

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZADIK ÉVFOLYAM

1. SZÁM



2000

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

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

SZÁZADIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
FÜLÖP MÁRTA, HALÁSZ GÁBOR, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,
KOZMA TAMÁS, NÉMETH ANDRÁS, OROSZ SÁNDOR

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

Szerkesztőség:
József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
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: 36–62–544354 E-mail: csapo@edpsy.u-szeged.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Hans van Crombrugge: Schleiermacher a családról és a nevelésről	3
Marc Depaepe: A kísérleti pedagógia, reformpedagógia és a pedagógiai gyakorlat	17
Lénárd Sándor és Rapos Nóra: A felsőoktatás modernizálásának néhány tendenciája	33
Felkai László: Gróf Zichy János, a kultuszminiszter	53
Pásku Judit és Münnich Ákos: Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai	59
Nagy Péter Tibor: Iparos-tanonc oktatáspolitikai az irányított gazdaság születésének évtizedeiben	79

SZEMLE

Kelemen Elemér: Zibolen Endre neveléstörténeti munkássága	97
Ladányi Andor: Zibolen Endre tevékenysége a szervezett felsőoktatás-elméleti kutatások megindítása terén	105

KÖNYVEKRŐL

Sándor Sára: Loïc Chamel: Le pasteur Oberlin	113
Bukta Katalin: Bárdos Jenő: Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata	115
Csikos Csaba: Investing in Education. Analysis of the 1999 World Education Indicators	118

INFORMÁCIÓK

Kelemen Elemér: Bárdos Jenő: Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai
és gyakorlata

121

SCHLEIERMACHER A CSALÁDRÓL ÉS A NEVELÉSRŐL

Hans van Crombrugge

Catholic University, Department of Philosophy, Leuven

*„A család ...
mindazon dolgok összessége,
amelyek máshol csak szétszór-
va léteznek...” (F.D.E.
Schleiermacher, 1913)*

A család mint nevelési környezet és a szülő mint nevelő pozitív megítélése nem magától értetődő felfogás. A modern pedagógiai elmélet kialakítása során kezdettől fogva szembeszűlnünk kell azzal az alapvető kétellyel, amely a szülők pedagógiai szándékosságával és hozzáértésével ill. a családi élet jegyeivel kapcsolatban fennáll. A családi és nevelési ideálok, jelenségek változtak az idők folyamán: *Rousseau*-tól, aki képtelen volt a családnak megfelelő helyet találni pedagógiai gondolkodásában, *Kant* kétségein keresztül, *Pestalozzinak* a „lakószoba” abszolutizálásán, *Fichte* kis államán, majd *Herbart* javaslatain át, miszerint váljon intézményessé a házitanítóskodás, eljutottunk egészen *Hegel* családmeghatározásáig mint a fejlődési folyamat szükségszerű, ugyanakkor még mindig nem teljes momentumáig. A folyamatban komplex strukturális és kulturális tényezők is közrejátszottak. Saját vizsgálataink során a pedagógiai elméleten belül a (szempont-) változásokra fektettünk hangsúlyt. Különböző résztanulmányokban a már említett gondolkodókat részletesen tárgyaltuk (*Crombrugge*, 1992). Jelen tanulmányunkat *Schleiermachernek* szenteljük.

Erich Weniger A pedagógiai kérdésfeltevések társadalomtörténetéről és szociológiájáról című, 1936-ban megjelent munkájában többek között megállapítja, hogy a családi nevelés pozitív elmélete először *Schleiermachernél* és *Pestalozzinál* jelentkezik. Pozitív elméleten olyan elméletet ért, amely (1) a családi nevelés szerepét nem tartja jelentéktelennek, hanem megfogalmazza annak különös jelentőségét; amely (2) nem fogad el „pótszervezési módozatokat”; és végül amely (3) ezen nézetekből kifolyólag a többi nevelési környezetet „nevelési kritikái” szemszögből vizsgálja. Az úgynevezett „pótszervezési módozatok”: *Rousseau* és *Herbart* házitanítója és *Fröbel* óvodája. A családi nevelés jelentőségének redukálását és/vagy e nevelés kritikájának nem pedagógiai szemléletét *Platónnak* és *Fichtének* tulajdonítják (*Weniger*, 1964). Nem csodálkozhatunk azon sem, hogy *Pestalozzi* neve ebben a kontextusban felmerült. Könnyen belátható ugyanis, miért *Pestalozzi* pedagógiája a családi nevelés pozitív elméletének. Pedagógiájában a „lakó-

szoba” olyannyira középpontban áll, hogy nélküle az emberré válás elképzelhetetlen. A család és a családi nevelés nála elméleti megközelítés nélkül is minden nevelés modelljeként és normájaként szolgál. Ahelyett, hogy a nevelést a házitanító vagy az óvoda feladataként fogná fel, a mindenütt jelenlévő, gyermekéhez eloldhatatlan köteléssel fűződő anya áll pedagógiája középpontjában.

Hogyan gondolkodik erről a kérdéstről *Schleiermacher*? Pedagógiája mindenekelőtt társadalomtudományi megközelítésből (ld. *Wenigernél*), formális jegyeiről vált ismertté: dialektikus jellegéről és perspektíváiról, amelyeket egyfajta autonóm pedagógia előtt nyit meg (*Langewandt*, 1987). Ha egy „nevelési környezetet” tartalmi szempontból *Schleiermacher* nevével fémjelzünk, akkor ez jelenti a nyilvános nevelést általában és az egyetemességet különösképpen (*Krautkrämer*, 1979). A család helyéről és jelentőségéről *Schleiermacher* pedagógiájában csupán egyetlen kiadatlan (és figyelemre nem méltatott) disszertáció foglalkozik (*Preuß*, 1966). A német teológus-pedagógus 1826-ban tartott pedagógiai előadásainak *Lichtenstein* által gondozott kiadásában (a szerző egyébként az említett disszertáció konzulense volt) minden további magyarázat nélkül kimaradt a „*külön részből*” a családi nevelésről szóló rész (*Lichtenstein*, 1959). Így elmondhatjuk, hogy *Schleiermacher* pedagógiája nem tartozik a régóta kutatott témák közé.

Tanulmányunkban ismertetjük a család helyét és jelentőségét *Schleiermacher* pedagógiájában. Először azt vizsgáljuk, mit mond pedagógiai előadásaiban a családi nevelésről. Az ezt következő részben *Schleiermacher* etikáját tárgyaljuk. Hiszen az etika adja meg a pedagógia megértéséhez általában, de különösen a család szerepének megértéséhez szükséges alapelemeket. A harmadik részben összehasonlítjuk interpretációnkat a keresztény családi tűzhelyről szóló prédikációkkal. Ez az egyetlen műve *Schleiermachernek* a házasságról és a családról pedagógiai- és etikai előadásainak idejéből, amelyet saját maga adott ki. Az összegzésben visszatérünk *Weniger* téziséhez és *Pestalozzihoz*.

Pedagógia

Schleiermacher 1826-os pedagógiai előadásaiban rendszeresen tárgyalja a család-témát. Az általános részben – amelyben általános elveket fejt ki – többször utal a család és a nevelés közötti különbségre. A külön részben – amelyben ezeket az elveket a nevelés különböző fázisainak megfelelően dolgozza ki – a családi nevelés feladatait, az első fázist igen részletesen tárgyalja.

Weniger téziséét tekintve feltűnik, hogy *Schleiermacher* a családi életnek újra és újra nem pedagógiai, hanem sokkal inkább propedeutikus jellegét emeli ki. „Az első periódust minden viszonylatban propedeutikusként jellemeztük, amely egyúttal a család életének szerves részét képezi.” (*Weniger* és *Shcuze*, 1966. 166. o.) A „propedeutikus” szó választása nem véletlenszerű. Mindkét szónak ugyanaz a töve: *paedeia*. A családi élet összefügg a képzéssel, de ez nem szigorú értelemben vett képzés. Olyasvalami, amely megelőzi a képzést és előkészíti azt. Ugyanakkor többet sugalmaz, mint csupán előkészítés. A propedeutika úgy viszonyul a képzéshez, mint az általános a specifikushoz. Az

általános úgy értendő, mint ami még nem differenciálódott, de a specifikust már magjában hordozza (Günzler, 1984). Így *Schleiermacher* viselkedésről és mimikáról mint kommunikációs formákról beszél, olyan nyelvről, amely a későbbi nyelvújítás előhírnökének tekinthető. Vagy az éhség csillapításáról: a meglegedettség érzése, mellyel együtt jár a boldogság- és a biztonság érzése.

A család a kisgyermek számára rendkívül nagy jelentőséggel bír. Itt tulajdonképpen még a nyelvújítás előtt álló gyermekről van szó. Ha egyszer a nyelvújítás megtörtént, a nevelés el tudja hagyni, és el is kell, hogy hagyja a családot. A nyelvújítással ugyanis gyermek és szülő között új valóság születik. A gyermek, aki az anya része volt, születése után még a család része. Egy organikus része, aki közvetlenül részese a családi életnek. A nyelv kialakulásával belép az emberek közé egy olyan valóság, amely túlmutat ezen a családi történésen: az emberi kapcsolatok, a vallás, a tudományok, a nép. A nyelvújítás előtt a gyermek még teljességgel és egészen lojális a szülei szemében, a nyelv kialakulásával már ezek a realitások is jelen vannak.

Ez legjobban azzal az ellentéttel érzékeltethető, amelyet *Schleiermacher* már az első részben felállít szeretet és törvény, család és állam között (Weniger és Schulze, 1966). A család egy szereteten alapuló közösség. Anya és gyermek egymáséi: az anya mindent megtesz a gyermekért és a gyermek feltétel nélkül szót fogad neki. Ez a kötelek kiterjed az apára és a testvérekre, mivel a család egy szereteten alapuló közösség.

Schleiermacher egyébként világosan definiálja, mit jelent számára a család. Egy nem teljes családról beszél, vagyis egy olyan családról, amelyből hiányoznak a cselédek, csak férj, feleség, és gyerekek alkotják az együttélés szeretetteljes minőségével (Weniger és Schulze, 1966).

A szülő gyermekkel szembeni cselekedetei nem szabályszerűek, vagyis a szülők nem követnek meghatározott szabályokat. Ha a gyermek nem kívánatos viselkedést tanúsít, a szülők reakciója nem büntetés vagy autoritás, hanem sokkal inkább fizikai erőszak és a spontán érzelmi rosszállás kifejezése. Ez nem azt jelenti, hogy a szülők teljesen kiszámíthatatlanul, cél nélkül cselekednének. A szülőknek ugyan nincsenek elméleteik cselekedeteikre, de van elképzelésük arról, milyen szándékaik vannak a gyermekeikkel. Ezért lesznek adott pillanatok, amikor a szülők igen céltudatosan viselkednek a gyermekeikkel szemben, bár ezek csak rövid ideig tartanak. A céltudatos cselekvés csupán szörványosan van jelen. A nevelés – amely csak a nyelvújítást követően válik lehetővé – ezzel szemben áll: szabályszerű, autoriter, következetes. A nyelvújítás előtt mindenekelőtt a szeretetközösség veszi körül a gyermeket, amely spontán és közvetlenül alakítja őt. Itt feltűnően hangsúlyozza *Schleiermacher* a fokozatosságot. A fokozatosság, a folyamatszerűség, a fejlődés állandó előrehaladása, az ellentétek kerülése – amennyire ez lehetséges – az első elv, amelyre újra és újra visszatér.

Schleiermacher világosan elkülöníti egymástól a családi történéseket és a nevelő cselekedeteit. Az viszont, ami a családban történik, nem áll ellentétben a nevelő cselekedetekkel, hanem propedeutikus, befejezetlen és közvetlenül formál.

Felmerül a kérdés, milyen alapon véli *Schleiermacher*, hogy mindez a családnak tulajdonítható.

A pedagógiai előadásokban három elem található, amelyek mind egyirányba mutatnak: az etika felé.

- 1) A család képző erejének jellemzői, mint a közvetlenség, az elméletnélküliség, a spontaneitás azon teljes etikai állapot jellemzői, amelynek – ha egyszer elérték – nincs szüksége pedagógiai elméletre ahhoz, hogy folytatódjék és az embert formálja (v.ö. *Weniger* és *Shculze*, 1966. 96. és 32. oldalakkal).
- 2) Már láttuk, hogy *Schleiermacher* modelleszaládként a szolgáló nélküli családot hozza fel, amelyben a férjet, a feleséget és a gyerekeket a szeretet kapcsolja össze. Az anya-gyermek szeretet természetből fogva adott. A férj és a feleség közötti szeretetről nem mond többet, mint hogy a szereteten alapuló közösségben az anya és a gyermek közötti szeretet kiterjed az apára. A Weniger-kiadás egyik lábjegyzetében a szerkesztő kiegészítő gondolatokra utal a házassággal kapcsolatban, aszerint, ahogyan azok az Etikában megtalálhatók (*Weniger* és *Shculze*, 1966).
- 3) A férj-feleség kapcsolatról a leány képzésének problematikájával kapcsolatban is szó esik. A családban a leány eleget tanulhat arról világról, amelyben a férfiak mozognak, mégpedig az anyán és később férjén keresztül. Ezt a nőt olyan szoros kapcsolat fűzi a férjéhez, hogy szinte eggyé válnak a családban. Az anyalányakötélék olyan szoros, hogy a leány, anélkül, hogy elhagyná családját, megismeri a világot. Ez utóbbi, mint látni fogjuk, az Etika egyik központi témáját képezi.

Etika

Az Etikában (*Schleiermacher*, 1913) a szerző tárgyalja a nemek közötti kapcsolatot, a házasságot és a családot a jóságról szóló tanításában. A házasságot itt tökéletesen etikai formának tekint. Ezt az etikát egyfajta szociológiaiaként vagy szociális filozófiaként kell értelmezni, amelyben az együttélést a lehetőségekhez mérten fejtegeti (*Scholz*, 1983). Ebben az etikában központi jelentőségű a legfőbb jó fogalma (*Schleiermacher*, 1989). Ezt a legfőbb jót úgy értjük, mint természet és értelem tökéletes összetartozását, amikor is a természet és az értelem az egymásbaolvadás során válik önmagává (*Moxter*, 1992). Ezt a legfőbb jót tartalmilag nem lehet meghatározni, kivéve, ha a meglévő állapotokból indulunk ki. Az együttélés tényleges formái, amelyeket *Schleiermacher* megkülönböztet, a következők: vallás, tudomány, állam és társasélet. És hasonlóképpen a család, amely viszont különleges helyet kap.

A legfőbb jót így e különböző „etikai formák” tökéletesen harmonikus együttléteként értelmezhetjük, ahol mind egyre jobban kibontakozik és ily módon egyre inkább kiteljesedik a többivel alkotott harmóniája. Ez az organiztikus szemléletmód nem csak azt feltételezi, hogy egyéni kibontakozás és harmonikus együttlétek egymást implikálják, hanem egy végcél is feltételez, egy végcél, amelyet mint a kiindulópont tökéletes megvalósulását értelmezhetünk. Ez a végcél a legfőbb jó. Kiindulópontként a természet és az értelem minimális egységét kell feltételeznünk, egy egységet, amely azonban még nem bontakozott ki, más szóval, amely még nem tudatosodott. Ahol az értelem még nem teljesen testesült meg a természetben, ahol a természet még nem teljesen öltött lelket. Ez a történelmi folyamat a szeretet folyamata.

Miként a végpont nem ismeretes, a kiindulópontot sem igazán ismerjük, csupán feltételezhetjük. Itt azonban egy külön forma szimbolizálja a legfőbb jót és természet és értelem mozgásának együttesét: a család, illetve pontosabban: a nemek kapcsolata, a házasság és a család. Mind az etikai folyamat feltételezett kiindulópontjának vizsgálatával, mind pedig a végpont vizsgálatával kapcsolatban nagy jelentőséggel bírnak ezek a realitások. A házasságban nő és férfi, nyilvánvalóan egymás ellenpólusaiként, egymásban oldódnak fel és képeznek egységet – a családot –, amely a gyermek születése és nevelése által tovább differenciálódik.

Más szóval, értelem és természet egysége nem olyan feladat, amelyet egy személy önmagában teljesíthet. A férj itt a feleségre, a feleség a férjre van utalva. *Schleiermacher* a házasságot férfi és nő egymásra találásának tekinti, melynek során a férfi és a nő tipikus jegyei, amelyeket az egymásra találás előtt kultiválnak, az együttélés során eltűnnek, „extingálódnak”. *Schleiermacher* az Etikában nem beszél a családi férfi-nő szereposztásról sem. Ugyanúgy nem szól a gyermek neméről. A gyermek itt úgy jelenik meg, mint a szülő egyoldalúságának legyőzése; nevelése mint olyan folyamat, amely által a család egysége a felnövekvő gyermekben „kap értelmet”.

Schleiermacher az Etikában nem tárgyalja a nevelés „technikai részét” – ezzel kapcsolatban a pedagógiára utal. Beszél viszont arról az etikai adottságról, amelynek köze van a neveléshez: a szülő és a gyermek közötti szeretetről. A gyermek egységet alkot az anyával, először organikusan, később mint róla gondoskodó személlyel, és az anyán keresztül az apával és a testvérekkel. A gyermek ezt az egységet nem akarja magától felbontani, ez a szülők feladata: szeretetük a gyermek, mint individuum fejlődésére irányul. A gyermek pietása a szülőkkel szemben az engedelmesség idejének meghosszabbítására, ezzel szemben a szülők szeretete az egyéniség fejlődésének szabadon engedésére, más szóval az engedelmesség idejének megrövidítésére irányul. Ily módon elkerülhető a családban a gyermek felnőtté válásának fejlődése következtében fellépő ellentét a szülők és a gyermek között; ez képezi minden erkölcsösség alapját. A „kiegészítésben” *Schleiermacher* e szülői és gyermeki szeretet közötti ellentétet pedagógiai elvnek nyilvánítja. Így jutunk el újra a pedagógiához.

Pedagógia és etika

Az etika és a pedagógia viszonyáról *Schleiermacher* gondolkodásában sokat írtak és az ezzel kapcsolatos állásfoglalások különbözőek (*Weniger* és *Schulze*). Érthető, hogy etika és pedagógia szorosan összefüggnek egymással – feltéve, hogy helyesen értelmezzük, mit ért *Schleiermacher* etikán és pedagógián. Az etikában a legfőbb jóról van szó, és azt vizsgálja, hogy ez hogyan érendő el. A struktúrába való betekintés alapján megalkothatjuk a genezist. Az etikában ezt tisztán úgy tekintjük, mint a természet értelemmel való „egyesülésének” folyamatát; ez a folyamat fokozatosan és folyamatosan megy végbe egy feltételezett minimális egységtől kiindulva természet és értelem maximális egyesüléséhez a legfőbb jóban. Más szóval, pusztán vizsgálati szempontból ez a folyamat alapvetően nem okoz problémát.

Itt következik a pedagógia jelentősége. Nem véletlenül indul ki a generációk empirikus adottságaiból. Tény, hogy a történelem nem egyszerűen a legfőbb jó fokozatos megvalósításáról szól, hanem generációk nyilvánvalóan nem állandó folyamata, melyek váltják egymást, miközben úgymond kénytelenek az egészet újra és újra előlről kezdeni. A nevelés így a legfőbb jó megvalósítására irányuló cselekvés, és abból az adott etikai állapotról indul ki, amelyet egy bizonyos generáció elért. A nevelésben az etikai folyamat úgymond mindig újra végbemegy, egyre gyorsabban és egyre magasabbra tör. Ez a jelentése *Schleiermacher* meghatározásának a nevelésről mint generációs kapcsolatról és annak nyilvánvaló ellentmondásairól, hogy a pedagógia függ egy időben és helyben adott etikai állapottól, de a jó ideájának elérésére irányul (*Schurr, 1975*). A maradandó etikai vívmányok közé sorolja *Schleiermacher* nyilvánvalóan a nemek egy bizonyos kapcsolatát és egy bizonyos családi formát. Minden egyéniség arra hivatott, hogy kultiválja nemiségét, de házasodjék is, mivel meg kell szüntetnie egyoldalúságát. Ez utóbbi – egymás kölcsönös kiválasztása – az egyetlen jogos indíték a házasságra. Egy ilyen házasság alapvetően felbonthatatlan és arra irányul, hogy gyermekeket nemzzen és neveljen (*Weizsäcker, 1927*). Ebben a családi életben minden férfi és nő közötti különbséget fel kell oldani; ez azonban nem zárja ki azt, hogy a férfi arra hivatott, hogy a családot a világban képviselje, és hogy a nő anyaként otthon maradjon (*Stenzel, 1986*). Ennek a családnak csak egy szervező elve van: a szeretet. Ez a szeretet köt (pietas) és elősegíti az individualitás kialakulását (szülői szeretet).

Egy ilyen típusú család tökéletes etikai forma. A nevelésnek, mint előre eltervezett, a jó ideájára irányuló cselekvésnek itt nincs helye. Egy ilyen családban az együttélés önmagában formáló erejű; az etikai történelemben való részvételt jelenti. A pedagógiának a történelem e pillanatában az a feladata, hogy a négy másik, már differenciálódott etikai terület – az egyház, az állam, a tudomány és a társasélet – kialakításában és összehangolásában részt vegyen. Ennek a köznevelés által kell megtörténnie (*Friebel, 1971*). A családi nevelés alapvetően hozzájárul e különböző szférákhoz, hisz megadja, már tökéletes etikai formaként a szükséges előkészítő fázist az ezekben a szférákban való életre. A családban semminek nem kell meghatározottan történnie. A családi élet, mint leirtuk, önmagában propedeutikus. *Schleiermacher* különböző tanácsai a családra vonatkozóan nem pedagógiai eljárások, hanem etikai alapelvek az ideális családi élet kialakításához. Ilyenek például a kiszolgáló személyzet jelenlétével kapcsolatos ellenvetései. A család, mint tökéletes etikai forma, úgymond elegendő önmagában, s egy harmadik jelenléte az együttélésnek egy korábbi, túlhaladott formájára utal vissza. A családi élet önmagában formáló erejű. A családi életen keresztül nő fel a gyermek fokozatosan a nyelvelsajátításhoz. Ezzel elérkezik a család monopóliumának vége és jelentkeznek a különböző szférák.

A pedagógiában megnevezett fokozatosság első elve nyilvánvalóan egy olyan etikai elv, amely közvetlenül a természet és az értelem teljes egyesülésének állandó folyamatára, a szeretet ideájára vezethető vissza. Pedagógiai előadásában ezt a szeretetet feltételezi *Schleiermacher*, de semmit nem mond róla. Az Etikában viszont megadja a választ. Ennek a szeretetnek különböző formái vannak: létezik házastársi szeretet, szülői szeretet, a gyermek szeretete a szülei iránt, testvéri szeretet. A házastársi szeretet mindennek az alapja, míg a testvéri szeretet már a társas élet felé mutat. A szülői szeretet a gyermek egyéniségének fejlődését segíti, míg a gyermeknek a szülei iránt érzett szeretete – a

pietas – a gyermeket örökre szüleihez köti és így a generációkat köti össze egymással. A családi élet propedeutikus jellege a szeretet e formáin alapul. Más szóval tehát, a pedagógiát az etika nélkül nem lehetne megérteni. Az etika nem annyira a pedagógia kiegészítése, mint azt *Weniger* és *Schulze* állítja, hanem a annak nélkülözhetetlen alapja.

Prédikációk a keresztény családi tűzhelyről

A fent tárgyalt etika és pedagógia alapját *Schleiermachernek* a berlini egyetemen tartott előadásai képezik. Ő maga sohasem adta ki ezeket, vagy csupán egyetlen publikációjá szerkesztette össze őket (*Schulze*, 1961). Ellenben ebben az időszakban kiadta azokat a prédikációit, amelyeket lelkészként tartott a berlini Szentháromság-templomban. Ezek között található egy sor, a keresztény családi tűzhelyről szóló prédikáció. 1818-ban tartotta őket, 1820-ban publikálta és 1826-ban, amikor a legmélyebben dolgozta ki pedagógiáját, újra kiadta őket. A két, etika és pedagógia közé eső témát – a házasságot és a nevelést – itt együtt tárgyalja (*Braun és Bauer*, 1818). Ugyan prédikációiban egyértelműen hívő nézőpontból beszél és elemzéseit bibliai szövegek alapján készíti, nem valószínű, hogy az itt elmondottak erősen különböznenek az etikai vagy a pedagógiai elképzelésektől (*Meier-Dörken*, 1985). Maga *Schleiermacher* magyarázta el tudományos rendszerében, hogy a spekulatív és az empirikus tudományok mellett egy harmadik alapvető tudományra van szükség – a dialektikára, amely nem tudásra vagy akaratra, hanem vallásos érzületre vezethető vissza, az „univerzumtól” való függés érzésére. A keresztény hit tehát egyike eme univerzum formáinak, amelyet a történelemben való végtelen cselekvésként értelmezünk. A pedagógia és az etika hittől független fejlődése más szóval nem zárja ki a hitet, hanem sokkal inkább implikálja azt – a vallásos érzést – mint egy harmadik, szükséges utat. A házasságról, családról és nevelésről való beszéd ebből a hitből kiindulva szükséges kiegészítést adja az empirikus és a spekulatív gondolatoknak (*Kimmerle*, 1985). Ezenkívül tudjuk, hogy *Schleiermacher* prédikációit nem annyira közösségének tagjai, sokkal inkább a művelt, gyakran ateista polgárság hallgatta. Prédikációinak a nagy és művelt közönség előtt aratott sikerére a publikációból és az újabb kiadásból következtethetünk, valamint abból a tényből, hogy *Schleiermacher* halála után a hallgatóság elmaradt (*Reich*, 1992).

Ezért indokolt belevenni *Schleiermacher* pedagógiájába a prédikációit (*Barth*, 1982).

A házasság (etika) és a nevelés (pedagógia) közötti kapcsolatról szóló gondolataink feltűnően hasonlítanak a prédikációkéhoz. Mint persze várható volt, egy sor terminus különbözik. Minden együttélés alapja a nemek kapcsolata, a házasság, a család. Erről szól az első prédikáció. A házasság a szeretet szentsége: a nemek szövetsége, akik tökéletesen eggyé akarnak válni, olyannyira, hogy a földi (a hússal való eggyé válás) és az égi (Krisztussal való összetartozás) lét egymással összefonódnak. A férfi és a nő a házasságban tökéletesen feloldódnak egymásban, annak ellenére, hogy természetüknél és a világban elfoglalt helyüknél fogva különbözök. A nőnek kell engedelmeskednie a férfinak, s ez megtörténik az „Igen” kimondásával. Viszont a férfi nem élhet a nő nélkül: a nő magához láncolja őt. Mint családfő nem annyira a világban tartózkodik, mindig újra vissza-

tér a feleséghez és a családi élethez. A csendes családi körben férj és feleség egyre hasonlatosabbá válik egymáshoz, és megértik egymást mindenben. Minden különbözőséget megszüntet a mindkettőjük által érzett „szívek összhangja”. Ebben a szellemi egységben látjuk meg a mindent éltető és az Istennel való együttlétre törekvő szeretetet. Benne az ember késztetést érez Isten művének cselekvő megvalósítására.

Feltűnő a hasonlatosság az etikával, még ha más is szavakat használ. A legfőbb jó helyett *Schleiermacher* itt Isten országáról beszél. Az ellenpólusok, természet és szellem mint közösség és Krisztus fogalmazódnak meg. A szeretet itt is központi fogalom, de itt az Isten iránt érzett szeretetről van szó. Az etikai tézisnek megfelelően, miszerint a házasságban minden nemek közötti különbségnek el kell tűnnie, nem meglepő *Schleiermacher* részéről Pál ellentétes szavainak interpretációja a nő alázatosságáról a férfival szemben és a világi ügyektől való tartózkodásáról. A házasságnak tökéletes etikai formaként, vagyis a legfőbb jó szimbólumaként való értelmezése is világosan jelen van: a Megváltóval való közösség alapköve a házasság szent kötelékének megvalósítása.

A második prédikáció után, amely az így értelmezett házasság feloldhatatlanságáról szól, következik három prédikáció a gyermeknevelésről. Hisz a házasság szent köteléke a jövőbeli nemzedékek létrehozására irányul. A három prédikáció – ismét a Szentírás szövegeiből kiindulva – háromszor, de más-más pontra fektetve a hangsúlyt, kifejti a pedagógiai előadásokból ismert ideákat.

Az első prédikáció arról szól, hogy tilos a gyermekeket bántani, elkeseríteni. A második prédikációban a büntetés megengedhetetlenségét, a harmadikban az engedelmisséget tárgyalja.

Azt az intést, hogy a gyermekeket nem szabad bántani (elkeseríteni), nehogy bátortalanokká váljanak, *Schleiermacher* a következőképpen magyarázza. A családban, a házasság által adott egy nagyon erős kötöttség szülők és gyermekek között. Ebből a kötöttségből következik, hogy a szülőknek tulajdonképpen semmit nem kell tenniük a gyermekeik spontaneitásáért vagy az ellen. A szeretet szentségében a gyermekek megtapasztalják a szülők szeretetét, elsősorban az anyáét. E szeretet kihívást és egyben biztos támaszt jelent számukra.

A második prédikációban azt a tézist dolgozza ki *Schleiermacher*, hogy büntetésnek nincs helye a nevelésben. A büntetés feltételezi az engedetlenséget. Erről nem lehet szó: a családban a gyermek a szülőknek közvetlen engedelmisséggel tarozik. A családi nevelésben van ugyan „fegyelmezés”: a szeretetteljes bánásmód következtében létrejött rend, önmérséklet és fegyelmezettség, de ez nem megakadályozza a rosszat, hanem felébreszti a jót. És itt majdnem szó szerint idézi a pedagógiai előadásokat *Schleiermacher*, amelyekben hangsúlyozza, hogy a nevelés maga az együttélés során jön létre, minél tökéletesebb a családi élet (*Kiel*, 1971. 317-330. o.).

A harmadik prédikációban *Schleiermacher* ugyanezt az ideát fejti ki, csak itt a gyermekeknek a szülők iránti mélységes tiszteletét és az engedelmisség módját részletezi. A nevelést tehát egyáltalán nem kell megindokolni: a gyermek azt teszi, amit a szülők elvárnak tőle, egyszerűen azért, mert ők a szülei. Az engedelmisség feltétel nélküli. Minden nevelés alapja a másoktól való függés érzése. Ezt az érzést kell megkapniuk a gyermekeknek, hogy később önmagukká válhassanak. Ezt az érzést nem leépíteni, hanem sokkal inkább kultiválni kell. Ez a kultiválás a szeretetteljes bánásmód által történik:

sejteti a gyermekkel azokat a magasabb rendű értékeket, amelyekre az ember rendeltetett (*Laist*, 1965).

Mindhárom prédikáció ugyanahhoz az ideához vezet el: egy nagyobb tökéletesség ideájához. A férfi és a nő szerelme, amelybe a gyermeket befogadják, Isten országának megvalósítására, ember és közösség tökéletesítésére irányul. A családban a gyermekek megtapasztalják e tökéletességre való törekvést. Megfordítva, a szülők is megtapasztalják ezt a törekvést a gyermekben, és mindenekelőtt a szülők és gyermekek közötti tökéletesen közvetlen harmóniában, amelyből született. A gyermekben megpillantják a szebb jövőt; szeretetükben azt akarják, hogy gyermeküknek jobb legyen majd, mint nekik volt. Röviden: a szeretet szentségében, ami a családi élet, mindannyian megtapasztalják Isten jövő országát, mindenki kap segítséget Isten országának megvalósítására irányuló törekvéseihez, mindenki beletartozik az üdvösség történetébe. Itt vallásos nyelven fejezi ki *Schleiermacher*, amit a pedagógiában és az etikában mint etikai folyamatot írt le, ahol családi nevelés és etikai tökéletesedés egybeesnek, úgy, hogy a szülők a gyermeknevelés által jobb emberré válnak.

A keresztény családi tűzhelyről szóló prédikációkban más szavakkal, de minden elv jelen van a pedagógiából, és ezek világosan összekapcsolódnak az etika gondolataival. Különbség az, hogy a prédikációkban a házasság etikáját *Schleiermacher* konkrétan kidolgozta a férfi-nő szereposztásra és a házasság felbontására vonatkozó kérdésekkel kapcsolatban; ezzel szemben a nevelésről csak elveket mond és nem tér ki a konkrét feladatokra.

A következő prédikációkban *Schleiermacher* a személyzettel, a „belső cselédséggel” való viszonyt, valamint a vendégszeretetet és a jótékonykodást tárgyalja. Mindezek itt nem is lennének olyan fontosak, ha *Schleiermacher* nem sugallná a következő prédikációban, hogy a házi személyzetet „szükséges rossznak” kell tekinteni. Mint a pedagógiai előadásokban, itt is elmondja, hogy a gyermekek nevelésének szempontjából jobb, ha a család csak azokból a személyekből áll, akiket szeretet köt egymáshoz: házastársi és szülői szeretet. Igaz, itt nem megy olyan messzire, mint a pedagógiai előadásokban, amikor abból indult ki, hogy az ideális család férjből, feleségből és a gyerekekből áll. A Pedagógiával megegyezően, amelyben egy ilyen típusú családot nem teljes családként definiál – amely azt sugallja, hogy a teljes család cselédséggel, habár pedagógiailag nem kívánatos, tulajdonképpen mint családforma elképzelhetetlen – nagy figyelmet szentel (két prédikációt) ezen kapcsolatok keresztény megformálására.

Összegzés

Weniger véleménye szerint *Schleiermacher* pedagógiai elmélete a családról *Pestalozziéval* azonos. *Schleiermacher* elméletének ezek szerint három kritériumnak kell megfelelnie.

- 1) *Schleiermacher* bizonyosan nem redukálja a család pedagógiai jelentőségét egy sor jelentéktelen funkcióra. A család mint nevelési környezet kimondott jelentősége propedeutikus jellegében rejlik, más szóval és paradox módon tulajdonképpen

nem-nevelő-létében. Pedagógiai terminológiával azt mondhatjuk, hogy *Schleiermacher* elméletében mindenekelőtt azt az intuíciót fejezi ki, hogy a családi nevelés elsősorban olyan funkcionális nevelés, amely az együttélés során jön létre, célirányos és előre eltervezett cselekedetek nélkül.

- 2) *Schleiermacher* láthatóan nem vesz igénybe „pótszervezési módozatokat”. Megpróbálja magából a családi realitásból kiindulva megérteni, mi történik a családban. A házitanító személyét kifejezetten elutasítja. A középpontban a szeretet áll: a szülők gyermekük iránt táplált szeretete és a gyermek szeretete a szülei iránt; és mindezek alapja, a házastársi szeretet.
- 3) Hogy *Schleiermacher* is „nevelési kritikával” szolgál-e a világnak, kérdéses. Ha beszélhetünk kritikáról, akkor inkább etikai kritikáról van szó. *Schleiermacher* a világot a legfőbb jó megvalósításának kérdése háttéréből szemléli. A család egy „mozzanat”, mégpedig egy nagyon jelentős mozzanat ebben a folyamatban. Sőt, a család a legfőbb jó egyik szimbóluma, amelyben minden lehetséges ellentét feloldódik. A családnak modellszerepe van, de soha nem lesz a család a nevelés kezdő- és végpontja, mint ahogyan *Pestalozzinál*.

Sőt, *Schleiermacher* – úgy tűnik – *Pestalozzi* nevének említése nélkül erős kritikát fogalmaz meg családpedagógiáját illetően (*Klafki*, 1990). Egyrészt hangsúlyozza, mennyire nem igazán nevelő módon cselekednek a szülők és hogy a családi élet szeretetteljes minősége az előre eltervezett intencionális cselekedeteket kizárja. Másrészt világosan rámutat a családi nevelés és az iskolai nevelés közötti különbségre. Az iskolában a szabályok uralkodnak, a családban a szeretet. Minden céltudatos nevelő cselekedet rontja a család etikai minőségét. A család és az iskola identifikációját, amelyet *Pestalozzi* szorgalmaz, határozottan elutasítja. Másrészt az is feltűnő, hogy *Schleiermacher* ugyan az édesanyát és szeretetét állítja a család középpontjába, de méginkább – és *Pestalozzival* ellentétben – a családi élet szeretetteljes minőségének szán központi szerepet. *Pestalozzi* mindig az édesanyáról beszél, míg *Schleiermacher* inkább a szülőkről.

Ezenkívül világos számára, hogy minden szociális szférának és entitásnak a saját elvei alapján kell tudnia kialakítani „sajátosságát”. Egy ilyen típusú „egyenjogúsítás” inkább közelebb fogja hozni a tökéletesen harmonikus állapotot, mint az egyik entitás rekuperációja egy másik által. Ez az organiztikus idealizmus és optimizmus, amilyen *Pestalozzi* inkább tragikus rendszerében nem található, kizárni látszik egyébként minden egyes, „a világra vonatkozó nevelési kritikát” (*Weinstock*, 1958, 1955).

Irodalom

- Baarn és Frost (1993): Die Wahrheit des Strebens. Grundlagen und Voraussetzungen der Pädagogik Friedrich Schleiermachers, Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 69. 4. sz. 466–489.
- Barth, K. (1982): *The theology of Schleiermacher. Lectures at Göttingen, 1923/24. tanév I. félév.* Eerdmann, Michigan.
- Braun, A. és Bauer, A. (1818): Der christliche Hausstand. Predigten. In: Schleiermacher, F. D. E. (1910): *Werke.* Auswahl in vier Bänden, Bd. 3, Eckhardt, Leipzig, 181–388.

Schleiermacher a családról és a nevelésről

- Brito, E. (1993): Deux théories de l'esprit: Hegel et Schleiermacher. *Revue philosophique de Louvain*, **91**. 1. sz. 31–65.
- Crombrugge, H. van (1992): The childbearing-childrearing connection. Arguments for the assignment of pedagogical responsibilities to biological parents. In: Laboa, J. M. (szerk.): *Family politics / Politicas de la familia*. P.U., Madrid.
- Crombrugge, H. van (1993): Het gezin als androgyne gestalte. Over de vroegromantische wortels van de pedagogische waardering van het gezin, *Pedagogisch tijdschrift*, 18. sz. 187–194. (Különkiadás)
- Crombrugge, H. van (1995): Rousseau on family and education. *Paedagogica Historica*, **31**. 2.sz. 445–480.
- Crombrugge, H. van (kézirat): De vader en de echtelijke liefde bij Pestalozzi. In: Dekker, J. (szerk.): *Verslagen pedagogendag*. Groningen.
- Friebel, H. (1971): Über den Begriff der öffentlichen Erziehung in der Pädagogik Schleiermachers. In: Gerner, B. (szerk.): *Schleiermacher. Interpretation und Kritik*. 103–121. Ehrenwirth, München.
- Günzler, C. (1984): Propädeutik. In: Ritter, J. és Gründer, K. (szerk.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 6: Mo-O, Schwabe, Basel, 1468–1471.
- Jörgensen (1991), Predigt als Selbstdarstellung. In: Meckenstock, G. (szerk.): *Schleiermacher und die wissenschaftliche Kultur des Christentums*. de Gruyter, Berlin, 173–185.
- Kiel, G. (1971): Die Problematik repressiver Erziehungsmaßnahmen bei Schleiermacher. *Pädagogische Rundschau*, **25**. 5. sz. 317–330.
- Kimmerle (1985): De verhouding tussen geloven en denken. Schleiermacher, Hegel en Wij. In: Klever, W. N. A. (szerk.): *Filosofische theologie*. 91–119.
- Klafki, W. (1990): Zur Pestalozzi-Rezeption in der Pädagogik Schleiermachers. In: Springer, S. (szerk.): *Pestalozzi im internationalen Gespräch. Beiträge zu Leben, Werk und Wirkung Johann Heinrich Pestalozzis*. Füssli, Zürich, 229–252.
- Krautkrämer, U. (1979): Staat und Erziehung. Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, *Hegel und Schleiermacher*. Johannes Berchmans, München.
- Laist, B. (1965): *Das Problem der Abhängigkeit in Schleiermachers Anthropologie und Bildungslehre*. Ratingen, Henn.
- Leangewandt (1987): Das Ende der Erziehung und ihre Theorie. Ein Versuch über den entwicklungs geschichtlichen Spinozismus von Schleiermachers Erziehungslehre und ihre Verteidigung gegen seine „geschichtliche“ Interpretation durch die Dilthey-Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, **33**. 4. sz. 513–522.
- Lichtenstein, E. (1959, szerk.): Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Nachschriften). *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Schöningh, Paderborn, 36–243.
- Meier-Dörken, C. (1985): Zum Verhältnis zwischen Schleiermachers Predigten und seinen romantischen Schriften. In: Selge, K.V. (szerk.): *Internationaler Schleiermacher-Kongreß 1984*. de Gruyter, Berlin, 661–679.
- Moxter, M. (1992): *Güterbegriff und Handlungstheorie*. Eine Studie zur Ethik Schleiermachers. Kok, Kampen.
- Preuß, E. (1966): *Die Stellung und Bedeutung der Familie in der Pädagogik Schleiermachers*. Westfälische Wilhelmsuniversität (Diss.), Münster
- Reble, A. (1971): Schleiermacher und das Problem einer Grundlegung der Pädagogik (1951). Gerner, B. (szerk.): *Schleiermacher. Interpretation und Kritik*. 59–74. Ehrenwirth, München.
- Reich, A. (1992): *Friedrich Schleiermacher als Pfarrer an der Berliner Dreifaltigkeitskirche 1809–1834*. de Gruyter, Berlin.
- Schleiermacher, F. D. E (1910): *Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre*. (Werke in vier Bänden, 1). Meiner, Leipzig.

Hans van Crombrugge

- Schleiermacher, F. D. E (1984): Über den Begriff des höchsten Gutes. Erste Abhandlung (1827. május 17.) és Zweite Abhandlung (1830. június 24.). In: *Philosophische Schriften*, (szerk. J. Rachold), Union, Berlin, 320–339 és 341–362.
- Schleiermacher, F. D. E (1989): Über das höchste Gut (1789). In: Kritische Gesamtausgabe, 1,1, Jugendschriften de Gruyter, Berlin, 1787–1796 és 83–125.
- Schleiermacher, F. D. E (1913): Brouillon zur Ethik (1805/06). In: *Werke*. Auswahl in vier Bänden. Meiner, Leipzig. 314.
- Scholz, G. (1983): Schleiermachers Theorie der modernen Kultur. Mit vergleichendem Blick auf Hegel. In: Pöggeler and A. Gethmann-Siebert (szerk.): *Kunsterfahrung und Kulturpolitik im Berlin Hegels*. Hegelstudien, Bonn, 131–151.
- Schulze, W. (1961): Stand und Probleme der erziehungswissenschaftlichen Schleiermacher-Forschung in Deutschland. *Paedagogica Historica*, 1. 2. sz. 291–326., 292.
- Schurr, J. (1975): *Schleiermachers Theorie der Erziehung. Interpretation zur Pädagogikvorlesung von 1826*. Schwann, Düsseldorf, 34.
- Trillhaas, W. (1952): Schleiermachers Predikt, Berlin: de Gruyter; W. Gräb (1985): Predigt als kommunikativer Akt. Einige Bemerkungen zu Schleiermachers Theorie religiöser Mitteilung. In: Selge, K. V. (szerk.): *Internationaler Schleiermacher-Kongreß 1984*. Berlin, 643–659.
- Weinstock, H (1958) „Selbstbewußte oder schuldbewußte Erziehung?“ (Realer Humanismus. Eine Ausschau nach Möglichkeiten seiner Verwirklichung, Quelle and Meyer, Heidelberg.
- Weizsäcker, H. (1927): *Schleiermacher und das Eheproblem*. Mohr, Tübingen.
- Weniger, E. és Schulze, T. (1966. szerk.): *Pädagogische Schriften*. Band 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Küpper, Düsseldorf.
- Weniger, E. (1964): Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung (1936). In: Röhrs, H. (szerk.): *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (346–363. o.), Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt, 348–349.

ABSTRACT

HANS VAN CROMBRUGGE: SCHLEIERMACHER ON FAMILY EDUCATION

Friedrich Daniel Schleiermacher (1767–1834), a German theologian and educator, represented an individual and unique tendency, which was different from the majority of education systems of his age. In contrast to Herbart (but similarly to Pestalozzi) he put a great emphasis on the social components of education, on the “communal circles”, which are stratified on each other and in which children are brought up. Yet, within these he attached great importance to the family. According to his approach, family serves to prepare children for formal schooling. He points out the distinctive feature of education in this environment; this is an action during human coexistence in which the intentional feature is pushed into the background. Ideal family education springs from parental love and strives toward the realisation of ethical values (for example, „the supreme good”). Simultaneously, Schleiermacher draws a much more realistic picture of contemporary family education than Pestalozzi. He does not intend to identify family with school education, and he acknowledges that the affectionate quality of family life excludes preplanned intentional acts. Schleiermacher uses his special terminology to describe certain phenomena which are defined by present-day educational sociology (for example, socialisation). The influence of his thoughts has not been so fundamental as that of Herbart's, but a number of representatives of Hungarian personality pedagogy (for example, István Schneller) were strong adherents to his pedagogical system.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 1. 3–15. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Hans van Crombrugge, Tiensestraat 120, B-3000 Leuven, Belgium

A KÍSÉRLETI PEDAGÓGIA, REFORMPEDAGÓGIA ÉS A PEDAGÓGIAI GYAKORLAT

Gondolatok ezek kölcsönös kapcsolatáról, Jozef Emiel Verheyen Zavertum-i és
Gent-i kísérleti iskolájának példája alapján (1923–1940)

Marc Depaepe

*Katholieke Universiteit Leuven,
Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen*

Raymond Buyse (1935) a kísérleti pedagógiát „la pédagogie experimentale” pedagógiai kísérlet „la pédagogie expérimentée” egymástól való elkülönítésére irányuló törekvéséből kiindulva, írásomban (*Depaepe*, 1989/1993) a tapasztalati tényekre alapozódó neveléstudomány egyik részterületeként értelmezhető, Belgiumban és mindenekelőtt Flandriában jelentős irányzattá fejlődő a kísérleti pedagógia (v.ö. *Ruprecht*, 1978) és a reformpedagógia viszonyát vizsgálom majd. Munkámban az általános bevezetést követően az irányzat pedagógiai gyakorlathoz fűződő viszonyról esik majd szó, egy konkrét (történelmi) példán keresztül mutatva be annak alakulását.

I.

Buyse a 'tudományos' pedagógia és az Új iskola-mozgalom törekvéseinek megkülönböztetve törekedve megállítja, hogy a reformpedagógia nem rendelkezik megfelelő jogosultsággal önmaga tudományként történő önértelmezésére (*Buyse*, 1935. 49–51. o.) *Buyse* elfogadva az orvostudományt kísérleti alapokra helyező *Claude Bernard* (1865) felfogását, a tudományos megközelítés alapvető kritériumának tekinti a kísérleti módszer alkalmazhatóságát. Ezzel szemben a reformpedagógia elsősorban hétköznapi tapasztalatok gyűjteménye, amely a pedagógiai 'zsenik' és a pedagógia 'művészeinek' alkotó hozzájárulásával azonban sok érdekes és releváns vizsgálható hipotézist nyújt tudományos pedagógia számára. Ebből az alapvetésből eredeztethető *Buyse* nem jelentéktelen megkülönböztetése a valóban tudományos pedagógiát jelentő 'kísérleti pedagógia', és a reformpedagógusok működési területét szolgáló 'pedagógiai kísérletek' között. Ez utóbbi területhez kapcsolódó kísérletek felfogása szerint más természetűek, mint a kísérleti pedagógia vizsgálatai. A tisztán tudományos kísérletekkel ellentétben, nem a hatásokat és ezek variációit jól kontrollálható feltételek között vizsgáló természettudományos paradigmát követik. Az Új Iskola-mozgalom kontextusában a kísérletezés valaminek a pedagógiai gyakorlat jótékony megújítása érdekében történő kipróbálását jelenti. Az ilyen

jellegű innovációk nem annyira a laboratóriumi kísérletekre, hanem sokkal inkább a kreatív, tehetséges pedagógusok intuícióira alapozódnak.

Véleményem szerint a kísérleti és a tapasztalatokra épülő pedagógia koncepcionális megkülönböztetéséből adódóan (v.ö. *Depaepe*, 1993. 44–47. o.) különbség mutatkozik a két irányzathoz kapcsolódó társadalmi megújítási potenciál tekintetében is. Amíg a kísérleti pedagógiának mind a pedagógia, mind pedig a társadalom életében megőrző, fenntartó szerepe van, addig a reformpedagógia – mivel az 'új' iskola víziójával közvetve egy 'új' társadalomképet is előrevetít – alapvetően radikális hatású megújulási tendenciák megjelenésének kedvez. A DECROLY által elképzelt polgári megújulási modell mellett (*Halens*, 1995), számos egyéb racionalisztikus (pl. *Francisko Ferrer*, v.ö. *De Vrode*, 1979), liberális (pl. *Henri Roorda Van Eysinga*, v.ö. hozzá *Fidler*, 1990) illetve anarchisztikus elképzelés (v.ö. hozzá *Grunder*, 1986) is megjelent, amelyek a társadalmi együttélésnek számos más, a kapitalista társadalmi törekvésektől idegen formáját fogalmazzák meg. Ezzel szemben a kísérleti pedagógia az értékmentes vizsgálatok iránti előszeretetéséből fakadóan, nem törekszik a társadalmi egyensúly megtörésére. A XIX. századi pozitivizmus irányvonalát követve, illetve azt legitimálva, a tesztpsziológiához hasonlóan (*Marks*, 1981), a liberális-kapitalista társadalmi rend alapjául szolgáló meritokratikus világképet helyezi előtérbe. Emellett valószínűleg helytálló az a feltételezés is, hogy a kísérleti pedagógiai vizsgálatok eredményei inkább a már meglévő oktatási formák fenntartását szolgálták és kevésbé ösztönöztek valamilyen 'új iskola' létrehozására. Az erre vonatkozó vizsgálataimat (*Depaepe*, 1993. 347–350. o.), éppen azok releváns jellege folytán kívánom majd bemutatni.

