

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZEGYEDIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM



2001

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

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

SZÁZEGYEDIK 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:
Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Molnár Edit Katalin
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: csapo@edpsy.u-szeged.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

- Boreczky Ágnes: Változások a szülők gyerekfelfogásában, a gyerekek életkörülményeiben és szocializációjában (1910–1990) 151
- Esther Yassur: A szervezeti légkör és az iskola vezetési stílusának összefüggései 171
- Komlossy Ákos, Molnár Sándor és Vass Vilmos: Az iskolai hatékonyság összetevőinek vizsgálata Csongrád megye általános iskoláiban 191
- Németh András: A pedagógia egyetemi tudomány jellegének kialakulása és intézményesülése a pesti egyetemen 213
- Alistair Ross: A társadalomismeret oktatásának európai és nemzeti céljai 239

KÖNYVEKRŐL

- Simon Katalin: Réthy Endréné, Schaffhauser Franz és Szabolcs Éva (szerk.): Iskolák és iskolareformok Magyarországon és Svájcban. Schulen und schulreformen in Ungarn und in der Schweiz 261

VÁLTOZÁSOK A SZÜLŐK GYEREKFELFOGÁSÁBAN, A GYEREK ÉLETKÖRÜLMÉNYEIBEN ÉS SZOCIALIZÁCIÓJÁBAN (1910-1990)

Boreczky Ágnes

Eötvös Lóránd Tudományegyetem TFK, Neveléstudományi Tanszék

A család és gyerekkortörténeti irodalom, a családdal és a gyerekekkel foglalkozó külföldi kutatások eredményei Magyarországon a történettudomány mellett elsősorban a neveléstörténeten, illetve a pszichológián belül találtak visszhangra. A recepció első időszakában az alapművek ismertetésével és honosításával párhuzamosan (Németh és Pukánszky, 1994; Pukánszky és Vajda, 1998) a kutatók kérdésfelvetésének irányát – ahogyan másutt is – *Philippe Aries híres könyve*, a *Gyermek, család, halál* (1987) főbb megállapításaihoz való viszony határozta meg (Szabolcs, 2000). A nagyobb csomópontokat a szülői érzelmek korhoz kötöttsége, a családi légkör történeti változásai, a gyerekcentrikus család megjelenése, a szülői szerepek átalakulása (Szabolcs, 1995; Péter, 1996; Vajda, 1997; Mészáros, Németh és Pukánszky, 1998) képezték. Így például *A gyermek a kora újkori Magyarországon* címet viselő kötet tanulmányai a házastársak és a szülők-gyerekek közötti viszonyról (bensőség–ridegség), a szülői érzelmekről, a nemi szerepekről alkotott képet differenciálták, Szabolcs Éva a gyerekkor regionális és korszakonként változó hangúlyait elemezte (Szabolcs, 1995).

Mára nyilvánvalóvá vált, hogy *a negatív és a pozitív gyerekkép egy időben és folyamatosan is létező hagyomány*, a gyermekkel kapcsolatos alapvetően különböző megközelítések (bűnösség–ártatlanság, tisztaság stb.), a közöny és a törődés (szigor, fegyelmezés–bensőséges szeretet), a korai felnőtté válás, illetve a gyerekkor társadalmi realitása nem zárják ki egymást. Ugyanakkor – mivel a tradicionális neveléstörténet nehezen integrálja a társadalomtörténeti-történeti szociológiai nézőpontot – számos probléma nincs meghatározva, és sok fontos kérdés fel sem merül. Az például, hogy miért az ágostoni „negatív gyerekkép”, majd később az ahhoz társuló nevelési módszerek váltak uralkodóvá, hogy miként függ össze és írható le a külső, társadalmi, valamint az iskola által közvetített valóság, milyen kapcsolat van a szocializáció két alapintézményének, a családnak és az iskolának az átalakulása között, vagy milyen mélyebb társadalmi folyamatok része az iskoláztatás tömegessé válása stb.

Az elmúlt években a gyerekkorkutatásokban teret nyertek a kölcsönhatásokra is reagáló megközelítések valamint az empirikus módszerek, különösképpen a tartalomelemzés (Pukánszky, 2000; Szabolcs, 1999). A neveléstörténészek számára a család, a gyerekfelfogás és gyerekkor már egyáltalán nem idegen téma, mint ahogyan a közöttük levő kapcsolatok összetettsége is egyre láthatóbbá válik. Ennek ellenére még mindig kevés a ku-

tatás, és hiányzanak az olyan empirikus vizsgálatok, amelyek például a szocializációs elméletekre¹ is építve a gyerekek életkörülményeiben, családi viszonyaiban, a gyerekfelfogásban, a nevelési szokásokban stb. bekövetkezett huszadik századi változásokat tárják fel. Pedig a család és gyerekkortörténeti szempontok nagyon jól alkalmazhatóak a családszerkezet (az ún. modern család), a családfunkciók, társadalmi távolságok, a légkör, a gyerekfelfogás, a gyerekkor változó szinterei, a gyerek családon belüli helye–szerepe vizsgálatában, végső soron a polgárosodási–középosztályosodási folyamatok, a tradicionális–modernitás, folyamatosság–változás, hibriditás leírásában.

Ez a tanulmány a maga szerény eszközeivel ennek a hiánynak a pótlására vállalkozik. Háttérét a Széchenyi Professzori Ösztöndíj keretében végzett előkutatás képezi, melynek során a székesfehérvári Kodolányi János Főiskola 60 hallgatójának családjában készült három-négygenerációs strukturált interjúk.

Egy újramondott interjúrészlet²...

„A nagyszüleim a 20-as években születtek falun, az adott helyen belüli költözésen kívül esetükben földrajzi mozgásról nincsen szó. Kivétel ez alól az anyai nagyapám, aki Ú-n, Jugoszláviában született, s egész gyerek- és kamaszkorát – bár különböző helyeken – ott töltötte, csak fiatal felnőttkorában került át Magyarországra, abba a faluba, ahol azóta is él. Ami a dédszüleim foglalkozását illeti, a falusi életből következően többségükben *földművesek* voltak, az anyák pedig a gazdálkodáson túl a háztartással és a gyerekneveléssel foglalkoztak, bár a szokásostól eltérően a mi családjunkban már a nagyszüleim generációjában kevés gyerek volt. Nagymamámnak egy bátyja van, nagypapámnak pedig nincs, egyáltalán nem is volt testvére. Apai részről szintén ugyanez a helyzet.

Anyai *nagyanyám* kisgyerekkorában tanyán élt a szüleivel és a bátyjával egy szobakonyhás házban, amelyhez nagy kert és udvar tartozott, ott folyt a gazdálkodás. Kamaszkorában már beköltöztek B-ra, a faluba, de a körülmények hasonlóak maradtak. Férjhezmenetelekor *ugyanabban a faluban* maradt, ám a fiatal férjjel egy új házba költözött, azóta abban élnek, csak hozzáépítettek egy szobát és komfortosították.

Nagymamám elemi iskolát végzett, majd *varrónőként* kezdett dolgozni, jelenleg is azzal foglalkozik. A családja elég vallásos volt, bár szavaiból kivéve nem kizárólag a hit, a vallástudat tette ezt fontossá, hanem a tradíció. Az ő esetében a nagyszülőknek nagy szerep jutott az unokák nevelésében. Mivel a szülei dolgoztak, *gyermekkorra legnagyobb részét a nagyszüleivel töltötte*, ilyenkor ők mondták meg, mit tehet és mit nem.

Szülei tudatosították benne gyerek mivoltát, *s elvárták tőle az irántuk való teljes tiszteletet*: ezt bizonyítja a magázás is. Arra nevelték, hogy amit mondanak neki, azt úgy csinálja, s ha kell, szó nélkül segítsen a munkában. Már egészen *kiskorától dolgoznia kel-*

¹ A hazai rétegspecifikus szocializációs vizsgálatok száma is meglehetősen gyér, ilyen jellegű nagyobb, történeti szociológiai vizsgálat pedig tudomásom szerint nem is folyik. A modernizáció összefüggésében hasonló gondolatot fogalmazott meg *Somlai Péter* A Konfliktus és megértésben (A családi kapcsolatok társadalomtörténeti irányai 1986. 91. o.).

² A hallgatók saját nagyszüleikkel, szüleikkel interjúztak, illetve magukkal készítettek öninterjút. A fenti részlet a családi interjúk summája, úgy, ahogyan az egyik hallgató elmesélte.

lett. Eleinte persze csak könnyebb feladatokat bíztak rá, mint például a ház körüli apróbb dolgok elvégzését, később viszont már főznie is kellett, vagy segíteni a földeken

Ünnepkor a nagyobb család csak a kevésbé jelentős eseményeknél jött össze. Ilyenek számított a névnap és a disznóvágás, amikor jöttek a nagyszülők meg a közelebbi rokonok is, a nagynénik, nagybácsik, unokatestvérek. A Karácsonyt és a Húsvétot viszont csak szűk családi körben ünnepelték. Nagymamám legkedvesebb ünnepe gyerekkorában a *Karácsony* volt, lelkesen mesélt a nagy terített asztalokról, s hogy *ilyenkor mindig játszott valamit együtt a család.*

Abban a korban nagyon éles volt a különbség a fiúk és a lányok között. A lányokat hagyományosan arra nevelték, hogy segítsenek a ház körüli teendőknél, főzni, varrni, mosni tanították őket, s fokozatosan készítették fel a majdani gyereknevelés feladatára. A fiúkat a „keményebb” munkákra fogták. Nagymamám szerint a fiúkat előnyben részesítették, így ő is háttérbe szorult bátyjával szemben. Elmondása szerint bátyjának jóval több mindent megengedtek. Nagymamám 16 éves volt, amikor életében először, természetesen anyja kíséretében, bálba mehetett.

A vétségek súlyosságától függően a szülők szóval és tettelesen egyaránt büntettek. Elmondta például, hogy kiskorában libákat kellett őriznie. Egyszer azonban nem figyelt oda, a libák tilosba mentek, és ezért nagyon megbüntették. Az édesapja ostorral verte meg a lábát. Később, hét éves korában az iskolában elcsente padtársa palavesszőjét. Mikor édesapja ezt megtudta, ölébe vette, és elmagyarázta neki, hogy ilyet soha többé nem szabad csinálni, mert nagyon nagy bűnnek számít, majd pedig vissza kellett adnia padtársának az ellopott palavesszőt. Idősebb korában előfordult, hogy később ért haza, ilyenkor megszidták.

Úgy érzi, annak ellenére, hogy szülei minden tekintetben elég szigorúak voltak, törekedtek arra, hogy szoros kapcsolat alakuljon ki köztük és a gyerekek közt. *Nem érzi, hogy kényeztették, de nem is korlátozták.* Ha gondja volt, bizalommal fordulhatott feléjük, biztos megértésre számíthatott.

Sok időt azonban nem tudtak együtt tölteni, csak esténként és vasárnaponként volt együtt a család, na meg az ünnepeken. Elmondása szerint szülei, különösen *anyja, amikor tehette, mesélt neki.* Szívesen hallgatta a *szülők gyerekkori élményeit, emlékeit,* de a *Jancsi és Juliskát* vagy a *Piroska és a farkast* is. Játsszani azonban csak ritkán játszhatott a szüleivel, ha volt egy kis idő, akkor Csapd le csacsit játszottak. *Az utcabeli gyerekekkel viszont sokat játszottak együtt, fiúk-lányok egyaránt.* Nyáron fogócskáztak, bújócskáztak, kisházat és homokvárat építettek, ugróiskoláztak és körjátékokat játszottak. Télen szánkóztak, hógolyóztak, hókunyhót építettek. Nagyon sokat olvasott gyerekkorában. Különösen a képekkel illusztrált mesekönyveket szerette, aztán a szerelmes és kalandregényeket. Saját könyve azonban alig volt.

Megismerkedésre, udvarlásra a bálók nyújtották a legjobb lehetőséget. Nagymamám is itt ismerkedett meg későbbi férjével, a nagyapámmal.

Anyai *nagyapámnál* a nevelést illetően hasonló volt a helyzet, mint a nagymamám-nál. Ugyanúgy *szigorral* nevelték és *fegyelmet* követeltek meg tőle. Nagyapám egyetlen gyerek volt, 1922-ben született, mint már említettem, egész gyerekkorát Jugoszláviában töltötte, s csak az érettségi után, a negyvenes évek elején jött át Magyarországra. Bár adótisztai gyakornok volt előtte, itt sofőrként kezdett dolgozni.

Nagyapám nevelésében a nagyszülőknek kisebb volt a szerepük. A szülei és közte nagyon jó volt a viszony, persze magázta őket, de ez abban az időben ez természetes volt, mint az idősebbek tiszteletének egyik jele. A kisebb ünnepeket, a névnapokat, születésnapot, vagy a disznóvágást a tágabb család-rokonság együtt ünnepelte, de a fontosabb ünnepek náluk is mindig szűk családi körben zajlottak. Legkedvesebb ünnepeként ő is a Karácsonyt említette, s nagyon emlékezetes volt számára az első karácsonyfa feldíszítésének élménye. Annak ellenére, hogy egyedüli gyerek volt, *nem kényeztették*.

Már *kisgyerek korában dolgoznia kellett*, mint azoknak a gyerekeknek, akik többen voltak testvérek. Sokat segített például apjának, aki egyébként cipész volt, de volt egy darab földje is, a föld megművelésében, illetve az állatok etetésében. Amikor azonban tanult, a szülei nem ragaszkodtak hozzá, hogy segítsen, sőt, nem is engedték volna. *Nagyon fontosnak tartották a tanulást*, s ha látták, hogy valami a tanulás rovására megy, megbüntették. Ilyen volt például a foci, amitől egy idő után eltiltották. Ő azonban titokban folytatta, s mikor kiderült, nagyon leszidták. *Veréssel azonban sosem büntették*. Szülei elég sok időt töltöttek vele, *édesanyja mindig mellette volt, s kicsi korban sokat mesélt neki*. Arra azonban nem emlékszik, hogy a szüleivel valaha is játszott volna. Ő a *barátaival játszott*, a nagymamámhoz hasonlóan, kint az utcán. Abban a társaságban azonban *kizárólag fiúk voltak*, s idejük legnagyobb részét focizással töltötték.

Szüleitől sok könyvet kapott, kedvencei elsősorban az indiános könyvek és a kalandregények voltak. Apai részről a nagyszüleimről keveset tudok, azt is inkább édesapám elmesélése által. Nagymamámát ugyanis nem ismertem, nagypapámát pedig csak nagyon ritkán látom. A *szüleimnek* már egészen más gyerek és ifjúkoruk volt. Ők a *60-as évek* fiataljai, lényegesen *más életstílust*, sokkal *több szabadságot* tudhattak maguknak, mint a szülei. Édesapám Budapesten született, ott élt egy darabig a szüleivel és két lánytestvérével. Később a Balaton mellé, S-ra költöztek, tanulmányai miatt pedig egy ideig P-n, majd K-n is élt. Mivel a három gyerek közt ő volt a fiú, ő volt a kedvenc, talán kicsit *kényeztették* is, meg nemigen korlátozták semmiben. Megszokásból megkeresztelték, de különösebb jelentőséget nem tulajdonítottak a dolognak. Nagyszülei már nem éltek, amikor megszületett, a rokonok pedig mind távol voltak, a nevelés márcsak ezért is, kizárólag a szülők feladata volt. Szüleit tegezte, nagyon jó viszonyban volt velük.

Ünnepkor csak a szűkebb család volt jelen, a szülők és a gyerekek. Születésnapot, névnapot ünnepeltek ugyan, de ezeknek nem volt különösebb jelentőségük. Igazán fontos ünnepnek náluk is a Karácsony és a Húsvét számított.

Mint már említettem, édesapámnak két nővére van, s valójában gyerekkorukban *nagy volt a nemek közti megkülönböztetés*. Mivel egyetlen fiú volt, kiskorában a szülei és a nővérei is kényeztették, később pedig kamaszként sokkal *szabadabb* volt, mint a testvérei. Mint fiúnak sokkal több mindent megengedtek neki, persze elsősorban a szórakozás terén. Mert ami a *munkát* illeti, a ház körüli munkákban *már kiskorától neki is segítenie kellett*. Ha nem akart, leszidták. Komoly bűnnek az számított, ha a szülői tiltás ellenére elszökött valamelyik szórakozóhelyre. Ilyenkor szobafogság lett a büntetése. Egyszer édesanyja meglátta, hogy a barátaival dohányzik, ez volt az egyetlen eset, amikor megverték.

Rengetegféle játékra és szórakozásra volt alkalma, hiszen a Balaton önmagában is lehetőség, télen-nyáron. Olvasni is nagyon szeretett, könyvei elsősorban kalandregények,

később krímik voltak. Elmondása szerint udvarlásra szintén nagyon sok alkalma nyílt, itt okként szintén a Balatont hozta fel. Édesanyámmal is itt ismerkedett meg, itt házasodtak össze, ezt követően azonban M-re, *édesanyám lakhelyére költöztek*, vissza B-re, az Alföldre.

Annak ellenére, hogy édesanyám is ugyanabban a korszakban nőtt fel, mint apám, az ő életében mégis több korlát volt. Ez valószínűleg annak tudható be, hogy lány volt, és hogy falun élt. Ráadásul a szülei elég *erkölcsösen és szigorúan* nevelték. Ebben azonban sem a nagyszülőknek, sem a rokonoknak nem volt közvetlen szerepe. A házimunkába már kisiskolás korában befogták, de csak az iskolai szünetekben és a házi feladat elvégzése után kellett segítenie. Bár mindkét szülőt szerette, édesanyjával sokkal bensőségebb és bizalmasabb volt a kapcsolata, ami talán azért is volt így, mert édesapját a foglalkozása miatt keveset láthatta (apja sofőr volt). Ezért a *büntetések* is inkább *édesanyja* róttá ki rá, de *veréssel sosem büntette*. Az ünnepeket a nagyszülők, szülők gyerekek együtt töltötték. A Karácsony nála is kedvenc ünnepnek számított és számít ma is.

Akárcsak apám esetében, anyám családjában is jellemző volt az *eltérő nemű gyerekek közti megkülönböztetés*. Édesanyámnak egy bátyja van, s szerinte gyerekkorában igencsak hátrányban volt vele szemben. Mivel fiú volt, és idősebb is, sokkal több mindent megengedtek neki, és a későbbiek során is *több mindenbe volt beleszólása*, mint anyámnak. 18 éves volt, amikor először elengedték egyedül szórakozni, a bátyja ezt már jóval korábban megtehetette.

Kisgyerekkorában *édesanyja* neki is *gyakran mesélt*, és sok mesekönyve is volt. Később aztán volt olyan időszak, amikor kizárólag indiános könyveket volt hajlandó olvasni, majd kamaszkorában a kaland és szerelmesregényeket kedvelte elsősorban. Szüleivel csak ritkán, az utcabeli gyerekekkel, fiúkkal, lányokkal viszont nagyon sokat játszott együtt. Társas-, kör- és szerepjátékokat játszottak, fogócskáztak, bújócskáztak, labdajátékokat és versenyeket játszottak.

Szüleim már szabadabban nevelkedtek, mint a nagyszüleim. A mi generációnkhoz képest azonban ez már nem mondható el róluk. Az évtizedek múlásával a nevelés, a szülő-gyerek kapcsolat fokozatosan változik. Lassan egészen más gyerekkép, felfogás alakul ki. Míg a nagyszüleim életében a szigor és az erkölcsös nevelés egyértelműen jelen volt, a szüleim generációjában már kevésbé volt jelentősége, az én korosztályom nagy része pedig szinte teljesen nélkülül él. Másként tekintenek ma egy gyerekre, mint ahogyan a nagyszüleim szülei tekintettek rájuk. Egy mai gyereknél a játék az elsődleges, nem pedig a korai munka.

Öcsém és én, legalábbis gyerekkorunkból a játékokra emlékszünk vissza, nem pedig a munkára. A mi nevelésünkben a nagyszülőknek elég nagy szerep jutott, hiszen gyerekkorunkban rengeteg időt töltöttünk náluk. Négyéves koromig náluk is laktunk, majd ekkor, öcsém születésével új házba költöztünk, jelenleg is abban élünk.

Úgy érzem, mindkettőnknek nagyon jó és közvetlen a kapcsolatunk a szüleinkkel. Természetesen tegezzük őket, ezt másként el sem tudnám képzelni.

Ami az ünnepeket illeti, a Karácsony és a Húsvét kisgyerekkorom óta szűk családi körben zajlik nálunk, amibe beletartoznak a nagyszüleim is. Egyéb ünnepekkor, mint például név- és születésnapok, más rokonok és a család barátai is eljönnek.

Köztem és az öcsém közt semmi megkülönböztetés nincs, azon kívül, hogy ő négy évvel fiatalabb nálam, és ezért bizonyos dolgokban még korlátozzák. Egyébként egyikünknek sincs előnye a másikkal szemben, és azt hiszem, ez így jó.

Mindketten 13–14 évesek voltunk, amikor először elengedtek egyedül. Addig esetleg valamilyen idősebb ismerős kíséretében mehettünk el. Abban, hogy időben kell hazaérni, sokáig voltak megkötések, ebből sok vita, néha büntetés is adódott, *kisebb leszidások, durvább esetben esetleg egy pofon. Más vétségnek a szemtelen, „visszafeleselő” viselkedés számított, és olyasmi, ami a tanulás rovására ment. Komoly büntetést azonban sosem kaptunk érte. Ami a munkát illeti, gyerekkoromban sem öcsémnek, sem nekem nem kellett semmit sem csinálnunk. Mikor már nagyobb voltam, a fontosabb házimunkákat, például mosogatás, porszívózás, porolgatás stb. rám bízta.*

Szüleink mindig arra törekedtek, hogy szoros legyen a kapcsolat köztük és köztünk. Ez sikerült is, és szerencsére ma is így van. A kapcsolatunk nyitottabb, közvetlenebb, barátságosabb, nem annyira feszélyezett, mint azelőtt, például a nagyszüleink családjában. Amikor csak tehetik, velünk vannak, szabadidejük legnagyobb részét ránk fordították-fordítják. *Gyerekkorunkban nagyon sokat meséltek nekünk, sokat játszottak velünk. Rengeteg mesekönyvet, játékot kaptunk tőlük. Ha időnk engedi, még ma is játszunk valamilyen kártya vagy társasjátékot, mikor együtt vagyunk...”*

V. O. főiskolai hallgató

...és amiről szól

V. O. szülőhelyétől távol tanul, egy vidéki főiskolán. Családjának helyi státusa a három generáció alatt nem sokat változott, de *a paraszt- és iparos világ összekapcsolódásából egy jellegzetes vidéki életút* rajzolódik ki: V. O. szülei érettségiztek, apja építésvezető, anyja orvos-asszisztens, ő pedig tanárnak készül. Az interjúrészletből kitetszik, hogy

- a családban – legalábbis anyai ágon – minimális a földrajzi mobilitás,
- családszerkezetileg a nukleáris, a háromgenerációs család és a módosított nukleáris család váltják egymást, miáltal a nagyszülők az első és a harmadik generációban a szülőkkel együtt a szignifikáns mások szerepét töltik be,
- a hagyományos generációs és nemi szerepek lassan ugyan, de fellazulnak, ezért a felnőtt és gyerekvilág határai is kevésbé élesek, de a két világ közeledésében finoman kijelölt határt szab a hagyomány, a felnőttek iránti tisztelet, mely egyébként önmagában is megváltozott tekintélyi viszonyok része, ugyanakkor
- a szülő-gyerek kapcsolat természetesebbé, bensőségesebbé válik,
- a szülői kontroll csökken,
- megváltozik a munka szerepe, a szükségből elsődlegesen szimbolikus jelentésre tesz szert, és kitolódik az az életkor is, amikor a gyerekek részt kell vállalnia a családi feladatokban,
- megváltozik a tulajdon értelme,
- a gyerekkor fogalma összekapcsolódik a játékkal és a tanulással,
- átértelmeződik a tágabb–szűkebb család,

Változások a szülők gyerekfelfogásában, a gyerekek életkörülményeiben és szocializációjában (1910–1990)

– átértelmeződik a hétköznap–ünnepnap,³ valamint a családi együttlét.

Az interjú egy az eddig feldolgozott 60 családirterjú közül. Értelemszerűen felvetődik tehát a kérdés, hogy vajon jellegzetes változásokat reprezentál-e vagy sem. A továbbiakban már erről lesz szó.

A társadalmi helyzet és az életkörülmények alakulása

A kutatásban résztvevő hallgatók szüleinek több, mint fele egyetem- főiskolát végzett (54%), egyharmada érettségizett (38%). A nagyszülők esetében a többség 4–6 elemi, illetve 8 osztályt járt, a felső, illetve középfokú végzettségük aránya mindössze 7, illetve 13% volt (1. táblázat). Az iskolai végzettség egyértelmű növekedése ugyanakkor a társadalmi státusz változását közvetlenül nem értelmezi vagy támasztja alá. A *hallgatók szülei* kevés kivétellel *középosztálybeliek* (2. táblázat), s jóllehet helyzetük nehezen hasonlítható össze a családjaik közel 100 évvel korábbi helyi státusával, a dédszülők között is alig volt teljesen nincstelen, napszámos, cseléd vagy munkásember. A dédszülők több mint 50%-a néhány holdas gazdaként művelte földjét, illetve iparosmunkából, kereskedésből élt: a hatvan családból 8-ban vannak paraszti, 13-ban iparos-kereskedő, és 10-ben paraszti és iparos ősök együtt.

1. táblázat. Az iskolai végzettség alakulása

Iskolai végzettség	Nagyszülők		Szülők	
	fő	%	fő	%
4–6 elemi	32	31,1	–	–
4 polgári	13	12,6	–	–
8 osztály	19	18,4	1	1,0
8 osztály összesen	32	31,1	1	1,0
elemi + ipariskola	7	6,8	–	–
polgári+ipariskola	2	1,9	–	–
8 osztály + ipariskola / szm.-képző	2	1,9	–	–
szakmunkásképző	8	7,8	7	6,7
ipariskola + szm.képző együtt	19	18,5	7	6,7
érettségi	13	12,6	39	37,5
főiskola	1	1,0	23	22,1
egyetem	6	5,8	33	31,7
egyetem + főiskola együtt	7	6,8	56	53,8
egyéb....	–	–	1	1,0
Összesen	103	100,0	104	99,8

³ Erre utal pl. az, hogy a nagyszülők gyerekkorában Karácsonykor, de csakis akkor, nagy néha együtt játszott a család: az élet, a munka komoly dolog, nem fér össze a játékkal. Az ünnep, az más. A harmadik generációban a játék a szabadidő természetes része lett.

2. táblázat. A hallgatók szüleinek foglalkozása

		SZÜLŐ 1.									Összesen
		Értelmiségi	Tisztviselő	Vezető	Középvezető, művezető	Középszintű alkalmazott	Katona, rendőr, tűzoltó	Vállalkozó	Munkás	Egyéb*	
SZÜLŐ 2.	Értelmiségi	10	6	2	1	5	–	4	2	4	34
	Tisztviselő	–	–	1	3	2	1	3	1	1	12
	Vezető	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1
	Középszintű művezető	–	–	–	1	3	–	–	–	1	5
	Középszintű alkalmazott	–	–	–	–	–	2	–	1	–	3
	Vállalkozó	–	–	–	–	1	–	–	1	1	3
	Összesen	10	6	3	5	11	3	7	5	8	58

* csak az egyik szülőről van adat

Ha a családi státusz kevésbé is, az életkörülmények jelentősen megváltoztak. A változásokat jól tükrözik a gyerekkori lakhelyekre és lakóhelyekre vonatkozó adatok. Ezek szerint a nagyszülők majdnem négyötöde a század első harmadában falun töltötte gyerekkorát, megközelítően annyian, ahányan a harmadik nemzedékből a hetvenes-nyolcvanas években Budapesten és a nagyobb városokban. A szülők kb. fele lakott már csak falun, a gyerekek egynegyede (3. táblázat). A gyerekkor így – ahogyan ez a demográfiai adatokból egyébként is ismert – egyre inkább a városhoz, a városi életkörülményekhez kapcsolódik, ami kitűnik a lakásviszonyok, illetve később a játékok alakulásából is. (Ez utóbbit később bővebben is tárgyaljuk.)

3. táblázat. A gyerekkori lakhelyek megoszlása a három nemzedékben (%)

A település típusa	1. generáció	2. generáció	3. generáció
Budapest	6,4	18,9	33,3
Nagyobb város (megyeszékhely, vagy megyei jogú város)	4,8	14,4	27,8
Kisváros	11,2	10,8	12,2
Falu	70,4	53,2	26,7
Tanya	4,0	0,9	–
Egyéb	3,2	1,8	–
Összesen	125 fő	111 fő	90 fő

A nagyszülők több, mint 90%-a nem lakásban, hanem házban nőtt fel. A házak többsége ugyanakkor 1–2 szobás, komfort nélküli, egyszerű, gyakran vályogból épült vagy vert falú parasztháznak épült. A második nemzedék több, mint fele még ugyanilyen házakban gyerekeskedett, de a komfortos vagy komfortosított házak részaránya ekkorra kétszeresére nőtt, és a városba költözéssel együtt természetesen a korábnál jóval többen éltek már bérházakban-bérlakásokban. Megjelent a városi albérlet, illetve a társbérlet is, azaz a *gyerekkor létfeltételei, fizikai körülményei differenciáltabbá váltak*.

A lakásviszonyok a harmadik generációra tovább differenciálódtak, az induló vagyoni helyzet különbségei láthatóbbá lettek. A hallgatók gyerekkorának meghatározó tere már a komfortos, leggyakrabban 2 szobás (lakótelepi panel vagy társasházi) lakás, de megnőtt az albérletek-társbérletek aránya, a komfortos házakon belül pedig a nagy, két-szintes, 4–6 szobás házaké. Mindez együtt azt jelenti, hogy a modernizálódó lakásviszonyok ellenére igazi gyerekszobája, saját gyerekbirodalma még a harmadik generációban is csak keveseknek volt. Az élettér is csak abban a néhány családban növekedett jelentősen, amelyik 3 szobás lakásba vagy nagy házba költözött, vagyis a három generáció közös élménye a *szűkösség és a zsúfoltság, a „privacy” hiánya*,⁴ melybe a változó szintereken, az udvarokban-kertekben-utcán-gangon-játszóterén folyó gyereklet eltérő generációs élményei ötvöződnek. A gyerekevek azonban érzékletesebbé lesznek, ha a gyerekszám alakulását, valamint a háztartások nagyságát és összetételét is megvizsgáljuk.

A gyerekszám és a háztartások összetételének alakulása a három nemzedékben

A nagyszülők generációjában a 10-es évektől a harmincas évek elejéig terjedő időszakban még elég gyakorta (kb. a családok egynegyedében) volt 6-nál több gyerek, és az átlagos gyerekszám is magas volt. A szülők nemzedékében gyakori lett a kétgyerekes család (míg korábban a 100 családból 17-ben, itt a 109-ből 46-ben volt két gyerek), az átlag 2,5 főre csökkent, a hallgatókéban pedig 1,9 főre változott (4. táblázat).⁵

4. táblázat. A gyerekszám alakulása a három nemzedékben

	1. generáció	2. generáció	3. generáció
A családok száma	100	109	57
Gyerekszám összesen	400	268	106
Átlagos gyerekszám	4,0	2,5	1,9

⁴ A privacy fordíthatatlansága, a privátszféra megnevezés nehézsége, a magánélet részint más értelme, önmagában is értelmezésre szoruló jelenség. Olyan környezetre utal, amiben az individuális, privát létet csak elvonulásként, kivonulásként, szeparálódásként, egyedüllétként lehet megnevezni, vagyis egy olyan részben hagyományos közösség szempontjából, mely csak negatív állapotként vagy valaminek a hiányaként képes jellemezni az egyik legalapvetőbb pszichikai szükségletet.

⁵ A családok nagyobb felében (ahogyan más országokban is), a gyerekek száma folyamatosan csökken. Ez a tendencia azonban könnyen félreértelmezhető, mert az átlagos gyerekszám a hetvenes években annyi, mint amennyi *Armstrong* vizsgálata szerint Angliában a 19. század közepén volt (1,8–1,9 fő; *Armstrong*, 1972) és alig kisebb, mint *Laslett* klasszikus kutatásaiban a 18. század végén (2,1 fő; *Laslett*, 1972a).

A *gyerekszámhoz hasonlóan a háztartások is a szülők nemzedékében változtak lényegesen* (többek között a korábbinál sokkal, átlagosan egy fővel kisebbek lettek), végül a harmadik generációra a kisebb és nagyobb háztartások száma *kiegyenlítődött*, és a 4–5 fős háztartások kerültek túlsúlyba (5. táblázat).

5. táblázat. *Az együttélők száma és a család típusa a három nemzedékben*

<i>A megkérdezettek száma</i>	<i>1. generáció</i>	<i>2. generáció</i>	<i>3. generáció</i>	<i>Összesen</i>
A megkérdezett családok száma	99	103	65	267
Az adatok száma	243	297	143	683
A konjugális családok száma	142	170	110	422
A konjugális családok aránya %	58,4	57,2	76,9	60,9
A háztartás átlagos nagysága a megkérdezett gyerekkorában és kamaszkorában	5,9	4,6	4,1	–
A háztartás átlagos nagysága	5,3	4,3	4,1	–

Másfelől azonban a háztartások⁶ még a negyvenes-ötvenes években, a második generációban is népesebbek maradtak, mint az – európainál egyébként nagyobb, korabeli – amerikai családok, és a hazai történeti rekonstrukciós vizsgálatok eredményeit idézik (*Andorka és Faragó, 1984*).

Szerkezetét⁷ tekintve a három generációban a háztartások kb. kétötödét nem az egyszerű háztartású nukleáris család alkotta, vagyis a *megkérdezettek* számottevő csoportjának *alapélménye nem az úgynevezett modern kiscsaláddhoz kapcsolódik*.

A nem nukleáris család nagyon változatos, a szakirodalomból ismert majd minden alakzat előfordult. Felsorolásszerűen néhány példa: az idősebb gyerek megnősült, de szüleivel és testvéreivel maradt, a testvérek házastársaikkal és gyerekeikkel éltek egy fe-

⁶ Az amerikai családok az európaiaknál nagyobbak voltak. 1790-ben egy átlagos háztartás 5,8 szabad embert jelentett, a 19. század közepére ez 5,55-ra változott, az 1860-as évekre pedig 5,28-ra. Az ezt követő évtizedekben így alakult: 1880: 5,04; 1890: 4,93; 1900: 4,76; 1940: 3,77; 1950: 3,52; 1960: 3,67; 1967: 3,70 (*Greeven, 1972. 551. o.*). Összehasonlításképpen Angliában *Wall* vizsgálatában 409 település adatai alapján az átlagos háztartás nagysága a 17. század végétől a 18. század végéig 4,17 és 4,96 között mozgott (*Wall, 1972, 192. o.*). *Laslett* a 1801-től a kilencvenes évekig 4,59, a századfordulóiig 4,58, a tizes évekig 4,56-os adatokkal számolt (*Laslett, 1972b. 140. o.*), Franciaországban 1880-ra az átlagos háztartás már 4 fő alá esett. *Anderson* e századi adatokat is ismertet. Nála az 1961-es angliai és walesi adatok alapján a háztartások átlagos nagysága 3,0 fő. (*Anderson, 1972. 219. o.*)

⁷ A háztartásszerkezetre vonatkozóan a *Laslett*-féle kategóriákat használtam (*Laslett, 1972. 31. o.*) Ezek a következők: (1) egyszerű családi háztartás (szinonimái a nukleáris család, elemi család, biológiai család), leggyakrabban egy konjugális családra épül, vagyis szülőkre és gyerekekre, (2) kiterjedt családi háztartás (extended family household), ezt a fogalmat *Laslett* erősen leszűkítette, ugyancsak egy konjugális családot tartalmaz, de emellett még egy-néhány olyan rokont, mint pl. az egyik szülő apja, vagy nagynénje. Ha a nagyszülői pár is jelen van, az már a (3) kategóriába, az összetett háztartásba (multiple household) tartozik. Az összetett háztartás valamennyi olyan család gyűjtőneve, amelyben több konjugális család kapcsolódik össze. Az általam vizsgált családokban ez leggyakrabban a teljes három generáció együttélését jelenti, és csak annyiban különbözik a kiterjedt családi háztartástól, hogy mindkét nagyszülő él. Ez szerintem lényegét tekintve nem eltérő családszerkezet, mégis külön kezeltem, hogy a tendenciák összehasonlíthatók legyenek a nem magyarországiakkal.

dél alatt, anya és nővére neveltek egy gyereket, két egyedülálló testvér a sajátját és a másikat, de még olyan nagycsalád is adódott, amelyben egy kétgyerekes család a szülők valamennyi gyerektelen testvérével, vagy a három generáció, a nagyszülő pár minden gyerekével, azok házastársaival és unokáival élt együtt. *A sokféle kiterjedt és összetett háztartástípus* a nem nukleáris családok visszaszorulásával párhuzamosan, a *harmadik generációra leegyszerűsödött és homogenizálódott*. Az egyszerű háztartás – nukleáris család térnyerésével a nagyobb/összetett háztartások is két nagyobb formába rendeződtek, a többgenerációs, egy vagy két nagyszülő háztartásba.

A nem nukleáris család-háztartást tekintetbe véve, a szülői generáció még az elsőtől állt közel, a gyerekek több mint 40%-a mindkét generációban ilyen háztartásban élt. Ez a háztartástípus az egyszerű háztartások erőteljes növekedése ellenére a harmadik generációban is relatíve magas maradt, a hallgatók kb. egynegyedét – egyötödét érintette (megoszlása szerint kb. kétharmad részben három, esetenként négygenerációs – kiterjedt, a többi pedig összetett háztartás). Az idősebbekkel való együttélés ekképpen még a hetvenes – nyolcvanas években felnövő generáció számára sem marginális élmény, az öregek által közvetített világok sem csupán az ünnepnapok részei.

Bár sajátos formában, ez vonatkozik azoknak a hallgatóknak egy jelentős csoportjára is, akik külön éltek a nagyszülőktől. A konjugális alapú *nukleáris család*, az úgynevezett modern kiscsalád a harmadik generációban ugyan domináns lett (77%),⁸ a közvetlen család fogalmából azonban a nagyszülők továbbra sem szorultak ki. A generációk különélése ellenére az idősebbekre még ekkor is legalább minden harmadik családban fontos feladat hárult (gyerekfelügyelet, bevásárlás, kísérgetés, iskola utáni ebédeltetés stb.). Ezek a *családok módosított kiterjedt* családként funkcionáltak, a szülők mellett gyakran a nagyszülők is a „szignifikáns mások” szerepét töltötték be. Végül is mindez *tágabb szocializációs közeget, összetettebb kapcsolatrendszert*, (bár sokszor nehezen összeegyeztethető) *mintákat, különféle valóságok internalizálásának lehetőségét/kényszerét*, egyben a családi összetartozás – segítségnyújtás megélt, megalapozott tapasztalatát eredményezte.

Szülők és gyerekek

A szerepek, a társadalmi távolság, a privát szféra és az intimitás alakulása

A szerepek

A mai család, mint köztudott, kevésbé hasonlt a 19. századi ábrándképre. A nők többsége dolgozik, a harmadik generációban egyetlen gyerek sem nőtt fel olyan családban, amelyben az anya tisztán a család, az otthon és a gyerekeknevelés hármásában alakította-

⁸ Érdemes megjegyezni, hogy a vizsgálat során az egyszerű háztartás, azaz pl. a konjugális alapú nukleáris család és a társadalmi csoport nem mutatott szoros összefüggést (a háztartások megoszlása a paraszti családokon belül ugyanolyan, mint a többiben). Ez arra utal, hogy az együtt élő család szerkezete, s ezzel a gyerekek közvetlen szocializációs környezete nem elsősorban a társadalmi csoport függvénye.

alakíthatta volna ki szerepét. A váltás negyvenes-ötvenes években történt, akkor, amikor a szülők gyerekek voltak, vagyis majdnem minden második családban az anya előbb otthon volt úgynevezett háztartásbeliként, és csak évek múltán állt-kényszerült munkába.

A kétkeresős család tömeges megjelenése ugyanakkor nem alakítja át magától értetődően a családon belüli viszonyokat és szerepeket, az átalakulás nagymértékben függ a család társadalmi, illetve a szülők foglalkozási csoportjától (v.ö. *Gowler és Legge*, 1983). Ez a vizsgálatban részt vevő családokra nézve is igaz.

Az első generációban a nemi szerepek merevek. Az apa mint családfenntartó autoritással, tekintéllyel bír. A feleség feladata az otthoneremtés, a háztartás és a gyerekevelés, következésképp az anyák sokkal több időt töltenek a gyerekekkel. A másodikban a nők munkavállalása ellenére hasonló a helyzet. A fordulópont akkor következett be, amikor a mai huszonévesek szülei szülők lettek, jóllehet a szerepegyenlőség (közös szülői döntések, rugalmas munkamegosztás, közös gyerek gondozás stb.) ott erőteljesebb és kifejezettebb, ahol mindkét szülő diplomás.

A gyerekek esetében (a játékokról külön lesz szó) a *nemek szerinti szerepek*, feladatok minden generációban elkülönülnek, ez azonban a mai fiataloknál már kevésbé evidencia, és ezért gyakran a testvérek közötti konfliktusok visszatérő forrása (ki viszi le a szemetet, ki mosogat stb.). A *falusi eredetű családokban még a közelmúltban – talán jelenleg is – több, a (fizikai) munka világába fűződő elvárás*, a gyerekeknek a háztartás mellett egyéb gazdasági tevékenységben is részt kell venni.

A szülőktől való függetlenedés, az önállóvá válás a folyamatos emancipációs, illetve kontroll-csökkentő tendenciák ellenére nemenként különbözik ugyan, mégis elsődlegesen a gazdasági aktivitáshoz kötődik. Azok, akik korábban kezdtek dolgozni, hamarabb önállósodtak, az iskoláztatás idejének növekedésével a függetlenedés korszaka viszont kitolódott. A nagyszülők fiatal korában a fiúk aránylag fiatalon egyedül mehettek szórakozni, a nagymamákat azonban csak kíséreléssel engedték el. A következő nemzedékben a fiúk esetében ugyan apáikhoz képest valamivel később lazult a kontroll, de a lányok között voltak már olyanok, akiket elengedtek felügyelet nélkül. A harmadik generációban lányok-fiúk egyaránt szabadon mozognak, a fiúknak kevesebb konfliktusuk van szüleikkel, a lányok viszont fiatalabbak, mit anyjuk volt, amikor egyedül mehetett el hazulról.

Társadalmi távolságok: a felnőtt és a gyerekvilág. Intimitás, ünnepek

Amikor a nagyszülők gyerekek voltak, a felnőttek és a gyerekek világa élesen és határozottan két külön világgént létezett, ami például kifejeződött abban is, hogy a gyerekek nem nyúlhattak a szülők személyes tárgyaihoz. A szülőket tisztelni kellett, ez természetesen nem jelentette a szeretet hiányát, azt viszont igen, hogy az *érzelmeiket közvetlenül, a tiszteleten, a viselkedésen és a felelősségen stb. keresztül kellett kifejezni*.

A férj és a feleség, a gyerekek és a szülők közti távolságot a nyelvhasználat is megjelenítette, illetve fenntartotta. A családokon belül ugyanakkor sokféle variáció élt, azoktól a családotól kezdve, amelyekben csak a gyerekeknek kellett magázni szüleiket, a szülők egymást tegezték, azokig, amelyekben mindenki vagy senki sem magázta egymást, illetve az egészen bonyolult státus, szerep és nemi alapú rendszerekig (pl. fiúk-lányok, szülők-gyerekek, házastársak közti nyelvhasználat egymástól is eltérően szabályozott: a

fiúk tegezik egymást, de magázzák a lányokat, a lányok magázzák egymást, de tegezik a fiúkat, a gyerekek magázzák a szüleiket, akik...) *A harmadik nemzedékre a nyelvhasználat majdnem tökéletesen homogenizálódott*, a magázás a szűkebb családban majdnem kihalt, szülők és gyerekek közel ugyanazt a nyelvet használják.

A korábbi nemzedékek életét átjáró társadalmi távolság abban is megnyilvánult, hogy a gyerekek ritkán beszéltek személyes dolgokról a szüleikkel, ritkán osztották meg intímabb gondolataikat-érzéseiket, és a szülők szinte sosem játszottak velük. Dolgoztak, és amennyiben a két világ találkozott, az a munka világában történt.

Úgyszintén a két világ közeledésére utal a mesemondás, illetve a szülőkkel közös játékok, hobbik térnyerése. Amíg a nagyszülők idején a mesélés többnyire egy-egy jelentős családi esemény vagy epizód felidézését jelentette, a megkonstruált múlt egy-egy részletébe való bevezetést, a harmadik generáció gyerekkorában a családi anekdoták mellett a gyerekeknek szóló esti felolvasás általános szokássá lett. Mindez nemcsak az *intimitás polgáriasabb formáinak a jelenlétét* fejezi ki, akárcsak az ünnepek, a *családtudat és az együttes élmény* tartalmának és helyszínének az átalakulását, *differenciálódását* is jelzi.

