egyetemi oktatás és a tanárképzés viszonyának történeti alakulása

Magyarországon a jezsuita rend feloszlása után a kormányzat 1773-ban az újjászervezett nagyszombati egyetemre bízta a tanárképzést, és a tanári pályára való felkészítés céljából megalapítja a Collegium repetentium elnevezésű tanárképzőt, amelyet az 1777-ben kiadott Ratio Educationis is elrendelt, és részletesebben szabályozott. Meggyökeresedni azonban nem tudott ez az intézmény, többek között azért sem, mert – mint *Kornis* írja – a valóságban mind a katolikus, mind a protestáns iskolákban többnyire papi képzettségű tanárok tanítottak, akik a tanári hivatásra felkészítő külön tanulmányokat nem folytattak. Ennek következménye, hogy az 1806. évi második Ratio már nem tesz említést külön tanárképző intézményről, ami ellen viszont *Ürményi József*, a nagy magyar oktatáspolitikus és az 1825–27. évi országgyűlés tanügyi bizottsága is tiltakozik, szorgalmazva a tanárképző tanfolyamok kiépítését.

Eötvös József 1848-ban is, második minisztersége idején is – mint törvényjavaslatából kitűnik – állhatatos híve volt az egyetemi tanszabadságnak, mégis – belátván, hogy a tanszabadság elvén nyugvó egyetemi képzés önmagában nem képes és nem is akar a tanárképzés szükségleteinek eleget tenni – 1870-ben a pesti bölcsészkar mellett „gimnáziumi” és a műegyetem mellett „reáltanodai” tanárképezdét (később tanárképző intézet) állít fel, amelyek szabályzata egyrészt már előírásokat tartalmaz arra vonatkozóan, hogy a tanárjelölteknek szaktárgyaiknak megfelelően milyen tárgykörökből kell előadásokat hallgatniuk az egyetemen, előírja pedagógia két féléven át történő hallgatását, másrészt az egyetemi előadásokon kívül saját hatáskörben írásbeli és szóbeli gyakorlatokra kötelezi tagjait (heti 4–8 órában). Az utóbbiakban a tanárjelöltek „a középtanodai lecke alakjában” adják elő írásbeli értekezéseiket és a középiskolai tananyagra való tekintettel választják meg a tárgyalandó témákat. Egyébként a szabályzat ezeket a gyakorlatokat „kutató, búvárkodó” jellegűeknek jelöli meg, és minthogy az egyetemek tanárai vezették őket, ténylegesen inkább tudományos szemináriumokká váltak, mint a középiskolai munkába bevezető foglalkozásokká. Az 1870-es tanárképezdei szabályzat „a szaktárgyi szakosztályok” mellett szól „a nevelési és oktatástani szakosztályról” is, amelynek feladata az egyetemi tanulmányaikat már befejezett tanárjelöltek gyakorló tanításának (próbaév) irányítása „a budapesti középtanodákban az illető osztálybeli tanár felügyelete alatt”.

Az 1872-ben alapított kolozsvári egyetem bölcsészkarja és természettudományi kara mellett is létesül „a középtanodai tanárjelöltek számára állami tanárképezde (*Kékes Szabó*, 1994. 81–93. o.). 1872-ben állítják fel a tanárjelöltek tervszerű gyakorlati peda-

* Felhasználjuk magának *Kornisnak* Magyarország közoktatásügye a világháború óta című művében (1927) található részletesebb tájékoztatását a magyar középiskolai tanárképzés történetéről, továbbá *Schneller Istvánnak* az egyetem és a tanárképző intézetek meg a tanárvizsgáló bizottságok viszonyát behatóan tárgyaló tanulmányait (Pedagógiai dolgozatok. Harmadik kötet, 1910) és más forrásokat, dokumentumokat.

gógiai kiképzésének irányítására *Kármán Mór* elgondolásai szerint a budapesti gyakorló gimnáziumot (*Felkai*, 1983. 263–279. o.).

1873-ban *Trefort* miniszter a két pesti tanárképezdét egyesíti, és új tanárképezdei szabályzatot ad ki, amelynek az a fő intenciója, hogy az egyetemi tanárképzésben erőteljesebben kell érvényesülnie „a középiskolai oktatás szükségletének”. Ez egyben azt jelenti, hogy a tanárképző intézet jelentősége és önállósága megnő; igényt tart arra, hogy saját önálló „tanterve” szerint irányítsa a tanárjelöltek tanulmányait. A tanárképző fél-évenként megjelöli a tudományegyetemnek vagy a műegyetemnek a tanrendjéből azokat az előadásokat, amelyek az általa készített tanterv követelményeinek megfelelnek, és ezek hallgatására kötelezi is tagjait. A tanterv előírta ama előadásokat és gyakorlatokat pedig, amelyek az egyetemi tanrendben nem szerepelnek, a tanárképzőben kell meghirdetni és megtartani. Kötelezővé válik első éven a filozófia, a logika, másodéven a pszichológia és az etika, harmadéven az általános pedagógia és a didaktika tárgyak hallgatása. A szabályzat szerint a tanárképző tantervét tanári testülete állapítja meg, és a miniszter hagyja jóvá, tehát az egyetemi karoknak, mint olyanoknak nincs beleszólásuk.

Érvényesülni látszik az Országos Közoktatási Tanácsban nagy tekintélyre szert tett és jegyzői tisztséget betöltő *Kármán* intenciója, akinek az a véleménye, hogy az egyetemi oktatás a tanárképzés feladatát nem tartja szem előtt, és ezért a tanárképzést illetően a tanárképző intézetnek egyrészt a bölcsészkarra olyan hatást kell kifejtenie, hogy „a philosophiai kar rendszeres tanfolyamait a tanárképzés szükségeinek megfelelően szervezze”, másrészt pedig, hogy a tanárképzőnek a gyakorlati tanárképzés feladatának a megoldására külön tantestülete legyen olyan kiváló középiskolai tanárokból, akik egyetemi magántanárok, és így közvetíteni tudnak a tudomány és az iskolai oktatás között.

A bölcsészkarok azonban a tanárképző intézetek önállóságra törekvését, a bölcsészkarok oktatásba való beavatkozását nem nézik jó szemmel, „tantervi előírásait” különböző okokra hivatkozva (tanszabadság, a tanerők csekély száma) nem tartják be, illetve a tanárképzőkben meghirdetett előadásokban és gyakorlatokban is csak tudományos, nem pedig tanárképzési szempontokra vannak tekintettel. A miniszter 1875-ben a Közoktatási Tanácshoz intézett leiratában kénytelen megállapítani, hogy a tanárképző intézetek „jelen szervezetökben a célnak még nem felelhetnek meg teljesen, s az általuk felmutatott eredmény – a kezdet nehézségeitől eltekintve is – sem a reájuk fordított költséggel, sem – még kevésbé – középtanodáink szükségletével nincs kellő arányban”. Tíz évvel később (1885) egy miniszteri jelentés mind a budapesti, mind a kolozsvári tanárképző intézetről még mindig hasonló módon nyilatkozik.

1878-ban a budapesti bölcsészkar ellentámadásba megy át, nagyon határozottan foglalt állást az ellen, hogy „a tanárképzés ügye elvileg a kar hivatási köréből kivétel, és egy egészen önálló intézetre, a tanárképezdére bízott, amelynek tanárai részben nem is a bölcsészeti kar, de nem is az egyetem köréhez tartoznak”. A kar úgy vélekedik, hogy „a tanárképzés kizárólag az egyetem tiszte”, és tanárképzési ügyekben kizárólag az egyes szakok egyetemi tanárai az illetékesek.⁴ Nem a tanárképző intézet megszüntetését, hanem a bölcsészkar hatáskörébe utalását, a bölcsészkar szerveként való működtetését kívánja.

⁴ A m.kir. egyetem bölcsészeti karának felterjesztése a középiskolai tanárképzés tárgyában. Magyar Tanügy, 1879. 104-107. o.

Kornis történeti áttekintésében a tanárképző addigi történetéről a következő találó összefoglalás olvasható: „A bölcsészkar mellett felállított tanárképző munkája nem sok sikert mutatott fel.”

1887-ben a tanárképzés szempontjainak az egyetemi oktatásban történő érvényesítése céljából bevezetik az egyetemi szemináriumokat. *Kornis* erről így beszél: „1887-ben az egyetemi szemináriumok eredetileg azért alakultak, hogy a tanárképzés feladatát vállalják.” Sorsuk lényegében ugyanaz lett, mint a korábbi tanárképző intézeti előadásoknak és gyakorlatoknak. „Csakhamar azonban kitűnt – mondja *Kornis* –, hogy a szemináriumok inkább a tudományos kutatásba, semmint a középiskolai sajtószertű hivatásba bevezető intézmények voltak.”

Az egyetem és a tanárképző viszonyának zűrzavarán 1899-ben kiadott új tanárképzői szabályzatával *Wlasics Gyula* miniszter igyekezett úrrá lenni. A szabályzat lényege ugyancsak a tanárképzés munkájának megosztása az egyetem bölcsészkarai (beleértve a kolozsvári természettudományi kart is) és a tanárképző intézeti előadások meg gyakorlatok között.

Az eddig elmondottakhoz azonban azt a lényeges tényállást kell hozzáfűznünk, hogy a tanárképző intézetbe való beiratkozás és a munkájában való részvétel nem volt kötelező a tanárnak készülő hallgatók számára. Még az 1883. évi középiskolai törvényünk, amely a középiskolai tanárképzésről is intézkedik, sem teszi kötelezővé a tanárképző intézeti tagságot; tanári oklevelet bárki pusztán az egyetemi előadások hallgatása alapján is szerezhethet. Ez a tény is jelzi egyrészt a bölcsészkarok averzióját a tanárképző intézettel szemben, másrészt magyarázza a tanárképző intézet labilis helyzetét.

Németh Gyula fent említett előadásában a bölcsészkar képzés helyzetét századunk elején a következőképpen jellemzi: „20–25 évvel ezelőtt, midőn mint diáknak alkalmam volt látni a bölcsészkar hallgatóság munkáját, arról győződtem meg, hogy ez a munka távolról sem olyan beható, mint amilyennek lennie kellene. Akkoriban jól elvégezhetette valaki a bölcsészkar tanfolyamot a nélkül, hogy Budapesten tartózkodott volna, s voltak a bölcsészeti karon gimnáziumi iskolatársaim, kik itt éltek ugyan, de éveken keresztül alig néztek az egyetem felé. 12 órából álló jeles kollokviumot az ügyesebb hallgató 4–5 napi munkával kényelmesen megszerzett, s ennek alapján tandíjmentességet is kapott.” A kar – belátván a helyzet tarthatatlanságát – bizottságot küldött ki, de a névsorolvasás eszközén kívül nem tudott hathatós rendszabályt kigondolni, és amikor *Németh Gyula* az Eötvös Kollégium mintájára szervezett gyakorlatokat javasolt a hallgatóság munkájának hathatósabbá tételére, javaslatát megütkezés fogadta.

Németh professzornak már ismertetett álláspontjából, tudniillik hogy a bölcsészkar oktatás „különleges jellegének”, tehát a tanítás és tanulás szabadságának” érvényesülését a minél kevesebb munkával tanári diplomát szerezni óhajtó többség teszi lehetlenné, arra kellene következtetni, hogy a tarthatatlan bölcsészkar tanulmányi helyzet csak a tanárjelöltekre vonatkozik, és hogy „a tudományosan dolgozó kisebbséget”, amelynek kedvéért a professzor a tanulási szabadsághoz „feltétlenül ragaszkodik”, a nem tanárjelöltek, a csak doktorátusra pályázó bölcsészek között kell keresnünk. Meglepetésünkre és önmagának ellentmondva azonban *Németh* a következőket kénytelen megállapítani: „Az a liberalizmus, amely most érvényben levő doktori szabályzatunkat megalkotta, bár-

milyen ideálisak voltak is intenciói, ma már határozottan látjuk, hogy sokat ártott. Úgy gondolta ez az irányzat, hogy a doktorandus tanuljon négy évig, fejlődjék szabadon – ha nem óhajtja, ne álljon semmi ellenőrzés alatt –, s azután a negyedik év végén tegye le a doktori vizsgát. Ebből azután a gyakorlatban nem az lett, hogy ezekből a szabadon fejlődő emberekből, kik a doktorátus előtt semmiféle vizsgát nem tettek, tömegével lettek volna a kiváló tudósok, hanem ellenkezőleg az, hogy akik a tudományos munka területén vitték valamire, rendszeren azok voltak, akik a tanári vizsgálatokat is letették, s viszont egész sereg hallgató, aki nem volt képes letenni a tanári vizsgálatokat, letette az egyes esetekben sokkal könnyebb doktori vizsgálatot...”⁵

Németh professzor tehát – kétségkívül önmagának ellentmondva – a nem korlátozott tanítási és tanulási szabadságot saját és mások tapasztalatai alapján olyan „ideális” eszmének kénytelen nyilvánítani, amely mind a bölcsészdoktorátusra, mind a tanári diplomára törekvő hallgatók körében „sokat ártott”, vagyis nem a tanulmányokban való elmélyedést, hanem hanyagságot, felületességet, színvonalatlanságot eredményezett, egészen addig, hogy „ezállapotok tarthatatlanokká” váltak.

E tarthatatlan állapotokon *Németh* professzor szerint is a tanulmányi kööttségeket képviselő, a bölcsészkar mellett működő intézmények: a tanárképző intézet és a tanárvizsgáló bizottság tudott változtatni. Erről így beszél: „A háború után változtak az állapotok. A karunk mellett működő Tanárvizsgáló Bizottság és Tanárképző Intézet élére új vezetőség került, mely élénken érezte ez állapotok tarthatatlanságát. E két intézmény – erősen újjászervezve – fokozott követelményekkel lépett fel, új intézkedéseket léptetett életbe, melyek főleg azt célozták, hogy hallgatóink dolgozzanak, s az egyetem székhelyén tartózkodjanak. Kétségtelen, hogy a háború utáni évtizedekben hallgatóságunk szorgalma, tanulmányi színvonala nagymértékben emelkedett is.”⁶

Mindezek után érthető, hogy a kultuskormányzat nem engedett a bölcsészkarokon az említett tapasztalatok ellenére is élő, a tanárképző intézetet zavaró tényezőnek tekintő nézeteknek, a teljes tanszabadság eszméjéhez fűződő illúzióknak, hanem az 1924. évi, a középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről szóló törvénycikkben megszilárdítja a tanárképző intézetek önálló jogállását (*Pukánszky*, 1989. 1045–1055. o.).

A törvénycikk értelmében az elméleti tanárképzés elsősorban a tudományegyetemek bölcsészeti karának feladata, de ezt a feladatát sem végezheti korlátlan tanszabadsággal, mert „a vallás- és közoktatásügyi miniszter felügyelete alatt tartozik gondoskodni arról, hogy a bölcsészhallgató négy évi egyetemi tanfolyamának tartama alatt szaktudományának minden ágazatával kellő sorrendben megismerkedhessék”. A bölcsészkar e munkáját egészíti ki a mellette, de önállóan működő középiskolai tanárképző intézet. A tanárképző intézet elnökét és a tanári testületéből alakított igazgatótanácsát meghatározott időtartamra közvetlenül a miniszter nevezi ki. A tanárképző intézet tanári testületét egyrészt azok az egyetemi nyilvános rendes és rendkívüli tanárok alkotják, akik az igazgatótanács megbízása alapján tanárképző intézeti előadások és gyakorlatok tartására vállalkoznak, másrészt az intézet igazgatótanácsának javaslatára a miniszter által a szükséghez képest meghívott egyetemi magántanárok, főiskolai és középiskolai tanárok (igazgatók).

⁵ Magyar felsőoktatás... i.m. 21. o.

⁶ Magyar felsőoktatás... i.m. 12. o.

Mint említettük, korábban tanári oklevelet bárki pusztán az egyetemi előadások hallgatása alapján is szerezhethet, a törvénycikk azonban most már a tanárképző intézeti tagságot és ezzel a tanárképző intézet által előírtak teljesítését a tanári oklevél megszerzésének kötelező feltételévé tette. Ezzel a tanárképző intézet szerepének, jelentőségének a tanárképzésben minden korábbi, a tanárképző intézetre vonatkozó törvénynél, rendeletnél, szabályzatnál nagyobb nyomatékot adott. A törvénycikk 4.§-a így hangzik: „Az 1883. évi XXX. t.c. 61.§-ának 2. pontja akként módosíttatik, hogy középiskolai tanárságra képesítést csak az nyerhet, aki igazolja, hogy szabályszerű egyetemi (műegyetemi) tanulmányai során a középiskolai tanárképző intézetnek négy éven át tagja volt, ezen idő alatt a vallás- és közoktatásügyi miniszter által a tanárképző intézet igazgatótanácsának meghallgatása után az egyes szakcsoportokra nézve kijelölt egyetemi (műegyetemi), úgyszintén tanárképző intézeti előadásokban és gyakorlatokban eredményesen részt vett.”

A tanárképző intézet tehát jogosítványt nyert, hogy minden tanárjelölt tanulmányait a tanárképzés szükségleteire való tekintettel határozottan irányítsa. A bölcsészkar természetesen továbbra is a tanszabadság elve alapján hirdette az előadásokat és a szemináriumokat, de azért ez korlátozott tanszabadság volt, mert, mint láttuk, a miniszter felügyelete alatt gondoskodnia kellett arról, hogy „a bölcsészhallgató négy évi egyetemi tanulmányai alatt szaktudományának minden ágazatával kellő sorrendben megismerkedhessék”. A tanárképző intézet meghatározta, hogy a karon meghirdetett előadásokból melyeket kell a tanárjelöltnek feltétlenül felvennie, és hogy félévenként mennyi kollokviumot kell letennie. Előírta a kötelezően hallgató pedagógiai és filozófiai tárgyakat is. Az egyetemi előadásokat kiegészítette saját előadásaival és gyakorlataival, amelyek elsősorban a középiskolában tanított tananyagra és annak tanítási módszertanára voltak tekintettel. A tanárképző intézeti előadásokat és gyakorlatokat a tanárjelölteknek külön tanárképző intézeti indexben kellett felvenniük.

Az 1924. évi törvénynek ugyancsak fordulatot jelentő intézkedése, hogy az addigi elég lazán kezelt és ugyancsak nem kötelező „próbaévet” minden tanárjelölt számára az egyetemi tanulmányokat követően pedagógiaileg rendszeresen irányított gyakorló évként kötelezővé és a tanári diploma megszerzésének előfeltételévé tette. Elrendelte a tanárképző intézetek közvetlen irányítása alá tartozó gyakorló iskolák felállítását a már 1872 óta működő budapestin kívül Debrecenben, Pécsen és Szegeden is.

A bölcsészkar képzés és a tanárképzés dilemmája nemcsak a bölcsészkar és a tanárképző intézet nehezen megállapodó viszonyában mutatkozott meg, hanem a bölcsészkar és a középiskolai tanárvizsgáló bizottság viszonyában is. A szakképzést magától elhárító német újhumanista egyetemi eszmény hatását abban is fellelhetjük, hogy a bölcsészkar csak az eredményes egyetemi tanulmányozás doktorátussal való elismerését tartotta magához méltónak, és elhárította magától a szakképzést, vagyis a tanárképzést vizsgálatát.

A tanári képesítés 1848 előtt lényegében az egyházak belső ügye volt, azokat (főképp papokat) alkalmazták iskoláikban, akiket a tanári munkára alkalmasnak tartottak. Az I. Ratio Educationistól kezdve a katolikus iskolák szerzetes tanárainak működéséhez is a tankerületi főigazgató jóváhagyása volt szükséges, a világi tanárok pedig versenyvizsgálat alapján nyertek alkalmazást, de véglegesítést csak abban az esetben, ha alkalmasságu-

kat bebizonyították. A protestánsok 1883-ig saját tanárvizsgáló bizottságokat működtettek. Az önkényuralom idején 1849-ben a kormányzat a reáliskolai, 1853-ban a gimnáziumi tanárok részére ideiglenes, majd 1856-ban „végleges” tanárvizsgálati szabályzatot adott ki. Ez először írja elő a tanári oklevél megszerzésének feltételéül a három éves egyetemi tanulmányt és a végleges alkalmazás előtt az úgynevezett próbaévet. Ezek a szabályzatok azonban az akkori politikai viszonyok következtében lényegében megvalósíthatatlanok maradtak. A magyar alkotmány helyreállítása után 1875-ben jelenik meg az első középiskolai tanárvizsgálati szabályzat, amely azonban szintén csak „a főigazgatóságok alatt álló intézetekben” volt kötelező. Ez ugyancsak három éves egyetemi tanulmányhoz, sikeres elő- és szakvizsgálathoz köti a tanári oklevelet. Az 1880-as szabályzat a miniszter által alapított „Országos Középtanodai Tanárvizsgáló Bizottság”-ról intézkedik, és most már négy éves tanulmányt meg egy évi gyakorlatot kíván meg, és először tagolja a tanárvizsgálatokat alap-, szak- és pedagógiai vizsgára. Az említett szabályzatok azonban nem bírtak törvényerővel, az általuk előírt követelmények teljesítése nem volt általánosan kötelező feltétele a középiskolai tanári alkalmazásnak. Mint említettük is, például a protestáns felekezetek saját tanárvizsgáló bizottságokat működtettek.

A követelményrendszerben mindaddig bizonytalan és nem egységes tanári képzés terén fordulatot az 1883. XXX. törvénycikk hozott, amely az állami tanárvizsgáló bizottság előtt sikerrel letett tanári vizsgákat a tanári alkalmazás kötelező feltételévé tette most már nemcsak az állami középiskolákban, hanem minden felekezeti és más iskolafenntartók által működtetett nyilvános iskolában is. A tanárvizsgáló bizottságokat a vallási és közoktatási miniszter „a magyar egyetemeken” szervezi, de mind az egyetemektől, mind a tanárképző intézetektől független intézményekként. A miniszter által kinevezett tagjai elsősorban a szaktárgyak egyetemi tanárai, de tagjai lehetnek „az illető tudományokkal szakszerűen foglalkozó” középiskolai tanárok, egyetemi magántanárok is. Az 1888-ban megjelent tanárvizsgálati szabályzat az intézménynek az egyetemtől való függetlenségét azzal is nyomatékosítja, hogy szervezését nem az „egyetemeken”, hanem „az egyetemek mellett” tervezi. Ez a függetlenség természetesen csak viszonylagos függetlenség, mint ahogy a tanárképző intézet függetlensége is az, hiszen a tanárvizsgáló bizottság igazgató tanácsának és a tanárképző intézet tantestületének túlnyomó többségét az egyetem tanárai alkotják.

Az 1883-as törvény előírásait részletező 1888-as tanárvizsgálati szabályzat véglegeseíti a tanárvizsgálat tagolását alapvizsgára (a IV. félévben), szakvizsgára (a VIII. félévben), pedagógiai vizsgára (a gyakorló év letöltése után). Az alapvizsgán a szaktárgyi követelményeken kívül minden tanárjelöltnek vizsgát kellett tennie magyar irodalom- és művelődéstörténetből. A pedagógiai vizsgák a pedagógiai felkészültségen kívül a filozófiai és filozófiatörténeti felkészültséget is számon kérték. A szabályzat a szakvizsgára bocsátás előfeltételéül szabta meg szakdolgozat készítését mindkét szaktárgyból, szemben az 1883-as törvény előtti szabályzattal, amely csak egyik tárgyból kívánt szakdolgozatot. A szakdolgozatnak „a szaktárgy valamely nagyobb körét kellett felölelnie általános szempontokból, és a jelöltnek a szakirodalomban való jártasságát, szakismereteinek színvonalát s felfogásának önállóságát” kellett tanúsítania. Minden vizsga zárthelyi írásbeli és szóbeli részből állt.

A tanszabadság elve ugyan az egyetemi oktatásnak továbbra is deklarált alapelve maradt, az országosan egységesen és tematikus részletességgel megállapított követelmények, minthogy a hallgatók nagy többsége tanárjelölt volt, természetesen befolyást gyakoroltak az egyetemi oktatásra, a szaktárgyakból meghirdetett előadások témáira, időbeli sorrendjére. Szigorúbb rendszerességet a szabályzat csak a kötelező nem szaktárgyi tárgyakat illetően érvényesített, amennyiben az első három félév lezártáig előírta a magyar irodalomnak és történetének a hallgatását, továbbá a pedagógiai vizsga letételéig a neveléstannak, az oktatástannak és ezek történetének, továbbá a filozófiai tárgyakból legalább a logika, a pszichológia és a filozófia történetének hallgatását. A tanárképző intézet – mint fentebb írtuk – kiegészítésül a tanári tevékenység gyakorlati szempontjait szem előtt tartó előadásokat és gyakorlatokat (az iskolai tananyag, tanítási módszertan) volt hivatva tartani, továbbá a gyakorló évet irányítani, de – mint ugyancsak említettük – egyrészt ebben az időben a tanárképző intézeti tagság nem volt kötelező a tanárjelöltek számára sem, másrészt az egyetemi tanárok tanárképző intézeti előadásai és gyakorlatai a tudományos képzést inkább szolgálták, mint a tanárképzést.

Az 1924. évi középiskolai törvény és az ennek alapján kiadott 1927. évi tanárvizsgálati szabályzat megerősítette, hogy „középiskolákban rendes tanároknak csak oly egyének alkalmazhatók, akik az 1924. évi XXVII. törvénycikkben előírt vizsgálat alapján tanári képesítést kaptak. A képesítést a magyar tudományegyetemek mellett felállított állami tanárvizsgáló bizottságok adják”. Hangsúlyozni szükséges, hogy nem az egyetemek, hanem az állami tanárvizsgáló bizottságok adják a tanári képesítést, amelyek „a magyar tudományegyetemek székhelyén működnek”. A törvénycikk XI. §-a szerint „a középiskolai tanárvizsgáló bizottság elnökét, alelnökét (illetve alelnökeit) és többi tagjait meghatározott időtartamra a vallás- és közoktatásügyi miniszter nevezi ki. Az alelnök (illetve alelnökök) és a többi tagok kinevezése az illető bizottságok elnökének javaslata alapján történik”.

Ez a szabályzat is három fokozatban írja elő a tanárképesítő vizsgákat. A IV. egyetemi és a vele párhuzamos tanárképző intézeti félév végén tehető le az alapvizsgálat, amely a korábbi szabályzatoknak megfelelően a szaktárgyi vizsgákon kívül minden nem magyar szakos tanárjelölttől magyar irodalomból és művelődéstörténetből is vizsgát követel. A sikeres alapvizsgálat letételétől számított újabb IV. egyetemi és tanárképző intézeti félév végén lehet jelentkezni szakvizsgálatra, amelynek előfeltétele a szakdolgozat mindkét tárgyból; a szakvizsgálat sikeres letételétől számítva pedig két gyakorló iskolai és tanárképző intézeti félév végén van a befejező pedagógiai vizsgálat, amely a filozófiai vizsgát is magában foglalja. A nem modern idegen nyelvű szakos tanárjelölteknek egy modern idegen nyelvből, a modern nyelvi szakosoknak és a történelem szakosoknak latin nyelvből, a latin szakosoknak pedig, ha egyben nem görög szakosok is, görög nyelvből is vizsgáznuk kell.