A reformpedagógiai mozgalom törekvései között az oktatás individualizálása és differenciálása mellett az évfolyamosztályok felszámolására irányuló igény is megjelenik. Azonban nem hagyható figyelmen kívül azt sem, hogy a pedológia és a kísérleti-didaktikai irányzatok összefüggésrendszeréből származó javaslatok többsége nem változtatja meg alapvetően a rendszer belső szerveződésére irányuló korábbi törekvéseket, például az egyenlőség és az egyidejűség elvét, hanem inkább a keretfeltételek megváltoztatására törekszik. Az így kialakult helyzetben az egyetlen különbséget az jelentette, hogy a pedológusok és a kísérleti pedagógia képviselői más rendszerezési kritériumokat vettek alapul például a teljesítményszintet, az intelligenciát, az iskolai tanulmányi eredményeket, az eszteziométerrel mérhető érzékelés erősségét, a dinamométerrel mért erőt, vagy a tanuló auditív vagy vizuális típusba történő besorolását (pl. *Mayer*, 1906; *Decroly*, 1913–14; *Schuyten*, 1910). A kísérleti pedagógia az iskolai előrehaladás mértékének megállapításánál a még figyelembe vette a naptári életkort is. A homogén összetételű osztályok kialakításának igénye szorosan összekapcsolódott a kiemelkedő tehetségű tanulók kiválasztásának előtérbe helyezésével (pl. *Binet*, 1911. 109. o.; *Boon*, 1925). Azonban minél inkább nyilvánvalóbbá vált az iskolai tanulmányok során elért eredmények összefüggése a szociális környezettel (*Schuyten*, 1902–03), annál határozottabban fordultak ebbe az irányba a kutatások. Később világossá vált az is, hogy mérőeszközökre van szükség a szubjektumok egymással való összehasonlításához is, továbbá az is, hogy a kutató által megállapított eltéréseket meghatározott értékelési rend szerint kell értelmezni. Mindez a szakirodalom inspiráló hatására a tesztkészítést segítette elő. Minden ellenkező állítással szemben azonban igaza lehetett a (flamand) Schulmann-nak, amikor

a – húszas évek közepén – a mind a tesztek használatát mind pedig a hagyományos oktatási módszereket egyaránt elutasította. Felfogása szerint azoknak ugyanaz a hibájuk: „Az egyformaság, az egyoldalúság, az érzelmek és az önálló kezdeményezés elnyomása, a mechanikus felfogás okoz esetükben nehézségeket. Tehát összefoglalva: a mindig meglepően újat produkáló, minden pillanatban más, élőlény lényegének tagadása.” (Hammenecker, 1924. 390. o.)

Megállapítható az is hogy különböző kísérleteik során a kutatók a tanulók között alapvető eltéréseket vettek észre, és ezek megállapításával nem csupán a reformpedagógia tudományos alapjai teremtődtek meg, hanem lehetővé vált például az óvodák gyermekekre jobban odafigyelő átalakítása, a nehezen nevelhető gyermekek orvosi-pedagógia módszerekkel történő gondozása, továbbá a pályaválasztási tanácsadás is (De Vrode, 1977. 379. o.; 1987. 132. o.; 1989. 192. o.). Mennyiben tekinthetők autonómnak ezek a közvetlen ráhatások? Milyen egyéni eredményekkel járult hozzá a kísérleti irányzat – túl a keletkezését elősegítő általános megújulási törekvéseken – a gyakorlat megváltoztatásához? Vajon az előzőekben bemutatott példák nem éppen arra utalnak-e, hogy a kísérleti irányzat elsősorban az általános megújulási mozgalom fékező erejeként lépett inkább fel, ahelyett hogy az emancipációra törekvő reformok katalizátorává vált volna?

A posztmodernről folyó vita keretei között felvethető az a kérdés is, hogy a pedológia és a kísérleti pedagógia a felszabadítás, az emancipáció helyett, nem vezetett-e inkább a hatalomgyakorlás új körmönfontabb formáihoz (Sturm, 1979. 83. o.), miként a túlzott pedocentrizmus a reformpedagógiában is a gyermek infantilizálásához vezethet (v.ö. Depaepe, 1992). Mindenesetre felülvizsgálatra szorul az a korábbi vélekedés, amely szerint a tudományos, azaz a kísérleti módszer automatikusan kompetens nevelői viselkedésmódokat eredményezne (De Vrode, 1987, 133–134. o.). Ugyanilyen joggal állítható az is, hogy a pedagógia általában az elmélet és a gyakorlat közötti közvetítés helyett, inkább a tudomány professzionális művelőinek munkaerőkölsének kiteljesítésére vállalkozott (Herrmann többek között 1983; Tenorth, 1986. 319. o.).

Hasonló megállapításra jutott Paul Halens (1992) is, aki arra mutat rá, hogy a kísérleti (pszicho)pedagógiát a kapitalista társadalmi rend, tudományos cselekvési mintákat közvetítő médiumának tekinti, mert abban a társadalmi uralmi stratégiák egyfajta öszszegződése fedezhető fel. Halens szerint az oktatás területén az I. világháború után, a reformpedagógia visszaszorította a kísérleti megközelítést. Ebből a szempontból paradigmátikus jelentőségű a fizikaizmustól a biologizmushoz vezető változás, más szavakkal megfogalmazva, a természettudománytól a biológiai alapokon álló pedagógia irányába tett fordulat. A reformpedagógia kapcsán Halens annak egyfajta romantikus szimbolikáját említi „a világos és sötét, a kreativitás megállíthatatlanul elötörő, kényszerítő hatású formáló erejé”-ről ír, amit véleménye szerint a „növekedés, nőni engedés” biológiai metaforája fejez ki legteljesebben. Halens szerint a biologizmus szempontjából tipikus Haeckel biogenetikai alaptörvényének széles körben történő elterjedése, valamint a darwini túlélésért folyó küzdelemről szóló elvnek a reformpedagógiába történő beemelése. Ennek következtében válik kulcsfogalommá az erősebbnek előjogokat biztosító szociáldarwinizmus talaján álló morál elsőbbségét hirdető alkalmazkodás. Ennek következtében a társadalmi harmónia Kerschenssteiner (1908 táján) leírt modellje legitimitását veszti, és átadja helyét a meritokráciának. Halens mindebből arra a következtetésre jut, hogy

a reformpedagógia – a kísérleti pedagógiához hasonlóan – szociológiailag a fenntartásra irányuló funkciója következtében, a politikai jogok közé sorolandó.

Vajon nem azt jelenti-e mindez, hogy a reformpedagógia forradalmi potenciájából a valóságban kevés, vagy egyáltalán semmi sem maradt meg? Anélkül, hogy a választ egy egyszerű igenre vagy nemre redukálnánk, saját, elsődlegesen a belga, illetve flamand helyzetre irányuló vizsgálataim alapján (*Depaepe, 1995*), arra a következtetésre jutottam, hogy a reformpedagógia által sugallt újítások a konkrét oktatási gyakorlat során sok esetben a polgári-konformizmust erősítő alkalmazás irányába hatottak. Így aztán például a Belgiumban 1936-ban nagy „hírveréssel” bevezetett, később légvárnak bizonyuló hivatalos tanterv esetében is (*Depaepe, De Vroede és Simon, 1991*). A globális oktatás megvalósulását célzó integrált tantárgyak, amelyeknek a gyermeki érdeklődésből és a gyermeki tapasztalatokból kellett volna kiindulniuk, legfeljebb egy új tantárgy, a környezetismeret megjelenéséhez vezettek, amelyet azután a többi tantárgyhoz hasonlóan „iskolás” formában tanítottak. Egy másik Belga – Kongóból származó példa arra utal, hogy a gyarmatosító-pedagógiában előszeretettel hangoztatták: felesleges fennhéjázó „gyökérteleneket” nevelni (*Deaepé és Van Rompaey, 1995*). A hagyományos oktatásban a reformpedagógiai alapokon álló újítások csak akkor eredményesek, ha azok következetes módon illeszkednek az oktatás tradícióihoz, a kialakult társadalmi értékrendhez. Ez mindenképpen érvényes a két világháború közötti időszak katolikus pedagógiájára is, amely meglehetősen averziókkal viseltetett a „túl elnézőnek, lazának” bélyegzett reformpedagógiával szemben. Nemcsak az képezte kifogás tárgyát, hogy a reformpedagógia legtöbb képviselője úgynevezett szabadgondolkodó volt – köztük a belga Új Iskola mozgalom „parádés kocsisa” *Ovide Decroly* (*Halens, 1995*), hanem azt sem szabad elhallgatnunk, hogy közülük bizony néhányan sajátos felfogásukkal aláásták a katolikus morált. Mindenekelőtt a svéd *Ellen Key*, aki a reformpedagógiában *Rousseau* gyermekből való kiindulásra alapozó pedagógiai elvét újította fel, ezáltal az egész európai reformmozgalom szekularizálására törekedett (*Herrmann, 1992*). *Ellen Key*-t, akinek hatása Flandriában egészen az ötvenes évekig megmaradt, a katolikus pedagógia évszázadunk „egyik legnagyobbra nőtt gyermekeként” aposztrofálta, aki „saját gyermetegségét akarta az ősrégi (keresztény) igazságok helyére állítani” (o.V. 1921–22). A reformpedagógia gyermekközpontúsága helyére, a Löwenben végzett, neotomista iskolához tartozó paptanárok *De Hovre* és *Decoene* a „Krisztus-központúságot” állítják (*Depaepe és Simon, 1996*). Szerintük a frusztráció kerülését hangsúlyozó reformpedagógiai elvet a jellem erősítésre és önnevelésre törekvő akarat erősítésével kell helyettesíteni. Ezen összefüggések ismeretében talán senkinek nem okoz meglepetést az a tény, hogy 1922-ben Flandriában nyílt szakadás következett be a szigorúan dogmatikus normatív-katolikus pedagógia és a reformpedagógia hívei között. Közülük központi szereplőnek számít az ugyancsak katolikus *Edward Peeters* (*Sneyders, 1932. 16. o.; 1933. 8. o.; Verheyen, 1939. 222–223. o.; De Grave 1938. 16. o.; De Poortere, 1939. 22. o.; Van Buggenhout, 1961. 39. o.*). *Peeters* a szigorú értelemben vett kísérleti megközelítéstől eltérve a tanár empátiás képességére alapozott tapasztalatszerzéssel összekötött nevelés szószólójává vált (*Peeters, 1923*). A vele szembenálló *Von Decoene* (1922) viszont úgy vélte, hogy a pedagógia nem a 'tapasztalati tényekre' hanem a 'kinyilatkoztatásra' alapozódik. Flandriában csak röviddel *Monseigneur Dévaud* (1936; 1937) aktív iskoláról szóló művének

megjelenése után csökkent némileg a reformpedagógiával szembeni katolikus embargó. Ezáltal aztán lehetővé vált néhány reformpedagógiai alapelv érvényesítése az 1936-os katolikus tantervben is. A kisebb változtatások ellenére, a tanterv korábbi jellege továbbra is megmaradt, a neveléstudományban – katolikus oldalról – később is érezhető a tapasztalati alapokon álló és a normatív megközelítés közötti feszültség. Így például még a nyolcvanas években is kemény kritika tárgya volt az a löweni katolikus egyetem által kialakított projekt, amelyik az óvodai és az iskolai nevelés során következetes módon törekedett a gyermeki érzelmek, és élmények érvényesítésére (*Laevers*, 1982; *Depaepe/Laevers* 1992. 98. o.). A kritika szerint a katolikus nevelési projektben elsősorban az igényességnek és a „szigorúságnak” van helye (*Verhack*, 1983; *Van Achter*, 1984).

Az elmondottakhoz hasonlóan jelent meg ez, az 'értéksemleges' pedagógiával kapcsolatos probléma Flandriában, a Gent-i egyetemen (*Verheyen*, 1954) is. Az állami egyetem számára kötelező pártsemlegességből adódóan, az ott kialakított pedagógiai célelmélet nem kapcsolódhatott semmiféle világnézeti irányultságú pedagógiai felfogáshoz sem. Ebből adódóan tartalmi szempontból elsősorban a reformpedagógia által is bálványozott módszerekre voltak utalva, amelyek a kísérleti eszközök használatának köszönhetően a tudományosság glóriáját is biztosították, továbbá kapcsolódási pontokat jelentettek a pedagógia professzionalizálódásához, illetve annak akadémiai tudománnyá válásához is. *Jozef Emiel Verheyen*, mint egykori tanárként és kantonális tanfelügyelő, *Claparède* és *Decroly* tanítványaként, saját személyében egyaránt képviselte a kísérleti- és a reformpedagógiát is. *Gentben* ezért is kapott megbízást a neveléstudományos stúdiumok oktatására, kezdetben kutatásvezetőként (1927–1930), később docensként (1931–1937), majd rendkívüli (1937–1939) és végül (1939–1960) kinevezett professzorként. Munkája során nem csupán a 'laboratóriumok'-ra és a 'pszichológiai és kísérleti pedagógia' felismeréseire támaszkodhatott (*Verheyen*, 1962), hanem lehetősége volt Zaventemben egy *Genthez* kapcsolódó kísérleti iskolát is működtetnie, amelynek 1923-tól 1928-ig a vezetője is egy személyben (*Verheyen*, 1954/1961). Ez a lehetőség egyrészt kutatási feltételeket biztosított a számára, másrészt pedig lehetőséget arra, hogy az Új Iskola-mozgalom eszméit a gyakorlatban is ki próbálhassa. Nem érdemtelenül lett *Verheyen* 1924 és 1926 között von *Peeters* utódja – aki úttörő szerepet játszott a pedagógiai szakfolyóirat létrehozásában (*Gielen*, 1983; *Clarys és Ginneberge*, 1983) – a *Het Schoolblad voor Vlaanderen* főszerkesztője (1920–1928. v. ö. *De Vrode* 1987. 529–546. o.). Ez a folyóirat volt az 1922 táján, *Peeters* eszméire alapozódó „Vlaamsche Opvoedkundige Vereeniging” (V. O. V.) (Flamand Neveléstudományi Egyesület) sajtóorgánuma. (o.V. 1933, 12.). 1927-ben aztán *Verheyen* saját folyóiratot is alapított *Moderna School* (1927–1941) elnevezéssel, amely ezt követően az 'Új Idők' és az 'Új Nevelés' számottevő orgánumává vált (v.ö. hozzá *De Vrode* 1987, 1007–1018). A háború idején folyóiratát átfőrmálva *Vlaamische Paedagogiek* (1941–1944) címen jelentette meg azt (v.ö. hozzá *De Vrode*, 1987. 1019–1024. o.). Neki köszönhető, hogy a V. O. V. a harmincas évekre mintegy 2 000 tagból álló szervezetté nőtte ki magát, és a tudományos pedagógia népszerűsítésére nagyszerű kiadványsorozatot is megjelentetett. Ennek keretében került kiadásra többek között az első intelligenciavizsgálat, az *Intelligentieschaal voor Vlaamse Kinderen* (*Deman/De Saeger*, 1931). Bár az egyesület a katolikusok előtt is nyitva állt,

például annak *D'espallier* is aktív tagja volt (*Van Buggenhout*, 1961. 39. o.), azonban azt hamarosan a von *De Hovre* és *Decoene* vezetése alatt álló *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift* 'semleges' ellenpólusának tekintették (*De Vroede*, 1987. 445–524. o.; *Denijs*, 1934. 144. o.).

A reformpedagógia, a kísérleti pedagógia és a pedagógiai gyakorlat közötti, – a korábbiakban már körvonalazott kapcsolatok – még elmélyültebb érzékeltetésére, kézenfekvőnek tűnik *Verheyen* kísérleti iskolájának alaposabb bemutatása. Miként arról már szó esett, az intézetben egyrészt sajátos szimbiózist alkotott a tapasztalatokra építő és a tapasztalati tudományok felismeréseinek felhasználására törekvő hagyomány, másrészt pedig az intézmény kívül esett a normatív-katolikus pedagógia hatókörén. Annak ugyanis megvolt az sajátossága, hogy minden pedagógiai funkciót a katolikus felfogás sajátos igényei alapján alakított át. Említést érdemel továbbá az is, hogy a Gent-i kísérleti iskola nemzetközi relevenciával is rendelkezett, ugyanis *Verheyen* (1961. 10. o.) állítása szerint, a genfi *Rousseau* intézet mellett Európában ez volt az egyetlen hasonló jelleű kísérleti iskola.

II.

Verheyen (1954. 9. o.) az akadémiai, azaz az egyetemi tudományos pedagógia kialakulásával kapcsolatban a következő négy mozzanatot hangsúlyozta: (1) a gyermek és az ifjúkor pszichológiájának kialakulását és „csodálatos” felvirágzását (*Preyer*, *Darwin*, *Stanley Hall* és mások). *Verheyen* mindezt a korabeli pedagógiai közélet felfogásának megfelelően „kopernikuszi fordulatnak” tekintette; (2) az orvosi körökben kibontakozó erőteljes érdeklődést az abnormális gyermek iránt (*Itard*, *Séguin*, *Montessori*, *Decroly* stb.); (3) a kísérleti és más „pozitivisták módszere” előtérbe kerülését a pedagógiában (*Binet*, *Meumann*, *Thorndike*); (4) „új iskolák” létrejöttét, amelynek folyamatában vezető szerepet töltöttek be – a tanári pálya professzionalizálódását és a pedagógia akadémiai tudományok rangjára emelését – megcélzó „akadémikusok”: *Reddie*, *Demolins*, *Lietz*, *Kerschensteiner*, *Dewey* és mindezen törekvések betetőzőjeként *Claparede*, aki 1912-ben megalapította a már említett *Rousseau* intézet alapjait (*Verheyen*, 1954. 15. o.; 1961. 15. o.). Belgiumban sokan *Decroly*-t tekintették „modern Pestalozzinak”, *Verheyen* nagy csodálattal tekintett *Claparede*-re, abból adódóan is, hogy a genfi tudós tanítványaként végezte tanulmányait. A flamand pedagógiai közélet egyik kimagasló eseményeként említi *Verheyen* (1961. 14. o.) azt az alkalmat, amikor a „pedagógia nagymestere” a brüsszeli akadémiaán, a királyi család tagjainak, valamint az iskolák felügyeletét is ellátó művészeti és tudományos ügyekért felelős miniszter jelenlétében előadást tartott. A pedagógiai megújulás ilyen fajta felfokozott légkörében került sor 1923-ban Zaventem-ben a *Verheyen* vezetésével működő kísérleti iskola alapítására, amelyet öt éves tevékenysége során *Decroly* és *Claparede* is meglátogatott (*Verheyen*, 1961. 15. o.).

A zaventemi intézethez egy óvoda és egy nyolcosztályos alapiskola tartozott. Működése során felvette a „küzdelmet a pedagógiai gyakorlat megmerevedett szokásai, annak rugalmatlan gyakorlata, különösképpen az iskolarendszerben tapasztalható túlzott didak-

tizmus” ellen (*Verheyen*, 1961. 15. o.). Amikor 1927-ben *Verheyen* meghívást kapott Genfben, az iskola első két évfolyama már teljes egészében az új gyakorlat szellemében működött, amelynek elemei többi évfolyamban is megjelentek, így az egész iskola gyakorlatát átszöttek az újítási törekvések (*Verheyen*, 1961. 16. o.). 1928-ban *Verheyen* – az új környezet, a megváltozott körülmények figyelembevételével – helyezte át újítási törekvéseinek színterét Gentbe. Ez év október 22-én került sor az egyetemi és a városi hatóságok beleegyezésével a város egyik munkásnegyedében (Molenaarsstraat) az iskola, főiskolai gyakorlóiskolává történő átalakítására (*Verheyen*, 1954. 22. o.). A helyszín megválasztását *Verheyen* két indokkal magyarázta (1961. 17–18. o.). Elsőként, saját személyes szimpátiáját említi, amelyet „azon társadalmilag hátrányos helyzetű gyermekek iránt táplál, akik nélkülözni kénytelenek mindazt, ami a többi gyermek számára már otthon megadatott”. Második érvként tudományos motívumot említi. Azt az általános vélekedést erősíti meg, hogy az alsóbb néposztályhoz tartozó gyermekek szülei nem segítenek az otthoni iskolai feladataik elkészítésében, és más irányú jelentősebb szülői befolyás sem éri a tanulókat, így esetükben az iskolavizsgálatok, iskolai fejlődésükre irányuló tesztek eredményei – a polgári családok gyermekeinek eredményeitől eltérően – „nem járnak azzal a veszéllyel, hogy azokat a család befolyása megváltoztassa”.

A *Verheyen* által felvázolt általános leírás szerint (1961. 47–98. o.) nagyon fontosnak tartották az osztályterem megfelelő berendezését és esztétikussá tételét, melyekhez tulszókkal ellátott mosdók és iskolakert is tartozott. A gyermekek és felnőttek által művészi igénnyel alkotott rajzokat a falak díszítésére és az oktatást segítő didaktikai segédanyagként is felhasználták például a mesék feldolgozásakor, vagy a gyermekek életének bemutatásához. A felnőttek által készített rajzok is a gyermekek világának visszatükrözésére törekedtek, ezért általában a gyermekrajzok stílusában készültek, és elsősorban arra szolgálnak, hogy „tartósan ösztönözzenek a szépség újbóli átélésére” (*Verheyen*, 1961. 67. o.). A gyermekrajzok, a mintázáshoz és a többi gyermeki jellegű művészi tevékenységhez hasonlóan, „benyomások mindig visszatérő hullámaiként” a szépségélmény megfelelő szintjének megközelítésére törekvő kifejeződési formák alakjában jelennek meg, amelyek a tapasztalatokat teljesebbé téve, „a tanulói tevékenység legvégső, lezáró jellegű célját” jelentették. Az iskola szigorú értelemben vett előíró jellegű curriculumáról nincsenek feljegyzések. Az azonban megállapítható, hogy rendszerek voltak az osztálykeretben szervezett „hagyományos tanórák”, amelyek során új technikák és készségek megtanítására, vagy alapfogalmak és alapismeretek közvetítésére a került sor. A „normál tanórák” mellett a növendékek úgynevezett „közösségi foglalkozásokon” is részt vehettek, amelyek során vagy csoportos formában közös feladatok, esetleg egyéni munkák megoldásán fáradozhattak, vagy „szabadidős tevékenységet” végezhettek. Ez utóbbit az iskolai tevékenység minden tanuló önállóan választott tevékenységként megnyilvánuló szerves részének tekintették, amellyel mindenki tetszés szerinti ideig foglalkozhatott anélkül, hogy közben az ellenőrzés kényszerítő erejét *érezte volna*.” (*Verheyen*, 1961. 69. o.) Ez a tevékenységforma jó alkalmat jelentett a különböző individuális jellegű játékos feladatok (pl. kártyák sorrendbe állítása, lottó, puzzle kirakása, szerencsekerék) végzéséhez, melyek során az olvasási és a számolási készség gyakorlására nyílt lehetőség. Az olyan művelődési alapkészségek mint az olvasás, írás, és számolás elsajátítása mellett – amire a szülői igények következtében a lehető leggyor-

sabban sort kellett keríteni (*Verheyen*, 1961. 81. o.) – a tananyag a lehető legteljesebben épült a „valóságos életre”. *Decroly* és *Dewey*, illetve *Kilpatrick* példája nyomán *Verheyen* iskolája is olyan témacsoportok és projektek feldolgozására törekedett (*Verheyen*, 1961. 75. o.), amelyek további szerves kapcsolódási pontokat nyújtottak például a természeti jelenségek (a hó), a gyermekek közvetlen környezetében levő események (pl. kerékpárverseny, a király vagy a királynő halála, az évszakok stb.) megfigyelésére és integrálására. Ezek a projektek nagyrészt csoportmunka keretében kerültek kifejtésre (pl. a „mi utcánk” modell), amelyhez azután hozzákapcsolódott a művelődési folyamat egésze: „az intellektuális aktivitás mellett a fizikai jellegű munkavégzés éppen úgy, mint az erkölcsi, a szociális és az esztétikai élmények átélés útján történő gyakoroltatása” (*Verheyen*, 1961. 81. o.). Az erkölcsi és közösségi nevelés a felsőbb osztályok, valamint a szülők és a tanárok képviselőiből álló iskolakooperációban teljesedett ki (*Verheyen*, 1961. 94. o.). Ez a fórum döntött az iskola számára fontos, esetleg bevétellel is járó nagy rendezvényekről, például tornaünnepélyről, színházi előadásról, filmvetítésről, kommentált zenei estről, vagy éppen a tombolával egybekötött iskolai ünnepségről.

Verheyen kísérleti iskolájának elméleti hátterét, a gyermeki jogok érvényesítése irányuló törekvés mellett (*Verheyen*, 1961. 19-20. o.) a hagyományos oktatást felváltani igyekvő individualizált és közösségi nevelés (22.) valamint *Claparede* a funkcionális nevelési koncepcióját megalapozó játékelmélete (*Claparede*, 1953. 49. o.) jelentette. Mindez nem hozott olyan mértékű „kopernikuszi” fordulatot, ahogy azt *Verheyen* elképzelte (1961. 42–43. o.). Ugyanis, ahol *Verheyen* kifejezetten le akart számolni a korábbi szemlélettel – „az előző generációk azon téves gyakorlatával, amely nem különbözteti meg egymástól a gyermeket és a felnőttet” (*Verheyen*, 1961. 20. o.) – az általa bevezetett újítások sokkal inkább a múlthoz kapcsolódtak, és nem szakítottak a 18. századi, saját korukban modern nevelési elképzelésekhez. Ilyen értelemben a *Verheyen*-példa vizsgálatának eredményei nem csupán *Oelkers* kontinuitáshipotézisét (1993. 91. o.) erősítik meg, hanem számos a kísérleti pedagógiai kutatás társadalmi kongruenciájára vonatkozó korábbi megállapítást is alátámasztják. A valóság az, hogy azok az eredmények, amelyeket a két világháború közötti időszakban az irányzat – amikor Flandriában a legérteljesebb volt a reformpedagógia hatása – a gyakorlatban elért meglehetősen szolid eredménynek tekinthető. A pedagógiai és a társadalmi változások területén sem volt képes arra, hogy meghaladja a meritokrácia, a neokapitalizmus ember- és társadalomfelfogását természetesen a húszas-harmincas évek mindennapjainak gyakorlatába számos modernnek tűnő elemet vitt be, mint például a spontán gyermekrajzok felhasználását (*Verheyen*, 1961. 167. o.), vagy a klasszikus zene hallgatását (*Verheyen*, 1961. 204. o.). Mindezzel együtt *Verheyen* újításai nem haladják meg a társadalmilag is megengedett, elfogadható mértéket. Ez a megállapítás számos érveléssel is alátámasztható.

Először, jóllehet *Verheyen* bírálta a hagyományos módszerek túlsúlyát, azonban azokat maga is szükségesnek tartotta az alapismertek és alapkészségek elsajátítása során. Az iskolaszervezet vonatkozásában, a kísérleti pedagógiával foglalkozó elődeihez hasonlóan nem szakított ő sem a klasszikus oktatási gyakorlat, az évfolyamosztály gyakorlatával, ez a forma nála is érvényben maradt.

Másodszor, nem kérdőjelezi meg az iskola kiemelt szocializációs funkcióját sem. *Verheyen* továbbra is hitt a társadalom pedagógizálásának (*Herrmann*, 1986), és a

„schooled society” (Illich, 1971) felépítésének lehetőségében. Ezért úgy vélte Verheyen (1961. 61. o.), hogy „a jelenlegi körülmények között, általános az a megítélés, mely szerint az iskolának a családi nevelés feladatainak nagy részét kell magára vállalnia (...) Elmúlt az az idő, amikor az iskola csupán bizonyos kiváltságos gyermekek számára létezett (...), napjainkban az iskola a gyermek életének, érzés- és gondolatvilágának szerves részét alkotja; az iskola a felnőtté válás magától értetődő, elkerülhetetlen és természetes útja. (...) Ennek következtében az iskola *természetes* nevelőkörnyezetté alakult át”. (kiemelés tőlem: *Depaepe*). Ebből adódóan, jóllehet az iskola a családi légkörből meríti inspirációit, olyan sajátos légkörrel rendelkezik, amelyben elkerülhetetlen a tanár központi szerepe. A tanár dönt arról, mikor szükséges hagyományos tanórákat és mikor kell szabadidős foglalkoztatást tartani annak elérése érdekében, hogy „az első osztályosok lehető leghamarabb megtanulhassanak olvasni és írni” (Verheyen, 1961. 81. o.). A különböző eszközhasználatot igénylő készségek elsajátíttatása mellett időt kell biztosítani az általános műveltség megszerzésére is, jóllehet ezen a területen is elég korlátozottak a „gyermekből történő kiindulás” lehetőségei. Az úgynevezett szabadidős tevékenységeknek ugyanis a tanár visszafogott beavatkozásával ugyan, de azért itt-ott irányítottak kell lennie, anélkül, hogy a tanuló szabadságérzetét korlátozná vagy veszélyeztetné. Verheyen példaként említi azt a tehetséges tanulót, aki a szabad idejét a legszívesebben „olvasási szenvedélyének” kielégítésére fordította. Az egyénileg megválasztott munka során a tanár odalépett ehhez a tanulóhoz: „természetesen akkor, amikor az éppen olvasott, és mosolyogva azt mondta, nem meglepő, hogy sikeres vagy ebben a tárgyban ... majd komolyra fordítva a szót azt kérdezte: de mi van a heti feladatoddal? Az általad választott részfeladat egyáltalán nem egyszerű, ... Nem lenne jobb befejezni? Akkor már nem lesz gondod vele és sokkal nyugodtabban olvashatsz, .. hiszen a heti feladatodat időben befejezted. Ezt te magad választottad, tehát felelős vagy annak végrehajtásáért is... Hogy vélekedsz erről?” (Verheyen, 1961. 71. o.) Röviden szólva, az oktatás és a nevelés gyakorlata során is „alkalmazható a sokat emlegetett szobrász hasonlat, aki egy tömb agyagból formát, alakot hoz létre. De nem feledkezhetünk el arról, hogy agyag helyett emberi funkciókkal foglalkozunk, melyek a születéstől fogva sajátos fejlődési törvényeknek vannak alárendelve, és ezek csak olyan megfelelő külső ingerre várnak, amelyek elősegítik a természetes fejlődési folyamat megindulását. A szobrász teljes mértékben uralja az élettelen agyagot, és saját akarata, tudása szerint formálja azt. Ezzel szemben a tanár ahhoz az élő anyaghoz kötődik, amely egy adott pillanatban belső, immanens erők hatására fakadó rügyként, megállíthatatlanul bontakozik ki, mely természetes növekedést legfeljebb egy meghatározott cél által orientált irányba lehet *fordítani*, hogy az alkalmas körülmények között ideális formát ölthessen.” (Verheyen, 1961. 25-25-26. o.) Jóllehet Verheyen leírása a reformpedagógia biológiai metaforájára alapozódik, de lehetővé kívánja tenni azt is, hogy a természetes növekedési folyamat a társadalmilag kívánatos mederbe terelődjön. Ez az elem az, amelyik elvezet bennünket a kontinuitás – és kongruencia hipotézis melletti további harmadik, illetve negyedik érvhez is.

Az átszármaztatott műveltség tartalom vonatkozásában megállapítható, hogy a tanuló oktatás útján történő szocializációja során elsődleges szerephez jutott a polgári értékrendszer átszármaztatására irányuló törekvés. Verheyen számára teljesen nyilvánvaló volt, hogy a nevelés során nem csupán az individuum igényei, hanem a társadalom köve-

telményei is megjelennek (*Verheyen*, 1961. 24. o.). Ezért *Verheyen*, Dewey felfogására alapozva úgy vélte, hogy „az iskola társadalmi élete a maga tevékenységi rendszerével kicsiben, a nagy társadalom viszonyait tükrözi vissza” (*Verheyen*, 1961. 28. o.). Ezért fontos a tanulók kötelességtudata és felelősségérzete kialakulására is odafigyelni. El kell jutniuk annak felismeréséhez, hogy „a nyelvek, a rajzolás, a kézimunka és minden gyakorlati tevékenység olyan közvetlen formában is megtérülő befektetés, amelynek hasznossága jól belátható, és amelynek elmulasztása mindenkor következménnyel jár”. Ebből adódik, hogy a szabad nevelés nem jelentheti a szabadosságra nevelést. A gyermek így arra kényszerül, hogy „fejet hajtson az előtt a morális kódex előtt (...) amelynek betartása az általános jólét érdekében feltétlenül szükséges; miként a közös játék a szabadság és az önálló kezdeményezés mellett megköveteli a játékszabályok tiszteletben tartását is, a tanulónak az iskolaközösségben be kell tartania az iskola szabályait, uralkodnia kell önmagán és erkölcsösen kell viselkednie”. A nevelés mindenkor feltételezi „a gyermek aktív együttműködését saját nevelődési folyamatában” (*Verheyen*, 1961. 45. o.). Az osztályban szoktatás útján sajátíthatók el az olyan értékek, mint: „rend, tisztaság, tisztálkodási szokások, udvariasság, önfegyelem, felelősségérzet és más ehhez hasonlók” (*Verheyen*, 1961. 50. o.). Minden nap reggeli tisztasági szemlével kezdődött, gyermekektől elvárták a fogápolást, és a napjában többszöri kézmosást is. A könyveiket, füzeteket gondosan el kellett rakniuk, az egész osztálynak a rend és a tisztaság atmoszféráját kellett sugározni (*Verheyen*, 1961. 36. o.). Az osztály belső terének kialakításával kapcsolatos modell is erre alapozódott, mert „a ház berendezése jellemzi a ház lakóit (...) és a szép környezet – nem feltétlenül tudatosuló – hatással van a benne élők kedélyállapotára” (*Verheyen*, 1961. 29. o.). A művészet közösségformáló szerepével kapcsolatban *Verheyen* (1961. 29. o.) véleménye megegyezett az egyik háború előtt működő egyesület, az „Art r l'école et au foyer” felfogásával (v.ö. *Depaepe*, 1987a). Ennek kapcsán csak a klasszikus művészetre gondolt és nem az olyan jellegű kísérleti törekvésekre, mint például az „Art nouveau” elképzelései (v.ö. hozzá 33. ahol *Gezelle* egy költeményéről esik szó), jóllehet annak alkalmazása hasznos lehet például az egyhangú gyári munkavégzés által kiváltott monotonia esetén. Azt mindenesetre feltűnőnek tartja, hogy a munka „az erkölcsi züllés, az egyre durvább viselkedés, és egyre nagyobb számú idegbeteg ember megjelenésének” kiváltó okának tekinthető. Ennek ellensúlyozása érdekében „egészséges változatosságot”, a szabadidő értelmes eltöltésének lehetőségét jelenti, amely az érzésvilág finomodását, nemesedését és az emberhez méltó élet megvalósítását célozza meg, mely „hipotézis szintjén megfogalmazódó szép perspektíva a felnőtt élet során például úgy valósítható meg, hogy a tanuló valamely falusi fűvószenekear vagy kórus tagjainak sorába lépve kamatoztathatja megszerzett ismereteit” (*Verheyen*, 1961. 37. o.). *Verheyen* elképzeléseiben – más reformpedagógusok elképzeléseihez hasonlóan – az elveszítettnek hitt népi közösségi élet idillje utáni vágyódás figyelhető meg, melyben nem látott egyebet, mint béke, nyugalom és a harmónia uralmának megvalósulását. A nyugalomba vonulása utáni elszigetelődés éveiben *Verheyen* erről így emlékezik: „Gondoljunk csak vissza a három tornyot bemutató képre, ami minden az ember szívében éltető erőként ható, maradandó dolgot megmutat: a templom tornya a hit szimbóluma, a városháza vagy a vártorony a polgári erények és a szabadság jelképe, a nagy épület-együttes fölé magasodó iskola tornya pedig, amely színházat, könyvtárat, előadótermet

foglalja magába, ahová ifjú és idős egyaránt eljárhat, a városrész szellemi törekvéseit szimbolizálja.” (Verheyen, 1961. 77. o.)

Jóllehet a tanulók szocializációjuk során nagyjából azonos mintákkal, értékekkel és normákkal szembesülnek, a tanárnak törekednie kell a minőségre utaló tanulói különbséget a lehető legteljesebb figyelembevételére is. Ezek nem csupán az egyes tanulók személyiségének összetevőit, „szellemi színvonalát” határozták meg, hanem kijelölik „azt a helyet, amely felnőttkorban leginkább megfelel majd számára, ahol a közjó érdekében a legnagyobb szolgálatot teheti majd oly módon, hogy közben a saját egyéni boldogulását is elősegítse” (Verheyen, 1961. 21. o.). Más szavakkal kifejezve: ez szocializáció egy meritokratikus rendszer felépítésére és annak érdekei megőrzésére szolgál. Ebből adódóan az egészséges versenyszellemnek fontos helye és szerepe volt a kísérleti iskola életében. A győzni akarás motívuma nem csupán a sport területén érvényesülhet, hanem például abban is, hogy „ki tudja a legtöbb olyan összetett szót felírni, amelyben a 'fazék', 'doboz', 'bolt' tagok fordulnak elő”. A tanárnak nagyon kellett figyelnie arra, hogy senkit se hagyjon ki ebből a munkából, és olyan körülményeket teremtsen, hogy a versenyben való részvétel ne vezessen fennhéjzás, vagy éppenséggel a kisebbségi érzés megjelenéséhez.

Végül megállapítható, hogy a meritokratikus társadalomfelfogás összhangban áll az egyetemi végzettségű tanárok egymás közötti szakmai konkurenciáját erőteljesen felerősítő teszt módszer kibontakozásával is. Ezzel összefüggésben abból indultak ki, hogy „a kísérleti kutatások eredményei képesek annak pontos meghatározására, hogy mely életkorban képesek a tanulók tudományos fogalmak és meghatározások elsajátítására” (Verheyen, 1961. 106. o.). Verheyen kísérleti iskolája ebben a környezetben a tesztvizsgálatok terepeként, olyan egyetemi laboratóriumot” jelentett (Verheyen, 1961. 9. o.), ahol a hallgatókat „az automatikusan megszerzett IQ” titkaiba és a megfigyelési technikák részleteibe vezették be (Verheyen, 1961. 108. o.). A pedagógiai kutatás technikai részleteiről nem szabad leértékelően nyilatkozni. Ugyanis ebben az esetben nem arról van szó, miként azt sokan megalapozatlanul gondolják, hogy „jelentéktelennek tűnő apró rész kérdéseken vívódnak csupán.” (Verheyen, 1961. 112. o.) Bár nem hallgatható el, hogy némely elméleti szakember továbbra is megmaradt „a mélyértelmű filozófiai ihletettségű magyarázatokkal teli vastag könyvek bűvöletében, amelyek szétfolyó és nehezen érthető nyelven íródtak.” Nem feledkezhetünk el arról, hogy egyaránt tiszteletet érdemel és egyformán nélkülözhetetlen mind a filozófiai pedagógia mind pedig a kísérleti kutatás, valamint arról sem, hogy a neveléstudomány olyan alkalmazott tudomány, amelynek végső célja mégiscsak a pedagógiai gyakorlatra irányul. Továbbá, szerény megítélésem szerint, nincs a nevelés folyamatában semmi annál fontosabb – mégha ez néha nagyon jelentéktelennek is tűnik – mint a gyermek számára segítséget nyújtani, szellemi fejlődése során támogatni őt (Verheyen, 1961. 121-122. o.). Nem feltétlenül kell problémaként felfogni azt a tényt, hogy a Gentben kifejlesztett fejlődési tesztek nem az iskolai gyakorlat radikális átalakítását tekintették alapvető céljuknak. A pályaorientáció ugyanis a hagyományos meglévő iskolai keretek között valósult meg, és nem fogalmazták meg az ezzel szembeni alternatívát. Ebben a kontextusban elegendőnek bizonyult az a kíváncsiság, hogy a fejlődési tesztek prognosztikus értékkel rendelkezzenek (Verheyen, 1961. 49. o.) „és lehetővé tegyék a hagyományos vizsgáknál objektívabb

módon történő értékelést.” (*Verheyen*, 1961. 47. o.), ezáltal könnyebbé vált azon tanulók kiválasztása, akik a kötelező alapoktatás után felvételt nyerhettek a felsőbb szintű iskolába.

III.

Nem csodálkozhatunk azon, hogy *Verheyen* megmaradt a meritokrácia hívének és hitt az empirikus vizsgálatok objektivitásában. A két világháború közötti időszakban egy állami egyetemen tevékenykedő pedagógia professzor számára, ez volt a legértelmesebb választás, amellyel összhangban álltak a korabeli amerikai demokratizálási törekvések is, gondoljunk csak *Dewey* és *Thorndike* munkáira (v.ö. *De Landsheere*, 1986). Ebben az időben a katolikus pedagógia sem volt már kizárólag ideológiai meghatározottságú, abban különböző filozófiai hatások is érvényesültek, ami egyes „az előre megrágott étel” iránt vonzó, gyakorló szakembereknél némi elégedetlenséget váltott ki (*De Grave*, 1938. 12. o.). Visszatekintve a (német hatás alatt álló) flamand-nacionalista pedagógiára, amelyhez *Verheyen* egyik munkatársa a német megszállás ideje alatt erőteljesen vonzódott (*De Vleeschauwer*, 1943), így utólag meglehetősen veszélyes kalandnak látszik. A nemzetiszocialista pedagógia iránti szimpátia mellett, azonban a kulturális kollaboráció is megfigyelhető ebben az időszakban. Úgy tudományelméleti (*Depaepe*, 1987b. 287. o.) mind tartalmi szempontból (*Depaepe* és *Simon*) párhuzam figyelhető meg a flamand – nacionalista és a katolikus pedagógia között, olyan mozzanatokkal, mint a nevelés során a hatalomgyakorlás és a tekintély fontosságának hangsúlyozása, a nők családban betöltött szerepe és nem utolsósorban a totalitás eszmény megjelenése, ami az organikus, népből kifejlődő egyesületek és a néphez való kötődés tanában rejlik. Mindez a harmincas évek katolikus iskoláiban az úgynevezett „honismeret” tantárgyban figyelhető meg (pl. *Van Den Brande*, 1936; *Michelsen* és *De Wachter*, 193. o.; *Heidendal*, 1941). Ez utóbbi mozzanattól egyébként nem volt mentes a reformpedagógia sem, ami ennek esetében a környezet tanulmányozása iránti vonzódásban és a Gestaltpszichológia felfogására épülő egészlegesség eszményből történő kiindulásban (v.ö. pl. *Van Kempen*, 1939. 1–14. o.) nyilvánul meg, amelyre rendszeresen utalt *Verheyen* folyóirata a *Vlaamsche Paedagogiek* (v.ö. *De Vrode*, 1987. 1021. o.) is. Azonban a két irányzat közötti azonosságok mellett, azok között lényeges eltérések is megfigyelhetők. A katolikus pedagógia keretein belül a népi és az állami mozzanat alárendelődik az univerzális-keresztény tanításnak (v.ö. *De Hovre*, 1922), míg a reformpedagógia a „vezetés” elve fölé a „növekedni engedés” elvét helyezte (*Litt*, 1922). Meg kell azonban említeni azt is, hogy az „organologikus” totalitás eszményre alapozódó fasisztoid pedagógia is (pl. *Kroch*, 1937) számos biológiai metaforát használt. A természetet olyan rendezett és tervszerű célok rendszerének tekintették, amelyben minden létező „egy magasabbrendű teljességbe integrálódva találja meg a saját feladatát”. Ez az oka annak, hogy a reformpedagógia biológiai pedagógiaként történő értelmezése nem tekinthető teljesen adekvátnak. Úgy tűnik, hogy a reformpedagógia társadalmi hatását tekintve, a kísérleti pedagógiához hasonlóan meritokratikus alapokon áll. Ezt tehát némiképp proble-

matikussá teszi a két világháború közötti időszakban megfigyelhető, a természettudományos pedagógiától a biológiai pedagógia irányába tett paradigmátikus fordulatot is.

Irodalom

- Barbey, L. (1940): *Pédagogie expérimentale et chrétienne*. Namur/Paris/Freiburg (Schweiz).
- Bernard, C. (1865): *Introduction à la médecine expérimentale*. Paris.
- Binet, A. (1911): *Les idées modernes sur les enfants*. (Ausg. 1927). Paris.
- Boon, G. (1911): Hedendaagsche schoolinrichting en proeve van selectie en klasseering der scholieren. *Paedologische Bladen*, 1. sz. 41–59.
- Buyse, R. (1935): *L'experimentation en pédagogie*. Brüssel.
- Buyse, R. (1931): Etude critique sur les origines de la pédagogie moderne, In: *J. de la Vaissière (ed.): Questions actuelles de pédagogie*. Juvisy, 151–187.
- Claparède, E. (1953): *L'école sur mesure*. Neuchâtel.
- Clarys, F. és Ginneberge, J. (1983): *De nieuwe-schoolbeweging in België*. Een eerste verkenning aan de hand van de pedagogische periodieken (ca. 1890–1914). (kézirat) Löwen.
- Decoene, A. (1922): Hoe ver staan we Wetenschappelijk. *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, 4. sz. 6–12 és 49–59.
- Decroly, O. (1913–14): Les classes homogenes et l'examen mental par la méthode des tests de Binet et Simon. *Revue de Pédotechnie*, 1. sz. 21–34.
- De Graeve, R. (1938): *Edward Peeters, un pedagogisch pionier*. Lier.
- De Hovre, F. (1922): Nationalisme en politisme als levensbeschouwing en opvoedingstheorie. *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, 4.sz. 64–73.
- De Hovre, F. (1929): *Katholicisme, zijn paedagogen, zijn paedagogiek*'s Hertogenbosch.
- De Landsheere, G. (1986): *La recherche en éducation dans le monde*. Paris.
- Deman, H. és De Saeger, A. (1931): *Intelligentieschaal voor Vlaamse kinderen. Een onderzoek naar de intellectuele begaafdheid van de Vlaamse kinderen van stad en land*. Antwerpen.
- Denijs, M. (1934): Die belgische Pädagogik in den letzten 30 Jahren. In: F. X. Eggersdorfer u.a. (szerk.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Vol. V: Geschichte der pädagogischen Ideen und Einrichtungen in den grossen Kulturländern. Bd. III/2: Die Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern. München, 135–155.
- Depaepe, M. (1987a): Kunst op school en thuis: een educatief werk in België tijdens de jaren 1905–1914. In: Dekker, J. J. H. (szerk.): *Pedagogisch werk in de samenleving*. De ontwikkeling van professionele pvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw. Amersfoort, Löwen, 225–234.
- Depaepe, M. (1987b): Normatief-pedagogisch denken in Vlaanderen. Continuïteit en discontinuïteit in de katholieke pedagogiek sedert 1918. *Pedagogische Verhandelingen*, 10. 2. sz. 270–291.
- Depaepe, M.(1989): *Meten om beter te weten? Geschiedenis van de experimenteel-wetenschappelijke richting in de Westerse pedagogiek vanaf het einde van de 19de eeuw tot aan de Tweede Wereldoorlog*. Löwen.
- Depaepe, M. (1992): Die Entwicklung pädagogischer Beziehungen im belgischen Kindergarten während des sog. Jahrhundert des Kindes. In: A. Pehnke (szerk.): *Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe*. Neuwied, 49–64.

Marc Depaepe

- Depaepe, M. (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogiek in Europa und den USA, 1890–1940*. Weinheim, Leuven.
- Depaepe, M. (1995): My way to the new 'cultural' history of education: from 'historical pedagogy' to the history of 'educational mentalities'. Referátum az 'Education and Change' konferencia számára. Pretoria.
- Depaepe, M.; De Vroede, M. és Simon, F. (1991): The 1936 curriculum reform in Belgian primary education. *Journal of Education Policy*, 6. sz. 371–383.
- Depaepe, M. és Laevers, F. (1992): *Preschool education in Belgium*. In: Woodill, G. A. (szerk.): *International Handbook of Early Childhood Education*. New York/London, 93–103.
- Depaepe, M. és Simon, F. (1996): The conquest of youth: an educational crusade in Flanders during the interbellum period. Kézirat: T. S. Popkewitz / B. M. Franklin / M. Pereyra (ed.): *Constructing a cultural history of schooling. Essays in the history of education*. New York.
- Depaepe, M. és Van Rompaey, L. (1995): *In het teken van de bevoogding. De educatieve actie in Belgisch-Kongo (1908–1960)*. Apeldoorn, Löwen.
- De Poortere, A. (1939): *Edward Peeters*. Antwerpen.
- D'espallier, V. (1930–31): Moeten wij testen gebruiken? *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, 12, 531–544.
- Dévaud, E. (1936): *Le système Decroly et la pédagogie chrétienne*. Freiburg (Schweiz).
- Dévaud, E. (1937): *De Opvoeding ... een leven? Een voorbereiding tot leven?* Lier.
- De Vleeschauwer, H. J. (1943): *Voor een nationaal cultuur- en opvoedingsprogramma*. Antwerpen.
- De Vroede, M. (1977): Die Anfänge der „wissenschaftlichen Pädagogik“ (Pädologie) in Belgien von etwa 1895 bis 1914. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14. Beiheft, 373–385.
- De Vroede, M. (1979): Francisco Ferrer et la Ligue internationale pour l'éducation rationnelle de l'enfance. *Paedagogica Historica*, 19, 278–295.
- De Vroede, M. (1987): Onderwijs en pedagogiek. Karaktertrekken van de ontwikkeling in Nederland en België tijdens de 19de en 20ste eeuw. In: Dekker, J. J. H. et al. (szerk.): *Pedagogisch werk in de samenleving. De ontwikkeling van professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw*. Amersfoort, Löwen, 115–140.
- De Vroede, M. (1989): De la pédagogie aux sciences de l'éducation. L'évolution en Belgique au cours de l'entre-deux-guerres.: *Sartonia*, 2, 177–210.
- De Vroede, M. et al. (1987): *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België*. Vol IV: De Periodieken 1914–1940 (2). Löwen.
- Fidler, G. (1990): Henri Roorda van Eysinga and the pedagogy of éducation libertaine. *Paedagogica Historica*, 26, 7–46.
- Gielen, M. (1983): *Edward Peeters en de nieuwe-schoolbeweging in België vóór 1914*. Löwen (kézirat).
- Grunder, H. U. (1983): *Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung*. Grafenau.
- Halens, P. (1992): Van natuurkundige naar biologische pedagogiek. De paradigmatische omslag tussen circa 1890 en 1933. *Pedagogisch Tijdschrift*, 17, 324–348.
- Halens, P. (1995): Ovide Decroly (Ronse 1871 – Brussel 1932). Kézirat a *Paedagogica Historica* számára.
- Hammenecker, F. (1924–25): Over de onmogelijke klassikale methode. *Christene School*, 32, 388–390.
- Heidendal, F. (1941): *Leidraad voor heemkunde*. Torhout.
- Herrmann, U. (1986): Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhunderts. In: Martin, J. és Nitschke, A. (szerk.): *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*. Freiburg, 661–683.
- Herrmann, U. (1992, szerk.): E. Key, *Das Jahrhundert des Kindes. Studien*. Mit einem Nachwort von Ulrich Herrmann. Weinheim, Basel.