A nagyszülők nemzedékében a nagyobb családi ünnepek még egybeestek a vallási ünnepekkel vagy a helyi közösségi eseményekkel. Így az év kiemelkedő napjai a Karácsony, a Húsvét, valamint a vásárok, a búcsúk stb. voltak. A harmadik generációban már egyértelműen a születésnapok állnak a családi élet centrumában, bár az individuális és a nagyobb családi vagy közösségi ünnepek sorában átmenetet képző névnapoknak még mindig nagy a jelentősége, és természetesen vallási tartalommal vagy világiasodó formában, de tovább élnek a karácsonyi és a húsvéti szertartások.

Vétségek és büntetések

A családi élet bensőségesebbé, a kapcsolatok személyesebbé válása, a szülői kontroll csökkenése nem járt együtt az engedékeny nevelés térnyerésével: a vétségek és büntetések aránya mindhárom generációban azonos. A családok nagyobb része a harmadik generációban is sokat büntet, jóllehet a büntetések a korábbinál kevésbé drasztikusak, a magatartás szabályozásában nagyobb szerep jut a verbalitásnak, az elmarasztalásnak, a szidásnak, dorgálásnak. A vétségek száma a háború környékén született szülői generációban a legmagasabb, a 3. generációban csökken, de nagyobb, mint az elsőben: a nagyszülők gyerekkorukban, feltehetően márcsak a brutálisabb büntetések miatt is, jobban tartottak a szüleiktől, s így eleve kevesebbszer szegték meg az egyébként is szilárdabb szabályokat.

A vétségek és büntetések szerkezetét ugyanakkor egyrészt nagyfokú állandóság, másrészt a család átalakulásával, illetve a környező világ részleges modernizálódásával összhangban *a diverzifikálódás jellemzi*. A nagyszülők gyerekkorában a hagyományos erkölcsi értékek megszegésén túl (pl. hazugság), a felnőtt és a gyerekvilág elválasztottságából eredően az egyik legnagyobb bűn a két világ határainak átlépése, a tiszteletlenség és az engedetlenség volt, illetve a korai munkavégzés kötelezettségeinek elmulasztása (pl. a gyerekre bízott állatok elkóborlása, szétszéledése vagy az edénytörés, illetve az, ha valaki kivonta magát a munkából). A vétségek sorában a hazugság a szülők és a gye-

rekek generációjában is az első helyen áll, sőt megnövekedett jelentőségével (1. generáció: 26%, 2. generáció: 36%, 3. generáció: 38%) ez képezi a generációk közötti érték-kontinuitást.⁹ Ugyanakkor a 2. generáció szülei, vagyis a szülőkké lett nagyszülők már kevésbé tekintették bűnnek a tiszteletlenséget, a visszabeszélést és az engedetlenséget, viszont másként viszonyultak az iskolához, a tanuláshoz (vétségnek számít az iskolai munka elhanyagolása, a rossz jegy), és megjelentek az életformaváltozásra, a mozgékonyagra, függetlenségvágyra reagáló elvárások (késés szakcionálása), illetve a gyerekek részéről a kor szelleméből is következő csavargások, új szokások (pl. a szomszéd fiúval való motorozás). A 3. generációra a tanulás szerepe tovább nőtt, de nem annyira, hogy az egyes családokban közvetített, egyre határozottabban elkülönülő értékek egy részét összeszervezze, és gyakoribbak, netán gyakrabban a szülők tudomására jutnak, illetve több szülő-gyerek konfliktust okoznak az iskolai és a testvérek közötti verekedések. Időközben a vétségek közül is eltűnt néhány: a vallás hanyagolása (pl. nem ment el a misére, megszegte a vallási előírásokat) és az olyan szűkösség diktálta helyzet, melyben a család számára komoly problémát okozott, ha a ruha a játék közben elszakadt.

A büntetésekben az európai szocializációs kutatások eredményeihez hasonlóan terjednek a verbális formák (9, 18 és 20%). Ennek ellenére még 3. generációban is kevés a differenciált, a gyerek korához és a vétség súlyához alkalmazkodó, valamint az értékintenzitást elősegítő szülői reakció. A felnőtt hatalmának nyers megnyilvánulása, a nyílt agresszió keresztül történő megfélemlítés, vagyis a testi fenyegetés pedig – ha csökkenő tendenciával is – de a szülői eszköztárnak a nyolcvanas években is számottevő része: a nagyszülők és a szülők közül minden negyediket durván verték, a gyerekek között ez az arány 5:1 volt. Kihalóban van viszont a fájdalomra és bünbánatra apelláló hagyományos büntetés, a kukoricára térdepeltetés és feltűnnek az olyan érzelmekre ható módszerek, mint amilyen a zsarolás vagy a szeretetmegvonás.

A gyerekkor és a játékok

Hasonlóképpen a család belső életéhez, a játékok is a gyermekkor kétségtelen jelentőségét, illetve a differenciálódás jegyeit mutatják. A gyerekkor ma hosszabb: a századfordulón még sok családban meglehetősen archaikus módon, csak az első néhány évet jelölte. Fiúk is, lányok is hat-hét évesen dolgozni kezdtek, és egyre felelősebb és bonyolultabb feladattal bízták meg őket. Játzásra idő az iskolai és otthoni munka után, valamint vasárnapokon adódott. A munkamegosztásnak ez a rendje a második generációra már valamelyest változott, és a harmadik generációra, a gyerek – ha nem is mentes a család otthoni, gazdasági netán hobbi tevékenységeiben való részvételétől – legfőbb feladatává az iskola és a tanulás lett.

A gyerekkorról alkotott felfogás szintén más. Az első évek nem egyszerűen a felnőtt életre, a felnőttkorra való felkészülés éve; különálló, sajátos életciklust alkotnak, melyet a gondtalanság, a komoly felelősség hiánya jellemez, amit a szülőknek, ha „jó szülők” akarnak lenni, biztosítaniuk kell. Mindez kifejeződik a szimbólumokban és státuszsim-

⁹ Hasonló eredményt közöl *Füstös és Szabados* (1998): a gyereknevelési elvek közt 1982-ben és 1996-ban is magasan a többi felett áll az őszinteség (263. o.).

bólumokban, a gyerekeket körülvevő tengernyi tárgyban, a gyerekszoba vagy legalább a külön sarok igényének elterjedésében, a gyerekbútorokban, tapétákban, könyvekben, játékokban.

A megnyúlt gyerekkoron belül ugyanakkor egyfelől *elválasztódott a kisgyerekkor és az iskoláskor*, másfelől a hagyományosabb és az újabb játékok együttesen belül többértévé vált a játékok, tevékenységek és játékformák szerkezete. Nemcsak a különféle játékok szaporodtak meg¹⁰ (a nagyszülők korában fiúk-lányok átlagosan 14–15, a szülők 29–31, gyerekeik 38–32 féle játékot illetve játékkal játszottak), megjelentek, majd elterjedtek a készség- és képességfejlesztő, illetve a közvetlen tanulást ösztönző játékok (lego, kirakók, optikai és fémépítők, mindenféle modellek stb.). Egyértelműen *megnőtt a játék fejlődéslelektani szerepe és módosult a szocializációs funkciója* (6. táblázat). A nagyszülők mint gyerekek a mai fiatalokhoz képest gyakrabban voltak együtt hasonló korú társaikkal, a már említett hely hiányában¹¹ is több időt töltöttek kint a szabadban, csoportos vagy páros, fizikai ügyességet, fűrgeséget, mozgékonyt kívánó játékokkal (versenyek, kidobós, fogócska, „adj király katonát” stb.), esetenként kockázással, kártyával, dominóval. Különösen a fiúk, mert a lányok körében népszerűek voltak, s részint maradtak a páros-, főként szerepjátékok (papás-mamás, boltos stb.). *A csoportos és individuális játékok aránya lassan de folyamatosan az individuális felé tolódik*: a „bandázás”, a csoport a korábbi megközelítően 40% helyett a harmadik generációban 30%-ot képvisel.¹² Kismértékben a nem szabadtéri páros játékok léptek a helyébe, a szerepjátékok mellett a kétszemélyes társas és ügyességi játékok (pl. a rugós foci, a malom vagy a torpedó, amőba stb.).

A fiúk és a lányok közötti különbség egyrészt elmosódni, másrészt felerősödni látszik. Közeledésre utal például, hogy az individuális játékok mindkét csoportban az első helyre kerültek, vagy, hogy a lányoknál, bár máig nagyobb, lassan csökken a szerepjátékok súlya (7. táblázat). Növekvő különbségeket rejt azonban a játékfajták összetételének alakulása.

A nagyszülők, fiúk-lányok még hasonló típusú játékokkal-játékokat játszottak: csoportos és a nemi szerepeket megerősítő, illetőleg tradicionális ügyességi játékokat, a lányok a már többször említett szerepjátékokat is. A szocializáció szempontjából ez *mindkét nem számára a csoportkonformitás, a fizikai ügyesség, állóképesség, illetve a majdani jellegzetes férfi-női tevékenységek képét megidéző vonások begyakorlását, rögzítését* fedte, mely utóbbi a lányok esetében kiegészült a társasági élet, a társadalmi kapcsolatok fenntartását szervező női szerepkészlethez szükséges kommunikációs készségekkel. *Az átmenetet újra csak a szülők nemzedéke jelenti, a gyerekkorukra módosult minta csekély különbséggel hagyományozódott tovább a harmadik generációra.* Az új (nem szórványos) kisgyerekkori – valamint a jellegzetes nemi szerepekhez kapcsolódó játékokból

¹⁰ Meglepő módon a nagyszülőknek is több játékuk volt, mint amennyire számítani lehetett, és a nemek szerinti különbségek is a vártnál kisebbnek bizonyultak. A nagyszülők játékainak a fele kb. gyári játék volt; ez az arány természetesen folyamatosan nő, a harmadik generációban kétharmad körül van.

¹¹ Mint ahogy erről korábban volt szó, a nagyszülők generációjában még sokan egy vagy kétszobás parasztházakban vagy szoba-konyhában laktak, értelemszerűen nem volt olyan külön tér, mely csak a gyerekek számára lett volna kialakítva.

¹² Ebben az összefüggésben a társasjátékok a csoportos játékok között szerepelnek.

alapvetően két tendencia rajzolódik ki: az elsősorban lányoknak szóló megkülönböztetett kiskori *figyelem* és „*babusgatás*” *elterjedése*, továbbá – a kényeztetéssel összhangban, de a korábbiakkal ellentmondásos módon – a *férfiasság felértékelődése*. Ez utóbbi esetében arról lehet szó, hogy az általánosabb külső és belső folyamatokat, mint például a nemi szerepek határainak fellazulását, a szerepegyenlőség lehetőségét, a fiúk elnőiesedését, a lányok férfiassá válását a család a különbségek korai túlhangsúlyozásával szabályozza, illetve ellensúlyozza.

6. táblázat. A játékok megoszlása a három generációban és nemenként (%)

Játék	1. generáció		2. generáció		3. generáció	
	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok
<i>Kisgyerekkori játékok</i> (pl. bűgőcsiga, építőkoc-ka, húzós játékok, hintaló stb.)	9,4	8,8	16,3	14,5	14,8	17,2
<i>Nemi szerepekhez kapcsolódó játékok</i> (pl. ba-bák, edények, katonák, autók stb.)	15,7	12,5	19,2	14,2	19,5	12,9
<i>Szerepjátékok</i>	4,7	11,6	4,9	10,1	6,3	10,6
<i>Kirakós és ügyességi játékok</i> (pl. türelmjáték, puzzle, kifestők stb.)	7,1	7,9	5,1	5,5	8,5	9,6
<i>Építőjátékok</i> (pl. Lego, fémépítők)	–	–	–	–	2,6	1,8
<i>Hagyományos páros játékok</i> (pl. cérna, verespecsenye, kitapsolós mondókák stb.)	5,5	6,7	3,6	6,5	3,9	4,5
<i>Újabb páros játékok</i> (pl. gombfoci, asztali foci, rex stb)	3,9	0,6	2,8	1,1	3,3	0,7
<i>Egyéb páros játékok</i> , (pl. torpedó, amőba stb.)		0,6	3,0	3,3	3,5	4,5
<i>Táblás társasjátékok és kártyák</i>	7,9	8,5	9,7	10,0	11,3	9,8
<i>Hagyományos ügyességi játékok</i> (pl. ugrókötel, karika, jojo stb.)	10,2	12,2	6,5	9,1	4,6	8,5
<i>Csoportos játékok</i> (pl. Amerikából jöttem, kör-játékok, számháború, bújócska stb.)	35,4	30,7	28,8	25,6	21,9	19,7
<i>Összes</i>	127	329	527	613	461	705
A különböző játéktípusok átlaga	14	15	29	31	38	32
ebből %						
<i>Individuális játék</i>	42,5	41,4	47,1	43,4	49,9	50,1
<i>Páros játék</i>	14,2	19,5	14,4	21,0	18,2	21,4
<i>Csoportos játék</i>	43,3	39,2	38,5	35,6	31,9	28,5
<i>Gyári (esetleg házi készítésű) játék-tárgy</i>	54,3	52,1	60,8	57,4	66,7	64,5
<i>Szerepjáték</i>	4,7	10,7	4,1	8,1	4,7	7,8
<i>Kelléktelen (esetleg saját készítésű kellekekkel játszott) csoportos és páros játékok</i>	40,9	37,2	35,1	34,5	28,6	27,7
<i>A különféle tárgyi játékok átlaga</i>	8	8	18	18	26	22

Változások a szülők gyerekfelfogásában, a gyerekek életkörülményeiben és szocializációjában (1910–1990)

7. táblázat. A játékok rangsora a három generációban

Rang- sor	1. generáció		2. generáció		3. generáció	
	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok
1.	Csoportos játékok 35 %	Csoportos játékok 31%	Csoportos játékok 29%	Csoportos játékok 26%	Csoportos játékok 22%	Csoportos játékok 20%
2.	Fiús játékok 16%	Lányos játékok 13%	Fiús játékok 19%	Kisgyerekkori játékok 15% Lányos játékok 14%	Fiús játékok 20%	Kisgyerekkori játékok 17%
3.	Trad. ügyességi játékok 10%	Trad. ügyességi játékok 12% Szerepjátékok 12%	Kisgyerekkori játékok 16%	Szerepjátékok 10% Társasjátékok 10%	Kisgyerekkori játékok 15%	Lányos játékok 13%
4.	–	–	Társasjátékok 10%	–	Társasjátékok 11%	Szerepjátékok 11%

Összegzés

A vizsgált családokban az életkörülmények, a lakásviszonyok, a gyerekkor téri világa a három generáció során differenciálódott, a többségében szűköségben felnövő nagyszülők unokái között megnöttek a különbségek. A családi élet kereteit meghatározó együttélési formák viszont leegyszerűsödtek, és a gyerekvilág tárgyaihoz hasonlóan homogenizálódtak.

A családszerkezeti változások számos tendenciájával szemben a családon belüli viszonyok átalakulása szoros rokonságban áll a nagyobb európai és amerikai folyamatokkal: a szerepek újrafogalmazódtak (a nemi szerepek mind a szülők, mind a gyerekek körében rugalmasabbak), a szülői kontroll gyengébb vagy áttételezettebb, az intimitás a családi élet természetes része, a korábban mereven szétválasztott felnőtt és gyerekvilág határai nyitottabbak, eltűntek vagy láthatatlanná váltak.¹³ A gyerekkor nemcsak hosszabb: különös jelentőségre tett szert, és a maga tevékenységeivel, tereivel és tárgyaival (gyerekszoba, játékok) a családi életben belül sajátos helyet foglal el. Mindez egy olyan általános folyamat része, melynek során maga a család levált a nagyobb vallási és helyi közösségekről, szekularizálódott és individualizálódott.

¹³ Ez a folyamat – bár értelmezésére és következményeinek elemzésére itt most nincs mód – külön figyelmet érdemel, mert sok családban a polgári-polgáris család kialakulásával, térbeli feltételeinek létrejöttével, belső szerkezetének részleges megjelenésével egyidejűleg megindulnak azok a változások is, melyek a határok újrajelöléséhez, az éppen csak kialakult szerkezet fellazulásához, egy több átmenetet tartalmazó formához vezetnek.

A változások egy része a második vagy a harmadik generációban következett be, tehát szakaszos, másik része folyamatos és a hagyományosabb vagy összetettebb család-, illetve háztartásszerkezettől részint független. Ez a leglátványosabb a szülők nemzedékében, ahol felszaporodtak a nagyobb, bonyolultabb szerkezetű háztartások, a nők részben mégis kikerültek a család kötelékéből, valamint a gyerek és a felnőttvilág viszonya is módosult.

A család intézményének nagyfokú rugalmassága mellett mindez már – e dolgozat témáját és kereteit messze meghaladva – az új és a régi összeillesztésének finomabb mechanizmusára, azaz a család szocializációs funkciójának sajátos adaptivitására irányítja a figyelmet.

Irodalom

- Anderson, M. (1995): *Approaches to the history of the Western family 1500–1914*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Andorka Rudolf és Faragó Tamás (1984): Az iparosodás előtti (XVIII-XIX. századi) család és háztartásszerkezet vizsgálata. *Agrártörténeti Szemle*, 26. 3–4. sz. 403–437.
- Aries, Ph. (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Armstrong, W. A. (1972): A note on the household structure of mid-nineteenth century York in comparative perspective. In: Laslett, P. (szerk.): *Household and family in past time*. Cambridge University Press, Cambridge, 205–214.
- Füstös László és Szabados Tímea (1998): A gyermeknevelési elvek változásai a magyar társadalomban (1982–1997). In: Hanák Katalin és Neményi Mária (szerk.): *Szociológia emberközelben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 244–277.
- Gowler, D. és Legge, K. (1983): Dual-worker families in families in Britain. In: Smelser, N. (szerk.): *Families in Britain*. Routledge, London, 138–158.
- Greeven, Ph. J. (1972): The average size of families and households in the Province of Massachusetts in 1764, and in the United States in 1790: An overview. In: Laslett, P. (szerk.) *Household and family in past time*. Cambridge University Press, Cambridge, 545–561.
- Laslett, P. (1972a): Introduction. In: Laslett, P. (szerk.): *Household and family in past time*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Laslett, P. (1972b): Mean household size in England since the sixteenth century. In: Laslett, P. (szerk.): *Household and family in past time*. Cambridge University Press, Cambridge, 126–158.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András és Pukánszky Béla (1994): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Péter Katalin (1996, szerk.): *A gyermek a koraiújkori Magyarországon*. MTA Történettudományi Intézet, Budapest.
- Pukánszky Béla és Vajda Zsuzsanna (1998, szerk.): *A gyermekkor története*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2000): A gyermek évszázadának hajnalán. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris Könyvkiadó, Budapest.
- Somlai Péter (1986): *A konfliktus és megértés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Változások a szülők gyerekfelfogásában, a gyerekek életkörülményeiben és szocializációjában (1910–1990)

- Szabolcs Éva (1995): *Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából*. ELTE BTK, Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában*. Gyermekkép Magyarországon, 1868-1890. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2000): Neveléstörténet és gyermekkortörténet. In: Pukánszky Béla (szerk): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest, 66–74.
- Vajda Zsuzsa (1997): Viták a gyermekkortörténet kutatásában. *Pszichológia*, 17. 3. sz. 285–300.
- Vajda Zsuzsa (2000): Gyermekfelfogás és gyermekkor a történelemben. In: Pukánszky Béla (szerk): *A gyermek évszázada*. Osiris Könyvkiadó, Budapest, 80–102.
- Wall, R. (1972): Mean household size in England from printed sources. In: Laslett, P. (szerk.) *Household and family in past time*. Cambridge University Press, Cambridge, 159–205.

ABSTRACT

ÁGNES BORECZKY: CHANGES IN PARENTS' PERCEPTIONS OF THEIR CHILDREN, IN CHILDREN'S LIVING CONDITIONS AND IN SOCIALIZATION

In the families surveyed, differences were found between three generations in living and housing conditions as well as in childhood living space; in the majority of cases, there were marked differences between grandchildren and their grandparents, who had grown up with shortages. The contours of family life as determined by housing patterns, however, had become simplified and homogeneous as had childhood objects. *Unlike numerous other tendencies in family structure, shifts in relationships within the family are closely linked to American and European trends*: roles have changed (gender roles among both parents and children have become more flexible), parental control has weakened or become less direct, intimacy has become a natural part of family life, the borders between adults' and children's worlds, once strictly guarded, have opened up, disappeared completely, or turned invisible. Childhood not only lasts longer but it has taken on a greater significance and occupies a special position in family life with its own activities, spaces (such as the children's room), objects (such as toys). These phenomena are part of a general trend in which the family unit can be seen as having separated itself from religious and local communities and thus become secularized and individualized. *These changes have been gradual*, taking place in the second or third generation *in some cases; in others, it has been an ongoing process and partly independent of more traditional or extended household structures*. This was most common in the parents' generation, in which large, structurally complex households abounded, women somehow still managed to avoid certain family ties, and the relations between the worlds of children and adults also changed. In addition to revealing light on the considerable flexibility of the family as institution, this study draws our attention to *the intricate interpersonal family dynamics, old and new*, in other words, the *peculiarly adaptive nature* of the socializing functions of the family, an area clearly beyond the scope of the present article.

Magyar Pedagógia, 101. Number 2. 151–169. (2001)

Levelezési cím / Address for correspondence: Boreczky Ágnes, H-1114 Budapest, Keme-
nes u. 14.

A SZERVEZETI LÉGKÖR ÉS AZ ISKOLA VEZETÉSI STÍLUSÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSEI

Esther Yassur

Aki megfordult már egynéhány iskolában, tapasztalhatta, hogy mennyire más érzés fogja el az embert egy-egy iskolába belépve. Ahogyan a szemlélő végigjárja az iskolákat, arra a felismerésre jut, hogy mindegyiknek megvan a maga „személyisége”. Ezt a személyiséget a szervezeti légkör írja le. A következő analógia segíthet a megértésben: ami az egyénnek a személyiség, az a szervezetnek a szervezeti légkör. A jelen tanulmány egyrészt a szervezeti légkört és a vezetést meghatározó tényezőknek és a közöttük fennálló viszonyrendszernek a vizsgálatára tesz kísérletet, másrészt annak meghatározására, hogy ezek milyen mértékben hatnak az iskolai hatékonyságra és a tanári elégedettségre. Ebben a témában már az 1960-as évektől kezdve folynak kutatások, és a nyugati országok oktatási rendszerének felsőbb vezetői egyre gyakrabban tűzik napirendre az iskolai „termék”, „működés”, illetve „hatékonyság” kérdéseinek megvizsgálását/megválaszolását.

Fogalmi keretek

Szervezeti légkör

A szervezeti légkör a szervezeten belüli viselkedés leírását célozza meg. Az iskola felfogható szervezetként a szó bürokratikus és szociológiai értelmében egyaránt. *Litwin* és *Stringer* (1968) szerint a fogalom a munkakörnyezet mérhető jellemzőire vonatkozik, ahogyan azokat az adott munkakörnyezetben élők és dolgozók közvetlen vagy közvetett módon érzékelik. Nyolc aspektust különböztetnek meg: (1) struktúra és korlátok; (2) személyes felelősségvállalás, bensőségesség, egymás segítése, támogatása; (3) jutalmak; (4) konfliktusok és a konfliktusok vállalása; (5) normák és elvárások; (6) szervezeti önazonosság; (7) lojalitás a csoporthoz; (8) kockázatok és kockázatvállalás.

Schneider (1975) a szervezeti légkört definícióját úgy adja meg, mint azokat a „mindenki által birtokolt képzetek[et], amelyeket az emberek a szervezetre vonatkozóan kialakítanak magukban, és amelyek lehetővé teszik a környezetükhöz való alkalmazkodást”.

McGregor (1960) a vezetőnek tulajdonított elvárások alapján a szervezeti légkör két alapvető típusát különbözteti meg: az X és az Y előfeltételezést. Az X előfeltételezés értelmében a vezetői szerepkör arra a nézetre épül, hogy a beosztottak lusták, felelőtlenek

és nem mutatnak lojalitást a szervezet irányában. Ez az alaphelyzet egy irányító, struktúrában gondolkozó, kritikus, autoriter vezetőt kíván meg. Az Y előfeltételezés ezzel szemben azt állítja, hogy az egyén egy belső értékrend által vezérelt és érdekelt abban, hogy meg tudja valósítani önmagát, ezért a szervezetnek az a feladata, hogy a lehető legjobban biztosítsa az egyén kiteljesedését.

Likert és munkatársai (1961) úgy látják, hogy a dolgozók nagyobb fokú bevonása a menedzsmentbe olyan helyzeteket teremt, amelyekben a munkatársak nagyobb valószínűséggel azonosulnak a szervezet célkitűzéseivel.

Érdekes továbbá még *Burns* és *Stalker* (1961) nevét megemlíteni, akik a szervezeti légkört egy, a mechanikustól az organikusig terjedő kontinuumként határozták meg. A mechanikus szervezetek általában mindenre kiterjedő hierarchikus struktúrával és merev, kidolgozott szabályrendszerrel jellemezhetők, tagjai kevésbé bíznak meg egymásban és az információáramlás elsődlegesen lefelé irányul. Az organikus szervezetek laza szerkezetűek, az információáramlás bennük többdimenziós, vagyis egyaránt irányulhat az egyenrangúak, a felettesek és a beosztottak felé; a munkatársak kapcsolatait a nagyfokú bizalom és a türelem jellemzi.

Wofford (1971) a szervezeti légkör öt aspektusát különbözteti meg: centralizáció, a szervezet összetettsége, méret és struktúra, munkastruktúra, a szervezet és a kommunikáció szintjei. *Campbell* és munkatársai (1970) négy olyan tényezőt határoztak meg, amelyet a szervezeti légkörrel foglalkozó tanulmányok mindegyike megemlít:

- Egyéni autonómia: az egyén lehetősége a felelősségvállalásra, az önállóságra és az egyéni kezdeményezésre;
- A munkakör strukturáltsága: mennyire kialakultak az álláshoz kapcsolódó célkitűzések illetve ezek teljesítésének módozatai és hogyan kommunikálja mindezt a felsőbb menedzsment a vezető felé;
- Jutalom-orientáltság: mennyire jutalmazza a szervezet a munkatársak erőfeszítéseit és kimagasló teljesítményeit;
- Odafigyelés, törődés és támogatás: a felettesektől kapott támogatás és motiváció.

Szervezeti légkör az iskolában

A „szervezeti légkör az iskolában” kifejezés szervezeti jelenségeket ír le az iskola belső sajátosságainak figyelembevételével. A diákok és a tanárok által közösen észlelt szociálpszichológiai osztálykörnyezet segítségével írható le (*Moos*, 1979). Más megközelítésben mindazon interakciók összessége, amelyek az iskola szervezetén belül a tanárok és a diákok, illetve az egyes diákok között zajlanak le (*Schmuk R.* és *Schmuk P.*, 1983).

Lényeges, hogy a légkör szó két jellemzőjét kiemeljük:

- Olyan általános jelentéssel bíró kifejezés, amely magába foglalja a tanterem és az iskola világát.
- A folyamatban résztvevők mindegyikének (tanárok, diákok) észleleteit magába foglalja.

Darom (1989) az iskolai légkör három elméleti modelljéről tesz említést, melyek az oktatási rendszerek három különböző formáját alkotják. Az első a banki modell, amelyet

Paulo Freire (1981; 1985) vett górcső alá. Ezen modell szerint a tanár mintegy „befekteti” a diákba a különféle információkat, meggyőződéseket és értékeket, a diák pedig magába gyűjti ezeket. Az oktatás folyamata a banki betétek elhelyezéséhez válik hasonlatossá. A második a gyári modell, amely az ipari termelés folyamatára épül (*Sawada és Caley*, 1985). A harmadik a humanista modell, amely a diákok szükségleteit vizsgálja (*Shapiro*, 1986).

Cheng (1991) az iskolai környezeti légkörnek négy típusát különböztette meg: elkötelezett stílus, vezető nélküli stílus, elszabaduló stílus és irányító stílus.

Halpin és Croft (1963) a következőképpen határozza meg a szervezeti légkör típusait az iskolában: nyitott légkör, autonóm légkör, kritizáló légkör, családias légkör, paternalista légkör és zárt légkör.

Stern és Steinhoff (1969) a fejlődés és az irányítás viszonylatában írta le az iskolák szervezeti légkörét, és hat tényezőt talált, amelyekkel jellemezhető az iskolák szervezeti légköre:

- intellektuális atmoszféra;
- teljesítmény-orientáltság;
- bátorító atmoszféra;
- szervezeti hatékonyság;
- rend és struktúra;
- tartózkodó viselkedés.

Stern és Steinhoff (1969) e hat tényezőt az iskola szervezeti légkörének különböző dimenzióit leíró két csoportba sorolta be. Az egyik dimenzió a „fejlődésigény az iskolában” kifejezéssel ragadható meg, míg a másik csoportot a szervezeti hatékonyság, illetve a rend és struktúra tényezői adják ki.

Willower és munkatársai (1967) két iskolatípus között tesznek különbséget. Az egyik az úgynevezett felülvizsgáló iskola, amely a tanulói rendre és fegyelemre helyezi a hangsúlyt, míg a másik a humanista iskola, amely a tanulást úgy közelíti meg, mint a diákokat az önfegyelmükre építve irányítás alatt tartó folyamatot.

Ahogy az eddigiekben láthattuk, a szervezeti légkör fogalma lehetővé teszi, hogy annak elemeit és az egyén viselkedésének meghatározó mozzanatait viszonyrendszerbe állítsuk. Másképpen tekintve lehetővé teszi azt, hogy a vezető a szervezeti folyamatokat és a vezetői stílust hozzáigazítsa a munkatársak szükségleteihez.

Vezetés

A szakirodalom ezt a fogalmat többféle irányból közelíti meg. Vannak olyan kutatók, akik a vezetés ideológiai aspektusára helyezik a hangsúlyt (a vezető viselkedése a csoporton belül), míg mások a vezető viselkedését a következő három tényező kontextusában vizsgálják: az egyén, a csoport és a szituáció (*Hachman és mtsai*, 1977). A következő részben a gazdag szakirodalom néhány fogalommeghatározását ismertetjük.

Stogdill (1948) a következő meghatározást adja a vezetésre: „A vezetés a csoporttevékenységnek a célok kitűzése és végrehajtása irányában történő befolyásolásának a folyamata”. A későbbiekben *Stogdill* megnevez néhány olyan vonást, amely a hatékony vezetőket minden esetben jellemzi, úgy mint: felelősségérzet; a feladat elvégzésében való

érdekeltség; energia; kitartás; kockázatvállalás; eredetiség; önbizalom; készség a stressz hatékony kezelésére, mások befolyásolására, mások erőfeszítéseinek célirányos összehangolására.

Dubin (1951) szerint a vezetés egyenlő „a hatáskör gyakorlásával és a döntések meghozatalával”. *Hemphill* (1954) úgy határozza meg a vezetést, mint „olyan lépések kezdeményezése, amelyek a közös problémák megoldására irányuló, törvényszerűségeket mutató csoportinterakciót eredményeznek”. *Duke* (1986) megfigyelte, hogy „a vezetés gestalt jelenségnek mutatkozik; több, mint részeinek összege”.

Lippit (1969) azt a definíciót adja, hogy a vezetés bármely szituációban a szituációval való eredményes megbirkózás. *Greenfield* (1986) úgy látja, hogy a vezetés olyan tudatos cselekedet, amellyel egy ember megkísérli maga kialakítani a többiek szociális környezetét. *Sharan* (1995) úgy ragadja meg a vezetést, mint azt a képességet, hogy valaki célokat tűzzön ki és előkészítse a terepet az intézmény egyes tagjai és csoportjai számára. A vezető ebben az értelemben „az átalakulások vezére”. Olyan definíció is ismert, amely szerint a vezetés „képesség mások mozgósítására azzal a céllal, hogy azok a közös célkitűzések érdekében erőfeszítéseket tegyenek” (*Kouzes és Posner*, 1996).

Cowly (1948) úgy látja, hogy „a vezető az, akinek sikerül a többieket rávenni arra, hogy mögé álljanak”. *Homans* (1950) úgy határozza meg a vezetőt, mint „aki a legközelebb jutott a normák és csoportértékek maradéktalan megvalósításához, és akit ez a konformitás juttat magas ranghoz, a magas rang pedig vonzza az embereket és magával vonja a csoportirányítás jogát”. *Cattell* (1951) szerint a vezető az, „aki a leghatékonyabban tud változást előidézni a csoport teljesítményében”. *Bass* (1960) egyszerű meghatározást ad: a vezető az, aki vezetési tevékenységet végez.

Chapan (1990) úgy találja, hogy az iskola vezetőjének, az igazgatónak fel kell vennie a kontaktust az iskola konzultatív csoportjaival és állandó interakcióban kell állnia velük, továbbá nyomon kell követnie azokat a dinamikákat, amelyek ezzel az intenzív interakcióval járnak.

Senge (1998) szerint egy oktatással foglalkozó szervezetnek a vezetője mérnöki feladatokat lát el. Szervezőmunkát végez, és felelős azért, hogy olyan szerveződést hozzon létre, amelyben az embereknek fejlődik a komplex kérdések megértése iránti fogékonysága, illetve kitisztult jövőképet tudnak kialakítani és a közös gondolati modelleket tovább tudják fejleszteni.

Leithwood és munkatársai (1990) négyféle modellel írták le a vezetés gyakorlatát:

- A stílus – az interperszonális kapcsolatokra koncentrálnó vezetési stílus;
- B stílus – a tanulók teljesítményére és jó közérzetére koncentrálnó;
- C stílus – elsődleges fontosságú a hatékony oktatási program biztosítása, a munkamódszereknek és a tanerő általános felkészültségének az állandó fejlesztése, illetve a program sikere szempontjából fontos feladatok elvégzése;
- D stílus – szinte kizárólagosan az iskola fogaskerekeinek olajozott napi szinten való működtetésének van prioritása (az „*administríviá*”-nak, igazgatási kulimunkának).

Számos adat látszik alátámasztani azt az állítást, hogy a C és még inkább a B stílus (*Leithwood és Montgomery*, 1982) járul hozzá legnagyobb mértékben az iskola fejlődéséhez. *Hallinger és Heck* (1998) úgy találja, hogy az iskolaigazgatók közvetett, de ko-

rántsem elhanyagolható mértékben gyakorolnak hatást az iskola hatékonyságára és a diákok teljesítményére.

A fenti definíciókból is kiderül, hogy a vezetés nem légüres térben mozog, és nem választható el a beosztottaktól, a szituációtól és a célok eléréséhez szükséges tevékenységtől.

Iskolai hatékonyság

Reddin (1970) meghatározása szerint a hatékonyság „annak a mutatója, hogy a vezető mennyire tudja megvalósítani a pozíciója megkövetelte célokat”. *Bass* (1960) úgy határozza meg a hatékonyságot, mint „a csoporttagok csoport általi megjutalmazásának mértékét. A jutalmazásra okot adhatnak a csoportnak kiszabott feladatok és a csoporttagok interakciója egyaránt”.

A menedzsment hatékonysága a vezető teljesítményével mérhető; vagyis inkább a produktum, mint a befektetés vagy input alapján. A vezető kizárólagos feladata, hogy hatékony legyen. *Fidler* (1996) olyan folyamatnak írja le a hatékonyságot, mely biztosítja, hogy a szervezet a megfelelő célok irányába halad. *Levacic* és *Glover* (1998) állítása szerint az iskolai hatékonyságot a tanulás és a tanítás minőségének kvalitatív és kvantitatív mérésével állapítják meg a tanfelügyelők jelentései alapján.

A fentiekben csupán néhány példát mutattunk be a hatékonyságnak, ennek az egyébként meglehetősen problematikus fogalomnak a definíciói közül. Az iskolai hatékonyság számtalan létező definíciójának tüzetesebb vizsgálata azt mutatja, hogy az oktatás területén belül nehéz a kölcsönös feltételezettség megkerülésével meghatározni e fogalmat. A definíció minden esetben tartalmazza az iskolával kapcsolatos előfeltételezéseinket.

A fentiek összefoglalásaképpen elmondhatjuk, hogy az iskolai hatékonyság bizonyításának nehézségei a következő öt tényezővel hozhatók összefüggésbe:

- 1) Az iskola célkitűzései komplexek és szerteágazóak; ennek következtében leginkább minőségi kritériumrendszerrel lehet őket meghatározni.
- 2) Az egzaktitás hiánya, ami a tanulást és a tanítást jellemzi, pontatlan mérőszámokat eredményez.
- 3) Nehéz elválasztani, mekkora az iskola hatása a fiatalra és mi tudható be a környezeti tényezőknek, illetve mi a „humán nyersanyag” természetes éretté válási folyamatának.
- 4) Nehéz a beavatkozás hatását észlelhető mennyiségekkel jelölni.
- 5) A felmérés eredménye többnyire nem egyértelmű, így szabadon értelmezhető.

A hatékonyan működő iskola és a fejlesztés módozatai

Az iskolai hatékonyság legfontosabb tényezői

Uline és munkatársai (1998) az iskolai hatékonyság két meghatározó rendszerét tanulmányozták: az instrumentális és az expresszív funkciókat.

Willmott (1999) hangsúlyozza, hogy az iskolai hatékonyság mozgalomnak a nemzetközi térhódításával a mozgalom szószólói gyakorlatilag nem fogadnak el semmiféle kritikát. A témában íródott számos tanulmánynak van egy nagyon fontos tanulsága: a hatékony iskolák az alábbi öt közül legalább két szempontból különböznek a nem hatékonyaktól (*Friedman és mtsai*, 1988):

- 1) Erőteljes iskolai vezetés (különös tekintettel az igazgatóra, akinek ráhatása van a tanítás gyakorlatára).
- 2) A tanulást segítő iskolai légkör, amelyet a biztonságérzet, a rend és az erőszakos megnyilvánulások és szigorú fegyelmi szabályok hiánya jellemez.
- 3) A jó tanulmányi teljesítményre esik a fő hangsúly, ennek elérése az iskola elsődleges célja.
- 4) A diákok teljesítményét illetően magas elvárásokat támasztanak a tanárok.
- 5) A diákok teljesítményének állandó ellenőrzése és felmérése az oktatási célok szem előtt tartásával, ami egyben a tervezés és fejlesztés kiindulópontjául is szolgál.

A hatékony iskola leírása

A kutatások alapján azt mondhatjuk, hogy a „klasszikus” hatékony iskolában az igazgató, a háttérszemélyzet és a tanárok között teljes az összhang a célokat és a prioritásokat illetően.

A kutatások azt mutatják, hogy szervezeti-strukturális szinten a következő változók a legfontosabbak:

- 1) az iskola vezetése, különös tekintettel az igazgatóra;
- 2) a vezetés stílusa;
- 3) a csoport stabilitása;
- 4) a tanmenet egyértelmű definiálása, megtervezése és összeállítása;
- 5) a munkatársak továbbképzése;
- 6) a szülők bevonása;
- 7) a tanulmányi eredmények fontosságának iskolai szintű elismerése;
- 8) igény a hatékony tanulási idő maximalizálására;
- 9) a területi tanfelügyelő támogatása.

Hoy és Miskel (1982) az iskolai hatékonyság komplex megközelítési módját dolgozta ki. Véleményük szerint az iskolai hatékonyságnak négy fő aspektusa van:

- 1) az iskola változó környezethez való alkalmazkodási képességének mértéke;
- 2) a célkitűzések megvalósításának mértéke;
- 3) nyílt légkör és a produktív tevékenységet előmozdító közhangulat;
- 4) a szervezet iránti elkötelezettség fenntartása, a tanárok és a diákok erős motivációja.

A jelen kutatás célja az volt, hogy az iskolai hatékonyságot szervezeti szempontból tanulmányozzuk, annak az szereplő öt kérdéskörnek az alapján, amelyek szinte mindegyik kutatásban megjelennek:

- 1) a humán erőforrások kihasználtsága;
- 2) szakmai és informális kommunikáció a munkatársak között;

- 3) az iskolai célok megvalósítása;
- 4) problémamegoldás;
- 5) döntéshozatal.

Tanári elégedettség

A kutatók egy része azt állítja, hogy a munkából származó elégedettségérzés a munkát végző személyiségből fakad; az egyén életszemléletét tükrözi (*Strauss és mtsai*, 1974). Mások azt vallják, hogy a munkából származó elégedettségérzés a környezet, illetve a egyéni szükségletek és értékek interakciójának a függvénye (*Schneider*, 1975) vagy pedig az elégedettséget okozó faktorok jelenlétének, illetve az elégedetlenséget okozó faktorok hiányának a függvénye (*Herzberg és mtsai.*, 1957).

Zak és Horowitz (1985) szerint az elégedettség az egyénnek a munkakörére vonatkozó általános érzelmi állapota. Ők azt hangsúlyozzák, hogy a munkából származó elégedettségérzés univerzális konstrukció, amely azt a kellemes közérzetet írja le, amelyet az egyén adott esetben a szerteágazó munkafeltételek általános mérlegének megvonásakor érez. Az elégedettségérzet akkor jön létre, amikor az intézményes elvárások (a normatív dimenzió) és a személyes szükségletek (idioszinkretikus dimenzió) köre egybeesik.

Kutatások azt mutatják, hogy a munkából származó elégedettségérzet a szervezetnek, a szervezeten belül uralkodó viszonyoknak és a szervezet nyújtotta jutalmaknak-juttatásoknak az együttes számbavétele. Más szóval, az elégedettségérzet nem annyira a szervezet, mint inkább az egyén készítette „summa”, vagyis a munkából származó elégedettségérzet a szervezeti feltételek szubjektív szempontból történő megítélése.

Az elégedettségérzettel foglalkozó tanulmányok nagy többsége azzal az előfeltétellezzel él, hogy a munkából származó elégedettségérzést kiváltó tényezők ugyanabból a fogalmi kontinuumból erednek, mint az elégedetlenség indítékai. Így tehát az elégedetlenség forrásaként azonosított tényező potenciálisan megjelenhet mint az elégedettség forrása is. A fenti előfeltételezésre épülő hivatalos felfogás szerint az elégedetlenséget okozó tényező kiküszöbölésével elégedettséget érhetünk el, és fordítva: az elégedettséget kiváltó feltételek teljesítésének elmaradása elégedetlenséget fog kiváltani a tanárokból (*Carver és Segiovanni*, 1969), noha az erre a kérdéskörre vonatkozó kutatási eredmények ezt nem támasztják alá egyértelműen.

Likert (1961) azt állítja, hogy a vezetésnek alapvetően a motivációra kell épülnie, vagyis az egyén szervezeten belüli viselkedését motiváló tényezők feltérképezésére. Ezen keresztül lehet az embereket cselekvésre bírni.

Az egyén személyiségét jelentős mértékben formálja a viselkedését szabályozó motivációs rendszer. Ezen motivációk fontosságának felismerése és megértése pontosabb képet nyújt számunkra az egyén általános viselkedésére vonatkozóan. A pszichológusok kétféle motívumot különböztetnek meg (*Maslow*, 1943): biogenetikus motívumokat, amelyeknek az egyén elsődleges szükségleteinek kielégítése az eredőjük, és szociogenetikus motívumokat, amelyek a társas hovatartozás igényéből fakadnak.

Elégedettségérzés az iskolában

Különbözik-e a tanárok elégedettségérzete más szervezetekben dolgozókéétól?

Goldstein (1966) a tanárok munkahelyi elégedettségével foglalkozó számos tanulmányt összegző munkájából kitűnik, hogy a tanárok a szakmai önállóságot és a döntéshozatalban való részvételt tartják a legfontosabb kritériumnak. A pénz, a környezeti feltételek és az iskola szervezeti felépítése is nyomnak a latba, de ezek, még ha el is érik a kívánatos szintet, magukban akkor sem elegendőek. Akármilyenek legyenek is a körülmények, a tanárok mindig megérik a szabad mozgástér, a döntési folyamatokban való részvétel és a szakmai önállóság hiányát (*Lieberman és Miller, 1979*).

Shann (1998) megállapította, hogy a tanárok munkából eredő elégedettségérzete nagyon sokrétű és alapvető fontosságú a tanárok megtartása, elkötelezettsége és az iskolai hatékonyság szempontjából. *Ma és MacMillan* (1999) a munkafeltételeknek a tanárok munkahelyi elégedettségére gyakorolt hatását vizsgálta. A vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy a nőket jobban kielégítette szakmailag a tanári szerepkör, mint a férfiakat. Azokat, akik már hosszabb időt töltöttek el a szakmában, kevésbé elégítette ki a tanítás. A munkahelyi feltételek pozitívan befolyásolták a tanárok szakmai elégedettségét; az adminisztratív kontroll volt a legfontosabb, amelyet a tanári kompetencia és a szervezeti kultúra követett.

Leithwood és mtsai (1996) megállapították, hogy az iskolai átszervezési folyamatok magasabb stresszt jelentenek a tanárok számára és növelik a szakmai kiegészítés kockázatát. Áttekintésükből kiderül, hogy a munkával való megelégedés nem más, mint a valósághoz való alkalmazkodás szociális folyamata.