A vizsgaszabályzat mind az alapvizsgára, mind a szakvizsgára, mind pedig a pedagógiai vizsgára való jelentkezés feltételül olyan követelményeket támaszt, amelyek a klasszikus értelemben vett, a neohumanista egyetemi eszmény szerinti egyetemi tanítási és tanulási szabadságot korlátozzák a tanári pályára való felkészítés szempontjainak érvényesítése érdekében. Az alapvizsgára jelentkező „tartozik igazolni, hogy (a) saját

szakja valamennyi részlettárgyából minden félévben legalább egy-egy főkollégiumot, (b) magyar irodalomtörténetet és művelődéstörténetet, (c) az előírt filozófiai tárgyak közül (lélektan, logika, etika, a filozófia története) legalább hármat (lehetőleg lélektant, logikát, etikát) legalább egy-egy félévben hallgatott”. Több megkötést tartalmaz a szabályzat a mennyiség tan szakosok és a természettudományi szakosok tanulmányi kötelezettségeire vonatkozóan, pontosan előírja a kötelező laboratóriumi gyakorlatokat. Az alapvizsgára jelentkezéskor a tanárképző intézeti jelentkező könyvet is be kell mutatni annak bizonyítására, hogy „a folyamodó az első három félévben nemcsak rendesen látogatta a tanárképző intézeti kötelező előadásokat, hanem legalább szaktárgyainak egy-egy főkollégiumából eredményesen kollokvált is, illetőleg a gyakorlati irányú kollégiumokban tevékenyen részt vett”.

Az egyetem *mellett* működő és közvetlenül a miniszternek és nem az egyetemi hatóságoknak (kari tanács, egyetemi tanács) alárendelt tanárvizsgáló bizottság az ugyancsak az egyetem *mellé* szervezett és közvetlenül a minisztérium irányítása alá tartozó tanárképző intézet kétségkívül kifejezője annak az ellentmondásnak, amely a szakképzés feladatát, az elmélet, a tudományos kutatás eredményeinek gyakorlati alkalmazását magához még mindig méltatlannak tartó, magától elhárító vagy csak szavakban elismerő egyetemi szellem továbbélése és az egyetemnek a kor követelte szakképző funkciója között feszült.

A tanárképzés dilemmái a felsőoktatási kongresszuson

Az 1936. évi felsőoktatási kongresszus plenáris ülésén és szakosztályaiban elhangzott előadásokban, felszólalásokban – mint *Hóman Bálint* és *Kornis Gyula* előadásainak ismertetésében is láttuk – tudatosultak ugyan a modern társadalom és gazdaság igényei az egyetemmel szemben, mégis a bölcsészettudományi szakosztályban a kardinális vitatéma még mindig az egyetem funkciója, az egyetemi képzés és a szakképzés, az elmélet és a gyakorlat viszonya, a korlátolatlan tanszabadság és a szakképzés igényeihez alkalmazkodó kötöttebb képzési rend dilemmája volt.

A tanárképző intézet történetének áttekintésében szóltunk már arról, hogy a budapesti bölcsészkar a tanárképző intézetet kezdettől fogva munkájába illetéktelenül beavatkozó, zavaró tényezőnek tekintette, amely a tanári hivatásra való felkészítést szolgáló előírásaival, az egyetemi képzést, a hallgatók tanulmányait befolyásoló megkötöttségeivel sérti az egyetemi tanszabadságnak, a tudomány szabad művelésének, a hallgatók szabad tanulmányozásának az egyetemhez egyedül méltó elvét. A kar – mint láttuk – hevesen tiltakozott az ellen a *Kármán Mór* által erőteljesen képviselt álláspont ellen, hogy a tanárképző intézetnek a bölcsészkarra olyan hatást kell gyakorolnia, hogy „a filozófiai kar rendszeres tanfolyamait a tanárképzés szükségleteinek megfelelően szervezze”, és hogy a tanárképző intézetnek a gyakorlati tanárképzést végző külön (tehát nem egyetemi tanárokból álló) tantestülete legyen. Minthogy azonban már akkor nyilvánvaló volt, hogy a bölcsészkarnak – a budapestinek is, a kolozsvárinak is – a léte függ a tanárképzéstől, hiszen hallgatóságának túlnyomó többsége a tanári diploma megszerzéséért iratkozott oda, nyíltan nem utasíthatta el a tanárképzés feladatát, hanem a tanárképző intézet és a

tanárvizsgáló bizottság bekebelezésére törekedett. Kijelentette, sérelmezi, hogy „a tanárképzés ügye elvileg a kar hivatási köréből kivétel, a tanárképzésre bízott”, és úgy vélte, hogy „a tanárképzés kizárólag az egyetem tiszte”, tanárképzési ügyekben kizárólag az egyes szakok egyetemi tanárai illetékesek. Nem megszüntetni akarja a tanárképző intézetet, de saját hatáskörébe utalását, a bölcsészkar szerveként való működtetését kívánja.

A budapesti bölcsészkar álláspontja évtizedek alatt lényegében semmit sem változott. *Németh* professzor már sokszor idézett előadásában, amelyben kénytelen volt elismerni, hogy az egyetemi képzés anarchiájában, csődöt mondó, színvonaltalanságba süllyedő szabadosságában a bölcsészkar mellé rendelt tanárképző intézet és tanárvizsgáló bizottság teremtett követelményeivel némi rendet, ismerteti a budapesti bölcsészkar az 1936. évi kongresszust közvetlenül megelőző reformtervezetét, amely az 1878-as állásfoglaláshoz hasonlóan saját hatáskörébe akarja vonni a tanárképző intézetet. A reformtervezet szerint a miniszter csak a bölcsészkar jelölése alapján nevezheti ki a tanárképző intézet elnökét, elnökhelyetteseit és igazgató tanácsát öt évi időtartamra. Az elnökre a dékán tesz javaslatot a kari tanácsnak, az elnökhelyetteset és az igazgató tanács tagjait a dékán és a kar javaslatára kinevezett elnök együttesen javasolja ugyancsak a karnak, amely mindkét esetben egyszerű szótöbbséggel határoz. A kar professzoraiból ily módon kinevezett igazgatótanács tesz azután javaslatot a miniszternek további 2 igazgatótanács tag kinevezésére, akik „a kar nyilvános rendes tanárain kívül álló középiskolai szakférfitak”. A tanárképző intézet azonban nemcsak az elnök és az igazgatótanács kinevezésére történő döntő beleszólás révén válnék így a kar függvényévé, hanem tartalmi működését is teljes mértékben a kar határozná meg. A reformjavaslat így szól: „A tanárképző intézet elnöke és igazgatótanácsa az az állandó szerv, amellyel a kar a törvény szerint reá bízott tanárképzés ügyeit intézi; minden, a tanárképzésre vonatkozó ügyben a tanárképző intézet elnöke és igazgatótanácsa tesz a karnak előterjesztést. Ilyen előterjesztésekre minden félévben egy vagy két kari ülés állapítatik meg... Az előterjesztések között különösen szerepel a tanárképző intézet következő félévi programja, előadástervezete és előadóinak megbízása... Mindezekben a kérdésekben a tanárképző intézet elnökségének és igazgatótanácsának javaslatára a kar egyszerű szótöbbséggel határoz.”

Ha a bölcsészkar reformtervezete valóban azt a célt kívánta volna szolgálni, hogy a kar képzésében komolyan tekintettel legyen a tanárképzés igényeire, akkor ezt a reformtervezetet még üdvözölni is lehetne. A múlt több évtizedes tapasztalata azonban inkább arra enged következtetni, hogy a tanárképzés igényeinek érvényesítésére az egyetem mellé szervezett és attól – legalábbis in idea – független intézményeket – mint már többször is említettük – az egyetemi tanárok hangadó többsége az egyetemhez egyedül méltó szabad, tiszta tudományosság eszméjét sértő, zavaró tényezőknek tekintette, és ha már megszüntetni őket nem állt módjában, bekebelezésükkel hatálytalanítani, minimálisra csökkenteni, a gyakorló évre korlátozni szerette volna működésüket.

E hangadó többség képviselője *Eckhardt Sándor* budapesti professzor is, aki a tanárképző intézetnek a bölcsészeti kar hatáskörébe való áthelyezését szintén „nagy és helyes lépésnek” tartaná. De ő még külön intézkedést is javasol egy olyan esetleges veszély elhárítására, hogy a tanárképző intézet „a kart a tudományos képzés felől erősen a peda-

gógiai gyakorlati irányba sodorja”, mégpedig azt, hogy a tanárképző intézetben „egy külön szakosztály” létesüljön egy kiváló középiskolai tanárral az élen, aki a bölcsészeti tanulmányok „elvégzése utáni képzéssel, a mintagimnázium és a gyakorló év ügyeivel foglalkozik, s akinek hatáskörében meg lehetne valósítani mindazokat a kívánságokat, amelyek a középiskolai tanítás részéről jelentkeznek”. Ha jól meggondoljuk *Eckhardt* professzor javaslatát, akkor ez nem jelent egyebet, mint a tanárképzési szempontoknak teljes kiiktatását a bölcsészkar képzéséből. *Eckhardt* professzort azonban nemcsak a tanárképző intézet irritálja, hanem a tanárvizsgáló bizottság is, mint önálló intézmény. A tanárképző intézetnek a kar hatáskörébe helyezése szerinte csak „félmegoldás”, ha vele egyidőben a tanárvizsgáló bizottság is nem kerül a kar hatáskörébe. „A tanárvizsgáló bizottságnak a karhoz való áthelyezése nélkül – mondja – nem beszélhetünk igazi kari autonómiáról.”⁷

Hogy a tanárképző intézetnek és a tanárvizsgáló bizottságnak a bölcsészkar hatáskörébe utaló javaslatokat ténylegesen milyen szándékok motiválták, arra világos fényt derítenek egyes ellenvélemények, amelyek a javaslatokat bírálták. Nagyon határozott ellenvéleményt képviselt *Szabó Dezső* debreceni professzor. „... az a megjegyzésem – mondotta felszólalásában –, hogy a bölcsészeti kar és a tanárképző intézet együttműködése nem történhetik úgy, ahogy *Németh* professzor úr javasolta, mert az ő javaslatából nem tűnik ki, miért lesz jobb a tanárképzés, ha a tanárképző intézet elnökét a dékán előterjesztésére, igazgatótanácsának a karból való tagjait pedig a dékán és a tanárképző intézet elnökének előterjesztésére a kar ajánlja kinevezésre a vallás- és közoktatási miniszternek... Azon kívül nem tartom helyesnek azt sem, hogy az igazgatótanács a kar elé terjessze javaslatát, amely azután egyszerű szótöbbséggel dönt felettük, mert mi történik az esetben, ha az igazgatótanács komoly munkával kidolgoz egy tervezetet a tanárképzésre nézve, amit azonban a kar nem fogad el? Szerintem az ilyen leszavazás esetében le kell mondania az igazgatótanácsnak, és mivel nem lehet tudni, hogy ilyen eset hányszor fordul elő, a véletlenre volna bízva az egész tanárképzés, aminek pedig tervszerűen kell történnie, mert másképpen nem éri el célját.” *Szabó* professzor azután felfedi a budapesti javaslat mögött rejlő valódi szándékot. „Úgy látszik, a javaslat e részét az a törekvés vezette, hogy a kar megmutassa hatalmát a tanárképző intézetnek, ami azonban nem helyes álláspont, mert vagy elvállalja a kar a tanárképzést, és akkor viseli is érte a felelősséget, vagy nem vállalja el azt, és ebben az esetben engedni dolgozni a tanárképző intézetet. Az azonban, hogy a kar nem végzi a tanárképzést, de időnként és tetszése szerint kiválasztott esetekben mégis döntően avatkozik abba, nem logikus álláspont, amely csak zavarokat okozhat, de a tanárképzést a mostaninál jobbá nem teheti, úgyhogy az 1924: XXVII. tc.-nek a tanárképzésre vonatkozó rendelkezésétől való eltérés, véleményem szerint, nem látszik megokoltnak.”

Szabó professzor szókimondóan és világosan fogalmazza meg, hogy a bölcsészkarok célkitűzése és a tanárképzés feladata között ellentét áll fenn: a kar tudósokat akar nevelni, holott hallgatói tanári diploma megszerzésére törekszenek. A bölcsészkarok „nem tudták ezt az ellentétet megoldani”, mivel „mereven ragaszkodnak a tudósképzéshez”. Ez az oka – állítja –, hogy „a vallás- és közoktatásügyi miniszter a bölcsészeti karok mellett

⁷ Magyar felsőoktatás... i.m. 44-46. o.

tanárképző intézeteket állított fel abból a célból, hogy a bölcsészhallgatók egyetemi tanulmányuknak tartama alatt szaktudományuk minden ágazatával kellő sorrendben megismerkedhessenek”. Most még inkább érthető, miért nem ért egyet *Szabó* professzor a budapesti bölcsészkar a tanárképző intézet bekebelezésére irányuló javaslatával.

Szabó professzor szerint a bölcsészkaron egy másik – a tanárképzést és a tudósképzést egyaránt negatívan érintő – ellentét az, hogy „a tudósképzéshez mereven ragaszkodó karnak van egy bölcsészdoktori szabályzata, ami semmiféle, a tudósképzésre mutató tanulmányokat nem írt elő azon hallgatókra nézve, akik bölcsészdoktori szigorlatot akarnak tenni, hanem csupán azt követeli tőlük, hogy a karnak nyolc féléven át hallgatói legyenek, viszont a Középiskolai Tanárvizsgálati Szabályzat részletekbe menően is olyan követelményeket állít fel a tanárjelöltekkel szemben, amely nem a középiskolai tanároknak szükséges szakképzettséget akarják megadni, hanem a tudós kutatásokra akarják őket képesekké tenni”. Ennek az ellentétnek azután az a következménye, hogy a tanárjelöltek nem tanulják meg egyetemi tanulmányaik idején azt a tananyagot, amelyet a középiskolában majd tanítaniuk kell, a bölcsészeti doktorátus pedig – mint erre Németh professzor is kénytelen volt rámutatni – méltatlanná válik az egyetemhez, mert a tanárjelöltek az egyik szaktárgyukból megírt házi dolgozatukkal és a tanári vizsgára való felkészülésük egy töredékével megalégedő vizsgálatot megszerezhetik a doktorátust.⁸

Szabó professzorhoz csatlakozik az ugyancsak debreceni *Pap Károly* professzor, aki szerint az egyetem szakképző feladatát „az egyetemnek folyton ideális feladatát hirdető dogmatikusoknak is el kell ismerniük, ami az élet parancsszava, ami elől kitérni korunk változó viszonyai közt nem lehet”. Méltatja a tanárképző intézetet, mert az egyetem szakképző funkcióját éppen „a ma annyiaktól gáncsolt tanárképző igyekszik a legodaadóbb munkával megoldani”.⁹

A hozzászólók többsége elfogadja ugyan a fennálló helyzetet, a bölcsészkar mellett működő tanárképző intézet jogosultságát, de általában nem a tanárképzési szempontok jobb érvényesítése érdekében emelnek szót, fő gondjuk az egyetem megóvása a tanárképző intézet beavatkozásaitól. Tipikusnak mondható *Halasy-Nagy József* professzornak, akkor a pécsi, a későbbi években a szegedi tanárképző intézet elnökének megnyilatkozása. „Az eddigi tapasztalatok alapján – mondja – helyesnek és megtartandónak vélem a bölcsészeti kar és a tanárképző intézet elkülönítését, amelyek azonban együttes akaratlan kell, hogy szolgálják a tanárképzés ügyét. Bizonyos esetek tapasztalata alapján nagy gonddal ügyelnék arra, hogy kifejezésre jusson a jövőben is, hogy a képzés súlypontja az egyetemen van, és a tanárképző ezt csupán figyelemmel kíséri és ott, ahol kell, kiegészíti. Veszedelemes volna, mert a tanárképzés elmechanizálását és adminisztrációs ügyé váló lefokozását jelentené, ha a tanárképző szuverén irányítója akarna lenni a tanárjelölt képzésének, és őt az egyetemi szabadság levegőjéből ki akarná emelni. S még nagyobb veszedelem volna, ha egyetem munkájába is bele kívánna szólni.”¹⁰

⁸ Magyar felsőoktatás... i.m. 36–39. o.

⁹ Magyar felsőoktatás... i.m. 28. o.

¹⁰ Magyar felsőoktatás... i.m. 40. o.

Irodalom

- Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*. Tankönyvkiadó, Budapest. 305.
- Kármán Mór (1875): A tanárképzés reformja. *Magyar Tanügy*, 622–626.
- Kékes Szabó Mihály (1994): A tanárképzés kereteinek kialakulása a kolozsvári egyetemen. *Magyar Pedagógia*, 81–94.
- Ladányi Andor (1969): *A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében*. FPK, Budapest.
- Pukánszky Béla (1989): A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, 1045–1055.
- Schneller István (1900): Az egyetemi tanulmányozás feladata. In: *Paedagogiai dolgozatok* I. kötet, 124–174.

ABSTRACT

GYÖRGY ÁGOSTON: DILEMMAS OF PRE-SERVICE TEACHER TRAINING AT THE UNIVERSITY LEVEL IN THE 1930S

Issues of teacher training caused long-lasting debates in Hungary from the time of its regulation by the state in 1883. In university circles the main issue was the incompatibility between the neohumanist ideal of university autonomy and academic freedom on the one hand, and state control in professional training on the other. Those involved in creating an efficient system of teacher training, however, emphasized the right of the state to ensure that future teachers receive proper training in their academic subjects as well as in pedagogy, in both theory and practice. The author traces the arguments of both sides from the 1880s to the 1937 Congress on Higher Education and analyses university endeavours to reject or to integrate and control the teacher training institutes and the teachers' qualifying examination board.

Magyar Pedagógia, 97. Number 2. 137–151. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: H-2400 Budaörs, Napsugár sétány 2.

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA
97. évf. 2. szám 153–166. (1997)

Az 1925-ös népiskolai tanterv sajtóvisszhangja a Szabolcsi Tanító című folyóiratban

Perjés István

Kossuth Lajos Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék

Lássuk, hogyan is igazítja útba *Fortius* mester csüggedő, ámde a tudományokat erősen szomjazó tanítványát: „Minden gyönyörűségedet az írásban helyheztesd, melyre gondolkodásidot, beszédidet, munkáidot, vigyázásidot, elmédet, egészségedet, keresményedet, végezetre valamit tanulsz, hallasz, látsz, vezérel. Úgyhogy soha ne hidd, hogy annál többet tudj, mint az mit már megírtál.” (*Apáczai*, 1978)

Ezt a tanácsot fogadjuk meg, mikor egy vidéki pedagógiai szaklap cikkeiből szemlgetve eredünk nyomába az örök kérdésnek: érti-e egymás szavát az iskolát „álmodó” elméleti és az iskolát „művelő” gyakorlati pedagógia? A Szabolcsi Tanító hasábjai talán választ ígérnek e dilemmára. A közel húsz évfolyam anyagából csupán egy területről, jellesül az 1925-ös népiskolai tanterv visszhangjaiból gyűjtöttünk össze egy csokorra valót. S hogy miért éppen a tantervre esett választásunk? Mert ahogy napjaink tantervi vitái is bizonyítják, ezen a ponton mindenképpen találkozik a két pedagógia. A három kulcskérdés – miért, mit, hogyan – közül a középső ver leginkább hidat a sokfelé húzó szándékok között. A tantervek körüli polémiákból (is) következtethetünk arra, bírták-e egymás szavát, értékeit a népoktatás hajdanvolt álmodói és művelői...

A tanterv alkalmazás területei a gyakorlati pedagógiában

Ballér Endre véleménye szerint a népiskolai tantervfelfogások négy területről érkezett gondolatokból szerveződtek. E területek a következők: (a) hazai és külföldi pedagógiai irodalom, (b) művelődési eszmények, (c) korabeli tantervek elemzése, (d) az ezekre vonatkozó tervezetek. A szerző a pedagógiai elméletalkotó szemüvegén át látatja a tanterveket, s csak áttételesen szól e tantervek iskolai reinkarnációjáról. Megjegyzi, hogy az első hazai tantervfelfogás „[...] elméleti megalapozást nyújtott a népoktatás (ál-lami, egyházi, helyi közösségi, iskolai) tantervei, így közvetve az iskolai gyakorlat számára is” (*Ballér*, 1996. 27. o.). E finom utalás felveti a kérdést: vajon hol húzódnak a tudatos elméletalkotás gyakorlati alkalmazásának határai? Örök átokként telepedik-e rá

tanterveinkre az olvasatlanság? S végül: a tantervekről alkotott (hivatalos és nem hivatalos) kép milyen csatornákon és hogyan gazdagíthatta a néptanítók szakmai hozzáértését?

Hogy e kérdésekre kikerekedjen a válasz, kíséreljük meg feltárni a forrásokat! A tanterv műfajához közel álló pedagógiai rendszerben három fő területen sűrűsödnek a tenni-valók.

Elméleti pedagógia

Ide sorolhatjuk a klasszikus értelemben vett tantervelméleteket. Az elmélet oldaláról vizsgált tanterv műfajilag nem keveredik más területek szempontjaival.

Iskolapedagógia

Az oktatási rendszer intézményszintű pedagógiájának területén a tanterv által hordozott pedagógiai ethosz adaptációjára esik a hangsúly. Magyarán szólva, hogyan lehet szabályozható keretek között érvényesíteni a tantervet.

Gyakorlati pedagógia

Az elméletet kevésbé akceptálók örök kifogása, hogy minden tanterv annyit ér, amennyit megvalósítanak belőle, amilyen mértékben a tanár azt alkalmazni tudja. Kissé árnyaltabban fogalmazva: nem kevesebbről volna itt szó, minthogy a tanítási-tanulási folyamat szervezője (a) milyen erőfeszítéseket tesz azért, hogy megismerje a tanterv elméleti „töltéseit”, (b) sikerül-e kapcsolatba hoznia mindezeket önnön pedagógiai felfogásával, (c) képes-e arra, hogy a kettő összekapcsolása nyomán újrarendezze pedagógiai teológiáját, s végül (d) eljut-e vele az osztálytermi életig, a gyakorlatig?

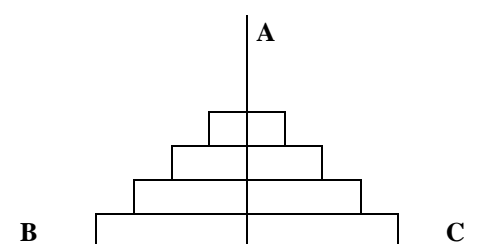
A tantervtörténet nem szakavatott értőinek is szemet szúrhat a fenti felosztás herbarti ihletettsége. A nevezett elmélet ugyanis a honi oktatásügy egy mindig is érzékeny pontját találta szíven: a központosítás kontra autonómia dilemmáját. A tantervi keretek műfaji előnye minden más szabályozással szemben e kétirányúságban gyökerezik. Egyfelől a maga szikárságával pontos képet rajzol a centralizáció természetéről, másrészt szükség-szerű elnagyoltsága mégis helyet ad az egyéni szabadulásnak. Nem járunk messze az igazságtól, ha ezen etikai és pszichológiai problémát – ne feledjük, e két tudomány egyben a herbarti pedagógia két pillére is – *Herbart* felé tereljük, s így magyarázzuk páratlan hatását a „gyalogpedagógia” világában. (Nem mintha a gyermektanulmányozás nem hódított volna: „A század utolsó negyedétől azonban nemcsak a gazdaságban és a társadalomban, hanem a pedagógiában is jelentős változások történtek. Ami az utóbbi illeti, Magyarországon hódítani kezdett *Herbart* elmélete, melyet *Kármán Mór* alkotó módon közvetített. Ezzel párhuzamosan egyre erőteljesebben érvényesült az ekkor önállósuló lélektan a szerepe nyomán a gyermek lelki fejlődésének szempontja, előrevetítve a gyermektanulmányozás elméletét és gyakorlatát.” (*Ballér*, 1996. 20. o.)

Visszatérve a tanterv-orientált pedagógiai rendszer gyakorlati területére, itteni vizsgálódásainkat négy fő irányban tágíthatjuk:

- a) tantervelemzés: A tanterv elméleti konstrukciójának vizsgálata, a főbb rendszeralkotó elvek és szabályok feltérképezése, értékrendszerének feltárása.

Szemle

- b) tantervértelmezés: A tanterv egyes fejezeteinek vagy az egész dokumentumnak egy választott szempont szerinti vizsgálata.
- c) tantervfeldolgozás: A tantervi anyag bizonyos szempontok szerinti áttekintése, a taníthatóság megállapítása céljából.
- d) tantervesülés: A tantervi szabályozás érvényesülése a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.



1. ábra

A tantervelemzés, értelmezés, feldolgozás, tervesülés kapcsolatai

A tanterv alkalmazás – felfogásunkban – három irányban terjeszthető ki (1. ábra). Így a négy fő alkalmazási szint logikai egymásraépülését a hierarchikusan építkező függőleges mezőben jelenítettük meg (A) érvényességük mértékét általánosan (B) és speciálisan (a vizsgált források) a vízszintes mező mutatja. (C) Aligha okoz nagy fejtörést a felülről alulra táguló kiterjesztés megfejtése. Örök fájdalma a tanterviróknak, hogy a pedagógusok csak bizonyos vonatkozással veszik kézbe az efféle „hősköltevényeket”, így a beléjük írt szándékok nemegyszer kallódnak el a sietős iskolai években (B). A tantervet övező figyelemről vélhetően ugyanezt mondhatjuk el speciális vonatkozásban is (C). Választott forrásunkban, a korabeli regionális szaksajtóban nagyobb figyelmet szentelnek a konkrétabb pedagógiai munkának, mint az elméleti irányba tartó magyarázatoknak. A sajtó műfaji keretei ugyanakkor két végpont közé rekesztik a megszólalókat: mind az iskolai események parttalan áradásának, mind az elméletieskedő fejtegetéseknek gátat emelnek. Ebből következően vélhetően gazdagabb anyagra számíthatunk a tantervértelmezések és tantervfeldolgozások területén s valamivel szerényebbre a tantervelmélet és tantervesülés tekintetében. Lássuk tehát.

A Szabolcsi Tanító

„A Szabolcsvármegyei Tanítók Otthona – mint lapkiadó tulajdonos –, a Szabolcsvármegyei Általános Tanító Egyesület és a Szabolcsvármegyei Királyi Tanfelügyelőség hivatalos folyóirata”.

Noha a húsz év alatt időnként cserélődtek, kimaradtak, visszakerültek a régi és új tulajdonosok, a folyóirat mindvégig igyekezett megnyerni Szabolcsvármegye támogatását. A tanítói kezdeményezésből 1922-ben született szaklap célját így határozta meg:

„Szerettük volna szolgálni a tanítóság erkölcsi és anyagi érdekeit, kifejleszteni a tanítóság összetartozásának érzését, elmélyíteni a népünkért való küzdelemben a tanító egyéni felelősségének fokozottabb fölkelését, rámutatva a tennivalókra, tájékoztatni az őket érdeklő hírekről, rendeletekről...”

A tanítóság erkölcsi, főleg anyagi érdekeit szolgálni igyekeztünk lapunk útjain is, nem egy cikkünkben mutatva rá a tanítóság erkölcsi, társadalmi helyzetére, részletesen tagoltuk a tanítói rossz fizetés, kultúrától való leküzdhetetlen távolság mérhetetlen egyéni és nemzeti kárait.” (XIX. évf. 1941. 10. 144. o.)

