

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENHETEDIK ÉVFOLYAM

1. SZÁM



1997

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

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

KILENCVENHETEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

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

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

Szerkesztőség:
József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 454–354
Technikai szerkesztő: Pukánszky Béla
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

TARTALOM

TANULMÁNYOK

- Bárdos Jenő: A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása 3
- Korom Erzsébet: Naiv elméletek és tévképzetek természettudományos fogalmak tanulásakor 19
- Tóth László: A szövegmegértés fejlődése kisiskolás korban 41
- Fehér Katalin: Festetics György oktatásügyi tevékenysége a korabeli sajtó tükrében 61

SZEMLE

- Lappints Árpád: Az általános pedagógiai és a tantárgypedagógiák 79
- Kacsur István: A környezet védelmére való nevelés módszertanának didaktikai kérdései 87

KÖNYVEKRŐL

- Farkas Mária: Fábíán Zsuzsanna: Olasz–magyar melléknévi vonzatszótár 97
- Zoltán Patrícia: Colin Baker: Foundations of bilingual education and bilingualism (A kéttannyelvű oktatás és a kétnyelvűség alapjai) 98

INFORMÁCIÓK

- Az MTA Pedagógiai Bizottság: A neveléstudomány Széchenyi professzori Ösztöndíjasai 101
- Az MTA Pedagógiai Bizottsága Didaktikai Albizottságának 1996. december 13-i üléséről 101

Az MTA Pedagógiai Bizottságának újjáalakulása	102
Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottsága Pedagógusképzési Albizottságának munkájáról (1994–1996)	103
Az MTA Neveléstörténeti Albizottságának tevékenysége (1994–1996)	106

A NYELVPEDAGÓGIA FEJLŐDÉSE ÉS TUDATOSULÁSA¹

Bárdos Jenő

Veszprémi Egyetem, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

A nyelvtanítás a kilencvenes években

Bár a tudomány a kilencvenes években jelentős erőfeszítéseket tett a homály felszámolására, mégis úgy tűnik, hogy a nyelvtanulás valóban lényegi, minőségi mozzanatai továbbra is spekuláció és belátás, ösztön és józan ész között oszcillálva jelennek meg a mindennapi tanári munkában. Egyszerűbben szólva, hiányzik még a harmónia az elmélet, az alkalmazott nyelvészeti kutatás és a tanári intuício között. (Ezzel persze a kortárs nyelvtanítás minden olyan kreatív osztálytermi újítását, amely direkt módon a kutatási eredményekkel vagy elméleti megfontolásokkal nem magyarázható, egyöntetűen az intuício körébe soroljuk.) A tanári intuício szó, mint gyűjtőfogalom, azokat a sejtéseket vagy éppen művészi megfontoláson alapuló megoldásokat jelenti, amelyeket ez az erősen pragmatikus és performatív jellegű szakma sugall. Ezek a megsejtések távolról sem lekezelendők, elég, ha felidézzük *Prendergast* (1864) módszerét, amelyben mondatgenerálással tanít nyelveket a múlt század második felében. (Megsejtésében *Chomsky* (1957) transzformatív-generatív nyelvtana rejlik, de a tudományos leírásra még közel száz évet kellett várni.) Hasonlónak tekinthetjük *Gouin* (1880) cselekvéssorait, amelyek nemcsak a cselekvésben való tanulás, hanem a memória fejlesztésének és a fizikai mozgásnak látványos egybekapcsolásai. (A tudományos magyarázat megint később jelentkezett és közel száz év múlva vált népszerűvé egy hasonló elvű módszer: *Asher* (1982) cselekedtető módszere, a Total Physical Response.)

A szűkebb szakma számára az elmúlt két évtized első számú meglepetése kétségkívül az volt, hogy a kommunikatív elvű módszerek ilyen jól tartják magukat, (bár a jelenlegi eklektikában a hetvenes évek végének ortodox kommunikatív nyelvtanítása már csak alapelveiben ismerhető fel). Örvendetes ez a tartósság, hiszen korábban éppen a túl sűrű paradigmaváltások, a politikára vagy divatra emlékeztető csapongások voltak azok, amelyek rombolták a nyelvtanítás, mint szakma tekintélyét: nemegyszer a folyamatban résztvevők türelmetlensége, a kitartás és állhatatosság hiánya váltotta ki őket. (Ugyanis a nyelvtanítás történetének közel 40 címkézhető módszere közül legalább 10–15 olyan akad, amelynek segítségével – a módszer nyilvánvaló „hibái” ellenére – számos embernek sikerült nyelveket megtanulnia.) Tekintettel arra, hogy az utóbbi husz évszázad is-

¹ A Didaktikai Albizottság 1995. október 30-i ülésén, Budapesten elhangzott előadás kibővített, szerkesztett változata.

mert nyelvtanítási gyakorlata egyben a szakma bölcsességének is hordozója, nagyon nehéz olyan új módszert kitalálni, amelyről ki nem derül, hogy az valójában régi szokások elegye egy kis friss kóritéssel. Lehet persze az inga lendülésének gazdasági vagy politikai oka is (vö. Magyarország 1949–1989: az orosz mint idegen nyelv primátusa az iskolában), de a szakember számára a legizgalmasabb mégis csak az a csata, amelyet a nyelvészek, a pszichológusok és a nyelvpedagógusok vívnak egy még egyszerűbb és logikusabb nyelvtanítási elmélet kedvéért. *Az idegen nyelvek tanításának többévszázados mindennapi gyakorlata, mint globális kihívás, mint ipar, mint alkalmazott pedagógiai rutin és mint művészet az a közeg, amelynek absztrakciójaként a nyelvpedagógia, mint alkalmazott interdiszciplináris tudományág létrejött.* A jelen dolgozat célja éppen az, hogy bemutassa a nyelvpedagógiai gondolkodás tudatosulását és strukturálódását anélkül, hogy távol kerülne ettől a mindennapi gyakorlattól.

Minden tudomány vagy tudományág, amely megfelelően körülírható szakterülettel rendelkezik és kellőképpen strukturált ahhoz, hogy kidolgozza saját eljárásait az ismeretek megszerzésére, valamint technikáit az ismeretek átadására és alkalmazására, egy olyan folyamaton esik át, amelyet „belső szervülésnek” nevezhetünk. Ennek a folyamatnak az eleje többnyire kevéssé érzékelhető a kívülállók számára. Szinte bizonyos, hogy minden viszonylag új tudományág kialakulásakor szakadék tátong a belső fejlődés érzékelése és a külső megítélés között, ezért az adott tudományág művelőinek kötelessége, hogy az új terület önállóságát, tartalomszerkezetét, tudományosságát stb. bizonyítsák. A nyelvpedagógia is alkalmazott tudomány, amely még távolról sem fejezte be a túlzott elméletieskedés vagy a szűk praktícizmus szélsőségeinek nyesegetését, jöllehet a megfelelő arányok biztosítása nélkül a fejlődés elképzelhetetlen.

A nyelvpedagógia kialakulása

A belső fejlődés néhány állomása

Roger Bacon görög nyelvtana (1272), vagy *Erasmus: Colloquiorum libere-e* (1524), szakmai súlyuk ellenére, csak kettő abból a többszáz, majd később többezer könyvből, amelynek egyetlen feladata az volt, hogy segítse a nyelvtanulás/nyelvtanítási folyamatát. Hosszú évszázadokon át a nyelvvel foglalkozó tudományok (grammatika, retorika) a nyelvtanulás szolgálóleányaivá váltak. Szerzőiket nem aggasztotta az a gond, hogy megfelelnek-e valamely szaktudomány szigorúsági követelményeinek, minthogy ilyenek még nem léteztek. Így munkáikat a tárgy iránti vonzódás, az elmeél, ismereteik részletessége és – az előbb említettek is áthatóan – a hasznosság, az „*utilis esse*” filozófiája mozgatta. A nyelvtanulásnak/nyelvtanításnak ez a központi szerepe egészen a XIX. század végéig fennmaradt, amikor a korábbi századok gazdag gyakorlata ellenére, jelentős beszűküléssel, kialakult egy általánosan elfogadott nyelvtanítási modell, a nyelvtanifordító módszer prototípusa. Naivitás lenne azt gondolnunk, hogy egy ilyen gazdag gyakorlat során maradt olyan területe a szűkebb értelemben vett metodikának, amely ne körvonalazódott volna (legfeljebb tételesen nem jelentkezett). Külön könyvekben, de

integráltan is tárgyalták a *nyelvi tartalom közvetítésének* főbb területeit: kiejtés, nyelvtan, szókincs; sőt pragmatikai megjegyzések is felbukkantak (vö. praelectio: commentum és glossa). Embrionális formában a *készségek fejlesztésének igénye* is megjelent, bár a középpontban a szövegek olvasása és a társalgás álltak (amennyiben eltekintünk a monologikus beszédétől, mint a retorikai vizsgálódások legfőbb tárgyától). Annak ellenére, hogy Marcel (1853) már leírta az alapkészségeket, Prendergast megsejtette a szógyakorlás fontosságát és a mondatgenerálást, Gouin felfedezte az ige és cselekvésközpontú nyelvtanulást, azoknak az elveknek jelentős része, amelyek lehetővé teszik, hogy a nyelvtanulás és nyelvtanítás problémáit egyetlen nagyobb elméleti keretben értelmezzük, még nem voltak jelen.

A nyelvtanulás folyamatának tudatosulása az új tudományok: a nyelvészet és a pszichológia tükrében

A modern nyelvek nemzeti nyelvekké válása, majd a nyelvrokonság felfedezése alaposan átformálta a hagyományos filológia világát. Megannyi spekulatív és univerzális nyelvtan után valóban üdítően hatott a fonetika rendszeres tanulmányozása, amely mint ilyen, nemcsak egyszerűen a modern nyelvészet szálláscsinálója, hanem a nyelvtanulás/nyelvtanítás tudatosságát jelentősen fokozó friss tudomány. Éppen Henry Sweet (1964) volt az, aki a múlt század utolsó évében megírta a nyelvpedagógia alapművét a nyelvek gyakorlati tanulmányozásáról (The Practical Study of Languages, 1899). Paul Passy és társai (1899), de maga Henry Sweet is szinte hittérítő fanatizmussal vitték be az új tudomány, a nyelvészet legmarkánsabb ágazatát: a fonetikát a nyelvtanulásba. Először jelent meg az az igény is, hogy a nyelvtanítás gyakorlata megfelelő elméleti keretbe foglaltassék. Így bukkannak fel Henry Sweetnél a nyelvészet és a pszichológia (főként a fonetika és asszociatív pszichológia), mint a nyelvtanításról szóló gyakorlati és elméleti ismeretek támogatói, rokon és egyben kritikai tudományok. Az 1. ábra azt mutatja be, hogy miként határozta meg a kor kiemelkedő teoretikusai a nyelvtanítás elméletéről szóló korai műveikben a nyelvpedagógia interdiszciplinaritását meghatározó legfontosabb tudományterületeket.

Adott mű:

H. Sweet
The Practical Study of Languages (1899)

O. Jespersen
How to Teach a Foreign Language (1904)

H. Palmer
The Scientific Study and Teaching of Languages (1917)

Tudományok:

Nyelvészet + pszichológia

Nyelvészet + pszichológia + idegen nyelvek tanításának gyakorlata

Nyelvészet + pszichológia + neveléstudomány

1. ábra

A nyelvpedagógia rokon- és kritikai tudományai néhány korai teoretikus szerint

A huszadik századi módszerek átváltozásai: módszerekből elméletek

A huszadik században a nyelvtanítási szakma gyakorlata (amelyet itt most praktikus megfontolásokból összességében azonosnak tekintek az erre vonatkozó bölcsellettal, vagyis az addigi nyelvpedagógiával) olyan mennyiségi és minőségi változásokon esett át, amelyek divatszerű hullámzásokat okoztak a nyelvtanítás technológiáiban. Az előző fejezetben leírtak alapján a század első évtizedeitől fogva már igen nehéz bármilyen nyelvtanulási/nyelvtanítási elképzeléssel előállni úgy, hogy értelmüket, alapelveiket ne kellene kifejtetni a rokon tudományok tükrében, azoknak megfelelő értelmezésben.

Ez az a pont, amikor a módszerfogalom hierarchiájában különválaszthatjuk az egyszerű módszereket és az ún. nyelvtanítási elméleteket. Az utóbbi annyival több a módszernél, hogy az adott nyelvtanítási stratégiát magyarázó, értelmező és támogató tudományok elméletei sajátos kongruenciába kerülnek, amely lehetővé teszi, hogy a módszer hatékonyságát tudományos alapon magyarázzuk. (Olyan összefüggést viszont nem sikerült bizonyítani, hogy a tudományosan leginkább magyarázható módszer feltétlenül a leghatékonyabb is.) A 2. ábra azt szemlélteti, hogy a rokon és kritikai tudományok miképpen kapcsolódnak egybe a felsorolt nyelvtanítási elméletekben.

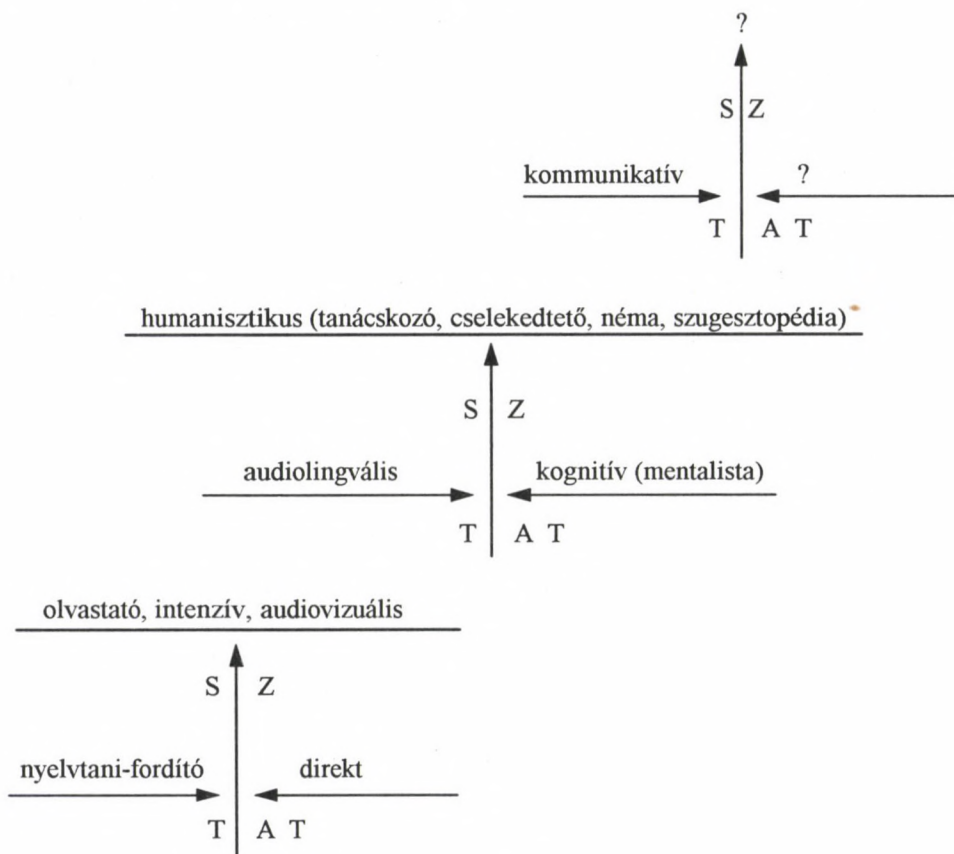
NYELVÉSZET	PSZICHOLÓGIA	PEDAGÓGIA (DIDAKTIKA – SZAKMETODIKA)
FONETIKA	+ ASSZOCIATÍV PSZICHOLÓGIA	= DIREKT MÓDSZER
STRUKTURALIZMUS	+ BEHAVIORIZMUS	= AUDIOLINGVÁLIS MÓDSZER
TRANSZFORMATÍV GENERATÍV NYELVELMÉLET	+ KOGNITÍV PSZICHOLÓGIA	= MENTALISTA MÓDSZER
MAKRO- LINGVISZTIKA	+ SZOCIÁL- PSZICHOLÓGIA	= KOMMUNIKATÍV STRATÉGIÁK

2. ábra

Néhány módszer, mint nyelvtanítási elmélet

A nyelvtanítási módszerek huszadik századi tökéletesedését némi távlatból könnyen magyarázhatjuk a hégelei tézis-antitézis-szintézis fejlődési menettel. Eszerint a nyelvtanítási fordító módszernek tökéletes ellentéte a direkt módszer és ezt az ellentétet oldja majd fel számos kiegyensúlyozottnak tűnő módszer, közöttük talán leginkább az audiovizuá-

lis. Egy újabb tézis, antitézis ellentétben csap össze a behaviorista és a kognitív tanulásmélet az audiolingvális és a mentális módszerek képében, amelyeket a humanisztikus-pszichológizáló módszerek oldanak fel, bár szelídségük látszólagos, hiszen a tananyagcentrikusság és a zárt iskola ellen lázadnak. A fejlődés logikája azt sugallja, hogy a kommunikatív módszer a most érvényben lévő, mindent elsöprő tézis, amelyre az antitézist még nem hozta meg az idő (3. ábra).



3. ábra
A módszerek huszadik századi fejlődése

Az elnevezésekről

Közismert, hogy a huszadik században a már exponált rokon és kritikai tudományok jelentős fejlődésnek indultak, megteremtették a saját szaknyelvüket, amelyet a nyelvpedagógia igyekezett átvenni. Így *kevésbé alakult ki saját terminológiája: főként az al-*

kalmazott nyelvészet, a pszicholingvisztika és a didaktika szókincsét használja. Kettős fejlődés tanúi vagyunk, hiszen a nyelvtanulásról/nyelvtanításról szóló elméletek egyre strukturáltabbak és a szakmai gyakorlat is egyre tudományosabbnak akar látszani, viszont a nyelvpedagógia maga, a kritikai tudományok szókincsének használata ellenére, jórészt mégis megmaradt az empiria szorításában. A helyzetet bonyolítja az a tény, hogy a legélesebb csaták éppen akkor lángoltak fel a nyelvtanítási elképzelések körül, amikor a nyelvpedagógiai szakma túlzottan direkt és leegyszerűsített módon fogadta el a nyelvészet és a pszichológia együttes tanácsait (lásd: audiolingvális kontra kognitív módszer). Ugyanakkor bizonyítható, hogy a nyelvpedagógia már elérte a strukturáltságnak és a szakterületek pontos kijelölésének azt a fokát, hogy nagyjából a hatvanas évek vége, a hetvenes évek eleje óta egy kialakult tudományágról beszélhetünk. Az elnevezések mindeközben természetesen a legszélesebb skálán mozogtak az egészen szűk szakdidaktikától kezdve a pedagógiai nyelvészetig (Educational Linguistics). (Az elnevezések sokféleségén persze nem kell meglepődnünk, hiszen például *Kant* a pedagógiát alkalmazott etikának tekintette és a herbarti rendszerben is a filozófiából kifejelett tudományok, nevezetesen a logika, a metafizika és esztétika kategóriájában a legutolsó oszlik művészetekre, illetve etikára. Ennek az etikának az állam szintjén a politika, az egyén szintjén a pedagógia a megvalósítója. Az elnevezések és értelmezések hasonlóan különböznek az erős herbarti hatás alatt álló magyar klasszikusoknál – *Kármán, Fináczy, Weszely, Kornis* stb. – *Kármán Józsefnél* például a pedagógia a kultúra tudománya, *Weszelynél* a pedagógia a nevelés és a művelődés egymásra vonatkoztatott elmélete stb. Ha mindehhez hozzávesszük, hogy a tudományokban szinte mindig lehetséges empirizmus és racionalizmus kettőssége még tovább árnyalja a lehetőségeket, akkor nem meglepő, hogy a didaktikának is megannyi értelmezése ismert, *Fináczy Ernőtől Nagy Sándoron át Báthory Zoltánig*.)

A nyelvpedagógiát illetően alighanem az a legfontosabb, hogy a hagyományos idegen nyelvi tantárgy-pedagógia döntően módszerközpontú alkalmazott didaktika, míg a nyelvpedagógia a tanítás tartalmát az eddigieknél sokkal jobban figyelembe vevő alkalmazott tudomány, amely leginkább az alkalmazott nyelvészet (a pszicho- és szociolingvisztika) és a pedagógiai pszichológia didaktikával is érintkező határterületeit ötvözi. A továbbiakban azt kívánom megvizsgálni, hogy mi is a nyelvpedagógia tényleges tartalma, tartalomszerkezete, legfőbb kutatási és alkalmazási területei.

A nyelvpedagógia tartalomszerkezete

Induktív modellek

Vizsgálódásainkat az egyszerűség kedvéért induktív-empirikus modellekkel kezdjük. A 4. ábra azt szemlélteti, hogy a Magyarországon használt leggyakoribb nyolc angol-szász nyelvpedagógiai kézikönyv mely tématerületekkel foglalkozik leginkább.

Fontosabb témák	Ismert teljes körű metodikák							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Inyt. elméletek						X		
Módszerek (történeti és új)		X	X					X
Tantervi témák		X						X
Iny. elsajátítás és kétnyelvűség		X				X		
Készségek	X	X	X		X	X	X	X
Dialógus/Szöveg	X				X	X	X	
Nyelvtan	X	X	X			X	X	X
Szókincs		X	X		X	X	X	X
Kiejtés	X			X		X		X
Diák és tanár		X	X				X	X
Tesztelés		X						
Oszt.munka szervezése				X	X	X	X	X
Audiovizuális eszközök				X	X			
Hibajavítás	X			X			X	
Gyakorlás				X		X		

1. Rivers – Temperley; 2. Long – Richards; 3. Celce–Murcia – McIntosh;
4. Hubbard – Jones; 5. Willis; 6. Harmer; 7. Lewis – Hill; 8. Nunan

4. ábra

Ismert angolszász metodikák tématerképe

Mint várható volt, a készségek fejlesztése és a nyelvi tartalom közvetítése viszi el a pálmát, ezeken kívül kiemeltnek tekinthetjük még az osztálytermi történésekkel kapcsolatos vizsgálódásokat. A tanár- és diákszerep, a módszerek összehasonlítása vagy a hibajavítás témái második helyre szorultak. Hasonló arányokat mutat az Egyesült Államokban készült 1991-es felmérés, kivéve azt a tényt, hogy a kurzusok ott erősen módszerközpontúak (lásd: 5. ábra). (Ez egyben azt is mutatja, hogy néhány év alatt is jelentősen elmozdultunk a hagyományos, szűkebb értelemben vett idegen nyelvi szakmetodika irányából a tágabb értelmű, a pedagógiai tartalomra és folyamatra jobban koncentrááló nyelvpedagógia irányába.)

Téma	Intézetek száma	Hetek száma
Hagyományos és új módszerek	34	89
Nyelvtanulás elmélete	33	50
Íráskészség	30	33
Olvasáskészség	30	32
Beszéd és kiejtés	29	29
Nyelvtan	25	20
Tesztelés	24	19
Hallás utáni megértés	23	19
Tantervkészítés	19	16
Szókincs	19	13
A módszerek általában	19	20
Óravezetés	16	18
Országismeret	13	10
Kommunikatív nyelvtanítás	12	21
Tananyag-értékelés	11	9
Nyelv és tartalom	11	10
Hibaelemzés	10	9
Technológiai újítások	8	8
Szaknyelvoktatás	6	6
4 készség integrálása	4	3
Kétnyelvű oktatás	4	3
Kognitív stílusok	4	2
Szakmai fejlődés	3	2

5. ábra

*Metodikai kurzusok témái az Egyesült Államokban:
a résztvevő intézetek száma és az egyes témákra szánt idő (Uber Grosse, 1991)*

A szakszerűség fokozásának érdekében már most is érzékelhető, hogy jelentős változások következtek be a tanári szerepek megítélésében. A döntéshozó, problémamegoldó szerepeken túlmenően előtérbe került a preventív tanítás, amely megelőző, előre lát, feltár, megold bizonyos problémákat. Ez a szemlélet a tudatosságnak egy sokkal magasabb szintjét tételezi fel, a tanítási folyamatban pedig a személyiségeket külön-külön és együtt is érzékelő reflektív tanári személyiségeket teremt.

A kommunikatív nyelvtanítási irányok eklektikája sem képes elfedni azt a tényt, hogy súlyos hiányosságok érzékelhetőek a kultúra közvetítésének professzionalizmusá-

ban. Mint tudjuk, a nyelv kultúrába ágyazott és a *közvetítők iránti magas műveltségi igényt* a nyelvi reprodukció egy viszonylag magas szintjén többnyire adottnak vesszük. Márpedig az idegen ajkú műveltség időnként oly távol áll az idegen nyelvek tanáraitól, mint a strukturalizmustól a jelentések világa és a műveltségnek e foghíjasságból eredő beszédhibái az anyanyelvű tanárokat legalább annyira sújtják. Meggyőződésem, hogy a nyelv mesterek kora lejárt, a nyelvvidomárok helye a nyelvtanítási piac különféle cirkuszi sátraiban van. *A kultúrából kultúrákba való átlépés élménye személyfüggő ajándék mind a tanár, mind a diák részéről.*

Spekulatív modellek

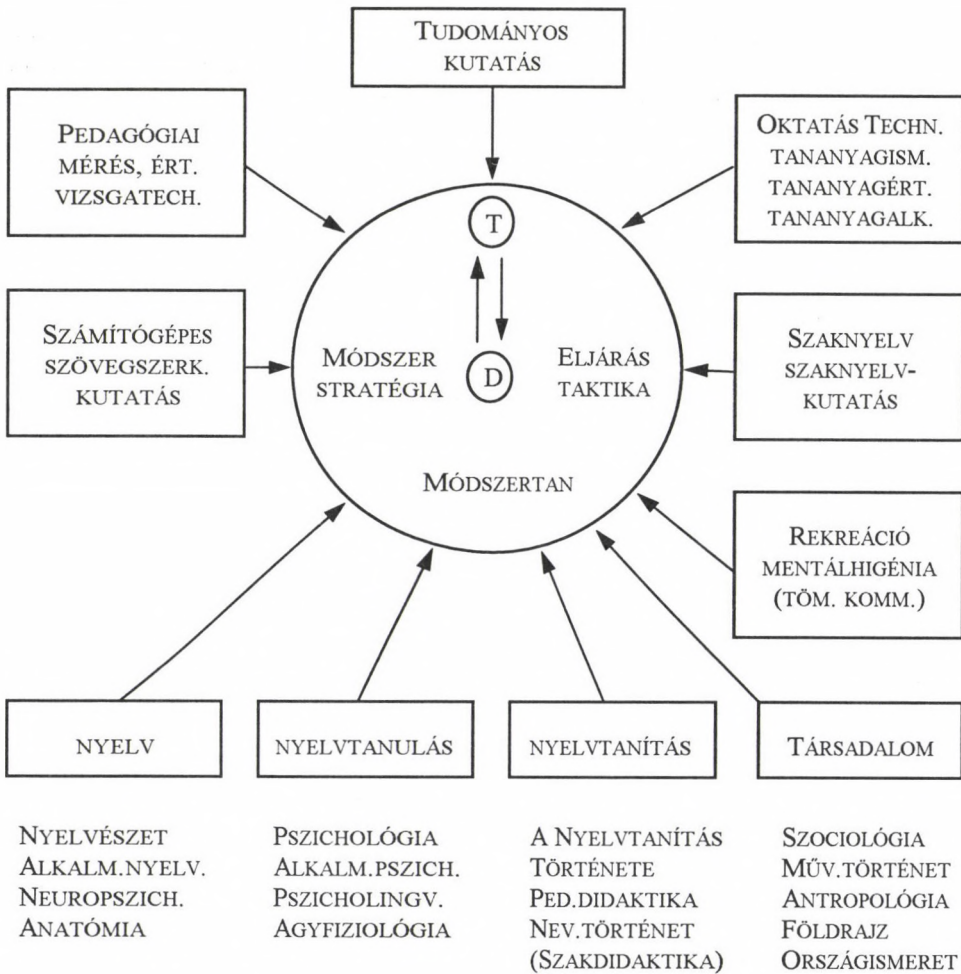
Aki felüt néhány régi metodikát, azt tapasztalja, hogy a szerző(k) a folyamat legfontosabb összefüggéseit kiragadva teremti(k) meg a leírás arányait. Ezt az elmékedést a legegyszerűbb formájában a 6. ábra mutatja.

1. **KI** : a tanár személyisége és a tanári színpad (a beszéd művészete; megjelenés és megjelenítés, kommunikatív készségek).
2. **KINEK** : a diák személyisége, motiváció, életkor, attitűd, tanulási készségek, utánzási készség, nyelvtani érzékenység, a memória fejlettsége stb.
3. **MIT** : pedagógiai nyelvtan, a kultúrába kötött szókincs statikussága és dinamikus változásai, beszédfunkciók és a társalgás forгатókönyvei, a készségek automatizáltsága stb.
4. **HOGYAN** : a metódika célrendszere; tantervek, tanmenetek; módszerek, lépések és folyamatok, nyelvtanítási elméletek; értékelés és visszacsatolás stb.
5. **MINEK A SEGÍTSÉGÉVEL** : az audiovizuális háttér, tárgyak, képek, hang- és videoszalagok, integrált nyelvi laborok, számítógépes nyelvtanítás stb.

6. ábra

Az idegen nyelvek tanárainak „közvetlen tudományai”

Hasonló modell az általam 1986-ban leírt, a tanár-diák interakciót középpontba állító, de mégis módszertan-centrikus modell, amelynek erénye az, hogy bemutatja azokat a területeket, amelyekkel a nyelvpedagógia távolról rokonítható és feltüntet olyan új szakterületeket is, amelyek mindenképpen csatlakoznak az idegen nyelvek tanulásának és tanításának pedagógiájához. Ezt a modellt mutatja be a 7. ábra.



7. ábra
Deduktív-racionális-funkcionális modell

Ebben a leírásban a tanár-diák (T–D) kapcsolat áll a középpontban az osztályterem színpadán. Ennek a kapcsolatnak a legfontosabb jellegzetességeit, legfontosabb tényezőit a 8. ábra szemlélteti.

A TANÁR SZEMÉLYISÉGE

NYELVTUDÁS	IGÉNYESSÉG	FANTÁZIA
MŰVELTSÉG	ARÁNYÉRZÉK	INTELLIGENCIA
SZAKISMERET	TŰRŐKÉPESSÉG	KREATIVITÁS

+

TANÁRI SZÍNPAD

DIDAKTIKAI KONSTRUKTIVITÁS	VILÁGOS SZABATOS BESZÉD	PANTOMIM MIMIKA
IMPROVIZÁCIÓ	EMPÁTIA	MOZGÁSINTELLIGENCIA KONCENTRÁLÁS



DIÁK

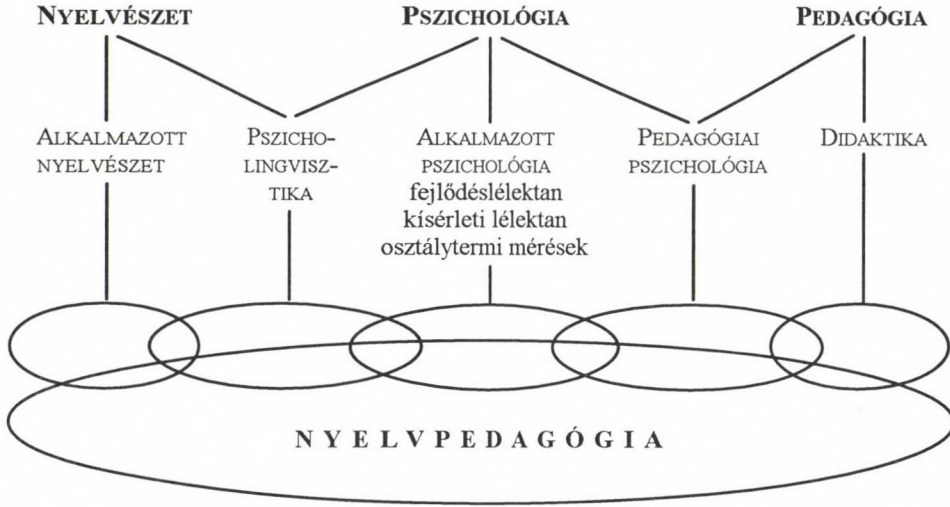
ÉLETKOR	ÉRETTSÉG
ADOTTSÁG	MOTIVÁCIÓ
TANULÁSTECHNIKA	
KITARTÁS	TOLERANCIA

8. ábra

A tanár-diák kapcsolat (Bárdos, 1993)

A fenti induktív, empirikus és spekulatív modellekből kiderül, hogy a nyelvpedagógia rendelkezik egyértelműen *pedagógiai jellegzetességekkel*, hiszen tárgyalja a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát, annak tartalmát, szervezési formáit, módszereit, ellenőrzését és értékelését. Ugyanakkor foglalkozik a nyelvtanulási/nyelvtanítási folyamat *pszichológiai tényezőivel is*: a személyiség fejlődésével ebben a folyamatban, a különféle tevékenységi formákkal, szocializációval és individualizációval mind az osztálytermi munka, mind a módszerek szempontjából. Továbbá nem nélkülözi az *alkalmazott nyelvészeti vonatkozásokat* sem: a nyelvelsajátítás, nyelvtanulás; egy- és kétnyelvűség nyelvészeti elméleteit, a nyelvek tanulhatóságának és taníthatóságának különféle kritériumait, a nyelvi fejlődés és fejlesztés pszicholingvisztikáját stb. Eszerint a nyelvpedagógiának egyaránt tárgya az idegen nyelvi nevelési helyzet minden neveléslélektani sajátossága, nemkülönben az egész pedagógiai folyamat pszicholingvisztikai törvényszerűségeinek tanulmányozása. *A nyelvpedagógia tárgya a nyelvtanulás/nyelvelsajátítás folyamatának nyelvészeti, pedagógiai és pszichológiai tanulmányozása, vagyis a nyelvpedagógia, a nyelvi fejlődés és fejlesztés pszichológiai és nyelvészeti magyarázatait fogja a*

pedagógia hármjába. Ezeket az összefonódásokat szemlélteti a 9. ábra, amely azt mutatja, hogy a nyelvpedagógia olyan határtudomány, amely az eredeti rokon- és kritikai tudományoktól *viszonylag távol eső alkalmazott tudományokat egyesít.*

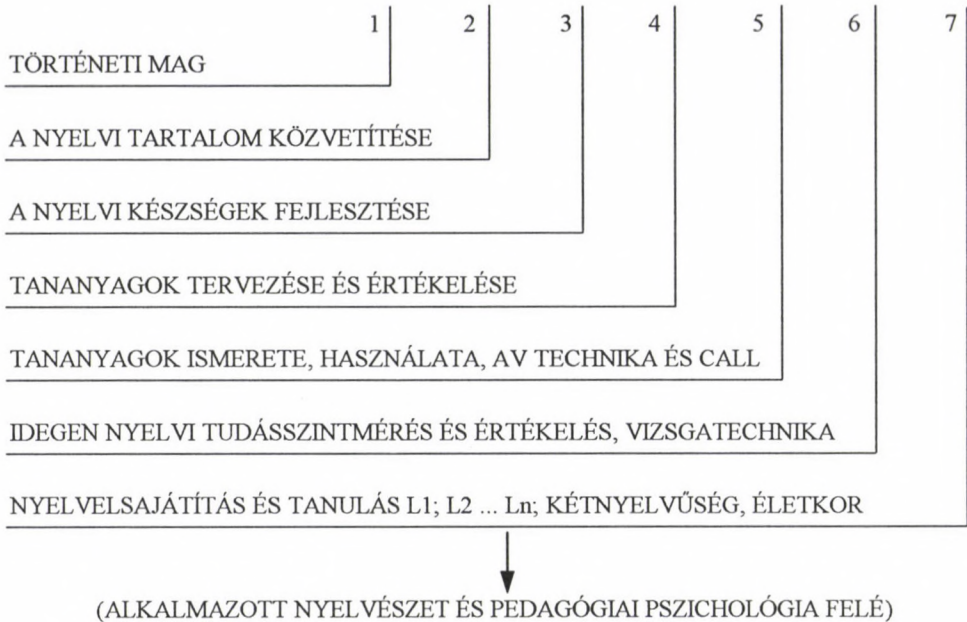


9. ábra

A nyelvpedagógia és a rokon tudományok

A nyelvpedagógia szintjei

A nyelvpedagógia héjszerkezetében (10. ábra) a legbelső szilárd mag nem más, mint az idegen nyelvek tanításának két és félévezredes bölcselete: elmélete és gyakorlata. Ezt követik a szakmethodikai szintek, amelyekben a nyelvi tartalom megragadása és közvetítése, valamint a készségek fejlesztése játszanak döntő szerepet. A következő szinten a tananyagok tervezése, megalkotása, értékelése szerepel a technológiai megoldásokkal, vagyis az oktatástechnikai háttérrel együtt. A következő héj a mérés, értékelés és visszacsatolás, vizsgatechnika szintje, amely nem sokban különbözik a pedagógia és pszichológia más ágazatainak technikáitól. Minél távolabbra kerülünk az empirikus-pragmatikus magtól (a nyelvtanítás történeti bölcselététől), annál közelebb kerülünk egyes alkalmazott vagy határtudományok mezsgyéihez. Így a nyelvelsajátítás és tanulás az anyanyelvben és a célnyelvben, a kétnyelvűség problematikája, az életkori sajátosságok vagy hibák a nyelvfejlődésben még az adott nyelvtől valamelyest függő alkalmazott nyelvészeti problematikát jelentenek, ezért a nyelvpedagógia szerves részeként kezelendők.



10. ábra
A nyelvpedagógia héjszerkezete

A nyelvpedagógia fogalma

A nyelvpedagógia bizonyos értelemben nem határ, hanem „határokon túli” tudomány, amely a nyelvésztől és a pedagógiától viszonylag távol, de hatásuk alól nem kikerülve értelmezi a nyelvelsajátítás és tanulás (L1; L2; ... Ln) elméletét és gyakorlatát.

Így szakterületéhez tartozik az idegen nyelvek tanításának több mint két évezredes ismert bölcelete; a nyelvi tartalom megragadásának és közvetítésének tudománya, a készségek fejlesztése, a hibajavítás és teljes visszacsatolás: nyelvi tesztelés és vizsgatechnika. A tananyagtervezés és értékelés a kiszemelés és fokozatos elrendezés didaktikai funkcióit érvényesíti; a lépés, eljárás, módszer, nyelvtanítási elmélet hierarchiájában pedig a módszeres eljárás jelentkezik. Az AV technikákban a szakma technológiája teljesül.

Mivel a történeti elem műveltséganyaga viszonylag zárt, az erre épülő tantárgypedagógia/szakmethodika szintje is jól strukturált. A tudományos előrehaladás tágíthatja a nyelvpedagógia látókörét mind az alkalmazott nyelvészet (főként szocio- és pszicholingvisztika) mind az alkalmazott pszichológia, mind a pedagógia irányában. *A pedagógia primátusát a nyelvpedagógiában a szakma művelői még nem érzik, nem ér-*

tik. A nyelvpedagógia mind a didaktikával, mind a neveléssel a különös és az általános viszonyát testesíti meg. A célnyelvi kultúrába kötött nevelési hatás – mint magyarországi egyedi – még szintén feltérképezetlen.

A nyelvpedagógia kutatási módszerei közt megtalálhatjuk a személyiségvizsgálatok standard és nem standard eszközeit, a tudásszint-mérő teszteket, a feltáró és feldolgozó (értékelő) módszerek pszichológiából, szociológiából és pedagógiából ismert változatait, amelyek az utóbbi időben különösen felélenkült osztálytermi kutatásokban realizálódnak. A 90-es években igen népszerűek a kommunikatív kompetenciára, a multikulturális nyelvtanulásra, az egyéni nyelvtanulási stratégiákra, a motiváció-kutatásra, a tantervfejlesztésre és általában a nyelvpedagógia tudásszerkezetére vonatkozó kutatások.

A nyelvpedagógia honi elismertsége tudományos fokozatokban – annak ellenére, hogy több évtizede tantárgy az egyetemeken – elég gyér (8–10). Kívánatos, hogy a tudományág amúgy nagyszámú művelői számára az ország egy-két létező műhelye Ph.D.-programot indítson e nagy múltú diszciplína tudományos színvonalának emelése érdekében.

Irodalom

- Asher, J. (1982): *Learning another language through activities*. Sky Oaks Productions.
- Bacon, R. (1902): *Greek Grammar* (1272). Nolan, E. és Hirsch, S. A., Cambridge.
- Bárdos Jenő (1993): *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprémi Egyetem, Veszprém.
- Celce-Murcia, M. és McIntosh, L. (1989): *Teaching English as a second or foreign language*. Newbury House, Newburg House, Inc.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. Mouton, The Hague.
- Erasmus (1703): *Opera omnia*. 10. vols. Leyden (Gregg Reprint, London, 1960).
- Gouin, F. (1880): *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris. Translated by Swan, H. and Betis, V. as *The Art of Teaching and Studying Languages*. George Philip, London, 1892.
- Harmer, J. (1991): *The practice of English language teaching*. Longman, London.
- Hubbard, P., Jones, H., Thornuton, B. és Wheeler R. (1983): *A training course for TEFL*. OUP.
- Jespersen, O. (1904): *How to Teach a Foreign Language*. Allen and Unwin, London.
- Lewis, M. és Hill, J. (1985): *Practical techniques for language teaching*. Language Teaching Publications. Hove, England.
- Marcel, C. (1853): *Language as a means of mental culture and international communication: or the manual of the teacher and learner of languages*. 2 vols. Chapman and Hall, London.
- Nunan, P. (1991): *Language teaching methodology*. Prentice Hall, New York.
- Palmer, H. E. (1968): *The scientific study and teaching of languages*. London, Harrap. Reissued in a new edition by Harper. OUP.
- Passy, P. (1899): *De la méthode directe dans l'enseignement de langues vivantes*. Bourglia-Reine: IPA Paris, Colin.
- Prendergast, T. (1899): *The mastery of languages, or, the art of speaking foreign tongues idiomatically*. R. Bentley, London, 1964.
- Rivers, W. és Temperley, M. (1978): *A practical guide to the teaching of English*. OUP. New York.

Sweet, H. (1964): *The practical study of languages: A guide for teachers and learners*. Dent, London.

Uber Grosse, Ch. (1991): The TESOL Methods Course. *Tesol Quarterly* 25, No. 1., 29–49.

Willis, J. (1981): *Teaching English through English*. Longman, London.

ABSTRACT

JENŐ BÁRDOS: THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF LANGUAGE PEDAGOGY

The objective of this paper is to demonstrate a growing awareness in thinking about language pedagogy as an interdisciplinary applied science that can provide a framework to create an integrative theory and methodology of language learning and acquisition. The art of teaching a foreign language is often squeezed into a subject-centred, old-fashioned methodology (a method-centred branch of applied didactics) or simply defined as a part of applied linguistics. Ever since the 1960s language pedagogy has grown to become a broad-ranging interdisciplinary science in the crossfire of several applied sciences like psycholinguistics, sociolinguistics, educational psychology, psychometry, etc. Language pedagogy can be portrayed as a discipline embracing fairly distant applications of the so-called supportive and critical sciences (like linguistics, psychology and education), while having major fields of experience and knowledge of its own. Language pedagogy will include the philosophy of teaching foreign languages as documented in the past twenty-five centuries; the theory and practice of selecting, grading, and communicating language content in the language learning process; the development of simple and complex language skills: comprehension (listening and reading), communication (speech and writing) and mediation (translation and interpretation); error correction and feedback; language testing and examination techniques. Curriculum design and evaluation, the interpretation and evaluation of teaching materials, materials design and pedagogical technology will provide the content and forms of classroom solutions. The primacy of education in language pedagogy has not yet been adequately elaborated. Both didactics and education are related to language pedagogy, like generic phenomena to specific ones. Cross-cultural effects triggered by studying a foreign language and its culture have not yet been properly investigated in Hungary.

Magyar Pedagógia, 97. Number 1. 3–17. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: Bárdos Jenő, Veszprémi Egyetem Angol Nyelv és Irodalom Tanszék, H – 8201 Veszprém, Egyetem u. 3. e-mail: bardos@almos.vein.hu

NAIV ELMÉLETEK ÉS TÉVKÉPZETEK A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS FOGALMAK TANULÁSAKOR

Korom Erzsébet

József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék

Egy régi probléma új megközelítésben

Az iskolai tanítás-tanulás egyik legkritikusabb folyamata a fogalmak elsajátítása. A természettudományos tárgyak tanításával és tanulásával foglalkozó kutatók gyakran tapasztalják, hogy a diákok fogalmai között sok a hibás, esetleg az „üres” fogalom. A tanulók sokszor csak megtanulják a definíciókat anélkül, hogy a mögöttük levő tartalmat megértenék. Az iskolai rutinfeladatokban a tanulók többsége jól tudja alkalmazni a megtanult fogalmakat, de bizonytalan lesz, ha ugyanaz a fogalom más tantárgyban, kissé más összefüggésben merül fel. Különösen nagy gondot okoz a diákoknak az, ha ismereteiket az iskolai tantárgyaktól elszakadva egyszerű, hétköznapi jelenségek magyarázatához kellene felhasználniuk. Ilyenkor a leggyakoribb eset az, hogy a sokéves magas szintű képzés során elsajátított ismeretek helyett a mindennapi tapasztalatokon alapuló, sokszor pontatlan, hibás fogalmaikat alkalmazzák gyakorlati helyzetekben, azokkal próbálják megmagyarázni a környezetükben tapasztalható jelenségeket.

Mi lehet e tapasztalatok hátterében? Ennek vizsgálata mind az elméleti kutatók, mind a tanítás módszertanával foglalkozó szakemberek számára visszatérő kérdés. Azt a tényt, hogy a diákok többsége még az alapvető természettudományos fogalmakat sem érti meg tökéletesen, sokféleképpen próbálták már megmagyarázni. A leggyakrabban említett okok például, hogy a tananyag helyenként túl magas szintű, az absztrakt ismeretek nehezen hozhatók összefüggésbe a mindennapi gyakorlattal, a rendelkezésre álló kevés idő miatt nincs lehetőség hosszasan időzni egy-egy témánál, a gyerekek túlterheltek. Bár ezek valós dolgok és mindegyiknek szerepe lehet a nem megfelelő szintű fogalmi rendszer kialakulásában, a fogalomelsajátítási problémák gyökere feltehetően mélyebben van.

Az 1970-es évektől egy új kutatási irány jelent meg, amely a megértési nehézségeknek egy további lehetséges forrását, a diákok által hordozott tévképzeteket vizsgálja. A tévképzet (misconception) elnevezést a szakirodalom legtöbbször a tévesen használt, félreértett fogalmak jelölésére használja, amelyet *Cho, Kahle* és *Nordland* (1985) a kö-

vetkezőképpen definiál: „*egy olyan fogalom (conceptual idea), amely eltér az általánosan elfogadott természettudományos nézettől*” (idézi Griffiths és Preston, 1992. 611. o.). A tévképzetek kutatása elsősorban a tanulás negatív kimeneteinek felderítésére, leírására és magyarázatára összpontosít. A hibás fogalmak feltárásával, jellemzőik vizsgálatával annak felderítésére törekszik, hogy a fogalmi fejlődésnek melyek azok a kritikus pontjai, amelyekre fokozottan oda kell figyelni a fogalmak tanítása során. A tévképzetek kutatása ezért szoros kapcsolatban áll a fogalmi struktúra fejlődésének kutatásával, különösen a *fogalmi váltást* (conceptual change) vizsgáló irányzattal. A kognitív pszichológia a fogalmi váltás elnevezést a *világképet alapvetően befolyásoló fogalmak átrendeződésének folyamatára* használja (Vosniadou, 1994).

A tévképzetek gazdag szakirodalmában szinte minden tudományterület, illetve iskolai tantárgy fontosabb fogalomrendszerével kapcsolatos vizsgálatra találhatunk példákat. Ebben a tanulmányban azonban csak a természettudományos tantárgyak tanulásához kapcsolódó kutatási eredményeket ismertetem. *E tanulmány célja a természettudományos tévképzetekkel kapcsolatos legfontosabb empirikus kutatási eredmények és elméleti következtetések bemutatása a külföldi és hazai szakirodalom alapján.* Az előzményekre való rövid utalást a tévképzetek kutatásában megjelenő *négy fő kutatási irány* eredményeinek áttekintése követi. A kezdeti kutatások túlnyomó részét azok a feltáró vizsgálatok tették ki, melyek célja az volt, hogy kiderítsék, a természettudományok *mely területein vannak a diákoknak tévképzetei.* Amikor már elegendő adat állt rendelkezésre, a figyelem a tévképzetek *tulajdonságaira, eredetére* összpontosult, majd egyre többen próbálták megválaszolni azt a kérdést, hogy *hogyan lehet megelőzni a tévképzetek kialakulását* és mi a teendő a már meglévőekkel.

A tévképzetek kutatását befolyásoló tényezők, előzmények

Mint a gondolkodás fejlődésre vonatkozó kutatásokra általában, a tévképzetek kutatására is jelentős hatással volt *Piaget* munkássága. *Piaget* szerint a *kognitív fejlődés adaptációs folyamatként* jellemezhető, amely kétféle változást foglal magába. Az egyik az *asszimiláció*, ami az új ismeretek beillesztését jelenti a már meglévő struktúrákba. Amikor az új tapasztalatok már meghaladták a struktúrák aktuális szintjét, már nem asszimilálhatók, csak akkor, ha *akkomodáció*, azaz strukturális átrendeződés valósul meg. *Piaget* a kognitív fejlődésben *négy alapvető stádiumot* különböztet meg: a *szenzomotoros*, a *műveletek előtti*, a *konkrét műveletek* és a *formális műveletek szintjét* (*Inhelder és Piaget*, 1967). A tévképzetek kutatásának keretében is értelmezhető *Piaget* (1978) azon megállapítása, mely szerint *a gyermekek minőségileg más modelleket alkotnak az őket körülvevő világról, mint a felnőttek*, és csak hosszú fejlődés eredményeként érik el a felnőttekre jellemző gondolkodásmódot.

A tévképzeteket tanulmányozó kutatási irányok megerősödéséhez a kognitív fejlődés feltárásának szándékán kívül még két további tényező is jelentősen hozzájárult. Az egyik a *pragmatikus* – elsősorban észak-amerikai – hatás, amely a gyakorlatban, a mindennapokban hasznosítható tudás közvetítését kéri számon az iskolán. A másik hatás a

kognitív pszichológiának a memória szerveződésével, a tudás reprezentációjával, a fogalomrendszerekkel kapcsolatos kutatási eredményei.

A tévképzetek kutatása, a megértési problémáknak a fogalmi rendszer fejlődési sajátosságából fakadó megközelítési módja Magyarországon még kevésbé kutatott téma, a gyerekek fogalmi fejlődésével kapcsolatos vizsgálatok azonban hazánkban is folytak. Így például *Kelemen László* (1960, 1963) 6–10 éves korú gyerekek körében az olvasás tantárgy tantervi anyagával kapcsolatban vizsgálta az alapvető tantárgyi fogalmak sajátosságait és fejlettségét a különböző életkorokban illetve a 10–14 éves tanulók gondolkodását és tudásszintjét három tantárgyban: nyelvtan, földrajz és mértan. *Domján Károly* (1974) 6–10 éves gyerekek gondolkodásának fejlődésével és a fejlesztés lehetőségeivel foglalkozott. Vizsgálatai alapján arra a *Piaget* elméletével ellentétes álláspontra jutott, hogy az úgynevezett gyermeki magyarázó elvek (animizmus, finalista okság, mágikus okság) nem húzódnak át az iskolás korra és nem befolyásolják a gyerekek világnézetét. A gyerekek vilásképe ugyanis reális és csak a megismerés szintjében tér el a felnőtteké-től. *Havas Péter* (1980) az „élő” fogalmának alakulását vizsgálta 6–10 éves korban. Az óvodások, kisiskolások élőknek tekintik azokat a dolgokat, amelyek önmaguktól mozognak, hiszen ez a legkönnyebben felismerhető tulajdonságuk. Így az élők közé sorolják az embereket, az állatokat és a mesék, nyelvi metaforák által megelevenedő élettelen dolgokat például báb- és rajzfilm figurákat, a Napot („lemezy”, „felkel”). A növényeket még a tízévesek fele élettelennek tekinti. Az oktatás során az „élő” fogalma fokozatosan fejlődik az emberek, állatok tulajdonságai alapján történő sorozatos elvonatkoztatások, általánosítások illetve más kritikus jegyek – anyagcsere, szaporodás – felismerése révén. A *Havas* által kifejlesztett természetismeret tantárgy ezt a folyamatot jelentős mértékben felgyorsította.

A fogalmak fejlesztésével, a fogalomrendszerek formális leírásával, a Galois-gráfok alkalmazásával elsősorban *Takács Viola* (1993) foglalkozott. A *Takács* és *mtsai* által kidolgozott módszert a fogalmak elsajátítását segítő oktatófilmek és a fogalmak közötti kapcsolatokat feltáró tesztek készítéséhez egyaránt felhasználták.

A tévképzetek feltárása

A tévképzetek feltárása meglehetősen bonyolult, hiszen nagyon nehéz meghatározni, mi okozza a sok diák esetében tapasztalt eredménytelenséget a természettudományos tantárgyak tanulásában: a tárgyi nem tudás, a szorgalomhiány, a csak memorizált, de meg nem értett ismeretek nagy száma vagy az, hogy a tananyag nem felel meg a diákok kognitív szintjének stb. A tévképzetek azonosítására irányuló vizsgálatokban olyan kérdéseket tesznek fel, amelyekben *a probléma nem a megszokott iskolai köntösben jelenik meg, nem a tananyag egyszerű visszakérdezése a cél, hanem annak feltárása, mennyire tudják alkalmazni a tanulók a megszerzett ismereteket, mennyire értettek meg egy bizonyos jelenséget, milyen képzetük alakult ki egy-egy absztrakcióval kapcsolatban.* Általában egyszerű, hétköznapi jelenségekre kell magyarázatot adniuk a tanulóknak. Olyan feladatokat kapnak, amelyek az adott tudományterület alapfogalmaira kér-

deznek rá és a megoldáshoz szükséges ismereteket a tanulmányaik során már megkapták. A diákok szóban vagy írásban felelnek és meg is kell indokolniuk válaszukat. Az értékelés során a válaszokat kategorizálják, meghatározzák a diákok fogalmi készletét, a megértés szintjét, azonosítják a tévképzeteket. A fogalmi rendszer tanulmányozásában gyakran használt módszer a klinikai interjú is, amelyet vagy az írásbeli feladatok mellett, vagy önállóan alkalmaznak.

A természettudományokon belül a legtöbbet a fizikai fogalmakkal kapcsolatos megértési nehézségeket kutatták, de a biológia, kémia és a földrajz területén is végeztek méréseket különböző életkorú és nemzetiségű diákok körében. Napjainkra több száz publikáció jelent már meg e témában; a mérések lefedik a természettudományok főbb témaköreit. E hatalmas anyagból mutatok be néhány példát, amelyek illusztrálják mind a tévképzetek természetét, mind a feltárásukra irányuló kutatásokat.

Fizika

A fizika tanulásában talán a klasszikus mechanika okozza a legtöbb gondot a diákoknak. Éppen ezért *a newtoni törvények elsajátítása*, alkalmazása számos kutatás témája volt. A newtoni mozgásemélet szerint a magukra hagyott testek megőrzik mozgásállapotukat, egyenes vonalú, egyenletes mozgásukat. A gyerekek és gyakran a felnőttek mozgásról való elképzelése eltér ettől. „A mozgás magában foglal egy erőt” tévképzetet *Clement (1982)* tárta fel először műszaki főiskolások körében írásbeli tesztek és videóra rögzített problémamegoldó interjúk segítségével a következő feladatok alapján. Az első feladatban egy jobbra-balra lengő inga ábráján kellett berajzolni a felfüggesztett súlyra ható erőt az inga útjának két adott pontján. A diákok többsége hibás választ adott, ugyanis berajzolt egy olyan, oldalirányú erőt is, ami lehetővé teszi, hogy az inga továbblendüljön. A következő feladatban a levegőbe feldobott érmére ható erőket kellett a diákoknak meghatározniuk. A newtoni törvények értelmében a közegellenállástól eltekintve csak a gravitáció hat az érmére. Ezzel szemben a tipikus rossz válasz az volt, hogy amíg az érme felfelé halad, a kezünkből származó „feldobó” erő felemeli az érmét, s amikor ez az erő a gravitációnál kisebb lesz, az érme leesik. Ez a válasz azt a téves elképzelést jelzi, hogy egy tárgy csak akkor tud mozogni, ha egy erőforrásból származó erő továbbítja azokat. A harmadik feladatban egy rakéta útvonalát kellett berajzolni. A vízszintesen haladó rakéta egy ponton bekapcsolja hajtóműveit (a mozgás irányára merőlegesen), majd néhány másodperc működés után kikapcsolja azt. A feladat az, hogy be kell rajzolni a rakéta pályáját. A tipikus rossz válasz tartalmazott egy olyan erőt, ami megtartotta a rakétát eredeti mozgásirányában, miután megszűnt a tolóerő hatása. A helytelen válaszok mintázatát megvizsgálva *Clement (1982)* arra a következtetésre jutott, hogy *a rossz válaszok többsége nem véletlenszerű, és nem egyedi, hanem egy hibás fogalmi rendszer révén jött létre*. Ezt a fogalmi rendszert „a mozgás magában foglal egy erőt” tévképzetnek nevezte el és főbb jellemzőit az említett mérések alapján így összegezte:

- egy tárgy adott irányba történő egyenletes mozgását egy, a mozgás irányába ható erő tartja fenn;

– a mozgást fenntartó erővel szemben hat egy másik erő is: egy tárgy akkor mozog az adott irányba, ha a mozgást fenntartó erő nagyobb, mint a vele ellentétes erő.

Szintén a mozgásra vonatkozó fizikai törvények megértését mérte Caramazza, McCloskey és Green (1981). Ötven egyetemista körében vizsgálták a röppályás mozgással kapcsolatos megértést. A diákokat a fizikai előtanulmányokat tekintve három csoportba sorolták aszerint, hogy felsőfokon, középfokon tanultak-e fizikát illetve középfokon nem tanultak fizikát. 13 rajzos formában megfogalmazott problémát kellett megoldaniuk. Például egy zsinórra függesztett labda inga-szerű mozgást végez. A diákoknak be kellett rajzolniuk a labda útját, ha a mozgás különböző fázisaiban elvágjuk a zsinórt. A tanulók 75%-a adott tévképzeteket tartalmazó, részben vagy teljesen hibás válaszokat. Nem vették például figyelembe, hogy a labda sebessége és az esés során bekövetkező gyorsulás befolyásolja a labda röppályájának alakját. A helyes választ adók aránya lényegesen nagyobb volt a fizikát tanult diákok körében, de az eredmények jelzik, hogy az oktatás során gyakran nem jön létre a röppályás mozgás megértése.

McCloskey (1983) további vizsgálatai során is megerősítette, hogy a tanulók többsége nem képes megérteni, hogy egy vitt tárgy elejtésekor a tárgy kezdősebessége befolyásolja a röppályát. A megkérdezett diákok többsége szerint, ha egy tárgyat viszünk és elejtjük azt, akkor az függőlegesen lefelé esik.

diSessa (1982) nyolcadikosok körében a „Dynaturtle” nevű számítógépes program segítségével analizálta a gyerekek mozgással kapcsolatos fogalmait. Egy szimulált tárgy, a „Dynaturtle” segítségével kellett egy célt eltalálni az előre, jobbra, balra mozgató, illetve a lökést előidéző billentyűk segítségével. A vizsgálat kimutatta, hogy a diákok az arisztotelészinnek megfelelő fogalmakat hordoznak a mozgást illetően: a tárgyának abba az irányba kell haladniuk, amerre lökték azokat. A diákok nem vették figyelembe azt, hogy a tárgy a lökést megelőzően egy adott irányba, adott sebességgel haladt.

Szintén a mechanika témakörébe tartozik a gravitáció megértésének kutatása (Gunstone és White, 1981). A vizsgálatban résztvevő elsőéves fizika szakos egyetemistáknak nyolc feladatot adtak, amelyek a gravitáció különböző aspektusait emelték ki. A feladatok abból álltak, hogy a hallgatóknak előre meg kellett jósolniuk egy-egy szituáció kimenetelét, majd meg kellett figyelniük a kísérletet és magyarázatot kellett keresniük a kísérlet eredménye és a jóslatuk közötti esetleges eltérésekre. Az eredmények szerint a tanulók sokat tudnak a fizikáról, de tudásukat nem tudják hozzákapcsolni a hétköznapi világhoz. Ezt mutatják például a súrlódás és a közegellenállás becslésében jelentkező hibák.

Erickson (1979) 6–13 éves gyerekekkel készített interjúk alapján állapította meg, hogy a gyerekek nem tudnak különbséget tenni a hő és a hőmérséklet fogalom között. A hőt egy gáz-szerű anyagnak képzelik el, ami átadódhat egyik anyagból a másikba. Például: „A víz azért lesz hidegebb, ha jégkockát teszünk bele, mert valamennyi hideg kijön a kockából és átmegy a vízbe”; „A nagyobb jégkocka lassabban olvad meg, mint a kicsi, mert a nagyobb jégkocka hidegebb”; „A hőmérséklet az anyag belsejében levő hideg és meleg keverékének a mértéke”; „Egy nagyobb üvegbot hamarabb felmelegszik, mint egy kicsi, mert a nagyobb botban nagyobb helyen tud a hő áramlani”.

Novick és Nussbaum (1978) az anyag részecske természetének megértését vizsgálta 14 éves izraeli gyerekek körében. A gyerekeknek egyszerű gyakorlati szituációkhoz kapcsolódó feladatokat adtak. Például egy lombikból kiszívták a benne levő gáz felét egy fecskendővel és a gyerekeknek be kellett rajzolniuk egy ábrán, hogyan helyezkedik el a lombikban a benn maradt gáz. A tanulók 22%-a folytonosnak tekintette a gázt. A többiek helyes választ adtak, miszerint a gáz részecskékből áll, viszont többségük helytelenül úgy gondolta, hogy a részecskék között kell lennie valaminek (pl. levegő, szennyezés, más gáz). A tanulóknak csak a fele gondolta azt, hogy a részecskék önmaguktól mozgást végeznek.

Kémia

A kémia területén is számos kutatás zajlott. *Griffiths és Preston (1992)* például alaposan feltérképezték, hogyan képzelik el az *atomokat* és a *molekulákat* a kanadai középszintű iskolások. A méréseik során 52 tévképzetet tártak fel az atomok és a molekulák szerkezetével, felépítésével, méretével, alakjával, tömegével, kötéseivel és az atomok életszerű megjelenítésével kapcsolatban. Az általuk feltárt leggyakoribb tévképzetek közül néhány: „fázisátalakuláskor megváltozik a molekulák tömege, alakja és mérete”; „a vízmolekulák két- vagy több folyékony gömbből állnak és nem ugyanazok a molekulák építenek fel minden vízmolekulát, előfordulhatnak más komponensek is: van olyan vízmolekula, melyet háromnál több atom épít fel”; „a folyadék kontinuos anyag”; „az atomok élnek, mert mozognak”.

Abraham, Grzybowski, Renner és Marek (1992) azt vizsgálták, hogyan értettek meg nyolcadikos diákok tankönyvek segítségével olyan alapvető kémiai fogalmakat, mint a *kémiai változás, oldás, anyagmegmaradás, periodicitás és a fázisátalakulás*. A kutatás feltárta, hogy a diákok 86%-a nem értette meg ezeket a fogalmakat vagy tévképzeteik alakultak ki velük kapcsolatban. A leggyakrabban előforduló tévképzetek: a fizikai és a kémiai változás fogalmának felcserélése: „a konyhasó feloldódik vízben, a homok viszont nem, mert a homok sűrűbb”; „egy jégkocka felolvasztása során azért marad 0°C -os a víz mindaddig, amíg a jég el nem olvadt, mert az edénybe állított hőmérő a jég és nem a víz hőmérsékletét méri”. Feltűnő volt, hogy a magyarázatokban csak akkor használták a diákok az atom vagy molekula kifejezéseket, ha erre kifejezett felszólítást kaptak – valószínűleg azért, mert nem értették meg jól az atommodellt, bizonytalanak érezték tudásukat.

Biológia

Gardner (1991) a biológiában feltárt tévképzetek tárgyalásakor megemlíti néhány vizsgálatot és az általuk feltárt tévképzeteket, például „a növény számára a talaj a táplálék, a növény gyökere felszívja a talajt”; „a klorofill a növény vére”; „összel és télen a klorofill nem elérhető a növény számára, ezért a levelek nem jutnak táplálékhoz”; „ha egy zsiráf a magasabban levő táplálék elérése érdekében megnyújtja a nyakát, akkor ez

a tulajdonság a következő generációban is megjelenik” (ebben a tévképzetben a *Darwin* előtti, ún. *Lamarck*-féle elmélet bukkan fel); „az evolúció célja az ember tökéletesítése”.

A *Francis* és munkatársai (1993) által végzett vizsgálat során kiderült, hogy a gyerekek többsége nem érti az *üvegházhatás* és az *ózonlyuk* megszüntetésének módját: azt hiszik, hogy a megújuló energiaforrásokból nyert energiával, a papír újrahasznosításával, fák ültetésével meg lehet szüntetni az üvegházhatást.

Földrajz

A földrajz területén például a *földrengés* fogalmát vizsgálta *Ross* (1993) amerikai óvodások és kisiskolások körében. Eredményei szerint a tanulók sok hétköznapi tudással rendelkeznek a földrengésről, viszont az iskolai képzés nem segítette őket abban, hogy megértsék, mi okozza a földrengést és milyen folyamatok játszódnak le a földfelszín alatt.

A *Föld* fogalmának (alak, a Föld mint égitest, gravitáció) első vizsgálata *Nussbaum* és *Novak* (1976) nevéhez fűződik. Őt, egymástól minőségileg különböző nézetet azonosítottak, amelyek a Föld fogalmának fejlődésében egy-egy fokozatot képviselnek az egocentrikus nézettől a tudományosig: (1) a Föld teljesen lapos, a gravitáció minden irányban lefelé hat. A gyerekek egy részénél a „kettős Föld” fogalma jelenik meg: az emberek a lapos Földön élnek, de létezik egy másik Föld is, ez a gömb alakú bolygó. (2) A gömb alakú Föld két részből áll. Az alsó félgömb felszínén élnek az emberek, a felső félgömböt a levegő vagy az ég alkotja és itt vannak a Nap, a Hold és a csillagok. A gravitáció az alsó félgömb lapos felszíne felé hat. (3) A gömb alakú Földet az ég vagy az űr veszi körbe, az emberek a gömb tetején élnek. A gravitáció lefelé hat, tekintet nélkül a Föld alakjára. (4) A gömb alakú Földet az űr veszi körbe, az emberek a gömb felszínén bárhol élhetnek, a gravitáció a felszín felé hat, de nem a Föld középpontja felé. (5) A gömb alakú Föld bármely részén élhetnek emberek, a gravitáció a Föld középpontja felé hat. *Nussbaum* (1979) későbbi kísérletében 9–14 éves izraeli gyerekek körében is hasonló eredményre jutott és megállapította, hogy az életkor előrehaladtával általában a tudományos nézetek kerülnek túlsúlyba, de az idősebb gyerekek közül sokan megmaradnak a tudománytalan nézeteknél. A további vizsgálatok is megerősítették azt, hogy a Föld fogalmával kapcsolatos naiv elképzelések a különböző kultúrákban hasonlóságot mutatnak (*Mali* és *Howe*, 1979; *Sneider* és *Pulos*, 1983; *Vosniadou*, 1994).

Bármelyik témát tekintjük is, az eredmények jelzik, hogy azok a diákok, akik sikeresen memorizálják a különböző formulákat, definíciókat, jól teljesítenek a tantárgytervezteken, nem tudják alkalmazni a természettudományos fogalmakat még egyszerű problémák esetében sem, különösen akkor, ha a feladatokban hétköznapi tárgyakkal vagy szituációkkal találkoznak.

A tévképzetek tulajdonságai

Stabilitás, az oktatással szembeni rezisztencia

Több vizsgálat megerősítette, hogy a tévképzetek *stabilak, mélyen gyökereznek, ellenállnak a változásoknak* (Novick és Nussbaum, 1981; Clement, 1982; McCloskey, 1983) és nagy részüket a hagyományos tanítás sem tudja megszüntetni (Clement, 1982; Aron, 1994). Anderson és Smith (1987) idézik a Roth által 1983-ban végzett vizsgálatot, amelynek keretében egy, a fotoszintézissel foglalkozó speciális kurzus előtt és után kérdéseket tettek fel a diákoknak a növények táplálkozásával kapcsolatban. Lényeges változás a kurzus befejezése után sem történt, a diákok többsége továbbra is a növények tápláléka közé sorolta például a talajt, az ásványi sókat. A már említett, Clement (1982) által végzett kísérletben középiskolát végzett, műszaki főiskolára készülő tanulóknak kellett meghatározni, hogy milyen erők hatnak a levegőben a feldobott pénzérmére. A helyes választ adó diákok aránya 12% volt a főiskolai tanulmányok megkezdése előtt, az első főiskolai félév után 28%, míg a második félév után is csak 30%. Anderson és Smith (1987) a visszaverődő fénynek a látásban betöltött szerepét tanulmányozta ötödikes diákok körében. A fényről és a látásról szóló öthetes téma előtt a tanulóknak csak 5%-a tudta, hogy a tárgyakat a róluk visszaverődő fény révén látjuk, a téma végén a gyerekek 76%-a még mindig helytelen választ adott: a fény megvilágítja a tárgyakat, és így látjuk azokat.

A tévképzetek *sokszor főiskolás, néha még felnőtt korban is megmaradnak* (Nussbaum, 1979; Novick és Nussbaum, 1981). Tartósságuk egyik lehetséges magyarázata, hogy *a diákok meg vannak győződve magyarázataik helyességéről, értik az általuk létrehozott és fogalmi rendszerükbe jól illeszkedő fogalmakat. Nincsenek tudatában annak, hogy fogalmaik csak részben vagy egyáltalán nem felelnek meg a tudományos nézeteknek*, hiszen a körülöttük levő világot jól tudják velük értelmezni, a hétköznapi életben könnyen boldogulnak velük. A hétköznapi tevékenységük során nem szereznek olyan tapasztalatokat, amelyek ellentmondának a tévképzeteiknek. Ezt bizonyítják azok a vizsgálatok, melyekben azt is tanulmányozták, hogy a vizsgálatban résztvevő személyek mennyi idő alatt válaszolnak és mennyire biztosak a válaszaikban: például középiskolások, egyetemisták, módszertanos tanárok igaznak vélték azt a kijelentést, hogy „egy test mindig az eredő erő irányába mozdul el” és ebben eléggé biztosak voltak, még akkor is, ha felhívták a figyelmüket arra, hogy könnyű hibázni ilyen egyszerű kérdés esetében is. Majdnem minden megkérdezett, de főleg a tanárok szinte gondolkodás nélkül válaszoltak (Gil-Perez és Carrascosa, 1990). *A tévképzetek sokszor zavarják vagy gátolják a tanulást*. Gyakran készíttetik a diákokat arra, hogy tévesen értékeljék a laboratóriumi kísérleteket vagy az osztálytermi demonstrációkat (Clement, 1982).

Tudománytörténeti hasonlóságok

Több kutató felfigyelt arra a jelenségre, hogy *a gyerekek által alkotott naiv elméletek hasonlítanak a természettudományok történeti fejlődésében előforduló elméletek-*

hez, például a „Föld lapos”, „a Föld a világ közepe”, „ami önmagától mozogni látszik, az él” stb. A mozgással kapcsolatos mérések értékelése során is szembevetődött, hogy a diákok olyan alapvető modellek alapján adtak magyarázatot a felvetett problémákra, melyek emlékeztetnek a Newton előtti mozgásmodellekre (Caramazza, McCloskey és Green, 1981; Clement, 1982; McCloskey, 1983). A diákok hétköznapi tapasztalatokon alapuló, a newtonitól eltérő mozgáselméletét, amelyekből feltehetően a tévképzetek is erednek, McCloskey (1983) intuitív elméletnek (intuitive theory) nevezi és rámutat az intuitív elmélet és a középkori lendület-elmélet (impetus theory) közötti nagyfokú hasonlóságra. A lendület-elmélet, amely a XIV–XVI. századig az elfogadott mozgáselmélet volt, nem más, mint az arisztotelészi mozgáselméletnek a középkori módosítása. Az arisztotelészi és a lendület-elmélet közös vonása az az elképzelés, hogy egy tárgy csak akkor mozog, ha egy erő mozgásban tartja (ez ellentmondásban van Newton II. törvényével). A különbség a két elmélet között az, hogy az arisztotelészi fizika szerint a mozgató erő kizárólag külső erő lehet, míg a lendület-elmélet feltételezi, hogy egy tárgy mozgásba hozásakor szert tesz egy belső erőre, amit lendületnek neveztek el. Ez az erő tartja fenn a tárgyat, például egy kilőtt ágyúgolyó vagy egy eldobott kő mozgását. A röppályás mozgások vizsgálatkor McCloskey (1983) számos azonosságot talált a vizsgálati személyek intuitív elmélete és a lendület-elmélet jellemzői között. Például a röppálya legmagasabb pontja fordulópontra, ahol az ágyúgolyó ereje egyenlő a gravitációval, ezután az ágyúgolyó ereje egyre csökken, és a nagyobb gravitációs erő miatt az ágyúgolyó lefelé esik. Clement (1982) pénzérmefeldobás kísérletében is ez volt a diákok többségének magyarázata, a mozgó repülőgépből kidobott bomba egyenesen lefelé esik, ha a közegellenállást nem vesszük figyelembe, mert nincs erő, ami előre mozgatná. Ez a tévképzet is egyezést mutat a lendület-elmélettel, amely szerint egy tárgy lendületet szerez, ha meglöki vagy eldobják, de ha szállítják (együtt mozog egy ideig egy másik tárggyal: a mozgó repülőn rajta van a bomba), akkor nem szerez lendületet.

Griffiths és Preston (1992) kísérletében is a válaszok egy részében felismerhetők voltak olyan elméletek, melyek néhány évszázaddal ezelőtt születtek a természeti jelenségek magyarázatára és azóta a tudomány már túlhaladt rajtuk. Például:

- a makroszkopikus tulajdonság levetítése molekuláris szintre: egy jégkockában minden molekula négyyszögletes,
- az anyag folytonos: a gyerekek úgy rajzolták le a képzeletben egy jégkockából kivett és megfelelő mikroszkóp alatt megvizsgált vízmolekulákat, hogy azok között nincs hely,
- a vizsgálatban részt vett diákok egy része szerint minden atom él (ez az elmélet a görögöktől kezdve a XVII–XVIII. századig tartotta magát) és voltak olyan tanulók, akik szerint csak néhány atom él (ez a Wöhler előtti nézetet tükrözi, ugyanis Wöhler volt az, aki bebizonyította 1828-ban, hogy lehet szervetlen anyagból szerves anyagot előállítani, így a szerves anyag atomjai sem élnek).