Cheng (1994) kimutatja, hogy nagyon fontos indikátora a tanárok munkához való hozzáállásának és a szervezeti működésről kialakított felfogásának a kontroll helye (*locus of control*). Azok a tanárok, akik a belső kontroll hívei, kedvezőbben viszonyulnak a munkájukhoz a munkahelyi elkötelezettséget, az intrinzik és extrinzik elégedettséget, a társas helyzettel és befolyással való megelégedettséget, a munkakör körülhatároltságát és a munkahelyi kihívások meglétét illetően. A szervezetnek ugyanakkor mindent meg kell tennie, hogy tagjai elégedettek legyenek a munkájukkal és ezáltal hozzájárulhassanak a szervezet hatékony működéséhez.

A szervezeti légkör, a vezetési stílus és a tanári elégedettség még további kutatásra váró területek. A jelen kutatás a következőkkel járul hozzá a kérdéskör vizsgálatához:

- a más kultúrából (Egyesült Államok) az izraeli gyakorlatba való átültetés;
- az iparszervezeti minta oktatásszervezeti keretekbe történő átültetése, különös tekintettel arra, hogy manapság az izraeli iskolákat „zárt, autonóm egységekként” kell menedzselni, költségkímélő gazdálkodással, mint egy üzleti vállalkozást, nem tévesztve ugyanakkor szem elől az oktatási szempontokat sem.

Izraelben nincs olyan külön intézmény, amely az iskolai hatékonyság tanulmányozására szakosodott volna. Így van ez annak ellenére, hogy a közvélemény, illetve az oktatási rendszer és az ahhoz kapcsolódó intézmények döntéshozói nagy érdeklődést mutatnak a kérdéskör iránt. Izraelben nem születtek olyan, a hatékonyság kritériumait meghatározó tanulmányok, amelyekből legalább korlátozott érvényű következtetéseket lehetne levonni. Nincsenek továbbá az iskolai folyamatokról meglévő tudásunkat részletező vagy fi-

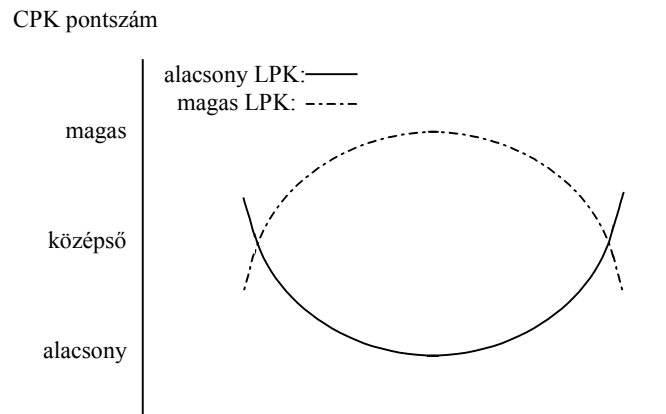
nomító tanulmányok sem. Jelen tanulmányunk ezeknek a kérdéseknek a vizsgálatát kísérli meg, ha csak csekély mértékben is, előmozdítani.

A kutatás célkitűzése és hipotézisei

Kutatásunk alaptézise *Fidler és Chemers* (1974) kontingencia-modelljére épül. A kontingencia-modell a vezetési stílus és a körülmények leghatékonyabb megfeleltetésére tesz kísérletet. Megkísérli előrejelezni, hogy egy adott helyzetnek milyen vezetési stílus felel meg. Az elmélet szerint a vezetési helyzet olyan küzdőtér, ahol a vezető igyekszik mind a saját vágyainak, mind a szervezet célkitűzéseinek eleget tenni. Sikere attól függ, hogy tud-e irányítani és befolyást gyakorolni.

Fiedler és Chemers vezetési elmélete a vezetési helyzet három fő aspektusát határozza meg, amelyek lényegesek a vezető tekintélyének és befolyásának felmérésekor: vezető–csoport kapcsolat; feladat–struktúra; pozíció–befolyás. A vezetési stílust az LPK (legkevésbé preferált kolléga, *Least Preferred Colleague*) pontszámai alapján jellemezhetjük. A pontszámot az határozza meg, hogy a legkevésbé preferált kolléga hogyan rangsorolja a vezetőt.

Az LPK-ban magas pontszámot elérők vezetési stílusa kapcsolat-orientált, míg az alacsony pontszámot elérőké feladat-orientált. A feladat-orientált vezető a legkedvezőbb és a legkedvezőtlenebb helyzetekben a legeredményesebb, míg a kapcsolat-orientált vezető a köztes helyzetekben éri el a legjobb csoportteljesítményt. Ezt szemlélteti az 1. ábra.



1. ábra

A vezetési stílus és az LPK pontszámok kapcsolata

Így tehát azt mondhatjuk, hogy a vezetői hatékonyság a vezető és a csoport közötti interakció jellegétől függ, továbbá attól, hogy mennyire kedvező az adott szituáció. *Fiedler*

és *Chemers* azt állítja, hogy a kontingencia-modell előre tudja jelezni a vezető magatartását az LPK pontszám és a helyzet kedvezőségi foka alapján.

A kontingencia-modell alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- 1) Az iskola akkor hatékony, ha
 - egy feladat-orientált igazgató vagy egy kedvező vagy egy nagyon kedvezőtlen iskolai szervezeti légkörben működik;
 - egy kapcsolat-orientált vezető közepesen kedvező iskolai szervezeti légkörben működik.
- 2) A tanári elégedettség nő, ha
 - egy feladat-orientált igazgató vagy egy kedvező, vagy egy nagyon kedvezőtlen iskolai szervezeti légkörben működik;
 - Egy kapcsolat-orientált vezető közepesen kedvező iskolai szervezeti légkörben működik.

A kutatás módszerei

Minta

A kutatást 1999–2000-ben végeztük Izraelben. A kutatás 68 igazgatóra és 313 tanárra terjedt ki, akik kormányfelügyelet alatt álló középiskolában tanítottak a Nagy-Haifa régiótól Ashkelonig (jó hírű illetve szűkülőködő iskolák):

- 17 műszaki iskola (25%)
- 15 ipari iskola (22%)
- 22 komprehenzív gimnázium (32,4%)
- 14 elméleti iskola (20,6%).

A fenti iskolák 82,4%-a világi, 17,6%-a egyházi iskola; 77,9%-a zsidó, 22,1%-a nem zsidó iskola. Az iskolaigazgatók nagy része egyetemi diplomával és nagy tanítási gyakorlattal rendelkezik. A minta az izraeli oktatási rendszerre nézve reprezentatív.

Eszközök és eljárások

A jelen kutatásban két kérdőívet használtunk a független és függő változók vizsgálatára:

- 1) Egy LPK kérdőív, amely a *Fiedler* és *Chemers* (1974) kidolgozta vezetési stílusok beazonosítására szolgált (az igazgató töltötte ki)
- 2) A tanári kérdőív, melynek célja az iskolai szervezeti légkör, az iskolai szervezeti hatékonyság és a tanári elégedettség szintjének felmérése volt. A kérdőívet a diszsertáció szerzője dolgozta ki. Minden iskolatípusból a részleges randomizálás módszerével kiválasztott 4–5 tanár töltötte ki.

A kutatás eredményei

Az iskola profilja

Az iskola profiljára vonatkozó eredmények azt mutatják, hogy az iskolák többségét a kapcsolat-orientált (62%) igazgatók jellemzik és csak egy kisebb hányaduk (38%) élén áll feladat-orientált igazgató. Az elméleti iskolák igazgatóinak 57%-a feladat-orientált, ami a többi iskolatípus viszonylatában meglehetősen magas, hiszen ott a kapcsolat-orientált igazgatók vannak többségben. (Kivételt csupán az egyházi iskolák képeznek, ahol egyenletes a megoszlás a két vezetési stílus között.)

A tanároknak a szervezeti légkör (relatív) minőségére vonatkozó beszámolóí alapján azt mondhatjuk, hogy az iskolák 25%-át kedvezőtlen szervezeti légkör jellemzi. Az iskolák körülbelül 35%-ában közepesen kedvező szervezeti légkört találtunk. Kimondottan kedvező szervezeti légkör csak az iskolák 40%-ban uralkodik. Az egyes iskolák szervezeti légkörre kapott eltérő pontszámai és a vezetési stílus között nem találtunk közvetlen összefüggést.

Ami az iskolai hatékonyságot illeti, a tanárok beszámolóí alapján az iskoláknak csak megközelítőleg 53%-a bizonyult szervezetileg hatékornak. (Mindezt relatív skálákon elért pontszámok alapján állapítottuk meg.) A feladat-orientált vezetési iskolák némileg hatékornabbnak bizonyultak, mint a kapcsolat-orientált vezetési iskolák. Az előbbiekben a tanárok is elégedettebbnek mutakoztak, mint a kapcsolat-orientált vezetési iskolák tanárai.

A tanárok 94,2%-a örömet lel a munkájában.

A változók közötti összefüggések

A változók közötti összefüggések vizsgálata azt mutatja, hogy szoros összefüggés áll fenn a szervezeti légkör és a tanárok munkából származó elégedettségérzete között (0,82). Szoros kapcsolatot találtunk a szervezeti légkör és az iskolai hatékonyság között is (0,71). Az iskolai hatékonyság és a tanári elégedettség között lazább összefüggés mutakozott (0,66).

A fentiekben említett viszonyrendszerek hasonló jelleget mutatnak mindegyik vezetési és iskolatípus esetében, azt azonban megállapíthatjuk, hogy a kapcsolat-orientált vezetési stílus esetén a változók között fennálló kapcsolat szorosabb, mint a feladat-orientált vezetési stílus esetében, noha ez alól kivételt képeznek az egyházi iskolák.

Egyedülálló eredménye a kutatásnak az a felismerés, hogy nem áll fenn semmiféle összefüggés az LPK pontszámok alapján mért vezetési stílus és a többi változó között. Amennyiben mégis kapcsolat áll fenn a vezetési stílus és a vizsgált változók között, akkor az minden bizonnyal nem lineáris kapcsolat.

A szervezeti légkör, az iskolai hatékonyság és a tanári elégedettség összefüggései a vezetési stílussal

A következő képet tehát az iskola profilja és a vezetési stílus között fennálló viszonyrendszer felvázolásával nyertük. A mintában szereplő iskolák nagy részét a kapcsolat-orientált vezetési stílus jellemzi (62%). Ezekben az iskolákban a tanárok egyharmada kedvező szervezeti légkörről, 52,3%-uk nagy fokú hatékonyságról és 93%-uk jelentős mértékű munkából származó elégedettségérzetről számolt be. A feladat-orientált vezetési stílusú iskolákban 42,3% számolt be kedvező szervezeti légkörről, 53,85% nagy fokú hatékonyságról és 96,15% munkahelyi elégedettségről. Úgy tűnik, hogy a feladat-orientált iskolákat némileg pozitívabb szervezeti légkör, nagyobb hatékonyság és tanári elégedettség jellemzi.

Az oktatási rendszer e képe nem ad sok okot az optimizmusra, s a befolyásolás irányára és erejére vonatkozó kérdések megfogalmazására ösztönöz. Minek van nagyobb kihatása a hatékonyságra és a tanári elégedettségre: a szervezeti légkörnek, a vezetési stílusnak vagy a kettő szerencsés kombinációjának?

A független változók hatása az eredményekre

Kutatási eredményeink azt mutatják, hogy a vezetési stílus nem szolgál lényeges adalékokkal az iskolai hatékonyság és a tanárok munkahelyi elégedettségének megértéséhez. Tehát a vezetési stílus ismerete nem elegendő annak megállapításához, hogy az adott iskola eredményesen működik-e és tanárai elégedettek-e.

Az iskolai légkör vizsgálata az, ami döntő mértékben hozzájárul az iskolai hatékonyság és a tanári elégedettség jobb megértéséhez. Így tehát azt mondhatjuk, hogy a szervezeti légkör szignifikánsabb változó az iskolai szervezeti hatékonyság és a munkából származó tanári elégedettség megítélésében, mint a vezetési stílus. Vagyis következtetéseket tudunk levonni az iskolai hatékonyságra és a tanári elégedettségre vonatkozóan, amennyiben kutatásaink elsősorban a szervezeti légkörre irányulnak, a vezetési stílusra pedig csak másodlagosan. Tehát kutatásunknak a *Fiedler* és *Chemers*-féle kontingencia-modellre épített előfeltételezései megerősítést nyertek. Ahogyan a korábbiakban már ismertettük, a kontingencia-modell értelmében a hatékonyság és az elégedettség prognosztizálhatóvá válik a szervezeti légkör és a vezetési stílus ismeretében.

A kutatás hipotéziseire vonatkozó eredmények

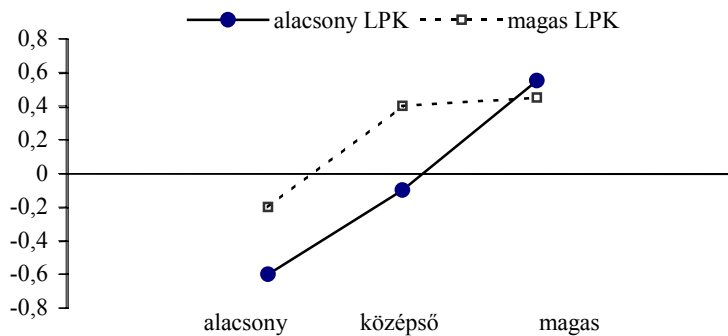
Az eredmények egy része kutatás hipotézisének szempontjából jeleníti meg az iskolák közötti eltéréseket. Annak köszönhetően, hogy a különböző pontskálakon (szervezeti légkör, hatékonyság, elégedettség) adott pontszámok igen szűk mezőbe estek, az iskolákat helyzetük alapján egy relatív skálán helyeztük el a faktoranalízis figyelembevételével. Ennélfogva az eredmények egy viszonylagos valóságot tükröznek.

A hipotézisek elemzése az iskolai hatékonyság szempontjából

Teljes minta

1) A feladat-orientált vezetési stílusú iskolákban a hatékonyság a szervezeti légkör szintjének alacsonyról közepesre javulásával *növekszik*, szemben a *Fiedler és Chemers-féle kontingencia-modell* által előrejelzett csökkenéssel.

2) A kapcsolat-orientált vezetési stílusú iskolákban a hatékonyság növekedése a szervezeti légkör szintjének alacsonyról közepesre emelkedésével a kontingencia-modell hipotézisével összhangban növekszik. Teljesen váratlan azonban az a további egyenletes növekedés, amely a szervezeti légkör kiemelkedően jó szintre emelkedésével jelenik meg (2. ábra).



2. ábra

A hatékonyság változása a szervezeti légkör és a vezetési stílus függvényében

Iskolatípus szerinti megoszlás

A feladat-orientált vezetési stílusú elméleti és műszaki iskolákban a szervezeti légkör alacsonyról közepes szintűre javulásával teljesen váratlan mértékű növekedés áll be az iskolai hatékonyságban.

A hatékonyság váratlan mértékű növekedése figyelhető meg a szervezeti légkör közepesről kitűnőre javulásával az elméleti és a komprehzív iskolákban, a kontingencia-modellel és hipotézisünkkel összhangban.

A kapcsolat-orientált vezetési stílusú iskolákban a szervezeti légkör szintjének alacsonyról közepesre javulásával a hatékonyság mindegyik típusú iskolában növekszik (kivéve az elméleti iskolákat, ahonnan nincs adatunk). Ez az eredmény az iskolák együttes vizsgálatakor már megmutatkozott és megfelel a kontingencia-modellnek. Az iskolák együttes vizsgálatakor megfigyelt jelenség, a hatékonyság további növekedése a szervezeti légkör további javulásával, itt mindegyik egyes típusra külön-külön is érvényes, ami ellentmond hipotézisünknek.

Világnézet szerinti megoszlás

1) A feladat-orientált vezetési stílusú világi és egyházi iskolákban a hatékonyság alacsony értéke rossz szervezeti légkör esetén a fentiekben látott mintát követi, és ellentmond mind a kontingencia-modellnek, mind hipotézisünknek, amely nagy hatékonyságot prognosztizál erre az esetre. A kitűnő szervezeti légkörű iskolákban nagyfokú hatékonyságot találtunk, ami egybeesik *Fiedler* és *Chemers* elméletével és hipotézisünkkel is.

2) Mind a világi, mind az egyházi kapcsolat-orientált iskolákban a szervezeti légkör szintjének alacsonyról közepesre javulásával a hatékonyság a várt módon alakul, de a szervezeti légkör javulásával bekövetkező további hatékonyságnövekedés ellentmond hipotézisünknek.

Felekezet szerinti megoszlás

1) A feladat-orientált vezetési stílusú zsidó és nem zsidó iskolákban a hatékonyság alacsony értéke alacsony szintű szervezeti légkörben a fenti mintát követi és ellentmond *Fiedler* és *Chemers* elméletének, amely nagy hatékonyságot jósol. A magas fokú hatékonyság kiváló szervezeti légkörben ezen az iskolacsoporton belül megfelel a *Fiedler* és *Chemers* által jelzetteknek és hipotézisünknek.

2) A kapcsolat-orientált vezetési stílusú zsidó és nem zsidó iskolákban a hatékonyság növekedése a szervezeti légkör szintjének alacsonyról közepesre javulásával a várt szinten alakul. A hatékonyság további növekedése a szervezeti légkör magas szintre emelkedésével azonban ellentmond hipotézisünknek.

A hipotéziseink vizsgálata a tanárok munkából származó elégedettségérzete szempontjából

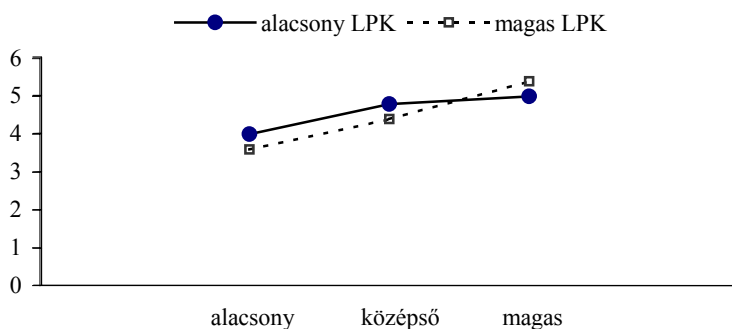
Teljes minta

Szinte semmilyen különbség nem mutatható ki a tanári elégedettséget illetően a feladat-orientált és a kapcsolat-orientált iskolák között, illetve a szervezeti légkör különféle minőségei esetében. A legfontosabb különbség az elégedettség növekedése a szervezeti légkörnek alacsonyról kiváló szintre javulásával. Ez egybeesik azzal, amit hipotézisünk a kapcsolat-orientált vezetési stílusú iskolákról feltételez, de a feladat-orientált vezetési stílusú iskolákról alkotott hipotézisünknek ellentmond (3. ábra).

Iskolatípus, világnézet és felekezet szerinti megoszlás

1) Az iskolai légkör javulása minden iskolatípus esetében általánosan növelte a tanárok elégedettségérzetét. Az értékek legszélesebb skáláját az ipari és elméleti, kapcsolat-

orientált vezetőségű iskolák esetében találjuk. A komprehenzív és a műszaki iskolák esetében az elégedettségi értékek egy meglehetősen keskeny sávban mozognak.



3. ábra

A tanári elégedettség a szervezeti légkör és vezetési stílus függvényében

2) Sem a világi, sem az egyházi iskolák esetében nem idéz elő változást a tanári elégedettségben a szervezeti légkör javulása.

3) A zsidó iskolákban csak minimális változás áll be a tanári elégedettségben a szervezeti légkör vagy a vezetési stílus változásának hatására. A nem zsidó iskolákban a tanári elégedettség nő a szervezeti légkör szintjének alacsonyról közepesre javulásával. Ez megfelel a kapcsolat-orientált vezetési stílusról kialakított hipotézisünknek, de ellentmond annak, amit a feladat-orientált vezetési stílusú iskolákról feltételeztünk. Egyik vezetési stílus esetében sincsenek nagy eltérések a tanári elégedettségben közép- és felső vezetői szinten.

A kutatás hipotéziseinek vizsgálatából származó eredmények egyértelműen bizonyítják, hogy az iskolai hatékonyság értékei nőnek a szervezeti légkör javulásával párhuzamosan. Ez a tendencia jobban érvényesült a kapcsolat-orientált, mint a feladat-orientált vezetőségű iskolák esetében.

Hasonló kép rajzolódik ki a tanári elégedettségre irányuló kutatások alapján. Ezek az eredmények is azt támasztják alá, hogy a tanári elégedettséget befolyásoló egyetlen értelmezhető szignifikáns faktor a szervezeti légkör. A tanári elégedettség nő, ha a szervezeti légkör pozitív irányban változik.

A kutatás eredményei azt támasztják alá, hogy Fiedler modellje nem nyugszik biztos alapokon, hiszen az adatok a modellnek csak némely feltételezését erősítették meg. Feltételezésünk szerint ennek az oka az LPK kérdőív sajátos jellegére vezethető vissza, amely a vezetési stílust a legkevésbé preferált kolléga pozitív, illetve negatív leírása alapján vizsgálja. Ez lényegében nem más, mint egy motivációs hierarchia vagy preferált viselkedési mutatószám, amely a vezetési stílust a következtetések áttételén keresztül vizsgálja.

Fiedler vezetés-koncepciója a vezető orientációját veszi figyelembe, és nem a viselkedését vagy a képességeit. Valószínűsíthető, hogy a vezetési stílusnak egy direkter eszközökkel történő felmérése nagyban hozzájárulna a kutatás hipotéziseinek igazolásához.

A kutatás gyakorlati jelentősége és távlati alkalmazása

A kutatás legfontosabb eredménye annak a felismerése volt, hogy a szervezeti légkör döntő jelentőségű, egyrészt az iskolai hatékonyság növekedése, másrészt a tanári elégedettség szempontjából. Ez a tényező lehetővé teszi, hogy előre tudjuk jelezni a szervezeti hatékonyságot és elégedettséget.

A kutatás eredményei alapján azt az egyértelmű következtetést vonhatjuk le, hogy ha nagyobb iskolai hatékonyságra és tanári elégedettségre törekszünk, akkor javítanunk kell a szervezeti légkör színvonalán. *A szervezeti légkör fejlesztése az iskolaigazgató szívére, illetve kötelessége kell, hogy legyen.*

A kutatás gyakorlati vonatkozása az, hogy az igazgatóknak világosan látniuk kell: amennyiben növelni akarják az iskolai hatékonyságot és a tanári elégedettséget, akkor erőfeszítéseket kell tenniük az iskolai szervezeti légkör javításának érdekében. Az iskola vezetőségének részt kell vállalnia a továbbképzésben az átalakulási folyamat megkönnyítése érdekében. Az igazgatónak magáévá kell tennie a következő alapelveket:

- 1) A humán erőforrásokat olyan tőkeforrásként kell felfogni, ami befektetést, ösztönzést és fejlesztést igényel.
- 2) Az igazgatónak meg kell változtatnia a munkához való hozzáállást; definiálni kell a munkával kapcsolatos fogalmakat, a hatékonyságot, a munkafolyamat megtervezését, az egyes részlegek közötti kommunikációt.
- 3) Az igazgatónak újra kell értelmeznie az emberi erőforrásokról, a besorolásról, a továbbképzésről és konzultációról alkotott képét, ezzel esélyt adva a hosszú távra szóló karrier kiépítésére.
- 4) Az igazgatónak figyelmet kell fordítania a munkatársak (anyagi és érzelmi) motiválására: fizetés, munkafeltételek, a hovatartozás érzésének erősítése, a képességek elismerése, lehetőség biztosítása az egyéni kiteljesedésre, a feladatok változatossá tétele, oktatás révén.
- 5) Az igazgató feladata, hogy fejlessze a munkakapcsolatokat: érzékeny legyen az egyéni problémákra, a különböző felvetésekre, a vezetőséggel való állandó kapcsolat fenntartására, a rehabilitációs eljárásokra, a viták és konfliktusok kezelésére, az iskolai tevékenységre vonatkozó információkra, a felelősség megosztására.

Javaslatok

Tanulmányunknak továbbra is az izraeli oktatási rendszer szervezeti vonatkozásaira kell koncentrálnia. Ennek értelmében a következő javaslatokat tesszük:

- 1) Javaslatunk értelmében nagyobb hangsúlyt kell kapnia a tanárok, az igazgató, a felügyelet és a különböző hatóságok között érvényesülő szervezeti légkörnek, miáltal növelhetővé válik az iskolai hatékonyság és a tanárok munkából származó elégedettségére.
- 2) Javasoljuk, hogy az iskolák fejlesszék ki a megfelelő eszközkészletet az iskolai légkör felméréséhez, illetve annak megállapításához, hogy az igazgató mennyiben tudja ösztönözni a hatékonyságot és a tanári elégedettséget.
- 3) A kutatások javasolt további iránya a vezetési stílus kihatásának vizsgálata az iskolai hatékonyságra és a munkából származó elégedettségre új eszközkészlet segítségével.
- 4) Javasoljuk annak vizsgálatát, hogy ezen kutatás eredményeinek milyen vonatkozásai vannak a tanári kiegészítés kezelését illetően.
- 5) Javaslatunk továbbá az, hogy a nem elég hatékony iskolák rehabilitációs programjainak beindításakor figyelembe kell venni az iskolai légkör el nem hanyagolható szerepét, és a szervezeti légkört elsődleges prioritásként kell kezelni.

A tanulmány Falus Iván irányításával készült.

Fordította: Horváth Zita

Irodalom

- Bass, B. M. (1960): *Leadership, psychology and organizational behavior*. Harper & Row, New York.
- Burns, T. és G.M. Stalker (1961): *The management of innovation qandrangle*. McGraw Hill, New York.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E. I. és Weick, K. E. (1970): *Managerial behavior, performance and effectiveness*. McGraw Hill., New York.
- Caever, F. D. és Sergiovanni, T. J. (1969, szerk.): *Organizations and human behavior: Focus on schools*. McGraw Hill, New York.
- Cattel, R. B. (1951): New concepts of measuring leadership in terms of syntality. *Human Relations*, 4. sz. 161–184.
- Chapman, J. D. (1990): School based decision-making and management: Implications for school personnel. In: Chapman, J. D. (szerk.): *School based decision-making and management*. The Falmer Press, Basingstock. 221–244.
- Cheng, Y. C. (1991): Organizational environment in schools: Commitment, control, disengagement and headless. *Educational Administration Quarterly*, 27. 4. sz. 481–505.
- Cheng, Y. C. (1994): Locus of control as an indicator of Hong-Kong teachers' job-attitudes and perceptions of organizational characteristics. *Journal of Educational Research*, 87. 3. sz. 180–188.
- Cowly, W. H. (1948): Three distinctions in the study of leaders. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 23. 57–144.
- Darom, D. (1989): *Climate for growth, freedom and commitment in education* [héberül]. Sifriyat Poalim Ltd., Tel-Aviv.
- Dubin, W. H. (1951): *Human relations in administration: The sociology of organization*. Prentice Hall, Engelwood Cliffs, N.J.

- Duke, D. L. (1986): The aesthetics of leadership. *Educational Administration Quarterly*, **22**. 1 sz. 122–127.
- Fiedler, F. E. és Chemers, M. M. (1974): *Leadership and effective management*. Scott, Foresman & Company, Glenview.
- Fidler, B. (1996): *Strategic planning for school improvement*. Pitman, London.
- Freire, P. (1981): *Pedagogy of Depressed*. Miffrass.
- Freire, P. (1985): The politics of Education. Bergin & Garvey.
- Friedman, I., Horwitz, T. és Shaliv, R. (1988): School's effectiveness, culture and climate [héberül]. Report The National Institute for Behavior Sciences, the Henrietta Sald Institute, Jerusalem.
- Goldstein, Y. (1966): *Differential division of tasks, responsibility and rewards for teachers in highschools* [héberül]. Iyunim Be'minhal Ube'irgun Ha'chinuch, 4. sz. 77–96.
- Greenfield, T. B. (1986): Leaders and schools: Willfulness and non-natural order. In: Sergiovanni, T. J. és Corbally, J. E. (szerk.) *Organizational leadership and organizational culture: New perspectives on administrative theory and practice*. University of Chicago Press, Urbana és Chicago.
- Hachman, R. és mtsai. (1977): *Perspectives on behavior in organizations*. McGraw–Hill, New York.
- Hallinger, P. és Heck, R. H. (1998): Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, **9**. 2. sz. 157–191.
- Halpin, A.W. (1966): *Theory and research in administration*. The Macmillan Company, New York.
- Halpin, A. W. és Croft, D. B. (1963): *The organizational climate of schools*. University of Chicago, Chicago.
- Hemphill, J. K. (1954): *A proposed theory of leadership in small groups*. Second Preliminary report, in Personnel research Board. Ohio State University, Colomus.
- Herzberg, F., Mausner, B. és Capewell (1957): *Job attitudes: Review of research and opinion*. Report Pittsburgh Psychological Service of Pittsburgh.
- Homans, G. C. (1950): *The human group*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Hoy, W. K. és Miskel, C. G. (1982): *Educational administration*. 2. kiad. Random House, New York.
- Kouzes, J. M. és Posner, B. Z. (1996): *The leadership challenge*. Jossey–Bass, San Francisco.
- Leithwood, K., Begeley, P. és Cousins, B. (1990): The nature, causes, and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, **28**. 4. sz. 5–31.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. és Leithwood, J. (1996): School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, **9**. 3. sz. 199–215.
- Leithwood, K. és Montgomery, D. (1982): The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*, **52**. 3. sz. 309–339.
- Levacic, R. és Glover, D. (1998): Relationship between efficient resource management and school effectiveness: Evidence from OFSTED secondary school inspections. *School Effectiveness and School Improvement*, **9**. 1. sz. 95–122.
- Lieberman, A. és Miller, L. (1979, szerk.): *Staff development: new demands, new realities, new prospectives*. Teachers' College Press, New York.
- Likert, R. (1961): *New patterns of management*. McGraw Hill, New York.
- Lippit, R. (1969): *Organization renewal*. Appleton Century Crofts, New York.
- Litwin, G. H. és Stringer, R. H. (1968): Motivational and organizational climate. In: *Division of Research, Graduate School of Business Administration*. Harvard University, Boston.
- Ma, X. és MacMillan, R. B. (1999): Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, **93**. 1. sz. 39–47.
- Maslow, A.H. (1943): A theory of human motivation. *Psychological Review*, **50**. 370–396.
- McGregor, D.M. (1960): *The human side of enterprise*. McGraw–Hill, New York.

A szervezeti légkör és az iskola vezetési stílusának összefüggései

- Moos, R. H. (1979): Educational climates: Educational environments and effects. In: Walberg, H. J. (szerk.): McCutchan, Berkeley, CA.
- Purkey, S.C. és Smith, M. S. (1982): *Effective schools: A review*. University of Wisconsin, Madison.
- Reddin, W.J. (1970): *Managerial effectiveness*. McGraw-Hill, New York.
- Sawada, D. and M.T. Caley (1985): Dissipative structures: New metaphores for becoming in education. *Educational Research*, **14**. 3. sz. 13–19.
- Schmuk, R. R. és Schmuk, P. (1983): *Group processes in the classroom*. Brown, Dubuque, IO.
- Schneider, B. (1975): Organizational climates: An essay. *Personal Psychology*, **28**. 447–479.
- Senge, P. M. (1998): *The fifth discipline*. Triwak Enterprises/Matar Publishing House.
- Shann, M. H. (1998): Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Educational Research*, **92**. 2. sz. 67–73.
- Shapiro, S. (1986): Survey of basic instructional values in humanistic education. *Journal of Humanistic Education and Development*, **24**. 4. sz. 144–158.
- Sharan, S. (1995): The new highschool: Structure, management, and schooling [héberül]. In: Chen, D. (szerk.): *Ha 'chinuch Likrat Hamea Ha 21.*, The Educational School of the Tel-Aviv University, Tel-Aviv.
- Stern, G. és Steinhoff, C. R. (1969): Strategies for improving the effectiveness of inner-city schools. *Phi Delat-Kappan*, **50**. 5. sz.
- Stogdill, R. (1948): Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, **25**. 35–71.
- Strauss, G., Miles, R. E., Snow, C. C. és Tennenbaum, A. S. (1974, szerk.): *Organizational behavior: research and issues*. Industrial Relations Research Association Series, Madison, Wisconsin.
- Uline, C.L., Miller, D. M. és Tschannen-Moran, M. (1998): School effectiveness: The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, **34**. 4. sz. 462–483.
- Willmott, R. (1999): School effectiveness research: an ideological commitment? *Journal of Philosophy of Education*, **33**. 2. sz. 253–268.
- Willower, D. J., Eidel, T. I. és Hoy, W. K. (1967): The school and pupil control ideology. In: *Penn State Studies*. The Penn State University Press.
- Wofford, J. C. (1971): Managerial behavior situational factors and productivity and morale. *Administrative Science Quarterly*, **16**. 29–40.
- Zak, I. és Horowitz, T. (1985): *The school is also the teacher's world* [héberül]. Ramot, Tel-Aviv University, Tel-Aviv.

Esther Yassur

ABSTRACT

ESTHER YASSUR: THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL CLIMATE AND SCHOOL LEADERSHIP STYLE

This study has a double focus: (1) to examine the factors that characterize organizational climate, leadership, and the nature the relationship between these, and, (2) to analyse their influence on school effectiveness and on teacher satisfaction. The investigation is based on the Contingency Model of Fiedler and Chemers, which predicts the most effective match between leadership style and conditions of the situation. Relationship or task oriented leadership style is determined by using the score of the Least Preferred Coworker (LPC). The Contingency Model predicts that task oriented leaders function more effectively in the most and in the least favorable situations. In contrast, relationship oriented leaders achieve the best group performance in intermediate situations. These research findings appear to indicate that the style of management does not greatly contribute to the explanation of the effectiveness of the school and the satisfaction of the teachers from their work. It is organizational climate that seems to have a decisive contribution to the explanation of effectiveness and satisfaction. It is possible to predict school effectiveness and teacher satisfaction from work primarily from the knowledge of the organizational climate and, to a lesser degree, that of leadership style. Thus, some of the basic assumptions of the present research study have been confirmed. The analysis of the findings that address the examination of the research clearly shows that the scores of school effectiveness rose as organizational climate improved. This was more prominent in the schools characterized by relationship oriented management than in the ones with task oriented management. A similar picture is seen in the examination of the findings addressing teacher satisfaction. These findings also indicate that the only meaningful significant factor that influences the satisfaction of the teachers is organizational climate, because teacher satisfaction increases with more positive organizational climates. The clear educational conclusion arising from this study is that in order to increase school effectiveness and teacher satisfaction, the organizational climate must be improved.

Magyar Pedagógia, **101**. Number 2. 171–190. (2001)

Levelezési cím / Address for correspondence:

AZ ISKOLAI HATÉKONYSÁG ÖSSZETEVŐINEK VIZSGÁLATA CSONGRÁD MEGYE ÁLTALÁNOS ISKOLÁIBAN

Komlossy Ákos, Molnár Sándor és Vass Vilmos
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék

A vizsgálat háttere

A közoktatás modernizációja összetett folyamat. Az oktatáspolitikai célkitűzések, az európai folyamatok valamint egy kiszámítható jogi háttér éppúgy része, mint a tartalmi szabályozás és a rendszer ellenőrzése, értékelése. A Nemzeti alaptanterv követelményrendszerére épülő helyi pedagógiai programok kidolgozása megtörtént, bevezetésük 1998-ban felmenő rendszerben megkezdődött. A kerettantervek bevezetése folyamatban van. A közoktatási rendszer elemeinek (országos, fenntartói, iskolai) ellenőrzése, értékelése, minőségbiztosítása, közösségi elszámoltathatósága¹ azonban a közeljövő halaszthatatlan feladata. Ennek egyik legfontosabb területét az úgynevezett tanterv- és programbeválasztási vizsgálatok alkotják. Elsősorban a „lehetséges” tanterv, azaz a valóságos folyamatok elemzéséről van szó, amelynek ellenőrzési és értékelési technikája Európa számos országában változó képet mutat. Több helyen előtérbe került a teljesítménymutatókra épülő önértékelési rendszer, amely jelen tanulmány filozófiai háttérét is alkotja.

A vizsgálat módszere és elemzése elsősorban a skóciai teljesítményjelzőkre valamint az európai minőségi mutatókra épül (*Szemere*, 2000. 111–129. o.; *Vass*, 2000; *Ács, Molnár és Vass*, 1999; *Leithwood*, 1999; *McGlynn*, 1996). Ezek a hatékonysági és minőségi mutatók alkalmasak arra, hogy a „kívánatos” és a „lehetséges” pedagógiai programokat egyaránt górcső alá vegyék. Érdekes röviden áttekinteni, melyek voltak azok a legfontosabb teljesítményjelzők, amelyeket a tanterv- és programbeválasztási vizsgálat során használtunk (1. táblázat).

A fenti mutatók segítségével adatokat kaphatunk a pedagógiai program bevalásának azon elemeiről, amelyek az iskolában folyó oktatás hatékonyságával, eredményességével is kapcsolatosak. Az oktatás hatékonyságának a fogalmát tágabb értelemben kezeljük, azaz elsősorban a felhasználók elégedettségét, az iskolai tanulásszervezés formáit, az iskolai légkört vizsgáljuk. Az iskolai munka eredményessége „az oktatási folyamat során a tanulók magatartásában, tudásában, tevékenységében érvényesülő pozitív megnyilvánulá-

¹ *Kozma Tamás* szerint az „iskola elszámoltathatósága olyan mérés és értékelés az iskoláról, amelyben szakma és finanszírozás összekapcsolódik.” (1999).

sok, teljesítmények, illetve ezek rendszere.” (Báthory és Falus, 1997. 387. o.) Jelen tanulmányunkban a két fogalmat nem különítjük el élesen egymástól, lényegében szinonimaként használjuk. Másfelől a kapott adatok statisztikai feldolgozása azt is lehetővé teszi, hogy rámutatassunk azokra az összefüggésekre, amelyek egy-egy teljesítményjelző, valamint a pedagógiai program célkitűzései és az adott iskola háttérmutatói között fennállnak (Halász és Lannert, 2000. 303–309. o.)

1. táblázat. Külföldi minőségmutatók

Európai minőségmutatók	Skóciai teljesítménymutatók
1. eredményesség és továbbtanulás területe	1. tanterv
2. monitoring-az iskolai oktatás átvilágítása	2. felzárkóztatás és fejlesztés
	3. iskolai légkör

1999-ben egy többéves vizsgálat indult meg a fenti területek elemzése érdekében. A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének munkatársai egy OTKA kutatás keretén belül lehetőséget kaptak arra, hogy az egyes szakaszokat (hatékonyság és háttérvizsgálat, pedagógiai programok elemzése) és iskolafokokat (általános és középiskola) külön is megvizsgálják. A kutatás két szakaszból áll: *első lépcsőben* a Csongrád megyei általános iskolák hatékonyságát, minőségét, társadalmi háttérének vizsgálatát célozza meg elsősorban a jelzett teljesítménymutatókra épülő kérdőívek segítségével (jelen elemzésünknek ez a szűkebb témája), majd a kapott adatok birtokában az intézmények pedagógiai programjainak az elemzése következik. *A második szakaszban* ugyanezen paraméterek mentén a Csongrád megyei középiskolák kerülnek sorra. A kutatás nem tűzte ki céljául a tanulói teljesítmények vizsgálatát (bár az európai minőségmutatók némelyike ezt a területet is lefedi), ám az iskolai tudásra ható háttértényezők jelen tanulmánynak is fontos részét képezik.

Az általános iskolai minta néhány jellemzője

A kutatásban való részvétellel 18 általános iskola vállalkozott. Két megyei jogú város (Szeged és Hódmezővásárhely) 4–4 általános iskolája, két teljes iskolai struktúrával rendelkező kisváros, Csongrád és Szentes öt oktatási intézménye, valamint öt falusi általános iskola (Algyő, Ásotthalom, Rőszke, Ruzsa, Zsombó). Az 2. táblázat szemlélteti jelen kutatás megkérdezett iskoláinak és a régió statisztikai mutatóinak arányait. A vizsgálat során felmért minta 13,8%-át fedi le a Csongrád megyei önkormányzati általános iskoláknak. Ennek megfelelően mintában szereplő pedagógusok településtípusonkénti megoszlása: megyei jogú város: 196 fő; kisváros: 96 fő; falu: 101 fő.

2. táblázat. Az általános iskolai minta

<i>Települések</i>	<i>Csongrád megyei regionális statisztikai mutató*</i>	<i>Kutatásban szereplő iskolák száma</i>	<i>Százalékos arány</i>
Megyei jogú városok	41 iskola	8 iskola	19,5%
Kisvárosok	21 iskola	5 iskola	23,8%
Falvak	68 iskola	5 iskola	7,3%
<i>Összesen:</i>	<i>130 iskola</i>	<i>18 iskola</i>	<i>13,8%</i>

* Csongrád megye közoktatás-fejlesztési terve 1997–2002.

A pedagógiai programok bevezetésének személyi feltételrendszere

A pedagógusok 86,4%-a nő, így elemzésünkben a nemek szerinti differenciálással a továbbiakban nem kívánunk foglalkozni.

Családi kapcsolatait tekintve a minta kétharmada (65,7%) házasságban él. Élettársi kapcsolatban 11,5% él, az elváltak aránya 6,6%, nőtlen, hajadon 10,4%, özvegy 4,3%. Életkorukat tekintve a mintában szereplő pedagógusok fele 40 évnél fiatalabb. Valamivel több, mint 60%-uk 30 és 50 év közötti; a 30 évnél fiatalabb tanárok száma 20%-ot tesz ki, míg a 60 évnél idősebbek aránya megközelíti a 2%-ot.

Felsőfokú végzettséggel 2 fő nem rendelkezik, egy idősebb tanítónőnek középfokú tanítóképzői végzettsége van, míg egy fiatal pedagógus jelenleg végzi az angol nyelv-tanári szakot, nyelvvizsgával tanít. A minta 85%-a főiskolai végzettséggel rendelkezik, s első diplomáját 80%-uk nappali tagozaton szerezte.

A pedagógusok többsége gyermekkorát városban töltötte, ott nevelkedett, de megtalálhatók a mintában a tanyasi múlttal rendelkezők is (2,7%), faluban nevelkedett a minta 33,4%-a. Ha az életkori csoportokkal vetjük össze a gyerekkor színhelyét, akkor nem mutatható ki szignifikáns eltérés; minden életkori csoportban 1/3 részt képviselnek a falusi-tanyasi származásúak, a város-megyeszékhely-Budapest csoporton belül található némi ingadozás, de egyértelmű trendet ez sem mutat.

Felmérésünkben vizsgáltuk, hogy a pedagógusok gyermekkorukban milyen iskolán kívüli tanulmányokat folytattak, tanultak-e a hagyományos iskolai oktatáson túlmenően idegen nyelvet, zenét, táncot, esetleg foglalkoztak-e valamilyen művészeti tevékenységgel (3. táblázat). A minta mintegy 1/3-a (31,8%) semmilyen külön tanulmányt nem folytatott. 36,4% tanult nyelvet, 22,6% zenét, az egyéb művészeti tanulmányok (tánc, képzőművészet stb.) nem éri el a 10%-ot. Ha mindezt az életkori megoszlással is összevetjük, akkor egyértelműen a 40 éves kor a választóhatár, az ennél idősebbek lényegesen kevesebb iskolán kívüli képzésben vettek részt. Ennek oka nyilvánvalóan az, hogy az idősebbek számára nem állt rendelkezésre gyermekkorukban annyi lehetőség, mint ami a fiatalabb generációnak már adott volt. Míg a 40–50 és az 50–60 közötti korosztálynak mint-

egy 40–45%-a maradt ki a különórákból, addig a 30–40 közöttieknek már csak negyede, a 30 évesnél fiatalabbaknak pedig csak 16,7%-a. Hasonló a helyzet a nyelvtanulással. A 40 évnél idősebbeknek csak alig 25%-a tanult az iskolán kívül is nyelvet, a 30–40 éveseknek pedig valamivel több, mint fele. A többi területen ugyan nem ennyire éles a határvonal, de a zenetanulás tekintetében is egy újabb fellendülés figyelhető meg a mintánkban.

3. táblázat. A gyermekkori különórák és az életkor összefüggései

<i>Kohorszok</i>	<i>Nem járt különórákra (%)</i>	<i>Járt valamilyen különórára (%)</i>
20 év felettek	16,7	83,3
30 év felettek	26,1	73,9
40 év felettek	41,2	58,8
50 év felettek	42,4	57,6
60 év felettek	28,6	71,4

A gyermekkori lakóhely településtípusaival összevetve az egyéni tanulmányokat, megerősíthető, hogy a falusi környezet kevésbé kedvez a különóráknak, minél nagyobb településen nőtt fel valaki, annál jobbak a lehetőségei. Az általános iskolai tanárok e tekintetben annyiban kivételek, hogy a kisvárosban nevelkedettek az egyéni tanulmányokban valamivel nagyobb arányban egészítették ki az iskola által nyújtott képzést. Ez úgy is értelmezhető, hogy a kisvárosban felnővekvők számára az általános iskolai tanárrá válás elfogadhatóbb karrier, mint a megyeszékhelyen vagy Budapesten élőknek. Másképp megfogalmazva, a nagyvárosi gyerekek közül azok válnak általános iskolai tanárrá, akik valamilyen oknál fogva az egyetemi tanulmányokat nem célozhatják meg. Ez nyilván összefügg az általános iskolai tanári pálya presztízsének csökkenésével is.