A kísérleti pedagógia, reformpedagógia és a pedagógiai gyakorlat

- Herrmann, U. (1983): Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit. Theoriekonstruktionen und Theorieverschleiß. *Zeitschrift für Pädagogik*, **18**. Beiheft, 443–463.
- Illich, I. (1971): *Deschooling Society*. New York.
- Kerschensteiner, G. (1966): Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Festrede zur Pestalozzifeier am 12. Januar 1908. In: W. Flitner (szerk.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg (4. Ausgabe), 397–406.
- Kroh, O. (1937): Pädagogische Psychologie im Dienste völkischer Erziehung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, **38**. 1–13.
- Laevers, (1982): Het innovatieproject ervaringsgericht kleuteronderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift*, **7**. 462–470.
- Litt, Th. (1927): *Führen oder wachsenlassen? Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Leipzig.
- Marks, R. (1981): *The Idea of IQ*. Washington.
- Masschelein, J. (1991): Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermaschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik. Weinheim/Löwen.
- Mayer, A. (1906): Zur Klassenteilung nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Schüler. *Die Experimentelle Pädagogik*, 2. sz. 129–130.
- Michielsen, L. és De Wachter, L. (1939): Heemkunde. Antwerpen.
- Oelkers, J. (1993): Reformpädagogik – Epochenbehauptungen, Modernisierungen. Dauerprobleme. *Jahrbuch für Bildungshistorische Forschung*, 1. sz. 91–108.
- Peeters, E. (1923): Over het begrip „opvoedkunde” met betrekking tot de opvoedkundige beweging in Vlaanderen. *Het Schoolblad voor Vlaanderen*, 4. sz. 2–4, 9–12, 17–18, 23–27 és 33–35.
- Ruprecht, H. (1978): Die erfahrungswissenschaftliche Tradition der Erziehungswissenschaft. In: Thiersch, H.; Ruprecht, H. és Herrmann, U. (szerk.) *Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft*. München, 109–171.
- Schuyten, M. C. (1902–03): Klassehoogte en ouderdom der schoolgaande jeugd. *Paedologisch Jaarboek*, 3–4. sz. 170–196.
- Schuyten, M. C. (1910): Sur la classification intellectuelle des enfants normaux. In: Claparède, E. (szerk.): *Viième congrès international de psychologie*. Genève.
- Sneyers, E. (1932): *Het pedagogisch leven in Vlaanderen vanaf 1900 tot heden*. Lier.
- Sturm, J. C. (1989): Opkomst en ondergang van de opvoeding? Aantekeningen bij de historiciteit van het begrip 'pedagogische verantwoordelijkheid'. *Pedagogisch Tijdschrift*, **14**. 76–88.
- Tenorth, H. E. (1986): „Lehrerberuf s. Dilettantismus”. Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: Luhmann/Schorr (szerk.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt, 275–322.
- Van Achter, V. (1984): *Kinderen willen iemand worden. Over persoonsvorming*. Antwerpen.
- Van Buggenhout, J. (1961): Enkele aspecten van de paedagogiek in verband met de Vlaamse openbare lagere school. Periode 1919–1940. Gent.
- Van Den Brande, J. (1936): *Een Herfstboek voor de Vlaamsche Heimatschool*. Lier.
- Van Kempen, J. E. (1939): *Het Deutsche Leerplan 1937*. Lier.
- Verhack, I. (1983): *Geen zachte hand. Over gezag en orde in gezin en school*. Antwerpen.
- Verheyen, J. E. (1939): België: IV. Evolutie van de paed. Wet. In: Veheyen, J. E. és Casimir, R. (szerk.): *Paedagogische Encyclopaedie*. Antwerpen, 216–225.
- Verheyen, J. E. (1954): *Het hoger instituut voor opvoedkundige wetenschappen van de rijksuniversiteit te Gent*. Terugblik en toekomstperspectieven. Gent.
- Verheyen, J. E. (1961): *De experimenteerschool van de rijksuniversiteit Gent*. Gent.

Marc Depaepe

Verheyen, J. E. (1962): Het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen te Gent: zijn vroegere experimenteerschool, zijn huidig laboratorium voor psychologische en experimentele pedagogiek. *Pedagogische Studiën*, **39**, 98–115.

ABSTRACT

MARC DEPAEPE: EXPERIMENTAL PEDAGOGY, REFORM PEDAGOGY AND
THE PEDAGOGY IN PRACTICE

The author describes the connection between experimental pedagogy and reform pedagogy through the example of the Verheyen Zaventem experimental school. As a theoretical basis, he demonstrates the difference between experimental pedagogy and the pedagogical experiment. Depaepe, based on analysis of the situation in Flanders in the inter-war period, demonstrates how improvements in reform pedagogy slowly faded away. He presents the incompatible elements of Catholic education and reform pedagogy together with their causal connections. Verheyen's works are remarkable because they incorporate the positive elements of the experimental and reform pedagogical approaches. A description of school practice demonstrates the realisation of these goals step by step.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 1. 17–32. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Marc Depaepe, Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Afd. Historische Pedagogiek, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven, Belgium.

A FELSŐOKTATÁS MODERNIZÁLÁSÁNAK NÉHÁNY TENDENCIÁJA

Lénárd Sándor és Rapos Nóra

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

Az évtized eleje óta hazánkban is egyre markánsabban éreztetik hatásukat az egész világot érintő globalizációs problémák, (népességszaporulat, élelmezési- és nyersanyagforrások kimerülése, az ökológiai egyensúly bomlása, az egyre nagyobb intenzitású technikai fejlődés, az új életlehetőségek kutatása), melyek megoldásában az oktatásnak, így a felsőoktatásnak is jelentős szerepet kell vállalnia (Széchy, 1993). A közoktatás és a felsőoktatás világát körülvevő széles körű politikai, gazdasági, társadalmi változások mélyreható átalakulást hoznak tehát az oktatásban is. A befolyásoló tényezők között említhetők még az állami költségvetések egyre apadóbb forrásai, az ipari szektor robbanásszerű átalakulása, és ezzel párhuzamosan az egyre növekvő érdekcsoportok konfliktusának szélesedése. Mindez együtt járt az oktatás hatékonyságának és elszámoltathatóságának igényével, amely még inkább a figyelem középpontjába állította az oktatás finanszírozásának kérdéskörét. Ugyancsak az átalakulást ösztönzi az európai egyesülési törekvés, a nemzetközi piac igényeihez alkalmazkodó, megfelelő szakértelemmel és attitűdökkel rendelkező szakemberek képzésének igénye, mely kérdés közvetlenül kapcsolódik a munkanélküliség – különös tekintettel az ifjúsági munkanélküliség – általánossá válásához is. Szintén erőteljes a tudományos – technikai fejlődés hatása, amely egyszerre ötvözte a kutatások erősödését, a felsőoktatás iránti igény növekedését és a posztgraduális képzés kiterjedését is. Továbbá általánossá vált az újabb és újabb szakképesítés-, diploma megszerzése, mely a lifelong learning mára általánosan elfogadott gondolatához kapcsolódott.

E területeken megmutatózó változások egyértelműen indokolják, hogy Európa-szerre egyre többen foglalkoznak a felsőoktatás problémáival a regionális és az egységesedő kontinens szintjén is.

Az egyes országokban megjelenő helyi problémák mellett – melyek megoldására egyre inkább mikro szintű megoldásokat keresnek – jól elkülöníthetők olyan általános tendenciák, amelyek globálisan jellemzik Európát. E tanulmány keretein belül nem áll módunkban minden dimenzió bemutatása, még felsorolása sem, hiszen ez elkerülhetetlenül leegyszerűsítéshez vezetne. Munkánk során azonban igyekeztünk a kiemelt területek elemzése kapcsán a fontosabb, de az elemzés tárgyát nem képező trendek utalásszerű megjelenítésére. Ilyen, további kutatás tárgyát jelentő modernizációs elemek még az intézményi értékelés kidolgozása, az oktatás – gazdaság közti kapcsolat újraértelmezése, a nyitott- és távoktatás erősödése, az intézményi menedzsment szerepének felértékelődése és mindenekelőtt az oktatás, mint áru értelmezése.

A jelen tanulmányban elemzésre kerülő szempontok a következők:

- a felsőoktatás tömegesedése,
- a felsőoktatásra fordított bruttó nemzeti jövedelem,
- a finanszírozás forrásainak változása,
- a felsőoktatás struktúrájának átalakulása.

A felsőoktatás tömegesedése

Az egyik legjelentősebb változás a felsőoktatás területén a hallgatók létszámának rohamos emelkedése. Ez a mennyiségi növekedés általánosnak tekinthető. Európai viszonylatban tízszeresére nőtt a felsőoktatást igénybevevők köre (1. táblázat).

1. táblázat. A hallgatói létszám növekedése Európában 1955 és 1994 között

Országok	1955		1985		1994	1955/94
	Ö	E	Ö	E	Ö	Ö
Németország	173 353	1 336 395	1 550 211	1 539 463	1 867 491	10,6
Ausztria	19 124	160 904	173 215	210 639	227 444	11,9
Belgium	37 761	103 598	247 499	123 638	285 098	7,6
Dánia	17 864	91 450	116 319	133 128	169 619	9,5
Spanyolország	62 236	882 798	935 126	1 263 507	1 469 468	23,6
Finnország	16 628	92 230	127 976	124 370	197 367	11,9
Franciaország	193 886	978 519	1 278 581	1 395 103	2 083 232	10,7
Görögország	21 055	110 917	181 901	–	314 002	14,0
Írország	11 040	39 120	70 301	56 190	117 641	10,7
Olaszország	139 019	1 176 726	1 185 304	1 668 906	1 681 944	12,1
Norvégia	5 513	41 658	94 658	77 951	176 722	32,1
Hollandia	72 512	168 858	404 866	187 958	512 403	7,1
Portugália	18 914	70 244	103 585	273 118	276 263	14,6
N.-Britannia	132 917	352 419	1 032 491	–	1 614 652	12,1
Svédország	2 647	–	183 697	–	234 466	10,4
Svájc	16 021	74 806	110 111	91 037	148 664	9,3

E : Egyetemi és egyetemi szintű képzések Ö : Összes (Echier, 1998)

Országoként lényeges különbségek figyelhetők meg, például Norvégiában az 50-es években igen alacsony volt a hallgatói létszám, amely 1994-re több, mint 30-szorosára emelkedett. Hasonlóan intenzív növekedés tapasztalható Spanyolországban, míg ezekhez

képest jóval alacsonyabb Svájcban, Belgiumban, Hollandiában. Ez még a szerényebb ütemben növekvő országok esetében is azt jelenti, hogy az egyetemek szembe kerültek a tömegképzés problematikájával. A korábban az elitképzésre szakosodott egyetemeknek a társadalmi igények nyomására fel kellett vállalniuk a tömegoktatást. Ez egy új képzési rendszer kialakítását, új anyagi források felkutatását, korszerűbb tartalmak megfogalmazását indukálta. Az Unió országok egy része már ezt a szintet is túlhaladta, és elindult a felsőoktatás általánossá válása útján, hiszen a szakirodalomban használt meghatározás szerint a 35–40%-os részvételi arány meghatározott korcsoporton belül már az általános képzés szintjét jelenti. A magyar oktatáspolitikai is szorgalmazza a felsőoktatásban tanuló fiatalok számarányának növekedését, így 2010-re a jelenlegi 28–30%-ról 50%-ra szeretnék emelni az arányt. Természetesen az árnyaltabb elemzéshez szükséges lenne egymásra vetíteni a különböző országok képzési struktúráját, hiszen jelentős eltérések tapasztalhatók még európai viszonylatban is a felsőfokú képzés fogalmának megítélésében, más szintű, eltérő végbizonyítványt adó képzéseket tekintenek az egyes államok felsőfokúnak. Így a közzétett arányszámok sokszor tehát nem azonos tendenciákra utalnak, illetve elfedhetik a valós különbségeket.

Ez a megnövekedett hallgatói létszámnövekedés egyenlőtlenül oszlik meg a felsőoktatáson belül. A bemutatott táblázaton jól nyomon követhető, hogy a tradicionális egyetemeken kívüli képzési formák látogatottsága dinamikusabban fejlődik. Ennek a tendenciának a hátterében az a társadalmi elvárás húzódhat meg, hogy a hosszantartó, szerteágazó egyetemi képzés helyett egy rugalmasabb, a piaci igényeket jobban figyelembe vevő, rövidebb, de specializáltabb képzés alakuljon ki.

A nem egyetemi oktatás erősödését segítik elő a körülöttük megjelenő gazdasági szervezetek is. Ezzel újabb szinten kérdőjeleződik meg a felsőoktatás autonómiája, hiszen a piaci szereplők egyre erőteljesebben befolyásolják mind a strukturális, mind a tartalmi elemeket. A gazdasági szervezetekhez való kötődésben sokszor maguk az intézmények is érdekeltek, hiszen a kialakult új támogatási rendszer nem egyszer célként fogalmazza ezt meg (korábban a COMMETT, ma a LEONARDO program).

A felsőoktatás tömegessé válásának további következménye, hogy olyan társadalmi rétegekből származó diákok is nagy számban felhasználóivá váltak ennek a „szolgáltatásnak”, akik korábban alulreprezentáltak voltak (alacsonyabb jövedelmű családok, hátrányos helyzetűek, etnikai csoportok tagjai). Egy 1994-ben folytatott empirikus kutatás igazolta, hogy nyitottabbá vált a magyar felsőoktatás az alacsonyabb státuszú családok gyermekei számára is. Azonban azt is egyértelműen bemutatják, hogy az esélynövekedés mértéke nem éri el a létszámnövekedés mértékét (Székely, 1997). Ehhez hasonló növekedést mutat a nők számarányának változása ezekben az intézményekben.

Magyarországon a hallgatók létszámának alakulása bár nem éri el az európai átlagot, mégis a II. világháborút követően hatszorosára növekedett hazánkban a felsőoktatásban résztvevők száma (2. táblázat), amely a nemzetközi problémákhoz hasonló kérdések megválaszolása elé állította a hazai felsőoktatást.

A mérsékeltebb emelkedés okai között szerepelhet az is, hogy nálunk sokkal inkább a felsőoktatásba lépéskor kerül sor a szelekcióra, mintsem az oktatási folyamat során. További különbség, hogy míg a korábban vizsgált országok esetében a tömegesedést egy

gazdasági expanzió kísérte, addig Magyarországon ez a folyamat egy átalakuló társadalmi környezetben, bizonytalan gazdasági feltételek között zajlik.

2. táblázat. A magyar felsőoktatás főbb adatainak változása (KSH, 1999)

Tanév	Intézmények	Karok	Nappali hallgatók	Összes hallgató	Összes oktató	Diplomák száma	Hallgató / Oktató
1937/38	16	37	11 747	11 747	1 724	2 368	6,81
1946/47	16	37	24 036	25 252	na	2 082	–
1950/51	19	43	26 509	32 501	na	4 345	–
1970/71	74	102	53 821	80 536	9 791	18 220	8,23
1975/76	56	104	64 319	107 555	12 135	24 275	8,86
1980/81	57	95	64 057	101 166	13 890	26 863	7,28
1985/86	58	100	64 190	99 347	14 850	25 136	6,69
1986/87	54	94	64 855	98 505	15 111	24 174	6,52
1987/88	54	94	66 697	99 125	15 302	23 956	6,48
1988/89	58	98	71 689	103 041	16 242	23 705	6,34
1989/90	57	98	72 381	100 868	16 319	24 778	6,18
1990/91	77	117	76 601	102 387	17 302	24 103	5,92
1991/92	77	118	83 191	107 079	17 477	23 648	6,13
1992/93	91	132	92 328	117 460	17 743	22 384	6,62
1993/94	91	137	103 713	133 956	18 687	23 615	7,17
1994/95	91	137	116 370	154 660	19 103	24 456	8,10
1995/96	90	na	129 500	179 500	18 098	26 188	9,92
1996/97	90	na	152 889	233 657	19 716	36 790	11,85
1997/98	89	na	163 100	258 315	21 323	38 609	12,11

A felsorolt tendenciák mellett Magyarországon kiemelkedő szempontként fogalmazódik meg a hallgatói létszámok változásához kapcsolódva az egy tanárra jutó diákok arányának alakulása is. Láthattuk (2. táblázat), hogy a növekedés hazánkban is folyamatos, 1989-hez képest is 25–30%-os. Ezt az emelkedő tendenciát kísérte az elmúlt években – döntően 1995-től – az oktatók számának kényszerű csökkentése is, melynek következtében a rendszerváltás körül még 6,2:1 arány pár év alatt 12:1-re nőtt, mely valószínűsíthetőleg tovább fog emelkedni az elkövetkező években. Hozzá kell azonban tenni, hogy ez az adat nem éri el az 1996-os OECD országátlagot sem (OECD Indicators, 1998).

Ezen arányszámok megítélése – mint a statisztikai mutatók kizárólagos elemzése általában – sok problémát vet fel. A magyar viszonylatokra értelmezve ez az egyértelműen takarékosági intézkedés nem veszi figyelembe az új európai és a hazai felsőoktatási

rendszer és azok finanszírozása közti különbségeket. Míg Európában a képzés során tapasztalható folyamatszelekció több államban is meghatározó, addig Magyarországon ez nem számottevő. Ebben az összefüggésben ez azt is jelenti, hogy nincs felesleges ráfordítás a máshol nagy számban kimaradó hallgatókra. Továbbá egyenlőtlen a hallgatók intézmények közti eloszlása, hiszen a most alakuló egyházi és a magán felsőoktatás hallgatói létszáma elenyésző az állami intézményekhez képest (3. táblázat).

3. táblázat. A felsőfokú intézmények létszámadatai (KSH, 1999. 232. o.)

		<i>Intézmények száma</i>	<i>Oktatók száma</i>	<i>Nappali hallgatók száma</i>	<i>Hallgató / Oktató</i>
	Állami	59	17 533	108 374	6,18
	Egyházi	28	912	5 237	5,74
1994	Alapítványi	4	658	2 789	4,23
	<i>Összes</i>	<i>91</i>	<i>19 103</i>	<i>116 400</i>	<i>6,1</i>
	Állami	58	16 065	117 951	7,34
	Egyházi	28	1 258	6 302	5,00
1995	Alapítványi	4	775	5 247	6,77
	<i>Összes</i>	<i>90</i>	<i>18 098</i>	<i>129 500</i>	<i>7,2</i>
	Állami	56	16 807	127 664	7,59
	Egyházi	28	1 238	7 514	6,07
1996	Alapítványi	5	1 381	6 722	4,86
	<i>Összes</i>	<i>89</i>	<i>19 426</i>	<i>141 900</i>	<i>7,03</i>
	Állami	56	16 854	137 493	8,10
	Egyházi	28	1 416	8 570	6,05
1997	Alapítványi	6	1 441	6 826	4,72
	<i>Összes</i>	<i>90</i>	<i>19 716</i>	<i>152 889</i>	<i>7,75</i>
	Állami	55	18 021	146 302	8,12
	Egyházi	28	1 710	9 414	5,51
1998	Alapítványi	6	1 592	7 384	4,64
	<i>Összesen</i>	<i>90</i>	<i>19 716</i>	<i>152 889</i>	<i>7,75</i>

A táblázat mutatja azt is, hogy az aránylag kis létszámú, nem állami felsőoktatási intézményekben kedvezőbb az egy oktatóra eső hallgatók aránya (6,97 illetve 4,77). Ez az iskolákra általánosan jellemző mutató azonban elfedi az egyes tanszékeken oktatók valós leterheltségét. Azokon a tanszékeken, ahol a mindenkire kötelező, általános vagy alapozó tantárgyakat tanítanak (pszichológia, filozófia, matematika, fizika, pedagógia stb.), ott ez az arány sokkal rosszabb. Ennek a problémának a valós feltárása egy újabb kutatás tárgya

lehetne. Ugyanakkor érdemes megfontolni azt is, hogy az európai átlaghoz képest még mindig alacsony tanár – diák arány milyen előnyöket hordozhat magában. Talán az egyik legfontosabb eleme lehetne a hallgatók tudományos kutatásokba történő tudatosabb bekapcsolása. Ez egy új struktúra kidolgozását jelentené, melyben a hallgatók képzésének része lehetne az egyes tanszékeken folyó kutatásokban való aktív részvétel. Ennek során a diákok nem csupán elméleti ismeretekben szereznének jártasságot, hanem kutatási tapasztalathoz juthatnának, amely alapja lehetne a ma nem jól szervezett tudományos utánpótlás nevelésnek is.

A felsőoktatásra fordított nemzeti jövedelem

A felsőoktatásban bekövetkezett nagy demográfiai expanziót a legtöbb európai országban a finanszírozás újragondolása és egyben növekedése is kíséri (4. táblázat).

4. táblázat. Az állami költségvetésnek a felsőoktatásra fordított hányada (%), (UNESCO, Statistical Yearbook, 1995)

Országok	1950	1960	1970	1975	1986	1993
Németország	9,4	13,2	18,4	17,5	20,8	23,7
Ausztria	12,9	11,0	13,4	14,7	16,6	18,6
Belgium	8,8	6,0	13,3	15,3	17,3	17,3
Dánia	7,9	9,1	20,8	20,8	20,7	25,0
Spanyolország	17,5	8,8	18,2	15,4	–	15,3
Finnország	4,6	4,6	9,8	12,8	18,5	28,7
Franciaország	7,8	12,0	16,6	14,1	12,9	16,7
Írország	–	–	13,9	17,7	17,7	21,5
Olaszország	–	8,8	8,8	13,3	10,2	13,7
Norvégia	7,2	7,8	12,2	13,3	14,5	25,9
Hollandia	8,4	14,8	22,1	28,3	26,6	32,1
Portugália	12,2	9,6	–	10,9	12,7	14,2
Nagy-Britannia	–	–	24,8	21,4	21,4	22,3
Svédország	4,4	8,0	14,5	12,3	12,9	15,8
Svájc	–	–	17,5	17,0	18,1	20,3

Az 1950–70 évek közt a ráfordítások emelkedése, akárcsak a hallgatói létszám a gazdasági fejlődéssel párhuzamosan nőtt. Az 1970-es években bekövetkezett gazdasági válságot követően az oktatás terén is elerősödött az elszámoltathatóság igénye, mely összekapcsolódott a minőség fenntartásának problematikájával (value for money). A következő közel 15 évben nem a befektetett összeg nagyságát emelték, hanem a rendelkezésre

álló források hatékonyabb felhasználása volt jellemző. A táblázatban is a stabilizálódás figyelhető meg, miközben a diákok száma folyamatosan nőtt. Ebben a periódusban a közköltségek százalékos visszafogása, a restriktív gazdaságpolitika jellemezte az országokat. Az újabb változás a 80-as évek közepétől figyelhető meg, amikor ismét a felledülés jelei mutatkoznak, különösen az északi régiókban (Finnország, Dánia, Norvégia, Hollandia). Mindezek ellenére vannak olyan országok, ahol a növekvő ráfordítások mellett – valószínűleg a hallgatói létszám emelkedése miatt – csökken az egy főre jutó összeg (5. táblázat).

5. táblázat. Az állami ráfordítás egy hallgatóra eső hányadának relatív változása (IREDU Database, 1997)

Országok	1975	1985	1992
Németország	0,43	0,34	0,29
Ausztria	0,52	0,38	0,34
Belgium	0,54	0,39	0,29
Dánia	0,65	0,49	0,44
Spanyolország	0,20	–	0,23
Finnország	0,29	0,39	0,55
Franciaország	0,31	0,30	0,22
Írország	0,61	0,52	0,41
Olaszország	0,28	0,23	0,35
Norvégia	0,46	0,34	0,33
Hollandia	0,89	0,55	0,54
Portugália	0,48	0,50	0,42
Nagy-Britannia	0,94	0,51	0,43
Svédország	0,39	0,42	0,50
Svájc	0,70	0,47	0,44

Egy másik szemszögből világítja meg ugyanezt a problémát az is, hogy a GDP hány százalékát fordítja egy ország a felsőoktatására (6. táblázat).

Látható, hogy a kontinensen belül a ráfordítások arányában is jelentősek az eltérések (0,9–2,3%). Az elemzések kapcsán azonban érdemes azt is figyelni, hogy az egyes országok különböző nagyságú GDP-ből fordítják az adott százalékokat országuk felsőoktatására. Az észak-amerikai államok, így mindkét tekintetben kiemelkedők.

A korábban Európa északi és déli területei közt tapasztalható eltérés még mindig érzékelhető, de már nem olyan nyilvánvaló. Egy egységes Európa esetében ez a még számottevő különbség vélhetően több probléma forrása lesz. Annak ellenére, hogy a GDP összege országonként eltérő nagyságú, a ráfordítás aránya egyértelműen mutatja, hogy

egy ország stratégiai szerepet szán-e a felsőoktatásnak. Erre jó példa Finnország helyzete, amely nemcsak kiemelkedően sokat költ a legmagasabb képzési szintre, hanem egy új irányítási modellt is kialakít, a piacorientált, teljesítménycentrikus társadalmi helyzetben. Alapvető szempontként érvényesítik a teljesítménymérést, az eredményességi mutatók vizsgálatát és a felelősségvállalást. Egy alkufolyamat során az egyetemekkel külön-külön fogalmazták meg a 2000-ig elérendő célokat, melynek intézményi és hallgatói teljesítésétől függ a finanszírozás további mértéke (Höltta, 1998). Más európai országokban is megfigyelhető hasonló teljesítményfüggő pénzügyi szabályozás. Olaszországban az egyetemeken folyó oktatás és kutatás színvonalának felemelésére egy külön szervezetet, az Országos Értékelési Testületet is felállítottak. A rendszer hibájaként mutatkozik azonban az egyes diszciplínák eltérő megítélése és az, hogy nem tudják objektíven mérni az oktatók munkájának eredményességét (Boffo és Mascati, 1998). Ezek a tapasztalatok tanulságosak lehetnek Magyarországon az oktatás terén bontakozó új minőségbiztosítási rendszerhez is.

6. táblázat. A GDP-nek a felsőoktatásra fordított hányada %-ban (Eicher, 1998. 33. o.)

Ország	a GDP %-a
Kanada	3,00
Egyesült Államok	2,60
Németország	1,01
Ausztria	1,21
Dánia	2,10
Spanyolország	1,10
Finnország	2,31
Franciaország	1,20
Írország	1,60
Olaszország	0,92
Hollandia	1,84
Portugália	1,00
Nagy-Britannia	1,10
Svédország	2,30
Magyarország	1,30
Izland	1,25
Törökország	0,90

A finanszírozás hazai mutatóit elemezve látható, hogy a felsőoktatásra fordított GDP az európai átlaghoz közelít. Ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni azt, hogy ez

abszolút összegben kevesebbet jelent, s a fejlett országok utoléréséhez a rátát még tovább kellene emelni. Bonyolítja az összehasonlítást az is, hogy a felsőoktatás finanszírozásának hazai struktúrája olyan tételeket is magában foglal, melyet a fejlett országoké nem:

- a kollégiumi rendszer fenntartása,
- szociális támogatások,
- ösztöndíj, tandíj,
- beruházások (Magyar Felsőoktatás, 1998/10.).

Hazánkban a '90-es évek második felében az európai trendnél erőteljesebb takarékosági intézkedéseket fogantatosítottak. Ennek eredményeként az oktatók elbocsátására és a tandíj átmeneti bevezetésére került sor. Az évtized végére a korábbi bázisszemléletű finanszírozás gyakorlatilag összeomlott és az oktatáspolitikai kormányzat a nyugati országokhoz hasonlóan a normatív finanszírozási rendszer bevezetésére törekszik. Problémát okoz azonban, hogy még nem vált szét teljesen a képzés és az intézmények fenntartásának költsége, így nehezen képzelhető el valós megtakarítás. Mostanában az eddig biztosított képzési minőség fenntartása is kétségessé válik, mivel az egy hallgatóra jutó állami támogatás reálértékben drámaian csökken.

A finanszírozás forrásainak változása

Világszerte megfigyelhető, hogy az egyre növekvő pénzügyi igényeket az állam önmagában már nem tudja felvállalni, ezért meghatározó szerep jut a magánszektornak a felsőoktatás területén is. A téma jelentőségét mutatja az is, hogy a nemzetközi szervezetek közül az EURÓPAI UNIÓ is foglalkozott a magánoktatás kérdésével. Az EURYDICE keretében közreadott kiadvány 1992-ig vizsgálja a tagállamokban a privát szektor helyzetét az oktatásban.

Az általuk meghatározott elemzési szempontsor irányadó lehet a további vizsgálatok terén:

- törvényi keretek általában,
- iskolák típusai,
- iskolaalapítási kondíciók,
- finanszírozás a csökkenő támogatások és a tandíjak fényében,
- tantervek, tanári programok kérdése,
- bizonyítványok, minősítések elismerése,
- tanárok jogi megítélése, besorolása,
- körkép, állapotkép,
- statisztikai adatok,
- tárgymutató a reprezentatív szervezetekről (European Communities, 1992).

Az előbb meghatározott szempontsor mellett a legfontosabb kérdés a magán-felsőoktatás funkciója az egyes országok oktatási rendszerében.

A témához kapcsolódva a „The Journal of Higher Education” 1996-os számában *Zumeta* (*Zumeta*, 1996) azt mutatja be, hogy a hivatalos vagy állami oktatáspolitikai irányvonal milyen viszonyban van, mennyire befolyásolja a magán felsőoktatást egy olyan periódusban, amikor a felsőoktatással szemben támasztott követelmények egyre nőnek – mennyiségi és minőségi mutatók emelése, aktív fejlesztése, a globális kommuni-

káció igényeinek szolgálása –, de az anyagi erőforrások egyre csökkennek. A tanulmány szerint három alternatív megoldás közül választhat a hivatalos oktatáspolitikai:

- 1) nem vesz tudomást az állam a magánszféráról a felsőoktatásban,
- 2) az állam központi tervezést végez, de szerephez juttatja a magánszektor, és ezért államilag támogatja a magán intézmények diákjait,
- 1) az állam számol a magánszektorral és fel is használja céljai elérése érdekében. Bár a szabályozás és finanszírozás terén van szerepe, hagyja, hogy az irányításban, a hallgatók támogatásában a gazdasági tényezők játsszák a főszerepet.

A többtényezős vizsgálat alapján úgy találták a kutatók, hogy érdemes a versenyhelyzetet fokozni a magánszektor oktatási pozícióhoz juttatásával, kapacitásuk kihasználásával a felsőoktatásban, mert az ilyen politikát folytató államok felsőoktatási intézményeiben magasabb a hallgatói létszám. Az egyik érv tehát a magánforrások bevonására és azáltal a magánegyetemek, főiskolák létjogosultsága mellett a hallgatói létszám mutatóinak emelkedése.

Az eddiginél is árnyaltabb megközelítést igényel a finanszírozás funkciójának problémája. Az alapkérdés az, hogy a felsőoktatást közfeladatnak, alapvető társadalmi szolgáltatásnak tekintjük-e, vagy esetleg úgy értelmezzük, hogy a felsőoktatás olyan szolgáltatás, mely az azt igénylőt, vagy az abban résztvevő egyént a későbbiekben társadalmi és anyagi előnyhöz juttatja, így jogosan várható el tőle a finanszírozás egy részének vagy akár a teljes összeg átvállalása. Ebben a kérdésben a magánegyetemek és főiskolák többnyire egyöntetű álláspontot képviselnek, eltekintve a karitatív céllal létrejött intézményektől. Ugyancsak ehhez a kérdéshez tartozik, hogy a támogatást mely forrásból meríti az intézmény (7. táblázat).

A 7. táblázat adatai egyben azt az együttállást is jól szemléltetik, hogy amely országban magas a magánráfordítások aránya, ott döntően magas a GDP-ből a felsőoktatásra fordított értékhányad is.

Történelmi hagyományait és a mai gyakorlatot tekintve a magánszektor jelenléte a felsőoktatásban a legerőteljesebb. A nagyobb gazdasági mecénások, szponzorok mellett a magánszemélyek támogatása is jelentős. A táblázatból látható, hogy a magánszektor szerepe az Egyesült Államokban a legnagyobb, itt az állami és a magán finanszírozás aránya azonos. Európában nagyon változatos a kép, mert amíg Ausztriában és Németországban a magánfinanszírozás alig éri el a 10%-ot, addig Észak-Európa államaiban ez 30-40 % között ingadozik. A befizetések hátterében az adócsökkentés mellett érzelmi elemek is meghúzódnak, melynek speciális motívumai jelentősen eltérnek az európai gyakorlattól:

- több a magánegyetem, és a törvények is lehetővé teszik számukra a tulajdonszerzést,
- nagyobb a versengés az egyetemek között,
- a diákokat ügyfélnek tekintik,
- a sport jelentős szervező erő a diákok és a szponzorok körében,
- szorosabb az együttműködés a felsőoktatási intézmények, az ipar és az üzleti szféra között (*Mora és Gines Norgent, 1998*).

Az európai oktatásban is bevett gyakorlatnak számít a privát források felhasználása, hiszen sem az állami, sem a magán felsőoktatási intézményi lét nem jelent kizárólagossá-

A felsőoktatás modernizálásának néhány tendenciája

got a finanszírozás terén. A magánoktatás is kaphat állami támogatást direkt vagy indirekt – adókedvezmény, ösztöndíj-támogatás, utazási kedvezmények – formában.

7. táblázat. A felsőoktatás finanszírozásának megoszlása (Eicher, 1998/1. 33.)

Ország	A felsőoktatás költséghányada (%)		Összköltség a GDP hányadában (%)
	állami forrásból	magán forrásból	
Kanada	83	27	3,00
Egyesült Államok	50	50	2,60
Németország	90	10	1,01
Ausztria	91	9	1,21
Dánia	62	38	2,10
Spanyolország	73	27	1,10
Finnország	78	22	2,31
Franciaország	75	25	1,20
Írország	69	31	1,60
Olaszország	89	11	0,92
Hollandia	76	34	1,84
Portugália	80	20	1,00
Nagy-Britannia	82	18	1,10
Svédország	65	35	2,30
Magyarország	69	31	1,30
Izland	56	44	1,25
Törökország	89	11	0,90

A magánegyetemek és főiskolák gyorsabban reagálnak a piaci igények változásaira, vagy közvetlen ezen igények kielégítésére alakulnak, szakosodnak. Ahogy *Julien Schweitzer* nyilatkozatában olvashatjuk két típusú magánoktatási intézményt különíthetünk el (*Setényi*, 1992):

- a profitorientált intézményeket, melyek vonzó jövedelemforrást nyújtó vagy szakember hiánnyal küzdő ágazatok utánpótlását vállalják fel magas tandíjak fejében,
- a non-profitorientáltakat, ahol az intézmények általában vallási, egyházi iskolák vagy alapítványi támogatásból működnek.

Mindez természetesen nem jelenti az állam a helyi kormányzatok szabályozói, irányítói, finanszírozó tevékenységének kivonulását a felsőoktatásból. Inkább szemléletváltozásról beszélhetünk, ahol az oktatási kormányzat elsődleges feladata, hogy a külön-

böző életkorú csoportok, egyének számára a magas színvonalú oktatás és képzéshez jutás feltételeit biztosítsa.

Figyelembe kell azonban venni a kikerülhetetlen pénzügyi problémák mellett azt is, hogy az alternatív megoldások kockázatot is rejtnek magukban, s a kockázatok mérlegelésénél látni kell, hogy a felsőoktatás kérdése meghatározza egy ország versenyképességét, kulturális fejlődésének forrását, irányát.

A szabályozás, a finanszírozás mellett érdemes megvizsgálni a tartalmi elemeket is. Mely területre irányul leginkább a magánszféra a felsőoktatásban? Vagyis mely ágazatok támogatásában vállal szerepet a magánszektor?

Ahogy az imént említettük, profit- és non-profitorientált intézményeket érdemes megkülönböztetni. Az egyes helyi változatoktól eltekintve – például Spanyolországban, ahol a katolikus egyház szerepe a meghatározó – általában az üzleti, gazdasági élethez kapcsolódó intézmények száma kezd megerősödni a felsőoktatásban, szemben a közoktatással, ahol inkább az alternatív irányzatokhoz kötődő iskolamodellek terjedése jellemző.

Akárcsak Európában, úgy az utóbbi években hazánkban is az állami felsőoktatási intézmények is igyekeznek egyre intenzívebben kihasználni a privát források támogatásait, vagy olyan szolgáltatásokat nyújtani – szakértői hálózat megszervezése, tanácsadás, profitorientált, a piaci igényekre közvetlenül reagáló tanfolyamok indítása –, amelyek ki egészíthetik az állami normatívát.

A magyar felsőoktatás átalakulásához szükséges feltételek megteremtéséhez több dokumentum is kapcsolódott: „A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig” (1992), a Felsőoktatási Törvény (1993) és annak módosítása (1996).

Az állami felsőoktatás átalakítását több tényező indokolta:

- az intézményi széttagoltság,
- az alacsony hallgatói létszám,
- az alacsony tanár - hallgató arány,
- az oktatás infrastrukturális elmaradottsága.

Az ebből fakadó változások a következő tendenciákhoz vezetnek:

- a beiskolázás növeléséhez,
- az interdiszciplináris programok indításához,
- új erőforrások bevonásához.

Mindezek a jelenségek Magyarországon is magukkal hozták – természetesen más tényezőkkel együtt, például a tartalmi fenntartói sokszínűség, alternatívitás igénye – a magánegyetemek megjelenését.

Ha megfigyeljük a Magániskolák almanachját 1992-ben még összesen három állami-lag elismert magán felsőoktatási intézményt találunk (Magániskolák almanachja, 1992), 1993-ra a 25 állami egyetem mellett 5 új egyetem is megjelent, s a 34 állami főiskola mellé 23 egyházi és 5 magán-, illetve alapítványi főiskola zárkózott fel (*Jelentés*, 1996).

Az 1996-97-es adatokat vizsgálva megfigyelhetjük, hogy az egyházi intézményeket nem számolva 6 – 7 iskolára nőtt a magán oktatásban szereplő intézmények száma (Magániskolák almanachja, 1997).

Ennél is érdekesebb, hogy az iskolák közel fele üzleti, informatikai, gazdasági ismeretek képzésére szakosodott intézmény. Ezen üzleti iskolák megalakulásának valószínűsíthető oka az, hogy a '80-as évek vége óta tartó átalakulások nyomán viszonylag rövid

idő alatt több tízezer vállalkozás alakult. Nagy részük kis és közép méretű, illetve magasabb a külföldi érdekeltség aránya is. A megnövekedett szakemberigénynek az állami oktatás hazánkban sem tud megfelelni. Új ismeretkörök együttes megjelenésének igénye vált mindennapivá (szervezési, vezetési, ellenőrzési ismeretek, könyvvitel, marketing, jogi alapismeretek, gyakorlati képzettség). Az újonnan alakuló magánintézmények könnyebben reagálnak ezekre az igényekre, hisz őket nem kötik évtizedes hagyományok és közvetlenebb kapcsolatban állnak a piaci szereplőkkel is.

Látható, hogy az egyébként tartalmi megújulással is küszködő felsőoktatási rendszer hazánkban is szembekerült a piaci kihívásokkal, de még nem talált olyan erős támogató szférát, amely hatékonyan kiegészíthetné a központi finanszírozást, holott a nyugat - európai és az amerikai minták alapján a magánszektor hathatós támogatást tudna nyújtani. Ez nem csupán a magán és az egyházi felsőoktatás számára jelenthet megoldást, hiszen a bankokat, a nagyvállalatokat az állami oktatás keretein belül is érdekeltté kellene tenni a megfelelő szakemberképzés, az utánpótlás biztosítása, a kutatások támogatása terén. Egyelőre ennek még komoly akadálya a magyar gazdaság instabilitása, a befektetések hosszú távú megtérülésének bizonytalansága, a hitelkonstrukciók kidolgozatlansága.

A hazai magánegyetemek és főiskolák helyzete még nem kialakult. Jól mutatják ezt azok a történetek is, amelyek a miskolci és a székesfehérvári példákhoz hasonló rendezetlen, kaotikus képet festenek. Mégis látni kell, hogy jól átgondolt formában és szerkezetben, az akkreditációs folyamat segítségével is biztosított jó színvonalon végzett magánoktatásnak helye van a felsőoktatás rendszerében.

A felsőoktatás struktúrájának megváltozása

a) A képzési formák változása

A világ arculata jelentős változáson ment már keresztül ebben az évszázadban, de a tudomány és a technika jelenlegi és várható fejlődése egy sor további kihívást vetít az ezredforduló társadalmára elé. Különösen nehéz azt előre megjósolni, hogy milyen lesz a munkaerőpiac, milyen munkalehetőségek közül választhat a jövő nemzedéke, és ezek betöltéséhez milyen elsajátított szaktudással és a gyakorlatban alkalmazható ismeretekkel kell majd rendelkeznie. A jövő problémája felveti a jelen oktatási struktúra hatékonyságának átgondolását és egy új szemléletű stratégia kialakítását a munkaerő újratermelésének területén.

Ez a jövőkép világszerte hasonló kérdéseket vet fel és azonos irányú tendenciák felerősödését idézi elő. Úgy tűnik, hogy az egész életen át tartó oktatás koncepciója (lifelong learning) válik meghatározóvá Európában. A korszerű pedagógiai elméletek a tanulást élethosszig tartó tevékenységként definiálják az oktatási struktúra teljes vertikumában. A fejlett országokban a folyamatos- és felnőttképzés bővülő számban egészíti ki a tradicionális egyetemi képzést (8. táblázat.).

Az összehasonlításból látható, hogy a kontinens országaiban az elmúlt 15 évben, ha eltérő ütemben is, de megerősödött az egyetemen kívüli felsőfokú képzés. Kiugró a növekedés Spanyolországban (megnégyszereződött), Finnországban és Franciaországban (megduplázódott), ezzel szemben Olaszországban és Ausztriában növekedés alig tapasztalható.

talható. Néhány országban már többen tanulnak egyetemen kívüli képzés keretében, mint egyetemiben, így Hollandiában és Belgiumban, Írországból is. Természetesen ez szorosan összefügg a korábban elemzett tömegesedéssel is.

8. táblázat. Az egyetemi és az egyetemen kívüli képzés változása (UNESCO, Statistical Yearbooks, 1997)

Országok	1985		1994	
	Egyetemi képzés	Egyetemen kívüli képzés	Egyetemi képzés	Egyetemen kívüli képzés
Németország	1 336 395	213 816	1 867 491	328 028
Ausztria	160 904	12 311	210 639	16 805
Belgium	103 598	143 901	123 638	161 460
Dánia	91 450	24 869	133 128	36 491
Spanyolország	882 798	52 328	1 263 507	205 961
Finnország	92 230	35 746	124 370	72 997
Franciaország	978 519	300 062	1 395 103	688 129
Írország	39 120	31 181	56 190	61 451
Olaszország	1 176 726	8 578	1 668 907	13 038
Norvégia	41 658	53 000	77 951	98 771
Hollandia	168 858	236 002	187 958	324 445
Svájc	74 806	35 305	91 037	57 591

A gazdaság technikai fejlődése megköveteli, hogy az iskoláskorú népesség oktatása mellett kialakuljon egy olyan – elsősorban a felnőtteknek szóló – képzési kínálat, amely biztosítja a munkaerő folyamatos továbbképzését. Ennek az iskolarendszeren kívüli képzésnek a hatékony működése több tényező együttes meglétét feltételezi:

- a folyamatos képzésre vonatkozó oktatáspolitikai stratégiát,
- anyagi források bekapcsolását ebbe a képzésbe,
- a képzési kínálat bővítését,
- az aktív népesség motiválását a folyamatos képzési programokon történő részvételre,
- a felsőoktatásban olyan szakemberek képzését, akik egyaránt tudják fejleszteni az emberek ismeretszerző és kreatív képességét az át- és továbbképzések során, illetve ennek az új szemléletnek a fényében tudják nevelni a következő nemzedéket,
- az esti-, levelező- és távoktatási képzés tartalmi megújítása.

Ez a koncepció a mainál sokkal szorosabb együttműködést kíván meg a felsőoktatás és a közoktatás intézményei között, éppúgy, mint az iskolarendszeren belüli és iskolarendszeren kívüli képzések között. Erre jó példa figyelhető meg Angliában, ahol megszületett az egyetemek és az iskolák közötti együttműködésen alapuló akciókutatás,

melynek során az iskolákat aktívan bekapcsolják a pedagógusképzésbe az egyes intézményekbe kihelyezett továbbképzések révén (Day, 1998).

Az átalakuló közoktatás és szakképzés mellett a felsőoktatási intézmények szerkezete is átalakul. A hagyományos nappali képzés mellett teret hódít az esti és levelező képzés, melynek számaránya az összes hallgató létszámához képest folytonos növekedést mutat (9. táblázat).

9. táblázat. A felsőfokú intézmények hallgatóinak a képzés formája szerinti megoszlása (KSH, 1999. 226. o.).

Intézmény	1980	1990	1995	1996	1997	1998
	57	77	90	89	90	89
Nappali tagozatos hallgató	64 100	76 601	129 500	142 113	152 889	163 100
Esti és levelező hallgató	37 100	25 786	50 000	56 919	80 786	95 215
Összes hallgató	101 200	102 387	179 500	199 032	233 657	258 315
Oklevelet szerzett nappali tagozatos hallgató	14 900	15 963	20 024	22 128	24 414	25 338
Esti és levelező tagozatos hallgató	12 000	8 140	6 213	9 085	12 379	13 271
Összes oklevelet szerzett hallgató	26 900	24 103	26 237	31 213	36 790	38 609

Az esti és a levelező képzésben résztvevő hallgatók száma a '90-es évek elején drasztikusan visszaesett 37 100 főről 25 786 főre, majd az évtized közepére lassú emelkedésnek indult. Ez a fejlődés az évtized végére felgyorsult, közel háromszor annyian választják ezt a képzési formát, mint a rendszerváltás előtt (25 786 főről 95 215 főre). Mindezek az adatok a posztgraduális képzés szükségességét és a most alakuló távoktatás fejlesztését igazolják. Ahhoz, hogy Magyarországon ez a folyamat tovább fejlődjön, és a felnőttképzés a piaci várakozásoknak megfelelően a korábban felsorolt feltételeken túl a képzések finanszírozási problémáját is meg kellene oldani. A felnőttként továbbképzést vállalók költségeinek egy részét az államnak és/vagy a munkaadónak kellene átvállalnia valamilyen pénzügyi konstrukció keretében.

Ilyen megoldás lehet:

- a személyi jövedelemadó-kedvezmény,
- meghatározott időközönként (pl. 5 évente) a kötelező tanfolyam részvételi díjának átvállalása (pl. a pedagógusok esetében 7 évente kötelező továbbképzés és annak állami támogatása),
- tandíjhitel általánossá tétele (hasonlóan a felsőoktatásban egyébként is létre hozandó hitelkonstrukcióhoz).

A pénzügyi feltételek megteremtése mellett azonban nem szabad megfélekedni a tartalmi korszerűsítésről sem. Bár egyértelmű a felsőoktatás iránti társadalmi kereslet megnövekedése, sajnos nem állíthatjuk, hogy a képzésben részt vevők a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő képzést kapnak. Ennek értelmében valaki vagy tovább marad az oktatási rendszerben, vagy munkanélküli lesz, vagy időszakos munkát vállal (*Szabó, 1998.*) Természetesen fontosnak ítéljük az egyén oldaláról is a felsőoktatás szerepét a munkanélküliség elkerülésében – az intézményeknek is érdeke minél több hallgató egyidejű képzése –, ugyanakkor a hatékonyság szempontjából a tartalmi változást elengedhetetlennek tartjuk.

b) Az integráció

A magyar felsőoktatás szerkezeti változásának aktuális problémája az integráció kérdése. Olyan gazdasági és politikai helyzet alakult ki, amely szükségessé tette ezt a lépést. Az integrációs folyamatot heves vita övezte, de úgy tűnik, ez lehet a legfontosabb eszköze a felsőoktatás modernizációjának.

Az uniós csatlakozási törekvéseink egyértelmű irányt szabnak, hiszen a hazai felsőoktatás csak akkor lehet versenyképes egy közös piacon, ha szerkezeti felépítése, hatékonysága és autonómiája a fejlett országokéhoz hasonló lesz. Ebben a kérdésben azonban nem lehet eltekinteni egy – egy ország adott történelmi – társadalmi környezetéből kialakult politikai viszonyrendszerétől, és emiatt óvakodni kellene más országokban kialakult megoldások feltétlen átmásolásától. Az Európában nyomon követhető trendek ismerete azonban hozzásegíthet egy sikeresebb átalakulási folyamat lebonyolításához.

A felsőoktatási integrációs programok háttérében többnyire gazdasági megszorítások húzódnak meg, különösen azt követően, hogy a felsőoktatási intézményekbe való bejutás egyszerűbb lett, és ennek hatásaként a hallgatói létszám növekedése következett be. A kormányzatok (pl. Hollandia, Ausztrália) egy kidolgozott stratégia mentén a pénzügyi támogatások megvonását helyezték kilátásba az intézményi egyesülést ellenzókkal szemben (*Hrubos, 1998.*)

Rövidtávon ezek az összevonások – már ahol megtörténtek – nem eredményeztek költségvetési megtakarításokat. Az intézmények szintjén hosszadalmas alkufolyamat alakult ki abban a kérdésben, hogy ki – kivel társuljon. A konkrét partnerválasztást végül a pénzügyi ösztönzés és a politikai nyomás együttesen alakította ki, és a döntésekben a tényleges szakmai, az oktatással kapcsolatos megfontolások másodlagosak maradtak. Az intézményen belüli feszültségeket, a személyes reakciókat, az egyéni sorsok alakulását nem vizsgálták, pedig ezek általában csökkentik a személyzet munkamorálját. Érdemes lenne ezeket is beszámítani az integráció költségeibe. Az összekapcsolódás igazi nyertesei a hallgatók lehetnek, akik számára bővíthetnek a választási lehetőségek egy átjárható intézményen belül.

Hazánkban az egyetemek és főiskolák egybeolvadásának gondolata még a rendszer-váltás hajnalán az Európához való gyors kapcsolódás reményében született. A Világbank átvilágító tanulmánya megállapította, hogy Magyarországon túl sok az egymástól függetlenül működő kis hallgatói és oktatói létszámú felsőoktatási intézmény, ami ésszerűtlen, gazdaságtalan és pazarló. Ennek ismeretében a Világbank csak azzal a feltétellel

folyósított hitelt, hogy Magyarország kialakítja az egyetemek és főiskolák átlátható rendszerét, vagyis, ha az intézményeket integrált egységekké vonják össze.

Az integrációtól nem azt várják, hogy a felsőoktatás összköltsége kevesebb legyen, hanem, hogy az egy hallgatóra jutó reálérték csökkenjen. Ez többnyire be fog következni az olcsóbb szakok hallgatói létszámának növekedésével párhuzamosan, de az egyetem költségvetése abszolút értékben ettől még nem lesz kevesebb. Az új forrásokhoz jutás reményében megindultak a közeledések a házassági szándékot mutató egyetemek és főiskolák között. Ez ott, ahol többé – kevésbé evidens a szervezetenként egyesíthető intézmények köre, mint Debrecenben, Szegeden, Pécsen vagy Kecskeméten, kevesebb problémát okoz, míg más esetekben – különösen a fővárosban – ezek a problémák azonban jelentősek voltak (*Magyar Felsőoktatás*, 1998).

Az „egy város egy egyetem” elve tálcán kínálta magát, valódi együttműködés azonban nehezen körvonalazódott, bár néhány intézmény – igaz főleg térségi jelleggel – megvalósítani látszik ezt a mintát: Pécsi Tudományegyetem, Kaposvári Egyetem, Miskolci Egyetem stb. A közös pénzből könyvtár, számítógépes központ épült, létrehoztak egy-egy „közös” szakot, de a rektori és dékáni hivatalok, intézetek és tanszékek továbbra is élnek önálló életüket csakúgy, mint eddig.