A hiánypótló lap kettős feladatra vállalkozott: igyekezett bekapcsolódni az országos pedagógiai vérkeringésbe, ugyanakkor helyet adott saját olvasótáborának szakmai megszólalására is. Kiemelt témája volt a lapnak az 1925-ben megjelent új tanterv. Az ehhez kapcsolódó elméleti írások, gyakorlati mintatanítások és pedagógiai szemináriumok válogatott anyagai rendre olvashatóak.

A harmincas évekre már jól bevált profillal üzemelő folyóirat vezércikkei a legaktuálisabb országos témákkal jelentkeztek, pedagógiai cikkei a legújabb tudományos eredményekről és érdeklődésre számot tartható beszámolókról éppúgy szóltak, mint a helyi iskolaügy nevezetesebb eseményeiről. A tanítási vázlatok rovata különösen az 1929-től meghirdetett pályázatra beküldött mintatanítások révén erősödött meg. Népművelési cikkei mellett hírt adott az egyesületi ülésekről, a hivatalos közleményekről, új könyvekről, cikkekről. Tudósított a megye iskolai eseményeiről, válaszolt az olvasók kérdéseire. És természetesen bőven biztosított helyet a hirdetőknél, akik a szőnyegektől a svájci zsebórákig, iskolaruháktól a női „battiszt zsebkendőig”, iskolai nyomtatványoktól *Herczeg Ferenc* legújabb regényéig mindent a legelőnyösebben ajánlottak a „t. Kartársak” szíves figyelmébe...

A harmincas évekig ívelő fénykort követően egyre kisebb a lap iránti érdeklődés, mígnem 1942 decemberében (a VKM 1941-es rendeletének hatására) a lap már nem jelent meg, s noha egy fél év elmúltával újra jelentkezett, 1944-ig, végső megszűnéséig már nem tudta visszaszerezni olvasótáborát.

A Szabolcsi Tanítót, a megye leghosszabb életű folyóiratát Nyíregyházán nyomtatták. A tíz nyomdaváltást megélt lap egymást váltó szerkesztői a következők voltak: *Czimbolinetz Jenő, Bökényi Dániel, Süle Dénes, Hofbauer László, Derencsényi Miklós, Erőss Arisztid, Jákváry Kálmán, Gallay Rezső.*

(A lapot a nyíregyházi Móricz Zsigmond Megyei és Városi Könyvtár feldolgozta. Az 1987-ben napvilágot látott *Szabolcsi Tanító 1922–1944 Repertórium* összeállítója *Vancsisin Ilona* volt.)

Az 1925-ös népiskolai tanterv sajtóvisszhangja

1925. május 14-én jelent meg az az 1467. számú rendelet, amelyben a miniszter új tantervet adott ki az elemi iskoláknak. A tantervet hamarosan követték a tantárgyakhoz írt tanítói kézikönyvek: az „Egységes Népiskolai Vezérkönyvek” sorozata. (Új utasítás csak 1932-ben jelent meg.) 1925-ben kiadták a nemzetiségi iskolák tantervét valamint azt a szabályzatot, melynek értelmében minden iskolának a tanév végi tankönyvjavasoló értekezleten kell döntenie a következő évben használandó tankönyvekről. Ezzel egyidőben indul útjára a Magyar Népiskola c. folyóirat. Az 1926. 7. törvény rendelkezik a földbirtokosok saját birtokain felállítandó „érdekeltségi” népiskolákról és az Országos Népiskolai Építési Alap létesítéséről. Ez évben vehették kézbe először az érdeklődők a Jövő Útjain című reformpedagógiai szaklapot (Mészáros, 1996. 85–86. o.).

Az 1925-ös tantervben Ballér Endre szerint az értékkezpontú tantervfelfogás érvényesült (Ballér, 1996. 74. o.), noha e dokumentum még sok tekintetben követi 1905-ös elődjét: a tananyag kiválasztása, elrendezése, arányai nem változtak meg gyökeresen, sőt az utasítás bizonyos fejezetei is követik a 20 évvel azelőtti szöveget. Hogyan is indítja útjára egyik alkotója, Quint József e tantervet?

„Az új tanterv kibocsátásának célja a népiskolai nevelés elmélyítése. Hogy ezt a célját elérje, mindenekelőtt a tanítónak kell foglalkoznia az új tantervvel. Ismernie kell azokat a szempontokat, melyek az új tanterv készítőit irányították.” (Quint, 1925. 13. o.) E szempontokról szólván az egyoldalú intellektualizmussal szemben kiemeli az Isten, erkölcs, haza köré rendelhető örök értékeket. Célul tűzi ki a formalitások eltávolítását, annál is inkább, mert: „Tanítunk és elfelejtjük a gyermeket, nem vesszük figyelembe, hogy annak az értelme korlátozott s hogy az a gyermek több, mint pusztán értelem.” (Quint, 1925. 15. o.) Vagy ahogy maga a tanterv fogalmaz: „A népiskola célja a hazának vallásos, erkölcsös, értelmes és öntudatosan hazafias polgárokat nevelni, kik az általános műveltség alapelemeit bírják és képesek arra, hogy ismereteiket a gyakorlati életben értékesítsék.”¹

Tekintsük most át, hogyan vélekedtek a tanterv célkitűzéseiről a Szabolcsi Tanító szerzői. Noha az értékkezpontú tantervfelfogástól korántsem volna idegen, mégsem csodálkozhatunk azon, hogy mélyebb tantervelemzésre, tudományos igényű vizsgálatra kevesen vállalkoztak e hasábokon. E nehéz fába vágta a fejszét Novák József (Novák, 1927) aki az új tanterv megírásának egyik fő okát abban látja, hogy a neveléstudomány mintegy „kikényszerítette” egy modernebb szellemű dokumentum alkalmazását: „Az új népiskolai tanterv tanügyünk fejlődésében határkövet jelent. Az új tanterv kiadását egyrészt a háború után megváltozott kulturális követelmények, másrészt a neveléstudomány új vívmányai tették szükségessé, melynek szellemét úgy ismerhetjük meg legjobban, ha a tantervet pedagógiai és didaktikai szempontból vizsgáljuk.” A szerző különösen a szociálpedagógiát tartja meghatározónak: „Oktatásunkat akként irányítsuk, hogy a képzés munkájának egoisztikus indítékait nyesegezzük és a szociális, ethikai és vallásos motívumokat egyre fokozzuk.” Szociálpedagógiai ihletettségűek a tantervet bíráló megjegy-

¹ Tanterv az elemi népiskola számára. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1925. évi május hó 14-én 1467. eln. számú rendeletével. Budapest, 1925.

zései is. Egyrészt kifogást emel a második osztályban túl korainak talált fogalmazástani-tás és az eltúlzott tananyagmennyiség ellen: „A tanterv erős koncentrációra törekszik, ami didaktikailag helyes, de oly nagy anyagot ölel fel, hogy azt elvégezni nem áll módjában a tanítónak, különösen egy osztatlan iskolában működőnek. Nem marad más hátra, minthogy legjobb belátása és pedagógiai érzéke szerint válogat az anyagból”.

A tantervi taxonómia tárgykörébe sorolható *Zsoldos Ferenc* (*Zsoldos*, 1927; 1928a; 1928b) tanulmánya. A jellem fogalmával, filozófiai, társadalmi megítéléssel foglalkozva végül is állást foglal a jellem nevelhetősége mellett. A nevelhetőség tantervi vonatkozását annak szellemiségében véli megtalálni: „nyilvánvaló tehát, hogy a szív- és jellemképzés nem lehet más, mint a vallás-, erkölcsi és hazafias érzelmek olyatén kifejlesztése és ápolása, hogy ezek jó cselekedetekben nyilvánulva, az ember állandó akarátává, jellemévé edződjenek.” A szerző nem mulaszt el figyelmeztetni, hogy a célok nem köthetők egyes tantárgyakhoz, sokkal, inkább az egész tantervhez. Összességében pozitív osztályzatot állít ki az elemzett dokumentumról, amikor így fogalmaz: „Az új tanterv nem új irányokat ad, hisz ezek a nevelési irányelvek századok óta le vannak fektetve legnagyobb filozófusainknál és pedagógusainknál, a régi tantervekből sem hiányoztak a megfelelő nevelési irányelvek, de míg azokban leplezetlenül az értelmi nevelés fontossága volt elsősorban hangsúlyozva, addig az új tanterv az iskola munkájában az oktatást és nevelést egy színvonalra teszi fontosság tekintetében, sőt felébe helyezi a nevelést az oktatásnak, mikor azt mondja, hogy az iskola oktató munkája is a nevelés által nyer igazi értéket. A nevelés érdekében redukálja az előző tantervekben összezsúfolt anyaghalmozatot, mintegy testet adva *Plutarch* nagy pedagógiai gondolatának »az emberi lélek nem edény, melyet meg kell tölteni, hanem tűzhely, melyen lángot kell gyújtani«. Ezért üdvözlöm én az új tantervet úgy, mint a kor egyik pedagógiai sikerét. Hitem és meggyőződésem azonban, hogy bármilyen jó tantervnek tartalmat mindenkor annak mikénti végrehajtása: a tanító egyénisége fog adni.”

Az idézet utolsó mondatai már a tantervértelmezésekhez sorolt írások előtt nyitják meg az utat. Az 1925-ös kiadáshoz mellékelte utasítás erkölcsi, értelmi, esztétikai nevelésről beszél, tárgyalja a nevelés gyakorlati jellegét, valamint foglalkozik az iskolai élet rendjével. Az utasítás általános részében írottak több szerzőt is a tanterv értelmezésére inspiráltak. *Németh Bertalan* az erkölcsi nevelést helyezi értelmezésének középpontjába (*Németh*, 1926). A társadalmi evolúció gondolatait felidézve a közös társadalmi erkölcsöt tartja a túlélés eszközének: „Ezt az erkölcsnevelési hiányt akarja a ráeső munkakörben az új tanterv utasítás megszüntetni, azt mondva, hogy az eddigi túlzott ismeretszerzésnél fontosabb a társadalmi erkölcs kiépítése: azaz nagyobb szüksége van a nemzetnek derék, erkölcsös, jellemes emberekre, mint sok ismerettel rendelkező, de jellemtelenekre.”

Az utasításban is fellelhetjük a fenti okfejtés alapját: „Amely nép lelkében ily tiszta forrásban él az erkölcs törvénye, annak gyermekeit nem lehet nehéz erkölcsileg képezni. [...] tiszteljük Istent, szeressük embertársainkat, segítsük őket erőnkhez képest és szeressük királyunkat, hazánkat, népünket; mindenünket ezeknek köszönhetjük.”² Világosan fogalmaz az utasítás, mikor az erkölcsi nevelés legerősebb eszközéül a vallást nevezi

² Tanterv az elemi népiskola számára. Budapest, 1925. 104–105. o.

meg. Előbbre valónak tekinti a moralizálásnál a cselekvést, a munkát.³ A *bi* monogrammal jegyzett *Bökényi Dániel*-írás hűen fordítja le ezen tételeket az iskolai élet nyelvére: „...józanul okos dolgot mivel az iskola, amely az alföldi földműves ifjúságot mezőgazdasági, a városok közelében lakót kertészeti tevékenységre szoktatja, a városok ifjúsága nagy tömegeit pedig az ipar – és kereskedelem megfelelő ágaira tereli. [...] A nemzeti népoktatás egyedüli hitvallása az, hogy az embert a teremtett világrend segítőjévé, istenfélővé, istentisztelővé tegye, e cél elérésére rendezze be műhelyét és kezdje iskoláztatási rendszerét.” (*Böszörményi*, 1925) Kevésbé tárgyyszerűen nyúl a témához *Fiák István*. A felhevült mondatokat olvasva annyiban feltétlenül igazat adhatunk szerzőjének, hogy a buzdítás mit sem ér a pedagógus értő és érző szakmai munkája nélkül: „E mérlegkésztésnél vegyük magunk elé azt a művet, amely részleteiben magán hordhatja itt-ott az alkotó emberi kéz gyarlóságait, de általánosságban mégis mesteri mű, amely a magyar népművelés és tanítás ügyét korszerű, radikális tendenciákkal helyezi a helyes útirány felé.

Ez a mű a magyar elemi népiskolák új tanterve. [...]

Ezek után igénytelen értekezésem befejezéseként visszatérek amaz igazi tanítói lelki képhez, amelyet bekezdő soraimban nagy, általános vonalakkal megrajzolni igyekeztem. Ennek a képnek a húrskáláján új időknek új melódiát, új dalait próbálja megszólaltatni az új tanterv. Hogy ércesebb, zengőbb legyen a hang, fel kell szívódnia ezekbe a szívekbe a legtökéletesebben az új tanterv lelkének, szellemének s ütemet a dalhoz az a kemény, elszánt tanítói munka tüzes ereje verjen, amely munka nem koldus, napszámos bérért de magáért a legszentebb célért, ideáért tesz, alkot, teremt!” (*Fiák*, 1927)

Az esztétikai nevelés célja a közízlés és a nemzeti jelleg megőrzése, fejlesztése, mondja az utasítás.⁴ Majd kissé kilépve a műfaj adta stiláris mezőből, így szárnyal tova: „A legigénytelenebb része a természetnek tele van szépségekkel. A fák levelei gyönyörű változatosságot mutatnak formákban és színekben, a pillangó a festés műremeke, a bogár bámulatot kelt testének filigrán művészetével.”⁵ Keresve sem találhatnánk szebb példát arra, hogyan épülnek be a nevelői gondolkodásba a tanterv által hordozott jelentés-síkok. Figyeljünk csak, milyen ismerősen csengenek *Vargha Ferenc* szavai: „Az új világ az új tantervvel kinyitotta kapuit. A sínek le vannak rakva. A megkonstruált mozdony bár itt-ott csiszolásra, egyes részek kicserélésére vár, mégis sikeresen fog befutni a végállomásra, ha a mozdonyvezetők a gépezetnek minden részét tökéletesen ismerik és az egyes akadályokat az adandó esetekben sikeresen el tudják hárítani. [...] Az új tanterv a folyamatos szemlélet alapján a gyakorlati élettel, tapasztalatbani tudás, főleg a természet alapos megismerésének, a vallásos, erkölcsös, értelmes, öntudatosan hazafias munkaszeretet esztétikai, vagyis a szép iránti érzék nyújtását, illetve nevelését követeli meg.” (*Vargha*, 1926. 134–136. o.)

Az értelmi nevelés célját az utasítás abban állapítja meg, hogy a gyermek megállja a helyét a gyakorlati életben. A gyerekek képességeihez kívánja igazítani az elsajátítandó tananyag mennyiségét. Az ismeretek értékét az mutatja, hogyan tudja azokat a gyerek al-

³ Tanterv az elemi népiskola számára. Budapest, 1925. 104–105. o.

⁴ Tanterv az elemi népiskola számára. Budapest, 1925. 117. o.

⁵ Tanterv az elemi népiskola számára. Budapest, 1925. 120. o.

kalmazni. Az utasítás a koncentrációt hívja segítségül a részek egésszé való összekovácsolásához. A tanítás céljait az ismert felosztás szerint tárgyi és alaki tartalmi körökbe sorolva a gyakorlati és ideális élet harmóniájának megtalálásában jelöli meg.⁶ Fontosnak tartja a külső és belső szemléletet, az önmunkásságot – e szót mára az aktív, kreatív ismeretszerzés pótolja – valamint az ismeretek alkalmazását („meggyökereztetését”).⁷

E hosszadalmas felsorolás arra figyelmeztet, hogy a tanítósnak többféle kísértésnek kellett (volna) ellenállnia. Egyfelől a nevelői célzat mögé bújtatott felületes oktatással, másfelől a hagyományként is fölfogható, tovább élő formalizmusokkal, s nem utolsósorban a tradicionális és reformpedagógiák egymásnak feszülésével nézhetett farkasszemet.

Bőven találunk erre példát minden oldalról. *Németh Bertalan* a tanító iskola mellett tör lándzsát: „De az új teendőnk nemcsak a nevelésben, hanem az oktatásban is megszorodott. A nagyobb baj elkerüléséhez a nagyobb erkölcsi erő mellett nagyobb tudás is kell. [...] Nem kevesebbet, hanem többet kell tanítanunk. Ki kell építeni az elemi iskolát nyolc osztályúvá.” (*Németh*, 1928) *Neumann Albert* ezzel szemben éppen a nevelésben látja a megoldást: „Ebben a nyugtalan és zavaros korban mint megingathatatlan világító torony áll az új tanterv, mely a gyermek lelkén keresztül új hitet, új reménységet ébreszt az elcsüggedt, elfásult és hitetlenné vált emberiségben. Egy a célja: hogy a hazának becsületet, dolgos és boldog jó embereket neveljen. [...] Az új tanterv elfogadja a régiek nevelési elveit, csak az anyagát célszerűbben rendezi, csoportosítja és sokkal nyomatékosabban áll az erkölcsi nevelés szolgálatában.” (*Neumann*, 1929)

Tóth Antal hívévé szegődik a hagyományos oktatásnak (*Tóth*, 1926), míg ugyanerről *Dobray Elemér* homlokegyenest az ellenkezőt állítja: „Az iskolát, illetve annak tantervét nem szabad odadobnunk az évről-évre felmerülő hangzatos pedagógiai szavaknak, nem adhatjuk oda az egyetemes emberi és faji lélekben évszázadokon át kitermelt, sokszorosán kipróbált, beigazolódott, biztos tételrendszereinket a csillogó bizonytalanért. Hiszen generációk sínylenék meg a próbálgatásokat.” A másik szerző ezzel szemben azonban úgy véli, hogy: „A tanterv megváltozott, meg kell változnia a szellemnek is. A lélekölő mechanizmus helyett elevenséget kell belevinnünk tanítói eljárásunkba. Fel kell szabadítanunk a gyermeket attól, hogy ő tanításunknak, – gyakran a szó betűszerinti értelmében – szenvedő alanya legyen. Ellenkezőleg, részévé kell tenni annak a szellemi munkának, amely az iskolában folyik.” (*Dobray*, 1927)

Többször is említettük már az utasításban külön fejezetet is érdemelt gyakorlati szempontot, (A nevelés gyakorlati jellege).⁸ A dokumentum korszerű játék-felfogása kedvére van a szabad aktivitás iskolai hirdetőinek. E szerzők azonban furcsa mód, éppenséggel megvédeni kényszerülnek a játékot. Nem minden alap nélkül. Aligha csodálkozhatunk azon, hogy sem a gyakorlati vagy tudományos életre előkészíteni szándékozó középiskolától, sem pedig a többnyire keményen dolgozó szülőktől nem remélhetek különösebb odaadást az ilyesféle felfogások iránt. *Jurassa E. Medárd* mint tényt állapítja meg a játékosság „iskolát nem kímélő” terjeszkedését: „Bátran kimondhatjuk, hogy amennyi idő a két iskolafaj, annyi idő a probléma. A középiskola majd minden időben

⁶ Tanterv az elemi népiskola számára. Budapest, 1925. 105–110. o.

⁷ Tanterv az elemi népiskola számára. Budapest, 1925. 110–115. o.

⁸ Tanterv az elemi népiskola számára. Budapest, 1925. 124. o.

elégedetlen volt a népiskolával. Különösen elégedetlenkedik azóta, amióta az 1925-ös tanterv szellemében nevelt és tanított gyermekek első csoportjai átrajzottak a középiskolába.” (*Jurassa*, 1935) A továbbiakban viszont sajnálattal veszi tudomásul, hogy több IV. osztályban tanító, szakítva a játékos szellemmel, igyekszik felkészíteni (ahogy ő fogalmaz: kijavítani) a továbbtanulókat... *Koltai István* a szülőkkel szemben védi meg a játékos tanulást: „Írigykednek a szülők, hogy a fiaiknak, leányaiknak jobb sorsuk van a tanulást illetőleg, mint amilyen nekik volt. Vagy talán aggódnak, hogy mi lesz a gyermekükből négy illetőleg hat évi »játék« után? Akkor megnyugtatom: semmi egyéb nem lesz, mint ember.” (*Koltai*, 1935)

Összefoglalva a tantervértelmezéseket, tanulásképpen megállapíthatjuk, hogy míg a tantervelemzés elméleti szintjén a szerzők készségesen értenek egyet, addig a gyakorlati indíttatású értelmezésekben már sorompóba állnak a különböző felfogásokkal. A tanítói társadalom olykor erényként, olykor hibaként felelgetett osztálytermi szabadságáról ezek az írások nem szólnak. Hogy ide is bepillantassunk, térjünk át a tantervfeldolgozások területére s vegyük szemügyre, mi zajlik az iskolák falain belül...

Nos, *Benkő András* szerint: semmi. Pontosabban: „Az azóta eszközölt – bár csak egy pár esetben tehettem még – iskolalátogatásaim alkalmával és az egyes iskoláktól jóváhagyás céljából beterjesztett tananyag beosztásokból megállapítottam, hogy az iskolák az új tanterv irányával, célkitűzéseivel nem igen foglalkoztak, vagy csak kevés mértékben, mert nyomai alig látszanak meg az új tanterv szellemének.” (*Benkő*, 1926) Érdemes ide idézni, mit tart a jeles szerző a legfontosabb munkálatoknak:

- ”
- Az iskolák vezetői és osztálytanítói tanulmányozzák át újból és behatóan az egész tantervet jelen körlevlemben megjelölt szempontok szerint.
- Az osztálytanítók a kijelölt szempontok szerint állítsák össze újból osztályuk tananyagbeosztását az egyetemi nyomdától beszerezhető űrlapokon s ennek megtörténte után fogjanak hozzá ezen beosztásoknak módszeres tanmenetekké való kidolgozásához. Ezen egyéni munkákat az iskolalátogató tanfelügyelők a helyszínen fogják ellenőrizni.
- Új tankönyvek bevezetését csak ministeri engedélyezés után hozhatják javaslatba az osztálytanítók s a tantestületi értekezlet csak ilyen tankönyvekre tehet hozzájárulást.
- A tanítói szakkönyvtárak gyarapítása olyan szakkönyvekkel történjék, amelyek segítségére lehetnek a tanítótestületeknek az új tanterv szellemében való munkájuk tökéletesítéséhez.
- A részben és teljesen osztott iskolákban az új tanterv megvalósításának egységes munkáját az igazgatók vezetik és irányítják, ezért most különösen szükséges, hogy rendszeresen látogassák az osztályokat, megfigyeléseik eredményét jegyezzék fel látogatási naplójukba és a legközelebbi havi értekezleten tegyék megbeszélés tárgyává.
- A tanterv egészére vonatkozó, helyes munkamegosztás szerint végzett részletmunkálatok a rendes havi értekezleten kívül tartandó tantervi és módszeres értekezleteken tárgyalandók: ezeket előzze meg mindig az illető tárgykör előadója részéről

tartandó mintatanítás.” Az első pontban megjelölt tanulmányozás nem maradt el. Sőt. Megszületett a válasz is *Mácsay Károly* és *Ferenczi István* (1928) tollából.

A hat pont szerint:

”

I. A tanításon kívül, a tanításon felül nevelni akarunk. Ezen a téren kérünk részletes, minél bősbősebb utasítást.[...]

II. Az érzelmi átélés módszerét kérjük, az akarat, cselekvés – gyakorlás irányító szempontjának hiányát érezzük népünk nevelésében.[...]

III. Nevelés és tanítás tervet kérünk a magyar népiskola számára azért, hogy már a cím is figyelmeztessen minden új nevelőt – hogy a tantárgyakon túl nemcsak ismeret tömeget kell adnia, észt élesítenie, de kedélyt ápolni, finomítani, akaratot gyakorolni, testet edzni és ügyesíteni is kell, mert: értelem, érzélem és akarat a lélek: a szellem, – de lélek és test: az egész ember. Nekünk pedig egész emberekre van szükségünk.

IV. [...] minden hat mindenre. Ezért kell pedagógusra bízni a testnevelést.”

Az ötödik pontban a tananyaggal kapcsolatos kéréseiket foglalják össze, majd a hatodik pont így folytatódik:

„Csak a legfőbb állami, vallásfelekezeti hatóságok, az állami és egyházi tanfelügyelet, az összes tanítóképzők és a magyar tanítóóság közös alapelvektől irányított, az alapszellemben hasonló nevelési és tanítási gyakorlata és ellenőrzése lesz képes egész népoktatásunknak s népünk nevelésének olyan elmélyítésére, amire mai történelmi helyzetünkben szükségünk van azért, hogy ráneveljük nemzetünket jövő nagy feladatára.” (*Mácsai és Ferenczy*, 1928)

Az éppen ez évben kinevezett királyi tanfelügyelő, *Teslery Károly* habozás nélkül lecsapja a tanítóóság feladta labdát. 1929-ben pályázatot ír ki „osztatlan és osztott iskola részére írandó mintatanítások tárgyában” (*Teslery*, 1929). Finom diplomáciai érzékre vall a pályázat indoklása: „Régi igazság, hogy a fejlődésben megállás nincsen. A rohanó élet követelményei nem hagyhatnak hidegen bennünket sem. Nekünk nyitott szemmel kell figyelnünk és nyugodt higgadsággal mérlegelnünk az élet ezer, meg ezerféle változatát, hogy aztán lélekben nemesebb, alkotnívágyó s életrevaló nemzedéket tudjunk nevelni. De hogyan?... Kérdezhetné a hat osztállal bajlódó osztatlan népiskola tanítója, akinek munkaideje úgyszólván teljesen szétforgácsolódik, hogy szinte képtelen egy-egy osztállal alaposabban foglalkozni. Ezeknek a kartársaknak a terhén akarok első sorban könnyíteni, amidőn, mint a „Szabolcsmegyei Tanítók Otthoná-”nak elnöke az Otthon tulajdonát képező „Szabolcsi Tanító”-ban pályázatot hirdetek...” A siker nem maradt el. 1930-tól 1937-ig közel 90 mintatanítási vázlatot tettek közzé a lap hasábjain, amit az 1. táblázat mutat:

1. táblázat. Tárgyak szerint összesített mintatanítási vázlatok

1.	Hit és erkölcsstan	
2.	Magyar nyelv	28
3.	Számтан és mértan	7
4.	Földrajz	8
5.	Történelem	6
6.	Természeti és gazdasági ismeretek	17
7.	Rajzolás	3
8.	Éneklés	4
9.	Kézimunka	1
10.	Testgyakorlás	2

(Megjegyzés: Az összesítés a tantárgykörökhöz nem besorolható mintatanításokat, tanmeneteket nem tartalmazza.)