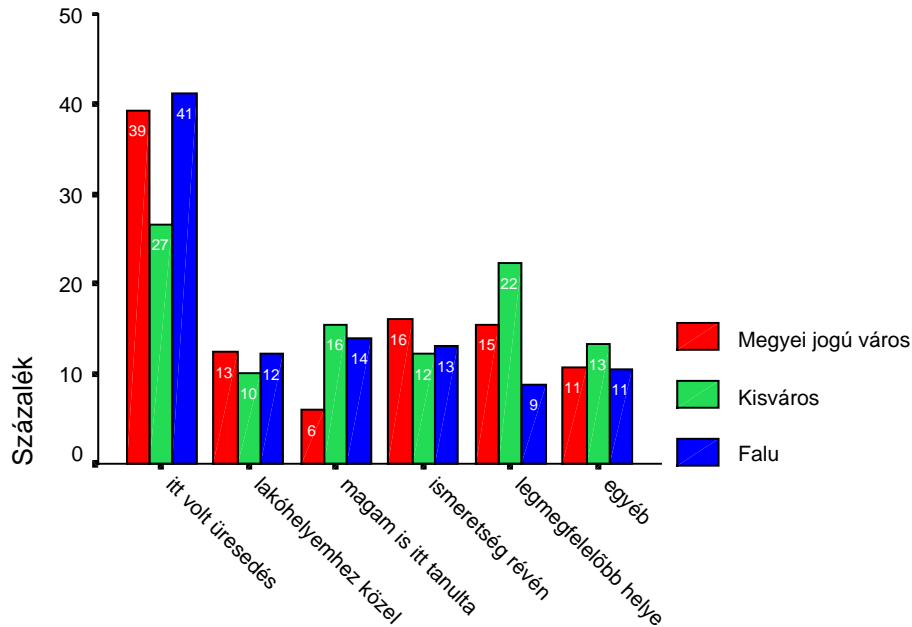
Kutatásunkban kitértünk arra is, hogy mennyiben követnek „értelmiségi” életvitelt az általános iskolai tanárok, azaz milyen módon jelenik meg mindennapjaikban a kulturális fogyasztás. Ennek keretén belül elsősorban azt vizsgáltuk, hogy a mintában szereplő pedagógusok milyen rendszerességgel járnak színházba, hangversenyre, kiállításokra, moziba. Az adatok alapján azt mondhatjuk, hogy a színház- és kiállításlátogatók, valamint a hangverseny- és mozilátogatók szinte azonos rendeződést mutatnak. A pedagógusok mintegy 30%-a szinte soha nem jár hangversenyre, illetve moziba, ugyanakkor többségük évente legalább egyszer elmegy színházba, illetve valamilyen kiállításra. A kulturális fogyasztásról készített összesített táblázatunk alapján (4. táblázat) megállapíthatjuk, hogy az általános iskolai pedagógusok többsége csak kis mértékben él értelmiségi életet, s csak mintegy ötödük látogatója rendszeresen kulturális eseményeknek. Amennyiben a kérdéskört település szerinti bontásban vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a településméret – infrastrukturális okok folytán – determinálja a kulturális fogyasztás mértékét.

4. táblázat. A kulturális fogyasztás mértéke

<i>Kulturális fogyasztás</i>	<i>Válaszadók száma</i>	<i>Válaszok (%)</i>
Egyáltalán nem	59	15,0
Ritkán	66	16,8
Alkalmanként	106	27,0
Rendszeresen	94	23,9
Gyakran	68	17,3
<i>Összesen:</i>	<i>393</i>	<i>100,0</i>

Klaszteranalízis segítségével megkíséreltük csoportokba rendezni a pedagógusokat. Eredményeink alapján az általános iskolai tanárok két jellegzetes csoportra bonthatók, ahol a választóvonalat az életkor alapján a 40. életévnél húzhatjuk meg. Tehát az 1960 után születettek jellegzetes mutatókban különböznek az ennél idősebb korosztálytól. Egyértelműen jellemzi őket, hogy már gyermekkorukban több iskolán kívüli képzésben részesültek, ennek eredményeként jobban ragaszkodnak a kulturális életben való részvételhez, gyakrabban járnak rendezvényekre, és szignifikánsan jellemzi őket a nyelvtudás, tehát lényegesen nagyobb arányban található közöttük olyan, aki legalább egy idegen nyelvet beszél. A választóvonal nem jelenti egyértelműen azt, hogy ők a jobb tanárok. Azt már előljáróban jelezhetjük, hogy ez a két pedagóguscsoport (az „idősebbek”, tehát 40 felettiak, illetve a „fiatalabbak”, azaz 40 alattiak) az iskola működésével kapcsolatos kérdéseinkre is jellegzetesen eltérő válaszokat adtak. Ennek megfelelően egy-egy iskola működését is meghatározza a tantestület korszerinti összetétele. Elemzéseinkben rendszeresen kitérünk a két csoport eltérő megítélésére.

Az általános iskolai tanárok munkahely-választása, a minta egészét tekintve, alapvetően nem tudatos, hanem „kényszer” jellegű. A megkérdezettek mintegy 40%-a válaszolta, hogy azért dolgozik jelenlegi munkahelyén, mert „itt volt üresedés”. Ha ehhez hozzáadjuk, hogy több, mint 10% a lakóhely által determináltan választotta meg jelenlegi iskoláját, akkor talán érthető, miért érezzük a kényszer-elhelyezkedést jellemzőnek. A megkérdezetteknek mindössze 15%-a mondja, hogy a legmegfelelőbb iskolát választotta ki (1. ábra). Úgy látjuk, hogy az általános iskolai tanárok munkahely-választásában nem meghatározóak az olyan tényezők, melyek más szakmák esetében megjelennek: a munka érdekessége, a jó munkahelyi légkör, az alkotás lehetősége. (A jó fizetést azért nem említjük, mert a közalkalmazottak esetében ez a tényező nem tekinthető relevánsnak.) Az „itt tanultam” és az „ismeretség révén” válaszok pedig egyértelműen a munkahely-választás bizonytalanságára utal.



1. ábra

Hogyan lett Ön tanár a jelenlegi iskolájában?

Ha a munkahelyválasztást a két életkori csoporttal vetjük össze (tehát a 40 évnél idősebb, illetve fiatalabb korosztályokat nézzük meg), akkor két kategóriánál találunk jelentős különbséget. A „kényszer” munkahelyválasztás („itt volt üresedés”) esetében a 40 év alattiak majd 20%-kal nagyobb arányban képviseltetik magukat. Ezzel szemben a volt iskolájukba visszatérőknél az idősebb korosztály 10%-kal nagyobb mértékben fordul elő. Az ismeretség révén elhelyezkedők kategóriájában is a 40 év felettiek a meghatározóbbak, hasonlóan azokhoz, akiknél a lakóhely játszott meghatározó szerepet. (A különbség ezekben a kategóriákban mintegy 5%.)

Az 1960 után született pedagógusok a Kádár-féle konszolidációban nevelkedtek, munkavállalásuk 1980 után kezdődött, mintánknak mintegy 20%-a már a rendszerváltás után kezdett dolgozni. Ez az időszak a munkahely megválasztásában is változást hozott: (1) a csökkenő gyerekszám korlátozta az álláslehetőségeket, s ez különösen érvényes az utolsó évtizedre; (2) a pedagógus pálya presztízse, megélhetési lehetőségei fokozatosan romlottak, emiatt a pályára kerülők végső megoldásként vállalták az általános iskolai tanári pályát. Ugyanakkor a fiatalabbak határozottabbak, magabiztosabbak, így a volt iskolába való visszatérés kevésbé meghatározó.

Ha a nyelvtudást vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy az általános iskolai pedagógusok a hazai átlagot meghaladóan beszélnek idegen nyelvet. Mintánknak mintegy 44%-a vallott valamilyen szintű nyelvtudásról. Igaz, az idegen nyelvet beszélők többsége nem rendelkezik nyelvvizsgával, de az egész minta több, mint 10%-a felsőfokú vizsgabizonyít-

vánnal rendelkezik. A nyelvek között az angol 25%-os aránnyal vezet, a németül tudók 17,6, az orosz nyelvtudásról vallók 16,5%-t tesznek ki. A többi nyelv 1–2%-t képvisel. A mintán belül 27% ismer egy nyelvet, két nyelv ismeretéről 13,7% vallott, három nyelvnek a minta 3%-a van birtokában, de két pedagógus 4 nyelv ismeretéről adott számot. (A minta 8,6%-a nyelvtanár; sajnos, többségük 50 év feletti, 30 évnél fiatalabb nincs közöttük.)

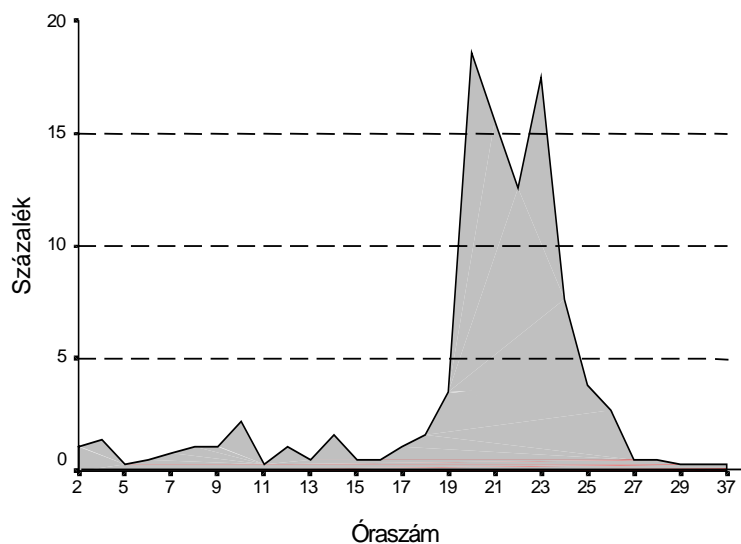
A nyelvtudás is, a társadalmi és történelmi változásokból adódóan, életkor-függő. A legidősebb pedagógusok 70–75%-a csak anyanyelvén tud kommunikálni, ezzel szemben a 30 év alattiaknál csak 20% mondja azt, hogy egyetlen idegen nyelven sem tud megszólalni. Míg az 50 év feletti pedagógusoknak csak mintegy 15–16%-a ismer legalább egy nyelvet, addig a 30 évnél fiatalabbaknak már 44%-a. Az életkort és a nyelvtudást összehasonlító 5. táblázat egyértelműen mutatja azt a társadalmi változást, mely felerősítette a nyelvtanulási igényt.

5. táblázat. A nyelvtudás és az életkor összefüggései

<i>Kohorszok</i>	<i>Beszél idegen nyelven (%)</i>	<i>Nem beszél idegen nyelven (%)</i>
20 év feletti	77,8	22,2
30 év feletti	43,6	56,4
40 év feletti	34,5	65,5
50 év feletti	26,8	73,2
60 év feletti	33,3	66,6

A nyelvtudással rendelkezők mintegy 40%-a olvas szakirodalmat, szépirodalmat az ismert idegen nyelven. Külföldi szakmai kapcsolatra már csak egyharmaduknak van lehetősége, ugyanakkor magánkapcsolatra a nyelvtudást kétharmaduk használja fel. Ez ösztönözheti a pedagógusokat a tanult idegen nyelv megtartására, fejlesztésére.

A pedagógusok munkájában meghatározó, hogy hetente hány órában tanítanak (2. ábra). Mintánk alapján megállapíthatjuk, hogy többségük a kötelező óraszám körüli terhelésnek van kitéve, 80% tanít hetente 15–25 óra között. Elgondolkodtató, hogy az általános iskolai tanárok mintegy 7%-a e fölött, de több, mint 1,5% 30 óránál is többet lát el hetente. Arra a kérdésre, hogy mennyire érzik megterhelőnek az ellátott óraszámot, a tanárok többsége nemleges választ adott. Tehát több, mint 80% szerint a tanítás nem jelent különösebb megterhelést.



2. ábra
Tanárok heti óraszámának megoszlása

Az iskola légköre

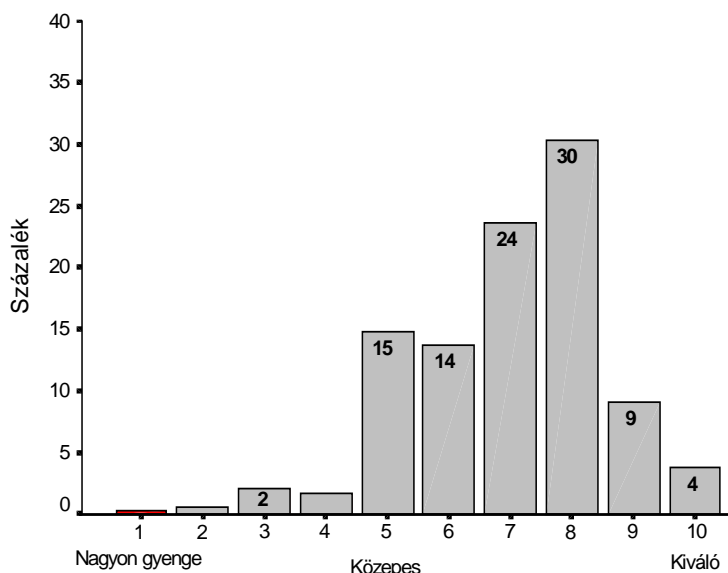
A skóciai teljesítménymutatók egyik legfontosabb területét alkotják azok a faktorok, amelyek az intézmény hangulatát, légkörét ölelik fel. Ennek megfelelően kérdőíves vizsgálatunk is sort kerített e terület elemzésére. A kapott eredményeinket a 6. táblázat foglalja össze.

A 6. táblázat az iskola légkörére utaló azon tíz jellemző tulajdonságot tartalmazza, amelyekre a kérdőívben rákérdeztünk. A tanárok a három legjellemzőbbet jelölhették meg. A válaszok gyakoriságának megoszlását láthatjuk hierarchizálva a mátrixban. Az *idősek* valamivel nagyobb arányban tartják az iskolájuk légkörét *barátságosnak* és *feszültnek*, míg a *fiatalabbak* az *ösztönző* és az *oldott* jelzőkre szavaznak nagyobb arányban. Szignifikáns az eltérés az idősebbek javára az „egymásra figyelő”, a „gondoskodó” és a „fenyegető”(!) értéknél, míg hasonlóan szignifikáns az eltérés a „közömbös”, a „vidám” és a „merev” értékeknél, amelyeket a fiatalabb tanárok választottak nagyobb arányban. Nyilvánvalóan az érték kategóriák jelzett különbsége mögött generációs elvárások is meghúzódnak. Pedagógiai szempontból a kapott adatokból jól látszik, hogy az iskola légkörének meghatározó szerepe van.

6. táblázat. Az iskola légkörének mutatói életkori csoportok szerint a gyakorisági eloszlások sorrendjében

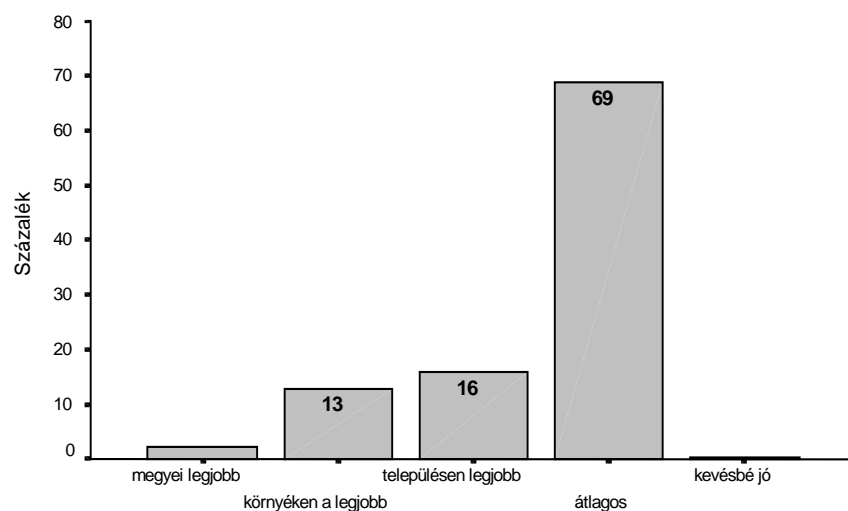
Léggör-jellemzők	Teljes minta	40 felettiak	40 alattiak
Barátságos	53,1	53,1	53,0
Egymásra figyelő	39,0	43,5	34,1
Ösztönző	35,2	32,8	37,8
Gondoskodó	34,6	38,4	30,5
Oldott	27,6	25,4	29,9
Vidám	18,2	15,8	20,7
Közömbös	16,1	13,0	19,5
Feszült	12,6	12,4	12,8
Merev	6,5	4,5	8,5
Fenyegető	2,3	3,4	1,2

Az általános iskolai tanárok két kérdés esetében közvetlenül nyilváníthattak véleményt az iskolájukban folyó munkáról (3. ábra). Az első esetben egy 10 fokozatú skálán kellett megítélni az iskolai munka *hatékonyságát*. Ha az 5–6 értéket átlagos hatékonyságnak tekintjük, akkor a tanárok többsége jónak-kiválónak minősíti iskolája tevékenységét. Az átlag „osztályzat” 6,98, a 7–8 értéket a minta 52,6%-a választotta, de 14,4% a 9-10 értéket jelölte meg (a szórás értéke 1,57).



3. ábra
Hogyan jellemezné iskolája hatékonyságát?

A másik kérdésben arra kértük a nevelőket, hogy viszonyítsák az iskolájukban folyó képzés minőségét a környező iskolákéhoz (4. ábra). Ebben az esetben egy 5 fokozatú skálán kellett saját iskolájukat elhelyezni, mely a kevésbé jó iskolától a megye legjobb iskolájáig terjedt. A minta mintegy kétharmada (68,7%) iskoláját az átlagos iskolák közé sorolta be. Kevésbé jó iskolának egyetlen nevelő tartotta a saját intézményét.



4. ábra

Hová sorolná iskoláját a képzés minősége tekintetében?

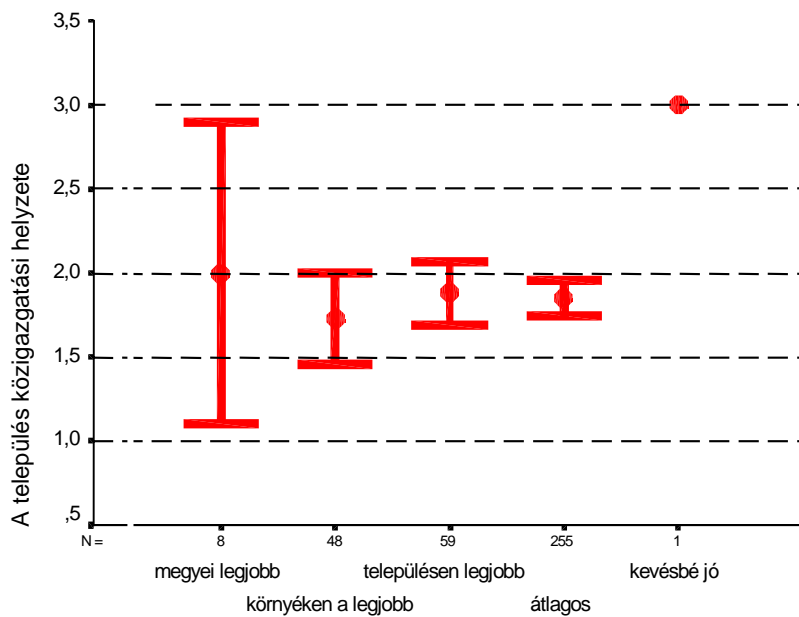
A két válasz között bizonyos ellentmondást érzékelünk (hatékony az iskolában folyó munka, de a képzés minősége átlagos), ezért a válaszokat több szempontból is elemeztük.

Az átlageredményeket összevetve az iskolában nyújtott képzés minőségének a megítélésével egyértelművé vált, hogy minél jobbnak tartja valaki az iskoláját, annál hatékonyabbnak is tartja az ott folyó munkát. Az iskolájukat megyében az egyik legjobbnak tartók hatékonysági mutatója 8,38, majd ez a szám fokozatosan csökken (8,13–7,95), az átlagos iskolák esetében már csak 6,52. (A szórás is ez utóbbi esetben a legmagasabb: 1,51.) Ha azoknak a pedagógusoknak a válaszait elemezzük, akik iskolájukat átlagosnak tartják, akkor azt látjuk, hogy az iskolájukat itt elhelyezőknek több, mint negyede (27,2%) a hatékonyságot a tízfokú skálán 5 vagy annál kisebb értékkel jelöli, ugyanakkor hasonló arányban (29%) vannak, akiknél ez a mutató 8 vagy annál magasabb értékű.

A megkérdezettek iskolájának a többi iskolához viszonyítását azért tartjuk lényeges kérdésnek, mert ennek megítélése – feltételezésünk szerint – meghatározó lehet a pedagógus önértékelésében, a munkához való viszonyában. Ezeken keresztül tényleges munkájának hatékonyságában, illetve a minőségbiztosítás egyre jobban szorgalmazott kiépítésének lehetőségében. A képzés minősége szerinti megítélést ezért több mutató kapcsán is elemeztük.

Az életkor, illetve a pályán eltöltött idő alapján egyértelműnek tűnik, hogy a fiatalabbak, a kevesebb pedagógusi tapasztalattal rendelkezők valamivel kritikusabban ítélik meg iskolájuk helyzetét. A 40 évnél fiatalabbak nagyobb arányban sorolják iskolájukat az átlagos intézmények közé, és szignifikánsan kevesebben tartják a környék legjobb iskolájának, mint az ennél idősebb pedagógusok. A pályán töltött időhöz viszonyítva hasonló eredményre jutottunk.

A településtípusok szerinti elemzésnél a kisvárosi iskolák adatai jelentős eltérést mutatnak (5. ábra). Ebben az esetben a kisvárosban tanítók 30%-a tartja iskoláját a település legjobb oktatási intézményének, ellentétben a nagyvárosi, illetve falusi 11%-kal. Ugyanakkor a nagyvárosban, illetve faluban dolgozó pedagógusok 15–15%-a tartja intézményét a környék legjobb iskolájának, míg ez az arány a kisvárosiaknál csak alig 5%. (A falusi iskolákban dolgozó pedagógusok általában kedvezően ítélik meg iskolájuk helyzetét, az ott folyó munka minőségét. Esetükben az egyik érték – „a település legjobb iskolája” – értelmezhetetlen volt, hiszen a falu egyetlen iskolája szükségszerűen a legjobb, mégis 11% ezt a választ jelölte be. De 20% vallja, hogy iskolája a környék, a megye egyik legjobb általános iskolája!)



5. ábra
Településtípusok iskolaminőség

Az 5. ábrán függőleges tengelyen jelöltük az egyes településtípusokat. 1-es kódot kapott a két megyei jogú várost (Szeged – Hódmezővásárhely), 2-es kóddal szerepel a két kisváros (Csongrád – Sentes) és végül 3-as kódot kaptak a városi joggal nem rendelkező

kistelepülések. A grafikon jól mutatja a lehetséges válaszok középértékének rendeződését, valamint a szóródás mértékét.

Bizonyos különbségek a városi csoportokon belül is kimutathatók. A nagyvárosok esetében egyértelmű, hogy a szegedi iskolák tartják magukat jobbnak, míg a kisvárosokban ez a csongrádi iskolákra jellemzőbb.

Kérdőívünk egy kérdésével azt vizsgáltuk, hogy az eredményes, hatékony pedagógiai munkának (a tanulók jó teljesítményének) milyen összetevői vannak az általános iskolai tanárok szerint. A kérdésben hét tényezőt soroltunk fel, amelyeket a válaszolóknak öt fokú skálán kellett értékelniük az „egyáltalán nem” és a „legnagyobb mértékben” meghatározó értékek között. Ezen válaszok százalékos gyakoriságát mutatja a 7. táblázat. A kapott adatok alapján számos következtetés megállapítására nyílik lehetőségünk.

7. táblázat. Az iskolai eredményesség összetevői

	Válaszadók száma	Átlag	Szórás	„Legnagyobb mértékben” válasz gyakorisága %
a jó tanári munka	372	4,39	0,68	49,9
a jó képességek	374	4,30	0,71	44,0
az otthoni tanulás	367	4,23	0,71	38,7
szülői foglalkozás	366	3,89	0,92	27,7
iskolai környezet	366	3,59	0,81	11,9
a kortárs csoport	354	3,36	0,86	7,9
a magánóra	356	2,95	1,03	5,2

A 7. táblázat jól mutatja, hogy a válaszolók az eredményességet a „klasszikus” hármasban látja: célirányos tanári munkával a jó képességű tanulók, ha kellően szorgalmasak, otthon is rendszeresen tanulnak, akkor sikeresen teljesítik az iskolai követelményeket. A szülők segítése már kisebb szerepet kap: elgondolkodtató, hogy csak a pedagógusok alig több, mint negyede tartja elengedhetetlenül fontosnak a szülők figyelmét. Az átlagértékelésben viszonylag kicsi a különbség e tényező és az iskolai környezet, illetve a kortárs csoport meghatározó szerepét illetően, de ha azt nézzük, hogy a pedagógusok milyen aránya tartotta fontos tényezőnek ezeket, akkor ennek a jelentősége is megnő. Kérdés, hogy a válaszok mögött milyen motívumok, tapasztalatok húzódnak meg? A jó képességű tanulót rossz iskolai körülmények között is eredményesen lehet tanítani? A kortárs csoport az iskolai teljesítményre nincs hatással? Az mindenesetre nyilvánvaló, hogy a tanárok saját szerepük fontosságát hangsúlyozzák.

Az eredményességet befolyásoló tényezőket összevetettük az iskola hatékonyságát értékelő adatokkal. A már fentebb elemzett tíz fokozatú skála alapján négy csoportot képeztünk: gyenge hatékonyságúnak mondtuk (1–5 értéket megjelölők), átlagos hatékony-

ságúnak tekintettük a 6–7 értéket vallókat, a 8 értéket adók a jó, míg a 9–10 értéket adók a kiváló hatékonyságot képviselik. (A csoportosítás alapját az képezte, hogy az átlagos iskolát megjelölők az iskolában folyó munka hatékonyságát 6,52-re értékelték. Az egyes csoportok létszáma így alakult: gyenge hatékonyságú: 66–69 fő, átlagos: 130–133 fő, jó: 105–112 fő, míg a kiválót megjelölők száma 45–47 fő között mozog.)

8. táblázat. Az iskolai eredményességhez kapcsolódó mutatók megítélése

	<i>Teljes minta</i>	<i>Gyenge hatékonyságú</i>	<i>Átlagos hatékonyságú</i>	<i>Jó hatékonyságú</i>	<i>Kiváló hatékonyságú</i>
a jó tanári munka	49,9	39,0	45,8	58,0	57,4
a jó képességek	44,0	42,6	41,8	43,8	53,2
az otthoni tanulás	38,7	42,4	37,5	34,9	45,6
szülői foglalkozás	27,7	22,4	26,7	29,4	34,0
iskolai környezet	11,9	17,6	6,0	13,0	17,4
a kortárs csoport	7,9	4,5	7,8	9,4	9,0
a magánóra	5,2	3,1	7,0	5,6	2,2

A 8. táblázat szemlélteti, hogy az iskola hatékonyságának megítélése alapján képzett csoportok markánsan különböznek egymástól. Akik iskolájuk hatékonyságát átlagosnak tekintik, az egyes mutatókban viszonylag legközelebb állnak a teljes mintából képzett átlaghoz, egyedül az iskolai környezet megítélésében térnek el ettől. (Figyelemre méltó a magánórákat preferálók viszonylag magas aránya is.) Az iskolájukat gyenge hatékonyságúnak tekintő pedagógusok a tanulók képességeinek és az otthoni tanulásnak nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint a tanári munkának. Feltűnő, hogy az iskolai környezet szerepét is magas arányban tartják fontosnak. Nem elemeztük külön, hogy ezek a nevelők melyik iskolákban dolgoznak, de feltételezhető, hogy az iskola beiskolázási közege nem „elit”, emiatt a diákok iskolai teljesítménye a tanári erőfeszítések ellenére sem kimagaslóak, így az okok között a képességek hiánya, az otthoni tanulás elhanyagolása is szerepet játszhat, ezért nő meg ezeknek a tényezőknek a szerepe. A jó hatékonyságot alkotó csoport az eredményes tanári munka kivételével inkább az átlagos csoport adataihoz közelít. A kiváló hatékonyságot vállaló pedagógusok választják legmagasabb arányban az első három tényezőt, de náluk a legfontosabb a szülői odafigyelés, a gyerekekkel való törődés is. Kiemelendő, hogy ezek a pedagógusok mind az iskolai környezetnek, mind a kortárs csoportnak nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint a másik három csoport. Egyedül a magánórák jelentőségét becsülik kevésbé, mint az átlag. Milyen pedagógiai felfogás következik ebből? Elsősorban az, hogy a fenti tanári csoportok jelentős értékek könyvelik el az iskolai munka hatékonysága szempontjából az önbizalmat erősítő, sikerorientált, a környezettel együttműködő iskolát.

Az eredményességet befolyásoló tényezőket megvizsgáltuk településtípusok szerint is, feltételezve, hogy a pedagógiai munka szempontjából nem közömbös, milyen környezetben dolgozik a tanár, hol működik az iskola.

A 9. táblázaton látható, hogy a nagyvárosi iskolákban dolgozó pedagógusok egyedül a szülői, családi foglalkozásban, illetve a magánórák jelentőségében állnak az élen. (A magánórák fontossága két oldalról is indokolható: a szülői törődés egyik formája, hogy gyermeke előrehaladását magántanárok alkalmazásával is elősegíti, másrészt ezeken a településeken könnyebb magántanárt alkalmazni, mint a kisvárosokban, falvakban. A kisvárosokban tanítók a saját munkájuknak és a diákok képességeinek szignifikánsan nagyobb szerepet tulajdonítanak, mint a másik két csoport. A falusi pedagógusok az iskolai eredményességben döntően a tanári munkának, a diákok képességeinek és az ehhez kapcsolódó szorgalmas otthoni tanulásnak a szerepét hangsúlyozzák. Kisebb jelentősége van a szülői foglalkozásnak vagy a kortárscsoportnak. Mindez szociológiailag is indokolható, hiszen feltehetően a falusi szülők többsége, alacsonyabb iskolai végzettsége miatt, kevésbé tud segíteni iskoláskorú gyermekének. Ugyanígy az iskolai környezet és a kortárs-csoport is jóval homogénebb lehet, mint a városi iskoláké, tehát a jelentőségük kevésbé érzékelhető a mindennapi pedagógiai munkában.

9. táblázat. Az iskolai eredményességhez kapcsolódó összetevők megoszlása a településméret tekintetében

<i>Az iskolai eredményességhez kapcsolódó összetevők</i>	<i>Nagyvárosi pedagógusok</i>	<i>Kisvárosi pedagógusok</i>	<i>Falusi pedagógusok</i>
a jó tanári munka	43,1	57,8	52,2
a jó képességek	42,6	48,3	44,0
az otthoni tanulás	38,9	31,8	42,0
a szülői foglalkozás	31,7	26,7	22,3
az iskolai környezet	11,5	14,6	9,8
a kortárscsoport	7,4	13,1	3,7
a magánóra	6,8	4,7	2,8

Az iskolák és a szülői ház kapcsolata felmérésünk eredményei alapján általában nem rendezett. Ezt mutatja, hogy amikor azt kértük a pedagógusoktól, értékeljék tízfokozatú skálán a szülők aktivitását gyermekük tanításában, akkor a válaszolók 80 százaléka ötös vagy annál gyengébb értéket jelölt meg (az átlag: 4,35). Az iskolák között nehéz különbséget tenni, egyetlen kisvárosi iskolában ért el az átlag 6,0-nál jobb eredményt (6,21), de itt a legnagyobb a szórás értéke. Tendencia kiemeléseként azt az óvatos megállapítást tehetjük, hogy amelyik iskola önértékelésében saját munkáját jobbnak minősítette, ott egy árnyalattal jobbnak tartják a szülői aktivitást is. Az azonban nem derül ki, hogy a két tényező között milyen összefüggés van: a jó munka inspirálja a szülőket az iskolával való

törődésre, vagy éppen fordítva, a szülői passzivitás a tanári munka hatékonyságát, önértékelését is lerontja.

Kérdőívünk egy másik témakörében arról érdeklődtünk, hogy milyen tényezőket okolnak a pedagógusok az iskolai lemaradásért. Az általunk meghatározónak vélt tényezőket szintén öt fokozatú skálán kellett értékelniük. Az ennek alapján kialakult rangsort a 10. táblázat mutatja.

10. táblázat. A tanulók lemaradásának okai

	Válaszadók száma	Átlag	Szórás
a szülői elhanyagolás	379	4,33	0,81
a tanuló negatív hozzáállása	372	4,13	0,98
a hátrányos szociális helyzet	376	4,04	0,90
a motiváció hiánya	365	3,68	1,11
a nem célirányos tanítás	354	2,94	1,19
az osztálybontás hiánya	355	2,75	1,19

A 10. táblázatból kitűnik, hogy a lemaradás okát a tanárok döntően iskolán kívüli tényezőkben látják, az első három helyen szereplő tényező, 4,0 fölötti átlaggal, lényegében összefügg. A szülői elhanyagolás általában a rossz szociális helyzettel jár együtt. (Különösen igaz lehet ez az elmúlt évtizedre. Korábban a gyermekvédelemben megfigyelhető volt a „gazdag” családoknál is hasonló jelenség, elsősorban az érzelmi elhanyagolás. Napjainkban az iskolával szembeni igényesség, a tudás-tőke felértékelődése miatt, a szociálisan rendezett családokra jellemző. (Gábor és Dudik, 2001. 95-114. o.) Hátrányos helyzetű családokban, a szülők a kiemelkedés lehetőségét nem az iskolai sikerben látják, így a gyerek viszonya a tanuláshoz szükségszerűen romlik. Viszonylag magas értéket kapott a motiváció hiánya. Ez a tényező ismét a gyerekek az iskolához, a tanuláshoz való inaktív hozzáállását jelzi. Az átlagosnál alacsonyabb értékű az iskolai munka esetleges negatívumait megfogalmazó két összetevő. Ez jelzi, hogy az eredményességi tényezőkhöz hasonlóan a pedagógusok a kudarcok okait alapvetően az iskolán kívüli körülményekben keresik.

Az adatok elemzését elvégeztük településtípusok szerint is. Ebben az esetben is azt kutattuk, hogy a válaszadók milyen arányban tartották meghatározónak az egyes tényezőket. A 11. táblázat alapján megállapítható, hogy a minta egészét tekintve a rangsor nem változott, viszont településenként már erőteljes eltérések mutatkoznak. A nagyvárosokban oktató pedagógusok szerint a szülői elhanyagolás és a tanulók negatív hozzáállása a leginkább meghatározó tényező, amelynek eredményeként a tanulók sikertelenek az iskolai teljesítményben. Ezzel szemben a hátrányos szociális helyzet szignifikánsan kisebb szerepet játszik ebben, mint a falusi iskoláknál. Az itt dolgozó tanárok véleménye szerint a hátrányos szociális helyzet és az ezzel összefüggő szülői elhanyagolás a döntő tényező. A faluban élők helyzetének romlására utalhat, hogy a hátrányos szociális helyzet negatív

hatását az itt dolgozó pedagógusok nagyobb arányban jelölték meg, mint a városi tanárok. A minta több mint 10%-a szerint célirányosabb tanári munkával csökkenthető lenne a gyerekek lemaradása. Az, hogy az osztálybontás hiánya esetén eléggé differenciálódik a megítélés, magyarázható az iskolák helyzetével. A falusi iskolákban a gyereklétszám csökkenése miatt viszonylag kis létszámú osztályokban tanítanak, így az osztálybontásnak nincs igazi létjogosultsága, szerepe. A kisvárosi iskolák egy része a településen elismert intézmény. Így nem csupán a körzeti gyerekeket fogadja, az osztálylétszámok közelítik a törvényi maximumot, ezért egy-egy tantárgy esetében az osztálybontás – a tanári vélemények szerint – hatékonyabb tanítást eredményezhetne.

11. táblázat. *A tanulók lemaradásában szerepet játszó tényezők településenkénti megoszlása*

	Átlag	Nagyváros	Kisváros	Falu
a szülői elhanyagolás	50,7	54,1	54,3	42,6
a tanuló negatív hozzáállása	45,7	53,8	41,3	36,9
a rossz szociális helyzet	37,0	32,5	38,5	42,2
a motiváció hiánya	28,2	27,1	30,8	27,8
a nem célirányos tanítás	11,3	10,2	12,0	12,4
az osztálybontás hiánya	7,9	7,9	11,8	4,7

Az iskolai légkör és a munka hatékonysága

Az iskola hatékonyságát 10 fokozatú skálán értékelték a mintában résztvevő pedagógusok. Ha az 5–6 értéket átlagos hatékonyságnak tekintjük, akkor a tanárok többsége jónak-kiválóan ítéli meg iskolája tevékenységét. 7–8 értéket 52,6%, míg a 9–10 értéket 14,4% választotta. Ha a hatékonyság és az iskolai légkör értékelését összevetjük, akkor megerősítve láthatjuk, hogy a pozitív értékek (barátságos, gondoskodó, oldott, ösztönző, egymásra figyelő légkör) a hatékony iskolai munkát biztosítják, míg a negatív értékek (közömbös, feszült, fenyegető, merev légkör) gátolják az eredményes munkát. Különösen igaz ez a vidám légkörű iskolák hatékonysági mutatóira, hiszen a 68 említésből kétszer annyian minősítették a jó és kiváló iskolai munka jellemzőjeként, mint az átlagos teljesítmény velejárójaként. A 12. táblázat két dimenzió – az iskolai hatékonyság és légkör – mentén szemlélteti a válaszadók számát.

Az iskolai légkör aspektusából is vizsgáltuk az intézmény hatékonyságának, a válaszadók életkorának, valamint az iskola településkategóriájának összefüggéseit. A nagyvárosi iskolákban – ahol felülreprezentált a fiatalabb generáció – meghatározó iskolai jellemzőként az ösztönző és barátságos kategóriákat jelölték meg. A kisvárosi és községi iskolákban – ahol pedig az idősebb pedagógusok aránya magasabb – a barátságos légkör mellett az egymásra figyelést, a segítő magatartást hangsúlyozzák. Megállapíthatjuk,

hogyan az életkori kohorszokon túlmenően az iskolák földrajzi elhelyezkedése is nagyban befolyásolja a pedagógusok iskoláról alkotott képét.

12. táblázat. Az iskolai légkör mutatóinak eloszlása

	Megadható értékek								Összesen
	3	4	5	6	7	8	9	10	
Barátságos	4	2	20	24	44	64	20	12	190
Egymásra figyelő	1	1	12	17	42	47	14	6	140
Ösztönző	-	1	8	11	30	49	21	7	127
Gondoskodó	-	1	6	6	13	16	6	1	49
Oldott	2	-	7	21	28	29	9	3	99
Vidám	-	2	5	16	17	16	7	5	68
Közömbös	3	3	14	11	13	9	1	-	54
Feszült	-	-	7	1	4	4	-	1	16
Merev	2	1	5	4	4	5	1	2	24
Fenyegető	-	2	2	1	-	2	-	1	8

Az iskolai légkört meghatározó elemek elsősorban arra a kérdésre adhatnak választ, hogy milyen a mi iskolánk. A hatékonyság és légkör összefüggéseit látva arra a kérdésre is választ kaphatunk, hogy milyen a jó iskola. Úgy tűnik, hogy a jó iskola légköre barátságos, ösztönző és egymásra figyelő.

Felzárkóztatás és fejlesztés

A magyar iskolarendszer és pedagógiai gyakorlat alapvetően szelektív. Véleményünk szerint a rendszerváltozás óta az iskolarendszernek ez a jellegzetessége erősödött. Sokan ennek tulajdonítják eredményességét is. Ugyanakkor számtalan pedagógiai kutatás, oktatáspolitikai állásfoglalás ennek ellenkezőjét hangsúlyozza. A szelekció egyik lehetséges formája a felvételi vizsga, mely különböző szempontok alapján csoportosítja a tanulókat. Bár a jelenleg érvényes rendeletek általában tiltják, feltételekhez kötik a korai, szelektív jellegű felvételi vizsgákat, az általános iskolákban korán, gyakran a kezdő szakaszban (már az 1. osztályban) megjelenő speciális képzések miatt feltételezésünk szerint léteznek felvételi vizsgák. Kérdőívünkben egy kérdés arról kívánt tájékozódni, hogy a pedagógusok mennyire tartanak szükségesnek a szelektív felvételi vizsgát. (A hazai gyakorlatban az 1970-es évek óta általánosan elterjedtek az iskolakezdés előtt az iskolaérettségi vizsgálatok, illetve az iskola előkészítő év.)

A mintánkban szereplő pedagógusok mintegy egyharmada (36,9%) szükségesnek tartaná az 1. osztály megkezdése előtt a felvételi vizsgát. A kutatásba bevont 18 iskola

között egyetlen (falusi) intézmény volt, mely egységesen elutasította ennek gondolatát. Ennek az iskolának a pedagógusai egyébként a képzés minőségét jónak találták, a tanárok 40%-a szerint a környék-megye egyik legjobb oktatási intézményéről van szó. Ha településenként nézzük a szelektációs felvételi igényeket, akkor megállapíthatjuk, hogy minél nagyobb településről van szó, annál nagyobb arányban igénylik a pedagógusok a legkorábbi szelektációt. (Falusi iskolák: 24,7%; kisvárosi iskolák: 36,1%; nagyvárosi iskolák: 42,3%.) Iskolánként elemezve a felvételi vizsga szükségességét, nagyobb arányban általában az önmagukat jobbnak tartó intézmények szerepelnek az igénylők között?, de vannak olyanok is, melyek az „átlagos iskola” kategóriából való kitörést ennek a szelektációs mechanizmusnak a bevezetésétől várják.

Felmérésünkben kértük a pedagógusokat, hogy mind igenlő, mind tagadó válaszukat indokolják is meg. A szelektációs felvételi vizsgát igénylők 75%-a vállalkozott a rövid indoklásra. Érveik három csoportra bonthatók:

- A speciális képzést már az általános iskola első osztályában bevezető iskoláknál szükséges a képességek szerinti kiválasztás; szinte mindegy, milyen specializációról van szó.
- Lényegében ezzel függ össze az az indok, hogy a homogénebb osztályokban, a képességek szerint kialakított csoportokban könnyebb és eredményesebb, hatékonyabb tanári munka folyhat. A válaszok 30%-a a gyengébb tanulók kiszűréséről szól, ezek jelentős része eufémisztikusan a roma tanulók külön osztályokban való tanítását fogalmazza meg.
- A válaszok mintegy negyedében éri kritika az iskolaérettségi vizsgálatokat, az óvodákat, amelyek mindenkit iskolaérettnek nyilvánítanak.

Az általános iskola kezdésekor a felvételi vizsgát elutasítóknak kevesebb, mint fele vállalkozott a szöveges indoklásra. Az érveik is három csoportra bonthatók:

- A legtöbbben egyszerűen feleslegesnek tartják. Ezen belül felmerül az, hogy a tankötelezettségi törvényt be kell tartani, a település egyetlen iskolája nem szelektálhat. De az a pedagógiai érv is szerepel, hogy a heterogén csoportokban eredményesebben lehet a személyiséget fejleszteni, a későn érő gyerekeknek is biztosítani kell az esélyegyenlőséget.
- Szakmai érvnek kell tekintenünk azokat, melyek a 6-7 éves gyerekek felvételiztetésének pszichológiailag negatív hatásáról, a korai stresszhatásokról szólnak.
- A válaszok mintegy 10%-a rendkívül egyszerű, praktikus okot fogalmaz meg: kevés a gyerek, mindenkit fel kell venni, mert a munkahely, az iskola léte forog kockán.

Úgy tűnik, hogy az iskola felé megfogalmazott társadalmi igények abba az irányba ösztönzik az intézményt, hogy korai szelektációs technikákat alakítson ki. Ennek formái a 6 éves korban indított korai specializációs tagozatok, például a kéttannyelvű oktatás, ének-zene tagozat. Ez nem pusztán az iskola versenyhelyzetét javítja, hanem a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságára és bizonyos esetekben az iskolai légkörre is befolyással van.

Az iskola teljesítménymutatói között fontos szerepet játszik, hogy a két szélső csoport (a lemaradók és a tehetségesek) tanulóival mit tud kezdeni.

A tehetségesek felkarolását a megkérdezett pedagógusok háromnegyede megoldottnak tartja saját iskolájában. A tehetséggondozásra különböző megoldásokat alkalmaznak az intézmények. Az általunk felkínált megoldások a kapott válaszok alapján nagy valószínűséggel megtalálhatók az iskolákban. Az egyes lehetséges tehetséggondozási formák típusait és a pedagógusok válaszait a 13. táblázat mutatja.