Nem sikerült még megvalósítani, a diákok zökkenőmentes áthallgatását egy másik intézménybe. További probléma az, hogy az egyetemeken az első három évben hagyományosan az elméleti alapozás dominál, és ez nem kompatibilis az azonos profilú főiskolák anyagával, így a hallgatók kilépése három év után gyakorlatilag nem lehetséges, a főiskoláról való bekapcsolódás pedig rendkívül nehéz. A tananyag struktúrája is reformra szorul. Úgy tűnik, hogy a „fogyasztóról”, a hallgatóról esik a legkevesebb szó az intézményi átalakítások során. Jelenleg sincs egységes álláspont az integráció kérdésében. Érvek és ellenérvek hangzanak el szakmai és politikai oldalról egyaránt. Most azonban már új helyzettel állunk szemben, hiszen 2000. január elsejétől 55 állami felsőoktatási intézmény helyett csak közel 30 működik. A 2000-es év még valószínűleg az átmenet ideje lesz, hisz idén alakultak meg jogilag is az új intézmények.

Irodalom

- A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig, (1992): Felsőoktatási Tárcaközi Vegyes Bizottság, Budapest.
- Az 1993. évi LXXX. Törvény a felsőoktatásról
- Az 1996. évi LXI. Törvény a felsőoktatásról
- Boffo, S. és- Mascati, R. (1998): Evolution in the Italian higher education system many tribes, many territories many... godfathers. *European Journal of Education*, 3. sz. 349–359.
- Day, Chr. W. (1998): The role of higher education in fostering lifelong learning partnerships with teachers. *European Journal of Education*, 4. sz. 419–432. Education at a glance OECD.
- Eicher, J. (1998): The Costs and Financing of higher Education in Europe. *European Journal of Education*, 1. sz. 32–39.
- Gidai Erzsébet (1997): *Gazdaság, Oktatás, Kutatás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Höltta, S. (1998): The funding of universities in Finland. *European Journal of Education*, 1. sz. 55–63.

- Hrubos Ildikó (1998): Nemzetközi tapasztalatok az integrációról. *Magyar Felsőoktatás*, 9. sz. 24–25.
- Human resources, Education, Training and Youth of the Commission of the European Communities by the European Unit of EURYDICE, 5–6.
- IREDU Database, 1997.
- Jelentés a magyar közoktatásról 1995*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996.
- Kiss Endre (1996, szerk.): *Átalakuló Magyarország*. Friederich Ebert Alapítvány, Budapest.
- Magániskolák almanachja 1992–93*. (1992): Alapítványi és magániskolák egyesülete, Budapest.
- Magániskolák almanachja 1996–97*. (1997): Alapítványi és magániskolák egyesülete, Budapest.
- Magyar Statisztikai Évkönyv 1998*. KSH, Budapest, 1999. 102–104.
- MF Műhely az Oktatáskutató Intézetben V. Finanszírozás (1998): *Magyar Felsőoktatás*, 10. sz. 10–25.
- MF Műhely az Oktatáskutató Intézetben. Integráció (1998): *Magyar Felsőoktatás*, 10. sz. 10–25.
- Mora, J. és Gines és Nogent, M. (1998): Seeking new resources for European Universities the example
- Nyitrai Ferencné (1996, szerk.): *A felsőoktatás helyzete, finanszírozása az ezredfordulóra tervezett változása az OECD - országokban és Magyarországon*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- of fund raising in the US. *European Journal of Education*, 1. sz. 55–63.
- Priváté/non - state education (1992): Forms and status in the member states of the European Community
- Setényi János (1992): Világbanki hitel. Interjúalany: Julien Schweitzer. *Educatio*, 2. sz. 261–282.
- Széchy Éva (1993): Korunk globális problémái és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 61–64.
- Török Imre (1998): Finanszírozás a felsőoktatásban. *Educatio*, 1. sz. 17–26.
- UNESCO Statistical Yearbooks*. Belgium, 1997.
- Zumeta, W. (1996): A framework of the design of state education policies for an era of increasing demand. *The Journal of Higher Education*, 4. sz. 367–425.

ABSTRACT

SÁNDOR LÉNÁRD AND NÓRA RAPOS: INTERNATIONAL AND NATIONAL
TENDENCIES IN MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION

The wide range of political, economic and social changes surrounding the world of public and higher education has resulted in dramatic transformations in education as well. Among the most dominant controlling forces we need to mention the decreasing financial support from state subsidies, the impulsive transformation of industry, the growth of unemployment among the young, and the increasing conflict between the most powerful interest groups. Other causes are the trends towards a unified Europe and the willingness to instruct experts with extensive knowledge and favourable attitudes conforming to the expectations of the international market. The changes in these areas clearly affirm the growing number of experts in Europe as well as in the world who are involved in research on the problems of higher education on the regional and continental levels. Besides local problems in individual countries, we can classify general tendencies, which are global or characteristically European. Among these similar features we may observe the followings (1) the development of mass higher education; (2) changes in the proportion of subsidies; (3) changes in the sources of subsidies; (4) a the transformation in the structure of higher education.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 1. 33–51. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Lénárd Sándor és Rapos Nóra, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet H-1146, Budapest, Ajtósi Dürer sor 19–21.

GRÓF ZICHY JÁNOS, A KULTUSZMINISZTER

Felkai László

Zichy János nagy ívű pályájának egyik szakaszával, a magyar neveléstörténetben fontos helyet betöltő kultuszminiszteri tevékenységével foglalkozik áttekintésünk. Kiragadta a kulturális és a közoktatáspolitikai nézeteit tartalmazó miniszteri programját, valamint a nevéhez fűződő törvényeit, kiegészítve a dualizmus korának kultuszminisztereiről régebben közzétett összeállításainkkal (*Felkai*, 1998, 1999).

Gróf *Zichy János* a XVII. században grófi rangra emelt *Zichy* családnak társadalmi, politikai és – főleg kétszeres kultuszminisztersége okán – kulturális életünkben neves tagja 1869. május 30-án született a Fejér megyei Nagylángon. A nagybirtokos főnemes, aki 1892-ben fejezte be jogi tanulmányait, 1894-ben a főrendi ház tagja lett és ettől kezdve mintegy fél évszázadon át jelentős szereplője maradt az ország politikai életének, egyben a keresztényszocialista mozgalomnak. Élete végéig hűen képviselte a katolicizmus érdekeit, 1896-tól országgyűlési képviselőként néppárti programmal, 1910. március 1-jétől 1913. február 26-ig a *Khuen Héderváry*, valamint a *Lukács* kormányban, vallás és közoktatásügyi miniszterként, majd ugyanezen minőségében a monarchiában utoljára 1918. május 8-tól az 1918. október 31-én bekövetkezett rendszerváltásig a *Wekerle* kormány minisztereként. Az első világháborút követően 1922-től ismét képviselő lett, majd 1944. január 6-án szülőhelyén, Nagylángon bekövetkezett haláláig az Országos Katolikus Szövetségnek, a Katolikus Népszövetségnek és több más társadalmi szervnek elnöke. A halálát bejelentő sorok méltán gyászolták „a keresztény Magyarország nevében” *Zichyt*, aki valóban egész életében „a keresztény eszméket szolgálta” (*Dvihalszky*, 1944).

Közoktatási és kulturális programja

Kultuszminiszterként elődjének, gróf *Apponyi Albertnek* politikáját folytatva, a keresztény vallásos szellemben fogant, erős nemzeti szellemtől áthatott közoktatás megvalósítását tűzte ki céljául. Programját a korszak több miniszteréhez hasonlóan a kinevezését követő (1911. évi) költségvetés tárgyalásakor fejtette ki.

A század első évtizedében fennálló körülmények között, amikor a harminc évig hatalmon lévő Szabadelvű Párt bukása után egyebek között a pártvillongások is zavarossá tették a politikai helyzetet, mindjárt beszéde elején kijelenti, hogy a tárca ügyeiben mellőzni kívánja a pártpolitikai momentumokat. Mivel – szavai szerint – az ország csak kultúrája által őrizheti meg nemzetközi és jogi pozícióját, kultúrpolitikájának alapvetését abban jelöli meg, hogy a nemzet kultúráját intenzívebbé, „nemzetibbé” kell tenni. Bizto-

sítani a magyarság szupremáciáját, megőrizni azt a hagyományos alapot, amelyen az ország ezer év óta áll: pozitív hitre alapított világnézettel erősíteni a nemzeti gondolattól elválaszthatatlan monarchikus elvet. Mindennek céljából az iskolában hazafias keresztény szellemben nevelni az ifjúságot. Ígéri, hogy teret fog adni a nemzet igazi haladásának és fejlődésének érdekeit képviselő minden olyan erőnek, amely erkölcsi tartalommal bír.

Az oktató személyzet anyagi viszonyaira vonatkozóan tervezi, hogy a már 15 éve működő egyetemi tanárokat az V. fizetési osztályba sorolja, emeli az óvónók, a népiszkolai tanítók, a felső leányiskolai, a felső kereskedelmi és a tanítóképző intézeti tanárok lakpénzét. A középiskolai tanárok heti kötelező óraszámán nem változtat ugyan, de szolgálati idejüket az eddigi 30 helyett 35 évben szabja meg.

Sorra véve a közoktatás egyes ágait, állást foglal mindenekelőtt a több évtizede napirenden lévő, de eddig a sok javaslat és a hosszas viták ellenére sem megoldott harmadik egyetem létesítése ügyében. A rövidesen két új egyetemről törvényjavaslatot betervező miniszter most még csak egyről beszélt, előrebocsátva, hogy az legyen állami és teljes, tehát rendelkezék minden karral. A témában kifejtett eddigi álláspontokkal szemben a hely megválasztásánál nem azt tartja döntőnek, hogy a pályázó városok milyen nagyságú pénzüsszeggel vagy a létesítés megkönnyítésére hány kultúrintézettel, kórházzal stb. rendelkeznek, hanem alapvetően azt, hogy az új egyetem melyik városban szolgálhatja legjobban a magyar kultúra érdekeit.

Megítélése szerint a középiskoláknak azzal lehet és kell segítséget nyújtani, hogy csökkentsék azok túlsúfoltságát és tanulói túlerhelését. Ehhez azonban nem elegendő párhuzamos osztályok nyitása, hanem elengedhetetlen új középiskolák létrehozása is. El kellene érni, hogy egy tanár keze alá az alsó osztályokban legfeljebb 40, a felsőkben 30 tanuló tartozzék. A túlerhelést a tankönyvek anyagának bősége és nem kevésbé a tanítás rendszertelensége okozza, értve ezen a tanárok módszertani kultúrájának hiányosságait. Reméli, hogy ezen a tanárképzés intenzívebbé tételével segíteni lehet, és így a tanárok képesek lesznek a lényegtelen a lényegestől megkülönböztetve, utóbbit kivonat formájában kiemelni, összefoglalni. Az időszakban oly sokszor szóba hozott egységes középiskolai megteremtése helyett inkább a gimnázium és a reáliskola jogosításának egységesítését pártolja.

Javaslatokat tett *Zichy* beszédében a tananyag módosítására is, például egyes tantárgyak, így a történelem és a földrajz társadalmi és gazdasági vonatkozásainak beiktatására vagy a teremtorna és a szabadban való mozgás és játék váltogatására. Felvetette, hogy a latin nyelv tanítását később, az I. osztály helyett csak a III-ban kellene elkezdni. A középiskolások részére hasznosnak ítélné laboratóriumok kézügyességet is fejlesztő műhelyek, valamint több internátus a létesítését.

Az adott viszonyok között nem tartja megoldhatónak, a népiszkolák munkájának intenzívebbé tételét hiszen az évi 28 8000 iskolába nem járó gyermekről való gondoskodás, valamint az iskolaépületek javítása egyelőre csupán az extenzív fejlesztést teszi lehetővé – és szükségessé.

Zichy a nemzeti kultúra alapjának a népoktatás teljes kiépítését tekintette, ezért is minisztersége legfőbb feladatául a tankötelezettséget előíró 1868. évi törvény tényleges végrehajtását jelölte meg. Ennek érdekében a következő költségvetésben biztosítani

akarja 100 új népiskola, 520 tanerő, 100 óvoda és 7 polgári iskola részére egy éves szükséges kiadásai fedezését. Ezenkívül tervezi a tanítói képzésnek és a tanítóképző intézetek felügyeletének új szabályozását, a gazdasági ismétlő iskolák, az ipari iskolák, a kereskedelmi tanfolyamok, valamint az óvodák számának szaporítását, ez utóbbiaknak az állami népiskolákhoz való csatolását.

Programbeszéde befejező részében *Zichy* hitet tesz a felekezeti béke ápolása, a katolikus autonómia liberális szellemű megoldása mellett. Ugyanakkor ellenérzését fejezi ki a nyugat-európai irányzatokkal szemben, amelyek a vallási erkölcsi elvek kiküszöbölésére törekednek.¹

Mind a költségvetési vita során elhangzott – az eddigiekben röviden vázolt – exorzéja, mind pedig néhány képviselő a tárcája ügyeit érintő felszólalásaira adott válasza különösen két szempontból tekinthetők nézeteire jellemzőnek és jelentősnek. Az egyik, a korszak mindvégig feszítő nemzetiségi kérdéskör problematikája, ami az első világháborút követően a monarchia felbomlásához is hozzájárult – a másik, egyházpolitikával kapcsolatos nézeteit.

A nemzetiségek részéről gyakran felhozott, elnyomatásukat hangoztató váddal szemben *Zichy* úgy foglalt állást, hogy türelemmel kell eljárni az idegen anyanyelvű honpolgárok közt felbukkanó idealistákkal, de energikusan az izgatókkal szemben. A nemzetiségi kérdés megoldásának nyitját az egészséges közigazgatás megteremtésében és az intenzív kultúrpolitikában látja. Ő tehát megértést fog tanúsítani a nemzetiségek iránt, anélkül azonban, hogy áldozatul dobná „...a magyar szupremáciára való törekvésnek még csak árnyékát is.”

Állásfoglalásának kiindulópontjául és politikájának irányvonalául is az a meggyőződése szolgál, hogy – a valódi kultúra ellensége minden szélsőségnek, ezért mind a nemzetiségi problémák megoldásában, mind pedig a felekezetekkel folytatott politikában el kell vetni a radikális megoldásokat.

Eljutva ezzel az egyházpolitikához, utal arra, hogy a vallásos szellemet féltette, amikor mindig igyekezett gátolni a felekezetieskedés gondolatainak feltámadását (értve ezen a felekezetek közti békétlenséget teremtő nézetek hirdetését, a felekezeti türelmetlenséget), valamint azt, hogy „a felekezeti tendencia fészkelje be magát az adminisztrációba, tehát hogy a felekezeti irányzat jusson érvényre tárcája munkájában”. Vezető eszméi között különben is nem egyszer adott hangot annak, hogy mennyire fontos a felekezetek egymással összeegyeztethető érdekeit egyformán szolgáló vallási türelem.

A görög katolikus és a görög keleti iskolák egyes tanítói ellen indított fegyelmi eljárást kifogásoló képviselőknek adott válaszában a miniszter azzal érvelt, hogy áthelyezésük a tanügy érdekében történt, mert azok a magyar nyelv tanítását elhanyagolták.

Az oktatási témákban folytatott vitákban szóba került, hogy a pedagógus képzést válasszák el a képezéstől, amelyben az államnak nagyobb befolyást kell biztosítani, továbbá, hogy töltsenek be a tanfelügyelők a nemzetiségi területeken társadalmi pozíciót, vegyék fontolóra az Országos Polgári Iskolai Egyesület által felvetett javaslatokat, amelyek szerint 7 évre kell emelni a polgári iskolát, megadni az ott végzetteknek az önkén-

¹ Az 1910–1915. évi országgyűlés képviselőházának naplója VII. kötet 473–480. o. (az 1911. évi május hó 19-én tartott 140. ülésén)

tességi jogot, valamint a jogosítást mindazon állások elnyerésére, amelyekre eddig csak a középiskola képesített. *Zichy* ígéretet tett arra, hogy fokozatosan rendezni fogja az állami polgári iskolai tanítók státuszát. Ezekkel a javaslatokkal egybecsengtek egyébként *Zichy*nek azok a gondolatai, amelyek szerint a középiskola reformját a polgári iskoláéval együtt – és az Egyesület által előterjesztettek figyelembe vételével – kell megoldani.

Néhány további felvetésre adott válaszainak egyikében egyetértett azzal, hogy az új egyetemeken állítsanak fel közgazdasági és mezőgazdasági tanszéket is, az alsó- és középfokú tanintézetekben kapjon nagyobb fontosságot a testnevelés, fordítsanak rá a következő évben nagyobb összeget.

A minisztersége alatt elfogadott törvények

Tevékenységből kiemelkednek az általa meghozott jogszabályok, elsősorban a miniszterségét megkoronázó, a debreceni és a pozsonyi egyetem felállításáról szóló törvény. Ennek eredményeképpen az ország a fővárosi és a Kolozsvári Tudományegyetemen kívül újabb kettővel gazdagodik.

Az erről szóló törvényjavaslatot *Zichy* 1911. december 1-jén nyújtotta be az országgyűlésnek.² Előterjesztése tartalmazza a két egyetem felállításának előkészítéséhez szükséges teendőket, 1912-től tíz éven át a költségvetésből évi kétmillió korona előirányzását, az egyetemi tanárok kinevezésének módját stb. Az országgyűlés korabeli szabályai és szokásai szerint ezután a közoktatási és a pénzügyi bizottság véleményezte a javaslatot, amelynek parlamenti tárgyalása 1912. június 5-én kezdődött meg. Összehasonlítva ezt az előző fél évszázadban előterjesztett és a magyar közoktatás polgári átalakulását elősegítő, más iskolatípusokról (például 1886-ban a népiskolai oktatásról, vagy 1883-ban a középiskolákról) benyújtott törvényjavaslatokkal, megállapítható, hogy a két egyetem létesítésének tárgyában csak néhány észrevétel hangzott el. Pártállástól függetlenül a Ház tagjai szinte kivétel nélkül szükségesnek és hasznosnak ítélték a törvény megszavazását.³

A főrendiház szintén támogatta a javaslatot, de itt is elhangzott több megszívlelendő megjegyzés, mint például a *Glattfelder Gyula* csanádi püspöké arra vonatkozóan, hogy a gyakorlati irányú képzés szolgálatában állítsanak fel újabb felsőfokú intézeteket, így Szegeden mezőgazdasági, Temesvárott technikai (műszaki), Aradon kereskedelmi főiskolát.⁴

A főrendek hozzájárulását követően a debreceni és a pozsonyi magyar királyi tudományegyetem felállításáról szóló 1912. XXXVI. törvénycikket becikkelyezték és 1912. július 7-én szentesítést nyert.⁵

² Az 1910–1915 évi országgyűlés képviselőházának naplója. XII. kötet 4. o. (az 1911 december hó 1-én megtartott 303. ülésen); v. ö. még az 1910–1915. évi országgyűlés képviselőházának irományai XIV. kötet 251–252. o. a 439. sz. iromány.

³ Az 1910–1915. évi országgyűlés képviselőházának naplója XVI. kötet 458–459. o. (az 1912. évi június hó 5-én tartott 390. ülésen)

⁴ Az 1910–1915. évi országgyűlés főrendiházának naplója I. kötet 232–241. o. (az 1912. évi június hó 17-én tartott XXVI. ülésen), illetőleg a főrendiház jegyzőkönyvei I. füzet 188. o.

⁵ Az 1910–1915. évi országgyűlés képviselőházának irományai XIV. kötet 251–252. o. a 439. sz. iromány. A törvény szövegét lásd Magyar Törvénytár 1912. évi törvénycikkek. Budapest. 1913. 512–524. o. Kihirdet-

A hét paragrafusból álló törvény szövegéhez csatolt több mint húszoldalas indoklás ismerteti az új egyetemek felállításának szaporítását indokló tényeket (ezek sorában a hazai egyetemek állapotát, a budapestieknek túlsúlyosságát stb.); az 1876-tól, a témában 35 évig tartó szenvedélyes vitákat; a pedagógiai sajtóban megjelent, az országgyűlésen elhangzott javaslatokat; nem utolsósorban pedig annak történetét, miként versengett öt város (Debrecen, Kassa, Pécs, Pozsony, Szeged) az egyetem felállításának jogáért, és végül milyen érvek szóltak amellett, hogy azt Debrecen és Pozsony nyerte el.⁶

A gróf *Zichy János* által benyújtott és elfogadást nyert további törvények legtöbbször a népoktatás körébe tartozó tanintézetekkel, illetőleg tanszemélyzetük anyagi helyzetének javításával foglalkozott. Kettő külön-külön az állami és a községi, valamint a hitfelekezeti elemi népiskolai tanítókéval, a harmadik az önálló gazdasági népiskolai szaktanítók illetményeinek rendezésével, a negyedik a nem állami tanárok, a felső nép- és polgári iskolai, valamint a gyógypedagógiai tanítók s azok özvegyeinek és árváinak ellátásával (1913: XV., XVI., XXXVI., LI. tc.). Az országgyűlés elfogadta a még Gróf *Apponyi Albert* miniszter által hozott – és a magyar közoktatás történetében nagy jelentőségű – elemi iskolai oktatás ingyenességéről szóló 1908. évi XLVI. tc. kiegészítését (1913: XXXVII. tc.).

Gróf *Zichy János* egyéniségéről és tiszteletet érdemlő felfogásáról alkotott képbe pontosan beleillik a tanítókról való gondoskodása. Erről tanúskodik egy 1918-ban írt cikke is, ahol a kultúra felvirágoztatásának előfeltételéül jelöli meg a tanítók kimagasló képzettségét és az erős nemzeti szellemtől áthatott népiskolát (*Zichy*, 1918). Mélységes szociális szemléletéről tanúskodik az a két törvénye is, amelyek közül az egyik az állami, a másik a nem állami óvónők illetményeinek rendezéséről, utóbbi egyben a nem állami óvodák jogviszonyairól szól (1913: XXXIX. és XL. tc.).

*Zichy*t vallási meggyőződésén kívül az egyházak, közelebről a papok tevékenységének előmozdítása vezette, amikor hosszú előkészületek után megalkotta a lelkészi illetmények kárpótlék útján való emeléséről szóló (1913: XXXVIII.) törvénycikket.⁷

A dualizmus korszakában egyik vallás- és közoktatásügyi miniszter nevéhez sem fűződik több törvény, mint *Zichy*éhoz, aki nyolc, a hazai oktatásügyet, illetve vallásügyet érintő törvényt fogadtatott el az országgyűléssel. Ezeket túl kezdeményezte új tanintézetek létesítését, új vizsgarendek, módszertani utasítások kiadását, rendeletileg gondoskodott a különböző szinteken folyó oktatás fejlesztéséről, folyamatosan támogatta a művészetet, a tudomány különböző ágait, gyarapította a múzeumok állományát, az ügyosztályok felosztásának átalakításával korszerűbbé tette a minisztérium szervezetét (bővebben erről lásd *Mann*, 1993).

*Zichy*nek az országgyűlési tárgyalásokon tartott beszédei, a fentebb röviden vázolt elgondolásai, a nevelésügy számára sokban máig érvényes felvetései, a magyar kultúra – szeretetéből és nem utolsósorban a vallási meggyőződéséből is érthető szociális szemlé-

tetett az Országos Törvénytár, 1912. évi július hó 11-i 12. számában Az új egyetemokről lásd még: *Grósz*, 1914; *Lükini*, 1930; *Szentpéteri Kun*, 1941; *Varga*, 1967; *Felkai*, 1983; *Némedi*, 1988.

⁶ Az indoklást lásd az 1910–1915. évi országgyűlés képviselőházának irományai XIV. kötet 253–274.

⁷ A törvény szövegét lásd Magyar Törvénytár 1913. évi törvénycikkek. Budapest, 1914. 268–275, 279–291, 346–401, 405–406, 406–410, 410–415, 416–426, 427–433. o.

Felkai László

lete, valamint az egyetemes emberi értékek és a kultúra elkötelezettjei számára is megfontolandó tanulságul szolgálhat.

Irodalom

- Dvihalszky Géza (1944): Zichy János gróf 1868–1944. *Jövők*, január 8-i **13.** 2. sz. 1.
- Felkai László (1983): A pozsonyi és a debreceni egyetem létesítésének előzményei. In: *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*. Budapest, 82–99.
- Felkai László (1998): Berzeviczy Albert, a művelődéspolitikus. *Magyar Pedagógia*, **98.** 27–40.
- Felkai László (1999): A kultuszminiszter gróf Apponyi Albert. *Új Pedagógiai Szemle*, **49.** 7–8. sz. 199–207.
- Grósz Emil (1914): *Az új egyetemek szervezése*. Szle, 157. kötet 446. sz. Budapest, 297–302.
- Lükini Imre (1930): *Az egyetem alapításának története*. Pécs.
- Mann Miklós (1993): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. OPKM, Budapest.
- Némedi Lajos (1988): A Kossuth Lajos Tudományegyetem rövid története 1912–1977. In: *A Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem 75 éve*. Debrecen. 5–61.
- Szentpéteri Kun Béla (1941): *Az egyetemmé alakulás története*. Debrecen.
- Varga Zoltán (1967): *A Debreceni Tudományegyetem története*. Debrecen.
- Zichy János (1918): A tanító. *Néptanítók Lapja*, január hó 3-i **51.** 1–2. sz. 11.

ABSTRACT

LÁSZLÓ FELKAI: COUNT JÁNOS ZICHY, MINISTER OF CULTURE

The work of Count *János Zichy* (1869–1944), minister of culture and religious affairs between 1910–1913 and then May–October 1918 is introduced. Count *Zichy* continued the tradition of his predecessor, with the objective of strengthening the *Christian* and national spirit of public education in Hungary. He considered culture to be the key to the country's position in international and legal affairs and the full establishment of elementary public national culture as the basis of national culture. From a legislative respect, he was exceptionally successful, with several important laws on education passed under his terms in office. He was behind the foundation of the third university in Hungary as well as the establishment of new schools. He aimed to increase the effectiveness by teaching through providing better financial and legal conditions as well as through raising the standards of exams and of the methodological training of teachers.

Magyar Pedagógia, **100.** Number 1. 53–58. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Felkai László, H-1136 Budapest, Hollán Ernő út 51.

AZ EXTRAKURRIKULÁRIS OKTATÁS NEM SPECIFIKUS HATÁSAI

Pásku Judit és Münnich Ákos
Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet

Kutatók számára izgalmas, oktatásfejlesztők számára megkerülhetetlen, pedagógusok és szülők számára gyakorlati, gyerekek számára azonban életbevágóan fontos az a kérdés, hogy mivel töltik szabadidejüket a tanítás befejeztével. Választásuk befolyásolja pszichés komfortérzésüket, fizikai állapotukat, a társakhoz való viszonyukat. Meghatározó lehet pályaválasztásukra, amennyiben életre szólóan elköteleződnek egy tudományág, vagy tevékenység mellett. Van, aki határozottan állítja, hogy az egyéni és a társadalmi élet hatékonyságának legmegbízhatóbb mutatója az időfelhasználás. Mégis különösen megoszlanak a vélemények a szabadidőre vonatkozóan akkor, amikor az iskolán kívüli képzésekről, különórákról, a szabadidő intézményes kereteken belül való eltöltéséről kérdezzük meg a szülőket, a pedagógusokat. Szempontként merül fel a gyerekek túlterhelése, az iskolai kötelezettségek és egyéb tevékenységek alá-fölrendeltsége. Problémát jelenthet a választás, hogy mire járjon a gyerek, hogy hagyjuk-e minél több mindenbe belekóstolni, erőltessük-e, amikor lankad a kitartása.

Ebben a tanulmányban néhány pszichológiai vizsgáló eljárással kísérletet teszünk annak tisztázására, hogy az intézményesített szabadidős tevékenységek mit nyújtanak a gyerekek számára. Nem térünk ki a tevékenységekre nézve specifikus képességek fejlesztésére, hiszen ez mindig az adott foglalkozás tartalmától függ. Utána járunk azonban annak, hogy milyen más, nem specifikus hatásai vagy legalábbis korrelátumai lehetnek a rendszeres iskolai, illetve iskolán kívüli extrakurrikuláris foglalkozásoknak.

Elméleti háttér, irodalmi összefoglaló

Mind a külföldi, mind a hazai szakirodalomban igen változatos a kép arra vonatkozóan, hogyan ítélik meg a szabadidő, illetve az iskolán/tanórán kívüli oktatás funkcióját és lehetőségeit a gyermekek életében. Ez okozza a jelenség sokféle elnevezését és nehezíti meg az azokban való tájékozódást. A szabadidőre vonatkozó kutatások zöme például a diákok életmódját feltérképezni hivatott időmérlegekre korlátozódik (*Korczak*, 1987; *Bontick*, 1980). Más szerzők oktatásszociológiai elemzésekben, valamint az oktatás piacosodásával, minőségbiztosításával kapcsolatban térnek ki az iskolán kívüli oktatás világanak elemzésére (*Pócze*, 1990; *Hegyesi*, *Horváth* és *Várhegyi*, 1994; *Horváth* és *Pócze*, 1995; *Andor*, 1998). Megint mások a tehetséggyondozás- és fejlesztő programok nélkülözhetetlen eszközeként tartják számon az iskolán/tanórán kívüli oktatás különböző for-

máit (Báthory, 1989, 1992; Ericsson, 1998; Davis-Rimm, 1985; Feger, 1987). A továbbiakban ezeket a fogalmakat tekintjük át a hozzájuk kapcsolódó gondolatokkal, majd állást foglalunk a saját terminológiánkat illetően.

Szabadidő, második iskola vagy árnyékiskola?

A szabadidő képzéssel vagy önképzéssel történő eltöltésének igen sokféle formája, funkciója alakult ki, s ennek megfelelően sokféle elnevezéssel illetik ezeket az aktivitásokat. A szakemberek már abban sem értenek egyet, hogy hol a szabadidő „szabadságának” a határa, vagy másképpen: milyen határok között lehet szabad a gyermek? Az ilyen határproblémák megszüntetésére született meg például az *irányított szabadidő* fogalma, amely az idő többé-kevésbé szigorú beosztása mellett biztosítja a gyermek önálló művelődését. Nincs egyezés azt illetően sem, hogy mennyire hasznos vagy éppen káros a gyerekek szabadidejének a beosztása, intézményesítése. *Gáspár László* (1988) kifejezetten veszélyesnek találja a szabadság ilyen jellegű korlátozását, ahol a diákok „szubjektív képessége” az idővel való gazdálkodásra elsorvad vagy ki sem alakul. Mindazonáltal a *szabad művelődés* képességének megalapozását ő maga is az iskola feladatának tekinti, „amely képes arra, hogy a világban való tájékozódáshoz szükséges kódrendszert, szimbólumrendszert, paradigmarendszert ... megtanítsa a tanulóknak”, azoknak is, akik „nem rendelkeznek a kulturális jelenségek felismerésének és értelmezésének képességével” (*Gáspár*, 1988. 7. o.). Hasonló, de kevésbé szigorú *Gefferth Éva* és *Herskovits Mária* (1990) meghatározása, amikor *szabadidős tevékenységről* beszélnek. A szabadidős tevékenység „olyan önként vállalt, az iskolai tananyaggal össze nem függő tevékenység, amely leginkább intrinszc motiváció által választott – bár a szociális hatások sem elhanyagolhatók” (*Gefferth* és *Herskovits*, 1990. 1201. o.). Hangsúlyozzák az autonóm aktivitás kreativitásnak teret engedő sajátosságát, amihez nem kapcsolódik jutalom vagy büntetés. Úgy tűnik tehát, hogy a szabadidős tevékenység szabadságának a kritériuma az önkéntesség és autonómia a választásban, de a szerzők elismerik, hogy ez a választás következménye különböző szociális hatásoknak és egyben meghatározója más, későbbi szabadidős tevékenységek preferálásának. Tehát egy leegyszerűsített példával élve, ha valaki önként vagy akár szülői indíttatásra nem tanult meg hangszeren játszani és nem sajátította el a zene megértéséhez szükséges kódrendszert, szimbólumrendszert, szabadidejét nem fogja muzsikálással tölteni, s valószínű, hogy koncertlátogatási szokásait is befolyásolni fogja ez a korai önkéntes vagy akár kényszerű szabadidős tevékenység. Másrészről fennmarad a kérdés, hogy szabadidősnek nevezhetők-e az iskolán kívüli oktatási formák, amelyekbe többé-kevésbé az egyéni érdeklődés alapján de szülői támogatással kapcsolódnak be a gyerekek, azonban később vagy időnként kötelező jelleget öltenek? Akármit is gondolunk a szabadidős tevékenység kifejezés mögé, általában kívánatosnak tartjuk, hogy legyen ilyen a gyerekeknek.

Magyarországon az elsősorban *második iskolának* nevezett jelenség kívánatoságáról megint különbözőképpen vélekednek a szakemberek. Ide azokat a kereskedelmi forgalomban elérhető iskolán kívüli oktatási-nevelési szolgáltatásokat sorolják, amelyek nagy része ma a profitorientált szférában, magánvállalkozásban működik, de találhatunk közöttük nonprofit és állami, illetve önkormányzati intézményeket is. Bármelyik is legyen

ezek közül, bizonyos értelemben kiegészítői, járulékos elemei a hivatalos oktatási rendszernek. A második iskola az a hely, ahol a gyerek olyan ismeretekhez juthat, amiről úgy gondolja, szüksége lehet rá (Báthory, 1992). 1990-ben Pőcze Gábor abbéli reményét fejezte ki, hogy ha az állami iskolák is olyan szabadon választhatók, az adófizetők által befolyásolhatók, ellenőrizhetők és legitimek lesznek, mint a második iskolák, ez az utóbbiak iránti kereslet csökkenéséhez fog vezetni. Ma mégis úgy tűnik, hogy sem a szabad választás, sem a differenciált oktatás, a képesség szerinti csoportbontás, az orientációs osztályok és a fakultációk, de még a tehetséggondozó iskolák/osztályok sem szoktatták le a szülőket arról, hogy a piacon megvásárolják gyermeküknek az ízlésüknek megfelelő pluszórákat.

A témát vizsgálva gyakran találkozunk az *árnyékoktatás* (*shadow education*) elnevezéssel, melyet Stevenson és Baker (1992) a következőképpen definiálnak: az árnyékoktatás a hivatalos oktatási rendszeren kívüli oktatási-nevelési tevékenységek olyan készlete, melynek célja, hogy növelje a tanulók esélyeit az allokációs folyamat (t.i. a társadalmi javakhoz való hozzáférés) során. Az árnyékoktatás kialakulásának okait vizsgálva arra a megállapításra jutnak, hogy minél erősebb a verseny az iskolai előre jutásban, minél inkább központilag irányított felvételi rendszer határozza meg, hogy ki hol tanulhat tovább, tehát minél inkább a személy teljesítménye, tehetsége a meghatározó a társadalmi elitbe jutás szempontjából, annál valószínűbb az árnyékoktatás felerősödése (Gordon Győry, 1998; Stevenson és Baker, 1992).

Különösen hangsúlyozzák az iskolán kívüli oktatás szerepét a tehetséggondozás számára elhivatott szakemberek. A normál tantervet meghaladó kognitív fejlesztéshez, a hatékony gyakorlási és tanulási stratégiák elsajátításához, készségek kialakításához és elmélyítéséhez kiváló terepet jelentenek az oktatási „árnyékrendszerek” (Báthory, 1989; Stevenson és Baker, 1992). Még a legelismertebb iskolák sem képesek kielégíteni a tehetséges diákok tudásszomját, maximálisan kielégítő háttérrel biztosítani fejlődésükhöz (Pécskay, 1993; Davis és Rimm, 1985; Feger, 1987; Pásku, 1998). Többen sürgetik az iskola és az iskolán kívüli oktatás különböző formái közötti munkamegosztás kialakítását, például középiskolai tanárok, egyetemi oktatók és kutatóintézetek munkatársainak összehangolt csapatmunkáját (Báthory, 1989; Gáspár, 1988; Pécskay, 1993). Természetesen emellett ott vannak az iskola különböző szervezési megoldásai a tehetséges gyerekek számára, mint a speciális osztályok, szemináriumok, önálló kutatások, tanulópárok, tereptanulmányok, könyvtárhasználat, nyári táborok, esetleg mentorkapcsolatok. Mindezek az oktatási, (ön)művelődési formák azonban nem elégítik ki és nem is indokolják a szélesebb tömegek igényeit az iskolán kívüli képzések és fejlesztési lehetőségek iránt.

A második iskola szerepe a gyermek életében

A tanórán kívüli foglalkozások szervezésének hosszú múltja van. Számos pedagógus nosztalgiával emlegeti azokat az időket – ki melyiket –, amikor régen az iskolák, kollégiumok önképzőkörökben, klubjaiban, ifjúsági- és gyermekszervezeteiben eredményes munka folyt, s amelyek a közösségi érzés kialakulásának a bázisát jelentették. Vagy amikor a népi kultúra ápolásához tehetséget és kedvet érző pedagógusok „megszervezték a település néptáncgyűjtését, énekkarát, zenekarát, színjátszó társulatát stb., amelyek sze-

replése fontos eseménynek számított a lakosság körében, sikerélményt adott a résztvevőknek, erősítette a magyar nemzeti öntudatot és hallatlanul növelte a szervező pedagógus tekintélyét” (Tóth, 1993. 104. o.). Mára új színekben, de újra gyakorlattá vált a különórákra járás, amelyet sokszor a divat, máskor a piaci élet mozgásai, az adott település vagy lakókörnyezet lehetőségei határoznak meg.

Második iskola és tehetségfejlesztés

Ahogy korábban említettük, a tehetséggondozás területén a legismertebb az iskolán kívüli foglalkozások fejlesztő szerepe. A különórák választása jó esetben autonóm lépés, legalábbis a szülők többsége igyekszik támogatni gyermekét abban, hogy a számára leginkább testhezálló és vonzó tevékenységet válasszon. Ezzel adott is a *Renzulli* által a tehetség gazdagítását biztosító tapasztalatszerzés egyik feltétele, nevezetesen a *speciális érdeklődés* (Renzulli, 1986). A második feltétel a gyakorlást, illetve a tevékenységgel eltöltött idő mennyiségével kapcsolatos, ez a *korlátozás nélküli elmélyedés lehetőségének a megteremtése*. Amíg teljes az egyetértés abban, hogy a folyamatos aktivitás egy adott tevékenység-területen alapvető fontosságú bármilyen szakértelem fejlődésében, addig vita tárgyát képezi, hogy vajon a gyakorlás mennyisége milyen mértékben válhat az elért szakértelem fokának prediktorává (Ericsson, Tesch-Romer és Krampe, 1990; Sloboda és Howe, 1991; Ericsson, 1998). A retrospektív elemzések (Ericsson, 1998; Hassler és Gupta, 1993) és longitudinális vizsgálatok (Bloom, 1985) különféle szakterületeken azt sugallják, hogy a szakértelem foka közvetlen kapcsolatban van a tevékenységgel eltöltött idő mennyiségével. A képességfejlesztés egyik alapvető feltétele, hogy csak meghatározott tevékenységekben fejleszthetők, amelyekhez azonban meghatározott időintervallumok tartoznak (Gáspár, 1988). Ez persze nem azt jelenti, hogy a gyakorlás mennyisége önmagában elegendő ahhoz, hogy megjósoljuk az elért szakértelem fokát. Óvatosságra int az a körülmény is, hogy a vizsgálatok csak azokra terjedtek ki, akik az adott szakterületen sikeresnek mondhatók és nem számoltak azokkal, akik extenzív gyakorlás ellenére sikertelenek egy területen. Kicsit egyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy minden zseni szorgalmas, de nem minden szorgalmas ember zseni. Az egybehangzó eredmények egyik lehetséges magyarázata a *minőségi gyakorlás* vagy *gondolkodva tanulás* (*deliberate practice*) fogalmának bevezetése. Ez a fajta elmélyülés alapozza meg az olyan *mentális reprezentációk* kialakulását, amelyek lehetővé teszik (1) a hatékony tanulási módszerek kidolgozását, (2) releváns információk megszerzését, (3) a releváns információk hozzáférhetőségének fenntartását, ezáltal (4) rugalmasságot a gondolkodásban, valamint biztosítják (5) a saját teljesítménnyel kapcsolatos kritikusságot és (6) az önellenőrzést (Ericsson, 1998; Siegler, 1990).

Ha egy gyereknek jó érzéke van valamihez és érdeklődik is a tárgy iránt, ez többnyire hozza magával a relatíve gyors, látványos fejlődést, a durva hibák kiküszöbölését, amivel a teljesítmény kielégítő, az átlagot meghaladó szintjére jut el. A továbblépés feltétele azonban az apróbb hibákkal való szembesülés, elmélyültebb tevékenység, a gondolkodva tanulás. Ilyenkor már a kívülállók számára jelentéktelen módosításokkal együttjáró kis

lépésekben való előrejutásnak köteleződik el a gyermek, ami időigényes elfoglaltság. Ez a Renzulli-féle gazdagítás harmadik feltétele, miszerint a gazdagító tapasztalatszerzés *haladja meg a norma tantervet*. A tanár vagy mester szerepe innentől nélkülözhetetlen. Szerepe olyan helyzetek teremtése, amely kihívás az illető számára, megoldása sokkal inkább erőfeszítést igénylő, mint a szokásos kikapcsolódás. Egyes kutatók azt állítják, hogy kiváló tanárok és mesterek nélkül majdhogynem lehetetlen eljutni a kivételes teljesítményekig (Ericsson, 1998; Ericsson, Tesch-Romer és Krampe, 1990). Arra hivatkoznak, hogy amíg a gyerekek normál kognitív fejlődése meglepő invarianciát mutat szerte a világban, a különböző kultúrák között óriási különbségek mutatkoznak az egyes szakterületek fejlettségében, akár a tudományos, akár a művészi teljesítményeket nézzük. Az évszázadokon át felhalmozott tudás és készségek átadására kifejlesztett módszerek ugyanis a szervezett tapasztalatoknak olyan kivonatát hozták létre, amelyek transzferálhatók a mindenkori jelenlegiről a következő generációra. Ez akkor válik nyilvánvalóvá, ha belegondolunk, hogy a tudás felhalmozása és az egymást meghaladó teljesítmények születése során bármilyen új elv, elmélet vagy technikai újítás előfeltétele volt egy még modernebbnek. Ez a tudásgyarapodás olyan szakterületeken, ahol az eszközök is folyamatosan fejlődnek, nyilvánvalónak tűnhet (pl. a kémia, biológia, orvostudomány). Nem úgy bizonyos sportokban (futás, úszás), ahol folyamatosan újabb és újabb világsúcsokat állítanak fel, vagy a zenében, ahol az utóbbi száz évben bizonyos hangszerek gyakorlatilag semmit sem változtak. Egy mai mester zenész könnyedén megszólaltat egy olyan művet, amelyről a XIX. században a legvirtuózabb muzikusok is azt gondolták, hogy eljátszhatatlan.

Mindezeket összefoglalva elmondhatjuk, hogy a tanulással/gyakorlással eltöltött idő, azoknak az eszközöknek a fejlettsége, amelyekkel tudásunkat gyarapítjuk (metakogníció), valamint explicit és implicit tudásunk kölcsönösen befolyásolják egymást. A tanár feladata az, hogy olyan differenciált feladatok sorozatát állítsa a tanulók elé, amelyekkel képesekké válnak az aktuális repertoárjukon kívül eső teljesítmények elérésére. Ehhez azonban igazodni kell a tanuló *aktuális tudásszintjéhez és az általa preferált tanulási stílushoz*. Ezzel teljesedik is Renzulli negyedik feltétele a gazdagító programokra vonatkozóan.

Látható tehát, hogy mind a szakirodalomban, mind a köznapi nyelvhasználatban sokféle terminológia él a jelenség megjelölésére. A továbbiakban, hangsúlyozva a kötelező iskolai szolgáltatás mellettiséget, valamint azt, hogy többé-kevésbé intézményesen szervezett nevelési-oktatási hatásrendszerrel lesz szó, az extrakurrikuláris oktatás/tevékenység kifejezést fogjuk használni.

Problémafelvetés

Ha a kommunikáció oldaláról közelítünk a kötelező tanórai és az extrakurrikuláris foglalkozások összehasonlításához, ki kell emelnünk a közvetlen emberi kommunikációnak azt a sajátosságát, hogy az mindig valamilyen társadalmi szituációban történik (Buda, 1997). Ez egyben azt is jelenti, hogy a kommunikációban résztvevő felek – jelen esetben a tanár, a tanuló és társai – egymáshoz való viszonya az általuk képviselt szerepeknek, a feléjük irányuló elvárásoknak, státusoknak függvényében meghatározott, érintkezésük normák által szabályozott szociális térben zajlik. Ez a *kontextus* meghatározza

azt, hogy a kommunikált üzenetnek milyen jelentést és a kommunikáló feleknek mekkora hitelességet tulajdonítunk. Számos ilyen kontextuális tényező létezik, ezek közül a szituáció tér- és időbeli határai, a résztvevők és a kommunikációs aktus egyéni és társas céljai azok az elemek, amelyek leginkább megkülönböztetik a tanórai szituációtól a tanórán kívüli foglalkozásokat. Gondoljunk csak a csoport nagyságára, amely meghatározó a teljesítmény és a vezetési stílus szempontjából, vagy a célokra, ahol gördülékenyebbé teszi a kommunikációt, ha a résztvevők egyéni és társas céljai egybeesnek. Ezzel kapcsolatban *Báthory* (1992. 133. o.) úgy fogalmaz, hogy a „kliensi érdekek érvényesítése ... a tanulási motiváció forrása”. Az extrakurrikuláris tevékenységeket a tanulók a maguk számára választják, azokat valami miatt értelmesnek és fontosnak tartják. Mindenesetre tény, hogy a mai gyerekek illetve szülők tömege veszi igénybe az extrakurrikuláris oktatási formákat. Ezek a foglalkozások tartalmilag felölelik mind az intellektuális, mind a művészi, mind a sporttevékenységek különböző fajtáit (*1. sz. melléklet*).

Számos motívum állhat ennek az érdeklődésnek a hátterében. A motívumokat elemezve úgy tűnik, hogy a tudástőke halmozására való „hajlam” sokkal inkább a kulturális tőke függvénye, mint pénzkérdés (*Andor*, 1998). Jelen tanulmányban azonban nem a hátteret (elvárások, motívumok) kutatjuk, hanem arra keressük a választ, hogy van-e és ha igen, mi az a pszichológiai szempontból is értékelhető és pszichológiai eszközökkel mérhető különbség, esetleg többlet, amivel az extrakurrikuláris foglalkozásokra járó gyerekek rendelkeznek a többiekhez képest.

Az irodalmi áttekintés alapján feltételezhető, hogy az iskolán kívüli rendszeres, szervezett különórákon megvalósulnak azok a – véleményünk szerint nem csak a tehetséges gyerekek fejlődéséhez szükséges – legpotensebb feltételek, amelyeket a következőkben foglalhatunk össze:

- időráfordítás, amely az elmélyüléshez a keretet biztosítja;
- a tanár részéről a hatékony tanulási metódusok átadása;
- egyéni célkitűzések;
- állandó elemző visszajelzés;
- egyéni és társas célok egybeesése;
- szülői támogatás.

Ez utóbbi azért is szükségszerű velejárója az „délutáni elfoglaltságoknak”, mert az, különösen kisiskolás korban elképzelhetetlen szülői támogatás és motiváltság nélkül. A különóráknak igazodnia kell a szülők, sokszor a nagyszülők időbeosztásához.

Hipotézisek

- 1) A tanórán kívüli különórákra rendszeresen járó gyerekek inkább jellemezhetők bizonyos, a tanulással és a tanulási teljesítménnyel kapcsolatos attribútumokkal, mint a kontrollcsoport tagjai (különórákra nem járók). Ezek az attribútumok (*kognitív képességek, érzelmi és motivációs sajátosságok*) részét képezik a személyiség tájékozódó, valamint az ösztönző rendszerének.
- 2) A különbség várhatóan felerősödik azoknál, akik a különóráikat iskolán kívül töltik.
- 3) Minél régebben köteleződtek el, illetve minél több időt szentelnek a gyerekek valamilyen gazdagító tevékenységnek, annál kifejezettebb a különbség.

A vizsgálat

A vizsgált minta

A vizsgálatban az extarkurrikuláris oktatásban rendszeresen résztvevő és nem résztvevő tanulók közötti különbségekre voltunk kíváncsiak. A korcsoport kiválasztását indokolta, hogy az ötödik-hatodik osztályosok között már szép számban találhatunk olyan tanulókat, akik évek óta részt vesznek valamilyen extra oktatásban. Így ebben a korban már van esély arra, hogy megmutatkozzanak a vizsgálat tárgyát képező sajátosságok. Ugyanakkor a továbbtanulás okozta kényszerek még kevésbé határozzák meg a gyerekek elfoglaltságait, szemben a 13–14 évesekkel. Természetesen ebben a korban még a tevékenységek választásában és művelésében szerepe van a szülői irányításnak, másrésztől azonban az életesélyek mérlegelése igazán a középiskola választásánál befolyásolja a szülők döntését, ahol erős szelekció érvényesül a gyerekek (és szüleik) irányultsága és intellektuális képességei alapján. *Andor (1998)* vizsgálatai szerint az általános iskolában a szülők gyermekeik számára a „pluszt” a tagozatok választásával, illetve különórák megvásárlásával biztosítják. (A későbbiekben a „tagozatosság” fontos szempontként szerepel az eredmények értékelésénél.) A mintát 264 11–12 éves korú általános iskolai tanuló alkotta, köztük 116 fiú és 148 lány. A vizsgálatra a tanév végén került sor.

A gyerekek két kisebb (Hajdúhadház és Törökszentmiklós) és egy nagyobb település (Debrecen) különböző iskoláinak tanulói, akik közül 88-an (33 %) valamilyen tagozatos osztályba (matematika, idegennyelv vagy számítástechnika) járnak.

A vizsgálat módszerei

A vizsgálatához három féle úton szereztünk adatokat:

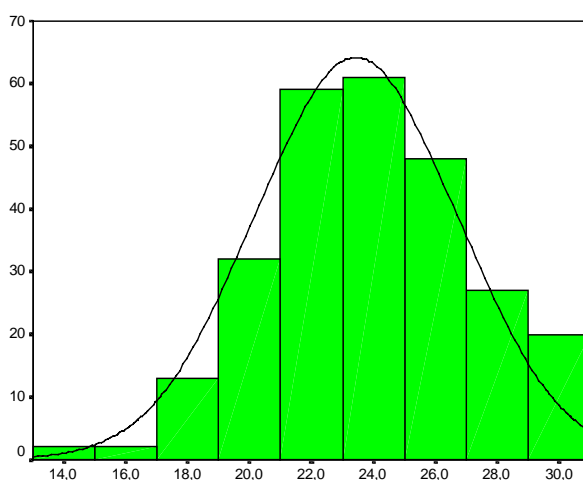
A gyerekek egy adatlapot töltöttek ki, amelyben a különóra járás különböző aspektusaira kérdeztünk rá, mint például: mióta jár, mire, hetente hányszor, mennyi ideig tart egy foglalkozás, magán vagy szervezett úton jutott-e ehhez a lehetőséghez.