A tévképzetek eredete

Az iskola előtt szerzett tapasztalatok

A tévképzetek feltárása során azt tapasztalták, hogy a diákok által adott hibás válaszok nagy része nem véletlenszerű, hanem hasonlóságot mutat és besorolható a hibás elképzelések típusa szerint néhány kategóriába. Egy másik feltűnő jelenség az egyes tanulók hibás válaszaiban fellelhető következetesség volt. Mindkét jelenség arra utal, hogy az egyes tanulók fogalmi hálójában hasonló módon szerveződött hibás részek vannak. E megállapítást a kutatók azzal magyarázzák, hogy a tanulók nem tiszta lappal kezdik meg az iskolai tanulmányaikat. Magukkal viszik az iskolába a saját világszemléletüket, sajátos jelentésű fogalmaikat, egyéni vizsgálati és megértési módszereiket is. Számos egyéni magyarázatuk van az őket körülvevő világról, spontán elméleteket alkotnak a természeti jelenségek megértéséhez. A „mozgás magában foglal egy erőt” tévképzet is valószínűleg abból a hétköznapi tapasztalatból ered, hogy a tárgyak megállnak, ha nem húzzák, tolják vagy lökik azokat (McCloskey, 1983).

A diákok megfigyeléseik, tapasztalataik révén még az iskolai oktatás előtt létrehozhatnak egy jól szervezett fogalmi struktúrát. Ez a fogalmi rendszer azonban gyakran ellentétben áll az általánosan elfogadott tudományos tételekkel. Ezt a tudásstruktúrát a szakirodalom változatos terminusokkal jelöli:

- *alternatív fogalom* (alternative conception) – Ez az elnevezés összhangban áll a tanulás konstruktivista elméletével, mely szerint a diákok aktívan részt vesznek a tudásuk megszerzésében. A világ megértésére irányuló törekvéseiben minden tanuló a saját meglévő tudásához kapcsolja hozzá az új ismereteket és ezért az egyes tanulók ugyanazon információ alapján eltérő (alternatív) fogalmakat hozhatnak létre (Osborne és Wittrock, 1983; Hewson, 1985). Clement (1993) értelmezésében olyan fogalom, amely konfliktusban lehet az aktuálisan elfogadott természettudományos elmélettel.
- *tévképzet* (misconception) – Olyan fogalom, amely tartalma eltér az általánosan elfogadott természettudományos nézettől (Griffiths és Preston, 1992; Gil-Perez és Carrascosa, 1990).
- *prekonceptió* (preconception) – Olyan fogalom, amellyel már a tanítás előtt rendelkeznek a tanulók. Nem minden prekonceptió tévképzet. Azok a prekonceptiók, amelyek összhangban vannak az elfogadott tudományos elmélettel, a rögzítő (anchoring) fogalmak (Clement, 1982).
- *naiv elképzelés* (naive belief) – A világ hétköznapi tapasztalása révén kifejlesztett nézet (Caramazza, McCloskey és Green, 1981).
- *intuitív elmélet* (intuitive theory) – E terminus az előzőhöz hasonlóan a világ megismerésében a hétköznapi megfigyeléseket, tapasztalatokat hangsúlyozza és kiemeli, hogy a létrejött fogalmak egy egységes rendszert alkotnak. Például McCloskey (1983) szerint a mozgással kapcsolatos tévképzetek például olyan szisztematikus rendszer, intuitív elmélet részét képezik, amely ellentétes a newtoni

mechanika alaptételeivel és hasonlít a *Newton* előtt háromszáz évvel elterjedt mozgáselmélethez.

- *gyermeki tudomány* (children's science) – A gyerekek azon ismeretei a világról, amelyeket az iskolai tanulmányok megkezdése előtt szereztek. A gyermeki tudomány tükrözi a gyerekek tapasztalatait, aktuális tudását, fogalmi készletét. A gyermeki tudomány mellett megkülönböztetnek még „tudós tudományt” (scientist's science) és tantervi tudományt (curricular science) is. A tudós tudomány az általánosan elfogadott természettudományos nézetet fedi, a tantervi tudomány pedig a tudós tudománynak a tankönyvek számára kiválogatott részét (*Osborne, Bell és Gilbert, 1983*).

Az elnevezések különbözősége is mutatja, hogy a *kutatók eltérően értelmezik az iskolai oktatás előtti képzetek tulajdonságait*. Abban viszont megegyeznek, hogy szinte mindegyik elnevezés utal a kezdők (novice) és a szakértők (expert) fogalmi között jelentkező különbségekre. *Smith, diSessa és Roschelle* (1993) a tévképzetekkel foglalkozó kutatások analízise során az elnevezéseket két szempont szerint tagolták: *ismeretelméleti dimenziójuk és szerveződési szintjük* alapján. Ismeretelméleti szempontból a fogalom (conception) vagy elképzelés (belief) szavak előtagjai által létrehozott különbségeket így jellemzik:

- a „mis” előtag a diákok képzeteinek hibás voltát emeli ki;
- az „alternative” előtag jelzi, hogy a diákok fogalmi különböznek a szakértők nézeteitől, de ezek nem feltétlenül hibás fogalmak, amelyeket ki kellene cserélni;
- a „pre” előtag pedig utal arra, hogy a diákoknak már az oktatást megelőzően is vannak elképzeléseik a világról, de nem jelzi azt, hogy ezek a fogalmak hogyan viszonyulnak a szakértői fogalmakhoz.
- A szerveződési szint alapján két csoportot különítenek el. A fogalom (conception) vagy elképzelés (belief) kifejezések egyedi képzetekre utalnak, ellentétben az elmélet (theory) vagy keret (framework) kifejezésekkel, melyek azt sugallják, hogy a diákok fogalmi nagyobb struktúrákba rendeződnek. Az egyes elnevezések közötti árnyalatnyi különbségek értelmezése, az elnevezések gyakran következtelen használata sok vitát váltott ki a tévképzeteket kutatók körében. A legtöbb kritikát a szakirodalomban leggyakrabban előforduló név, a tévképzet (misconception) kapta, mert ez azt sugallja, hogy a diákoknak csak hibás képzeteik vannak, ahelyett, hogy a diákok fogalmairól egy komplexebb képet adna, ugyanis van közöttük olyan is, amely részben vagy teljesen megfelel az elfogadott tudományos elméletnek. Mindezek ellenére a szakirodalom továbbra is a tévképzet (misconception) terminust használja leginkább arra, hogy leírjon egy, a diákok által hordozott fogalmat, ami a hibák egy bizonyos mintázatát létrehozta.

Osborne, Bell és Gilbert (1983) szerint a *gyerekek és a tudósok eltérő megismerési módszere* az oka annak, hogy a diákok nehezen fogadják be az iskolában hallott tudományos nézeteket. A gyerekek csak a tapasztalataikra építenek, hajlamosak az én- illetve emberközpontú magyarázatokra, az egyedi esetek egyszerű magyarázatára törekszenek, ellentétben a tudósokkal, akiknek célja koherens elméletek felállítása. A természettudomány a jelenségek egzakt leírására egy technikai nyelvet használ, amely sokszor

közvetlenül nem érzékelhető dolgokat tartalmaz (pl. az atompálya vagy a potenciális energia fogalma), illetve e szakmai nyelv egyes fogalmai olyan speciális jelentéssel bírnak, ami gyakran nem egyezik meg az adott szó hétköznapi jelentésével (pl. erő, energia, növény, állat, táplálék stb.). *Gilbert, Osborne és Fensham* (1992) a gyermeki tudománynak további olyan jellemzőit emeli ki, melyek a tanítás során a hibás képzetek létrejöttét eredményezhetik: például a diákok közül sokan csak akkor vesznek tudomást a részecskék, sugárzások létezéséről, ha azt közvetlenül tapasztalják (pl. „ha nem látjuk a fény hatását, vibrálását a falon, akkor nincs jelen a fény”); a gyerekek sokszor felruházzák a dolgokat emberi vagy állati tulajdonságokkal (pl. érzés, akarat, cél) vagy egy fizikai mennyiség egy bizonyos mértékével (pl. a jég „hidegsége” a gyerekek egy részénél fizikai valóság).

Az iskolában szerzett tapasztalatok

Több kutató is felhívta a figyelmet arra, hogy a *hagyományos tanítási módszerek nem képesek megszüntetni a tévképzeteket, illetve nem képesek megakadályozni a létrejöttüket* (*Anderson és Smith, 1987; Clement, 1982; Novick és Nussbaum, 1981; McCloskey, 1983*). Ezt a jelenséget többek között különböző módszertani hibáknak tulajdonítják. Ilyen hiba például az, hogy a *tanárok általában nem tudnak a diákok előzetes tudásáról*, így nem is veszik azt figyelembe a tanítás során, az órákat felnőtt szemszögből tartják (*Ledbetter, 1993*). Úgy kezelik a diákokat, mintha azok rendelkeznének a megfelelő sémákkal, amelyekre a tudományosan szervezett, szaknyelven megfogalmazott magyarázatot építeni lehet. Az ilyen magyarázat általában tartalmaz olyan információkat, amelyeket a diákok többsége nem tud tökéletesen megérteni. A hagyományos oktatás általában nem segíti a diákokat, hogy összefüggéseket keressenek egy jelenségről alkotott fogalmaik és a tudományos magyarázat között. *Ledbetter* (1993) a tanulóknak a természettudományos tárgyak oktatásához való viszonyát vizsgálva azt is megállapította, hogy *a diákok nagy része a természettudományok tanítását túlzottan iskolaközpontúnak találja és nem gondolja azt, hogy a mindennapi életben hasznosítani tudja az iskolában tanított természettudományos ismereteket*.

A tanárok többsége túlságosan függ a tankönyvektől, fontosabbnak tartja a közvetítendő anyagot a tanulók gondolkodásának követésénél, nem biztosít elegendő lehetőséget a diákoknak, hogy elmondhassák saját elképzeléseiket egy adott témával, jelenséggel kapcsolatban; nincs alkalom arra, hogy a tanulók tesztelhesék egyéni magyarázataikat. Az értékelés során a tanárok főleg felidéző kérdéseket tesznek fel, melyekre a diákok a fogalmak megértése nélkül is tudják a választ, így rejtve maradnak a tévképzetek. A szemléltetéshez használt ábrák és modellek bemutatásakor sokszor a tanár nem ad megfelelő viszonyítási alapot. Így fordulhatott elő, hogy egy vizsgálatban (*Griffiths és Preston, 1992*) arra a kérdésre, hogy „Szerinted mekkora egy vízmolekula? Próbáld valamivel összehasonlítani!” tipikus válaszok voltak: mint egy baktérium, mint egy pont vagy mint egy porszem. A kutatók szerint ezek a hibás elképzelések egyértelműen a helytelen oktatási technika következményei. Tévképzetek forrása lehet az is, hogy a diákok kognitív fejlődési szintjének nem felelnek meg a fogalmak: a formális műveleti

gondolkodást kívánó fogalmakat a konkrét műveletekkel gondolkodó diákok nem tudják megtanulni, csak memorizálják azokat (*Abraham, Grzybowski, Renner és Marek, 1992*).

Az iskolai képzés során a tanulóknak az intuitív tapasztalataik alapján létrejött fogalmi struktúrára alapozva kell felépíteniük a tudást. Ez a diákok számára igencsak nehéz, sokszor kivitelezhetetlen, hiszen sok esetben fel kellene hagyniuk azzal a gondolkodási móddal, fogalmi készlettel, amivel sikeresen elboldogultak éveken keresztül. Sokszor *nem tudják összeegyeztetni saját elgondolásaikat a tanultakkal*, az új információkat nem tudják beilleszteni a már meglévő sémáikba. E jelenségnek három formája lehet (*Csapó, 1992*):

- az új tudás ellentétes a már meglévő ismeretekkel;
- az új ismeretek megfogalmazása nehezíti a megértést,
- a régi és az új ismeretek között túlságosan nagy a távolság, hiányzik az előfeltétel tudás (prior knowledge), hiányoznak a kapcsolódási pontok a már meglévő fogalmi hálóban.

Osborne, Bell és Gilbert (1983) így foglalják össze a tanítás lehetséges kimeneteit:

- az új nézeteket egyszerűen elvetik a diákok;
- az új nézeteket eltorzítják, hogy az megfeleljen a jelenlegi nézeteiknek;
- az új nézeteket elfogadják, de elszigetelten kezelik és nem kapcsolják hozzá a meglévőkhöz, csak azért tartják meg az új nézeteket, mert tudják, hogy a tanár azokat értékeli;
- elfogadják az új nézetet és össze akarják egyeztetni a már meglévőkkel, de zűrzavar lesz az eredmény;
- elfogadják az új nézetet és egy koherens világszemléletet hoznak létre, ami vagy megfelel a korábbi nézeteiknek, vagy nem.

E vizsgálatok alapján azt a következtetést lehet levonni, hogy *a hagyományos oktatás nem segíti a diákokat abban, hogy összefüggéseket keressenek egy bizonyos természeti jelenségről alkotott hétköznapi fogalmaik és a jelenség tudományos magyarázata között*, nem segít a diákoknak, hogy meg is értsék és ne csak megtanulják a tananyagot és ismereteiket a gyakorlatban is hasznosítani tudják. Sajnos a jelenlegi oktatási gyakorlat akaratlanul is magolásra biztat. E problémák megoldásának lehetőségeit számos kutató vizsgálta. A következő részben e törekvéseket mutatom be.

Mi a teendő a tévképzetekkel?

A tévképzetek kutatásának legfontosabb része e kérdés megválaszolása. A kutatók egybehangzóan megerősítik, hogy a természettudományok tanulása terén mutatkozó nehézségek megszüntetése érdekében egy alapos *váltásra van szükség a tanítási-tanulási folyamatban*, fejleszteni kell az értelemmel bíró (meaningful) tanulást (*Gil-Perez és Carrascosa, 1990*). E cél elérésében különösen fontos az az igény, hogy *a tanulás inkább a meglévő fogalmak megváltoztatása legyen, mint az új információ egyszerű továbbítása* (*Hewson és Hewson, 1984*). Ez a törekvés utal a tanulás konstruktivista néző-

pontjára, amely szerint *a tanulásban központi szerepet játszik az előfeltétel tudás* (prior knowledge), ami alapján a diákok az új információkat értelmezik (Smith, diSessa és Roschelle, 1993). Először Posner, Strike, Hewson és Gertzog (1982) hangsúlyozták a fogalmi váltás (conceptual change) fontosságát a tanulásban. E nézet alapja az a feltevés, hogy a tévképzetek azért alakulnak ki, mert a tanulók tanulást megelőző (origin) tudásában sok a hiba és ezekről a hibákról a tanárok nem tudnak. A tanulás során sok tévképzet jöhet létre, mert a diákok tudása nem megfelelő és csak részleges megértés történik. A fogalmi váltáskor a tanári irányítás hatására a diákok felismerik, hogy a meglévő tudásuk nem elegendő a különböző jelenségek magyarázatához és ezért átszerelik sémájukban a fogalmakat, hogy az új információt integrálni tudják.

A fogalmi váltás és a tévképzetek kutatásának kapcsolata

A fogalmi váltás hatalmas szakirodalommal rendelkező, dinamikusan fejlődő kutatási irányzat, amely többféle modellt dolgozott ki a kognitív fejlődés során tapasztalható fogalmi átrendeződésekre. *A fogalmi váltás elmélete és a tévképzetek kutatásának eredményei számos ponton érintkeznek.* Itt illusztrálásképpen egy olyan modellt emelek ki, amely egy lehetséges magyarázatát adja a tévképzetek kialakulásának.

Vosniadou (1994) *a fogalmi váltást* kiterjedt vizsgálatok alapján *modellezte.* A diákok magyarázatait a *csillagászat, mechanika és a hőtan* területén vizsgálták. A kutatók elképzelései szerint a fogalmak olyan nagyobb elméleti struktúrákba ágyazódnak, amelyek determinálják azokat.¹ Kétféle elméleti struktúrát különböztettek meg:

- *naiv elméleti keret* (naiv framework theory), amelynek kiépítése már korai gyermekkorban elkezdődik és amely alapvető ontológiai, episztemológiai előfeltevésekből (presuppositions) áll;
- *specifikus elmélet* (specific theory), amely összefüggő proposíciók vagy elképzelések (beliefs) készlete és a fizikai objektumok tulajdonságainak, viselkedésének leírására szolgál.

A specifikus elmélet a jelenségek megfigyelése, a naiv elméleti keret kényszere alatt álló egyéni interpretációk és az iskolai képzés során szerzett információk révén jön létre. Feltételezhető, hogy *a fogalmi váltás a fizikai világról alkotott mentális modellek² fokozatos módosításán keresztül történik, egyrészt gazdagítás (enrichment), másrészt felülvizsgálat (revision) révén.* A gazdagítás során a meglévő fogalmi struktúrába új fogalmak kerülnek. Ha az információ megfelel az előfeltevéseknek, elképzeléseknek, akkor az integrálódás nagyon könnyen megtörténik. Ha viszont az új információ és a meglévő fogalmi struktúra között nincs egyezés, akkor felül kell vizsgálni, meg kell változtatni az egyéni elképzeléseket vagy az előfeltevéseket vagy az elmélet relációs struktúráját. A revízió történhet tehát a specifikus elmélet vagy a naiv elméleti keret szintjén is. *A naiv elméleti keret terén bekövetkezett revízió a fogalmi váltás legnehe-*

¹ Az elmélet (theory) itt egy összefüggő, magyarázó struktúrát jelent és nem egy jól kidolgozott tudományos elméletet.

² A mentális modell itt olyan reprezentációt jelent, amelyet a kognitív működés főként problémamegoldó szituációkban hoz létre a fizikai jelenségek magyarázatára s amely dinamikus, mentálisan manipulálható, a hosszútávú memóriában tárolható és felidézhető.

zebb esete és a tévképzetek leggyakoribb előidézője. A tévképzeteket e modell úgy tekinthetjük, mint a diákok azon próbálkozásait, hogy a természettudományos információt olyan létező fogalmi keretben (framework) próbálják meg értelmezni, mely a természettudományos nézettel ellentétes.

Vosniadou (1994) amerikai, görög, indiai és szamoai általános iskolások körében végzett vizsgálatok során a Föld alakjával kapcsolatban többféle mentális modellt tárt fel:

- Az *iniciális modellek* a fiatalabb gyerekek körében voltak gyakoriak. A hétköznapi tapasztalataik alapján a Földet olyan téglalapnak vagy korongnak képelték el, ami alá van támasztva, a felső része pedig körbe van véve az éggel és égi objektumokkal.
- A *szintetikus modellek* az idősebb gyerekek körében terjedtek el; valószínűleg az iniciális és a természettudományos modell kombinációja révén jöttek létre. Ezek a:
 - *kettős Föld modell* (két Föld van, egy lapos, melyen az emberek élnek és egy gömb az égen);
 - a *lyukas gömb modell* (a Föld egy üreges gömb, az emberek mélyen a belsejében, a lapos talajon élnek);
 - a *lapított gömb modell* (a gömb alakú Föld a tetején és az alján lapos, itt élnek az emberek).

A vizsgált 60 gyerek közül 37-nél írták le az iniciális- vagy szintetikus modellt, vagy azok keverékét. Az iniciális modellek feltehetően a megfigyelések és a naiv elméleti keret mélyen gyökerező előfeltevései által meghatározott elképzelések révén alakultak ki.³

A szintetikus modellek tévképzetek, ugyanis a diákok a tudományos modellt nem tudták tökéletesen befogadni a meglévő fogalmi struktúra kényszerítő korlátai miatt, ezért különböző módon hozták összhangba a régi és az új információkat. A „kettős Föld” modellnél a naiv keret elmélet előfeltételeinek feladása nélkül egyeztetették össze a sík és a gömb Föld modellt. A „lyukas gömb” modell esetében elfogadták a gömb alakot, de továbbra is megmaradt az az előfeltétel, hogy a gravitáció felülről lefelé hat. Nem tudták elképzelni, hogy nem esnek le az emberek a Föld külső oldaláról. A „lapított gömb” modellben elvetették a felülről lefelé ható gravitáció előfeltételt, de továbbra is kitartottak amellett, hogy a földfelszín, ahol az emberek élnek, nem domború.

A fogalmi átrendeződést segítő tanítási módszerek

A tanulásnak fogalmi váltásként való értelmezése Posner, Strike, Hewson és Gertzog (1982) nevéhez fűződik, akik egy általános modellt írtak le arra a problémára, hogy hogyan változnak meg a diákok fogalmai az új információk hatására. E modell a mai természettudományos filozófiai nézetet ültette át a tanulásra. E szerint a természettudományos fogalmi váltásnak két fokozata van. Az elsőt a tudományos vizsgálat kö-

³ *megfigyelések*: a földfelszín lapos, bármilyen nagy távolságra is megyünk; felette az ég, alatta víz vagy talaj van; a Nap, Hold és a csillagok az égen vannak;
a naiv elméleti keret mélyen gyökerező előfeltevései: ontológiai előfeltevések: szilárdság, stabilitás, felülről lefelé ható gravitáció ill. epistemológiai előfeltevések: a dolgok olyanok, amilyeneknek látjuk őket;
elképzelések: a Föld lapos, szilárd, állandó; alulról a talaj vagy víz támasztja alá; a Nap, Hold, csillagok a Föld fölött az égen helyezkednek el;

töttségei alkotják, amelyek a kutatómunkát szervezik (pl. a problémák definiálása, problémamegoldó stratégiák, annak rögzítése, hogy mi számít megoldásnak). A második fokozat akkor jelenik meg, amikor ezeket a kötöttségeket módosítani kell: bizonyos jelenségek megértéséhez új utakat kell keresni, új fogalmakat kell bevezetni. A tanulásra vonatkoztatva az első fokozatot Posner és Mtsai (1982) *asszimilációnak* nevezték el (nem a piaget-i értelemben), melynek során a diákok a meglévő fogalmaikat használják egy új jelenséggel kapcsolatban. A második fokozat az *akkomodáció*. Ez a fogalmi váltás radikálisabb formája; akkor jelenik meg, amikor a diákok meglévő fogalmai nem megfelelőek egy jelenség megértéséhez. Ekkor a megértéshez a régi fogalmat fel kell váltani egy újjal. E csere akkor lesz sikeres, ha az alábbi négy kritérium együttesen teljesül:

- a diákoknak elégedetlennek kell lenniük meglévő fogalmaikkal: fel kell ismerniük, ha egy fogalmuk hibás, nem tudnak vele tökéletesen megmagyarázni egy jelenséget;
- az új fogalomnak érthetőnek (intelligible) kell lennie;
- az új fogalomnak elfogadhatónak, hitelesnek (plausible) kell lennie;
- a diákoknak fel kell ismerniük, hogy az új fogalom hasznos (fruitful) sok jelenség megértésében.

Hewson és Hewson (1984) e modellnek a tanítási stratégiákra való következményeit így foglalja össze:

- A tanárok általában azzal töltik el a legtöbb időt, hogy az adott fogalmakat érthetővé tegyék a diákok számára, általában feltételezik, hogy a tanított fogalom a diákok számára elfogadható, összeegyeztethető saját fogalmaikkal. *A tanítás során tehát nemcsak érthetővé kell tenni egy új fogalmat, hanem az alternatív fogalom hitelességét csökkenteni kell először és csak ezután lehet az új fogalom hitelességét növelni.* A régi fogalom újjal való felcserélését leginkább az motiválja, ha látják a diákok az új fogalom hasznát.
- *A tanárnak folyamatosan diagnosztizálnia kell a diákok aktuális tudását.* A gyakorlatban azonban ez nagyon ritkán valósul meg. Egyrészt azért, mert a tanárok feltételezik, hogy a diákok megtanulták és meg is értették, amit tanítottak nekik, másrészt mert ez egy nagyon nehéz és időigényes feladat.
- Ha a régi és az új fogalom nincs egymással konfliktusban, de nem kapcsolták össze azokat a tanulók, akkor *a tanárnak elő kell segítenie az integrációt.*
- Ha a diákoknak két, egymással összefüggő fogalomról egy differenciálatlan fogalmuk van, akkor a tanárnak *szét kell választania* ezt a fogalmat két, világosan definiált fogalomra.
- Amikor a régi és az új fogalom összeegyeztethetetlen, akkor a tanárnak a *kicserelési technika* során konfliktust kell létrehoznia a két fogalom között és ezt úgy kell megoldania, hogy a diákok felcseréljék a helytelen fogalmat a helyesre.

A tanulók elképzeléseinek, nézeteinek azonosítása történhet úgy, hogy a tanár a tanítandó téma elején írat egy *diagnosztizáló tesztet* vagy *spontán beszélgetést* kezdeményez, majd tisztázzák együtt az elképzeléseket és végül olyan tevékenységek következnek, melyek hatására megváltoznak a hibás nézetek. A sikerhez elengedhetetlenül fon-

tos a tanulók kellő motiváltsága. Lehet indítani az órát egy érdekes, gondolkodtató probléma felvetésével, meg lehet jósoltatni a tanulókkal egy-egy szituáció kimenetelét, majd el lehet velük végezteni a kísérletet. *Bátorítani kell a tanulókat arra, hogy keressék meg a saját elképzeléseik és az órán elhangzottak, látottak közötti eltéréseket. Beszéljék meg azokat társaikkal és próbáljanak együtt megoldást keresni.* Éppen ezért nagyon fontos, hogy a tanár olyan légkört teremtsen, ahol a diákok bátran el merik mondani véleményüket, mernek kérdezni és arra törekednek, hogy valóban megértsék az anyagot (Minstrell, 1989). Erickson (1979) is hasonló módszereket javasol a tanároknak és egy részletes tevékenységsort közöl a hő és a hőmérséklet fogalma közti különbség megvilágítására.

A fogalmi váltásban jelentkező nehézségek hasonlóságot mutatnak a természettudományok történeti fejlődésében megtalálható problémákkal, a továbblépést hosszú ideig megakadályozó buktatókkal. A gyerekek és a természettudomány ókori, középkori képviselői a problémákat nagyon egyszerű úton közelítik illetve közelítették meg, amit a „felületesség módszertanának” (methodology of superficiality) nevez Gil-Perez és Carrascosa (1990). E metodika hétköznapi evidenciákból áll, melyek alapját csak minőségi jellemzők képezik. Ez készítette Arisztotelészt arra a kijelentésre, hogy egy nehezebb tárgy ugyanazt az utat rövidebb idő alatt teszi meg, mint a könnyebb tárgy. Ugyanez a megállapítás ma is fellelhető sok diák körében. Ezért hangsúlyozza Gil-Perez és Carrascosa (1990), hogy a tanulás során a fogalmi váltás nem hozhat eredményt metodikai váltás nélkül és anélkül, hogy a tanulás következetesen követné a történeti folyamatot. A metodikai váltás a bizonyosság felől a hipotetikus gondolkodás felé vezet. El kell veszíteni a hétköznapi evidenciáknak tűnő dolgokban a bizonyosságot, tudatosítani kell, hogy amit mi igaznak hiszünk, annak érvényessége korlátozott és egy másik rendszerben hamisnak bizonyulhat és el kell kezdeni mérlegelni a többi lehetőséget is. Ezt a folyamatot könnyíti meg a fogalmi konfliktusok létrehozása a diákok fogalmai és a tudományos fogalmak között. Amikor világos lesz a tanulók számára a különbség, tudatosul bennük, hogy a saját tévképzeteik nem egyeztethetők össze az adott tudományos fogalommal, akkor értékelik a tudományos fogalom fölényét és elvetik a tévképzeteiket (Hewson és Hewson, 1984; Stavy és Berkovitz, 1980; Champagne, Gunstone és Klopfer, 1985).

Wandersee (1985) kiemeli, hogy a tévképzetek megszüntetésében jelentős eredményt ér el az a tanítási stratégia, amely megismerteti a diákokat a tudománytörténet során felbukkanó tévképzetekkel, a mára már teljesen elvetett vagy jelentősen átalakított nézetekkel. Lehetséges, hogy a tanulók megtalálják közöttük saját elképzeléseiket is. Ha a tanár összehasonlítja és szembe állítja egymással a történeti tévképzeteket és a jelenlegi tudományos magyarázatot, a diákoknak lehetőségük van arra, hogy hibás elgondolásaitkat a modern nézetekkel helyettesítsék.

A tanulók csak akkor adják fel tévképzeteiket, ha világossá és tudatossá válnak számukra saját elképzeléseik hibái. Clement (1993) szerint a tanárok ne tekintsek a diákok meglevő fogalmait a tanulás akadályozóinak, hanem egy olyan kiindulási modellnek, amit a diákok a tanulás során módosíthatnak. Ennek érdekében az irányított konstruktivizmus egy formáját javasolja tanítási módszerként. Egy gondosan megszerkesztett óra

keretében, tanári irányítás mellett a diákok a tanár által adott *rögzítő* (anchoring) és *áthidaló* (bridging) példák és egy célprobléma között keresnek analógiákat kiscsoportos laboratóriumi kísérletek, problémamegoldások és nagycsoportos megbeszélések révén. (A rögzítő példák a diákok azon prekoncepciói, melyek összhangban vannak a tudományos nézettel. Ezeket az adott témában végzett előzetes kutatás során tárták fel.) A tanár csak vezeti a beszélgetést, de nem foglal konkrétan állást és így a diákok aktívan értékelik, hogy a szóba került példák analógiák-e vagy sem és kiválasztják a cél problémának legjobban megfelelő nézetet. E folyamat közben konfliktus jön létre az egyes tanulóknak a rögzítő fogalmak és az alternatív fogalmaik között, szembesülnek a társaik és a tanár véleményével illetve a gyakorlati tapasztalatokkal is.

Anderson és Smith (1987) olyan írásvetítő fóliák használatával kapcsolatos kedvező tapasztalataikat írják le, amelyekkel lényegesen hatékonyabbnak bizonyult a magyarázat. Minden fólia bemutat először egy problémát és egy hozzá tartozó magyarázatra felhívó kérdést, amelyet úgy fogalmaztak meg, hogy feltárja a tévképzeteket például: „Hogyan segíti a fény a fiút, hogy lássa a fát?”. A tanulók próbálják megválaszolni a kérdést, majd a fólia borítólapján szembesülnek a természettudományos magyarázattal.

Szemléletváltás szükségessége a tanárképzésben

A fogalmi átrendeződés segítéséhez specifikus tudásra van szüksége a tanárnak. Alaposan ismernie kell a tanított témát, a diákok gondolkodását (milyen tévképzeteket hoznak magukkal), a tanítási stratégiákat. A tanárnak folyamatosan diagnosztizálnia kell a diákok fogalmait, a témával kapcsolatos előismereteit, tudnia kell, hol tartanak az egyes tanulók a fogalmi váltás folyamatában és eszerint kell cselekednie (*Anderson és Smith*, 1987). A tanárnak nem szabad figyelmen kívül hagynia a diákok előítéleteit, hanem fel kell tárnia a tévképzeteiket és segíteni kell őket abban, hogy ők is felismerjék azokat (*Watson*, 1994). Ha vannak olyan sémák, amelyek akadályozzák a megértést, a magyarázat során el kell eloszlatni azokat meggyőző érvekkel; ha hiányoznak az alapvető fogalmak, akkor azokat kell először megtanítani (*Csapó*, 1992). A tanulás során a diákoknak további lehetőségeket kell biztosítani, hogy még több tapasztalatot szerezzenek az őket körülvevő természeti és technikai környezetről. Ösztönözni kell őket arra, hogy rendszerezzék a már meglévő ismereteiket és felismerjék a különbségeket a saját elképzeléseik és a mások elképzelései között. A megfelelően összeállított tananyag és az említett módszerek segítségével a diákok ki fognak fejleszteni egy tágabb tapasztalatokon nyugvó egyéni nézőpontot, ami már közelebb lesz az elfogadott természettudományos elmülethez és a mindennapokban is használhatóbb (*Osborne, Bell és Gilbert*, 1983). Mindehhez azonban meg kell változtatni a tanárok orientációját a hagyományos módszerek felől a fogalmi váltást elősegítő tanulás felé. A tanároknak is át kell esniük egy fogalmi váltáson, ami a tanárképzés vagy továbbképzések során útmutatók, programok segítségével történhet meg. Esetükben is sikeresen alkalmazható a *Posner és mtai* (1982) által megfogalmazott négy kritérium:

- elégedetlennek kell lenniük tanítási stílusukkal,
- a fogalmi váltás tanítást egy kezdeti szinten meg kell érteniük,

- be kell látniuk, hogy a fogalmi váltás hiteles alternatívája az eddigi tanítási stílusuknak,
- be kell látniuk, hogy a fogalmi váltásra építő tanítást sok szituációban tudják használni.

Szemléletváltás szükségessége a tantervkészítésben

Nemcsak a tanárképzésben, de a tantervek kidolgozásában is gyökeres változásokra van szükség, hogy a fogalmi váltás sikeresen megtörténjen és eredményes legyen a tévképzetek elleni küzdelem. A tanterv készítése során figyelembe kell venni, hogy a diákok a konkrét megfigyeléseikre alapozzák elképzeléseiket és ezért fokozatosan kell bevezetni az egyre absztraktabb fogalmakat. A tananyag összeállításánál figyelembe kell venni, hogy az olyan példákat tartalmazzon, amelyek nemcsak a diákok hétköznapi tapasztalataihoz állnak közel, hanem egyszerűen és világosan megadják a jelenségek magyarázatait a tanulók által is érthető szinten. Az ilyen típusú tananyag bevezetése Osborne, Bell és Gilbert (1983) szerint 14 éves kor körül mindenképpen ajánlott, mert később már a gyermeki tudomány annyira megszilárdul, hogy szinte lehetetlen megváltoztatni. Nagy gondot kell fordítani arra, hogy a gyerekek tisztában legyenek azzal, hogy bizonyos fogalmak hétköznapi és tudományos jelentése eltér. Ilyen például az élőlény, a táplálék, az állat fogalma: a 12 éves gyerekek között is akadnak sokan, akik számára az állat fogalma egy szőrös négylábút jelent és például a pókot nem sorolják az állatok közé (Osborne, Bell és Gilbert, 1983).

További tisztázandó kérdések a tévképzetek kutatásában

A tévképzetek kutatásának eddigi eredményeit Smith, diSessa és Roschelle (1993) analizálták és felhívták a figyelmet néhány problémára:

- Múltányolják az empirikus eredményeket, de szerintük az a nézet, amely a diákokat úgy tekinti, hogy olyan hibás fogalmakat hordoznak, amelyek mélyen gyökeresnek, gátolják a tanulást és amelyeket a tanulás során szembesíteni és megváltoztatni kell, *túlhangsúlyozza a szakadékot a diákok és a tudósok között.*
- A tévképzetek kutatása során számos tévképzetet meghatároztak, de kevesebb figyelmet fordítottak arra, hogy az adott témákban sikeres diákok tanulását modellezzék.
- *A fogalmi váltáson alapuló tanulás konfliktusban van a konstruktivizmus alapgondolatával, amely a tanulásban az előfeltétel tudásnak alapvető szerepet tulajdonít. A tévképzetek kutatása ugyanis a diákok tanulásának hibás eredményeit emeli ki, ezzel szemben a konstruktivizmus a tanulás folyamatát úgy jellemzi, mint a meglevő tudás fokozatos mesterré válását. A tévképzetek, amelyek hibásak, amelyeket ki kell cserélni, nem segíthetik a diákok tanulását. Ezért vagy a tévképzetek kizárólagosan hibás jellegét kell felülbírálni, vagy a diákok tanulásához kell más forrást találni.*

- A tévképzetkutatás fő korlátozója, hogy *a kontextusnak csak egy szeletét vizsgálja*, ahol a diákok fogalmai nem működnek, míg létezhet egy olyan azonosítatlan terület, ahol a fogalmak működőképesek lehetnek.
- A kezdők és a szakértők fogalmainak ütköztetése a „kicserélés” tanítási módszert sugallja, még jobban kimélyíti a különbségeket a kezdők és a szakértők között, megingatja a diákoknak saját döntéshozó képességükbe vetett hitét.

E problémák alapján, a tévképzetkutatás kulcsszavait felhasználva, egy hatékonyabb elméleti nézőpontot alakítottak ki az említett kutatók. Kiemelik a kezdők és szakértők tudásának közös elemeit, amelyek folytonosságot biztosítanak a kezdők és a szakértők között, megalapozva ezzel az oktatás során a fogalmi rendszerben bekövetkező komplex változásokat. *A tanulás konstruktivista elméletének egy vázlatát adják*, amely a diákok meglevő fogalmait úgy mutatja be, mint a kognitív fejlődés erőforrásait. *Kiemelik a változatos tudáselemek közötti kapcsolatokat és az ismeretek finomítását, újraszervezését hangsúlyozzák a fogalmak áthelyezése, cseréje helyett.*

Annak ellenére, hogy már nagyszámú tévképzet azonosítottak, sokat tudnak azok természetéről, eredetéről, még bőven akad megválaszolatlan kérdés, pontosításra váró elmélet. A tévképzetkutatás további vizsgálatai feltételezhetően túllépnek a tévképzetek azonosításán, dokumentálásán és pontosítani fogják a fogalmi váltás tanulásra vonatkoztatott modelljét. A fogalmi struktúra fejlődésének nyomon követésével tovább keresik majd a hibás fogalmak létrejöttének okait, leírják a tévképzeteket beágyazó kognitív struktúrákat. Az elméleti kutatások mellett a jövőben egyre nagyobb szerepet fog kapni az elméleti eredmények gyakorlatba való átültetése, a tévképzetek megszüntetésére irányuló módszerek kidolgozása és kipróbálása is.

Irodalom

- Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Renner, J. W. és Marek, E. A. (1992): Understandings and misunderstandings of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, **29**. 105–120.
- Anderson, C. W. és Smith, E. L. (1987): Teaching Science. In: Richardson-Koehler, V. (szerk.): *Educators' Handbook: A Research Perspective*. Longman, New York, London.
- Aron, R. H. (1994): Atmospheric misconceptions. *Science Teacher*, **61**. 30–33.
- Caramazza, A., McCloskey, M. és Green, B. (1981): Naïv beliefs in „sophisticated” subjects: misconceptions about trajectories of objects. *Cognition*, **9**. 117–123.
- Champagne, A. B., Gunstone, R. F. és Klopfer, L. E. (1985): Instructional consequences of students' knowledge about physical phenomena. In: West, L. H. T. és Pines, A. L. (szerk.): *Cognitive structure and conceptual change*. Academic Press, Orlando, Florida.
- Clement, J. (1982): Students' preconceptions in introductory mechanics. *American Journal of Physics*, **50**. 66–71.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- diSessa, A. A. (1982): On learning Aristotelian physics: A study of knowledge based learning. *Cognitive Science*, **6**. 37–75.
- Domján Károly (1974): *Oksági összefüggések megértése 6–10 éves korban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Erickson, G. L. (1979): Children's conceptions of heat and temperature. *Science Education*, **63**. 221–230.
- Francis, C., Boyes, E., Qualter, A. és Stanistreet, M. (1993): Ideas of elementary students about reducing the „greenhouse effect”. *Science Education*, **77**. 375–392.
- Gardner, H. (1991): *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Fontana Press, London.
- Gil-Perez, D. és Carrascosa J. (1990): What to do about science „misconceptions”. *Science Education*, **74**. 531–540.
- Gilbert, J. K., Osborne, R. J. és Fensham, P. J. (1982): Children's science and its consequences for teaching. *Science Education*, **66**. 623–633.
- Griffiths, A. K. és Preston, K. R. (1992): Grade-12 students' misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, **29**. 611–628.
- Gunstone, R. F. és White, R. T. (1981): Understanding of gravity. *Science Education*, **65**. 291–299.
- Havas Péter (1980): *A természettudományos fogalmak alakulása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hewson, M. (1985): The role of intellectual environment in the origin of conceptions: an exploratory study. In: West, L. H. T. és Pines, A. L. (szerk.): *Cognitive structure and conceptual change*. Academic Press, Orlando, Florida.
- Hewson, P. W. és Hewson, M. G. (1984): The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction. *Instructional Science*, **13**. 1–13.
- Inhelder, B. és Piaget, J. (1967): *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kelemen László (1960): *A tanulók gondolkodása 6–10 éves korban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kelemen László (1963): *A 10-14 éves tanulók tudásszintje és gondolkodása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ledbetter, C. E. (1993): Qualitative comparison of students' constructions of science. *Science Education*, **77**. 611–624.
- Mali, G. B. és Howe, A. (1979): Development of Earth and gravity concepts among Nepali children. *Science Education*, **63**. 685–691.
- McCloskey, M. (1983): Intuitive physics. *Scientific American*, **248**. 122–130.
- Minstrell, J. A. (1989): Teaching science for understanding. In: Resnick, L. és Klopfer, L. E. (szerk.) *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research*. Association of Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Novick, S. és Nussbaum, J. (1978): Junior high school pupils' understanding of the particulate nature of matter: An interview study. *Science Education*, **63**. 273–281.
- Novick, S. és Nussbaum, J. (1981): Pupils' understanding of the particulate nature of matter: A cross-age study. *Science Education*, **65**. 187–196.
- Nussbaum, J. (1979): Childrens' conception of the Earth as a cosmic body: A cross-age study. *Science Education*, **63**. 83–93.
- Nussbaum, J. és Novak, J. D. (1976): An assessment of children's concepts of the Earth utilizing structured interviews. *Science Education*, **60**. 535–550.
- Osborne, R. J., Bell, B. F. és Gilbert, J. K. (1983): Science teaching and children's views of the world. *European Journal of Science Education*, **5**. 1–14.
- Osborne, R. J. és Wittrock, M. C. (1983): Learning science: A generative process. *Science Education*, **67**. 489–508.
- Piaget, J. (1978): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. J. és Gertzog, W. A. (1982): Accomodation of a scientific conception: Toward a theory of a conceptual change. *Science Education*, **66**. 211–227.
- Ross, K. E. (1993): Children's beliefs about earthquakes. *Science Education*, **77**. 191–205.

- Smith, J. P., diSessa, A. és Roschelle, J. (1993): Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *The Journal of the Learning Sciences*, **3**. 115–163.
- Sneider, C. és Pulos, S. (1983): Children's cosmographies: understanding of the Earth's shape and gravity. *Science Education*, **67**. 205–221.
- Stavy, R. és Berkovitz, B. (1980): Cognitive conflict as a basis for teaching quantitative aspects of the concept of temperature. *Science Education*, **64**. 679–692.
- Takács Viola (1993): *Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása*. Kandidátusi értekezés, Budapest.
- Vosniadou, S. (1994): Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, **4**. 45–69.
- Wandersee, J. H. (1985): Can the history of science help science educators anticipate students' misconceptions? *Journal of Research in Science Teaching*, **23**. 581–597.
- Watson, B. (1994): Switch off kids' science misconceptions. *Learning*, **22**. 74–76.

ABSTRACT

ERZSÉBET KOROM: NAIVE THEORIES AND MISCONCEPTIONS IN LEARNING OF SCIENCE CONCEPTS

One of the most interesting research areas where recent advances in cognitive psychology and research in science education overlap is the study of science misconceptions. Science educators often observe that students have difficulties with understanding science concepts. When students face real-life problems, many of them use their naive theories for explanation instead of the science knowledge they are taught at school. Naive theories on a number of physical phenomena are extremely persistent and resist several years of science education. They are often very simple and include misconceptions and conceptual ideas, the meaning of which deviates from the commonly accepted scientific view. This state-of-the-art paper gives an overview of the most important directions and issues of misconception research: (1) the detection of misconceptions and difficulties of understanding in different fields of science, e.g. physics, chemistry, biology and geography; (2) the identification of the most important features of misconceptions; (3) investigations into the reasons for the persistence of misconceptions; and (4) proposals and programs developed to eliminate misconceptions and to prevent the emergence of new ones. Results of this research area provide a theoretical background for an understanding of conceptual development and for a constructivist view of learning. They also highlight the importance of the consideration of children's naive theories in science teaching and learning and emphasize the necessity of a methodological change in concept teaching. The relevance of the findings to curriculum development, teacher training and instruction are also discussed.

Magyar Pedagógia, **97**. Number 1. 19–40. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: Korom Erzsébet, JATE Pedagógiai Tanszék, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34. e-mail: betty@edpsy.u-szeged.hu

A SZÖVEGMEGÉRTÉS FEJLŐDÉSE KISISKOLÁS KORBAN

Tóth László

Kossuth Lajos Tudományegyetem, Pszichológiai Intézet

Minden első osztályban tanító pedagógus számára szívet melengető érzés az, amikor az olvasás technikájával épp hogy csak ismerkedő kisdíák végigverekedi magát egy-egy szón és megfényesedik a szeme: nini! hiszen ezt én értem! Az olvasástanulás kezdeti időszaka után aztán a felismerést kísérő érzelmi reakciók lassacskán eltűnedeznek. Jönnek a mondatok, majd a hosszabb szövegek, és a rácsodálkozást felváltja az elmélyülés természetessége. A technikai nehézségeken túljutván a kisdíák egyre inkább belefeledkeznek a szövegbe, átéli a leírtakat illetve gondolkodik azokon.

Vajon mennyire érti, amit olvas? – teszi fel magának a kérdést a pedagógus. Egyszerű, főként ismeretközlő szöveg esetében ennek a megállapítása nem jelent különösebb gondot. Néhány kérdés vagy feladat adásával az olvasottak megértése könnyűszerrel ellenőrizhető. Más a helyzet azonban a bonyolultabb jelentést is hordozó, rövidebb-hosszabb elbeszélő szövegeknél. Egy látszólag félreérthetetlen, egyenletes ívű és élvezetes stílusban megírt szöveg mögött akár filozófiai mélységű üzenet is rejtőzhet. Az ilyen jellegű narratívumok megértését bizony nagyon nehéz ellenőrizni.

Az általunk indított – szándékunk szerint a 8. osztály befejezéséig tartó – longitudinális kutatás ezt a sok szempontból nehézséget támasztó problémakört kívánja tanulmányozni. Célja, hogy feltárja a reprezentáció változásait, támpontokat adva a narratív szöveg megértésének a megítéléséhez és a pedagógiai elvárások pontosabb megfogalmazásához. Jelentőségét az adja, hogy hasonló jellegű vállalkozásról – akár hazánkban, akár külföldön – nincs tudomásunk. Amint azt *Taylor és Taylor (1983)* írja: „... az olvasási képesség fejlődésére vonatkozóan meglepően kevés kutatási adat áll rendelkezésre, a longitudinális vizsgálatok pedig végképp hiányoznak” (i.m. 390. o.). Jelen tanulmányunkban e longitudinális kutatás első szakaszáról számolunk be.

Elméleti kiindulópontok

Szövegmegértési koncepciók

Már maga a „szövegmegértés” fogalmának értelmezése is számos problémát vet fel, és erősen függ a különböző szerzők megközelítésmódjaitól.

Taylor és Taylor (1983) felfogása például az Atkinson–Schiffrin-féle szakaszos emlékezeti modellre támaszkodik (v.ö.: *Kumar*, 1983), és megértés alatt a lényeg egyre magasabb szinten való felépítését érti. *Craik és Lockhart* (1980) modellje folyamatos információfeldolgozást feltételez, az anyaggal való műveletvégzés képességét pedig a feldolgozás mélységétől teszi függővé. *Siklaci* (1981) a történet-nyelvtanok felől közelíti meg a megértést. E modellek szerint a megértés lényegét az adott történet konkrét kijelentéseinek az ember fejében létező narratív sémához való hozzárendelődése képezi. *Nagy* (1984) szerint a megértés a közlemény megfejtése a szöveg hierarchikus és nem hierarchikus jelentésállományát összefűző szintaktikai és szemantikai szabályok segítségével. Végezetül *Lénárd* (1979) pedagógiai pszichológiai felfogására utalunk. *Lénárd* szerint a megértés lényege, hogy az olvasó a szövegben használt fogalmakat és összefüggéseket azonosítani tudja, különbséget képes tenni lényeges és lényegtelen megállapítások között, valamint következtetéseket tud levonni.

Nézetünk szerint e koncepciók különbözősége abból fakad, hogy egy ugyanazon jelenségnek (szövegmegértés) az eltérő oldalaival foglalkoznak. Mind a mai napig nem formálódott ki egy olyan egységes modell, ami a többirányú megközelítést képes lenne integrálni. Az, hogy a szövegmegértés konszenzust tükröző meghatározása nem áll rendelkezésre, még nem jelenti azt, hogy bizonyos vonatkozásait ne tudnánk megragadni. Erről lesz szó a továbbiakban.

A szövegmegértés tényezői

Nincs tudomásunk arról, hogy bárki is kielégítően meg tudta volna határozni a szövegmegértés valamennyi összetevőjét. Az előbb vázolt néhány meglehetősen szerteágazó megértéskoncepció alapján ez nem is meglepő.

Taylor és Taylor (1983) például a következő tényezőknek tulajdonítanak jelentőséget: (1) a főszereplő motívumainak azonosítása, (2) a cselekmény sorrendjének követése, (3) a kimenetel vagy változás előrejelzése, (4) a tanulság levonása. Hozzáteszik azonban, hogy az olvasóra más feladat is hárul. El kell különítenie a tényeket a véleményektől, értékelnie kell az anyagok fontosságát a szerző szándékához, illetve a saját olvasási célhoz viszonyítva, tisztán kell látnia a kifejezések szépségét, alkalmasságát vagy újdonságát, fel kell fognia egy tréfa poénját, az iróniát, a szarkazmust, és legalább a legfontosabb pontjait meg kell őriznie annak, amit olvas.

A megértést lehet vizsgálni az információforrás oldaláról is, a források koordinálására helyezvén a hangsúlyt. *Botel* (1987) szerint ezek a források – iskolai körülmények között – az olvasóban, a szövegben, az osztálytársakban és a tanárban vannak. Az olvasáshoz a tanulók felhasználják a világról és a nyelvről való tudást, a különféle szövegek olvasására szolgáló stratégiákat, tanáraik céljait és elvárásait, valamint saját érdeklődésüket és céljaikat. Az osztálytársak is alkothatnak egy „megértési közösséget”, az interakciók révén képesek megosztani a fontosabb korábbi ismereteiket, a szövegismeretet és az olvasási stratégiákat.

Durkó (1983) szerint az olvasásmegértési folyamat két mozzanatot tartalmaz: (1) automatizált, kognitív, pszichomotoros elemeket (kódjelek felismerése, egységes szóké-

pek kialakítása stb.), és (2) a szóképek jelentéssel való megtöltését, a jelekkel kifejezett információk kibontását gondolkodási műveletek segítségével. Ez utóbbin belül két összetevő különíthető el: a tudatba való elemi adatbetáplálás és ennek emlékezetbe vésése, valamint olyan gondolkodási műveletek, amelyek segítségével nagyobb összefüggések megfogalmazására, új következtetések levonására, az írói szándék, új információk megértésére válik az ember képessé.

Itt említjük meg *Lénárd* (1979) elképzelését. Ő olyan olvasási szinteket különít el, amelyek nézete szerint egyre magasabb fejlettségi fokot képviselnek az olvasási képességben. Ezek sorrendben: (1) az olvasás technikája, (2) a megértő olvasás, (3) a kritikai olvasás, (4) az alkotó (kreatív) olvasás, (5) az esztétikai olvasás és (6) a világnézeti-politikai-ideológiai olvasás.

Tiszteletre méltó ezekben a megközelítésekben az a sokszínűség, amely a szöveg megértés tényezőinek feltárására irányul, ugyanakkor be kell látni, hogy gyakorlati vizsgálódásokra nemigen alkalmasak. A következőkben a saját kutatásunkban használt elkülönítést mutatjuk be, amelynek kialakításához *Lengyel* (1988) adott hasznos támpontokat. A szöveg megértés általunk megragadott kategóriái: (1) adatkikeresés (AD), (2) események (ES), (3) fogalmak (FO), (4) összefüggések (ÖF), (5) valóságra vonatkozó ismeretek (VA), (6) operatív-manipulatív szféra (OP) és (7) esztétikai-üzeneti szféra (EÜ).

Lényegében az IEA szöveg megértési standardja is hasonló elveket követ, amikor a különféle szövegek (hétköznapi, humán és természettudományos, művészeti témájú, zsurnalisztikai, tudományos népszerűsítő és szakkönyvszintű) megértési szintjének a feltárására négyfajta bonyolultságú feladattípust különít el (közli *Durkó*, 1983): (1) a szövegben készen talált információk egyszerű megértése, (2) bonyolultabb szövegösszefüggések megértése, (3) a szöveg megértése alapján önálló következtetések levonása és (4) az írói szándék megértése.

Kádárné (1983) is többfajta szövegen végzett megértési vizsgálatokat (hírközlő, útmutatás jellegű, ismeretterjesztő, beleélt olvasást igénylő). Mérésekkel alátámasztott, értékes megállapítása, hogy a szöveg megértésen belül célszerű két tényezőt elkülöníteni: (1) a szövegértést, ami a szövegből közvetlenül kiolvasható információkra vonatkozik (a gondolat követése, információkeresés, egy-egy szó vagy mondat megértése), és (2) a szövegértelmezést, ami a szöveg közvetett információira vonatkozik (levonható következtetések, az írás célja, az írói szándék).

Módszertani meggondolások

Mint ismeretes, több olvasástanítási programban előre nyomtatott feladatlap áll rendelkezésre a szöveg megértés meghatározásához. Emellett a gyakorló pedagógusok gyakran állítanak össze szöveggel együtt feladatlapokat, meglehetősen eltérő terjedelemben és színvonalon. Nem vonjuk kétségbe ezek pedagógiai hasznosíthatóságát, csupán arra kívánunk rámutatni, hogy a különböző évfolyamokra járó tanulók olvasás megértésének az összehasonlítására ezek nem alkalmasak.

Ezen a ponton azonban a kutató dilemma előtt áll. Ha ugyanis végig azonos szöveggel történik az olvasás vizsgálata, akkor az egyre fokozódó ismerősség vet fel problémákat. Ha viszont minden osztályban eltérő szövegekkel dolgozunk, akkor ezeknek a szövegeknek egyenértékűeknek kell lenniük. Ez utóbbi úton haladt *Csirikné* (1989) vizsgálatsorozata, aki az általános iskolai tanulók szövegmegértésének kutatásában négyféle szövegtípusra hat sorozatot tervezett, azért, hogy ismételt felmérés esetén a tanulók ne ugyanazzal a szöveggel találkozzanak. Bár az egyes szövegek terjedelme nagyjából azonos volt (kb. 300–320 szó), véleményünk szerint ez a módszer nem garantálja a szövegek egyenértékűségét.

De vajon létrehozhatók-e egyáltalán különböző, és mégis egyenértékű szövegek úgy, hogy azonos hosszúságúak legyenek, egyezzen meg az epizódok száma, a tartalmi körök száma és jellege, az ismert és ismeretlen fogalmak száma, a szereplők száma és jellege, az események menete, a nyelvtani szinteztettség, a közvetített üzenet tartalmi gazdagsága és mélysége? Ha minden kritérium tekintetében az azonosság igényével lépünk fel, akkor ezek az egyenértékűeknek tekinthető szövegek már nem különbözőek, hanem egybevágóak. Éppen ebből a megfontolásból választottuk az azonos szövegen történő mérés módszerét.

Döntésünket alátámasztja az a *Marton és Wenestam* (1988) által közölt vizsgálati tény, hogy egy adott szöveg többszöri elolvasása nem feltétlenül vezet annak jobb megértéséhez. Előfordulhat akár megértésbeli romlás is. Ez a szerzők szerint a szöveggel való foglalkozás módjától függ.

Ugyanerre a következtetésre jutott már régebben *Halász* (1966, 1970) is. Bár ő nem kimondottan a megértést, hanem az élménybefogadást tanulmányozta, mégis megemlítjük, hogy versek újraolvasatása során nem tapasztalt lényeges átszerveződést az élményben. Sem a GSR-rel mért aktivációs szint, sem a szemantikus differenciál átlagadatai nem mutattak számottevő különbséget. Újabb, immár elbeszélő szövegekre vonatkozó vizsgálatában (*Halász*, 1983) az olvasói megközelítési szintek tekintetében nem talált különbséget az újraolvasás során.

Miután eldöntöttük, hogy a kutatás során végig azonos szöveggel fogunk dolgozni, megfelelő szöveget kellett találni. Olyan szövegre volt szükség, amely minden osztályfokozatban érdekes lehet a gyermekek számára, és az alapinformációs szint mellett bonyolultabb üzenetet is hordoz. Végül egy meseszerű novellát választottunk ki: „A világ-irodalom remekei” 5. sorozatában megjelent *H. G. Wells: A bűvös bolt* c. elbeszélés-gyűjteményéből (Európa Kiadó, 1973) „A Szerelem Gyöngye” c. történetet (105. o.).

Kétségtől igaz, hogy ez az irodalmi mű nem gyermekeknek íródott, hanem felnőtteknek szóló mese. Finom ironiájával, groteszk elemeivel, a karikatúra mértékletesen alkalmazott eszközeivel olyan többrétegű szöveget alkot, aminek a teljes befogadására a gyermekek nem képesek. Azért választottuk mégis ezt a szöveget, mert fel kívánjuk deríteni, hogy a szövegmegértés meddig korlátozódik pusztán a cselekmény felfogására, mikortól és mennyiben válik összetettebbé a főhős megítélése, továbbá mikor jelennek meg az első értelmezési kísérletek és ezek minősége hogyan változik a továbbiakban. Mindezek megállapítására – úgy véljük – egy egyszerű, „szájbarágós” történet nem adna lehetőséget.

A történetet azonban le kellett rövidíteni, mert a négy teljes könyvoldalmi terjedelm meghaladja egy alsó tagozatos gyermek befogadóképességét. A rövidítés során úgy jártunk el, hogy valamennyi főbb eseményt kiváltó okot, összefüggést, szereplőket, epizódokat meghagytuk, kivettük viszont mindazt, aminek nézetünk szerint nincs különösebb jelentősége a mű üzenete szempontjából. Ezek a változtatások csak a szövegrövidülést célozták, és semmiképp sem azonosíthatók a *Halász* (1983) által leírt kivonatkesztéssel. *Halász* ugyanis – kutatási céljának megfelelően – olyan történetkivonatokat alkotott, amelyek csak a történet vázát, az elbeszélés „tényanyagát” tartalmazták. Ennek ellenére az irodalmi mű Gestalt-jellege még az ilyen redukált változatban is megmutatkozott. Az általunk átalakított történet ezek szerint még inkább megtartja a Gestalt-jelleget, hiszen átfogalmazást nem tartalmaz, csupán rövidítéseket. Ezt egyébként – bölcsészhallgatók közreműködésével – ellenőriztük is (*Tóth*, 1995).

Az előkísérletek során kétfajta olvasási kérdőívet dolgoztunk ki: egy zárt és egy nyílt változatot és mindkettőt kipróbáltuk. Több, mint kétszeres teljesítménykülönbség adódott a zárt típusú kérdőív javára. Összességében *Taylor és Taylor* (1983) felfogásával egybevágó következtetésre jutottunk: a zárt tesztek alkalmatlanok a narratívum megértésének vizsgálatára, mivel a közlemények lényegének kivonását nem képesek megragadni. Mindezek miatt döntöttünk a nyílt kérdéssor mellett.

Megjegyezzük azonban, hogy a *Durkó* (1983) által ismertetett IEA szövegértési vizsgálat zárt jellegű, feleletválasztásos, ezért is nem használtuk fel támpontként saját kutatásunkban. *Kádárné* (1983) említett vizsgálatában viszont a kérdésekre adható válaszok többfélék voltak (feleletválasztás, egy-egy szó beírása, rajzos válasz), ami az értékelést megnehezíti.

A tényleges vizsgálatot három debreceni iskolában végeztük: egy „elitnek” tekintett, egy lakótelepi és egy peremkerületi iskolában, összesen 11 osztályban, közel 300 fővel. Első alkalommal erre a tanulók második osztályos korában került sor, amikor már birtokába jutottak az olvasás technikájának. A következő években végzett felmérésekben természetesen ugyanazok a tanulók vettek részt. Ami magát a felmérést illeti, időkorlátokat nem szabtuk, a szöveget pedig mindvégig tetszésük szerint használhatták.

Pontozás szempontjából a hét területet kétféle lehet bontani. Az első négy területen szereplő kérdésekre helyes válasz esetén egy pontot kaphattak a tanulók. A pontodaítelésben szigorúak voltunk, mivel ezek a kérdések úgy voltak összeállítva, hogy azokra a szöveg alapján egzakt választ lehetett adni.

A következő három összetevő kérdéseire viszont egyáltalán nincs konkrét válasz a szövegben, hanem külső ismereteket kellett alkalmazni, következtetéseket levonni a szöveg alapján, illetve indoklással egybekötöttén állást foglalni.

Csirikné (1989) említett kutatásában egyébként a szövegértést vizsgáló nyílt kérdések az egyszerű információ-visszakeresésre vonatkoznak, ennél magasabb szférákat a vizsgálódás nem ragad meg (mint esetünkben a VA, OP, EÜ).

Nem nehéz észrevenni, hogy a területeknek ez az elválasztása lényegében megfelel a *Kádárné* (1983) által használt szövegértés–szövegértelmezés elkülönítésének. Nekünk is az a nézetünk, hogy a szövegértelmezésben benne foglaltnak a vonatkozó ismeretek, gondolatok, vélemények, következtetések, érzelmi reakciók, amik a megértés magasabb

minőségét képviselik. Feltételezzük, hogy a helyes szövegértelmezés nem nélkülözheti a közvetlenül kiolvasható információk ismeretét, míg az egyszerű szövegismeret önmagában nem vezet helyes szövegértelmezéshez.

A három utóbbi kategória pontozásánál úgy jártunk el, hogy ezeket a kérdéseket meg is választottuk a bölcsészhallgatókkal (valamennyien magyar szakosok voltak), és a válaszokból válogattuk ki a tartalmi jegyeket. Ez volt egyébként a legnehezebb feladat a kutató számára, mivel a 2–8. osztályos tanulók vizsgálatát szem előtt tartva el kellett tekinteni az elvont eszmefuttatások felhasználásától. Feltehetően Kádárné (1983) is ezzel a problémával küszködött, amikor a művészi értékű, sokféle értelmezésre lehetőséget adó írásművek elkerülése mellett döntött.

A pontodaítélés kidolgozásánál szóba jött még egy nyolcadik osztályosoknál végzendő vizsgálat, de ezt a lehetőséget azért vetettük el, mert valós veszélynek tűnt az, hogy az így kialakított tartalmi jegyek idejekorán lezárják a megértésben elérhető pontszámot egy adott szinten, és nem tudjuk megállapítani, hogy az esetleg kiemelkedő teljesítményt nyújtó, maximális pontszámot elérő tanulók megértési szintje meddig terjed. Ezért határoztuk meg úgy a kritériumokat, hogy azokat feltehetően egyetlen általános iskolai tanuló sem tudja kimeríteni.

A kutatás tisztaságának a biztosítása érdekében az alkalmazott szöveget, a hozzá készített feladatlapot és annak pontozási rendszerét teljes terjedelmükben a longitudinális vizsgálat befejezése után adjuk közre.

Az egyes megértési területeken kapott eredmények ismertetése

Az adatkikeresés területe (AD)

A feladatlapnak ezen a helyén szereplő három kérdés egy tárgyra, egy időtartamra és egy időpontra vonatkozott. (Itt jegyezzük meg, hogy a százalékéban kifejezett teljesítmény alatt az egyes területeken illetve az egyes kérdések mentén maximálisan elérhető pontszámhoz való viszonyítást értjük.) Mindhárom évben az idői jellegű kérdések megválaszolása sikerült jobban (1. táblázat).

1. táblázat. Az adatkikeresés területén kapott eredmények

Kérdés	2. osztály	3. osztály	4. osztály
tárgy	4,33 %	11,93 %	26,53 %
időtartam	6,86 %	32,98 %	39,80 %
időpont	7,94 %	32,98 %	49,32 %
átlag	6,38 %	25,96 %	38,55 %

Az események területe (ES)

A kérdőívben szereplő három ES-jellegű kérdés annak a feltárását célozta, hogy a tanulók mennyire pontosan észlelik a történet főbb eseményeit.

Az első ES-jellegű kérdés közvetlenül vonatkozott egy markáns, szinte kiabáló eseményre (haláleset), ami az egész történet indító mozzanata. A további két kérdés egy rögzített esemény *előtt* és *után* történt másik eseményre kérdezett rá. Mindhárom évben az *előtt* típusú kérdésre érkezett a több helyes válasz. Mivel az *után* típusú kérdés a történet utolsó eseményére vonatkozott és mindhárom évben itt volt alacsonyabb a teljesítmény, ez arra utal, hogy a történet utolsó mozzanatának az észrevétele következetesen nehézséget jelentett. Pedig a főhős utolsó cselekvésének a felismerése olyannyira fontos, hogy ennek híján az üzenet nem fejthető meg. Erre a későbbiekben még visszatérünk (2. táblázat).

2. táblázat. Az események területén kapott eredmények

Kérdés	2. osztály	3. osztály	4. osztály
markáns	65,70 %	82,81 %	82,99 %
előtt	10,47 %	23,85 %	43,20 %
után	2,89 %	10,53 %	24,15 %
átlag	26,35 %	39,06 %	50,11 %

A fogalmak területe (FO)

Itt a szövegből kiemelt öt fogalom jelentésére kérdeztünk rá. Előzetes elképzelésünk az volt, hogy ha a tanulók nem ismerték korábban a fogalmak jelentését, akkor a szövegbe való beágyazottságuk némi támpontot nyújt a számukra a tartalmi jegyek kialakításához. Adataink azonban ezt nem igazolták.

Ha az alacsony FO-teljesítményeket összevetjük az EÜ-produkciókkal, akkor az a sejtésünk támad, hogy a mű üzenetének a megragadásához nem feltétlenül szükséges valamennyi szövegben szereplő fogalomnak a megértése. A kettő között talált korrelációs értékek (2.o.: $r = 0,040$, n.sz.; 3.o.: $r = 0,223$, $p < 0,001$; 4.o.: $r = 0,221$, $p < 0,001$) két dolgot is jelentenek. Egyfelől azt, hogy a szöveg egyes fogalmainak a megértése híján is lehetséges a mű üzenetének a megfejtése – ha azok nem kulcsfogalmak. Másfelől pedig azt, hogy még az összes szövegbeli fogalom ismerete sem jelent biztosítékot arra, hogy a mű üzenete újraalkotható (3. táblázat).

3. táblázat. A fogalmak területén kapott eredmények

Kérdés	2. osztály	3. osztály	4. osztály
„liget”	6,14 %	12,28 %	18,37 %
„halhatatlan”	0,00 %	1,05 %	6,46 %
„emberfeletti”	1,44 %	3,86 %	11,22 %
„szarkofág”	5,50 %	1,05 %	1,70 %
„harmónia”	0,72 %	2,11 %	4,42 %
átlag	2,67 %	4,07 %	8,44 %

Az összefüggések területe (ÖF)

Itt azokra az oksági összefüggésekre kérdeztünk rá, amelyek nyíltan ki voltak fejtve a szövegben, és az ok-okozati reláció vagy egyetlen összetett mondatban, vagy két egymást közvetlenül követő mondatban szerepelt. A kérdések a reláció egyik tagját tartalmazták és a másik tagra kérdeztek rá. A választ akár át is lehetett másolni a feladatlapra (4. táblázat).

4. táblázat. Az összefüggések területén kapott eredmények

Kérdés	2. osztály	3. osztály	4. osztály
a képzelet szárnyalása	0,72 %	6,32 %	11,22 %
a szarkofág kis mérete	3,45 %	20,00 %	35,03 %
a munka befejezetlensége	1,44 %	7,72 %	11,56 %
átlag	1,81 %	11,35 %	19,27 %

A valóságismeret területe (VA)

Itt azt vizsgáltuk, hogy mennyire rendelkeznek a gyermekek a történetmegértés szempontjából mozgósítható ismeretekkel. Elképzelésünk szerint a háttérismeretek segíthetik a megértést, rávezethetik a tanulókat arra, hogy a főhős karrierje végeredményben negatív jellegű.

Itt három dologra kérdeztünk rá: az uralkodó (a főhős) teendőire, az uralkodó esetleges halálának a következményeire, és az alattvaló cselekvési szabadságára. Feltételeztük, hogy az évek során folyamatosan bővül a tanulók valóságismerete, és ez erősödő kontrollt von maga után. Az adatok azonban azt mutatták, hogy 4. osztályban nagyjá-

ból ugyanannyi háttérismerettel rendelkeztek a tanulók, mint egy évvel korábban (5. táblázat).

5. táblázat. A valóságismeret területén kapott eredmények

Kérdés	2. osztály	3. osztály	4. osztály
uralkodói teendők	2,35 %	21,75 %	29,76 %
a nép sorsa	3,43 %	13,68 %	9,35 %
az alattvaló lehetőségei	5,05 %	34,39 %	24,15 %
átlag	3,61 %	23,27 %	21,09 %

Operatív-manipulatív terület (OP)

Itt a kérdések olyan önállóan levont következtetéseket kívántak meg, amelyek során a tanuló csak a saját szubjektív szövegértelmezésére támaszkodhatott. A három kérdés közül az egyik jelképertelmezést kívánt, a másik a főhős személyiségében végbement változás motívumaira kérdezett rá, a harmadik pedig a főhős cselekvését vezérlő motívumokra irányult. Mindhárom szempont mentén a 3. osztályban jelentős fejlődést, míg a 4. osztályban némi visszaesést találtunk (6. táblázat).

6. táblázat. Az operatív-manipulatív területén kapott eredmények

Kérdés	2. osztály	3. osztály	4. osztály
jelképertelmezés	6,86 %	33,68 %	24,49 %
a belső változás motívuma	0,00 %	13,33 %	9,18 %
a célra törekvés motívuma	2,71 %	23,51 %	16,84 %
átlag	3,19 %	23,51 %	16,84 %

Esztétikai-üzeneti terület (EÜ)

Az itt alkalmazott kérdésekkel azt kívántuk feltárni, hogy a gyermekek mennyire képesek megérteni a mű üzenetét. A három kérdés a főhősnek, az általa emelt épületnek és az épület elnevezésének a megítélésére szolgált fel.

A főhöst akkor ítélné meg helyesen, ha felfedezük, hogy számos jó tulajdonsága ellenére mégis csak negatív hős. A történetben ugyanis valójában a főhős személyiségbeli torzulása fogalmazódik meg. A herceg fokozatosan elveszti minden érzelmi kapcsolatot, amely az elhunyt kedveséhez fűzte. Saját művének – a szerelme sírhelye köré

emelt épületnek – a tökéletessége annyira fontos lesz a számára, hogy még a kedvesére emlékeztető utolsó tárgyi utalást, a koporsót is kidobhatja: arról egyedül a méretbeli differenciák jutnak az eszébe. Mindezt azért nehéz felismerni, mert az író hallatlan nyelvi leleménnyel úgy tárja elénk az események láncolatát, hogy közben egyetlen elítélő megjegyzést sem tesz a főhősre, sőt látszólag csupa pozitív tulajdonsággal ruházza fel. Csakhogy a koporsó kidobása (a történet utolsó eseménye) olyan fordulatot jelent, amely teljesen megváltoztatja a kontextust és ez a főhős megítélésében nézőpontváltást tesz szükségessé. Adataink szerint 2. osztályban ezt a nézőpontváltást a tanulók nem tudták végrehajtani: válaszaikban csak pozitív tulajdonságokat említettek. 3. osztályban a „szép” típusú válaszok száma jelentősen csökkent és megjelentek a negatív jelzők is. 4. osztályban viszont ezek – változatlan eseményészlelés mellett – csaknem eltűntek, a főhős újra felmagasztosult, vagyis az attribúció minősége romlott.

Ami az épületet illeti, 2. osztályban a legtöbb válaszoló itt is a „szép” minősítést használta. 3. osztályban már negatív jelzők, valamint zavarra utaló megfogalmazások is megjelentek, sőt egyesek az épület értelmét is megkérdőjelezték. 4. osztályban viszont e két utóbbi választípus szinte teljesen eltűnt, csak a negatív jelzők száma szaporodott.

A feladatlap utolsó kérdése az épület elnevezésének – a Szerelem Gyöngyének – a megítélését kérte. Hogy ez mennyire nehéz feladat, az az előkísérletek során adott bölcsészhallgatói válaszokból is kiderült, hiszen szinte valamennyien utaltak az értelmezés összetettségére.

A megközelítés mélysége attól függ, hogy a főhős szándéka szemszögéből mérlegeljük-e az elnevezést, a végeredményt tekintjük-e elsődleges szempontnak (ebben már benne van a szándékkal való összevetés is), vagy megkíséreljük-e a kettő magasabb szinten való egyeztetését, amelyre az ironia szempontjának a bevezetése ad lehetőséget. A történetet ugyanis átlengi egy hallatlanul finom gunyorosság, a dolgok fonákságát átlátó szellemi fölény, az elnevezés (és történetcím) ennek a kifejeződése. Természetesen azt magunk is sejtettük, hogy a mű igazi üzenetét – a tartalom és a forma viszonyát – egyetlen szelíd fintoiba sűrítő kifejezés értelmét a legkisebbek képtelenek lesznek kibontani. A jelentés ironikus irányba való torzulását pedig különösen nem, hiszen ezt még a magyar szakos hallgatók egy része sem ismerte fel. Azt azonban nem tudtuk, hogy a kezdetleges értelmezések milyen életkorban jelennek meg és hogyan válnak egyre összetettebbé az életkor előrehaladtával, ezért döntöttünk a kérdés alkalmazása mellett.

2. osztályban az erre a kérdésre kizárólag a „szép” válasz született. Természetesen ez nem meglepő, hiszen ha nem értik a főhős motivációját, nem veszik észre a jellembeli torzulást, nem tűnik fel az elkészült épület értelmetlensége, akkor mindezek hiányában aligha remélhető, hogy a mű üzenetét sűrítő elnevezést képesek lennének valamilyen szinten is értelmezni.

3. osztályban a tanulók egy kis hányada már megpróbálkozott azzal, hogy az elnevezés minősítése mellett indoklást is írjon. A minősítések továbbra is kizárólag pozitív jellegűek voltak, az indoklások pedig kezdetleges szinten ezeket támasztották alá.

4. osztályban itt is romlott az értelmezési színvonal. Válaszból ugyan több volt, ezek azonban kevésbé voltak elfogadhatóak (7. táblázat).

7. Az esztétikai-üzeneti területen kapott eredmények

Kérdés	2. osztály	3. osztály	4. osztály
főhős	1,20 %	19,65 %	8,28 %
épület	0,24 %	19,65 %	6,69 %
elnevezés	0,00 %	7,37 %	3,97 %
átlag	0,48 %	15,56 %	6,31 %

E gondolati egység lezárásaképpen egyetlen táblázatban adunk áttekintést az egyes területeken kapott átlageredményekről (8. táblázat).

8. táblázat. Az egyes területeken kapott eredmények összefoglalása

Kérdés	2. osztály	3. osztály	4. osztály
események (ES)	26,35 %	39,06 %	50,11 %
adatok (AD)	6,38 %	25,96 %	38,55 %
fogalmak (FO)	2,67 %	4,07 %	8,44 %
összefüggések (ÖF)	1,81 %	11,35 %	19,27 %
valóságismeret (VA)	3,61 %	23,27 %	21,09 %
operatív szféra (OP)	3,19 %	23,51 %	16,84 %
esztétikai-üzeneti szféra (EÜ)	0,48 %	15,56 %	6,31 %

A megértés egyes összetevői közötti kapcsolat, a szövegértés – szövegértelmezés problémája

A megértési összetevők belső összefüggésvizsgálata

A belső összefüggésvizsgálatok elvégzésével kettős célunk volt. Egyrészt meg akartuk tudni, hogy az általunk felvett megértési összetevők valóban különálló területeket képviselnek-e, másrészt ki akartuk deríteni, hogy az egyes életkorokban mely tényezők között legszorosabb a kapcsolat, ezen belül az üzenet újraalkotását mi befolyásolja a leginkább.

Az egyes területek egymással való kapcsolatának a kimutatásánál úgy jártunk el, hogy ezeket összepárosítva mindegyik párnál külön-külön korrelációt számoltunk és a t-closzolás alapján megállapítottuk a szignifikancia szintjét.