13. táblázat. A tehetséggondozás formái

<i>A tehetséggondozás formái</i>	<i>Támogató válaszok (%)</i>
Szakkörök	93,8
Tanulmányi versenyre felkészítés	90,8
Differenciált házi feladat	86,6
Osztálybontás felső tagozaton	82,7
Felvételi előkészítő foglalkozás	74,9
Fakultáció	60,9
Osztálybontás alsó tagozaton	48,0

A tehetséggondozás hatékonyságát a pedagógusok általában jónak tartják, a tízfokozatú skálán az átlag 7,17; a leggyengébb iskolában 6,40, míg a legjobb intézményben 8,0 átlagot kaptunk.

A felzárkóztatás helyzetét már nem ítélik meg ilyen kedvezően a pedagógusok. A felzárkóztatást 70 százalékuk megoldottnak látja, de amikor ennek hatékonyságát értékelni kell a szokásos tízfokozatú skálán, már 6,0 alatt marad az átlageredmény. A válaszolók valamivel több, mint 40 százaléka szerint eredménytelen ez a munka (5,0 vagy kisebb érték) és mindössze 6% vall kiváló hatékonyságról.

Ha ennek okait kutatjuk, a nyitott kérdésre adott válaszok alapján azt mondhatjuk, hogy a pedagógusok a kudarc, az eredménytelenség okát döntően az iskolán kívüli tényezőkben látják, megismétlődnek a lemaradás okaiként fentebb már bemutatott válaszok. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy a módszertani kultúra is szegényesebb, mint a tehetséggondozás esetében volt. Délutáni foglalkozás keretében a korrepetálás lehetősége adott, de annak hatékonysága kérdéses. A nevelők szerint főleg azért, mert a tanulók nem kellően motiváltak, a szülők sem támogatják eléggé. A válaszok alapján azt is megfogalmazzuk, hogy a pedagógusok nem kellően motiváltak a felzárkóztatás sikerében. Azon is el lehet gondolkozni, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés eleget foglalkozik-e ezzel a problémával, ad-e segítséget ennek a kérdésnek a módszertanához.

Összegzés

A tantervbeválasztási vizsgálatok teljesítménymutatókra épülő technikája (minőség- és hatékonyságjelzők) lehetővé tette számunkra, hogy a valós folyamatokat, bizonyos esetben az intézmények „rejtett” tantervét is megvizsgáljuk. Kutatásunk ezen szakaszában elsősorban az iskolai munka eredményességének az összetevőit, teljesítménymutatóit (kulturális fogyasztás, iskolai légkör stb.) elemeztük. A kulturális fogyasztás a pedagógusok életmódjának egyik meghatározó eleme. Megállapíthatjuk, hogy az általános iskolai pedagógusok többsége kis mértékben él értelmiségi életet, s csak mintegy ötödük látogatója rendszeresen kulturális eseményeknek. Ez a tény hozzájárulhat az utóbbi időben tapasztalható egyre nagyobb mértékben felgyorsuló pedagógus pálya presztízsének csökkenéséhez. Másfelől a kapott adatokból nyilvánvaló, hogy az iskola légkörének a tanári munka hatékonysága és eredményessége szempontjából meghatározó szerepe van. Az átlageredményeket összevetve az iskolában nyújtott képzés minőségének a megítélésével, egyértelművé vált, hogy minél jobbnak tartja valaki az iskoláját, annál hatékonyabbnak is tartja az ott folyó munkát. Az iskolai környezet szerepét magas arányban tartják fontosnak a nagyvárosi iskolákban dolgozó pedagógusok, míg a falvakban döntően a tanári munkának, a diákok képességeinek és az ehhez kapcsolódó szorgalmas otthoni tanulásnak a szerepét hangsúlyozzák. Ha a hatékonyság és az iskolai légkör értékelését összevetjük, akkor megerősítve láthatjuk, hogy a pozitív értékek (barátságos, gondoskodó, oldott, ösztönző, egymásra figyelő légkör) a hatékony iskolai munkát biztosítják, míg a negatív értékek (közömbös, feszült, fenyegető, merev légkör) gátolják az eredményes munkát. Lehetővé válik a kapott adatok birtokában a pedagógiai programok célkitűzéseinek, stratégiai pontjainak és a helyi tanterv követelményrendszerének az alapos vizsgálata, ami a közeljövő feladata.

A helyi pedagógiai programok (helyi tantervek) gyakorlati megvalósulása Csongrád megyében. 1999–2002. T 030594. Témavezető: Komlossy Ákos

Irodalom

- Ács Katalin, Molnár Géza és Vass Vilmos (1999): Intézményi önértékelés a gyakorlatban. *Budapesti Nevelő*, 35. 3. sz. 9–25.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon I.* Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Csongrád megye közoktatás-fejlesztési terve 1997–2002 (1997). Kiadta a Csongrád Megyei Önkormányzat. Szeged,
- Gábor Kálmán és Dudik Éva (2001): Középszáttályosodás és a felsőoktatás tömegesedése. *Educatio*, 10. 1. sz. 95–114.
- Halász Gábor és Lanner Judit (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000.* Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- Kozma Tamás (1999): Az elszámoltatható iskola. *Educatio*, 8. 3. sz. 461-472.

Az iskolai hatékonyság összetevőinek vizsgálata Csongrád megye általános iskoláiban

- Leithwood, K. (1999): *Educational Accountability: The State of the Art*. Bertelsmann Foundation, Gütersloh.
- McGlynn, A. (1996): *How good is our school?* Scottish Office, Education and Industry Department, Edinburgh.
- Mennyire jó a mi iskolánk? A teljesítménymutatók használata az önértékelésben. (fordította Schüttler Vera, 2000): *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 9. Sz. 129143.
- Szemere Pál (2000, szerk.): A minőség tizenhat mutatója. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 9. sz. 111–129.
- Vass Vilmos (2000): Az oktatás tartalmi szabályozása. *Iskolakultúra*, **10**. 6–7. sz. 48–58. o.

ABSTRACT

ÁKOS KOMLOSSY, SÁNDOR MOLNÁR AND VILMOS VASS: THE CONDITIONS OF INTRODUCING PEDAGOGICAL PROGRAMS IN THE ELEMENTARY SCHOOLS OF CSONGRÁD COUNTY

The development and introduction of local pedagogical programs has been completed, but the monitoring of the changes in the school system and the controlling of quality and efficiency, and the evaluation of the processes taking place have not taken place yet. The present research aimed at finding instruments and methods to follow the ongoing processes. As the conclusion of the first phase of the research project, the school-based components of school effectiveness are analysed. It was found that the lifestyle most elementary school teachers lead can be characterised as an intellectual style only to a small degree. This may contribute to the decreasing prestige of teaching as a career. Furthermore, the resulting decrease of teachers' authority endangers the effectiveness and efficiency of the school as well. The results made it obvious that the climate of the school is definitive regarding teachers' effectiveness and efficiency. Teachers in larger towns considered the role of the climate of the school more important than those teaching in smaller villages. The latter stressed instruction as well as the students' abilities and traits. The results also revealed that teachers are better prepared to work with talented students than to compensate disadvantages. The knowledge of the processes make deeper analyses possible regarding the desired objectives set in the programs.

Magyar Pedagógia, **101**. Number 2. 191–211. (2001)

Levelezési cím / Address for correspondence: Komlossy Ákos, Molnár Sándor és Vass Vilmos, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

A PEDAGÓGIA EGYETEMI TUDOMÁNY JELLEGÉNEK KIALAKULÁSA ÉS INTÉZMÉNYESÜLÉSE A PESTI EGYETEMEN

Németh András

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanárképző Főiskolai Kar

Miként azt a neveléstudomány egyetemi intézményesülésével foglalkozó pedagógia tudománytörténeti kutatások egyértelműen bizonyítják, a neveléstudomány egésze, és ezen belül a magyar tudományfejlődésre domináns hatást kifejtő német neveléstudomány hosszabb előtörténet után, mintegy „megkésetten” a 20. század elején vált modern tudományos diszciplínává (ld. erről részletesen *Helm, Tenorth és Horn, 1993; Tenorth és Horn, 2000*). Jóllehet az első rendszerezett pedagógiai munkák már a felvilágosodás késői szakaszában megjelentek, a tudománnyá válásnak ebben a kezdeti szakaszában a nevelés jelenségeinek vizsgálata még más tudományok, elsősorban a teológia és a filozófia szemléletmódját követte, és annak tartalmi elsősorban a pedagógusok szakmai tudásához kapcsolódtak. Jól példázza ezt az 1827-ben megjelenő első magyar nyelvű elméleti neveléstani szakmunka is (*Szilasy, 1827*).

Az újabb tudásszociológiai orientációjú tudománytörténeti munkák (pl. *Simon, 1977; továbbá Stichweh, 1984; 1990a; 1990b; 1993*) a modern szaktudomány egyik tipikus ismertetőjegyének tekintik az adott diszciplína egyetemi intézményesülését; annak önálló tanszéki kereteinek kialakulását, és annak betagozódását az egyetemen oktató, akadémiai tudományok rendszerébe. A tudományfejlődés ezen szempontok alapján történő elemzésének további fontos fokmérője a kor mintaértékű tudományos irányzatainak recepciós szintje, és ezzel összefüggésben az oktató tudományos tartalmak eszmetörténeti elemzésekkel értelmezhető „minősége”, amely jelzi az egyes országok adott tudományterületen felhalmozott, a korszak jellemző nemzeti és nemzetközi tudományfejlődési sajátosságait tükröző tudásanyagának színvonalát. Ez a megközelítés lehetővé teszi például az adott szakterület korabeli nemzetközi mércével mért fejlettségének, annak reflexiós illetve recepciós szintjének differenciált vizsgálatát; vagyis a nemzetközi tudósközösség által kialakított, az adott korszakra jellemző tudományos kommunikáció alapvető szabályaihoz, paradigmáihoz fűződő kapcsolatát.

A továbbiakban legkorábbi, sokáig egyetlen hazai egyetemünk, a pesti egyetem bölcsészkarán kialakuló pedagógia tanszék intézményesülési folyamatainak alakulását nyomon követve vizsgáljuk a pedagógia modern egyetemi tudománnyá válásának főbb állomásait, a tanszék 1814-ben történő megalakításától a 20. század közepéig.

A pedagógia teológiai alapokon nyugvó egyetemi neveléstanná válásának időszaka

A pesti egyetem, az első folyamatosan működő magyar egyetem jogelődje az 1635-ben *Pázmány Péter* által alapított nagyszombati jezsuita egyetem volt. A jezsuita rend 1773-ban történő feloszlását követően a királyi egyetemmé alakuló, szervezeti szempontból is teljessé váló – bölcsészeti, teológiai mellett jogi és orvosi karral is kibővített – nagyszombati egyetem a bécsi universitas szabályzata alapján folytatta tovább munkáját. Ezt követően került sor az intézmény Budára (1777), majd Pestre (1784) történő áthelyezésére. A hazai neveléstudomány fejlődésének ebben a korai szakaszában mind tartalmi, mind szervezeti kereteit tekintve elsősorban a német tudományfejlődési törekvéseket követte. Ez egyaránt kimutatható a korszak elméleti törekvéseiben, és a tanszék korai intézményes kereteinek kialakulása során. Ez a recepció nem véletlenszerű, a német orientációjával a hazai neveléstudomány az európai tudományfejlődés egyik meghatározó jelentőségű, elsősorban Kelet-Európában érvényesülő paradigmaticus irányzatához kapcsolódik. Első hazai egyetemünk fejlődésére már ebben az időszakban – a 19. század elején is – elsősorban a német egyetemeken megfigyelhető intézményi reformok, illetve tudományfejlődési tendenciák hatottak a leghatározottabban mértékben.

A közelmúlt európai (elsősorban német és francia) neveléstudomány-történeti összehasonlító vizsgálatai egyértelműen bizonyítják, hogy a diszciplína európai fejlődésében két – részben nemzeti tradíciókra alapozódó – tendencia érvényesül; az egyik a tudományfejlődés angolszász illetve francia, a másik pedig német fejlődési modellként értelmezhető. Ennek – az európai tudományfejlődés tágabb kontextusaiban is kimutatható – két modellnek egymástól eltérő jegyei napjainkig érzékelhetők a német úgynevezett tudományos pedagógia (*wissenschaftliche Pädagogik*) és a francia nevelés tudományai (*sciences de l'éducation*) elnevezésű tudományos diszciplína egymástól jelentős mértékben elkülönülő szemléletmódjában. Az első esetben az önálló tudománnyá válás igénye a filozófiai-hermeneutikai hagyományok felvállalásával és ezzel párhuzamosan teljeskörű, önálló elméleti rendszerépítésre irányuló törekvéssel párosul, a második modell jellemzője az erőteljes társadalomtudományos-szociológiai megalapozottság, a sokféle tudományos megközelítést összeötvöző multidiszciplináris szemléletmód, illetve az empirikus kutatási módszerekre épülő, gyakorlatias, technológiai jellegű megközelítés előtérbe helyezése (*Schriewer, Keimer és Charle, 1993. 277. o.*).

A magyar neveléstudomány fejlődésének alapvető vonásaként jellemezhető erőteljes német orientációt *Hanák Tibor* a magyar eszmetörténet egészére jellemző általános tendenciaként értékeli, és ennek kapcsán utal arra is, hogy a magyar tudományosság csak századunk első évtizedében, a szociológiai szemléletmód megerősödésével bújt ki „a német befolyás alól, képviselői inkább a Németország mögötti Európával, így elsősorban Anglia, Olaszország, Franciaország, s mellettük Svájc és az Egyesült Államok tudományos eredményeivel is megismerkedtek.” (*Hanák, 1993. 36. o.*)

A német kultúrának ez távoli történelmi hagyományokban gyökeredző, a közép-európai történeti zóna egészére – és ezen belül Magyarországra – gyakorolt erőteljes hatása (pl. a Habsburg Monarchia és a Német-Római Birodalom szoros kapcsolata, a magyar diákok német egyetemeken folyó tanulmányai, az ez irányból érkező irodalmi olvasmányok, a sajtó hatása stb.) a felvilágosodás időszakától még erőteljesebben érvényesül. Az

ennek nyomán megjelenő mintaadó jelleg elsősorban abban rejlik, hogy a német államokban az eltérő fejlődés korábbi fázisában kidolgozott modernizációs megoldásokat (gazdaságpolitika, iparpártolás, műszaki szervezet, iskolázás, közegészségügy) a hasonló fejlődési tendenciák folytán a közép-európai régió államai jól tudták alkalmazni saját szintén némi fáziseltolódással jelentkező modernizációs törekvéseikhez (Kosári, 1190. 116–117. o.). Ez a tendencia már az 1770-es évektől, az osztrák felvilágosult abszolutizmus által elindított iskolaügyi reformoktól kezdődően jól nyomon követhető. Ettől az időtől válik folyamatossá az a német államok irányából, elsősorban Poroszországból kiinduló recepció, amely a Habsburg Monarchia és azon belül Magyarország közoktatásának és tudományrendszerének modernizációját egészen a 20. század elejéig döntő mértékben meghatározza. (Pl. Ratio Educationis, *Felbiger* hatása, 1849: a Humboldt féle középiskolai és egyetemi reform hatása, a herbartianizmus, majd a szellemtörténeti irányzatok hazai recepciója stb.)

A tudományos pedagógia létrejöttének eszmetörténeti háttere

A neveléstörténet és a pedagógiai gondolkodás történetének gazdag hagyományaival szemben az európai neveléstudomány története jóval rövidebb előzményekre nyúlik vissza. Az önálló neveléstudomány megteremtésére irányuló, a 19. század első évtizedeiben elsősorban a német tudományfejlődéssel összefüggésben megjelenő első próbálkozások mind elméleti, mind társadalmi vonatkozásaikban szoros kapcsolatban állnak a korabeli filozófia és a teológia fejlődésével, továbbá a pedagógusok szakmai professziójának korabeli szintjével, illetve az abból fakadó igényekkel.

Az ezt megelőző korokban – már az ókorból kezdődően – a neveléssel kapcsolatos rendszerezett reflexiók számos klasszikus munkában megtalálhatók. *Platón* és *Arisztotelész* esetében, miután a nevelést az állam alapvető feladataként értelmezték, ezek a politika részeként, Quintilianus munkájában a retorika keretei között, a középkor századaitól kezdődően egészen a 19. századig pedig a teológia keretei közé ágyazottan jelennek meg. A fenti vázlatosan bemutatott orientációs pontok jól érzékeltetik a nevelési folyamatoknak ezekben a korokban érvényesülő kettős, egyrészt az adott társadalom által a felnövekvő generációval szemben támasztott igényekre (politika); másrészt az egyéni létnek az élet végességén túlmutató célja felé (teológia) mutató irányultságát (Lenzen, 1995. 21–22. o.).

A pedagógia modern tudománnyá válásának legkorábbi fejlődési szakaszában – miként ezt a 17–18. században megszülető korai pedagógiai elmélkedések és gyakorlati neveléstanok is jól tükrözik – annak tartalmi még a teológia részeként, később a filozófiának alárendelten jelentek meg. A 17. században a neveléstant – jól példázza ezt *Comenius* munkássága is – elsősorban a „tanítás művészetének”, gyakorlati tapasztalati alapokra épülő, módszertani jellegű tantételek rendszerének tekintették. A felvilágosodás idején továbbra is gyakorlati tapasztalatokon nyugvó, ám egyre rendszerezettebb pedagógiai reflexiókkal (*Locke*, *Rousseau*, filantropisták) találkozhatunk, majd a klasszikus német filozófia képviselői (miként azt *Kant* pedagógiai jellegű előadásai is tükrözik) a neveléstant az antropológia egyik ágának, vagyis az emberről és erkölcsi neveléséről szóló ismeretrendszernek tekintették (Kron, 1997. 26. o.).

Miután a felvilágosodás egyrészt – az öröklött nemesi előjogokon alapuló abszolutisztikus hatalmi rendszer tarthatatlanságát hangsúlyozva – a hatalom jellegének, és áthagyományozott merev formáinak megváltoztatására, továbbá az egyház „világértelmezési” monopóliumának megszüntetésére törekszik, másrészt eszmevilágában egyre erőteljesebben fogalmazódik meg az egész emberiség javát szolgáló, teljes körű szabadon kutató megismerés vágya a korlátolt hittel szemben, a korábbi két alapvető megközelítésmód (politika, teológia) egyre inkább elvesztette a pedagógiai folyamatok értelmezésével kapcsolatos korábbi egyeduralmát. Egyre inkább világossá válik, hogy a nevelési folyamatok már nem értelmezhetőek többé kizárólag a vallási illetve politikai orientáció oldaláról. A felnövekvő gyermek világban elfoglalt helyét ugyanis már nem kizárólag származása határozza meg, a születési előjogok helyére egyre inkább a mindenki számára megszerezhető a műveltség, illetve képzettség lép. Ezzel párhuzamosan az egyre erőteljesebb megfogalmazódó haladásgondolat nyomán új értelemben jelennek meg a földi lét kérdései, az ember evilági feladatai. Az emberek egyre inkább hinni kezdtek abban, hogy az életet nem csupán a fátum vezérli, nem kell csupán a vakszerencsére várniuk, problémáik megoldására önmaguk is képesek lehetnek.

Mindezek hatására egyre inkább elfogadottá válik az a gondolat, hogy az egyén boldogulása egyre inkább az egyéni alkalmasság – egyéni tapasztalok (*Rousseau*) függvénye, amely eredményes iskolai pályafutás útján (pl. filantropisták, *Pestalozzi*) szerezhető meg, illetve saját képe (képzettsége) formálásának mindenki önmaga is részese lehet. Ezzel párhuzamosan egyre szélesebb körben terjed el az a gondolat is, hogy a felnövekvő gyermek ezt az utat önállóan, illetve kizárólag a család, a szűkebb informális társadalmi környezete spontán segítségével többé nem tudja már megtenni – ehhez szakképzett segítőkre van szüksége. Az egyre szélesebb társadalmi csoportokra kiterjedő új tartalmú műveltség átszarmaztatásához (vélik ebben az időben) már nem elegendő a nemesi gyermekek nevelését végző néhány száz házitanító – néptanítók kellenek, akik a hatékony oktatás eszközeivel, az ehhez szükséges szaktudással is rendelkeznek. Az egyre szélesebb körre kiterjedő műveltség megszerzése, az iskolázottság biztosítása nem csupán az egyén, hanem a közösség számára is fontos: ezért erről az államnak kell gondoskodni – kezdetben felvilágosult abszolutizmus, később polgári demokráciák – mindenki-re kiterjedő modern állami közoktatási rendszereknek keretei között (*Németh*, 2000. 148–149. o.).

Mindezek a vázlatosan áttekintett fejlődési tendenciák is érzékeltetik talán, hogy a nevelés jelenségeivel való tudományos igényű foglalkozás, illetve tudományos pedagógia miért éppen a felvilágosodás időszakában – és éppen német földön – jelenik meg a legkorábban. A pedagógia korai fejlődésére legjelentősebb hatással éppen a német filantropizmus volt. Jól érzékelhető ez *Ernst Christian Trapp* (1745–1818), az 1779-ben a halléi egyetemen létrehozott első német – és egyben az első európai – pedagógia tanszék professzorának munkássága, „Versuch einer Pädagogik [Egy pedagógia kísérlete] című 1775-ben megjelenő műve kapcsán. A könyv – miként erre címe is utal – egy tudományos igényű pedagógiai rendszer megalkotására irányuló első figyelemreméltó kísérlet. Ennek keretében a német gondolkodó olyan új empirikus alapokon nyugvó diszciplína létrehozására törekedett, amely meghatározza annak feladatköreit, főbb vizsgálati területeit, továbbá szisztematikus rendszerbe foglalja az ezzel kapcsolatos ismeretköröket.

Trapp munkája, jóllehet még nem tekinthető az újkori tudományszemlélet minden kritériumának megfelelő tudományos rendszernek, saját kora ez irányú törekvéseit számos területen megelőző, figyelemre méltó, úttörő kísérlet, amely a korai, statisztikai elemeket is felhasználó empirikus pszichológia eredményeire támaszkodott. Ezek alapján kiemeli például a figyelem, emlékezet, fáradtság stb. különböző pedagógiai helyzetek során megtapasztalható sajátosságai vizsgálatának és regisztrálásának fontosságát, hangsúlyozva, hogy csak azok alapján nyílik lehetőség a nevelés és oktatás általános érvényű alapelveinek megfogalmazására (*Reble*, 1992. 168. o.).

Trapp úttörő próbálkozását leszámítva a 19. század elején a régió országaiban megfigyelhető tudományos igényű pedagógiai rendszerezési törekvések továbbra is a protestáns és katolikus teológiára alapozva bontakoznak ki. Ezen irányzatok képviselői már arra is törekedtek, hogy összhangba hozzák a korai empirikus irányzatok és a transzcendentális elemeket hangsúlyozó keresztény hagyományok, továbbá a klasszikus német filozófia hatása alatt megjelenő pedagógiai elképzeléseket. Az ezzel kapcsolatban kibontakozó mozgalom kiemelkedő képviselői (*Lehne*, *Weiller*, *Niemeyer*, *Schwarz*, *Pölit*, *Milde*) mindegyike protestáns vagy katolikus teológus volt. Közülük *August Hermann Niemeyer* (1754–1828), továbbá *Schwarz* (1766–1837) hatása a legszámottevőbb a német nyelvterületek, valamint az annak recepcióját leginkább tükröző közép-kelet-európai régióban is megjelenő tudományos pedagógia fejlődésére. A korabeli katolikus pedagógia legkiemelkedőbb képviselője az osztrák *Vinzenz Eduard Milde* (1777–1853), a bécsi egyetemen 1806-ban alapított pedagógia tanszék első professzora. Ebben a minőségében 1810-ig jelentős elméleti pedagógiai tevékenységet folytatott, és a tanszék vezetőjeként számos pedagógiai előadást tartott. Ebben az időszakban született meg legfontosabb pedagógiai műve, a *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde* [Az általános neveléstan tankönyve].

Milde olyan pedagógiai szintézis megalkotására törekedett, amely magába ötvözi a korabeli pszichológia és az ebben az időben egyre jobban önállóodó és a hagyományos teológiai kötődéseit továbbra is megőrző neveléstan eredményeit is. Pedagógiai felfogására hatottak a felvilágosodás pedagógiai gondolkodásmódját erőteljesen befolyásoló alapművek szerzői (elsősorban *Locke* és *Rousseau*), de művében kimutatható a skót morálfilozófiai iskola, a német teológia és filozófia, elsősorban *Kant* hatása is. A korszak pedagógiai áramlatai közül a filantropizmus állt hozzá a legközelebb. A munkában *Milde* gyakran hivatkozott a népszerű evangélikus teológus és elméleti pedagógus, *Niemeyer* széles körben elterjedt, népszerű 1799-ben kiadott *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner* című munkájára is (*Bauer*, 1928. 55–92. o.).

Ezekben az évtizedekben a pedagógiai oktatás terén Magyarországon is *Milde* hatása a legszámottevőbb, a húszas évektől a pesti egyetem ajánlott tankönyveinek sorában *Niemeyer* könyve mellett *Milde* pedagógiai munkáját is ott találjuk. Emellett a pesti egyetemen is ajánlottak voltak a kor további széles körben használatos pedagógiai munkái (pl. *Schwarz*: *Erziehungslehre*, Lipcse 1802–1808, *Demeter*: *Vollständiges Lehrbuch*, Bécs 1811–1813) is (V.ö.: *Fináczy*, 1905. 584–586.o. továbbá *Mészáros*, 1977). *Milde* munkájának adaptációjaként jelent meg 1827-ben Budán az első teljességre törekvő magyar nyelvű tudományos munka a szombathelyi papnevelde tanára, *Szilasy János* (1791–

1859) A nevelés tudománya című munkája. Könyvének sikere nyomán 1830-ban a Tudós Társaság elsőként vette fel tagjai sorába, majd 1835-ben a pesti egyetem teológia-professzorává nevezték ki (*Fináczy*, 1934. 111. o.).

A pesti egyetem 1814 és 1848 között tevékenykedő pedagógia tanárainak munkássága

Az egyetem tanszékeinek száma a század első évtizedeiben meglehetősen lassan emelkedik, ebben az időben csupán néhány újabb tanszék alapítására került sor. Ezek közé tartozott 1806-ban a francia, 1816-ban az olasz, 1808-ban a számvitel-tanszék és ebbe a szerény fejlődési folyamatba tagolódik a neveléstan tanszék alapítása is. 1814. december 4-én nevezte ki *I. Ferenc Krobot Jánost* (1770–1833) a pesti egyetem bölcsészkarának pedagógia professzorává, s ez egyben az első hazai egyetemi neveléstudományi tanszék, „cathedra paedagogiae sublimior” megalapítását is jelentette. A tudományág korabeli elnevezése arra a megkülönböztetésre utal, amely a rendszerbe foglalt elméleti pedagógiát már abban az időben is elkülöníti a másutt – elsősorban a tanítóképző normaiskolákban – oktatott részleges gyakorlatias nevelés- és oktatástanoktól. (V.ö. *Mészáros*, 1980. 38–48. o. továbbá *Németh és Pukánszky*, 1997. 303–304. o.; *Németh és Pukánszky*, 1998. 275–276. o.) Az új tanszék első professzora évi 1000 forint fizetést kapott, és heti négy órában, latin nyelven tartotta előadásait, melyek látogatását a teológiai fakultás harmadéves növendékei számára kötelezően előírták, de részt vehettek azokon az oktatói-nevelői pályára készülő a bölcsészhallgatók is. Miként azt a tanszék felállítását elrendelő királyi rendelet megfogalmazza, „a fensőbb neveléstudományt (paedagogia sublimior) a harmad- vagy negyedéves teológusok négy rendkívüli órában hallgassák és e tudomány szak számára Pesten nyilvános tanszék állíttassék fel, melynek tanárát teológusok és a tanári pályára készülő világiak együtt hallgassák.” (*Fináczy*, 1905. 585. o.)

Krobot János 1814 és 1824 között saját latin nyelvű neveléstanára alapozva tartotta előadásait. A fennmaradt kéziratos jegyzetek alapján megállapítható, hogy előadásait a testi, értelmi, érzelmi, erkölcsi és esztétikai nevelés kérdéseiről, a tanítandó anyag kiválasztásának szempontjairól, az oktatás rendszeréről és módszereiről tartotta. Jól ismertetve *Kant*, *Rousseau* pedagógiai nézeteit, sőt előadásain szóba került *Pestalozzi* munkássága is. Távozását követően egészen a hatvanas évek közepéig a neveléstudományt csak helyettes tanárok oktatták a pesti egyetemen. (Munkásságukról ld. részletesebben *Csighy* 1936; *Szelényi* 1931; *Fináczy*, 1905; *Mészáros*, 1977. 147–169; *Mészáros*, 1980; *Fehér*, 1999) Közülük az első az 1825 és 1831 között tevékenykedő *Hevánszky Lipót* (1798–1844), a pesti papnevelő prefektusa volt, aki heti két órában szintén latin nyelven tartotta előadásait. *Hevánszky* 1817–1822 között a bécsi egyetem hallgatójaként is találkozott *Milde* neveléstanával, és miután a pesti bölcsészkar tanrendjei egészen 1848-ig az osztrák elméleti pedagógus neveléstanát írták elő kötelező tankönyvként, nagy valószínűséggel ő is ennek alapján tartotta az alábbi főbb témákat tárgyaló előadásait. 1831 és 1833 között a neveléstan helyettes tanára *Szalay Imre* (1787–1848), az egyetem teológiai karának professzora, szintén heti két órában tartotta *Milde* munkájára alapozódó latin nyelvű neveléstan előadásait. 1833 és 1848 között *Reseta János* (1776–1862) a bölcsészkar német nyelv és irodalom tanszékének professzora oktatta, 1844-ig latin nyelven, a „fel-

sőbb neveléstan” szintén heti két órában. Miután azonban 1844. évi 2. tc. nyomán helytartótanácsi rendelet írja elő az egyetemi tárgyak magyar nyelven történő oktatását, a későbbi években már *Reseta* is magyar nyelven tartotta előadásait. 1848. decemberében a nemzeti kormány *Peregriny Eleket* (1812–1885) nevezte ki a pedagógia nyilvános rendes tanárává. Tanszékét azonban nem foglalhatta el, kinevezését később a bécsi minisztérium törvénytelennek tekintette és visszavonta.

Az egyetemi pedagógiaoktatás tartalmának alakulása 1848 és 1870 között

A szabadságharc bukása utáni évtizedekben sem került sor a pedagógia tanszék nyilvános rendes tanárának kinevezésére. Az 1850–51-es tanév I. félévének végéig átmenetileg *Majer István* (1813–1893) az esztergomi mesterképző tanára lett a neveléstan helyettes tanára. A főleg gyakorlati pedagógiai és népiskolai tankönyvírói munkásságáról ismert szakember megbízatása csupán három szemeszterre terjedt ki. Előadásaiiban valószínűleg az 1844-ben írt neveléstanának rendszerét követte (*Majer*, 1844). Annak ellenére, hogy az egyetem vezetése helyére később több pályázót is felterjesztett – például *Beély Fidél* bencés tanárt, *Rendek Józsefet*, az esztergomi tanítóképző tanárát, *Nagy Márton* piaristát, a szegedi gimnázium igazgatóját – a miniszter ezek egyikét sem találta eléggé megbízhatónak. Ezért az 1850/51-es tanév második félévétől az egyetemi felterjesztést elutasítva, *Gryneaus Alajos* (1804–1860) szatmári áldozópap kapott helyettes tanári megbízatást. *Gryneaus* 1853-ban bekövetkező teológiai professzori kinevezését követően is, egészen 1859-ig folytatta helyettes tanári munkáját. Heti 4 órában meghirdetett pedagógiai előadásait 1851-ben megjelenő latin nyelvű pedagógiai munkájára alapozva tartotta (*Gryneaus*, 1851). Az őt követő *Róder Alajos* (1802–1878) szintén a teológiai kar egyik professzora egy évig még heti négy órában latin, majd az követően heti két órában, de magyar nyelven tartotta neveléstani előadásait egészen az 1868/69-es tanév végéig. A hagyományos neveléstani előadások mellett *Róder* már különböző pedagógiai résztemákban is hirdetett előadásokat, például az 1862/63-as tanév II. félévében neveléstörténeti témát is oktatott „A neveléstudomány története Baco-tól Pestalozzi-ig,” továbbá az 1864/65-ös tanév II. félévében heti egy órában „Általános gymnasiumi módszertan” címmel módszertani kurzusokat is tartott.

1866 januárjában szerezte meg a pesti egyetem első pedagógiai magántanári habilitációját a tanszék első világi oktatója, *Peregriny Elek* (1812–1885), majd a tanév II. félévében „Általános neveléstan, különös tekintettel az iskolai viszonyokra”, a következő tanév I. félévében pedig „Általános és állami neveléstan” címmel heti két órában hirdette meg előadásait. Habilitációja, majd előadásai alapjául 1864-ben megjelenő *Általános neveléstan* című munkája szolgált, amelyben szakított a pedagógia oktatása során hosszú ideig uralkodó *Milde-Szilasy*-féle neveléstani szemlélettel. (V.ö.: *Szelényi*, 1931; *Fináczky*, 1905; *Mészáros*, 1977. 147–169. o.; *Mészáros*, 1980; *Fehér*, 1999) *Róder*t az 1869/70-es tanévtől a kar 1863-ban kinevezett filozófiaprofesszora, a piarista *Horváth Cirill* (1804–1884) követte, majd 1870-ben *Lubrich Ágost* személyében a tanszék élére nyilvános rendes egyetemi tanár kinevezésére is sor került, akinek működésével új korszak kezdődött a tanszék történetében.

A pesti egyetem pedagógia tanszékének létrejöttére és korai működésére jelentős hatással volt a bécsi egyetem gyakorlata. Ennek a hasonló szervezeti keretek melletti rokon vonásai megnyilvánultak a két egyetemen oktatott tananyagtartalmak hasonlóságában is. Ennek alapján egyértelműen megállapítható, hogy abban továbbra is dominált a katolikus orientációjú teológiai szemléletmód, amely *Peregriny* munkáit leszámítva nem lépett túl a század első évtizedeiben született, továbbra is jelentős hatású alpművek, *Milde*, illetve *Szilasy* munkáinak felfogásán. A bécsi és a pesti egyetemen folyó pedagógiaoktatás szoros kapcsolatát jól érzékeltetik az 1870-es évek elejéig tartó fejlődési szakasz legfőbb jellegzetességeit bemutató 1. táblázat összegző adatai is (a bécsi egyetemmel kapcsolatos adatokat ld. *Brezinka*, 1995. 408–409. o.).

1. táblázat. Pedagógiaoktatás a bécsi és a pesti egyetemen

Bécsi egyetem	Pesti egyetem
1805: <i>neveléstan</i> (Erziehungskunde) – heti 2 órás kötelező vizsgával záruló tantárgy bevezetése, a <i>teológus hallgatók és a gimnáziumi tanári pályára</i> készülő világi hallgatók számára	1814: a <i>neveléstan</i> tárgy heti 4 órás, latin nyelvű oktatása, látogatása a <i>teológiai kar</i> harmadéves <i>hallgatóinak</i> kötelező, a <i>tanári pályára</i> készülő bölcsészhallgatók számára ajánlott
1806: a „ <i>magasabb pedagógia</i> ” (paedagogia sublimior) <i>első egyetemi tanára</i> a katolikus udvari lelkész, <i>Vinzenz Eduard Milde</i> (1777–1853), aki ebben a minőségében 1810-ig áll a tanszék élén	1814: <i>első hazai egyetemi neveléstudományi tanszék</i> , „ <i>cathedra paedagogiae sublimior</i> ” alapítása, melynek <i>professzora</i> <i>Krobot János</i> (1770–1833) katolikus lelkész 1814 és 1824 között áll a tanszék élén.
1811–13: megjelenik Milde „ <i>Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde</i> ” (Az általános neveléstan tankönyve) c. munkája. Ennek figyelemreméltó eleme <i>pszichológiai megalapozásra törekvés</i> és <i>Rousseau, Kant és Pestalozzi</i> szellemiségének érvényesülése	<i>Krobot saját latin nyelvű neveléstana alapján tartotta előadásait</i> 1827: megjelenik az első magyar nyelvű tudományos igényű neveléstan, <i>Szilasy János</i> (1791–1859): <i>A nevelés tudománya. 1830-Tudós Társaság tagja, 1835 – az egyetem teológia professzora</i>
1814: egész Ausztriában a <i>neveléstan kötelező tankönyve</i> , népszerűségét csupán a <i>herbartianizmus</i> előretörése törte meg a <i>század második felében</i>	Az 1820-as évektől az egyetem ajánlott tankönyvei Milde és Niemeyer munkái voltak.
1810: hatvan éven át a neveléstan oktatását „ <i>helyettes tanárok</i> ” végezték, 1848-ig egy kivétellel <i>katolikus lelkészek</i> , 1849-től a az oktatást a <i>kar filozófia professzorai</i> tartották	1825–1870 között a neveléstant helyettes tanárok, többségükben <i>katolikus papok</i> oktaták
1871: <i>Theodor Vogt</i> (1835–1906) <i>rendkívüli egyetemi tanári, 1898-ban rendes tanári kinevezést kap</i>	1870: <i>Lubrich Ágost</i> (1825–1900) a tanszék <i>első ténylegesen működő világi egyetemi tanára</i> lesz

Az egyetemi pedagógia oktatás és tanárképzés a kiegyezés után

A kiegyezést követően, az 1870-es évektől felgyorsuló magyaránú társadalmi-gazdasági-politikai modernizációs folyamat keretében megtörtént a hazai jog, és igazságszolgáltatás rendszerének reformja, a közigazgatás korszerűsítése, a közoktatás és vallásügyek rendezése, a hitelügyek, a pénz- és áruforgalom, az ipari termelés szabályozása. Az ebben az időszakban kezdődő, a századfordulóig tartó sokoldalú gazdasági, társadalmi és politikai átalakulás természetes velejárója, többnyire következménye, sőt gyakran kimondottan hajtóereje lesz a kulturális szférában bekövetkező magyaránú fejlődés.

Eötvös József széleskörű kultúrpolitikai koncepciója keretei között, az ország akkor még rövid ideig egyetlen, Pesten működő egyetemének újjászervezésére is sor került. Ennek nyomán 1870 februárjában megtörtént a neveléstudományi tanszék nyilvános rendes egyetemi tanárának kinevezésére is. A neveléstan új professzora, *Lubrich Ágost* (1825–1900) ezt követően 30 évig állt a tanszék élén, mint annak első ténylegesen működő világi egyetemi tanára, aki az egyetemi pedagógiai oktatásra a tanszék megalapításától jellemző erőteljes katolikus orientációt vitte tovább.

A kinevezést megelőzően 1868-ban jelent meg *Lubrich* három kötetes „Neveléstudomány” című műve. *Lubrich* könyve az első hazai rendszerezett, teljességre törekvő elméleti pedagógiai munka – a jelentős múlttal rendelkező *Milde-* és *Szilasy-* képviselte katolikus pedagógia korszerűsített változatának tekinthető, mely meglehetősen eklektikus formában igyekezett a hazai katolikus teológiával szoros összhangban álló keresztény pedagógiai hagyományokat a 19. század második felének törekvéseivel összekapcsolni. Részletes didaktikájában és módszertanában – több évtizedes gyakorlati tapasztalataira alapozva – jól hasznosítható alapokat nyújtott a korszak népiskolai tanítói és középiskolai tanárai számára. Pedagógiai munkásságának figyelemreméltó értékét jelenti Neveléstörténelem című munkája, amely az első teljes, magyar nyelvű neveléstörténeti összefoglalásnak tekinthető (*Németh*, 1992).

Lubrich és Kármán vitája: a katolikus pedagógia és a herbartianizmus „párharc”

A magyar neveléstudomány történeti alakulásának szempontjából is kiemelkedő, *Lubrich* személyes sorsát tekintve szintén meghatározó jelentőségű az 1872-ben, neveléstudományi főműve és általában tudományos munkássága ellen meginduló támadás, amelynek háttérében *Lubrich* és a hazai herbartianus pedagógia kiemelkedő képviselője, *Kármán Mór* közötti személyes és szakmai ellentét húzódik. Az évtizedeken át tartó vita egyik eleme a tanárképzés egyetemi intézményrendszerével függ össze. *Lubrich* ugyanis – *Kármán* elképzelésével ellentétben – a középiskolai tanárképzést nem önálló tanárképző intézet felállításával, hanem annak elméleti és gyakorlati megvalósítását egyaránt az egyetemen belül képzelte el. Elképzelése szerint a tanári pálya elméleti megalapozására egy négyéves képzési szakaszban kerülne sor, amely az egyetemi neveléstan előadásokból és ennek kiegészítéseként a szintén egyetemi keretek között szervezett tudományos, elméleti szemináriumából állna. Az ezt követő egy éves gyakorlati képzés megvalósítására saját elemi és gimnáziumi osztályokból álló egyetemi gyakorlóiskola végezné, amely-

nek élén a neveléstan professzora, vagy más a pedagógia elméletében és gyakorlatában egyaránt jártas személy állna (*Lubrich*, 1871).

A vita másik eleme *Herbart* felfogásának kritikája, amelynek ellenzőjeként *Lubrich* a német gondolkodó pedagógiáját a korabeli katolikus nevelésfelfogás szemszögéből bírálja. Ennek megfelelően *Herbart* rendszerének alaptévedéseit vizsgálva elsősorban ebből a szempontból vonja elemző kritika alá annak metafizikáját, lélektanát, etikáját, de kritikusan viszonyul a herbarti neveléstanhoz is, erőteljesen bírálja annak célтанát, a nevelési folyamat hármasságát, továbbá a formális fokozatok tanát is. Túlságosan meseterkéltnek, spekulatív jellegűnek tartja *Herbart* filozófiai rendszerét. Pszichológiájáról szólva, annak gépies, az emberi értelem működését mechanikusan leegyszerűsítő jellegét bírálja, amely szerinte mellőzi az alanyi szabadság képzetek feletti hatalmát, továbbá tagadja az akarat autonóm szabadságát. A koncepció legfőbb hibájául azt rója fel, hogy jóllehet határozottan állítja a vallás szükségességét, szinte „irtózik” Isten fogalmának pontos meghatározásától. *Lubrich* szerint az elméleti koncepció tévedéseiből fakadóan hamisak és használhatatlanok az arra alapozott tanterv alapelvei is (*Lubrich*, 1875. 146–147. o.)

A *Lubrich* és *Kármán* között feszülő ellentét több, mint személyes rivalizálás. A hitvalló katolikus *Lubrich* pedagógiai rendszere lényegében a pesti egyetemen nagy hagyományokkal rendelkező, konzervatív, erőteljesen katolikus, teológiai orientációjú pedagógiai szemléletmód továbbélését jelentette. Az ellene irányuló kritika éle elsősorban az általa vallott keresztény szemlélet konzervativizmusa ellen irányul. Jól érzékelteti ezt például a *Lubrich* munkáját bíráló *György Aladár* azon kitétele, mely szerint „a mű szerzője buzgó ultramontán”, vagyis a korabeli radikális liberális frazeológiát magyarra átültetve: vakbuzgó katolikus, s eképpen hazafiatlan. (Idézi *Pacséri* és *Lubrich*, 1902, LXXVIII–LXXX. o.)

A vele szemben álló, *Kármán* által népszerűsített herbartianus pedagógia jellemzője a „gottfreier Idealismus”. Valószínűleg ez volt az a kitétel, amely *Lubrich* heves elutasításába ütközött. A vele szemben állók számára pedig éppen ez az abban az időben *Herbart* tanítványai által kidolgozott, korszerűnek számító herbartianus koncepció az, amely a korabeli nemzeti liberalizmus a közoktatásügyi modernizáció és az intézményes szekularizációt hangsúlyozó eszmevilágával leginkább összhangban állott. Ugyanis szerte Európában éppen ez az irányzat, a *Ziller* és *Rein* által kidolgozott egyre népszerűbbé váló felfogás jelentette az ebben az időszakban kibontakozó modern nemzeti közoktatási rendszerek szakszerű működésének tudományos megalapozottságát és hatékony munkájának iskolapedagógiai hátterét.

Ez a *Lubrich* törekvéseivel élesen szemben álló felfogás az 1870-es évektől kezdődően egyre számottevőbb hatást gyakorolt a magyar pedagógiai gondolkodás és iskolai gyakorlat alakulására. Az irányzat legjelentősebb hazai képviselője, iskolateremtő személyisége adaptálójá és népszerűsítője *Kármán Mór* (1843-1915), aki – *Lubrich Ágost* *Herbart* ellenessége ellenére – jelentős szerepet játszott a középiskola illetve a középiskolai tanárképzés ebben az időben bekövetkező átszervezésében. A herbartianus alapokra épülő elméleti pedagógia mint egyetemi tudományos diszciplína csak a nagy rivális, *Lubrich Ágost* 1900-ban bekövetkező halála után kapott jelentősebb szerepet a pesti egyetem neveléstudományi tanszékén (ld. részletesen *Németh*, 1998).