Az intellektuális potenciál mérésére a *Raven* tesztet használtuk. A tesztnek jellemzője, hogy nem annyira a manifesztálódott tudást, mint inkább az ismeretek alkalmazásának a képességét, a megfigyelő képességet, a strukturális viszonyok meglátását, a szerzett információk észben tartását (rövid idejű memória) és a szimultán műveletvégzés képességét vizsgálja. A megoldáshoz meg kell figyelni a mátrixokban lévő figurákat, részekre bontani azokat, meg kell találni a köztük lévő kapcsolatot, el kell képzelni a hiányzó rész környezetének figyelembe vételével a hiányzó elemet és hat választható lehetőség közül rá kell ismerni a megfelelőre. A megoldáshoz intuitív módon is el lehet jutni, de ahogy bonyolultabbá válnak a feladatok, nélkülözhetetlen a stratégiai megközelítés.

Harmadikként *Tenese* énkép skálájának az „individuális én” alskáláját alkalmaztuk, illetve ennek magyarországi adaptálását (*Dévai és Sárosi, 1986*), amely a saját adottságokkal, képességekkel, önbizalommal, akaraterővel, kitartással kapcsolatos megelégedettséget vizsgálja.

Ezt a 18 (3x6) tételből álló skálát egészítette ki egy azzal felépítésében teljesen azonos, a siker attribúciójára vonatkozó 6 állításos blokk (*2. sz. melléklet*). Ezek a tételek az

(a) erőfeszítés és a siker, (b) az időráfordítás és a siker valamint az (c) erőfeszítés és az intelligencia/tehetség feltételezett kapcsolatára, asszociációjára kérdeztek rá. A 6 állításból három a kapcsolat meglétére, három a kapcsolat hiányára kérdez rá. A válaszokból egy összpontszám-indexet képeztünk (a kapcsolat hiányára utaló válaszok „megfordításával”). Ez az index nem tételezi fel semmilyen vonás, illetve attitűd meglétét, csupán az adott tartalmakra vonatkozóan a kapcsolatok jelenlétére, illetve azok intenzitására utal. Az 1. ábra jól szemlélteti az index eloszlását, ahol látható, hogy az adatok normál eloszlást követnek (átlag=23,4; szórás=3,27; min=14, max.=30), amit a Kolmogorov-Szmirnov próba is igazol, $p < 0,079$.



1. ábra

A siker-erőfeszítés asszociációs index eloszlása

A vizsgálat eredményei

Az adatok elemzésében az alminták összehasonlítására egyszempontos varianciaanalízist használtunk, a vizsgált változók asszociációit a Pearson-féle korrelációval néztük.

Az eredmények elemzésének egyik szempontja az volt, hogy az intellektuális teljesítmény tekintetében van-e különbség az extrakurrikuláris elfoglaltságokban (függetlenül annak fajtájától, például sport, művészi vagy intellektuális) résztvevők és a nem résztvevők (kontrollesoport) között. A finomabb elemzést lehetővé téve a következő csoportokat alakítottuk ki: (1) csak iskolán kívül, (2) csak iskolában, (3) iskolán kívül és belül, (4) egyik helyen sem vesz részt külön foglalkozáson. Az eredmények az 1. táblázatban láthatók.

1. táblázat. A Raven-pontszámok átlagértékei a tanítási időn túli elfoglaltságok helyének tükrében

<i>elfoglaltság helye</i>	<i>n</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>
csak iskolán kívül	47	45,85	7,2
csak iskolán belül	79	44,17	7,5
mindkettő	116	45,54	8,0
egyik sem	22	40,54	9,0
összesen	264	44,77	7,9

F= 2,97; p<0,03

A táblázatból leolvasható egyik érdekes eredmény, hogy az általunk vizsgált minta mindössze 8,3%-a (22 fő) nem vesz igénybe semmilyen lehetőséget, amelyben kiegészíthetné, helyettesíthetné, vagy elmélyíthetné az iskolai tanórákon elsajátítottakat. A gyerekek zöme (116 fő, 43,9%) iskolán kívül és belül is választ valamilyen plusz tevékenységet. A *Raven teszt* eredményei az ő javukra, méginkább a csak külső aktivitásban résztvevők javára billenek el, de mindenképpen meghaladják a kontrollcsoport tagjait. Természetesen ebből az összefüggésből önmagában még nem vonhatunk le következtetést az ok-okozati viszony irányára. Egyes kutatások azonban felhívják a figyelmet arra, hogy a tudás iskolán kívüli gyarapítását nem elsősorban a jobb képességű gyerekek és azok szülei, hanem az egyetemet végzett szülők (szemben a többi iskolai végzettséggel) valamint az értelmiségi foglalkozásúak (szemben például a vezető beosztású vagy a vállalkozó szülőkkel) tartják fontosnak. Badarság lenne azt gondolni, hogy az értelmi képességek egyenlőtlenül oszlanának el a különböző társadalmi helyzetű (és szülői végzettségű) gyerekek között, vagy, hogy a pénz határozná meg az ezekre való igényt. Vagyis nem a legokosabb gyerekeket és nem a leggazdagabb szülők iratják be különböző extrakurrikuláris foglalkozásokra, hanem azok a szülők és gyerekek veszik azt igénybe, akik fontosnak tartják és remélik ezektől a tudás és a személyiség gazdagodását (Andor, 1998).

Az extrakurrikuláris oktatásban részesülők (242 fő) *Raven* pontszámát a tevékenység *jellege szerint* is összehasonlítottuk (2. táblázat). Ehhez négy-négy csoportot alakítottunk ki mind az iskolai, mind az iskolán kívüli különórák tekintetében: (1) egyéni – ahol a tanár egy gyerekkel foglalkozik egyszerre, (2) csoportos – ahol egymás mellett, de individuális célokért dolgoznak, (3) csapat – ahol a tagok kölcsönös függésben, valamilyen közös cél érdekében összehangoltan működnek együtt, (4) vegyes – azoknak a gyerekeknek a csoportja, akik a fenti három közül legalább kettőt csinálnak.

Azt találtuk mind az iskolán kívüli, mind az iskolában folyó tanítás utáni tevékenységek esetén, hogy a vegyes csoport kiemelkedik a többihez képest (Ez a különbség csak az iskolán kívül volt szignifikáns, Dunett T3 post hoc teszt: p<0,004). Az iskolán kívüli különóránál a „csapatjátékosok” teljesítménye különösen kiugrik. Ennek talán az áll a háttérben, hogy a csapatjáték/munka komoly szellemi erőfeszítést és koncentrációt igényel, ahol nem csak a saját, hanem mások viselkedésével, gondolataival is kalkulálni kell.

Ez az eredmény általánosabb szinten is alátámasztja azt a tapasztalatot, amelyet *Webb, Troper és Fall* (1995) valamint *Mulryan* (1995) is igazolt a matematika tanulás területén. Eszerint az együttműködő kiscsoportokban résztvevők sokkal aktívabbak, mint a velük egyidőben ugyanazon a feladaton dolgozó társaik, s nem csak időben foglalkoznak többet a feladattal, de azt minőségileg is magasabb színvonalon teszik. A táblázatból kitűnik, hogy az iskolai foglalkozásoknál az alcsoportok közötti eltérések a *Raven*-pontszámokban nem voltak szignifikánsak. Ennek talán az lehet a magyarázata, hogy azokat az iskolai délutáni elfoglaltságokat, ahol a gyerekek a társaikkal lehetnek együtt, nem annyira a személyes elköteleződések és képességek, mint inkább a baráti kötődések befolyásolják.

2. táblázat. A *Raven* pontszámok átlagértékei a tevékenység jellegének tükrében

extrakurrikuláris tevékenység	iskolán belül			iskolán kívül		
	n	átlag	szórás	n	átlag	szórás
nincs	68	44,32	8,1	101	43,25	8,0
egyéni	41	45,12	7,4	57	43,92	9,5
csoporthoz tartozó	100	43,95	8,7	50	45,20	6,4
csapat	10	44,80	8,7	14	48,35	6,2
vegyes	45	46,95	5,4	42	47,85	6,1
összesen	264	44,77	7,9	264	44,77	7,9

F=1,198; p<0,310 F=3,550; p<0,008

A *Raven*-teszt eredményei az iskolák függvényében a várakozásnak megfelelően alakultak: a tagozatos osztályok szignifikánsan jobban teljesítettek, ez alól a sporttagozat képezett kivételt (3. táblázat). Ez utóbbi eredmény különösen érdekes akkor, ha összevetjük előző táblázatunkkal, ahol a csapatban dolgozók kimagasló pontszámot értek el. A kérdőívekben visszakeresve ugyanis tudható, hogy a csapatjátékosok nagy részét (az énekkar, zenekar, a színjátszás és bizonyos esetekben a tánc mellett) a csapatsportot folytatók alkotják. Úgy tűnik tehát, hogy a „csapatmunka” többé-kevésbé nem elhanyagolható pszichológiai szempontból sem, ahogy az a későbbiekben, a többi dimenzióánál is látható lesz.

Az énképnek a teljesítménnyel való kapcsolata igen jól ismert (*McCandless*, 1976; *Dévai és Sípos*, 1986; *Kőrössi*, 1986). A negatív énkép és az alacsony teljesítményszint között statisztikailag is szoros összefüggés igazolható (*Brookover*, 1959). Egyes szerzők azt találták, hogy még alacsonyabb intellektuális képességek ellenére is a pozitív énképpel rendelkezők előrehaladása biztosabb, őket a kritikus helyzetben önbizalmuk sokszor átsegíti. Keményebben dolgoznak, kockáztatnak, nem tulajdonítanak nagyobb jelentőséget annak sem, ha veszítenek. Jobban vágnak a sikerre, mint amennyire félnek a kudarcától. Ebben, különösen a kicsiknél meghatározó jelentőségű a tanító, aki jóindulatúan

kezeli az estleges baklövéseket is és azokat az építő visszajelzés alapjául használja. Kísérletileg is igazolt, hogy a bizalom sokkal inkább előhívja a sikert, mint a bizalmatlanság. Az önmagában való hit egyben megteremti az alapot a munkában való kitartáshoz: „Meg tudom csinálni.” (Rosenthal és mtai, 1968 – Pygmalion effektus). Az individuális self tekintetében a 4. táblázatban látható eredményeket kaptuk.

3. táblázat. A Raven-teszt pontszámai az iskolák függvényében

<i>iskola típusa</i>	<i>n</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>
ének-zene tagozat	25	50,40	4,6
sporttagozat	21	43,14	8,6
angol–matematika tagozat	21	47,80	5,2
matematika–számtechnika tagozat	21	50,19	3,5
külvárosi körzeti	75	44,10	6,8
lakótelepi	74	41,22	9,5
kisvárosi	27	45,81	5,9
összesen	264	44,77	7,9

F=8,154; p<0,0001

4. táblázat. Az individuális én-kép pontszámai az iskolák függvényében

<i>iskola típusa</i>	<i>n</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>
ének-zene tagozat	25	74,20	7,7
sporttagozat	21	74,28	5,6
angol–matematika tagozat	21	73,42	8,1
matematika–számtechnika tagozat	21	74,09	5,8
külvárosi körzeti	75	68,30	8,0
lakótelepi	74	70,14	6,9
kisvárosi	27	72,85	8,6
összesen	264	71,18	7,4

p<0,0001

A vizsgált 11 osztály közül 4 különböző iskolához tartozó tagozatos osztály, akik emelt óraszámú és a tantervbe beépítve tanulják a tagozatot megjelölt tárgyat. Látható, hogy az ő önértékelésük messze meghaladja a többiekét, ez utóbbiak a magyar standardnak megfelelnek (átlag=68,90. szórás=8,6). Szembetűnő, hogy míg a külvárosi iskolákba járó gyerekek Raven-pontszámai (44,1) jóval meghaladták a lakótelepi iskolákba járókét (41,2), ugyanakkor énképük az összes vizsgált csoport közül a legalacsonyabb volt, az

övéké volt az egyetlen csoport, amelyik a magyar standard alatti értéket mutatta (68,3). Ennek háttérében egy erős külső-kontrollos attitűd, valamint az emberek fejében meglévő, a centrum-periféria viszonyára vonatkozó sztereotípiák állhatnak. Ha együttesen értelmezzük a 3., 4. és 5. táblázat eredményeit, kitűnik, hogy az iskolák sokkal inkább befolyásolják a kognitív képességekkel kapcsolatos énképet, mint akár a tényleges teljesítmény, vagy akár az, hogy műveli-e rendszeresen magát a tanuló a kötelező oktatáson kívül is. Az adottságokkal, képességekkel, akarakterővel kapcsolatos énkép-skálán az extrakurrikuláris oktatásban résztvevők magasabb pontszámot értek el, mint a kontrollcsoport tagjai, de ez a különbség nem volt szignifikáns ($p < 0,33$), míg az iskolák szerinti összehasonlításnál jelentős eltéréseket találtunk ($p < 0,0001$). A tagozatosoknál egyértelmű az összefüggés: az ő esetükben mind a „kiválasztottság”, mind a képességek az énkép növekedésének az irányába mutatnak.

Vagyis valamiben jobbnak lenni a többiekénél, valami olyanhoz érteni, amihez mások nem, önmagában még nem énkép javító hatású, csak a külső megerősítéseken és elismeréseken keresztül. Ez felhívja a figyelmet a pedagógusok felelősségére a gyerekek énképének formálásában, saját képességeik megítélésében.

5. táblázat. Az individuális én-kép pontszámai a tanítási időn túli elfoglaltságok helyének tükrében

<i>elfoglaltság helye</i>	<i>n</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>
csak iskolán kívül	47	70,59	4,9
csak iskolán belül	79	70,53	7,3
mindkettő	116	72,17	8,1
egyik sem	22	70,14	8,0
összesen	264	71,18	7,7

F= 1,141; $p < 0,330$

Ha az iskolán kívüli és iskolán belüli pluszaktivitásokat *jellegük* szerint különválasztva vizsgáljuk, a csapatban tevékenykedő vizsgálati személyek énképe messze a legpozitívabb a kontroll, de még a többi csoport énképéhez képest is (6. táblázat). Valamilyen csapathoz tartozás annak külső látható jeleivel együtt nagymértékben hozzájárul az én azonosságának az érzéséhez, ezen keresztül a biztonságérzéshez, az önbizalom erősödéséhez.

Ha az *erőfeszítés-siker asszociációjára* vonatkozó index alapján hasonlítjuk össze a csoportokat, akkor a következő összefüggések és tendenciák érvényesülnek:

6. táblázat. Az individuális self pontértékei a tevékenység jellegének függvényében

extrakurrikuláris tevékenység	iskolán belül			iskolán kívül		
	n	átlag	szórás	n	átlag	szórás
nincs	68	70,23	6,6	101	70,48	7,4
egyéni	41	72,26	6,8	57	73,01	7,5
csopartos	100	70,14	8,3	50	68,38	6,8
csapat	10	75,80	7,7	14	73,85	7,6
vegyes	45	72,95	8,0	42	72,85	8,7
összesen	264	71,18	7,7	264	71,18	7,7

F=2,438; p<0,048

F=3,694; p<0,006

A tanítás után is aktív, elmélyült tevékenységet folytatók tisztában vannak azzal, hogy a jó eredmény komoly, rendszeres gyakorlásnak az eredménye, hogy a sikert nem osztják ingyen, még a jó képességeknek sem (7. táblázat). Ugyanez vonatkozik a tagozatos osztályokra, ahol a tagozatos gyerekek erőfeszítés-siker asszociációjának az erőssége meghaladja társaikét (8. táblázat).

7. táblázat. Az erőfeszítés-siker asszociációjának erőssége a tanórán kívüli elfoglaltságok függvényében

elfoglaltság helye	n	átlag	szórás
csak iskolán kívül	47	23,85	3,4
csak iskolán belül	79	22,96	3,0
mindkettő	116	23,95	3,1
egyik sem	22	21,50	3,6
összesen	264	23,43	3,2

F=4,512; p<0,004

Azok, akik semmilyen rendszeres elfoglaltságnak nem kötelezték el magukat (kontrollcsoport), alacsonyabb az erőfeszítés-siker indexük, hajlamosabbak azt gondolni a többiekéről, hogy „Könnyű nekik jól teljesíteni! Ők okosnak, ügyesnek születtek!” (9. táblázat). Érdemes külön figyelmet fordítani újra a „csapatjátékosokra”, akik kiemelkedő pontszámot értek el ebben a dimenzióban is. Úgy tűnik, hogy a közös cél, a közös jutalom vagy éppen a közös ellenfél nemhogy csökkentené a felelősséget a csoporton belül egy bizonyos eredmény elérésekor (lásd „társas lazálás”, Latane és mtsai, 1979), hanem épphogy növeli a felelősség érzését, így az erőfeszítés mértékét is a siker érdekében.

8. táblázat. A siker-erőfeszítés asszociáció erőssége az iskolák függvényében

<i>iskola típusa</i>	<i>n</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>
ének-zene tagozat	25	24,84	3,1
sporttagozat	21	24,28	2,6
angol–matematika tagozat	21	24,14	2,5
matematika–számtechnika tagozat	21	25,04	4,1
külvárosi körzeti	75	22,84	3,3
lakótelepi	74	22,63	3,0
kisvárosi	27	23,51	3,0
összesen	264	23,43	3,2

F=3,330; p<0,004

9. táblázat. A siker-erőfeszítés asszociáció erőssége a tevékenység jellegének függvényében

<i>extrakurrikuláris tevékenység</i>	<i>iskolán belül</i>			<i>iskolán kívül</i>		
	<i>n</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>	<i>n</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>
nincs	68	23,11	3,6	101	22,62	3,1
egyéni	41	24,09	3,9	57	23,91	3,2
csoportos	100	23,12	2,7	50	23,78	3,0
csapat	10	24,90	1,5	14	24,92	4,2
vegyes	45	23,68	3,2	42	23,83	3,2
összesen	264	23,43	3,2	264	23,43	3,2

F=1,384; p<0,24

F=2,955; p<0,021

A harmadik hipotézisnek megfelelően azt vártuk, hogy ha a rendszeres, elmélyült, önként vállalt és érdeklődéssel végzett kötelezőn túli extra tevékenységek valóban hatással vannak a általunk mért dimenziókra (t.i. kognitív teljesítmény, siker-erőfeszítés asszociáció, én-kép), akkor ez a hatás annál erősebben kell, hogy érvényesüljön, minél régebben köteleződött el valaki valamilyen tevékenységterületnek. Ezt mutatták a három mért dimenzióban szerzett pontszámoknak a különböző különórákon eltöltött évek számával való korrelációi. A legerősebb korrelációt az iskolán kívüli tevékenységek esetében a siker erőfeszítés indexszel ($r=0,19$; $p<0,02$), az iskolai foglalkozások esetében az énképpel találtuk ($r=0,22$; $p<0,002$). A korreláció számításánál csak azokat vettük figyelembe, akik ténylegesen végeznek valamilyen plusztevékenységet. A három dimenzió egymással is összefügg, esetükben is szignifikáns, de enyhe korrelációt találtunk,

($r=0,30$; $r=0,30$; $r=0,22$; $p<0,001$) ami azt mutatja, hogy bár ezek az értékek együtt mozognak, nem függenek kizárólagosan egymástól. Az évek számával mutatott gyenge korreláció arra is felhívja a figyelmet, hogy egy bizonyos tevékenységgel töltött idő önmagában nem oka és így nem is lehet prediktora a későbbi képességbeli és munkával kapcsolatos jellembeli gyarapodásnak, ugyanakkor megfelelő időráfordítás nélkül ez a gazdagodás nem következhet be, ahogy azt a kontrolcsoporttal való összehasonlítások eredményei mutatták.

Összefoglalás

Eredményeink rámutatnak arra, hogy a tanítás utáni (iskolai és iskolán kívüli) szabadon választott rendszeres tevékenységek, tréningek a specifikus készségek fejlesztésén túl összefüggnek az önértékeléssel, a munkához/tanuláshoz való attitűdökkel és általános kognitív képességekkel. Bár az együttjárások nem adnak támpontot arra vonatkozóan, hogy ok-okozati összefüggéssel van-e dolgunk, érdemes ezek lehetőségén elgondolkodnunk. Az énkép (az önmagunkra vonatkozó észleletek összessége) esetében például az énkép szoros kapcsolata az iskolatípusokkal, tagozatossággal és különóra járással arra utal, hogy valamilyen területen többet tudni, valami olyanhoz érteni, amihez mások kevésbé, valamilyen téren sikeresnek lenni, mindez növeli az önmagunkkal kapcsolatos megelégedettséget. Vizsgálatunk eredményei felhívják a figyelmet arra is, hogy ezeket az önmagunkkal kapcsolatos észleleteket a teljesítmény mellett nagymértékben meghatározzák a teljesítményről szóló visszajelzések és más külső támpontok. A legújabb kutatási elemzések a kimagasló teljesítményekkel kapcsolatban egyre inkább azt sugallják, hogy a veleszületett adottságoknak a többi tényezőhöz képest csekély szerepe van a kivételes teljesítményekben. Ma már inkább az a kérdés, hogy az ilyen teljesítményekhez szükséges, sok időt igénybe vevő elmélyült elköteleződés és motiváció hogyan tartható fenn. Az elmélyülés és az ezzel törvényszerűen együttjáró időráfordítás értelemszerűen feltételez motivációs és attitűdbeli faktorokat, mint amilyen a siker (teljesítmény) és annak érdekében tett befektetés, erőfeszítés közötti feltételezett kapcsolat. Érdemes megfontolni a vizsgálat alapján is a csapatmunka előnyeit. Vizsgálatunk eredményei tanulságosak lehetnek az átlagos vagy éppen az átlag alatti képességűek nevelésében is. Mit tehetünk mi szülők és pedagógusok azért, hogy gyermekeink kitartóak legyenek, s hogy a tanulással töltött idő ne pusztán időtöltés, hanem odafigyelő, tervezett, önmagát mindig korrigáló haladás legyen? Ezáltal örömeiket leljék abban, amit csinálnak, megteremtve az alapot a későbbi szabadidő aktív, építő eltöltéséhez. Merthogy a szabadidő értelmes eltöltése nem a javaslatok és prédikációk által fog biztosítottá válni, hanem a tevékenységek gyakorlása, az abban lelt örömeik és sikerek átélése által. Ezen a ponton a motivációs és kognitív elemek már átfedik egymást. Kihívás számunkra, hogy ezt a kapcsolatot tanulmányozzuk.

Irodalom

- Andor Mihály (1998): Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben. *Iskolakultúra*, **9**. 8. sz.
- Báthory Zoltán (1989): Tehetségnevelés és iskola. In: Ranschburg Jenő (szerk.): *Tehettség gondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bloom, J. B. (1985): From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, **12**. 1. sz. 73–86.
- Bontick, I. (1980): A zene szerepe az ifjúság szabadidő-mérlegében. *Magyar Zene*, **4**.
- Brookover, W. B. (1959): A social-psychological conception of classroom learning. *School and Society*, **87**. 84–87.
- Buda Béla (1997): Kommunikáció az osztályban. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Dévai Margit és Sipos Mihály (1986): A Tennessee énkép skála. *Módszertani füzetek*, 36. sz. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Davis, G. A. és Rimm, S. (1985): Az értékes dúsító tevékenységek kiválasztása. In: Balogh László és Herskovits Mária (1993, szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*. KLTE Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Ericsson, K. A., Tesch-Romer, C. és Krampe, R. (1990): The role of practice and motivation in the acquisition of expert level performance in real life. In: Howe, M. J. A. (szerk.): *Encouraging the development of exceptional skills and talents*. BPS Books, Leicester.
- Ericsson, K. A. (1998): The Scientific Study of Expert Levels of Performance: general implications for optimal learning and creativity. *High Ability Studies*, **9**. 1. sz.
- Feger, B. (1987): Tehetseg gondozó programok. In: Balogh László és Herskovits Mária (1993, szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*, KLTE Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Gáspár László (1988): Iskola és szabad művelődés. *Köznevelés*, **44**. 7. sz.
- Geffert Éva és Herskovits Mária (1990): A szabadidős tevékenységek, mint a tehetség előrejelzői. *Pedagógiai Szemle*, **40**. 12. sz. 1200–1209.
- Gordon György János (1998): Mitől hatékony még a japán oktatás? *Magyar Pedagógia*, **98**. 4. sz. 273–317.
- Hassler, M. és Gupta, D. (1993): Functional brain organization, handedness, and immune vulnerability in musicians and non-musicians. *Neuropsychology*, **31**. 7. sz. 655–660.
- Hegyesi Gábor, Horváth Attila és Várhegyi György (1994): A nonprofit szervezetek és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, **44**. 9. sz. 35–43.
- Horváth Attila és Pöcze Gábor (1995): Minőség és közoktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, **45**. 8. sz. 52–62.
- Korczak, L. (1987): A fiatalok szabadidőeltöltésének módjai. *Pedagógiai Szemle*, **37**. 7–8. sz. 707–711.
- Kőrössi Judit (1986): Énkép és önértékelés az iskolai sikeresség tükrében. *Nevelélmélet és iskolakutatás. Tudományos közlemények V. évfolyam*, 4. szám. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 5–81.
- Latane, B., Williams, K. és Harkins, S. (1979): Many hands make light the work: the causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, **37**. sz.
- McCandless, B. R. (1976): Az én-kép és kialakulása. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest. 145–176.
- Mulryan, C. M. (1995): Fifth and sixth graders' involvement and participation in cooperative small groups in mathematics. *Elementary School Journal*, **4**. 297–310.
- Pécskay Zoltán (1993): Az iskolán kívüli oktatásról – Kutatóintézetek szerepe a tehetség gondozásban. *Magyar Tudomány*, **38**. 2. sz.

Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai

- Pásku Judit (1996): Transfer effects of the outside school activities. Az ECHA V. konferenciáján elhangzott előadás, Oxford.
- Pöcze Gábor (1990): Második iskola – ma. *Magyar Hírlap*, **23**. 208.
- Renzulli, J. (1986): The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Rosenthal, R. és Jacobson, L. (1968): Teacher expectations for the disadvantages. *Scientific American*, 218. sz. 19–23.
- Siegler, R. S. (1990): How Content Knowledge, Strategies, and Individual Differences Interact to Produce Strategy Choices. In: Schneider, W. és Weinert, F. E. (szerk.): *Interactions Among Aptitudes, Strategies, and Knowledge in Cognitive Performance*. Springer-Verlag, New York Inc.
- Stevenson, L. D. és Baker, D. P. (1992): Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, **97**. 6. sz. 1639–1657.
- Sloboda, J. A. és Howe, M. J. A. (1991): Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of music*, **19**. 3–21.
- Tóth József (1993): Rendszerváltozás és tanórán kívüli tevékenység. *Budapesti Nevelő*, **29**. 4. sz.
- Webb, N. M., Troper, J. D. és Fall, R. (1995): Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal Educational Psychology*, **3**. 406–423.

ABSTRACT

JUDIT PÁSKU AND ÁKOS MÜNNICH: NON-SPECIFICITY OF EXTRACURRICULAR EDUCATION

In this study we have attempted to ascertain what benefits may be gained when children spend their free time engaged in organised activities. According to our findings, regular extracurricular activities or training (inside – in addition to various specific skills – or outside school) can also affect self-concept, attitudes toward work and study (e.g. associating between success or achievement and effort, and general cognitive skills). In these areas we find favourable differences in children who spend their free time in structured activities, especially if they are completely independent of school. On the basis of our study, we see that special attention should be paid to teamwork. Children engaged in teamwork surpass their peers in all three areas. It seems the common goal, the common reward, or the common opponent increases a sense of responsibility, and, consequently, the effort made to succeed. Children working in teams show by far the most positive self-concept compared to their peers; their cognitive performance is also higher.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 1. 59–77. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Pásku Judit és Münnich Ákos, Debreceni Egyetem, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, H-4010, Debrecen 10. Pf.: 28.

1. sz. melléklet

Az iskolai extrakurrikuláris tevékenységek listája és gyakorisága ötödik-hatodik osztályosoknál (n=264)

énekkar	35	kosárlabda	6	gyöngyfűzés	6
furulya szakkör	7	röplabda	2	hittan	3
sakk	4	kézilabda	8	szövegés	5
számítástechnika szakkör	20	atlétika	20	korrepetálás	2
matematika szakkör	23	úszás	4		
magyar szakkör	1	teremfoci	4		
színhátszás	20	triathlon	6		
rajz szakkör	9	aerobik	3		
német tanfolyam	12	jazzbalett	2		

Iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységek listája és gyakorisága ötödik osztályosoknál (n=264)

Magánórák

angol, német, francia	33
matematika	2
egyéb korrepetálás	3

Intézményes keretek között folyó tevékenységek

zongora	21	kung-fu	1
fuvola	4	karate	2
gitár	2	judo	8
tenorkürt	2	lovaglás	2
szaxofon	1	úszás	37
hegedű	1	asztali tenisz	1
		tenisz	15
		röplabda	4
		kosárlabda	11
sakk	5	ritmikus sportgymnasztika	8
színhátszás	2	szertorna	8
hittan	1	gyógytorna	7
kismesterségek szakköre	1	futás, atlétika, triathlon	10
kisvasút karbantartás	4		
művészanya	2	balett, dzsezzbalett	10
modellező szakkör	1	verseny tánc	11
		néptánc	5

2. sz. melléklet

Olvasd el sorban az alábbi mondatokat, majd keresd ki az ötféle válasz közül azt, amelyik a legjobban illik rád. A lehetséges válaszok a következők:

1	2	3	4	5
egyáltalán nem igaz	többnyire nem igaz	részben igaz, részben nem	többnyire igaz	teljesen igaz

A válaszadás úgy történik, hogy a mondatok előtt áthúzod a megfelelő számot.

Ügyelj arra, hogy egy sor se maradjon ki!

Ceruzával írd! Ha valamelyik válaszodon változtatni akarsz, radírozhatsz!

Dolgozz nyugodtan! Minden válasz egyformán jónak számít.

- 1 2 3 4 5 Minél több időt fordítok valamire, annál biztosabban érek el sikert.
1 2 3 4 5 Aki okosnak született, annak még többet kell tanulnia.
1 2 3 4 5 Minél figyelmesebben, tervezettebben gyakorlok vagy tanulok valamit, annál biztosabban érek el sikert.
1 2 3 4 5 Sikereim függetlenek a befektetett időtől.
1 2 3 4 5 Aki okosnak született, annak alig kell tanulnia.
1 2 3 4 5 Ha valami nem megy, kár erőlködnöm.

IPAROS-TANONC OKTATÁSPOLITIKA AZ IRÁNYÍTOTT GAZDASÁG SZÜLETÉSÉNEK ÉVTIZEDEIBEN

Nagy Péter Tibor

Oktatáskutató Intézet, Oktatáspolitikakutató Csoport

A „tanonc oktatáspolitikai” kormányzati szintje: iparpolitika és oktatáspolitikai

Az iparostanoncok oktatásának ügye két – egymástól jelentős részben független – probléma része. A tanonciskola egyfelől az iskoláztatási kötelezettség teljesítésének alapvető színhelye, így a tanoncok, a mesterek, a felügyelőbizottság és a tanügy-igazgatás viszonya sok tekintetben hasonló az elemi iskolai tanulók, szülők, iskola-szék/gondnokság, tanügyigazgatás viszonyához. Másfelől a tanoncoktatás része a szakoktatási intézményrendszernek. Ily módon iparpolitikai és oktatáspolitikai igazgatási és társadalmi szereplők alkujának tárgya, ezenfelül a munkaerőpolitika és a szociálpolitika komplexumának is része.

A neveléstörténet-írás viszonylag ritkán szól arról, hogy a kötelező iskoláztatás egybeesik azzal a történelmi időszakkal, amikor a családi gazdaságból kikerül a mindig is komoly mértékben felhasznált gyermekmunka, s a városi társadalom jellegzetes figurájává válik a kisiparosok, kiskereskedők műhelyeiben és boltjaiban szakmát tanuló és segédmunkát végző, illetve e kistulajdonosok háztartásában élő, azok háztartási munkamegosztásába beilleszkedő tanonc. Az iskoláztatási kötelezettség angol – Anglia tekintendő liberális mintaországnak – szabályozása is alapvetően a *munkáltatók* kötelezettségévé tette a gyermekek oktatását. Magyarországon az 1872. évi ipartörvény eltörölte a céhek, és arra kötelezte az iparosokat, hogy tanoncaikat az esti órákban tanonciskolákba já-rassák. *Ez az iskola tehát a felső népiskolát pótolta: heti tizenegy órás tanulást biztosított.*

Az 1884. évi törvény a legalább ötven megfelelő korú tanonccal rendelkező települést már tanonciskola létrehozására kötelezte. Ez a törvény az 1868-as népiskolai törvényhez hasonló szabályozási logikát követ, hiszen az *iskolaállítási kötelezettséget* a községhez telepíti. Munkanapokon közművelődési tárgyakat, vasárnap rajzoktatást tanítottak. Utóbbit úgy értékelhetjük, mint a szakoktatás irányába tett szerény lépést.

Az iskoláztatási kötelezettség szigorítása után az 1922-es ipartörvény már két irányban mozdult tovább: nem csupán a tanonciskola népiskolai, hanem szakiskolai funkcióját is kiemelte. Gyakorlatilag kötelezővé tette a tanonciskolát mindenkinek, aki *képesítéshez kötött ipart* kívánt végezni, s a tanoncok foglalkoztatását általában is szabályozta, miközben kiterjesztette az állam jogait.

Az ipar irányításának egésze – a kisiparnak adott preferenciákkal – már a húszas években letért a dualizmus-kori liberális ösvényről: az *iparigazgatás* átalakulása azonban csak a harmincas évek közepére tehető.

1935-ben a Gyáripárosok Országos Szövetsége és az Országos Magyar Kereskedelmi Egyesület erőteljes ellenállása ellenére a hagyományosan liberálisabb színezetű kereskedelmi tárcát kettévágták, s létrehozták az önálló *Ipari Minisztériumot*. Élére *Gömbös Gyula* legszűkebb környezetéhez tartozó *Bornemissza Géza* került, munkatársai pedig a jobboldali „középtökés” szervezet, a Baross Szövetség, valamint a kisiparos szervezetek érdekkörével összefonódott köztisztviselők közül kerültek ki. Az Ipari Minisztérium létrehozását nemcsak a nagytőkések, de a szociáldemokraták is rosszalították. A szociáldemokrata párt elméleti blokkjának egyik vezetője, *Rónai Zoltán* ellenérzését így fejtette ki: „Nemcsak a hitlerizmus szuggesztív példája, [hanem] az elhelyezkedni nem tudó új elemek [pozíció]léhessége is erősíti a magyar reformfasizmus szelét... [E „reformfasizmus”] egyik első lépése az iparügyi minisztérium, voltaképpen új fölösleges bürokratikus szerv teremtése olyan országban, amely nyakig van a bürokráciában. Egyik alapvető gondolata, [hogy] a munkaviszonyok elintézése állami és nem társadalmi feladat, az állami hatalom kibővítését és a társadalmi önkormányzat megszüktetését jelenti. Ott, ahol a reformkorszak beköszöntötte a munkásönkormányzat elleni fenyegetés, ott nem várható szabad paraszti önkormányzat sem.” (*Rónai*, 1935. 341. o.) 1939 márciusában ismét felmerült, hogy az önálló Ipari Minisztériumot megszüntetik: ez esetben az új Népjóléti Minisztérium (mely nem kevésbé az új idők szellemének megfelelő intézmény volt) kapta volna meg a szociális ügyeket. De ekkorra már túl erős volt az itteni bürokrácia, mintsem hogy a racionalizáló, „tárcaszám csökkentő” lépések visszafoghatták volna (*Csépányi*, 1972. 208. o.).

A városokban mindinkább elterjedt, hogy tanoncnak csak a négy, vagy hat elemi osztályt ténylegesen elvégzett tanulót vették fel. Ez az iskoláztatási kötelezettség „normál”, azaz nappali, hétköznapi népiskolában történő teljesítését ösztönözte, a tanonciskola népiskolai funkcióját mind inkább csökkentette, s ezáltal a szakiskolává válását segítette elő. Az 1936. VII. tc. – amely megfelelt az új tanügyigazgatás és az új iparigazgatás közös érdekének – kimondta, hogy tanoncnak csak az elemi iskola hat osztályát elvégzett tanuló alkalmazható. Kétségtelen tény, hogy e „megkötés az ipar fejlődése által megkívánt általános alpműveltség igényét fejezte ki” (*Balogh*, 1996. 97. o.), gyakorlati hatása azonban mégiscsak rendiesítő: azaz a „szakmunkások rendjét” is éppúgy képzettségi követelményekkel írta körül, mint ahogy a vasutas altisztekét vagy a tanítókéit. A rendelkezés felemelte a tanoncidőt, a segédi gyakorlati időt, és szabályozta a tanoncszerződés megkötési idejét is.

Nemcsak – és persze nem elsősorban – a munkássá válást kötötték képzettséghez. 1936-ban törvénnyel rendszeresítették a *mestervizsgát*, amelyet a leendő mestereknek az önállósodás előtt, a segédi időszak után kellett letenniük, s ebben követelményként szerepeltek nemcsak iparos-szakmai, hanem kereskedelmi ismeretek is. (Az oktatás célja volt, hogy megteremtse a feltételeket az önálló *közvetítő szféra* visszaszorítására – a jobboldal mindenütt jellemző kereskedelem-ellenességét Magyarországon még az is erősíti, hogy a kereskedő kisegzisztenciák legnagyobb része izraelita vallású volt.) Az önállósulás feltétele az iparágak nagy részénél ezután az ilyen vizsga letétele lett.

Az engedélyhez kötött iparoknál (1937-ben már minden jelentősebb, azaz a „közérdeket szolgáló” iparág ide tartozik) a kiadható iparengedélyek számát rendelettel állapították meg. A konkrét engedélyek kiadásában az iparhatóság korlátlan mérlegelési jogot kapott, s a mérlegelés során szempont volt az iparos személyi megbízhatósága is. Míg az engedélyhez nem kötött iparoknál csak közvetve, *itt közvetlenül is számított az iparos tanoncoktatási, „tanonctartási” tevékenységének hatósági véleményezése.*

A tanoncoktatást érintette, hogy a kisiparosság érdekének védelmében a háziipari tanfolyamok rendezését az ipari minisztérium engedélyéhez kötötték. Magántanfolyamok indítását már 1928-tól tiltották. (Itt ütközött a népművelési szféra és a paraszti érdekképviselőre vállalkozó társadalmi mozgalmak, pártok érdeke a kisiparosokéval, akiknek komoly veszélyt jelentett, hogy a téli tétlenségre ítélt parasztgazdaságok megtermelhették a ház körül szükséges javakat, ha ennek módját a népművelők tanfolyamai ingyen megtanították nekik; s talán még a nagykereskedelmet és a félkésztermékek piacát is elárasztották volna olcsó áruikkal.)

A törvény az iparosok két (jórészt egymást átfedő) csoportját, a képzéshez kötött mesterséget folytatókat, s azokat is, akik tanoncokat alkalmaztak, kötelezte, hogy a helyi ipartestületbe belépjenek. (A kereskedők, gyárosok és részvénytársaságok nem voltak kötelezhetők a belépésre.) Ez azt jelenti, hogy az *ipartestület* a tanonccsüg megkerülhetetlen szereplőjévé vált.

Az ipartestületeknek, mint az iparostanonc-ügy szereplőinek megítéléséhez tudnunk kell, hogy az ipartestületi jegyzők eredetileg igen gyakran négy gimnáziumot, vagy csupán elemi iskolát végzett emberek voltak, az előljáróság tagjai pedig gyakorló iparosok. Ezért konkrét „szakmai” vitákban e szervezetek sem lehettek az egyetemi végzettségű tanügyigazgatási munkatársak felkészült vitapartnerei.

Az Ipartestületek Országos Szövetsége követelése az volt, hogy az 1922: 12. tc. 41. paragrafusát, mely csak véleményező jogot adott a testületnek, úgy módosítsák, hogy ha a testület nem tartja az iparjogosítványt kérelmező egyén képzését megfelelőnek, akkor az iparhatóság ne is adhassa ki az iparigazolványt, vagy iparengedélyt (A magyar ipar: 1932. 50. o.).

Az 1932: 8. tc. az ipartestületi jegyző számára előírta a kétéves hivatali gyakorlatot olyan intézményeknél – kamarák, bíróságok –, ahol bizonyos előképzettséget (négy-hat gimnáziumi osztályt) mindenféleképpen megköveteltek. Az 500 főnél kevesebb taggal rendelkező ipartestületek jegyzőinek 4 gimnáziumot, az 500–1000 főt számláló ipartestületeknél alkalmazottaknál érettségig vagy tanítóképzőt, az 1000 fölöttieknél pedig főiskolai oklevelet követeltek meg. A követelmény az alkalmazásban levőkre visszamenőleg nem terjedt ki.

A sok „törpe” ipartestület helyett hozta létre az IpM a nagyobb ipartestületeket, melyekhez mindenütt hivatásos jegyző szükségeltetett, aki az iparosok nevében mindenütt fellépett, ezzel is segítve kihúzni a talajt a magán- ügyvédek alól.

Az iparosok ezen kényszerű tömörítése a középosztálybeliek számára biztosított állásokat és befolyást, kitermelt egy, a Gömbös-csoport szemében megbízható jobboldali ipari bürokráciát.

A harmincas években az – eképpen „középosztályosított” – ipartestületek ellenőrző feladatköre a tanonc- és a segéd-ügyben bővült. Az ipartestület és kamara egy leendő korporatív állam alapsejtjeként kezdett működni.

Vajon mi az oka annak, hogy a harmincas évek kormányzata a tanoncoktatás kérdésében *társadalmi partnernek elsősorban az ipartestületeket és nem a nyilvánvalóan jelentősebb nagytőkések köröket, a Gyáriparosok Országos Szövetségét és az Országos Magyar Kereskedelmi Egyesületet tekintette?*

Az az ismert tény, hogy a nagytőke képviselői között igen magas volt a zsidók aránya, s hogy a kormányzat igen sok képviselője antiszemita volt, a dolgoknak csak az egyik oldala. A másik oldalon az állt, hogy a kisiparosok társadalmi megbízhatósága és a keresztény középtőke, újbурzsoázia összefonódása az államhatalommal éppúgy részese a nagyipar-ellenességnek, mint az, hogy az irányított gazdaság magyar kormányzati koncepciójába a kisüzemek jobban beleférnek, mint a vállalatbirodalmak.

Az ipari miniszter azt is leszögezte, hogy „a gyáripari termelés előnyeivel szemben nem szabad lekicsinyelnünk azokat az erkölcsi erőket, amelyek a kis- és különösen [a] középipari vállalatokban a munkaadó és munkás közötti közvetlen kapcsolat révén jelentkeznek.” (*Bornemissza*, 1935. 606. o.) E megjegyzésben az igazán árulkodó a középüzemek kiemelése, hiszen míg a húszas években a kisiparosságnak nyújtott kedvezményeknek lehetett bizonyos szélesebb társadalmpolitikai indoklást adni (önálló kistulajdonosok százezrei, szélesebb polgári réteg társadalmi haszna stb.), ezidőtájt valójában csak a Baross Szövetség körének támogatásáról van szó. A győri program is a nagyipar kormányzati függőségét fokozta (*Lengyel*, 1981). A vagyonváltság mindenekelőtt ezt sújtotta, a nemzeti jövedelem fokozott koncentrációja és újraelosztása a kormányzattal egybeépülteknek kedvezett, s a kiépülő hadigazdaság, az üzemek katonai ellenőrzése is a tőkések szabad mozgását gátolta (*Szabó*, 1990).

Összességében az iparpolitika nagyiparellenességében egyszerre mutatkozott meg a nagypolitikai értelemben vett liberalizmusellenesség – s a „tanoncpolitikai” szempontból különösen fontos szempont: a fiatalok távortartása a szervezett szociáldemokrata munkásság legjelentősebb munkahelyeitől.

A tanoncpolitika „középszintje” (1): Víták a tanonctanítók körében

Az iparigazgatás és a tanügyigazgatás kapcsolatát a fenti nagypolitikai, makrotársadalmi összefüggések mellett természetesen a tanoncügy konkrét résztvevőinek csoportosulásai is befolyásolták. A tanonckiskola környékén – általában a tanonctanítói egyesületen belül, de néha az egyesületi helyiségek – s az egyesületi folyóirat sáncain átcsapó vitákban is állandóan két csoport küzdött: azok, akik a vitákban a szaktárcára, és azok, akik a VKM-re kívántak támaszkodni.

Az első csoport leginkább arra törekedett, hogy a középszintű iparigazgatásban szerezzen szövetségeseket, és a Kereskedelmi Minisztérium (KM) Iparoktatási Osztályán, majd az Ipari Minisztériumban érje el, hogy rendszeresen kérjék ki az egyesület véleményét, s az iparoktatási tanácsba automatikusan hívják meg az egyesület képviselőjét (OL K 504 223. cs.).

Az volt a céljuk, hogy az egész tanügyigazgatást távol tartsák a tanonciskolától. Legfontosabb érvük az volt, hogy a zömében klasszicista-humán műveltségű tanügyigazgatás szemében munkájuk mindenképpen alacsonyabb rangú, mint például a polgári iskolai tanároké (OL K 504 221. cs.). Világosan érzékelték, hogy nemcsak a polgári iskolai tanárnak, de (az egyháznak és az államnak is alárendelt) a kettős kötöttségű, felekezeti iskolai tanítónak is nagyobb a presztízse a tanfelügyelő előtt, mint a szintén kettős kötöttségű tanonciskolai tanítónak. Ennek oka igen egyszerű: a felekezeti tanító, ha akarta, vitáját autonómia védőnek, felekezeti elkötelezettségűnek tüntethette fel, s így a tanfelügyelő azonnal egy-egy tekintélyes egyházi méltósággal is szembekerült, a tanonciskolai tanító (gyakorlatilag néha ugyanaz a személy, másik funkciójában) viszont nem hívhatott mestereket egy oktatási-szakmai vita eldöntéséhez (OL K 504 213. cs.). Vagy ha hívhatott is, azok – alacsony végzettséggel, s legfeljebb községi-kerületi nagyságrendű tekintéllyel – nem lehettek a tanfelügyelő ellenpontjai. (Láthattuk, hogy e funkcióra igen hosszú ideig még az ipartestület is alkalmatlan lett volna... .)

A másik csoport éppen az ellenkező gondolatmenetet követte. Szerintük a szakoktatás alapkonfliktusa a közismereti és a szakmai képzés aránya, illetve a tanonc idejének és energiájának megoszlása az iskola és a műhely között. (OL K 504 213. cs.) Konceptiójuk szerint az iparhatóság, az iparért felelős tárca, az iparosok és szervezeteik, a községi képviselőtestület állnak az egyik oldalon (tartalmilag az „egyoldalú szakképzést”, formailag a rövidebb tanulmányi idő hosszabb munkaidő koncepciót, röviden a mesterek érdekeit képviselve), a másik oldalon viszont a „szélesebb látókörű” oktatásügyi tárca s annak helyi képviselői, a tanfelügyelőtől az igazgatón át a tanítóig. E csoport szorgalmazta a legintenzívebben, hogy a szociálpolitikai körök megnyeréséért, s természetesen önlegitimációs okokból a tanítóegyesület védelmezze a tanoncok érdekeit is a pusztán „önző gazdasági érdekeket” szem előtt tartó iparostársadalommal szemben. A harmincas évek végére ez a koncepció szerzett egyértelmű többséget a tanonctanító-egyesületben. Az egyesület élére a „tanoncszociális lobby” vezéralakja, *Áfra Nagy János*, a neves statisztikus került. Így az egyesület az ipari minisztérium megalakulása után – szemben a középfokú ipari szakoktatás tanárainak egyesületével – nem foglalt állást a mellett, hogy a szakképző intézményeket adják át az ipari minisztériumnak (OL K 504 70. cs.).

Az 1935 VI tc., a tanügyigazgatás átszervezése után kitűnt, hogy az iparostanonc iskolák önálló felügyeletének hiánya a képviselet hiányát is jelentette. (A tanonciskolák ugyan 1935 előtt is a tanfelügyelő alá tartoztak, de az 1935-ig működő iparoktatási főigazgatók nem egy esetben a tanoncotatás ágazati érdekvédelmét is ellátták a tanfelügyelőkkel szemben... .) A későbbiekben tehát mind az ipari középoktatási csoportok, mind a tanonciskolai tanítóság véleménye az volt, hogy az *Iparoktatási Főigazgatóság megszűnése miatt, és azért, mert az iparoktatás a VKM felügyeletébe tartozott, a szakoktatás hanyatlásnak indult* (MIN: 1942:134).

Az iparhatóság – a dualizmus korában kialakult rend szerint – látogatót küldött az iskolákba. Ezzel a ténnyel szemben ambivalens volt az egyesület viszonya. A tanítók azon csoportja, amelyik a VKM-tanügy-igazgatással is összefonódott, általában a látogatások ellen küzdött, a tanügyi apparátusnak követelt kizárólagos hatáskört. A másik csoport viszont úgy gondolta, az iparhatóság jelenléte megfelelő ellensúlyt képezhet a mestereknek és az ipartestületnek (OL K 504 246. cs.). Az iparhatóság tartotta számon a tanviszony-

ban álló tanoncokat; s a hanyag mestereket is az iparhatóság fegyelmezte meg. Az iparhatóság maga döntött arról, hogy a tanonc mesterét vagy gyámját teszi-e felelőssé a mulasztásért. (Az utóbbi esetben az ügyet átadta a községnek.) Az egyesületben vita folyt arról, vajon az iparhatóság vagy a község kezében van-e megfelelőbb helyen az iskolalátogatási kötelezettség (OL K 504 221. cs.).

A századforduló óta a „legfegyelmezetlenebb” tanoncokkal szemben a tanonciskola közigazgatásilag nem léphetett fel (nem tehetett feljelentést a községnél, járásnál), az iskolának az iparhatósághoz kellett fordulnia, csupán az léphetett fel hatóságként. A tanítóegyesületben erről is eltértek a vélemények: az egyik csoport meg volt elégedve azazal, hogy legalább ez a kérdés nem a mesterek uralta szervezetekben dől el, mások viszont a tanítótestületnek, a tanonciskolaigazgatónak a intézkedési jogot – gyakorlatban a hatóság közvetlen megkeresése jogát – követelték volna. Az utóbbi tervszerint az iskola vezetői a helyi végrehajtó hatalomhoz fordulhattak volna, hogy a tanoncot az iskolába vezettethessék. Az igazgatónak havonta jelentést kellett tennie az iparhatóságnak, sőt, ha annak határozataival elégedetlen volt, maga mehetett följebb, elvileg akár a minisztériumig. Ez a többlépcsős feljebbviteli lehetőség 1935 után megszűnt (OL K 507 222. cs.).

A tanügyigazgatás elérte, hogy a kifejezetten e célra képzett, kiválóan minősített tanítói elitet a VKM kiemelhesse, s őket csak a VKM jóváhagyásával lehessen elbocsátani. Kiemelte a bizottság alól is. Ez azon ritka kivételek egyike, amikor a nem „szakoktatásorientált” tanügyigazgatással szemben a szakoktatás vezetői a VKM-hez fordultak (OL K 504 288. cs.).

A tanoncpolitika „középszintje” (2): A „munkáltatói oldal”

A munkáltatók, a mesterek oktatáshoz való viszonyát nem lehet elválasztani a mesterek és a gazdaságpolitika viszonyától, hiszen az oktatásigazgatási szervek legfontosabb eszköze a mesterekkel szemben az irányított gazdaság eszköztárával állt összefüggésben, hiszen a tanügyigazgatás itt véleményező, döntés-előkészítő pozícióban volt.