A Szabolcsi Tanítóban közölt mintatanítások, tanítási vázlatok egy részét „élőben”, a Pedagógiai Szemináriumok keretében is megvitathatták. E korabeli továbbképzési forma természetesen rendes munkatervvel, változatos helyszíneken és témákkal jelentkezett. A tanítók lelkesedése nem lehetett töretlen, ha a tanfelügyelő tolla alól elkélt a reklám: „Az új tanterv magasztos elveinek zászlaja alatt diadalmasan vonult végig vármegyénken. A vármegye megértő tanító karának minden egyes tagja fáradságot, anyagi áldozatot nem sajnálva, résztvett a nagy célt szolgáló körzeti pedagógiai szemináriumokon. Lélekemelő volt a tanítói kar tanulni, magát tovább képezni akaró vágyódása és az a nemes elhatározás, hogy a látottakat és hallottakat saját iskoláikban – minden akadályt leküzdve, a magyar népoktatás szent célját szolgálva – megvalósítják. [...] Ha a hátralevő, négy hónapra beosztott szemináriumon is az a hatalmas érdeklődés fog végig vonulni, aminek szerencsés és boldog szemlélői voltunk, akkor nemcsak az új tanterv, hanem ennek kiépítésében győzni fog a magyar igazság is!” (Tesléry, 1928)

A szemináriumi bemutató tanítások mindazonáltal nem lehettek haszontalanok. Süle Dénes a dicsérő szavak után azért figyelmeztet a nem lebecsülendő didaktikai szempontokra is: „Az előadók főleg arra törekedtek, hogy a gyermekek jellegzetes iskolászerű kifejezésbeli alakszerűségét, szinte lekottázható éneklésszerű hangsúlyozását, továbbá a tanítás megkötöttségét, csaknem törvényszerűvé vált alakosságait, melyek a régi tanterv szerinti tanításnak elengedhetetlen kellékei és sablonjai voltak, kiküszöböljék, és helyettük az új tanterv szellemének megfelelően a gyermek természete megnyilatkozását, a gyermekeknek a tanításba való bekapcsolását, a gyermekeknek a tanítás központjába helyezését és a felvetődő problémák elé állítását, a nevelési elemek kiaknázását igyekeztek demonstrálni tanításaikban [...] Az új tanterv nem azért sorolja fel a tanítás anyagát,

hogy azokat egytől-egyig tanítsuk, hanem azért, hogy azokból válogassuk össze a részletes helyi tanmenetbe felveendő tanítási anyagot.” (Süle, 1931) Ezzel elérkeztünk a tantervesülés, a tanterv-organizáció témaköréhez. Mit üzen a korabeli sajtó az iskolai mindennapokról? Vajon hogy vélekednek a tanítók az óráról-óraóra tervezettek sikeréről? A folyóirat erről már csak szórványosan adott hírt; talán mert kevés a hely és az idő az efféle napi tapasztalattömeg megosztására. *Bökényi Dániel* (1925) egy valaha vele megessett iskolai szituáció felidézése után így fogalmaz:

„Ily kicsi, apró vonatkozások, történetkék, melyek az iskola társadalmában előfordulnak [...] mindig figyelmünkre érdemesek, mert az ilyenekből ismerjük fel az egyénben a lélekferdülést és alkalmazhatunk vele szemben orvoslást.

Nagyon hozzá tartozik ez az erkölcsi, értelmi (érzelmi) esztétikai nevelés sarkalatos törvényéhez.

Az új tanterv ilyen oktatói toldalékok nélkül csak vázlatrajz, melybe a tanító hivatott eleven életet, húst, vért belevinni.”

Figyelemre méltó az a filozófiai ihletettség, ahogy a szerzők megpróbálnak mindennapjaik nyomába eredni, az adott problémákra választ találni. Úgy tűnik, a tanterv elméleti távolsága és a hétköznapok közelsége fel tudja oldani az ellentétet. Talán a reménytelenre szövetkezők közös hangja ez... *Törökéri Sándor* (1931) és *Derencsényi Miklós* számvetése a mindenkori közös tanítói sorsot idézi elénk.

„Kinyílik-e az új tanterv nyomán az iskolából kikerült gyermek lelkében a vallásosság, erkölcs és hazafiasság rózsája? Értelmes és a műveltség alapelemeivel bíró polgárai lesznek-e hazájuknak?

A mai vallástalan és erkölcstelen világban ezek bizony nehéz kérdések.

Tíz évi tépelődő és kutató tanítói munkám után nyugodtan állapíthatom meg, hogy az új tanterv által kitűzött cél el nem érhető.[...] Ezek után önként felmerül a kérdés: Van-e szükség tanítóra, iskolára, ha ennyi és ilyen akadály mellett a cél el nem érhető? – Nézzünk körül az életben és megtaláljuk rá a feleletet. Igen! Sőt épen ezért! Amelyik kertben a fák maguktól fejlesztenek szabályos koronát, ahol nincs gyom, dudva: oda nem kell kertész. – Ahol nincs akadály, oda nem kell a legyőzéséhez szükséges erő.” A másik szerző szerint: „... ma már ott tartunk, hogy többé-kevésbé a gyermek áll tanításunk középpontjában. És maga a tanítandó anyag is a gyermek egyéniségéhez igazodik, esetleg aszerint módosul. Ma már az iskolában igazi, egyenes karakterekkel találkozunk, akiknek önálló felfogásuk, véleményük, meggyőződésük »egyéniességük« van, mert ilyenek kialakítására nem csak módot ad az új tanterv, hanem meg is követeli azt.” (*Derencsényi, 1935*)

Végére érve az 1925-ös tanterv sajtóvisszhangjai ismertetésének, megállapíthatjuk, hogy a tantervalkalmazók véleménye a *Ballér Endre* felvázolta tantervelméleti vonulatokhoz sok tekintetben hasonló. A szövegek arra engednek következtetni, hogy a teóriákkal szemben itt kevésbé különülnek el a „nemzeti műveltség humanista tartalmú értékeit, a gyermek fejlődésének, fejlesztésének szempontjait, az iskolai nevelés-oktatás gyakorlatát, folyamatát és a demokráciát megalapozó tantervfelfogások” valamint „a keresztény nemzeti kultúra értékeit beépítő irányzatok. A tantervalkalmazás szintjei szerint tagolt csoportok között a tantervelemzések és a tantervesülés között valamint a tantervértelmezések és a tantervfeldolgozások között találhatunk szorosabb kapcsolatot. Az előbbiek

legfontosabb közös vonásának tulajdoníthatjuk a tartalmi véleményazonosságot, míg az utóbbiak híven követik az utasításban írottakat, viszont azzal, hogy csak bizonyos részterületeket tárgyalnak, kénytelenek egymással is konfrontálódni. Végül megjegyezhetjük, hogy elsősorban a tantervértelmezések és tantervfeldolgozások témaköreiben mutatkoztak aktívnak a szerzők. E gyakoribb témaválasztás magyarázata alighanem egyrészt a sajtó műfaji szorításában, másrészt a megszólalásra inspiráló véleménykülönbségekben keresendő.

Utószó

Az 1925-ös tantervvel nem szakad meg a Szabolcsi Tanító „Új tantervi törekvések” sorozata, hiszen az 1937-es majd 1941-es népiskolai tantervek sem maradnak kommentálatlanul. Hogy ezen írásokat már nem vesszük górcső alá, annak részint a megcsappant érdeklődés (alig több mint 10 tantervi témájú írás és 28 mintatanítás jelent még meg 1944-ig), részint pedig a szakmaiság elhalványulása és a politikai jelszavak felerősödése az oka. Mert bizony nehéz ott a tantervre figyelni, ahol „fénycsóva”, „népi őserő”, „faji öntudat” és „a magyar faj nemes sajátosságai” közepette találjuk minduntalan magunkat.

Aligha sejtette volna a beköszöntő lapszám vezércikkét jegyző *Imre Sándor* (1922), mivé torzul húsz év elteltével az a pedagógiai állapotrajz, aminek megrajzolására buzdított. Mindazonáltal termékenynek bizonyult hajdanvolt figyelmeztetése, miszerint az egyetemes célt saját területünkön érvényesíteni csak a helyi viszonyok tudatos ismeretének birtokában remélhetjük:

„Össze kell állítani azokat az adatokat, jellemvonásokat, amelyek az illető község népét, az illető iskola munkájának körülményeit lehetőleg teljesen megismertetik.” E rajzok rendre elkészültek, s így vagy úgy, de Szabolcsvármegye közoktatásügyi állapotrajzán magunk is felismerni véljük *Klebelsberg Kuno*, *Hóman Bálint* az utókor tiszteletét kiérdemlő kézjegyét.

Irodalom

- Apáczai Csere János (1978): Tanács, melyet Joachimus Fortius ad Apáczai János által egy tanulásaiba elcsüggedt ifjúnak. In: Komlósi Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti Olvasókönyv*. Tankönyvkiadó, Budapest, 339.
- Ballér Endre (1996): Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században. *A tantervelmélet forrásai* 17. OKI, 11.
- Benkő András (1926): Az új tanterv életbelépése tárgyában. *Szabolcsi Tanító*, 7. sz. 93–98.
- Bökényi Dániel (1925): Az új tanterv. *Szabolcsi Tanító*, 12. sz. 233–234.
- Böszörményi Dániel (1925): Vallás és iskola. *Szabolcsi Tanító*, 1. sz. 2–3.
- Derencsényi Miklós (1935): Jubilál az új tanterv. *Szabolcsi Tanító*, 11. sz. 135–136.
- Dobray Elemér (1927): Az új tanterv és a földrajztanítás. *Szabolcsi Tanító*, 6. sz. 90–91.
- Fiák István (1927): A vallás-erkölcsi és hazafias nevelésről. *Szabolcsi Tanító*, 11. sz. 164–165.
- Imre Sándor (1922): Pedagógiai állapotrajzok. *Szabolcsi Tanító*, 1922. 1. sz. 1–3.
- Jurasa E. M. (1935): A népiskola és a középiskola viszonya. *Szabolcsi Tanító*, 3. sz. 25–28.

Szemle

- Koltai István (1935): Reformok után – reformok előtt. *Szabolcsi Tanító*, 5. sz. 57–60.
- Mácsay Károly és Ferenczi István (1928): Mit kér Szabolcsvármegye tanítósa. Az új tanterv és Utasítás megvalósulásának problémái. *Szabolcsi Tanító*, 6. sz. 82–84.
- Mészáros István (1996): *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 85–86.
- Németh Bertalan (1926): Történelmi értékeink és az új tanterv. *Szabolcsi Tanító*, 11. sz. 168–170.
- Németh Bertalan (1928): A nevelés és a tanítás kapcsolata. *Szabolcsi Tanító*, 8. sz. 117–118.
- Neumann Albert (1929): Három iskolaév tapasztalata az új tantervről, tekintettel a zsidó iskola különleges feladataira. *Szabolcsi Tanító*, 9. sz. 114.
- Novák József (1927): Az új tanterv és modern pedagógia. *Szabolcsi Tanító*, 10. sz. 148–149.
- Quint József (1925): Az új népiskolai tanterv. Néptanítók Lapja, 33–34. sz. 13.
- Süle Dénes (1931): Az új tanterv az osztatlan népiskolában. *Szabolcsi Tanító*, 4. sz. 67–68.
- Tesléry Károly (1929): Pályázati felhívás. *Szabolcsi Tanító*, 9. sz. 175–176.
- Tesléry Károly (1929): Pedagógiai szemináriumok. *Szabolcsi Tanító*, 3. sz. 45.
- Tóth Antal (1926): A fogalmazás tanítása az új tantervben. (Egy vezérkönyv ismertetése.) *Szabolcsi Tanító*, 7. sz. 100–101.
- Törökéri Sándor (1931): Év elején. Az 1925-ös tantervről. *Szabolcsi Tanító*, 9–10. sz. 166–169.
- Vargha Ferenc (1926): Esztétikai nevelés az új tanterv keretében. I. *Szabolcsi Tanító*, 9. sz. 134–136.
- Zsoldos Ferenc (1927): Szív- és jellemképzés az új tanterv szellemében. I., II., III. *Szabolcsi Tanító*, 5. sz. 57–59., 1928. 6. sz. 76–79., 1928. 7. sz. 94–96.
- Zsoldos Ferenc (1928a): Szív- és jellemképzés az új tanterv szellemében. I., II., III. *Szabolcsi Tanító*, 6. sz. 76–79.
- Zsoldos Ferenc (1928b): Szív- és jellemképzés az új tanterv szellemében. I., II., III. *Szabolcsi Tanító*, 7. sz. 94–96.

Tételek a funkcionális analfabetizmusról

Csoma Gyula és Lada László
Országos Közoktatási Intézet

A funkcionális analfabetizmus terjedése és újratermelése európai, sőt világjelenség. Művelődési-képzési, s ezeken túl gazdasági és társadalmi következményei közvetlenül érintik a nemzetek sorsának további alakulását. Ennek felismerése és elismerése két évtized óta egyetemes kiindulópontja a megoldást kereső közoktatási, felnőttoktatási és közművelődési vizsgálatoknak, fejlesztési törekvéseknek. Hazánkban azonban a funkcionális analfabetizmust, mint gazdasági és társadalmi veszélyeket hordozó művelődési jelenséget, mint tudományos kutatást és átfogó társadalmi, nemzeti stratégiát igénylő cselekvési programot nem kezeljük súlyának megfelelően. Időt veszítettünk problémáinak felismerése, elemzése és a vele szembeállítható átfogó programok kidolgozása, valamint életbe léptetése terén.

A funkcionális analfabetizmussal nap mint nap szembekerülő pedagógusok, andragógusok és művelődési szakemberek egy csoportja 1996. november 18–22. között ilyen indíttatással, azért gyűlt össze Illyefalván a református Keresztyén Ifjúsági Központ konferenciatermében, hogy közös nevezőre jusson a funkcionális analfabetizmus értelmezéséről, hazai jelenségeinek természetéről, okairól, társadalmi-művelődési hatásairól, valamint azokról az alapvető tényezőkről, amelyek egyre inkább elodázhatalanná válnak. A szakértői konferencia munkájába bekapcsolódott a csíkszeredai KAM-Regionális és Antropológiai Kutatások Központja annak érdekében, hogy a funkcionális analfabetizmus társadalmi összefüggései minél több vonatkozásban válhassanak elemezhetővé.

Az illyefalvai konferencia kezdeményezését a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága Andragógiai Albizottsága, az Országos Közoktatási Intézet, a Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttoktatási Szakosztálya, valamint Békés Megye Képviselőtestülete Pedagógiai Intézete vállalta, és a Békés megyei intézet szervezte meg a Közoktatási Modernizációs Alap (KOMA), valamint a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Közoktatásfejlesztési Főosztálya anyagi támogatásával.

A konferencia résztvevői a következőkre kívánják felhívni a közvélemény – mindezek előtt azonban a felnövekvő és a felnőtt nemzedékek tanítóinak, a közoktatási, szakképzési, felnőttoktatási, művelődési intézmények munkatársainak, önkormányzati, egyházi, alapítványi, vállalkozói fenntartóinak, az országos, a helyi művelődés- és oktatáspolitikai irányítóinak, a politikai pártoknak, a társadalom és művelődés kutatóinak – figyelmét.

I.

A funkcionális analfabetizmus olyan műveltségi állapot, amelyben az olvasni-írni tudás képességeinek megszerzett színvonala egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen új információk befogadására és közlésére, új tudás megszerzésére, feldolgozására és kezelésére, személyközi interakciók lebonyolítására. Az elnevezés az olvasás-írás tudásának funkcionális ellehetetlenülésére utal. Nem az olvasni-írni tudás képességeinek teljes hiányára, még csak nem is az olvasás-írás használatának a hiányára, hanem arra, hogy az olvasni-írni tudás színvonala – az, ami általa felfogható és megérthető, valamint az, ahogyan felfogható és megérthető, illetve az, ami általa kifejezhető és az, ahogyan kifejezhető – egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen a személyes fejlődés előmozdítására és a közösség javára. Mégpedig azért nem, mert nem elegendő azoknak az újabb és még újabb feladatoknak az ellátására és a hozzájuk rendelt tudás megszerzésére, melyeknek szükségletei újra és újra megjelennek a munkában és az élet más területein. Az olvasni-írni tudás tehát kifejez valamilyen minőséget, csak hogy az élet közben újabb minőségeket igényel, s az olvasás-írás képességei lemaradnak tőlük, az újabb igényekkel nem tudnak lépést tartani. Ezért a funkcionális analfabéták nem képesek felmérni és megoldani problémáikat a képességeknek (a jártasságoknak és készségeknek) olyan szintjén, mint azok, akik birtokában vannak a kommunikatív képességek szükséges színvonalának. Ily módon a funkcionális analfabéták képtelenek megvalósítani mindazokat a célokat, amelyekhez pedig veleszületett adottságaik megvannak, de ezeket nem képesek mozgósítani, fejleszteni, adott lehetőségeit sem tudják kihasználni.

A Gutenberg-galaxisban a betű még mindig eltörölhetetlen kifejezője és hordozója a gondolatoknak, a tudásnak, eszköze a gondolkodásnak és a tanulásnak, közvetítője a kommunikációnak. Az olvasás-írás minősége ezért elég pontosan kifejezi a műveltség, a művelődés minőségét és meghatározza a tanulás lehetséges színvonalát. A tanulás során mással nem helyettesíthető szerepe van. A funkcionális analfabetizmus így módon mindnyájuk korlátozottságát, kiemelten a kommunikációs és a tanulási, újratanulási képességek elégtelenségét jelenti.

A funkcionális analfabetizmus, mint a kulturális adaptáció problémája is megjelenik, s valószínűsíthető, hogy – egyelőre pontosan még nem körülhatárolható területeken és kommunikációs kompetenciákban – ekként nem csak a hátrányos műveltségű rétegek körében jelentkezik. A kulturális szimbólumrendszer átalakulása, az informatikai forradalom, illetve a műveltség és a művelődés szerkezetének érzékelhető ezredvégi átrendeződése – a funkcionális analfabetizmus jelenségeivel összekapcsolva, vagy tőlük elválasztva – ennek a problémának a vizsgálatát is feltételezi.

A funkcionális analfabetizmus, mint a képességek és az úgynevezett kommunikációs kódok, valamint a kulturális szocializáció korlátozottsága, zártsága, mint a művelődésre-képzésre irányuló motivációs hiányok és a kulturális beállítódások (attitűdök) anomáliája jelentkezik. Mindazonáltal fogalmi tartalma és terjedelme, működése, társadalmi hatókó-

re és ekként pontos tudományos definíciójának tökéletesítése – a nemzetközi szakirodalom tanúsága szerint is – további vizsgálatokra és értelmezésre szorul.*

II.

A funkcionális analfabetizmus jelenléte a modern társadalmakban jelentős (egyes álláspontok szerint egyre jelentősebb) társadalmi csoportokra jellemző. Meghatározza társadalmi perspektíváikat, minthogy folyamatosan rontja alkalmazkodási esélyeiket a gazdasági-társadalmi változásokhoz, ezen belül az információk befogadásának, értékelésének szelektálásának és közlésének világméretű átalakulásához. Ily módon konzerválja, majd degradálja életük minőségét, s ezáltal szükségszerűen a nagyobb közösség, egyetemesebben a nemzet (amelynek részei) társadalmi minőségét is. A magukat szabadnak tételező társadalmakban, államokban a funkcionális analfabetizmus ekként válik akadályává annak, hogy a szabadság feltételét jelentő esélyegyenlőség, legalább tendenciáit tekintve, érvényre jusson, illetve kidolgozhatóvá váljék. Mindezekkel együtt a funkcionális analfabetizmus társadalmi terjedése akadályozza a társadalom demokratizálódását, a civil társadalom kiépülését, mindazoknak a műveltségi tartalmaknak a megszerzését, amelyek a modernizált társadalomban való cselekvéshez elégségesek.

Ennek tudatában Európa számos országában, elsősorban az Európai Unió tagállamaiban, az Amerikai Egyesült Államokban és Kanadában a kormányzatok, a helyhatóságok mind nagyobb felelősséget éreznek a funkcionális analfabetizmus felszámolása iránt. Miután kellőképpen átértékelték a jelenségnek a nemzet gazdasági, társadalmi fejlődését akadályozó voltát, anyagi, erkölcsi és politikai támogatásban részesítik a funkcionális analfabetizmus visszaszorítására irányuló programokat, kezdeményezéseket. A magán- és közéletben érvényesíthető alpműveltség hiányának általános érvényű felismerése már az 1980-as évek elején megtörtént. Azóta tudatos és szervezett programok jöttek létre ezekben az országokban a funkcionális analfabetizmus leküzdésére, amelyekben az állami intézmények és a helyhatóságok mellett nagy számmal vesznek részt a civil szervezetek, a médiák, valamint a piaci szféra vállalatai.

Regionális és globális méretekben az egyes államok akcióit és kezdeményezéseit az UNESCO fogja össze és kutatások ösztönzésével, kiadványok közreadásával segíti a tagállamok erőfeszítéseit (ld. az 1990-ben elkezdett úgynevezett Alfa-program). Elengedhetetlenül kívánatos és szükséges, hogy ebben a nemzetközi összefogásban erőnktől telhetően hazánk is részt vegyen, nemcsak azért, hogy a nemzetközi tapasztalatokból fokozottabban részesüljünk, hanem azért is, hogy ezzel még inkább alapot teremtsünk az Európai Unióhoz való csatlakozáshoz az oktatás és kultúra területén is.

* A funkcionális analfabetizmusról összefoglaló munka: A funkcionális analfabetizmustól a távoktatásig, I–II. Válogatás az UNESCO „Távlatok” – „Prospects” című folyóiratából. Vál. és szerk.: Maróti Andor. Az ELTE és a Magyar UNESCO Bizottság kiadása. Budapest. 1992.

III.

Kialakulását vizsgálva a funkcionális analfabetizmus magyarázataként az UNESCO szakértői, mint kulturális-művelődési okra, egyrészt az „elektronikus vizualitás” (televízió, video, számítógép) tömeghatására hivatkoznak, avagy a videoclip-univerzum előretörése a Gutenberg-galaxisban, vagyis a „kultúrák csillagháborújára”, amely láthatóan az új erőknek kedvez. E hatás ellentmondásosságára utal azonban, hogy az „elektronikus vizualitásban” megtestesülő információs forradalom ugyanakkor a funkcionális analfabetizmus gátjaiba ütközik: korlátozza, máskor lehetetlenné teszi széles rétegek bekapcsolódását az új információs hálózatba, illetve gyakran művelődési torzulásokat okozó felhasználási devianciákba torkollik.

Más összefüggések között a közoktatás társadalmi és pedagógiai működési zavarait állítják előtérbe. Az egyre nagyobb tömegeket képző közoktatási rendszerek és pedagógiai kultúráik – kisebb-nagyobb mértékben – folyamatosan újratermelik a funkcionális analfabetizmus tartalmát alkotó rétegeket. Ebben a tekintetben az iskolarendszerek szerkezeti tagolása, az iskolahálózat területi elosztása, az iskoláztatás terheinek társadalmi megoszlása, az iskolák infrastrukturális különbségei éppen úgy szerepet kapnak, mint az iskolai oktatás kommunikatív zártsága, az uniformizálódó és iskolai kudarcokba hajszoló, de onnan felemelni már nem képes iskolai eljárások, s egyetemesebben a tanítványok személyiségének minél átfogóbb fejlesztésében, szocializációjában (a tanítványok teljes sokaságát érintően) egyre korlátozottabb hatású pedagógiák öröklött tehetetlensége a konzervativizmusukat megtámadó új kihívásokkal szemben, külön tekintettel az általános képzést követő speciális irányokba szűkített szakképzés átfogó és egyetemes megalapozásának korlátaira. Mindezzel együtt a közoktatási rendszerek pedagógiai tömegméreteiben nem, vagy csupán kevésbé hatékonyan képesek arra, hogy modernizáló törekvéseiket, amelyekben az „elektronikus vizualitásnak”, illetve instrumentumainak egyre fontosabb szerep jut, azok deviáló hatásainak ellensúlyozására is felhasználják.

A felnőttoktatási rendszerek pótlólag, rehabilitáló és továbbfejlesztő gesztusaikkal csak akkor javíthatnak a helyzeten, ha a közeli célokra orientált, pragmatikusan behatárolt programjaik dominanciáját általánosan művelő-képző, a problémaérzékenységet és a kreativitást fejlesztő programokkal oldani és megalapozni képesek. Ezek esetlegessége azonban egyrészt csökkenti hatékonyságukat, korlátozza működési területeiket, másrészt a funkcionális analfabetizmus újratermelését gerjeszti.

Belátható azonban, hogy a funkcionális analfabetizmus legalapvetőbb magyarázataként a kulturális-művelődési okok mögött jelen van az itt számításba vehető rétegek eredendő gazdasági-társadalmi, szociokulturális helyzete is, valódi művelődési-tanulási lehetőségeivel, szokásaival és igényeivel. Mindezek mögött pedig működnek és hatnak a nemzetek és közösségeik gazdasági és társadalmi struktúrái, kötöttségei és mozgáslehetőségei. A modern kor problémája az, hogy lehet-e, s miként lehet ezek funkcionális analfabetizmust gerjesztő hatásukat művelődési-közoktatási-felnőttoktatási folyamatokkal és eszközökkel átalakítani vagy legalább enyhíteni.

IV.

A funkcionális analfabetizmus közoktatási előzményei a hiányos képzettség tüneteire mutatnak. Az 1990. évi népszámlálás adatai szerint Magyarországon a (15 éves és ennél idősebb) népesség 1,2%-a nem járt iskolába, 20,7%-ának, valamint az aktív keresők 5,2%-ának legmagasabb iskolai végzettsége a 8 osztályos végzettség alatt maradt (zömmel 6–7 osztály). Befejezett 8 osztályos végzettséggel a népesség 35,6%-a, az aktív keresők 33,5%-a rendelkezett, a 8 osztályos végzettségnél magasabb (szakmunkásképzői, szakiskolai, középiskolai és főiskolai-egyetemi) végzettsége a népesség 42,5%-ának, az aktív keresők 61,3%-ának volt. Ezek az adatok egybevetethetők más, bár részletesebb adatokkal. Így például 1993-ban a munkanélküliként regisztrált pályakezdekők statisztikája azt mutatta, hogy közöttük 11,8% befejezett 8 osztályos vagy ennél kevesebb végzettséggel rendelkezett, ebben merült ki iskolázottsága, szakképzettsége nem volt. Ennél átfogóbban: a munkanélküliek 5,6%-ának nem volt befejezett 8 osztályos végzettsége és 34,9%-ának csupán befejezett 8 osztályos végzettsége volt – szakképzettség nélkül! A tartósan munkanélküliek esetében ez az arány az adott évben 7,9 és 37,9%. Figyelmet érdemel, hogy a népességen belül és az aktív keresők között a 8 osztályos végzettséggel igen, de szakképzettséggel nem rendelkezők aránya (35,6 és 33,5%) milyen közel esik az ugyanilyen kondíciókkal bíró munkanélküliek, illetve tartósan munkanélküliek arányához a munkanélküliek között (34,9 és 37,9%). Még egy adat a probléma illusztrálására: 1992-ben és 1993-ban a munkaerőpiaci (át)képzésbe bekapcsolódó munkanélküliek között a csupán 8 osztályos végzettséggel – de szakképzettséggel nem – rendelkezők aránya 10% körül volt megállapítható, ami töredéke az ebbe a képzettségi státuszba tartozó munkanélkülieknek. A képzésbe bekapcsolódók döntő hányada középfokú vagy ennél magasabb végzettségű volt, s náluk kevesebben voltak szakmunkásképző iskolát végeztek. Ez arra utal, hogy az alapiskolai végzettségen – és természetesen az alatta – állók alig esélyesek arra, hogy további szakirányú képzéssel közvetlenül javítsanak helyzetükön. Részvételi arányuk elenyésző voltának okát az elemzések abban látják, hogy képzési motívációik alacsonyak, s tanulási képességeik elmaradnak az újabb képzési aktusok kívánalmaitól. A magasabb végzettségűek döntő részvételi fölénye viszont arra enged következtetni, hogy további képzési aktusokon keresztül nekik esélyeik vannak helyzetük megjavítására. Úgy látszik, hogy erősödik az a tendencia, amely szerint – azon a színvonalon, amelyen a szóban forgó rétegek elvégezték – a 8 osztályos végzettség önmagában már nem elegendő alap a munkaerőpiacon végbemenő mozgás további képzési feltételeinek biztosításához. Mindezt figyelembe véve arra következtethetünk, hogy a magyar társadalomban törésvonalak húzódnak, amelyek a további képezhetőség esélyeit választják el egymástól. Ha nem is azonos fokon és nem is a lehetőségek azonos távlataival, az alapvető képzettségi törésvonal valószínűleg itt az iskolába nem jártak, a teljes alapiskolai végzettséggel nem rendelkezők, valamint a csupán alapiskolai végzettséggel rendelkezők népességbeli 57,7%-a, s a másik oldalon a náluk magasabban kvalifikáltak 42,5%-a között. Az aktív keresők között húzódik az előbbiek 38,7%-a néz szembe az utóbbiak 61,3%-ával. A hiányos képzettségben megtestesülő funkcionális analfabetizmus megjelenési formái nagy valószínűséggel a törésvonal képzetlenebb oldalán keresendők.