Ezt megelőzően a herbartánus pedagógia elsősorban a *Kármán* által vezetett, az egyetemtől elkülönítve működő tanárképző intézetben és annak gyakorlógimnáziumában éreztette hatását. 1873-tól a tanárképzőben az oktatás „rendes, kötelezett tanterv alapján” történt, amelynek hatáskörét igyekeztek az egyetemi előadásokra is kiterjeszteni amelyek közül jó néhánynak a hallgatását a tanárjelölteknek kötelezővé is tették. A tanárképző tehát kísérletet tett arra, hogy az egyetemet – a tanszabadság adta lehetőségekhez képest – felhasználja saját céljaira. *Kármán Mór* azt hangsúlyozta, hogy a bölcsészeti karnak „kötelességévé vált rendszeres tanfolyamait a tanárképzés szükségleteinek megfelelően szervezni” (*Kármán*, 1895. 5. o.). A filozófiai kar nem húzódnak az öncélú tudósképzés sáncai mögé, ki kell vennie részét a nemzet közművelődésének, oktatásügyének szolgálatából. Ez a követelés a pesti egyetem bölcsészkarának határozott elutasításába ütközött, mivel – úgymond – sértette az „egyetemi tanítás szabadságának” hagyományos elvét. Az átszervezés ellenére a középiskolai tanárképző intézet és az egyetem kapcsolata mindvégig konfliktusokkal terhelt maradt. A középiskolai tanárok gyakorlati képzésében kiemelkedő szerepet játszott a tanárképző gyakorlati szakosztályának irányítása alatt álló – az egyetemtől teljesen független – gyakorlógimnázium. Így ennek pedagógiai arculatának kialakításában *Kármán Mór* szabad kezet kapott. Az iskola egyik legfontosabb feladatának a módszertani eljárások kidolgozását és kipróbálását tartotta (ld. részletesen *Mészáros és Németh és Pukánszky*, 1999. 364. o.).

Az egyetemi tudományos pedagógia további intézményesülése a század utolsó évtizedeiben

Lubrich Ágost a hazai – keresztény pedagógiai hagyományokra alapozódó – katolikus orientációjú neveléstudomány hagyományainak továbbvitelére törekedve a pesti egyetem első ténylegesen működő világi professzoraként jelentős – jóllehet meglehetősen ellentmondásos – szerepet játszott a magyar neveléstudomány egyetemi tudománnyá válásának 1900-ig tartó első szakaszának alakulásában. Érdemei elvitathatatlanok a tanszéken oktatott pedagógia egyetemi tudománnyá válásában, annak szervezeti, intézményes kereteinek megszilárdításában. Jól jelzi ezt, hogy munkássága időszakában – az 1849-es egyetemi reform nyomán – a korábbi időszakhoz viszonyítva jelentős mértékben megnőtt a pedagógiai témából habilitáltak száma, akik aztán magántanárként jelentős mértékben hozzájárultak az egyetemi tudományként oktatott pedagógia tartalmi és minőségi kínálatához. A nemzetközi tudománytörténeti szakirodalom ugyanis a modern értelemben vett tudományos diszciplínává válás egyik alapvető kritériumának tekinti, hogy bekövetkezett-e annak egyetemi legitimitációja, intézményesülése, vagyis egyetemi tudománnyá válása, és ezzel együtt betagozódása a hivatalosan is elismert tudományok sorába, azaz művelésére folyamatosan működő, önálló tanszéket hoztak-e létre, mekkora számban vesznek részt annak művelésében az egyetemi oktatásra képesített kvalifikált szakemberek.

A pedagógia nyilvános tanára, *Lubrich* neveléstudományi előadásait az 1870/71-es tanévben kezdte meg, és ezt követő harminc évben folyamatosan, minden félévben heti 5 órában hirdette meg előadásait (Budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem Tanrendjei 1870–1900). Az egymást követő félévekben Neveléstudomány című munkája alapján

pedagógiai rendszerének egyes részfejezeteit adta elő. Előadásainak sorát az általános neveléstudománnyal kezdte. Az ezt követő félévben a speciális „különös” neveléstudomány, majd az általános tanítástan, végül pedig a speciális tanítástan témakörei következtek. Heti öt órában meghirdetett előadásaiból két órát neveléstörténeti témákra fordított. Egy-egy féléven át foglalkozott az ókor, a *Nagy Károly* előtti keresztény korszak, a középkor, a reneszánsz és az újkor neveléstörténetével.

1880-as évektől a neveléstan nyilvános rendes tanára mellett mindkét filozófia tanszék professzora is rendszeresen tartott pedagógiai-pszichológiai előadásokat. Így 1885-től a kar nagy műveltségű filozófia professzora, a kantianus *Medveczky Frigyes* (1856–1914) is részt vett a pedagógiai témák oktatásában (Tudományos munkásságát ld. részletesen *Hell*, 1995). A tanrendben leggyakrabban *Herbart*, *Montaigne* filozófiai és pedagógiai nézeteivel kapcsolatos témái szerepeltek, de emellett rendszeresen meghirdette a tanárképző hallgatók számára ajánlott pszichológiai és filozófiai stúdiumait is. (Budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem Tanrendje 1885/86 tanév II. félév – 1898/99 tanév II. félév).

A bölcsészkar 1886-ban alapított második filozófia tanszékének vezetője, *Pauer Imre* (1845–1930) szintén folyamatosan meghirdette pedagógiai témájú előadásait. *Pauer* a pozitívizmus egyik legjelentősebb hazai terjesztője, pszichológiai felfogásában *Wundt* kísérleti lélektanának követője. Ennek szellemében – az egyetemi tanrend tanúsága szerint – előadásai során főleg a pozitívizmus szemléletét népszerűsítő pedagógiai, pszichológiai jellegű témákat kerültek feldolgozásra. 1899-től kezdődően rendszeresen foglalkozott például a *Herbert Spencer* munkásságának pedagógiai vonatkozásaival. (Budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem Tanrendje 1886/87 tanév I. félév – 1899/1900 tanév I. félév).

Miként korábban már utaltunk rá a pedagógia első pesti magántanára, egyben első világi oktatója, *Peregriny Elek* 1866-ban szerezte meg habilitációját. A következő magántanár, *Kármán Mór* 1871-éig már *Lubrich* professzori ajánlásával nyerte el habilitációját „paedagogia, psychologia, ethica” témakörökben. 1872-től egészen az 1915/16-os tanév I. félévéig ezekben a témakörökben folyamatosan meghirdette előadásait. Témaválasztására jellemző, hogy a rivális *Lubrich* általános pedagógiai témáit szintén minden szemeszterben meghirdette az alábbi címekkel: „Általános pedagógia”, „Didactica”, „A paedagogia története” Előadásainak keretében rendszeresen hirdetett filozófiai, filozófiatörténeti, továbbá etika, pszichológiai témákat is, amelyek tulajdonképpen a bölcsészkar rendes professzorainak tudományterületéhez tartozott (Budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem Tanrendje 1872/73 tanév II. félév – 1899/1900 tanév I. félév).

1881 és 1888 között a tanszék aktív magántanára *Bihari Péter* (1840–1888), akinek heti négy órában meghirdetett előadásai egyaránt tartalmaztak pedagógiai és pszichológiai témaköröket. 1887-ben habilitált a következő magántanár, *Bokor József*, akinek munkássága átnyúlik *Fináczy Ernő* professzori ténykedésének időszakára. *Bokor* előadásainak érdekessége, hogy azokban az egyetemen domináló német tudományosság egyoldalú recepciójával szakítva az angol pozitívizmus hatása is megfigyelhető. Meghirdetett előadásai az angol iskolaügy, *Spencer*, *Bain* pedagógiai eszméivel továbbá *Rousseau* és *Kant* pedagógiai vonatkozású munkásságával foglalkoznak (Budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem Tanrendje 1887/88 tanév I. félév – 1898/99 tanév II. félév). *Lubrich*

professzori tevékenységének utolsó éveiben, 1897-ben lett *Acsay Antal* piarista szerzetestanár a pedagógia történetének magántanára, aki ebben a témában egészen 1918-ig meghirdette előadásait (Budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem Tanrendje 1897/98 tanév I. félév – 1899/1900 tanév I. félév).

Lubrich kinevezését követően lehetőség nyílt a pedagógiai témájú doktori szigorlatokra, illetve a neveléstani témával foglalkozó doktori értekezések készítésére is. Ezáltal megteremtődtek az adott tudományterületen is az utánpótlás „szakmán” belülről történő kiválasztódásának előfeltételei. Az ezzel kapcsolatos fejlődési tendenciákat szemlélteti a második táblázat, amely a pedagógiából, mint fő- illetve melléktárgyból sikeres doktori szigorlatot tett hallgatók és az összes doktori szigorlatot tettek számarányait mutatja be (ELTE Levéltár, 1884/85– 1899/1900).

2. táblázat. Pedagógiai témájú doktori szigorlatok (1884–1900)

Év	<i>A filozófiai kar doktori szigorlatinak száma</i>	<i>Pedagógia főtárgy</i>	<i>I. Melléktárgy</i>	<i>II. Melléktárgy</i>
1884/85	22	3		
1885/86	27			
1886/87	28	4	1	
1887/88	15	2		
1888/89	29		1	
1889/90	25			
1890/91	38	1		1
1891/92	28			
1892/93	26			
1893/94	32	2		
1894/95	33	1		
1895/96	33	1	1	
1896/97	32			
1897/98	25	1	1	
1898/99	31	2		1
1899/1900	31			
<i>Összesen</i>	<i>422</i>	<i>17</i>	<i>4</i>	<i>2</i>

A pedagógia egyetemi tudományjellegének alakulása a századforduló utáni időszakban

A 19. század utolsó évtizedeiben Európa szellemi és kulturális élete jelentős fejlődésnek indult. Ez a kontinens egészére kiterjedő dinamikus fejlődés részben a korszak gazdasági fejlődésével kapcsolatos, de számos elemében túl is mutat azon. Ennek eredményeként Európa-szerte létrejönnek a modern nemzeti művelődési rendszerek, amely nem csupán a népoktatás, hanem – bizonyos időbeli eltolódással az egyes országok – a közép és a felsőoktatásának különböző szintjeire is kiterjednek. Ez a fejlődés jelentős hatással volt a kor egész műveltségi színvonalának – bár szociálisan differenciált formában történő – nagyarányú emelkedését eredményezte, amely Európa egész kulturális és szellemi életének további alakulását is jelentős mértékben befolyásolta. Ennek nyomán számottevő mértékben megnőtt a tudományos szakkönyvek és folyóiratok szakmai publikumának létszáma és általában a kulturális javak iránti érdeklődés. A fejlődés további jellemzője a szellemi javak piacának differenciálódása, amelynek fő fogyasztói az ebben az időben mind számarányukban, mind tevékenységük repertoárjában jelentős mértékben gazdagodó, egyre sokszínűbbé váló európai értelmiségi réteg különböző képviselői voltak. A felsőoktatásban, amelynek elvégzése Európa fejlettebb régiójában is csak egy szűk kisebbség kiváltsága volt, nincsenek nagy számbeli különbségek. Az I. világháborút megelőző időszakban Franciaországban és Németországban egyaránt csak az adott népesség 1,1 százaléka szerezte meg az érettségét, azonban a felsőoktatásba bekerülő hallgatók száma Európa legtöbb országában a duplájára emelkedett (*Charle*, 1996. 105–106. o.).

Ezek az általános európai tendenciák jól nyomon követhetők a hazai közép- és felsőoktatás egyre dinamikusabb fejlődése kapcsán is. A magyar középiskolák száma 1870 és 1913 között 170-ről 257-re, tanulók száma 36 ezerről 81 ezerre emelkedett, 1901-re 251 ezerre nőtt az érettségizett polgárok száma, amely az összlakosság 1,4%-át tette ki. Sok gimnáziumi tanár rendelkezett bölcsészdoktori diplomával. Jelentős számban voltak közöttük olyanok, akik íróként, költőként vagy természettudósként szereztek elismertséget maguknak, közülük többet a Magyar Tudományos Akadémia is tagjai közé választott. Miként ezt *John Lukács* a századforduló Budapestjéről írt könyvében megállapítja, a századvégen, illetve századunk első évtizedeiben a magyar középiskolákban oktató tanárok képzettsége felért a legnevesebb amerikai egyetemek tanszékvezető professzorainak szakértelmével (*Lukacs*, 1990. 154. o.). A magyar középiskolák magas szintű tananyagának és az ott folyó kiváló pedagógiai munkának bizonyítéka, hogy a 11 magyar Nobel-díjas közül kettő az 1870-es években érettségizett, hét pedig 1886–1920 között végezte középiskolai tanulmányait (*Romsics*, 1999. 41–42. o.).

1872-ben Kolozsvárott alapított második hazai egyetem létrejöttét követően jelentős mértékben nő a hazai egyetemeken tanuló hallgatók létszáma. 1892-ben 6 700 egyetemi hallgatót tartanak nyilván az egész országban, majd ez a szám 1900-ra eléri a 10 500-at, 1905-ben pedig a 13 ezret. A bölcsészek száma 1892-ben 421, 1900-ban 1 116, 1905-re ez a szám 1 763-ra emelkedik (*Horváth*, 1974. 72. o.). Az egyre gyarapodó számú különböző hazai egyetemek és főiskolák közül a legnagyobb vonzereje és befogadó képessége a budapesti tudományegyetemnek volt. Az első világháború előtti utolsó békeévben 1913–1914-ben itt tanult a diákok fele, mintegy 8 ezer fő.

Az egyetemen kívüli pedagógiai törekvések hatása

A századfordulóra beértek tehát a kiegyezés mindazon „szellemi javai”, amelynek valódi újjáéledést eredményeztek a magyar szellemi élet egészében. Miként *Hanák Péter* a magyar filozófiai gondolkodás korabeli fejlődését jellemezve megfogalmazza: „Neki-lendült a szellemi élet, készülődött a nagyot akarás irodalomban, művészetben, tudományban, reformgondolatok pattantak elő a fejekből, s a cvikkeres tanároknak eszmé-hes lázadók laktak” (*Hanák*, 1993. 9. o.). Ez a fejlődés jeles gondolkodókat, irányzatok versengését, új társulatok alapítását, folyóiratok indítását és azok szellemi párhar-cát eredményezi (*Hanák*, 1993. 52–56. o.).

A pedagógia egyetemi tudományként történő intézményesülésével párhuzamosan a 19. század végére megszületik annak szakmai közéletének tágabb intézményi feltételei is. 1892-ben megalapításra került a Magyar Paedagógiai Társaság, amely Magyar Paedagógia címmel folyóiratot adott ki. Emellett a századforduló táján a hazai társada-lomtudományok egészében is jelentős fejlődés vette kezdetét. 1901-ben megalakul a „szociológia első magyar műhelye”, a Magyar Társadalomtudományi Társulat, és a radi-kális értelmiséget maga köré tömörítő Huszadik Század című folyóirat.

Erre az időszakra szilárdult meg a magyar közoktatás alapját jelentő – az 1868. évi 38. tc. által létrehozott – hatosztályos népiskolák hálózata. Ezek száma 1869 és 1914 kö-zött 14 ezerről 17 ezerre, a tanítók száma 18 ezerről 34 ezerre, az iskolába járó diákoké pedig 729 ezerről több mint 2 millióra emelkedett. Ezt a dinamikus fejlődést jól érzékel-teti, hogy a 6-12 éves tanköteles korosztálynak 50, 1890-ben 81, 1913-ban 85%-a járt is-kolába (*Romsics*, 1999. 39. o.).

Ennek hatására a századforduló után az egyetemen művelt tudományosság műhelyei mellett, illetve gyakran azokkal rivalizálva megjelentek olyan új pedagógiai törekvések is, amelyben jelentős szerepet játszanak az egyre erőteljesebb szakmai erőt képviselő népiskolai tanítók, illetve tanítóképző intézeti tanárok. Kiemelt szerepük van a század-forduló modern pszichológiai-pedagógiai áramlatainak megjelenésében, a gyermektanul-mány eredményeinek hazai elterjesztésében. A budapesti tanítóképző intézeti tanár, *Nagy László* és munkatársai 1906-ban létrehozzák a Magyar Gyermektanulmányi Társa-ságot. A mozgalom szervezői és követői – az irányzat külföldi képviselőihez hasonlóan – a neveléstudomány új kísérleti, tapasztalati alapokra helyezését, új pedagógiai szemlé-let elterjedését várták a korszerű nevelési-pszichológiai törekvések térhódításától. A gyermekközpontú pedagógiai felfogás terjesztése érdekében széles körű népszerűsítő munkába kezdtek: tanfolyamokat szerveztek a gyakorló pedagógusok számára, könyve-ket, folyóiratokat adtak ki: 1907-től *Nagy László* szerkesztésében „A Gyermek” címen megjelent a társaság önálló folyóirata is. A gyermektanulmányozás fővárosi központján kívül vidéki fiókkörök jöttek létre. A magyar elméleti pedagógia kiemelkedő személyi-ségei közül főleg *Weszely Ödön* (1918-tól a pozsonyi, ezt követően a pécsi, majd 1935-ben, halála előtt rövid ideig a pesti egyetem pedagógia professzora) tett sokat a mozga-lom kibontakozása, valamint a gyermektanulmány és a reformpedagógia eredményeinek népszerűsítése érdekében (v.ö. *Németh*, 1996. 216. o.).

Szintén részben az egyetemen kívüli tudományos törekvések nyomán bontakozik ki a század elején a magyar alkotó értelmiség jelentős részét is erőteljesen befolyásoló pozi-

tivizmus, és az ezzel párhuzamosan jelentkező szociológiai szemléletmód. Ez a folyamat egyben a hazai tudományos gondolkodás egészére korábban jellemző egyoldalú német recepció gyengülését is eredményezte, melynek folytán a hazai társadalomtudományok művelőinek figyelme egyre inkább kiterjed a „Németország mögötti Európa”, elsősorban Anglia, Franciaország, sőt az Egyesült Államok tudományos eredményeire is. A pozitívizmus hazai követőinek munkáiban (pl. *Pauer Imre, Pikler Gyula, Jászi Oszkár, Somló Bódog, Posch Jenő* és mások) a *Spencer* felfogására alapozódó szemléletmód a század elején ötvöződik a korszak további biológiai és pszichológiai irányzataival, mindenekelőtt a darwinizmussal, majd *Emile Durkheim* elméletével és *Sigmund Freud* pszichoanalitikus felfogásával. A hazai pozitívizmus – elsősorban szociológiával foglalkozó képviselői – később több elemében átvették a marxizmus társadalomelméletét (pl. *Szabó Ervin, Varjas Sándor*), illetve később a hazai marxista filozófia jelentős személyiségei lettek (*Fogarasi Béla, Lukács György, Rudas László*) (*Hanák, 1993. 52–56. o.*).

A tanítószág és a radikális értelmiség törekvései majd Budapest liberális főpolgármestere, *Bárczy István* nagyszabású, a század első évtizedének végétől kibontakozó 1918-ig tartó művelődés- illetve közoktatási reformjában kerültek közel egymáshoz. Ez a háború végéig tartó együttműködés az 1912-ben szintén *Weszely Ödön* irányításával, a fővárosi tanítók továbbképzésére létrehozott Pedagógiai Szeminárium létrejöttével tovább erősödött (ld. részletesen *Németh, 1990. 13–17. o.*).

A katolikus orientációjú herbartianizmus továbbélése

A pesti egyetem pedagógiai tanszékének arculatát – a *Lubrich* halálát követő harminc évben, egészen 1930-ig – a nagy tekintélyű neveléstudós, *Fináczy Ernő*, a *Willmann* által képviselt, tudományos igényű katolikus alapokon nyugvó herbartianizmus (V.ö.: *Oelkers, 1989. 170. o.*) hazai megteremtője határozta meg. Szerepét kissé leegyszerűsítve úgy értékelhetjük, hogy egy olyan középutat keresett, amelynek segítségével a katolikus pedagógiai hagyományok, azok világnézeti és értéktartalmai a kor színvonalán álló tudományos megalapozottsággal és alaposággal párosulva továbbfejleszthetővé váltak. Ezt a törekvést jól érzékelteti *Fináczy* Elméleti pedagógia című munkájának Világnézet és nevelés című fejezetét összegező alábbi rövid idézet: „Összefoglalva az elmondottakat, a vallási és a nemzeti eszmény az idealisztikus világnézet két sarkpontja. Nincs értékes élet Isten és haza nélkül. Azért vagyunk a földön, hogy magunkat az Isten-eszmény mértéke szerint tökéletesítsük, közvetlenül nemzetünk, közvetve az egész emberiség javára. Nagyobb, szentebb, nemesebb életcél nem ismerek.” (*Fináczy, 1937. 19. o.*)

Tudományos életművének gerincét katolikus orientációjú normatív pedagógiája antik, illetve keresztény nevelési hagyományokon nyugvó történelmi-deduktív alapjait megteremtő neveléstörténeti munkássága jelenti, amelynek legfőbb eredményei nagy formátumú, öt kötetes pedagógiatörténeti munkájában követhetők nyomon. Ezzel kapcsolatos vizsgálódásai arra az alapgondolatra épülnek, amely szerint a „neveléstörténet az emberiség fokozatos erkölcsösödésének útját mutatja meg” (*Fináczy, 1906. 4. o.*).

1904–1925 között *Fináczy* a Magyar Paedagogiai Társaság elnökeként is tevékenykedett, így szakmai tekintélye döntő módon meghatározza a korszak pedagógiai arculatának alakulását. Jelentős szerepe volt abban, hogy a századforduló után kibontakozó

szociológiai irányzatok és empirikus gyermektanulmányi törekvések egészen a húszas évek elejéig az egyetem falain kívül maradnak. Figyelemre méltó a reformpedagógia és gyermektanulmány eredményeivel és képviselőivel kapcsolatban kialakított álláspontja. Egyrészt fontosnak és hasznosnak vélte a tudományos igényű pszichológiai kutatásokat a neveléstudomány számára, másrészt viszont élesen szembehelyezkedett azokkal, akik a hagyományos, normatív neveléstudomány helyére ettől teljesen elkülönülő új pedagógiát akartak állítani (*Pukánszky és Németh, 1994. 512–516. o.*).

Rendszeres felépítésű, elvi következetességet tükröző, széleskörű nemzetközi szakirodalmi tájékozottsággal és stiláris szempontból is kiváló elméleti pedagógiai és neveléstörténeti munkái a hazai neveléstudomány máig maradandó értékű alkotásai. Professzori munkásságának éveit tartott előadásaiban a neveléstudomány klasszikus területeit tárgyaló a nevelélméleti, didaktikai és neveléstörténeti témái dominálnak. A század első évtizedeiben a tanszék profilját erőteljesen befolyásolta *Fináczy* erőteljes neveléstörténeti orientációja. Ez megnyilvánul abban is, hogy a pedagógia professzorával párhuzamosan két magántanár, az 1897-ben habilitáló piarista szerzetes *Acsay Antal* 1917-ig, az 1901-ben magántanári címet szerző református *Bokor József* (1843–1917) is neveléstörténettel foglalkozik. 1902-ben szerzett magántanári képesítést ismeretelméletből és az ismeretelmélet történetéből a filozófia tanszék későbbi professzora *Pauler Ákos* (1876–1933), akinek magántanári előadásai sorában, az ekkor megjelenő *A pozitív pedagógia alapelveiről* című munkájára alapozva folyamatosan tart pedagógiai témájú előadásokat is. *Pauler*, a korabeli magyar filozófiai gondolkodás egyik legsokoldalúbb és legtehetségesebb alakja, viszonylag fiatalon, már 1910-ben a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja. *Medveczky* halálát követően 1915-től a budapesti egyetem pedagógia tanítására is jogosított filozófia professzoraként szintén folyamatosan foglalkozik pedagógiai témákkal.

1910-ben lett a módszertan egyetemi magántanára, *Weszely Ödön* (1867–1935), a pozsonyi, majd pécsi egyetem későbbi pedagógia professzora, aki ezt követően egészen a harmincas évek közepéig rendszeresen meghirdeti metodikai előadásait. Szintén ebben az időben, 1912-ben lesz a budapesti egyetem magántanára, a szegedi egyetem későbbi neves pedagógia professzora, *Imre Sándor* (1877–1945), aki 1912-től egészen 1921-ig heti két órában tartotta magyar neveléstörténettel kapcsolatos előadásait.

A filozófia professzorai – *Pauer* és *Medveczky* – majd *Pauler Ákos* rendszeresen meghirdetett pszichológiai és pedagógiai előadásai mellett ebben az időben két magántanár hirdette meg, a tanárjelöltek számára is ajánlott pszichológiai témáit. Az egyik, *Székely György* (1866–1928), a polgári iskolai tanárképző főiskola tanára, 1907-ben szerezte meg magántanári habilitációját, és elsősorban az emberi megismerő tevékenység (érzékelés, értelem és érzelem) lélektanával foglalkozott. 1908 és 1918 között a kísérleti pszichológia magántanára, majd emigrációját megelőzően 1918–1920 között az egyetem első pszichológia professzora, *Révész Géza* (1878–1955). Egyetemi előadásai során 1908-tól már rendszeresen foglalkozott gyermeklélektani, majd később pedagógiai lélektani témákkal is.

A különböző hazai egyetemek és főiskolák hallgatói létszámai az első világháború előtti időszakban jelentős mértékben emelkedtek, de továbbra is a budapesti tudományegyetem rendelkezik a legnagyobb vonzerővel és befogadóképességgel. Az 1913/1914-

es tanévben itt tanult a hazai egyetemi hallgatók közel fele, mintegy nyolc ezer fő. A képzési ágak közül hagyományosan a jogászok szerepelnek a legnagyobb létszámban, akik a századfordulón és a háború előtti időszakban is az összlétszám több, mint egyharmadát adták. Míg azonban a jogászok száma a század első két évtizedében csak duplájára emelkedik, az orvosok száma megháromszorozódik, és hasonló mértékben növekedett a bölcsészkar hallgatóinak arányai is. A doktori szigorlattal tanulmányaikat befejező hallgatók létszámadatait összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy ez a szám a bölcsészhallgatók esetében még nagyobb arányú. Ez a dinamikus fejlődés azonban nem jár együtt a pedagógiai témából doktori szigorlatozók számának látványos emelkedésével, ami jelzi azt, hogy a korabeli értelmiség számára a pedagógia tudományos művelése még ebben az időben is periférikus tevékenységnek számított, hiszen a 3. táblázatban vizsgált húsz év során mindössze 11 személy tett a pedagógiából, mint főtárgyból sikeres doktori vizsgát.

3. táblázat. Pedagógiai témájú doktori szigorlatok (1900–1920)

Év	A filozófiai kar doktori szigorlatinak száma	Pedagógia főtárgy	I. Melléktárgy	II. Melléktárgy
1900/01	32			
1901/02	50	1		
1902/03	41			
1903/04	50			1
1904/05	56			
1905/06	67	1	1	
1906/07	77			
1907/08	70		1	1
1908/09	101		1	
1909/10	103	2	5	
1910/11	87		2	4
1911/12	96			1
1912/13	102			
1913/14	107	2	2	2
1914/15	40			
1915/16	52		1	
1916/17	48			
1917/18	66	2	4	2
1918/19	74	1	2	
1919/20	49	2		
Összesen	1368	11	19	12

Ha azonban közelebbről megvizsgáljuk azokat a személyeket, akik pedagógiát választották fő- vagy melléktárgyként, akkor ezek sorában a következő évtizedek számos jelentős elméleti pedagógusának nevével (pl. *Pauler Ákos, Bognár Cecil, Várkonyi Hildebrand, Kispartai János, Mester János, Prohászka Lajos*) találkozhatunk.

A pedagógia modern tudományos diszciplínává válásának időszaka

Az 1918–19-es forradalmak, majd a vesztes háborút követő Trianoni békekötés nyomán kialakuló új helyzet feloldását, a húszas évek elejének fokozatos konszolidációját nagymértékben elősegítette, hogy a Bethlen-kormány kultuszminisztere az átfogó kultúrpolitikai programmal rendelkező széles látókörű politikus, *Klebsberg Kunó* lett. *Klebsberg* húszas évek elején kibontakozó modernizációs programjának középpontjába a középosztály erejének növelésére szolgáló reformot állította, amelyben a kultúra rendkívül fontos szerephez jutott, egyrészt a Trianon sokkjából még fel sem ocsúdó magyar társadalom „szellemi öngyógyításának” eszközeként, másrészt elősegítve a magyar társadalom belső szerkezetének lassú evolúcióját, „konzervatív modernizációját” is. *Klebsberg* a magyar társadalom fokozatos és óvatos átalakítása legfontosabb eszközének az iskoláztatás tartalmi átalakítását tekintette, a társadalmi modernizációt egyfajta „tudásberuházás” útján kívánta megvalósítani (v.ö.: *Mészáros, Németh és Pukánszky*, 1999. 369. o.).

Ennek érdekében minisztersége alatt 1922–1926 között megszervezik az ország egységes tudományos intézményrendszerét, állami támogatásban részesítik az Akadémiát, egységes szervezetbe vonják a múzeumokat, levéltárakat, felgyorsítják az 1910-es években megkezdett egyetemfejlesztéseket (Debrecen, Szeged, Pécs), illetve azok intézményeinek felépítését, 1924–26 között elkezdődik a középiskolák korszerűsítése, és 1926–28-ben eddig példátlan mértékű népiskola építési program veszi kezdetét (*Glatz*, 1990. 21–22. o.).

Ezzel párhuzamosan a húszas években megtörtént a pedagógusképzés reformja is, megerősítést nyert az immár ötéves tanítóképző státusa, a polgári iskolák középfokú jellegének megerősítését követően 1927-ben, férfi és női képzés egyesítésével, a főiskolai képzést átszervezve az intézetet Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola elnevezéssel Szegedre költöztetik. Az 1924. évi új törvényi szabályzás nyomán minden hazai egyetem bölcsészettudományi fakultása mellett létrehozták a tanárképző intézeteket, amelyek biztosították a középiskolai tanári pályára készülő egyetemi hallgatók számára, hogy egyetemi tanulmányaik során szaktudományaik minden területével tervszerű tanulmányi rendben megismerkedhessenek. Ennek nyomán középiskolai tanári képesítést azok a valamely magyar tudományegyetem bölcsészettudományi (bölcsészet-, nyelv- és történettudományi illetve mennyiség- és természettudományi) karára beiratkozott rendes hallgatók szerezhettek, akik a tanárképző intézet tagjaként legalább két középiskolai szaktárgyat felvettek és eredményesen részt vettek a kijelölt egyetemi, továbbá tanárképző intézeti előadásokon és gyakorlatokon.

A szellemtudományos pedagógia és annak hazai recepciója, mint a pedagógia modern tudománnyá válásának fontos indikátora

A pedagógia tudományos rendszerként történő megalapozására irányuló német törekvések felerősödését, az önálló neveléstudomány létrejöttét jelentős mértékben elősegítette *Wilhelm Dilthey* munkássága, aki a pozitivista természettudományos szemléletmódnak az emberre vonatkozó tudományok esetében leegyszerűsítő, naiv módon történő alkalmazása ellen fellépve, az emberrel mint történeti lényel foglalkozó úgynevezett „szellemtudományok” számára is kidolgozta az önálló, tudományos igényű vizsgálati módszer alapjait. Mivel az emberrel foglalkozó valamennyi humán, vagy, ahogy *Dilthey* nevezi, szellemtudomány az emberi szellem által teremtett történeti világgal foglalkozik, jelenségeinek megismerése is más módon történhet, mint a természettudományos vizsgálódás; a természet jelenségeit magyarázzuk, a történelmet pedig megértjük. Ezért az eljárás, amellyel az ember a szellemtudományok tárgyává válik, a megélés, kifejezés és megértés. Ez a gondolat alapozza meg tehát a szellemtudományos megismerés általa kidolgozott úgynevezett megértő módszerét.

Dilthey tudományos rendszerét a század húszas éveiben tanítványa – a lipcsei és berlini egyetem professzora, *Eduard Spranger* fejlesztette tovább és alkotta meg a szellemtudományos illetve kultúrfilozófiai szemléletmódon alapuló önálló tudományos diszciplínává váló neveléstudomány elméleti rendszerét, a kultúrpedagógiát és a megértő módszert hangsúlyozó strukturális pszichológiát. *Spranger* a kultúrpedagógiát az érték- és kultúrfilozófia részének tekinti, amely a szubjektív szellem (az egyén) ismeretére, valamint az objektív szellem (a kultúra) tartalmainak és formáinak – mint történetileg létrejött, a társadalmi szervezetek által fenntartott értékrendszer – megértésére törekszik, és e két tényező közötti összefüggések és kölcsönhatások kritikai szemléletén alapszik. Ezen felfogás szerint a nevelés feladata: az objektív értékalakzatok, a történelmileg kialakult kultúra tartalmainak az egyén számára történő átszármaztatása oly módon, hogy az annak magatartását formáló élménnyé váljon, és ebben a minőségében aktivitását fokozza (v.ö: *Mészáros, Németh és Pukánszky*, 1999. 246–251. o.).

Ennek a modern német neveléstudomány megteremtésében kiemelkedő szerepet játszó német kutatógenerációnak a tevékenysége elsősorban tehát a szellemtudományban, illetve a német filozófiai hagyományokban gyökeredzik. Így módszertani repertoárjuk elsősorban a hermeneutikára alapozódik, amely részben a dialektikához és a fenomenológiához is kapcsolódik. A kutatás horizontjának kibővítése során kiemelt szerephez jut a pszichológia, elsősorban *Spranger* munkásságában, továbbá a *Aloys Fischer* tevékenysége kapcsán a szociológia is. Az irányzat képviselői elsősorban arra törekuszenek, hogy a szellemtudományos szemléletmódra alapozva a pedagógia és a különböző társadalomtudományok interdiszciplináris kapcsolatát megteremtsék (*Kron*, 1997. 32. o. valamint *Tenorth és Horn*, 2000. 96–102. o.).

A húszas évektől kezdődően a pesti egyetemen a pedagógia tudományos tartalmainak gazdagodásában és annak további intézményesülésében is további jelentős változások következnek be. Jelentős mértékben hozzájárult ehhez, hogy 1920-ban *Pauler* utódjaként a hazai szellemtudomány első generációjának egyik legjelesebb képviselője, a korszak meghatározó jelentőségű tudósa, kultúrpolitikus, *Kornis Gyula* (1885–1958) lett a má-

sodik filozófia tanszék professzora. *Kornis* rendkívül sokoldalú tudományos munkássága a szellemtörténeti orientációjú történelem- és kultúrfilozófia mellett kiterjedt a pszichológia és pedagógia területére is. Pedagógiai szempontból legjelentősebb 1927-ben megjelenő *A magyar művelődés eszményei* című munkája, amelyben a magyar nevelési intézmények és a bennük ápolt értékek, (eszmények) történeti elemzését adja. Ennek keretében azzal a céllal mutatta be a magyar felvilágosodás, a neohumanizmus, a reformkor és a természettudományos korszak főbb művelődési ideáljait, hogy „a legközelebbi múltnak a lelkiség mélyéig ható ismeretéből vonja le a jelenre vonatkozó kulturális feladatokat. (*Kecskés*, 1943. 669. o.). *Kornis* a korszak nemzetközi tudományos színvonalán álló, számos olyan hiánypótló munkát alkotott, amelyek jelentős mértékben hozzájárultak a korabeli magyar társadalomtudománynak a korszerű nyugati gondolkodáshoz történő felzárkóztatásához.

A háború utáni időszak legjelentősebb tartalmi változása a szellemtudományos szemléletmód egyre erőteljesebb térhódítása mellett – a fejlődés új eleme az egyetemen folyó pedagógia oktatás kapcsán a reformpedagógia szemléletmódjának és az ennek megalapozására szolgáló korszerű gyermeklélektannak, valamint a szociológiai orientációnak az egyre erőteljesebb érvényesülése. *Kornis* maga is rendszeresen meghirdette gyermeklélektani előadásait, de emellett 1923-ban a gyermektanulmány magántanára lesz *Bognár Cecil* (1883–1967), a pécsi (1938), majd a szegedi egyetem (1941–1950) későbbi pedagógia professzora, majd 1930-ban *Kenyeres Elemér* (1891–1933), a magyar reformpedagógia egyik legjelentősebb képviselője. 1922-ben nyerte el magántanári habilitációját a két világháború közötti időszak másik vezető szellemtudományi orientációjú társadalomfilozófusa és szociológusa, az egyetem későbbi pedagógiai témákkal is foglalkozó professzora, *Dékány István* (1886–1965). 1927-ben lett az egyetem magántanára *Pauler Ákos* tanítványa, *Somogyi József* (1898–1948), aki 1930-tól a szegedi egyetem mellett működő polgári iskolai tanárképző főiskola pedagógia tanáraként folytatta munkáját.

Az 1930-as évek elején *Fináczy* nyugalomba vonulását követően néhány évig *Pauler* és *Kornis* helyettes tanárként látta el a pedagógia tanszék vezetését. 1935-ben néhány hónapig *Weszely Ödön*, a pécsi egyetem korábbi professzora kerül a tanszék élére, akinek halála után, az egyetemen 1932-től magántanárként tevékenykedő *Prohászka Lajos* (1897–1963) lesz a pedagógia professzora. Kinevezésével a szellemtudományos szemléletmód egyeduralmává válik a pesti egyetem pedagógia oktatásában is. Ez jelentős mértékben meggyorsította a pedagógia egyetemi tudománnyá válásának több évtizedes folyamatát, melynek eredményeként ebben az időszakban a hazai neveléstudomány is jelentős lépéseket tesz a modern tudományos diszciplínává válás útján. Ennek a harmincas években kiteljesedő – hazai neveléstudomány egészére érvényes – folyamatnak néhány a budapesti egyetemen is kimutatható jellegzetessége az alábbiakban összegezhető:

- 1) A szellemtudományos pedagógia térhódításával a budapesti egyetemen is befejeződik egyetemi tudománnyá válása, betagozódása az akadémiai tudományok rendszerébe, egyetemi intézményes kereteinek bővülése:
 - 1870-től a pedagógiának kinevezett nyilvános tanár irányításával működő önálló tanszékkel rendelkezik, melynek vezetői egyre gazdagabb tartalmakkal bővülő tudományos munkásságukat és egyetemi oktató tevékenységüket a bölcsészettudományi kar filozófia professzoraival kooperálva végzik. A budapesti egyetem peda-

gógia professzorai tudományos elismertségét jelzi, hogy szinte mindannyian (a professzori címet csak néhány hónapig viselő *Weszely Ödön* kivételével) elnyerték az akadémiai tagságot (*Lubrich Ágost, Fináczy Ernő, Kornis Gyula, Prohászka Lajos*). Többen közülük széleskörű nemzetközi elismertséggel és tudományos kapcsolatokkal rendelkeztek (*Kornis, Prohászka, Dékány*).

- Jelentős mértékben nő a magántanárok és az általuk meghirdetett előadások száma, bővül azok tematikai repertoárja. Míg a pesti egyetemen *Lubrich* professzori tevékenységének ideje alatt (1870–1900) összesen négyen szereztek pedagógia és rokontudományaiból magántanári habilitációt, addig a harmincas évek közepéig 14 személyt képesítettek magántanárrá. A harmincas évektől kezdődően a filozófia és pedagógiai nyilvános tanárai mellett általában 6–7 magántanár hirdette meg pedagógiai témájú előadásait, de a hallgatóknak ebben az időben emellett lehetőségük volt a tanárképző intézet által meghirdetett elméleti és módszertani stúdiumok látogatására is.
 - A budapesti egyetemen is létrejött a könyvtárral és laboratóriummal felszerelt és szemináriummal összekapcsolt egyetemi pedagógiai intézet. Az 1933-tól bevezetett egyetemi reform minden hallgató számára előírja a heti 20 óra felvételét és fél-évenként legalább egy szemináriumi vagy proszemináriumi gyakorlaton való részvételt. Ennek nyomán a tanszék személyzete a professzor és a magántanárok mellett a szemináriumokat vezető tanársegédi státusszal is gazdagodik.
- 2) A múlt század végén kialakulnak, majd folyamatosan bővülnek az önálló nemzeti tudományos szakmai egyesületeik és sajtóorgánumok, amelyek irányításában az egyetem professzorai és magántanárai jelentős vezető szerepet játszanak. 1891: Magyar Paedagógiai Társaság, 1892: Magyar Paedagógia című folyóirat megjelenése 1906: Magyar Gyermektanulmányi Társaság megalapítása, 1907: A gyermek című folyóirat megjelenése 1906: Országos Pedagógiai Könyvtár alapítása. További szakmai folyóiratok megjelenése: 1908: Magyar Középiskola 1909: Magyar Gyógyypedagógia, 1926: A jövő útjain, 1927: Protestáns Tanügyi Szemle stb.
- 3) 1930-as évek közepén a pesti egyetemen a pedagógia terén is egyeduralkodóvá válik az új elméleti paradigmaként értelmezhető szellemtudományos pedagógia:
- Ezt a szemléletváltozást jól jelzik a tanrendben meghirdetett előadások tematikájában bekövetkező változások.
 - Ennek egyik további jellegzetes példája az 1930-as években megjelenő Magyar Pedagógiai Lexikon (1932–1936), amelynek megalkotásában a pesti egyetem munkatársai mellett (elsősorban *Fináczy, Prohászka, Kornis*) mellett az irányzat jeles német képviselői (*Spranger* és *munkatársai*) is részt vesznek.
- 4) A kibontakozó szellemtudományos vizsgálódás jellegéből fakadóan az empirikus kutatási módszerek háttérbe szorulnak
- 5) A tudományos publikációk, monográfiák, kézikönyvek, folyóiratok és tankönyvek számának és szakmai színvonalának jelentős emelkedése. Elsősorban a szellemtudo-

A pedagógia egyetemi tudomány jellegének kialakulása és intézményesülése a pesti egyetemen

mányos orientációjú pedagógiai, nevelésfilozófiai, illetve antropológiai művek elérik a korabeli európai tudományosság színvonalát. Ezek közül a pesti egyetem köréhez sorolható néhány kiemelkedő munka: *Brandenstein Béla*: Az ember a mindenségben. I–III. 1936–1937; *Kornis Gyula*: A magyar művelődés eszményei 1777–1848. I.–II. 1927; Magyarország közoktatásügye a világháború után. 1927; Kultúra és nemzet. 1930; Neveléstörténet és szellemtörténet. 1932; A kultúra válsága. 1934; *Dékány István*: A szellemtörténet történetelméleti alapon megvilágítva. 1930; A történelmi kultúra útja. 1935; Pedagógiai elvek. 1936; Bevezetés a neveléstanba. 1937; *Prohászka Lajos*: Pedagógia mint kultúrfilozófia. 1929; Az oktatás elmélete. 1937; *Marczell Mihály*: Bontakozó élet. I–VII. 1931–1937.

- 6) Bekövetkezik a pedagógiai témából doktori címet szerzők számának növekedése, és ezzel a tudományos utánpótlás folyamatos gazdagodása.

A tanulmány témája kapcsolódik a T 29816. sz. OTKA valamint a 0636/1999. Sz. FKFP kutatáshoz.

Irodalom

- Bauer, M. (1928): V. E. Milde. Gehalt, Quellen und Wirkungen seiener Pädagogik. Beyer, Langensalza.
- Brezinka, W. (1995): Die Geschichte des Faches Pädagogik an den österreichischen Universitäten von 1805 bis 1970. Paedagogica Historica XXXI, 408–409.
- Charle, Ch. (1996): Vordenker der Moderne. Die Intellektuellen im 19. Jahrhundert. Fischer Verlag, Frankfurt a.M.
- Csighy Sándor (1936): A szabadságharc előtti kor pedagógiai törekvései. Sárkány Nyomda, Budapest.
- ELTE Levéltár 8/1 I–IV. kötet. Bölcsészdoktori szigorlati jegyzőkönyvek 1884/85- 1899/1900.
- Fehér Katalin (1999): A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Fináczy Ernő (1905): A paedagogia tanítása a pesti egyetemen 1870-ig. Magyar Paedagogia, 14. 105. 1. sz. 584–586.
- Fináczy Ernő (1906): Az ókori nevelés története. Hornyánszky, Budapest.
- Fináczy Ernő (1934): Nevelélméletek a XIX. században. MTA Kiadása, Budapest.
- Fináczy Ernő (1937): Elméleti pedagógia. Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Glatz Ferenc (1990): Konzervatív reform – kultúrpolitika. (előszó) In: Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917–1932). Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Gryneaus Alajos (1851): Paedagogia sublimor, theoretica et applicata. K. n. Pest.
- Hanák Tibor (1993): Az elfelejtett reneszánsz. Göncöl, Budapest.
- Hell Judit (1995): Medvezky Frigyes. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Helm, L., Tenorth, H. E., Horn, K. P. és Keimer, E. (1993): Autonomie und Heteronomie – Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß. In: Schriewer, J., Keimer, E. és Charle, Ch. (szerk.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Peter Lang, Frankfurt aM., Berlin etc. 251–275.
- Kármán Mór (1895): A tanárképzés és az egyetemi oktatás reformja. Eggenberger, Budapest.