A 2. osztályos eredmények ($n = 251$)

2. osztályban igen gyenge korrelációt találtunk: a 21 lehetséges párosítás mindegyike az $r = 0,029$ és az $r = 0,315$ közé esett ($p < 0,01$), ami azt jelenti, hogy ezek a területek meglehetősen önállóaknak tűnnek, azaz az olvasott szöveg megértésének más és más aspektusait képviselik. Az, hogy ezek a korrelációk a gyengeségük ellenére mégis csak léteznek, tulajdonképpen nem jelent mást, mint hogy ezek a megértési összetevők tökéletesen tiszta formában nem léteznek, valamilyen mértékben átszövik egymást (Tóth, 1989). A korrelációk közül – relatív nagyságuk miatt – az AD-ÖF ($r = 0,268$, $p < 0,01$) és az ÖF-EÜ ($r = 0,315$, $p < 0,01$) érdemel említést.

Az AD és ÖF közötti kapcsolat hátterében véleményünk szerint hasonló gondolkodási stratégiát kell feltételezni. Ez a stratégia pedig a lépésről lépésre történő keresés és azonosítás, ami az ÖF-nél csak differenciáltabb formában érvényesülhet, mivel itt több szövegelem együttes feldolgozására van szükség. Amikor a kérdés egyetlen adatra vonatkozik (AD), akkor ez egy viszonylag egyszerűbb jelentésmezőt határoz meg, és egy olyan figyelmi beállítódást hoz létre, amely a jelentésmező mentén szelektál. Ez az egyszerűbb mező valószínűleg egy általános és egy speciális komponensből tevődik össze. Az általános komponens határozza meg a jelentésmező természetét, a speciális pedig az azonosítást végzi el. Nézzük meg ezt egy példán! Az AD/2 kérdés így szól: Mennyi ideig tartott a szerelem? A kérdés jelentésmezőjében az az általános, hogy idői jellegű, tehát a keresés során csak az idővel kapcsolatos szövegelemeket kell figyelembe venni. Ilyen azonban a szövegben több is van. A speciális komponens mondja ki a tartalmi azonosításra az igent: az idői követelményeknek mindegyik ilyen szövegelem megfelel, de a szűkített tartalomnak (Mennyi ideig tartott?) csak egyetlenegy.

Ugyanez a stratégia valósul meg az explicit oksági relációknál is, csakhogy a kérdés nyomán kialakuló jelentésmező itt összetettebb, a szűkülésnek tehát több állomáson kell keresztül mennie. Nézzük meg erre példaként az ÖF/1 kérdést! Miért bővült állandóan az épület? Ha a keresést az „épület” általános komponense vezeti, bizonyosan nem hoz eredményt, hiszen a szöveg jelentős része az épülettel foglalkozik. Ezért be kell vezetni az „épülettel” párhuzamosan a „bővülést” is. Ez már jobban leszűkíti a kört. A végső azonosítást az „állandóan” végzi, mert csak egyetlen mondat van a szövegben, ami ezt a specifikumot tartalmazza. Ezzel azonosítottuk a reláció egyik tagját, amihez az egészlegességre való törekvés jegyében hozzárendelődhet a másik. Ez a másik azonban rendszerint nem egy szót tartalmaz, hanem legalább kettőt vagy többet. Így még azt is mérlegelni kell, hogy mi az az elégséges szóegyüttes, aminek a bevonása a relációt teljessé teszi.

Az AD és ÖF esetében a stratégia jellege tehát hasonló, a kettő közötti korreláció mérsékelt voltának az oka inkább az összetettségében keresendő. Ha pedig egy stratégia árnyaltabbá válik, annak végigfuttatása lassúbb és nagyobb nehézséget jelent. Mindez megmagyarázná a két terület mentén kapott jelentős teljesítménykülönbséget.

Az ÖF és az EÜ között viszont van egy lényeges eltérés. Míg az ÖF-nél az azonosítás feladata csupán a szövegelemek felhasználásával hibátlanul megoldható, addig az EÜ-nél a szövegelemek csak a reprezentáció egészes értelmezési kereteit jelölik ki.

Itt a hangsúly már nem a szövegben „talált” elemeken van, hanem a „hozott” anyagon, vagyis a világról való tudáson és a kognitív szintre emelhető érzelmi tapasztalatokon. A szövegelemek csak azt határozzák meg, hogy mi az, amit a fejünkben tárolt anyagból érdemes az értelmezéshez behívni, megmunkálás alá venni. Emellett másfajta gondolkodást is igényel, hiszen itt hipotéziseket kell felállítani és igazolni. Véleményünk szerint a relatíve magas korrelációs érték egyszerűen megtévesztő, mégpedig azért, mert a 2. osztályos EÜ-produkció alig volt értékelhető és ez is mindössze néhány tanulóra korlátozódott. Ezt támasztja alá egyébként az a tény is, hogy ugyanez a kapcsolat a 3. osztályban alacsonyabb, a 4. osztályban még alacsonyabb szintű volt. Azért tehát, mert egy kapcsolat szignifikáns, még korántsem biztos, hogy pszichológiai realitással rendelkezik.

A 3. osztályos eredmények (n = 285)

Itt az ES-OP ($r = 0,388$; $p < 0,001$), az ÖF-OP ($r = 0,360$; $p < 0,001$), a VA-OP ($r = 0,358$; $p < 0,001$), az AD-OP ($r = 0,312$; $p < 0,001$) és az EÜ-OP ($r = 0,337$; $p < 0,001$) közötti korrelációk voltak a legmagasabbak. Minthogy az OP mindenütt szerepel, ez arra utal, hogy a reprezentáció létrehozásában az OP szerepe megnövekedett.

Emlékeztetünk arra, hogy 2. osztályban a szövegkezelés vezető stratégiája a lépésről lépésre való keresés és megfeleltetés volt. Azért lehetett ez a vezető stratégia, mert a tanulók akkor kezdtek megtanulni bánni a szöveggel és ez a stratégia még erőteljesen magán hordozza a cselekvéses eredetet. Ahogy aztán jártasságra tesznek szert ebben, úgy történik meg a leválás a korábbi cselekvéses magról, s az egyre komplexebbé váló gondolkodási tevékenység részmozzanatát képezi. Az OP-teljesítmények növekedése azt jelzi, hogy erősödött az önálló ítéletalkotás és következtetés képessége, s ehhez nyilvánvalóan hozzájárul annak a differenciálási képességnek a fokozódása, amelyet a gyermek a korábbi egyszerűbb stratégiák sokszoros lefuttatása útján szerzett.

Amikor összevetettük az egyes párosításokból származó korrelációs együtthatókat a 2. osztályban kapottakkal, akkor azt láttuk, hogy a legtöbb esetben az együtthatók értéke növekedett. Ennek valószínűleg az a magyarázata, hogy a megértés fokozódásával nemcsak az egyes összetevőkben nyújtott teljesítmény növekszik, hanem a megértés összetettebbé is válik, és egyre nehezebb a részmozzanatok elválasztani egymástól.

A 4. osztályos eredmények (n = 265)

A 21 lehetséges összehasonlításból csak három 0,3 fölötti korrelációs értéket találunk, és ezek mindegyike az ÖF-höz tartozott. Ezzel az összefüggéssel egyszer már találkoztunk (2. o.), később azonban (3. o.) az OP szervező ereje felülkerekedett rajta. 4. osztályba viszont újra az elemibb keresés és megfeleltetés vált a szövegkezelés vezető mechanizmusává, igaz, az OP erejét csak némileg tudta tompítani. Ugyanakkor a kettesük közötti korrelációs érték volt a legmagasabb ($r = 0,364$; $p < 0,001$) valamennyi páros összehasonlítás közül. Ez arra utal, hogy nem valamiféle vetélkedésről van szó, hanem ez a két terület – ha nem is erősen, de – összetartozik. Feltételezhetően az OP is keresési stratégiával dolgozik, csak mélyebb síkon.

Amikor az EÜ mentén összevetettük a 4. osztályos korrelációs értékeket az előző évvel, kiderült, hogy 4. osztályban az EÜ-nek az összes többi szférával való kapcsolata gyengült. De a lazább korrelációt nemcsak az EÜ-összevetések jelzik. A 21 egyáltalán lehetséges páros összehasonlításból 14 esetben alacsonyabb volt a korrelációs érték, mint egy évvel korábban. A megértés összetettsége tehát nem fokozódott, sőt inkább vesztett az előző évben elért komplexitási szintjéből. Az természetesen nem állítható, hogy a 4. osztályos tanulók visszatértek volna a 2. osztályos szintre, az azonban igen, hogy bizonyos tekintetben a megértés szétesettebbnek tűnik a 3. osztályos produkcióhoz képest.

A megértés struktúrája

A továbbiakban nézzük meg, hogy a megértési teljesítmények milyen struktúra felvázolását teszik lehetővé. (Figyelem! A százalékos értékek itt nem teljesítményt fejeznek ki, hanem képviseleti arányt!) (9. táblázat)

9. táblázat. A megértés struktúrája

Korcsoport	AD	ES	ÖF	VA	OP	EÜ
2. osztály	12,8 %	53,4 %	3,4 %	14,9 %	12,8 %	2,7 %
3. osztály	18,7 %	28,0 %	8,2 %	16,8 %	17,0 %	11,3 %
4. osztály	19,0 %	24,6 %	9,5 %	20,9 %	16,6 %	9,4 %

Bizonyára feltűnik, hogy a FO képvisellete itt nem szerepel. A FO adatok felhasználásának ugyanis csak akkor volna értelme, ha bizonyosak lehetnének abban, hogy a megjelölt fogalmakat egyetlen tanuló sem ismerte sem a szöveggel való első találkozás, sem a többi előtt. Mivel ezt a körülményt az egyes felmérések előtt nem vizsgáltuk meg külön, az ellenőrizhetetlen forrás miatt a FO adatokat az összevont elemzésben kénytelenek voltunk mellőzni. De a FO adatok kihagyása már csak azért is indokoltnak látszik, mert a velük való párosítások mutatták a legalacsonyabb korrelációt.

2. osztályban a reprezentációnak több, mint a felét az események azonosítása adta, tehát a narratívum megértését ebben az életkorban az események megértése jelenti. 3. osztályban ez a struktúra lényegesen változott: a reprezentációnak alig több, mint a felét tette ki az események azonosítása, míg a többi összetevő a korábbiakhoz képest jóval erőteljesebben képviseltette magát. 4. osztályban a megértés struktúrája gyakorlatilag változatlan maradt.

Összességében a strukturális elemzés megerősítette azt, hogy a narratívum megértése felé vezető úton 3. osztályban egyfajta minőségi előrelépés történik, ennek a fejlődésnek azonban 4. osztályban nincs folytatása.

Szövegértés – szövegértelmezés

Kádárnéhoz hasonlóan (Kádárné, 1983) mi is különbséget tettünk a szövegértés és a szövegértelmezés között. Vizsgálatunkban a szövegértéshez tartozónak véljük az AD, ES és ÖF területeket, míg a szövegértelmezéshez a VA, OP és EÜ tartozik. A FO inkább az utóbbihoz tartozna, de a fentebb részletezett okok miatt a FO-adatokat itt nem vehettük figyelembe.

A 2. osztályban a szövegértésnek és a szövegértelmezésnek a reprezentációban való képviselési aránya 69,6 % : 30,4 % volt, tehát körülbelül 7:3. A számítások szerint a szövegértés – szövegértelmezés közötti korreláció $r = 0,375$ ($t = 6,381$, $p < 0,01$), ami nem túl magas ugyan, de nem is elhanyagolható. Ez egyfelől azt mutatja, hogy a két terület nem egybevágó, másfelől arra is utal, hogy a szövegből történő elemi információfelvétel szükséges, de nem elégséges feltétele az értelmezésnek. (Összetevőkre bontva ld. a 10. táblázat.)

10. táblázat. A szövegértés területei és a szövegértelmezés közötti kapcsolat 2. osztályban

Változók	r	t	p
AD – VAOPEÜ	0,259	4,231	$p < 0,01$
ES – VAOPEÜ	0,248	4,041	$p < 0,01$
ÖF – VAOPEÜ	0,356	6,020	$p < 0,01$

Amint az látható, a három értési összetevő közül az első kettő nagyjából egyforma erősségű kapcsolatot mutat az értelmezéssel, jóllehet az összteljesítménybeli képviselésük jócskán eltér. Ennek pontos okát eddig nem sikerült tisztázni. Az ÖF-re vonatkozó némileg magasabb korrelációs érték mögött valószínűleg hasonló – bár mélységében eltérő – munkamód húzódhat meg.

A 3. osztályban a szövegértés – szövegértelmezés képviselése 54,9% : 45,1% volt, szembeötlő tehát az eltolódás az értelmezés javára. Hogy a szövegértés fokozódása nemcsak mennyiségi, hanem minőségi növekedést is jelent (azaz a gyermek nemcsak többet ért meg a szövegből, hanem jobban is érti azt), azt a két terület közötti korrelációs érték növekedése is jelzi: $r = 0,485$ ($t = 9,330$, $p < 0,001$). Ezt összetevőkre bontva mutatja be a 11. táblázat.

Mivel a korrelációs együtthatók külön-külön és együttesen is jelentős növekedést mutatnak, ez nem mást fejez ki, mint hogy bonyolultabbá vált az az összefüggérendszer, amely az egyes összetevők között volt.

11. táblázat. A szövegértés területi és a szövegértelmezés közötti kapcsolat 3. osztályban

Változók	r	t	p
AD – VAOPEÜ	0,300	5,288	p < 0,001
ES – VAOPEÜ	0,377	6,857	p < 0,001
ÖF – VAOPEÜ	0,398	7,304	p < 0,001

4. osztályban a szövegértés – szövegértelmezés aránya 53,1% : 46,9% volt, ami csaknem azonos az előző évvel. A kettő közötti korreláció értéke némileg csökkent: $r = 0,457$ ($t = 8,327$, $p < 0,001$), ami abból adódott, hogy kivétel nélkül az összes korrelációs érték egy kissé alacsonyabb volt, mint egy évvel azelőtt (12. táblázat).

12. táblázat. A szövegértés területi és a szövegértelmezés közötti kapcsolat 4. osztályban

Változók	r	t	p
AD - VAOPEÜ	0,285	4,822	p < 0,001
ES - VAOPEÜ	0,352	6,097	p < 0,001
ÖF - VAOPEÜ	0,348	6,023	p < 0,001

Mindez arra utal, hogy az adatokkal, eseményekkel, explicit összefüggésekkel való bánás képességének a fejlődését nem követte az értelmezés képességének a fejlődése. Másképpen fogalmazva az elemi adatbetáplálás eredményesebb ugyan a 4. osztályosoknál, de ezzel még a mű üzenetéhez nem jutottak közelebb.

Összefoglalás

Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy a narratívum megértése milyen változásokon megy keresztül az általános iskolai tanulóknál. Jelen beszámolómban az alsó tagozatban már befejezett vizsgálatok eredményeit elemeztük. Főbb megállapításainkat az alábbiakban foglaljuk össze.

1) A narratívum megértésének a fejlődése nem egyenletes. Míg a 9 évesek adatai erőteljes mennyiségi és minőségi változásra utalnak, addig a 10 évesek adatai csupán az elemi adatbetáplálás-szövegkezelés területén mutatnak előrelépést.

2) A szövegértelmezés árnyaltabbá válásához a főhős tulajdonságainak a pontosabb megítélése adja a kapaszkodókat (3. o.). Az attribúciós irányban azonban nem történik

jelentős fordulat. A főhős utolsó – kritikus – cselekedetével kapcsolatban néhány tanulónál megjelenik ugyan a zavar élménye, ennek gondolati megmunkálása azonban nagyon kezdetleges, továbbá nem is bír ahhoz elegendő felszólító jelleggel, hogy a személypercepció addigi eredményét átstrukturálja. 4. osztályban ez a helyzet nem változik.

3) A korrelációs elemzések szerint 9 éves korban lényegesen bonyolultabb az egyes területek közötti összefüggésrendszer, egy évvel később azonban ezek a kapcsolatok vesztenek az erejükből. Nem csúsznak ugyan le a 8 éves szintre, de mégis enyhébb fokú szétesettséget mutatnak.

4) Felvetődik a kérdés, hogy nem műtermékről van-e szó, vagyis a teljesítményromlás hátterében nem valamilyen körülményben bekövetkezett változás húzódik-e meg. Ennek a megítéléséhez az alábbiakat kell figyelembe venni:

- A felméréseket mindegyik évben és minden osztályban a tanulmány szerzője személyesen végezte, ugyanolyan feltételek mellett.
- Időközben egyetlen osztályban sem történt más módszerű anyanyelvi tanításra való áttérés.
- Néhány osztályban volt ugyan tanító-váltás, de ennek a hatását nem találtuk jelentősnek.

(Ide kívánczok az a megjegyzés, hogy az összehasonlítást elvégeztük osztályok szerinti bontásban is, tanítási módszer szerint is, iskolák között is és nemek szerint is. Mindezek bemutatására azonban a terjedelmi korlátok miatt itt nincs módunk.)

5) Az eddigi eredmények egybehangzóan arra utalnak, hogy a mű üzenetének a megértése szempontjából nem elengedhetetlen feltétel sem az elemi adatfelvétel pontossága, illetve hiánytalan volta, sem pedig a műben előforduló valamennyi fogalomnak az ismerete. Kétségtelen, hogy ezek megléte segítheti az üzenet újraalkotását, de nem teszi automatikusan lehetővé. Véleményünk szerint a döntőnek az látszik, hogy mennyire képes az egyén olyan hipotetikus rendszereket felállítani, amelyek egyikébe viszonylag ellentmondásmentesen beilleszthető a szövegből felvett és a magával hozott anyag, s így ez a hipotetikus rendszer megmarad – mert az egyén számára az érvényesség erejével bír –, a többi pedig elvetésre kerül.

6) Az alsó tagozatos eredmények teljes mértékben igazolták kutatásunknak azt a legfőbb szakmai hipotézisét, hogy bonyolultabb üzenetet hordozó szöveg esetén a megértést nem az újraolvasások száma határozza meg. A 4. osztályosok harmadjára találkoztak ugyanazzal a szöveggel, ennek ellenére több vonatkozásban alacsonyabb színvonalon oldották meg a megértés feladatát, mint egy évvel korábban.

Elképzelhető, hogy ebben szerepet játszhat a szöveghez való hozzászokásból adódó érdektelenség, a „tudom, hogy miről szól, elég, ha átfutom a szöveget” effektus, csak-hogy akkor ennek a későbbi felmérésekben is érvényesülni kellene, márpedig a felső tagozatban kapott, eddig rendelkezésre álló nyers adataink ugrásszerű teljesítményjavulást jeleznek.

7) Végezetül felhívjuk a figyelmet arra, hogy az értelmezést kívánó feladatokban mutatott produkció nem jelenti azt, hogy ezek a minőségek lényegesen hozzájárultak volna a mű üzenetének a megfejtéséhez. Intellektuális humorról lévén szó, ez nem is

volt várható. Az itteni teljesítmények csupán arra utalnak, hogy már az alsó tagozatban is vannak olyan gyermekek, akik az értelmezés feladatával – valamilyen szinten – megpróbálkoznak.

Kutatásunk első szakasza ezzel lezárult. A vizsgálati mintánkban szereplő közel 300 gyermeket a felső tagozatban tovább követjük. A második szakasz remélhetőleg tovább fogja árnyalni a képet a megértés fejlődéséről, és új támpontokkal fogja gazdagítani a pedagógia gyakorlatát is.

Irodalom

- Botel, M. (1987): Reading in the Content Areas. In: C. Reynolds és L. Mann (szerk.): *Encyclopedia of Special Education*. John Wiley and Sons, New York. 1309–1311.
- Craik, F. I. M. és Lockhart, R. S. (1980): A feldolgozás szintjei: elméleti keret az emlékezet kutatásához. In: Kónya Anikó (szerk.): *Tanulás és emlékezet*. Tankönyvkiadó, Budapest, 179–203.
- Csirikné Chachesz Erzsébet (1989): *14 évesek olvasásmegértése*. Előadás az Országos Gyermeknyelvi Konferencián. Szeged, 1989. jan. 16.
- Durkó Mátyás (1983): Olvasásmegértés fiataloknál és felnőtteknél egy nemzetközi összehasonlító tesztvizsgálat alapján. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **40**, 1. sz. 17–24.
- Halász László (1966): A tetszés és az aktivációs színvonal a versélményben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **23**, 3. sz. 398–408.
- Halász László (1970): A versélmény időbeli szerveződése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **27**, 4. sz. 543–556.
- Halász László (1983): Elbeszélés (illetve kivonat) feldolgozása újraolvasások sorozatában. *Pszichológia*, **3**, 3. sz. 359–384.
- Kádárné Fülöp Judit (1983): Az olvasás mint kommunikációs képesség. *Pedagógiai Szemle*, **33**, 2. sz. 140–150.
- Kumar, V. K. (1983): Az emberi emlékezés szerkezete és ennek néhány pedagógiai implikációja. In: Oláh Attila és Pléh Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*. Tankönyvkiadó, Budapest, 71–102.
- Lengyel Zsolt (1988): Személyes közlés.
- Lénárd Ferenc (1979): *A képességek fejlesztése a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Marton Ferenc és Claes-Göran Wenestam (1988): Minőségi különbségek a több alkalommal olvasott szövegek emlékezeti megőrzésében. *Pszichológia*, **8**, 2. sz. 207–214.
- Nagy Ferenc (1984): *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Síklaki István (1981): A történetnyelvtanok mint a szövegfeldolgozás alapjai. *Pszichológia*, **1**, 4. sz. 469–484.
- Taylor, I. és Taylor, M. M. (1983). *The Psychology of Reading*. Academic Press, New York.
- Tóth László (1990): Kiindulópontok az általános iskolás tanulók szövegmegértésének longitudinális vizsgálatához. *Acta Psychologica Debrecina*, **16**, sz. 65–77.

ABSTRACT

LÁSZLÓ TÓTH: THE DEVELOPMENT OF COMPREHENSION OF NARRATIVE TEXTS IN THE PRIMARY GRADES

In this paper the author reports on the first stage of a longitudinal study which explored the development of the understanding of a narrative text with elementary schoolchildren. The new feature of the author's conception is that he wants to use the same text throughout. For this purpose he chose a narrative literary text with a more complicated message than a simple story. He has developed a questionnaire of items consisting of the following components: (1) location of data, (2) perception of events, (3) concept formation based on the text, (4) recognition of explicit relations, (5) world knowledge, (6) drawing conclusions and (7) aesthetics and message. According to the author, (1), (2) and (4) constitute the direct components of comprehension, the others the indirect ones. He tried to avoid his own subjectivity by having a group of arts students interpret these items. The resulting interpretation was then used as the basis of the assessment of the children's answers. The research began in three schools of Debrecen, with approximately 300 students in the sample. The most important finding of the study is that primary information processing develops gradually, but interpretation does not. Though interpretation changes significantly in the third grade, such development is not present in the fourth, where improvement was found only in direct comprehension. The author hopes that the next stage of this research will provide new data and further our knowledge on the nature of comprehension.

Magyar Pedagógia, 97. Number 1. 41-59. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: Tóth László, KLTE Pszichológiai Intézet,
H-4032 Debrecen, Tessedik Sámuel u. 176.

FESTETICS GYÖRGY OKTATÁSÜGYI TEVÉKENYSÉGE A KORABELI SAJTÓ TÜKRÉBEN

Fehér Katalin

ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Neveléstudományi Tanszék

Festetics György a magyar felvilágosodás időszakának egyik különleges és érdekes alakja. Az elmúlt két évszázad során személyéről és tevékenységéről számos írás látott napvilágot. Igen találóan jellemzi őt *Négyesy László* irodalomtörténész egyik tanulmányában:

„Az aulikus főúr és a kuruc hajlamú magyar nemes mintha viaskodnának lelkében az elsőségért. Rengeteg vagyonánál fogva konzervatív arisztokrata, de a XVIII. század felvilágosodásával megfuttatva. Olvasmányaiából, társalgásból nem ismeretlenek előtte Voltaire eszméi ... Érti és magáévá teszi a XVIII. század társadalmi bölcseleinek azt az elvét, hogy a nagy vagyonnak a köz iránt nagy kötelezettségei vannak, s hogy jog csak ott van, ahol előbb kötelesség is van. Aprólékos takarékoság és grandiózus áldozatkészség, ... nagylelkűség és kicsinyesség, szívós, lelkes munkásság és állhatatlanság, nagyszabású concepciók és töredékesség, bátor szókimondás és opportunizmus, saját személyére nézve az életmódban igénytelenség, de a család nimbuszáért fejedelmi pompa kifejtése, s az uralkodó házzal való összeköttetés ápolása, nála kisebb rangú jóra való emberek iránt úri figyelem és barátság, de némelyekkel szemben némelykor önkény és szeszély is; dicsvágy és szerénység; mindez sajátságos keverékben jelentkezik egyéniségében és pályájában.” (*Négyesy*, 1925. 45–46. o.)

Bár sokan és sokféle szempontból közelítették meg *Festetics György* életét és tevékenységét, sokan igyekeztek hiteles képet rajzolni személyéről és pályájáról, a kép máig is töredékes. Számos, feltáratlan és feldolgozatlan adatot őriz például az Országos Levéltárnak a *Festetics* családra vonatkozó iratanyaga.

Hasonlóképpen értékes és ismeretlen adalékokkal szolgál a felvilágosodás kori – tehát a kortárs sajtó is – *Festetics* munkásságáról. Több szempontból is érdemes a korabeli sajtóközleményeket szisztematikusan áttekinteni és feldolgozni.

Ezek egyrészt – mivel egyidejűek – sok esetben hitelesebbek és pontosabbak, mint a későbbi elemzések, másrészt – szintén egyidejűségük miatt – sokkal jobban érzékeltetik a kort, amelyben keletkeztek. A hírlap- és folyóiratközlemények arról is tájékoztatják a mai olvasót, mit tudhatott a XVIII–XIX. század fordulóján élt átlagember *Festetics Györgyről* és tevékenységéről.

Mindezeket a szempontokat figyelembevéve arra vállalkozom, hogy a hazai felvilágosodás kori magyar nyelvű sajtó – *Festetics Györgynek* az oktatásügy területén kifejtett munkásságára vonatkozó – híradásait elemzem és értékelem.

A csurgói gimnázium

Mivel *Festeticsnek* Somogy megyében is voltak birtokai, a gróf tudomást szerzett az ottani szomorú művelődési állapotokról, feltehetően jószágigazgatójától, *Nagyváthy Jánostól*, aki keserű szavakkal jellemezte a somogyi viszonyokat:

„Itt Somogyban a tudomány igen ritka dolog, és éppen olyan mint a paradicsomdár, mellynek a régiek szerint lába nincsen és így sohasem állapodik meg sehol. A kik tanultabbak, mind idegen vármegyéből valók, és csak kenyérkeresés végett maradnak itten, de lábuk nem lévén, nem állanak meg. Somogy vármegyében a katolikusoknak mind ez óráig nintsen tsak gimnáziumotskája is, az evangelicus lutheránusoknak pedig tsak grammaticalis oskolájuk sem volt soha.” (*Bódi*, 1943. 11. o.)

Festetics 1791-ben a budai református zsinaton nyilatkozatot tett arra vonatkozóan, hogy „derék jó hazafiak nevelésére és a tudomány emelésére Csurgón gimnáziumot létesít.” (*Szabó*, 1928. 265. o.) Telket ajánlott fel az iskola építésére, és 6000 rhénes Ft-tal járult hozzá az épület felállításához. Évi 200 rhénes Ft-ot ajánlott fel a tanárok, 50 Ft-ot pedig egy olyan pap fizetésére, aki külföldi egyetemeken végezte tanulmányait. A gróf az iskola alapítólevelét 1794. április 26-án állította ki, a király június 30-án hagyta jóvá. Az épület alapkövét 1795. április 30-án tették le. Mivel attól kellett tartani, hogy a környéken lakó, többnyire szegény jobbágyok nem küldik gyermekeiket az iskolába, *Festetics* ingyen telkeket ajánlott fel a Csurgón megtelepedni kívánó iparosoknak, mesterembereknek. Így akarta biztosítani a megfelelő tanulólétszámot. 1796 szeptemberében a Magyar Hírmondó című újságban a következő híradás jelent meg:

„Mélóságos Gr. Tólnai *Festetics György* Tsász. Kir. Kamarás Ur Nemes Somogy Vármegyében fekvő Csurgói Dominiumának Csurgó Mező- Városában, a két Valláson lévő Protestáns, már most is szépen megszorodott Tanuló Iffjúság számára elegendő Oskolát építtetett, Professorokat fundált, s alumnumokat rendelt. Hogy a másunnan való Tanulók is annál alkalmasabb szállásra tehessenek ott szert: egy kies környéket méretett ki a Gróf Ur ház helynek, a mellyen már különbkülönbféle Mesteremberek telepedtek meg. Mindazonáltal vagynak még ugyan tsak az említett Oskola vidékikenn több üres ház-helyek is, melyek következő feltételek alatt osztatnak ki: 1. Az építeni akarók ingyen kapnak téglát az Uraságtól. 2. Házaikat mindenkor szabadon eladhatják. 3. A míg bírní fogják azokat, esztendőnként tsak egy aranyat fognak tőlök fizetni. A kiknek tehát ott meg szállani és építeni szándékjuk volna, magokat e részben egyenessen az Uraság helybéli tisztartójának jelenthetik.” (*Magyar Hírmondó*, 1796. II. 312. o.)

Számos család telepedett meg Csurgón a hirdetés nyomán. Az iskola épülete is hamarosan elkészült. *Festetics* később is sokat tett a csurgói gimnáziumért. Az intézmény mellé konviktust állíttatott, öt tanuló teljes ellátásáról gondoskodott a saját költségén. A tanárok fizetését felemelte, és arra törekedett, hogy minél képzetesebb tanárok kerüljenek Csurgóra. A későbbiekben is állandóan érdeklődött az iskola iránt. Sokszor vett részt a

vizsgákon, jutalmakat, ösztöndíjakat adományozott. Az 1802 szeptemberében lezajlott vizsgákról egyik korabeli lapunk a következőképpen számolt be:

„Meg nem állhatom, hogy ez úttal noha későtskén is említést ne tegyek a Csúrgón September elején tartott Examenről. Ezen Gymnasium sorgalmatos Tanítói megmutatták azt ezen alkalmatossággal, hogy a jó tanítás módja és a fáradhatatlan igyekezet által, mindenre reá lehet menni, ami egyébaránt lehetséges. A melly tudományokat tanultak a tanítványok, azokból olly értelmesen és könnyen feleltek, az eleibük adott kérdésekre, hogy többet s jobban kívánni sem lehetett. A kikérdezés módja pedig ollyan volt, hogy az által még tsak legkisebb gyanúság sem támadhatott a felől, mint-ha a tanulók tsak feleleteket tanultak volna. Tsudálni lehetett főképpen azt, hogy a syntaxisták a természeti históriából Németül kérdezettvén, ugyan ezen a nyelven helyesen, s jó szókimondással feleltek. A mellyet a szülék hallván, sokan sírtak örömkbe. -Halljuk, hogy Méltóságos Festetits György Ő Nagysága ezen igen jeles próbatétel és közönséges megvizsgáztatás felől tudósíttatván (mint ezen Gymnasium felállítója) különös kegyességének és megelégedésének jeleit mutatta, mind a Tanítók, mind pedig a tanulók eránt. Egy tanulónak, nevezetesen tudom, hogy a Német nyelvben tett szép előmeneteléért 20 forint esztendőnként való stipendiumot rendelt, ezen kívül 30 forintot ajándékozott forma ruhára, a mellyben kell járni mind azoknak, kik magokat szorgalmatosságok és erköltsi jeles maga viseletök által, mások felett megkülönböztetvén, Ő Méltóságától stipendiumot nyernek az ilyen közönséges megvizsgáztatások alkalmával.” (*Magyar Hirmondó*, 1802. II. 809–810. o.)

A keszthelyi gimnázium és a nemesi konviktus

Festetics György sokat tett Keszthely oktatásügyének fejlesztéséért is. Mivel *II. József* császár 1784-ben rendeletet adott ki arra vonatkozóan, hogy a gimnáziumokban minden osztályt külön tanárnak kell tanítania, a keszthelyi gimnázium sorsa is kérdésessé vált, hiszen nem állt rendelkezésre elegendő pénz új tanárok alkalmazására. *Festetics* biztosította a szükséges összeget, így a gimnázium továbbra is működhetett, sőt azt 1789-ben az eddigi három helyett öt osztályossá fejleszthették, ugyancsak a földesúr jóvoltából, így az iskola ugynevezett „nagygimnáziummá” válhatott. *Festetics* 1798 januárjában öt ösztöndíjas helyet alapított nemes származású ifjak számára a keszthelyi gimnáziumban. A bécsi *Magyar Hirmondó* 1798. január 2-án a következőképpen adta hírül ezt az eseményt:

„... Meg vagon vetve a fundamentoma egy Convictusnak, a keszthelyi Gymnasium mellett öt Nemes Ifjak számára. A most folyó oskolai esztendőben egy tanuló Ifjú nyer stipendiumot, a jövő esztendőben pedig egygyel egygyel nevededik a stipendisták száma, mig t.i. ötre fog telni. A Grammatika Oskolákból való Ifjatskák stipendiuma száz forint, a felsőbb Classisokból valóké pedig százötven. A midőn egészszen fel fog állani a Convictus, különös Gondviselőjük is leszsz az Ifjaknak, a kinek számára 200 forint vagon kiszabva. Leszsz egy Inassok is, hasonlóképpen Tanuló, ötven forint fizetéssel. Ha az Ifjaknak minden fogyatkozások nélkül megeshetik, hogy az öltözetükre és tartásokra fordítandó summából valami fenn marad, abból lassan lassan tőkepenz formálódik, mely fundusul szolgálhat orvosságokra, könyvekre

„vagy más előre nem látott szükségeknek pótlására.” (*Magyar Hirmondó*, 1798. I. 13–14. o.)

Az ösztöndíjasok a régi ferencrendi rendházból átalakított kollégiumban nyertek elhelyezést, amely az átalakítási munkálatok miatt csak 1799. őszén nyílt meg. Összesen tizenkilenc kollégista élt itt, a *Festetics* által támogatott ösztöndíjas tanulókkal együtt. Akik nem kaptak ösztöndíjat, az ellátásért évi száz forintot fizettek. Mindezekről a korabeli újság a következő módon adott hírt:

„... Fel állá a közelebb múlt Sz. András Havának első napján a Nemes Ifjak Convictusa is, a néhai Sz. Ferentz Szerzetebéli T. Atyák Klostromában, melynek felső részén tanító szobákat készített a Gróf Ur, nem kevés költséggel. Ezen Convictus gondviselését bízta Ő Nagysága a Gymnásium Directorára, Für Márton Urra. Négy Ifjakat ingyen tart a Gróf Ur a Convictusban, melly meg köszönhetetlen kegyességnek most mindjárt először, Thassy József, Gaál József, Osterhueber Imre, és Skublits Aloysius Urfiak lettek részesekké. A melly Szülék magokból nevelik ezen Convictusban kedves Gyermeküket, azoknak is méltó okok vagyon áldani a Gróf Ur nagy lelkűségét, mert minden feltaláltatik itt, a mi más Convictusokban, még is a közjóra néző Fundátor Urnak rendeléséből, a tanításért és jó nevelésért, az előjárókkal való asztalért, s egyéb gondviselésért, az egy ruházáson kívül nem kívántatik több esztendei fizetésül egy Ifjútól, nyöltzvan forintoknál, s úgy se több 150 forintoknál, ha a Convictoroknak kiszabott egyforma veres ruha adás is hozzá járul az egyéb ki tartáshoz. – Az ily Fundátiók ditsőbb halhatatlanságot szereznek, mint a Cleopátra Piramissai.” (*Magyar Hirmondó*, 1799. II. 835–836. o.)

A nemesi konviktus tíz évig működött Keszthelyen. *Festetics* ekkor úgy döntött, hogy a diákok többet tanulhatnak és tapasztalhatnak egy nagyobb városban, így a kollégiumot Sopronba helyezte át. A kollégisták itt a város katolikus gimnáziumába jártak, a kollégiumban pedig német és francia nyelvet, szépírást, rajzot, táncot és zenét valamint illemtant tanultak. A kollégium ekkor már külön könyvtárral is rendelkezett. *Festetics* folyamatosan figyelemmel kísérte a kollégiumban folyó munkát. A vizsgákon gyakran személyesen is megjelent, és az arra érdemes tanulókat megjutalmazta. A Magyar Kurír című lap 1811 augusztusában hosszabb cikkben számolt be olvasóinak a Sopronban működő kollégiumról:

„Festetits György Gróf Ur Sopronyi, igen jó intézetű Nemesi Convictusa, melyet ő valóságos hazafiúi jótévedéssel ápolgat és fenntart, meg érdemli a közönséges megismertetést. Ez is Keszthelyen fundáltatott volt eleinten, és ott is állott fenn néhány esztendőig, hanem annakutánna jobbnak tartván helyes okon a Gróf, hogy a nemes Nevendékek a városi szélesebb kiterjeszkedést, s a tanulásra való azon egyéb jó alkalmatosságokat, melyeket a tanulóknak a városon való lakás szolgálat, használhassék, által tette ezen Convictust Soprony városába. Ebbe tsak nemes Nevendékek vétettetnek fel. Ez öszszetsatolódva van a Sopronyi Királyi Catholicum Gymnasiummal, a hová minden Nevendékek bėjárnak a közönséges tanítás óráira. A közönséges letzkék a Convictusban a Nevendékek elméjekben még egyszer megújítatnak, s amit ott fel nem vehettek, az itt nékiek ismét megmagyaráztatik. Ezek felett tanítatnak ők a Convictusban (Knigge és Doltz szerint) az illendőség réguláira, Német és Frantzia nyelvre, szép írásra, rajzolásra és tántzra. Muzsikát tsak azok tanulnak, kiknek arra különös hajlandóságok van, és Szüléik kívánják. A Convictus a Grófnak

tulajdon nagy házában van... Szobáikban példás tisztaság uralkodik. Egy tágas szálában esznek, s ugyancsak egy más tágas szálában hálnak, a Praefectus vigyázása alatt. Van egy kis tulajdon könyvesházok, melly a Grófnak adakozósága által napról napra nevededik. Tavaszi, nyári és őszi hasznos és kedves mulattságokra szolgál egy kert, mellyben minden Nevendékeknek tulajdon veteményes táblája van, mellyet maga mível. Testgyakorlást gyakran tesznek. Vasárnapokon, és a Cath. Gymnasium egyéb közönséges időtöltő napjain, mikor az idő megengedi, még télben is kivitettnek a Praefectusok által, erősödés és keménytúrás végett. Billiárdjok magoknak van a Convictusban, orvost is külön fizetéssel tart nékiek a Gróf, orvosságokat is maga fizetvén... Minden hónap végén exáment tartanak a lefolyt hónapi tudományokból, mellynek minéműségéről a Régens tudósítást küld a Grófhhoz... Testi büntetés nintsen nállok, illendőségre s pallérozottságra szoktatják őket. A vallási buzgóság is fenn tartatik köztök; reggel és estve térdelve imádkoznak. Vasárnapokon templomba mennek. Mikor Sopronyban megjelenik a Gróf, el nem szokta mulatni a Convictust meglátogatni, s adakozó jó voltát az érdemesekkel érzékeltetni.” (*Magyar Kurir*, 1811. augusztus 27. 264–265. o.)

Egy ilyen rövid újsághír is érzékelteti *Festetics György* felvilágosult pedagógiai nézeteit. A gróf jól ismerte a felvilágosodás pedagógiai gondolkodóinak műveit, eszméiket magáévá tette, és az általa alapított oktatási intézményekben igyekezett ezeket megvalósítani. A fenti tudósításból is jól látható, hogy mint a felvilágosult gondolkodók, *Festetics* is nagy jelentőséget tulajdonított az élő nyelvek tanításának, az egészséges életmódnak, a rendszeres testgyakorlásnak, a természetes viselkedésformáknak. *Rousseau*hoz hasonlóan ő is elvetette a testi fenyítés alkalmazását a nevelésben. Úgy vélte, hogy a jutalmazás nevelő ereje sokkal nagyobb mint a büntetésé, a verésé. Az egykorú újságok arról is beszámoltak, hogy *Festetics* 1803-ban pesti palotájában egy újabb konviktust rendeztetett be azoknak a fiataloknak, akik tanulmányaikat a pesti egyetemen kívánták folytatni. Az egyetemet látogató diákokra itt ketten felügyeltek. Az expeditor a tanulásban segítette őket, a principális a háztartás dolgait irányította. A kollégiumban a diákok egyetemi leckéik mellett francia és német nyelvet, rajzolás, bajvívást, lovaglást és katonai tudományokat is tanultak, mindezt a gróf költségén. 1812 áprilisában a Hazai s Külföldi Tudósítások című Pesten megjelenő lap hírt adott arról, hogy a *Festetics* által fenntartott „nevendékházban” április 16-án vizsgát tartottak. A vizsgán az egyetem rektora és több tanára is részt vett. A hallgatók számot adtak az egy év alatt tanultakról olyan sikerrel, hogy az összes jelenlévő meglegedésének adott hangot. Az újságíró lelkes hangon ismeri el *Festetics* érdemeit, és követésre méltó példaként állítja a grófot a többi arisztokrata elé.

A Georgikon

Festetics György legjelentősebb alkotása a Georgikon elnevezésű gazdasági tanintézet, mely világviszonylatban az első mezőgazdasági felsőoktatási intézmény volt.

A korabeli sajtó az alapítástól, 1797-től kezdve számos cikkben számolt be az intézet fejlődéséről, a vele kapcsolatos eseményekről. Ezek az írások alátámasztják a levéltári adatok alapján felvázolt képet, de sok esetben kiegészítik és módosítják is azt, apró, de

értékes adatokkal járulva hozzá *Festetics Györgyről* és tevékenységéről kialakított ké-pünkhez. A bécsi Magyar Hírmondó 1798. szeptemberében egy hosszabb cikk keretében tájékoztatta olvasóit a nemrégiben megalapított Georgikonról, egyúttal méltatva *Festetics György* érdemeit is:

„A magyar Földközi tenger (Balaton) meljékéről. Sep. 7-dikénn: – Minden pallérozott nemzetek által látták azt eleitől fogva, hogy valamint kívülről fegyverrel védelmezi a Tartományokat: úgy belőről a Tudományok ékesítik, s a Mesterségek gazdagítják. Egy kiváltképpen ezen Mesterségek közül, s lehet mondani, hogy első a Mezei Gazdaság fő Mestersége... Ritka boldogságára iparkodik szives igyekezettel juttatni vidékeinket Hazánk méltó Fija, M. Gróf Festetics György Ur Ö Nga... Kész mindent el követni a Georgikon nevezet alatt Keszthelyen fel állított Gazdasági Oskolának virágoztatására ...Az említett Georgikon, különösen s főképpenn a Gróf Ur tulajdon Tisztjeinek formáltatásokra állíttatott ugyan fel, mindazonáltal Hazánknek akármelly részéből való más Ifjak is, kiknek a Gazdaság fundamentomos megtanulásához kedvel s hajlandósággal vagynak, ingyen hallgathatják abban a Gazdasági tanításokat folyvást, s egyéb tudományokban való magok tökéletesítése rövidsége nélkül, mert a Georgikon Oskolai esztendeje is éppen akkor kezdődik s végződik, mikor a Kir. Oskoláké, és a Kir. Gymnásiumbéli letzkék órái nem esnek össze a Georgikonéival.”
(*Magyar Hírmondó*, 1798. II. 337–339. o.)

A fenti híradásból a korabeli olvasó megtudhatta, hogy a Georgikon elsősorban a *Festetics* uradalom számára képzett alapos tudású gazdatiszteket, de a máshonnan érkező, tanulni vágyó hallgatókat is szívesen látták. Az intézet alapítása *Festetics* éles előrelátásáról tanúskodott. Az agrárkapitalizálódás útjára térő, hatalmas *Festetics*-birtok az addigi szakképzetlen vezetők irányításával nem tudott volna megfelelni a kibontakozóban lévő új igényeknek. Ezeknek a követelményeknek az akkori oktatási intézmények közül egyik sem volt képes eleget tenni. Ezért új és úttörő *Festetics* kezdeményezése, nemcsak hazai, hanem európai viszonylatban is. Az intézmény létevel, célkitűzéseivel a hazai polgári fejlődést szolgálta.

1800-tól kezdve pesti, pozsonyi, bécsi és gráci lapokban gyakran tett közzé *Festetics* hirdetéseket a tanulók felvételére. Ezekből a hirdetésekből kaphatott tájékoztatást a korabeli olvasó az intézetben folyó oktatás tartalmi vonatkozásairól, az ösztöndíjas helyek elnyerésének feltételeiről.

Ezek az újságcikkek felbecsülhetetlen értékűek neveléstörténeti szakirodalmunk számára. Mivel egyidejűek, és eredeti forrásból, tehát a Georgikon vezetésétől, esetenként magától *Festetics*től származtak, pontos és megbízható adatokkal szolgálnak a korszak pedagógiatörténetét kutatók számára.

1800. szeptemberében a Bécsben megjelenő újság, a Magyar Hírmondó egy hirdetést tett közzé két ösztöndíjas hely elnyerésére a Georgikonba. A hirdetés szövege pontos tájékoztatást nyújt arról, kik és milyen feltételekkel nyerhetnek ösztöndíjat:

„Keszthelyen, Ns. Szala Vármegyében helyezettett Mező-Városban, Georgikon nevezet alatt, felállíttatott gazdasági foglalatosságot tárgyazó Majorban, olyas Ifjaknak, akiknek a Gazdaság meg tanulására, és abban szerzett Tudományok után gazdasági Tisztiségre kedvek volna, mostanság két üressen álló Stipendiumnak elnyerésére alkalmatosság lévén, a nevezett Georgikon részéről ezennel jelentetik mind azoknak, a

kik magokat a Gazdasági tárgyakban gyakorolni kívánnyák, hogy olyanok magokat, ezen most folyó September, ugy következő Octóber Hónapokban a Georgiconbéli Előljáróknak személyesen bé jelentsék. A Gazdaságot tanuló Ifjúban, akármelly valóságú, születésű, és nemzetbéli légyen is az, a meg kívánandó Tulajdonságok ezek: hogy ő a Filozófiát, vagy legalább az alsóbb deák Oskolákat jól elvégezte, Deák, Magyar, Német nyelveken írjon, és beszéljen, az elvégzett Tanulásról, s maga viseletéről hiteles bizonyosság, vagy Ajánló-Levelet mutasson, végre ép és egészséges testű legyen, ellenben pedig néki az ő élelmére, és ruházattára (szabad szálláson, fűttésen, és gertyán kívül) első esztendőre 100, 2-dikra 120, 3-dikra 150 forint adattatik, s egyszerűsmind arról, ha a három esztendőt dicséretes előmenetellel el végzendí, hogy gazdasági Tisztségre emeltetik, bizonyossá tétetik.” (*Magyar Hirmondó*, 1800. II. 374. o.)

Az idézett hirdetés szövegéből világosan kitűnik Festetics koncepciója. A Georgikonba felvételt nyerhetett és ösztöndíjat is kaphatott felekezeti hovatartozásra, vagyoni állapotra, és nemzetiségre való tekintet nélkül minden olyan egészséges fiatal, aki az előírt előképzettséggel rendelkezett, és érdeklődött a mezőgazdaság iránt. A későbbi évek során a Georgikonról a lapokban megjelent írások változatlanul ezeket a kritériumokat hangsúlyozták. Azok az ösztöndíjasok, akik sikerrel elvégezték tanulmányaikat, állásra is számíthattak valamelyik Festetics-birtokon.

Természetesen az ösztöndíjasokon kívül más hallgatók is tanulhattak a Georgikonban. „Külső főpraktikánsoknak” nevezték őket. Ezek a hallgatók más birtokosok költségén, vagy saját költségükön látogathatták az órákat, a gazdatiszi képzettség megszerzésének reményében. Sokan közülük nagyon szegények voltak. „Az ide jövő külső praktikánsok oly szegények, hogy még az oltsó ruhák megszerzése is nehezekre esik.” – jelentette az intézet egyik vezetője *Festeticsnek*. (*Süle*, 1967. 57. o.) A mezőgazdasági tudományok iránt érdeklődők a korabeli újságokból szerezhettek tudomást a *Festetics* által nyújtott lehetőségről:

„Azoknak pedig, a kik önnön költségeiken a gazdasági tárgyakról előadandó Tudományokat magoknak meg szerezni akarják, tudokra adatik, hogy az olyanoknak valamint ez előtt, úgy jövendőben is (a Georgicon Előljáróinál meg teendő béjelentés után) a gazdasági gyakorlásokon, mellyeket egy esztendő alatt is el végezhetnek, el jární, s kedvek szerént ki választandó Tudományokban magokat gyakorolni minden fizetés nélkül meg engedtetik.” (*Magyar Hirmondó*, 1800. II. 375. o.)

Az újságok arról is tájékoztatták olvasóikat, milyen tantárgyakat kell tanulniuk a leendő gazdatiszteknek a Georgikonban:

„A Tárgyak, mellyek az említett gazdasági majorban elül adatnak, ezek: takarmánykerti vetemény, kereskedésre, s feldolgozásra való plánta, gyümölszfa, szálló, és erdő mívelés, szarvas marha, birka, sertés, selyem bogár, méh, szárnyas baromfi tenyésztés: vadászat s halászat, s mind ezek körül elől forduló mesterségek, továbbá számvetés az ép számokban, a közönséges és tizedes darab számok, pénzváltás, a nyereségnek, a vagy kárnak számlálása, tserélés, a pénzzel való kereskedés; álgebrának fundamentomi, geometria theoretica, mechanica, hidrotechnia, a városi és paraszti építés mestersége, rajzolás.” (*Magyar Hirmondó*, 1800. II. 376. o.)

A fentiekből látható, hogy a leendő gazdatiszteknek igen széleskörű ismereteket kívántak nyújtani az intézetben. A főpraktikánsok tantervét *Bulla Károly* és *Pethe Ferenc*

dolgozta ki az 1797/98-as tanévben. 1804-ben a praktikánsok, vagyis a gazdatisztek képzésén kívül új feladatra is vállalkozott a Georgikon. Megkezdődött a pristaldusok oktatása. Erre a szakra jogi diplomával rendelkezők jelentkezhettek, és az uradalmi jogügyek intézésére képezték ki őket. A Magyar Kurír 1804 szeptemberében már hírt adott az új szak indulásáról:

„Azoknak kedvéért, kik a Törvényes dolgoknak helyes megtanulása által lépcsőnként magokat Fiskalisi hivatalra készíttetni szándékoznak, azon Georgiconbéli intézményben egy olly Stipendium határozott meg, melly esztendőnként 200 forintokból, azonkívül egy Hivatalbéli ruházatra rendelt 100 forintokból, és szabad szállásból áll. A Georgiconbéli Intézet részéről közhírül adatik, hogy két Pristaldusi Stipendium létesült, mellyre az olyatén Iffjak, kik ezt meg nyerni kívánják, Octóber hónapnak végéig a Georgicon Gazdaságbéli Iskolának Elöljáróinál magokat írásban, vagy személyesen jelentsék. Attól, ki ezen Stipendium elnyerésére vágyódik, meg kívántatik az, hogy nem tsak a Törvénybéli Oskolai Cursust elvégezte, hanem hogy a szokott Törvénybéli Censurát is kiállotta legyen, és az errül kiadni szokott Diplomát, mint valójában fel esküdött Prókátor előmutathassa. Meg kívántatik a Deák, Magyar és Német Nyelveknek tökéletes beszéllése és írása, és az ép és egészséges testi alkotmány.” (*Magyar Kurír*, 1804. II. 385–386. o.)

A pristaldusok oktatása során figyelembe vették azokat a követelményeket, melyek egy korszerű nagybirtok jogi ügyei intézésénél elengedhetetlennek bizonyultak. Az elsőéves pristaldusok úrbéri jogot, birtokkezelési ismereteket, kettős számvitelt, de emellett gazdasági tárgyakat is tanultak. A második évben megismerkedtek a magyar jogtudomány alapjaival, köztörvényhatósági tudományokat, és a „decisiones curialies” (hivatalos végzések) rendszerét adták elő nekik. Vitathatatlan, hogy a végzett uradalmi ügyészek sokrétű ismereteket szereztek, és meg tudtak felelni a gyakorlati élet állította követelményeknek.

1806-ban indult meg az erdész- és vadászképzés a Georgikonban. Ötéves tanulmányi időt szabtak meg, amely során elméleti és gyakorlati ismereteket szereztek a hallgatók. Míg a gazdatisztek és az uradalmi ügyészek felsőfokú képzésben vettek részt, az erdészek és vadászok oktatása középfokon folyt. A Magyar Kurír című lap 1807. augusztus 18.-án a következő hírt közölte:

„Minekutánna a Keszthelyi Georgiconnal özsze kötött Intézetek egy a mellett ki jelett Erdei Fás kertnek bé plántálása után, azon idő pontra jutottak volna, hogy abban Erdei és Vadász Oskola is fel állítottott s avval esztendőnként egy ujj Stipendium özsze köttetett; köz hírül adatik, hogy ezen Oskolának Cursusa 5 esztendőkre határozott, ugy, hogy a Nevendékek az első három esztendőt itten Keszthelyen a Georgicon mellett Erdei és Vadász Inas tanulásban és gyakorlásokban töltik, a negyedik esztendőben a Pagonyok és vágások körül foglalatoskodván egy Járásbéli Vadásznál lesznek; az ötödik esztendőt pedig a Fő Erdész s Vadásznak különös taníttása, és útmutatása alatt fogják tölneni.” (*Magyar Kurír*, 1807. II. Toldalék. 9. o.)

A lap ösztöndíj elnyerésének feltételeiről is tájékoztatta olvasóit:

„A kik végre ezen Stipendiumban részt akarnak venni, azokban meg kívántatik, hogy: (1) Mintegy 14 esztendősek legyenek (2) Ép és egészséges testtel bírjanak, (3) Németül és Magyarul beszélleni, olvasni és valamit írni tudjanak, (4) Annál kedvesebbek lesz-

nek, ha a többi Normalis Oskolákat el végezvén a Polgári vagy Civilis Oskolát is járták, s a Rajzolásban is már némelly előmenetelt tettek.” (*Magyar Kurír*, 1807. II. Toldalék. 10. o.)

A Georgikon által kínált kedvezmények felsorolása után az elhelyezkedés lehetőségeiről is tudósított az újság:

„A három első esztendőekben mint Inasok, szállást, koszt és ruházatot kapnak, a negyedik és ötödik esztendőben pedig, mint Legények, tehetségük és előmenetelek szerént kész pénzbeli segítség is fog adni. Azután Vadász és Erdészöknök tétetvén, Érdemek, s a Környülállásokhoz képest, nagyobb tökéletesítésök végett Külföldre is fognak küldtetni, s arra költség adni, ahonnan midőn vissza jönnek, Erdei és Vadász szolgálatokra fognak alkalmaztatni.” (*Magyar Kurír*, 1807. II. Toldalék. 10–11. o.)

Az erdész- és vadásztanulók képzése sokrétű és magas szintű volt. A kéziratban fennmaradt tantervből kitűnik, hogy a hallgatók az első három évben, amíg az elméleti oktatás folyt, aritmetikát, geometriát, rajzot, növénytant, állattant, ásványtant, lövészetet, lovaglást, kutyaidomítást, számvitelt, építészetet, erdészetet, és még számos más, a gyakorlatban jól használható ismeretet tanultak, köztük például olyasmit, mint „vadászatok megszervezése és gazdaságos végrehajtása” (*Süle*, 1967. 94–95. o.).

1807-től kezdve ménesmester- és lovászképzés is folyt a Georgikonban. A grófi uradalmak ménesei számára így kívántak hozzáértő személyzetet nevelni. 1807. júliusában a *Magyar Kurír* című lap hasábjain megjelent cikk adta hírül elsőként, hogy az év őszén a Georgikonban megkezdődik „A Ló-tenyésztés, a Lovakkal való bánás és a Lovaglás körül való Tudományok tanítása”. A tanítási idő ezen a szakon két év volt. A felvételnél ugyanazokat a feltételeket szabták, mint az erdész és vadásztanulóknál, azzal a különbséggel, hogy nem 14, hanem legalább 15 éves korú ifjak jelentkezését várták. A leendő ménesmesterek középfokú oktatásban részesültek. A különböző tantárgyakat a Georgikon professzorai, uradalmi ménesmesterek és állatorvosok tanították nekik.

A *Magyar Kurír* részletes tájékoztatást adott olvasóinak a tanítandó tantárgyakról is:

„A Tanításbéli Rend két esztendőre felosztva a következőre:

Első Esztendőben:

Első Exámenre

A Lónak külső formájáról való Tudomány; a Lovak gondviseléséről, zablázásáról, és nyergeléséről; az Istállóbeli rendtartás és Ménésbéli Instrukció.

Második Exámenre

Az Istállóbeli Rendtartás, és az Istállóbeli számadásoknak vezetése, a Lovagló Tudomány, a Szekeres Lovak, Hámok, Szerszámok és Szekerek, s azokkal bánó Mester embereknek megismerése.

Harmadik Exámenre

A Lovagló Tudománynak folytatása, a Lovak tanításának Tudománya, a Lovak Természeti Históriaja és Physiologiaja.

Második Esztendőben

Első Exámenre

A Lovagló Tudománynak Repetíciója, A Lovak Anatómiája, az anglirozás, a kurtírozás Theóriája és Praxisa.

Második Exámenre

A Lovak Tanítása Tudományának Repetíciója, a Lovak betegségeinek, és Orvoslásának Tudománya, az Orvosló szerek megismerésével.

Harmadik Exámenre

A Pathológia és Therapiának folytatása, a Lovak körmei esmérése és a patkolás.”
(*Magyar Kurír*, 1807. II. 95–96.1.)

A kiemelkedő tanulmányi eredményt elérő hallgatóknak külföldi tanulmányutat is kilátásba helyezett *Festetics*.

A korabeli újságok a többi georgikoni szakirányról, tehát az 1798-ban megnyílt „parasztiskoláról” az 1806-ban megindított kertészképzőről, az 1808-ban megnyílt mérnök- és építésziskoláról és gazdasszonyiskoláról is részletesen beszámoltak. Hírt adtak a vizsgákról, a tanárok és a kiemelkedő eredményt elért tanulók jutalmazásáról. A bécsi Magyar Hírmondó már 1798 szeptemberében cikket közölt a Georgikonban lefolytatott második vizsgáról:

„Ezen Hónapnak első napján második exámenjét tartotta a Magyar Georgicon. Örömmel, és teljes megelégedéssel hallgatták és szemlélték az Exámenre számosan özsze gyülekezett Uraságok a szép reménységű Nevendék Gazdákat, kik ámbár a tavaszon és nyáron által idejeknek nagyobb részét a soha meg nem szűnő mezei foglalatosságokra fordították; mégis, mind a Mathézisből, mind egyéb részeiből a Gazdaság Tudományának úgy feleltek, hogy már jobban nem lehetett kívánni. November elejével második iskola esztendejét fogja kezdeni a Georgicon.” (*Magyar Hírmondó*, 1798. II. 339. o.)

1814-ben a Nemzeti Gazda című újság is hírt adott az az év februárjában megtartott vizsgákról. A cikk szerzője lelkes hangon ír a tanulók magas szintű ismereteiről: „Kemény próba ez, és közel káptalanannak kellene az ember fejének lenni, hogy azt az ösze halmozott bő tudományt egyszerre előmutathassa: de még is olyan hatalmasan kiállják azok az Ifjak, mintha abban a tudományban vénültek volna meg. Ennek legfőbb oka az, mert a külső szüntelenvaló gyakorlás ereje által, az is mit elmélkedve tanultak, belé törődik az elmébe, és mintegy belé szokván feszesen oda ragad.” (*Nemzeti Gazda*, 1814. XIV. 194. o.)

A vizsgák már a kezdetektől ünnepélyes külsőségek között zajlottak. Nemcsak *Festetics György*, valamint a Georgikon vezetősége és tanárai vettek részt rajtuk, hanem számos előkelő meghívott személyiség is. Egy-egy vizsga után tekintélyes özszeget osztott szét az alapító az arra érdemesek között.

1801-ben *Pethe Ferenc*, *Kis András* és *Pruzsinszky József* professzorok 100–100 forintot, *Asbóth János* professzor 50 forintot két végzett hallgató 50 és 40 forintot, a jól vizsgázott alsóbb évesek közül néhányan 20–30 forint jutalmat kaptak. Nemcsak a Georgikon ösztöndíjasai, hanem a külsők, tehát a saját költségükön tanulók is kaptak kisebb özszeget jutalmakat.

A vizsgák alkalmával a Georgikon professzorai beszámoltak új tudományos eredményeikről. 1798-ban például *Pethe Ferenc* egy szélmalom modelljét mutatta be a vizsgán

résztevő meghívottaknak. A modellt egy Hollandiában már kipróbált és jól működő korszerű malom mintájára készítette a professzor. A Magyar Hírmondó tudósított az esetről. Mivel a Georgikon gyakorló tangazdasága területének egy részét

„... vizes posványosság borítja, ennek kiszárogatására legerányosabb eszköznek találta a Georgicon a Hollandi-módi szélmalmot, melly által olly helyekről is le lehet tsapolni a vizet, ahonnan rendes tsatornákon le nem lehetne azt vonni. A szélmalom modellája (kismása) már el készülvén, Pethe Professor Ur az Exámen alkalmatosságával meg mutatta, hogy a modella közepszerű szélnek erejével minden minutum alatt egy fertály akó vizet merített ki, tehát a valóságos malom ha csak 64 annyi vizet fog is ki meríteni, esztendő alatt tizen két millió akó vizet tsapol le a rétekről. Az egész malom fel állítása, oda nem értvén az épületbéli matériákat, alig megyen száz forintra.” (*Magyar Hírmondó*, Bécs 1798. II. 340. o.)

A későbbiekben is számos tudományos előadás és beszámoló hangzott el a vizsgák alkalmával tartott ünnepi üléseken. 1817-ben például *Pethe Ferenc* folyóirata, a *Nemzeti Gazda* adott hírt a májusi vizsgákkal egybekötött tudományos ülésről, amelyen mezőgazdasági újításokról, új gazdasági eredményekről tartottak előadásokat az intézet professzorai és néhány meghívott vendég. Aki személyesen nem tudott megjelenni, írásban küldte be előadását, melyet ott felolvastak.

„A TT. Vendégeket Liebald Julius Orvos-Doctor és Prof. Ur, a Szerzet mostani Archonja (Főtisztje) köszöntötte deák Beszéddel – De Dualismo Agricolarum inter Productionem et Consumptionem. Pásztory Báró felolvasott német-nyelven egy előadást: Hogy kelljen a Mezei-gazdaság főbb erányozásait a földművelő Köznépre szállítani, és hogy lehessen ennek jó állapotját segedelmek, és elmélkedve-gyakorló tanítás által megfészkelni. – Ries Orvos-Doctor előmutatta a Ns. Gyülekezetnek a Kukoritza szár-tzukur készítésének a kimenetelét, azon próbák szerint, a melljeket Palatinus Ö ts.kir. Fő Hertzegsége rendeléséből követtek el. – Ezek után Asbóth János Ur, a Georgicon Direktora elővette a többi írt munkákat, melljeket ezen alkalmatosságra béküldöttek, ugymint: Kehr Wilhelm Keszthelyi Fő-Insenőr Ur előadását a Juh-ólak hejjes építéséről rajzolatok és példák által világosítva, Rummy Károly György Urnak, a Karlowitz Gymnasium Direktorának és professorának Előadását, a közbirtokok felosztásáról... Perivall János Fridrik Ur Késmárki Tanítónak három munkamív leírását, melljeket rész szerint maga talált fel, rész szerint pedig igazított: ugymint egy egybetsínált Tséplő-Mángurló-Szóró és Felező Munkamívét és Teherhordó Szeke rét és egy Szövőjét, rajzolatokkal együtt: Jánosy Alois, a Georgiconban Mathesist tanító Professor Urnak a Georgicon Munkamíveiről írt Előadását (Theatrum Machinarum Georgici) vagyis a Munkamívek rajzolatjainak Gyűjteményét; melljek ebben a szerzetben rész szerint nagyban, rész szerint Kismásban találatnak; ...Nagy József, Georgiconbeli Praktikáns Urnak Előadását a Kromplitermesztés különös módjáról... Ezekon kívül Müller János Nepomuk Ur, a Schönaui és Theresienfeldi Uradalmak Bérlője küldött be Juhnyíró-ollókat, melljek az ő Piestingi Vashámorában, a bétsi Neustadt mellett azon ollómustra után készültek, a melljet Ts. Fő-Hertzeg János Angliából magával hozott, és a melj ollókat a Georgicon juhainak nyírésénél is hasznosnak lenni megesmertek. – Putz Lótinc Ur, Sopronyi fojómérték-béjjegző s helybenhagyó, készített a Szerzet számára egy mérséklett Szénamérő Kismást, melljet a Georgiconban nagyban is felállítanak.” (*Nemzeti Gazda*, 1817. XXVI. 401–404. o.)

A fentiekből világosan látható, hogy a vizsgák alkalmával megrendezett tudományos összejövetelek a magyar haladó agrártudományi törekvések történetében komoly kezdeményezéseknek tekinthetők. Az újságcikk által említett előadások szövege megtalálható az Országos Levéltárban, a Georgikonra vonatkozó iratanyagban. A hazai agrár- és technikatörténések számára ez igen értékes forrásanyagának számít, melynek nagy része máig is feldolgozatlan.

Mint láthattuk, a Georgikonról megalapításától kezdve számos újságcikk látott napvilágot. Az idézetekből képet kaphattunk az intézet szervezetéről, működéséről, tanulmányi- és vizsgarendjéről.

Összefoglalásképpen érdemes, ha csak részleteiben is, bemutatni a Nemzeti Gazda című újság egy hosszabb cikkét, amely ismerteti a Georgikon 1814. évi állapotát, értékes adalékokkal járulva hozzá az eddigiekhez.

„Ennek a Gazdasági Szerzetnek, melynek Mgos Gróf Festetics György Ur ÖExja a Szerzője és Táplálója, az a tziellja és állhatatos törekedése, hogy abban rész szerént tanultabb és pallérozottabb Ifjak, nem tsak a Mezeigazdasággal esmerkedjenek meg gyakorlás által, hanem egyszersmind annak Igazgatóivá is formáltassanak, Hogy idővel ilyen fontos Hivataloknak méltán és egész haszonnal megállhassanak: rész szerént pedig, hogy alatson sorsú paraszt gyermekek, az olvasás, írás és egygyüví számvetés tanulása mellett minden mezei s majorbeli munkának helyyes fojtatására alkalmatosokká tétessenek, hogy osztán ezekből, utóbb jó mezei Gazdák, értelmes munkás vezérek, és jó dologra-igyelők válljanak, Utoljára, hogy ezen Gazdasági szerzet által, alkalmatosság adódjon a jövendőbeli birtokosoknak, és minden Mezeigazdaságot kedvellőknek arra, hogy magukat ezzel a szép, és legszükségesebb foglalatossággal, a Mezeigazdasággal okos esmeretséget vethessenek, s ennél fogva idővel, a munkabeli szorgalmat, és a Pallérozott Mezeigezdaság előmenetelét Hazájokban példáson eszközölhessék, és hasznos lépésekkel mozdíthassák elő. Ezen tziéltott tárgyának etalalására, ebben a Szerzetben elosztatnak a Mezeigazdaságot Gyakorlók két-félére: Belsőik és Külsők. Belsőiknek neveztetnek azok, a kik a Mgos Gróf kegyesen kirendelt költségein neveltetnek, laknak, élnek és tanulnak, Külsők pedig azok, a kik vagy Szüleiknek, vagy Atyateherviselőiknek, vagy más Jóltévőknek, vagy végtére Uraságoknak költségein laknak és élnek itten a Mezeigazdaság gyakorlására; mellyet a Tulajdonos ÖExja kegyességéből, költsék nélkül nyernek meg.

A Tudományokra nézve, a Georgicon különböző oskolákra osztatik fel, úgymint:

1. Elmélkedő Mezeigazdaság Oskolája
2. Paraszt Gyermekekhez szabott közönséges mezeigazdasági Oskola
3. Erdőtudomány és Vadászat Oskolája

Ezen Oskoláknak állandó Igazgatója, ama híres, esmeretes, és több tudós Társaságok Tagja, Asbóth János Ur, a Mgos Gróf ÖExja minden Jóságainak Praefectusa. Ezeken kívül a Közjó előmozdítására, kaptolt még öszsze ezzela Szerzettel a Mgos Gróf ÖExja Filozófiai Lyyceumot is, hogy így, a Szülék könnyebbségekre, módot szerezhesen az abban tanulóknak, a Gazdasági Szerzetben előforduló Tudományok hallgatására, és a mezeigazdasággal való megesmerkedésre. A Szerzetbeli Rendes Professzor Urak esztendei fizetéssek, szabad és tisztességes Lakhelyen kívül Ezer forint, minden visgálat után adandó kegyes jutalom, rámegeyen esztendőnként 400 forintra, melynek fele mindenkor a Pensionalis fundusba tétetik. (Ennek a fundusnak azok vehetik hasz-

nát, akik hét esztendeiszolgálat után, valami betegség, vagy elme és testbeli fogyatkozás miatt, a szolgálatra elégtelenekké lesznek.” (*Nemzeti Gazda*, 1814. XXVII. 8–9.o.)

Ebből a tudósításból a korabeli olvasó megtudhatta tehát a Georgikon célját, szervezeti felépítését, professzorainak javadalmazását. Kiderül a cikkből, hogy a tanárok lakásáról az uradalom gondoskodott. A városban vettek vagy béreltek részükre megfelelő különálló házakat. A nőtleneket a Georgikon épületében szállásolták el. Fizetésük nem volt túlságosan magas, meg sem közelítette az egyetemek, akadémiák tanárainak fizetését.

Igen érdekes, és az 1800-as évek elején ritka jelenség az újságcikk által említett „pensionalis fundus”, vagyis nyugdíjalap, amelyből hét évi georgikoni szolgálat után kaphatott pénzbeli ellátást az a rászoruló tanár, aki betegsége miatt már nem tudott tovább tanítani.

Miután nagy vonalakban áttekintettük a Georgikonról szóló korabeli hazai újságcikkeket, megállapíthatjuk: *Festetics* nagy súlyt helyezett arra, hogy a szélesebb hazai közvélemény értesüljön az intézetben folyó munkáról. 1798-tól kezdve gyakran szerepel hirdetésük a lapokban, de ezeken kívül számos hosszabb cikk és híradás foglalkozott az intézettel. A bécsi Magyar Hírmondó, a Magyar Kurír, a Hazai s Külföldi Tudósítások, a Nemzeti Gazda, a rövid életű Mezei Gazdák Barátja című lapok gyakran foglalkoztak a Georgikon életével, eredményeivel, közölték a pályázati hirdetéseket.

Érdeemes néhány szót szólni az intézet külföldi sajtóvisszhangjáról is. Német és osztrák lapok jó néhány alkalommal közöltek rövidebb hosszabb cikkeket a Georgikonról. A National Zeitung der Deutschen Jahrgang 1800-ban például nyolc írásban számolt be a magyar mezőgazdasági tanintézetről és *Festetics*ről. Később, 1814 és 1816 között *Rumy Károly György*, a Georgikon volt professzora több cikket közölt a „Vaterlandische Blatter für den Österreichischen Kaiserstaat” című lapban az intézet tangazdaságában folyó munkákról, az elért eredményekről.

Más külföldi újságok, így az „Okeonomische Neugkeiten und Verhandlungen” című lap, valamint a „Hormayr Archiv” is jelentetett meg rövid ismertetést a Georgikonról.

Az említett lapok koruk elismert orgánumai voltak, Európa sok országába eljutottak. Így híradásaik révén a külföld is tudomást szerezhetett a Georgikonban folyó munkáról, *Festetics György* személyéről és a magyar oktatásügy területén kifejtett sokirányú tevékenységéről.

A keszthelyi Helikon

Mint az újságok híradásaiból láthattuk, a Georgikonban lefolytatott vizsgák, mindig ünnepi külsőségek között zajlottak. 1816-ban azonban *Festetics Györgyben* az a gondolat fogalmazódott meg, hogy a Georgikon növendékeivel és tanáraival évente kétszer, a király névnapján, február 12-én, és a májusi vizsgák alkalmával irodalmi ünnepélyt rendeztessen.

Asbóth Jánost bízta meg az ünnepségek tervezetének elkészítésével, aki 1816. decemberében benyújtotta *Festeticsnek* az elkészült tervet. Ebből kiderül, hogy az ünnepségek célja elsődlegesen nem irodalmi, hanem pedagógiai jellegű volt. Az ünnepsége-

ken a Georgikon hallgatóinak latin, német és magyar nyelvű irodalmi próbálkozásait, verseit és szépprózai munkáit mutatnák be a nyilvánosságnak. *Asbóth* tervezetében hangsúlyozza, hogy a tanárok külön stílusórákon készítsék fel a résztvevőket a feladatra. A tervezet szerint az ünnepekre meg kell hívni a magyar irodalom jeleseit, akik példájukkal ösztönzően hatnának az ifjúságra.

Az ünnepek 1817-től kezdve három éven át rendszeresen megismétlődtek, fényes külsőségek között. Irodalomtörténetírásunk részletesen feltárta a keszthelyi Helikon irodalmi szempontból jelentős mozzanatait, sokat foglalkozott a megjelent írók személyes szereplésének jelentőségével, ott elhangzott műveik értékével. (*Keresztury*, 1963. 557–565. o. és *Négyesy*, 1925. 142–210. o.)

Az ünnepek minden mozzanatáról részletesen beszámoltak a korabeli lapok is. Az újság- és folyóiratcikkek közül ez úttal fordítsuk figyelmünket azokra, melyek a tanulói ifjúságnak és a tanároknak a Helikonon való részvételével foglalkoznak. Ezek a cikkek jól tükrözik Festeticsnek azt a szándékát, hogy az alapító elsősorban pedagógiai céllal rendezte meg az ünnepeket, azért, hogy a Georgikon, és Keszthely többi iskoláinak növendékei és tanárai irodalmi és művészeti alkotásaikkal bemutatkozhassanak a nyilvánosság előtt.

Az első helikoni ünnepség 1817. február 11-én este kezdődött. A Tudományos Gyűjteményben megjelent cikket egy, az ünnepségen „jelen volt Vendég” írta. Miután hosszasan méltatja Festetics érdemeit, így folytatja:

„Ezen Királyát és Nemzetét szívében hordozó hazafiság bírta Gróf Festetics Györgyöt, valamint előbbi több ízbeli hazafiúi Intézeteire, ugy a Helikonra is, mely tulajdonképpen ebből állott: Febr. 11-kén estve a Királyi Gimnásium palotájában a Keszthelyi tanuló Ifjúság által egy Vig játék játszattott: A Nevelők, három felvonásban. Ezen darab az 1790-dik esztendőbeli Pozsonyi nevendék Papság hazafiúi és Literátori buzgóságának szüleménye. Kettőn hármán jól játtották felvett személlyeiket. Az iparkodás és szorgalom valamennyiben szembetűnő volt. Ekkor estve a Praemonstratensisek Klastroma ki volt világítva.” (*Tudományos Gyűjtemény*, 1817. II. 80. o.)