A törésvonal képzetlenebb oldalán élőknek átfogó hátrányokkal kell szembenéznük, nem egyszerűen további képezhetőségük korlátozottságával, hiszen műveltségük és művelődésük, gondolkodási kondícióik, kommunikációs lehetőségeik, tanulási és újratanulási motívumaik, korlátozottan kifejlesztett tanulási képességeik egyaránt érintve vannak. Hátrányaik ezért egész társadalmi létüket befolyásolják, mégpedig – a funkcionális analfabetizmus természetéből kifolyóan – társadalmi alkalmazkodásuk esélyeit csökkentik, minthogy lehetetlenné vagy korlátozottá válik a számukra mindazon tevékenységeknek a kibontása, amelyeket az élet új és még újabb kihívásai megkövetelnének tőlük. A társadalmi alkalmazkodás esélyei viszont társadalmi perspektíváik esélyeit rontják, mégpedig az egzisztenciális perspektívák leghétköznapibb esélyeitől a felfelé törekvő társadalmi mobilitás távlatosabb esélyéig, a munkaerőpiacon történő mozgás és a további képezhetőség esélyeivel együtt. Nyilvánvalóan a törésvonal képzetlenebb oldalán élők lehetnek azok, akik – különböző fokú alulképzettségük okán – képtelenek lesznek jobb pozíciók felé elmozdulni, netán helyzetük romlását is képtelenek lesznek megállítani, s helyzetüket, perspektívátlanságukat utódaikra is átörökíthetik: egyre nő tehát az esélye annak, hogy leszakadnak a társadalom előnyösebb helyzetben lévő tömbjétől.

V.

A hiányos képzettség nem csak (és nem egyszerűen) az alapiskolai képzés megszakításából, általában a csonkán maradt, eredménytelen iskolai pályafutásból, vagyis a végzetlenségből fakad. Az érvényes bizonyítvánnyal befejezett alapiskola (az általános iskola nyolc, majd tíz osztálya), illetve a további iskolázás a jogérvényes bizonyítvánnyal együtt kiváltója lehet a hiányos képzettség valamely szintjének abban az értelemben, hogy a tanítványok egy része a funkcionális analfabetizmus tartalékkaként távozik a közoktatás rendszeréből.

Az iskolaszociológiai vizsgálatok már a hatvanas-hetvenes években feltárták az iskolarendszeren belüli társadalmi szelekciót, sőt szegregációt. A közoktatás az elmúlt évtizedekben fenntartotta, illetve újratermelte a különböző társadalmi rétegekből, különböző szociokulturális hagyománnyal indulók iskolai pályafutásának prognosztizálható egyenlőtlenségét. A kilencvenes évek közoktatási perspektívái ezt a tendenciát nem gyöngíteni, hanem erősíteni látszanak. A funkcionális analfabetizmus problematikája kapcsán a közoktatási esélyegyenlítés helyzete és lehetőségei nem kerülhetők meg. Ezért hangsúlyozandó, hogy a közoktatáson belüli társadalmi esélyegyenlőtlenségek a hiányos képzettség – s így módon a funkcionális analfabetizmus – újratermeléséhez vezetnek és vezetnek, mégpedig körülhatárolható rétegek hiányos képzettségének és funkcionális analfabetizmusának újratermeléséhez. Aligha gondolhatunk arra, hogy a népesség, illetve az aktív keresők iskolázottságának társadalmi megoszlása, valamint iskolai pályafutásuk perspektívái – nemzeti méretekben – a szellemi képességek genetikailag kódolt társadalmi megoszlásának felelnek meg és kölcsönviszonyban vannak annak csodálatosan arányos Gauss-görbéjével. A hiányos képzettség iskolai újratermelésére aligha adhatunk genetikai

magyarázatot. Inkább a szociokulturális tényeket, másrészt a közoktatás működési anomáliáit, pedagógiai zavarait érdemes keresnünk mögötte.

A 8 osztályos egységes általános iskola évek óta a tanulók 20% körüli hányadát „tolja maga előtt”, mint kudarcokra ítélt bukottakat, osztályisméltésre vagy javítóvizsgára utaltakat, illetve a dolgozók általános iskolájába áthelyezetteket, hogy mire a 16. életévüket betöltik (s lejár tankötelezettségük), a 20% lecsökkenjen 5% körüli. Feltételezhetjük, hogy ez az állandósuló tanulói réteg a funkcionális analfabetizmus tartalékát képezi. Mögöttük, azonban az általános iskolát időben és visszaminősítések nélkül befejezők között, meghúzódik egy másik, mennyiségileg nehezen behatárolható réteg, amelynek végzettsége – azon a színvonalon, amelyen sikerülhetett – valószínűleg kevés esélyt ad a további művelődésre, képzésre, és valószínűsíthető, hogy életvitele a funkcionális analfabetizmus zsákutcájába torkollik. Az egykori szakmunkásképző iskolák visszatérő panaszai tanítványaik előképzettségéről becsülhetővé tették arányukat: az elmúlt évtizedekben az általános iskolát végzetek 36% körüli hányada lépett ide tovább. Tegyük hozzá: egy grádussal feljebb, a középiskolából, a mához közel eső időkben négy év alatt a tanulók 13–15%-a esett ki. A funkcionális analfabetizmus iskolai újratermelésének mélyebb régióiba vezetnek azok a vizsgálati adatok, amelyek a tanulási teljesítmények elég jelentős szóródását, jelesül a 8. osztályos tanulók kb. 30%-ának szövegértési teljesítményeit átlag alattinak mutatják. Nyilvánvalóvá vált, hogy az olvasási teljesítmények jelentős különbségeket mutatnak az iskolák településkörnyezetének településtípusai szerint, ami mögött a szociokulturális háttér különbségei is meghúzódhatnak.

A funkcionális analfabetizmus iskolai újratermelése részletes és tárgyilagos pedagógiai, illetve oktatástani (didaktikai) elemzésre szorul annak érdekében, hogy a helyzetet pontosan láthatóvá és indokolhatóvá tegyünk. Első megközelítésben már érzékelhető, hogy e téren fel fog merülni a tanítás infrastrukturális feltételeinek bemutatása (például a csoportbontások, a differenciált kiscsoportok alakításának, valamint az egyénekre szabott eljárások alkalmazási lehetősége stb); a Nemzeti alaptanterv és a helyi tantervek műveltségtermainak, valamint követelményeinek viszonya a funkcionális analfabetizmust gerjesztő képességbeli és motivációs hiányok keletkezéséhez és kiküszöböléséhez; a műveltségi alapvizsga sztenderdjeinek ellensúlyozó hatása; az olvasástanítási stratégiák szerepe; a könyvek, jelesül az iskolai könyvtárak beépülése a tanítás-tanulás mindennapjaiba; a verbális kommunikáció, a beszédkultúra tanításának helyzete; általában a közlő-reprodukáló és a problémamegoldó-kreativitást inspiráló tanítás-tanulás egymáshoz való viszonya a mai magyar iskolában; a tanulók szociokulturális különbségeinek kezelése; az informatikai instrumentumok alkalmazása; az iskolai kudarcok személyiségalkító hatása stb. Természetesen annak tudatában, vagyunk hogy a közoktatás abszolút mértékben valószínűleg soha nem lehet képes a funkcionális analfabetizmus újratermelésének teljes kiküszöbölésére. Hatásos ellensúlyokat azonban képezhet ennek érdekében, és relatíve, tendenciáit tekintve mérsékelheti, korlátozhatja újratermelését. Vizsgálat tárgyát képezheti továbbá a szakképzés különböző fokozatainak és irányainak kapcsolódása az általános képzési előzményekhez, mégpedig a képzési tartalmak és képzési eljárások jelleget illetően. A felnőttoktatás számára a szakképzés-munkaerőpiaci átképzés egyes foko-

zataiban ez a viszony minden bizonnyal felveti az általános képzettségi alapok rehabilitáló jellegű megerősítési, illetve továbbfejlesztési igényét.

VI.

A funkcionális analfabetizmus újratemelési és terjedési tendenciájának ellensúlyozása természetesen nemcsak közoktatási és intézményes felnőttoktatási stratégiát kíván. A művelődési értékek és érdekek teljes „kínálati piacának”, (benne a művelődési keresletet támaztó reklámok fogyasztói igényeket befolyásoló hatásának), nélkülözhetetlen szerepe van. E téren a kulturális piac minden szolgáltató résztvevője felelősséggel tartozik, akkor is, ha tevékenységét a fizetőképes keresletre orientálja, és értékközvetítő funkcióját nehezen egyeztetni össze nélkülözhetetlen profitszerző igényeivel.

Az európai gyakorlat azt mutatja, hogy állami – kormányzati, valamint helyi önkormányzati – közreműködés nélkül a funkcionális analfabetizmus kezelése nem megoldható. Egyrészt a közoktatás preventív működtetése, másrészt a megfelelő ellensúlyozó programok finanszírozása kívánja közreműködésüket, harmadrészt információval tartoznak a neurálgikus pontok, a legfontosabb irányok feltárása érdekében is. A funkcionális analfabetizmus újratemelési és terjedési tendenciái ellen az európai gyakorlatban kormányzati és helyi önkormányzati programok működnek. Ezt a gyakorlatot aligha lehet megkerülni – és megspórolni – Magyarországon.

Mivel a funkcionális analfabetizmus művelődési-képzési paraméterei mögött gazdasági-társadalmi háttér is húzódik, a kormányzati és helyi önkormányzati felelősség az oktatás- és művelődéspolitikával mellett a gazdaság- és társadalompolitika gerjesztő és/vagy ellensúlyozó hatásaira is kiterjed. Ennek a nagyon általános ténynek azonban további elemzésekkel szükséges konkrét tartalmat adni.

Helyes lenne, ha állami támogatással helyzetfeltáró munkacsoport alakulna, amely integráltan tekinthetné át a funkcionális analfabetizmus társadalmi-műveltségi kondícióit és a már folyamatban lévő részletkutatásait. Ehhez kapcsolódva, pályázati rendszerben – amelyhez közalapítvány kapcsolódhatna – meg kellene teremteni a funkcionális analfabetizmus jelenségeit vizsgáló művelődésszociológiai, tanuláspszichológiai, pedagógiai és andragógiai kutatások rendszerét.

Már látható, hogy a prevenció, illetve a felnőttoktatási korrekció nem nélkülözheti az iskolákban

- a) a beszéd percepciós oldalának (beszédészlelés, beszédmegértés) fejlesztését; a beszédproduktum fejlesztését (szókincsbővítés, nyelvhelyesség stb.); a magyar nyelv sajátosságainak megfelelő olvasási módszerek alkalmazását; az olvasás-írás alapjainak megtanítására elegendő idő biztosítását; az olvasásértés és a kifejezőképesség folyamatos fejlesztését minden tantárgyban az iskoláztatás teljes ideje alatt; a tanulás tanítását;
- b) a könyvtáros-tanárok aktív bekapcsolását a pedagógiai folyamatokba;
- c) a pedagógusképzésben a funkcionális analfabetizmus prevenciójának és korrekciójának tanítását;

d) a felnőttoktatók kiképzését ugyanerre.

A közoktatási kormányzatnak és az önkormányzatoknak erőfeszítéseket kell tenniük annak érdekében, hogy az alapiskolák munkáját korrigáló, az ott lemaradókat, illetve az onnan kimaradókat rehabilitálni képes iskolai formák és pedagógiai programok országos hálózata mihamarább kiépüljön. A funkcionális analfabetizmus prevenciójának egyik – valószínűen a legkonkrétabb – intézményes közoktatási útját az ilyen jellegű feladatokat vállaló iskolahálózat biztosíthatja, nevelési-képzési (személyiségalkító-szocializáló) segítséget nyújtva a társadalom leghátrányosabb helyzetben lévő, legkiszolgáltatottabb rétegeiből felnövekvő nemzedékeknek. Bár állandó küzdelmet folytatnak fennmaradásuk anyagi feltételeinek folyamatos megújításáért, illetve egyre bővülő feladataik és létszámaik infrastrukturális feltételeinek megteremtéséért, már léteznek és működnek ilyen iskolai formák és pedagógiai programok. Egyrészt az önkormányzati hatáskörben még meg nem szüntetett dolgozók általános iskolái évtizedek óta ezeket a feladatokat látják el. Másrészt, belőlük kifejlődve vagy ilyen előzmények nélkül, működik néhány önkormányzati, egyházi és alapítványi iskola sajátos pedagógiai programokkal, létrehozva a társadalmi és a pedagógiai tennivalóihoz legmegfelelőbb iskolai formát: az egységes általános- és szakiskolát. Ilyenek például Budapesten a ferencvárosi önkormányzat iskolája, az Esély Alapítvány pestszenterzsébeti iskolája, a szegedi önkormányzat iskolája, a Szalézi Rend Don Bosco iskolái. (Hasonló iskolaformákat lehet találni Nyugat-Európában is ilyen, például a dániai „munkaiskola” vagy „termelőiskola”.)

A munkaerőpiaci képzésben (átképzésben) akadályoztatott rétegek számára – az alapiskola felnőttoktatás intézményeivel, illetve a felnőttoktatás vállalkozói szférájával együttműködve – sürgetően szükség van az általános alapképzettség hiányait pótló programok kidolgozására, amelyek egybekapcsolhatók a szakmai átképző programokkal. A funkcionális analfabetizmus ezeken a területeken koncentráltan jelentkező szemben hátrányaival szemben a képzés ellensúlyai intézményesen kialakíthatók.

Külön stratégiát és sajátos programokat kíván egy sajátos szerző-mozgó életformát élő („nomadizáló”) társadalmi réteg és annak gyermekei – amelynek nagy részét a hazai cigányság alkotja – művelődési-képzési útjain a funkcionális analfabetizmus prevenciója a közoktatásban és oldása a felnőttoktatásban. Itt az alfabetizáció és a funkcionális analfabetizmusból való kivezetés egymással összefüggő feladata a felnőttoktatásnak. E réteg súlyos gazdasági és szegregált társadalmi helyzete, de egy részük kulturális és nyelvi-kommunikációs szuverenitása is indokoltá teszi a specialitásokat.

A funkcionális analfabetizmus különösen tetten érhető azokban az intézményesen szervezett közösségekben, amelyek a társadalom hátrányokkal küzdő rétegeiből, illetve onnan is verbuválódnak. Ilyen csoportok élhetnek a Honvédség sorállományában (és feltételezhetően számolni kell velük azokban a rétegekben is, melyekből a tiszthelyettesi kar rekrutálódik), és a büntetésvégrehajtási intézményekben, illetve tagjai nyomon követhetők a büntetésüket letöltők utógondozásában (a pártfogói felügyelet intézményeiben). A gyermekvédelmi intézményhálózat a funkcionális analfabetizmus veszélyeztetett tartalékaival dolgozik. Az intézményi szervezettség alkalmas kereteket nyújthat helyzetük pontos diagnosztizálására és a szervezeteken belüli speciális ellensúlyozó, illetve prevenciós művelődési-képzési programok kidolgozására. Mivel ezen intézmények hatóköre időben

erősen korlátozott, feltétlenül szükséges a szerves kapcsolat kiépítése a társadalom azon intézményeivel (civil szervezetek, felnőttek iskolái stb.), amelyek a megkezdett folyamatokat ténylegesen eredményhez vezetik.

A közoktatáson és a munkaerőpiaci képzés állami intézményein kívüli felnőttoktatás szervezetei: az egyházak művelődési intézményei és programjai, a népfőiskolák, az ismeretterjesztő társulások (TIT), a közművelődés hagyományos és új intézményei, valamint az oktatási vállalatok saját hatókörükben és érdekeltségi területükön megtalálhatják és kidolgozhatják azokat a teendőket, amelyekkel támogathatják a funkcionális analfabetizmus átalakítását a modern kornak megfelelő tudássá. Ez ugyanis egyrészt átfogó, differenciált és sokrétű művelődési-képzési tevékenységet kíván, különféle műveltségi tartalmakkal, művelődési irányokkal, képzési formákkal és módszerekkel másrészt a felnőttoktatás teljes intézményi struktúráját és intézményhálózatát igénybe veszi.

Zárótétel

A funkcionális analfabetizmus itt vázolt általános és elvont képe valószínűleg elegendő annak az igénynek a kimondására, hogy el kellene kezdődnie a hazai művelődési-műveltségi, valamint közoktatási és felnőttoktatási (pedagógiai és andragógiai) állapotok tudományos feltérképezésének, illetve a nemzeti stratégia kidolgozásának a helyzet kezelésére, a folyamat perspektivikus lassítására, hatókörének szűkítésére és megfelelő ellen-súlyozására. Ebben a vonatkozásban szükséges lenne a Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1996 október 29-én közzétett közoktatási stratégiájának elemzése is. Ugyanakkor szükség van a helyi, önkormányzati stratégiák kidolgozására és regionális egybehangolására. Elemzésre érdemes továbbá a politikai pártok művelődés- és közoktatáspolitikai programja is hiszen a magyar társadalom iránti felelősségükhöz minden bizonnyal hozzátartozik a funkcionális analfabetizmus tényeinek átfogó értékelése, valamint a megoldáshoz segítő politikai válaszok kidolgozása, minthogy ebben a jelenségcsoportban a magyar társadalom alapvető problémái összpontosulnak. A funkcionális analfabetizmus jelenlétének és hatásának tudomásul vétele, a lehetséges tennivalók végiggondolása azonban mindenek előtt – mindenkinek saját hatáskörében – a művelődés, a közoktatás, a szakképzés és a felnőttoktatás munkásainak felelősségéhez tartozik.

1. sz. kiegészítés

Az okokról és a tennivalókról

A konferencián elhangzott előadásokból és hozzászólásokból kibontakozott az a megállapítás, hogy a funkcionális analfabetizmus nem értelmezhető kizárólag az olvasás-írás képességének az egyéni élet során különböző hatásokra kialakuló hátrányos változásai-val. A jelenségnek sokkal mélyebb szociális, szociokulturális, oktatáspolitikai és az egyén társadalmi szerepeihez kötődő gyökerei vannak, amelyek megfelelő feltáró munka után ezek együtt kezelő oktatási-képzési stratégiával korrigálhatók.

- a) A funkcionális analfabetizmus legmélyebb okai az iskolai kudarcokhoz vezetettek vissza. A negatív hatások erővonalai különösen a kamaszkor kezdetén, 12 éves korban sűrűsödnek össze, és akkor gyakran a tanulással és különösképpen a társadalommal való szembehelyezkedéshez vezethetnek (lázas, deviancia, iskolakerülés, tagadási formák stb.).
- b) A funkcionális analfabetizmusnak jelentős tényezője a nem megfelelő pályaeorientáció, a használhatatlan szakmai bizonyítvány és a kiegészítő képzések (második és harmadik szakmák) megszerzhetőségének komoly tandíjhoz kötése. A pályakezdő – aki egyébként tanulóképes, és még kedve is lenne – arra kényszerül, hogy regisztráltassa magát munkanélküliként, várakozzon kiszolgáltatott helyzetben három hónapig, hogy bejusson egy felkínált – nem választott – tanfolyamra, újabb szakmát szerezni.
- c) A funkcionális analfabetizmushoz vezet a felnőttek esetében a munkanélküliséggel vagy képességeinél alacsonyabb munkában töltött idővel a társadalmi szerepvesztés állapota, amelyet a napjainkban gyakori munkanélküli helyzet nagyon nagy mértékben aktuális jelenséggé tesz. Minél alacsonyabb képzettségű egyénről van szó, annál nagyobb a funkcionális analfabetizmus veszélye. Ehhez járul még a munkanélküli hivatalok gyakran kifogásolható stílusa, a küldözgetés, a megoldás halogatása, a hivataltól való függőség megalázó állapota.
- d) A Nemzeti alaptanterv számos lehetőséget kínál a funkcionális analfabetizmus megelőzése terén az iskolai oktatás jelen formájának átalakításával.
 - A NAT kimeneti követelményeinek figyelembevételével, azok rugalmasabb alkalmazásával az iskola jobban alkalmazkodik a tanuló képességeihez, fejlődési tempójához. A helyi pedagógiai programok és helyi tantervek elkészítésekor az iskolák figyeljenek jobban saját diákságuk fejleszthetőségére, a fejlődési tempó kijelölésére, a követelmények határaitra és ütemére. Arculat kialakításával feleljen meg egy-egy iskola az azt igénylő rétegeknek, épüljön rájuk.
 - Az általános iskola a követelményszint emelése helyett a készségek fejlesztését, a kulcsképeségek tudatos kialakítását tegye fő feladatává, különösképpen a továbbművelődés képességnekfejlesztését, amelynek egyik fő forrása és stabilizáló eleme a könyvtárhasználat.
 - A konferencia ajánlja, hogy a NAT-ban megfogalmazott alsó-középfok helyén önálló iskolatípust hozzanak létre, amely a 12 éves kor környékén nyilvánvalóvá váló bármilyen tanulási nehézséggel küzdő diákok számára toleránsabb közeget

biztosít, teljesíthetőbb feltételeket szab, és főképp jobban figyel az egyéni igényekre, teljesítőképességre. Ez az alsó-középfokú iskola a hangsúlyt a gyakorlati oktatásra, a praktikus ismeretek elsajátítására helyezze, és egyenes kimenetet biztosítson a szakképzésbe.

- A törvény hiányossága, hogy a felnőttoktatás korosztályi határának kijelölésével egy merev, a társadalmi igények szempontjából rugalmatlan keretet alakított ki, amely nem figyel az úgynevezett túlkoros, még iskolás gyerekekre, akik még a tanköteles koron belül nagy lemaradással (2–3–4 év) komoly gondot okoznak a rendes korúak osztályaiban. Tegyük lehetővé, hogy ezek a tanulók gyorsított iskolai formában, a számukra szervezett iskolákban, kis létszámú csoportban hozták be lemaradásukat. Ha már elérték a korosztályuknak megfelelő iskolai osztályt, helyezték vissza őket saját korosztályuknak megfelelő, de problémáikat kezelni tudó iskolai osztályba, csoportba. Ezt a formát különösképpen fontos lenne felhasználni az egyre inkább elharapódzó magántanulói rendszer kiváltására, mert az a szociálisan hátrányos fiatalokat antiszociálissá és a társadalomtól végleg leszakadókká teszi.
- e) A pályakezdők továbbképzését külön kellene szabályozni, elválasztva őket a felnőtt munkanélküliektől. A munkaügyi hivatalok helyett az iskolákban, a képző helyeken is lehessen jelentkezni – hangsúlyozva ezzel azt a lehetőséget, hogy a fiatal maga választhat új szakmát –, és a beiskolázás után regisztrálni a tanfolyamot. Ezáltal nem a szabálytalanságon lenne a hangsúly, hanem azon, hogy ez a pályakorrekció az iskola folytatása, és nem kényszerpálya.
- f) Nagyon fontos lenne a felnőtt munkanélküliek regisztrálásakor az iskolai végzettség és a fejleszhető tudás valamiféle felmérése, annak megerősítése, hogy a regisztrált munkanélküli továbbképzéssel, vagyis tanulással kerülhet ki jelen helyzetéből, nem pedig az, hogy amíg tart a lehetősége, feltétel nélkül adjuk a pénzt és keressük az állást, ha nem sikerül felajánlanunk valamit, ami nem is biztos, hogy tetszik neki. Újra kell gondolni a munkanélküliek kezelését, a velük való foglalkozás módjait. A továbbművelődés szellemének jegyében kellene történie már a regisztrálásnak, sőt az első belépés fogadásának is.
- g) Természetessé kell tenni a felzárkóztató, közismereti tananyagot is az átképzésben ott, ahol arra szükség van.

Szirmainé dr. Kövessi Erzsébet

2. sz. kiegészítés

„Harc a funkcionális analfabetizmus ellen”.

(Nemzetközi kitekintés)

Az aktivitás mintegy húsz éve kezdődött Amerikában és átfogóbb méretekben tíz éves ez a mozgalom Európában.

Az országok nagy részében jellemző az általános elszántság mozgósító kampányok indítására a funkcionális és a nem funkcionális olvasás- és írástudatlanság leküzdésére, visszaszorítására. Nagy számú civil szervezet is foglalkozik ezzel a küldetéssel. Észak-Amerikában, Angliában, Írországbán, Belgiumban és Franciaországban a munka országrészt ezek a szervezetek végzik önkénteseik révén és adományaik által. A hivatalos szervezeteken és a felnőttoktatási egyesületeken kívül más területek intézményei, ügynökségei is segítenek, lobbyznak: például könyvtárak, a könyv- és papíripar, a sajtó, kereskedelmi vállalatok, szakszervezetek, továbbá különböző nemzeti, kulturális, politikai mozgalmak is fellépnek a kulturális analfabetizmus felszámolása érdekében. Ezek a csoportok és szervezetek részben anyagilag segítenek, ingyenes szolgáltatásokat nyújtanak, részben hangulatkeltéssel, információkkal segítik a frontvonalban tevékenykedőket, nyomást gyakorolnak a hatóságokra és figyelemfelhívással jó hatással vannak a közvéleményre.

Számos országban a direkt és indirekt olvasás- és írástudatlanság kiküszöbölése az országos prioritások között is megtalálható. Törvénykezési eszközökkel segíti a probléma megoldását például Hollandia, Portugália, Németország, a kanadai Quebec állam. Állami erőforrásokat mozgósít Amerika (ld. Literacy Act), Kanada, Anglia. Multiplikátori képzési programok vannak Franciaországban, Belgium vallon tartományában, ezeket NGO-k valósítják meg szerződéses alapon, a támogatást is ők kapják. Kompenzáló, preventív és pótló iskolai céltanfolyamokkal foglalkoznak a skandináv államokban.