- Kecskés Pál (1943): A bölcelet története főbb vonásaiban. Stephaneum, Budapest, 646.
- Kosáry Lenzen (1990): Újjáépítés és polgárosodás 1711–1867. Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest.
- Kron, F. W. (1997): Pedagógia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Lenzen, D. (1995): Erziehungswissenschaft – Pädagogik. In: Lenzen, D. (szerk.): Erziehungswissenschaft. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg.
- Lubrich Ágost (1871): A középiskolai tanárok paedagogiai kiképzéséről. In: Értekezés a bölcsészeti tudományok köréből. 1. sz. Budapest.
- Lubrich Ágost (1875): Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései és a magyar ministerialis középiskolai tanterv. Budapest.
- Lubrich Ágost (1901): Neveléstudomány. K. n., Balassagyarmat.
- Lukacs, J. (1991): Budapest, 1900. A város és kultúrája. Európa Kiadó, Budapest.
- Majer István (1844): Népnveléstan. K.n., Buda.
- Mészáros István (1980): Az ELTE bölcsészkar neveléstudományi tanszékének története 1814–1900 között. Magyar Pedagógia, **97**. 1. sz. 38–48.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (1999): Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros István: A neveléstudomány rendszere az első magyar nevelélméletben. In: Nagy Sándor (szerk.): Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban. Tankönyvkiadó, Budapest. 147–169.
- Németh András (1990): Weszely Ödön. (Magyar Pedagógusok). OPKM, Budapest.
- Németh András (1992): Lubrich Ágost. (Magyar Pedagógusok). OPKM, Budapest.
- Németh András (1996): A reformpedagógia múltja és jelene. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András és Pukánszky Béla (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődésében. Magyar Pedagógia, **97**. 3–4. sz. 303–304.
- Németh András és Pukánszky Béla (1998): Paradigmen in der Geschichte der ungarischen Pädagogik. Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education. Supplementary Series. Volume III. 1998. 275–276.
- Németh András (1998): Der Einfluß des Herbartianismus auf die Universitätspädagogik in Budapest. In: Coriand, R. és Winkler, M (szerk.): Die Herbartianismus – die Vergessene Wissenschaftsgeschichte. Beltz, Weinheim. 57–64.
- Németh András (2000a): Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós tendenciák a század első pedagógiai lexikonjaiban. Magyar Pedagógia, **100**. 2. sz. 187–208.
- Németh András (2000b): A pedagógia tudományos iskolái és főbb elméleti irányzatai a pesti egyetemen. In: Németh András és Tenorth, H.-E. (szerk.): Neveléstudomány-történeti tanulmányok. Osiris Kiadó, Budapest, 203–228.
- Németh András és Tenorth, H. E. (2000, szerk.): Neveléstudomány-történeti tanulmányok. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oelkers, J. (1989): Die große Aspiration: zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Pukánszky Béla és Németh András (1994): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Reble, A. (1992): Geschichte der Pädagogik. Klett-Cota, Stuttgart.
- Romsics Ignác (1999): Magyarország története a XX. században. Osiris Kiadó, Budapest.
- Schriewer, J., Keimer, E. és Charle, Ch. (1993, szerk.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Peter Lang, Frankfurt aM., Berlin etc.

A pedagógia egyetemi tudomány jellegének kialakulása és intézményesülése a pesti egyetemen

- Simon, J. (1977): Die Schulen und die Individualität. Über interne und öffentliche Bedeutung der modernen Wissenschaft. In: Neumann J. (szerk.): Wissenschaft an der Universität heute. Attempto, Tübingen, 97–153.
- Stichweh, R. (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740–1890. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Stichweh, R. (1990a): Selbstorganisation in der Entstehung des modernen Wissenschaftssystems. In: Krohn, W. és Küppers, W. (szerk.): Selbstorganisation. Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution. Vieweg, Braunschweig/Wiesbaden, 265–277.
- Stichweh, R. (1990b): Bildung, Individualität und die kulturelle Legitimation wissenschaftlichen Spezialisierung. In: Formann, J. és Voßkamp, W. (szerk.): Wissenschaft und Nation. Zur Entstehungsgeschichte der deutschen Literaturwissenschaft. Fink&Schöningh, Paderborn, München, 99–112.
- Stichweh, R. (1993): Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. Und 20. Jahrhundert. In: Schriever, J., Keimer, E. és Charle, Ch. (szerk.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Peter Lang, Frankfurt a.M., Berlin etc. 235–250.
- Szelényi Ödön (1931): A filozófiai pedagógia magyar úttörői. Röttig-Romwalter, Sopron, 19.
- Szilasy János (1827): A nevelés tudománya. K. n., Buda.
- Tenorth, H. E. és Horn, K. P. (2000): A neveléstudomány fejlődése Németországban 1900 és 1950 között. In: Németh András és Tenorth, H.-E. (szerk.): Neveléstudomány-történeti tanulmányok. Osiris Kiadó, Budapest. 69–140.

Németh András

ABSTRACT

ANDRÁS NÉMETH: THE EMERGENCE OF EDUCATION AS AN ESTABLISHED DISCIPLINE

The findings of international research on the development of educational studies as a university discipline show that German educational science, which had the strongest influence on the development of this discipline in Hungary, became established as a science in the modern sense of the word somewhat belatedly, at the beginning of the 20th century. The present study considers this specific trend of development, too, as it examines the main stages in the institutionalisation of pedagogy as an independent academic discipline at the arts faculty of the oldest university of Hungary, in Budapest, from the establishment of its department of pedagogy in 1814 to the middle of the 20th century. The process is analysed by the following criteria: (a) the foundation of an independent department of pedagogy and the appearance of academic faculty, including their number and qualification; (b) the main paradigms of scientific contents taught as university subjects and their changes; (c) the development of specific research methodology and published forms of scientific communication (monographs, handbooks, periodicals and textbooks); (d) the appearance and development of independent publishing institutions of professional communication; (e) changes in the number of higher academic degree holders in pedagogy and the recruitment of experts from the profession. The analysis revealed that the process of establishing educational science at the University of Budapest as an integral part of the system of academic disciplines had been completed by the 1930s as a result of the progress of the paradigm of *Geisteswissenschaft*; and that it resulted in the remarkable growth of the institutional framework and influence of pedagogy.

Magyar Pedagógia, **101**. Number 2. 213–238. (2001)

Levelezési cím / Address for correspondence: Németh András, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanárképző Főiskolai Kar, H–1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.

A TÁRSADALOMISMERET OKTATÁSÁNAK EURÓPAI ÉS NEMZETI CÉLJAI

Alistair Ross*

*Institute for Policy Studies in Education, University of North London,
Egyesült Királyság*

A társadalomismeret oktatását több szinten is támogatják jelenleg Európában. Egyre nő azok tábora, akik szerint szükség van a polgári tudatosságot növelő iskolai oktatásra és a fiatalokat a demokratikus intézményrendszerekben való aktív részvételre serkentő oktatási programokra. Tanulmányunk a társadalomismeret tanításának négy aspektusát vizsgálja. Először is azt, hogy mi indította útjára e mozgalmat? A kézenfekvő magyarázatokon túl ugyanis vannak egyéb motivációk is. Másodszor, az európai nemzeti globalitás szintjét vesszük górcső alá, különös tekintettel a jelenleg formálódó, egymásba fonódó, egymásra épülő, alapvetően esetlegesek identitásokra. Harmadszor, megvizsgálom a társadalomismeret különböző tantervi megközelítéseit és azok lehetséges alternatíváit. A befejező rész a különböző európai államokban tevékenykedő pedagógusok e témáról vallott elképzelésein alapszik, különös tekintettel azon tanárképzéssel foglalkozó pedagógusok állásfoglalásaira, akik részt vesznek a Thematic Network Project CiCe (Children's Identity and Citizenship in Europe [Tematikus Hálózati Projekt: Gyermekek önazonossága és állampolgársága Európában]) programjában. Hiszen a tanárképzésben oktatók azok, akiknek lehetősége van a gyakorlatba átültetni a változtatásokat, így véleményük és szándékaik rendkívüli fontossággal bírnak.

Miért van igény társadalomismereti oktatásra?

Ezek az igények az utóbbi évtizedben számos európai államban jelentkeztek, mára pedig az Európa Bizottság is a mozgalom mellé állt. Az egyik, az egyes kormányok által hangoztatott ok az úgynevezett demokratikus deficit, azaz az országos és helyi választásokon való alacsony részvételi arány (*Oevermann, 2000*). A legutóbbi választásokon való részvétel csak négy európai államban haladta meg a 75%-ot, és ezekben az államokban a szavazás egy ideig vagy éppen mostanáig kötelező volt. A legtöbb országban azonban ez az arány 50 és 75% közötti volt, kettő esetében pedig 50% alatti. Ez az arány az európai szinthez közelít.

* A szerző a Thematic Network Project CiCe (Children's Identity and Citizenship in Europe [Tematikus Hálózati Projekt: Gyermekek önazonossága és állampolgársága Európában]) koordinátora.

A részvételi ráták az európa-parlamentari választásokon még alacsonyabbak voltak. Majd mindegyik, 1979 óta szavazó országban estek az arányok. Tavaly a Közösségben az átlagos részvétel 50% alá került a '79-es 64%-ról. Összehasonlítva az országos és európai szinteket megfigyelhetjük, hogy az európai szintű választási részvételi arány minden esetben alacsonyabb, hét alkalommal több, mint 20%-kal: az európai demokratikus deficit aggasztó módon növekszik.

Mindezek fényében nem kell tehát meglepődnünk azon, hogy a társadalomismereti oktatás iránt az utóbbi tíz évben számos európai államban támadt komoly érdeklődés. Megszaporodtak a kezdeményezések Portugáliától Észtorszáig, Norvégiától Görögorszáig. Ezek többek között a régi állampolgári ismeretek felélesztését, új tanítási módszerek bevezetését, a tantervi anyag bővítését és az olyan hagyományos tantárgyak mint a történelem átértelmezését sürgetik. Voltak kezdeményezések európai szinten is. Például *Edith Cresson*, egykori ifjúsági és oktatásügyi EU-megbízott sürgette „a közös értékeken alapuló polgárság létrehozását, a közös társadalmi és kulturális közeghez való tartozás érzésének fejlesztését [...] és az Európa eredetiségét és gazdagságát alkotó kulturális különbségek kölcsönös megértésén alapuló polgárságészme tágabb definícióját”. (*Cresson*, 1997)

„Az oktatásnak európai szinten [...] meg kell erősítenie a fiatalokban az európai identitás érzését, és tisztázni kell számukra az európai civilizáció értékét.” (*European Commission*, 1988).

„Az oktatási rendszereknek állampolgárságra kell felkészíteniük; és itt Európa nem olyan dimenzió, amely egyéb szintek helyett van, hanem olyan, amely azokat kiegészíti. [...] A társadalomismereti oktatásnak magában kell foglalnia az európai dimenzió megtapasztaltatását [...] és az európai kontextusban való szocializációt [...] mert ez tesz képessé minden egyes polgárt arra, hogy szerepet játsszon az európai színpadon. [...] A tanároknak ki kellene fejleszteniük egy európai perspektívát a nemzeti vagy helyi kötések túl, hasznosítani a közös kulturális örökséget, legyőzni a kulturális és nyelvi akadályokat.” (*European Commission*, 1993)

Ezek az európai programok jelentős mértékben támaszkodnak az egymásba fonódó identitások eszméjére, és a társadalomismeret oktatását európai szinten a nemzeti és regionális jegyeket is felmutató önazonosság részeként kívánják fellendíteni. A különböző állami programokban jelentős különbségek vannak, ezekre részben ki is térek. Észtországban például annyira komoly probléma a nemzeti önazonosság kérdése, hogy a társadalomismereti oktatási programoknak egy olyan iskolai populációhoz kell szólnia, amelyben a tanulók jelentős kisebbsége nem beszél észtil (némelyek pedig nem is kívánják a nyelvet megtanulni) (*Valdmaa*, 1999). Franciaországban az állampolgári ismeretek szerepe az identitástudat fenntartásában gyökerezik (*Fumat*, 1999), míg Angliában az ezzel kapcsolatos oktatási tervek talán érthető módon ködösek. Itt sohasem egyértelmű, hogy milyen állam polgárává neveltetik a diák. Angliáé? Az Egyesült Királyságé? A svéd tanárok általános demokratikus értékeket és ideológiát próbálnak elsajátíttatni a tanulókkal, de erős hangsúlyt helyeznek a svéd belpolitikai élet „tárgyi ismeretére” is (*Vernesson*, 2000).

Magyarországon a társadalomismereti oktatás meglehetősen elhanyagolt volt. 1978 előtt az állampolgári ismeretek hozzátartoztak az általános oktatási célokhoz, melyeket

minden tanár, ám elsősorban mégis a humán tantárgyakat tanítók kötelessége lett volna átadni a diákoknak. 1978 után az állampolgári ismeretek tantárggyá avanzsált, természetesen a kommunista államrendszer szolgálatában. A Nemzeti Alaptanterv célkitűzései szerint az aktuális ismereteket 1–10. osztályban kell tanítani, valamint a társadalomismeret oktatását három egységbe kell osztani (társadalmi, polgári és gazdasági ismeretek) (Mátrai, 1999). Jelenleg öt program foglalkozik a társadalomismeret szocioökonómiai aspektusaival. A KOMP például a 12 osztályos gimnáziumok tanulói számára dolgozott ki tananyagot, míg az AKG inkább a tudományos közgazdaságtanra helyezi a hangsúlyt. A választható programok közé tartozik többek között a Civitas és egy Amnesty International–Soros program.

A társadalomismeret bevezetését mind az Egyesült Királyságban, mind a kontinensen némi, az önazonosság kérdésével kapcsolatos zavar kísérte a politikai intézményszerűség szintjén. Mik azok az államok vagy az államok feletti alakulatok vagy uniók, melyekkel az emberek azonosulhatnak? Az államok maguk nem természetes, hanem csupán a közelmúltban keletkezett társadalmi képződmények, melyeket az újkor kezdetén hoztak létre. Linda Colley történész elemezte, hogy az Egyesült Királyság hogyan határozta meg így önmagát. A *Britons: Forging the nation 1707–1837* ([Britek: Egy csinált nemzet], 1992) című munkájában leírja, hogyan határozta meg magát mint egységes államot Skócia és Anglia újdonsült uniója: összetartozásukat a kontinentális Európával szembeni egységes protestantizmusára, kereskedelmi szemléletére, valamint birodalmi tudatára alapozva elkülönítve magát a másiktól, a kontinentális Európától. Az a nemzet tudat, amely a tizenhetedik századi Nagy-Britanniában létrejött – állítja Colley –, pontosan egy „csinálmány” volt, mesterséges, szembenálláson alapuló önmeghatározás. Lévén modern jelenség, talán nem meglepő, hogy a posztmodern kor kezdetével az állam legitimitása megkérdőjeleződik; mind az egyes államoké, mind magáé az államé, ami talán nem is több képzeletbeli közösségnél. A nemzetállamok a modern közelmúlt teremtményei, melyeket az utóbbi pár száz évben mítoszokból és kitalációkból alkottak meg. Anderson *Imagined communities* ([Képzeletbeli közösségek], 1991) című munkájában a nemzetek a polgáraik közötti képzelte egység függvényei. Hobsbawm és Ranger a hagyomány kitalálásáról (*Invention of tradition*, 1982) írtak, mely munkában esettanulmányokat közölnek a világ minden részéről, bemutatva, hogy a gyakran az emberemlékezetnél régebbi nemzeti egység szimbólumaiként használt nemzeti hagyományok alig többek a közelmúlt találmányainál: „rituális vagy jelképes természetű [tevékenységek], melyek bizonyos értékeket és viselkedési normákat kívánnak az ismétlés révén továbbörökíteni, ami már önmagában a múlttal való folytonos kapcsolat érzését kelti” (1. o.). Hosking és Schöpflin szerint (*Myth and nation*, [Mítosz és nemzet], 1997) Kelet-Európában „A demokratikus ’polgári’ társadalmak ugyanúgy mítoszokon látszanak nyugodni, mint a tekintélyelvű ’fajiak’”. Kelet- és Közép-Európa számos régiójában vált szükségessé a nemzet fogalmának újradefiniálása, amely többnyire a 20. század egészében problematikus volt, de még inkább azzá vált az utóbbi évtizedben. Magyarországnak például figyelembe kellett vennie a korábban a Magyarország-fogalomhoz szervesen hozzátartozónak gondolt nagy kiterjedésű területek elvesztését. Magyarország elvesztette partneri státuszát egy korábban jelentős európai birodalomban, és mindkét világháborúból a vesztesek oldalán került ki. Harmincöt éven át a Szovjetunió (kelletlen) szatellit-

állama volt. Ma pedig egy teljesen új szerepet igyekeznek felvenni az európai folyamatban, ami ismét komoly kihívást jelent a független nemzetfogalom számára. A szabadverseny és a vállalkozások mint a nemzetgazdaság és -biztonság fenntartásához (restaurációjához), míg az állampolgárság (vagy közösségi szellem) fejlődése mint a nemzeti szolidaritás valamiféle formájának a belső diverzitás és pluralizmus ellenében működő formálásához szükséges fejlemények jelennek meg (Davies, 2000).

A „demokratikus deficit” visszaszorítására történő kezdeményezések akkor indulnak el, amikor elvész a politikusokba és politikai intézményekbe vetett bizalom, csökken irántuk a szimpátia és a megértés. Az államok közötti viszonyokkal és integrációjukkal kapcsolatos realista és neoliberalis elképzelésekkel szemben (mint például Greico, 1988) ott van az olyan elemzők neoliberalizmusa, mint a Keohane-é (1986). Míg a realisták az államnak a nemzeti érdekeket és identitást biztonsági rendszerekbe vetett hagyományos bizalmon keresztül állandósító aspektusát hangsúlyozzák, a neoliberalisok elkerülhetetlennek és pragmatikusnak látják a nemzetközi összefogást az állam intézményének autonómiáját és hegemóniáját megkérdőjelező jelenlegi kihívásokkal szemben. Az elmúlt ötven – s kiváltképp az utóbbi tíz – évben az ősi nemzeti bizonyosságok fokozatos eróziójának lehettünk tanúi. A politikai határok állami szinten vesztek a jelentőségükből:

- megnőtt a társadalmi mobilitás, ahogy a régi osztálybeidegződések meggyengültek, ahogy a munkalehetőségek a fizikai termeléstől eltolódtak a szellemi és elektronikus kreativitás felé, a „középosztály” létszáma meghatározódott, a tanulási lehetőségek pedig megsokszorozódtak;
- eddig elképzelhetetlen mértékű népmozgások zajlottak – emigránsok, turisták, menekültek, dacoltak az államhatárokkal;
- gyengültek a hagyományos nemi szerepek az egész európai társadalomban; a férfi és a női mivolt többé nem határozza meg oly szorosan viselkedésbeli elvárásainkat, vagy mások velünk kapcsolatos elvárásait;
- az etnikai különbségek egyre inkább elveszítették jelentőségüket, növekedett a nemzetiségek közötti házasságok száma, és csökkent – a folyamatos rasszizmus és idegengyűlölet ellenére – a megkülönböztetés e területen;
- az európai tengerentúli birodalmak bukásának eredménye egy új, a déli és északi államok és azok népei közötti kevésbé egyértelmű szereposztás lett;
- a globalizáció és a multinacionális gazdaság erősödése miatt a nemzetállamok kevésbé voltak képesek védeni saját szoros gazdasági érdekeiket, és egyre inkább belegabalyodnak a világgazdaság rendszerébe.

A posztmodern világban az államok más, enyhébb formában maradnak fenn: elképzelt közösségeink talán még imagináriusabbak lesznek, mint eddig. Tudatunk Európátérképein az államhatárok egyre kevésbé hangsúlyosak. Ezek a változások, azt hiszem, segítenek a tradicionális politikai formákban való részvételi arányok visszaesése mögött álló erők megértésében.

A „Miért e visszaesés?” kérdésre a politikusok hagyományos – és talán számukra egyértelmű – válasza az, hogy nincs politikai iskolázottságunk. Az iskolák cserbenhagyták a különböző nemzeteket: ha csak a tanórán mesélnének egy kicsit a fiataloknak a demokrácia erőnyeiről, már minden rendben is volna. A politikusok joggal félnek attól, hogy a nép jóváhagyása, azaz a választás nélkül nem lesz tekintélyük. Megfordítva: ha

elérjük, hogy az emberek higgyenek és részt vegyenek a rendszerben, amit képviselnek, akkor legitimitásuk helyreállna. Azonban a politikusok sokkal jobban azonosulnak személy szerint az állammal (vagy az unióval), mint a legtöbb ember. Az ő szerepük politikai entitásoktól függ – a miénk, a többi emberé nem. A nemzetállam létezésének, határainak, a tagság szabályainak megkérdőjelezése kihívás a politikusok és a közszolgálat identitása és létjogosultsága számára, de legtöbbünk számára nem az. Ennek komoly szerepe van abban, hogy jelenleg mekkora politikai hangsúly helyeződik a társadalomismereti programokra. (Nem-politikusok is érezhetik magukat fenyegetve a nemzetállam eszméjének megroppanása miatt. Akiknek szüksége van az állam tekintélyére, akik szorosán kötődnek a „fajukhoz”, a genetikai készletükhöz kapcsolódó elképzelésekhez, azokat elbizonytalanítják az ezen intézmények létjogosultságában kételkedő felvetések: ezért a szélsőjobboldali pártok európai újjászületése. Nekik a politikai válasz az, hogy komolyabb politikai kultúrára van szükségük: hiszen a társadalomismeret melletti jelenlegi retorika, mint korábban megjegyeztük, egybefonódik a befogadó jellegű [inclusivity] erősítő, az idegengyűlöletet és rasszizmust kihívó megszólalásokkal).

Egy másik problémakör is kapcsolódik a társadalomismerethez. A „demokráciára nevelés” különösen problematikus. Mit akarunk mondani ezzel? Mint *Borhaug* (1999) rámutatott, a válasz attól függ, milyen demokráciáról beszélünk. A hagyományos parlamentáris demokrácia arra törekszik, hogy széles néprétegeket megmozgató politikai pártokon keresztül biztosítsa a polgárok rendszeres részvételét a választásokon. A kulcsszereplő a jól informált választópolgár. Ahogy az 1960-as évekbeli klasszikus tanulmány, a *The civic culture* ([Állampolgári kultúra] *Almond* és *Verba*, 1965) mondja, az eszményi polgár az aktív állampolgár és az alattvaló finom elegye (s e hagyománynak lett volna vezető képviselője Nagy-Britannia). Ám egyéb formái is vannak a demokratikus cselekvésnek, és az utóbbi húsz évben sokan ismerkedtek meg a széles érdekeket képviselő pártokhoz való kötődésnél specifikusabb politikai tevékenységekkel. Az egyes problémákra koncentrálnó politika erősödése kihívást jelentett a hagyományos politikusok számára, akiknek rá kellett ébredniük, hogy a választók elhagyják a nagy tömegpártokat az olyan nyomásgyakorló csoportok kedvéért, mint a Greenpeace, a Drop the Debt, a Kereskedelmi Világszervezet találkozóival kapcsolatos megmozdulások vagy a Zöldek európai koalíciói. A régi stílusú politikai pártok tevékenységét és kompromisszumait megcsáklyázták a tudatos politikai aktivisták. Ez egy alternatív demokrácia, amelyet kevésbé érdekelnek a politikai struktúrák és eljárások, mint maguk az egyes problémák. A kulcsszereplő itt a helyi aktivista.

De a politikusok és köztisztviselők nem azt akarják, hogy a társadalomismeret oktatása erről szóljon. Az ő szándékuk – érthető módon – az, hogy megtámogassák azokat a rendszereket és intézményeket, amelyek létrehozták és fenntartják őket. Mint előbb rámutattam, ez nem csak az identitást, hanem az állampolgári köteleességeket is érintő kérdés – részt venni a politikai folyamatban, megérteni a megegyezések szükségességét, elfogadni a döntéshozás folyamatát. Ha a jövőbeni polgároknak elmondják, mennyire jó is a fennálló rendszer, a kormányzat gépezete mennyire a polgár érdekében működik, hogy (természetesen) fontos az érdekvédő csoportokat meghallgatni, de a versengő érdekek között egyensúlyt kell teremteni – akkor el fogják fogadni a politikai folyamatok legitimitását, s részei lesznek az *Állampolgári kultúrának* – azaz jó polgárok lesznek.

Európai, nemzeti és globális identitások

Az identitás inkább az egyénhez, mint a csoporthoz tartozik, mégis, identitásunkat ahhoz a csoporthoz való viszonyunkban fejezzük ki, amelyhez tartozunk, vagy – nem is ritkán – amelyhez nem. Talán valaha nagyon is egyszerű volt mindez. Nemünk viszonyában is ki tudtuk fejezni önazonosságunkat; e szerepek biztos pozíciót adtak nekünk, amely jól körülhatárolt hatalmi viszonyokkal és viselkedésbeli elvárásokkal rendelkezett; így arra használtuk nemünket, hogy megtudjuk, mit kell tennünk. A társadalmi osztály egy újabb identitás- és szerepkészlettel látott el minket, segítve abban, hogy tudjuk, hol a helyünk; ahogy nemzetiségünk is egy azonosságalmazzal jelölte ki pozíciónkat. Ezek meglehetősen előíró jellegű identitások voltak, határaik szilárdan és megváltoztathatatlanul ki voltak jelölve, s ott voltak mindenütt: ezen önazonosságok nem esetlegesek, képlékenyek voltak, hanem egy olyan egységes csomaghoz hasonlítottak, melyet minden társadalmi környezetben, helyzetben magunkkal cipeltünk. Ahogy fent már szoltunk róla, ezek az identitáshalmazok meggyengültek, határvonalaik legalábbis elmosódtak.

Volt egy másik identitáshalmazunk is, az egy helyhez és az ahhoz kapcsolódó társadalmi intézményekhez való kötődés. Ezt inkább koncentrikus identitáskészletnek lehet tekinteni: család, régió-, nemzeti, s talán világpolgár. Tartozhattunk ezek közül mindegyikhez egyszerre. Míg a társadalmi mobilitás alacsony volt, kevés volt ebben az esetlegesség; nem váltottunk kört. A nemzet köre különlegesen erős volt egy periódusban, a nemzeti identitást pedig sokféleképpen meghatározta s kegyelettel őrizte megannyi monda és történet. Ma már azonban előfordulhat, hogy e körök közül – a nemzeti kárára – másik kerül előtérbe: vegyük például az európai identitás eszméjének erősödését, s azt a hangsúlyt, amit az Európai Közösség a „régiónk Európájának” eszméjére helyez; támogatni az európai tudatot egyfelől és a regionális identitást másfelől, egyaránt e nemzettudat gyengítését jelenti. Azonban az Európai Közösség és Bizottság politikai retorikája és programjai ellenére egyes oktatók az európai identitás kérdését némi elővigyázatossággal kezelik. Noha lelkesedéssel dolgoznának egy európai polgárság létrejöttéért, ez lehet, hogy különbözik attól a képtől, ami a magas politika résztvevői előtt rajzolódik ki. A polgárságnak vagy identitásnak akármely új fogalma gyökeresen kell, hogy különbözzék a nemzetállamok polgárságaitól: kevésbé etnocentrikus, sokfélebb, befogadóbb [inclusive], és a nacionalisztikus elképzelésekhez kevésbé kötődő kell, hogy legyen. *Osler* (1994) például óvatosságra int, és „az identitás és polgárság megértésének nagyobb mértékben befogadó jellegű módját” javasolja. Hasonló megállapításokat tett *Clough, Menter és Tarr* (1995) a Lettországnak folyó társadalomismereti nevelés fejlesztését elemző tanulmányában: kulcsfogalomnak nem az egyenlőséget, hanem a befogadó jelleget ajánlják, amellel érvelve, hogy a polgárságot egy többszintű kontextusban az „is/is” nem pedig a „vagy/vagy” logikája alapján kell definiálni. *Hladnik* (1995) szerint védhető álláspont, hogy az európai polgárságot egy szigorú jogi definíciónak megfelelő csoportra kell korlátozni, azonban ő is felveti, hogy a menekülteket és bevándorlókat szintén polgároknak kell tekinteni, definíciónknak pedig szélesnek, befogadónak és a történeti eredetű, születés, származás vagy honosítás alapján álló állampolgár-meghatározásoktól gyökeresen különbözőnek kell lennie.

Az identitások nekem mind esetlegesnek, mind szituációfüggőnek tűnnek jelen világunkban: adott kontextusban adott identitásokat veszünk föl. A múltban az emberek kevés kontextusváltást éltek meg életükben, ennél fogva viszonylag röghöz kötöttebbek és változásra kevésbé fogékonyak voltak. Mostanság sokkal könnyebben közlekedünk a térben, gyorsabban is és gyakrabban is, mint valaha – így többször kell különböző identitásokat magunkra öltönnünk, társadalmi kontextusunk változásának függvényében. Az, aki Londonban vagyok, más, mint az, aki Budapesten, aki megint csak különbözik attól, aki New Yorkban vagy Delhiben vagyok. Kultúránk bizonyos aspektusainak globalizációja új identitásokat kényszerít ránk: önazonosságunk a világ más és más tájain található McDonalds-okban különbözik attól, amelyet kint hagyunk az utcán. Ki vagyok, mikor szörfözök a neten? Másképp viselkedem-e, mikor egy finn internetszolgáltató által üzemeltetett honlapot vizslatok, mint mikor egy francia szolgáltató által fenntartottat? Az e-mailjeim vajon másfajta személyiséget tükröznek-e akkor, ha a címzés végén .hu vagy .jp áll?

Mikor bontakoznak ki ezek az identitások a személyiségfejlődésünkben, és miből? Az e kérdésekre adandó válaszok döntő fontosságúak, mert ezekből kell merítenie oktatási programjainknak – legyen szó társadalomismeretről, demokráciáról vagy bármilyen egyébéről.

A SOCRATES program Thematic Network Projectjét CiCe-nek (Children's Identity and Citizenship in Europe) hívják: Gyermekek önazonossága és állampolgársága Európában – ez mintegy 250 olyan egyetemi és főiskolai oktatót tömörítő hálózat, akiknek valamilyen módon köze van a gyerekek és fiatalok politikai szocializációjával kapcsolatos tanulmányokhoz. Foglalkozunk továbbképzéssel, szociálpedagógusok és ifjúsági segítők oktatásával, szociálpszichológia, politikai és gazdasági szocializáció tanításával. Hálózatunk 24 európai államban működik, mindegyikben aktív tagokkal, s mintegy 84 egyetemi tanszéket mondhatunk hivatalos tagunknak. Hogyan néz szembe a CiCe az európai identitás fejlődésének problémájával? Megkérdeztünk tagokat, mit gondolnak, a gyermekek mely életkorban kezdenek meghatározni különböző alternatív identitásokat. A válaszokat az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. Az identitás meghatározó tényezőinek megjelenése

<i>Az identitás alapja</i>	<i>Kor (év)</i>
Család	2,4
Nem	2,9
Környék	7,0
Nemzet	7,5
Régió	8,6
Osztály	8,8
Európa	11,4

Ezek az eredmények a társadalomismeret-oktatás kezdetének időpontjával kapcsolatban fontosak: ha a nemzethez tartozás eszméje hétéves korban merül föl, tizenegy éves koruk után pedig már európainak látják magukat, akkor a társadalomismeret tanítását meglehetősen korán kell elkezdeni.

Mi a társadalomismeret?

A tantervek struktúráit és hagyományait tekintve elmondható, hogy a tantervépítésnek három különböző megközelítése létezik. Mindegyiknek más a célja és az ambíciója, s ennek mindegyik más-más pedagógiai stílussal szerez érvényt. Úgy gondolom, nem világos, hogy a társadalomismeret ezek közül melyik hagyományhoz tartozik: attól függ, ki és miért követel ilyen oktatást. Csak ha megértjük az indokokat, akkor tisztázódik, mit is értenek ez alatt, s csak ekkor kezdhethetünk gondolkodni a probléma megközelítéséről.

E tanulmány céljaira ezeket tartalomközpontú, követelményközpontú és folyamatközpontú tanterveknek fogom hívni; ám más szerzők egyéb neveket adtak lényegében ugyanennek a felosztásnak (2. táblázat):

2. táblázat. Tantervtípusok

<i>Tartalomközpontú</i>	<i>Követelmény-központú</i>	<i>Folyamatközpontú</i>	
előkészítő klasszikus humanista	elemi	fejlődésalapú progresszív	<i>Blyth</i> (1967) <i>Skilbeck</i> (1976)
tantárgy-/tudásközpontú akadémikus	társadalom-központú haszonelvű	gyermekközpontú nevelésre koncentráló	<i>Lawton</i> és mtsai. (1978) <i>Goodson</i> (1987)
liberális humanista	technokrata	gyermekközpontú haladáselvű	<i>Golby</i> (1989)

Mint *Goodson* rámutat „ez a három, a tantárgyak történetében fel-feltűnő jellegzetes tantervtípust képviselő curriculum a három fő viszonyítási pont a tantervekről szóló vitában” (1987. 26. o.). A most következő érvelés az Egyesült Királyság tanterveinek leírására és elemzésére koncentrál, de ezek sokban nem különböznek a világszerte elfogadott tantervelméletektől (teljesebb tárgyalásért ld. *Ross*, 2000).

A *tartalomközpontú tanterv* volt az a talaj, melyen a hivatalos politikai vitákat nagyrészt megvívták, a terület, ahonnan „múlt és jelen hatalmas anyagából bizonyos jelentéseket és praxisokat hangsúlyoztak, másokat pedig elhanyagoltak és kizártak” (*Williams*, 196. 205. o.). Ezt a tantervet hivatalosan elhatárolt tantárgycsoportok építményeként kell elképzelnünk. Ez volt a XX. századi európai közoktatás uralkodó tantervparadigmája: a történeti visszatekintés megmutatja e tantárgyak óriási rugalmasságát. *Bernstein*, 1990-es elemzése szerint a hivatalos pedagógiai diskurzus e dominanciája a tantervet tudományokra alkalmazó oktatási és közgazdasági tanácsadók és tisztviselők tevékenységének következménye (1990. 195–196. o.). Egy ilyen tanterv a *Bernstein*-féle határvonalak és

keretek alapján építkeznek, és a főbb tudományágak kitartó jelenlétén keresztül fejeződik ki. A tantárgyalapú tanterv hagyományos és egyben a hagyomány megőrzésének eszköze. Igazolását pedig a tradicionális értékekre való hivatkozásban keresi; nagyon valós dinamikája van, Goodson szerint az „iskoláztatást legitimáló közbeszéd és válogatott racionálék látható nyilvános és folyamatosan változó tanúságtétele” (Goodson, 1988. 16.o.).

Bernstein szerint a tanterveket egy oktatási kóddal lehetne leírni, melyet ő két széles kategória jellemzésére használt. A tartalomközpontú tantervek *gyűjteménytípusúak*, ahol a tudásegységek és -osztályok szorosan meg vannak kötve, átadási és szerveződési mechanizmusuk pedig erősen hierarchizált. Az alternatív *integrált* típusú tanterv (melyet itt követelményközpontú tantervnek nevezünk) a tudásegységek közötti kölcsönös függést tesz lehetővé egy kevésbé szigorú tematikus megközelítés révén, s nem támaszkodik annyira a tanárok és tanulók közötti hatalmi viszonyokra. On the classification and framing of educational knowledge ([Oktatási tudásanyagok osztályba sorolása és keretei], 1971) című tanulmányában Bernstein kifejti, hogy a kód kulcsfogalmai az *osztályba sorolás* és a *keret*.

Az osztályba sorolás a tantervi tartalmak közötti viszonyt írja le; a tantárgyak közé épülő határok létével és erősségével foglalkozik: „Ahol az osztályba sorolás erős, ott a tartalmak erős határvonalakkal el vannak szigetelve egymástól. Ahol az osztályba sorolás gyenge, ott a tartalmak közti elszigeteltség foka csekély, a tartalmakat elválasztó határok gyengék és homályosak. *Az osztályba sorolás így a tartalmak közötti határvonalak fennmaradási potenciáljának fokáról szól.*” (88. o., kiemelés az eredetiben).

A keret viszont arról a kontextusról szól, amelyben a tudást átadják és befogadják – a tanár és a tanuló közötti kapcsolatáról. A keret annak a határvonalnak az erejére utal, ami azt választja el, ami tanítható attól, ami nem – „azon választási lehetőségek spektrumát jelzi, amely a tanár rendelkezésére áll, kontrollálva a pedagógiai viszony kontextusában átadható és befogadható tartalmakat. Az erős keret csekély számú választási lehetőséget enged, a gyenge keret lehetőségek sorát.” *Így a keret a kontroll azon fokát jelzi, amelyet tanár és tanuló gyakorolhat a pedagógiai viszonyban átadott és befogadott tudásanyag ütemezése, szervezése és válogatása felett*” (88–89. o., kiemelés az eredetiben).

A klasszikus humanista tanterv anyaga melletti érvek nagy része a magaskultúrával és értékeivel kapcsolatos hagyományos és magától értetődő elképzeléseken alapszik: noha Hirst *Liberal education and the nature of knowledge* ([A liberális oktatás és a tudás természete], 1965) c. munkájában kifejtette, hogy az a széleskörű tudásanyag, amiből az „elme” építkezik, visszavezethető hét alapvető „gondolatformára”, melyeknek mindegyike a világ megértésének és megismerésének egyedi és elemi módja. A tudásforma az a sajátos mód, ahogyan az egyén tapasztalatai strukturálódnak a társadalmilag elfogadott szimbólumok körül. Mivel ezeknek a szimbólumoknak társadalmi jelentésük van, a mód, ahogyan az egyén él velük, ellenőrizhető, maguk a szimbólumok pedig fejleszthetők és kiterjeszthetők. Ez azonban valójában ugyanaz a tudásközpontú klasszikus tanterv, ami inkább a racionalitást, mint a hagyományt veszi alapul. Ennek az elemzésnek jelentős támogatói Phenix (1964), King és Brownell (1964) valamint Oakeshott (1974). A tartalomközpontú tanterv élesen különválasztott magas presztízsű tantárgyra osztott részeivel és az akadémiai jóváhagyásra és felhatalmazásra helyezett hangsú-

lyaival különösen alkalmas a *Bourdieu*-féle kulturális tőke (1990) elit tanulóknak átadására.

A *követelményközpontú tanterv* meglehetősen más: alapvetően az iskoláztatásnak egy eszközszerű felfogásán nyugszik. Sok gyereknek a klasszikus humanista tantervet is utilitarista szemszögből mutatják be, hasznosnak tüntetve fel azt abban az értelemben, hogy a megszerzett jogosítványok a másképp elérhetetlen pályákra és munkahelyekre való bejutást teszik lehetővé, és abban, hogy mindegyik tantárgyat be lehet mutatni észszerű tulajdonságaik kiemelésével. Noha a végeredmény hasonlóan tűnhet, a haszonelvű tanterv szándékai és folyamatai ettől eléggé különböznek. A követelményközpontú tanterv egy fontos változata a *Skilbeck* által leírt rekonstrukcionista tanterv (1976). A követelményközpontú tantervnek e társadalmi igény kielégítésére létrejött változata – azaz, hogy a helyesen szervezett oktatás az ellenőrzött társadalmi változások egyik nagy előmozdítója lehet – talán atipikusabb az intézményesült ipari társadalmakban (egy formáját *Nyerere* vezette be Tanzániában (1973), noha megtalálható volt *Benn* és *Simon* munkájában is (1972), amely a nagy-britanniai komprehenzív oktatás mellett állt ki. A rekonstrukcionista a felvilágosodás racionalista céljait értelmezték oktatásként, kifejtve, hogy „az egyéni és társas tapasztalatok szervezésére és tervezésére irányuló, konszenzuson alapuló társadalmi eljárások használatával tett és társadalmilag elfogadott céloknak megfelelő kísérletek” – különösen oktatási folyamatokon keresztül –, „a gyakorlati élet problémáival való szembenézés általános képességének, az alkalmazkodóképességnek, a rugalmasságnak és a problémamegoldó folyamatok és racionalitás tudatos művelésének kifejlődéséhez” fognak vezetni (*Skilbeck*, 1976. 12. o.).

Az effajta tantervekben – akár rekonstrukcionista, akár nem – a követelményeket, melyek társadalmi, gazdasági vagy egyéni képességekre való specifikus igényekre válaszolnak, előre kijelölik, a tanterv pedig e követelményeket teljesítendő jön létre. A mai élet kihívásaihoz szükséges képességek meghatározták, és igazolják a tantervet alkotó tantárgyak válogatását. Ez az igazolás nem a tantárgy tudományos vagy egyéb értékétől függ, hanem attól, hogy alkalmas-e különböző szükségesnek ítélt képességek kifejlesztésére. Nem szükségszerű, hogy a tantárgyak között szigorú határvonalak legyenek, úgyhogy az osztályba sorolás kódja elméletileg lehetne gyenge. A keret mindazonáltal mindenképpen erős, mert a domináns pedagógiai modell szerint a tudásanyagot a szakértő tanár adja át a tudatlan tanuló számára.

Ezt a fajta tantervtípust sokféleképpen lehet igazolni. Az akadémikus tantárgyak alapulhatnak bonyolult fogalmi érvelésen, s így értelmezhetetlenek a tanulók számára. *Inhelder* és *Piaget* (1958) szerint a fogalmi gondolkodás képessége csak idősebb tanulók számára lehet adott, és közülük sem mindnek, így egy kevesebb intellektuális kihívást tartalmazó, eszközszerű és konkrétabb célokat megfogalmazó tanterv jobban szolgálhatja e tanulók érdekeit. Sok tanuló elvárja és igényli, hogy iskoláztatása felkészítse jövődi szakmájára, legyen átvihető [transferable], a munkaerőpiacon használható képesség vagy jogosítvány, amit kap. Azt várják, hogy közvetlen megfelelés legyen iskolai és jövőbeni munkájuk között. Ha méltányosak és igazságosak akarunk lenni, el is mondható, hogy amennyiben az eszközelvű és az akadémikus tanterv párhuzamosan halad, akkor a trifurkációs iskolarendszer szülte problémák elkerülhetőek, de legalábbis enyhíthetőek: mivel nehéz a tanulókat pontosan a megfelelő csoportokba válogatni, legalább tegyük

nekik lehetővé az egy tantárgy követelményközpontú változatából a tartalomközpontúra való váltást (és fordítva), ha az képességeinek megfelelőbbnek látszik.

Goodson szívesebben beszélt haszonelvű tantervről, mint „szakmai tantervről”, mikor „alacsony presztízszű gyakorlati tudásra” utalt. „A hasznos tudás így azokkal a nem-profitorientált szakmákkal kerül kapcsolatba, melyekben az emberek legnagyobb része egész életében dolgozik.” (*Goodson*, 1987. 27. o.). Az akadémiai tantervnek így mindig volt egy megkülönböztető szakmai jegye. A hasznosságba vetett hit mint a válogatás meghatározó eleme megkérdőjelezi azt, hogy a tantervkészítés vita tárgya lehet. Az utilitarizmus, ahogy azt *Bentham* „örömkalkulusa” mutatja, az általános előnyök megcélzása érdekében csillapítja a társadalmi fejlemények, az egyéni fejlődés és a tantervekkel kapcsolatos ismeretelméleti érvek vitáját. *Golby* ezt a tanterv „technokrata hagyománya”-ként azonosítja, melyben a pozitívizmus azt sugallja, hogy követelmények tervezése észszerű tantervet eredményez.

Ralph Tyler egyike volt az értékelést lehetővé tevő követelmények meghatározásán alapuló tantervfejlesztés fő képviselőinek. Elemzése kiábrándítóan egyszerű: határozd meg világosan, mi az oktatás kívánt eredménye, s tedd ezt az oktatási folyamat befejeztével elvárt specifikus viselkedésforma függvényében, így a tantervet, amely e cél elérésének eszköze lesz, szintén meghatározad. Az e viselkedésváltozások megvalósításának technikailag leghelyénvalóbb módja lesz a „legjobb” tanterv. Az eszközt meghatározza a cél. Ha kijelöltük a szükséges tanulási tapasztalatokat, koherens programot kell szervezni az anyag ismétlésén keresztüli folytonosság megvalósulásért, az anyagot a jártasság vagy ismeret logikus és progresszív fejlődésmenete szerint fel kell osztani, s hozzá tapasztalatokat, élményeket integrálni, hogy a tanuló egységes rálátással rendelkezzen, s integrált módon fejlesztesse saját viselkedését. A követelményközpontú tanterv szerint meghatározható az a forma, melyhez a tanuló majd idomulhat.

A harmadik változatot – a *folyamatközpontú tantervet* – leírták már nevelésközpontú tantervként középiskolákban (*Goodson*, 1987), fejlődésalapú tantervként általános iskolákban (*Blyth*, 1967) (néha gyermekközpontúként is; ld. pl. *Lawton* és *Mtsai*, 1978; *Golby*, 1989) és progresszív tantervként is (*Skilbeck*, 1976; *Golby*, 1989). Megkülönböztető jellemvonása, hogy elsősorban a tanulási folyamatokra helyezi a hangsúlyt. Gyakran élesen megkülönböztethető a hagyományos akadémikus/klasszikus humanista tantervtől, és ezért sokszor a haszonelvű tanterv mellé állították: e kettő gyakran alkotott egyfajta kelleetlen szövetséget a jelen középfokú iskolarendszerében s számos komprehenzív iskolában; az egyszerű dualizmus megkönnyítette a kategorizálást és a leírást. Így *Shipman* írhatott egy „még mindig világosan kettéosztható iskolarendszerről, ahol az egyik felet erősebben irányítja a külső vizsgák rendszere, a másikat kevésbé... az, hogy inkább e kettősséggel törődnek, mintsem a tantervekkel magukkal, azt eredményezi, hogy új eszközök keletkeznek régi igazságok alátámasztására” (1971. 101–102. o.). Egyfelől ott volt a „tiszteltreméltó tudományok tradíciójában gyökerező, tárgyi tudásalapból a tanítás követelményeihez idomított akadémikus hagyomány, amely világosan határozott meg gyakran felesleges tantárgyhatárokat”, másfelől pedig egy „kísérleti, mai problémákra koncentráló, tantárgyakat összevonó és hivatalos tanítási módszereket elvető terület” (104. o.).