Felesleges hangsúlyoznunk, mekkora nevelő értéke volt egy színdarab magyar nyelven történő előadásának a XIX. század elején. A Magyar Kurír 1817. március 7-i számából is értesülhetett a korabeli olvasó a keszthelyi ünnepek másnapi, tehát február 12-i eseményeiről:

„Az ünnep 12-dikén Nagy Misével kezdődött, mellyen a köznépen kívül jelen voltak a Mélt. Uraság, a Georgiconnak, a Filozófiai Lyceumnak, a Kir. Gymnasiumnak és a Nemzeti Oskoláknak Tanítói, Tanulói és az öszszegyűlt vendégek. A Mise után a Georgiconnak nagy szálájában Declamatorium tartatott, mellyet nem tsak az oda gyülekezett Tudósok, és nevezetes poéták, hanem Mélt. Fáy Barnabás Udvari Tanácsos Ur, N. Szala Vármegyében lévő Kir. Comissarius, és Nagyságos Szegedi Ferentz Cs. Kir. Kamarás Ur, Ns. Szala Vármegyének Vice Ispánnya is meg tiszteltek, különös díszére szolgált jelenlétekkel. Ezen Declamatóriumban először is fel lépett Liebold Julius Ur, mostani Archon, és helyes deák beszédben előadta a Declamatorium tzeljáj, elintézése módját, s annak a mai innpre való alkalmaztatását. Ezután Jánosy József Ur, a Mat- hematicai Tudományok Tanítója deák beszédet tartott Ö Cs. K. Felsége ritka erköltseiről, s ditsőséges tetteiről, és az alattvalóknak eránta való kötelességeikről.

Azután a Georgiconi Practicánsok és a többi tanulók által részint versekben, részint folyóbeszédben készített sok munkák közül némelyek felmondattak.” (*Magyar Kurír*, 1817. március 7. 144. o.)

Mind a Magyar Kurír, mind pedig a Tudományos Gyűjtemény név szerint felsorolja azoknak a tanulóknak a nevét, akik felolvasták saját műveiket, sőt a lapok röviden méltatják is azokat. A felolvasások között zenét hallgathattak a jelenlévők, mégpedig a szintén Festetics által alapított keszthelyi zeneiskola növendékeinek előadásában. (*Klempa*, 1938b 13. o.) A Magyar Kurír a délután és az este további részéről így számolt be:

„Délután a Georgiconnak Fás-Füvészt kertjében egy kellemes tájon, Tek. Kisfaludy Sándor, Berzsényi Dániel, Horváth Ádám, és T. Takács Judith Kisasszony, úgy mint az innepen jelenlévő Magyar Poéták, ama nagy emlékezetű Gyöngyössi István hajdani Versszerzőnek tiszteletére egy Berkenye fát ültettek, s kétfelől melléje olly déli tartománybéli fákat, mellyek ritkaságokra, s gyümöltseiknek szépségére nézve igen nevezetesekek... Estve a Premonstratensis Urak szálájában Muzsikás Múltság tartott, mellyben Mezner és Stansits Normális Iskolai Tanítók, Obermayer az Erdőszeget Tanító, és Lucam Gazdaságbéli Practicans, az eljázott Concertjeik által a hallgatóknak tetszését megnyerték. Bérekesztette ezen mulatságot Ő Felségére mondott ének német nyelven.” (*Magyar Kurír*, 1817. március 7. 145. o.)

Az est végén *Festetics* nagy összegeket ajánlott fel jótékonyági és kulturális célokra:

„Az innepnek becsét azzal emelte még a lelkes Hazafi, Gróf Festetics György, hogy 4500 forintokból álló Summát osztott ki, tudniillik: 2000 fkat a magyar Invalidus katonáknak, 2000 fkat a házi szegényeknek, és 500 fkat a Georgiconban és Királyi Gymnasiumban tanuló, s magokat megkülömböztetett Ifjaknak számára.” (*Tudományos Gyűjtemény*, 1817. II. 85. o.)

A második, 1817. május 20–21-én megtartott helikoni ünnepség három hallgató vizsgájával kezdődött, majd tudományos ülésen olvasták fel a Georgikon professzorainak és másoknak írásban beküldött értekezéseit. Délután a tangazdaság szántóföldjeit tekintették meg a vendégek, majd bemutatták egy Angliából hozott mezőgazdasági gép működését.

A májusi ünnepségek második napján a tanulók olvasták fel szépirodalmi műveiket, latin, magyar és német nyelven.

Ezután *Dukai Takács Judit*, *Horváth Ádám*, *Kazinczy Klára* és *Berzsényi Dániel* versei következtek. Az ünnepség ezúttal is ünnepi hangversennyel zárult.

„Estve osztán a főtisztelendő premontrei papuraknál muzsikás múltság volt, ahol Festetics Erneszt klavíron, Ruzitska ur, egy veszprémi ügyes muzsikakészítő hegedűn, és Lehrmann József a Georgikon kertéssze a flótán a hallgatók meglegedését különösen megnyerték” (*Nemzeti Gazda*, 1817. I. 404. o.)

A következő évek helikoni ünnepségeinek eseményei a fentiekben bemutatottakhoz nagyjából hasonlóan zajlottak le. A város és a Georgikon tanulóifjúsága irodalmi, zenei és táncos produkciókkal vett részt ezeken. Hatalmas nevelő ereje volt annak is, hogy a fiatalok a korszak jelentős költőivel személyesen találkozhattak, hallhatták műveiket. Az sem elhanyagolható, hogy a Georgikon tanárai, és más meghívott szakemberek új

mezőgazdasági eredményekről, külföldi újdonságokról számoltak be az ünnepek sorába jól beilleszkedő tudományos üléseken.

Az 1819. február 12-én tartott helikoni ünnep volt az utolsó. *Festetics* ekkor már beteg volt. 1819. április 2-án bekövetkezett halála után további ünnepek megrendezésére nem került sor.

Érdeemes végezetül idézni *Keresztury Dezső* egyik tanulmányának néhány sorát, mely a Georgikon, és a Keszthelyi Helikon jelentőségét világítja meg:

„A Georgikon - ez ma már köztudomású, helyi kezdeményezésből országos jelentőségű intézménnyé fejlődött, s azon túl, hogy messze sugárzó jelképpé lett, döntő szerepet játszott egész mezőgazdasági kultúránk kialakulásában. A Keszthelyi Helikon hatása kisebb volt, főképpen azért, mert mielőtt intézményessé tehetné volna, *Festetics* György 1819-ben meghalt. De ha alaposabban megnézzük, kik vettek részt munkájában, milyen célokot tűzött maga elé, milyen magvakat hintett a jövőbe, látni fogjuk, hogy jelentősége komoly volt, s hatása is méltó azokhoz, akik létrehívták. Ujjászülető irodalmunk bölcsőjénél ott állnak a Keszthelyi Helikon gényzai is.” (*Keresztury*, 1963. 563. o.)

Összefoglalásképpen elmondhatjuk, a XVIII. század végi, XIX. század eleji magyar oktatásügy sokat köszönhet a felvilágosult főúrnak, *Festetics Györgynek*. Iskolaalapításával, az ott folyó munka anyagi feltételeinek biztosításával, esetenként az oktatás tartalmi vonatkozásainak irányításával, befolyásolásával, a nevelés-oktatás ellenőrzésével sokat tett hazánk oktatásügyének fejlődéséért.

Azt is hangsúlyoznunk kell, hogy *Festetics* oktatásügyi tevékenységére vonatkozóan számos értékes új adatot tartalmaznak a korabeli sajtóközlemények, melyek sok esetben kiegészíthetik, módosíthatják eddigi ismereteinket.

A tanulmány „A Magyar Felsőoktatásért és Kutatásért Alapítvány” támogatásával készült.

Irodalom

Bódi Ferenc (1943): *A csurgói ref. Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium másfél évszázados története*. Csurgó.

Igaz Sámuel (1823): *Keszthelynek poétai innepe = Hébe zsebkönyv*. Pest, 244–253. o.

Keresztury Dezső (1963): *Festetics György és a magyar irodalom. Irodalomtörténeti Közlemények*, 557–565.

Klempa Károly (1938a): *A keszthelyi Festetics könyvtár*. Keszthely.

Klempa Károly (1938b): *A keszthelyi Festetics-féle zeneiskola*. Győr.

Klempa Károly (1939): *Die kulturpolitischen Bestrebungen des Grafen Georg Festetics*. Győr.

Négyesy László (1925): *Gróf Festetics György a magyar irodalomban*. Keszthelyi Helikon, Keszthely.

Sági Károly (1963): Adatok *Festetics György* munkássága értékeléséhez. *Veszprém Megyei Múzeumok Közlönye*, Veszprém, 329–344. o.

Süle Sándor (1967): *A keszthelyi Georgikon*. Budapest.

Szabó Dezső (1928): *A herceg Festetics család története*. Budapest.

Váczy János (1905): A keszthelyi Helikon. *Budapesti Szemle*, 321–353. o.

ABSTRACT

KATALIN FEHÉR: THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF GYÖRGY FESTETICS IN THE CONTEMPORARY PRESS

György Festetics is one of the most distinguished figures of the Enlightenment period in Hungary. As a rich landowner he supported several cultural enterprises and founded and financed educational institutions. The present study introduces the activities of Festetics in education as they were reflected by the contemporary press of the period. The Viennese *Magyar Hírmondó*, the *Magyar Kurír*, the *Tudományos Gyűjtemény* and the *Nemzeti Gazda*, as well as other Hungarian and foreign journals and magazines published news of the first years, work and exams of the *Gymnasium* in Csurgó, built by Festetics. The Hungarian press of the Enlightenment era also published many articles about the curricula and the life of students in the *Keszthely Gymnasium* and in the *Collegium* for the nobility, located first in Keszthely and later in Sopron, and about the support Festetics provided for these institutions. Festetics's most significant creation was the agricultural college he founded in 1797, the *Georgikon*, the first such institution in the world. The contemporary press often informed readers about the theoretical and practical instruction in the *Georgikon*, the requirements for admittance and receiving scholarships, exams, celebrations, and the living conditions of students and teachers. The author argues that research into the Hungarian history of education should utilize the information concerning educational matters in the contemporary press more extensively as it offers valuable, new data.

Magyar Pedagógia, 97. Number 1. 61–77. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: Fehér Katalin, ELTE Tanárképző Főiskolai Kar Neveléstudományi Tanszék, H-1075 Budapest, Kazinczi u. 23–27.

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA
97. évf. 1. szám 79–86. (1997)

Az általános pedagógiai és a tantárgypedagógiák

Lappints Árpád

Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola, Pedagógiai Tanszék

Időszerű, aktuális-e a témakör vizsgálata? Az időszerűségnek indokai közül kettő mindenképpen kiemelendő. Az nem vitatható tény, hogy a pedagógia egésze, s részterületei is állandóan változnak, viszonylagosan gyorsabban vagy lassabban fejlődnek. E változások nyomán időről-időre meg kell vizsgálni a korábban kialakított nézetek érvényességét, a kialakult új szempontokat be kell építeni a korábbi és ma is érvényes nézetrendszerbe. Így sort kell keríteni a pedagógia egészét tekintve egy kevésbé jelentős, de a pedagógusképzés praktikuma szempontjából nagyon is fontos terület, az általános pedagógia és a tantárgypedagógiák kapcsolatának elemzésére annál is inkább mivel az oktatás egész rendszere, ezen belül a tantárgyi rendszer is átalakulóban van. A téma időszerűségének legalább ennyire fontos indoka, hogy bár e témakörrel értékes és útmutató tanulmányok foglalkoztak (pl. *Faludi*, 1957, 1975; *Nagy*, 1962; *Szokolosky*, 1965; *Kiss*, 1979; *Zsolnai*, 1979; *Szabolcs*, 1982; *Romankovics*, 1985; *Bakonyi*, 1988), a tanulmányokban felvetett problémák nagyobb része ma is megoldatlan. A témakör átfogó feltárására és értékelésére még nem került sor. Ez valószínűleg most sem következik be, de talán újjólág ráirányítja a kutatás, a szakmai gondolkodás figyelmét e területre.

Az általános pedagógia és a tantárgypedagógiák összefüggésének kérdéskörét többféleleképpen és több oldalról meg lehet közelíteni. Mivel a pedagógiával, a pszichológiával és a tantárgypedagógiákkal kapcsolatos szakmai műveltségtartalmak egy képzési rendszerben rendszertényezőként hatnak, funkcionálnak, egyik lehetséges és célszerű megközelítés a praktikum felől, a pedagógusképzés sajátosságaiából és valós helyzetéből kiindulóan történhet meg. A továbbiakban felvetett néhány szempont ilyen indíttatású és célzatú. (Az „általános pedagógia” kifejezést a tudományelméleti megalapozottságát nélkülözve itt és csak ez esetben az egyszerűség kedvéért használom, ide értve a neveléstudomány ágait, sőt – talán megbocsáthatóan, külön meg nem nevezve – a pszichológia vonatkozó területeit is.)

Az elnevezés, és ami mögötte van

„Metodika”, „szakmódszertan”, „szakdidaktika”, vagy „tantárgypedagógia”? Ha megvizsgáljuk a pedagógusképző intézmények tanterveiben a szóban forgó diszciplína tantárgyainak elnevezését, (ha erre vonatkozó szakirodalmat olvasunk), akkor egymástól eltérő elnevezésekkel találkozunk, holott e tárgyak egymáshoz nagyon hasonló tartalmakat foglalnak magukban. A terminusok használatának e következetlensége nem a homlokegyenest eltérő felfogásokból fakad, hanem bizonyos szakmai bizonytalanságra utal. Az említett tanulmányok (Nagy, 1962; Faludi, 1975) világosan felvázolták, hogy a korábban módszertannak nevezett diszciplína sokkal több annál, mint amit ez az elnevezés takar. *A tantárgypedagógia terminus bevezetése éppen azért vált szükségessé, hogy ebben kifejezésre juthasson az a paradigmaváltás, mely szerint a tantárgyak tanításának a végső célja nem bizonyos szintű ismeretek kialakítása, hanem a képességek, valamint az egész személyiség fejlesztése az adott tárgy sajátos lehetőségeinek figyelembevételével.* Ennek értelmében a nevelés egyik legjelentősebb színtere a tanítási óra. Jóllehet ez a felismerés sokkal régebb keletű, mint gondolnánk, s az egyes hajdani pedagógusok gyakorlatában ezt megvalósuló tényként kell megemlítenünk, de megfelelő hangsúlyt, szakmai gondolati háttérrel széleskörű publikációtól kísértén csak az ötvenes-hatvanas évektől kezdődően kapott.

A tantárgypedagógia elnevezés indokait, a mögöttes tartalmakat és a miéltre adott válaszokat érdemben senki nem cáfolta. A másféle terminus használatát indokló egyetlen érv: „nem az a lényeges, hogy minek nevezzük, hanem az, hogy mi van mögötte”. Ez az álláspont vitatható. Ha a tartalmakat, a tényleges hatást vizsgáljuk, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy vannak olyanok, amelyek valóságosan is a tantárgy pedagógiájává fejlődtek, s vannak olyanok, amelyek saját lehetőségeiktől kissé elmaradva megmaradtak a módszertan szintjén. Nagyon is indokolt volt Faludi Szilárd 1975-ben megjelent, a tantárgypedagógia védelmében írt tisztázó felvetése. Az igazsághoz hozzátartozik az is, hogy 20 év múltán sem veszítette el aktualitását.

A tantárgypedagógiák kapcsolatrendszere

A kapcsolatrendszer áttekintése esetén, mégha az elnagyolt és felületen mozgó is, azonnal szembetűnő probléma a tantárgypedagógiák tudományelméleti megalapozottságának hiánya. Zsolnai József (1979) e megalapozottság nyitott kérdéseiről szól – s e kérdések jó része azóta is nyitott. A tantárgypedagógiák magukat viszonylag önálló diszciplínának definiálják. Azonban az önálló diszciplína létének egyik alapvető feltétele az önmagára vonatkozó, tudományos megalapozottságú „fundamentális kérdések” tisztázása. Ez a tantárgypedagógiáknak még nem minden esetben sikerült, például az interdiszciplináris kapcsolatok esetében sem.

A kapcsolatrendszer lényege a vonatkozó definícióban megfogalmazott: „egy adott tantárgy tanításával, s a személyiségnek e tárgy tanítása útján történő formálásával foglalkozó pedagógiai tudományág. Lényegében határtudomány, minthogy valamely tu-

domány tantárggyá szervezett információanyagának feldolgozása képezi tárgyát, s így az adott tudomány és a neveléstudomány határán helyezkedik el.”¹

Ebben a definícióban világosan körvonalazódik *egy kettős kötődésű diszciplína*, amely valóságosan mind a kötődések struktúráját, mind minőségét tekintve jóval bonyolultabb, mint amit a definíció sejtet.

Illusztrációként megemlítem azt a vizsgálatot, amely öt (anyanyelv – környezetismeret – ének – technika – testnevelés) tanítóképző főiskolai tantárgypedagógiai jegyzetre terjedt ki.

A vizsgálat tárgya a jegyzetek információtartalmában megjelenő arány a neveléstudomány és a szaktudományból eredő specifikumok között; a neveléstudományi fogalomrendszer adaptációja; valamint a tanulás tanítására vonatkozó információtartalmak mennyisége. Az első vizsgálati szemponttal kapcsolatban az állapítható meg, hogy igen jelentős felfogásbeli eltérés van a vizsgált tantárgypedagógiai jegyzetek, és így a tankönyvi szerzők között is. A két szélső érték: míg van olyan tantárgypedagógiai jegyzet (környezetismeret), amely teljesen átveszi a pedagógia fogalomrendszerét, strukturális felépítésében tulajdonképpen a jelenleg oktatott didaktika struktúrája ismerhető fel, addig van olyan jegyzet is (anyanyelvi), amely túlnyomórészt a tantárgy speciális problémaköreit vázolja fel, és csak helyenként található az általános pedagógiára történő utalás, többnyire közvetett formában. A jegyzetek pedagógiai fogalomrendszere a 20–30 évvel ezelőtti helyzetet tükrözi, mintha megállt volna az idő. S végül az is megállapítható, hogy – miként egyik-másik tankönyv címe is jelzi – a tanítás pedagógiájáról van elsősorban szó, s a tanulásról alig; vagyis egy féloldalas oktatási folyamat bontakozik ki előttünk: a tanítás folyamata.

E vizsgálat – amely a pedagógusképzés szűk körére, tartalmilag is csak egy eszköz vizsgálatára vonatkozik – bizonyára nem ad alapot széleskörű általánosítható megállapításokhoz. Néhány kérdés felvetését viszont indokoltta teszi.

A tantárgypedagógia – mint tudjuk – határtudomány. Hol húzható meg a határ a neveléstudomány és a szaktudomány között; vagyis melyikből mit és mennyit foglaljon magába. Nyilvánvaló, hogy a sokféle tudományt, művészetet, technikát, tevékenységeket tükröző tantárgyakat – éppen ezen sokféleség miatt – nem lehet uniformizálni, az ilyenfajta törekvés hiba lenne. De a bemutatott igen jelentős eltérés miatt okkal felvethető egy elvi szinten történő megállapodás, ha úgy tetszik, tudományosan megalapozott szakmai közmegegyezés lehetősége ebben a kérdésben.

A tantárgypedagógiák fogalomrendszerének jelentős része – éppen az interdiszciplináris jelleg miatt – lehet *átvett*: a neveléstudomány terminológiájának megfelelő; lehet a tantárgypedagógia sajátosságainak megfelelően jelentésmódosítással *adaptált*. Természetesen nem kizárható, sőt szükségszerű a speciális, elsősorban e területen használatos fogalmak *alkotása* és fejlesztése is. A neveléstudomány fogalmainak átvétele és adaptálása elkerülhetetlen, de két reális és tapasztalható veszéllyel jár együtt: egyrészt az átvett fogalmak elavulhatnak, újak keletkeznek, ezért az átvett fogalmi rendszer folyamatos „karbantartása” szükséges; másrészt a nem kutatási eredményekre épülő, a tudományos megfontolásokat nélkülöző, jelentésmódosítással együttjáró adaptáció jelentős zavart

¹ Pedagógiai Lexikon IV. Akadémiai Kiadó, Budapest 1979. 135. o.

okozhat a megismerés folyamatában. A didaktika nyelvén szólva a tantárgyak közötti koncentrációról vagy annak hiányáról is beszélhetünk ebben az esetben.

Az illusztráció céljából említett vizsgálat harmadik fontos kérdése, hogy a tantárgypedagógiák, mint a pedagógiai tevékenységre felkészítő diszciplínák harmonikusan, megfelelő arányban képviselik-e mind a tanítás, mind a tanulás egymástól elválaszthatatlan szempontjait: nevezetesen mennyire hanyagolják el vagy helyezik előtérbe a tanulás tanítását. Nemcsak a jegyzetek vizsgálata, hanem a gyakorlati tapasztalatok is azt bizonyítják, hogy *a tanulás tanításának problémakörével többet kellene foglalkozni nemcsak a tantárgypedagógiáknak, hanem az oktatáselméletnek is.*

A tantárgypedagógiák kötődéseinek struktúráját tekintve szembetűnő sajátosság a bonyolult kapcsolatrendszer. Amikor az egyszerűség kedvéért „kettős kötődésről” beszélünk, a kettős jelző a kötődés fő irányaira vonatkozik. Valóságosan mindkét irányban bonyolult, minőségét és mennyiségét tekintve sokféle kötődésre épül a tantárgypedagógia. A személyiségfejlesztés felé mutató irányban direkt és állandó a kapcsolat elsősorban a didaktikával, de a neveléstudomány többi ágával is. Legalább ennyire fontos a pszichológia eredményeinek direkt vagy indirekt – a neveléstudomány által közvetített – integrálása, a nevelésszociológia, a rendszerelmélet, s különösképpen más tantárgypedagógiák eredményeinek beépítése. Nem szükséges hosszabb okfejtés annak megállapításához, hogy a tantárgypedagógiákat kétféle minőségben is az interdiszciplinaritás jellemzi. Egyrészt szerkezetüket, kialakulásukat tekintve, mint határtudományok „pedagógiai karakterű interdiszciplínák” (Zsolnai, 1979. 140. o.), másrészt kiterjedt kapcsolatrendszerük, a más tudományokra és tudományágakra való épülésük miatt is interdiszciplináris jellegűek.

A diszciplínák szintjén megvalósuló kettős (két fő irányban ható) kötődés mellett a tantárgypedagógiák egyik lényegi sajátosságát megmutató *harmadik kötődést* sem szabad figyelmen kívül hagyni. Mivel a tantárgypedagógia egy adott tantárgy oktatásával foglalkozó tudományág, a közvetlen gyakorlatra irányultsága, abból való építkezése nyilvánvaló. Ez a gyakorlathoz való, egyetlen más pedagógiai tudományágnál sem tapasztalt erősségű kötődés adja meg a tantárgypedagógiák lényegét és alapozza meg funkcióikat.

A diszciplínák szintjén kialakult kötődések minőségét vizsgálva egy lényegi eltéréssel kiemelten kell foglalkozni. A tantárgypedagógiák kötődése a szaktudományokhoz direkt, sokrétű, de ugyanakkor nagyobb részben adaptáció. Figyelemmel kísérik az adott szaktudomány fejlődését, átveszik, adaptálják eredményeit, de többnyire alig van, vagy nincs befolyásuk az adott tudományra. *A pedagógiai karakterű kötődések az egyirányú adaptációt lényegesen meghaladó kölcsönhatások.* Ha a tantárgypedagógia a neveléstudomány egyik ága, akkor logikus és evidens, hogy adaptálja a neveléstudomány által feltárt tudományos eredményeket, használja a számára elfogadható és szükséges terminusokat, megtartva viszonylagos önállóságát. Ugyanakkor specifikumai révén: mindezek előtt a gyakorlattal való direkt kapcsolattal, ennek során a pedagógiai elmélet konkretizálásával, a tantárgyak oktatása során szerzett tapasztalatok összegyűjtésével, elemzésével, rendezésével nélkülözhetetlen alapot képez, forrást jelent a neveléstudomány fejlődéséhez. Az oktatáselmélet fejlődésének legfontosabb bázisai a tantárgypedagógiák. Tehát itt tartós és alkotó kölcsönhatásról, sőt egymásrautaltságról van szó.

Az ilyképpen értelmezett és az oktatáselmélet fejlődéséhez nélkülözhetetlen kölcsönhatásoknak van egy mindenképpen kiemelendő problematikus vonása, amely nehezíti a teljes mértékű kölcsönösség megvalósulását. A tantárgypedagógiák oldaláról nézve egyszerűbb a helyzet. Rendelkezésre áll sokféle, egymástól eltérő nézőpontokat is tartalmazó, de tárgyát, célját, alapvető struktúráját tekintve homogénnek mondható didaktika, amely mindenki számára viszonylag könnyen hozzáférhető eredményeket prezentál. Ebből a tantárgypedagógia a maga sajátos igényeinek megfelelően bármit átvehet, beépíthet.

Az oktatáselmélet oldaláról nézve ugyanezt, sokkal bonyolultabb a helyzet. Viszonylag nagy számú, sokféle tantárgypedagógia van, amelyek különböző fejlettségűek. Mikként az oktatás konkrét tantárgyakra vonatkozik, akként az egyes tantárgypedagógiák kutatási eredményei is egyes, konkrét oktatási területekre terjednek ki. A sokféleség előny is, hisz a teljes praktikum felölelését jelenti, de hátrány is, mert a nehezebb áttekinthetőség miatt gátja a kölcsönösségnek. Az eredmények nemegyszer praktikus leírásokat tartalmaznak, nélkülözve a megfelelő tudományos elemzést és a kellő általánosítást. Ezért nagyon is szükségesnek látszik egy olyan szint, amelyen az egyes tantárgypedagógiák tapasztalatait, kutatási eredményeit összerendeznék, az általánosítás lehetséges szintjén megfogalmaznák azokat az elveket, összefüggéseket, speciális törvényszerűségeket, amelyek bizonyos tantárgypedagógiák közös eredményei. Ezt a problémát elemző tanulmányában *Szabolcs Ottó* is felveti. „A tantárgypedagógia általános kérdései jelentős részben máig feltáratlanok, kidolgozatlanok. Ennek oka, hogy minden tantárgy metodikusa elsősorban saját stúdiumának a módszertanát műveli; *s nem általában a tantárgypedagógiát*. Így azután, az, ami a különböző tantárgypedagógiákban közös, ami azokat, mint tudományt *immanenssé teszi, vizsgálatlan marad*”. (*Szabolcs*, 1982. 528. o.)

Míndezek kapcsán két lényeges szempont vethető fel. Az egyik szerint az „általános tantárgypedagógia” művelése jelentősen erősítené a tantárgypedagógiák tudományos jellegét, indokolná, hogy viszonylag önálló diszciplinának foghassuk fel őket. A másik – az oktatáselmélet szempontjából fontosabb – szempont az, hogy a tantárgypedagógiák által prezentált praktikus kutatási eredményeket az „általános tantárgypedagógia” által összefoglaltan sokkal könnyebben tudná integrálni az oktatáselmélet és más pedagógiai tudományágak. E szint közbeiktatása segítené a kölcsönhatás érvényesülését.

Az oktatáselmélet és a tantárgypedagógiák kapcsolatát befolyásoló tényezők közül meg kell említeni a felsőoktatási intézmények kiépülő autonómiáját, ezen belül az egyes intézmények hatáskörébe került tantervfejlesztés szabadságát. Így szinte intézményenként eltérő megoldásokkal és helyzetekkel találkozunk a következő kérdésekben:

- az általános pedagógia – tantárgypedagógia – gyakorlat óraszámainak az összes óraszámhoz és egymáshoz viszonyított arányai;
- a tantárgypedagógiák helye a képzés rendjében;
- a tantárgypedagógiát oktatók helye az intézményi szervezeten belül: (a) a szaktudományi tanszékhez tartoznak; (b) önálló munkacsoportot alkotnak; (c) önálló munkacsoport a pedagógia tanszékhez tartozva; (d) külső óraadók stb.)
- a tantárgypedagógiát oktatók elméleti pedagógiai és pszichológiai felkészültsége, gyakorlati – tapasztalati háttere;

– a pedagógia, ezen belül a tantárgypedagógia formális és informális presztizse.

E néhány kiemelt szempont arra utal, hogy nemcsak annyiféle tantárgypedagógia létezik, ahány tanári szak van, hanem – némi túlzással – ahány képző intézmény van nemcsak típusában (egyetem – tanárképző – tanítóképző), hanem valóságosan is.

A tantárgyi rendszer és a tantárgypedagógiák összefüggésének aktuális problémái

A tantárgyi rendszernek megfelelően, annak természetét és logikáját követve differenciált tantárgypedagógiák alakultak ki. A tantárgyi rendszer determináló hatása egyértelmű, annak bármiféle változása a tantárgypedagógiák szükséges változását jelenti: így új tantárgypedagógiák születnek, mások elhalnak vagy beolvadnak.

A tantárgyi rendszer alapvető hibáinak megszüntetésére irányuló törekvések nem új keletűek, a századforduló reformpedagógiai törekvései között már ott szerepeltek. A tantárgyi integráció irányába elmozduló megoldások tudományos megalapozottságúak voltak, a mindenkori közoktatáspolitikai támogatását alig, vagy egyáltalán nem élvezve. Napjainkban a tantárgyi integráció irányába ható változtatási szándékok kiemelt közoktatáspolitikai támogatásban részesülnek, sőt, erre vonatkozóan *a közoktatáspolitikai – megelőzve a gyakorlat és a tudományos kutatás szintjén megfogalmazható igényeket – szinte kényszerhelyzetet teremt.* (Lásd NAT) Az egyik nagy kérdés: hogyan tud – és hogyan akar – erre reagálni a pedagógusképzés; ezen belül hogyan tudnak változni a tantárgypedagógiák? A tantárgypedagógiák művelőinek (kutatóknak, oktatóknak) egyik legjellegzetesebb megnyilvánulása az volt, hogy a tantárgypedagógiát önálló diszciplínaként fogták fel és eszerint definiálták, továbbá ennek elismertetésére törekedtek. Az önállóságnak erre a külső eredetű „veszélyeztetésére” vajon miféle válaszokat tud adni a pedagógusképzés e jelentős szakmai bázisa?

A tantárgyi integrációt tényként elfogadva több olyan jelentős probléma felvetése látszik indokoltnak, amelyek megoldásának körvonalai még nem rajzolódtak ki. Elsősorban azokra a tantárgypedagógiákra gondolunk, amelyek szaktárgyi bázisa nem alkot önálló műveltségi területet, hanem több más – korábban önálló – szaktárggyal együtt egy bizonyos műveltségi területbe tagolódik bele.

Az integrált műveltségterület oktatásához integrált metodikai tudás szükséges; ennek következtében logikusnak látszik az eddig önálló – egymástól többé-kevésbé elhatárolódó – tantárgypedagógiák tartalmának ötvözése.

a) A struktúrájában teljesen új, tartalmát tekintve újszerű integrációs egység (műveltségi terület) oktatáspolitikájának kialakítása, ennek útja kidolgozatlan.

– Mivel az ilyképpen kialakított szakműveltségi tartalom eltér a tudományrendszer-tantól, miféle elvi alapokon határozhatóak meg a struktúraépítés szempontjai?

– A különböző tantárgypedagógiákból, mint részekből kialakuló egész milyen feltételek mellett szervezhető koherens rendszerré?

b) Az eddigi „hagyományos” kettős kötődés jellege, struktúrája szükségszerűen megváltozik. A tantárgypedagógiák szoros és folyamatos kapcsolatban voltak az adott tudománnyal (művészzel), figyelemmel voltak azok mozgására, fejlődésére. Az új helyzetben többféle tudományhoz kellene kötődni. Ez az előbbit felváltó többféle kötődés a tantárgypedagógiák eddigi karakterét változtatja meg; a karakterváltozás többek között a lényegesen bonyolultabbá váló kapcsolatrendszer feltárását, elemzését, kiművelését igényli.

c) Az integrálódott tantárgypedagógiák egészében hogyan juthatnak érvényre a fontos szakmai (tudományhoz kötődő szaktárgyi) specifikumok; az egész hogyan viszonyul az egyes érintett tudományokhoz?

d) Az egyetemeken különösen, de a főiskolákon is az oktatás gerincét az ún. szaktudományok adják; ezek tartalmi és az elsajátítás rendje is tudományrendszeri megalapozottságú. A kialakult oktatás-szervezeti megoldások is ennek megfelelően alakultak. Hogyan kellene, és miként lehet a pedagógusképzés és a közoktatás tantárgyrendszerének változásait szinkronba hozni, a kettő között jelenleg látszó ellentmondásokat feloldani?

e) Mindezekhez mennyi idő szükséges; rendelkezésre áll-e a szakmai kapacitás, megvan-e az adott területeken a szakmai igény és szemlélet a változások létrehozására, az abban való együttműködésre?

f) E felvetések is eléggé meggyőzően bizonyítják az „általános tantárgypedagógia” művelésének szükségességét. A tantárgypedagógiák talán legnagyobb adóssága az, hogy a tantárgyak oktatása során megállapítható elvek, összefüggések, speciális törvényszerűségek feltárása, általánosított szintre-emelése elmaradt, ezek még tantárgycsoportonként sem kerültek kidolgozásra. A vázolt új helyzetben éppen az „általános tantárgypedagógia” lehetne a kiindulási alap.

A felvetett, jelenleg problematikusnak látszó nyitott kérdések sora korántsem teljes. Például, hogyan tud reagálni a pedagógusképzés arra az elképzelésre, hogy az egyes iskolák maguk határozhatják meg a tanítandó tantárgyakat, s a NAT figyelembevételével azok tartalmát? Ugyanis így a tantárgyak nagyszámú varianciája alakulhat ki, amihez a tantárgypedagógiai felkészítésnek elvileg alkalmazkodni kellene, stb.

Talán nem vitatható az a kijelentés, hogy az iskolai nevelés színvonala emelkedésének legjelentősebb forrásvidéke az *általános pedagógia – tantárgypedagógiák – tanítási gyakorlat* háromszögében lelhető meg. Ezen belül egyik lényeges összetevő az általános pedagógia és a tantárgypedagógiák kapcsolata. Minden eddigi vonatkozó tanulmány kimondva vagy implicite – főleg a praktikum tényei alapján – a természetes és szükségszerű kapcsolat hiányosságairól, problematikus vonásairól szól. Az itt leírt gondolatok is e körül forognak. Nem szorul hosszadalmas magyarázatra, hogy e néhány felvetett szempont miért irányul dominánsan a tantárgypedagógiák helyzetére. E mögött a szükségszerű tendencia mögött is az általános pedagógia, ezen belül különösen az oktatáselmélet és tantárgypedagógiák kölcsönhatásának, egymásrautaltságának ténye húzódik meg. Ha a tantárgypedagógiáknak, mint az oktatáselmélet legfontosabb bázisainak létében bármiféle válság, tisztázatlanság, zavar következik be, az nyilvánvalóan az egész tudományterületet érinti. És akkor még nem szóltunk a tantárgypedagógiák tudományos

műhelyeinek, a magyar felsőoktatásnak jelenlegi helyzetéről. *Figyeljünk a tantárgypedagógiákra!*

Irodalom

- Bakonyi Pál (1988): Tantárgy-pedagógiai, pedagógiai törekvések az OPI elődintézményeiben. *Pedagógiai Szemle*, 11. sz.
- Faludi Szilárd (1975): Tantárgypedagógia. *Pedagógiai Szemle*, 11. sz.
- Kiss Árpád (1979): Ajánlható-e a „tantárgypedagógia” szó használata. *Magyar Pedagógia*, 2. sz.
- Nagy Sándor (1962): Didaktika és metodika. In.: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, 1961. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Romankovics András (1985): *Tantervek, jegyzetek, szaktárgyak a tanítói gyakorlat mérlegén* (kézirat).
- Szabolcs Ottó (1982): A tantárgypedagógia a neveléstudományi kutatásokban. *Pedagógiai Szemle*, 6. sz.
- Szokolcsy István (1965): Az oktatás módszereiről. In.: *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*, 1964. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1979): A „tantárgypedagógiák” tudományelméleti megalapozottságának nyitott kérdései a tanítóképzésben. *Magyar Pedagógia*, 2. sz.

A környezet védelmére való nevelés módszertanának didaktikai kérdései

Kacsur István
Veszprémi Egyetem, Biológiai Tanszék

A környezet védelmére való nevelés módszertana a szaktudományhoz (környezeti biológia) és a neveléstudományhoz kapcsolódó didaktikai tudomány amelyben ötvöződik az értelmi és az esztétikai nevelés. Ezen kapcsolat lehetőségét *Jáki László* (1970) következő megállapítása is alátámasztja: „A világ objektumainak esztétikai elsajátítása nem más, mint a lényegük különféle szintű és mélységű megragadása érzékelhető megformáltságukon keresztül, esztétikai »gyönyörködés« keretében.

A nevelés megvalósítása során a környezet védelmére való nevelés módszertana a következő magatartási formák kialakítására törekszik:

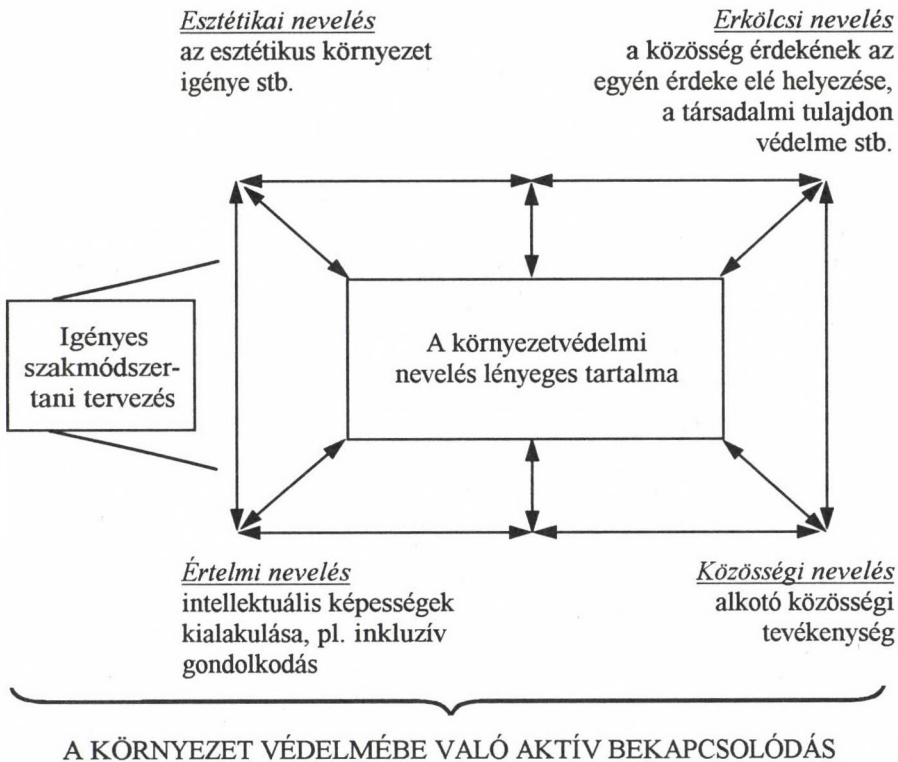
- a természeti környezettel szembeni nyitottság; a környezeti változások szemmel tartásának, megfigyelésének és a velük kapcsolatos kritikai érzéknek a képessége; reagálás a környezetvédelemmel kapcsolatos tapasztalatokra és képesség arra, hogy bennük örömet találjunk; a növények és az állatok szeretete; ennek a szeretetnek e megnyilvánulása a növények gondozásában és az állatok ápolásában. A környezettel szembeni felelős magatartás. Nyitottság a természeti környezetet érintő problémákra; képesnek lenni arra, hogy saját magunk és mások magatartását kritikus szemmel vizsgáljuk (az önkritika és a kritika képessége); a felelősség megnyilvánulása a környezetnek a technika eszközeivel való alakításában; az együttműködésre való készség; képesség embertársainknak a meggyőzésére, az egyes jólétének a közösség jóléte mögé helyezésére a környezetvédelmi törvények megtartásában; a környezet fenntartásában a jövőndő generációkkal szembeni felelősség.

A környezet védelmére való nevelés módszerével törekszünk a természeti környezet kialakításával kapcsolatos aktivitás megvalósítására. Értelmi és érzelmi ráhatásokkal kifejlesztjük és megszilárdítjuk – a közösség érdekében – az igényességet a természet szépségének és harmóniájának a megőrzésében.

Az értelmi nevelésünk útján az inkluzív-széleskörű gondolkodás formálódik (*Schaefer*, 1978). Ennek a gondolkodásmódnak a lényegét vizsgálva *Schaefer* megállapítja, hogy ez olyan sokoldalúsággal jellemezhető, integrált gondolkodásmód, amely elmosza a szakhatárokat, s a hangsúlyt a természet védelmére, fenntartására, kímélésére helyezi. A termékek előállításában heterocentrikus (másra is tekintettel levő). Számol a

hibalehetőséggel, s azzal, hogy a stabilitást sokszor csak hosszú távon lehet elérni. Ezért alkalmazkodóképes, flexibilis, evolúciós szemléletű.

Az igényes szakmódszertani tervezésben a szakmai tartalom nevelési hatásokat közvetítő szerepét az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra

A szakmai tartalom nevelési hatásokat közvetítő szerepe

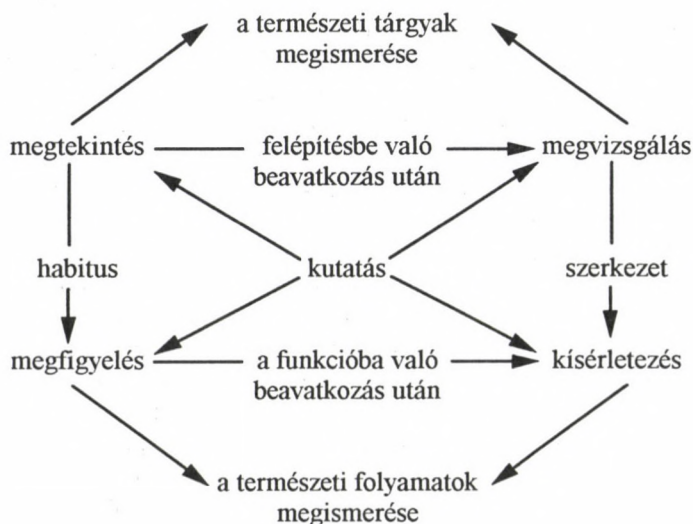
Ezzel kapcsolatban *Jakucs Pál* (1979) hangsúlyozza, hogy az ismeretátadásban az érzelmi megalapozásról kell fokozatosan áttolódni a szemléletformáló tanításra, majd onnan a részvételre való felkészítésre.

A környezet védelmére való nevelés módszertanának kapcsolata az általános didaktikával és a szaktudománnyal (a környezeti biológiával)

Amint közismert, az általános didaktika a neveléstudománynak az oktatás elméletével és módszertanával foglalkozó ága. Ennek megfelelően a tanárnak segíthet abban, hogy például a tanítási-nevelési célok megválasztásánál, a pedagógiaiilag jelentős tar-

talmak kialakításánál, a módszerek alkalmazásánál, a segédeszközök felhasználásánál tudományosan megalapozott döntéseket hozzon.

A legtöbb országban (például Anglia, Németország, USA) emellett a szakmódszer-tan egyik fontos feladatává vált a szakterület (pl. környezeti biológia) tartalmi struktúrájának és munkamódszereinek a megismertetése. A tanításban és a vele kapcsolatos nevelésben előtérbe állítják a kísérletezést, a vizsgálódást, a felfedezést, általában a kíváncsi, érdeklődő, kutató magatartás kialakítását (Staeck, 1995). Ebben segít a szaktudományban alkalmazott kutatási, megismerési módszerek jellemzőinek feltárása (2. ábra).



2. ábra

A szaktudományban alkalmazott kutatási, megismerési módszerek

Vallják és hirdetik, hogy a tanár a kutatóbiológus szemléletével tanítson. Ezért tervezzen a tanulókat a természettudományos gondolkodás munkamódszereibe bevezető kísérleteket. Ez azt jelenti, hogy a tanulók lehetőséget kapnak a problémamegoldásra, hipotézisek alkotására, kísérletek tervezésére, lefolytatására, s a kísérleti eredmények alapján a hipotézisek felülvizsgálatára, egyszóval a „kutató kísérletezésre”.

Kétségtelen, hogy a tudományos kutató kísérleti munkája és az iskolai ismeretszerzést célzó kísérletezés között eltérés van. Ugyanis az előbbi objektíve új felismerésére törekszik, amivel a tudományt előbbre akarja vinni. Az iskolai kísérletben feltárolt jelenség csak szubjektíve, a tanuló számára jelent újat. Ugyanakkor tudjuk, hogy a kutató és a diák intellektusában – más-más szinten ugyan, de – nagyon sok hasonló gondolatmenet játszódik le.

A szakmódszertannak tehát közvetítenie kell a szak munkamódszerét. Figyelembe kell vennie több olyan vonatkozást, amely a természettudományos kutatás során érvényesül. Ide tartoznak például a feltételezések, az ellentétes felfogások, az eredményekhez vezető út, s mindezeknek az alkalmazása. Ilyenkor az alkalmazott módszer komplexebbé válik. Erre a komplexitásra azért van szükség, hogy elkerüljük a tanulóknál a szakmailag hamis képzetek kialakulását (*Kattmann*, 1985) ezt az eljárást didaktikai rekonstrukciónak nevezi.

A szakma munkamódszerének a megismerésében a tantárgytörténeti vonatkozások is segítenek bennünket. Ezek segítségével megfigyelhető a szemlélet, a gondolkodásmód tökéletesedése, a vizsgálati módszerek, gondolati utak, magyarázatok kialakulása. A tanulók jobban megértik a törvényszerűségeket, ha megismerik a felfedezésük történetét is. Ezzel kapcsolatban szóba jöhetnek a következő kérdések is: Hogyan jutottak a felfedezők ilyen magyarázathoz? Milyen következményei voltak a felfedezésnek az emberiségre nézve? Hogyan befolyásolta a felfedezés a tudomány fejlődését?

Mindebből az következik, hogy a szakmódszertant csak nagyon alapos szakmai ismeretekkel lehet művelni. Ez feltételezi a szakma történetének, az újabb tudományos eredményeknek, s azok módszereinek az ismeretét is.

A szakmódszertan, amint azt *Szabolcs Ottó* (1982) megállapítja, a nevelőhatást megfelelő szakmai tartalom keresztül valósítja meg. A szakmai tartalom tények, fogalmak, összefüggések alapján felépített olyan logikus ismeretstruktúra, amely a szaktudomány fejlődésével bekövetkező szemléletváltozásra is tekintettel van.

Hangsúlyozni szeretnénk, hogy a fentiek segítségével a tanulók olyan céltudatos és átgondolt alakítására kerülhet sor, amelynek során azok a tudomány fejlődésében jelentkező új tudományos eredmények elsajátítására, a továbbfejlődésre és az önképzésre is képessé válnak. A szakmódszertan (pl. a környezet védelmére való nevelés módszertana) sok más nevelőhatásával (1. ábra) együtt így válik „az iskolai nevelés legnagyobb és legáltalánosabb faktorá”-vá (*Szabolcs*, 1982).

Ezúttal kiemeljük, hogy a szakmódszertan a neveléstudomány, az általános didaktika segítségével, azokkal kölcsönhatásban a szakterület tartalmának és munkamódszereinek a közvetítésével foglalkozik. Híd szerepe van a szaktárgy, a neveléstudomány, s ezen belül az általános didaktika között.

Tanítási-nevelési célok szerepe a tartalom struktúrálásában

A környezetvédelem tanítását és a vele kapcsolatos nevelést tanítási-nevelési célok alapján tervezzük. Ezek a célok a szakmódszertanost a tartalom struktúrálásához segítik.

Kacsur István (1995) az ökológia-környezetvédelem tanításának, tanulásának módszereit feltáró munkájában *Bloom*, (1976) nyomán kognitív, affektív, pszichomotoros és koordinációs tanítási-tanulási célokat különböztet meg. A kognitív tanítási-tanulási célokat a *Bloom*, 1976. által ismertetett „kognitív struktúra” alapján határozza meg. A kognitív struktúra az egyén fogalmainak, általánosításainak a tárolását és a gondolko-

dás folyamatában való felhasználását jelenti. A kognitív tanítási-tanulási célok ismeretekre, képességekre, tudásra, gondolkodásra vonatkoznak.

A tanulói teljesítmények megítélésében, az a tény segíti a szakmódszertanost, hogy a kognitív képesség az egyes tanulóknál különböző szintű lehet, s a szintek (tudás, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis, értékelés sorrendbe) rendezhetők.

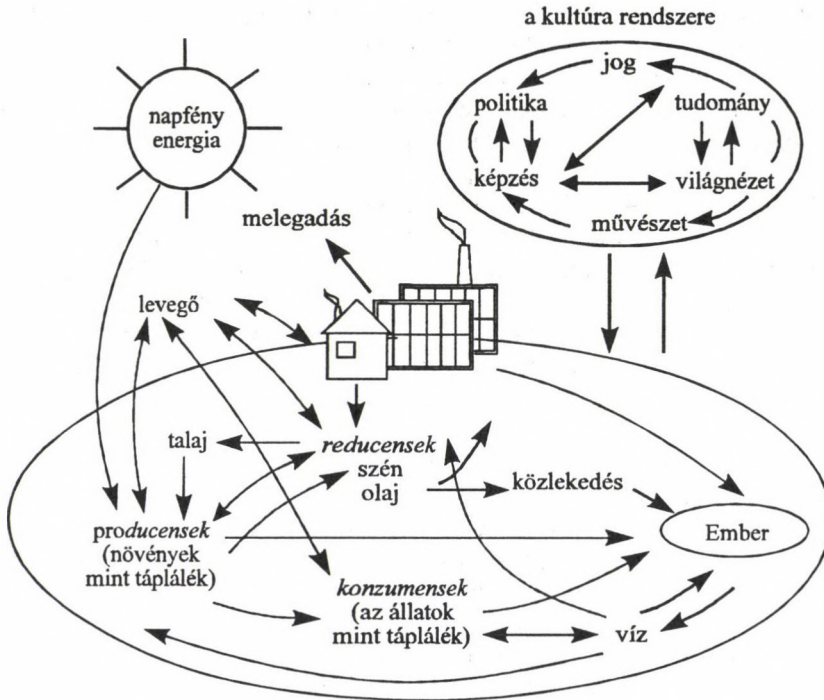
Magától értetődik, hogy a cél megfogalmazása úgy kezdődik, hogy az egyénnek képesnek kell lennie például kifejezések definiálására (tudás szintje), fogalmak, elvek használatára (megértés szintje), általánosítások konkrét, gyakorlati problémák megoldásában való alkalmazására (alkalmazás szintje), az egész részekre való bontására (elemzés szintje), tények, elképzelések egymáshoz illesztésére, kombinálására, s ezzel egy új egész megalkotására (szintézis szintje) és hogy általánosan elfogadott tények alapján elképzeléseket, elgondolásokat megítéljen (értékelés szintje). Például az egyén ítélje meg, hogy a hidroszférában bekövetkező környezetszennyezés veszélyezteti-e a Föld többi szférájának az élővilágát?

Bár az iskolában a fő hangsúly a tudáson van, a szakmódszertanosnak a környezeti viselkedés alakítására vonatkozó célokat is meg kell fogalmaznia. Ebben az affektív terület (pl. tudomásulvétel, figyelembevétel, örömmel való reagálás, a különböző értékeknek az összefüggésbe hozása, a problémáknak a célok és következmények szempontjából való értékelése stb. fogalmi, meghatározásai) segíti. A szakmódszertanosnak arra kell törekednie, hogy módszerei, eljárásai segítségével a tanuló egyre tovább jusson a környezeti viselkedés következő fokozataiban. A tanuló kezdetben csak tudomásul veszi a környezetre káros emberi tevékenység következményeit, később már felfigyel az újságokban megjelent környezetvédelmi cikkekre. Ezután végrehajtja a környezetünk védelmére vonatkozó utasításokat, s a környezet védelmére vonatkozó probléma kezdi érzelmileg is érinteni. Végül kötelességének érzi, hogy tegyen is valamit a környezetvédelem érdekében.

A pszichomotoros tanítási célok azt igénylik többek között, hogy az egyén képes legyen a környezet védelmével kapcsolatos grafikonokat elemezni, s azok alapján következtetéseket levonni (pl. A különböző környezeti tényezők változása hogyan befolyásolja a növényfajok egyedeinek a számát), vagy kísérletezni, kísérleteket tervezni. Például az egyén kísérletet tervez az erdőirtás következményeinek a bemutatására (*Kacsur és Lakatos*, 1992).

A környezetvédelemre való nevelés célja segítse elő a különböző szakterületek összehangolását! Ebben az esetben koordinációs tanítási-tanulási célokról beszélünk. Például a környezetbiológiai ismeretekkel kapcsolatban földrajzi következmények és kémiai vizsgálatok alkalmazására is sor kerül.

Az összerendező (koordinációs) tanítási-tanulási célok megvalósítását segíti a 3. ábra, amely szemléletesen kifejezi, hogy az emberi társadalom által létrehozott anyagi, szellemi javak függnek a természettől, létük az ökoszisztémákra épül, azokra visszahat.



3. ábra
A széleskörű szakmai koordinációt segítő séma

A struktúra kialakítása és a módszerek összefüggése

Ennek a kérdésnek a vizsgálatában abból indulunk ki, hogy a kognitív tanítási-tanulási célok műveletek útján valósulnak meg. A művelet *Aebli* (1951) szerint részműveletekből tevődik össze, ezek folyamatosan koordináltak, egyik a másikhoz kapcsolódik. A műveletek egységes és mozgékony együtteseket, műveletrendszereket alkotnak. Így jutnak el tanítványaink az összefüggések felismeréséhez, melyek koordinációja lehetővé teszi a tranzitív ítéleteket. *Kelemen László* (1981) a fontosabb gondolkodási műveleteknek a következőket tartja: az analízis, a szintézis, az absztrahálás, az összehasonlítás, az összefüggések felfogása, kiegészítése, az általánosítás, a rendezés, az analógia, a konkretizálás, a többszörös összefüggések felismerése, a lényeg kiemelése, a tárgy sokoldalú felfogása, a tárgy fejlődésbeli felfogása, az átvitel (transzfer). Ennek a bekezdésnek a megállapításai egyben a szakmódszertan és a pedagógiai pszichológia kapcsolatát is mutatják.

A célok érdekében kialakított, megfelelő műveletek végzését biztosító tananyag-struktúráknál a módszerek szerepét vizsgálva eljutunk a módszer összerendező felada-

tának a felismeréséhez. Ebben az összerendezésben megnyilvánul a megismerés során a tanár eljárásainak és a tanulók műveleteinek az összhangba hozása. A módszer tehát a tanulók műveltségvégeztése közben megfelelően rendezett ismereteket közvetít. Ennek a folyamatnak a megvalósítását a 4. ábra segíti. Az ábra a környezetvédelmére való nevelés céljából az ismereteket úgy rendezi, hogy többféle művelet elvégzésére is sor kerülhet. Ezek például a következők: analízis, szintézis, absztrahálás, összefüggések felfogása, rendezés, összehasonlítás.

A környezet védelmére való nevelés módszerei, ahogy az eddigiek során már többször is hangsúlyoztuk, az ismeretközvetítés funkcióján kívül a tanulók nevelésére is szolgálnak. A tanulók gondolkodási műveleteket végeznek, közben megfelelően alakul az érdeklődésük, beállítódásuk, képességük, az akaratukkal és a jellemükkel összefüggő tulajdonságaik.

Orosz Sándor (1987) arra hívja fel a figyelmünket, hogy a módszerek, amikor segítenek a rendszerekre, tulajdonságokra, törvényszerűségekben való ráismerésben, a különböző tevékenységek (gyakorlati, elméleti) végzését teszik lehetővé. Ebben a folyamatban a különböző műveleteknek is szerepük van.

Mindezeket megvalósítottuk a következő szempontokat érvényesítő, írásvetítővel történő szemléltetés során:

- a szervezetek környezetüktől való függőségének a megismertetése,
 - annak felismertetése, hogy a környezetvédelmi problémák egy többtényezős analízis útján érthetőek meg,
 - a tanulókat képessé tenni arra, hogy a szervezetek életmódját az egész életközösséggel összefüggésben nézzék,
 - a tanulókat arra sarkallni, hogy kémiai és fizikai ismereteiket alkalmazzák a környezetvédelmi problémák megoldásában,
 - feltárni az emberi beavatkozás következményeit és az ember bioszférával szembeni kiemelkedő felelősségét,
 - kimutatni, hogyan lehet csökkenteni az ember káros befolyását a természetre,
 - igazolni, hogy az ember környezetváltoztatásai önmagára is visszahatnak.
- A módszerek hasonló alkalmazására további példákat közöl *Kacsur István* (1989).

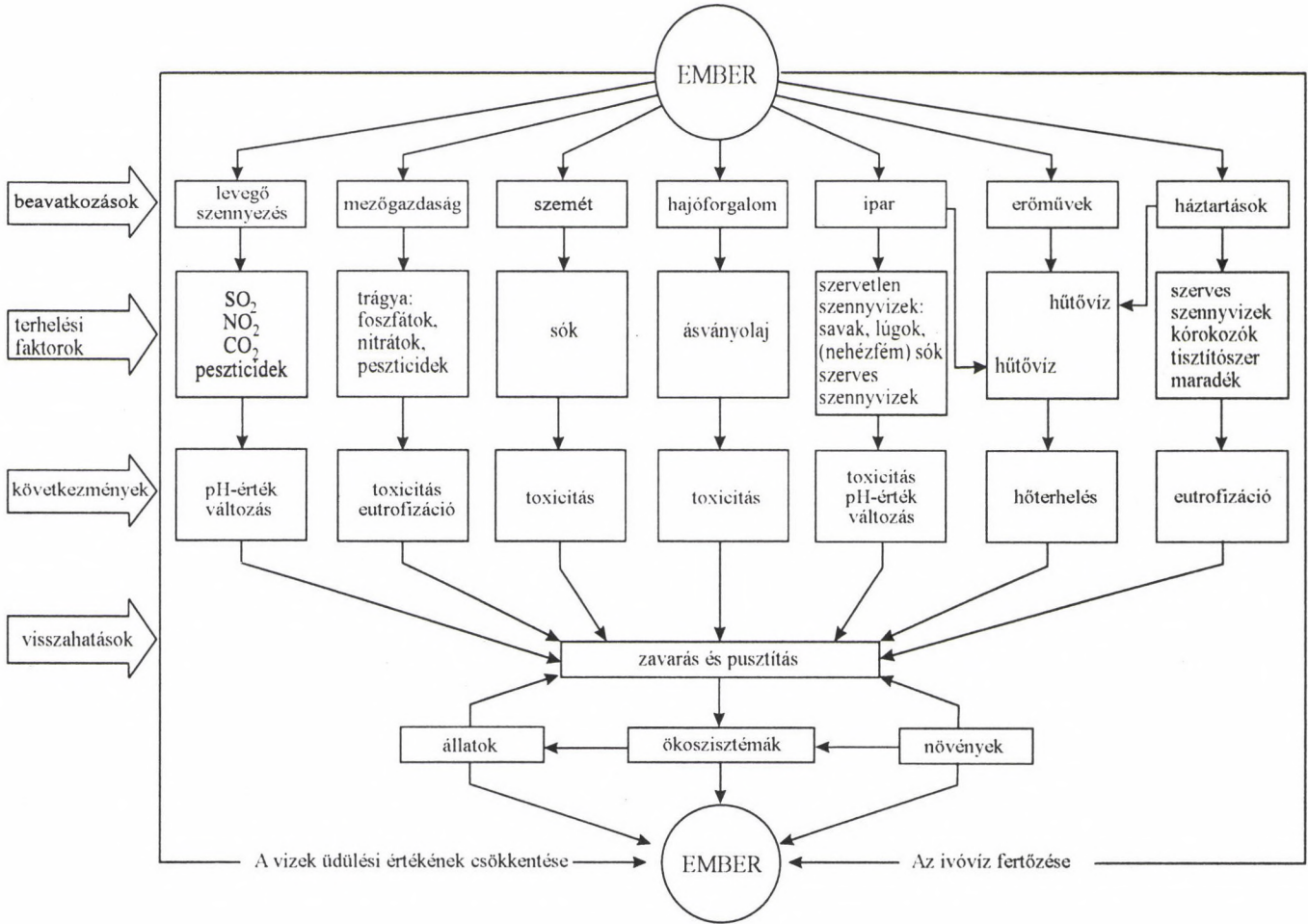
Az attitűdvizsgálatok alkalmazásának a lehetősége

Az attitűdfogalom lényeges sajátosságai lehetővé teszik annak a környezet- és természetvédelmi neveltség vizsgálatában való alkalmazását. Ezek a sajátosságok a következők:

- a mentális és a fizikai aktivitásra való készenlét,
- predispozíció valaminek a megítélésében,
- az attitűd függése a tapasztalatoktól, a módosító, átalakító hatásoktól,
- az attitűdváltozás lehetősége az ismeretek, a gondolatok, az érzelmek közvetítése útján,
- attitűdkülönbségek a tanulási élmények következtében.

Ismeretek rendezése a környezeti védelmére való nevelés céljából

4. ábra



Szemle

A fenti szempontokat figyelembe vevő tesztek alapján összehasonlítottuk az általános iskola, a gimnázium és a különböző szakközépiskolák tanulójának teszteredményeit. Ezek alapján különbségeket állapítottunk meg, s a különbségek alapján következtettünk a környezet és természetvédelmi nevelés módszereinek iskolánként eltérő hatékonyságára. Mindez alapul szolgált a nevelés tervezéséhez, egyben azt is alátámasztotta, hogy a szakmódszertan a tudományos eredményeit a neveléstudományban és a pszichológiában alkalmazott vizsgálati módszerekkel éri el. Eredményeinket az *Acta Biologica Debrecina*, 18. számában tettük közzé.

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy e tanulmány megfelelően bizonyította a természettudományok szakmódszertanának köztes szerepét a szaktudomány, a neveléstudomány és a pszichológia között. Ez a köztes szerep megmutatkozott, mind a tanításban mind a tudományos kutató munkában. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a szakmódszertanos munka ellátására csak az vállalkozhat, aki a szaktudás mellett alapos neveléstudományi és pszichológiai ismeretekkel is rendelkezik.

Irodalom

- Aebli, H. (1951): *Didaktique psychologique. Applications a la psychologie de Jean Piaget*. Delachaux et Niestle, Paris.
- Bloom, B. S. (1976): *Human Characteristics and School Learning*. Mc Graw Hill, New York.
- Eschenhagen, D., Kattmann, U. és Rodi, D. (1985): *Fachdidaktik Biologie*. Aulis Vg., Köln.
- Jáki László (1970): Az esztétikai nevelés. In.: Nagy Sándor és Horváth Lajos: *Nevelésemlelet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Jakucs Pál (1979): *Az ökológia (környezetbiológia) szerepe, mai helyzete és szükségessége oktatáspolitikánkban*. Környezetvédelmi oktatási vitaulás. Balatonfüred, 1978. április 27–28. Budapest.
- Kacsur István (1995): *Az ökológia-környezetvédelem tanításának-tanulásának módszerei*. Veszprém.
- Kacsur István (szerk., 1989): *A biológia tanítása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kacsur István (1981): *Általános és középiskolai tanulók összehasonlító természet és környezetvédelmi attitűdvizsgálata*. *Acta Biologica Debrecina* Kiadó, 18.: Debrecen 189–199.
- Kacsur István és Lakatos Gyula (1992): *Az erdőirtás következményeinek az igazolása*. Debrecen, Kézirat.
- Kelemen László (1981): *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Orosz Sándor (1987): *Korszerű tanítási módszerek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Schaefer, G. (1978): *Inklusives Denken-Leitlinie für den Unterricht*. In.: Trommer, G.-Wenk, K. (szerk.): *Leben in Ökosystemen*. Westermann Vg. Braunschweig.
- Staeck, L. (1995): *Methoden des Biologieunterrichts*. Berlin, Manuskript.
- Szabolcs Ottó (1982): A tantárgypedagógia a neveléstudományi kutatásokban. *Pedagógiai Szemle*, 6. sz.

KÖNYVEKRŐL

Fábián Zsuzsanna: Olasz–magyar melléknévi vonzatszótár

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 238 o.

Örömmel vettem kézbe *Fábián Zsuzsanna* új kötetét. Nemcsak azért, mert a szerző hosszú évek óta folytatott vonzatkutató munkájának egy újabb, igen fontos állomását jelenti, hanem azért is, mert „Az olasz melléknévek vonzatai” címmel tavaly igen sikeresen megvédett kandidátusi értekezésének úgynevezett „függeléke” ez a szótári rész, immár könyv alakban publikálva.

A fenti gondolatokat kissé részletesebben kifejtve elmondható, hogy a megjelent melléknévi vonzatszótár szervezen illeszkedik ahhoz a munkához, melynek eredménye az „Olasz igei vonzatok” című könyv¹, mely a vonzatkutatás terén az elsők között volt, nemcsak hazánkban, hanem nemzetközi vonatkozásban is. De természetesen nem „csupán” tudománytörténeti jelentősége van ennek a vonzatszótárnak, hanem elsősorban s mindenképp gyakorlati. A vonzatok az egyik olyan kérdéscsoport, melynek bemutatása a magyar anyanyelvűek olasz oktatásában igen nagy szükség van, mert az olaszok nem végezték el ezt szisztematikusan. Természetesnek tartják az ismeretét, holott a vonzatok használata korántsem ilyen egyértelmű, a kérdés az olasz anyanyelvűek számára is problémás lehet az esetleges alternatív grammatikai lehetőség, a szemantikailag és/vagy stilisztikailag sem közömbös változatok miatt. Megemlíthető azonban, hogy a nyelvoktatáson túl a lexikográfia is újabb adalékkal bővült: e vonzatszótár eredményeit hasznosítani lehet majd a kétnyelvű, de az egynyelvű szótárírásban is. Ugyanis – mint ahogyan azt már említettem – az olasz egynyelvű szótárak sem következetesek a vonzatok jelölésében. Általában elmondható, hogy az eddigi lexikográfia egyik hiányossága, mind az egynyelvű, mind a kétnyelvű szótárak terén az, hogy a szótárírók szinte teljesen mellőzik a szavak kapcsolódási lehetőségeinek a főlvázolását. *Fábián Zsuzsanna* éppen ezen hiányosságok ismeretében igyekezett saját vonzatszótárában a kérdés lehető legárnyaltabb bemutatására, tehát a melléknévek különböző szerkezetekben történő megjelenítésére.

A feladat bonyolultságát illusztrálандó álljon itt két példa. A *facile* (96 o.) szócikk alatt hat különböző megjelenítést találjuk az adott melléknévek: más és más vonzattal a melléknév jelentése is változik.

~ ~ – (per N [q]) – /vki számára/ könnyű lett.

~a N [qc] – /vmire/ hajlamos – irodalmi színezetű lett.

~a inf. – inf. hajlamos

~ da inf. /da inf.si/ a inf.si – könnyű inf.

impers. é~/pron.pers.atono dat. /per N [q] inf. – könnyű /vkinék/ inf.

impers. é~che cong. – könnyen lehetséges, hogy; könnyen előfordulhat, hogy...

Természetesen minden variáns használatára példamondatot hoz a szerző, mely így megkönnyíti a megértést és a helyes választást azok számára is, akik nyelvilag még nem állnak megfelelő szinten. A másik, önkényesen kiválasztott szócikk a *sicuro*. (209 o.) Erről is – első ránézésre – azt mondhatnánk, hogy „alapszó”, tehát gyakorlati indexe igen magas, a nyelvet tanuló már az első leckéknél találkozhat vele. És mégis bőven szolgál megfélepeztetésekkel! *Fábián Zsuzsanna* az adott melléknév nyolc szókapcsolatát mutatja be, melyek – a különböző funkciók függvényében – szinte minden létező olasz prepozíciót vonzhatnak.

~(per N [q/qc]) – /vki, vmi/ számára biztos, biztonságos

~di N [qc] – vmiben biztos

– di inf. /inf.pass. → ne – biztos abban, hogy ...

– che ind./cong. – abban biztos, hogy ...

non – interr. indir. – nem biztos abban, hogy függő kérdés

¹ Angelin, M. T. és Fábián, Zs. (1981): *Olasz égei vonzatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.

impers: é-(per N [q]) inf. – biztonságos /dolog/ inf.

impers: non é-interr.indir. – nem biztos, /hogy/ függő kérdés

Talán e szócikk bemutatása, feldolgozása érzékelteti legjobban, milyen körültekintő, elmélyült munkát végzett a szerző egy-egy szócikk különböző vonzati szerkezetekben történő megjelenítésekor.

A vonzatszótárt előszóval látta el a szerző, melyben elmondja, hogy kb. 600 gyakori olasz melléknévet tartalmaz a szótár, ABC sorrendbe szedve. A szócikkek három részből állnak: Az első oszlopban a vonzati szerkezeteket találjuk, a második oszlopban a jelzős, illetve állítmányi funkciójú melléknévek bemutatására hoz a szerző olasz példamondatokat, a harmadik oszlopban az első oszlop magyar ekvivalenseit adja meg.

A melléknévek vonzatainak kérdésköre igen bonyolult, nehezen leírható és körülhatárolható feladat, s ebben a nagy munkában több anyanyelvi lektor és olasz kolléga volt Fábrián Zsuzsanna segítségére, akik közül kiemelendő Giampaolo Salvi nyelvész, a kötet lektora.

A vonzatszótár szerkesztése igen áttekinthető, így könnyen és eredménnyel használható, s a nyelvtanítás – nyelvtanulás bármely szintjén igen hasznos.

Fábrián Zsuzsanna olasz–magyar melléknévi vonzatszótára a magyarországi lexikográfiai munkák kiemelkedő példája.

Farkas Mária

Colin Baker : Foundations of bilingual education and bilingualism (A kéttannyelvű oktatás és a kétnyelvűség alapjai)

Multilingual Matters, 1996. 320 o.

A kétnyelvűség és a kéttannyelvű oktatás napjainkban a külföldi pedagógiai-pszichológiai szakirodalom egyik legdivatosabb témája és hazánkban is egyre több figyelem övezi, hiszen az elmúlt évek során alakultak magyar és angol, német, francia, olasz és spanyol kéttannyelvű oktatási intézmények, valamint nemzetiségi, kisebbségi nyelvoktatás is folyik Magyarországon. *Colin Baker* könyve bevezetést nyújt a kétnyelvűségi kutatások történetébe, áttekintést ad a kéttannyelvű oktatási modellekről és a kisebbségi-többségi nyelvoktatás kapcsán társadalmi és politikai kérdéseket is érint. A mű iránti érdeklődést igazolja az a tény is, hogy ez a kötet az 1993-ban már napvilágot látott könyv átdolgozott és bővített második kiadása.

Baker könyve mind tematikájában, mind célkitűzéseiben leginkább a *Hugo Beatens Beardsmore, Charlotte Hoffmann* és *Kenji Hakuta* nevével fémjelzett irányhoz sorolható, jöllehet a Baker-könyv épp a kéttannyelvű oktatás elméleti és gyakorlati alapjainak elemzésével hoz többet elődeinél. Az elmúlt tíz-tizenöt esztendő során az imént említett szerzőknek köszönhetően számottevően bővültek ismereteink a kétnyelvűségről és a kéttannyelvű oktatásról. Minthogy a kétnyelvűség kérdését olyan hagyományos diszciplínák fonják körül, mint a pszichológia, a lingvisztika, a szociológia, az antropológia és természetesen az oktatás és nevelés tudománya, a kétnyelvűségi problematika megközelítése kifinomult eszköztárat kíván, melynek birtokában valamennyi fent említett szerző az alapkérdések elemzésén túl, saját nemzeti hovatartozásának érzékeny szűrőjén át foglalkozik kétnyelvűséggel, kéttannyelvű oktatással és multikulturalizmussal. Így igaz ez *Bakerre* is, aki könyvében részletezi a hazájában, Walesben tapasztalható kétnyelvűségi helyzetet és oktatáspolitikát.

A legfrissebb Baker-mű, *A kéttannyelvű oktatás és a kétnyelvűség alapjainak* első tíz fejezete szól a kétnyelvűség egyéni és társadalmi természetéről, kialakulásáról és a kognitív fejlődésre gyakorolt hatásairól. A következő alapkérdéseket járja körül: kit tekinthetünk kétnyelvűnek? Miként válik egy gyermek kétnyelvűvé? Milyen hatással van a család és a környezet egy gyermek kétnyelvűvé válására? Hogyan szolgálhatja a kéttannyelvű oktatás a kisebbségi nyelvmegőrzést? Pozitív vagy negatív hatást gyakorol a kétnyelvűség a gondolkodásra?

A legegyszerűbb megfogalmazás szerint kétnyelvű az, aki két nyelvet ismer. A két nyelvben való jártasság mértéke azonban igen eltérő lehet. Léteznek minimális, maximális, és kiegyensúlyozott kétnyelvűek valamint fél-nyelvűek. Minimális kétnyelvű az, aki a nyelvi kompetenciák minimumával rendelkezik a második nyelven. A

maximális kétnyelvűség azt jelenti, hogy az egyén anyanyelvi szinten ismeri mindkét nyelvet míg a kiegyensúlyozott kétnyelvűt az jellemzi, hogy nyelvi készségei mindkét nyelven közel azonosan magas szintűek, vagyis minden helyzetben ugyanolyan jól tud kommunikálni mindkét nyelven. A félnyelvű mindkét nyelven nehézségekkel küzd és nyelvi készségei mindkettőben alacsony szintűek.

Kétnyelvűvé válhat egy kisgyermek családi, környezeti adottságai folytán vagy formális oktatás következtében. Szimultán kétnyelvűség alakul ki akkor, ha egy kisgyermek a családban egymással párhuzamosan sajátít el két nyelvet, szekvenciális kétnyelvűség pedig úgy, ha anyanyelvének elsajátítása közben, vagy után a gyermek életébe belép egy másik nyelv is, akár a közvetlen környezet hatására, akár az óvodai vagy az iskolai nyelvoktatásnak köszönhetően. Bűvös határ szimultán és a szekvenciális kétnyelvűség között a harmadik életév, ugyanis három éves koráig egy kisgyermek az anyanyelv mintájára sajátíthat el egy másik nyelvet. Kétnyelvű gyermekek esetében igen gyakran az egyik nyelv dominánssá válik, leginkább azért, mert társadalmi szempontból kívánatosabbá válik, például az oktatás, később pedig az érvényesülés nyelveként.

A kétnyelvűség társadalmi jelenség is. Diglosszia néven ismert, amikor két nyelv egy adott területen belül egymás mellett létezik. Földrajzi elhelyezkedésük folytán vannak a kétnyelvűség tekintetében különösen érintett országok, ahol két nyelv gyakran nem csak kontaktusba, hanem konfliktusba is kerülhet. A nyelvmegőrzés illetve a nyelvkivésés politikai, társadalmi, demográfiai, kulturális és nyelvi dimenziók mentén mozoghat. *Baker* részletesen ismert különböző nyelvmegőrzési és nyelvfeltámasztási programokat könyvének harmadik fejezetében.

A kétnyelvűségi kutatások alapvető kérdése évtizedek óta az, hogy vajon milyen hatással van két nyelv ismerete az egyén gondolkodására. Az első vizsgálatok a XIX. század végén zajlottak és lesújtó véleményt fogalmaztak meg. Egészen az 1960-as évekig élt az a nézet, miszerint a kétnyelvűség káros hatást gyakorol az egyén gondolkodására, azonban e vizsgálatok számos, főként kutatásmódszertani hibájára derült fény. A kétnyelvűség és a kogníció viszonyának lehetséges pozitívumait mutatták az elmúlt három évtized kutatásai és elméleti modelljei, így a *Baker* által is elemzett kanadai *Peal és Lambert*-féle 1962-es kutatás és *Cummins* jéghegy analógiája is, amely szerint a két nyelv, mint két jéghegy, a felszín alatt közös talpazatból nő ki, vagyis ugyanazon központi rendszer irányítása alatt áll. *Skutnabb-Kangas* 1977-ből származó küszöbelmélete szintenként ábrázolja kétnyelvűség és gondolkodás viszonyát, átlépendő küszöbök egymásutánosságában, melynek során az egyén feladata életkorának megfelelő nyelvi kompetenciáit kifejleszteni. *Baker* szintén foglalkozik *Cummins* 1984-ben megalkotott modelljével is, mely szerint a tanulási folyamat során elhatárolódnak egymástól az egyén alapvető személyközi kommunikációs készségei és kognitív, elméleti készségei. E különbségtétel egyben magyarázza azt is, miért küzdenek nehézségekkel a nyelvi kisebbséghez tartozó tanulók a többségekkel szemben az iskolában. Amennyiben ugyanis akadémikus nyelvi készségeik nem állnak a kívánatos fejlettségi szinten, a tanulási folyamatba nem tudnak bekapcsolódni és a tantervi elvárásoknak sem tudnak megfelelni.