A professzionális megközelítésben is többféle típust lehet megkülönböztetni. Van egy önkéntesek által nyújtott egyéni támogatási, úgynevezett angolszász típus, amely lehet önálló és lehet része a közoktatási rendszernek. Létezik egy iskolai tanfolyami forma, felnőttoktatási jelleggel, de az iskolai szervezetrendszerben (például Quebec). Harmadikként található egy önálló, úgynevezett ABE (Adult Basic Education) modell, intézmény, amely kizárólag alapoktatási, funkcionális alfabetizálási szolgáltatást nyújt felnőttek számára (például Hollandia, az országos Adult Literacy and Basic Skills Unit 'Albsu' Angliában). A negyedik forma: munkaerőpiaci adaptációs felzárkóztatás, különös tekintettel Franciaországra. Az ötödik típus község-, illetve közösségfejlesztési akció modell, vagy más néven holisztikus megközelítés, melynek célja egy közösség, település integrált fejlesztése, amelynek organikus része a funkcionális analfabetizmus felszámolása és az önbizalom erősítése. A műveltségfejlesztés szorosan kapcsolódik a csoport és a szomszédság múltjának feltárásához és tudatosításához a jelen helyzet fejlesztése és megváltoztatása érdekében. Végül a hatodik modell kulturális, interkulturális megközelítés, amelyben az alapműveltség fejlesztése a kulturális kreativitás, a kommunikációfejlesztés, a helyi folklór és népművészet kontextusában helyezkedik el, az explicit didaktikus eljárások helyett. Kiegészítésként említhetjük az érzékszervi sérültekkel foglalkozó, az emocionáli-

san retardáltakat gyógyító, oktató programokat és eljárásokat. Kisebb energiával nyúlnak hozzá a közoktatási rendszerek struktúrájához, viszont működési formáit és feltételeiket a funkcionális analfabetizmus prevenciója érdekében folyamatosan bővítik, illetve javítják.

Végzetül röviden bemutatjuk az *UNESCO Alfa globális kutatási programját*. A projekt 1990-ben indult el az UNESCO Hamburgi Oktatási Intézete szervezésében, és azóta kétéves szakaszokban a jelenben is tart. Minden periódusban 30–50-kutató, illetve kutatócsoport vesz részt akciókutatásokkal, amelynek eredményeiről vaskos kötet jelenik meg a kutatás témafelelőse, Jean-Paul Hautecoeur szerkesztésében. Az Észak- és Dél-Amerikából, a Közép- és Dél-Európából érkező tanulmányokban a közös az, hogy a különböző társadalmi, gazdasági terhekkel sújtott egyének, csoportok és közösségek külső beavatkozás és anyagi segítség nélkül, de annál inkább erőt merítve kulturális örökségükből és hagyományaikból, hogyan emelkedtek fel tudásban is, és rendezték be mindennapi életüket, amelyben a büszkeség, az emberi méltóság, ugyanakkor a mások iránti tisztelet és megértés uralkodik.

A nemzetközi tapasztalatokból sokat meríthetünk stratégiánk, módszereink kidolgozásához. Kívánatos az is, hogy bekapcsolódjunk a különböző nemzetközi programokba, akciókba, ami időszerűvé tesz az Európai Unióhoz való mielőbbi csatlakozásunk is. Halaszthatatlan, hogy felmérjük helyzetünket és kormányzatunk támogatását megnyerve, eddigi tapasztalatainkat felhasználva szisztematikusabb, átfogóbb erőfeszítéseket tegyünk a társadalmi, gazdasági fejlődésünket akadályozó funkcionális analfabetizmus gyöngítésére.

Harangi László

A pedagógia új rendszere címszavakban: reflexiók Zsolnai József könyvére

Orosz Sándor
Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar

1) Szokatlanul nagy vállalkozás eredményeit vehette kézbe az olvasó 1996. decemberében: egy szerzőnek, *Zsolnai Józsefnek* két rendszerező munkáját együtt adta ki a Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Az egyik: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Vázlatok a pedagógia filozófiai és társadalomtani vonatkozásainak megragadásához (Budapest, 1996. 142 o.). A másik az alábbiakban bemutatandó munka.

Szervesen összefüggő két műről van szó. A „Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba” utószavában maga a szerző írja: „Amennyiben a Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba című munka horizonttágításra vállalkozott (a vázlatosságot is vállalva), ... A pedagógia új rendszere a pedagógia világát és valóságát részletezve, analizálva, szinte a teljességre törekedve térképezi föl ...” (Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. 140. o.)

Sőt: ha ezen utószóban a szerző további terveire tett utalását is figyelembe vesszük („... néhány horizonttágító elméleti munka után rövidesen eljut a *pedagógiai praxis viszonylag teljességre törekvő leírásához* is” – ugyanott), még inkább elámul az olvasó a szerző tudományelméleti, tudományrendszerezéstani vállalkozásának ivén.

2) Elégé közismert a szerző elégedetlensége a pedagógia tudomány-jellegével, tudomány-értékével; például az 1976-ban megjelent, az Anyanyelvi kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján (1971–1975) című munkájában (az „ezüstszerű” néven emlegetett kutatási beszámoló kötetben) olvasható: „A hazai neveléstudományi kutatások hosszú ideig tartó koordinálatlansága, a pedagógiai kísérletezés parttalansága, ... kutatásmethodikai és mérésmethodikai megalapozatlansága nehéz helyzet elé állította azokat, akik ... kísérleti koncepció kidolgozására ... vállalkoztak.” (15. o.)

Az elégedetlenség mellett a pedagógiai tudományos ismeretek rendszeres „építése” iránti igényének is minduntalan hangot adott; ugyan ebben a korai munkájában olvasható: „...aki egy alrendszer vagy egy részrendszer kutat, megnyugtatóan csak úgy végezheti munkáját, hogy az egészben gondolkodik, koncepciója értelmezéséhez szükséges mértékben mintegy hipotetikusan megkonstruálja azt a modellvariánst (egy lehetséges és majdan működő *totalis rendszert*), amelyben törekvése megvalósulhat.” (U.ott, 16. o.) A szerző pedagógiával szembeni elégedetlensége a pedagógia tudomány voltának kétségbe vonásáig jutott (*Zsolnai és Zsolnai*, 1987), azzal érvelvén, hogy a pedagógia ismeretrendszere nem felel meg a tudományosság kritériumainak. Természetesen heves vitákat váltott ki ezzel az álláspontjával.

Egyik vitatkozó partnere, *Csapó Benő* a tagadás helyett más problémaközelítést ajánl: „Nem az a kérdés, hogy a létező pedagógiában mennyi a tudomány, hanem az, hogy a tudományosan létező ismeretek között mennyi az, amit pedagógiaként (is) körülhatárolhatunk.” (*Csapó*, 1992. 13. o.)

A pedagógia új rendszere címszavakban című művében *Zsolnai* a mintegy két évtizeddel korábban maga igényelte „totális rendszer”-t kívánja felvázolni, s e törekvésének elvi alapja erős rokonságot mutat *Csapó Benő* idézett álláspontjával, amikor a számba jöhető összes tudományterületen felhalmozott tudásban, vagyis – *Schranz Andrásnak*, A tudomány térképe (1995) szerkesztőjének szavaival – „a tudomány egészének rendszerező áttekintése” útján kereste azt, ami „pedagógiai”, azaz a „pedagogikum”-ot.

3) Szinte zavarba ejtően közhelyes dolog manapság a tudományos ismeretek „robbanásszerű”, „exponenciális” növekedéséről beszélni; csupán hivatkozásképp említjük itt a közelmúlt évtized sokasodó tudományelméleti, tudományrendszerezési törekvésének indoklásául. A tudományos ismeretek hihetetlenül gyors gyarapodásával és a tudományok differenciálódásával párhuzamosan a tudománytan olyan integratív tipológia kialakítását célozza, amely viszonylag könnyen áttekinthető, mégis „belefér” a differenciált tudományok mindegyike. Ismeretesek egyszerű, könnyen „kezelhető” funkcionális felosztások, mint: alaptudomány(ok) – alkalmazott tudomány(ok); a tudományok tárgyában kimutatható közös vonáso(ko)n alapuló felosztások, mint pl. természettudományok – társadalomtudományok, vagy: anyagtudományok, élettudományok, társadalomtudományok, avagy az *Academia Europea* testületében kialakított rendszer, ahol 3 csoportba (group A: humanities and social sciences, group B: physical and mathematical sciences, group C: biological and medical sciences) 34 tudomány soroltatik be. Ismeretesek a kutatásban alkalmazott módszerek szerinti felosztások (kísérleti és nem-kísérletes; leíró, magyarázó, normatív és stratégiai, technológiai tudományok). Lehetséges a tudományok által tanulmányozott valóságzférában érvényesülő „mozgásformák” alapján történő osztályozás; ide tartozónak tekinthető a manapság egyre általánosabbá váló, a tudományok négy csoportját megkülönböztető felosztás (anyagtudományok, élettudományok, viselkedéstudományok, kognitív tudományok).

De egyik csoportosítás, rendszerezési próbálkozás sem teljes és nem „tisztá”; ezt jelzik az elnevezések is: a többes számú tudománynevek, ill. az „és”-sel kapcsolt elnevezések tetemes mennyisége. – A teljesség irányába mutató jelentős lépés az UNESCO 1973-ban publikált javaslata a tudományok elnevezésére és rendszerezésére (*International Standard Nomenclature for Fields of Science and Technology*), megalkotván a „tudomány fáját” (*Zsolnai* is közli könyve 21. oldalán), amelyen 24 főág, 221 ág és 1995 alág található, s ilyen módon a tudományok teljes számbavételének igénye mellett a tudományok hierarchikus tagolódását is jelzi. S mégsem teljes; a pedagógia például mindössze 3 ággal és 15 alággal szerepel. – „A tudományok fejlődése felborította a hagyományosan kialakult rendet, megkülönböztethetlenné tett hagyományosan különböző diszciplínákat, a technika fejlődése pedig egyben szükségletlenné tette a merev hierarchiát.” (*Csapó*, 1992. 11. o.) – *Csapó* e meglátásával nagymértékben egyet lehet értenünk.

4) E rövid helyzetkép csupán annak jelzésére szolgáljon, hogy szinte megoldhatatlan feladatba fog az, aki akár egyetlen tudományterületen is a teljes tudás feltárását a rendre-remtés szándékával vállalja fel.

Mi motiválhatja erre a szerzőt? – Az Előszóban olvashatjuk: „Izgat a pedagógia jövője: tudománnyá – de legalább professzionális szakmai stúdiummá válásának esélye, gyakorlatot orientáló, alakító szerepének tisztázása.” (5. o.) – „...meggyőződésünké vált, hogy a jó szándékú, a pedagógus szakmáért felelősséget érző 150 ezer főnyi pedagógusság azért nem tud minőségi értelemben jobban teljesíteni s a pedagógia világában professzionális módon eligazodni, mert szűkös az a pedagógiai tudás – mind szélességét, mind mélységét illetően –, amelyet a hivatásos pedagógiai kutatók számukra fölkínálnak.” (9. o.)

S mit is vállal? – „... könyvünk *a pedagógia világának teljességét ostromolja* (kiemelés: O.S.) a tudományrendszerezés-tan, illetve szemléletmód jegyében, mégpedig olyképpen, hogy kisebb-nagyobb címszavakban kísérli meg bemutatni a pedagógia művelt és művelendő diszciplínáit, tudásterületeit.” (8–9. o.)

5) A megvalósításról előzetesen annyit jegyünk meg, hogy rendkívül alapos és igényes.

a) Először kifejti azokat az elméleti ismereteiket, amelyeket a pedagógiai tudás részletes számbavételében és rendszerezésében alapként használ. Az I. fejezet: „A pedagógia mint ismeretrendszer előzetes jellemzése”; olyan kérdéseket tárgyal, mint a pedagógiai tudás jellegzetessége (megkülönböztetve a funkció szerint szubsztantív, stratégiai, „illetve” normatív, teleologikus és diagnosztikus tudást), a pedagógia tárgya és funkciója, a pedagógia tudomány jellege, a hazai pedagógia jellemzése a „tematizáció és diszciplinárizálódás” szerint. Fejtegetéseinek teljes logikai, filozófiai ívét nincs módunk bemutatni, idézzük viszont a pedagógiának mint tudománynak a szerző által adott definícióját: „Összefoglalva: a pedagógia komplex, gyakorlati jellegű integrált multidiszciplína, melyet ontológiai, episztemológiai, funkcionális és egyéb dimenziók következetes figyelembevétele mellett érthetünk csak meg olyképpen, hogy teljesítményének értékeléséhez egy külön *metapedagógiai* megismerő apparátust is működtetünk, a rendszerszemléleti és a kommunikációs episztemológiai tudás adaptálásával.” (17. o.)

b) „A tudományrendszerezés-tan irányzatai és a pedagógia új rendszere” című II. fejezet a rendszerezés elveit, tevékenységeit, a pedagógiai tudás diszciplinárizálódásának folyamatát és háttérösszefüggéseit, a „diszciplinánév-adás, a diszciplinánévkezelés során alkalmazott lexikográfiai megfontolásokat” mutatja be.

Itt sem végezhetünk részletes elemzést-ismertetést, de egy idézettel jelezhetjük, hogy milyen alapon került be a szerző maga által kisenciklopédiának nevezett műbe a rendkívül nagyszámú diszciplína: „Kiinduló föltevésünk, hogy a pedagógiának mint ismeretrendszernek a legkülönbözőbb tudományokkal mutathatók ki a kapcsolatai. Ha más elvi alapon nem, akkor annak a ténynek a jegyében, hogy a pedagógia világában és valóságában minden lehetséges ismeretterület, illetve diszciplína valamely szinten, valamely életkorban *tanulási témává* tehető. Ha pedig „valami” tanulási téma, s azt valaki tanulja, és valaki kompetens vagy kompe-

tensnek vélt személy abban segít, pedagógiai alapviszonyról van szó, amely függetlenül attól, hogy milyen eredménnyel realizálódik, pedagógiai tapasztalatszerzést, pedagógiai tudásbővülést eredményez.” (24. o.) – Kissé tágasnak tűnik ez a kapu, amelyen át az ismeretek bebocsáttatnak a „pedagógia világába és valóságába”; természetesen a szerző is alkalmaz „szűrőket”: „A pontos leírás érdekében újabb és újabb kiegészítő és segítő kategóriákat, tudásterületeket kell igénybe vennünk ahhoz, hogy a pedagógiai tudásrendezés, illetve rendszerezés során feltáruljon számunkra a pedagógiai világ és valóság létezése, megismerése és a keletkezett pedagógiai tudás összefüggéseinek típusossága. Ehhez az alábbi tudásrendező elvek tisztázása szükséges: identifikáció, dimenzionalitás, aspektualitás.” (24. o.) – Értelmezi is ezeket az elveket.

- c) Elégé közismert a szerző „fogalomalkotó képessége” és „névadó kedve”. Nem érdektelen ezért annak jelzése, hogy ez sem ösztönös vagy emocionális vagy más esetleges alapon történik: „Magunk a diszciplina-névodások, megnevezések során az alábbiakra leszünk tekintettel: a) az idegen eredetű diszciplínaneveket meghagyjuk; ahol lehetséges, a magyar megfelelőjét feltüntetjük; b) a hiányzó ismeretterületek, problémakörök jelölésére – ahol csak lehetséges – a magyar szóteremtés kelléktárából válogatunk, de emellett élünk (főleg a komikus, rossz konnotációjú megnevezések nyilvánvalósága esetén) idegen nyelvű szóalakokkal is; c) a magyar megnevezések esetében az összetétel előtagjához (például iskola, oktatás, tanuló) a következő utótagokat illesztjük: tan (→tanulástan), ismeret (→tanulóismeret), tudomány (→oktatástudomány), elmélet (→nevelélmélet), pedagógia (→íráspedagógia), kutatás (→oktatáskutatás).” (37. o.)

És ezek után sorra-rendre értelmezi ezen utótagokat.

6) Mindezen előzmények után, a III. fejezetben következik a „pedagógia új rendszerének részletező leírása” (39–233. o.). Ez maga a „kisenciklopédia”.

Először a „leírás típusainak, modelljeinek jellemzését” adja, majd a „pedagógiai tudás tagolódásában szerepet játszó reflexiós jellegű „tudásgócósodások” rövid jellemzése következik.

Ezekből kiderül, hogy – a szerző logikája szerint – „három, egymástól jól elkülöníthető, reflexiós jellegű tudásterület bontakoztatható ki.” (42. o.) Mégpedig: (a) pedagógiai szubsztantológia, (b) pedagógiai alkalmazástan, (c) pedagógiai tudáskörnyezettan. (U. o.) – Rövid jellemzésük: „...a pedagógiai szubsztantológia a különböző pedagógiai alaptanok művelése révén feltáruló tudás számbavétele és előkészítése avégett, hogy a pedagógiai know-how-k (a pedagógia világában mit hogyan csináljunk hitelesen) elvi alapjait tisztázhassuk.” (42. o.) – Az ide tartozó diszciplínákat az egyszerűség kedvéért nevezhetjük *pedagógiai alaptanoknak*. (A szerző is gyakran nevezi így őket.) – A pedagógiai alkalmazástan „arra keresi elsődlegesen a választ, hogy a megértett pedagógiai világ és valóság miféle tudásterületek mozgósításával tökéletesíthető (43. o.). Ez a „tökéletesítés” sokféle tudomány ismereteinek mozgósítását kívánja meg, ezért ez a terület jelölhető (egyszerűsítéssel) az *interdiszciplináris pedagógiák* névvel. A pedagógiai tudáskörnyezettan értelmzése itt funkcionális közelítésben található: „A pedagógiai tudáskörnye-

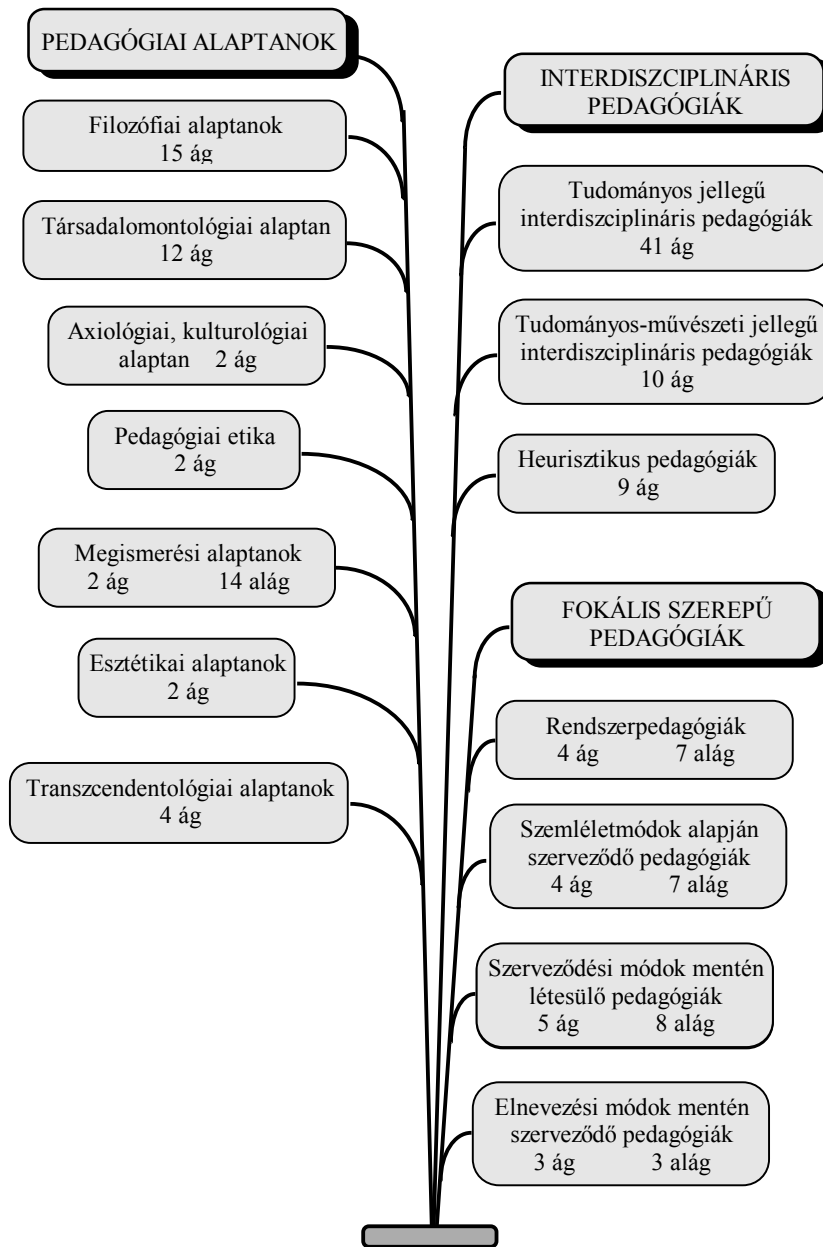
zattan funkciója abban jelölhető meg, hogy a legkülönbözőbb, lezártnak tekintett, intézményesült ..., vagy forrongásban lévő, most formálódó ..., valamint ... elfelejtettnek tekintett diszciplínák, diszciplínakezdemények ... miként mutatnak hajlandóságot az interdiszciplinárizálódásra, a pedagógia multidiszciplináris épületén tatóngó lyukak betömésére, a pedagógiai tudásvilág heurisztikus érzékenyítésére.” (43. o.) – Azonosítása azonban majd csak e terület részletes kifejtésekor lesz pontosabb: „Ahhoz, hogy a pedagógiai tudás mint stratégiai tudás a szakmában működhessen, olyan ... háttértudást is fel kell tételeznünk, amely hitelesen ... van jelen ... a pedagógusnak, oktatáspolitikusnak, oktatásirányítónak mint szakembernek a képességeiben, attitűdjeiben. Az ilyen típusú pedagógiai tudást *fokális* (fókuszban, „gyűjtőpontban” lévő) *tudásnak* tekintjük, függetlenül attól, hogy az adott tudás eredetileg mely diszciplína területéről került a pedagógiának ... a világába.” (164. o.)

7) Természetesen a diszciplínák részletes ismertetésére itt nem kerülhet sor. Egyszerű bemutatásukhoz azonban mintát ad az UNESCO korábban említett „tudomány fája”. Az áttekintés megkönnyítése érdekében megrajzoltuk a *Zsolnai*-féle rendszer alapján a „pedagógia tudomány-fáját”, a hármas törzsön elhelyezkedő $7+3+4=14$ főággal, ezeken feltüntetve (csak számszerűen) a 125 ágat és a 38 alágat. – Íme a „fa”!

8) A „Támpontok a könyv használatához” című bevezető részben olvasható: „E munka műfajilag az enciklopédia, a lexikon, a szótár, a szójegyzék szerepét hivatott betölteni ...” (6. o.)

Az enciklopédiáról szóltunk eddig. Szótár és szójegyzékként a Függelék I. („Tudományközi kapcsolatok”, 235–362. o.), a Függelék II. („Alapozó szerepű kategóriák”, 363–365. o.), a Függelék III. („Minta, illetve megoldási kísérlet a pedagógia ismerethatárának alapozásában szerepet játszó kategóriák kidolgozásához”, 366–367. o.) és a Tárgymutató (369–387. o.) kezelhető.

- a) E „szótár” és „szójegyzék” az egész mű terjedelmének mintegy 40%-át teszi ki, vagyis „súlya van”, mennyiségét és tartalmát tekintve egyaránt.
- b) Nagyon tudatosan rendezett anyag ez. A Tudományközi kapcsolatok táblázatába fölvetett tudományterületek kiválasztásában „... egyetlen elv vezérelt bennünket: a viszonylagos teljességre törekvés.” (235. o.) Ennek jegyében nemcsak az elismert diszciplínák kerültek jegyzékbe, hanem „... diszciplínakezdeményeket éppúgy fölvetünk a vizsgálandó témák csoportjába, mint az MTA által tudományként el nem ismert, sőt áltudományként kezelt területeket.” (235. o.) – A „beemelés” kritériumaként (a korábban a könyv 24. oldaláról idézetthez nagyon hasonlóan) ezt jelöli meg: „... tényként vesszük tudomásul, hogy a hivatkozott tudásterületek is valamely pedagógiai közegben tanulási témaként szerepet kaphatnak, ... mintát adhatnak a pedagógiának önnön megértéséhez, metaszempontú felülvizsgálatához; ötleteket adhatnak – heurisztikus érvénnyel – stratégiáinak kimunkálásához.” (235. o.) – Új gondolat a „minta az önreflexióhoz”.



A pedagógia „tudomány-fája”

c) Az elrendezés „a pedagógiának és tudáskörnyezetének kapcsolatait” úgy kísérli meg figyelembe venni, hogy a jegyzék számszerűen is kifejezze a „lehetséges találkozási pontokat, a feltételezhető témagócosodásokat”, s feltáruljon az is, hogy „hány tudásterület 'kínálja' önmagát az általános műveltség, a szakműveltség gazdagításához, vagy például a metapedagógiai szemléletmód következetes vállalásához, a pedagógiai nevezéktani teendők szakszerű kézbevételehez.” (235. o.) – Vagyis: a teljességre törekvés („egyetlen”) elve több szempont érvényesítésével valósul meg.

ca) A „feltételezhető témagócosodások” keresése.

E sorok írója jó két évtizeddel ezelőtt (a tantárgyi ismeretek integrálási lehetőségeit keresve) egy mátrix segítségével 16 diszciplína közös területeit vizsgálva 256, elméletileg lehetséges „ismeretgócot”, kapcsolatot vett számba, így van valamelyes sejtése „érintkezési pontok” sokaságáról. Mégis revelációként hatott az itt feltárt „találkozások” rendkívül nagy száma: a táblázat 62 tudománycsoport 900-nál több ágát és alágát veszi számba és regisztrálja mindegyikről, hogy a felvett 12 pedagógiai problémacsoport közül melyik vizsgálatában vagy megoldásában nyújthat segítséget és szolgálhat mintával. Ilyen módon mintegy 3 ezer „találkozási pontot”, „feltételezhető témagócosodást” jelöl ki. – Gondoljunk csak bele: ezek mindegyike – elvileg – kutatási témául is szolgálhat!

d) A „pedagógiai nevezéktani teendők szakszerű kézbevétele” illetően a „Tárgymutató” önmagában is, a mű egésze pedig különösen sok adalékkal szolgál.

Új problémák megfogalmazása, új fogalmak definiálása, újszerű ismeretredezés szükségszerűen hozza magával új terminusok alkotását. A könyv bővelkedik ilyenekben. – Az 5.c pontban már idéztük a szerző szóhasználatra, szóalkotásra vonatkozóan megfogalmazott elveit. Lássunk néhány módot és példát „nevezéktani gyakorlatából”!

Idegen (főleg latin) *eredetű szavakból* az eredeti nyelv szabályai szerint képzett szavak használata, például folyamat-fogalmat jelölő szóból eredményt jelölő, egyedi vagy gyűjtőnév alkotása: kommunikáció (közlés, részesítés) → kommunikátum (közlemény; mindaz, amit közölnek); egy tudományterület nevéből az adott tudományterületen vizsgált probléma vagy az adott területen kidolgozott összes ismeret megnevezésére szolgáló szó képzése, pl. teleológia → teleologikum, axiológia → axiologikum, ontológia → ontologikum, metodológia → metodologikum stb. – Ezek a latin nyelv „szellemének” megfelelő, igen jó jelentéstömörítő eljárások; ezek az -um végű szavak többnyire nem is főnevek, hanem a jelzett szavak nemével való egyeztetésre alkalmas, háromvégződésű igenevek semleges nemű, azaz minden konkrét (nemmel is rendelkező) dologtól elvonatkoztató, absztrakt – általánost kifejező alakjai. Ilyen névalkotást a filozófia hagyományosan alkalmaz, az újabbkori filozófia pedig egyenesen „termeli” őket. A pedagógia kevésbé élt vele: alkalmazásának lehetőségét *Zsolnai* nemcsak az elvi lehetőség szintjén, hanem a saját névalkotó gyakorlatával is mutatja. – Ezek egy (nagyobb) része igen találó, egy kisebb része olyan „kényszerképződmény”, amely a jelzett fogalom általánosabb használata esetén bizonyára változik, találóbbal helyettesítődik.