A három típus különböző aspektusai

Az autonómia alatt meglehetősen mást értenek a három fő tantervtípusban. A tartalomközpontú (vagy akadémikus vagy klasszikus humanista) tantervtípusban az autonómia azon kevesek privilégiuma, akik uralják a diszciplínát és demonstrálni tudják ellenőrzésüket a meghatározott kulturális tőke felett (*Bourdieu és Passeron, 1990*). A követelményközpontú és a progresszív tanterv inkább úgy fogalmazza meg az autonómiát, mint valamit, amit a tanulónak – minden tanulónak – meg kell szereznie a tanulási folyamat során. Ám míg a követelményközpontúnál ez gyermekközpontú tanulást jelent, a feladatok közös megbeszélésével és a tanár inkább segítő, mint tekintélyszerű szerepével (*Bernstein gyenge keretű modellje, 1975*), addig a folyamatközpontúnál ez inkább egy fogyasztói autonómia, a különböző kurzusok, modulok és tanulási stílusok közötti – előre kijelölt célok által meghatározott – választás szabadsága.

A három tantervmodellnek egyéb megkülönböztető jegyei is vannak. Például az akadémikus hagyomány a tudást adatok hierarchikusan elrendezett különálló korpuszának tekinti, amelyet el kell sajátítani. A progresszív hagyományban az oktatás viszont folyamat: ahelyett, hogy tudjuk, hogy valami *mi*, inkább azt kell tudni, *hogyan* az – sőt, megtanulni tanulni (a tudásról) fontosabb, mint a tudás elsajátítása. A követelményközpontú tantervben a tudás egyszerű árucikké válik.

Mindegyik fajtának megvannak a saját külön jellegzetességei, és e típusokat egyre inkább mintegy sarokpontoknak kezdik tekinteni. Azaz, a tantervi diskurzus szereplői a típusok közül egyet kívánatosnak tekintenek, minden mást pedig egyneműnek és nemkívánatosnak (vagy egyet nemkívánatosnak, a többit pedig megkülönböztetés nélkül üdvösnek). Ezért létezik a vitának egy akadémikus/nem-akadémikus tengelye, mely mentén formálódnak a klasszikus humanista tanterv mellett és ellen érvelő csoportok.

A társadalomismeret jellegzetességei e vitán belül

A társadalomismeret egyszerűen nem illik a három közül egyik típusba sem: ám, furcsamód, leírható mindhármuknak megfelelő módon. Tekinthejtük tudásanyagként; a tanulótól elvárható, hogy tudjon a parlamentáris eljárásokról, demokratikus normákról, a törvényekről, az Európai Unió intézményeiről stb. Így a tudást ellenőrizhetjük, osztályozhatjuk. A tevékenységeket osztályozhatjuk eszközszempontúan is: így az oktatást az egyén számára hasznosnak és társadalmilag kívánatosnak tüntethetjük föl; felhatalmazásként mutathatjuk be a tanulónak (*Állampolgári kultúra*–változat: így leszel jó polgár és méssz el szavazni; helyi aktivista változat: így szervezel politikai megmozdulásokat); politikusok pedig beállíthatják a részvételt, illetve a döntéshozatalba és a legitimitációba való belenyugvást elősegítő eszközként. Végül a társadalomismeret folyamatközpontú módon is felfogható: táplálja az egyén értékrendszerének fejlődését, képessé teszi az autonóm alapon nyugvó, átgondolt, okos és kritikus részvételre (vagy részt-nem-vételre).

A társadalomismeretről különböző államokban tett különböző kijelentések kibogozása segíthet megérteni, mennyiben mások a szándékok. A különböző államok tanterveiről szóló szakirodalom egyre növekszik. Három tágan vett álláspont látszik kirajzolódni, megfelelően a három tantervtípusnak.

Először, létezik az az álláspont, mely szerint a tanulóknak tudni kell a társadalom intézményeiről, és meg kell érteniük őket. Sok tanterv esik ebbe a csoportba, például a XX. század elején Görögországban és Portugáliában használatosak (*Chelmis*, 1999; *de Freitas*, 1999). A társadalomismeretbe fonódnak a nemzeti identitás meghatározásának, valamint az állampolgári kultúra és büszkeség megvalósításának szándékai. Némelyik kelet- és közép-európai államban bevezetett újabb programnak vannak ilyen aspektusai: Észtország erre egy tipikus példa (*Valdmaa*, 1999). Magyarországon is vannak hasonló elemek, de ahogy *Le Metais* (1997) bemutatja, a magyar tanterv kombinálja a „nemzeti identitás politikai viharok utáni újjáélesztését egy nemzetközi keretben megvalósuló nemzeti öntudatossággal”. A német tantervet is átértékelték az újraegyesülés után a politikai és intézményes információ tanításának szempontjából (*Le Metais*, 1997). Néha úgy tűnik, a tanterv nem explicit a tartalom szempontjából, abban az értelemben, hogy a követelmények attitűdök, értékek és viselkedés viszonyában vannak megfogalmazva, de a tananyag részletes kifejtése a politikai intézményekről szóló információra koncentrálna (pl. a mai Görögországban; *Chelmis*, 1999). Más helyzetekben előfordulhat, hogy a tanárok maguk helyezik a hangsúlyt értékek és eszközszerű normák helyett a politikai intézményekkel kapcsolatos tartalomra, szemben a tanterv ellenkező álláspontjával (ez Svédországban fordul elő; ld. *Vernesson*, 2000).

Másodszor, egyesek szerint a tanulóknak ki kell fejleszteni a 'jó' polgárként és a társadalom tagjaként való viselkedés képességét. Ezeket általában az egyén felhatalmazásaként írják le, ami ellátja őt a tudatos választásra és cselekvésre való készséggel. Mindazonáltal meglehet, hogy, akár csak pillanatokra is, a 'jó polgár' alatt az értendő, ami az államnak 'jó': az elvárt mértékben részt venni a választásokon, elfogadni azt a legitimitást és tekintélyt, amit a folyamat kínál, s nem akarni sokkal többet. A jó polgár teljesíti állampolgári kötelességeit, teszi, amit kell, és talán csak kis mértékben él jogaival. A létező társadalmak és intézmények fennmaradása szempontjából létfontosságú, hogy a polgárok az elfogadás mértékéig részt vegyenek a politikai folyamatokban: az ilyen érvek instrumentális természetűek. A különböző államok oktatási céljai felfedik e tendenciákat: például, a francia tanterv a „tanulókat a munkára, nem csak a végzettségek megszerzésére” akarja felkészíteni. Az angol tanterv még egyértelműbben jelzi, kinek is lesz előnyös ez a hasznosság: „felkészíteni a fiatalokat a felnőtt élet lehetőségeire, felelősségeire és élményeire, és növelni az ország nemzetközi versenyképességének érdekében a munkával kapcsolatos tanulói teljesítményeket” (*Le Metais*, 1997).

Harmadszor, vannak álláspontok, melyek szerint a tanulóknak gondolkodó és kritikus politikai résztvevővé kell válniuk. A hangsúly itt egyértelműen a folyamaton van. Ezért az oktatási cél Svédországban „beoltani azokat az értékeket, amelyeken a társadalom alapszik [ez követelményközpontú elem], segíteni a tanulókat abban, hogy megtanulják kritikusan vizsgálni a tényeket és kapcsolatokat, és értékelné az előttük álló különböző alternatívák következményeit [ez tisztán folyamatközpontú]” (*Le Metais*, 1997). Svédország arra is törekszik, hogy a fiatalokat képessé tegyék „egy bonyolult, hatalmas információáradattal és sebes változásokkal járó valóságban való folyamatos eligazodásra”. Spanyolország „progresszív függetlenséget” kíván kifejleszteni.

Mennyire fontos mindebben a tanterv? Ez olyan terület, ahol a politikusok – s más hatalmi pozícióban levők, oktatók és tankönyvírók – közvetlen befolyást gyakorolhat-

nak. Megkérdeztünk CiCe tagokat, mely tényezők befolyásolják leginkább a gyermekekben nemzetükről kialakuló elképzeléseket, és egyetértettek abban, hogy a legjelentősebb tényezőt a szülők jelentik, rögtön utánuk következnek a család más tagjai. Vita volt azzal kapcsolatban, hogy a média és az iskola befolyását helyezték-e a harmadik helyre (3. táblázat). A tanterv eléggé hátul maradt a sorban, azonban nem tekintették jelentéktelennek. Nyilvánvalóan része kell, hogy legyen mindenféle társadalomismereti programnak – de csak része, egyéb tevékenységek sora mellett.

3. táblázat. *Gyermekek és fiatalok nemzetükkel és nacionalizmussal kapcsolatos nézeteit befolyásoló jelentős tényezők sorrendje**

<i>Tényező</i>	<i>Pontszám</i>
Szülők	105
Televízió	53
Tanárok	52
Barátok	49
Család	44
Tanterv	40

* A CiCe-tagok által adott pontszámok súlyozott értékének összege

Mit ítéltek a CiCe tagok a nemzeti mivolt meghatározó jellegzetességeinek? Egyértelműen a közös kultúrát, közös nyelvet és közös szociális intézményeket tartották központi jelentőségűnek, de ezen belül komoly lehetséges különbségekkel. Görög és ciprusi válaszadók egyaránt fontosabbnak tartották a közös vallási felekezethez való tartozást, mint a régió vagy a nemzet jelentőségét. Ebben a kategóriában lehetett azt az opciót választani, hogy a nemzetet mesterséges találmányként írják le: ez *Anderson* (1983) elemzésére való utalásként került be, amely megkérdőjelezett megannyi, a társadalmi csoportok kohéziójával kapcsolatos feltételezést. Erre a lehetőségre kizárólag az angol válaszadók fordítottak minimális figyelmet.

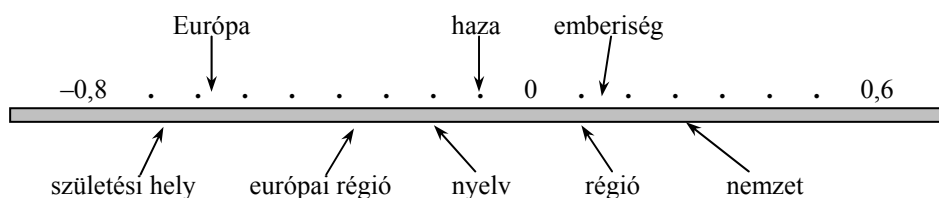
Az eredményeket a 4. táblázat foglalja össze. A régiók közötti különbségek miatt a válaszokat öt főbb régió alapján csoportosítottuk: Európa „magja”, a kontinens központi területein elterülő államok (FR, DE, IT, LU, BE, NL, AT), a skandináv országok (NO, SE, IS, FI, DK), a keleti országok (EE, CZ, PO, SI, HU), a déliek (ES, PT, MA, GR, CY) és a „szigetek” (UK, EI).

4. táblázat. A nemzetet meghatározó jellegzetességek

Faktor	Pontszám					
	Brit-szigetek	Dél	Kelet	Skandinávia	Európa „magja”	Összesen
Közös kulturális örökség	71	106	146	87	154	118
Közös nyelv	24	79	87	87	83	75
Közös társadalmi intézmények.	75	55	31	79	59	55
A nemzet történelmi élettartama	31	59	31	28	8	35
Közös politikai intézmények	63	12	8	31	20	24
Földrajzi, gazdasági okok	35	12	20	8	20	20
Egyéb	97	74	74	77	53	70

* A CiCe-tagok által adott pontszámok súlyozott értékek összege

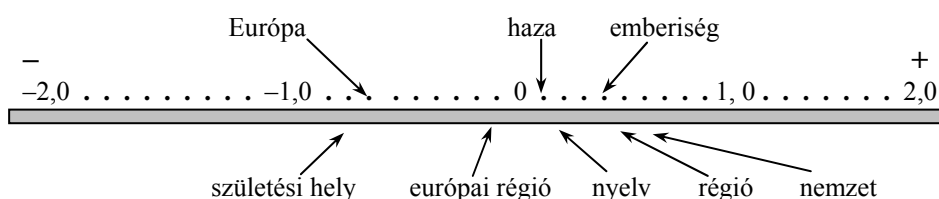
Feltettünk egy kérdést a hálózat tagjainak azzal kapcsolatban is, hogy milyen identitást éreznek sajátjuknak. Tizennégy lehetséges identitáspár esetében kellett a pár egyik tagját kiválasztaniuk. Ahogy *Giddens* nemrégiben kimutatta, „az én érzése főleg az egyének közösségben elfoglalt pozíciójának tartósságán keresztül marad fenn. Ha a hagyomány elévül, és az életstílus választása lesz fontosabb, akkor az én nem mentesül semmi alól. Az identitást meg kell teremteni, és újra kell teremteni egy sokkal aktívabb alapon, mint valaha” (*Giddens*, 1999). Egy leginkább *Asensio* (1999) által leírta emlékeztető statisztikai módszer alkalmazásával kimutatható, mely identitásokat választják előszeretettel. Az alábbi ábra mutatja a lehetőségeket. A nemzetállamot mint az identitás hivatkozási alapját többen választották, mint bármely más lehetőséget. Európát pedig nem választották (1. ábra). A nagyobb európai régiók népszerűbbek voltak (Skandinávia és a Benelux-államok szerepeltek ilyen lehetséges „nagyobb” régiókként). Nem azt jelenti ez, hogy a válaszadók elszigeteltek vagy nacionalisták lettek volna, mert az „emberiség-gel mint egészszel” gyakrabban azonosultak, mint nem.



1. ábra

Egyes identitásokkal való azonosulás, a véletlenszerű kiválasztáshoz képest kisebb vagy nagyobb mértékben, minden válaszadóra

Komoly különbségek voltak a különböző régiókból származó válaszadók között, nagyobbak, mintsem hogy e rövid dolgozatban értelmezni lehetne őket. Igen figyelemre méltó eredmény: azonosultak legkevésbé szívesen nemzetükkel (s az átlagnál szívesebben Európával vagy az emberiséggel mint egészszel). Ahogy *George Orwell* 1942-ben rámutatott, „Anglia talán az egyetlen nagy ország, melynek értelmisége szégyelli nemzetiségét. Baloldali körökben mindig érződik, hogy van valami enyhén szégyenletes abban, ha valaki angol, s kötelező minden angol intézményt megvetőleg emlegetni”. A skandinávok azonosultak leginkább nemzetükkel, régiójukkal és szülővárosukkal. Az Európával való azonosulás különös változásokat mutatott, ahogy a 2. ábrán látható.



2. ábra

Európával való azonosulás, a véletlenszerű kiválasztáshoz képest kisebb vagy nagyobb mértékben, régiók szerint

A kelet- és közép-európai tanárképzésben érintett oktatók nem hajlanak arra, hogy európaiként definiálják önmagukat, amikor alternatívák közül választhatnak. Annyira ugyan nem szélsőségesek, mint a Skandinávok (akik a leginkább ódzkodnak az európai közösségtől), ám mégis sokkal több bennük az ellenérzés, mint a hat alapító tagállam, valamint a később csatlakozott dél-európai, brit és ír államok esetében.

Minek tartják valójában a pedagógiai oktatók az állampolgári mivoltot? Megkértük őket, jelöljék meg a társadalomismeret elemeit fontossági sorrend alapján. Először a következő elemeket kellett elhelyezniük:

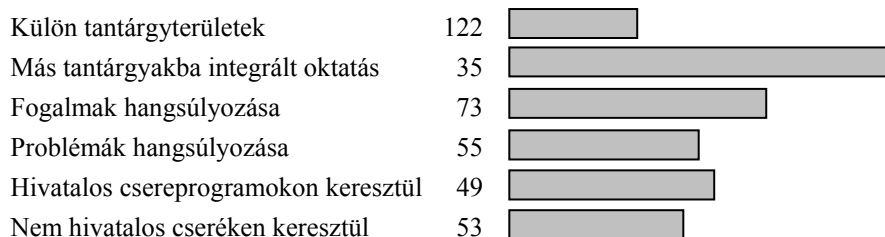
- Jogok (az ezeknek alárendelt Kötelességekkel)
- Kötelességek (az ezeknek alárendelt Jogokkal)
- Demokratikus intézményekben való részvétel
- Aktuális kérdések és események ismerete
- Mások tevékeny segítése
- A törvény és rend támogatása

Jelentősegteljes, hogy mekkora hangsúlyt fektettek a központi európai államok a demokratikus intézményekben való részvételre, különösen a csatlakozásra váró keletiekkel szemben. A britek és az írek és, kevésbé ugyan, de a kelet-európaiak is hangsúlyozták a kötelességeket (a jogokkal szemben), és hogy az állampolgárság a törvényes rend támogatását jelenti. A skandinávok az állampolgárságon belül különös hangsúlyt fektettek a jogokra.

5. táblázat. Nézetek arról, mit jelent állampolgárnak lenni

Elem	Pontszám					
	Brit-szigetek	Dél	Kelet	Skandinávia	Európa „magja”	Összesen
Jogok (a kötelességek előtt)	59	59	83	106	71	75
Kötelességek (a jogok előtt)	90	71	79	79	39	71
Részvétel	98	134	75	106	197	118
Aktualitások ismerete	51	67	71	51	31	59
Segítés	51	55	51	35	47	47
Törvény és rend	43	12	35	16	8	24

Legvégül arra kértük tagjainkat, gondolják át a társadalomismerettel kapcsolatos különféle pedagógiai megközelítéseket. Ezek bizonyos értelemben elvek ellentétpárjai, noha nem így mutattuk be őket, és egyes válaszadók mindkét megközelítést hasznosnak ítélték.



3. ábra

A társadalomismeret fejlesztésének leginkább hasznosnak tartott módozataival kapcsolatos vélemények

A társadalomismereti oktatás tartalmának tárgyalásával végzendő: hogyan készítsük föl jövőendő tanárainkat? Mit tanácsoljunk nekik? A tartalomközpontú tanterveket hagyományosan könnyebb megépíteni, tanítani és értékelni. Bennük van a megfelelően válogatott tananyag – a legnehezebb és legvitatottabb rész –, amit aztán átadnak a tanulóknak, többnyire didaktikusan. Egy jól megalapozott program a tényszerű tartalomhoz hozzáad egy fogalomalapú elemzést, amelynek célja inkább a különböző mögöttes alapelvek megértése lesz, mint a részletkérdések finomságai (Crick, 1974). Az értékelés leginkább a felidézés képességén, illetve magasabb szinten bizonyos intellektuális feladatok véghezvitelén (pl. analízis és szintézis vagy összehasonlítás és szembeállítás) alapszik.

Az anyag, ha már kiválasztották, könnyen átalakítható tankönyvvé vagy bármilyen alkalmas üzenethordozóvá.

A követelményközpontú tantervek bonyolultabbak. Valószínűleg állandó lesz az e területen kijelölendő pontos követelményekről szóló vita, a tanítás pedig „relevánsnak” ítélt témák és történések köré fog szerveződni. Talán lesz is kifejezett törekvés a fogalmak kizárására és „problémákra”, „relevanciára” való összpontosításra – egyes kritikusok szerint oly mértékben, hogy az eszmék általánosítása és átadása egyre nehezebbé válik. Az értékelés egyértelműen nem könnyű; egy „jó polgár” létrejötte, végül is, olyasvalami, ami csak az eljövendő politikai/állampolgári tevékenység során bizonyosodik be. Sőt: annak a problémája, hogy mi történjék a „bukott polgárnak” vagy „polgárságból elégtelennek” minősülő tanulókkal, igen nehezen oldható meg!

A folyamatközpontú tantervek valószínűleg a munkáltató tanításon alapulnak, tevékenységen, megbeszélésen és önkifejezésen. Feltehetően fogalomalapúak, de inkább az eredményekre koncentrálnak, és a rendszerekről való kritikai gondolkodást kívánják elősegíteni. Az értékelés a tanulói munka szubjektív elemzése lenne, nem politikai akció.

Mit mondjunk diákjainknak? Először is, legyenek elővigyázatosak, és gondolkodjanak. Bármi is legyen egy társadalomismereti program állítólagos célja, tételezzenek föl egyéb, talán a hivatalosnál titkoltabb szándékokat és célokat. Másodsor, valószínűleg fel kell építeniük egy változatos elemeket ötvöző tanterv-megközelítést, amely kimenetel-alapú, de gondolkodtató és munkáltató is, olyat, amelyik elvárja a tanulóktól, hogy megvitassák és kipróbálják érveiket. Olyan szituációban, mikor a tekintély egy bizonyos megközelítést próbál érvényesíteni, a tanárnak kiegészítő álláspontok felhasználásával helyre kell állítania az egyensúlyt – például, ha nagy hangsúly van intézményeken és struktúrákon, és ezeket direkt egy kimenetel-alapú megközelítésben kell tanítani, akkor ez ellensúlyozható az intézmények mögötti alapelvek feltérképezésével. Vagy, ha szükséges, fordítva. Ez felforgató ellenlépés a tanárok részéről, de annak is kell lennie: a politikusok csakis felforgató szándékkal támogatják a politikai nevelést.

Fordította: Barna József

Irodalom

- Almond, G. és Verba, S. (1965): *The Civic Culture; political attitudes and democracy in five nations*. Little Brown & Co., Boston.
- Anderson, B. (1991): *Imagined Communities: Reflections in the origins and spread of nationalism*. 2. kiad. Verso, London.
- Asensio, M. (1999): A cross-national programme to measure 'Europeanness'. In: Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. CiCe TNP, London. 167–170.
- Bates, I. és mtsai (1998): Progressivism and the GNVQ: Context, ideology and practice, *Journal of Education and Work*, **11**. 2. sz. 109–125
- Benn, C. és Simon, B. (1972): *Half way there*. Penguin, Harmondsworth.

A társadalomismeret oktatásának európai és nemzeti céljai

- Bernstein, B. (1971): On the classification and Framing of Educational Knowledge. In: Young, M. F. D. (szerk.): *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. Collier-Macmillan, London.
- Bernstein, B. (1975): *Class, Codes and Control*. Volume 3: *Towards a Theory of Educational Transmission* (2. kiad.). Routledge and Kegan Paul, London.
- Bernstein, B. (1990): *Class, Codes and Control*. Volume 4: *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Routledge, London.
- Blyth, W. A. L. (1967): *English Primary Education*, Vol 1. (2. kiad.) Routledge and Kegan Paul, London.
- Borhaug, K. (1999): Education for Democracy. In: Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. CiCe TNP, London, 37–44.
- Bourdieu, P. és Passeron, J. C. (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. (2. kiad.) Sage, London.
- Chelms, S. (1999): Citizenship Values and Political Education in Greek Primary Schools: An historical perspective. In: Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. CiCe TNP, London, 65–71.
- Clough, N., Menter, I. és Tarr, J. (1995): Developing Citizenship Education in Programmes in Latvia. In: Osler, A., Rathenow, H. F. és Starkey, H. (szerk.): *Teaching for Citizenship in Education*. Trentham, Stoke on Trent.
- Colley, L. (1992): *Britons: Forging the Nation 1707–1837*. Yale University Press, London.
- Cresson, E. (1997): *Towards a Europe of Knowledge*, COM 97 (563) final, 11 November 1997. European Commission, Brussels.
- Crick, B. (1974): Basic Political Concepts and Political Development. *Teaching Politics*, 3. 1. sz.
- Davies, I., Fülöp, M., Hutchins, M., Ross, A., és Vári-Szilágyi, I. (2000): Enterprising citizens? The perceived interactions and overlaps between citizenship education and enterprise education in England and Hungary. In: Ross, A. (szerk.): *Developing identities in Europe*. CiCe TNP, London.
- De Freitas M. L. (1999): Civic Education, Social and Personal Development and Citizenship Education: Changes in Portugal through the 20th Century. In: Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. CiCe TNP, London, 85–90.
- ECPR News (1999): *The 1999 European Parliamentary Elections* (Special Issue), 11. 1. sz. European Consortium for Political Research: Colchester, UK. (www.essex.ac.uk/ecpr/publications/ecprews/autumn1999/elections.htm)
- European Commission (1988): Resolution of the Council and Ministers of Education meeting within the Council of 24 May 1988 on the European Dimension in Education. In: Official Journal of the European Communities C177, 6–7. sz. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 5–7.
- European Commission (1993): Green Paper on the European Dimension of Education, 29 September 1993 (COM(93) 457) 7, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Fumat, Y. (1999): School and Citizenship. In: Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. CiCe TNP, London, 107–112.
- Giddens, A. (1999): *Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our Lives*. Profile Books, London.
- Gocsal, A. (1999): Prospects of Civic Education in Teaching and in Teacher Training: The experience of Hungary. In: Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. CiCe TNP, London, 101–106.
- Golby, M. (1989): Curriculum Traditions. In: Moon, B., Murphy, P., és Raynor, J. (szerk.): *Policies for the Curriculum*. Hodder and Stoughton, London.
- Goodson, I. (1987): *School Subjects and Curriculum Change: Studies in Curriculum History* (átd. kiad.). Falmer, London.
- Goodson, I. (1988): *The Making of Curriculum: Collected Essays*. Falmer, London.

- Greico, J. (1988): Anarchy and the limits of cooperation: A realist critique of the newest liberal institutionalism. *International Organisation*, **42**. 485–507.
- Greico, J. (1993): Understanding the problems of international cooperation: The limits of neoliberal institutionalism and the future of realist theory. In: Baldwin, D. (szerk.): *Neorealism and Neoliberalism: The Contemporary Debate*. Columbia University Press, New York.
- Hirst, P. (1965): Liberal Education and the Nature of Knowledge. In: Archanbauld, R. (szerk.): *Philosophical Analysis and Education*. Routledge, London.
- Hladnik, M. (1995): All different – all equal: Who defines education for citizenship in a new Europe? In: Osler, A., Rathenow, H. F. és Starkey H. (szerk.): *Teaching for Citizenship in Education*. Trentham, Stoke on Trent.
- Hobsbawm, E. és Ranger, T. (1983, szerk.): *The invention of tradition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hosking, G. és Schöpflin, G. (1997, szerk.): *Myths and nationhood*. Hurst/SEES, London.
- Inhelder, B. és Piaget, J. (1958): *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Keohane, R. (1986): *Neoliberalism and its critics*. Columbia University Press, New York.
- Kerr, D. (1999): *Citizenship Education: an International Perspective* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Paper 4). Qualifications and Curriculum Authority, London.
- King, A. és Brownell, J. (1964): *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge*. Wiley, New York.
- Lawton, D. és mtsai. (1978): *Theory and Practice of Curriculum Studies*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Le Métails, J. (1997): *Values and Aims in Curriculum and Assessment Frameworks* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Paper 1). School Curriculum and Assessment Authority, London.
- Mátrai, Zs. (1999): In transit: Civic education in Hungary. In: Torney-Purta, J., Schwille, J., és Amadeo, J. A. (szerk.): *Civic education across twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam.
- Nyerere J. (1973a): The Intellectual needs Society. In: *Freedom and Development: Uhuru na Maendeleo*. Oxford University Press, Dar es Salaam.
- Nyerere J. (1973b): Relevance and Dar es Salaam University?. In: *Freedom and Development: Uhuru na Maendeleo*. Oxford University Press, Dar es Salaam.
- Oakeshott, M. (1974): *Rationalism in Politics and Other Essays*. Methuen, London.
- Oevermann, U. (2000): The analytical difference between community („Gemeinschaft”) and society („Gesellschaft”) and its consequences for the conceptualisation of an education for European citizenship. In: Ross, A. (szerk.): *Developing identities in Europe*. CiCe TNP, London.
- Orwell, G. (1941): The Lion and the Unicorn: Socialism and British genius. In: Orwell, S. és Angus, I. (1970, szerk.): *The selected essays, journalism and letters of George Orwell*. Volume 2: My Country Right or Left 1940-43. Penguin, Harmondsworth.
- Osler, A. (1994): Education for Development: Redefining citizenship in a pluralist society. In: Osler, A. (szerk.): *Development Education: Global perspectives in Education*. Cassell, London.
- Phenix, P. (1964): *Realms of Meaning: A Philosophy of the Curriculum for General Education*. McGraw-Hill, New York.
- Qualifications & Curriculum Authority (1999) *Citizenship Education*. QCA, London.
- Ross, A. (1999): What concepts of identities lie behind ‘European citizenship?’ Why are those in European Higher Education institutions concerned with children’s changing ideas of citizenship? In: Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. CiCe TNP, London, 37-44.
- Ross, A. (2000): *Curriculum: Construction and Critique*. Falmer, London.

A társadalomismeret oktatásának európai és nemzeti céljai

- Shipman, M. (1971): Curriculum for Inequality. In: Hooper, R. (szerk.): *The Curriculum: Context, Design and Development*. Oliver and Boyd, Edinburgh.
- Skilbeck, M. (1976): *Three Educational Ideologies*. In: *Curriculum Design and Development: Ideologies and Values*. Open University Press, Buckingham.
- Tyler, R. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago University Press, Chicago.
- Valdmaa, S. (1999): Identities in Estonia – Challenges to Citizenship Education. In: Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. CiCe TNP, London, 95–99.
- Vernersson, F. (2000): *Teachers' didactic work: compulsory school teacher' conceptions of their own civics teaching*. Children's Social and Economics Education, **4**, 1. sz.
- Williams, R. (1961): *The Long Revolution*. Chatto and Windus, London.

ABSTRACT

ALISTAIR ROSS: THE AIMS OF CITIZENSHIP EDUCATION AT THE EUROPEAN AND AT NATIONAL LEVELS

Citizenship Education is currently promoted at many levels in Europe today. There are calls for more civic education in school, and for educational programmes that will bring young people back to active participation in democratic institutions. This paper examines four aspects of citizenship education. Firstly, why are there all these demands? Behind the 'common-sense' explanations there are some other motives. Secondly, the paper will examine the national – European – global dimension, particularly in terms of emerging identities that are nested, one within the other, that are essentially contingent. Thirdly, the paper will examine various curriculum approaches to citizenship education, and how it might be attempted. The final section is based on the views of various educators across Europe on these areas, analysing particularly those of the teacher educators in the Thematic Network Project CiCe (Children's Identity and Citizenship in Europe). Teacher-educators will be those who in practical terms implement change, and their views and intentions are critical.

Magyar Pedagógia, **101**. Number 2. 239–259. (2001)

Levelezési cím / Address for correspondence: Alistair Ross, Institute for Policy Studies in Education, University of North London, Egyesült Királyság.

KÖNYVEKRŐL

Réthy Endréné, Schaffhauser Franz és Szabolcs Éva (szerk.): Iskolák és iskolareformok Magyarországon és Svájcban. Schulen und schulreformen in Ungarn und in der Schweiz.

Osiris Kiadó, Budapest, 2000. 195 o.

A könyv a magyar-svájci „Intézményszervezet – pedagógiai innováció – didaktikai variancia” címet viselő, 1996-ban lezárult kutatási projekt eredményeit tartalmazza hat szerző tolmácsolásában. Réthy Endréné, Schaffhauser Franz és Szabolcs Éva (ELTE-BTK Pedagógia Tanszék), valamint Hans Dadertscher, Hans-Ulrich Grunder és Christine Vogel (Berni Egyetem Szekundárfokozatú Tanárképző Kar) írásaikat elsősorban oktatásügyi és oktatáspolitikai szakembereknek ajánlják, azzal a nem titkolt szándékkal, hogy az érintett intézmények és országok közötti információcserét ily módon is elősegítsék. E célt szolgálja többek között rövid szakmai önéletrajzuk és elérhetőségük (levelezési cím, telefonszám, fax-szám, e-mail cím) – könyv végén található – közzététele. A fentiek mellett megállapításaik sikerrel alkalmazhatók a tanárképzésben és a pedagógus továbbképzésekben is.

A kötet – gazdasági okokra hivatkozva – sajátos szerkesztésű, ami a tartalomjegyzékből nem derül ki egyértelműen az olvasó számára. A Svájcra vonatkozó részek ugyanis csak magyar nyelven olvashatók, a magyar vonatkozásúak pedig részben csupán németül. Sajnálatos módon a két nyelv használatának váltogatása nem minden rész esetében történik meg. Így főleg a németül jól tudó, magyar anyanyelvűek hasznosíthatják a leírakat.

A tartalomjegyzék után a kötet a szerkesztők előszavával folytatódik. Ezt követi az egyik svájci szerző által írt bevezető, amelyből egyértelműen kiderül az egyeztetett szempontok alapján és azonos módszerekkel végzett kutatás célja, és nyomon követhetővé válik a projekt menete.

A Magyarország és Svájc oktatás- és iskolapolitikai helyzetének széleskörű feltárása (szakirodalmi elemzés és empirikus vizsgálat együttes alkalmazása) során kapott eredményeket a kötet három fő fejezete ismerteti.

Az első – terjedelmét tekintve a leghosszabb – fejezet elsősorban alkotmányszövegek, törvények, iskolai rendtartások áttekintésével keresi a választ az alábbi kérdésekre: Milyen törvényileg meghatározott szervezete van az iskolának? Melyek az engedélyezett iskolaformák? Hogyan viszonyulnak egymáshoz a különböző iskolatípusok?

Először a magyarországi helyzetet tanulmányozhatjuk – német nyelven – a XVIII. századtól egészen napjainkig. (Erre azonban a címben semmilyen utalás nincsen.) A szerzők kronologikus sorrend szerint haladnak, az adott korszak oktatásügyét meghatározó törvényekre helyezve a hangsúlyt. Az olvasó kiindulásként a két Ratio Educationison keresztül kaphat betekintést a hazai oktatásügy állami szabályozásába. Ezt követően a dualizmus korából az 1868-as népiskolai, az 1883-as középiskolai és az 1891-es óvodai törvény rendelkezéseivel, valamint a népiskola, a polgári iskola és az érettségivel záródó középiskola tartalmi jegyeivel ismerkedhet meg behatóbban.

Az I. világháború utáni időszak sajátosságainak kiemelését a Tanácsköztársaság köznevelési reformjával kezdik a szerzők. Majd az 1919-1945 közötti, magyar iskolarendszert meghatározó törvények közül az 1921-es, az 1926-os és az 1940-es népiskolai, az 1927-es polgári iskolai, az 1924-es, az 1926-os és az 1934-es középiskolai törvények legfontosabb rendelkezéseit értelmezik. Az 1945 utáni oktatásügy elemzésekor külön alfejezeteket szánunk az általános iskola létrehozásának, az 1946 utáni reformoknak és tanterveknek, az iskolák államosításának, az 1961. évi III., az 1985. évi I. és az 1993. LXXIX. törvénynek. A magyarországi iskolatörténet bemutatását a jelenleg érvényben lévő alkotmány iskolapolitikai vonatkozásaival zárják. Tehát a hazai is-

kolarendszerben bekövetkező sorozatos változások megértése érdekében – a teljesség igényével – minden jelentős állomást érintenek. Az itt leírtakat (német nyelven) négy melléklettel is kiegészítik: három, különböző korszakra jellemző iskolarendszer vázlatos ábrájával, valamint egy, a magyar oktatásügy irányítási szintjeit jelző ábrával.

A svájci – magyarul íródott – történeti áttekintés is a XVIII. századtól indul (ami szintén csak a szövegből derül ki), de szakirodalom hiányában csupán a XX. század első felének történéseiig terjed. Mivel Svájcban ez időszak alatt alig voltak nagyszabású tervezetek és központi művelődéspolitikai döntések, ezért ebben a részben nem törvények sorával találkozhatunk, hanem egy szinte törésmentes folyamatot követhetünk nyomon. További különbség a két ország között, hogy itt nem a történeti egymásutániságra, hanem az alkotmányjogi és az oktatáspolitikai aspektusokra helyeződik a hangsúly.

A szerzők először a kantonális alkotmányokon keresztül ismertetik az oktatás és az iskola mai helyzetét majd az idáig vezető utat mutatják be. Kiindulópontjuk *P.A. Stapfer* helyvét miniszter 1799-ből való Enquete-ja, melynek megállapításairól és hatásairól részletesen szólnak. Ezután a népiskola és a felső népiskola fejlődését vizsgálják a továbbképző iskolák, a tanárképzés és a reformpedagógiai mozgalom szempontjából. A kantonális iskola-felügyelők konferenciájának bemutatása után az iskolák II. világháború előtti és utáni helyzetét vázolják fel egészen 1954-ig. Itt azonban megszakad a történeti áttekintés a fent említett okok miatt. Több évtizedet átugorva az 1990-es évektől folytatódik Svájc iskolatörténete. Ebben az utolsó pontban az oktatásügy átalakításának időszerűségét indokolják a szerzők az alapfoktól a felső tagozat második szintjéig bezárólag.

A szöveghez kiegészítésként, illetve magyarázatként sok lábjegyzet tartozik. A svájci iskolarendszer vázlatos modellje – Magyarországhoz hasonlóan – mellékletben szerepel, erre azonban a megfelelő helyen nem történik utalás.

Az első fejezet a két ország iskolatörténetének kronológiai-tematikus összehasonlításával zárul (kizárólag magyar nyelven). Ebből a részből világossá válhat az olvasó számára, hogy a számos eltérés, ami Magyarország és Svájc iskolarendszere között található mind a múltat, mind a jelent tekintve, elsősorban az eltérő államszervezettel, bel- és külpolitikával magyarázható.

A második fejezet az állami és a magánkezdeményezések körében létező reformmodellek minőségi elemzését tartalmazza, különböző pedagógiai programok és szervezeti modellek tanulmányozásán keresztül. A szerkesztők itt ugyanazt az elvet követik, mint az előző résznél. (Először a magyarországi helyzet következik németül, majd a svájci magyarul, végül az összehasonlítás csak magyar nyelven.)

Az 1945 előtti magyar iskolareformokon belül olvashatunk a gyermektanulmányi mozgalomról, a Montessori- és a Waldorf-pedagógia hazai alkalmazásáról, erdei iskolák létrehozásáról, *Nagy László* Didaktikájáról, *Domokos Lászlóné Új Iskolájáról*, *Nemesné Müller Márta* Családi Iskolájáról és a szegedi Cselekvő Iskoláról.

Az 1945 utáni időszak reformtörekvéseit a szerzők sokoldalúan kívánják megvilágítani az olvasó számára. Először az 1946-os, az 1950-es, az 1962-es, az 1978-as általános iskolák számára készült tantervek újszerű vonásaira hívják fel a figyelmet. Majd az iskolakísérletekről szólnak, kiemelve közülük a *Gáspár László* vezette szentlőrincit és a *Winkler Márta* nevéhez kötődő budapestit. Ezután a különböző módszertani törekvések leglényegesebb jegyeit vázolják fel. Itt rövid jellemzést adnak a Tolnai-féle olvasástanításról, a Lovász-féle anyanyelvi programról, a Meixner-módszerről, a Varga-féle komplex matematikaoktatásról, valamint a Zsolnai-féle nyelvi-irodalmi és kommunikációs programról. Majd néhány további iskolaprogram megemlézése után az alternatív iskolák alapítására vonatkozó törvényi szabályozásokról, valamint az azok hatására létrejövő intézmények felsorolására térnek rá. Végül a jelenlegi magyar iskolák autonómiájáról szólnak.

A svájci reformpedagógiai törekvések történeti áttekintése – Magyarországgal ellentétben – már az első fejezetben megtörténik. Így célszerű, ha az olvasó az ottani iskolareformok sajátosságainak tanulmányozása előtt visszalapoz ehhez a részhez a jobb megértés érdekében. Itt derül ki ugyanis többek között az, hogy Svájcban időben és tematikailag is tágabban értelmezik a reformpedagógiát, mint hazánkban.

A jelenlegi helyzetet tekintve Svájcban a különböző fokozatú magániskolák alapítása és működtetése alapvetően szabadon történhet. E terület elemzője a legnagyobb problémát itt abban látja, hogy ezeknek az intézményeknek az állami finanszírozása – törvényi háttér hiánya miatt – nem megoldott.

A magániskolák mellett a szerző kitér a 70-es évek óta létező alternatív iskolákra is, melyek jellemzőit az alábbi öt pontban foglalja össze: 1. önkormányzattal rendelkeznek; 2. pénzügyileg önállóak; 3. nem felekezeti iskolák; 4. pedagógiai koncepciójuk középpontjában az egészséges, szociális, önmeghatározáson alapuló és integrált tanulás áll; 5. fontosnak tartják a szülők iskolai munkában való közreműködését.

Könyvekről

Végezetül, *Ivan Illich* radikális iskolakritikájának Svájcra vonatkoztatása után a fenti reformtörekvések állami intézményekre való hatásáról olvashatunk.

A két ország iskolareformjainak összehasonlítását tartalmazó rész egyik lényeges megállapítása az, hogy míg Magyarországon a magán-, illetve alapítványi iskolák egyre inkább befolyásolni látszanak az állami iskolákat, addig Svájcban a szabad fenntartású iskolák az állami iskolák alternatívái kívánnak maradni.

A könyv harmadik nagy fejezete – magyar nyelven – az állami és a magániskolák didaktikai jellemzőit mutatja be a szerzők által végzett – Magyarország és Svájc iskoláinak gyakorlatában alkalmazott munka- és oktatási formák feltárását szolgáló – empirikus kutatás tükrében.

A kutatás tárgya, célja és hipotézise után betekintést kaphatunk a vizsgálat módszerébe és a mintavételbe. Ebből a részből megtudhatjuk, hogy a 38 kérdést tartalmazó kérdőíves felmérés (melynek teljes szövegét az 5. Mellékletben olvashatjuk) mindkét országból 30–30 állami és szabad fenntartású iskola igazgatójának, vezetőinek, osztályfőnökeinek a részvételével történt, figyelembe véve az alternatív iskola terminológiájának értelmezésében való eltéréseket magyarországi és svájci viszonylatban.

E fejezet második egységében a kutatók a vizsgálat eredményeit az alábbi négy témakör köré csoportosítva mutatják be: 1. személyi és munkafeltételek; 2. az iskola helyzete; 3. a reformok jellemzői; 4. az oktatási formák sajátosságai. A kérdőív kérdései szerint haladva először mindig a magyarországi adatokat interpretálják, majd a svájciakat. Ezt követi a két ország összehasonlítása, ami majdnem minden esetben egy-egy táblázattal zárul.

Ettől a menettől eltérve, a személyi és munkafeltételeket csak a svájci iskolákat alapul véve összegzik. (A magyarországi vonatkozások a későbbiekben sem kerülnek közzétételre.) Az eredmények összefoglalása és a következtetések levonása viszont csupán hazai viszonylatban történik meg. Így többszörösen is hiányérzet támadhat az olvasóban. Ezt pótolhatja némiképp a kötet záró része, mely „Szinkronítások és párhuzamok” címen a kutatás legfontosabb megállapításait a két országra vonatkozóan foglalja össze.

A szövegben számos szakirodalmi hivatkozás található. Ezek forrásai szerepelnek az irodalomjegyzékben; a magyar oktatásüggyel kapcsolatosak magyar nyelven, a Svájcra vonatkozóak pedig németül.

Összegezve, a könyv olyan összefoglalását adja a két ország iskolarendszerében a XVIII. századtól egészen napjainkig bekövetkezett változásoknak, amelyek nélkülözhetetlenek a magán- és az alternatív iskolák működésének megértéséhez. Ezért feltételezhető, hogy oktatásügyi és oktatáspolitikai szakemberek mellett a leendő és a már aktívan működő pedagógusok is sokat profitálhatnak a leírtakból. Rajtuk kívül azonban azok is haszonnal forgathatják ezt a könyvet, akik csupán érdeklődésből kívánnak tájékozódni a témában.

Simon Katalin

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Előfizethető a Magyar Posta Rt. Levél és Hírlapüzletági Igazgatóságán (1846 Budapest), az ügyfélszolgálati irodákban, hírlapkézbesítőknél és a Hírlap-előfizetési és Elektronikus Postaigazgatóság 1900 Budapest I., Hattyú u. 4. közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank és Takarékpénztár Rt. 11991102 – 02102799 pénzforgalmi jelzőszámra.

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 Köznevelési Minisztérium támogatta.

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

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsök Edit.

Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.

Megjelent 5,7 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szócikket jelentet meg. A tágon 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 közöljék.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

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

Ágnes Boreczky: Changes in parents' perceptions of their children, in children's living conditions and in socialization	151
Esther Yassur: The relationship between organizational climate and school leadership style	171
Ákos Komlossy, Sándor Molnár and Vilmos Vass: The conditions of introducing pedagogical programs in the elementary schools of Csongrád county	191
András Németh: The emergence of education as an established discipline	213
Alistair Ross: The Aims of Citizenship Education at the European and at National levels	239

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education