Az 1922-es törvény az ipari képzés elvére helyezte a fő hangsúlyt. *Az ipari képzés elve* nem az iskolai képzettség előírását jelentette, hanem azt, hogy aki valamely képzéshez kötött ipari vagy kereskedelmi foglalkozást akart űzni, köteles volt megelőzőleg az illető foglalkozás körében tanoncként működni. A gyakorlati képzés a műhelyben folyt, az elméleti oktatásra pedig a tanonciskolában került sor. A tanoncszerződés lejáratá után a segédvizsgát az ipartestületek kebelében szervezett bizottság előtt kellett tenni (OL K 504 222. cs.). Gyermeket és fiatalokat ezekben a szakmákban csak tanoncként lehetett foglalkoztatni. A gazdasági nehézségek késztették arra a munkaadókat, hogy minél kevesebb segéd mellett minél több tanoncot foglalkoztassanak. A fővárosban például az első világháború előtt tízezres nagyságrendű volt a tanoncok száma; a háború utáni évtizedben ennek háromszorosa körül mozgott. A Munkaközvetítő Hivatal ezekben az években többször rámutat arra, hogy a munkaadók nagy része nem utánpótlást, csak olcsó munkaerőt keres (m. kir. áll. MH évi jelentése: 1927. 17–18. o.; 1929. 24. o.).

A fizetés a háború előtt egyáltalán nem volt jellemző, a háború után viszont elterjedt – ez szintén annak a jele, hogy valójában nem mester-tanonc viszonyról, hanem bújtatott

munkáltató-alkalmazott viszonyról volt szó (OL K 504 221. cs.). A tanítóegyesület tiltakozott az ellen, hogy a leányiparostanulók tömege még tíz filléres órabért sem kap, s hogy a túlóráért csak öt százalékuk kapott külön díjazást! Rámutattak, hogy a túlórában való foglalkoztatásnak semmi köze a tanuláshoz, csupán a munkáltatói érdekekhez. Ugyanakkor az ellen is tiltakoztak, hogy a nőiszabó-iparban foglalkoztatott leányok majd 70%-a semmiféle bért nem kap – ha elfogadjuk azt az érvelést, hogy a bérfizetés és a szakmatanulási lehetőség mintegy fordítottan arányos, ez bizony nem koherens magatartás. Az egészségügyi és az erkölcsrendészeti körök a tanítóegyesület szövetségesei voltak, hiszen a tanulólányok fokozottan ki voltak téve a „nagyváros veszélyes csábításainak”, az üzletszerű kéjelgés enyhébb, vagy súlyosabb formáinak (OL K 504 222. cs.). A nagyüzemekben dolgozókat viszont tisztességesen megfizették, s a cipészlányok vagy szűcsipari tanoncok bére is a napi egy pengő fölött volt. (Igaz a fényképészlányok ennek kétszeresét is megkeresték.) A tanítóegyesület a minimális órabér (tíz fillér) garantálását szorgalmazta, akár törvényhozási úton is (OL K 504 221. cs.). A nyomdásztanoncokat fizették meg a legjobban: ők gyakran elérték a 1,5 pengős napibért is. A tanítók keserűen állapították meg: a „nemzetietlen” szervezett munkásság bérharca többet ér, mint az ő kérelmük a tanonc-réteg helyzetének javításáért (OL K 504 245. cs.).

A tanítóegyesület egyik fontos követelése az volt, hogy minél több tanoncnál az órabér legyen a fizetés alapja. Olyan törvényt követeltek, amely biztosítja a minimális napi egy pengős bért napi tíz (esetleg tizenkét) órás munkára úgy, hogy ebbe számítsák bele az egy-másfél órás ebédszünetet, viszont vonják le az útiköltség térítést és a természetbeni juttatások értékét. A tanítóegyesületek látszattmegoldásnak minősítették azt, hogy a nemzetközi egyezmények végrehajtásaként az állam az iparegészségügyi felügyeletet a kisüzemekre is kiterjesztette, és magának a munkaviszonynak az állami kontrollját kérte számon (OL K 504 245. cs.).

Teljesen világos: *alapvető ellentét feszül a kisipar „erkölcsi preferálása” és a tanoncok „szociális védelme” között, hiszen a nagyüzemekben jobb a tanoncok helyzete, tisztességesebb a bér, korszerűbb a megtanulandó technológia, jobbak az egészségügyi feltételek.*

Az egyesület követelte, hogy egy évnél rövidebb időre ne lehessen tanoncszerződést kötni. Ez egyes iparágakban terjedt el – leplezetlenül – az idénymunkaerő minimális bérezésére vonatkozó megállapodások figyelmen kívül hagyása céljából. Egyes mesterek támogatták ezt, hiszen az ennyire olcsó konkurenciával nem mindenki vehette fel a versenyt. Igen sokszor igaz, hogy aki integrálódott a község társadalmába, például a presbitérumba, képviselőtestületbe, az nem vállalhata a társadalmi rosszállást vagy a botrányt. Más esetekben viszont az ellenkezője volt igaz: a helyi társadalomban erős pozícióval rendelkező iparosok a szociális rendelkezések megsértése esetén kevésbé tarthattak a helyi közigazgatástól, mint a távoli nagyvállalatok. (Ez természetesen nemcsak az iparforgalmi szférára volt igaz. *Mester Miklós* szociológus, későbbi VKM államtitkár a harmincas évek végén – *Imrédy Bélától*, nem titkoltan „zsidótörvény muníció-gyűjtési célokból” – azt a megbízást kapta, hogy készítsen tanulmányt arról, hogyan nyög a magyar vidék a budapesti földbérlő kizsákmányolásának terhe alatt. *Mester* hosszú tanulmányútjáról készített – a későbbiekben sajnos elveszett – jelentéséből azonban kitűnt, hogy a budapesti bérlők földjein nagyságrendileg jobb szociális viszonyok uralkodtak, mint a

magyar arisztokraták, illetve a katolikus egyház kezelésében lévő birtokokon. A helyi kapcsolatok nélküli bérlő nem engedhette meg magának, hogy megsértse a szociális törvényeket, s a városokban ekkor már elfogadott – általa megszokott, a termelési költségekbe bekalkulált – normák is „felfelé húzták” a viszonyokat (Mester, 1987. 2. o.).

Az egyesület szorgalmazta továbbá, hogy a mesterek ténylegesen *feleljenek* az iskoláztatásért. Ez azt jelentette, hogy minden tanonc szerződéskötéskor iratkozzon be az iskolába, s tanoncideje lejártáig automatikusan maradjon az iskola tagja.

Az iparostanonciskolai egyesület másik része sérelmezte, hogy az ipartörvény a munkaadót sok mindenre kötelezi, és nem engedi az iskolaköteles korú tanonc alkalmazását. A mesterek nem vállalják a tanítási költségeket, s így a szegényebb néprétegek nem adhatják tanoncuk gyermekeit (MIN: 1928:3:4). Az egyesület kivívta, hogy az iskolaigazgató joga legyen kivételes méltányosságból engedélyt adni a tanoncok szerződésére. Ez jelentősen javította a tanonciskola vezetőjének pozícióját a helyi iparostársadalomban (MIN: 1942:3).

Több csoportosulás úgy vélte, a feltételeket szigorítani kell, a mestereket viszont más módon kell motiválni. Egy ennek jegyében indult mozgalomnak az volt a célja, hogy a több tanoncot is tartó mesterek kedvezményeket kapjanak a gépsegélyek kiosztásánál és a közszállításoknál (MIN: 1942:4). A végső megoldás persze az lett volna, ha a tanítók mind a felügyeleti szerv, mind a mesterek fölé kerülhetek volna. Ezért az iparostanonciskolai tanítók szorgalmazták, hogy a tanonciskolák az ipartestületnek tagjai legyenek, és mindazokban a kérdésekben, amikor a tanoncok ügyeiről szó esik, a tanonciskola képviselői teljes jogú tárgyaló félként vehessenek részt (OL K 504 213. cs.). Szorgalmazták „a munkaadói értekezletek” fejlesztését is (ez a „műfaj” elkerülhetetlenné tette a tanonctanítók és az iparhatóság meghívását), hogy a továbbiakban a műhelyekben folyó tevékenységbe is bepillantást nyerjenek. A kompromisszum keresése azonban csak rövid ideig tartott, hiszen az iskolatípus egyenjogúsítása időbeni terjeszkedést, azaz a termeléstől elvont több időt – pl. „egésznapos oktatást” – követelt. Az egyesület országgyűlési képviselő tagja az egésznapos oktatással kapcsolatos követelések bölcs mérséklését javasolta (MIN: 1942:2. sz.). Az egyesület ügyvezető elnöke, *Tóth Árpád* azonban rámutatott, hogy ha a jövőben emelkedik a tanonciskolai oktatás óraszámja, az úgysem oldható meg egy nap alatt. Felmerült a kétszer félnapos oktatás is (MIN: 1942:4. sz.).

A mestereket a költségek nagy része esetében kész tények elé kívánták állítani. Az egyesület szorgalmazta, hogy az iskola szerezzék be a tanszereket az egyes tanoncok számára, és a mester utólag fizesse ki költségüket (OL K 504 230. cs.). Ez azért volt jelentős, mert így a tanító elkerülhette azokat a kínos és részben eredménytelen alkudozásokat, amelyeket a mesterekkel kellett folytatnia a felszerelésért. Számos iskolaigazgató ugyanakkor abban reménykedett, hogy a nagy tömegű megrendelés-elosztással újabb befolyást szerezhet a helyi iparostársadalomban. Ahogy a gazdasági válság és a takarékosági program következtében szűkült az iskola költségvetése, úgy lett mind kevesebb a helyi iparostársadalomnak adható megrendelés is. Kézenfekvőnek látszott az ötlet, hogy a mesterek pénze fölött kellene megszerezni a rendelkezést. A tanítók az ügyben segítséget remélhettek a tanügyigazgatástól, hiszen az egységesítés csak úgy volt garantálható, ha az iskola maga végzi a beszerzéseket (OL K 507 5. cs.). A tanügyigazgatás és a szaktanítóegyesület érdekközösségének felismerését segítette például az, hogy egy-egy alka-

lommal, az ipartestületek hallgatólagos bojkottban részesítették az iskolát. Amint egyik tagjuk mondta, *az ipartestületek addig nem fognak adni a tanonciskolás gyerek számára könyveket, rajzeszközöket, amíg a képzés olyan rendszere áll fenn, amikor a délutáni munkaidőben kell elengedni a tanoncokat.* A munkáltatók azt akarták, hogy visszatérjen az este héttől kilenc óráig tartó, valamint a vasárnap délelőtti tanítás (MIN: 1928:1:11).

A századforduló óta az államsegély 20, de legalább 10%-át mindaddig taneszköz beszerzésére kellett fordítani, amíg az iskolai készlet nem vált előírászerűvé. E rendelkezés az „oktatás érdekét” a tanügyigazgatás szempontjai szerint védte a mesterekkel és a tanítókkal szemben is. Mindkét csoport ugyanis abból indult ki, hogy a szükséges minimumot (a személyi költségeket) kell először teljesíteni, tanító nélkül ugyanis nincs iskola, szemléltető tábla nélkül viszont van. A Gömbös-korszak közszállítási szabályzatát megelőzően egyébként a kisiparosok abban sem lehettek biztosak, hogy az iskolai költségvetés megrendeléseiket fogják-e gazdagítani, vagy (az olcsóbb és korszerűbb terméket kínáló) nagy budapesti tanszergyárakat (OL K 504 226. cs.). A tanügyigazgatásnak viszont a tanítói szakmai munka értékeléséhez mindenképpen szüksége volt ahhoz, hogy a legalapvetőbb eszközök használatát ellenőrizhesse.

A tanórákon való megjelenést az osztályfőnök – azaz a tanító – igazolta, a mestereknek is ezen aláírások segítségével kellett igazolniuk, hogy a tanonc jár-e az iskolába. Ez a mindenkori osztályfőnöknek elég jelentős pozíciót, „szívesség pozíciót” biztosított a helyi iparostársadalomban (OL K 504 230. cs.). A századfordulón a mesterek elérték, hogy igazolt mulasztásnak számított, ha a tanonc vidéken dolgozott vagy országos vásárra ment. Az egyesület szorgalmazta ennek a szabálynak a feloldását, s a tanító, illetve az osztályfőnök számára követelt jogot annak megállapítására, hogy a tanonc igazolatlanul vagy igazoltan volt-e távol az iskolától. Az iparostanonc-iskolai bizottság jogköre volt a rendszeres mulasztást az iparhatóságnak bejelenteni. Ezzel a tanítóság nem értett egyet, e helyett azt szorgalmazta, hogy az igazgató készítsen összefoglaló jelentést a tanfelügyelőnek, és az lépjen fel mintegy „oldalirányból” az iparhatóság felé (OL K 504 222. cs.).

Az ipartestületek gyakran kiállítást szerveztek a tanoncok jól sikerült munkáiból, ami az ösztönzés egyik legfontosabb formája volt. A tanítóegyesület azt szorgalmazta, hogy csak a jó tanulmányi előmenetelű tanoncot érhesse ez a kitüntetés. Ha újra boldogulni fognak, kitüntetés kaphatnak az alacsony műveltségű iparos rétegek – érvelt az egyesület vezetése – semmi garanciája nem lesz annak, hogy az iparosok színvonala emelkedni fog. Egyébként a tanoncmunka kiállításért a tanítók jutalmakat, kedvezményeket kértek az illető mesterek részére, hiszen a versenymunkát végzett tanonc nyilván nem pusztán olcsó munkaerőként dolgozott, hanem a mesterséget tanulta. A tanonciskolai vezetők elővásárlási jogot kértek a kiállított tárgyakra, hogy ezzel javítsák az iskola felszerelését. (OL K 504 229. cs.)

Az iparosok és tanítók konfliktusába a negyvenes évek elejére a kialakuló „előkorporatív állam” erőteljesen beavatkozott. A tanoncvizsgákat – ahogy azt a kamara vezetői már régen szorgalmazták (MIN: 1928:1:11) – a korporatív iparirányító szervek kezébe kívánták koncentrálni. A Nemzeti Munkaközpont koncepciója szerint a műhelyképzés nemcsak hogy megreformálandó, de az államnak azt is ki kell jelölnie, mely műhelyekben lehet tanoncot tanítani, és melyeket kell ettől eltiltani (MIN: 1942:24). Az egyesület

elnöke szerint viszont a „hatékony” műhelyeknek kell megadni a jogot a tanoncképzésre (MIN: 1942:25).

Az iparkamara kifogásolta, hogy nincs megfelelő kapcsolat az iparostanonc iskolák tanítói kara és a mesterek között, s a „tanoncifjú az iskolában olyan elméleti alapelemekkel telítődik meg, mely gátolja is, nehogy elősegítené” mesterségének gyakorlását (MIN: 1942:115).

A tanoncpolitika helyi szintje: az iparostanonc-iskolai bizottság

A tanonccügy középszintű szereplőinek konfliktusai mellett a tanonccügy mindennapjait a mesterek és a tanítók helyi küzdelmei határozták meg, ennek legfontosabb színpontja az iparostanonc iskolai bizottság volt. A századforduló óta a bizottság tagjait a községi képviselőtestület választotta, a szabály szerint „tanítással foglalkozó, vagy ahhoz értő egyének, művelt iparosok” köréből. (Persze a saját iskola tanítóját nem lehetett megválasztani. Mivel az iskolák jelentős része nem saját tanítóval működött, ezért a beosztott népiskolai tanítók eleve elestek ettől a lehetőségtől.) Maradtak a „művelt” iparosok. A bizottság tagja volt még az igazgatótanító, a tanonctanító testület (ha egyáltalán volt ilyen) választottja, s az ipartestület által kiküldött két tag.

Az iparhatóság úgy szólhatott bele a bizottság összetételébe, hogy a községgel egyetértésben meghatározta, hány tagja legyen a bizottságnak. A bizottság taglétszáma így függvényévé vált a község és az ipartestület, illetve az ipartestület és az iparhatóság között fennálló mindenkori viszonyoknak. Az ipartestület és a község alkuján múlt, hogy a két ipartestületi tag meghatározó (akár 40%-os) erőt alkosson a bizottságban, vagy pedig (akár 10%-os) törpe kisebbséget. A tanítóság és a tanügyigazgatás azt is érzékelte, hogy az iparosság nemcsak az ipartestületen, de a községi képviselőtestületen keresztül is érvényesítheti befolyását, hisz (vidéken) a testület földbirtokos, nagygazda tagjai csak abban voltak érdekeltek, hogy a község ne költsön túl sokat a tanoncciskolára, tartalmi kérdésekbe azonban már nem szóltak bele. A „községi érdek” helyett a községi képviselőtestület választottjai tehát saját foglalkozásuk (iparuk) érdekét képviselheték (OL K 504 220. cs.). A városokban pedig természetesen az iparosok meghatározó erőt jelentettek a képviselőtestületekben.

A keletkező konfliktusokat két jelentős csoportra oszthatjuk: egyrészt a nagyobb helységekből, ahol polgári iskola (vagy valamilyen szakiskola) működött, a képviselőtestület tanárt vagy tanárokat, tekintélyesebb tanítókat választott a bizottságba. Ezek iskolalátogatásaik alkalmával saját iskolatípusuk normáit kérték számon az egészen más tanítási idővel és „gyerekanyaggal” dolgozó kollégákon. Elméleti ismereteket vagy pedagógiai módszereket kértek akkor, amikor az iskolába járás, illetve a tanóra pusztán működtetése is nehéz feladatnak bizonyult. De elkerülhetetlen volt a konfrontáció a bizottság termelés orientált (nem feltétlenül tanonctartó, de például ipari magántisztviselő, mérnök) tagjai és a tanügyi szférából érkezett bizottsági tag között is. Ezek a mérközések elkerülhetetlenül a tanoncciskolai tanítóval szemben megfogalmazott eltérő elvárásokban jelentek meg, s ezáltal lettek ők a konfliktusok vesztesei (OL K 507 228. cs.). A másik típusú konfliktus abból eredt, hogy a községben nem volt elég művelt ember, így a bizottságba alacsonyán kvalifikált, néhány elemi végzettségű emberek kerültek, s lettek hama-

rosan egy-egy látogatás alkalmával a tanító ellenőrzői és irányítói. Ezek az iparosembe-
rek nem ritkán maguk is tanoncfoglalkoztatók voltak, s a nyilvánvaló összeférhetlen-
séggel nem törődve kihasználták ezt. A tanító bármikor olyan helyzetbe kerülhetett,
hogy munkáját olyan személy ítélte meg, akit a közelmúltban büntetett meg tanonca
iskolamulasztása miatt (OL K 504 217. cs.).

A bizottság tagjai felosztották egymás között a szorgalmi időt, s minden tag a rá eső
időben felügyelőként látogatta az iskolát. A tanítók egyik legkomolyabb sérelme ez volt,
hiszen havonta más-más követelményekkel kellett szembenéznük. Sérelmük volt az is,
hogy szintén a bizottság bíraskodott a tanító fegyelmi ügyében is. A tanító, illetve igaz-
gatójelölési jog ugyancsak a tanítók szakmai tekintélyét sértette, csakúgy, mint az, hogy
a tanítói jövedelem nagyságára e szerv tett javaslatot a községnek (OL K 504 228. cs.).
A bizottság tagja jelen volt az év végi vizsgálatokon, ami szintén jellegzetes konfliktus-
forrást jelentett.

A tantervmódosítást is e bizottság kezdeményezhette: ez leginkább a szakirányú is-
koláknál idézett elő konfliktusokat. Évente váltakozva, más és más tekintélyesebb iparos
új gépét vagy gyártási eljárását kellett kiszolgálni (OL K 504 228. cs.).

A századforduló óta a VKM jegyzékből a tanítótestület javaslatára a felügyelőbizott-
ság állapította meg a taneszközöket. A tanítóegyesületnek az volt a véleménye, hogy itt a
tanítóknak kellene dönteniük, hiszen a konkrét döntéseket erősen befolyásolta, hogy a
felügyelőbizottság tagjai milyen helyi ipari érdekkörökbe tartoztak. A konkrét taneszkö-
zök megrendelése például óriási üzletet jelentett egy-egy helybéli iparosnak (OL K 504
226. cs.).

Az építőiparban lehetőség nyílt arra, hogy az órák legnagyobb részét a téli idő-
szakban tartsák meg, hiszen a heti tanítási idő: két munkanapon négy óra, plusz vasárna-
pi három óra rajz, ez igazán „besűríthető” – érveltek az illetékes ipartestületek. Ebben is
e bizottság döntött, ezáltal előidéztek, hogy a tanító túlterhelésével gyakran nem törőd-
tek.

Az iparhatóság a tantestület és a felügyelőbizottság meghallgatásával döntötte el,
hogy nappali vagy esti tanonccoktatás legyen-e. Ha tanácsukat nem hallgatta meg az ipar-
hatóság, akkor 1935-ig a felügyelőbizottság fellebbezhetett, de a tantestület nem. A má-
sodfokú iparhatóság viszont a tanfelügyelőt köteles volt meghallgatni, harmadfokon pe-
dig a Kereskedelmi Minisztérium a VKM-et meghallgatva döntött.

A mesterek követelésére a rendelkezések már a századforduló óta kimondták, hogy a
különböző osztályokat eltérő napokon tanítsák, tehát ne egyszerre vonják el a mesterek-
től a tanoncokat. A tanítási napok kijelölése helyi érdekarcok tárgya volt, hiszen míg a
tanító a saját népiskolai órarendjéhez, kántori elfoglaltságaihoz, a népművelési teen-
dőkhoz stb. való igazodásban lett volna érdekelt, addig az iparosok érdekeit a hetipiacok
napja, családi vagy társasági szokások határozták meg, a szombattal és a szombati napra
való felkészüléssel kapcsolatban pedig az izraelita iparosok elleni konkurenciaharc vált
meghatározóvá. Ugyanezt érintette, hogy – az államilag és az egyházilag előírtakon kí-
vül – a felügyelőbizottság jogköre volt három további szünnap kijelölése (OL K 504
224. cs.). Másfelől viszont a kisebb helységeekben a tanoncok száma nem indokolta vol-
na, hogy két csoportban oktassa őket az amúgy is túlterhelt – főállását tekintve népisko-
lai – tanító. Munkája tehát egyszerűen megkétszereződött, ha két-három, vagy akár

egyetlen tanoncot foglalkoztató – nélkülözésük megosztásában érdekelt – iparos vagy kereskedő rákényszerítette akarát az iparostanonc iskolai bizottságra.

Egyes tárgyak alól felmentést, s minden ilyen felmentéssel a tanonc munkaidejét lehetett növelni. A mészárosok, nyomdászok – nyilván eltérő okokból – a vasárnapi rajz-tanulás, a négy középfokú iskolát végzetek pedig az általános műveltségi tárgyak alól kaphattak felmentést. A felmentéseket az iparostanonc iskolai bizottság jelentése alapján adta meg a tanfelügyelő. Ezt az egyesület sérelmezte, hiszen így a tipikusan általános műveltségi kérdések megítélésében nem a tanító, hanem az alacsonyabban kvalifikált bizottság döntött (OL K 504 220. cs.). A tanügyi igazgatás elérte, hogy a tanonciskolai bizottság határozatait a tanfelügyelővel láttamoztatni kelljen. A kifogásolt határozatot a bizottság nem hajthatta végre, de fellebbezhetett a VKM-hez. Azután ez a jog is megszűnt, amint a tanügyi igazgatás mozgásterét sértő 1935 előtti rendeletek nagy része szintén hatályon kívül került. *A tanítóság és helyi iparosság konfliktusából tehát „a nevető harmadik”, a tanügyi igazgatás került ki győztesen.*

A tanonciskola helye az oktatási intézmények között

A századforduló óta a tanonciskolával nem rendelkező helységekből a tanoncok a népiskolai ismétlőbe jártak. E tény ellentmondásosan érintette a szakoktatásban érdekelt erőket. Az iparosok sérelmezték, hogy az ismétlőiskola munkarendje – a dolgok természeténél fogva – a többségben lévő földműves szülők érdekeihez igazodott, így néha a legnagyobb megrendelések idején szippantotta el a munkaerőt. Iskolaállítás előtt ez került a mérleg egyik serpenyőjébe. Ráadásul az iskolafenntartásért akkor is fizetni kellett a községi pótdótot, ha nem állítottak fel tanonciskolát. Ugyanis a dualizmuskori rendelkezések értelmében a tanoncoktatás a következőkből volt finanszírozandó:

- a) díjakból és pénzbüntetésekkel, amelyek az iparosokat terhelték;
- b) községi jövedelmekből, amelyek valamennyi helyi polgárt érintettek;
- c) maximálisan két százalékos pótdótból, ez úgyszintén valamennyi helyi polgárt érintette;
- d) VKM államsegélyből.

A tanítók ezekkel az érvekkel is harcoltak, míg alkalmanként elérték, hogy a tanonciskolát ténylegesen fölállítsák, majd függetlenítsék.

A századforduló óta ötven tanonc számára külön községi tanfolyam rendezését tette kötelezővé a rendelet. Ezt – részben az egyesület nyomására – a húszas évek iparpolitikája következtében negyven főre módosították. Az egyesület tovább szorgalmazta a maximális létszám csökkentését. Kis létszámú osztályokban értelemszerűen könnyebb volt dolgozni, és az eredmény is érzékelhetően jobb volt. A tanítók szövetségesei a kvalifikáltabb szakmákat űző iparosok voltak.

A századforduló óta általános és szakirányú tanonciskolák működtek. (A kereskedőtanonc iskolák mindig az utóbbi csoportba tartoztak.) 1930-ban három iskolatípust különböztethetünk meg: *általános, vegyes és szakirányú iskolát* (l. táblázat).

1. táblázat. *Általános, vegyes és szakirányú tanonciskolák Magyarországon*

	<i>Általános</i>	<i>Vegyes</i>	<i>Szakirányú</i>
1928	323	39	108
1938	265	12	99

Az iskolaszámcsökkentéssel nagyjából egyenletes maradt a szakirányú iskolák aránya is: 23, illetve 26%. Az új területek visszatérte további szerény javulást hozott: 1941-ben már 29% lett ez az arány. (Jól tükrözi ez a csehszlovák oktatáspolitikai-oktatásfejlesztés magasabb színvonalát, illetve a felvidéki területek ipari fejlettségét.) A jó példával elől jártak a társulati és a magániskolák: 1938-ban mind az öt társulati iskola, valamint a magániskolák 80%-a szakirányú volt.

Az államsegély összege a községekkel szemben 184,6 ezerről 155,9 ezerre csökkent. Még jellegzetesebb, hogy az állam a társulati iskolák szerepét visszaszorítandó 18 ezerrel 2,4 ezer pengőre csökkentette a dotációt. *Ez azt jelezte, hogy az államnak az iskola-monopóliumról, mint hosszú távú célról táplált elképzelései fontosabbak voltak, mint az iskolastruktúra szakmai korszerűsítésének elve, hiszen éppen a „példamutatónak” nyilvánított iskolák dotációját csökkentették.*

A tanítóegyesület követelte, hogy a szakirányú iparostanonc iskolákkal kapcsolatban ipari tanműhelyeket állítsanak fel, amelyekben a tanoncok – a technológiai oktatás keretén belül – az ipari műhelyek munkáját kiegészítendő rendszeres és módszeres gyakorlati oktatásban részesüljenek, valamint olyan ismereteket és új rendszerű ipari eljárásokat is elsajátítsanak, amelyeket az egyoldalú műhelyképzésben nem sajátíthatnának el. E horribilis költséggel járó akciót az iparosok elleneztek, annak ellenére, hogy az iparosság vezetői, illetve az iparirányításhoz kötődő társadalompolitikai érdekekért felelős körök felismerték, hogy a kisiparosság hosszú távú fennmaradásához és versenyképességéhez erre szükség lenne. Konkrétan viszont az a pillanatnyi konfliktus bizonyult erősebbnek az ő oldalukról is, hogy a szakoktatás kialakult rendjét – elmélet az iskolában, gyakorlat a műhelyben – ez veszélyezteti, ami pedig már középtávon megkérdőjelezhetné volna a tanoncszerződések rendszerét. Azaz fenyegette a kisiparosság egész presztízsét és nem utolsósorban olcsó munkaerő ellátását. Bizonyos iparoscsoportok ezt nem pusztán a költségek és a fenti érvek miatt ellenezték, hanem mert a hagyományos céhes aggodalmakat követve új, a magukénál magasabban kvalifikált, új eljárásokhoz értő konkurensek megjelenésétől tartottak. Ez ebben az időben nem pusztán piaci konkurenciát jelentett, hanem például hitelkonkurenciát is. Az ipari racionalizálásért, a nagyobb termelésért felelős körök befolyására ugyanis a jelentősebb hitelszervezetek a korszerűbb technológiával, munkaszervezéssel működő kisüzemeket jelentős kedvezményekben részesítették (OL K 504 225. cs.).

Az iparostanonc iskolát mindenütt szakirányúvá kell tenni – követelte az egyesület. Persze az iparostanonc iskolai tanítók között is voltak hívei az általános irányúságnak (MIN: 1928:5). Nem kétséges: az érdekeket egyértelműen az döntötte el, hogy a tanítók egy-egy csoportjának képzettsége szakirányú, vagy egy általános irányú iskolában érvé-

nyesülhetett-e jobban. Az egyesület felvetette a *körzeti szakirányú* iparostanonc iskola kérdését (MIN: 1942:2). Az egyesület elnöke szorgalmazta, hogy az összes általános irányú iparostanonc iskolák a körzeti központi szakirányúba olvasszassanak be (MIN: 1942:26). E koncepció radikálisan megnövelte volna a mesterekkel szemben a szakmailag is tekintélyes iskola társadalmi presztízsét, s hasonló helyzetbe hozta volna őket, mint a felsőipari iskolákat, amelyeket ekkor már ipari középiskolának hívtak. Ugyanakkor a specializált működés lehetőséget biztosított volna a tanítóknak egy-egy szakmában olyan elmélyedésre, amely elméleti publikációkra tette volna képessé őket, hosszú távon pedig – a zsidótörvények fennmaradását feltételezve – egyre nagyobb esélyt adott volna arra, hogy az „Aladárok” (így nevezték azokat a nem zsidó alkalmazottakat, akiket 1938 és 1944 között szakértelem és tényleges feladatkör nélkül alkalmazott egy-egy vállalat, miközben valójában továbbra is a zsidónak minősülő szakértő tisztviselő végezte a munkát) helyére a magántisztviselői állásokra belépjenek, és ezzel lényegesen magasabb jövedelemmel folytassák karrierjüket.

A tanonciskola presztízsét, jelentőségét – mivel a szakoktatási hierarchia legalján helyezkedett el – fokozni igen nehéz volt. Mivel ez az iskolatípus végzettjeit teljes egészében a szabadpiacra dobta, a többi iskola rangját garantáló, úgynevezett minősítési törvény, amely az egyes állami pozíciók betöltéséhez szükséges minimális végzettséget (a középiskola 4–6–8 osztálya, négy polgári, jogakadémia stb.) határozta meg, nem nyújtott megoldást. E lehetőség pótlására az egyesület követelte, hogy aki kötelezettségének nem tesz eleget, és a tanonciskola látogatását eredménytelenül végzi, az iparhatóság segédi levelét legalább hat hónappal később adja ki (OL K 504 222. cs.). Az egyesület szorgalmazta, hogy különböztessék meg az ipari munkás és szakmunkás kategóriáját, s aki nem járt iskolába, csak az előbbi lehessen (MIN: 1928:5:7). Az iparkamara és a tanonctanító egyesület kifogásolta, hogy a tanonc sorsa nem függvénye a bizonyítványnak (MIN: 1942:115).

Minden más iskolatípus presztízséhez hozzátartozott, hogy milyen típusú iskolába lehet majd továbbtanulni. A dolgok természeténél fogva ez a tanonciskolánál fel sem merült, egészen addig, amíg a Nemzeti Munkaközpont ki nem fejtette koncepcióját, miszerint megfelelő fejlesztés után a tanonciskolák a felső ipariskolára is képesíthessenek. A legkiválóbbak számára a legfelsőbb iskolák kapuit is meg kell nyitni (MIN: 1942:112). *Az iskola tanulói – és tanítói – tehát tragikus módon nemcsak a keresztény kisépárral való összefonódottságuk miatt, hanem attól függetlenül is a totalitarizmus erősítésében, a gazdasági szféra állam alá rendelésében voltak érdekelték.*

A századfordulón a tanítóegyesületek követelése az volt, hogy a tanonciskolába lépés minimuma az elemi iskola elvégzése legyen. A rendelkezések viszont elegendőnek ítélték, hogy a tizenkettedik életévet betöltött gyerek folyékonyan olvasson, olvashatóan írjon, s a négy alapműveletet az egész számokkal el tudja végezni. E súlyos kompromisszumot a tanítóság folyamatos tiltakozása ellenére az alacsonyan kvalifikált szakmák kedvéért hozták a VKM és a szaktárca vezető körei. Ha az elemi végzettség nem volt meg, az igazgató – az illető tanító és az iparostanonc iskolai bizottság egyik tagja jelenlétében – levizsgáztatta a tanoncjelöltet. Akik nem feleltek meg, azokat előkészítő osztályba utasították. Az adott helyzetben állandó konfliktus állt fenn a tanítók és az alacsonyabb kvalifikációjú munkaerőt igénylő iparosság között. A tanító érdeke az lett volna,

hogy az elemi nem végzett gyerekek kivétel nélkül az előkészítőbe kerüljenek, sőt egyes tanítói csoportok szerint ezek teljesen kizárassanak a tanoncszerződésekből, míg az iparosok abban voltak érdekeltek, hogy a tanoncok előképzettségüktől függően, de minél magasabb szinten helyezkedjenek el a tanonciskolában. Az egyesület a harmincas években már egyértelműen szorgalmazta, hogy zárják ki az elemi iskolát nem végzetteket a tanonciskolából (OL K 504 220. cs.).

Az egyesület követelésével összhangban mondta ki az 1936: 7. tc. 20. paragrafusa, hogy tanoncként ezen túl csak olyan egyén alkalmazható, aki legalább az elemi hatodik osztályát sikerrel elvégezte. Más kérdés, hogy ez a paragrafus nem lépett életbe, s attól kezdve ennek életbeléptetéséért küzdhetett az egyesület.

A húszas-harmincas években folyamatosan emelkedett a tanonciskolai tanulók előképzettsége: zömük, vagy a nyolc elemi, vagy a polgári iskola után érkezett. A polgárit végzettek felső csoportja 1938 után már nem megy tanonciskolába, mert egyrészt a területgyarapodás a polgári iskolát végzetteket felszippantja a köztisztviselői (csendőr, postatisztviselő) pályára, másrészt az érettségi reményében sokan inkább gazdasági középiskolába mentek (MIN: 1942:117). Az alsó csoportok tekintetében az egyesület saját megfigyelését megerősítik a statisztikai adatok: a tanoncok képzettségi helyzete az évek folyamán javult: a harmincas évtized fordulóján még a tanoncok 3,2%-a járt előkészítő osztályba, ami 1938-ra már 0,6%-ra csökkent, és még az elmaradott térségek visszatérte sem tudta nagyon visszafordítani e tendenciát – 1942-ben ez 0,9%. (MSÉ, 1931, 1939, 1943).

A tanulók egyharmada járt az első és a második osztályba, a harmadikosok száma pedig 21% körül mozgott. Az elitet jelentő negyedik osztályban pedig 7,0–6,4–7,8%-os hullámzást figyelhetünk meg a három időpontban.

Az előkészítővel kapcsolatos problémák még érthetőbbek, ha megnézzük az előkészítőbe lépők iskolázottságát. Egyharmaduk négy elemi végzett, további 17,5%-uknak volt öt elemis, 21%-uknak hat elemis és 0,5%-nak ennél magasabb iskolai végzettsége. Ebből azt is láthatjuk, hogy az előkészítőbe utaltak nagy része nem az adminisztratív kritériumok hiánya – azaz négy elemi alacsonyabb végzettség – miatt került oda, hanem a felvételi bizottság döntése értelmében. Az előkészítőbe utaltaknak csupán két százaléka volt analfabéta, s ez olyan töredéket jelent, mely csupán azt jelzi, hogy a legalacsonyabb társadalmi helyzetűek számára is volt egy szűk ösvény az ipar felé – bár nyilvánvalóan a legalacsonyabb presztízsű és a legnagyobb fizikai megerőltetést követelő iparágak felé. Feltételezhetjük, hogy az előkészítőbe lépő műveletlen tanulók nagyrészt nem is végezték el a tanonciskolát, nem váltak később sem iparossá vagy szakmunkássá, tanonclétük csupán munkavállalásuk számára nyújtott keretet.

Külön kérdés a felső csoport, a tanoncok elit csoportja – mert ilyen is létezett. Itt a szakmai tárgyak és általános műveltség aránya, a tanonciskolai oktatás szakmai presztízsének védelme okozott gondot. Az egyesületi vezetők követelték, hogy a szakirányú tanonciskola látogatása alól magasabb fokú előképzettsége alapján se legyen mentesíthető senki – csak, ha betöltötte a 24. életévét –, amennyiben nem rendelkezik a szükséges elméleti szakismeretekkel (OL K 504 222. cs.). A műveltségi előfeltételeken kívül az egyesület vezetői és az iparoskörök is felismerték, hogy valamiféle speciális, csak rájuk jellemző „inputcontrolt” is be kellene vezetni az alapvetően elméletorientált oktatási

rendszer értékviszonyainak ellensúlyozására. Az egyesület tehát szorgalmazta a tanoncok képességvizsgálatát. A miniszterelnök 1941:5960-as rendelete kötelezővé tette a pályaalakmassági vizsgálatot a tanoncok számára (MIN: 1942:2).

Az érettségizettek száma csak 86, de a 300-at is meghaladja azoknak a száma, akik fél éves tanoncszerződést kötöttek. Ez azt mutatja, hogy sokan kitanultak egy szakmát, majd elhelyezkedni nem tudván, átképzésre vállalkoztak.

Mások konfliktusba keveredtek a mesterral, másutt kötöttek újabb tanoncszerződést. Félbemaradt idejük beszámítását az egyesület szorgalmazta, az ipartestületek viszont ellenezték – előbbi a „tudás és tanulás”, utóbbi a „munkáltatóhoz való hűség” értékét hangsúlyozta (K 504 285. cs.).

A VKM még 1924-ben úgy intézkedett, hogy az öt-hat középiskolát vagy polgárit végzeteket azonnal a harmadik osztályba kell beíratni. A tanítók sérelmezték, hogy az erősen eltérő szintű ifjakat – megnehezítve a munkát – besorozzák egy már működő osztályba. Különösen sérelmezték, hogy a tanoncvizsga letételéhez nincs előírva a harmadik vagy negyedik osztály elvégzése, sőt, elvileg a tanonc akár az előkészítő osztályból is segédi vizsgára bocsátatható. *A lényeg, hogy a modern értelemben vett iskola egyik legfontosabb kellékével, a szelekciós mechanizmussal a tanonciszkola nem rendelkezik.*

Irodalom

A magyar királyi kormány Állami Munkaerőhivatal évi jelentése 1927. 1929. Budapest.

A Magyar Gyáriparosok Országos Szövetségének évi jelentése.

A magyar ipar 1932. A magyar ipar almanachja. Budapest.

Árvay József (1941, szerk.): *A magyar ipar.* Budapest.

A magyar királyi kormány... évi működéséről és az ország közállapotáról szóló jelentés és statisztikai évkönyv. Budapest, 1900–1944.

Mártonffy Károly (1936, szerk.): *A mai magyar közigazgatás.* Budapest.

Áfra Nagy János (1929): *A magyar iparostanonc oktatás története.* Iparostanonciskolai tanítók Egyesülete, Budapest.

Csépányi Dezső (1972): *Az ellenforradalmi rendszer munkásellenes politikája 1935–1939.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csizmadia Andor (1976): *A magyar közigazgatás fejlődése a XVIII. századtól a tanácsrendszer létrejöttéig.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Darvas Péter és Gyekiczky Tamás (1986): *A középfokú szakoktatás rendszerének átalakulása 1949–1956 között.* OKI, Budapest.

Balogh László (1996, szerk.): *Ezer éves a magyar iskola.* Korona Kiadó, Budapest.

Györgyi Zoltán (1991): A magyarországi mezőgazdasági szakképzés a századfordulótól a 40-es évekig. In: Forray R. Katalin (1991, szerk.): *Mezőgazdasági tulajdonviszonyok változása és a szakképzés.* OKI, Budapest.

Kelemen Elemér (1994): Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. In: *Az oktatási törvényhozás változásai.* FPI, Budapest.

Kogan, M. (1975): *Educational policy Making.* Allen/Unwin, London.

Iparos-tanonc oktatáspolitikai az irányított gazdaság születésének évtizedeiben

- Lackó Miklós (1961): *Ipari munkásságunk összetételének alakulása, 1867–1949*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Lengyel György (1981): Irányított gazdaság és tervgazdaság. *Medvetánc*, 34. sz.
- Locke, M. (1974): *Power and Politics in School System*. Routledge, London.
- Loczka Alajos (1944): *Szakiskola és nemzetépítés*. K. n. Budapest.
- Jáki László (1991): *Magyar pedagógiai irodalom 1919–1944*. OPKM, Budapest.
- Magyarország óvó és oktatószemélyzetének statisztikája az 19345. tanévben. (Szerk. és kiad: a Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.) 1937. Budapest (Magyar Statisztikai Közlemények, 103.).
- Mai magyar szociálpolitika*. 1939. Budapest.
- Mártonffy Károly (1929): A magyar közoktatásügyi közigazgatási jog vázlata. In: *Mai Budapest*. Budapest.
- Mester Miklós visszaemlékezései a Vallás és Közoktatásügyi Minisztériummal kapcsolatos képviselői és a államtitkári tevékenységéről. (Nagy Péter Tibor által 1987-ben készített interjú kézirat szövege, a szerző birtokában)
- Magyar Iparosnevelés (MIN).
- Magyar Statisztikai Évkönyv (MSÉ).
- Halász Gábor és Nagy Mária (1987, szerk.): *Oktatás és politika*. Vezetőképző Intézet, Budapest.
- Országos Levéltár VKM iratok (OL).
- Ringer, F. K. (1979): *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington, London.
- Rónai Zoltán (Vándor Zoltán álnéven) (1935): Fasiszta bürokratizmus a társadalmi önkormányzat ellen. *Szocializmus*, 8.
- Szabó Miklós (1990): *Politikai kultúra Magyarországon, 1896–1986*. Medvetánc Könyvek, Budapest.
- Szakoktatási Évkönyv*, 1937, 1940, 1942.
- Szávay Gyula (1925): *A magyar kézművesipar problémája*. Budapest.
- Tyack, D. B. (1974): *The One Best System*. Harvard University Press, Cambridge.
- Víg Albert (1932): *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben*. Budapest.
- Vincze Frigyes (1935): *A középfokú kereskedelmi szakoktatásügy hazánkban és a külföldön a XIX. század ötvenes éveitől napjainkig*. Sylvester Nyomda, Budapest.

Nagy Péter Tibor

ABSTRACT

TIBOR PÉTER NAGY: APPRENTICE TRAINING POLICY DURING THE EMERGENCE OF THE COMMAND ECONOMY

One point of agreement in turn-of-the-century debates on education policy for apprentice schools was that these schools served to replace earlier adult training centres; the other was that the apprentice-employer relationship was still determined in large part by the market-place. Between the 1930's and 1950's, vocational training policy took on its current form: power relations were determined by negotiations and agreements between the heads of industries and educational administrators at the macro-level, by the teachers' union and various industrial organisations at the mid-level, and by individual teachers and employers at the local level: Earlier, this dual training system was dually regulated: by state supervision in the workplace and stringently enforced rules in training. Later, the dual system became monolithic: it was approached by the state with administrative guidelines. Interestingly, the power relations which developed in Hungarian education were similar to those of industrial countries and to those of Hungary decades later despite the fact that the country was primarily agricultural and that the majority of vocational educators had some other, primary form of employment. It is hoped that this analysis will contribute to understanding pre-1945 Hungarian education policy using the language of education history and education policy tailored to present-day education systems.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 1. 79–96. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy Péter Tibor, Hungarian Institute for Educational Research, H–1395 Budapest Pf.: 427.

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA
100. évf. 1. szám 97–104. (2000)

Zibolen Endre neveléstörténeti munkássága¹

Kelemen Elemér

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar

Alig öt esztendeje annak, hogy *Zibolen Endrét* – az *Oktatáskutató Intézetben* szervezett, családi hangulatú összejövetelen az *MTA Pedagógiai Bizottsága* nevében – 80. születésnapja alkalmából köszönhettem, felidézve eseményekben és fordulatokban gazdag pályájának jelentősebb eseményeit. Jegyzeteim keresgélése, lapozgatása közben felidéződött bennem a kép, ahogyan kissé hátrahúzódva, a reá oly jellemző, fürkésző, mindig reflexióra kész, ironikus-önironikus tekintettel, majd később szavaival is, elhárítani igyekezett az ünneplést, – „az élve boncolást”, ahogyan mondotta. Így próbálta leplezni a leplezhetetlent: az őt körülvevő tisztelet és szeretet feletti meghatott, már-már gyerekes örömet, hogy aztán átadja magát a társaság, a közönség örömének, anekdotázó kedve derűs áradásának. Mondandójában sajátos, utánozhatatlan módon elegyedtek az életrajzi mozzanatok, a történeti, neveléstörténeti adatok, érdekességek, a dolgok új megvilágítású összefüggései, a napi aktualitásokat sem nélkülöző, találó kommentárok és a mindezt „didaktikai egységgé” ötvöző, elemi erejű és ellenállhatatlan tanítani akarás. A vele társalkodók akkoriban még gyakorta lehettek részesei ezeknek a „nem középiskolás fokú” magántanári óráknak. Most némi lelkifurdalással s csak magamnak szóló szemrehányásokkal idézhetem fel azokat az elmulasztott perceket, órákat, amikor a 90-es évek elején az *OPKM* igazgatói szobájában – a munka szorításában, az idő sodrásában nem mindig türelmesen – félbeszakítottam vagy éppen elhárítottam a könyvtári kutatómunkából cigarettaszünetre be-betérő, kifogyhatatlan mondókájú Bandi bácsit.

A mai munkamegosztás szerint az a feladat hárul rám, hogy *Zibolen Endre* neveléstörténeti munkásságáról, a magyar neveléstörténet-írásban betöltött szerepéről szóljak; az egyik méltatója által „dr. ped. univ.”-nak tisztelt neveléstudós töredékességében is gazdag, szerteágazó életművének kétségtelenül egyik legfontosabb, mindenesetre érdeklődésemhez legközelebb álló területéről. Áttekintésem nyilvánvalóan nem lehet teljes-

¹ Az MTA Pedagógiai Bizottsága által szervezett Zibolen-émlékülésen (MTA, 1999. december 10.) elhangzott előadás szerkesztett változata.

ségre törekvő bemutatása a Zibolen-bibliográfia tetemes részét kitöltő műveknek, néhány – meglehetősen önkényesen kiragadott – mozzanat felemlítése csupán, főképpen azoké, amelyek mögött egykorú olvasmányélmények és a tanári-kutatói „felhasználás” tapasztalatai állnak. (1959-ben kiadott Pestalozzi-válogatása és a kétkötetes könyv – általa írott – bevezető tanulmánya éppen 40 évvel ezelőtti pályakezdésem felfedezés értékű, szakmai felfogásomat sok tekintetben meghatározó olvasmánya volt.)

Zibolen Endre érdeklődését és elkötelezettségét a pedagógus-hivatás és a neveléstudományi kutatómunka iránt családi hagyományai (édesapja jó nevű, tekintélyes tanár, az újpesti gimnázium, majd a Trefort utcai egyetemi gyakorló főgimnázium igazgatója) és egyetemi, Eötvös-kollégiumi tanulmányai egyaránt meghatározták. Németországi, heidelbergi tanulmányainak említésre méltó, témánk szempontjából különösen fontos mozzanata, hogy szakdolgozatát a német nevelési regényről készítette; innen ered életfogytig tartó érdeklődése és kutatói szenvedélye *Pestalozzi* iránt. Doktori disszertációja, amely a középiskolás tanulók szociális éréseivel, közösségi fejlődésével foglalkozott, érdeklődésének egy másik fontos, ki nem teljesedhetett irányát jelzi.

Tanári pályakezdését (Losonc, Pestszentlőrinc), majd az Országos Közoktatási Tanácsnál „mindenesként” végzett munkáját (1941–1944) a sokoldalú érdeklődés, a szociális kérdések és a pedagóguspálya, a pedagógusi hivatás iránti megkülönböztetett, mind inkább elmélyülő tudományos érdeklődés jellemezte. Későbbi munkahelyein (1944–1954: Testnevelési Főiskola; 1954–58: Pedagógiai Tudományos Intézet, ahol főosztályvezető, majd igazgatóhelyettes) kibontakozó neveléstudományi munkássága erősen kötődik munkaköri feladataihoz. Már említett disszertációját – *Szociális érés az iskolában*, 1939 – a nevelésszociológiai kutatás úttörő hazai vállalkozásaként említhetjük. A folytatást azonban a szociológiát „burzsoá áltudománynak” bélyegző ötvenes évek politikai és tudományos klímája lehetetlenné tette; érdeklődése a sporttudományi és sportpszichológiai kérdések felé fordult. Később – a PTI-ben végzett napi feladatai mellett – különösen az iskolai tehetségmentés és a tehetségvédelem kérdései foglalkoztatták.

Neveléstudósi eszménye és kutatói életelve – a kor hivatalos, elvont és ideologikus felfogásával szemben – „az iskolai, osztálytermi történésekhez kötődő neveléstudomány”. Az ebből eredő szuverén alkotói – érzékenyen kritikus és önkritikus – attitűd határozta meg saját munkájához és a hazai neveléstudományhoz való mindenkori viszonyát. Értéktételeiben szilárd archimédészi pontot, biztos viszonyítási háttérrel jelentett széleskörű neveléstörténeti tájékozottsága. Útja törvényszerűen vezetett 1956-ban vállalt szerepéhez: az októberi balatonfüredi konferencián szervezőből hangadóvá lépett elő, felszólalása meghatározta a tanácskozás új utakat kereső, kritikus és önkritikus hangvételét.

1956, ha nem járt is tragikus következményekkel, fordulópontot jelentett *Zibolen Endre* életében; a megtorlást az akkortájt újjászervezett Országos Pedagógiai Könyvtárba történt „száműzetés”, a könyvtári „kényszermunka” jelentette (1958–1963). A későbbi megnyilvánulásaiából átvett „macskakörmök” a helyzet ambivalenciáját jelzik: az OPK menedék és a könyvészeti tájékozódás, az alkotó munka valóságos kincsébányája volt az oktatásügyi napi feladataitól eltanácsolt, a közszerepléstől eltiltott pedagógus számára.