Nyolc fejezetet szentel *Baker* a kéttannyelvű oktatáspolitikának, oktatási irányzatoknak és gyakorlati, osztálytermi megvalósulásaihoz. E témakör legfontosabb kérdései a következők: mely kéttannyelvű oktatási formák a legsikeresebbek? Milyen céllal jöttek létre a különböző típusú kéttannyelvű intézmények és milyen eredményeket értek el? Milyen alapvető tulajdonságok és módszerek jellemzik a kétnyelvűséget ápoló iskolákat? Hogyan lehet a leghatékonyabban egy második nyelvet tanulni iskolai körülmények között?

Baker két alapvetően eltérő kéttannyelvű oktatási típust elemz: a gyenge és az erős formáját. A gyenge típust, mely főként a nyelvi kisebbségben élő tanulókat érinti, az jellemzi, hogy számukra az oktatás nyelve a többségi nyelv, cél a társadalomba való asszimilálódásuk, melynek kívánatos végkifejlete a többségi nyelvben való egynyelvűség. Belátható, hogy esetükben a tanulás ezen formája gyenge hatásfokot ér el, melyre példa az „alámerítés” (submersion) oktatás. Az erős típusú kéttannyelvű oktatásban, így például a „bemerítéses” (immersion) iskolákban vegyesen vesznek részt a többségi és a kisebbségi nyelvet ismerő tanulók, az oktatás kétnyelvű, a nevelési elv a pluralizmus, fontos a nyelv megőrzése és ennek eredményeként végcél a magas szintű kétnyelvűség elérése, a nagy hatásfokú kétnyelvű oktatás és nevelés.

A kétnyelvűvé válás iskolai, oktatási gyakorlatának is több fejezetet szentelt *Baker*. Részletesen szól a hagyományos egynyelvű, anyanyelven folyó oktatásról, melynek tanterve tartalmaz második – vagy idegen – nyelv oktatást. A klasszikus értelmezés szerinti másodiknyelv-oktatás folyik olyan földrajzi elhelyezkedésű országokban, ahol a lakosság is többnyelvű, mint például Kanadában. Ha egy, a kanadai iskolarendszerbe belépő diák anyanyelve az angol, akkor a második lehet a francia és fordítva, vagyis az ország kultúrájának közvetítője mindkét nyelv. Idegennyelv-oktatás folyik minden olyan ország iskoláiban, ahol a nemzet dominánsan egynyelvű, így a tanterv részeként, tantárgyként tanulhatnak a diákok idegen nyelvet. A harmadik típus a két tanítási nyelvével iskolák csoport-

ja, ahol az anyanyelv mellett egy másik nyelven, így hazánkban például angolul, németül, franciául, olaszul vagy spanyolul folyik tantárgyak oktatása és vizsgáztatása. A már említett és a szerző által is bemutatott kanadai „bemerítéses” oktatás az egyik legsikeresebb kéttannyelvű oktatási forma. A program lényege, hogy életkoronként lépcsőzetes „bemerítéssel”, a tanulás folyamán változó arányú kisebbségi nyelvhasználattal folyik az oktatás. *Baker* hangsúlyozza a különbséget a nyelvtanulás és a nyelven keresztül történő tanulás között. A szerző szerint legálább öt-hat év nyelvtanulás szükséges ahhoz, hogy valaki egy másik nyelven képes legyen tantárgyak tanulására. Általában minden kéttannyelvű oktatási forma visszatérő problémája, így a kanadai bemerítéses oktatása is, hogy mely tárgyakat tanulják a diákok angolul és melyeket franciául mert önmagában már az is burkolt értékítéletet rejthet, hogy egyes tudományok nyelveként inkább az angolt jelölik ki, hiszen a dominánsan anglofón észak-amerikai régióban való érvényesüléshez ez jobban hozzásegíti a tanulókat.

A kétnyelvűséget és a kéttannyelvű oktatást átszövik társadalmi, politikai problémák is. A magas szintű kétnyelvűséget biztosító oktatási programok azok, amelyek a nyelvi kisebbségek helyzetén is javíthatnak. Az iskolák feladatvállalásáról és felelősségéről is szól a szerző társadalmi, kisebbségi kérdések megoldásában, így a multikulturalizmus és a rasszizmus ellenesség megvalósíthatóságáról is. Példaként említi meg *Baker*, hogy az USA-ban és Wales-ben multikulturális oktatási programokon keresztül próbálják a tanulók kulturális és szociális érzékenységét emelni.

A tizenötödik és tizenhatodik fejezet egy rendkívül fontos kérdésről szól, nevezetesen a tanulók anyanyelvi és második nyelvi írás- és olvasástudásáról. E téma fontosságát a szerző azzal indokolja, hogy világszerte valamennyi oktatási rendszer tantervében központi jelentőségű az anyanyelvi írás- és olvasástudás, amit gyakran a társadalmi mobilitás és haladás gondolatával társítanak. Egy ország társadalmi-gazdasági fejlettségének érzékeny mutatója, hogy lakossága milyen arányban és milyen szinten tud írni-olvasni, ugyanakkor az egyéni boldogulás kulcsa is az írás és olvasáskészségek jó elsajátítása, mely minden további tudás megszerzésének alapja is. A nyelvi kisebbségben élő tanulók számára mindkét nyelven alapvető a jó írás- és olvasáskészség elsajátítása a többségi nyelvi társadalomban. Ehhez az iskolai, társadalmi és a családi háttér egyaránt szükséges. A szerző szerint hatékony osztálytermi stratégiákkal, kétnyelvű kiadványok alkalmazásával és a szülőknek az iskolai munkába partnerként történő bevonásával lehet a kívánatos célt elérni. Ebben a folyamatban fontos szempont a kéttannyelvű oktatás módszertana is, melynek taglalása azonban a szerző szerint túlnőtt a második kiadás keretein is. Miként az az 1996-os kötet előszavából megtudható, 1995-ben napvilágot látott a *Baker*-könyvekhez szorosan kapcsolódó szöveggyűjtemény a *Multilingual Matters Ltd.* gondozásában, *Policy and Practice in Bilingual Education: Extending the Foundations (Irányelvek és gyakorlat a kéttannyelvű oktatásban: az alapok bővítése)* címmel, *Ofelia Garcia*, a *City University of New York* professzora, az első kiadás konzultánisa és a szerző, *Baker* szerkesztésében.

A kétnyelvűségi kutatások eredményeinek és a kéttannyelvű oktatás külföldi tapasztalatainak megismerése a hazai szakemberek számára is lényeges. E területen *Baker* könyve alapműnek tekinthető és méltán tarthat számot minden kétnyelvűséggel foglalkozó kutató, különösképpen pedig a kéttannyelvű oktatás hazai pedagógusainak, tantervfejlesztőinek és oktatásirányítóinak figyelmére.

Zoltán Patricia

INFORMÁCIÓK

A neveléstudomány Széchenyi Professzori Ösztöndíjasai

1997 márciusában a Széchenyi Professzori Ösztöndíj Kuratóriuma első alkalommal ítélte oda a Művelődési és Közoktatási Miniszter által alapított *Széchenyi Professzori Ösztöndíjat* a legeredményesebb ötszáz pályázónak.

A neveléstudomány területéről a következő kollégáink kapták meg a Széchenyi Professzori Ösztöndíjat:

Brezsnyánszky László	Kossuth Lajos Tudományegyetem
Boreczky Eleméerné	Eötvös Lóránd Tudományegyetem, TFK
Csapó Benő	József Attila Tudományegyetem
Csirikné Czachesz Erzsébet	József Attila Tudományegyetem
Falus Iván	Eötvös Lóránd Tudományegyetem
Nahalka István	Eötvös Lóránd Tudományegyetem
Németh András	Eötvös Lóránd Tudományegyetem, TFK
Pukánszky Béla	József Attila Tudományegyetem
Szabó László Tamás	Kossuth Lajos Tudományegyetem
Vidákovich Tibor	József Attila Tudományegyetem

Az ösztöndíj elnyeréséhez mindannyiunknak gratulálunk. Oktató, kutató munkájukhoz sok sikert kívánunk!

*Magyar Tudományos Akadémia
Pedagógiai Bizottság*

Az MTA Pedagógiai Bizottsága Didaktikai Albizottságának 1996. december 13-i üléséről

Szegeden, az Alapműveltségi Vizsgaközpontban tartotta egésznapos ülését az Albizottság 1996. december 13-án. Az ülésen részt vett: *Bárdos Jenő, Bokkon László, Csapó Benő, Falus Iván, Golnhofner Erzsébet, Hajdú Erzsébet, Korom Erzsébet, Kotschy Beáta, Lukács István, Nagy József, Nahalka István, B. Németh Mária, Orosz Sándor, Petriné Feyér Judit, Sandra L. Renegar (vendégprofesszor JATE), Szabó Antal, Vidákovich Tibor.*

Az ülés témája délelőtt: az alapműveltségi vizsga, délután: az iskolai tudás.

Nagy József először bemutatta a vizsgaközpontot, munkáját, feladatait, majd ismertette az alapműveltségi vizsga mai helyzetét. A vizsga tervezetével együtt 2686 kérdőívet küldtek szét az ország iskoláiba, egyéb szakirányú intézményeibe. A visszakapott 1028 kérdőív feldolgozása alapján fogalmazta meg Nagy József a felvetett kérdésekre (a vizsgatárgyak tartalma, mi legyen vizsgatárgy, vizsgatárgyi követelmények) a pedagógusok választát. A szemléletes előadásból egyértelműen kiderült, hogy a vizsgaközpont maximálisan igyekszik figyelembe venni az alapvizsga kidolgozása során a pedagógusok véleményét. A Nagy Józsefhez intézett kérdések a nem feleletválasztásos feladatok értékelésére, a tudás tizedes számmal történő értékelésére, a részletes követelmények kidolgozására és a NAT teljes anyagának lefedésére való törekvés szükségességére vonatkoztak.

Információk

Csapó Benő irányításával egy – a JATE Neveléstudományi Tanszékén működő – team (oktatók – kutatók, a kutatásba bevont doktoranduszok) mutatta be az iskolai tudással foglalkozó kutatások eredményeit. Az előadások (a tanulók természettudományos tévképzeteinek vizsgálata; az iskolai tudás hasznosítása, a természettudományos tudás alkalmazása; a tanulók deduktív gondolkodása; az egyes tantárgyakban elért osztályzatok összehasonlító elemzése) bepillantást nyújtottak egy követésre méltó pedagógiai műhely komoly, izgalmas munkájába.

Petriné Feyér Judit

A MTA Pedagógiai Bizottságának újjáalakulása

1996 decemberében lejárt a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának – az akadémiai ciklushoz kötődő – három éves mandátuma. Az új bizottság tagjai a neveléstudomány területén minősítettek köréből kerültek ki. Az írásbeli szavazás eredményeként – amelynek során a neveléstudomány területén minősítettek szavazatait kértük – alakult ki az alábbi névsor: *Bábosik István, Ballér Endre, Báthory Zoltán, Benedek András, Csapó Benő, Falus Iván, Forray R. Katalin, Golnhofer Erzsébet, Gordosné Szabó Anna, Halász Gábor, Hunyady Györgyné, Kádárné Fülöp Judit, Kozma Tamás, Lukács Péter, Mátrai Zsuzsa, Medgyesi Péter, Mesterházi Zsuzsa, Mihály Ottó, Nagy József, Orosz Sándor, Pukánszky Béla, Szebenyi Péter, Varga Lajos, Vastagh Zoltán.*

Az újjáalakult Pedagógiai Bizottság első ülésén, 1997. január 31-én megválasztotta vezetőségét. Elnök: *Báthory Zoltán*, Alelnökök: *Hunyady Györgyné* és *Ballér Endre*, titkárok: *Golnhofer Erzsébet* és *Pukánszky Béla*. A bizottság úgy határozott, hogy az üléseken – teljes jogú résztvevőként – állandó meghívottként szerepelnek az albizottságok azon elnökei, akik nem tagjai a Pedagógiai Bizottságnak: *Kelemen Elemér* – Neveléstörténeti Albizottság, *Zrinszky László* – Felnőttképzési Albizottság.

Az 1997. év üléseinek témái:

- 1997. március 14. – A 3 éves tematika megvitatása.
Az érettségi vizsga problémaköre.
A bizottság működésével kapcsolatos szervezeti kérdések.
- 1997. május 30. – Kihelyezett ülés Miskolcon.
Téma: A pedagógusképzés elméleti és gyakorlati kérdései.
- 1997. szeptember 19. – A neveléstudomány és a Magyar Tudományos Akadémia.
- 1997. december 12. – Felolvasóülés az albizottságok tagjainak részvételével.
Téma: a gyermekkel foglalkozó tudományok helyzete.

Pukánszky Béla

Pedagógusképzési Albizottság tagjai (1997–1999)

Balogh Katalin (ELTE, pszichológia)
Balogh László (KLTE, pszichológia)
Bollókné Panyik Ilona (Bp. tanítóképzés)
Brezsnyámszky László (KLTE, tanárképzés)
Falus Iván (ELTE, BTK tanárképzés)
Fáyne Dombi Alice (JGYTF, Szeged, tanárképzés)
Kocsis Mihály (JPTE, Pécs, tanárképzés)
Mesterházy Zsuzsa (gyógypedagógia)
S. Faragó Magdolna (MKM, képzésirányítás)
Tóth Béláné (BDMF, Bp., műszaki tanárképzés)
Trencsényi László (OKI, tudományos kutató)
Varga Lajos (BME, műszaki tanárképzés)
Vastagh Zoltán *elnök* (JPTE, Pécs, tanárképzés)
Hadházi Tibor (BGYTF, Nyíregyháza, tanárképzés)
Hoffmann Rózsa (igazgató, gyakorlati képzés)
Pentelényi Pál *titkár* (BDMF, Bp., mérnök tanárképzés)
Szabó László Tamás (KLTE, szociológia)

Meghívottak:

Alkalmanként a témának megfelelő szakemberek.

Tájékoztatásul kapnak meghívót:

Báthory Zoltán főbizottsági elnöknek
Ballér Endre főbiz. alelnöknek
Hunyady Györgyné főbiz. alelnöknek
Pukánszky Béla főbiz. titkárnak
Golnhofer Erzsébet főbiz. titkárnak

Pécs, 1997. március 12.

Vastagh Zoltán elnök

Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottsága Pedagógusképzési Albizottságának munkájáról (1994–1996)

Előzmények

Az albizottság állandó tagjai – néhánykivételtől eltekintve – már az előző akadémiai ciklus kezdetétől (1991-től) együttműködtek. Ennek következtében támaszkodhattak régebbi tapasztalataikra. Kiindulópont volt az 1991-ben a főbizottság számára készített *átfogó helyzetelemzés*.¹

Jónéhány – az új ciklusra „áthúzódó” feladat adódott. Elemző értékelő munkánk alapján továbbra is sürgettek: (1) A pedagógusképzési kutatások országos koordinációját, (2) A pedagógiai tanszékek oktatóinak rendszeres továbbképzését, (3) A tanárképzési bázisok (intézetek) kialakítását, (4) A fiatal oktatókkal szemben támasztható pedagógiai követelmények meghatározását, (5) A többszintű tanárképzés (alap- és továbbképzés, PhD) konstruk-

¹ Ballér Endre és Vastagh Zoltán: A Pedagógusképzési albizottság javaslatai a tanárképzésben sürgető feladatok megoldására. Budapest, 1991. november 11.

tív egymásra építését. E továbbra is megoldásra váró kérdések érdemi kezelése meghaladta az al-, sőt a főbizottság hatáskörét. A pedagógusképzés fejlesztésére (1991-ben) a felsorolt tartalmi problémák megoldását is biztosító, átfogó kormányprogram előkészítését szorgalmaztuk.

Témaviták

Az albizottság az 1994-96-os időszakban a következő témákat vitatta meg: (1) A pedagógusképző műhelyek tapasztalatai, (2) A pedagógusképzés helyzete, (3) A tanárképzés fejlesztésével kapcsolatos állásfoglalás, (4) A tanárképzés aktuális kérdései és fejlesztési perspektívái, (5) A műszaki pedagógusképzés rendszere (különös tekintettel a képzési követelményekre).

A témák felsorolása is mutatja, hogy az albizottság igyekezett közelebb férkőzni a pedagógusképzés gyakorláthoz. Fontosnak tartottuk újabb, az érdekeltek által igazolt tapasztalatok feltárását, hogy az új Felsőoktatási törvény (és a témában kiadott végrehajtást segítő, módosító határozatok) ezek figyelembevételével szülessenek meg. A főbizottság kiemelt figyelemmel kísérte albizottságunk tevékenységét, és a (közoktatási és felsőoktatási téma-) vitákban folyamatosan igényelte aktív közreműködésünket.

Az állásfoglalás

1995. decemberében – minden előzményt mérlegelve, alapos viták után – megszületett a Pedagógiai Bizottság „A tanárképzés fejlesztésének időszertű kérdései” című állásfoglalása.

Az állásfoglalás szövege eljutott ugyan a főhatóság különböző főosztályaira, de – a benne leírt problémák megoldására vonatkozóan érdemi visszajelzést nem kaptunk. Elmaradt az állásfoglalás szövegének szélesebb körben történő megismertetése, publikálása is. Ennek egyik oka bizonyára az, hogy a pedagógusképzés a felsőoktatás fejlesztési koncepciójában *eleve nem kapott súlyának megfelelő helyet*. További ok lehet az is, hogy az általunk (is) többször felvetett *makacs problémák megoldását egyre későbbre halasztották*. (Így pl. az egységes tanárképzés kivitelezésének módját, a pedagógus továbbképzés új szabályozását, a tanárképzés egységes követelményrendszerének kiadását.)

A legfontosabb teendők

A Pedagógiai Bizottság 1995. decemberi állásfoglalásában érintett kérdéskörök nagyobb része a mai napig aktuális, a fejlesztő lépések megtétele egyre sürgetőbb. Vegyük sorra a *legfontosabbakat!*

A törvényi szabályozás nem eléggé hatékony, nem képes a tanárképzés követelményeit érvényesíteni. A felsőoktatás és az egyetemvezetés a kérdést általában periférikusan és nem rendszerszemlélettel kezeli. Az intézményi autonómia ellehetetlenítette a tanárképzést.²

Magas szintű, a pedagógusképzés ügyéért felelős állandó bizottság felállítását javasoltuk. Ez a bonyolult témakör semmiképp sem szorítható a revíziós területek határai közé.

Az egységes tanárképzés kialakításakor nem sikkadhatnak el a tartalmi kérdések, a pedagógiai kultúra és a pedagógus mesterség fejlesztésének problémái.

Megállapítható, hogy a képzés tartalma mind az egyetemeken, mind a tanárképző főiskolákon megújításra szorul. Éppen ezért a fokozatos fejlesztés elvének megfelelő akkreditációs folyamatban kell biztosítani a képesítési követelményeknek megfelelő képzési színvonalat.

Tisztázandó az egyetemek, főiskolák továbbképzésben betöltött szerepe.

A pedagógus továbbképzésre vonatkozó jogszabályt az MKM felsőoktatási és közoktatási szakterületeinek egységes koncepciója alapján, szoros együttműködéssel lehet megalkotni.

A pedagógusokat továbbképző pedagógiai, pszichológiai továbbképzési programokat csak akkreditációs eljárással lehet engedélyezni. A kialakuló piacot e téren a szakmai kompetenciának kell korlátoznia.³

Sürgető teendő az egységes tanárképzési követelményrendszer kormányrendeletbe foglalása és kiadása.

² L. Orosz Gábor (sz.): Tanárképzésünk egykor és ma. KLTE, Debrecen, 1995.

³ További fontos részleteket tartalmaz A pedagógusképző intézmények továbbképzési kínálata- c. anyag (MKM-Tanárképzők Szövetsége közös felmérése.), Budapest, 1996. május, 12p.

A képzési követelmények hivatottak az intézményrendszer különböző ágazataiban folyó képzéseket a kimeneti oldalról szabályozni. Ez biztosíthatja a diplomák megfelelő színvonalának állami garanciáját, és erre alapozható az akkreditációs munka is.

Biztosítani kell a modernizációhoz szükséges anyagi és szervezeti feltételeket.

Kialakítandó a pedagógus-kutatás (ezen belül a pedagógusképzés-kutatás) megfelelő kutatóintézeti háttere. A tanárképzésben oktatók régi és jogos igénye a rendszeres szakmai továbbképzés megszervezése. Ez a feladat leginkább a pedagógus kutatóbázis működéséhez kapcsolható.

A tanárképző egyetemeken tanárképző karokat (intézeteket) kell létrehozni. A tanárképzéshez és az új típusú pedagógus-továbbképzés megvalósításához az egyetemeken olyan szervezeti egységeket szükséges kiépíteni, amelyek biztosíthatják a tanári képzés követelményeinek megvalósulását, célszerűen összehangolva és koordinálva a különböző elméleti stúdiumokat és gyakorlatokat, szervezve a régióban folyó pedagógusképző, -továbbképző, és oktatásfejlesztő tevékenységet.

A vitatémák, helyzetelemzések makacs visszatéréséből, és az áthúzódó, országos érdekű feladatok sorából, *egyre feszültebb állapot* rajzolódik ki. Az MKM legújabb időtervének ismeretében remélhetjük, hogy az egységes tanárképzés követelményrendszerét a jelen tanévben végre kiadják, az intézményrendszer átalakítására (integrálására), valamint a pedagógusok általános és kötelező továbbképzésére vonatkozó döntések pedig a következő tanévben napvilágot látnak.

A szakmai együttműködés értéke

Az albizottság munkatervének megfelelően tevékenykedett. Igyekezett megfelelni a főbizottság elvárásainak. Az elért eredménnyel *mégsem lehetünk elégedettek*. Ennek oka elsősorban a pedagógusképzés korszerűsítésének elakadása, a javasolt fejlesztő lépések elmaradása, illetve késése.

A munkacsoport felkért tagjai lelkiismeretes munkát végeztek. Jellemzővé vált a levelező közreműködés, miután az érdekelt oktatók rendkívül elfoglaltak. Munkaértékezet összehívására csak nagyon indokolt esetben kerülhetett sor. Az intézmények számára a kiküldetési költségek biztosítása is gondot okoz. A jövőben *megoldást kellene találni* a legszükségesebb (működési) költségek megtérítésére.

Az albizottság tagjai számára a folyamatos együttműködés lehetősége, és a képzési szintereken lebonyolított *tapasztalatcserekélménye* volt a legértékesebb.

Néhány, a pedagógusképzésben fontos tartalmi kérdésben (tananyagkorszerűsítés, jegyzetkiadás, a tanszékek kutatómunkája, a pécsi Tanárképző Intézet programja, a műszaki tanárképzés rendszere) *érdemi eszmecsere*t folytatunk, legtöbbször kooperálva más szakmai körökkel, szervezetekkel.⁴

Kétségtelen, hogy az albizottságnak (a főbizottság munkatervére szerint) továbbra is szerepet kell kapnia a pedagógusképzés és a közoktatás modernizációs folyamatának továbbvitelében.⁵

Ugyanakkor – és ez az egyik legfőbb tanulság – a jövőben még határozottabban, *nagyobb időarányban kell törekednie* a pedagógus szakma és a pedagógusképzés kutatási és oktatási problémáinak nyomon követésére, valamint a tanszékek eredményeinek kiemelésére. A részletes munkaprogram összeállítása természetesen már az 1997-99-ig tartó, következő tervciklusra újjáválasztott albizottság feladata lesz.

Vastagh Zoltán
az albizottság elnöke

⁴ Legemlékezetesebbek: A Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztályának rendezvényei, a TKSZ műhelytalálkozói, a JPTE Tanárképző Intézete és az MTA Pécsi Területi Bizottsága közös konferenciája (1995. december 5. 6.), és a BME Pedagógiai Intézetének felolvasóülése (1996. november 27.)

⁵ *Albizottsági javaslatok, előterjesztések*: 1. A közoktatásról alkotott törvény (1993) alapján kirajzolódó feladataink a pedagógusképzésben. Pécs, 1995. január 20. 5o.; 2. A közoktatás fejlesztésének stratégiája-c. vitanyaghoz kapcsolódó pedagógusképzési feladatok. Pécs, 1995. január 24. 2o.; 3. A tanárképzés fejlesztésének időszéri kérdései. Előterjesztés., Budapest, 1995. november 24. 5o.; 4. „Konceptcionális háttéranyag és fejlesztési alternatívák a tanárképzés egységes követelményeiről készülő kormányrendelethez”. Faragó M. döntéselőkészítő tanulmányának véleményezése. Budapest, 1996. február 12. 10.o.; 5. A pedagógusképzés helyzete és perspektívái. Előterjesztés. MTA Pedagógiai Bizottság ülése, Szeged, 1996. szeptember 29. 6o.; 6. Vélemény a tanári képzés egységes követelményeiről készülő kormányrendelet szöveg-javaslatáról. Budapest, 1996. november 15. 2o.

Az MTA Neveléstörténeti Albizottságának tevékenysége (1994–1996)

A Neveléstörténeti Albizottság tevékenysége – az 1994-ben bekövetkezett kisebb mértékű személyi változások ellenére – töretlen folytatása volt az előző ciklus munkájának. Tevékenységünk középpontjában már 1991-től a magyar iskola közelgő jubileumának előkészítése, az egyes intézményekben és az ország különböző területein folyó munka összehangolása volt.

Fontos célnak tekintettük a neveléstörténet szakmai utánpótlásának felmérését, a szakmai bázis kiszélesítését, a szó- és írásbeli közlési lehetőségek gyarapítását. Ezt szolgálták – más fórumok mellett az ország különböző városaiban, a neveléstörténet nagy kisugárzása szellemi központjaiban szervezett regionális neveléstörténeti konferenciák. (1991: Szeged, 1992: Veszprém, 1993: Debrecen). Ezek a tanácskozások egy-egy táj szakmai és tudományos intézményeinek célratoró összefogását is példázták. Társzervezőik minden esetben a területileg illetékes regionális akadémiai bizottságok voltak, példászerű együttműködésben a terület pedagógusképző felsőoktatási intézményeivel, megyei pedagógiai intézeteivel, az MPT megyei tagozataival, egyházi és közgyűjteményeivel. E tanácskozások kiváló lehetőséget teremtettek az adott régióban folyó iskola- és neveléstörténeti kutatások áttekintésére, eredményeik számbavételére, a millenniumi előkészületek megalapozására.

E három regionális konferencia előadásai – szervezési és anyagi okokból – a következő akadémiai ciklusban jelenhettek csak meg a Neveléstörténeti Füzetek OPKM által gondozott sorozatában. (Adatok Dél-Magyarország iskolaügyének történetéből. Tudományos konferencia Szegeden, 1991. Szerk. *Balogh László*. Budapest, 1996., OPKM. Neveléstörténeti Füzetek, 13.; – Iskolatörténet-iskolakultúra-neveléstörténeti kutatás. Tudományos konferencia Veszprémben és Debrecenben. Tanulmányok. Szerk. *Balogh László*. Budapest 1996. OPKM. Neveléstörténeti Füzetek 15.)

Az albizottság tevékenységének másik fontos területe a Magyar Pedagógiai Társaság neveléstörténeti szakosztályával közösen Budapesten rendezett – hagyományos – központi felolvasó ülés-sorozat volt – a neveléstörténet jeles évfordulóihoz kapcsolódóan. (1991: Az oktatási törvénykezés hazai történetéből; 1992: Vivéstől Kodályig; 1993: Állam, egyház, iskola a modern magyar közoktatás történetében.) Mindhárom konferencia teljes anyaga megjelent a fentebb említett Neveléstörténeti Füzetek című sorozatban. (Legújabbban: Állam-egyház-iskola. Tanulmányok, Neveléstörténeti felolvasó ülés Budapesten. Szerk. *Balogh László*. Budapest 1996. OPKM. Neveléstörténeti Füzetek, 16.)

Albizottságunk több fordulóban is foglalkozott a pedagógusképző intézményekben folyó neveléstörténeti oktatás helyzetével, jövőjével. A témával kapcsolatos „Állásfoglalást” közvetlenül eljuttattuk az érdekelt intézményekhez, illetve a Neveléstörténeti Tájékoztató című periodika 1993. évi 4. számában, valamint a Magyar Pedagógia 1994. évi 3-4. számában is közreadtuk.

Az 1994-gyel kezdődő új ciklus első évében Tatabánya adott otthont egy – nemzetközivé bővült – regionális neveléstörténeti tanácskozásnak, amely a térség, mindenekelőtt a történelmi Esztergom és Komárom megyék középfokú iskoláztatásának történetét tekintette át. A konferencia előadása – nagyrészt helyi kutatók tollából – a tatabányai Városi Múzeum gondozásában még az évben kiadásra kerültek.

Az 1994-es év Budapesten tartott központi felolvasó ülésének témája a magyarországi zsidó iskoláztatás története volt. Az előző éveknek a katolikus és református felekezeti oktatás történetét, valamint az állami iskoláztatás kérdéskörét áttekintő rendezvényeink szerves folytatását jelentő konferencia szomorú aktualitását a holocaust 50. évfordulója jelentette. A konferencián elhangzott előadások (*Raj Tamás, Karády Viktor, Felkai László, Halász Imre, Siró Béla, Nagy Péter Tibor, Gadó János, Várhegyi György*) nagyrészt nyomtatásban is megjelentek. (A zsidó iskolaügy története Magyarországon. Tudományos konferencia Budapesten, 1994. Szerk. *Balogh László*. Budapest 1995. OPKM Neveléstörténeti Füzetek, 14.)

A Neveléstörténeti Albizottság 1995 tavaszán kibővített ülésen tekintette át a magyar neveléstörténet-írás elmúlt tíz évének könyvekben és folyóiratokban napvilágot látott termését. Az előadók – *Balogh László, Horánszky Nándor, Németh András, Pukánszky Béla és Szabolcs Éva* – részletekbe menő, alapos elemzéssel tárták fel a gazdag publikációs anyag belső arányait, szakmai értékeit és tanulsággal szolgáló hiányait, fogyatékoságait. Az ülés közvetlenül is inspirálta egy átfogó, országos tanácskozás megszervezését, amelyre „Neveléstörténet és neveléstörténet-írás” címmel 1995 szeptemberében Veszprémben került sor.

Az albizottság közreműködésével került megrendezésre – még 1995 tavaszán – az „*Iskola a Pannon térségben*” című nemzetközi iskolatörténeti konferencia Nagykanizsán, amelynek hazai előadókon kívül – *Mészáros István, Kelemen Elemér, Kotnyek István* és mások – burgenlandi, horvátországi és szlovéniai előadói is voltak.

Az Albizottság 1995–1996. évi tevékenységét a magyar iskola 1996. évi millenniuma határozta meg. Tagjai előadóként, szerzőként, szervezőként, de az albizottság képviselőjeként is számtalan eseménynek, rendezvénynek, kiadványnak voltak tevőleges részesei. A tömör millenniumi „mérleg” tehát egyben az albizottság 1995/96. évi „bizonyítványa” is.

Az iskolatörténeti évforduló központi rendezvényeinek gerincét a magyar iskola három nagy korszakát három különböző helyszínen bemutató, nagyszabású művelődéstörténeti kiállítások alkották (1996. március 21. Győr; Xantus János Múzeum: *A magyar iskola első évszázadai*; – 1996. június 21., Debrecen, a Református Kollégium Iskolatörténeti Gyűjteménye – Déri Múzeum: *A magyar iskola a 16-19. században*; – 1996. augusztus 30., Budapest, Petőfi Irodalmi Múzeum: *Száz esztendő a magyar iskola ezer évéből*. A modern magyarországi közoktatás története, 1848–1948. – Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum kiállítása). E három nagy kiállítás mellett országsszerte több mint ötven jelentős helyi, megyei vagy regionális kiállításra került sor, közülük több állandó jellegű, maradandó értékű volt (Baja, Eger, Győr, Kecskemét, Martonvásár, Tapolca, Vásárosnemény stb.) Reményünk van rá, hogy a következő években – az OPKM időszakos kiállítására alapozottan – megvalósulhat régi tervünk: egy állandó hazai iskolatörténeti kiállítás, a valódi országos pedagógiai múzeum.

A központi konferenciák közül az albizottság volt az egyik szervezője a már említett veszprémi tanácskozásnak, amelynek előadói (*Horváth Márton, Kelemen Elemér, Tölgyesi József, Kőte Sándor, Gergely Jenő, Bajkó Mátyás, Kotnyek István, Ballér Endre, Ladányi Andor, Szögi László, Felkai László*) átfogó elemzést adtak a hazai neveléstörténeti kutatások és a neveléstörténeti könyv- és folyóirat-kiadás jelenlegi helyzetéről és időszerű feladatairól. A konferencia anyaga – az OPKM gondozásában – 1996-ban jelent meg (*Neveléstörténet és neveléstörténet-írás*. Országos konferencia, Veszprém, 1995. szeptember 29–30. Szerk. *Balogh László*. Budapest, 1995. OPKM.)

Hasonló szerepet vállaltunk a Magyar Tudományos Akadémián 1996. november 12-én megtartott az „*Iskola a magyar társadalom történetében*” című tudományos felolvasó ülés előkészítésében és megrendezésében. (A konferenciát *Glatz Ferenc* és *Báthory Zoltán* nyitották meg; előadói *Mészáros István, Péter Katalin, Kosáry Domokos, Kelemen Elemér, Mann Miklós és Kardos József* voltak). Az előadások – az OPKM kiadásában, *Balogh László* szerkesztői közreműködésével a közeljövőben jelennek meg.

Az MTA különböző szervezeteinek és intézményeinek égisze alatt – más rendezőkkel karöltve – húsznál több rangos, többnyire nemzetközivé bővült iskola- és művelődéstörténeti fórumra került sor – szinte az ország valamennyi jelentős szellemi központjában. Győrött és Miskolcon a régió felsőoktatási kutatói – oktatók és hallgatók – találkoztak határainkon túli kollégáinkkal. Nemzetközi tanácskozás tekintette át a magyar iskolakultúra ezer évét Debrecenben, az iskola és a társadalom kölcsönhatását Zalaegerszegen. Kecskeméten a kisiskola, Sárospatakon a magyar pedagógusképzés, Tatabányán a népoktatás, Szekszárdon a hazai reformpedagógia történetét dolgozták fel a résztvevők. Rozsnyón, Beregszászon és Székelyudvarhelyen a határainkon túli magyar iskolák történetével és jelenlegi helyzetével foglalkozó tanácskozásra került sor.

A millennium jegyében – és a millennium emblémájával – napvilágot látott kiadványok – monográfia, tanulmánykötetek, folyóirat-különszámok és cikk-sorozatok – számbavétele, tartalmi elemzése, neveléstörténeti hasznosítása a további kutatásokban és szintézisekben, valamint a neveléstörténet tanításában és népszerűsítésében a következő évek fontos feladata, ami az Albizottság munkájának egyik irányát is megszabja. Jóleső érzéssel nyugtázzhatjuk, hogy a majdani millenniumi bibliográfiában kivétel nélkül ott olvashatjuk az albizottság tagjainak nevét; itt is megjegyezve, hogy saját munkáik mellett számos további könyvnek, kiadványnak voltak inspirálói, lektorai, szerkesztői.

A központi feladat mellett – bizonyára érthetően, de nem menthetően – háttérbe szorult néhány korábbi elgondolásunk, tervünk. Így nem jutott erőnk a neveléstörténeti kutatók, oktatók felkészítését, továbbképzést szolgáló módszertani konferencia-sorozat megszervezésére. Az 1996 októberében Szegeden szervezett fórum – jeles külföldi szakemberek jelenléte ellenére – mérsékelt érdeklődést keltett. Nagyobb visszhangja volt a millenniumi rendezvények előkészítését segítő konferencia-sorozatnak (Győr, 1993; Budapest, 1994; Sárospatak, 1995), melyen pedagógusképző felsőoktatási intézmények és közgyűjtemények szakemberei cserélhettek véleményyt és tapasztalatot a neveléstörténeti kutató munka, a forráskutatás és -feldolgozás, a tárgyi emlékek gyűjtése, valamint az iskolatörténeti kiállítás-rendezés stb. időszerű témáiról.

Információk

Bár Albizottságunk életéről és munkájáról időnként hírt adhattunk nemzetközi fórumokon és szakmai orgánumban is (ISCHE-konferenciák; Paedagogica Historica – publikációk stb.), elégtelennek tarthatjuk nemzetközi kapcsolatainkat, jelenlétünket a nagyvilágban. A következő években erre is több figyelmet, nagyobb energiát kell fordítanunk.

Sajnálatos paradoxon, de az 1991 óta – Albizottságunk kiadványaként is funkcionáló – *Neveléstörténeti Tá-jékoztató* megjelentetését éppen az 1996-os évben – anyagi és szervezési okok miatt – szüneteltetni kényszerültünk. Újjászervezése, újraindítása – a hazai neveléstörténeti forráskutatás és forrásközlés központi hazai műhelyének megteremtésével együtt – ugyancsak a következő időszak egyik kiemelt albizottsági feladata.

Budapest, 1997. április 5.

Kelemen Elemér
főigazgató (Budapesti Tanítóképző Főiskola)
az MTA Pedagógiai Bizottság a Neveléstörténeti
Albizottságának elnöke

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Előfizethető a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatóságán (1846 Budapest), az ügyfélszolgálati irodákban, hírlapkézbesítőknél és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest, Orczy tér 1, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank és Takarékpénztár Rt. 11991102 – 02102799 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az Akadémiai Kiadó *Stúdium Könyvesbolt* Budapest, V., Váci u. 22. és a *Magiszter Könyvesbolt* Budapest V., Városház u. 1. sz. alatti könyvesboltjában.

Előfizetési díj egy évre 800,- Ft. Ára példányonként 200,- Ft.

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

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

Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja a JATE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja Szedés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült,

Tördelőszerkesztő: Börcsökné Soós Edit

Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné

Megjelent 7,6 (A/5) ív terjedelemben

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikkeket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

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, kéziratossorozás-tásként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

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

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

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

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

Jenő Bárdos: The formation and development of language pedagogy	3
Erzsébet Korom: Naive theories and misconceptions in learning of science concepts	19
László Tóth: The development of the comprehension of narrative texts in the primary grades	41
Katalin Fehér: The educational activities of György Fesztetics in the contemporary press	61

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENHETEDIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM



1997

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

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

KILENCVENHETEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

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

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

Szerkesztőség:
József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 454–354
Technikai szerkesztő: Pukánszky Béla
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, Attila József University, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36-62-454354 E-mail: CSAPO@EDPSY.U-SZEGED.HU

TARTALOM

TANULMÁNYOK

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

SZEMLE

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

KÖNYVEKRŐL

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

INFORMÁCIÓK

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

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

Heinz-Elmar Tenorth

Institute für Allgemeine Pädagogik, Humboldt Universität

I.

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

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

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

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

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

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

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

Természetesen sok a kritika is – annyi, amennyit egy naponta új felismeréseket nyújtó kutatási terület kiérdemel: hiszen ezzel az új tudással szükségszerűen növeli a megismerés eddigi eszközei, az elméletek, a módszerek és a források korlátairól való ismereteinket, és a jobb megértéssel egyszerre a problémák és a megoldatlan kérdések ismertté válásáról is gondoskodik, amelyekkel viszont a tudományos kritika szükségszerűen foglalkozik. Ma már azonban egy öntudatos kutatás hétköznapijaival állunk szemben, nem a feldolgozatlan anyagok unalmával, amelyről még 1949-ben *Eduard Spranger* a pedagógia történetét vizsgálva beszélt⁷.

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

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

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

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

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

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

Természetesen mindkét fejlemény – az elfordulás a pedagógiai önértelmezések hagyományozásától, valamint a pedagógiai historiográfia módszertan- és elméletalkotása – felelős ennek a megújulási folyamatnak a legsúlyosabb következményéért: a reflexió és a gyakorlat, a kutatás és a cselekvés, a pedagógia történelmi, illetve mindenkor aktuális feladattudata történetileg hagyományozott egysége felbomlásáért. A múlt újfajta elemzésével és kritikájával egyszerre az oktatás és a nevelés historiográfiája kérdéssé tette a jelenleg adott pedagógiai feladatok és munkák legitimitását is, és ez azzal fenyeget, hogy a pedagógiai történetírás elveszíti a pedagógiai gyakorlattal szembeni orientációs funkcióját, amely korábban jellemezte és pedagógiai célját kifejezte.¹⁰

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

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

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

II.

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

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

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

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

tárgya, a módszerek és a cselekvési implikációk mintaszerű nyalábjaiként¹³ értelmezhető; ugyanakkor rá szeretnék világítani – példászerűen – arra is, hogy milyen eredményekre képesek ezek a kutatási koncepciók.

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

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

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

¹³ A fogalmat már *Kuhn* sem határozta meg egyértelműen, és a későbbi tudományos vita sem javított a helyzeten. Én a fogalmat az itt megnevezett feltevésekre korlátozva használom, melyek szerint a paradigmák a tudományos gyakorlatban (vagyis a kutatásban) egységbe kapcsolt elméletekként, a kutatás tárgyának sajátos felfogásaként és magyarázati módokként, és a valóság megközelítésének sajátos formáiként értelmezhetők; a gyakorlati tudományok esetében ezzel együtt szokás tárgyalni azt is, hogy a cselekvést illetően milyen implikációk következnek a paradigmákból.

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

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

mint azt az 1971 körüli polémikus vitákban (például időközben klasszikussá vált munkák kritikai recenzióiban) feltételezték.¹⁶

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

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

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

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

Ezeknek az elméleti-módszertani eszközöknek a segítségével ki lehetett mutatni a generációk közötti viszony rendjének történelmi és társadalmi voltát; a pedagógiai intézmények és viszonyok vélt autonómiájának látszatával szemben nemcsak a nevelés politizálódása vált láthatóvá, hanem az is, hogy a közoktatás függ a társadalom formációs elveitől, legyenek azok politikai (az autoritáriusabb és a demokratikusabb társadalmak közötti különbség esetében) vagy gazdasági természetűek (piacgazdaságban vagy államilag ellenőrzött oligopóliumokban). Végül megvizsgálták azt is, milyen jelentőséggel bír az oktatási rendszer a szociális struktúra reprodukciója és a társadalmi egyenlőtlenségek továbbadása – vagy megszüntetése – szempontjából. Az mindenestre

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

egyértelmű volt, hogy ebből általánosságban mi következik a gyakorlat számára: az oktatáspolitikai és az intézmények megváltoztatása a társadalomtörténeti elemzés logikáját követi, de ezt is az a veszély fenyegeti, hogy az indoktrinációt segíti elő, ha nem képes precízen megkülönböztetni az elméleti programokat és a politikai tanokat.

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

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

A neveléstörténeti kutatás helyzetét ily módon tekintve talán nem mindenki osztja velem minden további nélkül a dicséretet. A megújulási folyamatot azonban aligha lehet vitatni. De miért fogalmazom meg ezt a dicséretet „a kézmű dicséretéként” a történeti oktatáskutatás elmélet- és módszertanalkotásának dicséréte helyett? Azért beszélek kézműről, mert – a paradigmák tanúsága szerint – a neveléstörténeti kutatás szemmel láthatólag elsősorban historiográfia lett, történetírás, mint minden más historiográfia, vagyis az, aminek mindig és mindenekelőtt lennie kellett volna, de amihez alkalman-ként túl kevés volt. Ma már azonban a történeti pedagógia olyan kutatási terület, ahol a történeti munka abban a formában jelenik meg, ahogyan azt más historiográfiai munka-területeken kidolgozták, egészen a historiográfiai formaprobléma általános vitájáig.¹⁸ Ez azonban elsősorban a kézmű győzelme, mert az igazi történeti kutatás ma így jár el; ez még nem problémaszpecifikus, önálló elméletalkotás, mert lényegében mégiscsak – viszonylag szabadon, néha talán túlságosan is könnyen – átveszi azt, amit a történeti szempontból releváns tudományok a pedagógián kívül kínálnak. Ezt szeretném én kifo-

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

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

gásolni – és itt térek át a kritikára –, ennek a paradigmának a hatalmas teljesítőképessége, és annak az óriási ismeretanyag-növekedésnek az ellenére, amelyet ez az elmúlt évtizedekben a nevelési viszonyok modern és hagyományos látásmódja területén eredményezett.

III.

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

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

a) Az eszmetörténeti elemzések korlátai

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

– Mindenekelőtt az *ideológiakritikai megközelítési mód* tűnik problematikusnak.

Nem azért, mert a nevelési viszonyok immunisak a kritikával szemben, vagy el kell őket zárni előle, hanem elsősorban azért, mert a kritika alapja már nem mutatható ki.

1968 után Nyugat-Európában és az USA-ban egy ideig ideológiakritikai próbálkozások uralták a pedagógiai historiográfiát, és ezek Németországban is összezavarták és megingatták a tradíciót.²⁰ A megfelelő történeti elemzés azonban nem korlátozódhat csak ideológiakritikára, vagy nem állhat kizárólag abból, hogy egy ideológiát szembeállít a többivel, és a kritikát összetéveszti azzal a magatartással, hogy mindig az igazság egyedüli birtokosa legyen, és ezt újra és újra elismételje. Az apológia és a kritika általános gyengéi mára láthatóvá váltak, mert az őket alátámasztó elméletek – elsősorban a

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

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

marxi tradícióra épülők – érvényüket veszítették, és, ami sokkal fontosabb, a nevelés társadalmi és pedagógiai funkciójának kellő távoból szemlélése olyan dolgokat láttat meg, amelyek a pusztá ítélezésen (vagy apológián) túl helyezkednek el.

A történeti vizsgálatok, amelyek ideológiakritikai szempontból elemezték²¹ például a reformpedagógia hagyományát, már annyiban is szisztematikus gyengéséget mutatnak érvelésükben, hogy egyáltalán nem voltak képesek magyarázatot adni azoknak a reformprogramoknak a tartós pedagógiai vonzerejére, amelyekről ők megtagadták az elméleti és/vagy politikai legitimitációt. Érvényes ez például *Rudolf Steiner* Waldorf-pedagógiájára, amelyből az elméleti indoklás hiányzott, vagy *Petersen* Jena-Plan-pedagógiájára, amelynek a politikai legitimitációt nem adták meg. Ma már látható, hogy ezzel mindenekelőtt az érvényességi kritériumok különbözősége nyer alátámasztást, amely egyik oldalon a pedagógiai ítéletek és gyakorlatuk logikája, a másik oldalon pedig a politikai vagy elméleti kritériumok között áll fenn, és amely eltérés már ideológiakritikailag – vagyis az egységesség határozott feltételezésével – sem szüntethető meg.

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

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

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

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

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

megközelítési móddal annak ellentmondásosságát már nem lehet pedagógiailag megérteni, inkább csak felróni; ezzel megvilágítatlan marad a nevelés egyértelmű ellenálló volta is, amely például az indoktrinációs folyamatok elemzéséből is kiderül, és így ablak, ajtó tárva-nyitva marad a pedagógiai fatalizmus előtt.

b) A társadalomtörténeti perspektíva korlátai

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

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

c) A történeti-összehasonlító elemzések korlátai

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

Ugyanakkor azt is láthatjuk, mi a jelenlegi történeti oktatáskutatás lényegi kívánalma. Ez a kívánalom egyáltalán nem elméleti fogalmak kialakításában, vagy a történeti rekonstrukció újabb módszereinek kiválasztásában és használatában, még kevésbé új források felkutatásában, vagy értékelési technikák alkalmazásában rejlik. Ezeken a területeken nem hogy túl kevés, de időközben már inkább túl sok alternatíva, tapasztalat és eredmény áll rendelkezésre. A lényegi kívánalom tehát nem a historiográfiai gyakorlat

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

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

és a kézmű szintjén fogalmazódik meg – ekkor a paradigmákról való beszéd is üres és csupán metaforikus lenne.

IV.

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

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

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

A közoktatás történetére tehát az érvényes, hogy nem érthetjük meg és nem elemezhetjük megfelelően a maga valóságában, ha csak mint – például a politikától vagy a gazdaságtól – függő változót tekintjük. A generációk viszonyának rendje sokkal inkább saját logikával rendelkezik²⁷; és a gyakorlati pedagógia rendje – ennyiben a modernitás része²⁸ – sem felel meg a tudományokénak. Ha az eszmetörténetet kérdezzük, inkább a mítoszhoz²⁹, a rituáléhoz, a dogmákhoz, vagy – ha rendszerelméletileg érvelünk – egy kibontakozó valósághoz hasonlít, amelyre nem úgy kell gondolnunk, mint egy merev

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

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

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

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

struktúrára, hanem mint egy interaktív és mindig újra megteremtendő valóságra, amely természetesen – ezt a társadalomtörténetből tudjuk – strukturált mezőben, szubjektív elvárások és intézményi normatívák között bontakozik ki.

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

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

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

V.

A történeti pedagógia eredményessége, amelyet itt tárgyalok, nem csak programatikus állításokból bontakozik ki; megvilágítható ez ma már konkrét munkákon, és pedig a módszer vonatkozásában, illetve a megújult eszmetörténeten, amely időközben már a rendelkezésünkre áll. Eszmetörténeti tanulmányok tudják demonstrálni a társadalomtör-

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

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

téneti és az összehasonlító paradigma kérdésfeltevéseivel való összefüggéseket és ugyanakkor a kutatási fogalmak összekapcsolódásában rá tudnak mutatni arra, hogyan tanulhat mégis történetileg a gyakorlat egy valódi neveléstudomány-centrikus kutatásból. Végezetül a tudománytörténet példáját választom arra, hogy ezt legalábbis röviden illusztráljam.

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

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

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

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

maiságának immanens tényét ma már nem tekintik szegényfoltnak – ahogyan azt a tudományteoretikusok szívesen tették – és nem értelmezik egyedül kitérítésként sem – ahogyan az a reformpedagógiai hagyományban történt. Az oktatástörténet jelenleg szemmel láthatólag olyan fogalmakkal dolgozik, amelyekkel megérthető annak a tudásnak a sajátos minősége, amely a pedagógiában a szakmai tapasztalat és gyakorlat és az elméleti megfigyelés és kutatás összekapcsolódása által keletkezik. Ennyiben a történeti kutatás lényeges szerepet töltött be abban, hogy a pedagógia tudományelméleti vitájának apóriái feloldódtak, és a pedagógiai tudásformáknak produktív egymás mellett élése született meg. Ezzel végre nemcsak a tudásformák közötti különbséget lehet történetileg megmagyarázni, hanem az eszmékből kiindulva a pedagógiai gyakorlat saját logikájú, konstruktív működési módját is meg lehet értetni.

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

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

Fordította: Lesznyák Ágnes

Irodalom

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

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

ABSTRACT

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

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

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

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

AZ ISKOLAI STRATÉGIÁRÓL

Komlóssy Ákos

József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék

A stratégiai tervezés szükségessége

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

Az iskolák önállósága

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

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

A NAT és a vizsgarendszer

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

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

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

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

Demográfiai kérdések

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

A stratégiai tervezés feltételei

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A szervezeti stratégiák

A vállalati, szervezeti stratégiának a közgazdasági irodalomban nincs általánosan elfogadott, egységes definíciója. Kiindulásnak fogadjuk el *Dessewffy* meghatározását: „Vállalati stratégián a működési kör, a magatartási elvek, a célok és eszközök meghatározá-

sát és egymáshoz rendelését értjük viszonylag hosszabb távra.” (Dessewffy, 1989) A modern gazdasági vállalkozások mai stratégiájának kialakulását mintegy 60 évre teszik, mely több lépcsőben valósult meg (Bosnyák, 1988). Célszerű ezt a fejlődési folyamatot röviden végigtekintenünk, mert ennek alapján dönthetünk, hogy a hazai gyakorlatban új feladatként jelentkező iskolai stratégiának végig kell-e járnia ezt a fejlődési folyamatot, vagy kihagyhatók bizonyos lépcsőfokok.

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

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

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

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

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

Ötödik lépcső: integrált iskolai stratégiai vezetés. Itt a hangsúly a teljes körű és összetett vezetői tevékenységen van, a stratégiai és az operatív vezetés egyidejűségének a megvalósítása a fontos. Ennek eredményeként új vezetői kultúra alakul ki. A nálunk is megjelent különböző vezetőképző intézetek, tanfolyamok általában erre a fokozatra készítik fel.

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

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

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

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

Az iskolák és az önkormányzatok

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

ügy és kap széles nyilvánosságot, így az eltorzult helyi értékrend akadály nélkül kifejezheti káros hatását.” (Ritó, 1996)

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

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

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

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

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

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

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

mények között tudjon olyan stratégiát kidolgozni, mely biztosíthatja az iskola hosszú távú eredményes működését, és ehhez találja meg, biztosítsa a gazdasági feltételrendszert, költségvetési és pályázati pénzekből.

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

Irodalom

- Az 1993. évi LXXIX. sz. tc. Módosította: az 1994. évi CIV. sz. tc., az 1995. évi LXXXV. sz. tc. és az 1996. évi LXII. sz. tc. Kódexpress, 1996. 31.
- Bosnyák Gyula (1988): *A stratégiai gondolkodás fejlődése*. Kézirat, Budapest.
- Dessewffy Olivér (1989): *Vállalati stratégia – szervezeti kultúra*. Szaksz. Föv. Művelődési Háza, Budapest.
- Hajnal Albert (1986): *Az emberi töke egyénben, szervezetben*. OT Tervgazdasági Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (1991): Mit vár a társadalom az iskolától? *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 3–12.
- Hax, A. C. és Majluf, N. S. (1984): *Strategic Management: An Integrative perspective*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Komlóssy Ildikó (1995): *Az oktatásfinanszírozás hazai rendszerének problémái (Csődbe mennek-e az iskolák?)* Kézirat, JPTE Közgazdaságtudományi Kar, Pécs.
- Liskó Iлона (1996): Iskolaszervezet és településszerkezet. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 54–64.
- Mészáros István (1993): *Múltba gyökerezett jövő – iskoláink 2000-ben?* Pedagógiai Nyári Egyetem, 30. Szeged, 14–39.
- Ohmae, K. (1982): *The Mind of the Strategist*. McGraw Hill Inc., New York.

ABSTRACT

ÁKOS KOMLÓSSY: ON SCHOOL STRATEGI

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

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

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

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

Ágoston György

A tanárképzés kérdései előtérbe kerülésének okai

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³ Magyar felsőoktatás...i. m. 54. o.

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

Az egyetemi oktatás és a tanárképzés viszonyának történeti alakulása

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵ Magyar felsőoktatás... i.m. 21. o.

⁶ Magyar felsőoktatás... i.m. 12. o.

szükséghez képest meghívott egyetemi magántanárok, főiskolai és középiskolai tanárok (igazgatók).

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

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

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

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

A tanári képzés 1848 előtt lényegében az egyházak belső ügye volt, azokat (főképp papokat) alkalmazták iskoláikban, akiket a tanári munkára alkalmasnak tartottak. Az

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

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

Az 1883-as törvény előírásait részletező 1888-as tanárvizsgálati szabályzat véglegesíti a tanárvizsgálat tagolását alapvizsgára (a IV. félévben), szakvizsgára (a VIII. félévben), pedagógiai vizsgára (a gyakorló év letöltése után). Az alapvizsgán a szaktárgyi követelményeken kívül minden tanárjelöltnek vizsgát kellett tennie magyar irodalom- és művelődéstörténetből. A pedagógiai vizsgák a pedagógiai felkészültségen kívül a filozófiai és filozófiatörténeti felkészültséget is számon kérték. A szabályzat a szakvizsgára bocsátás előfeltételül szabta meg szakdolgozat készítését mindkét szaktárgyból, szemben az 1883-as törvény előtti szabállyal, amely csak egyik tárgyból kívánt szak-

dolgozatot. A szakdolgozatnak „a szaktárgy valamely nagyobb körét kellett felölelnie általános szempontokból, és a jelöltnek a szakirodalomban való jártasságát, szakismerteinek színvonalát s felfogásának önállóságát” kellett tanúsítania. Minden vizsga zárt-helyi írásbeli és szóbeli részből állt.

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

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

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

A vizsgaszabályzat mind az alapvizsgára, mind a szakvizsgára, mind pedig a pedagógiai vizsgára való jelentkezés feltételül olyan követelményeket támaszt, amelyek a klasszikus értelemben vett, a neohumanista egyetemi eszmény szerinti egyetemi tanítási és tanulási szabadságot korlátozzák a tanári pályára való felkészítés szempontjainak érvényesítése érdekében. Az alapvizsgára jelentkező „tartozik igazolni, hogy (a) saját szakja valamennyi részlettárgyából minden félévben legalább egy-egy főkéllégiumot, (b) magyar irodalomtörténetet és művelődéstörténetet, (c) az előírt filozófiai tárgyak közül (lélektan, logika, etika, a filozófia története) legalább hármat (lehetőleg lélektant, logikát, etikát) legalább egy-egy félévben hallgatott”. Több megkötést tartalmaz a szabályzat a mennyiségtan szakosok és a természettudományi szakosok tanulmányi kötelezettségeire vonatkozóan, pontosan előírja a kötelező laboratóriumi gyakorlatokat. Az alapvizsgára jelentkezéskor a tanárképző intézeti jelentkező könyvet is be kell mutatni annak bizonyítására, hogy „a folyamodó az első három félévben nemcsak rendszeresen látogatta a tanárképző intézeti kötelező előadásokat, hanem legalább szaktárgyainak egy-egy főkéllégiumából eredményesen kollokvált is, illetőleg a gyakorlati irányú kéllégiumokban tevékenyen részt vett”.

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

A tanárképzés dilemmái a felsőoktatási kongresszuson

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

A tanárképző intézet történetének áttekintésében szölkünk már arról, hogy a budapesti bölcsészkar a tanárképző intézetet kezdettől fogva munkájába illetéktelenül beavatkozó, zavaró tényezőnek tekintette, amely a tanári hivatásra való felkészítést szolgáló előírásaival, az egyetemi képzést, a hallgatók tanulmányait befolyásoló megkötöttségeivel sérti az egyetemi tanszabadságnak, a tudomány szabad művelésének, a hallgatók szabad tanulmányozásának az egyetemhez egyedül méltó elvét. A kar – mint láttuk – hevesen tiltakozott az ellen a *Kármán Mór* által erőteljesen képviselt álláspont ellen, hogy a tanárképző intézetnek a bölcsészkarra olyan hatást kell gyakorolnia, hogy „a philosophiai kar rendszeres tanfolyamait a tanárképzés szükségleteinek megfelelően

szervezze”, és hogy a tanárképző intézetnek a gyakorlati tanárképzést végző külön (tehát nem egyetemi tanárokból álló) tantestülete legyen. Minthogy azonban már akkor nyilvánvaló volt, hogy a bölcsészkarnak – a budapestinek is, a kolozsvárinak is – a léte függ a tanárképzéstől, hiszen hallgatóságának túlnyomó többsége a tanári diploma megszerzéséért iratkozott oda, nyíltan nem utasíthatta el a tanárképzés feladatát, hanem a tanárképző intézet és a tanárvizsgáló bizottság bekebelezésére törekedett. Kijelentette, sérelmezi, hogy „a tanárképzés ügye elvileg a kar hivatási köréből kivétellett, a tanárképezdére bízott”, és úgy vélte, hogy „a tanárképzés kizárólag az egyetem tiszte”, tanárképzési ügyekben kizárólag az egyes szakok egyetemi tanárai illetékesek. Nem megszüntetni akarja a tanárképző intézetet, de saját hatáskörébe utalását, a bölcsészkar szerveként való működtetését kívánja.

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

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

már megszüntetni őket nem állt módjában, bekebelezésükkel hatálytalanítani, minimálisra csökkenteni, a gyakorló évre korlátozni szeretne volna működésüket.

E hangadó többség képviselője *Eckhardt Sándor* budapesti professzor is, aki a tanárképző intézetnek a bölcsészeti kar hatáskörébe való áthelyezését szintén „nagy és helyes lépésnek” tartaná. De ő még külön intézkedést is javasol egy olyan esetleges veszély elhárítására, hogy a tanárképző intézet „a kart a tudományos képzés felől erősen a pedagógiai gyakorlati irányba sodorja”, mégpedig azt, hogy a tanárképző intézetben „egy külön szakosztály” létesüljön egy kiváló középiskolai tanárral az élen, aki a bölcsészeti tanulmányok „elvégzése utáni képzéssel, a mintagimnázium és a gyakorló év ügyeivel foglalkozik, s akinek hatáskörében meg lehetne valósítani mindazokat a kívánásokat, amelyek a középiskolai tanítás részéről jelentkeznek”. Ha jól meggondoljuk *Eckhardt* professzor javaslatát, akkor ez nem jelent egyebet, mint a tanárképzési szempontoknak teljes kiiktatását a bölcsészkar képzéséből. *Eckhardt* professzort azonban nemcsak a tanárképző intézet irritálja, hanem a tanárvizsgáló bizottság is, mint önálló intézmény. A tanárképző intézetnek a kar hatáskörébe helyezése szerinte csak „félmegoldás”, ha vele egyidőben a tanárvizsgáló bizottság is nem kerül a kar hatáskörébe. „A tanárvizsgáló bizottságnak a karhoz való áthelyezése nélkül – mondja – nem beszélhetünk igazi kari autonómiáról.”⁷

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

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

úgyhogy az 1924: XXVII. tc.-nek a tanárképzésre vonatkozó rendelkezésétől való eltérés, véleményem szerint, nem látszik megokoltnak.”

Szabó professzor szókimondóan és világosan fogalmazza meg, hogy a bölcsészkarok célkitűzése és a tanárképzés feladata között ellentét áll fenn: a kar tudósokat akar nevelni, holott hallgatói tanári diploma megszerzésére törekszenek. A bölcsészkarok „nem tudták ezt az ellentétet megoldani”, mivel „mereven ragaszkodnak a tudósképzéshez”. Ez az oka – állítja –, hogy „a vallás- és közoktatásügyi miniszter a bölcsészeti karok mellett tanárképző intézeteket állított fel abból a célból, hogy a bölcsészhallgatók egyetemi tanfolyamuknak tartama alatt szaktudományuk minden ágazatával kellő sorrendben megismerkedhessenek”. Most még inkább érthető, miért nem ért egyet *Szabó* professzor a budapesti bölcsészkarok a tanárképző intézet bekebelezésére irányuló javaslatával.

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

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

A hozzászólók többsége elfogadja ugyan a fennálló helyzetet, a bölcsészkar mellett működő tanárképző intézet jogosultságát, de általában nem a tanárképzési szempontok jobb érvényesítése érdekében emelnek szót, fő gondjuk az egyetem megóvása a tanárképző intézet beavatkozásaitól. Tipikusnak mondható *Halasy-Nagy József* professzornak, akkor a pécsi, a későbbi években a szegedi tanárképző intézet elnökének megnyilatkozása. „Az eddigi tapasztalatok alapján – mondja – helyesnek és megtartandónak vélem a bölcsészeti kar és a tanárképző intézet elkülönítését, amelyek azonban együttes akarattal kell, hogy szolgálják a tanárképzés ügyét. Bizonyos esetek tapasztalata alapján

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

⁹ Magyar felsőoktatás... i.m. 28. o.

nagy gonddal ügyelnék arra, hogy kifejezésre jusson a jövőben is, hogy a képzés súlypontja az egyetemen van, és a tanárképző ezt csupán figyelemmel kíséri és ott, ahol kell, kiegészíti. Veszedelemes volna, mert a tanárképzés elmechanizálását és adminisztrációs üggyé való lefokozását jelentené, ha a tanárképző szuverén irányítója akarna lenni a tanárjelölt képzésének, és őt az egyetemi szabadság levegőjéből ki akarná emelni. S még nagyobb veszedelem volna, ha egyetem munkájába is bele kívánna szólni.”¹⁰

Irodalom

Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*. Tankönyvkiadó, Budapest. 305.

Kármán Mór (1875): A tanárképzés reformja. *Magyar Tanügy*, 622–626.

Kékes Szabó Mihály (1994): A tanárképzés kereteinek kialakulása a kolozsvári egyetemen. *Magyar Pedagógia*, 81–94.

Ladányi Andor (1969): *A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében*. FPK, Budapest.

Pukánszky Béla (1989): A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, 1045–1055.

Schneller István (1900): Az egyetemi tanulmányozás feladata. In: *Paedagogiai dolgozatok* I. kötet, 124–174.

ABSTRACT

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

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

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

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

¹⁰ Magyar felsőoktatás... i.m. 40. o.



SZEMLE

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

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

Perjés István

Kossuth Lajos Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék

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

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

A tanterv alkalmazás területei a gyakorlati pedagógiában

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

a tudatos elméletalkotás gyakorlati alkalmazásának határai? Örök átokként telepedik-e rá tanterveinkre az olvasatlanság? S végül: a tantervekről alkotott (hivatalos és nem hivatalos) kép milyen csatornákon és hogyan gazdagíthatta a néptanítók szakmai hozzáértését?

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

Elméleti pedagógia

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

Iskolapedagógia

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

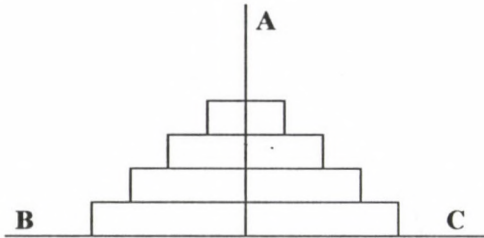
Gyakorlati pedagógia

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

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

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

- a) tantervelemzés: A tanterv elméleti konstrukciójának vizsgálata, a főbb rendszeralkotó elvek és szabályok feltérképezése, értékrendszerének feltárása.
- b) tantervértelmezés: A tanterv egyes fejezeteinek vagy az egész dokumentumnak egy választott szempont szerinti vizsgálata.
- c) tantervfeldolgozás: A tantervi anyag bizonyos szempontok szerinti áttekintése, a taníthatóság megállapítása céljából.
- d) tantervesülés: A tantervi szabályozás érvényesülése a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.



1. ábra

A tantervelemzés, értelmezés, feldolgozás, tervesülés kapcsolatai

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

A Szabolcsi Tanító

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Az 1925-ös népiskolai tanterv sajtóvisszhangja

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

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

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

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

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

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

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

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

Az utasításban is fellelhetjük a fenti okfejtés alapját: „Amely nép lelkében ily tiszta forrásban él az erkölcs törvénye, annak gyermekeit nem lehet nehéz erkölcsileg képezni. [...] tiszteljük Istent, szeressük embertársainkat, segítsük őket erőnkhez képest és sze-

ressük királyunkat, hazánkat, népünket; mindenünket ezeknek köszönhetjük.”² Világosan fogalmaz az utasítás, mikor az erkölcsi nevelés legerősebb eszközéül a vallást nevezi meg. Előbbre valónak tekinti a moralizálásnál a cselekvést, a munkát.³ A *bi* monogrammal jegyzett *Bökényi Dániel*-írás hűen fordítja le ezen tételeket az iskolai élet nyelvére: „...józanul okos dolgot mivel az iskola, amely az alföldi földműves ifjúságot mezőgazdasági, a városok közelében lakót kertészeti tevékenységre szoktatja, a városok ifjúsága nagy tömegeit pedig az ipar – és kereskedelem megfelelő ágaira tereli. [...] A nemzeti népoktatás egyedüli hitvallása az, hogy az embert a teremtet világrend segítőjévé, istenfélővé, istentiszteelővé tegye, e cél elérésére rendezze be műhelyét és kezdje iskoláztatási rendszerét.” (*Böszörményi*, 1925) Kevésbé tárgyyszerűen nyúl a témához *Fiák István*. A felhevült mondatokat olvasva annyiban feltétlenül igazat adhatunk szerzőjének, hogy a buzdítás mit sem ér a pedagógus értő és érző szakmai munkája nélkül: „E mérlegkészítésnél vegyük magunk elé azt a művet, amely részleteiben magán hordhatja itt-ott az alkotó emberi kéz gyarlóságait, de általánosságban mégis mesteri mű, amely a magyar népművelés és tanítás ügyét korszerű, radikális tendenciákkal helyezi a helyes útirány felé.

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

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

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

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

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

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

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

Az értelmi nevelés célját az utasítás abban állapítja meg, hogy a gyermek megállja a helyét a gyakorlati életben. A gyerekek képességeihez kívánja igazítani az elsajátítandó tananyag mennyiségét. Az ismeretek értékét az mutatja, hogyan tudja azokat a gyerek alkalmazni. Az utasítás a koncentrációt hívja segítségül a részek egésszé való összekovácsolásához. A tanítás céljait az ismert felosztás szerint tárgyi és alaki tartalmi körökbe sorolva a gyakorlati és ideális élet harmóniájának megtalálásában jelöli meg.⁶ Fontosnak tartja a külső és belső szemléletet, az önmunkásságot – e szót mára az aktív, kreatív ismeretszerzés pótolja – valamint az ismeretek alkalmazását („meggyökereztetés”).⁷

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

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

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

Többször is említettük már az utasításban külön fejezetet is érdemelt gyakorlati szempontot, (A nevelés gyakorlati jellege).⁸ A dokumentum korszerű játék-felfogása kedvére van a szabad aktivitás iskolai hirdetőinek. E szerzők azonban furcsa mód, épenséggel megvédeni kényszerülnek a játékot. Nem minden alap nélkül. Aligha csodál-

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

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

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

kozhatunk azon, hogy sem a gyakorlati vagy tudományos életre előkészíteni szándékozó középiskolától, sem pedig a többnyire keményen dolgozó szülőktől nem remélhetek különösebb odaadást az ilyesféle felfogások iránt. *Jurassa E. Médard* mint tényt állapítja meg a játékoság „iskolát nem kímélő” terjeszkedését: „Bátran kimondhatjuk, hogy amennyi idő a két iskolafaj, annyi idő a probléma. A középiskola majd minden időben elégedetlen volt a népiskolával. Különösen elégedetlenkedik azóta, amióta az 1925-ös tanterv szellemében nevelt és tanított gyermekek első csoportjai átrajzottak a középiskolába.” (*Jurassa*, 1935) A továbbiakban viszont sajnálattal veszi tudomásul, hogy több IV. osztályban tanító, szakítva a játékos szellemmel, igyekszik felkészíteni (ahogy ő fogalmaz: kijavítani) a továbbtanulókat... *Koltai István* a szülőkkal szemben védi meg a játékos tanulást: „Írigykednek a szülők, hogy a fiaiknak, leányaiknak jobb sorsuk van a tanulást illetőleg, mint amilyen nekik volt. Vagy talán aggódnak, hogy mi lesz a gyermekükből négy illetőleg hat évi »játék« után? Akkor megnyugtatom: semmi egyéb nem lesz, mint ember.” (*Koltai*, 1935)

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

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

- Az iskolák vezetői és osztálytanítói tanulmányozzák át újból és behatóan az egész tantervet jelen körlelemben megjelölt szempontok szerint.
- Az osztálytanítók a kijelölt szempontok szerint állítsák össze újból osztályuk tananyagbeosztását az egyetemi nyomdától beszerezhető űrlapokon s ennek megtörténte után fogjanak hozzá ezen beosztásoknak módszeres tanmenetekké való kidolgozásához. Ezen egyéni munkákat az iskolalátogató tanfelügyelők a helyszínen fogják ellenőrizni.
- Új tankönyvek bevezetését csak ministeri engedélyezés után hozhatják javaslatba az osztálytanítók s a tantestületi értekezlet csak ilyen tankönyvekre tehet hozzájárulást.
- A tanítói szakkönyvtárak gyarapítása olyan szakkönyvekkel történjék, amelyek segítségére lehetnek a tanítótöbbleteknek az új tanterv szellemében való munkájuk tökéletesítéséhez.
- A részben és teljesen osztott iskolákban az új tanterv megvalósításának egységes munkáját az igazgatók vezetik és irányítják, ezért most különösen szükséges, hogy rendszeresen látogassák az osztályokat, megfigyeléseik eredményét jegyezzék fel

látogatási naplójukba és a legközelebbi havi értekezleten tegyék megbeszélés tárgyává.

- A tanterv egészére vonatkozó, helyes munkamegosztás szerint végzett részletmunkálatok a rendes havi értekezleten kívül tartandó tantervi és módszeres értekezleteken tárgyalandók: ezeket előzze meg mindig az illető tárgykör előadója részéről tartandó mintatanítás.” Az első pontban megjelölt tanulmányozás nem maradt el. Sőt. Megszületett a válasz is *Mácsay Károly és Ferenczi István* (1928) tollából.

A hat pont szerint:

”

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

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

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

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

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

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

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

1. táblázat. Tárgyak szerint összesített mintatanítási vázlatok

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A mai vallástalan és erkölcstelen világban ezek bizony nehéz kérdések.

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

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

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

Utószó

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

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

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

Irodalom

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

Szemle

- Jurasa E. M. (1935): A népiskola és a középiskola viszonya. *Szabolcsi Tanító*, 3. sz. 25–28.
- Koltai István (1935): Reformok után – reformok előtt. *Szabolcsi Tanító*, 5. sz. 57–60.
- Mácsay Károly és Ferenczi István (1928): Mit kér Szabolcsvármegye tanítósa. Az új tanterv és Utasítás megvalósulásának problémái. *Szabolcsi Tanító*, 6. sz. 82–84.
- Mészáros István (1996): *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 85–86.
- Németh Bertalan (1926): Történelmi értékeink és az új tanterv. *Szabolcsi Tanító*, 11. sz. 168–170.
- Németh Bertalan (1928): A nevelés és a tanítás kapcsolata. *Szabolcsi Tanító*, 8. sz. 117–118.
- Neumann Albert (1929): Három iskolaév tapasztalata az új tantervről, tekintettel a zsidó iskola különleges feladataira. *Szabolcsi Tanító*, 9. sz. 114.
- Novák József (1927): Az új tanterv és modern pedagógia. *Szabolcsi Tanító*, 10. sz. 148–149.
- Quint József (1925): Az új népiskolai tanterv. Néptanítók Lapja, 33–34. sz. 13.
- Süle Dénes (1931): Az új tanterv az osztatlan népiskolában. *Szabolcsi Tanító*, 4. sz. 67–68.
- Teslery Károly (1929): Pályázati felhívás. *Szabolcsi Tanító*, 9. sz. 175–176.
- Teslery Károly (1929): Pedagógiai szemináriumok. *Szabolcsi Tanító*, 3. sz. 45.
- Tóth Antal (1926): A fogalmazás tanítása az új tantervben. (Egy vezérkönyv ismertetése.) *Szabolcsi Tanító*, 7. sz. 100–101.
- Törökéri Sándor (1931): Év elején. Az 1925-ös tantervről. *Szabolcsi Tanító*, 9–10. sz. 166–169.
- Vargha Ferenc (1926): Esztétikai nevelés az új tanterv keretében. I. *Szabolcsi Tanító*, 9. sz. 134–136.
- Zsoldos Ferenc (1927): Szív- és jellemképzés az új tanterv szellemében. I., II., III. *Szabolcsi Tanító*, 5. sz. 57–59., 1928. 6. sz. 76–79., 1928. 7. sz. 94–96.
- Zsoldos Ferenc (1928a): Szív- és jellemképzés az új tanterv szellemében. I., II., III. *Szabolcsi Tanító*, 6. sz. 76–79.
- Zsoldos Ferenc (1928b): Szív- és jellemképzés az új tanterv szellemében. I., II., III. *Szabolcsi Tanító*, 7. sz. 94–96.