Esetenként jó, de nem mindig szerencsés a *magyar+idegen szóból* összetett fogalomjelölés. Nagyon kifejező például a „diszciplínakezdemény”, de nem szerencsés, noha fogalmi jelentését tekintve világosnak tűnik az „értékpozitív”, „értéknegatív”. Szövegkörnyezettől függően általában egyértelmű, esetenként viszont bizonytalan: jelentheti az értékek iránti pozitív – negatív beállítódást, de jelölheti valamely dolog minősítésének eredményét is („értékét tekintve pozitív – negatív”); grammatikai jellegét tekintve viszont mindenképpen „magyaridegen”.

Magyar szavakból alkotott sok sikeres képződménnyel találkozunk; például nagyon jól tömörítő a „témagócosodás”, kifejező a „tudáskörnyezet”; elfogadható, de már némi averziót kiváltó az „eredményfelelősség”, a „teljesítménylehetőség”, és nagyon nem szerencsések az effélék, mint „életvilágtan”, „részképességzavar”, mert esetenként az alkotóelemek jelölte fogalmak értelmezése (a denotátum) önmagában sem teljesen világos, összekapcsolva – egybekötve pedig még bizonytalanabb a jelentésük. – Ezek olyan valós problémák, amelyekkel nyilvánvalóan, s természetes, hogy küszködik a szerző. A fogalom-tisztázás küzdelmeit jelzik az olyan esetek is, ahol nem alkot terminust, hanem állandó (grammatikailag is határozottan állandósult) szókapcsolatot használ, mint például a „pedagógiai világ és valóság”. – Ez maga is megérne egy külön részletes elemzést, annak ellenére, hogy a szerző a Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba című könyvben külön fejezetet (II. fejezet, 11–26. o.) szentel neki.

9) E korántsem teljes ismertetésből is – hihetőleg – kitűnik, hogy *Zsolnai* e munkája nem „egy a pedagógia-elméleti munkákból”, hanem valóban sok újat, a „teljességet közelítő” nyújt, s erényei – problematikus pontjai (remélhetően) komoly vitát váltanak ki, ami hozzájárulhat sok nyitott, vitatható probléma tisztázásához. S ez elméleti munkák után kíváncsian várjuk a „legalább professzionális stúdiumot” jelentő gyakorlat leírását.

Olyan munka ez, amely a pedagógia-elmélet művelőit is próbára teszi; a gyakorló pedagógusok számára feltehetően nehezen feldolgozható: közérthetőbbé – gyakorlatibbá, olyanná célszerű formálni, hogy segítsen nekik a „pedagógia világában” professzionális módon eligazodni.

Irodalom

- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Schranz András (1995): *A tudomány térképe*. Keraban Kiadó, Budapest.
 Zsolnai József és Zsolnai László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest.
 Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó RT, Budapest.
 Zsolnai József (1996): *Vázlatok a pedagógia filozófiai és társadalomtani vonatkozásainak megadásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó RT, Budapest.

KÖNYVEKRŐL

Tanárképzésünk egykor és ma

Acta Paedagogica Debrecina, 94. sz. Debrecen, 1995. 116 o.

A Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszéke tematikus tanulmánykötetében a debreceni egyetem kiemelkedő tanár egyéniségei (*Mitrovics Gyula, Kiss Árpád, Jausz Béla és Boros Dezső*) pedagógus arculatáról, tanárképzési törekvéseiről, valamint a legutóbbi évek tanárképzési reformja legfontosabb fejleményeiről (a Tanárképzési Kollégiumról, a tanárképzési reform első tapasztalatairól és a pedagógia szak keretében folyó oktatás speciális irányairól) szóló írásokat olvashatunk.

A kötet rövid és találó címe összhangban áll az egyes írások tartalmával, bár – érthető módon – az egykori tanárképzési célok és elképzelések bemutatása alapvetően az egyetem pedagógia professzorai, illetve vezetőtanárai tanárképzési koncepcióinak elemzése keretében történik, napjaink valóságának, a kívánatosnak tűnő képzési irányoknak és tartalmaknak a felvázolásához pedig a közelmúlt tapasztalatainak és dokumentumainak az elemzése szolgál alapul.

Vaskó László tanulmányában *Mitrovics Gyulának*, az egyetem első pedagógia professzorának – aki 1918-tól 1941-ig látta el ezirányú feladatait – oktatáspolitikai és pedagógusképzési elképzeléseit ismerteti. *Mitrovics* iskolapolitikai törekvései közül különösen fontosnak tartja az önálló gazdasági népiskolák megszervezésére, az elemi iskoláztatás nyolc osztályosra emelésére vonatkozó, valamint a középiskolai reform hibáira figyelmeztető írásokat. A pedagógusképzés terén *Mitrovics* az elsők között sürgette a főiskolai szintű, középiskolai érettségi vizsgára épülő tanítóképzés megteremtését, az egymástól elkülönülten működő polgári iskolai, kereskedelmi és gimnáziumi tanárképzés egységes kereteinek létrehozását, a tanárjelölteknek a nevelői feladatokra való színvonalas felkészítését. (A tanárképzés helyett tanárnevelést sürgetett!) A tanárképzés színvonalának emelése érdekében új, közvetlenül a pedagógia professzora irányítása alatt álló gyakorló középiskolák szervezését tartotta szükségesnek. „Az egyéniség elvei alapjára” helyezkedett nevelés híveként a középiskola 60 fős osztálylétszámait legalább felére kívánta csökkenteni.

Orosz Gábor írásában *Kiss Árpádnak*, a debreceni Tisza István Tudományegyetem mellett működő Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorlógimnáziuma vezetőtanárának az 1940-es évek első felében kialakított tanárképzési célkitűzéseit elemzi. *Kiss Árpád* 1943 és 1945 között úgy látta, hogy az egyetemeknek a politikai nemzetnevelés intézményeinek kell lenniük, ahol – szakítva a tudományosság egyoldalú hangoztatásával – a mindennapi élet problémáival, valamint a hivatásra nevelés sajátos feladataival is kiemelten kell foglalkozni. 1946-ban a Köznevelésben megjelent cikkében a tanárképzés egyik lehetséges alternatívájaként vázolta fel a pedagógusképzés egységes rendszerének kialakítását. Az egységes képzés az egyetemen folyna, érettségire épülne, s csak az első két év egységes szakasza után válna el a tanítók, az általános- és középiskolai tanárok felkészítése. A képzési szint tagozódása egyrészt a különböző intézménytípusokban tanuló gyermekek életkori jellemzői alapján, másrészt az egyes iskolafokokra megállapított tanulási-tanítási tartalmak különbözőségei alapján történne. Gyakorlóiskolai vezetőtanárként szorgalmazta, hogy a tanárjelöltek félévente egy hónapra át iskolai pedagógiai gyakorlatot teljesítsenek. A bölcsészkar alapfunkciójának a tanárképzést tartotta (ekkor még nem különült el a bölcsészkartól a természettudományi kar sem Budapesten, sem Debrecenben), így 1946-ban természetesnek gondolta a Tanárképző Intézet megszüntetését, s annak pótlására elegendőnek vélte a Tanárképző Bizottság megszervezését.

Bajkó Máttyás tanulmányában *Jausz Béla* életpályájának legfontosabb állomásait tekinti át és pedagógiai munkásságának maradandó értékeit összegzi. *Jausz Béla* 16 évi kisvárosi (kisújszállási) tanári gyakorlat után került Debrecenbe, ahol 1936-ban az újonnan szervezett gyakorló gimnázium igazgatásával bízták meg. A szakmai, nevelési és adminisztratív teendők ellátása mellett a német szakosok vezetőtanára, s egyben a tanárjelöltek szakvezetőinek irányítója is lett. A második világháború után a budapesti egyetemen dolgozott, majd 1951-ben tanszékvezető docensként került vissza a Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai Intézetének

az élére. A nehéz történelmi körülmények ellenére az általa irányított tanszéken korszerű szemléletet honosított meg, szerepet vállalt a pedagógia szakos tanárképzés, a népművelési képzés megszervezésében és a tanárjelöltek gyakorlati képzése korszerűsítésében. A tanszékvezetői, rektori, egyetemi tanárképzési bizottsági elnöki feladatok ellátása mellett elsősorban neveléstörténeti kutatásait folytatta (tanulmányt írt *Maróthi Györgyről, Apáczai Csere Jánosról, Comeniusról, Brunszvik Terézzel*, valamint *Kemény Gáborról* és a szarvasi nevelőképzésről), de jelentősek voltak neveléseméleti és didaktikai tudományos közleményei is. Az MTA Neveléstörténeti Albizottsága elnökeként több kiadvány szerkesztésében és megjelentetésében működött közre („Egyetemes Neveléstörténet” című sorozat, „A munkára nevelés hazai történetéből”). Ugyancsak nevéhez fűződik az Acta Paedagogica Debrecina, illetve az Acta Univ. Debr. Series Paedagogica megindítása és szerkesztése 1963-tól 1966-ig, melynek különlenyomatai „Közlemény a KLTE Pedagógiai Intézetéből” című sorozatként is megjelentek.

Vecsey Beatrix a pedagógiai tanulmányok megszokott stílusától eltérő módon, az emlékező szeretet hangján szól egykori nagyhatású tanára, *Boros Dezső* pedagógusi arculatáról és tanárképzési törekvéseiről.

Boros Dezső kutatási tevékenysége két területre terjedt ki: a pedagógiai tudományokra és az irodalomtudományokra („a pedagógia volt a boldog, halálig tartó házasság, az irodalom volt a halálig tartó szerelem”). A sajátos előadói stílusú, lebilincselő humorú, s egyben szigorú racionalitású *Boros Dezső* a tanárképzés legfőbb feladatának azt tekintette, hogy a pedagógusjelöltek nyerjenek felkészítést a személyiség fejlődésének az irányítására. A jelszavakra építő pedagógiai kampányokat, a felkapott varázsige mindenhatóságába vetett hitet (pl. az audiovizuális eszközök alkalmazásának vadhajtásait, az innovációt mint minden iskolai sikertelenség ellenszerét) elutasította. Vallotta, hogy az iskola nem szaktudósokat vár az egyetemről, „... hanem tanárokat, akik különböző szakismereteket dolgoztatnak fel a gyermekekkel az egységes világkép kialakítására, bizonyos képességek fejlesztésére, emberi tulajdonságok, erkölcsi normák megalapozására, a jellem megszilárdítására.” Utolsó nagyobb munkái, a „Bevezetés a neveléstudományba” című jegyzet és a „Kísérlet *Karácsony Sándor* pedagógiájának rendszerezésére” című tanulmánya is a hivatásra nevelés ügyét szolgálták, s egyben – az alkotó szándékát is sugallva – folytatásra, továbbgondolásra is inspirálnak.

Brezsnyánszky László dolgozatában az egyetemi tanárképzés koordinálása, az intézményi szakgazda szerep betöltése érdekében a közelmúltban életrehívott Tanárképzési Kollégium létrehozásának előzményeivel, okaival (a növekvő hallgatói létszám szorítása, új minőségi igények jelentkezése, a koordinációban rejlő lehetőségek kihívása) és hatáskörével foglalkozik. Utal azokra a hazai és nemzetközi tendenciákra, tanárképzési adatokra és előrejelzésekre, amelyek szükségessé tették a Tanárképzési Kollégium létrehozását, felsorolja az együttműködők körét és azon kérdés- és hatásköröket, amelyekben a Kollégium döntési és koordinációs feladatokat lát el. A más felsőoktatási intézmények számára is tanulmányozásra érdemes modellben – amely a tanárképzési rektorhelyettes irányítása alatt áll – a testület a képzésben érdekelt oktatási egységek képviselőinek bevonásával kidolgozza a tanárképzés új rendjét és gondoskodik a pedagógus utánpótlás színvonala minőségének megőrzéséről, illetve javításáról. (Pl. meghatározza a meghirdetendő vezetőtanári állások betöltésének pályázati feltételeit, a pályázati eljárás módját; gondoskodik az alsóbb évesek gyakorlatait vezető tanárok felkéréséről, felkészítéséről, továbbképzéséről, munkájuk áttekintéséről; figyelemmel kíséri az egyetem szakmódszertanosságainak tevékenységét stb.)

Papp János tanulmányában a KLTE-n 1992-ben beindult tanárképzési reform első tapasztalatait értékeli. Az előzményekről szólva megállapítja, hogy az 1970-es és 1980-as évek elszigetelt szakmai innovációs próbálkozásai (pl. a pedagógusképzés reformjának 1983-as tervzete, *Kelemen László* kutatásai a debreceni tanárképzésről) nem hoztak érdemi változásokat, de kimondatlanul is elősegítették a 90-es évek egyetemi és főiskolai reformtörekvéseit. A tanulmány a debreceni tanárképzési reform kérdéskörét (a tervzetet, annak megvalósulását, valamint a tanárképzési modul tartalmi korszerűsödését) tekinti át. A tervzetről szólva ismerteti a reform alapelveit (tanszabadság, kimenet-szabályozás, hagyományok és értékek megőrzése), valamint a reform stratégiai fontosságú pontjait (a bölcsész- és tanárképzés szétválasztása, az egyszak-kétszak kérdése, a tanulmányi szabályozás problematikája, a tanárszak mint sajátos szak jellemzői). A megvalósulással foglalkozó rész – amelyben az 1995 nyaráig összegyűlt tapasztalatok elemzésére kerül sor – őszintén tárja fel a megoldásra váró problémákat, anomáliákat. (Pl. a bölcsészkar és TTK-s tanárképzés eltérő szervezeti rendszere, órakerete; a gyakorlóiskolai bázis szükségessége; az elméleti és gyakorlati tanárképzést szolgáló helyiségek, eszközök szükségessége stb.) A tanárképzési modul tartalmi korszerűsítése című rész a komplex szemléletű,

integráló jellegű általános pedagógiai tárgyak új rendszerét tekinti át és a velük kapcsolatos követelményeket, a megvalósítás mikéntjének különböző alternatíváit ismerteti.

Veressné Gönczi Ibolya A nevelés speciális irányai, eredmények, törekvések című írásában a pedagógia szakos nappali képzés új rendszerét ismerteti. A három fő tantárgyblokkra (a neveléstudomány diszciplináris alapjai, a neveléstudomány interdiszciplináris alapjai, alkalmazás és gyakorlat) épülő struktúra elméleti tárgyakat, gyakorlatokat és speciálkollégiumokat tartalmaz. Az 5 éves képzés során olyan szakembereket szeretnének képezni, akik mind a neveléstudományi kutatásokra, mind a pedagógiai szolgáltatások ellátására felkészülnek. A szerző részletesen foglalkozik a gyakorlatok különböző változataival (pl. látogatás típusú hospitálások, szakértői megbeszélések, tréning típusú tevékenységek, terepen végzendő önálló pedagógiai feladattal járó gyakorlatok), valamint ismerteti A nevelés speciális irányai című – nagyrészt a társadalmi beilleszkedési zavarok, illetve a gyermekvédelem, a tehetséggondozás és a tanulási és magatartási problémák kérdéseivel foglalkozó – három féléven át tartó tantárgy legfontosabb témaköreit, s az azokhoz kapcsolódó gyakorlatokat és hospitálási lehetőségeket.

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy a tanulmánykötet valóban átfogó és elemző írásokat ad közre a debreceni egyetem oktatóinak egykori és mai tanárképzési törekvéseiről. A tematikus válogatásban szereplő írások jól érzékeltetik az egyetemi tanárképzés javítását célzó erőfeszítéseket, a korábbi időszakok célkitűzéseinek napjaink kiütékes próbálkozásaira gyakorolt hatását.

Kékes Szabó Mihály

Kelemen Elemér–Setényi János: Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés.

Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1994. 205 o.

Gyanúnk szerint a címlapja szerint kétszerzős, összességében hat kutató (*Csik Tibor, Drahos Péter, Jáki László, Kelemen Elemér, Setényi János, Szabó Péter*) együttműködésével született munka lényegesen inkább lesz *tankönyv*, vagy legalábbis kötelező olvasmány a következő évek pedagógusképzésében, mint amennyire „döntéshozói háttéranyag”, ahogyan ezt a *Szabó Péter* sorozatszerkesztő által írott bevezető reméli.

Kelemen Elemér „A magyar oktatási törvénykezés története” című, (saját műfajmeghatározása szerint) „problématörténeti vázlata” neveléstörténeti-nevelésszociológiai tankönyveinket kiegészítő alapvető kötelező olvasmányként ajánlható.

Kelemen – harmadkötetnyi méretű – tanulmánya (a neveléstörténetesekre már korábban is meghatározó hatást gyakorló kisebb írásaival, illetve helytörténeti monográfiájával ellentétben) szintézisjellegű, pontosabban egy leendő szintézis első változata.

Az eddig megjelent oktatástörténeti szintézisek közül először emeli „kézikönyvrangra” azt az utóbbi években elterjedt megállapítást, mely cáfolja az eddigi közhelyet, hogy tudniillik a magyar oktatásügyi jogalkotás az angolszász állapotörögítő joggyakorlattal szemben kontinentális típusú volt. Ez a magyar oktatási rendszer egyértelmű poroszosságának megkérdőjelezését jelenti, mely módszertanilag (és tudományszervezési értelemben is) segít visszautasítani az angolszász oktatás-történetírás eredményeinek magyar hasznosítását lehetetlennek nyilvánító érveket.

A tanulmány másik jelentős koncepcionális újdonsága, hogy a klasszikus „indítópont”, a Ratio Educationis helyett az állami szerepvállalás kezdőpontjaként a XVI. századi, a katolikus iskolarendszer újjáépítésének finanszírozásáról rendelkező törvényt mutatja be. (Később fogunk kitérni arra, hogy ez időben még előbbre vihető lenne.) Az állami főfelügyelet nyílt deklarálása sem egy királyi rendeletben, hanem két (1715-ös illetve 1723-as) törvényben található meg először. Eképpen az elmaradott (de parlamentáris) rendiséggel szembenálló felvilágosult (de abszolutisztikus) udvar képzete (mely oktatástörténeti gondolkodásunk egyik korábbi közhe-lye) szerencsésen feloldódik.

A kemény, paradigmatikusan szembenálló (illetve történészek által szembeállított) fejlődési alternatívák felváltása egy egyirányba mutató modernizációs fejlődéssel a későbbiekben is jellemzi a tanulmányt. Az eredetileg *Kármán* által felállított alternatíva például, mely 1777-es centralisztikus és az 1790-s évek a megyei önkormányzatra építő oktatáspolitikai törekvéseit egymással szembenállónak látta, Kelemen koncepciójában sokkal kevésbé hangsúlyozódik, mint a Ratio *tartalmi* hatása az 1790-s évek munkálataira. A *Kosáry Domokos* és *Mészáros István* közötti vita, melyet a két neves művelődéstörténész az 1777-es és 1806-os Ratio Educationisokról folytatott, mintha szintén kiegyensúlyozott ítéletet kapna. *Kosáry* a felvilágosodás elveit szem előtt tartva pontozta magasabbra az első Ratiót, Mészáros viszont pedagógiai értékei miatt tartotta többre a másodikat. *Kelemen* más megközelítést használ: történelmi kompromisszumnak tekinti a második Ratiót, ám nem csupán a felvilágosodás és a felvilágosulatlanság erői között, (s mégkevésbé a doktrinerség és az iskolai valóság erői között) hanem az 1777-es *hivatali* racionalitás és a az 1791-es *parlament*i Tanügyi Bizottság kétféleképpen felvilágosult erői között is.

Történelemszemléletében éppen ez jelenti a lényegét: a különböző oldalon álló erők tevékenysége, az egymással szembenálló hatalmi ágak versengése igenis irányulhat egy közös célra, jelen esetben az oktatás modernizálására. Így látja, s részben azt bizonyítja, nem egyszerűen *objektíve* hatnak így a különböző erők, hanem a modern oktatáspolitikai elkötelezettségei *tudatosan* is átnyúlnak a kifeszített köteleken.

E modernizációs törekvések egymásraépülését még olyan hagyományosan szembeállónak bemutatott jelenségek esetében is bizonyítja, mint például a megyékre, felekezeti autonómiára épülő reformkori törekvések illetve *Eötvös* 1848-as centralista törekvései.

Az oktatásmodernizációs törekvések rendszerváltásokon illetve szekértáborokon átívelő bemutatása mindenképpen lenyűgöz – még ha a konfliktusos paradigma híveként a különböző modernizációs alternatívák egymást *akadályozó* erőfeszítéseire nagyobb hangsúlyt is helyeznék.

Az 1867 és 1918 közötti időszakot felvállaltan *egységesnek*, a polgári átalakulás időszakának tekinti *Kelemen*. A polgári átalakulás zsinórmértéke pedig az *eötvösi* gondolat, az, hogy az állam feladata leginkább az *egyéni szabadságjogok* biztosítása. Történelemképének lényege, hogy „ezek az elvek az oktatásügy állami szabályozásában a dualista korszak végéig, bár változó mértékben, de többnyire érvényre jutottak”.

A magyar neveléstörténetírás hagyományos képlete markánsan állítja szembe az *Eötvös* nevével fémjelzett időszakot a későbbi évtizedekével, mintegy automatikusan átvéve a magyar oktatásügyi kormányzatokkal szemben radikális, illetve nemzetiségi oldalról megfogalmazott kritikákat. *Kelemen* viszont arra helyezi a hangsúlyt, hogyan állt a magyar oktatáspolitikai két tűz között, a nagyobb és durvább beavatkozást sürgető nacionalisták és a beavatkozást sokalló egyházi és nemzetiségi törekvések között.

Mélyen egyetértve *Kelemen* értékelésével, hozzátehetjük: az egyházi és nemzetiségi törekvések szétválasztása sem feltétlenül indokolt, s semmiképpen nem a regresszió/progresszió tengelye mentén: azaz éppoly kevésbé állíthatjuk, hogy a nemzetiségi (például görögkeleti egyházi) iskolafenntartók súlyosan modernizációellenes törekvései objektíve a nem magyar anyanyelvű polgárok érdekét szolgálták, minthogy a katolikus egyház feudális kiváltságainak őrzése a kultúrharc során a katolikus vallású polgárok érdekét védte volna.

Legyünk következetesek: ha szakítunk végre a „kultúrnemzet” középpontú történelemszemlélettel, nyilvánvalóvá válik, hogy amiképpen a *Bach*-korszak oktatás-modernizációs lépései németesítő hatásuk ellenére objektíve az ötvenes években iskolába járó magyar generációk esélyjavulását hozták, s ezzel a magyar társadalom általános modernizációját segítették elő, úgy az sem lehet kérdéses, hogy a *Trefort-Wlassics* korszak liberális lépései magyarosító hatásuk ellenére a hetvenes-nyolcvanas-kilencvenes években iskolába járó román, szerb, szlovák, rutén generációknak kedveztek. Azon persze nincs mit csodálkozni, hogy a görögkeleti egyházak és az érdekkörükbe tartozó újságírók, tanítók, ügyvédek stb. fájalták befolyásuk elvesztését az addig iskolázatlan, s kizárólag általuk szocializált nemzetiségi tömegek felett, de ez még nem ad okot arra, hogy napjaink történésze is úgy lássa: jobb a nemzeti színekben pompázó analfabetizmus és partikularizmus, mint a részleges asszimilációval kétségtelenül fenyegető iskolázottság, felvilágosultság, társadalmi és területi mobilitás.

Ha valaki viszolyogna a recenzius szélsőséges kozmopolitizmusától, megnyugtathatom: *Kelemen* szövege közel sem olyan szélsőséges, mint amilyen gondolatfutatot gerjesztett: egyedisége mellett rendelkezik a jó tankönyv- és kézikönyvszövegek azon sajátosságával, hogy igen különböző szakmai és világnézeti alapon állók számára is fogyasztható.

A két világháború közötti időszak jellemzését egy, a történeti köztudatban markánsan kiépülő mítoszrendszer korában talán még jelentősebbnek tarthatjuk. (S ebben az esetben koránt sem bánjuk, hogy bizonyos történelemszemléleti alapon állók számára a szöveg nem fogyasztható.) Többféle mítoszból lehet beszélni a húszas/harmincas évek vonatkozásában, ezek egyik típusát azok jelentik, melyek *Klebensberg* ki kívánják szakítani a kor egészének politikai világából, s egy rendszerfüggetlen „szakmai” értékrendbe próbálják illeszteni par excellence politikai lépéseit. (Ilyen szemlélet dominál a *Gróf Klebensberg Kunó* emlékezete című 1995-ös szegedi tanulmánykötetben.) A mítosz másik formája – *Tökécski László Klebensberg* disszertációja és néhány tanulmánya tartozik ide mindenekelőtt – nem „politikátlanija” a kultuszminisztert, viszont az „organikus fejlődés” lényegteleníti e politika egészének konfliktusos (és természetesen bizonyos rétegeknek előnyös, másoknak viszont *hátrányos*) mivoltát. Nemcsak a mítoszteremtőkhöz képest fontos a *Kelemen* által rajzolt folyamat, hanem a más jelentős történészek által kialakított képet is kiegészíti. A közelmúltban egy-egy tanulmányban megfogalmazott fontos *Klebensberg*-portrék (*Ladányi Andoré*, *Glatz Ferencé*, *Szabó Miklóse*, *Szabolcs Ottóé*) mindenekelőtt a „nagypolitika” művelőjét, illetve a tudománypolitika radikális megújítóját látatják – kevésbé azt, hogy *Klebensberg*, mint kultuszminiszter, egy *meglévő* hatalmas közoktatási intézményrendszer „gazdája”. *Kelemen* elsősorban ezekkel a tárgyi, költségvetési, társadalmi „exigenciákkal” együttélő ágazatpolitikát mutatja be.

Kelemen „felemásnak” nevezve a közoktatási rendszer továbbfejlesztését, elsősorban a közoktatáspolitikai *belső* erőviszonyaira megfogalmazott *klebensbergi* válaszokat mutatja be. A *klebensbergi* középiskolapolitika a differenciálással nézete szerint *Trefort Ágoston* és *Kármán Mór* politikájának örököse – a *hómáni* egységes középiskola viszont ezzel szemben az egységesített nemzetnevelési rendszer egy darabja. Úgy véljük, az igazi osztóvonal nem az „egységes középiskola” és a „differenciált középiskola” között van, ahogy a kortárs iskolaszervezők ezt fogalmazták (s ahogy ezt fontos kézikönyvek, legújabban *Mészáros István* „Magyar iskolatípusok”-ja is elfogadja), hanem sokkal inkább az átjárható és átjárhatatlan rendszerek között. A századforduló iskolarendszereiben a polgári iskola a reáliskolával, a reáliskola (alsó tagozatában) a gimnáziummal (legalábbis elvileg, tantervileg) átjárható volt, az egységes középiskolatörekvések *akkor* ennek az *átjárhatóságnak* a növelését szolgálták. A *harmincas évek egységes középiskolája* – időben előre hozva a latint – *gyakorlatilag lehetetlenné tette* a polgári iskola és az immár egységessé tett középiskola közötti átjárhatóságot, visszavette a XIX. századi iskola-szerkezetpolitika legfontosabb korszerűsítő és (potenciálisan legalábbis) demokratizáló hatásait. Megítélésünk szerint tehát az 1934-es középiskolai reform ezért is – és nem csupán a trifurkáció megszüntetése miatt – áll szemben a liberális hagyománnyal.