Az OPK-ban töltött fél évtized közérdekű, fontos gyakorlati és kutatási eredményeket hozott. Nagyrészt nevéhez fűződik a pedagógiai tárgyú könyvtári tájékozódás és tájékoz-

tatás tudományos igényű alapvetése, egyrészt a Magyar Pedagógiai Irodalom című tájékoztató periodika megszervezése és igényes szerkesztése, valamint ösztönző, segítő közreműködése más bibliográfiai kiadványok elkészítésében, másrészt a hazai és a külföldi pedagógiai lexikonokat és enciklopédiákat bemutató, összefoglaló tanulmány (Tanulmányok a neveléstudomány köréből, Budapest, 1962), amely máig nélkülözhetetlen segédanyaga a neveléstudományi tájékozódásnak.

A könyvtár szívós munkával feldolgozott, egyre áttekinthetőbb anyaga kimeríthetetlen terepe volt a történeti tájékozódásnak, a mind rendszeresebbé és módszeresebbé váló neveléstörténeti kutatásnak. Itt alapozódik meg, ezekben az években bontakozik ki teljes gazdagságában *Zibolen Endre* neveléstörténeti munkássága.

Munkásságának egyik fő vonulata a múlt névtelen és neves hőseinek tényekben és új felismerésekben egyaránt gazdag, eredeti szemléletű bemutatása. Legyen bár szó akár az egyetemes, akár a magyar nevelés történetének ismert vagy kevésbé ismert szereplőiről, makacsul kereste bennük azt a másoktól megkülönböztető, de valamennyiükben közös jegyet, a pedagógiai éthoszt, ami kiemelte őket környezetükből és maradandóvá tette életművüket. Ez a motívum egyben a *Zibolen*-életmű folytonosságát és a belső összefüggéseket meghatározó szilárd értékrendet is jelzi. Szerteágazó érdeklődését érzékelteti a pusztán névfelsorolás is: *Comenius, Pestalozzi, Diesterweg* és *Spranger* egyfelől; *Brunszvik Teréz*, az „egy modern magyar pedagógus”, *Horváth Ferenc, Széchenyi István, Tavasi Lajos* másfelől. A névsor a közelmúlt, a hazai neveléstudomány kortárs szereplőivel, egykori munkatársaival, *Faragó Lászlóval, Prohászka Lajossal, Szokolszky Istvánnal, Földes Évával, Kiss Árpáddal* folytatható, azok nevével, akiknek – *Zibolen Endre* által is igazolt és tudatosított – szellemi jelenléte nélkül szegényebb lenne korunk neveléstudománya és iskolai gyakorlata.

Neveléstörténeti tárgyú cikkeiben, közleményeiben sorra elevenedtek meg a magyar iskola múltjának mindennapjai és ünnepi eseményei. Kiapadhatatlan kíváncsiságát, széles körű érdeklődését mutatja témaválasztásainak önkényes – és korántsem teljes – felsorolása: a *Ratio Educationis* metszetei, óvodai hétköznapiak Pest-Budán, Pest egykori legszebb iskolája, tanterv és szaktanterem, az érettségi, képek és jelképek, az elfelejtett Tanszermúzeum és így tovább. Az 1960-as évek derekán nagy érdeklődést keltett – nemcsak pedagóguskörökben – a *Család és Iskola* című népszerű folyóirat lapjain közzétett sorozata, „*A nevelés története képekben*”, amit azután „*Az elmúlt korok gyermekei*” című, *Karátson Gáborral* közösen jegyzett sorozata követte. Ezekből az írásokból, amelyeket kifogyhatatlan mesélő és tanító kedv jellemezett, népes olvasóközönség tanulhatta meg ismerni és tisztelni a régen volt iskolát. E remekbe szabott miniatúrák – indirekt módon – a neveléstörténeti kutatás új nemzetközi irányaira is utaltak; a mindennapok élete, az életmód- és mentalitásváltozás, a gyermekkor történetének hazai alapvetését jelentik. Feltétlenül említést érdemel még ebből az időszakból – a tudományosan megalapozott, magas színvonalú ismeretterjesztés iskolapéldájaként – a *Kultúra világa* sorozatban (X. köt., 1964.) közzétett írása, amely a görög-római neveléstől a XIX. századi magyar nevelésügyig terjedően foglalta össze a nevelés és az iskola egyetemes és hazai történeti változásait.

Erre az időszakra esik *Zibolen Endre* neveléstörténeti munkásságának egyik csúcsteljesítménye, *Pestalozzi* válogatott műveinek gyűjteményes kiadása, illetve a mintegy ha-

toadfél ívnyi terjedelmű bevezető tanulmány. (*Pestalozzi válogatott művei*, I–II. Összeáll, bev. és jegy. ellátta *Zibolen Endre*, 1959. Tankönyvkiadó, Budapest). A kétkötetes válogatás, amely a felvilágosodás nagy svájci pedagógusának minden jelentősebb munkáját, köztük a *Lénárd* és *Gertrud* fontosabb fejezeteit, illetve a *Hogyan tanítja Gertrud gyermekeit?* tizenkét levelét is tartalmazza, a magyar neveléstörténeti forráskiadás hiánypótló vállalkozásának, a *Ravasz János* nevéhez fűződő *Neveléstörténeti Könyvtár* című sorozatnak a részeként jelent meg. A *Pestalozzi*-válogatás maga is súlyos hiányt pótol, hiszen – az iránta megnyilvánuló korai és élénk hazai érdeklődést, *Brunszvik Teréz*, *Várady János* és mások svájci zárandoklatát tekintve, paradox módon – *Tavasi Lajos* töredékes fordításait leszámítva, csak a múlt században, 1878–80-ban jelent meg *Pestalozzi* magyar nyelven – *Zsengeri Samunak*, a XX. század derekára már nyelvi és filológiai szempontból is értelemszerűen elavult négykötetes válogatásában. Az új kiadás számára *Hajdú János*, *Prohászka Lajos*, *Majzik Lászlóné* és maga *Zibolen Endre* végezte a fordítói munkát; a filológiai-nyelvi ellenőrzést és egyeztetést, a gondos lektori munkát ő maga látta el.

A bevezető tanulmány a magyar neveléstörténet-írás egyik jelentős, klasszikus alkotása, amelyet a német és a nemzetközi *Pestalozzi*-irodalomban való széleskörű és naprakész tájékozottság, filológiai alaposág, a részletekben megnyilvánuló aprólékos gondosság mellett átfogó, nagyívű, ábrázolásmód jellemez. A szerző imponáló történeti, filozófiai, pedagógiai és pszichológiai műveltsége megalapozottá, minden részletében hitelessé teszi a bemutatást. Mindezen tartalmi értékek nagy fokú beleérző képességgel, a belülről ábrázolás művészi megvalósításával, olykor szépírói erényekkel párosulnak. Ez utóbbi megállapítást a yverdoni intézeti élet leírásának bevezető részével szeretném illusztrálni:

„Az yverdoni intézet valóban virágjában állott.

A város a négy vaskos tornyú kastélyt – az egykori országos helytartó lakhelyét – haláláig *Pestalozzi* rendelkezésére bocsátotta. Az épület bőséges helyet nyújtott az intézeti élet számára. Nagy lakoszobák, tágas hálótermek, széles folyosók, téres udvar, a kastély körül széles sétányok, a közvetlen közelben a Neuenburgi-tó, a város határában füves rét a gyakorlatozásra – mind rendelkezésükre állott.

Mindezt a területet reggeltől estig pezsgő élet töltötte be. A napirend szerint az első óra reggel hatkor volt, még mosdás és fésülködés előtt. Ettől kezdve naponta mintegy tíz foglalkozás váltotta egymást: az elméleti tanulmányokon kívül természetszemlélet, testnevelés, séta, katonai gyakorlatok és kézműipari tevékenység. Szerdán és vasárnap délután hosszabb sétákat tettek. Nyáron fürödtek, télen szánkáztak, kocsolyáztak. Egyáltalában nagy gondot fordítottak az edzett, egészséges életre, az egészséges táplálkozásra, munka és pihenés helyes váltakozására.” (*Pestalozzi válogatott művei*, 1. köt. 56. o.)

Az olvasó látogatóként, mintegy *Brunszvik* vagy *Várady* útítársaként találja magát az intézet falai között, s a további részletekben is megérinti a *Pestalozzival* való, szinte személyesnek tűnő találkozás varázsa.

Zibolen alapos tanulmánya – az ifjúkori választás, a német nevelési regény mintája nyomán – *Pestalozzi* valóságos fejlődés-regénye. Időtálló értékelés, ma is időszerű tanulságokkal; megállapításai sokunk *Pestalozzi*-képének markáns alapvonásait jelentik. Ilyen a mindenkori továbbgondolásra buzdító zárógondolata is:

„Eszméi... tovább élnek minden idők haladó nevelésügyének legbecsesebb öröksége gyanánt.

Egy részüket, igaz, levetkőzte már a gyakorlat fejlődése és a fejlődő gyakorlatot tükrözve-vezető elmélet. Éppen azt a részt, a szűkebb értelemben vett módszertani munkákat, amelyeket pedig sokáig a leginkább tartott becsben a polgári pedagógia hagyománya.

Más részükhöz viszont – úgy véljük, ez derül ki az elmondottakból és különösen a következő válogatásból – csak most kezdünk igazán hozzánőni. És ez a rész a páratlan életmű mindenek mélyén lüktető szíve: a törekvés az összes embererők harmonikus kifejtésére a gyermekek dolgozó életre nevelésének folyamatában.” (*Pestalozzi válogatott művei*, 1. köt. 65. o.)

A következő másfél évtized (1963–1978) a magyar felsőoktatás szolgálatában telt. A Felsőoktatási Kutatóközpontban 1967-től, ebből egy évtizeden át az intézmény igazgatójaként végzett munkája, amit *Ladányi Andor* előadása mutat be, új kihívásokat, új feladatokat, új szakmai tájékozódási irányokat jelentett *Zibolen Endre* életében. A történeti érzékenység, a szükséges változások előzményeinek, belső rugóinak, összefüggéseinek alapos ismerete azonban a munkatársak számára is kötelező érvényű kutatás-módszertani evidenciaként és követelményként élt tovább. Nemcsak saját munkái, hanem az általa szerkesztett vagy az irányításával született tanulmánykötetek és monográfiák is erről tanúskodnak.

A *Pestalozzi*-téma azonban még lezáratlan: közel két évtized után, 1977-ben alapos tanulmányban foglalkozik hőse „utóéletével” a pedagógiai irodalomban. (*Pedagógiai Szemle*, 27. 1977. 6. 509–517. o.). 1984-ben pedig – az általa kezdeményezett és egy ideig sorozatszerkesztőként gondozott *Egyetemes Neveléstörténet* 24–25. köteteként – megjelenik az élet- és pályaképet részletes és átfogó módon bemutató kismonográfia (*Johann Heinrich Pestalozzi*, 1984. Tankönyvkiadó, Budapest). Külön figyelmet érdemelnek a kötet könyvészeti vonatkozásai, amelyek a szerző lankadatlan érdeklődéséről, folyamatos tájékozódásáról, kutatásáról vallanak. A bibliográfiát több mint tíz olyan német, angol, olasz, francia és orosz nyelven megjelent munka, köztük pl. egy *Downs* nevű amerikai szerző Bostonban kiadott könyve gyarapítja, amelyek az 1959-es tanulmány megjelenése óta eltelt negyedszázadban láttak napvilágot. A két tanulmány számottevő azonosságai mellett filológiai igazolható különbségek bizonyítják, hogy egy kiérleltebb, elemzőbb változattal, a korábbinál is gazdagabb, árnyaltabb pályaképpel, az életmű új összefüggésekkel gazdagított, mélyebb elemzésével állunk szemben. A monográfia tovább csiszolt nyelvi-stiláris megfogalmazása még szuggesztívebbé teszi a szerző – egyébként alig titkolt – didaktikai szándékát, hogy ti. a neveléstörténet eszköz csupán, amely a jelenben való eligazodást segítheti elő. Ez a dolgok lényegéből eredő aktualitás sugárzik át, mához szóló üzenetként, a megelevenített múltból, amint ezt az alábbi idézet is bizonyítja:

„Indokolt felfigyelnünk rá, hogy több tekintetben napjainkig a mi pedagógiánk sem jutott túl azokon a korlátokon, amelyek az yverdoni intézet munkájának határt szabtak. A párhuzam helyenként szinte megdöbbentő. Jóllehet antropológiai szemléletünk már réges-régen elvetette az emberben egymás mellett működő „erők” feltételezését, a nevelésről való eszmélkedés ma is még többnyire különálló nevelési „területek” nyilvánvalóan inadekvát kategóriáival küszködik. ... A fejlett iskolarendszerű államokban gyakorlatilag megvalósulóban van már a képességeknek a hivatásra való képzést, a szako-

sodást megelőző sokoldalú kiművelése, de kivétel nélkül mindenütt probléma még, miként lehet biztosítani a meghatározott szakmára való felkészülés mindenoldalúan művelő jellegét, egyrészt párhuzamosan ható művelő ráhatások útján, másrészt – és főképpen – annak megoldása révén, hogy a szakosodás, az egyre szűkebb területre összpontosuló és egyre igényesebb szakmai ismeretek és készségek elsajátítása az egész személyiségre művelő erővel hasson.” (*Zibolen E.: J. H. Pestalozzi. 136–137. o.*)

A *Pestalozzi*-monográfia már átvezet bennünket a „FEPEKUK” utáni korszak, a nyugdíjas évek „neveléstörténeti reneszánszába”. Az 1980-as évtized *Zibolen Endre* megújuló és haláláig nem csillapuló neveléstörténeti kíváncsiságának és alkotó kedvének újraéledését jelenti.

Ennek az időszaknak – a fentebb bemutatott monográfia mellett – kiemelkedő fontosságú eredménye a magyar nevelés- és művelődéstörténet-írás alapművei közé számító tanulmánya az Entwurf-ról és a magyar középiskola 1849-től 1883-ig tartó történetéről, valamint a Magyar neveléstörténet 2. kötetében közreadott összefoglaló fejezet az önkényuralom korának (1848–1867) hazai nevelésügyéről.

Oktatásügyünk és neveléstörténeti forráskiadásunk egyik sajátos paradoxona, hogy a modern magyarországi közoktatás egyik, mind közvetlen politikai és szakmai fogadtatásában, mind utóéletében bizonyíthatóan legnagyobb hatású tanügyi dokumentumának, az 1849-ben hatalmi szóval Magyarországon is bevezetett osztrák középiskolai szabályzatnak, az *Organisationsentwurf*-nak nem volt magyar nyelvű fordítása. A rendelet évtizedeken át – közvetlenül, majd áttételesen, újabb és újabb középiskolai tantervek hajszálygyökerein keresztül – élt és hatott a magyar középiskolák szervezeti és tartalmi fejlődésére, de részletek is csak 1969-ben jelentek meg belőle magyarul az 1849 és 1919 közötti időszak válogatott neveléstörténeti dokumentumait közlő kötetben. (*Dokumentumok a magyar nevelés történetéből 1849–1919. Összeáll., szerk. Simon Gyula, Kőte Sándor, 1969. Tankönyvkiadó, Budapest*). Önmagában tehát az Entwurf teljes szövegének – *Zibolen Endre* által szorgalmazott – magyar nyelvű kiadása is jelentős, a *Mészáros István*-féle Ratio-kiadáshoz mérhető eseménye volt neveléstörténeti forráskiadásunknak. A dokumentum *Schaffhauser Ferenc* szakavatott – és *Zibolen Endre* által gondosan ellenőrzött – fordításában jelent meg 1990-ben, a *Horánszky Nándor* és *Báthory Zoltán* által szerkesztett kitűnő sorozat, „*A tantervelmélet forrásai*” 12. köteteként. (*A ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve [Organisationsentwurf]. 1990. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.*)

A kötet értékét emelő bevezető tanulmány, *Zibolen Endre* munkája két – alig egy-egy ívnyi terjedelmű – fejezetből áll. Az első rész az Entwurf keletkezését, szerzőjét, a benne leírt iskolaszervezetet és művelődés-felfogását, a rendelet magyarországi bevezetését és az azt nehezítő szervezeti akadályokat, a tantervi fejezetek itthoni fogadtatását, valamint a nyelvkérdés körüli bonyodalmakat mutatja be, lényegre törően, példás tömörséggel. Különös értéke a magyarul meg nem jelenés évszázados paradoxonát is magyarázó – főképp politikai indíttatású – neveléstörténeti balítéletek gyökereinek feltárása és a történeti összefüggések felmutatása révén az ezek eloszlását segítő szándék. Rámutat a dokumentumban megfogalmazott tartalmi törekvések, a modern polgári művelődés-felfogás inkább pozitív, mint negatív korabeli szakmai fogadtatására, valamint ennek a haladó hazai közvéleményben a reformkor és 1848 eseményeire visszavezethető gyökereire, és

okszerű magyarázatát adja az eltérő szervezettségű hazai iskolák és az iskolafenntartók – elsősorban szervezeti és gazdasági okokra visszavezethető - elutasító magatartásának. Ez az ellentmondás az Entwurf-effektus kettősségének magyarázata, a kezdeti tagadástól a fokozatos elfogadáson át az évtizedeken át kimutatható, tartós hatásig, amit az Entwurf-fal kapcsolatos legfrissebb hazai kutatások is igazolni látszanak. Hasonlóképpen további kutatásokra ösztönzőek a tanulmány második fejezetének újszerű megállapításai: az Eötvös-féle reformkísérlet kudarcát s a benne rejlő – elveszett – alternatívát taglaló rész, vagy az „egy racionális gimnáziumi tanterv”, az 1879-es „példájának” bemutatása, amely a korábbiaktól eltérő megvilágításba helyezi *Herbartnak* a tantervkészítő *Kármán Mór*ra gyakorolt hatását, *Kármán* „herbartianizmusát”.

A Pestalozzi-kutatáshoz mérhető az a teljesítmény, amit – részben az Entwurf-tanulmányra is alapozottan – *Zibolen Endre* az önkényuralom nevelésügyének történeti feldolgozásával hozott létre. – *Nevelésügyünk az önkényuralom korában*. In: Horváth Márton (1993. szerk.): *A magyar nevelés története*. II. köt. 9–69. o., Budapest. – A magyar köztörténet-írás legújabb eredményeire is építő és a saját kutatásai révén számos tartalmi és értelmezésbeli újszerűséget is felmutató tanulmány a magyar művelődéstörténet legjobb alkotásaival mérhető, rangos írás.

Tartalmi tekintetben az önkényuralmi rendszer civilizatorikus intézkedései és a hazai polgári fejlődés motiválta modernizációs kényszer összefüggéseinek és hatásainak sokoldalú, tényszerű és árnyalt bemutatását emelhetjük ki, ami egyaránt jól követhető az egyházi középiskolák súlyos konfliktusoktól sem mentes, veszteségekkel és eredményekkel együtt járó átalakulásában; a népoktatás, különösen a protestáns iskolaügy adatokkal alátámasztható szervezeti és tartalmi változásaiban, ami Eötvös 1868-as népoktatási törvényének közvetlen előzményét és előfeltételét jelentette, valamint a magyar neveléstudományban a külső kihívásokra kényszerűen reagáló, de a belső tartalékokat, szellemi értékeket is mozgósítani képes, „verejtékes” megújulásában.

Nem kevésbé jelentős azonban a tanulmány kutatás-módszertani hozadéka. A forrásfeltárás és a körültekintő kritikai feldolgozás példaszerűségét természetesnek és magától értetődőnek tekintve is, két figyelemre méltó momentumra utalhatunk. Az egyik az Entwurf által kötelezően előírt iskolai értesítőknél, illetve a későbbiekben – elsősorban az 1896-os millennium alkalmából – ezekben közzétett, gazdag forrásanyaggal dokumentált iskolatörténeti tanulmányoknak a széles körű felkutatása és feldolgozása, aminek előzményei és kezdetei ugyancsak az OPK-korszakhoz nyúlnak vissza. A másik: a tájékozódás kiterjesztése a korabeli – elsődleges és másodlagos – osztrák forrásokra; a különböző iskolai dokumentumok és tanügyi folyóiratok felhasználása, ami egyben felmutatja a komparatiztika, az összehasonlító neveléstörténet tudatos(abb) alkalmazásának lehetőségét, mind az általa megkezdett kutatások folytatásában, mind a magyar neveléstörténet-írás eszköztárának ez irányú bővítését illetően.

Az utolsó évtized munkáiból feltétlenül említést érdemel az egykori, tisztelt munkatárs, *Faragó László* életrajza, amely az OPKM „*Pedagógus arcképek*” című sorozatában látott napvilágot 1992-ben, valamint a PTI-korszakban gyökerező „*Tehetségmentés az iskolában 1920–1944*” c. forrásközlés, amelynek anyagát – alapos bevezető tanulmánnyal ellátva – a két világháború közötti intézményes tehetségkutatás, tehetségvédelem és tehetségfejlesztés szakirodalmából válogatta. A mindössze 400 példányban megjelent,

széreny kiállítású, sokszorosított kiadvány, sajnálatos módon, nem került be a szakmai köztudatba, a dolgok ismételt „feltalálására” késztetve napjaink e téma iránt érdeklődő kutatóit. Mintha a Sors, furcsa fintorral, ily módon is igazolni akarná *Zibolen Endre* bevallottan didaktikus „ars paedagogico-historicá”-ját; „*a hazai szakmai hagyaték terén tapasztalt riasztó tájékozatlanság*” elleni fellépés és a szívós ismeretterjesztés szükségességét. Ez a makacs ismeretterjesztő-nevelő szándék vezette tollát, amikor – akár csak az 1970-es években készült Pedagógiai lexikon esetén – részt vállalt az 1997-es Új Pedagógiai Lexikon és a sorozat derekánál tartó új magyar nagylexikon egyetemes és magyar neveléstörténeti vonatkozású szócikkeinek megírásában és lektorálásában. Mert – írta egy helyütt – „*ritkán találkoztam olyasmivel, amire a neveléstörténeti múltban ne akadna példa*”. Az ebben a megállapításban rejlő finom irónia, amelynek mélyebb értelme a máért és a jövőért érzett felelősségből fakad, úgy vélem, fontos és felelősségükre intő üzenet korunk neveléstudósai számára.

Befejezésül utalnom illik fáradhatatlan szakmai-közéleti tevékenységének néhány, témánkat is érintő, fontosabb fejezetére. 1945 után, egészen az 1949-es felszámolásig, titkára és pecsétőre volt a Magyar Paedagógiai Társaságnak. (Erről, valamint *Prohászka Lajos* utolsó társasági éveiről és *Sprangerrel* való levélváltásáról egy miniatűr filológiai remekműben számolt be 1990-ben, az MPT centenáriumi emlékülésén.) 1967-ben egyik előkészítője, szervezője, meghatározó személyisége, később huzamos ideig társelnöke volt az újjászervezett Magyar Paedagógiai Társaságnak, aktív és iránymutató tagja, egy időben elnöke is a társaság Neveléstörténeti Szakosztályának. Több mint harminc éven át (1957–1989) tagja, a 80-as években elnöke volt az MTA Pedagógiai Bizottságának, illetve tagja, 1967 és 1976 között pedig elnöke is a Neveléstörténeti Albizottságnak.

Ezekre az évekre, az Albizottság tevékenységének talán a legtermékenyebb időszakra esik személyes ismeretségünk, amikor is a testület fiatal vidéki tagjaként vele, s rajta kívül olyan személyiségek társaságában dolgozhattam és tanulhattam itt, az Akadémia termeiben, mint *Ravasz János*, *Simon Gyula*, *Felkai László*, *Mészáros István*, *Köte Sándor*, *Orosz Lajos* vagy *Komlósi Sándor*. Így találkozhattam Bandi bácsi megtisztelő figyelmével, szívélyes, ám szigorú kritikájával, ami az akkortájt és később elkövetett próbálkozásaim, majd szakmai-közéleti tevékenységen iránt, ha változó intenzitással is, de mindig megnyilvánult. Akik itt jelen vagyunk, gondolom, valamennyien, személyes emlékeinket is őrizve tiszteleghetünk emléke előtt.

Most, a Neveléstörténeti Albizottság elnökeként, méltatlan bár, de hivatalos utódként azzal zárhatom emlékező gondolataimat, hogy *Zibolen Endre* halála nemcsak a neveléstudomány és szűkebb szakmánk, a neveléstörténet gyengülését jelenti, hanem az e területen munkálkodó tanítványok és tisztelők, az egykori munkatársak és barátok fájdalmas és személyes vesztesége is.

Zibolen Endre tevékenysége a szervezett felsőoktatás-elméleti kutatások megindítása terén¹

Ladányi Andor
Oktatáskutató Intézet

Zibolen Endre pályafutásának, életművének különösen fontos részét alkotta a hazai szervezett, intézményes felsőoktatás-elméleti kutatások megindítása, fejlesztése terén végzett másfél évtizedes tevékenysége.

1963-ban a Művelődésügyi Minisztériumban – mint *Sarkadi Lászlóval* folytatott, könyv formájában is napvilágot látott beszélgetései során elmondotta – „rájöttek arra, hogy a szokványos bizottságosdival nem oldható meg a felsőoktatás megújulása”. Felismerték, hogy a curriculum korszerűsítése tudományos jellegű elemzéseket, a képzési folyamat tudományos megszervezését, felsőoktatási pedagógiai kutatásokat igényel, és ennek megfelelően a minisztérium – néhány külföldi ország ezzel kapcsolatos kezdeményezéseit is figyelembe véve – 1963 márciusában az ELTE szervezeti keretei között Felsőoktatási Pedagógiai Kutatócsoportot létesített. Megalakulásakor e kutatócsoportnak *Zibolen Endre* volt az egyetlen főállású munkatársa, négyen pedig másodállásban dolgoztak. Ilyen körülmények, az elégtelen személyi feltételek következtében „sokra nem tudtunk menni” – emlékezett vissza az első évekre *Zibolen Endre*. A kutatócsoport meglehetősen szűk körű, a felsőoktatás nevelélméleti és didaktikai-módszertani kérdéseire, valamint a korszerű technikai eszközök alkalmazására korlátozódó tevékenységet fejtett ki; 1967 nyaráig mindössze két tanulmánykötet készült el, továbbá *Zibolen Endrének* a „Nevelőmunka a felsőoktatásban” c. tanulmánya.

1967-ben lényeges változás történt mind a felsőoktatás-elméleti kutatások szervezeti kereteit, mind pedig tartalmi körét tekintve. A gazdaságirányítás reformjának előkészítő munkálatai során „A felsőoktatási intézmények irányítási rendszerének és gazdasági mechanizmusának fejlesztése” c., a Művelődésügyi Minisztérium miniszterhelyettesi értekezletén 1967. január 30-án megtárgyalt előterjesztés szerint: „az intézkedések és állásfoglalások kiterjedt oktatáspolitikai, oktatás-szervezési és oktatás-gazdaságtani kutatásokra támaszkodjanak”, a minisztériumnak szüksége van „olyan kutatóbázisra és dokumentációra, amely a felsőoktatás különböző kérdéseinek megoldását a nemzetközi tapasztalatok széleskörű figyelembevételével és megbízható kutatások eredményeivel elősegíti, illetve lehetővé teszi”.

¹ Az MTA Pedagógiai Bizottságának 1999. december 10-i emlékülésén elhangzott előadás szerkesztett szövege. Részben kibővített változata az *Educatio* 2000. évi 1. számában jelenik meg.

E megfontolások alapján hozta létre 1967 augusztusában a minisztérium a kutatócsoport átszervezésével önálló intézményként a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontot, amelynek vezetését rövidesen *Zibolen Endre* vette át. A következő években a Kutatóközpont fokozatosan kiépült, kutatói állománya többszörösére nőtt, külső szakemberek viszonylag széles körét vonta be munkájába, és kutatási profilja jelentős mértékben kibővült. A kutatások a szorosabb értelemben vett felsőoktatási pedagógiai kérdések mellett kiterjedtek a felsőoktatás rendszerének, az intézmények szervezetének, a hallgatók kiválasztásának, élet- és munkakörülményeinek, a végzett fiatal szakemberek társadalmi beilleszkedésének tanulmányozására. Ezzel összefüggésben fokozatosan erősödött a kutatások interdiszciplináris jellege, az egyes problémáknak a szociológia, a közgazdaságtan, a szervezetelmélet, a pszichológia, a pedagógia, a történettudomány, a regionális földrajz stb. módszereivel való vizsgálata.

A fő kutatási irányok ismertetésére áttérve: a Kutatóközpont sokoldalúan foglalkozott a felsőoktatás rendszerével összefüggő kérdésekkel. Ezek közül elsőként a felsőoktatás intézményhálózatának, regionális struktúrájának vizsgálata került előtérbe. E kutatás tervét („Felsőoktatási intézményeink területi eloszlásának és az intézményközi regionális együttműködés feltételeinek vizsgálata”) 1971 őszén *Zibolen Endre* dolgozta ki, és annak koncepcióját a Népszabadságban megjelent cikkében, majd a Felsőoktatási Szemlében is ismertette. Rámutatott arra, hogy

„felsőoktatási intézményrendszerünk [...] meglehetősen szétaprózott, aránylag sok a méreténél fogva sem eléggé teljesítőképes, sem kellőképpen rentábilis intézmény. [...] A kis létszámú intézményekben sokszor korlátozott az oktatók szakmai és pedagógiai fejlődésének lehetősége. [...] Az intézményi szétaprózottság folytán nehezen oldható meg a továbbtanulásra alkalmas pályázóknak valóban érdemük szerint való, különösen pedig egyéni rátermettségüknek megfelelő felvétele [...] Az egyes intézmények eltérő mércéje miatt a hallgatók színvonala esetenként igen különböző. A szervezeti széttagoltság sokszor nyújt lehetőséget a felsőoktatás-politikai érdekekkel ütköző presztízs-szempontra érvényesülésére [...] Történetileg igazoltnak tekinthetjük, hogy fejlődésre képes tudást elsősorban olyan intézmények közvetítenek, amelyekben a képzés és a kutatás nem válik el egymástól. Kívánatos tehát, hogy – éppen a tudományos ismeretek várható gyors fejlődésére tekintettel – a felsőfokú képzés egyetlen szintje se veszítse el teljesen a tudományos kutatással való intézményes kapcsolatát.”

A vizsgálat céljának *Zibolen Endre* azt tekintette, hogy „modell-variánsok kidolgozásával segítse a felsőoktatás strukturális fejlesztésére vonatkozó döntéseket, összefüggésben a távlati népgazdasági és területfejlesztési tervekkel”. A felsőoktatási intézményhálózat széttagoltságából következő problémák megoldásának fő irányát *Zibolen Endre* a rendelkezésre álló oktatási és kutatási kapacitás hatékony felhasználása érdekében a felsőoktatási intézmények regionális kooperációjában jelölte meg (egyúttal javasolva az egyetemek és a kutatóintézetek együttműködését is). Az integráció lehetőségének felvetése az akkori körülmények között – a felsőoktatási intézmények minisztériumi irányításának széttagoltságára tekintettel – nem igen lett volna célszerű, a nem publikált kutatási tervben azonban szerepelt a „Regionális intézmény egyesítési koncepció kidolgozása” c. pont is, *Zibolen Endre* elgondolása szerint négy regionális egyetemet kellene létrehozni. A felsőoktatás regionális struktúrájának 1973-ban kezdődött vizsgálata során több figye-

lemreméltó tanulmány született, így *Déri Miklósné, Pálvölgyi Endre* és különösen *Nemes Nagy József* írásai.

A felsőoktatás intézményhálózata széttagoaltságának problémáját *Zibolen Endre* az elsők között vetette fel, a szétaprózottság következményeit ő elemezte a legsokoldalúbban. A Kutatóközpont általa kezdeményezett kutatásainak jelentős része volt abban, hogy a széttagoaltság csökkentését, az intézményhálózat racionális átalakítását az oktatáspolitikai célul tűzte ki; ezt tartalmazta a 80-as években több minisztertanácsi határozat, a rendszerváltozás után pedig mindhárom kormány programja – de ennek megvalósítására csak most került sor. Az integrált egyetemek és főiskolák kialakítása kétségkívül jelentős, a felsőoktatás fejlődését előmozdító lépésnek tekinthető, sajnálatos azonban, hogy *Zibolen Endre* elgondolásától eltérően a korunkban előtérbe került regionális fejlesztés feladatainak hatékonyabb ellátására alkalmas regionális egyetemeket – elsősorban a partikuláris érdekek érvényesülése következtében – nem sikerült a kívánatos mértékben létrehozni.

A felsőoktatás struktúrájával kapcsolatos kérdések közül az FPK kellő figyelmet fordított – a felsőoktatás nemzetközi fejlődési tendenciáira, a felsőfokú képzés diverzifikálására is tekintettel – a felsőoktatás vertikális struktúrájának, a többszintű képzés kérdéseire. Erről – *Benedek Andrásné, N. Goller Ágota* és *Tóth József* szerkesztésében – több tanulmánykötet látott napvilágot, amelyek a képzés eddigi tapasztalatait összegezték, illetőleg jövőbeni kiterjesztésének lehetőségeit, valamint a diploma utáni továbbképzés helyzetét vizsgálták. A felsőoktatás rendszerével összefüggő kutatások hiányossága volt azonban, hogy a felsőoktatás szakmai struktúrájának problémáival csak érintőlegesen foglalkoztak egyes tanulmányok.

Az FPK kutatásai kiterjedtek a felsőoktatási intézmények belső szervezetének vizsgálatára is. Ennek során elemezték az intézmények belső szervezetét meghatározó, illetőleg befolyásoló tényezőket, az akkori szervezeti keretek helyzetét, problémáit (és korlátozott mértékben a vezetési struktúra kérdéseit is), szükségesnek tartva a rokon tanszékeknek nagyobb oktatási-kutatási szervezeti egységekbe integrálását és felvetve a hagyományos kari struktúráról a department-rendszerre való áttérés lehetőségét is. Mint *Zibolen Endre* írta „Az intézményi szervezet fejlődési tendenciái” c. tanulmányában: „sokak szemében előnyös szervezeti megoldást képvisel a – főként az angolszász felsőoktatásra jellemző – department rendszer. [...] A hagyományos egyetemi fakultás felett alighanem eljárt az idő.” E megállapítás ma is időszerűnek tekinthető; a nagyobb integrált egyetemek esetében feltehetőleg szükségessé válik – számos európai ország felsőoktatásához hasonlóan – a hagyományos fakultás-rendszer meghaladása.

A második kutatási főirány komplex jellegű volt: az egyetemi és főiskolai hallgatók helyzetének vizsgálatát tűzte ki célul a pályaválasztástól a diploma megszerzése utáni munkábaállásukig.

Ennek során a kutatások, *Boreczky Elemérné, Lukács Péter, Szilágyi Klára* és *Völgyesy Pál* munkái elemezték a felsőoktatás középiskolai merítési bázisát, a pályaválasztás és a pályaorientáció helyzetét, a FPK közreműködött 38 felsőfokú képzést igénylő szakma pályatükrének elkészítésében, a felvételre való felkészülés elősegítésére matematikai, fizikai és biológiai segédleteket adott ki. Tanulmányozta az FPK a felvételi eljárás kérdéseit, különösen a néhány intézményben kísérleti jelleggel bevezetett képességvizsgálatok tapasztalatait.

A felvételek kérdéskörével kapcsolatban figyelmet érdemel az állami oktatás felülvizsgálatának munkálatai során a *Zibolen Endre* által vezetett „Felvételi és kiválasztási, pályaválasztási és pályairányítási rendszerünk helyzete és a továbbfejlesztés feladatai” elnevezésű témabizottság 1971. májusi jelentése, amely rámutatott a magyar felsőoktatás nemzetközi összehasonlításban mennyiségi tekintetben meglévő elmaradására, a felvételi keretszámok megmerevedésére, a távlati munkaerőszükségleti tervezés bizonytalanságaira, és hangsúlyozta: „Gyorsítaná az ország ipari és kulturális fejlődését, csökkentené a felvételi körül kialakult társadalmi feszültséget, akadályozná a tehetségek elkallódását, ha [...] a keretszámokat az OT – megfelelő felülvizsgálat után, a képzési területek szerint differenciáltan – megemelné.” A jelentés ugyanakkor felvetette – a hallgatók nagyobb arányú felvétele esetén – a tanulmányok során történő fokozott mérvű szelekció lehetőségének megvizsgálását is.

A kutatások igen fontos részét alkotta – az 1973/74. tanévben I. éves hallgatók körében végzett követéses vizsgálat alapján – a hallgatók szociális összetételének, beilleszkedésének, pályaidentifikációjának és értékorientációjának elemzése. E vizsgálat három szakaszból állt: az első szakaszban az 1973/74. tanév I. félévének végén teljes körű kérdőíves felmérésre került sor, a második szakasz az 1974/75. tanév I. félévének végén volt, e populáció mintegy 10%-ára kiterjedően, a harmadik pedig 1977-ben, illetve 1978-ban. E kutatás eredményeként számos tanulmány készült, nagyjából *Kozák Gyula* tollából. Kutatások folytak a hallgatók személyiségstruktúrájának, személyiségfejlődésének megismerése érdekében is. A hallgatók kérdéskörével összefüggő kutatások kiterjedtek a végzett fiatal szakemberek – elsősorban a pedagógus és a műszaki diplomával rendelkezők – társadalmi beilleszkedésének, foglalkoztatásának kérdéseire is.

A harmadik kutatási főirány a felsőoktatási pedagógia volt, a képzési folyamat, a felsőoktatás tantervméleti, didaktikai-metodikai és nevelésméleti kérdéseinek vizsgálata. E tekintetben említést érdemelnek az 1970 decemberében megindult Felsőoktatási Pedagógiai Akadémia – részben neves szaktanszéki professzorok által tartott – előadásai, amelyek folyamatosan kiadásra kerültek, majd némileg átdolgozva 1975-ben gyűjteményes kötetben is. Több felsőoktatási pedagógiai tárgyú, a curriculum egyes kérdéseivel foglalkozó tanulmánykötet és egy monográfia is megjelent.

Zibolen Endre felismerte a képzési struktúra gyökeres átalakításának, kötöttsége és túlszabályozottsága mérséklésének szükségességét. Ezzel kapcsolatos nézeteit tükrözte a felvételek kérdéskörével foglalkozó témabizottság említett jelentése, amely rámutatott arra, hogy „oktatási rendszerünk kötött és merev struktúrája miatt tényleges pályakorrekcióra alig van lehetőség. A kötött oktatási rend következménye az is, hogy az adott szakra felvett hallgatók mintegy 'kényszerpályán' mozognak. Nemcsak a tantárgyak kiválasztásában, de abszolválásuk sorrendjében és időpontjában sincs választási lehetőségük [...] nincs kellő lehetőség az egyéni ambíciók érvényesítésére, önálló munkabeosztásra, igazi elmélyülésre. [...] Bár sok kritikai észrevétel hangzott már el az elitképzés ellen, [...] szükség lenne néhány helyen megindítani az ilyen képzést [...] előkészítve ezzel a kötetlenebb oktatási folyamatra való áttérés későbbi szélesebb lehetőségét is.” E problémafelvetés azonban különösebb visszhangot nem keltett, a képzési folyamat ilyen irányú megváltoztatására, kísérletekre az akkori körülmények között nem volt lehetőség. A képzési folyamat átalakításával kapcsolatos feladatok konkrét megfogalmazására csak később, a

80-as évek első felében került sor. A felsőoktatás fejlesztési programjának előkészítő munkálatai során a képzési folyamat tervezésével és szervezésével foglalkozó, *Zibolen Endre* által vezetett szakbizottság jelentése alapján a „Javaslat a felsőoktatás fejlesztésére” c. minisztériumi dokumentum a következőket állapította meg:

„A képzés tartalmának tantervi irányelvek – képzési célok – tantervek – tantárgyi programok logikai rendben való jelenleg érvényes szabályozása önmagában nem eléggé hatékony és a felsőfokú képzés területén a tartalom központi – lényegét illetően adminisztratív – eszközökkel a kívánatos mértékben nem szabályozható. Szükség van tehát a feladatnak mintegy ellentétes irányból, a képzési folyamat előirányzott eredménye [...] felől való egyidejű megközelítésére, a hallgatókkal szemben támasztott tanulmányi követelmények szabatos meghatározására, megfelelő tanulmányi normatívák kidolgozására [...] A képzésnek a 'kimenet' felől való szabályozása tegye lehetővé a központi szabályozással óhatatlanul együttjáró, szükségtelen kötöttségek oldását és azt, hogy az intézmények, az egyes oktatási-szervezeti egységek feladatukat a mindenkori dologi és személyi feltételekhez igazodva oldják meg. Tegye lehetővé továbbá a helyi adottságokhoz igazodó tanulmányi tömbök (blokkok, modulok) összeállítását, a társadalmi szükségleteket és az egyéni törekvéseket figyelembe vevő szakosított tanulmányok folytatását, kiemelkedően tehetséges hallgatók számára egyéni tanulmányi tervek kialakítását. A képzés jellegétől, időtartamától, a helyi lehetőségektől függően a feltétlenül szükséges minimális mértékben kell megszabni a kötött foglalkozások óraszámát.”

Az FPK fontosnak tekintette a munka melletti oktatás fejlesztését, színvonalának, hatékonyságának növelését. Ennek érdekében – előremutató módon – kezdeményezte a távoktatás bevezetését, és a Pécsi Tanárképző Főiskolán távoktatási kísérletet indított. Ismeretes, hogy korunkban a távoktatás fejlesztése, kiterjesztése mindinkább előtérbe kerül, ez a long-life learning megvalósítása érdekében az Európai Unió egyik fő oktatáspolitikai prioritása is. A nevelőmunka kérdéseivel kapcsolatban *Zibolen Endre*: „Nevelőmunka a felsőoktatásban” c. említett tanulmánya emelhető ki, amelynek alapvető gondolata a képzés folyamán a hivatásra történő nevelés, a személyiségformálás volt. Mint közel két évtized múlva doktori téziseiben hangsúlyozta:

„a személyiségfejlődés kiemelkedő jelentőségű szakasza [...] a hivatásra való felkészülés [...] A nevelés fő eszköze ezen a fokon még kifejezettebben az oktatás. Alapvető szervezeti formáinak: előadásnak, szemináriumnak, laboratóriumi foglalkozásnak, szakmai gyakorlatnak egyaránt a cél szolgálatába kell állniok. [...] Egységes és összefüggő hatásrendszer hordozóiként kell felfognunk a felsőoktatási intézményeket a szorosabb értelemben vett nevelőmunka szempontjából is.”

A nevelőmunkával kapcsolatban *Zibolen Endre* kiemelte mind a közösségi nevelés, mind pedig az oktatók szerepét, a hallgatókkal való egyéni foglalkozás, az interperszonális kapcsolatok fontosságát. Az utóbbit talán most sem árt hangsúlyoznunk, minthogy a modern információs technikák, a multimédiás oktatási szoftverek alkalmazásával sokan megkérdőjelezik az oktatók ilyen jellegű tevékenységének szükségességét.

Az egyes képzési ágak közül a FPK leginkább a pedagógusképzés kérdéseit vizsgálta; *Zibolen Endre* is több írásában foglalkozott e képzés – különösen a pedagógiai oktatás – helyzetével, fejlesztésének feladataival.

A fenti eredmények és kezdeményezések ellenére a felsőoktatási pedagógiai kutatások az FPK-ban fokozatosan háttérbe szorultak, súlya, színvonala elmaradt a Kutatóközpont más területeken folytatott tevékenysége mögött. Ez részben az e kutatásokat irányító *Faludi Szilárd* betegségével és a munkából való kiválásával függött össze, elsősorban azonban azzal, hogy a felsőoktatási pedagógia kérdéseivel valójában az egyes felsőoktatási intézményekben lehet eredményesen foglalkozni. Ezt ismerte fel *Zibolen Endre* is, aki általában fontos követelménynek tekintette a neveléstudomány és az iskolai gyakorlat szoros kapcsolatát. Az FPK ismételten javasolta a megfelelő egyetemeken működő szakági kutatócsoportok létesítését (ezt tartalmazta egyébként a Kutatóközpont szervezésére vonatkozó 1967. évi miniszteri utasítás is). A Kutatóközpont 1974. évi javaslata szerint: „az FPK általános jellegű kutatásaival segíthetné e kutatócsoportok működését, egyúttal pedig a speciális műszaki stb. felsőoktatási pedagógiai kutatások eredményeit is messzeemenően hasznosítani lehetne a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont új kutatási szintézisek elérésére törekvő munkájában”. E kutatócsoportok közül azonban csak egy jött létre, az orvosképzés területén (és annak szakmai profilja is meglehetősen szűk volt), és ez a körülmény hátrányosan befolyásolta a felsőoktatási pedagógiai kutatások helyzetét.

Az FPK kutatásai során – a korábbi provinciális szemlélettel és gyakorlattal szemben – nagy súlyt helyezett a nemzetközi összehasonlításra, a komparatiztika módszerének alkalmazására, és a felsőoktatás összehasonlító vizsgálata idővel kutatási iránnyá is vált. *Zibolen Endre* „A felsőoktatás új útjai” c. tanulmányában átfogó áttekintést adott a felsőoktatás nemzetközi fejlődési tendenciáiról, elemezve a felsőoktatás tömegessé válását, az intézményrendszer változásait, a többfokozatú képzés kiterjedését, a felsőoktatás területi tagozódását, a felsőoktatási intézmények belső szervezetének módosulását, az információrobbanás problémáit, valamint a felsőoktatás-elméleti kutatások megindulását, jelentőségét. Az FPK ez irányú kutatásai során igen sok munka – *Déri Miklósné*, *Ladányi Andor*, *Sipos Istvánné* és *Vörös László* tanulmányai – jelent meg a felsőoktatás mennyiségi fejlődéséről, több ország felsőoktatásáról, valamint a felsőoktatás egyes kérdéseiről.

Az FPK szervezésében felsőoktatás-történeti kutatások is folytak, a Kutatóközpont megindította a „Felsőoktatás-történeti Kiadványok” c. sorozatot, amelynek keretében két monográfia, két tanulmánykötet, két dokumentumkötet és három bibliográfia jelent meg. Kezdeményezés történt felsőoktatás-gazdaságtani kutatások folytatására is, az átfogóbb makrogazdasági témák iránt érdeklődő *Kupa Mihálynak* a Pénzügykutató Intézetbe távozásával azonban e kutatásoknak az FPK-ban már nem voltak meg a szükséges személyi feltételei. Ezért a Kutatóközpont 1974-ben javasolta, hogy az oktatásgazdaságtani kutatások bázisa a Közgazdaságtudományi Egyetem Munkagazdasági Tanszéke legyen.

Említést kell még tennünk a FPK széleskörű információs-dokumentációs tevékenységéről is. A Kutatóközpont közreműködött az évenként két alkalommal megjelenő „Felsőoktatási Szakirodalmi Tájékoztató” c. kurrens bibliográfia összeállításában, számos tematikus bibliográfiát készített, és „Információk a felsőoktatás köréből” c. sorozatot adott ki.

Zibolen Endre 1978-ban saját kérésére nyugalmába vonult, tudományos tanácsadóként azonban továbbra is a Kutatóközpontban működött. Az FPK igazgatója *Herman József* lett, vezetése alatt folytatódtak az addigi kutatások, amelyek eredményeként 1979-ben és 1980-ban több monográfia és tanulmánykötet jelent meg. A felsőoktatás-elméleti

kutatások további fejlődését azonban megakasztotta az 1981. február 1-i hatállyal végrehajtott átszervezés: a Kutatóközpont és az MTA Pedagógiai Kutatócsoportjának összevonásával – gyakorlatilag megszüntetésével – Oktatókutató Intézetet hoztak létre. Az új intézetben az FPK tudományos munkatársainak csak mintegy egyharmada folytathatta tovább működését, és a felsőoktatás-elméleti kutatások szűkebb térre korlátozódtak.

A szervezett felsőoktatás-elméleti kutatások megindulásának, első másfél évtizedének mérlegét megvonva ki kell emelnünk a kutatási főirányok helyes megválasztását és a kutatások jelentős eredményeit. A problémák és hiányosságok közül egyes kutatási irányok háttérbe szorulása, illetve hiánya – mint a curriculum vizsgálata és az oktatásgazdaságtani kutatások esetében – jórészt a vázolt körülményekkel magyarázható, egyes munkák heterogén színvonala, különösen az első években sokszor inkább leíró, tényfeltáró jellege pedig egyrészt e téren az úttörés nehézségeivel, az új kutatások „gyermekbetegségeivel”, másrészt pedig a kutatók összetételével függött össze. Mint *Zibolen Endre* mondotta visszaemlékezésében: „Az akkori munkatársi gárda három részre osztható. Többen az FPK jó évtizedes fennállása alatt külföldön is ismert szakemberekké váltak, a derékhad megfelelően dolgozott, és voltak néhányan, akik nem váltották be a hozzájuk fűzött eredményeket.”

E hiányosságok azonban nem csökkentik a tényleges kutatási eredményeket, amelyek aktualitásukat – mint arról az előzőekben több esetben is említést tettem – sok tekintetben ma sem veszítették el, mind a további kutatások, mind az oktatáspolitikára fontos tanulságokkal szolgálnak. E kutatási eredmények elérésében *Zibolen Endrének* meghatározó szerepe volt. Rendkívüli sokoldalúság, a felsőoktatás egységben látása, a problémák európai perspektívában való megközelítése, erős kritikai szemlélet, az új iránti érzék jellemezte munkáját. Az eredmények eléréséhez személyisége, vezetési stílusa is hozzájárult: mély humanizmusa, demokratikus munkastílusa, közvetlensége, segítőkészsége, kedves humora következetességgel és nagyfokú igényességgel párosult. Szeretettelgyéniségének hatása alól senki sem vonhatta ki magát; ő nem „igazgató úr” volt (vagy „Zibolen elvtárs”), hanem „Bandi bácsi”, a miniszter és a fiatal munkatársak számára egyaránt.

KÖNYVEKRŐL

Loïc Chamel: Le pasteur Oberlin

Presses Universitaires de France, 1999. 124 o.

Jean-Frédéric Oberlin (1740–1826) nevével ez idáig főként a kisgyermekkori nevelés kapcsán találkozhatott a neveléstörténet iránt komolyabban érdeklődő olvasóközönség. *Loïc Chamel* könyve így több meglepetést is tartogat számunkra, hiszen nem csak *Oberlin* szélesebb körű nevelői és lelkeszi tevékenységébe nyerhetünk bepillantást, de a kor politikai, tudományos, teológiai és pedagógiai eszmeáramlatait is figyelemmel kísérhetjük. Ezen kívül külön kuriózzummal is szolgál a könyv, hiszen egyúttal *Oberlin* saját kezű jegyzeteit is kézhez kaphatjuk, melyek eddig nyomtatásban még nem láthattak napvilágot.

A könyv első felében a szerző bevezetesként a később olvasható *Oberlin*-szövegek tematikáját követve azok magyarázatát, kommentárját nyújtja, így tulajdonképpen a könyv olvasása során a tárgyalat témákkal két nézőpontból találkozhatunk.