Tételek a funkcionális analfabetizmusról

Csoma Gyula és Lada László
Országos Közoktatási Intézet

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

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

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

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

I.

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

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

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

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

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

II.

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

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

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

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

III.

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

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

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

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

IV.

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

analfabetizmus megjelenési formái nagy valószínűséggel a törésvonal képzetlenebb oldalán keresendők.

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

V.

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

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

san arányos Gauss-görbéjével. A hiányos képzettség iskolai újratermelésére aligha adhatunk genetikai magyarázatot. Inkább a szociokulturális tényeket, másrészt a közoktatás működési anomáliáit, pedagógiai zavarait érdemes keresnünk mögötte.

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

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

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

VI.

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

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

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

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

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

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

d) a felnőttoktatók kiképzését ugyanerre.

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

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

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

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

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

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

Zárótétel

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

1. sz. kiegészítés Az okokról és a tennivalókról

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

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

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

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

Szirmainé dr. Kövessi Erzsébet

2. sz. kiegészítés

„Harc a funkcionális analfabetizmus ellen”.
(Nemzetközi kitekintés)

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

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

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

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

licit didaktikus eljárások helyett. Kiegészítésként említhetjük az érzékszervi sérültekkel foglalkozó, az emocionálisan retardáltakat gyógyító, oktató programokat és eljárásokat. Kiseb energiával nyúlnak hozzá a közoktatási rendszerek struktúrájához, viszont működési formáit és feltételeiket a funkcionális analfabetizmus prevenciója érdekében folyamatosan bővítik, illetve javítják.

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

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

Harangi László

A pedagógia új rendszere címszavakban: reflexiók Zsolnai József könyvére

Orosz Sándor
Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- a) Először kifejti azokat az elméleti ismereteiket, amelyeket a pedagógiai tudás részletes számbavételében és rendszerezésében alapként használ. Az I. fejezet: „A pedagógia mint ismeretrendszer előzetes jellemzése”; olyan kérdéseket tárgyal, mint a pedagógiai tudás jellegzetessége (megkülönböztetve a funkció szerint szubsztantív, stratégiai, „illetve” normatív, teleologikus és diagnosztikus tudást), a pedagógia tárgya és funkciója, a pedagógia tudomány jellege, a hazai pedagógia jellemzése a „tematizáció és diszciplinárizálódás” szerint. Fejtegetéseinek teljes logikai, filozófiai ívét nincs módunk bemutatni, idézzük viszont a pedagógiának mint tudománynak a szerző által adott definícióját: „Összefoglalva: a pedagógia komplex, gyakorlati jellegű integrált multidiszciplína, melyet ontológiai, episztemológiai, funkcionális és egyéb dimenziók következetes figyelembevételével mellett érthetünk csak meg olyképpen, hogy teljesítményének értékeléséhez egy külön *metapedagógiai* megismerő apparátust is működtetünk, a rendszerszemléleti és a kommunikációs episztemológiai tudás adaptálásával.” (17. o.)
- b) „A tudományrendszerezés-tan irányzatai és a pedagógia új rendszere” című II. fejezet a rendszerezés elveit, tevékenységeit, a pedagógiai tudás diszciplinárizálódásának folyamatát és háttérösszefüggéseit, a „diszciplinánév-adás, a diszciplinánév-kezelés során alkalmazott lexikográfiai megfontolásokat” mutatja be. Itt sem végezhetünk részletes elemzést-ismertetést, de egy idézettel jelezhetjük, hogy milyen alapon került be a szerző maga által kisenciklopédiának nevezett műbe a rendkívül nagyszámú diszciplína: „Kiinduló föltevésünk, hogy a pedagógiának mint ismeretrendszernek a legkülönbözőbb tudományokkal mutathatók ki a kapcsolatai. Ha más elvi alapon nem, akkor annak a ténynek a jegyében, hogy a pedagógia világában és valóságában minden lehetséges ismeretterület, illetve diszciplína valamely szinten, valamely életkorban *tanulási témává* tehető. Ha pedig „valami” tanulási téma, s azt valaki tanulja, és valaki kompetens vagy kom-

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

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

És ezek után sorra-rendre értelmezi ezen utótagokat.

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

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

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

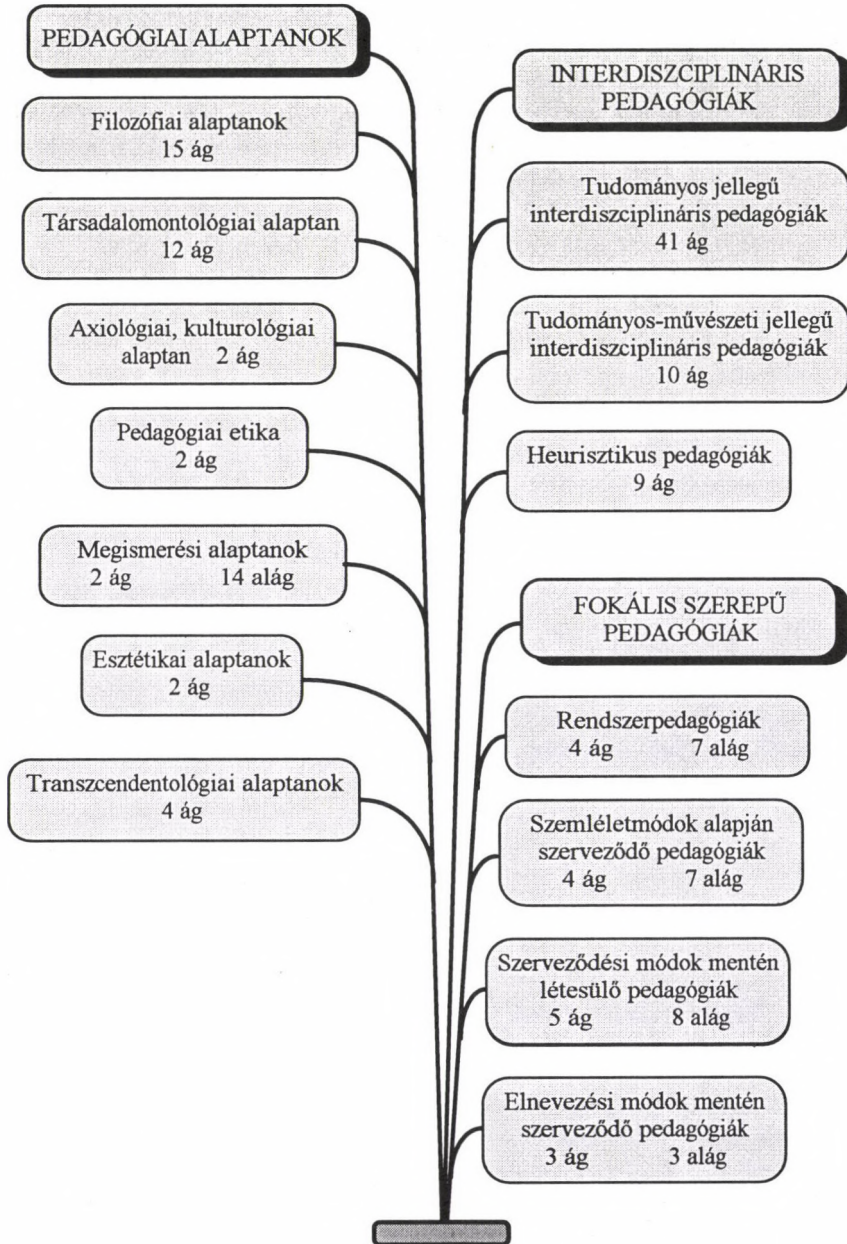
tudáskörnyezetten funkciója abban jelölhető meg, hogy a legkülönbözőbb, lezártnak tekintett, intézményesült ..., vagy forrongásban lévő, most formálódó ..., valamint ... elfelejtettnek tekintett diszciplínák, diszciplínakezdemények ... miként mutatnak hajlandóságot az interdiszciplinárizálódásra, a pedagógia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

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

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

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

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



A pedagógia „tudomány-fája”

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

ca) A „feltételezhető témagócosodások” keresése.

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

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

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

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

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

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

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

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

Irodalom

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

KÖNYVEKRŐL

Tanárképzésünk egykor és ma

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kékes Szabó Mihály

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

Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1994. 205 o.

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

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

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

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

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

A kemény, paradigmaticusan szembenálló (illetve történetesek által szembeállított) fejlődési alternatívák felváltása egy irányba mutató modernizációs fejlődéssel a későbbiekben is jellemzi a tanulmányt. Az eredetileg *Kármán* által felállított alternatíva például, mely 1777-es centralisztikus és az 1790-s évek a megyei önkormányzatra építő oktatáspolitikai törekvéseit egymással szembenállónak látta, Kelemen koncepciójában sokkal kevésbé

hangsúlyozódik, mint a *Ratio tartalmi* hatása az 1790-s évek munkálataira. A *Kosáry Domokos és Mészáros István* közötti vita, melyet a két neves művelődéstörténész az 1777-es és 1806-os *Ratio Educationis*okról folytatott, mintha szintén kiegyensúlyozott ítéletet kapna. *Kosáry* a felvilágosodás elveit szem előtt tartva pontozta magasabbra az első *Ratit*ot, *Mészáros* viszont pedagógiai értékei miatt tartotta többre a másodikat. *Kelemen* más megközelítést használ: történelmi kompromisszumnak tekinti a második *Ratit*ot, ám nem csupán a felvilágosodás és a felvilágosulatlanság erői között, (s mégkevésbé a doktrinerség és az iskolai valóság erői között) hanem az 1777-es *hivatali* racionalitás és a 1791-es *parlament*i Tanügyi Bizottság kétféleképpen felvilágosult erői között is.

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

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

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

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

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

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

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

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

A két világháború közötti időszak jellemzését egy, a történelmi köztudatban markánsan kiépülő mítoszrendszer korában talán még jelentősebbnek tarthatjuk. (S ebben az esetben koránt sem bánjuk, hogy *bizonyos* történelemszemléleti alapon állók számára a szöveg *nem* fogyasztható.) Többféle mítoszlól lehet beszélni a húszas/harmincas évek vonatkozásában, ezek egyik típusát azok jelentik, melyek *Klebensberger* ki kívánják szakítani a kor egészének politikai világából, s egy rendszerfüggetlen „szakmai” értékrendbe próbálják illeszteni par excellence politikai lépéseit. (Ilyen szemlélet dominál a *Gróf Klebensberg Kunó* emlékezete című 1995-ös szegedi tanulmánykötet-

ben.) A mítosz másik formája – Tökéczki László *Klebensberg* disszertációja és néhány tanulmánya tartozik ide mindenekelőtt – nem „politikátlanítja” a kultuszminisztert, viszont az „organikus fejlődés” lényegteleníti e politika egészének konfliktusos (és természetesen bizonyos rétegeknek előnyös, másoknak viszont *hátrányos*) mivoltát. Nemcsak a mítoszteremtőkhöz képest fontos a *Kelemen* által rajzolt folyamat, hanem a más jelentős történészek által kialakított képet is kiegészíti. A közelmúltban egy-egy tanulmányban megfogalmazott fontos *Klebensberg*-portrék (*Ladányi Andoré, Glatz Ferencé, Szabó Miklóse, Szabolcs Ottóé*) mindenekelőtt a „nagypolitika” művelőjét, illetve a tudománypolitika radikális megújítóját látatják – kevésbé azt, hogy *Klebensberg*, mint kultuszminiszter, egy *meglévő* hatalmas közoktatási intézményrendszer „gazdája”. *Kelemen* elsősorban ezekkel a tárgyi, költségvetési, társadalmi „exigenciákkal” együttélő ágazatpolitikát mutatja be.

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

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

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

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

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

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

Három alapvető elméletet különböztet meg a jog és oktatás viszonyáról, *Weberét*, akinek nyomán elkülöníti a technikai jellegű hatalomgyakorlást, magyarán a tanári tevékenységet, a szakértői szféra hatalomgyakorlását és a tisztán jogi (törvényhozó és végrehajtó) természetű hatalomgyakorlást; *Luhmanét*, ahol a jogalkotás az egyes alrendszerek közötti koordináció egyik fontos eszköze s *Habermasét*, ahol a törvényhozás és az államigazgatás az eredetileg az életvilághoz, a magánélethez tartozó oktatás „gyarmatosításának” főbűnöse.

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

Setényi a modern történeti fejlődés menetében három alapvető konfliktust vázol fel: az egyik az állam és egyház viszonyának alakulása, közel sem tiszta modelleké rendeződése. A másik ilyen konfliktustípus a „társadalmi

integrációval kapcsolatos”, azaz a társadalmi elkülönülés fenntartásának és eltüntetésének alternatíváival és arányaival. A harmadik alapvető folyamat pedig a tanári és a tanulói magatartás jogi ellenőrzés alá vonása.

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

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

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

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

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

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

A recenzius ehhez csak azt tenné hozzá: nemzetállami keretek között úgyahogy megoldott hatalmi ágak egyensúlya az euróintegrációval végtelenen megbillent a végrehajtó hatalom politikusai és (végeképp senki által nem ellenőrzött) bürokratái javára. Ez természetesen nem az euróintegráció ténye elleni érv, inkább annak módjával kapcsolatos vélemény: az európai integráció csak akkor jelenti a demokrácia fennmaradásának és elmélyülésének biztosítékát, ha megerősödhet az Európa Parlament, az euró-bíróságok, illetve a nyilvánosság, a fontosabb NGO-k (úgynevezett nem kormányzati jellegű szervezetek, mint a Vöröskereszt, az Amnesty International, a Humanista Világszövetség) szerepe. Remélem, ez konstruktívabb s eképpen az integristákat is megoldáskeresésre ösztönző aggály, mint a „nemzeti sajátosságok” hagyományos és gyakran partikuláris féltése.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INFORMÁCIÓK

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

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

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

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

tematív” pedagógiai irányzat (a genfi *Claparède*, *Bovet*, *Piaget*, *Ferriere* megalapozta „*école active*”= cselekvő iskolához hasonló, egykor *Nagy László* érdeklődéslélektanára is támaszkodó) reformpedagógia terjesztését.

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

Kiss Tihamér

Emlékeztető

a Gyógypedagógiai Albizottság 1997. április 29-én tartott üléséről

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

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

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

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

Információk

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

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

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

Budapest, 1997. május 18.

Mesterházi Zsuzsa

RESEARCH PAPERS

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

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Előfizethető a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatóságán (1846 Budapest), az ügyfélszolgálati irodákban, hírlapkézbesítőknél és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest, Orczy tér 1, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank és Takarékpénztár Rt. 11991102 – 02102799 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az Akadémiai Kiadó *Stúdium Könyvesbolt* Budapest, V., Váci u. 22. és a *Magiszter Könyvesbolt* Budapest V., Városház u. 1. sz. alatti könyvesboltjában.

Előfizetési díj egy évre 800,- Ft. Ára példányonként 200,- Ft.

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

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

Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja a JATE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja Szedés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült,

Tördelőszerkesztő: Börcsökné Soós 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 szakcikkeket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratos sokszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

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

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

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

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének 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 Publicational Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, *Magyar Pedagógia*, Petőfi sgt. 30–34, H-6722 Szeged, Hungary.

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENHETEDIK ÉVFOLYAM

3-4. SZÁM



1997

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

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

KILENCVENHETEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

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

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

Szerkesztőség:
József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 454–354
Technikai szerkesztő: Pukánszky Béla
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, Attila József University, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36-62-454354 E-mail: CSAPO@EDPSY.U-SZEGED.HU

TARTALOM

TANULMÁNYOK

- Kárpáti Andrea, Zempléni András, Norman D. Verhelst, Niels H. Velduijzen és Diederik W. Schönau: A zsűrizés mint értékelési módszer a vizuális nevelésben 203
- Fehér Katalin: Beély Fidél és a bakonybéli bencés tanárképzés 235
- Vass Vilmos: Az Országos Közoktatási Tanács tantervi munkálatai a XIX. században 247
- Szebenyi Péter: Tagoltság és egyesítés – tananyagszabályozás és iskolaszervezet 270
- Németh András és Pukánszky Béla: Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében 303
- Horváth Mátyás: A jugoszláviai magyar iskolák fejlődéstörténeti vázlata a két világháború között 319

SZEMLE

- Nagy Péter Tibor: A „társadalom és művelődéstörténeti tanulmányok” újabb köteteiről a neveléstörténész szemével 327
- Pukánszky Béla: „A szeretet nyitja meg a növendék szívét” – százötven esztendeje született Schneller István 337

KÖNYVEKRŐL

- Faludi Szilárd: Mészáros István: Magyar iskola: 1996–1996 342
- 201

INFORMÁCIÓK

Reflexív beszámoló az „Iskola a magyar társadalom történetében” című konferenciáról	345
Száz éve született Prohászka Lajos	351
Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottságának 1997. május 30-i üléséről	355
A Művelődési és Közoktatási Minisztérium által a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának közreműködésével meghirdetett pályázat eredménye	356

A ZSŰRIZÉS MINT ÉRTÉKELÉSI MÓDSZER A VIZUÁLIS NEVELÉSBEN

Kárpáti Andrea, Zempléni András

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék

Norman D. Verhelst, Niels H. Velduijzen és Diederik W. Schönau

CITO, Arnhem, Hollandia

Bevezetés

1993-ban a Művelődési és Közoktatási Minisztérium megbízásából, a holland-magyar államközi kulturális csereegyezmény keretében az új érettségi rendszer kialakítását segítő kutatás indult a holland Értékelési és Vizsgaközpont (CITO), az Országos Közoktatási Intézet és a Magyar Iparművészeti Főiskola részvételével. Az Új Pedagógiai Szemle 1995/8. száma bemutatja a CITO-t és a matematika és biológia tantárgyak magyar viszonyokra alkalmazott vizsgáztatási módszereit, melyeknek kidolgozását *Mátrai Zsuzsa* koordinálta és a *Horváth Zsuzsa* által vezetett, a holland anyanyelv és irodalom tantárgyak vizsgáztatási módszereit a magyar irodalom vizsga számára adaptáló kísérlet eredményeit. A kutatásban a matematika, angol nyelv, anyanyelv, biológia és rajz tantárgyakat vonták be. A már működő Rajzi Érettségi Munkacsoport tagjait kértük fel, vegyenek részt a rajzi vizsgarendszer adaptálásában. A holland rajzi érettségi leírását lásd *Schönau* (1994). A holland-magyar érettségi projektről számol be *Kárpáti* (1995), *Kárpáti* (1996), *Schönau* és *Kárpáti* (1996) valamint *Kárpáti* és *Schönau* (megjelenés alatt).

A CITO rajzi érettségi munkacsoportja, amely 18 éve készít feladatsorokat rajz – művészettörténet, textilművészet, környezetkultúra (kézművesség, design és iparművészeti tervezés) tantárgyak számára, 1981 óta kapcsolatban van vizuális képességekutató csoportunkkal. Az elméleti és gyakorlati feladatokat egyaránt tartalmazó vizsgát a nemzetközi rajzpedagógia a világ leghatékonyabb ilyen rendszereként tartja számon.

Hollandiában a vizuális nevelés körébe tartozó *három tantárgyból* lehet vizsgázni:

- a) Kétdimenziós alkotás (festés, grafika, fotó);
- b) Három dimenziós alkotás (szobrászat, kerámia, tárgykészítés);
- c) Textilművészet (nyomott- és szövöttanyag-tervezés, viselettervezés és -készítés, hurkoló technikák).

Mindhárom tantárgyból van *írásbeli teszt, gyakorlati feladat és szóbeli érettségi*. A központi ábrázoló feladatok tantárgyanként 6 témát kínálnak fel, amelyekből a tanulók egyet választanak ki és *projekt*-formában, január végétől áprilिसig, összesen 28 tanóraban,

az iskolában, szaktanári felügyelet alatt, de segítség nélkül, önállóan oldanak meg. A gyakorlati feladatokat és ezek értékelési utasításait is a CITO szakértői dolgozzák ki és küldik meg az iskoláknak. Az ábrázoló vizsga tehát projekt-feladat, amelynek téma-listáját a diákok januárban kapják kézhez. A javítást egy iskolakörzet rajztanárai közösen végzik, központi előírások alapján. A két bíráló által adott jegyek átlaga lesz a javasolt osztályzat. A munkákat kerületi értékelő központokban újra megvizsgálják, esetleg korrigálják az értékelést. A gyakorlati feladatok eredményeit kiállítás és munkanapló formájában mutatják be a tanulók. Nyilvánvaló, hogy a vizsga megbízhatósága attól függ, mennyire sikerül megbízható és a zsűrorok által következetesen használt *értékelési szempont-sort* készíteni a projekt-feladatok megítélésére. Ebben az írásban azt a kísérletet mutatjuk be, amellyel a holland típusú érettségit kipróbáló magyar csoport *a gyakorlati vizsga zsűrizéses értékelésének megbízhatóságát* kívánta felmérni és javítani.¹

1994 februárjában kiadtuk a 12 holland projekt-feladatot és 21 magyar iskola 207 tanulója a hollandokkal egyidőben, azonos tartalmú gyakorlati vizsgát tett. Három hónapig önállóan, de felügyelet alatt megoldottak egyet a hat kétdimenziós (festészet, grafika, tervezés, fotó) vagy a 6, három dimenziós (szobrászat, installáció, tárgykészítés) feladattól. (A feladatokat – akárcsak a holland diákok – szabadon választották.) A Rajzi Érettségi Munkacsoport az 1994/95-ös tanévben tovább bővült: 36 tanár több, mint 500 tanuló kísérleti vizsgáztatását végezte el. A III. és IV. osztályos tanulók 1995 januárja és júniusa között mind a gyakorlati feladatokat, mind a tesztet megoldották és a hollandokkal azonos formájú és tartalmú vizsgát tettek. A vizsga-projektekkel a tanulók saját rajztanára és egy megbízott szakértőnk értékelte.²

A zsűri kísérlethez az 1994-es vizsga anyagából választottunk ki egy expresszív és egy design feladatot. A feladatokat projekt-szerűen, tehát háttér-kutatásokat végezve, *a terveket, vázlatokat, variációkat és az ötletek esetleges művészettörténeti forrását* is bemutatva, kiállításként kellett elrendezni. A zsűrorok így nem csak a kész alkotást, hanem a vizuális gondolkodás fejlettségét tükröző valamennyi munkafázist bírálták el. (A tanulók vizsga-munkáinak gyűjteményét a továbbiakban *kollekciónak* nevezzük.) Az expresszív feladat „*Pillantás a végtelenbe*” címmel festmény vagy grafika készítését kérte, a design feladatban „*Tervezz tapéta-mintákat tengerparti szállodába!*” címmel egy szálloda társalgójába, a gyermekszobába és egy fürdőszobába kellett tapétát tervezni, a tengerpartot jellemző motívumok felhasználásával. Az utasítás sem a technikára, sem a méretre vagy az elkészítendő kiállítási anyag részeire vonatkozólag nem tartalmazott további megkövetéseket. Ez a két téma a magyar kísérleti vizsgán a legnépszerűbbek közé tartozott. Budapesten, 1995 júniusában 31 magyar és hat külföldi szakértő közreműködésével az adaptált holland értékelési kritérium-rendszerrel (ld. Függelék) zsűriztük az alkotásokat. Az 1. feladattól 30, a 2., design feladattól 27 munkát választottunk ki a zsűri-kísérlet-

¹ A Rajzi Érettségi Munkacsoport megbízása nem az érettségi korszerűsítésére szólt, csupán a holland tapasztalatok megismerésével és a projekt-módszer valamint az egy téma köré csoportosuló művészettörténeti-műkritikai teszt adaptálásával és kipróbálásával a vizuális nevelési vizsgarendszer megújítására kellett ajánlásokat készíteni. Javaslatunkban három vizuális érettségi tantárgy szerepel: az *ábrázolás* (grafika, festészet és a geometrikus leképező rendszerek, az ábrázoló geometria alapjai) a *művészettörténet* és a *környezetkultúra*. Vizsgafeladat-bankunkat 1993 februárjától a két előbbi tantárgyból építettük fel.

² A tanulók feladat-választásainak összegzését és a választások elemzését ld.: *Kárpáti* (1995).

hez. Mivel arra törekedtünk, hogy a munkák jól reprezentálják a kísérlet során született projekt alkotások átlagos színvonalát, gyakorlatilag az összes, a témákban készült munkát felvettük a zsűrizendők közé. Csak azt a két feladatsort hagytuk ki, amelyeknek egy-egy része a kiállítások, bemutatók során elveszett. Ennél az első zsűri-kísérletnél a zsűrorok a szempont-listát követve, valamennyi szempont alapján, egymás után bírálták el az alkotásokat. 1996 tavaszán megismételtük a zsűri-kísérletet, azonos szempont-rendszerrel. A második zsűrizéskor az értékelők egy-egy szempont szerint pontozták végig valamennyi kollekción, tehát lehetőségük volt az adott szempont szerinti teljesítmények összevetésére, a kollekciónak egymáshoz való viszonyítására. Valamennyi zsűritagunk gyakorló rajztanár volt, körülbelül fele-fele arányban budapesti és vidéki iskolák oktatói. Az értékelést a szempontok megbeszélése (két felkészítő tréning) előzte meg. A bírálati munka tapasztalatairól videóra rögzített megbeszéléseken számoltak be a résztvevők.

Ebben a tanulmányban a zsűrizés, mint értékelési módszer megbízhatóságát elemezzük a nemzetközi projekt-zsűri tapasztalatai alapján. A zsűrorok által használt értékelési szempontrendszert a CITO rajzi vizsgáinak tízéves tapasztalatai és a két tanéves magyar iskolakísérlet alapján *Diederik Schönau* és *Kárpáti Andrea* állította össze. (Az értékelő szempontrendszert a Függelékben közöljük.) Írásunk végén összehasonlítjuk az 1995-ös adatokat ugyanazon alkotások 1996-ban megismételt zsűrizése során kapott adatokkal. Az ismételt kísérlet célja az volt, hogy megvizsgáljuk, képesek-e objektíven értékelni a projekt-munkákat olyan zsűrorok, akik nem vettek részt a kutatásban, tehát az értékelési szempontokon túl nem rendelkeznek egyéb információkkal az alkotások készülése körülményeiről. Ez a második kísérlet az általunk javasolt érettségi vizsgát modellezte: bemutatta, mennyire képesek árnyaltan, megbízhatóan értékelni külső, az iskolában nem tanító pedagógusok a tanulók projekt alkotásait.

Az elemzés során a zsűritagok által adott pontszámok összességével dolgoztunk (ez több, mint 6000 adat). Ennek az eredeti adatbázisnak a használatát alátámasztotta a CITO matematikus szakembereinek elemzése is, amely szerint, ha a szempontokra adott válaszokat kvalitatív mennyiségeknek tekintjük és ezután homogenitás-vizsgálattal szám-szerűsítjük a válaszokat, akkor – homogén zsűriket feltételezve – a kapott érték nem tér el lényegesen az eredeti pontszámok számértékétől.

Homogenitás-vizsgálat

Elméleti alapok

A zsűrorok szavakkal megfogalmazott állítások alapján bírálták el a kollekciónkat, és a zsűritagok által adott értékelések is szavakkal megfogalmazott minősítéseknek feleltek meg. Bár remélhető, hogy ezek a számok valamely mennyiség kifejezői is, az elemzés szempontjából ezeket minőségi címkéknek tekintettük, azaz a *kritériumokat minőségi változókként kezeltük*. A homogenitás-vizsgálat célja, hogy az eredeti értékeléseket mint címkéket zsűritagról zsűritagra számokkal helyettesítsük – ezeket pontszámoknak nevezzük. Az egyes kollekciónak végső pontszáma az egyes zsűritagoktól ily módon kapott össz-

pontszámok átlaga. A számokat úgy választjuk, hogy minden egyes kollekciónak végső pontszáma – amennyire csak lehet – emlékeztessen a zsűritagok által meghatározott értékeléshalmazra. Formálisabban meghatározva, ez azt jelenti, hogy a következő két feltevéssel élünk:

- Az i -edik kollekciónak minősége vagy jósága egy x_i -vel jelölt számmal adható meg;
- Ha a j -edik zsűritag az m címkét adja (egy bizonyos kritériumnál) két különböző kollekciónak, akkor feltételezzük, hogy az ő véleménye szerint ez a két kollekciónak az adott kritérium szerint hasonló. Ezért azt feltételezzük, hogy a „ j -edik zsűritag az m címkét adja az i -edik kollekciónak” esemény egy y_{jm} számmal írható le.

A homogenitás-elemzés az x_i és y_{jm} számok megtalálásának módszere. Durván szólva, ez a módszer azt feltételezi, hogy ha a j -edik zsűritag az m címkét adja az i -edik kollekciónak, akkor x_i és y_{jm} nem különbözhet túlságosan. Az, hogy a fenti módszerrel megtalált optimális megoldás nem használható a jövőben, a zsűritagok különbözőségén múlik. A módszerünk szerint abból, hogy egy bizonyos kritérium valamely kategóriáját zsűritagonként számszerűsítjük, nem következik, hogy az adott kategória ugyanazzal a pontszámmal írható le, ha egy másik zsűritagról van szó. Azaz, a számszerűsítés személyes, és így a jövőben minden zsűritagnak viselnie kellene saját számszerűsítését. Egy, a jövőbeli értékeléseknél is használható számszerűsítést kaphatunk az úgynevezett *korlátozottan optimális pontszámok* révén. Ekkor az a követelmény, hogy a számszerűsítés azonos legyen minden zsűritagra.

A megfigyelt pontszámok, melyek egy spontán megközelítésből adódnak, olyan skálát eredményeznek, mely rosszabb minőségű az optimális vagy korlátozottan optimális pontszámoknál. De mindez nem jelenti azt, hogy az ezeken a pontszámokon alapuló elemzés értéktelen lenne, sőt, ahogy ez az eredményeket leíró részből kiderül, az eredeti pontszámok majdnem olyan jók, mint a korlátozottan optimálisak. Ezt az állítást a korrelációk vizsgálatával támaszthatjuk alá (lásd az 1. táblázatot).

1. táblázat. Az optimális (x), a korlátozottan optimális (x^*) és a megfigyelt pontszámok (megf) korrelációja kritériumonként

Kritérium	Felism	Terv	Művkif	Skicc	Választ	Kül	Expr	Anyag	Techn	Konc
x, x^*	0,91	0,95	0,90	0,94	0,92	0,94	0,92	0,91	0,95	0,95
$x, \text{megf.}$	0,92	0,94	0,91	0,90	0,90	0,94	0,92	0,92	0,93	0,92
$x^*, \text{megf.}$	0,99	1,00	1,00	0,91	0,99	0,98	1,00	1,00	0,98	0,97

A kritériumok listája és a táblázatokban használt rövidítések:

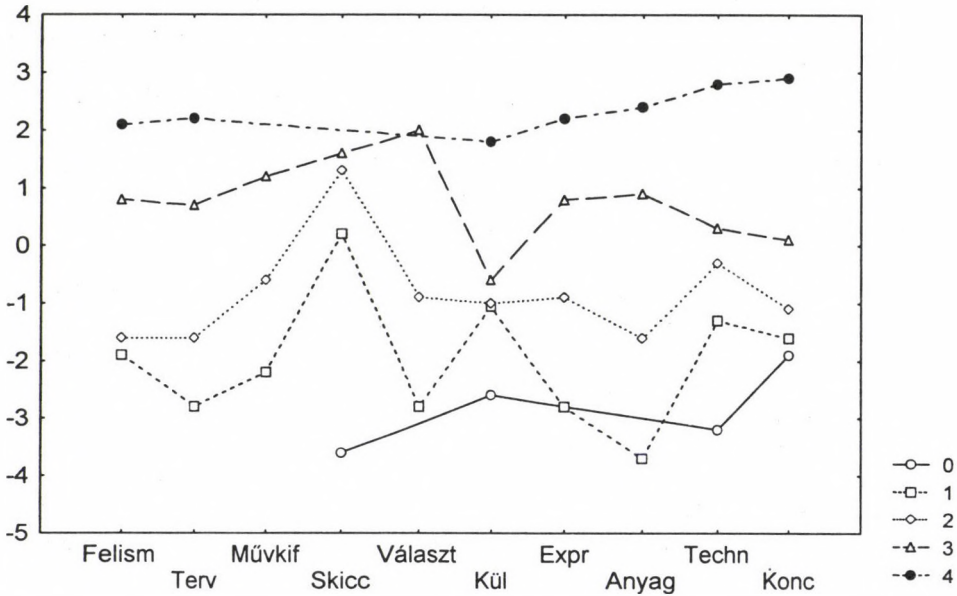
- A választott téma felismerhetősége (Felism)
- A tervezőmunka, a diák szándékainak felismerhetősége (Terv)
- A választott művészi kifejezőmód originalitása (Művkif)
- A tanuló egy sor különféle megoldással kísérletezett, amelyekről skiccek és változatok tanúskodnak (Skicc)
- A tanuló választása a megoldási lehetőségek/tervek/változatok között (Választ)

- Különleges képi hatások, amelyek a feladatokhoz kapcsolódnak (Kül)
 - A többi vizuális kifejezőeszköz, amelyet a tanuló kiválasztott (szín, kompozíció, ritmus stb.) kapcsolata a tanuló alkotói szándékával (Expr)
 - Az anyag/technika megválasztásának sikeressége a tanuló alkotói szándékainak megvalósítása szempontjából (Anyag)
 - Technikai tudás, ábrázoló képesség (Techn)
 - A téma-orientáltság szintje, a tanuló koncentrációja (Konc)
- Az értékelési kritériumokat és kategóriákat részletesen ismertetjük a Függelékben.

A korrelációk igen magasak a korlátozottan optimális és a megfigyelt pontszámok között (az egyetlen lehetséges kivétel a vázlatkészítésre illetve a vázlatok minőségére vonatkozó kritérium, rövidítve: „Skicc”). Ez azt jelenti, hogy a megfigyelt és a korlátozottan optimális pontszámok lényegében ugyanazt az eredményt adják. Ugyanakkor az optimális pontszámoknak és a korlátozottan optimális illetve a megfigyelt pontszámoknak a korrelációja, bár meglehetősen nagy, lényegesen és szisztematikusan alacsonyabb. A különbségek a zsűritagok közötti szisztematikus eltérésekből adódnak.

A számszerű értékeként kezelt eredeti kategóriák legfontosabb tulajdonsága a szomszédos értékek azonos távolsága, vagyis az az elvárás, hogy az egyes kritériumokra adott pontszámok szomszédos tagjai között azonos érték-távolság legyen. A homogenitás-vizsgálat korlátozottan optimális pontszámai mutatják, hogy mivel a megfigyelésekből minél több információt akarunk egyetlen pontszámba sűríteni, ez a feltételezés nem bizonyul megalapozottnak. Például az 1. kritériumnál (témafelismerés) az 1. ábrából világosan látható, hogy az 1. és 2. kategória (a téma felismerhetetlen ill. hosszabb ideig tartó megfigyelés alapján felismerhető, de nem meggyőzően) szinte megkülönböztethetetlen. Ugyanez a helyzet a 6. kritériumnál (ez függött a feladattól) és a 10. kritériumnál (koncentráció) is. Valószínű, hogy ezen kritériumok megfogalmazásánál pontosabban kell érzékeltetni a különbséget az egyes kategóriák között. A korlátozottan optimális pontszámnál is megőrződik az azonos távolság a 3., 7., és a 8. kritériumnál (művészi megoldás, vizuális kifejezés ill. anyaghasználat) és – valamelyest kevésbé – a 2. kritériumnál (tervezés).

A legjelentősebb eltérés a 4. kritériumnál (skiccek, vázlatok készítése) figyelhető meg, ahol még a megfigyelt és korlátozottan optimális pontszámok közötti monoton kapcsolat is elveszett. Egy másik váratlan eredmény ezzel a kritériummal kapcsolatosan az, hogy a 0 kategória korlátozottan optimális pontszáma kiugróan alacsony. Ez az érték olyan messze van az összes többi korlátozottan optimális pontszámtól, hogy az a benyomás alakul ki, hogy a 4. kritériummal kapcsolatosan a legfontosabb értékelés így is megfogalmazható: „0 (nincsenek skiccek)” vagy „nem 0 – vannak skiccek”. Azaz a 4. kritériumot a zsűritagok többé-kevésbé bináris kritériumként kezelik. A 10. kritérium (koncentráció) esetén is hasonló – csak fordított – jelenség lép fel: ott a 4. kategória áll szemben az összes többivel. Ezek az interpretációk természetesen nem bizonyító erejűek: csak segítséget jelentenek abban, hogyan rendeljünk értékeket az egyes kategóriákhoz, vagy esetleg abban, hogyan fogalmazzuk át a jövőben néhány kategória megszővegezését.



1. ábra

A „Pillantás a végtelenbe” téma kritériumonkénti korlátozottan optimális pontszámai

Az egyes kritériumok kevésbé homogén értékelése kétféle problémára vezethető vissza: egyrészt elképzelhető, hogy a kritérium – vagy a kategória – rossz (rosszul definiált, értelmetlen vagy az adott alkotásokra nem alkalmazható), de az is lehetséges, hogy a zsűri nem homogén, egyes tagjai túlzottan szigorúak, míg mások igen engedékenyek. Mindkét feltételezést vizsgálni fogjuk és e tanulmány 4. részében még visszatérünk egy könnyen interpretálható érdekes modellre, ahol a zsűritagok közötti eltéréseket lineáris függvénnyel írjuk le.

A megfigyelt pontszámok elemzése

Ítemanalízis

A zsűrizéses értékelés kulcskérdése, hogy mennyire használható a munkák elbírálására szolgáló értékelési kritérium-rendszer. Az itt alkalmazott pontozási útmutató jóságát mutatja, hogy a 2. táblázatból leolvasható megbízhatóságok meglehetősen magasak, de szembeűnő különbségek figyelhetők meg a kritériumok között. A vázlatokat minősítő „Skicc” és a témaspecifikus („Kül” rövidítésű, a tervezési illetve expresszív megoldást kívánó) kritérium adja a legalacsonyabb értékeket, sugallva, hogy ez a két kritérium kissé „kilóg” a többi közül. Ez felkészítési problémákat vet fel, hiszen az ítemek megfogalma-

zása teljesen egyértelmű. A „Skicc” kritérium a vázlatkészítés színvonalát minősíti. A témaspecifikus kritériumok a „Pillantás a végtelenbe” témánál a perspektíva alkalmazását, a design feladatnál a forma és a funkció kapcsolatát (a szoba rendeltetése és a tapéta szín- és formavilága közötti összefüggést) értékelik. *A zsűriző rajztanárok különbözőképpen ítélik meg, mennyire sikeres egy műben egy jól definiálható stílusjegy megjelenése.* Nehezebb értékelési feladat ez számukra, mint az esztétikai minőség, az eredetiség – a laikusok számára értékelhetetlennek tűnő – minőségének megítélése. Az experimentális esztétika tapasztalatait figyelembe véve azonban az eredmény egyáltalán nem meglepő: azonos képzettségű, foglalkozású, társadalmi helyzetű és korú zsűrorok hajlamosak azonos vizuális minőségeket szépnek látni. A stílusjegyek felismerése azonban hosszabb tanulást, alaposabb tréninget igényel, mint amire ebben a vizsgálatban lehetőségünk volt. A vizsgamódszer alkalmazásakor azonban – mint az eredmények mutatják – nem fordulhat elő, hogy a tanárok alapos felkészülés nélkül vállalkozzanak a projekt-munkák megítélésére. *Úgy tűnik, a mindennapi értékelő-osztályozó munka nem készít fel a többszempon-tú, a szempontokat egyenrangúan figyelembe vevő projekt-értékelésre.*

2. táblázat. A kritériumok mint itemek analízise

Kritérium	Max	Átlag	P(%)	Sd.	R _{it}	R _{ir}
Összbe	10	5,64	56	2,80	84	74
Felism	4	2,71	68	1,10	72	66
Terv	4	2,66	66	1,12	73	67
Művkif	4	2,28	57	1,17	80	76
Skicc	3	1,36	45	0,91	62	56
Választ	3	2,05	68	0,82	76	73
Kül	4	2,02	50	1,47	67	59
Expr	4	2,39	60	1,11	78	74
Anyag	4	2,43	61	1,11	72	66
Techn	4	2,16	54	1,26	82	78
Konc	4	2,24	56	1,24	86	82

Elérhető maximális pontszám : 48

Átlagos pontszám: 27,93

A minták száma: 763

Reliabilitás (r): 0,90

Szórás (Sd): 10,85

Átl. P-érték: 58,20

Standard hiba: 3,35

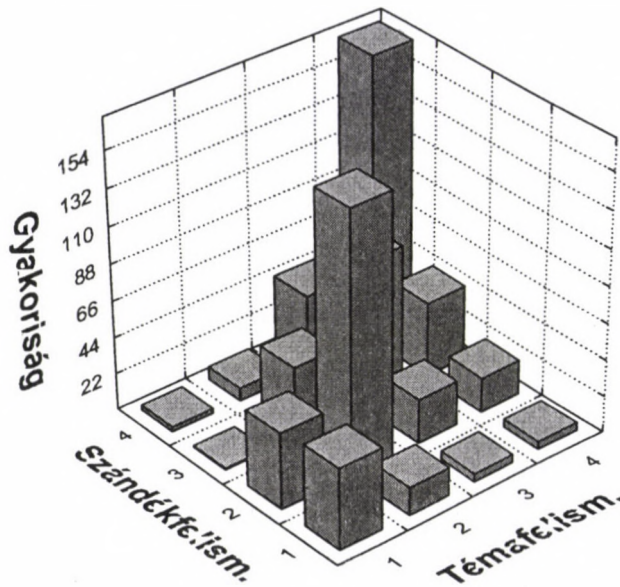
P%: az átlagpontszám a maximum %-ában, Sd: az adott kritérium szórása, R_{it} ill. R_{ir}: az item és az összpontszám korrelációja – beleértve illetve kihagyva az adott item pontszámát.

A kritériumok és a zsűritagok viselkedése

Fontos észrevétel volt az első zsűrizésnél, hogy a kollektívokkal kapcsolatban kialakított előzetes vélemény, ízlésítélet nagy szerepet játszott az egyes szempontok szerinti értékelésnél is. Az egyes zsűritagokat valamennyi szempont szerinti értékelésnél erősen befolyásolta globális ítéletük. Ha a kollektív tetszett, minden kritériumra magas pontszámot adtak neki, illetve fordítva: a kedvezőtlen összbemutató alapján minden szempontnál alacsonyan tartották a pontszámokat. Éppen ezért döntöttünk úgy, hogy a megismételt vizsgálatnál nem kollektívként, hanem szempontonként kapnak értékelő lapot a zsűrorok. Ez a módszer minden további nélkül alkalmazható az érettségi vizsgákon is, ahol egy iskolában átlagosan csak 10–15 munkát kell elbírálni. Az egyes kritériumok összefüggésének vizsgálatát szemléletesen az alábbi három dimenziós hisztogramokkal végezhetjük.

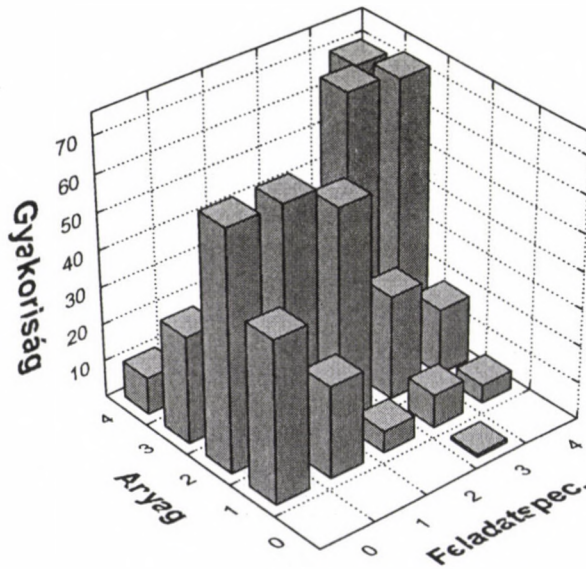
Ezzel az elemzéssel feltárható, mennyire értették a zsűritagok az egyes kritériumok jelentését. A 2. ábrán az alkotói szándék és a központi tartalom, téma felismerhetőségének értékelése található. Az első a munkanapló alapján ítélt meg, hiszen ebben mondja el, vázlatokkal illusztrálva, első ötleteit és választott megoldásait a projekt készítője. Ha a szemlélő felismeri a kiválasztott témát és leolvassa a tartalmat (tehát nem egyszerűen tájképet lát, hanem a „Pillantás a végtelenbe” téma megjelenítését), magas pontszám adható. Az eredményekből azonban jól látható, hogy az esetek többségében ugyanazt a pontszámot kapták a kollektívok erre a két szempontra (a korrelációs együttható 0,7). Egnél nagyobb eltérés pedig alig-alig fordult elő. A rengeteg egyezés azt mutatja, hogy a zsűrorok pontszámaikat túl gyakran alapozzák az általános benyomásra, nem tekintik át a terveket, kevés figyelmet fordítanak a munkanaplókra, amelyek az első ötletek születésétől rögzítik az alkotó folyamat állomásait. Fel sem tételezik, hogy a munka készítőjének szándékai egészen mások voltak, mint amit a végeredmény sugall. A magyar rajztanítás legfontosabb eltérése a hollandtól éppen az oktatás legfontosabb céljának megítélése. A magyar rajztervek centrumában a technikai készségek fejlesztése, a „rajzolás-tanítás” áll, míg a holland rajztanárok a képi ötleteket, a tervezést, a variációk készítését ennél sokkal fontosabbnak tartják. Nem véletlen, hogy a magyar zsűroroknak problémát okoz egy olyan helyzet, ahol a tervek lényegesen jobbak, mint a végeredmény. *A tervek megítélése helyett szívesebben hagyatkoznak a kész műről kialakított benyomásaikra. Ez az eljárás teljesen rendjén való, ha képzőművészeti alkotásokat válogatunk egy kiállításra, de használhatatlan, ha átlagos képességű vizsgázók munkáit értékeljük azzal a céllal, hogy vizuális képességeikről (nem pedig tehetségükről) minél árnyaltabb képet alkossunk.* A projekt rendszerű vizsga bevezetésének alapvetően fontos feltétele, hogy ezt az attitűdöt megváltoztassuk.

Számos kritérium esetében szerencsére árnyaltabb az értékelés, jobban különböznek a pontszámok. A 3. ábra egy olyan kritérium-párt mutat, ahol jobban megoszlanak a pontszámok (a korrelációs együttható 0,5).



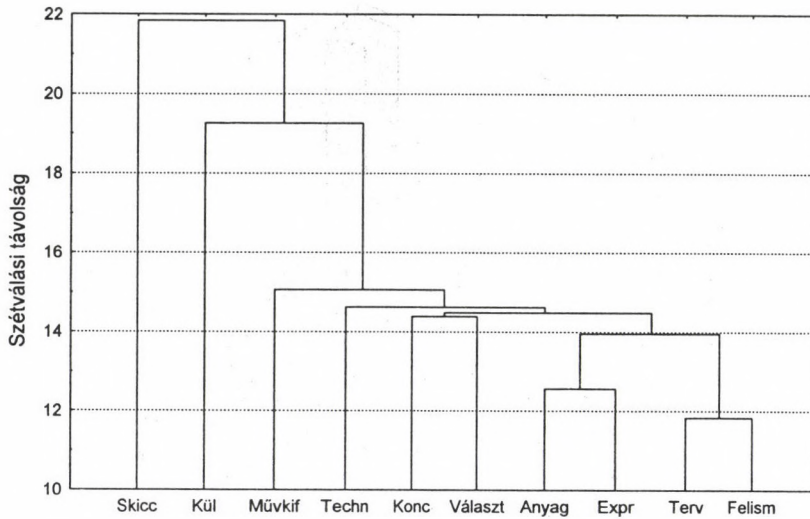
2. ábra

Az alkotói szándék („üzenet”) és a téma felismerhetőségének együttes ábrázolása



3. ábra

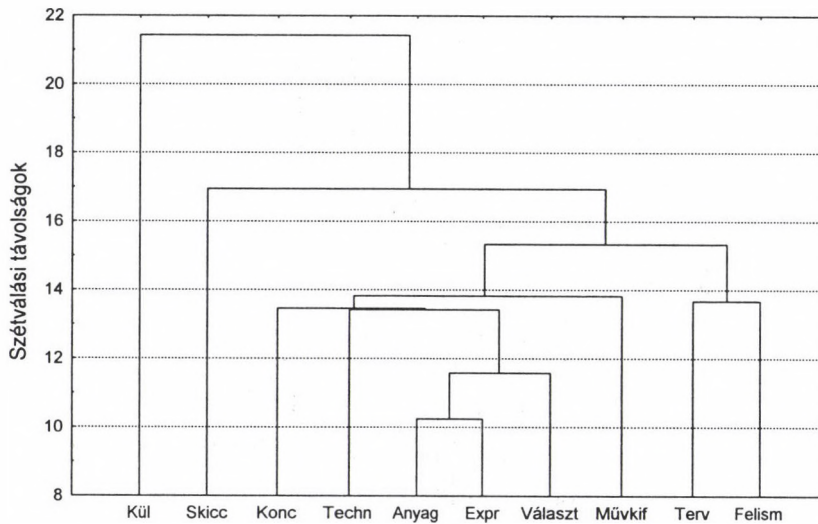
Az anyagok és a technikák megválasztása és a feladat-specifikus kritérium (perspektíva, illetve forma és funkció összeegyeztetése) együttes ábrázolása



4. ábra

Fa-diagram a tíz kritériumra, expresszív feladat

Az alacsonyan (kis szétválasztási távolságnál) elhelyezkedő vízszintes vonallal összekötött kritériumokra (kritérium-csoportokra) kapott pontszámok hasonlóak egymáshoz



5. ábra.

Fa-diagram a tíz kritériumra, design feladat

Az alacsonyan (kis szétválasztási távolságnál) elhelyezkedő vízszintes vonallal összekötött kritériumokra (kritérium-csoportokra) kapott pontszámok hasonlóak egymáshoz

A többi kritérium pontszámainak megoszlása lényegében e kettő között helyezkedik el, csupán a tervek, vázlatok minőségét értékelő kritérium mutat ennél gyengébb összefüggést a többi kritériummal.

Ha összehasonlítjuk az expresszív (képzőművészeti jellegű) és a design feladatot, látható, hogy a kritériumok viselkedése a két feladatnál nagyon hasonló. Mindkét esetben az anyag és a technika megválasztását és a vizuális kifejezőeszközök használatát minősítő kritérium helyezkedik el egymáshoz legközelebb (vö. 4. és az 5. ábrát). A zsűrorok egy-egy projekt-munka esetében nem tesznek különbséget a kétféle teljesítmény között. Szinte mindig közel azonos pontszámmal értékelnek egy-egy tervezői és egy manuális tevékenységet: a médiumválasztást (az ismert illetve rendelkezésre álló anyagok és technikák közötti döntést) és ezek használatát, a technikai tudást vagy ügyességet, jártasságot. Ezt a felismerést megerősíti a 6. ábrán látható vizuális ábrázolás is.

Mindkét feladatnál probléma, hogy a jó terv csak akkor kap magas pontértéket, ha a megvalósítás is sikeres. Ha azt akarjuk, hogy a rajzi vizsga ne csak a leendő professzionális rajzoló teljesítményének értékelésére legyen alkalmas, a bírálókat meg kell tanítanunk a tervezés lépéseinek értékelésére, a jó terv felismerésére, a kevésbé sikeres (technikailag megoldatlan, ügyetlen) műben. Évszázados hagyományokat kell ehhez megváltoztatnunk: a legkevésbé formalista képzőművészeti irányzatok korában ugyanis éppen úgy a rajzkészség (a bravúrok utánzása) volt az akadémiák felvételi mércéje, mint azokban a századokban, mikor a realista leképezési módok még a korstílus műveléséhez elengedhetetlenek voltak. A konceptuális irányzatok korában azonban itt az idő – és a projekt-jellegű vizsga kínálta lehetőség – az árnyaltabb, a képi gondolkodást is méltányoló értékelésre. Hogy ez milyen nehéz dolog, azt zsűri-kísérletünk is bizonyítja.

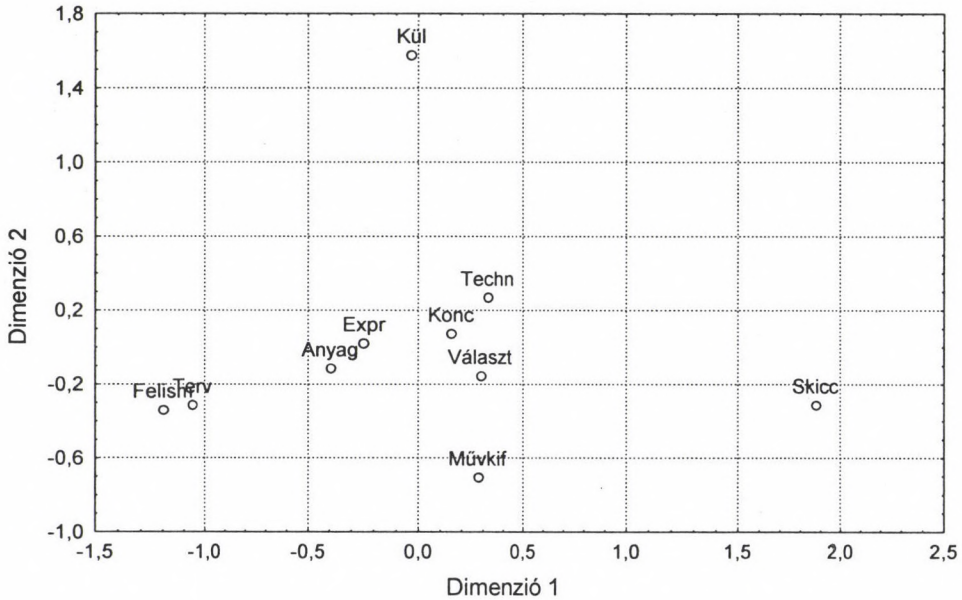
Az itemek elemzését fejezzük be annak vizsgálatával, hogy mennyire közelíthető meg a globális értékelésre kapott pontszám a kritériumokra kapott pontszámok lineáris függvénye segítségével (3. táblázat).

3. táblázat. Az összpontszám közelítése: többszörös regresszió – a négy legfontosabb változó együtthatója

	Súly
A téma felismerhetősége (Felism)	0,437
A művészi kifejezés originalitása (Művkif)	0,780
Vizuális kifejezőeszközök használata (Expr)	0,598
Technikai tudás (Techn)	0,524
Konstans	0,040

A lineáris modell illesztésénél viszonylag magas R értékek adódtak (0,6–0,7), ezek mutatnak némi összefüggést, de ahhoz nem elég nagyok, hogy bizonyítsanak egy egyszerű lineáris kapcsolatot. Esetünkben ez az eredmény igen fontos, hiszen bizonyítja, hogy a képzőművészeti alkotások zsűrizésénél használatos, „globális” megítélés kevésbé hatékony, mint a kritériumok szerinti részletes értékelés. A „rápillantásos” módszer, mely a

mű által a szemléltetésben keltett összbeművészt (sok esetben az igen változókéony első beművészt) teszi a kiválóság mércéjévé, nem ad azonos eredményt, mint az alapos, részletekre kiterjedő, mérlegelő vizsgálat.



6. ábra

A kritériumok kétdimenziós skálázása (együtt a két feladatra)

A két feladat-típus összehasonlítása

Vizsgánk némileg hasonlít a képző- és iparművészeti zsűri munkájára, ahol a műtárgykollekciókat szakértők csoportja minősíti. A képző- és iparművészet rangjáról, az „alkalmazott művészetek” státusáról sok szó esik, de tudomásunk szerint senki sem vizsgálta még meg, *ugyanolyan hiteles és összemérhető-e egy képzőművészeti és egy iparművészeti zsűri munkája*. Vajon azonos nehézségű feladat-e az autonóm műalkotások és a meghatározott funkciót betöltő tárgyak megítélése? Az egyes értékelési kritériumokra adott pontszámok korreláció-elemzése alapján megállapítható, hogy mindkét feladat esetében erős összefüggés van az egyes szempontok között, tehát a kritériumok homogén csoportot alkotnak. Az viszont érdekes, hogy a „Pillantás a végtelenbe” című expresszív (képzőművészeti jellegű) feladatnál általában alacsonyabbak a korreláció értékek, mint a „Tervezz tapétát tengerparti szálloda nappalijába, gyermek játszószobájába és egy fürdőszobába!” című design feladatnál. Ez arra utal, hogy minden bizonnyal nem azonos megbízhatósággal értékelhetők a nyitott, kreatív feladatok és az alkalmazott művészeti, tervezési feladatok. Az összefüggés ezen kívül azt is mutatja, hogy a feladatok nem egészen egyformák matematikai szempontból sem. Az egyes szempontok statisztikai vizsgálatá-

ből kitűnt, hogy minden kritériumnál – sokszor szignifikánsan – alacsonyabbak az átlagos pontszámok a design témánál, mint az expresszív, az egyéni fantáziára, szabad képi kifejezésre építő feladatnál.

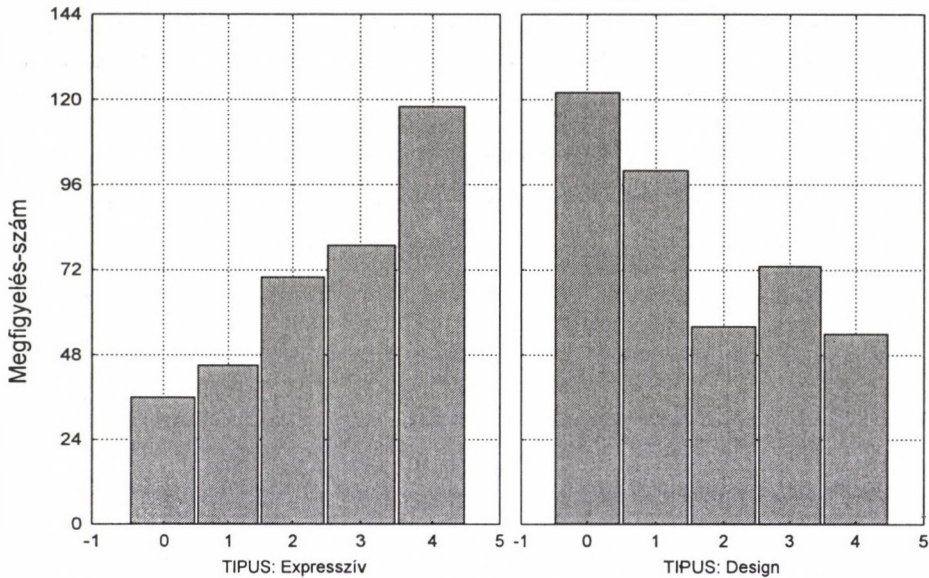
4. táblázat. A kritériumokra kapott pontszámok összehasonlítása a két feladatnál

	<i>z</i> -érték	<i>p</i> -érték
Összbenyomás	4,0870	0,00004
Felismerhetőség (Felism)	– 0,4868	0,62643
Tervezőmunka (Terv)	1,4068	0,15951
Művészeti kifejezőmód (Művkif)	2,8377	0,00455
Kísérletezés (Skicc)	– 1,7176	0,08589
Választás (Választ)	3,1584	0,00159
Különleges képi hatások (Kül)	8,8766	0,00000
Vizuális kifejezés (Expr)	4,1939	0,00003
Anyag-technika (Anyag)	2,8958	0,00378
Technikai tudás (Techn)	4,0350	0,00005
Téma-orientáltság (Konc)	2,6722	0,00754
Összpontszám	4,0128	0,00006

A *z*-érték a számolt rangstatistika értéke. Ha azonos nehézségű lenne a két feladat, akkor *z* standard normális eloszlású lenne. A *p*-érték a szignifikancia-szint.

A zsűrizésre kiválasztott két munka alapvetően különböző alkotói habitust kívánt illetve engedett érvényesülni. Az egyik, a „Tervezz tapétát tengerparti szálloda helyiségeibe” című, a megrendelő feladatkiírására válaszoló, tehát részben kötött, *tervezési feladat* volt. A másik munka viszont a *szabad művészi kifejezést*, az egyéni stílust juttatta érvényre. Az 4. táblázatban a két feladat-típusra kapott pontszámokat hasonlítjuk össze. Az összehasonlítás az úgynevezett standardizált rangokon múlik, ami az egyes pontszámoknak a teljes, nagyság szerint rendezett mintában elfoglalt helye alapján számolható. Számos kritériumnál igen kis *p* érték található, ami azt mutatja, hogy ezeknél szignifikáns a különbség a két feladat pontszámai között (pozitív *z* érték esetén az expresszív feladat pontszámai, míg negatívnál a design feladat pontszámai a magasabbak – látható, hogy minden szignifikáns különbségnél az expresszív feladat kapott magasabb pontszámot; az „Összanal.” az analitikus kritériumok összege).

A legnagyobb különbséget a témaspecifikus kritérium („Kül”) mutatta. Ennek a hisztogramja látható a 7. ábrán.



7. ábra

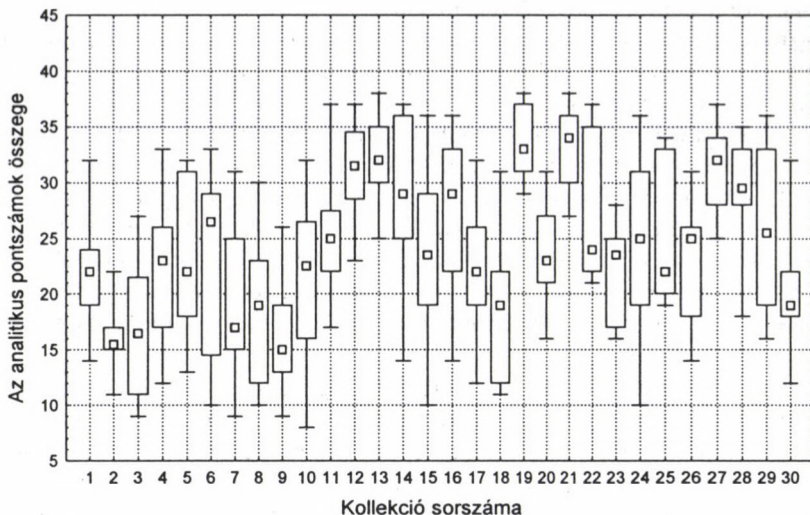
A témaspecifikus kritérium (kül): a perspektíva alkalmazása (az expresszív feladatnál) és a szobák funkciója (a design feladatnál) pontszámainak megoszlása

Az összpontszám megbízhatósága

Először vessünk egy pillantást az egyes kollektciók értékelésére. A 8. és 9. ábrán az egyes kollektciókra adott összpontszámok középértéke, a 25–75%-os határok és a teljes terjedelem látható. Ez az elemzés is igazolja, hogy a design feladat megbízhatóbban értékelhető, mint a képzőművészeti jellegű.

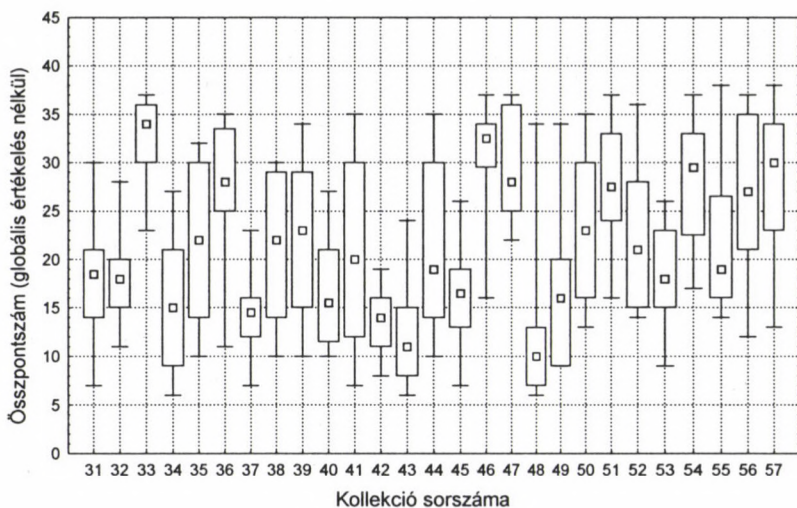
Néhány kiugró érték magyarázata az, hogy a zsűritag saját tanítványának művét bírálta. Öt olyan tanár is zsűror volt, akinek tanítványai résztvettek a kísérleti rajzi vizsgán is. Ez azonban nem magyaráz minden esetet, hiszen néhány más kollektció esetében előfordultak magas és alacsony összpontszámok egyaránt. Ez azt bizonyítja, hogy *vannak viszonylag egyértelműen megítélhető kollektciók és vannak vitát kiváltók is*. Ha projekt-módszerű vizsgát tervezünk, nélkülözhetetlenek a bemért „*minta-kollektciók*”, melyeket több szakértő minősített és amelyek az értékelési szempontokat illusztrálják.

A zsűrizés mint értékelési módszer a vizuális nevelésben



8. ábra

Az egyes kollekciók különböző zsűroroktól kapott összpontszámainak megoszlása (az ábrán a középérték, a 25–75%-os határok és a teljes terjedelem látható; expresszív feladat)



9. ábra

Az egyes kollekciók különböző zsűroroktól kapott összpontszámainak megoszlása (az ábrán a középérték, a 25–75%-os határok és a teljes terjedelem látható; design feladat)

A kritériumok kombinációjának megbízhatósága meglehetősen alacsony mind a megfigyelt értékek, mind a korlátozottan optimális pontszámok és a főkomponensek esetén is (egy javítást l. az 4. részben). Ha a megfigyelt változók átlagának megbízhatóságát és a két zsűritag esetét tekintjük példának (a megbízhatóság természetesen nő a zsűritagok számának növelésével), akkor a kombinált kritérium megbízhatósága 0,56, míg a külön-külön vett kritériumok megbízhatósága 0,35 és 0,54 között változik – a medián pedig 0,43 és 0,45 között. Ha viszont minden egyes kritériumot egy egykérdéses tesztnek tekintenénk, akkor a kritériumok kombinációja egy, az eredetihez képest 10-szer olyan hosszú teszt konstrukcióját jelentené. Ha a pontszámok függetlenek lennének, alkalmazhatnánk a Spearman-Brown formulát az összetett teszt megbízhatóságának becslésére, amely szerint $\rho_{10} = \frac{10\rho}{1+9\rho} = 0,89$ és így módon a megfigyelnél jóval magasabb megbízha-

tósági értékeket kapnánk. Mivel a talált értékek meglehetősen eltérnek ettől az előrejelzéstől, nem teljesül valamely feltétel, mely a Spearman-Brown formulához szükséges.

A teljes variancia három részre bontható: egy, a kollekciónak tulajdonítható részre, egy, a zsűritagokhoz rendelhetőre és egy reziduális részre, amely a kollekción-zsűritag kölcsönhatást és a mérési hibát tartalmazza. A megfigyelt X_{ijc} értékeken és a kollekción valamint a zsűri hatások figyelembe vételén alapuló lineáris modell illesztése után fennmaradó reziduálisok korrelációi ugyanolyan nagyságrendűek, mint az eredeti pontszámok közötti korrelációk, azt mutatva, hogy fontos kölcsönhatások vannak jelen.

5. táblázat. Az interakció nélküli lineáris modell reziduálisainak korrelációi

	Felism	Terv	Művkif	Skicc	Választ	Kül	Expr	Anyag	Techn	Konc
Felism	1,00	0,73	0,34	0,32	0,46	0,55	0,46	0,50	0,40	0,51
Terv	0,73	1,00	0,41	0,31	0,54	0,55	0,46	0,52	0,40	0,58
Művkif	0,34	0,41	1,00	0,31	0,59	0,32	0,48	0,56	0,52	0,55
Skicc	0,32	0,31	0,31	1,00	0,38	0,29	0,36	0,35	0,31	0,44
Választ.	0,46	0,54	0,59	0,38	1,00	0,38	0,47	0,54	0,51	0,61
Kül	0,55	0,55	0,32	0,29	0,38	1,00	0,41	0,38	0,34	0,50
Expr	0,46	0,46	0,48	0,36	0,47	0,41	1,00	0,62	0,58	0,59
Anyag	0,50	0,52	0,56	0,35	0,54	0,38	0,62	1,00	0,64	0,57
Techn	0,40	0,40	0,52	0,31	0,51	0,34	0,58	0,64	1,00	0,59
Konc	0,51	0,58	0,55	0,44	0,61	0,50	0,59	0,57	0,59	1,00

Mivel ezek a korrelációk lényegesek, a reziduálisoknak valamilyen közös faktort kell tartalmazniuk. Bár több különböző kölcsönhatás erősíti a mérési hibát a reziduálisoknál, az a sejtésünk, hogy a zsűritagok és a kollekción közötti kölcsönhatások a dominánsak. Ezt a hipotézist alátámasztja a következő gondolatmenet is. Az adatokat az első zsűri-

kísérlet során egy úgynevezett *vertikális pontozási módszerrel* gyűjtöttük, ahol a zsűritagok egyesével az összes kritérium szerint lepontozták a kollektciókat. (Az ún. *horizontális adatgyűjtés* során a zsűritagok előbb az 1. kritérium szerint pontozzák le az összes kollektciót, majd ezután jön a 2. kritérium stb.) A horizontális pontozás összefüggést hozhat létre a különböző kritériumok szerinti pontszámok között: az első benyomás egy olyan hangulatot kelthet a kollektcióval kapcsolatban (ez tetszik nekem, ezt viszont nem szeretem), amely minden pontszámot befolyásol. Statisztikai fogalmaink szerint ez a zsűritag és a kollektció közötti kölcsönhatás. Az 5. részben elemezzük a második zsűrizés során gyűjtött adatokat, amelyeket már az említett horizontális módon végzett értékeléssel kaptunk. Az ott kapott eredmények alátámasztják megállapításainkat a vertikális adatgyűjtés hátrányairól.

6. táblázat. A zsűritag-kollektció kölcsönhatást is tartalmazó lineáris modell reziduálisainak korrelációi

	Felism	Terv	Művkif	Skicc	Választ	Kül	Expr	Anyag	Techn	Konc
Felism	1,00	0,37	-0,30	-0,20	-0,19	0,02	-0,06	-0,07	-0,26	-0,23
Terv	0,37	1,00	-0,22	-0,19	-0,07	0,04	-0,19	-0,14	-0,34	-0,14
Művkif	-0,30	-0,22	1,00	-0,04	0,10	-0,35	-0,12	-0,05	-0,01	-0,02
Skicc	-0,20	-0,19	-0,04	1,00	0,11	-0,18	-0,17	-0,08	-0,22	-0,14
Választ	-0,19	-0,07	0,10	0,11	1,00	-0,28	-0,20	-0,02	-0,12	-0,06
Kül	0,02	0,04	-0,35	-0,18	-0,28	1,00	-0,21	-0,28	-0,22	-0,14
Expr	-0,06	-0,19	-0,12	-0,17	-0,20	-0,21	1,00	0,12	0,07	-0,02
Anyag	-0,07	-0,14	-0,05	-0,08	-0,02	-0,28	0,12	1,00	0,12	-0,19
Techn	-0,26	-0,34	-0,01	0,22	-0,12	-0,22	0,07	0,12	1,00	0,04
Konc	-0,23	-0,14	-0,02	-0,14	-0,06	-0,14	-0,02	-0,19	0,04	1,00

Ahhoz, hogy becsülhessük az említett kölcsönhatásokat, úgy módosítottuk modellünket, hogy a zsűritag-kollektció kölcsönhatást is beépítettük. Ezen modellenél is kiszámoltuk a korrelációkat, mely értékeket a 6. táblázat mutatja. Látható az 5. és a 6. táblázat adatainak összehasonlításából, hogy az 5. táblázatban szereplő korrelációk döntő részben a kollektció-zsűritag kölcsönhatással magyarázhatóak.

A bonyolultabb modellből adódó reziduálisok korrelációi alacsonyabb abszolút értékek és negatív értékeket is felvesznek. Amennyiben ezek a korrelációk szignifikánsan különböznek a 0-tól, annyiban ez olyan hatásoknak tudható be, amelyek nem szerepelnek a modellünkben, ilyen pl. a kritériumok és a kollektciók közötti, illetve a hármas kölcsönhatás. Ezeket azonban nem becsüljük: számunkra elegendő annak megmutatása, hogy a kombinált kritériumok alacsony megbízhatósága a zsűritagok és a kollektciók közötti kölcsönhatással magyarázható.

Összefoglalásul megállapíthatjuk, hogy az első zsűrizésnél a különböző kritériumok pontszámai nem csupán a kollektción illetve a zsűritagon külön-külön múlnak. A következő eredményeket már elemeztük: a kritériumok és a zsűrörök közötti kölcsönhatás azt ered-

ményezi, hogy a reziduálisok korreláltak lesznek, és mivel a korreláció pozitív, a kombinált kritérium megbízhatósága (lényegesen) alacsonyabb, mint amit a Spearman-Brown formulától várnánk. A zsűrizés, mint vizsgaforma szempontjából ez azt jelenti, hogy *a kollektciókat kritériumonként kell elbíráltatni ahhoz, hogy megbízható osztályzatokhoz juthassunk*. Ez az értékelési módszer nem különösebben bonyolult és időigénye sem nagyobb, mint a hagyományos, egy kollektciót valamennyi szempont szerint egymás után értékelő módszeré. Lényege az, hogy az értékelők egy-egy kritérium szerint valamennyi munkát áttekintik és pontozzák, majd a következő kritériumra térnek rá és ismét megnézik az összes munkát ennek teljesítését vizsgálva. Ez a módszer azonnal szembetűnővé teszi, ha egy tanuló jól tervez, alapos háttér-kutatásokat végez, hiszen ezeket a produktumokat is összehasonlítják a többiekével, nemcsak a főművek „mérkőznek egymással”. Az érettségien, ahol – reményeink szerint – nemcsak a művészeti vagy tervezői pályára készülőket vesznek részt, a horizontális értékelésnek nagy szerepe lesz a vizuális képességek teljes spektrumának feltárásában.

A zsűritagok „szigorúsága” (homogenitás-vizsgálat a kategória súlyok lineáris struktúrájával)

A vizsgálat bemutatása

A homogenitás-vizsgálatban számszerű értéket keresünk a zsűritag és a választható kategória minden párosításához. Ezért, ha összesen 15 zsűritag pontoz és 4 kategória közül választanak, akkor összesen 60 paramétert kell becsülnünk (eltekintve a kollektciók pontszámaitól). Mivel nincs nagyon sok adatunk, ezért a becslések statisztikai stabilitása meglehetősen gyenge lesz, és ez azzal a következménnyel jár, hogy a becslések nagyrészt tetszőlegessé és nehezen interpretálhatókká válnak. Ebből a kényelmetlen helyzetből egy lehetséges kiút a paraméterekre vonatkozó feltételek kikötése. Az első megkötés az volt, hogy azt követeltük meg, hogy az egyes kategóriák kvantifikációja minden zsűritagra azonos legyen. Ezt a választást a tanulmányunkban már bemutattuk (ezek voltak az úgynevezett korlátozottan optimális pontszámok). Ennek a megközelítésnek a hátránya, hogy a megkötések túl erősek lehetnek. Ezért tapasztaltuk a jelen tanulmányban, hogy nagyon hasonló eredményeket kaptunk a korlátozottan optimális és a megfigyelt pontszámokra. Ez a rész egy másik lehetőséget vázol fel: lehetséges, hogy kevésbé szigorú megkötésekkel éljünk, olyanokkal, amelyek megmagyarázzák, hogy miért is térnek el zsűritagról zsűritagra az optimális kvantifikációk; és amelyek egyúttal a jövőbeli alkalmazások megbízhatóságát is növelik.