Hasonlóképpen (ahogy *Kelemen* is rámutat), a nyolcosztályra emelt népiskola a zsákutca jelleget, a rendies jelleget erősítette. Ezzel a szerző sikerrel határolódik el azoktól, akik az iskolában eltöltött idő hosszának növelését – iskolaszervezettől függetlenül – egyformán demokratizáló lépésnek deklarálják a történelem bármely időszakában.

Az 1935/1941-es igazgatási törvénykomplexumról, az 1934/1938-as középiskolai törvénykomplexumról, az 1940-es népiskolai törvényről markáns és meggyőző ítéletet fogalmaz meg *Kelemen*: „a reform hátat fordított a magyar nevelésügy liberális és demokratikus hagyományainak, anakronisztikus konzervatív választ adott a huszadik századi gazdasági társadalmi kihívásokra.”

A fejezet az 1945 utáni időszak rövid összefoglalásával zárulna, ha a szerző nem tartotta volna szükségesnek összefoglalni az 1993-as törvénnyel kapcsolatos álláspontját is. Ezek a részek is egy modernizációközpontú koherens történelemszemléletet hordoznak, érzésünk szerint mégis kevésbé integrálják más kutatók eredményeit, mint az 1945 előtti korszakra vonatkozó részek. Mindenesetre e szöveg is elolvasandó (s hallgatókkal elolvasatandó), mint az 1945 utáni korszakkal foglalkozó három/négy legfontosabb oktatástörténeti összefoglalás egyike.

A szerző által összeállított törvényrészletek a problémák elsődleges szemléltetését, a *Jáki László* által értően válogatott bibliográfia pedig a tovább-tájékozódást teszik lehetővé.

Setényi János „Jogalkotás és oktatás” című tanulmánya rendkívüli elméleti igényességével tűnik ki. *Setényi* nem vész el a részletekben, munkája nem országtörténetek komparatistikája (amit előző könyvében oly briliánsan művel), hanem a jog és oktatás viszonyának elméleti elemzése, melyhez az egyes országok jogalkotása bizonyítékként és nem példatárként szolgál.

Három alapvető elméletet különböztet meg a jog és oktatás viszonyáról, *Weberét*, akinek nyomán elkülöníti a technikai jellegű hatalomgyakorlást, magyarán a tanári tevékenységet, a szakértői szféra hatalomgyakor-

lását és a tisztán jogi (törvényhozó és végrehajtó) természetű hatalomgyakorlást; *Luhmanét*, ahol a jogalkotás az egyes alrendszerek közötti koordináció egyik fontos eszköze s *Habermasét*, ahol a törvényhozás és az államigazgatás az eredetileg az életvilághoz, a magánélethez tartozó oktatás „gyarmatosításának” főbűnöse.

Setényi a nemzetközi szakirodalom bázisán (*Archer, Ramirez, Boli* nyomán) egyértelműen állítja, hogy az állam egyre teljesebb beavatkozása a polgári államok megjelenésével magyarázható. (Megítélésem szerint az állam oktatási szerepvállalása lényegesen korábbra vezethető vissza, ahogy erre majd visszatérek).

Setényi a modern történeti fejlődés menetében három alapvető konfliktust vázol fel: az egyik az állam és egyház viszonyának alakulása, közel sem tiszta modellekké rendeződése. A másik ilyen konfliktustípus a „társadalmi integrációval kapcsolatos”, azaz a társadalmi elkülönülés fenntartásának és eltüntetésének alternatíváival és arányaival. A harmadik alapvető folyamat pedig a tanári és a tanulói magatartás jogi ellenőrzés alá vonása.

Gyanúnk szerint *Setényi* vázlatával az *egyetemes neveléstörténet egyik lehetséges rendezőelve született meg*. A legtöbb neveléstörténeti kézikönyv és tankönyv ugyanis meglehetősen következetlenül sorolja elő a tizenkilenc-huszedik századi oktatástörténeti változásokat. A tankönyvírók ezt nyilván azért követik el, mert indokolatlannak tartják, hogy bonyolult külföldi intézményrendszereket, négy-nyolc évenként változó politikai stratégiákat országokként megtanultassák a jobb sorsra érdemes hallgatókkal. Egy ilyen rendezőelv birtokában viszont már valóban írható egy egységes (azaz nem országok, hanem folyamatok szerint részekre bontott) huszedik századi oktatástörténet.

A könyv az országok szerinti másod-elemzéshez azzal nyújt segítséget, hogy *Csik Tibor* összeállításában 18 fejlett ország oktatási törvényhozásáról közöl bibliográfiát. (Itt jegyzem meg, bár a kötet szóhasználatának általános problémája, hogy a „*törvénykezés*” szó általánosan elfogadott jelentése *nem a törvényhozás, törvényalkotás* szinonimája, hanem a peres, bírói eljárás folytatására utal.)

Setényi több modellt is bemutat az oktatás és a jog viszonyával kapcsolatban. Angliában négy jogforrást (Parlament, Kormány, helyi oktatásirányítás, polgári bíróságok,) az USA-ban négy szintet különböztethetünk meg: a szövetségi és tagállami alkotmányokét, a törvényhozó testületekét, az oktatási minisztériumokét, a helyi oktatásirányításét. Utóbbi, azaz a schoolboardok döntéshozó ellenőrző tevékenysége nem egyszerűen önkormányzati ügy: a schoolboardok tagjait ugyan helyi lakosság választja, de ők állami alkalmazottak, az általuk uralt iskolakörzet pedig elkülönült az önkormányzatoktól, így a schoolboard inkább a *tagállamok* oktatásellenőrző eszköze. (A kötetben szerepel *Drahos Péter* tanulmánya is, aki az amerikai legfelsőbb bíróság két döntését – mindkettő az iskolai véleménynyilvánítás szabadságára vonatkozott – ismerteti. Az elemzés jó, de persze nem pótolja, hogy mind a mai napig nem olvasható magyar nyelvű átfogó elemzés arról, mit jelent, ha a bírói szféra az oktatáspolitikai/oktatásjog meghatározó szereplője.)

A közép-európai jogalkotási szervezet viszont hatszintes: az alkotmány, az ország-gyűlés, az oktatási minisztérium, az alkotmánybíróság, a közigazgatási bíróságok és az önkormányzatok hoznak oktatási jogi döntéseket.

Setényi meggyőzően elemez néhány új közép-európai törvényalkotási folyamatot, közöttük a magyart is. (Az 1988-as angol reformtörvény – az utóbbi két-három évtized legfontosabb törvénye – elemzése „az oktatási törvényalkotás külföldön” című, eredetileg láthatóan dokumentumgyűjteménynek készült fejezetben található.)

Megvilágosító erejű *Setényi* elemzése az „európai kihívásról”. Eszerint megváltoznak az európai társadalmak erővonalai: a viszonylag fiatal és képzett euróelítellekkel szemben állnak a „nemzetállami protekcionizmusra szoruló” középrétegek, s a leszakadók, akiknek célkitűzése legfeljebb csak a helyi társadalmakba történő integrálódás lehet. Nemcsak az euró-törvények és nemzeti törvények célcsoportja változik meg, hanem a döntéshozatal menete is: a nemzetek feletti tanácsadó szervezetek szerepe megnő a törvényalkotásban, az Európai Unió két kulcsszervezete pedig az ágazati minisztereket tömörítő Miniszteri Tanács és az eurokrata hivatalnokokból álló, döntéselőkészítést monopolizáló Bizottság.

A recenzius ehhez csak azt tenné hozzá: nemzetállami keretek között úgyahogy megoldott hatalmi ágak egyensúlya az euróintegrációval végletesen megbillent a végrehajtó hatalom politikusai és (végképp senki által nem ellenőrzött) bürokratai javára. Ez természetesen nem az eurointegráció ténye elleni érv, inkább annak módjával kapcsolatos vélemény: az európai integráció csak akkor jelenti a demokrácia fennmaradásának és elmélyülésének biztosítékát, ha megerősödhet az Európa Parlament, az euró-bíróságok, illetve a nyilvánosság, a fontosabb NGO-k (úgynevezett nem kormányzati jellegű szervezetek, mint a Vöröskereszt, az Amnesty

International, a Humanista Világszövetség) szerepe. Remélem, ez konstruktívabb s eképpen az integristákat is megoldáskeresésre ösztönző aggály, mint a „nemzeti sajátosságok” hagyományos és gyakran partikuláris féltése.

Mindkét tanulmány kapcsán említettem, hogy megítélésem szerint korábbra, a középkorra is lehet tenni az állami beavatkozás kezdetét az oktatásügybe. Ennek felemlítése itt nem belekontárkodás a középkortörténe-
szek felségterületébe, amire semmiképpen nem vállalkoznék, hanem éppen a tankönyv értékű *Kelemen*-szöveg kiváltotta maximalista és az elméleti igényű *Setényi*-szöveg kiváltotta „történetfilozófiai” jellegű reflexió. Valójában persze csak ötlet: gondolkodási feladat középkori neveléstörténet oktatásával nem középkortörté-
nésként is megáldott kollégák számára.

A középkori európai neveléstörténetben is vannak az oktatás „egyházi belügyi” mivoltát megkérdőjelező
jelenségek: frank birodalmi oktatás politika, illetve XIII–XIV. századi állami „egyetempolitika” stb.

Kétségtelenül elfogadható azonban, hogy a nyugat-európai egyház-kormányzat, egyházi oktatás a VIII–
XIII. század között sajátos módon „öntörvényű” volt, azaz a külső politikai körülmények viszonylag kevésbé
befolyásolták. (Tehát például az anarchiába süllyedő állam nem feltétlenül rántotta magával az oktatásügyet.)
Igaz ugyan, hogy a XIII. század utáni időszakban az egyházkormányzat kiterjedtsége, intenzivitása és
extenzivitása, az egyháztársadalom belső sokszínűsége, az egyes egyházi áramlatok mögé felsorakozó erős
polgárság a nyugat-európai régióban még hosszú évszázadokra dominánssá tette az egyházi szerepvállalást, de
mégis már a XVI–XVII. században a francia katolikus abszolutizmus és az északi protestáns államok egyaránt
alkotnak oktatásügyi törvényeket. Kétségtelenül elismerhető: az állam szerepe mindazonáltal kisebb, mint a
társadalomé, illetve az egyházé.

A magyar oktatásban azonban a magyar feudális állam viszonylag késői kiépülése kapcsán, majd más
okokból, az állam szerepe mindig lényegesen nagyobb volt, mint Nyugat-Európában.

Alapfeltevéstünk szerint az egyház tevékenységére gyakorolt állami befolyás nem csupán az egyháznak,
mint politikai és hatalmi tényezőnek a befolyásolása (e jelenséget ugyanis az egymással egyébként szembenál-
ló koncepciók, *Szűcs Jenő* vagy *Gerics József* is elismerik) hanem azoknak az „árgazatoknak” (*köztük az*
oktatásnak) az *áttételes igazgatása, felügyelete* is, melyeket az egyház ebben az időszakban ellátott.

Az állam „oktatáspolitikájá”-nak értelmezéséhez számba kell vennünk, hogy a modern (mondjuk XVIII.
századi) szempontok (például *hasznos*, mert szakképzett állampolgár nevelése) csak igen óvatosan alkalmaz-
hatók a középkori motivációk között. De valamennyire mégiscsak alkalmazhatók, hiszen a mezőgazdasági
termelés növelése, a mezőgazdasági kultúra terjesztése Magyarországon sokkal inkább állami ügy, mint Nyu-
gaton. Az állami oktatáspolitikai modern funkciói közül nincs például szükség a *tömegek* politikai szocializá-
ciójára, legalábbis az istentiszteletek szocializáló hatását meghaladó mértékű nevelésére. De az istentisztelete-
ket tartó *papok képzése* – és a kor egyes áramlatai közötti választás, tudniillik hogy *milyen szellemben* történ-
jék a képzésük – már állami ügy.

Nyilvánvaló az állam érdekeltsége az értelmiségképző funkciók kapcsán, hiszen az iskolai oktatás minde-
nekelőtt a *középrétegekbe* való *bekerüléssel* kapcsolatban, az állami és egyházi feladatok ellátásával kapcsola-
tban képzett *szakembereket*.

A középkorra vonatkozóan tanügyigazgatáson, állami tanügyigazgatáson tehát azt érthetjük, hogy

a) az állam törvényekkel szabályozza az egyház ezzel kapcsolatos tevékenységét, az egyházszervezet bizo-
nyos pozícióiban ülők *tanügyigazgatási* kompetenciáját;

b) az állam birtokadományozással szabályozza, konkrétan kik (például mely szerzetesrendek) *tartsanak*
fenn iskolát;

c) az állam a közép- és felsőszintű egyházi vezetés *személyi összetételének* befolyásolásával szabályozza,
hogy az iskolákat közvetlenül ellenőrző egyházi tisztviselők milyen beállítottságúak közül kerüljenek ki;

d) az állam saját hivatalnokainak, ideológusainak, történetíróinak kiválasztásával, illetve más munkáltatók
befolyásolásával, az egyházak személyi politikájának befolyásolásával szabályozza, hogy mely iskola növen-
dékei jussanak pozíciókhoz a hierarchiában és az államhivatalokban, ezzel mintegy a „*kimenet felől*” szabá-
lyozza az egyes iskolák presztízsét;

e) mivel a kor tudattartalmának pluralizmusa abban jelent meg, hogy az egyház bizonyos csoportjai egy-
mástól eltérő teológiai, filozófiai, egyházszerkezeti, jogi álláspontot vallottak: az állam személyi döntései,
illetve (ha már ez az eltérő álláspont manifesztálódott) az egyes rendek javára történő alapításai, valamint a
nemzeti történelem és joganyag oktatására vonatkozó elvárásai – az oktatás *tartalmát* is befolyásolhatták;

Könyvekről

f) az állam saját közigazgatási beosztásához igazítással szabályozza az egyház és iskolarendszer *területi* eloszlását.

(Más kérdés, hogy a XVIII. századra már évszázadok óta véglegesült egy állam/egyház munkamegosztás: s ebben az értelemben az állam kétségtelenül ekkor kezdi el *visszavenni* az oktatásügyi funkciókat. Így tulajdonképpen tolerálható, hogy a szerzők még vázlatosan sem utalnak a korai előzményekre.)

Az ismertett kötet gerincét alkotó két tanulmány – remélhetőleg – hamarosan egy-egy monográfiává bővül majd. Az egyetemi oktatásban felhasználható szövegek természetes terjedelmi korlátja azonban ekkor sem teszi fölöslegessé, ami mostantól kezdve elkerülhetetlen: a jelen kötet integrálását irodalomjegyzékeinkbe.

Nagy Péter Tibor

INFORMÁCIÓK

Kiss Árpád a magyar pedagógia megújulásáért (Emlékezés Debrecenben születése 90-ik évfordulóján)

Kiss Árpád Erdélyben született Cserhátfaluban, Brassó megyében 1907. április 21-én. Gimnáziumi tanulmányait Brassóban kezdte, majd Balassagyarmaton fejezte be. Francia és német nyelv- és irodalom szakon tanári képzést a Budapesti Tudományegyetemen szerzett, és ugyanott doktorált francia filológiából, filozófiából és pszichológiából. Egyetemi magántanári képzést pedagógiából a Debreceni *Tisza István* Tudományegyetem bölcsészkarán nyert 1946-ban. Tanári hivatása gyakorlatát 1932-től Balassagyarmaton a reálgimnáziumban kezdte, majd 1939-től a Debreceni Tudományegyetem Gyakorló iskolájában folytatta.

Már a harmincas években felismerte közoktatásunk műveltségterjesztő tevékenysége beszűkült határait, és 1940-ben a Protestáns Tanügyi Szemlében – *Németh Lászlóval*, *Veres Péterrel* egyvéleményen – az általános műveltségnek népünk felnövekvő nemzedéke körében szélesebb és magasabb szintre emelését, a paraszt és munkás osztály gyermekei számára a közép- és felsőfokú tanulás lehetősége biztosítását sürgette. A második világháború befejeztével. *Kiss Árpád*, aki 1944-ben az Országos Közoktatási Tanácsnál dolgozott, majd amikor az 1945 nyarától ezt átszervezték, az Országos Nevelési Tanácsnál működött, – vállalta a magyar köznevelés reform-munkálatainak beindítását, sikeres irányító munkával dolgozva ott 1948-ig, a „fordulat évéig”, amikor a kommunista állam és párhatalom azt megszüntette. Ezt követően 1948–56 között egy évig működött az Országos Neveléstudományi Intézetben, majd tanítóképzőbe, később egy általános iskolába került, és elszervezte Kistarcsán a „kitelepítettek” megaláztatását is – a burzsoá pedológia és pedagógia téren folytatott „reakciós” munkájáért.

A Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészkar, Pedagógiai Intézete megszerezte *Kiss Árpád* családjától dolgozószbójára bútorzatát, könyvtárát, kéziratait, és 1997 áprilisában, születése 90-ik évfordulója alkalmából a Pedagógiai Intézetben tudományos ülésen emlékezett meg a magyar közoktatásunk e kiváló személyiségéről. Az emlékünnepeken az ország minden részéből számos felsőfokú pedagógusképző intézmény, tudományos kutató intézet képviselői, minisztériumi és közéleti személyiségek, tisztelői, és mi néhányan közvetlen ismerői és reformmunkásságában vele együttműködő barátai, és családtagjai vettek részt. Az emlékünnepeken elsőként a KLTE rektora, *Bazsa György* emlékezett „*Kiss Árpád*, a debreceni egyetem gyakorló gimnáziuma tanára és egyetemi tanár”, *Báthory Zoltán* a Művelődési és Közoktatási Minisztérium helyettese államtitkára *Kiss Árpádról* – egykori tanáráról, – mint a neveléstudomány és a korszerű pedagógia kiemelkedő hazai művelőjéről beszélt. Személyes élményei alapján szólt a személyiségformáló pedagógusról, a magyar reformpedagógia kiemelkedő hazai művelőjéről, aki ha nem is alkotta rendszerbe foglaltan elméletét, de nagy mértékben járult hozzá, hogy a pedagógia – más tudományos „provinciái” között – önálló és jó nevelőhatékonyágú diszciplínává váljék. *Kozma Tamás* egyetemi tanár, a KLTE Pedagógiai Tanszékének vezetője, aki a „*Kiss Árpád-gyűjtemény*”-t – amely mintegy tízezer magyar és idegen (főleg francia) nyelvű könyvet, köztük saját műveit, fordításait és kéziratait, a negyvenes és ötvenes években keletkezett oktatáspolitikai dokumentumokat, és még kiadásra váró emlékiratait, levelezéseit és feljegyzéseit tartalmazza, – mint kiállítását bemutatta és ünnepélyesen az egyetem vezetőségétől átvette és a nagyközönségnek használatra átadta azt. Előadásában méltatta *Kiss Árpádnak*, az egyetem gyakorlóiskolája egykori tanárának, és magántanárának tudományos munkásságát, nagyjelentőségű oktatáspolitikai tevékenységét, *Piaget* műveinek szakszerű fordítását, iskolateremtő és népszerűsítő érdemeit. Kiemelte, hogy a kommunista rezsim korszakában, egy szovjet hatalom oktatáspolitikája hatása alá kerülő „szocialista pedagógia” uralma időszakában volt bátorsága vállalni – vele együtt működő társaival (*Kovács Máté*, *Simon László* minisztériumi funkcionáriusok, *Mérei Ferenc*, *Faragó László*, *Kemény Gábor*, *Karácsony Sándor*, *Barra György*, *Várkonyi Dezső* (*Hildebrand*), *Kiss Tihamér*, *Dénes Magda*, *V. Binét Ágnes*, *Herman Alice*, és mások) egy „alternatív” pedagógiai irányzat (a genfi *Claparède*, *Bovet*,

Információk

Piaget, Ferriere megalapozta „*école active*”= cselekvő iskolához hasonló, egykor *Nagy László* érdeklődéslektanára is támaszkodó) reformpedagógia terjesztését.

Kiss Árpád életművéről, kiemelkedő oktatásmetodikai reformpedagógiai törekvéseiről, ezt közismertté tevő tevékenységéről már korábban is jelentek meg értékelő közlemények, – mint 75-ik születésnapján 1982-ben *Zibolen Endre, Báthory Zoltán, Simon Gyula, Vaskó László*, 1985-ben *Gelencsér Attila*, 1990-ben *Horváth Árpád* műve. Örülhetünk, hogy ez évforduló alkalmából az Országos Pedagógiai Könyvtár és múzeum „A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai” sorozatban újra megjelentette *Faragó László és Kiss Árpád: Az új nevelés kérdései* című művét. Örvedetes az is, hogy a Magyar Művelődési és Közoktatási Minisztérium a pedagógia Magyar Kultúra Napján kiemelkedő kutatóinak „Kiss Árpád”-díjat is oszt.

Kiss Tihamér

Emlékeztető

a Gyógypedagógiai Albizottság 1997. április 29-én tartott üléséről

Az MTA Pedagógiai Bizottság Gyógypedagógiai Albizottsága 1997. április 29-én tartott ülésének fő témája „*Az egyetemi szintű gyógypedagógusképzés*” volt. A Bizottság tagjai előzetes vitaanyagot kaptak, amely az egyetemi szintű gyógypedagógusképzés képesítési követelményeinek tömör összegzését tartalmazta. Az ülés napirendjén szerepelt még az *Albizottság vezetőségének újraválasztása*.

A témát bevezető előadást *Illyés Sándor* egyetemi tanár, főiskolai főigazgató tartotta. Az előadó összehasonlította a magyar gyógypedagógusképzés és más hazai pedagógusképzések képesítési követelményeinek különbözőségeit, kiemelte a gyógypedagógusképzés specialitásait. Ez utóbbi kiterjed a sérült népesség teljes körére és valamennyi életkori szakaszára, beleértve a felnőttkort is; a pedagógiai tevékenységekre való felkészítés mellett hangsúlyos szerepet kap a különböző terápiás és rehabilitációs eljárásokra való felkészítés. A nemzetközi összehasonlításban kiemelte, hogy a külföldi gyógypedagógusképzések döntő többsége egyetemeken történik; ez lehetővé teszi a gyógypedagógiai témák kutatásához kapcsolódó tudományos továbbképzést és tudományos fokozat megszerzését. – Az egyetemi szintű gyógypedagógusképzés hazai bevezetésének alapfeltételei a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán adóttak. A főiskolai szintű gyógypedagógiai tanári diploma megszerzése mellett lehetőség nyílik az egyetemi szintű okleveles gyógypedagógus végzettség megszerzésére is. A képesítési követelmények akkreditálása után a jelenleg is működő, főiskolai szintű gyógypedagógiai szakok közül kezdeti lépésként három-négy szak egyetemi szintű képzése megindítható. Elkészült az egyetemi szintű gyógypedagógusképzés tanterve, a személyi feltételek kialakítása folyamatban van.

A vita folyamatában kérdések és hozzászólások, kiegészítő észrevételek hangzottak el, amelyek egybehangzóan támogatták az egyetemi képzés bevezetését; ezek rövid összefoglalása:

- A sérült népesség egyes csoportjaira (pl. autisták, halmozottan sérültek) önálló szakosodás nem alakult ki eddig; ennek a hiánynak a pótlása részben szakemberigényt elégítene ki, részben a túlspecializáltság irányába hatna. A főiskolai és egyetemi szintű képzéssel megszerezhető kompetenciák karakterisztikusabb megkülönböztetése lenne szükséges.
- A képesítési követelményben a gyógypedagógiai ellátórendszerekben való szerepvállalás mellett jelenjen meg a gyógypedagógus kompetenciakörében a rehabilitációs feladatok ellátására, illetve a különböző típusú segítő szakemberekből álló team-ekben való együttműködésre irányuló felkészültség is.
- A közoktatási törvényben alkalmazott fogyatékosági kategóriának, a „más fogyatékoság”-nak a gyógypedagógusképzés továbbfejlesztésében szerepet kell kapnia; ehhez hasonlóan szükséges az integrált nevelésre való felkészítés, nemcsak egy-egy szakon, hanem kitekintést adva a gyógypedagógia szélesebb területére is.
- Megoldandó a főiskolai és az egyetemi szintű képzés közötti átmenet, az egyetemi szintű képzésre való felvétel, a nem gyógypedagógiai egyetemi szakokon tanulók felvételének kérdése is; kérdésként merült fel az egyetemi képzéshez kapcsolódó gyakorlatok szerepe.

Információk

- Az egyetemi képzés lehetőséget ad a gyógypedagógiai tanárok számára, hogy kiegészítő képzésben szerezzék meg az *okleveles gyógypedagógus* diplomát, illetve különböző specializációkat nyújtó továbbképzésekben vegyenek részt. Ezek tematikáinak kidolgozásában lehet olyan témakörökre is gondolni, amelyek aktualitása egyre növekszik (pl. a családi nevelés szerepe, a környezetkárosító hatások a tanulási nehézségek kialakulásában stb.).
- Javaslat hangzott el az egyetemi képzéssel kapcsolatos közös gondolkodás folytatására, a kompetenciakörök, a képzési tartalmak, a gyógypedagógia jövőképeinek további megvitatására, a gyógypedagógusok alkalmazási területeire vonatkozó információk gyűjtésére.

Állásfoglalás: Az Albizottság tagjai egyhangúan támogatják az egyetemi gyógypedagógusképzés bevezetését a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán; támogatják a főiskola vezető testületeinek erre vonatkozó döntéseit és előkészítő intézkedéseit; a jövőben is figyelemmel kísérik és támogatják az egyetemi gyógypedagógusképzés megvalósításának folyamatát.

Gordosné Szabó Anna üléselnök javaslatot tett az Albizottság kibővítésére és vezetőségének újraszervezésére, melynek indoka: az MTA valamennyi testületének újraszervezése most van folyamatban. A választás formai lebonyolítására vonatkozó javaslatát az Albizottság elfogadta. Ismertette a három tagú vezetőség szerepköreit: elnök, titkár, elnökségi tag. Bejelentette, hogy az előző ciklusban megválasztott titkár, *Csocsáné Horváth Emmy* 1997 áprilisától a Dortmundi Egyetemen kapott professzori megbízást, ezért az Albizottság munkájában a titkári feladatkörben nem tud közreműködni. – Az írásban leadott titkos szavazatok összeszámolása után megállapította, hogy az Albizottság új akadémiai ciklusra megválasztott tisztségviselői: *Gordosné Szabó Anna* (elnök), *Mesterházi Zsuzsa* (elnökségi tag), *Volentics Anna* (titkár). A javasolt és nyílt szavazással egyhangúan megválasztott új albizottsági tagok: *Csiky Erzsébet* és *Vékassy László*.

Budapest, 1997. május 18.

Mesterházi Zsuzsa

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, Orczy tér 1, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank és Takarékpénztár Rt. 11991102 – 02102799 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 800,- Ft. Ára példányonként 200,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

E szám megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatta.

Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja a JATE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja

Szedés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült,

Tördelőszerkesztő: Börcsöké Soós Edit

Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné

Megjelent 7,6 (A/5) ív terjedelemben

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikket 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.

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.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

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.

A kéziratokat 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének zárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, *Magyar Pedagógia*, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

RESEARCH PAPERS

Heinz-Elmar Tenorth: Praise of craft, critique of theory – On the state of pedagogical historiography in Germany	111
Ákos Komlóssy: On school strategy	127
György Ágoston: Dilemmas of pre-service teacher training at the university level in the 1930s	137