A bevezető, magyarázó, értelmező szöveg első szakaszában azzal a helyszínnel ismerkedhetünk meg, ahol a XVIII. sz. közepétől kezdődően egészen a XIX. sz. első negyedéig (*Oberlin* haláláig) ívelő, a kisgyermekkori nevelés alapjait meghatározó reformkezdeményezések megszülethettek. A terület, (Waldersbach és környéke), ahol *Oberlin*, mint protestáns lelkész nevelői és kulturális tevékenységét megkezdte, az akkori országhatárok szerint Franciaországhoz tartozott, ám a lakosság sem a francia, sem a német nyelvet nem igen értette. Sajátos tájnyelvet beszéltek, mely a környező népekkel a kommunikációt szinte teljesen megbénította. A helyzetet súlyosbította a földrajzi fekvésből adódó teljes elszigeteltség, melynek hatásaként sem kulturálisan, sem szociálisan, sem pedig gazdaságilag nem tudott fellendülni a Ban de la Roche-i egyházkerület. Ennek a hegyekkel körülrhatárolt egyedi mikroklímájú, öt faluból és három tanyából álló területnek volt 1767-től lelkésze *Oberlin*, aki éppen az elszigeteltség révén tudta reformpedagógiai törekvéseit megvalósítani. A ma ismeretes eredmények, az óvodai nevelés első intézményesített formája azonban nem fejlődhetett volna ilyen sikeresen, ha nincsenek meg hozzá a megfelelő kulturális alapok. Ezt *Oberlin* elődje, *Jean-Georges Stuber* teremtette meg, aki szintén a terület lelkészeként tevékenykedett. Iskolákat szervezett a környék gyermekei és felnőttei számára, majd az olvasás terjedésével megalapította a világ első kölcsönkönyvtárát is. Az általa kiépített iskolarendszer azonban nem terjedt ki az egészen fiatal gyerekek nevelésére, tanítására. Mikor *Oberlin* 27 évesen átvette a lelkeszi posztot elődjétől, legfontosabb feladatának azt tartotta, hogy a mezőgazdasági munkára még alkalmatlan, ezért felügyelet nélkül hagyott, szabadon kószáló kisgyermek sorsát valahogy rendezze. Ebben nagy segítséget nyújtott egy fiatal leány, *Sara Banzet* kezdeményezése, aki kötni tanította a környék szegény gyermekeit. Ezt az ötletet vette át *Oberlin* is, ám a tevékenység a később megszületett kőtőiskolákban nem csak a kötésre korlátozódott. Az *Oberlin* által kiválasztott fiatal leányok vezetésével a kisgyermek a francia nyelvvél, a környező természettel is megismerkedhettek, szemléltető eszközök és életközeli tapasztalatok segítségével. Itt a comeniusi elvek (mint például a koncentrikusan bővülő ismeretek) mellett a pedagógiai koncepció kialakításában nagy szerephez jutott a pietizmus szellemisége is, melyet még *Stuber* vezetett be lelkeszi munkája során. Így a kőtőiskolák célja nem csak a külvilág megismertetése és a francia nyelv elsajátítása volt, hanem elsősorban a keresztyén hit elmélyítése.

Oberlin azonban nem csak a kőtőiskolák megalapításában szerzett érdemeket. A környék izoláltságát is megpróbálta feloldani azáltal, hogy támogatást szerzett a közutak kiépítésére, a mezőgazdasági munka megreformálására, a kereskedelem fejlesztésére, és a lakosság életviszonyainak jobbítására. Ezen kívül természetesen lelkeszi feladatait is ellátta, melynek során a Biblia tanításának mind szélesebb körű megismerését kívánta elősegíteni. Ez ösztönözte prédikációi témáit is, melyben egy-egy bibliai történetet a hívek gyakorlati életének megkönnyítése szellemében értelmezett. Így minden csapást, mely a hívek életét nehezítette, Istennek bemutatott áldozatként értelmezett, mely segített elviselni a nem ritka nélkülözést és az állandó szegénységet.

Könyvekről

A kulturális színvonal emelkedését jelezte, hogy a kölcsönkönyvtár állománya folyamatos bővítésre szorult. A *Stuber* által alapított könyvtár köteteinek száma így *Oberlin* segítségével tovább növekedett. A könyvtár szolgáltatásait a hívek féláron, vagy a kölcsönzési díj ledolgozásával vehették igénybe. Ezzel nem csak a könyvekhez lehetett könnyebben hozzájutni, de a munka értékét is felismerhették a hívek. A könyvtár kötetei között minden témában találhattak olvasnivalót az érdeklődők, a Bibliától egészen a gyógyfűvekről, vagy a mezőgazdasági munkákról szóló könyvekig. *Oberlin* az iskola nevelői számára külön könyvállományt hozott létre, mely a kor leghíresebb pedagógiai témájú műveit és egyéb hasznos könyveket, tankönyveket tartalmazott. Így például olvashatták a tanítók *Rousseau Emiljét*, a *Robinson Crusoe*-t, vagy akár *Basedow* új nevelési rendszerét is. (Ezekről a művekről *Oberlin* saját jegyzeteket, kivonatokat is készített.)

A bevezető szakasz második részében a szerző *Oberlin* egész Európát behálózó szakmai és kulturális kapcsolatait ismerteti. Így például fény derül *Pestalozzi* és *Oberlin* közvetett viszonyára is, melyet *Jean-Luc LeGrand*, a tiszavirág életű svájci köztársaság oktatási referense hozott létre. *Oberlin* és *Pestalozzi* pedagógiai koncepcióját a szerző *Comenius* elveihez vezeti vissza, hiszen ő hangsúlyozta először a kisgyermekkorú nevelés kapcsán az anya személyének és a kortárscsoport jelenlétének fontosságát. Az időben nagyjából egyszerre kibontakozó két intézményrendszer abban különbözik legmarkánsabban egymástól, hogy míg *Pestalozzi* az anya szerepét értékeli többre, addig *Oberlin* a kortárscsoportot tartja fontosabbnak (hiszen az anya személye nem mindig alkalmas a nevelésre). *Oberlin* azonban kapcsolatai révén nem csak *Pestalozzi* reformtörekvéseit ismerhette meg, de élénk érdeklődést mutatott más gondolkodók eredményei iránt is. Így például szintén egy barátja juttatta el hozzá *Basedow* főművét is, melyből sok elvet a *Waldersbach* környéki iskolákban is átvettek (kézi tevékenység, játék, kirándulások szerepe, jelentősége stb.).

Akár mennyire volt is elszigetelt Ban de la Roche és környéke, a kor politikai, filozófiai, teológiai tendenciái itt is ismertséget és elismertséget szereztek. Így a pietizmus akkori képviselői is kapcsolatban állottak *Oberlin*nel, mint például *Hermann Francke* tanítványa, *Sander*, akivel lelkészünk komoly didaktikai vitákat is bonyolított. De említhetjük *Schlosser* lelkészt is (Goethe sógorát), aki szintén nevelési kérdésekkel foglalkozott, és akinél *Oberlin* járt is, hogy nevelési intézetét tanulmányozza. Ezalatt az időszak alatt helyettesítette őt *Waldersbach*-i teendőiben *Michael Reinhold Lenz* a költő, aki Goethe tanulópartnere és riválisa volt a strasbourgi egyetemen. *Lenz*-en és barátain keresztül *Oberlin* kapcsolatba kerülhetett a kor jelentős irodalmi alakjaival is, mint *Conrad Pfeffel*-el, vagy *Stilling*-el, akinek köszönhetően *Oberlin* a miszticizmussal is megismerkedhetett. Ezekről főleg a lelkész jegyzetei tanúskodnak, mert nem csak olvasta, de kommentálta is a kor misztikus műveit, mint például *Jane Leade*, *Jacob Boehme*, *Johann Bengel*, vagy *Friedrich Christoph Oetinger* munkáit. Ezen kívül természetesen a francia forradalom és a köztársaság eszméi is eljutottak *Oberlin*hez, *Henri Grégoire* közvetítésével, aki nem csak szellemi, de anyagi javakkal is támogatta a lelkész és hívei ügyét. Mindezek a kort meghatározó eszmeáramlatok arra ösztönözték *Oberlin*t, hogy azokat gyakorlati teendői során is hasznosítsa. Élénk levelezései, gyakori látogatásai az övéhez hasonló intézetekben mind azt szolgálták, hogy minél többet tudjon meg az emberről, annak nevelhetőségéről, az intézményi és az egyéni oktatásáról. Ennek érdekében a kor tudományos eredményeit is figyelemmel kísérte, így például *Johann-Kaspar Lavater* fiziológiai tárgyú írásait is, aki az emberi arc vonásaiból próbált a lelki alkatra következtetni. Ezt és hasonló tárgyú írásokat (pl. a koponyaalkattanról) *Oberlin* főleg tanítványai jobb megismerésében alkalmazta, hogy a tanítási módszereket minél inkább az egyéni sajátosságokhoz tudja igazítani.

Mindezeket a sokszor egymásnak ellentmondó teológiai, filozófiai, tudományos, kulturális eredményeket, gondolatokat *Oberlin* arra használta fel, hogy azokat lelkészi, tanítói tevékenysége során termékeny szintézisbe hozza. A pietista hagyományokon nyugvó iskolarendszerét, mely egész Európában példánélküli volt, és amely a francia forradalom szellemiségét is elfogadta, a későbbi francia Konvent figyelmét is felkeltette. Ő és elődje a Konvent kitérítését is megkapta, a közoktatásért végzett tevékenységük elismeréseként.

A könyv második része, a szerző által németről franciára fordított *Oberlin*-szövegeket tartalmazza. A témák nagy része ismerős a szerző hosszú elméleti bevezetőjéből, de olyan személyes hangvételű önvallomások, levelek is akadnak a szövegrészek között, melyek neveléstörténeti érdekességük mellett, *Oberlin*t, a hús-vér embert mutatják be. Így olvashatunk *Oberlin* egyetemi tanulmányairól, arról, hogy a lelkész mit gondolt saját magáról, mint emberről, milyen viszony fűzte egyik vagy másik barátjához, stb. A szövegek többsége azonban neveléstörténeti adalékokkal szolgál, így például megtudhatjuk milyen eszközöket, módszereket használtak a tanítónők a francia nyelv tanítása során, milyen játékokat találtak ki a gyerekek közösségi tapasztalatainak kiszélesítésére, hogyan próbálta a lelkész meggyőzni a szülőket arról, hogy fontos a gyerekek iskoláztatása, stb. Olvashatunk könyvismertetőket is, megtudhatjuk, milyen nagy hatással volt a lelkészre *Rousseau Emilje*, *De-*

foe Robinson Crusoe-ja, és, hogy mennyire nem vette komolyan egy bizonyos Gall doktor koponyaalkattani írásait, melyben az osztrák orvos a koponyacsontok állásából próbálja például megjósolni egy asszony hűségét. (Ennél a szövegrésznél megcsillan *Oberlin* ragyogó ironikus stílusa is, ahogyan szellemes észrevételeivel porig alázza az akkor oly nagy sikereket arató szerző művét). Helyet kapnak a válogatásban *Oberlin* levelezései is, így például olvashatunk egy *Pestalozzi* által *Oberlin* barátjának írt levelet, melyben a svájci tanító egyik munkatársának kér beocsátatást *Oberlin* iskoláiba, szakmai tanulmányozás céljából.

A szövegrészek *Oberlindt*, a gondolkodót, a mindennapi gondokkal küszködő embert, a teológust és tanítót mutatják be, aki egyik nap az analfabéta felnőtteknek magyarázza a természeti erők Isteni értelmét, másik nap a kor vezető filozófiai, teológiai gondolkodóival társalog, harmadik nap pedig tanulói fejlődését csodálhatja, akik éppen nagy buzgalommal mutatják be énektudásukat, rajzaikat a templomi gyülekezet előtt.

Loïc Chamel, a roueni egyetem neveléstudományi doktoraként nem először ír *Oberlin* munkásságáról. Könyve nem csak neveléstörténeti, de kultúrtörténeti és szociológiai adalékokkal, kortörténeti érdekességekkel is gazdagítja az olvasót, így az is élvezheti művét, aki korábban a neveléstudományról csak hírből hallott. Nehol azonban érthetetlen a szöveg szerkesztési módja. Ezek a felületes olvasó szeme előtt talán rejtve maradnak, de aki esetleg szakirodalomként akarja felhasználni művét, annak az ilyen hiányosságok rögtön szemet szúrhatnak. Így például sokáig nem derül ki, hogy melyek *Oberlin* születési és halálozási évszámai, míg más személyek említésénél ez rendszeresen a tulajdonnév után zárójelben megjelenik. Az sem világos, hogy a szerző kiválasztott és lefordított szövegrészek milyen szempontok alapján kerültek a kötetbe, és mi a szövegek műfaja. Nem tudni, hogy egy adott szövegrészt *Oberlin* milyen céllal írt, levélnek, a Konventnek elküldendő oktatásmetodikai javaslatnak, vagy esetleg magánfeljegyzésnek szánta-e. Ennek hiányában nehéz *Oberlin* munkáinak súlyát megállapítani, ami elsősorban természetesen a szakmabeliek számára lehet fontos. A könyv egyik legnagyobb hiányossága azonban az, hogy nem derül ki pontosan, milyen iskolarendszert örökölt *Oberlin* elődjétől, és ezt hogyan fejlesztette tovább. Itt olyan adatokra lehet kíváncsi az olvasó, hogy hány éves korig járhattak a gyerekek/felnőttek ezekbe az iskolákba, milyen osztálybontásban tanultak - ha egyáltalán lehetett erről beszélni-, hogyan és kikből képezte *Oberlin* a felsőbb iskolai osztályok tanárait, stb. Ezen kívül érdemes lenne megtudni, hogy mi lett *Oberlin* halála után intézményeivel. Ez azonban sajnálatos módon ebből a könyvből nem derül ki, így *Oberlin* iskolarendszerének vázát nem ismerhetjük meg. A könyv végén található gazdag bibliográfia talán pótolja ezt a hiányt.

Sándor Sára

Bárdos Jenő: Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 2000. 300 o.

A könyv, mint az az Előszóból is kiderül, egy ötrészesre tervezett nyelvpedagógiai sorozat időrendben első, de logikailag második kötete. A későbbre tervezett és az idegen nyelvek tanításának történetét feldolgozó kötet lesz majd az, amely tartalmát tekintve megelőzi. Egy, hazánkban még viszonylag új tudományterület, a nyelvpedagógia nyilvánvaló és egyre jelentősebb szerepet tölt be az alkalmazott nyelvészeti, pedagógiai és pszichológiai tudományok körében.

Magyarul 1972-ben és 1988-ban jelent meg hasonló tankönyv,¹ az előbbi érdekessége, hogy az akkor minden iskolatípusban kötelező orosz nyelvvel nem foglalkozott és kizárólag a nem túl nagy számban tanított ún. „nyugati nyelvek” tanításához adott útmutatást. Jelen kötet a hozzáférhető külföldi szakirodalom szintézise, bár igen erőteljesen épül az angolszász szakirodalomra, felhasznál más idegen nyelvek tanításával kapcsolatos iro-

¹ Banó István és Szoboszlai Miklós (1972, szerk.): *Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv tanításához*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Zerkowitz Judit (1988): *Tanítunk nyelveket*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Könyvekről

dalmat is. Ezért nem csak az angol nyelven nem olvasók forgathatják haszonnal, hanem az angol szakos tanárjelöltek és az ismereteiket felfrissíteni vágyó nyelvtanárok egyaránt. A könyv az idegen nyelv szakos tanárjelöltek Veszprémi Egyetemen tartott nyelvpedagógiai előadássorozatra épül. A szerző több éves egyetemi előadói tapasztalata tükröződik a stíluson, amelyet a helyenként beszűrt anekdoták, illetve személyes megjegyzések tesznek változatosabbá. A tankönyv végén található 14 oldalas bibliográfia és az egyes fejezeteket lezáró ajánlott irodalom útmutató a további, a részleteket jobban megismerni kívánók, illetve az egyes területeken kutatók számára. A jobb megértést a tudományos nyelv és a köznyelv keveréke, illetve a szemléletes ábrák és az összefoglaló táblázatok szolgálják.

A könyv szerkezetét világossá és könnyebben áttekinthetővé teszi a témákat felsoroló oldal, amely megelőzi a részletes tartalomjegyzéket. Az első fejezet, illetve a második és a harmadik fejezet alfejezetei végén az adott probléma összefoglalása található. A jobb tájékozódást segíti a könyv végén található tárgymutató is.

Az első fejezet a nyelvpedagógia fogalmát tárgyalja és helyezi el a társadalomtudományok körében, emellett több nyelvpedagógiai modellt is bemutat. A legszemléletesebb ábra a 32. oldalon található, amely a nyelvpedagógiát és a vele szorosan összefüggő tudományok kapcsolatrendszerét szemlélteti. Ehhez az ábrához érdemes többször visszatérni, hiszen a könyvben sokszor található utalás az itt szereplő tudományokra is, illetve jól körvonalazza a nyelvpedagógiához szükséges előtanulmányokat. Ezen ábra részletesebb változata található a 35. oldalon, amely olyan tudományterületeket is felsorol, amelyek kapcsolódnak ugyan, de egyben túl is mutatnak egy tanárképző program keretein. Utalás történik a kutatás helyzetére, ami egy ilyen viszonylag fiatal tudományág esetében érthető. A további kutatási lehetőségek felsorolása bizonyára sok szakember figyelmét felkelti majd.

A témák feldolgozása a továbbiakban követi a nyelvpedagógia hagyományos felépítését, a nyelvi tartalom közvetítésének elemzése áll a második fejezet középpontjában. A nyelvi tartalom a kiejtés, a nyelvtan, a szókincs és a pragmatikai elemek tanítását foglalja magában. A fejezetet a kommunikatív kompetencia vázlatos bemutatása zárja a nyelvhasználati szempontok bemutatásával, amely átvezetés a készségek tanításának tárgyalásához.

A következő, egyben a legnagyobb terjedelmű harmadik rész a készségek fejlesztésével foglalkozik. Ez a fejezet képezi az egész tankönyv harmadát, talán mert a huszadik század végi idegennyelv-tanítás elmélete a négy készség – a hallás utáni értés, az olvasási, az írás- és a beszédkészség – elsajátítását helyezi a középpontba. A négy készség egyenkénti tárgyalása arányos, bár a beszédkészség fejlesztésének tárgyalása egy kicsit rövidebb a többinél. A hallott szöveg értése taglalásánál nem elemzi a szerző a tanár beszédét, mint a hallásértés elsődleges forrását az osztályteremben. Az olvasóban ez azt a benyomást keltheti, hogy a hallásértés csak a gépi hang értését jelenti. Az olvasásértés fontosságának kiemelését egy szemléletes, de nem mindenki számára közzérhető példával teszi érdekessé a szerző: az olvasáshoz szükséges eszközök felsorolásában a „miskönyvtartó” szerepel (132. o.). Az írás tanításánál a legkorszerűbb elméletek ismertetése gondolatébresztő, azonban hiányzik az írás szerepének megfogalmazása a tanult anyag rögzítésében, illetve a gyakorlásban, amelyek mind az idegen nyelvtanulás sajátosságai bár kevés közülük van a valódi íráskészséghez.

A negyedik, legrövidebb rész a nyelvtanár és az osztályterem sajátosságait taglalja, a mindössze harminc oldalon két nagyon fontos tényező leírása található, a tanáré és a tanítás színteré, vagyis az osztályteremé. Talán érdemes lett volna egy kicsit több teret szentelni a tanár egyéniségének szerepéről a nyelvtanításban, illetve a fejleszthető és nem fejleszthető készségekről valamint a tanár különböző szerepeiről, amelyekkel eredményesebbé teheti a nyelvórát.

Az utolsó, ötödik rész a nyelvtanulóval foglalkozik igen részletesen, összefoglalja az idevonatkozó elméletek egész sorát. Szerepel a kognitív és affektív tulajdonságok leírása, a tanulói típusok felsorolása és a tanulási folyamat elemzése a tanuló szempontjából is.

Az egyes fejezetek és alfejezetek belső szerkezete logikus felépítésű. A történeti áttekintést és a fogalmak meghatározását az adott terület szakirodalmának részletes bemutatása követi egy-két helyen utalva a gyakorlati megvalósításra is. A szakirodalmi összefoglalók a szerző alapos és rendkívül széleskörű olvasottságára és tapasztalatára utalnak, igen körültekintően, elfogultságot mellőzve sokféle irányzatot ismertet.

A számos pozitívum mellett érdemes néhány olyan kérdéssel is foglalkozni, amelyek tekintetében a könyv olvasása során hiányérzet marad az olvasóban.

A cím *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata* a kettő egyensúlyára utal, azonban a szerző az Előszóban (14. o.) az elméletre helyezi a hangsúlyt. Ezért a helyes cím lehetne *Az idegen nyelvek ok-*

tatásának elméleti alapjai, hiszen a gyakorlatról kevés szó esik és valószínűleg ezzel foglalkoznak a sorozat későbbi kötetei.

A fentebb említett társtudományok rendszerében a nyelvpedagógia helyzete egy kicsit bizonytalan, ez talán a hagyományok hiányának tudható be. Ezt a könyv egyes részei meg is erősítik. Az emlékezet taglalása például a szókinccstanításánál jelenik meg, holott más területekhez is kapcsolható. A mondanivaló jelentős előtanulmányok nélkül nem mindig érthető és követhető. A tárgymutató nem eléggé kiforrott, szerkezete nem következetes, sőt néhány kifejezés kimaradt belőle. Például igen sokszor előfordul a könyvben a „kompetencia”, vagy a „performancia”, mint fogalmak, amelyek nem kizárólag ezen tudományterület alapfogalmai, de nyelvpedagógiai értelmezésüket is meg lehetne adni. Egyes szavakhoz egy-egy oldalszám tartozik, másokhoz több, de néhány mellett jelentős szakértőjének neve is megtalálható. A „stratégia” szó nincs benne, de a „stratégiai kompetencia” kifejezés viszont igen. Talán kiváló alkalom lenne a magyarul megjelent tankönyvben egy szómagyarázatot adni, ezzel lerakva az egységes magyar kifejezéshasználát alapjait ezen a tudományterületen. Néhány más tankönyvben található szó- illetve fogalommagyarázat, ez talán segítene az eligazodásban. A könnyebb tájékozódást segítené, ha a könyvben vastagon szedett szavak összhangban lennének a tárgymutatóval. A kiemelt részek nem követik mindenütt következetesen a mondanivalót. A hibajavításról szóló alfejezetben (223–224. o.) csak a direkt hibajavítás van kiemelve, a következő kiemelés már a szóbeli hibajavítás, így az az elképzelés alakulhat ki az olvasóban, hogy ezek és a továbbiak alkategóriák.

A történelmi áttekintés lehetne egy kicsit rövidebb, annak tudatában, hogy az idegen nyelvek tanításának története külön kötetben hamarosan megjelenik. Túl sokat olvasunk Prendergastról és Gouinról, akik a szakma kiváló képviselői voltak, de inkább a történettel foglalkozó részbe kíváncsokra munkásságuk részletes ismertetése.

A gyakorló nyelvtanárookra történő utalás nem mindig tünteti fel őket kedvező színben. Például, a 19. oldalon a táblázatban a „szürke, mezei” jelzők szerepelnek, igaz, idézőjelben. A 103. oldalon pedig egyértelműen „ódivatú” bélyeggel illeti a szerző a legtöbb gyakorló nyelvtanárt. Bár kritikájának tartalmával nagyrészt egyet lehet érteni, semlegesebb nyelvi megfogalmazása talán növelné annak súlyát.

Szinte kivétel nélkül minden példa az angol nyelvel kapcsolatos, holott a könyv nem kizárólag erről szól. Kell bizonyos szintű angoltudás, ugyanis sok fogalom angolul szerepel a szövegben, illetve számos ábrában, mint például a 202. oldalon, angol szavak szerepelnek magyar nyelvű magyarázat nélkül.

Mivel a könyv elsősorban tanárjelölteknek szól, ezért a szakirodalom idézésének mindenütt példaértékűnek kellene lennie. Például, a 70. oldalon az idézett mű oldalszáma (146. old.) nincs az ábrán feltüntetve.

A könyv végén található „*Bibliográfia*” alapos és részletes, a 14 oldalon megtalálhatók a legjelentősebb művek. Az egyes alfejezetek utáni „*Ajánlott irodalom*”-ban felsorolt könyvek nem mindegyike szerepel azonban a bibliográfiában. Ez a kevésbé gyakorlott olvasót zavarhatja, ugyanis csak a szövegben említett művek szerepelnek a bibliográfiában, az ajánlott irodalom viszont más, nem hivatkozott műveket is felsorol. Ezért jó lenne valahol útmutatót találni a válogatás szempontjairól. Továbbá, az előszóban említett könyv nem szerepel a bibliográfiában.

Néhány, szerencsére nem túl jelentős sajtóhiba is előfordul. Például, *Zerkowitz* neve nem ugyanolyan formában szerepel a bibliográfiában mint a 14. oldalon. A megfogalmazás helyenként túl bonyolult, nehezen érthető. A 117. oldalon található mondat: „Ehhez képest mesterségesnek érezzük azt a felosztást, amelyet azért iskolákban és az iskolákhoz kötődő metodikákban gyakran alkalmaznak: a hallásértés ott főként a hallásértés céljából folyik, és az információcsere csak ürügy.”

Végül a tankönyv ára sem mellékes körülmény és mivel hazai kiadás, elfogadható, sőt a kivétel minősége sem marad le a drága, nyugati kiadványok mögött. A betűméretet azonban jó lenne növelni, a könyv jobb áttekinthetősége és tanulhatósága érdekében.

Mindezek a hiányosságok azonban a későbbi kiadásokban könnyen javíthatók, hiszen remélhetőleg a könyv a felsőoktatás és a tanártovábbképzés tartós segédeszköze lesz.

Összegezve a tankönyv újabb mérföldkő az idegennyelvi tanárképzésben és továbbképzésben egyaránt. Mivel magyarul jelent meg, végre „egy nyelvet” beszélünk, nem kell egy másik idegen nyelven tudnia a nem angol szakosnak a könyv olvasásához. Továbbá összefoglalóját olvashatjuk az utóbbi évtizedekben megjelent idegen nyelvek tanítási szakirodalmának. A szakirodalom nagyon alapos szintézisét a szerző igyekszik objektívan, egyik irányzat mellett sem állást foglalva tárgyalni. Az alfejezetek végén található ajánlott irodalom tartalmaz angol, német, francia szerzők műveit is. A tankönyv törekszik a követhetőségre, a fogalmakat igyekszik

világosan és érthetően magyarázni. Az ábrák kiválasztása jelentősen hozzájárul a jobb áttekinthetőséghez. A bibliográfia részletes és alapos, amennyiben az idézett mű fordítása is megjelent, az is megtalálható.

Bukta Katalin

Investing in Education. Analysis of the 1999 World Education Indicators
OECD, Paris, 2000. 192 o.

Az OECD és az UNESCO 1997-ben közösen indították el a WEI (World Education Indicators, a Világ Oktatásügyének Mutatói) programot, amely célul tűzte ki, hogy az egyes országok oktatását legjobban jellemző adatokat gyűjtsön össze. Olyan országok vettek részt a projektben, amelyek saját oktatási rendszerük kvantitatív jellemzésére át kívánták venni az OECD által kifejlesztett módszereket és mutatókat. A résztvevők között találjuk Argentínát, Brazíliát, Chilét, Kínát, Egyiptomot, Indiát, Indonéziát, Jordániát, Malajziát, Paraguayt, a Fülöp-szigeteket, Uruguayt, Oroszországot, Sri Lankát, Thaiföldet és Zimbabwét.

Mit mondhat a magyar oktatásügy számára a zömmel fejlődő országokat érintő felmérés? Mivel tagjai vagyunk az OECD-nek, és a könyv rengeteg adatot közöl összehasonlítás céljából az OECD országokról is, a válasz nyilvánvaló: Ez a legfrissebb és ugyanakkor nagyon megbízható statisztikára épülő kiadvány, amely az ezredvégi Magyarország oktatásügyének fő mutatói elé tükröt tart. Amikor politikai színezetű vitakérdések hangzanak el a pedagógusok bérééről, a bértábláról, a tankötelezettség korhatárának felemeléséről, akkor a nemzetközi összehasonlító elemzések tükrében tudományos igénnyel adhatunk választ az ilyen jellegű kérdésekre.

A könyvben érintett, és világméretben a legfontosabbnak számító, oktatáspolitikai kérdések közül természetesen nem mindegyik érinti hazánkat. Az általános és középiskolai oktatás expanziója nem jelent olyan mértékű problémát, mint némelyik – a vizsgálatba bevont – országban. A felsőoktatás expanziója ugyanakkor még csak az utóbbi években gyorsult fel Magyarországon. Világszerte hasonló tendencia rajzolódik ki az iskolai végzettség és a munkanélküliségi ráta kapcsolatáról: Minél magasabb iskolai végzettségű valaki, annál nagyobb eséllyel nem lesz munkanélküli. Ezért a WEI programban résztvevő országokban nagy kihívást jelent lépést tartani az oktatás expanziójával. A kiadvány országprofil-elemzéseiben megtalálhatjuk, hogy az egyes országok hogyan birkóznak meg a problémával.

Rendkívül fontos téma az oktatás minőségének biztosítása. Amikor az expanzió szakasza lezárul, egyre sürgetőbb igénnyé válik az oktatásra fordított kiadások minél intenzívebb felhasználása. Az oktatás minőségének vizsgálatához meg kell találni azt a néhány mutatót, amelyek nemzetközi összehasonlításban a minőség indikátorai lehetnek. Természetesen nem hisszük azt, hogy pénzügyi mutatókkal le lehet írni az oktatás minőségét; azonban bizonyos, hogy a pénzügyi lehetőségek (illetve ezek hiánya) hosszú távon alapvetően meghatározzák a többi tényező hatékonyságát.

Hangsúlyozni szükséges, hogy az oktatás minőségét befolyásoló pénzügyi feltételek csak hosszú távon hoznak jelentős változást. Ezért még egy-két évtizedig hivatkozhatunk az IEA természettudományos felmérésén elért remek eredményekre, amikor felső tagozatosaink természettudományi tudásával csak Japán vetekedhetett. Az elemzők természetesen már akkor felfigyelhetek arra, hogy 8. osztályban a magyar tanulók óraterhelésének 20%-a természettudományi óra, míg Japánban ez az arány 13%. Azt is régóta tudjuk, hogy a japán tanárok éves átlagfizetése nagyjából megegyezik az egy főre jutó nemzeti jövedelemmel, míg Magyarországon ez az arány 50% körüli. (Nem beszélve a GNP/fő értékekben meglévő különbségekről.)

Az OECD felmérésében az oktatás minőségének meghatározójaként a következő tényezőket vizsgálták: tanári fizetések, a tanárok képzettsége, az egy évben megtartott tanítási órák száma és az átlagos osztálylétszám alakulása.

Alapigazság, hogy a tanári fizetések nagysága befolyásolja, hogy hányan választják a tanári pályát. Ez pedig maga után vonja, hogy mennyire lehet válogatni a tanárjelöltek között. A könyv egyik táblázata szerint a

Könyvekről

magyarországinál alacsonyabb tanári fizetések az OECD-n belül csak Törökországban vannak. A vizsgálatba bevont „fejlődő” országokban is jellemzően a magyar fizetések két-háromszorosa fordul elő, holott az egy főre jutó nemzeti össztermék nagyjából hasonló. További érdekesség, hogy míg nálunk relatíve kicsiny különbség van a kezdő és az évtizedek óta tanító tanárok fizetése között, Dél-Kelet-Ázsiában (Thaiföldön és Dél-Koreában is) sokszoros különbségeket találunk tanári fizetések között.

A tanárok képzettségének adatait elemezve nagyfokú diverzitás tapasztalható. Míg a Fülöp-szigeteken minden iskolatípusban 100% a felsőfokú képzettséggel rendelkező tanárok aránya, addig Zimbabwében ritkaságszámba megy a szakképzett tanár; ott ez az alap- és középfokú oktatás expanziójának legfőbb kerékkötője.

A tanárok éves óráterhelése világviszonylatban nagyfokú hasonlóságot mutat. A WEI országokban az átlag mintegy 800 órát tanít évente. Ez az érték nagyjából ekkora Magyarországon is.

Az átlagos osztályméret nagy különbségeket mutat. Tudjuk, hogy – túllépve a 7 fős bűvös határon – már viszonylag kis jelentősége van az osztályméretnek a tanítás hatékonysága szempontjából, a jelentősége azonban nem elhanyagolható. Érdekességként két adat: a Fülöp-szigeteken tapasztalt 40 körüli osztálylétszámmal szemben Uruguayban 15 körüli létszám jellemző.

Az oktatás minőségét jellemző tényezők hátterében ott áll, hogy az állam a nemzeti össztermék mekkora részét fordítja az oktatásra. Ez egyrészt abszolút értelemben (egy tanulóra eső \$-ban kifejezve) fontos, másrészt sok mindent elárul egy ország oktatáspolitikájáról (patetikusan szólva: jövőbe vetett hitéről), hogy a nemzeti össztermék hány százaléka jut a közoktatásra. Magyarország az abszolút mutatót tekintve a sor végén kullog az OECD-országok között, de a WEI projektben szereplő „fejlődő” országokhoz képest sem magas nálunk az oktatásra fordított kiadás. Összehasonlításképpen néhány adat: a történelmi-gazdasági szempontból hozzánk leginkább hasonlítható Csehországban egy középiskolás tanulóra mintegy 3000\$ állami támogatás jut, Magyarországon 1600\$. Ez az érték nagyjából megfelel Argentína és Malajzia hasonló mutatójának.

Ha azt nézzük, hogy a nemzeti össztermékből hány százalékot kap a közoktatás, akkor a legtöbb országban 4–5%-os értékeket találunk. Érdemes megfigyelni, melyek azok az országok, ahol ennél lényegesen magasabb aránnyal találkozunk: az OECD-országok közül Dánia, Finnország, Norvégia és Svédország, a WEI programban vizsgált országok közül Zimbabwe. Míg Zimbabwe a költségek nagy részét az oktatás expanziójára és a tanárok képzettségi szintjének emelésére költi, addig a skandináv országokban az oktatás és kultúra hagyományosan magas presztízsével magyarázható a nagyobb arány. Az IEA második olvasásvizsgálatában napvilágra került „finn csoda” háttértényezői között is fontos szerepe van az oktatásra fordított állami kiadás magas részarányának.

Az *Investing in Education* kiadvány adatai alapján alighanem meg kell változtatni a magyar oktatás nemzetközi pozíciójáról kialakított képünket. Bár a felszín még szép (vagy legalábbis kozmetikázható), a magyar oktatás hírnevének megőrzéséért lépéseket kell tenni a finanszírozás területén. Minimális igényként azt kell megfogalmazni, hogy fejlődő gazdaságunkban ne csökkenjen az oktatásra jutó kiadások aránya (az ideális persze egy 6% körüli érték lenne). Más országok tapasztalatai nagy mértékben segíthetik az így évről-évre növekvő összeg felhasználási területeinek meghatározását. Hogy mely országoké? Látunk kell, hogy nem elég Hollandiára vagy Japánra figyelni. Számos statisztikai mutató tekintetében még egy másik országcsoporthoz állunk közelebb.

Csikos Csaba

INFORMÁCIÓK

Jelentés az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottsága tevékenységéről (1996-1999)

Az 1996-os év, a magyar iskola millenniumának éve rendhagyó és mozgalmas időszak volt az albizottság tevékenységében: tagjai a legváltozatosabb formában vállaltak szerepet a millenniumi eseményekben, rendezvényekben (előadás, publikáció, kiállítások, konferenciák szervezése stb.); az albizottság hagyományosnak tekinthető tevékenysége szünetelt, az aktuális kérdésekről az egyes rendezvényekhez kapcsolódó ad hoc megbeszéléseken esett szó.

1997/99-ben visszaállt a régi rend, miszerint az első ülés (február-március) az előző évi munka értékelése, valamint az éves munkaterv és a hozzá kapcsolódó időszzerű kérdések megvitatása, a második (május-június) pedig a „külső” érdeklődők fakultatív részvételével szervezett, esetenként nemzetközi kitekintést is kínáló továbbképzési-módszertani jellegű megbeszélés. 1997-ben: a millenniumi rendezvények értékelése, az OPKM múzeumi tevékenységének megismerése, valamint kutatás-módszertani kérdések; 1998-ban és 1999-ben: az európai neveléstörténeti kutatások új irányai (a német *Tenorth*, illetve a belga-flamand *Depape* professzor közreműködésével), továbbá az elmúlt évek hazai neveléstörténeti irodalmának tematikus áttekintése (a millennium irodalma, neveléstörténeti tankönyveink, a gyermekkor-történet, valamint a társadalomtörténeti-oktatáspolitikai-történeti jellegű neveléstörténeti kutatások) szerepelt a napirenden.

Az őszi program a hagyományos regionális konferenciák jegyében szerveződött. 1997-ben Pécsen a dél-dunántúli megyékben (Baranya, Somogy, Tolna és Zala) folyó nevelés- és művelődéstörténeti kutatásokat tekintették át, illetve a régió kutatói mutatták be legújabb eredményeiket. Az 1998-ra tervezett egri észak-magyarországi konferencia – technikai-szervezési okokból – elmaradt, viszont közreműködtünk a tatabányai Szakoktatás-történeti konferencia előkészítésében és megszervezésében.

A téli program – az MPT Neveléstörténeti Szakosztályával karöltve – a hagyományos központi felolvasó ülések megszervezése. 1997-ben az év jelentősebb neveléstörténeti évfordulóihoz (*Melanchton*, *Brassai*, *Schneller*, *Prohászka* stb.), 1998-ban az 1848/49-es forradalom- és szabadságharc 150., valamint Budapest székesfőváros egyesülésének 125. évfordulójához kapcsolódó előadások hangzottak el. Az 1999-es felolvasó ülés ismét a jubileumok jegyében zajlott (az 1599-es jezsuita iskolai szabályzat, *Kant*, a 150 éves *Entwurf*, az 1924-es középiskolai törvény stb.)

Jelentős eredményként könyvelhetjük el, hogy – részben az Iskolatörténeti Emlékbizottság anyagi forrásaiból, részben a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával, az OPKM gondozásában – 1996-ban megjelenhetett a Neveléstörténeti Füzetek 13–16. száma, amelyekben az előző évek albizottsági rendezvényein elhangzott előadások kerültek közlésre:

Adatok Dél-Magyarország iskolaügyének történetéből (Szeged, 1991.). Budapest 1996.

13. A zsidó iskolaügy története Magyarországon (Budapest, 1994.). Budapest 1996.

14. Iskolatörténet-iskolakultúra-neveléstörténeti kutatások (Veszprém, 1992., Debrecen, 1993.) Budapest 1996.

15. Állam-egyház-iskola. (Budapest, 1993.) Budapest 1996.

Megjelent továbbá az 1995-ben Veszprémben, illetve 1996-ban a Magyar Tudományos Akadémián szervezett millenniumi neveléstörténeti konferenciák anyaga:

– Neveléstörténet és neveléstörténet-írás. Budapest 1996. OPKM

– Iskola a magyar társadalom történetében. Budapest 1997. OPKM. (2000-ben második kiadása is.)

A köteteket *Balogh László*, albizottságunk tagja szerkesztette.

Információk

A millenniumról összefoglaló értékelés jelent meg – Kelemen Elemér (1997): Ezeréves a magyar iskola. Beszámoló az iskolatörténeti évforduló rendezvényeiről, eseményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 47. 3. sz. 81–93. o.

Az albizottság irányításával és közreműködésével megvalósult, korábban sikeres publikációs tevékenység azonban sajnálatos módon megtört. 1997 óta – anyagi okokból – szünetel a szakmai közvélemény folyamatos tájékoztatását szolgáló Neveléstörténeti Tájékoztató, valamint – átmenetileg – megtorpant a Neveléstörténeti Füzetek című sorozat kiadása. A Magyar Pedagógiában rendelkezésünkre álló közlési lehetőség ezt csak részlegesen és töredékesen pótolhatja. A helyzet a közelmúltban kedvezően változott: az Oktatási Minisztérium anyagi támogatása – a Neveléstörténeti Füzetek sorozatában – megjelent az 1997-1998. évi konferenciák előadásainak kötete és a – sorozat 18. füzeteként – megjelenés előtt áll az 1999. évi felolvasó ülés teljes anyaga, kiegészítve az MTA Pedagógiai Bizottsága által 1999 decemberében szervezett *Zibolen* emlékülés előadásával.

Jó hír az is, hogy az OPKM múzeumi részlegének elhelyezésével albizottságunknak állandó otthona van rendezvényei lebonyolításához a Könyves Kálmán körüti épületben, amit kiegészít az ELTE Tanárképző Főiskolai Karának hagyományos vendégszeretete a Markó utcában a decemberi felolvasó ülések alkalmából.

További terveink az eddigi tevékenység tervszerű folytatását célozzák. A 2000. évi programban pl. egy október elejére tervezett nemzetközi neveléstörténeti konferencia („A neveléstudomány Közép-Európában, a Tatabányán megrendezésre kerülő tanügyigazgatás-történeti konferencia (2000 augusztus vége) és a szokásos decemberi felolvasóülés kapott helyet.

Áttekintés a hazai neveléstörténeti kutatásokról¹

Az MTA Pedagógiai Bizottsága neveléstörténeti albizottsága nem rendelkezik közvetlen, főképpen nem anyagi eszközökkel a hazai neveléstörténeti kutatások befolyásolására. Hatása közvetett: szakmai konferenciák, kutatói fórumok, nemzetközi kapcsolatok szervezésével, esetenként – más intézményekkel, szervezetekkel közösen – kiadványai útján fejt ki meglehetősen korlátozott hatását.

Beszámolómat a fontosabb hazai neveléstörténeti műhelyek aktuális tájékoztatására építettem, s a kutatási témák hazai és nemzetközi jelentőségének megfelelően igyekeztem súlypontosítani. Az anyag szerkezeti felépítése: az egyes intézményekben, műhelyekben folyó kutatás(ok) rövid leírása, a kutatás témavezetője(i) a kutatómunka esetleg külső forrásai és a produktumok jellege. A fontosabb könyvészeti adatokat a mellékelt bibliográfia tartalmazza.

Kiemelendő, hogy a tárgyidőszakban megjelent *Pedagógiai lexikon* (1997. Keraban, Budapest) a hazai neveléstörténeti kutatásoknak is jelentős produktuma, az elmúlt évek egyéni teljesítményeinek összegzése és szintézise egyben, amelyben a teljes szakma szerepet, feladatot vállalt. (Szakszerkesztők: *Horánszky Nándor* és *Pukánszky Béla*.)

1. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

1.1. BTK–TTK

- A XIX–XX. századi magyarországi oktatáspolitikai története: oktatáspolitikusok, oktatáspolitikai koncepciók.
- (Mann Miklós: – OTKA-támogatás. – Monográfiák, tanulmányok, hazai konferenciák.)
- A XIX–XX. századi magyar pedagógiai sajtó oktatáspolitikai-történeti szempontú elemzése (*Mann Miklós – Szabolcs Éva* – Pro Cultura-támogatás. – Monográfiák, előadások.)
- Budapest főváros iskoláügye a XIX–XX. században (*Mann Miklós* – OTKA-támogatás – Monográfiák, tanulmányok, hazai konferenciák.)
- Gyermekkor – történeti kutatások (*Szabolcs Éva* – Tanulmányok, hazai és nemzetközi konferenciák.)

¹ Az áttekintés 1999 nyarán az MTA Pedagógiai Bizottságának felkérésére készült; néhány adattal frissen egészítettem ki.

Információk

1.2. Egyetemi Könyvtár

A külföldi magyar egyetemjárás újkori története

(Szögi László és munkatársai – OTKA, Pro Cultura és egyéb alapítványi támogatások. – Monográfiák, hazai és nemzetközi konferenciák.)

1.3. Tanárképző Főiskolai Kar

A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete a kezdetektől 1948-ig (Németh András és munkatársai – más hazai felsőoktatási intézmények kutatói. – OTKA-támogatás: 1995–1998; 1999–2002.– Tanulmányok, hazai és nemzetközi konferenciák; nemzetközi együttműködés: Humboldt Egyetem, Berlin).

A reformpedagógia és az iskolai alternativitás főbb irányzatainak és modelljeinek történeti, pedagógiai-pszichológiai vizsgálata (Németh András és munkatársai, más hazai felsőoktatási intézmények kutatói. – OTKA: 1993–1995., 1996–2000; PSzM: 1993; MKM–KFF: 1995–1997. – Monográfia, tanulmányok, hazai és nemzetközi konferenciák; nemzetközi együttműködés. Giessen, Flensburg).

Egy sajátos reformpedagógiai irányzat, a Landerziehungsheim mozgalom történeti vizsgálata (Mikonya György és munkatársai – OTKA: 1998–2001).

Keresztény értékek a pedagógusképzésben: a felekezeti pedagógusképzés történeti alakulása (Németh András, Kotschy Andrásné – FKFP-támogatás: 1997– hazai és nemzetközi együttműködés keretében).

Pedagógiaelmélet Magyarországon a felvilágosodás idején és a reformkorban, 1777–1849 (Fehér Katalin – MFKA: 1995–1997; Pro Cultura: 1996. OTKA: 1998–2001; FKFP: 1999–2000. – Monográfiák, tanulmányok, hazai és nemzetközi konferenciák).

2. József Attila Tudományegyetem, Szeged

– *A tanárképzés és a pedagógiai tárgyak oktatásának története a kolozsvári –szegedi egyetemen* (Pukánszky Béla, Kékes Szabó Mihály – OTKA-támogatás: 1995–1999. – Monográfia, tanulmányok, hazai és nemzetközi konferenciák).

– *Magyar gyermekkor-történeti emlékek feltárása és feldolgozása* (Pukánszky Béla, más – külső – intézmények munkatársai FKFP: 1997–1999.; OTKA: 1999–2002. – várható eredmények: tantervi-tankönyvi objektiválódás, hazai és nemzetközi konferenciák).

3. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

– *A neveléstörténeti kutatás és oktatás megújítására irányuló munkálatok: művelődés- és neveléstörténeti aspektusok, a helytörténeti kutatások integrációja, új ismerethordozók* (Ambrusné Kéri Katalin és munkatársai. – Tanulmányok, szöveggyűjtemények; hazai és nemzetközi konferenciák).

– *Egyetemes neveléstörténeti kutatások: spanyol neveléstörténet, az iszlám neveléstörténet; Oroszország neveléstörténete* (Ambrusné Kéri Katalin és munkatársai – TEMPUS-, MÖB-támogatás- Tankönyvek, szöveggyűjtemények, hazai és nemzetközi konferenciák).

4. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen

– *A protestáns iskolakultúra története Erdélyben és Magyarországon* (Bajkó Mátyás és munkatársai – Alapítványi források – Monográfiák, tanulmányok; hazai és nemzetközi konferenciák).

5. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár

– *A XIX–XX. századi magyar oktatáspolitikai története, tanügyigazgatás-történet; az állam és az egyház iskolautügyi kapcsolatának története* (Nagy Péter Tibor – OTKA-támogatás: 1995–1998.; 1997–2000. – Monográfiák, tankönyvek; hazai és nemzetközi konferenciák).

6. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest

- *Az oktatási törvényhozás története Magyarországon a XIX-XX. században* (Kelemen Elemér – OTKA: 1998–2001. – Tanulmányok, hazai konferenciák; várható eredmény: monográfia).
 - *Állam, iskola, politika a XX. században* (Donáth Péter – OTKA: 1998–2001. – Monográfia, tanulmányok, hazai konferenciák).
7. Jelentős, főleg helyi intézményi és alapítványi forrásokra támaszkodó, elsősorban helytörténeti jellegű neveléstörténeti kutatómunka folyik számos **tanító- és óvóképző**, valamint **tanárképző főiskolán**, így például a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolán, az egri Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolán, a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán, a sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskolán, a kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolán, a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán stb.
8. A hazai neveléstörténeti kutatómunka meghatározó hazai bázisintézményévé fejlődött az elmúlt években az **Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum**, egyrészt a neveléstörténeti forrás-kutatás és –kiadás, egyáltalán a neveléstörténeti kiadói tevékenység vonatkozásában (Neveléstörténeti katalógusok, bibliográfiák; A magyar neveléstörténet forrásai, valamint a Neveléstörténeti Füzetek című kiadvány-sorozatok, egyéb kötetek, monográfiák, Neveléstörténeti Tájékoztató stb.), másrészt a tárgyi emlékek feltárását, feldolgozását, illetve kiállítását szervezi – korszakos – pedagógiai múzeumi tevékenység keretében.
9. Fontos neveléstörténeti műhely – a tantervelmélet történeti alapjainak feltárásával és az eredmények rendszeres közlésével – az **Országos Közoktatási Intézet** (Horánszky Nándor szerk.: *A tantervelmélet forrásai*” c. kiadványsorozat).

10. Oktatókutató Intézet

- *A Magyar felsőoktatás története a XIX-XX. században* (Ladányi Andor – OTKA, intézményi források – Monográfia, tanulmányok – Hazai konferenciák.)
11. A közelmúlt és a jelen hazai neveléstörténeti kutatásainak áttekintésekor nem hagyhatjuk említés nélkül azokat az **egyéni teljesítményeket** sem, amelyek mögött nem – vagy csak részben – áll intézményi háttér, anyagi forrásukat önerő vagy egyéb, többnyire különféle pályázati támogatások jelentik. Ebben a vonatkozásban elsősorban *Mészáros István* színtézis-teremtő munkásságát, valamint *Felkai László* legújabb munkáit kell kiemelnünk.
12. Az elmúlt években – az **Albizottság**, illetve a **Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztálya** által szervezett – jelentősebb regionális, illetve központi neveléstörténeti konferenciák előadásai a 8. pontban említett sorozatban (Neveléstörténeti Füzetek), illetve önálló tanulmánykötetekben láttak napvilágot (Neveléstörténet, neveléstörténet-írás, 1995. Veszprém; - Iskola a magyar társadalom történetében, 1996. Budapest).

Kelemen Elemér
a Neveléstörténeti Albizottság elnöke

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Előfizethető a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatóságán (1846 Budapest), az ügyfélszolgálati irodákban, hírlapkézbősítőknel és a Hírlap-előfizetési és Elektronikus Postaigazgatóság (HELP) 1900 Budapest, Orczy tér 1, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank és Takarékpénztár Rt. 11991102 – 02102799 pénzforgalmi jelzöszámra.

Előfizetési díj egy évre 2000,- Ft. Ára példányonként 500,- 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 támogatja.
Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja a JATE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja.
A szedés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.
Tördelőszerkesztő: Börcsöknlé Soós Edit.
Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosnlé.
Megjelent 8,9 (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, kéziratok 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 közzöljék.

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 összefoglalást 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 kizárólagos 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

Hans van Crombrugge: Schleiermacher on family education	3
Marc Depaepe: Experimental pedagogy, reform pedagogy and the poedagogy in practice	17
Sándor Lénárd and Nóra Rapos: International and national tendencies in modernization of higher education	33
László Felkai: Count János Zichy, minister of culture	53
Judit Pásku and Ákos Münnich: Non-specific of extracurricular education	59
Tibor Péter Nagy: Apprentice training policy during the emergence of the command economy	79

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education