Az x_i - y_l különbségek összegét (x_i jelöli az i . kollektció értékét, y_l pedig a zsűritagok együttese által hozzárendelt pontszámot) úgy is tekinthetjük, mint azt a mérési hibát, amely akkor lép fel, ha egy zsűritag az i . kollektciót az l . kategóriába sorolja. Természetesen abban bízunk, hogy a mérési hibák egymástól függetlenek, de elképzelhető, hogy ez mégsem teljesül.

Képzelnék el, hogy a j . zsűritag torzít abban az értelemben, hogy szisztematikusan alacsonyabb pontokat ad, mint amit a kollekciónak megérdemelnek – ekkor az ettől a zsűritagtól eredő mérési hibák nem függetlenek. Ennek az oka, hogy a j . zsűritag túlságosan szigorú (az átlagos zsűritaghoz képest). Egy hasonló hatás lép fel akkor, amikor a mérési hiba abszolút értékét vizsgáljuk: vannak zsűritagok, akik túlértékelnek: kitűnőt adnak, ha a kollekciónak nem túl rossz, és nagyon rossz pontot adnak, ha a kollekciónak nem túl jó – míg mások éppen ellenkezőleg pontoznak: nagyon kis szórással adják a pontokat – minden, ami nem túl rossz 6-ot kap, és minden ami nem túl jó 5-t. Ezt a két tendenciát a mérési hiba $x_i - a_j z_l - b_j$ alakjában történő megadásával lehet reprezentálni, ahol b_j a j . zsűritaghoz tartozó szigorúsági paraméter, x_i az értékelt mű átlagos értéke, $a_j z_l + b_j$ pedig az x_i egy közelítése. Tegyük fel, hogy $a_j = 1$ és $b_j > 0$. Ez azt jelenti, hogy ha a j . zsűritag az i . kollekciónak az l kategóriába helyezte, akkor a z_l átlagos számszerűsítés alulbecsli az i . kollekciónak értékét, és ezt az alulbecslést kompenzálja a b_j pozitív bónusz. Így a pozitív b_j paraméterek az átlagosnál szigorúbb zsűritagokhoz tartoznak. Hasonló módon belátató, hogy egy nagy a_j érték ahhoz a zsűritaghoz tartozik, amelyiknek a pontszámok kicsi variabilitást mutatnak (összehasonlítva egy átlagos zsűritaggal). A – ritkán előforduló – negatív a_j érték olyan zsűritagra mutat, akinek a véleménye nem egyezik meg a zsűritagok többségével, alacsony értékű kollekciónak ad magas pontszámot és fordítva.

7. táblázat. Skála és szigorúsági paraméterek az 1. és 2. kritériumra (design feladat)

	Felismerhetőség (Felism)		Tervezőmunka (Terv)	
	a_j	b_j	a_j	b_j
15	0,34	0,33	0,30	0,38
16	1,01	-0,68	1,40	-1,15
17	0,76	-0,01	0,91	-0,13
18	0,82	0,16	0,76	0,09
19	0,72	0,02	0,78	0,10
20	0,77	0,41	0,63	0,44
21	0,46	-0,10	0,71	0,03
22	0,28	0,27	-0,17	0,18
23	1,05	-0,08	0,62	-0,06
24	0,74	0,08	0,55	-0,12
25	0,82	0,37	0,67	0,24
26	0,87	-0,16	0,48	-0,01
27	1,17	-0,59	0,85	-0,18
28	0,69	0,05	0,81	-0,09
30	0,70	0,46	0,74	0,43
31	0,39	-0,17	0,69	0,03

Ez a modell több mint 50%-kal csökkenti a reziduális szórást a legtöbb esetben. Ez megnyugtató: a modell nemcsak elegánsan megmagyarázható paramétereket tartalmaz,

hanem meglehetősen hatékony a szórás megmagyarázásában is. Ha a projekt-rendszerű, zsűrizéssel értékelt vizsga lesz az érettségi vizsgamódszer, minden bizonnyal lehetőségünk lesz a zsűrorok és a házi bírálatot végző tanárok továbbképzésére. Egy ilyen továbbképzésen lefolytatott, az itt leírthoz hasonló vizsgálattal és ezzel a számítási módszerrel visszajelezhetjük, mennyire szigorúak illetve „jólelkűek” az egyes bírálók, s ezzel bírálati módszereiket is befolyásolhatjuk. A 7. táblázatban két példa található a skála és szigorúsági paraméter becsléseire.

Ebből a táblázatból jól látható, hogy a zsűritagok jelentősen különböznek a szigorúság tekintetében. A 16. zsűritagnak van a legalacsonyabb szigorúsági paramétere, ez azt mutatja, hogy ő általában magasabb pontokat ad, mint a többiek. Ugyanakkor a skálaparaméternek ennél a zsűritagnál a legmagasabb az értéke, amely arra utal, hogy ez a zsűritag kis változatossággal használta a kategóriákat, és így szét kellett húzni a pontjait a kategóriák számszerűsítésénél ahhoz, hogy megfeleljen az átlagos pontszámoknak. Egy másik érdekes jelenség a 22. zsűritaghoz a 2. kritériumnál (tervezés) rendelt negatív skálaparaméter. Ez azt jelenti, hogy ez a zsűritag általában nem ért egyet a többiek értékelésével. Mivel a skálaparaméter abszolút értéke kicsi, így az adódik, hogy az ezen zsűritag ítéletéből adódó $a_j z_j + b_j$ pontszámok kis szóródást mutatnak.

A negatív skálaparaméter-érték a zsűritagok feladatának nehézségét mutatja. Ebből a szempontból figyelemre méltó, hogy a *design* témánál csak egyetlen negatív skálaparaméter-értéket találtunk, míg az *expresszív*, „*Pillantás a végtelenbe*” témánál hetet, közülük négyet a 8. számú zsűritagnál, akit így joggal nevezhetünk kiugró értéknek, vagy a legkevésbé megbízható zsűritagnak. Ez az eredmény ismét megerősíti azt a véleményünket, hogy a tervezési, *design* jellegű feladatok egyértelműbben elbírálatóak, tehát a vizsgára alkalmasabbak, mint az *expresszív* feladatok.

Az x_{lin} pontszámok megbízhatósága

Az x_{lin} pontszámok megbízhatóságát a többi pontszámokhoz hasonló módon becsülhetjük. A 8. táblázat a 10 kritériumra és a kritériumok szerint vett átlagpontszámra tartalmazza a megbízhatóság becslését a *expresszív* témánál.

A 10-ből 7 kritériumnál a megbízhatóság magasabb a *design* feladatnál, míg a három másiknál (*témafelismerés (felism)*, *skiccek (skicc)* és a *témaspecifikus (kül)* kritériumnál) itt az alacsonyabb a megbízhatóság – ezen belül a *témaspecifikus* kritériumnál jelentősen alacsonyabb. Ezen különbség megmagyarázása túlmutat a jelen elemzés lehetőségein, feltehetően arról van szó, hogy mást mér ez a kritérium mint a többi. Az *összbenyomással* és az *első benyomással* kapcsolatosan az alábbi következtetések vonhatók le.

- Az *összbenyomás* legalább olyan megbízható mint a kritériumok átlagán alapuló értékelés, sőt a *design* feladat esetén még jobb is.
- A *design* feladat értékelése megbízhatóbb mind az *összbenyomás* mind az *első benyomás* esetén.
- Az *összbenyomás* megbízhatóbb az *első benyomásnál*.
- A *design* feladat témaspecifikus kritériuma rossz. (Az adott motívumvilágból az amatőr tervezők – de minden bizonnyal a profik sem – képesek az egyes helyiség funkcióját egyértelműen jelző tapétamintát készíteni.)

8. táblázat. A megfigyelt (megf), a korlátozottan optimális (x^*) és az optimális (x) pontszámok megbízhatósága az expresszív témánál (két zsűritag esetén)

Kritérium	megf.	x^*	x_{lin}	x
Felism	0,43	0,44	0,61	0,68
Terv	0,39	0,40	0,52	0,59
Művkif	0,48	0,48	0,58	0,68
Skicc	0,39	0,44	0,61	0,65
Választ	0,35	0,36	0,49	0,52
Kül	0,48	0,53	0,64	0,73
Expr	0,42	0,42	0,55	0,62
Anyag	0,37	0,37	0,50	0,55
Techn	0,54	0,57	0,66	0,74
Konc	0,45	0,50	0,63	0,67
Átlagpontszám	0,56	0,54	0,71	

9. táblázat. A kritériumok, az átlagpontszám, a globális értékelés és az első benyomás reliabilitása a két témánál az x_{lin} pontszámok alapján

Kritérium	expresszív	design
Felism	0,61	0,56
Terv	0,52	0,53
Művkif	0,58	0,59
Skicc	0,61	0,53
Választ.	0,48	0,64
Kül	0,64	0,40
Expr	0,55	0,60
Anyag	0,50	0,63
Techn	0,66	0,69
Konc	0,63	0,69
Átlagpontszám	0,70	0,70
Összbenyomás	0,69	0,76
Első benyomás	0,64	0,70

Ezek a következtetések azonnal leolvashatók a táblázatból, de a különbségek nem nagyon meggyőzőek. A különbség azzal is mérhető, hogy hány zsűritagra van szükség egy minimális megbízhatóság eléréséhez. Ha az *első benyomás* három zsűritag véleményén alapulna, akkor a megbízhatóság 0,73 illetve 0,78 lenne az expresszív, illetve a *design* témánál. Ha a vizsgálatokat a megbízhatóságra korlátozzuk, akkor azt lehet állítani, hogy magasabb megbízhatóság érhető el, ha három zsűritagot kérünk meg arra, hogy pontozza

az *első benyomását* mintha két zsűritagot kérünk arra, hogy értékelje a kritériumokat és ezután explicit vagy implicit módon (*összbenyomás* értékelésével) átlagoljuk a kritériumonkénti pontszámokat.

Mivel az iskolai vizsgahelyzetben nincs mód 3 fős zsűri foglalkoztatására, mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy a két fős (a szaktanárból és egy külső szakértőből álló) vizsgabizottság megbízható véleményt alkothasson. Illusztrált kritériumrendszerrel és az imént ismertetett „horizontális” értékelő módszer alkalmazásával a vizsga megbízhatósága jelentősen javítható.

A zsűritagok felcserélhetősége

A vizsga megbízhatósága szempontjából alapvetően fontos, hogy a zsűrrok felcserélhetőek legyenek. Esetünkben ez újabb kutatandó problémát vet fel: *vajon elvárható-e, hogy azonos képzettségű, hasonló szakmai gyakorlatú bírálók közel azonos módon fog-nak ítélkezni?* Amikor két zsűritag értékeli kollektciókat, ritkán egyeznek meg száz százalékbán. Egy fontos oka a teljes egyezés hiányának a mérési hiba, hiszen a zsűritag egy „tökéletlen mérőeszköz”, a pontszáma zajjal terhelt. A kérdés az, hogy ettől a „zajtól” eltekintve az egyik zsűritag kicserélhető-e a másikkal. Ha ez lenne a helyzet, akkor bármely zsűritagot megkérhetnénk a pontozásra, és egyenlő értékű mérési eredményhez jutnánk. Ebben az esetben azt mondjuk, hogy a zsűritagok felcserélhetőek. A zsűritagok felcserélhetősége nagyon erős követelmény. Ha a zsűritagokat egy teszt itemjeinek tekintjük, akkor ez a követelmény annak felel meg, hogy az itemek egymással párhuzamosak. Ha ez lenne a helyzet (nemcsak a mintabeli 15 zsűritagra, hanem a teljes populációra) a világ nagyon egyszerű lenne: az adódna, hogy a jövőbeli értékelések pontossága csak a zsűritagok számán múlik, nem pedig azon, hogy mely zsűritagokat használjuk. Ha viszont a zsűritagok nem felcserélhetőek, akkor ugyanannak a munkának az értékelése nemcsak a mérési hiba, hanem a zsűritagok közötti szisztematikus eltérések miatt is eltérhet (egy zsűritag enyhébben pontoz a másíknál – hasonlóan ahhoz, hogy az egyik item nehezebb a másíknál). Ahogy ezt már a 2. részben láttuk, vannak szisztematikus eltérések a zsűritagok között, hiszen különben az optimális súlyok egyenlők (vagy nagyon hasonlók) lennének. Az a tény, hogy a zsűritagok különböznek, nagyon különböző dolgokat jelenthet. Elképzelhető, hogy a 15-ből 14 zsűritag nagyon hasonló egymásra, viszont a 15. teljesen különbözően viselkedik. Vagy az is előfordulhat, hogy bármely két zsűritag nagyjából hasonló mértékben tér el egymástól. Ha ez utóbbi a helyzet, nincs nagy probléma. Viszont az előbbi esetben, a kiugró zsűritag (és az a része a populációnak, amelyiket ő képvisel) gondot okozhat, különösen ha a jövőbeli értékelésnél csak két vagy három zsűritag fogja a diákok munkáit értékelni.

A homogenitás-vizsgálat alapján kapott optimális pontszám azt adja meg, amit az átlagos zsűritag pontszámának nevezhetnénk. Az optimális pontszámok és az egyes zsűritagokhoz tartozó pontszámok egyezésének mértékét a kollektciók összpontszámának és ezen zsűritag által adott pontszámok közötti korrelációval mérhetjük oly módon, hogy az optimális vagy a korlátozottan optimális súlyokat használjuk. Ha a zsűritagokat egy teszt itemjeiként tekintjük, akkor ez a korreláció megfelel az item-teszt korrelációnak. Minél magasabb a korreláció, az adott zsűritag annál jobban emlékeztet az átlagos zsűritagra.

Ezek a – korlátozottan optimális pontszámok és kategória súlyok alapján számolt – korrelációk találhatók a 10. táblázatban.

10. táblázat. Item-teszt korreláció a 10 kritériumra és a 15 zsűritagra (R1–R14, R29)

	Felism	Terv	Művkif	Skicc	Választ	Kül	Expr	Anyag	Techn	Konc
R1	0,83	0,61	0,78	0,77	0,74	0,72	0,80	0,86	0,88	0,84
R2	0,76	0,66	0,66	0,59	0,76	0,92	0,73	0,80	0,64	0,66
R3	0,77	0,76	0,81	0,37	0,55	0,91	0,79	0,34	0,67	0,62
R4	0,60	0,67	0,60	0,63	0,51	0,77	0,47	0,63	0,92	0,88
R5	0,90	0,80	0,83	0,88	0,80	0,87	0,79	0,80	0,75	0,62
R6	0,70	0,54	0,83	0,80	0,67	0,89	0,71	0,62	0,57	0,55
R7	0,49	0,35	0,69	0,49	0,47	0,48	0,68	0,54	0,75	0,43
R8	0,49	0,51	0,58	0,58	0,21	0,50	0,44	0,45	0,77	0,89
R9	0,79	0,65	0,66	0,89	0,52	0,65	0,65	0,46	0,84	0,87
R10	0,72	0,39	0,60	0,91	0,22	0,78	0,63	0,54	0,67	0,73
R11	0,73	0,85	0,91	0,76	0,80	0,89	0,70	0,62	0,82	0,88
R12	0,63	0,73	0,87	0,58	0,68	0,91	0,76	0,89	0,83	0,74
R13	0,73	0,77	0,84	0,82	0,77	0,91	0,83	0,90	0,85	0,85
R14	0,94	0,86	0,81	0,74	0,65	0,61	0,60	0,50	0,81	0,69
R29	0,43	0,66	0,28	0,70	0,35	0,60	0,21	0,12	0,79	0,54

11. táblázat. A 10. táblázat korrelációinak (oszloponkénti) rangsora és a rangok átlaga

	Felism	Terv	Művkif	Skicc	Választ	Kül	Expr	Anyag	Techn	Konc	Átlag
R1	3	11	8	6	5	10	2	3	2	6	5,6
R2	6	8	11	11	4	1	6	4	14	10	7,5
R3	5	5	6	15	9	4	3	14	12	11	8,4
R4	12	7	13	10	11	9	13	6	1	3	8,5
R5	2	3	5	3	2	7	4	5	10	12	5,3
R6	10	12	4	5	7	5	7	7	15	13	8,5
R7	13	15	9	14	12	15	9	9	11	15	12,2
R8	14	13	14	12	15	14	14	13	9	1	11,9
R9	4	10	10	2	10	11	10	12	4	4	7,7
R10	9	14	12	1	14	8	11	10	13	8	10,0
R11	8	2	1	7	1	6	8	8	6	2	4,9
R12	11	6	2	13	6	3	5	2	5	7	6,0
R13	7	4	3	4	3	2	1	1	3	5	3,3
R14	1	1	7	8	8	12	12	11	7	9	7,6
R29	15	9	15	9	13	13	15	15	8	14	12,6

A 11. táblázatban a korrelációk (oszloponkénti) rangsora szerepel. Az 1 rang a legmagasabb, a 15 pedig a legalacsonyabb korrelációt jelenti. A táblázat utolsó sora az adott zsűritag átlagos rangszáma. A 10. és 11. táblázatból látható, hogy a 13. zsűritag hasonlít legjobban az átlagos zsűritagra, míg a 29. zsűritagnak van a legmagasabb átlagos rangja, és van az átlagos zsűritaggal jó néhány nagyon alacsony korrelációs értéke is. Ezen két táblázat alapján természetes a 29. zsűritagot egy lehetséges kiugró értéknek tekinteni. A 29. zsűritag (lehetséges) kiugrónak minősítése nem jelenti a 29. zsűritag személyének szakmai megítélését. Csak annyit mond, hogy a 29. zsűritag különbözik leginkább az átlagos zsűritagtól, azaz ő a legkevésbé tipikus értékelő, és ez egy semleges értékelésként tekintendő. Ez az eredmény minden bizonnyal azzal magyarázható, hogy míg a többi zsűritag legalább 10 esztendeje a pályán lévő, gyakorló pedagógus, a 29. számú zsűritag frissen végzett középiskolai rajztanár. Ő az egyetlen a mintában, akinek pedagógus diplomája mellett nem képzőművész, hanem iparművész végzettsége van. Mindebből arra következtethetünk, hogy amennyiben országos vizsgaként használjuk a zsűrizéses módszert, a központi – az iskolákba másod-értékelőként kiküldött – vizsgázatókat képzettség és szakmai gyakorlat szempontjából körültekintően kell megválogatnunk. Fontos, hogy több éves oktatási gyakorlattal rendelkező szakemberek legyenek. Ugyanakkor ez az eredmény felveti annak szükségességét is, hogy a képzőművész – habitusú tanárokat alaposan felkészítsük a design jellegű feladatok elbírálására.

Projekt munkák „horizontális” zsűrije

Eredményeink bebizonyították, hogy a megbízhatóság további javítása csak úgy képzelhető el, hogy több kritériumról gyűjtünk adatokat, de úgy, hogy kevésbé fűggenek össze. Véleményünk szerint erre a legkézenfekvőbb lehetőség az, ha a zsűritagok kritériumonként, nem pedig kollekciónként értékelnek. Ezt az elképzelést sikerült 1996. tavaszán meg is valósítani. A megelőző évben összegyűjtött kollekciókat ezúttal kritériumonként értékelte 12 illetve 14 zsűror. A legfontosabb kérdés az volt, hogy az összpontszám megbízhatósága valóban növekszik-e ennél a kísérleti elrendezésnél. A 12. és 13. táblázatban az 1995-ös és 1996-os értékelés megbízhatósági adatait hasonlítjuk össze (arra a feltételezett – reális – esetre, amikor minden kollekciónként 2 zsűror értékelt).

12. táblázat. Megbízhatóság az expresszív feladattól

Kritérium	1996	1995
A választott téma felismerhetősége (Felism)	0,57	0,43
A tervezőmunka, a szándékok felismerhetősége (Terv)	0,49	0,39
A választott kifejezőmód originalitása (Művkif)	0,54	0,48
Tervek és változatok (Skicc)	0,67	0,39
A tanuló választása a lehetőségek között (Választ)	0,43	0,35
Különleges hatás (Kül): a perspektíva alkalmazása	0,70	0,48

12. táblázat folytatása

Kritérium	1996	1995
A többi vizuális kifejezőeszköz kapcsolata az alkotói szándékkal (Expr)	0,48	0,42
Az anyag / technika megválasztása (Anyag)	0,46	0,37
Technikai tudás, ábrázoló képesség (Techn)	0,44	0,54
A téma-orientáltság, a tanuló koncentrációja (Konc)	0,65	0,45
Összpontszám	0,71	0,56

13. táblázat. Megbízhatóság a design feladatnál

Kritérium	1996	1995
A választott téma felismerhetősége (Felism)	0,69	0,62
A tervezőmunka, a szándékok felismerhetősége (Terv)	0,59	0,50
A választott kifejezőmód originalitása (Művkif)	0,74	0,48
Tervek és változatok (Skicc)	0,58	0,58
A tanuló választása a lehetőségek között (Választ)	0,61	0,46
Különleges hatás (Kül): a szobák funkciójának megf. motívum	0,60	0,45
A többi vizuális kifejezőeszköz kapcsolata az alkotói szándékkal (Expr)	0,72	0,55
Az anyag / technika megválasztása (Anyag)	0,73	0,51
Technikai tudás, ábrázoló képesség (Techn)	0,74	0,47
A téma-orientáltság, a tanuló koncentrációja (Konc)	0,75	0,59
Összpontszám	0,84	0,65

Mindkét esetben nőtt az összpontszám megbízhatósága – feltehetően annak eredményeként, hogy a kísérleti elrendezés a várakozásainknak megfelelően csökkenti a zsűror-kollekció kölcsönhatást. Érdekes különbség látszik viszont a két téma között. A design feladatnál minden kritérium és az összpontszám is jóval megbízhatóbb, ami egyértelműen abból adódik, hogy az expresszív téma megítélésénél sokkal több a szubjektív elem.

Érdemes összehasonlítani a két értékelés során kialakult kollekció-rangsorokat (14. táblázat).

A 14. táblázatból megállapítható, hogy a zsűrorok a design feladatnál minimális eltéréssel ismét ugyanazt a rangsort állították fel, tehát egy hasonló jellegű témánál – néhány határesetől eltekintve – nagy biztonsággal eldönthető a zsűrorok pontszámai alapján, hogy mely kollekció felel meg egy adott szinten. Ez az eredmény is azt igazolja, hogy a zsűrizés megbízható értékelési módszer.

14. táblázat. A kollektciók rangsora a két értékelésnél

1995. évi hely (1996. évi hely)	Kollektció sorszáma	Összpontszám 1995 (1996) max=46
1. (4)	19	41,90 (40,1)
2.(12)	21	41,70 (35,8)
3. (2)	13	41,20 (43,5)
4. (1)	33	41,20 (43,8)
5.(13)	27	39,00 (34,8)
6. (9)	46	38,80 (37,5)
...		
52. (42)	2	19,40 (22,3)
53. (55)	40	18,60 (13,6)
54. (53)	37	18,30 (15,4)
55. (54)	42	16,20 (14,3)
56. (57)	43	14,60 (10,5)
57. (56)	48	14,10 (11,6)

Következtetések

A *projekt-jellegű feladat bírálata*, vagyis egy feladathoz készült több alkotás – vázlatok, variációk, feljegyzések, háttér-kutatások képes dokumentumai – egyidejű értékelése a magyar rajztanítás értékelési gyakorlatától alapvetően különböző, *különlegesen nehéz zsűrizési helyzet*. Eredményeink azonban igazolják, hogy ez a holland, angol és amerikai vizsgarendszerekben egyaránt használatos módszer valóban megbízható vizsgává alakítható. Megállapításainkat az alábbiakban összegezzük:

- Értékelési kritérium-rendszerünk lényegében megfelelt feladatának, a kritériumok legtöbbje alkalmasnak bizonyult a projekt-feladatok értékelésére. A *kritériumok konkrétabbá tételével*, például egy értékelési jelentés kérésével, ahol a zsűritagoknak meg kell indokolniuk az adott kategória választását és *képes értékelési utasítás* adásával, vélhetően tovább javítható az értékelés megbízhatósága.
- Az *expresszív feladatoknál megbízhatóbban értékelhetők a design feladatok*. Design feladatot alkalmaz a rajz tantárgyban nyújtott teljesítmény értékelésére – a Bevezetőben bemutatott holland vizsgarendszer mellett – az angol GCSE vizsga is. Erre természetesen csak akkor van lehetőség, ha a tananyagban kellő súllyal szerepelnek a kézművesség, iparművészet, népművészet és ipari formatervezés ismeretei és a tervezési, modéllezési, tárgykészítési és építési technikák. Mivel a Nemzeti Alaptanterv „Művészetek” műveltségterületének a „Vizuális kultúra” oktatásáról szóló részében a „Környezetkultúra” a három kiemelt témakör egyike (a másik kettő a Képzőművészet és a Vizuális kommunikáció – ez utóbbi szintén tartalmaz de-

- sign elemeket), joggal remélhető, hogy a magyar rajztanításban is jelentőségéhez mérten segítheti a korszerű műveltségi anyag elterjedését.
- A *zsűritagok szigorúságáról* ill. megbízhatóságáról az itt közölt számításokkal, bemért (a két zsűri-kísérletben értékelt) 57 kollekciónk illetve hasonlóan bevizsgálható újabb művek segítségével a vizsgáztatókat felkészítő továbbképzéseken meggyőződhetünk s az esetleges képzési hiányosságokat orvosolhatjuk és a művészet-szemlélet különbségeiben rejlő “elfogultságot” némileg csökkenthetjük.
 - A zsűritagok hajlamosak a kollekciókat egyetlen itemként kezelni, ahol a kollekció globális minősége (az összbenyomás) alapvetően fontos tényező a különböző analitikus kritériumokra való pontozáskor. Mivel a vizsga lényege éppen az, hogy a tanulók vizuális képességeinek széles köréről szerezzünk ismereteket, egy olyan módszert kell alkalmaznunk, amely némileg közömbösíti a kollekció összhátását.
 - Az 5. részben vizsgált *horizontális értékelés* lényegében beváltotta a hozzá fűzött reményeket. Két zsűri-kísérletünk eredményeinek összehasonlítása igazolja, hogy ha a vizsgán a kollekciókat „horizontálisan”, tehát azonos kritérium szerint végigpontozva, a kollekciókat egymáshoz mérve értékeljük, lényegesen megbízhatóbb adatokhoz jutunk. Abból adódóan, hogy a zsűritagok kritériumonként, nem pedig kollekciónként értékelték, jelentősen csökkent a zsűror-kollekció kölcsönhatás és ezzel párhuzamosan nőtt az értékelés megbízhatósága – különösen a design témánál. Egyúttal kiderült, hogy a kritériumonkénti értékelés eredményessége függ attól is, hogy az értékelendő kollekciók témája mekkora teret enged a szubjektív benyomásoknak.

A központilag végzett értékelés és az iskolákban adott pontszámok közötti szignifikáns eltérés mutatja a *zsűritagok központi felkészítésének* fontosságát és az analitikus megközelítés értelmét. Lehetségesnek látszik ugyanakkor az analitikus szempontok számának csökkentése és így az értékelési folyamat egyszerűsítése. Számításaink alapján a Függelékben közölt értékelési szempontrendszer könnyen optimalizálható.

A zsűrizéses vizsgamódszer gyakorlati alkalmazásához megfontolandó lehet a *szigorúságbeli és skála-paraméterbeli különbségek kísérleti úton történő háttérbe szorítása*. Két vagy három zsűrizett kollekció referenciapontként történő bemutatása segíthet az egyes zsűritagok saját skálájának felülírásában és így egy közös skála előállításában. Természetesen kérdéses, hogy ilyen előírt skálák működnek-e különböző feladatokra: tudja-e a zsűritag használni a pillantás témájú referencia-munkát a design kollekció értékeléséhez? Ez egy izgalmas kérdés, és a zsűrizett alkotások, melyeket a Magyar Iparművészeti Főiskola Tanárképző Tanszékének Vizuális Nevelési Gyűjteményében őrzünk, meglehetősen stabil referenciapontként használhatók. A zsűrizés, mint vizsgamódszer megbízhatóságának további javítása csak úgy képzelhető el, hogy több kritériumról gyűjtünk adatokat, de úgy, hogy kevésbé fűggenek össze annál, mint amit a jelen elemzés első részében vizsgált vertikális adatgyűjtésnél tapasztaltunk.

A projekt, mint vizsgáztatási módszer egyértelműen jól szerepelt mindkét kísérletünkben. Lényegesen több információt adott a felvételi és érettségi vizsgákon jelenleg használt csendélet- vagy alakrajznál a tanulók teljesítményének olyan fontos komponenseiről, mint az originalitás, a tervezőképesség. Ez a műfaj *sokkal jobban közelíti a kortárs kép-*

zömművészet irányzatait, mint az akadémikus tanulmányrajzok. A zsűrizést követő vitán készült magnófelvételek és az írásos vélemények szerint valamennyi tanár sokkal jobb, megbízhatóbb értékelési módnak tartja, mint a hagyományos, 3 óra alatt készült egyetlen alkotásra alapozott vizsgáztatást. A művészeti főiskolák és a rajztanárképzés véleménye ebben a kérdésben megegyezett, ezért 1996 tavaszán a tantárgy történetében első ízben hirdethettünk eredményt OKTV szintű rajzi versenyen.³ A résztvevők projekt-módszerrel dolgoztak, vázlataikat, munkanaplójukat is mellékelték kész művükhöz. A 12 tagú zsűri által kiválasztott legjobbak zárthelyi rajzi feladatot és művészettörténet tesztet is megoldottak, a győztesek pedig felvételi kedvezményben részesültek. Ez a verseny volt kísérleti munkánk első, sikeres gyakorlati felhasználása.

Irodalom

- Kárpáti Andrea (1995): Projekt rendszerű vizsga a vizuális nevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 18–28.
- Kárpáti Andrea és Schönau, D. W. (1995): *Standardizált vizsga – Vizuális nevelés*. Országos Közoktatási Intézet, Értékelési Központ, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1996): Die Projekt-Portfolio-Methode – ein Modell der ungarischen Kunsterziehung für Prüfung und Abitur. In: Seiter, J., Reiterer, E., (szerk.): *Lust auf Kunst? Tendenzen und Perspektiven der Kunstpädagogik*. Schulheft: Wien, 95–109.
- Kárpáti Andrea és Schönau, D. W. (megjelenés alatt): Towards An European Curriculum And Assessment In Art: Adaptation of The Dutch Final Examination in Art in Hungary. Közlésre elfogadva a *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education* c. folyóirathoz.
- Schönau, D. W. (1994): Final examinations in the visual arts in the Netherlands. *Art Education*, March 34–39.
- Schönau, D. W. és Kárpáti Andrea (1996): *Standardized Examinations – Art*. CITO: Arnhem.

³ Az Országos Vizuális Verseny „Valaki, aki fontos nekem” címmel a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és a Magyar Iparművészeti Főiskola Tanárképző Tanszéke szervezésében, Zombori Béla, a tanszék szakmethodikus munkatársa gondozásával, mintegy 400 III. és IV. osztályos gimnazista részvételével 1995 szeptemberétől 1996 márciusáig zajlott. A tanulók képzőművészet, (rajz és szobrászat), alkalmazott grafika, tárgytervezés és fotó témakörben adhatták be projektjeiket. Az országos tanulmányi versenyt már kiírták a jövő tanévre is, a téma ezúttal: „Ütközben”.

ABSTRACT

ANDREA KÁRPÁTI, ANDRÁS ZEMPLÉNI, NORMAN D. VERHELST,
NIELS H. VELDUIJZEN AND DIEDERIK W. SCHÖNAU:
EXPERT AGREEMENT IN JUDGING ART PROJECTS

Between 1993–1995, a research project for the modernisation of the Hungarian system of final examination was carried out by the Hungarian Institute for Public Education in cooperation with Cito, the Dutch National Institute for Educational Measurement and the Hungarian Academy of Crafts and Design. The subjects involved were mathematics, English language, mother tongue, biology and visual arts. Beyond the adaptation of the Dutch examination methods, the aim of the authors of this paper was to improve and further develop the core element of the Dutch art examination, the jurying procedure of art and design projects prepared in the course of 3 months of the examination period. Jurying is a widely applied method of assessment in the visual arts, but we could not find any published research results on the validity and reliability of this procedure. As the new model of the final examinations in the arts in Hungary envisages the replacement of the current exam based on a set of academic drawing exercises with arts projects, it seems necessary to describe how many jurors, what sort of criteria and what form of assessing the works is necessary for reliable results. After comparative studies of educational documents and on-site observations of art teaching and examination practices by experts in both countries, we executed two experimental final examinations in art and design in Hungary. In the first trial, in 1994, 201 students from 21 schools representing 18 cities and towns in all geographical regions of the country did both the practical and the theoretical part of the Dutch final examination of that year. The 12 project tasks to choose from were unaltered – they included 6 two-dimensional tasks in graphic arts, painting, design and photography and 6 three-dimensional, plastic and design tasks. Portfolios of two projects (an expressive and a design task) were judged by a group of 37 trained jurors in the first jurying experiment and by 31 newly selected and trained jurors in the second. The analysis of the results shows that *project-based tasks*, especially design projects, can be reliably assessed if at least two, optimally three jurors are employed who base their judgements on a set of assessment criteria and not on their global impressions only. „*Vertical assessment*” – judging a work according to all criterion at the same time, the traditional method used by all fine arts competitions and exhibition jurying procedures – proved to be significantly less reliable than judging all the works according to one criterion at a time. This research proves that results of art, education can be reliably assessed through sophisticated tasks representing all genres of the visual arts not just drawing. But it also proves that traditional jurying practices need to be changed for the examination procedure. The employment of trained jurors, preferably *one external and one or two internal* (school-based) *evaluators* who compare all *project portfolios* (evidence of background studies, sketches, plans, variations and a final version of the project task) according to one given criterion at a time is necessary for reliable assessment.

Magyar Pedagógia, 97. Number 3–4. 203–234. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kárpáti Andrea, Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, H-1146 Budapest, Ajtósi-Dűrer sor 19–21.

Függelék

ÉRTÉKELÉSI KRITÉRIUMOK A HOLLAND ÉRETTSÉGI MUNKÁK ZSÚRIJÉHEZ

1. A választott téma felismerhetősége (FELISM)

- 1 A téma teljesen felismerhetetlen
- 2 A téma felismerhető, ha alaposabban szemügyre vesszük a kiállítási anyagot, de nem túl meggyőző
- 3 A téma felismerhető, ha alaposabban szemügyre vesszük a kiállítási anyagot, a választott megoldás meggyőző
- 4 A téma azonnal felismerhető

2. A tervezőmunka, a diák szándékainak felismerhetősége (TERV)

- 1 A tanuló szándékai (kiindulópontja, megközelítésmódja) felismerhetetlen
- 2 A tanuló szándékai felismerhetők, ha alaposabban szemügyre vesszük a kiállítási anyagot, de nem túl meggyőzően
- 3 A tanuló szándékai felismerhetők, ha alaposabban szemügyre vesszük a kiállítási anyagot, meggyőzően
- 4 A tanuló szándékai azonnal felismerhetők

3. A választott művészi kifejezőmód originalitása (MŰVKIF)

- 1 A választott kifejezőmód szemérmes, a legkönnyebb utat választotta
- 2 A választott kifejezőmód néhány újdonságot tartalmaz
- 3 A választott kifejezőmód új, de nem túlzottan eredeti
- 4 A választott kifejezőmód eredeti, elmélyült munkára utal

4. A tanuló egy sor különféle megoldással kísérletezett, amelyekről skiccek és változatok tanúskodnak (SKICC)

- 0 A tanuló nem készített változatokat, variációkat
- 1 A tanuló különféle megoldásokkal kísérletezett, de munkájában kevés a változatosság
- 2 A tanuló különféle megoldásokkal kísérletezett, munkája meglehetősen változatos
- 3 A tanuló különféle megoldásokkal kísérletezett, munkája rendkívül változatos

5. A tanuló választása a megoldási lehetőségek /tervek /változatok között (VÁLASZT)

- 1 A tanuló minden kritika nélkül, találmányra/megalapozatlanul választott a megoldási lehetőségek között
- 2 A tanuló meglehetősen megalapozottan választott, bár nem volt teljesen tisztában képességeivel / a lehetőségekkel
- 3 A tanuló megalapozottan, képességeinek és lehetőségeinek ismeretében választott

6. Különleges képi hatások, amelyek a feladatokhoz kapcsolódnak (KÜL)

A különleges hatások: a *perspektíva az A/ feladathoz* (Egy pillantás a végtelenbe) és a *szobák funkciójának megfelelő motívumok és színvilág kiválasztása a B/ feladathoz* (Készítsen három különféle design-mintát egy szállodába...)

6A – HASZNÁLD EZEKET A KRITÉRIUMOKAT AZ A/ FELADATHOZ !

- 0 A tanuló nem használt perspektívát
- 1 A perspektíva, mint ábrázolási konvenció nem járul hozzá a tanuló alkotói szándékainak megvalósításához
- 2 A perspektíva, mint ábrázolási konvenció kevésbé járul hozzá a tanuló alkotói szándékainak megvalósításához
- 3 A perspektíva, mint ábrázolási konvenció közepes mértékben járul hozzá a tanuló alkotói szándékainak megvalósításához
- 4 A perspektíva igen fontos eszköze a tanuló alkotói szándékai megvalósításának

6B – HASZNÁLD EZEKET A KRITÉRIUMOKAT A B/ FELADATHOZ !

- 0 A tanuló semmiféle kapcsolatot nem teremt az egyes szobák funkciója és a design mintája / színvilága között
 - 1 Az egyik tapéta-terv kapcsolatban van a szoba funkciójával
 - 2 Két tapéta-terv kapcsolatban van a szoba funkciójával
 - 3 Mindhárom tapéta-terv kapcsolatban van a szoba funkciójával, de nem túl változatosak
 - 4 Mindhárom tapéta-terv kapcsolatban van a szoba funkciójával, és a tervek különböznek egymástól, változatosak
- 7. A többi vizuális kifejezőeszköz, amelyet a tanuló kiválasztott (szín, kompozíció, ritmus stb.) kapcsolata a tanuló alkotói szándékával (EXPR)**
- 1 A többi vizuális kifejező eszköz nem járul hozzá lényegesen a tanuló alkotói szándékának megvalósításához
 - 2 A többi vizuális kifejező eszköz alig járul hozzá a tanuló alkotói szándékának megvalósításához
 - 3 A többi vizuális kifejező eszköz hozzájárul a tanuló alkotói szándékának megvalósításához, a tartalom/funkció és a választott forma összhangja megfelelő
 - 4 A többi vizuális kifejezőeszköz nagy mértékben hozzájárult a tanuló alkotói szándékainak megvalósításához, a tartalom/ funkció és forma tökéletes összhangban van
- 8. Az anyag / technika megválasztásának sikeressége a tanuló alkotói szándékainak megvalósítása szempontjából (ANYAG)**
- 1 Az anyag/ technika nem kapcsolódik a tanuló alkotói szándékaihoz
 - 2 Az anyag/ technika kevésbé kapcsolódik a tanuló alkotói szándékaihoz
 - 3 Az anyag/ technika megválasztása hozzájárult a választott téma sikeres megvalósításához, a tartalom/funkció és a választott anyag/technika összhangja megfelelő
 - 4 Az anyag/ technika megválasztása nagy mértékben hozzájárult a választott téma sikeres megvalósításához, a tartalom/funkció és a választott anyag/technika összhangja tökéletes
- 9. Technikai tudás, ábrázoló képesség (TECHN)**
- 0 Az anyag/technika használata nem mutatja a képzés hatását, ügyetlen
 - 1 Az anyag/technika használata nem kielégítő, nem illeszkedik jól a tanuló alkotói szándékaihoz
 - 2 Az anyag/technika használata kielégítő, de nem illeszkedik jól a tanuló alkotói szándékaihoz
 - 3 Az anyag/technika használata jó, a tanuló alkotói szándékainak kifejezéséhez hozzájárul
 - 4 Igen magas színvonalú technikai megoldások, fejlett ábrázolóképeség

10. A téma-orientáltság szintje, a tanuló koncentrációja (KONC)

- 0 A kiállítási anyag tanúsága szerint a tanuló koncentrátság nélkül, belső fegyelem és irányultság nélkül dolgozott
- 1 A kiállítási anyag némi koncentrátságról tanúskodik
- 2 A kiállítási anyag megmutatja, hogy a tanuló megpróbálta megoldani a feladatot, de nem tudta azonos szintvonalon végigvinni a munkát, figyelme elkalandozott, a koncentrátság szintvonala változó
- 3 A kiállítási anyag erős koncentrátságról tanúskodik
- 4 A kiállítási anyag kiemelkedő koncentrátságról, összeszedettségéről, a téma iránti odaadásról tanúskodik.

BEÉLY FIDÉL ÉS A BAKONYBÉLI BENCÉS TANÁRKÉPZÉS

Fehér Katalin

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Kar,
Neveléstudományi Tanszék*

A bakonybéli bencés tanárképzés kezdetei

A Szent Benedek rend bakonybéli apátságában 1758-tól, rövidebb-hosszabb megszakításokkal 1849-ig folyt tanárképzés. A rend által működtetett gimnáziumok számára képeztek itt pedagógusokat.

1758 novemberétől kezdve *Deső Bernátnak*, az „artes liberales” tanítójának vezetésével két éven át nyolc tehetséges növendék készült fel itt a nevelői pályára. Nincsenek feljegyzések arról, hogy pontosan mit tanultak a leendő tanárok, de feltételezhető, hogy a logikai és a metafizikai képzés mellett a történelmet, a matematikát és a fizikát is tanulmányozták. A végzett növendékek a rend modori gimnáziumának tanárai lettek.

1760 és 1764 között szünetelt a tanárképzés Bakonybélben. Ezekben az években Tihanyban *Czár Kolumbán* vezetésével logikai és metafizikai, majd Pannonhalmán *Németh Kelemen* vezetésével fizikai tanulmányokat folytattak a hallgatók. 1764-ben a pedagógusképzés székhelye ismét Bakonybél lett. Ekkor *Roth Sebestyén* oktatta a bölcséleti tárgyakat két éven át. Ezt követően, hosszú időn át, egészen 1818-ig semminemű oktatás nem folyt Bakonybélben, hiszen *II. József* 1782. január 12-i rendelete értelmében 1786 novemberéig számos szerzetesrendet, köztük a bencés rendet is fel kellett oszlatni.

A rend csak 1802 novemberében kezdte meg ismét működését, *Ferenc császár* uralkodása alatt. Ekkor a bencések kilenc gimnázium és egy grammatikai iskola működtetésére kaptak engedélyt, így az eddigieknél jóval több képzett tanárra volt szükség.

A tanárképzés az 1802 és 1818 közötti években előbb Győrben, majd Pannonhalmán folyt. 1818 őszén *Gátser Leót* nevezték ki Bakonybélbe az újra megindult bölcsélet-tagozati képzés harmadik évfolyamának vezetőjévé. A tanárjelöltek ezen az évfolyamon átismételték a korábbi évek poétikai-retorikai tananyagát, a klasszikus szerzők műveinek elemzését, az irodalomelméletet, az esztétikát. Emellett azonban a tanári pályára előkészítő speciális ismereteket is kaptak. Tanultak nevelés- és oktatástant valamint az egyes tárgyak tanításának módszertanát. 1818 és 1827 között évente átlagosan 10 tanárjelölt tanult Bakonybélben. 1827-től kezdve öt éven át ismét Pannonhalmán oktatták a leendő tanárokat, a teológiai képzés keretén belül.

A bakonybéli bencés tanárképzés fénykora (1832–1849)

1832-ben új fejezet kezdődött a bakonybéli bencés tanárképzés történetében. Ekkor nevezték ki bakonybéli apáttá *Guzmics Izidort*, aki ezt megelőzően Pannonhalmán oktatott teológiát, és igen jó eredményeket ért el növendékei erkölcsi és tudományos fejlődésének előmozdítása terén.

Guzmics felvilágosult gondolkodású, a pedagógia elméleti és gyakorlati kérdései iránt érdeklődő, az iskola ügyeit igazán a szíven viselő pedagógus volt. Elméleti pedagógiai munkát nem hagyott hátra, de kéziratban fennmaradt apáti naplója, levelezése és egykori tanítványainak visszaemlékezései arról tanúskodnak, hogy kiváló nevelő volt.

1826 február 26-án Pannonhalmán kelt levelében, melyet jó barátjához, *Kazinczyhoz* írt, összefoglalta pedagógiai elveit. *Guzmics*, mint a legtöbb reformkori gondolkodó, azt vallja, hogy a nevelés állami feladat.

„Tagadhatatlan, hogy a nevelésre fő gondját illik vetni a kormánynak; csak az által remélhet jó polgárokat, s azért boldogokat is. A közneveléshez tehát tagadhatatlan jussa van a törvény hatalomnak... A nevelés tárgyait, módját határozza meg a kormány, legyen meg az illendő fölügyezés, s csak alkalmas tagok rendeltessenek a tanítói székekre...” (*Gulyás*, 1873. 94. o.)

A tanulók életkorához, értelmi fejlettségéhez igazodó szabályozott, és legfőképpen magyar nyelvű oktatást követel, egységes elvek, egységes gyakorlat és egységes felületes rendszer kiépítésével.

„Hogy eddig a köztanítás várakozásunknak nem igen felelt meg, közelebbi okát magában a systemában kell keresnünk... Nem téved-e el a még gyenge nevéndéknek fejleni indult eszecsskéje abban a sok dirib-darab, különféle tárgyú dolgoknak tanulásokban, melyeket sem a tanítónak igazán kifejteni, sem a gyermeknek elgondolva tanulni nincs elegendő ideje, s tehetsége? S mindezt többnyire latin nyelven! ...Legyen helyes systema, szabassanak a tárgyak a nevéndékség erejéhez, legyen gondos felügyezés a tanítókra, de ne három-négy felül is, hogy a szegény tanító azt se tudja, kinek engedjen, kitől tartson.” (*Gulyás*, 1873. 95. o.)

Guzmics elítéli a magánnevelést. Azt kívánja, hogy minden magyar állampolgár, tekintet nélkül társadalmi helyzetére, nyilvános iskolába járjon.

„... a házi nevelés egészen tiltassék el. Ha elfajult nagyjaink gyermekeinek újra születniük, nemzetiesedniük kell, ezt csak közönséges nevelés által viheti a legbizonyosabban véghez. Az a külön nevelt ifjú gróf vajon ismeri-e egykorú polgár társait? Megtanulta-e őket becsülni? Észrevette-e, hogy erkölcsi tekintetben mennyien vannak fellette, kiket most kevélyen vet meg, fényes köréből letekintvén az alacsonyabb születésűekre? Nem fogja-e egész életében szégyelleni azok közé elegyedni, kiktől mindig szorgalmatosan távoztatva különbözött?” (*Gulyás*, 1873. 96. o.)

Életrajzírója a következő szavakkal jellemzi *Guzmicsot*:

„*Guzmics* nem csupán tanítója, hanem egyszersmind nevelője is volt hallgatóinak. Nemcsak hittudományi ismeretekkel gyarapító tanítványainak elméjét, hanem törekedett egyúttal a vallásosság érzelmeit csepegtetni szíveikbe, s a honszeretet lángját élesíteni kebleikben. Élénk érdeklődéssel viseltetett fejledező tehetségeik iránt, éber figyelemmel kísérte olvasmányaikat, iparkodott őket önmunkásságra szoktatni, s rajta volt, hogy

mentül korábban megismerkedjenek a nemzeti irodalommal. Ő volt továbbá a növendékpapok színi játékaiknak rendezője is.” (Zoltvány, 1884. 58. o.)

Guzmics Izidor személyében tehát igazán rátermett, jó pedagógiai érzékkel megállított, képzett és értékes vezető került a bakonybéli apátság és iskola élére, melyben a harmadéves bölcseleti osztály nyert elhelyezést. Ebben az osztályban készítették elő a növendékeket a tanári pályára. A rendelkezésre álló egy tanév alatt neveléstant, tanítástant, módszertant, esztétikát, oklevéltant tanultak a növendékek, valamint a humaniórák anyagát ismételték.

Az apát egykori kedves tanítványa *Briedl (Beély) Fidél* tanította a nevelés- és oktatástant, a módszertant, az esztétikát és a diplomatikát, *Kovács Villebrand*, majd 1837-től *Szkalka Kandid* pedig a humaniórákat és a klasszika-filológiát. *Maga Guzmics* rendkívüli tárgyként görög nyelvet tanított.

A felsorolt tantárgyakból a növendékeknek nyilvános vizsgát kellett tenniük, és csak a megfelelő eredményt elért hallgatók kaphattak tanári oklevelet.

A neveléstudomány oktatása a reformkori Bakonybélben

Beély Fidél 1832–1849-ig oktatott neveléstudományt Bakonybélben. Életéről, elméleti és gyakorlati pedagógiai munkásságáról nem készült összefoglaló munka, sőt még nagyobb tanulmány sem. Szerzetestanárként életét a tanításnak szentelte, de emellett jelentős elméleti pedagógiai tevékenységet is kifejtett.

Briedl József (a *Beély Fidél* nevet később vette fel) 1807. július 5-én született Székesfehérváron, polgári családban. Édesapját korán elvesztette, édesanyja minden áldozatot vállalva taníttatta fiát, aki már kora gyermekkorától kezdve tehetséges és szorgalmas diáknak bizonyult. Elemi és középfokú tanulmányait szülővárosában végezte kiváló eredménnyel.

„Egyedül csak a tanító szerzetes életre lévén kedvem, s hivatásom, tanítóim ajánlatára a Szt. Benedek rendjét választám, melybe 1822. szeptemberében a szokott próbatételt kiállva fölvettem, és október 16-án fölöltöztettek *Fidél* nevet nyerve” – írja életrajzában (*Beély*: Életem rajza. 2. o.).

Pannonhalmán négy évig tanult, majd Bakonybélben a költészet- és szónoklattan, valamint a nevelés -és oktatástant tanulmányozta. 1830. augusztus 6-án áldozópappá szentelték. Rövid ideig mint egyházi szónok működött Pannonhalmán. *Guzmics Izidor*, aki már diákkorában felfigyelt a tehetséges ifjúra, apáttá történt kinevezésekor magával vitte Bakonybélbe. Őt találta alkalmasnak az oklevéltan, az esztétika, de főként a nevelés- és oktatástan tanítására. Egyidejűleg kinevezte a könyvtár őrévé is. A fiatal tanár ebben az időben kezdett érdeklődni a nevelés elméleti kérdései iránt. Számos idegen nyelven olvasott, és a bakonybéli könyvtár gazdag pedagógiai anyaga is a rendelkezésére állt. Pedagógiai tárgyú írásokat fordított németből és angolból, és ezekben az években kezdett publikálni is. Az 1830-as években az *Athenaeum*, az *Egyházi Tár* és a *Tudománytár* című folyóiratokban tette közzé pedagógiai tárgyú írásait. Írt *Kant* és *Jacotot* nevelési rendszeréről, a természettudományok oktatásának fontosságáról, az erkölcsi nevelésről, a vizsgák pedagógiai értékéről. Elméleti pedagógiai munkásságának elismeréséül 1839. november 22-én az akadémia *Beély Fidél*t levelező tagjává választotta.

„E megtiszteltetés új ösztön és buzdítás vala nékem, minden erőmet és üres időmet egyedül a virágzó magyar literatúrának előmozdítására fordítom, mit földi pályám végéig állhatatosan is fogok tenni.” – írja önéletrajzában (*Beély*: Életem rajza. 3. o.).

Főműve, az Alapnézetek a nevelésről... 1848 márciusában, pár nappal a forradalom kitörése előtt jelent meg. A forradalom bukása után megszűnt Bakonybélben a tanárképzés. *Beély* hat éven át az apátság botanikus kertjét gondozta. Többé nem publikált. 1855-től a rend kőszegi gimnáziumának igazgatójaként működött 1863. június 30-án bekövetkezett haláláig.

A bakonybéli tanárképzés virágkora az 1832 és 1848 közötti évekre esik. Igen sokoldalú, korszerű képzésben részesültek a leendő bencés tanárok. Különösen igényes és magas színvonalú volt a neveléstudományi tárgyak tanítása, melyeket *Beély Fidél* tanított. Az egy tanéven át tartó képzés első félévében tanultak a növendékek pedagógiát. Hétfőn, szerdán és pénteken délutánonként 3–4-ig új ismereteket adott át *Beély Fidél* hallgatóinak, ugyanezek a napokon reggel 8 és 9 óra között folyt a korábban tanultak ismétlése, rendszerezése és rögzítése. Kéziratban maradt önéletrajzából tudjuk, hogy a fiatal tanár előadásaira rendkívüli lelkiismeretességgel készült. Napi 4–5 órát töltött a külföldi és hazai neveléstudományi szakirodalom olvasásával. Az előadások és a vizsgák nyelve egészen 1844-ig hivatalosan a latin volt, de feltételezhető, hogy a szép magyarságú pedagógiai írásokat közreadó tanár óráinak egy részét már a harmincas évektől kezdve anyanyelvünkön tartotta.

A *Beély Fidél* által oktatott pedagógia tárgy tananyagának kivonata kéziratban maradt ránk. A latin nyelvű tematika felöleli a neveléstudomány egészét (*Sörös Pongrác*, 1904. 227–229. o.).

Főbb fejezetei: Általános neveléstan. Általános oktatástan. Speciális neveléstan. Az általános neveléstan keretein belül a testi, értelmi, erkölcsi és esztétikai nevelés kérdéseinek tárgyalására került sor. Az általános oktatástani ismeretek között szerepeltek elméleti didaktikai problémák éppúgy, mint a különböző tantárgyak tanításának módszertana. A speciális neveléstan felölelte az iskolai és a magánnevelés, valamint a különböző korú gyermekek nevelésének, más-más pályára való felkészítésének tudnivalóit.

A rövid tematika vázlatos képet nyújt arról, hogy *Beély Fidél* igényes, korszerű, rendszeres neveléstudományi ismereteket közvetített a leendő tanároknak. Emellett azonban más, pontosabb forrásból – 1848 márciusában megjelent főművéből – is tájékozódhatunk a reformkori Bakonybélben oktatott pedagógia tantárgy tartalmáról.

Beély Fidél neveléstudományi műve

1848. március 20-án *Toldy Ferenc*, az akadémia „titoknok” két vaskos kötetet kapott Bakonybélből, a következő levél kíséretében:

„Tekintetes Tudós Titoknok Úr!

Szerencsés vagyok ez alkalommal a nevelésről írt, és csak imént megjelent munkából Ttes Titoknok Úrnak két példányt küldhetni. Az egyikkel tisztelem jeléül jó kedvednek kedveskedem, a másikat méltóztassék az academia könyvtárába helyezni. Több évi tanárságom e kalászaival szeretett honunk szelleme javait, s academiánk, mellynek pa-

rányi tagja én is vagyok, díszét vágytam nevelni. Méltóztassék hazafiúi törekvésem becses figyelmére méltatni, s olly szívvel elfogadni, milyennel azt küldöm.

Tartson meg Ttes Titoknok Úr továbbra is szives indulataiban, ki megkülönböztetett tisztelettel vagyok

Tekintetes Tudós Titoknok Úr alázatos szolgája Beély Fidél tanár
Bbél, Márc. 10-én, 1848.” (*Beély Fidél levelei Toldy Ferenchez*)

A mű, amelyet a fenti szavakkal ajánlott *Toldy Ferenc* figyelmébe a szerző, az „Alapnézetek a nevelés, és leendő nevelő s tanítóról, különös tekintettel a tan történeti viszontagsága s literaturájára” címet viseli. Korai és becses darabja neveléstudományi szakirodalmunknak, már csak azért is, mert ez tartalmazza az első jelentősebb egyetemes neveléstörténeti összefoglalást magyar nyelven, és ennek függelékében szerepel az első pedagógiai bibliográfiánk. A munka már 1842-ben elkészült, de a cenzúra nem adott engedélyt a kinyomtatására, így csak 1848-ban láthatott napvilágot. *Beély Fidél* egyik 1842-ben írott levelében keserű szavakkal panaszkodik *Toldy Ferencnek* a korabeli cenzúra-viszonyokra:

„Ha valaki később ezt a művet olvasni fogja, csodálkozni fog, mint lehetett ezt a munkát a tizenkilencedik században a nyomtatástól eltiltani. Ha van is benne néhány constructio, mely a mostani renddel némileg ütközik, nem oly súlyos, hogy eltiltasson, midőn ennél veszélyesebb darabok is kerülnek sajtó alá.” (*Beély Fidél levelei Toldy Ferenchez*, 1842. ápr. 8.)

Érdekes lenne az eredeti kéziratot egybevetni a megjelent művel, de sajnos eddig nem került elő.

Beély művét tanárjelölteknek és gyakorló pedagógusoknak szánta, őket kívánta segíteni:

„Nem indított engem akár önhaszon, akár akármely más mellékes tekintet e munkám közrebocsátására, hanem, és csupán azon buzgalom és lelkesedés, mellyel a nevelés ügyét ölelem, és azon tiszta szeretet és bizodalom az ifjúság iránt, mellynek tanításával életem pályájának legszebb éveit...legörömteljesebb élvezettel eltöltém... Munkám leginkább a nevelés és tanítás pályáján nemes munkássággal fáradozóknak van szánva, kik általa mind a nevelés józan elvei, s tulajdonaival, mind a nevelők s tanítók szükséges sajátságaival, mellyek olly igen sokakban hiányzanak, bőven, s kimerítőleg megismerkedhetnek; egyszersmind a tan történeti viszontagságait rövid tömörségben, a német, s magyar neveléstani literatura jobb terményeivel föllelendik. Így bizonyára nem csak a nevelők s tanítók, hanem mindazok is haszonnal fogják munkámat olvashatni, kiket a nevelés és tanítás ügye közelebbről érdekel.” (*Beély*, 1848. Bevezetés VIII.)

A nevelés fogalma, célja, alapelvei

A mű első részében *Beély* általános nevelésfilozófiai elveket fogalmaz meg. A nevelés fogalmát tágabb és szűkebb értelemben is meghatározza. Tágabb értelemben a nevelés nem más, mint „mindazon tárgyak, dolgok, tények, körülmények s viszonyok, melyek a gyermekre befolyást gyakorolnak. Szűkebb értelemben a nevelés „nem egyéb, mint az ifjú ember testi, lelki és szellemi tehetségei s erejének első éveiben szabályszerűleg eszközöltött kifejlesztése, s tökéletesítése. E kifejlesztése s tökéletesítése az emberben el-

rejtett legszebb tehetségeknél egyszerűen tárgya a nevelésnek.” A nevelés célját *Beély* a következőképpen határozza meg:

„Az ember csak nevelés által válik emberré. Nevelés nélkül elvadul az ember. A nevelés célja, hogy jámbor, s erkölcsös embert, ... s hogy a köztársaságnak hasznos tagot s polgárt képezzen.” (*Beély*, 1848. 4. o.)

Megfogalmazza azt az alapvető pedagógiai tételt, hogy

„Az ember csak a nevelés által válik emberré; s neki születésének első percétől, kisedése, s ifjúságánakkorán át mellőzhetetlenül szükséges az idegen segély, s gyengéd-
den ápoló kéz... Nevelés nélkül elvadul, elszilajodik az ember, hasonlólag a legnemesebb gyümölcs magvához, melylő dajkálat s nemesítés nélkül csak törpe és fanyar lesz.” (*Beély*, 1848. 7. o.)

Beély felsorolja és elemzi a nevelés alapelveit:

„A nevelés legyen általános azaz terjeszkedjék ki minden lehető testi, lelki és szellemi tehetségeinkre; a legparányibb erő se maradjon méveletlenül, egyik a másik rovására szerfőlött ne képeztessék, se egyik a másiknak föl ne áldoztassék.” (*Beély*, 1848. 11. o.)

A nevelés tehát legyen „egyetemesen összhangzó”, vagyis „semmi tehetséget méveletlenül ne hagyjunk, s szerfőlött nagy gondot s figyelmet kizárólag bizonyos erőkre ne fordítsunk, melly miatt valamely nemesebb tehetség végképp elhanyagoltatnék.” A nevelés legyen „célszerű”. Mit jelent a célszerűség a szerző szerint?

„Az embernek egyetemes célja, hogy tiszta vallásosság és erkölcsiség által az örök boldogságot elnyerhesse...e tekintetben a magyar s olasz, a költő a művész, a pór s fejedelem nevelése közt nincs különbség, miután mindegyiknél csak az egyetemes cél valósítása forog fönn. Továbbá az embernek külön célja, hogy a köztársaság hasznos tagja, vagyis a világ érdemes polgára légyen, s e viszonyban úgy kell őt nevelni, hogy a társas életből folyó sokrendű kötelességek hű s készséges teljesítésére idomíttassék.” (*Beély*, 1848. 15–16. o.)

Fontos pszichológiai elveket is megfogalmaz a szerző. Nézete szerint a nevelés során tekintettel kell lenni a gyermek természetére.

„A nevelés természetsszerűségének bélyege nem csupán azt követeli, hogy a nevelő az emberi természethez általában, hanem inkább, s különösen a nevendéknek természetéhez alkalmazza magát, s mindeneket e szerént neveljen... A nevelő tehát, ki a nevelésnek a természetsszerűség bélyegét akarja megadni, szükséges, hogy az emberi természet alapos ismeretével bírjon.” (*Beély*, 1848. 16–17. o.)

Beély azt a fontos tételt is erősen hangsúlyozza, hogy a nevelés során az egyes gyermekek egyéniségében mutatkozó különbségeket figyelembe kell venni.

„A nevelésnek módosulnia kell a nevendék egyénisége szerint. Ugyanazonegy eszköz különféle egyénekhez képest változó, sokszor ellenkező hatást támaszthat. Midőn például a dicséret egyiknek ösztönül szolgál a szorgalomra, ugyanaz mást hanyaggá tehet; egyikre félelem, másokra biztatás és remény hat sikeresebben. Ennek következtében szoros kötelessége a nevelőnek nevendéke ... egyéniségét kikutatni, s ehhez mérni az eszközöket, ha célt akar érni.” (*Beély*, 1848. 19. o.)

Nemcsak a gyermek egyéniségéhez, hanem korához is alkalmazkodni kell a nevelés során.

„Sem a test, sem a lélek és szellem nem képes mindenre ugyanazonegy korban, s az eszközöknek, mellyekkel a test erei, a lélek serényebb munkálódása és a szellem sokoldalú hatása előmozdítatik, korszerűleg változniok kell.... Minden kornak megvannak a maga sajátságai, kívánatai, nézetei, hajlamai s ingerei mellyeket mindenkor tekintetbe kell venni, s ezekhez aránylag a kifejlődési eszközöket használni. Nem bánhatom a gyermekkel úgy, mint a férfival, sem az ifjúval úgy miként az öreggel bännám, hanem ha czélt akarok érni, úgy kell bännom velük, miként e koroknak sajátságai követelik.” (Beély, 1848. 20. o.)

A nevelőnek gondolnia kell a fokozatosságra is. Nem lehet a gyermek fejlődését siettetni, hanem mindig az adott kornak megfelelően kell a nevelés- és oktatás tartalmát és módszereit megválasztani.

A szerző által felsorolt nevelési elvek napjainkban természetesnek tűnnek, de százötven évvel ezelőtt ezek nagyönis új, mondhatnánk forradalmi elveknek számítottak.

Beély a neveléstan tanulmányozását nemcsak a leendő és már gyakorló pedagógusok, hanem mindenki számára szükségesnek tartja. A nevelés elveivel a szülőknek, a lelkipásztoroknak, az államférfiaknak is meg kell ismerkedni, de ezek az ismeretek minden ember számára hasznosak lehetnek, hiszen az elvek követésével az önnevelés terén mindenki érhet el eredményeket.

A pedagógia, mint tudomány

A szerző kitér a pedagógia, mint tudomány kérdéseinek tárgyalására, felsorolja annak segédtudományait is. Nézete szerint a pedagógia elsősorban tapasztalati tudomány.

„A neveléstan első és legfontosabb kútforrása az emberi, s különösen az ifjúemberi természet. Az ifjú ember természetét, s ennek a kor, viszonyok, s körülményekhez képest változó állapotját s folyamat csupán csak a tapasztalat segedelmével kutathatjuk, s ismerhetjük ki a legbiztosabban. (Beély, 1848. 82. o.)

A neveléstan segédtudományai között első helyen említi az emberismerettant, vagyis az antropológiát, majd a pszichológiát, a művelődéstörténetet, az „országtant” említi. Ezen valamiféle közgazdasági-szociológiai ismeretrendszert ért.

Különleges, és a XIX. században teljesen egyedi az a nézete, hogy a pedagógia egyik legfontosabb segédtudománya a „fiatal emberekkel folyamatos társalgás” tudománya, vagyis mai szóhasználattal élve a kommunikációelmélet.

A nevelő személyisége

Beély művének legterjedelmesebb és legkidolgozottabb része a nevelő személyiségével foglalkozik. A megállapítások, amelyeket erről a témáról megfogalmaz, nagyrészt ma is helytállóak, korszerűek, sőt némelyik javaslatát még napjaink pedagógusképzésének sem sikerült maradéktalanul megvalósítania.

Miért fontos, hogy csak a legrátermettebbek kerüljenek a pedagóguspályára? Erre a kérdésre így válaszol a szerző:

„Ki a nevelői s tanítói pályára szánja magát, mellyen végnélkül sokat építeni vagy rontani lehet, szükséges mindennek előtt, hogy jeles sajátságokkal bírjon, s magát mielőtt e

szent küszöböt meglépné, legszigorúbban vizsgálja meg, vajjon e fölséges hivatalra alkalmas-e? Ki előleges szigorú önbírálat s mindennemű tehetségeinek mélyebb vizsgálata nélkül bátorodik vakmerően a vállaira venni a nevelés sokféle terheit, rontani és dúlni indul, mert gyakran a reábizott nevendékek legszebb testi, lelki és szellemi tehetségeit temeti el örökre.” (Beély, 1848. 27–28. o.)

Még napjainkban sem megoldott a pedagógusjelöltek pályaalkalmasságának vizsgálata, pedig ennek fontossága nem vitatható. A szerző sorra veszi a leendő nevelő külső és belső tulajdonságait. A „nevelő s tanító elmebeli tulajdonságai” közül elsőrendű fontosságúnak tartja, hogy „ki másokat nevelni s tanítani akar, az a nevelés s tanítás tárgyainak alapos ismeretével bírjon.” Ismerje jól a logikát, az erkölcsant, az esztétikát, az antropológiát, a pszichológiát. Különös figyelmet kell fordítania a tanítástanra, (vagyis a didaktikára) a tanításmódszertanra, mivel ezek a neveléstan fontos részei.

Természetesen a neveléstan alapelveivel is tisztában kell lennie a leendő nevelőnek. Mindezek mellett biztos ismeretekkel kell rendelkeznie azokból a tudományokból, melyeket tanítani fog. Tehát ismernie kell a matematika, a természettan a földrajz, a történelem tudományát, jártasnak kell lennie a „hangászat”, a „rajzolás”, művészetében, a szónoklattan és költészettan elemeiben. A nyelvek tanulásáról-tanításáról szólva Beély kifejti, hogy a tanítónak „legnagyobb gond, szorgalom és buzgalmat kell fordítania a honi nyelvre, melyet hivatalánál fogva nem középként, hanem alaposan s nyelvtanilag illik tudnia és beszélnie.”

De a magyar nyelvet egy tanárnak nemcsak szabatosan kell beszélnie a magyar nyelvet, hanem

„annak ki nevel és tanít, vagy egykor nevelni s tanítani fog, legszentebb kötelességében áll ügyekezeteit oda irányozni, hogy az édes honi nyelvet, e nemzeti legdrágább kincset, mely egyszersmind fő feltétele minden másrendű műveltségnek, a lehető legnagyobb lelkesedés, buzgalom s iparral tanulja, nyelvtanilag alaposan ismerje, fāradhatatlan törekvéssel előmozdítsa, terjessze, művelje, szépítse, és a gondjaira bízott vagy egykor bízandó nevendékeit is szinte példájával e nemzeti kincs legtisztább szeretetére, lankadatlan megtanulására, s terjesztésére buzdítsa, s lelkesítse.” (Beély, 1848. 43. o.)

A pedagógusnak emellett jól kell beszélnie németül, de jó, ha angolul és franciául is tud, hiszen a legújabb szakirodalmat ezeken a nyelveken olvashatja. Beély Fidél már a XIX. század közepén megfogalmazta azt a ma is helytálló elvet, hogy egy tanárnak egész élete során folyamatosan képeznie kell magát, hiszen enélkül képtelen lépést tartani az új tudományos eredményekkel.

„Maga a hivatal fōnsége, ennek sokrendű kötelességei s terhei jogosan követelik a nevelőtől, hogy e korral együtt minden jó és hasznosban haladjon, s magamagát az említett tudományokban szorgalmasan gyakorolja, vagyis napról-napra önmagát tökéletesítse, merített észrevételeit s tapasztalatait folyton nevendékeinek üdvére fordítsa.” (Beély, 1848. 45. o.)

Az állandó tanulásnak, az új ismeretek megszerzésének eszköze a könyvtár. Milyen jellegű könyveket tartalmazzon egy pedagógus magánkönyvtára?

„A nevelő s tanító könyvtára inkább kevés, de jeles, mint sok, s haszontalan munkákból álljon. Ítéletünk szerint a nevelői könyvtárt leginkább a következő munkák ékesítik: 1. jobb nyelvtanok és szótárok, melyeknek mindennapi hasznokat veszi, s mind magán,

mind nevéndékein ezekből mindannyiszor segít, valahányszor szavak, s szabályok iránt nehézségek s kétségek támadnak. 2. a latin, s hellén irodalom remekebb művei. 3. kézi könyvek mellyek útmutatása szerint a gyermekeket nevelni és tanítani kell. 4. a honi irodalom legjelesebb terményei, s különösen mellyek a nevelés s tanítás köréhez tartoznak. 5. a külföldi irodalom jelesebb s jobb munkái, ezek közt kiváltképp a nevelést és tanítást tárgyazó classicusabb művek.” (Beély, 1848. 46. o.)

Nem kétséges, hogy a *Beély* által leírt könyvtár ma is nagyon hasznos lenne minden pedagógus számára.

A tanító a szerző szerint legyen erkölcsös, vallásos, szelíd, béketűrő, vidám, szerény, de ugyanakkor állhatatos és szilárd, ha a szükség úgy kívánja. Nyerje meg tanítványai szeretetét, bizalmát, legyen igazságos, kiegyensúlyozott, pontos.

A nevelő külső tulajdonságai sem hagyhatók figyelmen kívül. A tanár legyen ép, egészséges testalkatú, látása, hallása is kifogástalan legyen. *Beély* megfogalmaz egy olyan követelményt is, melynek elérése még ma is távoli cél pedagógusképzésünkben.

„A jó nevelő szava s hangja tiszta, hajlékony, érthető, s minden tetemesebb nyelvbéli hibától, például selypesség, s hőbösségtől ment. Beszéde komoly ugyan, de nem durva, s kerülje szorgosan mindazt, mi póriasságot, alacsony tréfát, gúnyolódásokat, s megbántó elnevezéseket árulna el.” (Beély, 1848. 63. o.)

A nevelés története

Beély Fidél művének utolsó részében – a magyar pedagógiai irodalomban elsőként – összefoglalja a nevelés történetét az ókortól a XIX. századig, tehát a saját koráig. A zsidó, az egyiptomi, a görög és a római nevelés tárgyalása után foglalkozik a középkor és az újkor nevelési törekvéseivel. Külön kitér a felvilágosodás korának európai nevelésügyére.

Röviden összefoglalja a magyar nevelés történetét is a honfoglalástól egészen a saját koráig. *Beély* helyenként valóban csak vázlatos, de rendkívül érdekes és úttörő összefoglalása alapul szolgált a későbbi években már önálló műként megjelentetett neveléstörténeti munkák megírásához.

Neveléstudományi irodalom

Beély Fidél munkájának utolsó legértékesebb része A neveléstan irodalmának címet viseli. Ebben a részben a szerző – elsőként a magyar szakirodalomban – megkísérli, hogy a német nyelven önálló kötetben megjelent legfontosabb, és a magyarul megjelent összes általa ismert neveléstudományi mű bibliográfiai leírását adja. Megjegyzi, hogy az angol és francia szerzők művei német nyelven is hozzáférhetők. Említi *Collin*, *Schulzer*, *Peter Müller* műveit, melyek a XVIII. század első felében jelentek meg Németországban. Bibliográfiája tartalmazza *Campe* alapvető művét, az *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* című könyvet, mely Hamburgban jelent meg először 1785-ben, majd 1792-ben. *Beély* ismeri a filantropista *Guts-Muts* 1800-ban, Gothában megjelent munkáját, *Herbart*, *Pestalozzi*, *Milde*, *Ignaz Demeter* műveit. A kortárs német szerzők közül hozza *Eduard Beneke* alapvető művét, az *Erziehungs und Unterrichtslehre* cí-

mű Berlinben, 1835–36-ban megjelent kétkötetes munkát, mely erőteljesen hatott a későbbi magyar szerzőkre, többek között *Kármán Mór*ra is.

Beély Fidél tanártársai figyelmébe ajánlja *Niemeyer Halleban* először 1796-ban megjelent művének új kiadását, (Grundstatze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern und Schulmanner) melyet *Ürményi József* is olvasásra ajánlott már 1812-ben, és amely *Ángyán János* fordításában magyarul is megjelent. (Nevelés és tanítás tudomány. A szülők, a házi és oskolai tanítók számára a 6. kiadás szerint kidolgozta *Chimaini Leopold*, és a magyar nevelédek szükségéhez alkalmazta *Ángyán János*. I–II. Pest, 1822–33.)

Figyelemre méltó az a tájékozottság, melyet *Beély Fidél* mutat az 1840-es évek német pedagógiai irodalmában. Ma már elfelejtett, de a saját korukban ismert és népszerű szerzők minden munkáját felsorolja. Helyet kapnak a bibliográfiában *Adolf Frankenberg*, *C. G. Hergang*, *F. A. Gotthold*, *J. H. Schulz*, *E. G. Richter*, *Donat Müller* és mások pedagógiai művei.

A magyar szerzők neveléstudományi munkáinak *Beély Fidél* által összeállított bibliográfiája a korábbiak vonatkozásában nem, de az 1820-as évektől kezdve megközelítőleg teljesen tekinthető. A szerző meg is jegyzi:

„Ügyekezünk, mint láthatja a T. olvasó, e lajstromban mindent felhozni, mi a nevelés- s tanításra csak némileg is vonatkozik, s ha mégis jó szándékunk s ügyekezünk daczára tán némelly fontosabb nevelési munka figyelmünket elkerülte volna, azt legyen szives a T. olvasó pótolni, s csupán annak tulajdonítani, hogy mindeneket egy tökéletes magyar bibliographia hiánya miatt nem tudhatunk.” (*Beély*, 1848. 162. o.)

Beély ismeri *Székely Ádám* 1771-ben publikált *Locke* fordítását, *Molnár János* 1776-ban megjelent pedagógiai leveleit, *Péteri Takács József* erkölcsi oktatásait, de nem tud a református *Tóth Pápai Mihály* 1797-ben Kassán megjelent *Gyermekek nevelésre vezető útmutatásáról*, az erdélyi *Hari Péter* és *Cserey Farkas* pedagógiai műveiről. Nem ismeri *Fáy Andrásnak* 1816-ból származó munkáját, a *Próbatétel a mai nevelés két nevezetes hibáiról* című művet.

Nemcsak a magyar nyelvű műveket sorolja fel *Beély*, hanem magyar szerzők latin és német nyelvű munkáit is hozza bibliográfiájában. (Így kaphattak helyet *Spányik Glicér* és *Fejér György* 1835-ben megjelent latin nyelvű művei is.) Fokozza a bibliográfia értékét, hogy a szerző felsorolja azokat a korabeli folyóiratokat is, melyek pedagógiai tárgyú írásokat is közöltek.

Sajnos *Beély Fidél* gyakorlati pedagógiai munkásságáról kevés adat maradt fenn, de féléves pedagógiai kurzusának kéziratos tézissora, és az előbbekben ismertetett főműve arról tanúskodik, hogy igényes, korszerű pedagógiai ismereteket közvetített a bakonybéli bencés tanárjelölteknek tizenhét tanéven át, 1832 és 1849 között.

A tanulmány az „Alapítvány a Magyar Felsőoktatásért és Kutatásért” támogatásával készült.

Irodalom

- Beély Fidél: *Életem rajza*. MTA Kézirattár. K.1230. 16.
- Beély Fidél levelei Toldy Ferenchez. MTA Kézirattár. Magyar Irodalmi Levelezés. 4. r. 61. sz. b. köt.
- Beély Fidél (1835): Néhány szó az erkölcsi nevelésről. *Egyházi Tár*, 41-49.
- Beély Fidél (1835): Népmvelés. *Tudománytár*, 163-202.
- Beély Fidél (1838): Kivonatok egy nevelő naplókönyvéből. *Egyházi Tár*, 32-46.
- Beély Fidél (1848): *Alapnézetek a nevelés, és leendő nevelő s tanítóról, különös tekintettel a tan történeti viszontagsága s literatúrájára*. Schmid és Busch. Pozsony.
- Fehér Katalin (1994): Beély Fidél és az első magyar pedagógiai bibliográfia. *Magyar Könyvszemle*, 1. sz. 88-93.
- Gulyás Elek (1873): *Kazinczy Ferenc és Guzmics Izidor levelezése*. 1822-1831. Pest.
- Horváth Cirill (1863): *Beély Fidél emlékezete*. Akadémiai Értesítő. IV. 53-64.
- Mészáros István (1990): *Iskola Szent Márton hegyén*. A Pannonhalmi bencés Gimnázium története. Pannonhalmi, 30-39.
- Sörös Pongrác (1903): Guzmics Izidor apáti naplója. Irodalomtörténeti Közlemények, 323-347.; 474-495.
- Sörös Pongrác (1904): *A bakonybéli apátság története*. Stephamum. Budapest. 127-146. és 215-264.
- Vadászné Sándi Éva (1987): Cenzúra és népoktatáspolitiká a reformkorban. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 282-301.
- Zoltvány L. Irén (1884): *Guzmics Izidor életrajza*. Franklin. Budapest.

ABSTRACT

KATALIN FEHÉR: FIDEL BEÉLY AND BENEDICTINE TEACHER TRAINING IN BAKONYBÉL

The Benedictine order has been playing an important role in the development of Hungary's culture and education. The author surveys the history of teacher training in the Bakonybél Benedictine abbey from the middle 1750s to the revolution of 1848-49, paying special attention to the period between 1832 and 1849. In this period the abbey provided modern and high quality teacher training under the leadership of abbot Izidor Guzmics. The pedagogical subjects were taught by Fidel Beély, whose curriculum in Latin reveals what pedagogical subjects the students studied, what these subjects covered and what system was followed in their teaching. Besides being an excellent teacher, Fidel Beély made a significant contribution to education through his writings as well. In addition to the several articles he published in the journals of the period, his main work, *Alapnézetek a nevelésről* [Fundamental Views on Education] (1848) is a very valuable piece of Hungarian literature on education. The author introduces this work in detail, emphasizing that the first Hungarian bibliography of education was published as its appendix.

Magyar Pedagógia, 97. Number 3-4. 235-245. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: Fehér Katalin, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Kar Neveléstudományi Tanszék, H-1075 Budapest, Kazinczy u. 23-27.

AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI TANÁCS TANTERVI MUNKÁLATAI A XIX. SZÁZADBAN

Vass Vilmos

Centenáriumi Általános és Szakiskola, Budapest

Az Országos Közoktatási Tanács működésének átszervezése (1891–1896)

Az 1867-es kiegyezést követő gazdasági, politikai és kulturális változások közepette 1872-ben megalakult az Országos Közoktatási Tanács. Működésének első időszakában (1872–1891) a testület ügyrendje, szervezeti felépítése és feladatköre többször módosult. A korszak legmaradandóbb teljesítményét a tantervek készítésében, véleményezésében, korrekciójában végzett munkája során aratta. A tankönyv- és taneszközbírálatok során a tanács számos konfliktusba keveredett, ami működési mechanizmusára is befolyással volt (*Felkai, 1992; Mann, 1992; Vass, 1996*).

Az 1880-as évek végén a kultuszminisztérium és a tanácstagok egyszerre jutottak el a testület újjászervezésének gondolatához. Amíg az 1888-ban miniszteri székbe jutó *gróf Csáky Albin* teljes strukturális reformelképzelésekkel állt elő, addig a testület főleg pénzügyi vonalon képzelte el az átalakítást. Az nyilvánvaló volt, hogy a tankönyvbírálatok esetleges megszüntetésével több idő juthat más ügyek (pl. tantervek) alaposabb kidolgozására, a tanács váltakozó tagjait jobban be lehet vonni ezekbe a munkákba. A reorganizáció másik színtere mai divatos szóval élve a testület „imázsának” a kidolgozása lett volna, a tanácsülésekről szóló állandó sajtóhírek, tájékoztató jelentések formájában. A minisztérium 1890-ben még csak a tanács új szabályzatának kidolgozásáig jutott el. Az 1890-es év más szempontból is átmeneti szakasz volt a testület életében, hiszen az elhunyt *Sztoczek József* helyett ideiglenesen *Hajnik Imrét* nevezték ki, aki igyekezett a tanácsot továbbra is a korábbi színvonalon irányítani.

1891. április 14-én az újjászervezett tanács megtartotta első ülését, ahol a megjelent vallás- és közoktatásügyi miniszter, *gróf Csáky Albin* megnyitó beszédében továbbra is hangsúlyozta az Országos Közoktatási Tanács mint testület fontosságát, eddigi hiányosságait a struktúra fogyatékosságával igyekezett magyarázni. Meggyőződésének adott hangot, hogy „a tanács munkássága a fejlődés törvényei szerint helyes irányba fog jutni”, ezt a bővebb hatáskörrel magyarázta (új tanügyi intézkedések, közoktatásügyi reformok). Biztosította a testületet a minisztérium bizalmáról és kinevezte ügyvezető alelnöknek *Heinrich Gábort*, aki beszédében méltatta a tanács két évtizedes tevékenységét és a fel-

merült problémák fő okának ő is a „célszerűtlen szerkezetet” jelölte meg. A szervezeti reform célja: „a tudományos jellegű kérdéseknél a szakszerű tárgyalást biztosítani és egyúttal lehetővé tenni azt, hogy az egyes iskolák sajátos igényei és érdekei kellő, az eddiginél nagyobb érvényt szerezhessenek.” Ugyanakkor azonban bírálta is a mostani állapotokat, mely szerint az ország nem rendelkezik színvonalas tanügyi közvéleménnyel, a társadalom olyan feladatokat is elvár a magyar iskolarendszertől, melyek megoldására az nem képes. Ebben a helyzetben nyilvánvaló lehetőségnek tekintette, hogy az Országos Közoktatási Tanács egyik fontos feladatának tekintse ezen „egészséges és tekintélyes tanügyi közvélemény” létrehozását, hogy „maga is közvetlenül szerzett tapasztalatai alapján, a mutatkozó bajok orvoslására és a fölismert hézagok betöltésére kezdeményező munkásságot kifejtsen.”¹

Az ünnepélyes megnyitó beszédek után sor került a tagok szakosztályokba sorolásának ismertetésére, a külső bírálók névsorának felolvasására és az ügyrendi javaslat be-terjesztésére. Ezzel az újjászerveződés folyamata lezárult, az új működési keretek kialakultak (ld. 1. ábra).



1. ábra

Az Országos Közoktatási Tanács működési mechanizmusa (1891–1896)

Visszatértek a szakosztályi modellekhez, ami a felmerült problémák szakszerűbb, tudományosabb tárgyalását igyekezett biztosítani, azzal a kiegészítéssel, hogy a korábbi beosztást egy kettős struktúra (tudományos és iskolai) váltotta fel, ami az ügyek egyértelmű kezelését is lehetővé tette. A beérkezett feladatok túltárgyalásának a veszélyét igyekeztek azzal csökkenteni, hogy ennek a kettős ügyvitelnek két előadója volt, akik az elnöki ülésen számoltak be a szakosztályokban történtekről, így az ügymenetel lényege-

¹ Jegyzőkönyv az OKT 1891. április 14-i összes üléséről (OPKM: Az OKT jegyzőkönyvei 1872)

sen felgyorsulhatott és lerövidült. *Fináczy Ernő* képviselte azokat a javaslatokat, melyeket a nyelvészet-történettudományi tudományos szakosztályban hoztak a tisztelt tanács-tagok, míg *Suppán Vilmos* volt az előadója a mennyiség-természettudományi tudományos és a nép- és szakiskolai iskolai szakosztályokban folyó munkának. Innen a kapcsolat a minisztériummal, a fel- és leiratok menete már a régi szisztéma szerint alakult. A testület továbbra is kiemelt feladatának tekintette az egyes tantervek véleményezését, korrekcióját és a helyi tantervek engedélyezési javaslatát.

Állami tantervek

A tanács állami tantervi munkálatai átfogóvá váltak. Az 1877-ben megjelentetett, 28 éven át használatban lévő népiskolai tanterv már az 1880-as években is több, kisebb-nagyobb módosításon ment keresztül. Az igazi probléma a tanterv körül azonban az 1890-ben megtartott IV. egyetemes tanítógyűlésen fogalmazódott meg, amit hamarosan az Országos Közoktatási Tanács felterjesztése is követett, mely szerint az egyes népoktatási intézetek tanterve közötti kapcsolat hiánya, vagy hézagos tanterve mutatkozott legfontosabb indokként a népiskolai tantervrevízió számára (*Regős János*, 1970). Ennek megfelelően az átalakulás után nagyon gyorsan már az 1891. május 22-én megtartott elnökségi ülésen *Suppán Vilmos* előadó javaslatot tett a népiskolai tanterv felülvizsgálatára, ami az érdemi munka kezdetét jelentette. A következő év szeptember 30-i elnökségi ülésen beterjesztette az első tantervi változatot „sokszorosítás és szakosztályi megtárgyalás végett”. Ezután a szakosztály az osztatlan népiskola tantervén dolgozó bizottság kiegészítését indítványozta, melyet az elnökség elfogadott. Végül a népiskolai tanterv módosított szövegezése az 1895. június 4-i elnökségi ülésen olvastatt fel, és október 1-ig döntött a testület a munka felől.²

Ezzel a feladattal párhuzamosan az 1891. október 16-án megtartott elnökségi ülésen *Suppán Vilmos* előadó beszámolt a kereskedelmi miniszter azon leiratáról, amely felkérte a tanácsot a kereskedelmi iskolák tantervjavaslatán teendő módosításokra. Az elnökség a népiskolai szakosztályokhoz küldte le az ügyet. Ezt megelőzően már történtek bizottsági tárgyalások a kereskedelmi iskolák tanterve és rendfenntartása tárgyában. Az 1891. október 17-én született bizottsági jegyzőkönyv adatai szerint már az elnökségi ülés előtt szeptember 30-án 15 órakor a budapesti kereskedelmi akadémián megalakult egy bizottság *Ghyczy Gábor* elnökletével *Suppán Vilmos* előadó a tanács képviselőjében, *Fillinger Károly*, *Lengyel Sándor*, *Néry László* és *Demeczky Mihály* részvételével.

A meghívott szakemberek miután szembesítették a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1891. évi 26.637 szám alatti leiratát a kereskedelemügyi miniszter javaslataival, hozzákezdtek a módosított tantervjavaslat részletes, tematikus tárgyalásához. Az algebrai rész, majd a többi egység folyamatos áttekintése után az 1892. április 12-i elnökségi ülésen *Suppán Vilmos* előadó már ismertette a bizottság munkálatainak az eredményét. Az anyagot egy különvéleménnyel (*Lengyel Sándor* bizottsági tag) a teljes ülés elé terjeszt-

² Jegyzőkönyvek az OKT elnökségi üléseiről (1891. máj. 22., 1892. szept. 30., nov. 11., dec. 2., 1895. jún. 4.)

tették. A népiskolai tantervhez hasonlóan a követelmények szintje körül bontakozott ki a legnagyobb vita a minisztérium és a tanács között. Az egyik fél a túlterheltségre hivatkozva csökkenteni kívánta az óraszámot, ezzel együtt a főbb tematikus egységek tananyagát, míg a másik fél sem általános műveltségi, sem a szaktárgyak tananyagát nem tartotta csökkenthetőnek színvonalas és nélkül.

Ennek ellenére a beérkezett javaslat továbbra is a hároméves képzés tervét tartalmazta. A négy évre kiterjesztendő tanfolyam javaslata mind a tanács mind a vallás- és közoktatásügyi, mind a kereskedelemügyi miniszter részéről komoly ellenérzésekbe ütközött. Ezek után a bizottság kidolgozta mind a három-, mind a négyosztályú kereskedelmi iskola tantervét, abból a megfontolásból is, hogy a polgári iskolák tanterveire igazodjék, hiszen nem célszerű, hogy a polgári iskolákkal kapcsolatos kereskedelmi iskolák más tanterv és óraterv alapján működjenek, mint az önálló hasonló típusú iskolák. Végezetül döntött a testület az elnevezésről, mely szerint „a háromosztályú intézetek ezentúl is a kereskedelmi középiskola, a négyosztályúak ellenében kereskedelmi akadémia címet viseljenek”.

Maga a betervezett tanterv magán viselte az előző korok, főként a gimnáziumi és népiskolai állami dokumentumok tapasztalatait. Mind a háromosztályú kereskedelmi középiskolák, mind a négyosztályú kereskedelmi akadémia számára egy igen részletes tematikai tervezetet dolgoztak ki tantárgyfelosztással, évfolyamra lebontott tananyaggal, melyet pontos óraterv egészített ki (1. táblázat).

1. táblázat. A kereskedelmi középiskolák és akadémiaák tantervének órabeosztása: heti órák száma az egyes osztályokban

sor	Tantárgy	Közép I.	Kereskedelmi II.	Iskola III.	Összesen	Akadémia IV.	Főösszeg
	A.						
	Ált. tantárgyak						
1.	Hit- és erkölcsstan	1	1	1	3	–	3
2.	Magyar nyelv	3	3	3	9	2	11
3.	Német nyelv	4	4	3	11	3	14
4.	Francia v. angol nyelv	3	3	3	9	3	12
5.	Földrajz	2	2	2	6	2	8
6.	Történelem	2	2	2	6	–	6
7.	Mennyiségtan	2	2	2	6	3	9
8.	Vegytan	3	–	–	3	–	3
9.	Természettan	2	–	–	2	–	2
10.	Szépíráás	1	1	–	2	–	2

1. táblázat folytatása

sor	Tantárgy	Közép I.	Kereskedelmi II.	Iskola III.	Összesen	Akadémia IV.	Főösszeg
	B. Szakszerű tan- tárgyak						
11.	Kereskedelmi számtan	3	3	3	9	2	11
12.	Könyvvitelten	–	3	3	6	2	8
13.	Kereskedelmi ismeretek	2	–	–	2	–	2
14.	Kereskedelmi levelezés	1	1	1	3	2	5
15.	Irodai munkálatok	1	1	1	3	2	5
16.	Áruiismeret kapcsolatban iparműtannal	–	2	2	4	3	7
17.	Váltó és kereskedelmi jog	–	2	2	4	3	7
18.	Nemzetgazdaságtan	–	–	2	2	3	5
19.	Kereskedelem története	–	–	2	2	3	5
	Összesen	30	30	30	90	30	120
	C.Torna	2	2	2	6	2	8
	D. Rendkívüli tárgyak						
1.	Angol, olasz, román, szerb	–	–	–	–	–	–
2.	Vegyteni és technológiai gyak.	–	–	–	–	–	–
3.	Gyorsírás (magyar, német)	1	1	1	3	1	4

A döntéseknek megfelelő tantervi korrekcióról szóló iratokat folyó év szeptember 30-án kapta meg *Suppán Vilmos* előadó, aki az október 7-i elnökségi ülésen *Kármán Mór* tanácsstag jelenlétében mutatta be a módosított tantervi javaslatot, „mely felöleli a közoktatásügyi valamint a kereskedelmi miniszterek követeléseit a három éves tanfolyamban”. Az elnökség abban az esetben tartotta felterjesztendőnek az anyagot, ha a minisztérium nem kíván ismételt teljes ülést az ügyben. A módosítás nélkül elfogadott tantervi elképzelést végül az október 21-én megtartott elnökségi ülés után terjesztették fel a minisztérium számára elfogadás végett.³

A népiskolai tanterv korrekciója és a kereskedelmi iskolák tantervének kidolgozása mellett szinte eltörpültek az 1891-ben megtárgyalt vagy megkezdett további, így a kisdedovóképzők és az ipariskolák tantervének ügyében meghozott javaslatok. Az 1891. december 15-én megtartott teljes ülésen *Suppán Vilmos* előadó ismertette a kisdedovóképzők tanterve ügyében tett bizottsági javaslatokat, melyet a beható vita során a tanács csekély módosításokkal (magyar nyelv, földrajz) minisztériumi felterjesztésre méltónak elfogadott. Ezt a folyamatot bővítették ki az 1893-as óvóképezdei tanfolyam tantervi munkálatai, melyeket nem kisebb személyiség, mint *Kármán Mór* irányított.⁴ Az 1891. május 22-én megtartott elnökségi ülésen pedig *Suppán Vilmos* javaslatot tett az alsófokú ipariskola módosítása ügyében, ezért a testület bizottságot nevezett ki, amely 1892. január 25-én újabb megerősítést nyert, így a munka megkezdődhetett.⁵

Az 1891–92-ben lezárult nagy tantervi munkálatok után (népiskolai, kereskedelmi) már az 1892. év végén újabb nagy fába vágta a fejszét az Országos Közoktatási Tanács. Megérkezett az a minisztériumi leirat, mely egy tanítóképezdei tanterv kidolgozására szólította fel a testületet. A munka nagyságának megfelelően az 1892. december 16-án megszervezett bizottságba a tanács részéről a korábbi évek tapasztalt, kitűnő szakmai ismerettel rendelkező tagjai kaptak jelölést, mint például *Kármán Mór*, *Gyertyánffy István*, *Sebestyén Gyula*, *Suppán Vilmos*. A bizottság munkájában az sem okozott zökkenőt, hogy az elnökéül kijelölt tanácsstag, *Gyertyánffy István* az 1893. január 20-i elnökségi ülésen lemondott, mert a helyébe kinevezett *Kármán Mór* vezetésével a tagok folytatták a megkezdett tantervi javaslatok kidolgozását. Már ebben az évben június 26-ára egy kész tantervvel álltak elő a „szakférfiak”, melyet a tanács véleményezésre több vidéki intézménynek is megküldött, a többi tanácsstag pedig szintén sokszorosítva megkapta részletes megvitatás végett az első változatot. A korrekciós javaslatok kézhezvétele után az állami tanítóképző intézetek új, második változatban lévő tantervének kidolgozására kinevezett, javarészt a régi tagokból álló bizottság még december folyamán megtartotta összejöveteleit. Ezekon a gyűléseken megtárgyalták a vidéki tanári testületek részéről beérkezett módosító indítványokat, melyek közül a bizottság több javaslatot is igyekezett beépíteni az új tantervi változatba. Az így átdolgozott tantervet *Suppán Vilmos* terjesztette be a bizottság elé december 15-én, ahol elhatározták, hogy a dokumentumot mindkét nagy szakosztály szakemberei megtárgyalják és így kerül majd a teljes ülés elé.

³ Jegyzőkönyvek az OKT elnökségi és teljes üléseiről (1891. okt. 16–17., 1892. febr. 5., ápr. 12., máj. 10., szept. 30., okt. 7., dec. 2.)

⁴ Jegyzőkönyvek az OKT elnökségi és teljes üléseiről (1891. dec. 15., 1893. dec. 9., dec. 15.)

⁵ Jegyzőkönyvek az OKT elnökségi üléseiről (1891. máj. 22., 1892. jan. 25.)

Az 1894. február 6-án megtartott philológiai (nyelvészet-történettudományi) szakosztály ülésén a képezdei tanterv humán óráinak a tárgyalása történt meg, ahol is az egyes tárgyak tematikájának és óratervének kisebb mértékű módosítására került sor. Az így átdolgozott, immár harmadik változatot az 1894. március 31-én tartott elnökségi ülésen ismertette *Suppán Vilmos* előadó. A hagyományoknak megfelelően ezt az újabb változatot is kiküldték a tanácsstagoknak a teljes ülés tárgyalása előtt sokszorosítva. Az április 16-i teljes ülésen *Fehér Ipoly* elnök felelevenítette a megjelenteknek az eddigi három változat előtörténetét, majd *Suppán Vilmos* terjesztette elő a tantervjavaslatot. A teljes ülés elvetette a vidéki tanári testületek részéről beérkezett módosító indítványokat. Hasznosnak tartotta azt, hogy a képezdei tanterv elkészülte után a hozzátartozó Utasítások elkészítésével is a minisztérium részéről az Országos Közoktatási Tanács bízassék meg. A negyedik javaslat elkészítésekor *Suppán Vilmos* főleg a földrajzi tematika véglegesítése miatt egy újabb bizottság kiküldését javasolta. Ennek a május 2-án megtartott elnökségi ülésen hangot is adott, melyhez a testület hozzájárult. Végül az elkészült negyedik változat felterjesztése az 1895. június 11-én tartott nagy tanácsülésen történt meg.

Mi ennek az elhúzódásnak az oka? Az 1894-es év végén sötét felhők gyülekeztek a tanács feje fölött, hiszen a december 14-i teljes ülésre megérkezett a közoktatásügyi miniszter 61.341/1894 számú rendelete, „mely a tanácsnak a mostani szervezet szerinti működését a folyó hó végeztével beszünteti.”

Ez a rendelkezés teljes megdöbbenést keltett a tagok körében, hiszen a tanács megszüntetésének még csak az előszele sem érintette a megkezdett folyamatokat. Az elkéseseredés hatására a tagok nem is dolgoztak ki az új szervezetre javaslatot, hagyták pörögni az eseményeket. A következő év január 25-i elnökségi ülésén aztán érkezett egy újabb miniszteri leirat, mely arra bízta a testületet, hogy újból kezdje meg munkáját.

Ez az intermezzo azonban egyáltalán nem tett jót a tanítóképezdei tanterv bevezetésének. A folyamat ilyenben való elhúzódása miatt a budapesti I. és VI. kerületi tanítóképezdei és a polgári iskolai tanárok képzéséről szóló tanterv is megérkezett a tanács elé. A tanács lelkiismeretére legyen mondva, hogy bár minden bizonytalansággal, de mindkét dokumentumot igyekeztek legjobb tudásuk szerint megtárgyalni, növelve ezzel a testület 1894 végén alaposan megtépzott tekintélyét. Aztán az 1895. február 15-én megtartott elnökségi ülésre már leérkezett a várva-várt miniszteri leirat a tanító- és tanítónőképezdek tantervi utasításainak az elkészítésére vonatkozóan. Az elkészült munkákat az 1895. június 11-én megtartott nagy tanácsülésen fogadták el és terjesztették fel.⁶

A nevelőnőképezdei tantervről szóló minisztériumi leirat az 1893. október 6-án megtartott elnökségi ülésre érkezett meg és a november 24-i ülésen *Finánczy Ernő* előadó az elkészült tantervi változatot be is terjesztette az elnökség elé, azzal a kéréssel, hogy a tanterv német és francia tananyagról szóló részét az alelnök és *Hofer Károly* tanácsstag alaposan vizsgálják át. Csak ezek után, az 1894. március 9-én megtartott elnökségi ülésen állították fel a nevelőnőképző intézet tantervének bizottsági tárgyalása végett

⁶ Jegyzőkönyvek az OKT elnökségi és teljes üléseiről (1892. dec. 16., 1893. jan. 20., jún. 26., dec. 5–6., dec. 15., dec. 20–22., 1894. febr. 6., márc. 31., ápr. 16., máj. 2., júl. 2., 1895. jan. 25., febr. 5., ápr. 19., 26., jún. 11., szept. 13., 1896. jan. 8.)

kiküldött testületet, melyet javarészt a már korábban megismert tantervi szakemberek alkottak (*Kármán Mór, Sebestyén Gyula, Suppán Vilmos*). A röpke három hét alatt elkészített bizottsági tantervi változatot *Finánczy Ernő* a március 31-i elnökségi ülésen terjesztette be, ahol az elnökség hozzájárult a javaslatokhoz, így a teljes ülés elé kerülhetett a dokumentum, majd a minisztériumhoz jóváhagyás és engedélyeztetés végett. A tanács 1894. év végi válságához kapcsolódóan itt is megjelent egy helyi tantervi javaslat, (a II. kerületi nevelőképezde tanterve), melyet az 1894. december 28-án tartott elnökségi ülésen *Finánczy Ernő* jelentése alapján a testület elfogadott.⁷

Az 1891–95 közötti állami általános jellegű tantervmódosítási és készítési folyamatokról megállapítható, hogy nagyságrendileg az 1874–1891 közötti korszakhoz hasonló fajsúlyú feladatokat kapott a tanács a minisztériumtól, melynek továbbra is legjobb tudása szerint igyekezett eleget tenni. A több évig tartó folyamatok az alapos, többször is módosított tantervi változatok egész sorozatát jelentették, többször külső szakértők véleményei alapján. Sajnos ez a lelkes, néhol igen aprólékos munka 1894 végén, a tanács feloszlásáról szóló miniszteri leirattal megtorpant és a népiskolai és középiskolai tantervek és a tanítóképezdei Utasítások kidolgozásának és a tantervek befejezésének a feladata a következő korszak szakembereire maradt.

Iskolai tantervek

Iskolai általános tantervek

Az érvényben lévő gimnáziumi és kereskedelmi állami tantervekhez a helyi sajátosságokat fokozottan figyelembe vevő helyi tantervek fogalmazódtak meg, melyeket módosítás és engedélyezés végett be is terjesztettek az intézmények az Országos Közoktatási Tanács elé. A készülő vagy módosított állami tantervi folyamatok (népiskolai, kereskedelmi, tanítóképezdei) természetesen a helyi intézmények alkotó pedagógusait sem hagyták hidegen. Több intézmény meg sem várva ezen dokumentumok minisztériumi jóváhagyását már a munkálatok kellős közepén beterjesztette a tanács elé saját, helyi tantervi elképzelését. Így a tanítóképezdei tanterv tárgyalása közben az 1893. június 6-án megtartott elnökségi ülésen *Suppán Vilmos* már ismertette az aradi görögkeleti román tannyelvű tanítóképezde tantervét. A testület az érvényben lévő állami tanterv minimumát figyelembe véve „jóváhagyólag tudomásul vette” a befejezett dokumentumot, mivel az a törvény értelmében meghatározott állami tantervi minimumnak megfelelt.⁸ Az aradi görögkeleti román nyelvű tanítóképezde helyi tantervének jóváhagyása után pár hónappal megérkezett a testület elé a nagyszebeni görögkeleti román képezde tanterve. *Suppán Vilmos* a november 24-i elnökségi ülésen terjesztette elő a nagyszebeni elképzelést, „mely az állami tantervnek minimumát sem foglalja magában”, ezért annak pótolását sürgeti.⁹

⁷ Jegyzőkönyvek az OKT elnökségi üléseiről (1893. okt. 6., nov. 24., 1894. márc. 9., márc. 31., dec. 28.)

⁸ Jegyzőkönyv az OKT 1893. nov. 24-én tartott elnökségi üléséről

⁹ Jegyzőkönyv az OKT 1893. nov. 24-én tartott elnökségi üléséről

A két román (aradi, nagyszebeni) tanítóképezde helyi tantervének elfogadása körüli tárgyalások megmutatták a tanács szakszerűségét, hiszen a román kollégáktól is megkövetelt törvény által meghatározott állami tantervi minimum mérce volt a „szakférfiak” számára. Ennek megfelelően találta a tanács jóváhagyhatónak az aradi, és utasította korrékcióna a nagyszebeni helyi tantervi javaslatot. A kereskedelmi iskolák tantervjavaslatának megtárgyalása után az 1895. október 11-i elnökségi ülésen *Suppán Vilmos* terjesztette a tagok elé a fiumei felső kereskedelmi iskola tanterv-változtatási javaslatát, mely munkálat véleményezését a tanács bizonytalan helyzete miatt az elnökség későbbre halasztotta.¹⁰ Döntött még a testület a balatonfüredi szeretetház helyi tantervéről, melyet tanulmányozásra és véleményezésre (főként a gazdaságtani részeket tekintve) odaadott a vincellérképezde igazgatójának. *Schmidt Ágoston* tanácstag az 1894. november 6-i középiskolai szakosztályi ülésen ismertette *Fényes Dénes* aradi tanár egyéni (!) elképzeléseit, aki a fizika tananyagának egy részét át akarta vinni a VIII. osztályba, ezzel az érvényben lévő állami tantervi tematikát és óratervet alakította volna át. Az ilyen típusú tantervi módosítást a szakosztály nem tartotta kivitelezhetőnek, de amennyiben a változtatásról *Fényes Dénes* tanár úr „kimerítő, módszeres jelentést” tesz a főigazgatóságnak a tanács nem zárkózik el a javaslat támogatásától. Ebben a különleges esetben (egyéni javaslat) is megmutatkozott a testület rugalmassága, az új elképzelések felkarolására és jóindulatú támogatására a törvényi keretek betartásával összhangban.¹¹

Iskolai tantárgyi tantervek

Még a korábbi testület ügyintézéséből maradt hátra az alsómeccsenréfi felső népiskola rajzoktatási tanterve, melyet az újjáalakult tanács már 1891. május 9-én *Suppán Vilmos* előterjesztésében meg is tárgyalta és az előadó javaslatait a következő, május 22-i elnökségi ülésen el is fogadta.

Az 1891-ben jóváhagyott új működési szabályzat és ügyrend ellenére a testület leterheltsége nem változott. Az Országos Közoktatási Tanács ideje javarészt a tantervek mellett (helyett?) továbbra is tankönyvek jóváhagyásával, taneszközök bírálatával, vizsgaszabályzatok és rendtartások tárgyalásával töltötte. Különösen a tankönyvi bírálatok meghagyása okozott beláthatatlan problémát, egyrészt a sorozatos támadások, másrészt az időhiány és más egyeztetési problémák miatt. Ez a terület nagymértékben hozzájárult a tanács működésének megtorpanásához, a miniszteri bizalom elvesztéséhez. Ráadásul a helyi tanterveknél tapasztalt szakszerűség és rugalmasság a nemzetiségi iskolák tankönyveinek bírálatánál már korántsem jelentkezett a tanács részéről (*Mann, 1992*). A hanyatlás és megtorpanás jelei az elvégzett munka sokszínűségében és mennyiségében nem mutatkoztak meg.

Nem maradtak el a nagy állami tantervi megbízások (népiskolai, kereskedelmi, tanítóképezdei), a különböző intézmények képesítő vizsgálatainak az elkészítése, a középiskolai és népoktatási tankönyvek bírálati szabályzatának a megalkotása, a gimnáziumi és reáliskolai érettségi ügyiratok kezelése, évente mintegy 500 tankönyv átanulmányozása,

¹⁰ Jegyzőkönyv az OKT 1895. okt. 11-én tartott elnökségi üléséről

¹¹ Jegyzőkönyvek az OKT 1893. nov. 24-én tartott elnökségi üléséről, 1894. nov. 6-i szakosztályi üléséről

a tanács könyvtárának fejlesztése, a taneszközök átvizsgálása, a kiküldött iskolalátogatók jelentései mind-mind azt bizonyították, hogy az Országos Közoktatási Tanács él, működik, fontos intézménye a magyar közoktatásügynek. Ehhez képest mégis több jele volt a megtorpanásnak. A népoktatási intézményekkel ápolat kifejezetten jó kapcsolat arányteloldást idézett elő a szakosztályi működési modellben. A tanács szervezetével egyet nem értését hangsúlyozva 1893 elején az egyetemi tanárok egy igen jelentékeny része (*Beöthy Zsolt, báró Eötvös Loránd, Than Károly*) lemondott a tanácsban viselt állásáról. Mivel igen tekintélyes tudósokról és pedagógusokról volt szó, a testület tekintélye mind a szakma, mind a minisztérium előtt erőteljesen csökkent. A sajtó erőteljesebb támadásai azonban éppen azt bizonyították, hogy itt nem egyszerűen szervezeti arányteloldásról volt szó. A tanácsra nézve óriási veszélyt jelentett az a tény, hogy a sajtótámadások a parlamenti ülésekre is begyűrűztek és hiába kérte egy feliratban a testület, hogy a közoktatásügyi miniszter védje meg őket a vádak ellen, a hallgatás semmi jót nem jelentett. Tovább rontotta a helyzetet, hogy *gróf Csáky Albin* utóda *Eötvös Loránd* lett, aki már korábban sem értett egyet a testület működésével. 1894. december 1-jén az Országos Közoktatási Tanács elé megérkezett a korábban említett miniszteri rendelet, mely tudtul adta, hogy a miniszter a tanács szervezetével nem ért egyet, működését sok tekintetben a miniszteri felelősség elvébe ütközőnek tartja, azért elhatározta, hogy a tanács szervezetét teljesen átalakítja, működését tehát az év végével meg is szünteti. Ez, azon kívül, hogy több fontos tantervi munkálat félbehagyását jelentette, magának a tanácsnak a jövőjét kérdőjelezte meg.

Az újabb politikai fordulat (1895. januárban *Eötvös* helyett *Wlassics Gyula* lett a miniszter) következtében a testület ideiglenes jelleggel, de működhetett. A fekete fellegek elosztatására *Erődi Béla* és *Verédy Károly* alelnökök az 1895-ös év végén készítettek egy összefoglaló jelentést, mely a testület utolsó jalkiáltásának is felfogható, hiszen az 1896. január 8-án megtartott teljes ülésen a tanácsnak már semmi feladata nem volt, mint az újabb miniszteri leiratot a tanács megszüntetéséről tudomásul venni (*Ferenczy*, 1896). Az Országos Közoktatási Tanács eddig elvégzett tevékenysége, főként a tantervek terén mutatott kiváló szakmai munka elég biztosítéka volt annak, hogy a minisztériumnak a jövőben is szüksége legyen egy kifejezetten véleményező, tanácsadó testületre, így látható volt, hogy amennyiben a kidolgozandó új szabályzat szakít a tankönyvek engedélyezésének sziszifuszi munkájával, valamint a tanács nagyobb gondot fordít saját munkájának bemutatására mind a szakmai körökben, mind a politikusok előtt, akkor az Országos Közoktatási Tanács jövője nem kérdőjelezhető meg.

Az Országos Közoktatási Tanács működésének megújulása (1896–1899)

Az Országos Közoktatási Tanács majd negyedszázados tevékenysége arra predesztinálta a szervezetet, hogy a miniszteri felosztatási leiratot fájó szívvel tudomásul vegye, de az újjászerveződés lehetőségét egy pillanatra se veszítse szem elől. És valóban, a bizakodás meghozta eredményét, hiszen a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1896. október 10-én

kelt 3.501 számú rendelete szerint a „tanács állandó bizottságát megalakultnak jelenti ki”. A régi tapasztalatok érvényesítését mutatta azonban az a tény, hogy a korábban rengeteg problémát okozó tankönyvbírálatokat a miniszter kivette a testület kezéből ezzel több energiát biztosítva más, szakmailag eddig is kifogástalanul működő tevékenységek-re. A rendelet a régebbi bürokratikus és néha bonyolult ügykezelésre utalva kiemelte a „tanács munkásságának az egyéni felelősségre való fektetését”. A minisztérium és a tanács kapcsolatára utalva a miniszter hangsúlyozta a közös igyekezetet és bizalmat, ami a holtpontra jutott ügyeknek is új lökést adhat. A szervezeti feloszlás és újjászerveződés közötti időszak sem telt azonban munka nélkül. Az 1896. szeptember 15-én kelt 3.232 számú miniszteri rendelet értelmében szeptember 29-én megtörtént a tanács helyiségeinek átvétele és átadása, másrészt *König Gyula* és *Alexander Bernát* kidolgozták az új működési szabályzatot, ami lehetővé tette, hogy október 1-jével az újjáalakult tanács valóban a megújulás útjára lépjen. Egy újabb rendelet kinevezte az előadó tanácsosokat. Így az állandó bizottság megkezdhette a munkáját. A sajtóvitákat elkerülendő a testület elfogadta *Bokor József* javaslatát, mely szerint a jobb publicitás érdekében „a titkár gondoskodik a tanács munkásságának a hírlapok és tanügyi közlönyök útján való ismertetésétől”. Az ügyrend pontos szövegeének megállapítása után a 3.501 számú miniszteri rendelettel mintegy 60 tanácstag kinevezése történt meg, a tanács előtt álló kiemelkedő feladatok teljesítésére. Mik voltak ezek a teendők? Mindenekelőtt az előző testület által már megkezdett tantervi munkálatok, így többek között a középiskolai tanterv revíziója, a tanítóképző intézet tantervéhez készítendő utasítások, az osztatlan és osztott elemi iskola részletes tantervi programjának kidolgozása. Ehhez párosult még a polgári iskolák szervezetének reformja is. Ezen nagyhatású feladatok szakszerűen és rendkívül olajozottan dolgozó szervezeti működést kívántak meg (ld. 2. ábra).



2. ábra

Az Országos Közoktatási Tanács működési mechanizmusa (1896–1899)

A tanács elé érkező miniszteri leiratokban megfogalmazott feladatok az alelnök és a titkár előterjesztésében az állandó bizottság elé kerültek, ahol az ügyet intéző előadó szakmai irányításával megalakultak a szakbizottságok. Ezek igen széleskörű véleményes jelentések birtokában tárgyalták a kért dokumentumokat. A kijelölt előadó meghatározott határidőre beszámolt az állandó bizottság előtt a szakbizottság munkájáról, a felmerült

problémákról. A tagok általában legalább egy héttel az összejövetel előtt írásbeli emlékeztetőt kaptak a szakbizottság üléséről, így az anyagot azon nyomban tárgyalni tudták és mihamarabbi döntés végett az összes ülés elé terjesztették. „A súly inkább a vélemények pontosan megokolt nyilvánítására s az eszmék és ügyek tisztázására essék, mint a szavazat útján való döntésre” – fogalmazott az ügyrendi javaslat, ezzel is demokratikussá és rugalmassá téve a korábbi merev tárgyalási szerkezetet.¹²

A feladatok kitűzésében a miniszter, *Wlassics Gyula* elképzelései is szerepet játszottak, aki igen nagyszabású programot dolgozott ki az állami iskolák hálózatának bővítésére, az egységes középiskola szervezetének és tantervének megteremtésére, a tanárképzés intézményi megreformálására (*Felkai*, 1994; *Mann*, 1996). Kitűnően ismerte fel, hogy a korábbi tessék-lássék alapon működtetett Országos Közoktatási Tanács erre a szellemi töltetre várt, hogy teljes energiáját a miniszteri koncepció kidolgozására szánja. A hosszú évekre mutató, tartós reformok szakmailag megalapozott dokumentumokat kívántak, ennek megfelelően a testületnek nem kellett a megszüntetéstől tartania. Ellenkezőleg: óriási lendülettel láthatott hozzá az összes nagyszabású állami tanterv revíziójához, a kor körülményeihez jobban igazodó dokumentumok kidolgozásához.

Állami tantervek

A nemzetközi pedagógiai folyamatok vérkeringésébe beágyazódott miniszteri program maga után vonta a magyar iskolaügy fontosabb állami tanterveinek a teljes felülvizsgálatát. Az adminisztratív és tankönyvbírálati ügyektől megszabadított, új működési keretekbe ágyazott Országos Közoktatási Tanács lázas buzgalommal látott neki ezen feladatnak.

Az állami általános tantervek

Az 1896-os újjáalakulást követően a nagy tantervi munkálatok nem vártak magukra sokáig, még ebben az évben hozzákezdett a testület az osztatlan és osztott népiskola tantervének, az állami tanító és tanítónőképző intézetek tantervi utasításainak és a középiskolai tanterv revíziójának a tárgyalásához. Ezen nagyszabású feladatok mellett a következő évtől elindultak a reáliskolai tanterv felülvizsgálatának a munkálatai, a gimnáziumi tanterv módosítása, a felsőbb leányiskolák számára kidolgozandó dokumentum tárgyalásai. Végül a század végén a polgári iskola szervezetének és működési keretének a meg tárgyalása után megkezdődtek a tanterv kidolgozásának az első lépcsőfokai is.

Az 1896. október 20-án megtartott alakuló állandó bizottsági ülésen, a protokolaris események lezajlása után, sor került a titkár részéről az elintézendő ügyek számbavételére. Mivel ezekkel a feladatokkal már a korábbi testület is foglalkozott, célszerűnek tűnt, hogy a munka folyamatosságának biztosítása érdekében azok a tanácstagok játsszanak vezető szerepet a tárgyalások menetében, akik „a régi Tanács ideje alatt is irányadó részt vettek ezen ügyekben”. Így például *Heinrich Gusztáv*, *Kármán Mór*, *Suppán Vilmos* és

¹² Jegyzőkönyv felvett az OKT állandó bizottságának 1896. évi okt. 20-án és 27-én tartott ülésében

Bokor József neve merült fel jogos igényként. Az állandó bizottság 1896. november 24-én megtartott ülésén elkészült a beterjesztendő jelentés a népiskolai tantervek revíziójáról.

Ennek alapja *gróf Csáky Albin* vallás- és közoktatásügyi miniszter 1891. április 18-án kelt 57 683/1890 számú rendelete volt, amely tartalmazta a tárca azon igényét, „hogy az osztatlan népiskolák számára egy olyan minimális tantervet és óratervet kell megállapítani, mely megszabja, hogy ily iskolákban lelkiismeretes és értelmes tanítással mely tanzcélt lehet és kell biztosítani”. Az 1883. évben tartott országos tanítói közgyűlés hasonló gondolatokat fogalmazott meg az elemi iskolák számára készítendő új tantervről mind az osztott, mind az osztatlan intézmények vonatkozásában. Ezek után a konkrét miniszteri felkérés az osztott népiskolai tantervre vonatkozóan kisebb jellegű revíziót kért, míg az osztatlan népiskolák számára minimális tantervet és részletes, módszeres utasítások elkészítését jelölte meg feladatként. Ráadásul a kor nemzetiségi problémáinak függvényében a munkálatokat a nem-magyar ajkú intézmények dokumentumaira is ki kellett terjeszteni. A tanács nagyon gyorsan reagált a miniszteri leiratra és még ezen az összejövetelen döntött a kiküldendő bizottság összetételéről. *Verédy Károly* elnöke alatt bizottsági tag lett *Gyertyánffy István, Panzer Imre, Péterffy Sándor, Suppán Vilmos, Vajdaffy Gusztáv*.

A bizottság 1891. szeptember 26-tól folyamatosan hozzákezdett az osztatlan népiskola tananyagának tanulmányozásához. Az osztatlan népiskola tantervének elkészítése után a bizottság az osztott, a nem magyar ajkú és az ismétlő iskolák tanterveivel szándékozott foglalkozni. Némi halasztás után a munkálatok 1892-ben is folytatódtak egészen a testület 1896-os feloszlásáig. Így a már kidolgozott kérdések megválaszolása az új szervezet tagjaira maradt. Dönteni kellett például az osztatlan népiskola céljáról, szervezetéről, az oktatás idejéről, az ismétlő oktatás nem szerinti elkülönítéséről, a tanfolyamok csoportosításáról, a közös műveltségi alapról és ennek tanítási elveiről, a módszeres utasításokról és a tankönyvekről. Döntött még a régi Tanács az óratervi módosításokról és az egyes tantárgyak tantervi céljairól is.

A miniszter 1896. október 10-én keltezett 3 501 számú leirata a megkezdett munka folytatására szólította fel az OKT tagjait, akik rögvest hozzáláttak a cseppet sem könnyű feladathoz. El kellett dönteniük, hogy az osztatlan népiskolák számára készítendő minimális tantervben mi szerepeljen minimumként, egyáltalán használható-e ez a kifejezés az eltérő helyzetű intézményekre. Végül a tanács abban állapodott meg, hogy „világosan és félreérthetetlenül meg kell állapítani az osztatlan népiskolában elvégzendő tananyagot”, el kell készíteni az ennek megfelelő óratervet és a módszeres utasításokat is. A dokumentum ezen részének azonban csak átfogó, keretjelleggel kell rendelkeznie, s az „az egyes iskolák viszonyaik szerint állapítsák meg a részletes tanmenetet és óratervet”. Az állandó bizottság célszerűnek tartotta, hogy a viták elkerülése és a problémák megelőzése érdekében a kijelölt szakbizottság vegye fel a kapcsolatot népiskolában tanító pedagógusokkal, ezzel is segítve a célok megfogalmazását, a tanterv és utasítások elkészítését.

Végezetül *Suppán Vilmos*, összefoglalva a felmerült javaslatokat, az állandó bizottság elé olyan elképzelést terjesztett be, mely nem bontja külön az osztott és osztatlan népiskolai dokumentumokat, ugyanakkor szakvéleményezést kért népiskolai pedagógusoktól a tananyag mennyiségéről és a tantervi célok meghatározásáról. Az állandó bizottság

megtárgyalta *Suppán* javaslatait, s az osztatlan elemi népiskolai tanterv véleményezésére felkérték *Schmidt Boldizsárt, Papp Józsefet, Adorján Miklóst, Benedek Samut és Móni Antalt*. Az osztott elemi népiskola tantervének revíziója és a módszeres utasítások elkészítésére a testület szakbizottságot állított fel. Ekkor még senki nem gondolta, hogy a gyűlés végén megállapított határidő (1897. január 15.) csak a munkálatok kezdetét jelöli, és egy olyan, az ezredfordulón is túl mutató nagyszabású munka veszi kezdetét, ami páratlan a testület eddigi történetében.

Az osztott elemi népiskolai bizottság már az 1896. december 12-én megtartott összejövetelén javaslatot tett a munkálatban résztvevő „szakférfiak” számának bővítésére, amit az állandó bizottság jóváhagyott. 1897. február elején kerülhetett sor a beérkezett szakértői vélemények figyelembevételével a tanterv szövegének kidolgozására, majd az osztatlan elemi népiskolai tantervvel való együttes tárgyalásra. Az osztott népiskolai tantervre-vízióval a kijelölt szakbizottság már április 24-én végzett, így az állandó bizottság elé kerülhetett a dokumentum. Az így beterjesztett jelentést az állandó bizottság május 11-én tárgyalta meg. Az osztott elemi népiskolai tanterv revideálására kiküldött szakbizottság mind az érvényben lévő tantervet, mind az 1890-ben megtartott IV. egyetemes tanítógyűlés módosító indítványait áttanulmányozta. Ennek megfelelően a tanterv átalakításának főbb okaiként a dokumentum többfajta értelmezési lehetőségét, néhány tantárgy célmeghatározási hiányosságait jelölte meg. Felmerült a tanterv nemzeti jellege erősítésének az igénye is. A tantervi tananyagok tárgyalása után a szakbizottság Tanácson kívüli szakembereket is felkért az egyes tantárgyak tantervének elkészítésére (ld. 2. táblázat).

2. táblázat. Az osztott és osztatlan elemi népiskolai tanterv óraterve

Tanítási tárgyak	I. Osztály	II. Osztály	III. Osztály	IV. Osztály	V. Osztály	VI. Osztály	A heti órák ö.
Hit- és erkölcstan	2	2	2	2	2	2	12
Szám- és mértan	5	5	5	5	4	4	28
Földrajz	–	–	2	2	2	2	8
Történelem és polgári jogok és ismeretek	–	–	–	–	3	3	6
Térképszrajz	–	–	–	–	2	2	4
Természettan	–	–	–	–	–	2	2
Éneklés	1	1	1	2	2	2	9
Rajzolás	–	–	2	2	2	2	8
Testgyakorlás	1	1	2	2	2	2	10
A heti órák ösz.	20	20	24	24	26	26	140

A revideált tantervhez részletes utasítások elkészítését javasolta a bizottság külön-külön az osztott és osztatlan népiskolák számára. A jelentéshez csatolt részletes tantervjavaslat igen kimerítő tárgyalási alapot nyújtott az állandó bizottság számára. Az egyes tantárgyak részletes tematikájának megfogalmazása, a célkitűzések pontosítása, az óraterv megtervezése megfelelt a már korábban tapasztalt alapos munkálatoknak.

Az állandó bizottság a beterjesztett szakbizottsági jelentést már a tantervrevíziós munkálatok miatt a következő év február 8-án megtartott ülésén tárgyalta meg. *Beöthy Zsolt* alelnök felhívta a tanácstagok figyelmét arra, hogy az osztott elemi népiskolai tantervjavaslatot azért célszerű alaposan megvizsgálni, mert ez alapján a bizottságnak az osztatlan elemi népiskolai tantervet is el kell készítenie. Ennek megfelelően igen aprólékos munka kezdődött meg. A beható tanulmányozás a tantervet megelőző bevezető jellegű elvi megállapodások vizsgálatával kezdődött. A nagyszabású korrekciók elvégzése után az osztott népiskolai tanterv újbóli kinyomtatását és sokszorosítását indítványozták a tanácstagok. Az egy hónap alatt beérkezett, külső szakemberek által leírt vélemények figyelembe vétele mellett a végleges szövegezés előtt a vallás- és kultuszminister javaslatára a tanítóegyletek is megkapták a készülő anyagot, amit nyilvánossá tettek abból a megfontolásból, hogy „az érdeklődő szakköröknek minél tágabb alkalom adassék véleményük nyilvánítására”. Az állandó bizottság ezek után a javaslatokat felterjesztette a miniszterhez is.

Ezt követően a munkálatok szoros folyamataként az osztott népiskolai tanterv utasításainak és az osztatlan népiskola tantervének a kidolgozása következett. Miután *Suppán Vilmos* lemondott az önálló tantervkészítésről, az állandó bizottság a népiskolai szakbizottságot bízta meg ezzel a feladattal. Októbertől kezdetét vették az Utasítások elkészítésének munkálatai is. Az október 3-án megtartott állandó bizottsági ülésen *Beöthy Zsolt* alelnök felolvasta a testület előtt a vallás- és közoktatásügyi miniszter szeptember 27-én kelt 3 987 számú leiratát, melyben tájékoztatta az Országos Közoktatási Tanácsot, hogy az osztott népiskola tantervét az 1890/91. iskolai évben életbe akarja léptetni a szükséges módosítások megtétele után. A december 1-jében megállapított határidő az év hátralévő időszakában komoly munkát követelt meg a tanácstól. Így az osztatlan népiskolai tanterv munkálatai a következő évekre halasztódtak el. A testület példátlan gyorsasággal, három hét múlva megtárgyalta a népiskolai szakbizottság által véglegesített tantervi változatot. Az év utolsó állandó bizottsági ülésén (dec. 5.) megtörtént az osztott népiskolai tanterv végleges revíziója a tanítóegyletektől és a királyi tanfelügyelőkötől beérkezett szakjelentések alapján. Több éves folyamat végére került pont, amikor a tanács felterjesztette a miniszterhez az osztott népiskolai tantervet.¹³

Az osztott és osztatlan népiskolák tantervének és utasításának elkészítésével párhuzamosan zajlott a középiskolai tanterv revíziójának munkálata is, amely szintén az 1896-os újjászerveződést követően a régi Tanács nyomdokain indult meg. A szükséges kontinuitás biztosítására is a már korábban jól működött szakembergárdát bízták meg e feladattal. Ennek megfelelően az 1896. november 10-én megtartott állandó bizottsági ülésen

¹³ Jegyzőkönyvek az OKT szak- és állandó bizottságainak 1896. okt. 20., 27., nov. 24., dec. 15., 1897. febr. 9., máj. 11., 1898. febr. 8., 15., máj. 10., máj. 17., jún. 7., szept. 22., okt. 4., nov. 22., 29., dec. 6., 13., 1899. jan. 3., 17., febr. 21., márc. 21., jún. 6., szept. 19., okt. 3., 24., dec. 5-én tartott üléseiről.

Heinrich Gusztáv tanácsstag beterjesztette írásbeli jelentését a középiskolai tanterv revíziójának ügyében, melyben határozott feladattervet jelölt ki a megalakítandó szakbizottság számára, egyben kérve a minisztert, hogy a korábbi rendeletek és leiratok törvényi korlátozó hatását a folyamatos munka érdekében szüntesse be. Az említett miniszteri rendeletek (1895/14 459, 14 460) a görögpótló, majd a gimnáziumi és reáliskolai tantervek revíziójára szólították fel az Országos Közoktatási Tanácsot. Az 1895/ 14 460. sz. rendelet a vizsgálódás tárgyát a túlterheltségben és a nemzeti jellegben jelölte meg. Az Országos Közoktatási Tanács az osztott és osztatlan elemi népiskolai tantervi munkálatoknak megfelelően a szakbizottságokban majd az állandó bizottsági üléseken igen aprólékos és beható munka keretében, a külső szakértők véleményének meghallgatásával szedte ízekre a miniszteri rendeletekben említett tanterveket. Még a régi testület egy iránymutató összefoglalót hagyott hátra, mely leszögezte, hogy az életben lévő tantervek elvi alapjai jók, viszont a tankönyvek alaposabb vizsgálatára lenne szükség (a miniszter az újjáalakult testület kezéből ezt az ügyet már kivette), fel kellene mérni, hogyan lehet az osztályok zsúfoltságán enyhíteni és emelni a tanárképzés színvonalát. A gimnáziumi tanterv nemzeti jellegét tekintve a magyar történet és irodalom átdolgozását, súlyának növelését tartotta a jelentés kívánatosnak. A munkálatok megkezdése az 1890: XXX. tc. módosítását kívánta volna meg, ami nagyban megkönnyítette volna az érdemi munka megkezdését. A megalakított szakbizottság a testület által kidolgozott vezérfonal mentén maradvá, főként a túlterhelés és nemzeti jelleg kérdéskörét tartva szem előtt kezdett hozzá a munkájához. A megalakult középiskolai tantervrevíziós szakbizottság még az év végén (dec. 10., 19.) megtartotta alakuló üléseit, az érdemi munka azonban az 1897-es esztendőre maradt.

Az 1897. február 9-én megtartott állandó ülésre megérkezett a beterjesztett jelentés (amit a testület márciusig tárgyalt) a középiskolai tantervek revíziójára vonatkozó szakvéleményekről. A szakbizottság és a budapesti középiskolák tanártestületeinek a javaslatai megfelelő módon igazodtak az állandó bizottság múlt évben felvetett problémáihoz. Egyes szakvélemények a túlterhelés okát a reáltárgyak túlsúlyában látták, mások az utasítások maradéktalan végrehajtása melletti arányosság mellett érveltek. Más vélemények a tantervnek zsúfoltságát, a magas óraszámokat és a tankönyvek revíziójának szükségességét hangsúlyozták. Megállapítható, hogy a szakemberek javarésze külső és belső okokat egyaránt felhozott a túlterhelés megszüntetésére, ami (főként a belső, tantervi javaslatokat illetően) kellő támpontot nyújtott a tanács munkálataihoz. A nemzeti jelleg erősítését, a nemzeti öntudat ébrentartását tartották kívánatosnak, főként az irodalmi, történeti és földrajzi ismeretek megerősítésén keresztül. A szaktudományok képviselőinek jelentései konkrét tantervi változtatásokat javasoltak. A legtöbb bírálat a görögpótló tanfolyam tantervét illette, ami annak teljes átalakítására ösztönözte a tanácsot. A *Heinrich Gusztáv*, *König Gyula* és *Riedl Frigyes* tagokból álló szakbizottság is beterjesztette jelentését az állandó bizottság elé, amely a túlterhelés okaiként megemlítette az Utasításokat és egyes évfolyamok aránytalan tematikáját is. A nemzeti jelleg erősítésében megegyezett a bizottság véleménye a tanácsstagok javaslataival. Az állandó bizottság a beérkezett vélemények alapján felvetette, hogy pontosan megjelölendő, hogy a tanterv és az Utasítások hol, miben és mennyiben okoznak túlterhelést. A nem magyar ajkú középiskolák tantervét érintve a magyar jelleg előtérbe helyezését szorgalmazta a tanács. Az állandó bizottság a

kilenc osztályú középiskola mellett nyilatkozott, de a szükséges törvénymódosításokat is figyelembe véve az elemi iskola III. évfolyamát csatolta volna a középiskolához. *Pauer Imre* a munkálatok ügyvitelét lassúnak tartotta, és javaslatot terjesztett be, hogy az elkészítendő tantervekhez már most, a szakjelentések tárgyalásakor nyújtsanak be vázlatoszerű feljegyzéseket, amit a testület elfogadott. A március 9-i bizottsági ülésen a már elkészült tantervi vázlatok segítségével zajlott le a beérkezett jelentések tárgyalása, ami nagyban felgyorsította és egyszerűbbé tette a folyamatokat.

A sokat vitatott 1890: XXX. tc. módosítására reagálva a miniszter „vagylagos javaslat” kidolgozására kérte a tanácsot, mely szerint két változatban (a törvény módosításával és anélkül) készítse el a görög-pótló tanfolyam tantervének szövegét. Az állandó bizottság a törvény módosítását továbbra is szükségesnek tartotta, de fejet hajtva a felsőbb akarat előtt, a fent említett mindkét lehetőséget figyelembe véve kezdett hozzá a revízióhoz. *Kármán Mór* tanácsstag javaslatára a törvény módosítása nélküli indítvány a görög-pótló tanfolyam óraszámainak egyenlővé tételét, a tantárgyak maximálását (hét) és nagyobb művek felvételének javaslatát tartalmazta. A törvény módosítását is magában foglaló javaslat megszüntetné a tanfolyam bifurkációs jellegét, ennek megfelelően vagy egy modern nyelvi vagy egy természettudományos ágat tartalmazna a képzés. Így új gimnáziumi típusok alakulnának ki a görög-pótló tanfolyam megszüntetésével latin-görög, latin-francia és latin-természettudomány formában.

A görög-pótló tanfolyam tantervével párhuzamosan, azzal szoros egységben indultak meg a reáliskolai tanterv revíziójának munkálatai. Az 1897. március 30-án megtartott állandó bizottsági ülésen a korábbi tárgyalási metódus alapján, az albizottsági jelentés figyelembevételével a túlterhelés és a nemzeti jelleg kérdéskörének középpontba állításával kezdődött meg a dokumentum beható vizsgálata. A szükséges revíziós útmutatások után az egész folyamatot egy felállítandó szakbizottságra bízta. E testület még az év végén megtárgyalta a reáliskolai tanterv módosítását, melyet minden bizottsági tag meg is kapott. A beterjesztett újabb elképzeléseket a tanács ismét a tantárgyi tematikák szerint vizsgálta meg a tanítási célok és egyes évfolyamok sajátosságainak figyelembe vételével. A kisebb stílári és szövegmódosítások után elfogadott újabb változatot az állandó bizottság 1898. május 1-jén a miniszterhez felterjesztendőnek vélte.

A magyar középfokú oktatás tantervei felülvizsgálásának sorából természetesen a gimnáziumi tanterv sem maradhatott ki, sőt a módosító javaslatok tárgyalásai ösztönzőleg hatottak mind a görög-pótló tanfolyam, mind a reáliskola tantervi munkálataira is. A tantervi szakemberek kifejezett véleménye volt, hogy a három dokumentumot csak szerves egységben lehet revízió alá venni a meglévő aránytalanságok leküzdése érdekében. Ennek megfelelően a gimnáziumi tanterv munkálatai is az 1897-es esztendőben kezdődtek meg és az albizottsági jelentések ugyanúgy tartalmazták azokat a főbb vizsgálati pontokat (túlterhelés, nemzeti jelleg), amiket a többi tantervnél is figyelembe vettek. A középiskolai szakbizottság által elkészített első módosított változatot az állandó bizottság már az 1897. május 11-én megtartott ülésén tárgyalta, majd nagyon hamar azzal a felszólítással küldte vissza az anyagot a szakbizottságnak, hogy egy pontos, egyöntetű és teljes változatot dolgozzanak ki és terjesszenek be. Miután ez két hét múlva meg is történt, a testület megkezdte az érdemi, elemző munkát. Ennek során *Kármán Mór*, az érvényben lévő gimnáziumi tanterv szülőatyja élesen kifogásolta a felületes munkát, főként a humán

tárgyak tantervi javaslatait illetően, de az általános vitában végül a tanácstagok összességében elfogadhatónak tartották a benyújtott változatot, így a részletes elemzés is megtörténhetett. Az egyes tantárgyak tantervében pontosította a tantárgyi célokat, valamint kisebb szöveges javításokat, tematikus kiegészítéseket és konkretizálásokat végzett. A többszöri módosításokkal tarkított, újjászervezett változatot a reáliskolai tantervrevízióval egyetemben az 1898. március 21-én megtartott bizottsági ülésen tárgyalta meg a tanács. A középiskolai tantervrevízióról elkészült állandó bizottsági jelentés végleges szövegezésére a testület 1898. április 26-án megtartott összejövetelén került sor, az itt elfogadott dokumentum pedig az összes ülés elé került, ahol a beható tárgyalások eredményeképpen további módosító indítványok érkeztek a revideált tantervek szövegéhez, tartalmához. Ezen módosító javaslatok pontról-pontra történő megtárgyalása után az összejűlés indítványainak maximális figyelembevételével a teljes középiskolai tantervi anyagot a vallás- és közoktatási miniszterhez terjesztették fel, aki 1899. május 6-án keltezett 328-8 szám alatti leiratában felkérte az Országos Közoktatási Tanácsot a középiskolai tanterv módszeres Utasításainak elkészítésére, illetve az eddigi Utasítások szövegének módosítására. A megalakított középiskolai szakbizottság (*Heinrich Gusztáv, König Gyula, Riedl Frigyes, Hegedűs István, Sebestyén Gyula*) elkészítette javaslatát, melyet az állandó bizottság szeptember 19-én meg is tárgyalta. Hogy a revideált tantervek Utasításai egyszerűbben és világosabban alkalmazkodjanak a gyakorlathoz, a gimnáziumi és reáliskolai dokumentumok egységes, egymásra épülő elveket tartalmazzanak, a bizottság további munkálatokra tett javaslatot. Az egyes tantárgyak részletes, módszeres Utasításainak megfogalmazása külső „szakférfiak” felkérésével szakbizottságokat szervezett a tanács, így ezen munkálatokkal csak az ezredforduló után készült el.¹⁴

Az elemi és középfokú oktatás állami általános tanterveinek és Utasításainak revíziós munkálatai után 1899-ben hozzákezdhetett a testület a polgári és felső-polgári iskola tantervének elkészítéséhez. Az 1899. április 18-án megtartott állandó bizottsági ülésen kisebb vita bontakozott ki a felső-polgári iskola jogosítványiról. A június 6-i ülésen került sor a négyosztályos és a felső polgári iskola tantervi szövegének munkálataira, ahol is a szakbizottság által kidolgozott tanterv-vázlat került terítékre. Ezen változatok nagyon röviden, szinte keretjelleggel tantárgyi tematikus sorrendben meghatározták a tanítási célt és anyagot, az erre fordítandó javasolt óraszámokkal együtt. Végül az egész dokumentumot egy részletes óraterv zárta le (ld. 3. és 4. táblázat).

A 4. táblázatban bemutatott óratervből is kitűnnek, hogy azok a jogosítványokkal kapcsolatos aggályok, melyek főként a felső-polgári iskola alsóbb rendű közigazgatási pályákra orientálódását, a kistisztviselők futószalagon történő képzését kérdőjelezték meg, nem voltak alaptalanok. Ezen a szervezetet, jogosítványt és tantervet együttesen tartalmazó és a miniszterhez felterjesztett javaslatcsomag sem tudott változtatni. A polgári és felső-polgári iskola sorsa a XX. század elején dőlt el végérvényesen.¹⁵

¹⁴ Jegyzőkönyvek az OKT szak- és állandó bizottságainak 1896. okt. 20., 27., nov. 10., 17., dec. 15., 1897. febr. 9., febr. 16., 18., 23., márc. 8–9., 16., 21., ápr. 26., máj. 11., 25., jún. 1., szept. 17., 21., 28., okt. 4–5., 7., 12., 15., 19., 26., nov. 4. 16., 30., dec. 7., 1898. jan.11., 15., márc. 21., nov.7., nov.29., 1899. jún.6., szept. 19-én megtartott üléseiről.

¹⁵ Jegyzőkönyvek az OKT állandó bizottságainak 1899. ápr. 18., 25., máj. 30., jún. 6-án tartott üléseiről.

3. táblázat. A polgári iskola tantervének óraterve

F.sz.	Tantárgy	I. oszt.	II. oszt.	III. oszt.	IV. oszt.	Összesen
1.	Vallástan	2	2	2	2	8
2.	Magyar nyelv	6	4	4	4	18
3.	Német nyelv	3	3	3	3	12
4.	Történet	–	2	3	3	8
5.	Földrajz	3	2	2	2	9
6.	Számтан és könyv- vitel	4	4	3	4	15
7.	Mértan és mértani rajz	4	4	4	4	16
8.	Természetrájz és vegytan	2	3	2	2	9
9.	Természettan	–	–	2	2	4
10.	Szabadkézi rajz	2	2	2	2	8
11.	Szépírás	1	1	–	–	2
12.	Ének	1	1	1	–	3
13.	Testgyakorlás	2	2	2	2	8
	<i>Összesen</i>	<i>30</i>	<i>30</i>	<i>30</i>	<i>30</i>	<i>120</i>
Rendkívüli tárgyak						
1.	Gazdaságtan					
2.	Kézimunka					
3.	Iparrajz					
4.	Idégen nyelvek					

A fent említett nagyszabású állami általános tantervi munkálatok (népiskolai, középiskolai, polgári) mellett szinte eltörpültek a felsőbb leányiskolák tantervének munkálatai, melyekre nem is igazán maradt a tanácsnak ideje. A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1897. évi 15 845. számú rendelete kérte fel a testületet „véleményes jelentéstétel végett” a felsőbb leányiskolák számára *Suppán Vilmos* által készített tantervi munka elkészítésére. Az Országos Közoktatási Tanács nagy tantervi munkálatai közepette csak 1899 szeptemberében jutott el odáig, hogy a módosított tantervi változatot kinyomtassa és a dokumentum felterjesztését eszközölje.

4. táblázat. A felső-polgári iskola tantervének óraterve

F. sz.	Tantárgyak	I. oszt.	II. oszt.	III. oszt.	Összesen
1.	Vallásstan	1	1	1	3
2.	Magyar nyelv és irodalom	4	3	4	11
3.	Német nyelv	4	3	3	10
4.	Történet	3	3	4	14
5.	Földrajz	2	2		
6.	Matematika	5	5	5	15
7.	Természetrajz és vegytan	3	3	4	10
8.	Természettan	3	2	–	5
9.	Könyvvitel és irodai munkálatok	3	2	3	8
10.	Jogi ismeretek	–	4	2	6
11.	Közgazdaságtan	–	–	2	2
12.	Testgyakorlás	2	2	2	6
	<i>Összesen</i>	30	30	30	90
Rendkívüli tárgyak					
1.	Karének				
2.	Idegen nyelv				

Az állami tantárgyi tantervek

Miután az állami általános tantervek revíziós munkálatai a testület minden idejét, energiáját és szakember-kapacitását felemésztette, nem csoda, hogy az állami tantárgyi tantervek véleményezése, korrigálása csak 1897-től kezdődött meg rendkívül csekély számú (mindössze három) beterjesztett dokumentumon keresztül. A kért javaslattételi kötelezettségét a tanács nem egészen egy év alatt le is tudta, hiszen az 1897. szeptember 17-én megtartott bizottsági ülésen az Országos Iparoktatási Tanács két beadványát „az elemi-, polgári iskolai és középiskolai, és a hozzájuk csatlakozó alsó- és magasabb fokú ipariskolák rajzoktatásának együttes és egyöntetű rendezését”, valamint a tanítóképző intézeti rajzoktatás tantervét kellett a tanácstagoknak megtárgyalniuk és összhangba hozniuk egymással. Egyrészt szakbizottságot állítottak fel a szükséges javaslatok megtételére, másrészt a rajztanárok képzésének a problematikáját is felvetették főként a második dokumentummal kapcsolatban. 1898. szeptember 22-én tárgyalta (a miniszteri sürgető leirat kapcsán) a tanács újból a rajztanítás problémakörét, melyet a tanítóképzési szakbizottság szeptember 28-i ülésén tárgyal meg, ahol egyetértett az Országos Iparoktatási Tanács azon javaslatával, hogy az eddigi tantervekben stiláris javítás történjék, de nem tá-

mogatta azt a javaslatot, hogy a rajztanítás heti óraszámja növekedjen. Ezzel a rajztanításra vonatkozó elképzelések szép lassan elsikkadtak, ami a tanács nagy leterheltségével magyarázható. Ettől eltérően a polgári iskolai tanítóképző intézet nőipari szakcsoportjának tantervét igyekezett alaposabban megtárgyalni a bizottság. A véleményes jelentést kérő 444. számú miniszteri leirat az 1897. április 27-i ülésre érkezett meg, mikor is *Suppán Vilmos* megkapta a leküldött dokumentumot a további vizsgálódás végett, és már a május 11-i összejövetelen betervezte kifogásait. Hiányolta, hogy „nincs benne elég súly fektetve a női kézimunkára”, melynek óraszámát heti 8–8 órában határozta meg (a szakköri foglalkozásokkal együtt), tananyagát pedig kisebb átcsoportosításokkal hagyta jóvá.¹⁶

A helyi tantervek (általános és tantárgyi)

A nagy állami tantervi revíziós munkálatok közepette szerényen csordogáltak a tanács elé az ország intézményeinek helyi tantervei, mint például a dévai állami főreáliskola és a székesfővárosi középiskolák 1897. április 27-én betervezett dokumentumai. A helyi tantervek sorából ki kell emelni az eperjesi tanító- és óvónőképző tantervét, mely 1899. április 18-án került a tanítóképző intézeti szakbizottság elé, és melyet az állandó bizottság teljes mértékben felterjesztésre méltónak talált. A polgári iskolák szervezetének, jogosítványának és tantervének tárgyalásai sorában hasznos segítséget nyújtottak az egyes iskolák (bánffihunyadi, kaposvári, nagyenyedi, beregszászi és mohácsi) által betervezett kézimunka-tanfolyam tantervek. Az ezen intézmények céljaira, általános szervezeti és tantervi kereteire vonatkozó ajánlások kidolgozása szakmai elmélyülést igényelt és nagyban segítette az általános polgári iskolai keretek végiggondolását is.¹⁷

Milyen egyéb ügyekkel foglalkozott az Országos Közoktatási Tanács ezen időszakban? Mindenekelőtt tény, hogy a nagy tantervi megbízások csak igen szűkrezabott más munkát tettek lehetővé. Ennek ellenére a testület derekasan kivette részét az 1896–1899 közötti oktatásirányítási folyamatokból. Kidolgozták a polgári iskolák, a felsőbb leányiskolák szervezetének és a népiskolai tanfelügyeletnek a reformját, az iskolalátogatási szabályzatot, határozatokat hoztak az érettségi vizsgálatokról, a tanítóképző intézeti tanárok képzéséről és képesítéséről, az iskolai szünetek kérdéséről is.

Összefoglalva megállapítható: azáltal, hogy a tankönyvengedélyezés kikerült a testület kezéből, az így felszabadult energiát a tanács a tantervi munkálatokba fektette oly módon, hogy tevékenységében figyelembe vette mind a miniszter által elindított pedagógiai reformot, mind a nemzetközi folyamatokat. Ennek megfelelően az egyes nagy állami dokumentumok (népiskola, középiskola, polgári) igen aprólékos, hosszadalmas, sok véleményen alapuló felülvizsgálata kezdődött el. A testület a kezdeti útkeresés zökkenőit leszámítva igyekezett megtalálni a leghatékosabb működési struktúrát. Az Országos

¹⁶ Jegyzőkönyvek az OKT szak- és állandó bizottságainak 1897. ápr. 27., máj. 11., jún. 8., szept. 17., 1898. szept. 22. 28-án tartott üléseiről.

¹⁷ Jegyzőkönyvek az OKT állandó bizottságainak 1897. ápr. 27., jún. 8., szept. 17., nov. 16., 1898. jan. 14., 1899. ápr. 18-án tartott üléseiről.

Közoktatási Tanács szervezeti működése az évenként egyszer ülésező együttes ülés, az állandó bizottság és a szakbizottságok munkájára épült. *Felkai László* szerint: „a munka oroszlánrészét végző állandó bizottság foglalkozott a miniszter által tárgyalásra megküldött ügyekkel, az iskolalátogatások rendszeres szervezésével, a miniszternek eljuttatott, a tapasztalatok alapján felvetett kezdeményezéseket, észrevételeket is magába foglaló évi jelentések összeállításával” (*Felkai*, 1994). Az elkészült dokumentumok és a mellettük folyamatosan tárgyalt utasítások alapjai lehettek a XX. század elején megújult oktatási rendszernek, ami nagymértékben emelte a tanács tekintélyét. A hatékonyság és minőség egyensúlya biztosította a minisztérium és a széles szakmai közvélemény bizalmát. A terület a század végére a dualizmuskori oktatáspolitikai nélkülözhetetlen intézményévé vált.

Irodalom

- Ballér Endre (1996): Tantervméletek Magyarországon a XIX–XX. században. *A tantervmélet forrásai* 17. OKI, Budapest.
- Felkai László (1994): *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években*. OPKM, Budapest.
- Felkai László (1992): Az Országos Közoktatási Tanács múltjából. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz.
- Felkai László (1995): A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere. *A tantervmélet forrásai* 6. OPI, Budapest.
- Ferenczy József (1896): Az Országos Közoktatási Tanács. *Tanügytörténeti Szemle*, Nagy Sándor Könyvnyomdájából, Budapest.
- Horánszky Nándor (1974): *Közoktatási tantervek 1868–1971*. OPKM, Budapest.
- Horánszky Nándor (é.n.): Műveltségkép a polgári iskolai tantervekben *A tantervmélet forrásai* 13. OKI, Budapest. 57–86.
- Kelemen Elemér (1994): Tantervpolitika, tantervkészítés a XIX–XX. században. *Educatio*, 3. sz. 389–404.
- Mann Miklós (1996): A főváros oktatásügye a századforduló korában. *Budapesti Nevelő*, 3. sz.
- Mann Miklós (é.n.): Kultuszminiszterek és a műveltségkép alakulása a dualizmus korában. *A tantervmélet forrásai*, 13. OKI, Budapest. 7–57.
- Mann Miklós (1996): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. OPKM, Budapest.
- Mann Miklós (1992): Az Országos Közoktatási Tanács első évtizedei. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. 3 sz. 88–92.
- Nagy Péter Tibor (1996): Szerkezetpolitika Magyarországon (1867–1948) *Educatio* 2. sz. 290–302.
- Regős János (1970): *Népiskolai tanterveink az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk megjelenésétől 1905-ig*. Neveléstörténeti tanulmányok. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Válogatás Kornis Gyula tanterv-vonatkozású írásából (1984): *A tantervmélet forrásai* 3. OPI, Budapest.
- Vass Vilmos (1996): Az Országos Közoktatási Tanács tantervi munkálatai a XIX. században. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 231–251.

ABSTRACT

VILMOS VASS: THE CURRICULUM DEVELOPMENT PROJECTS OF THE NATIONAL COUNCIL OF PUBLIC EDUCATION IN THE 19TH CENTURY

This article discusses the operation of the National Council of Public Education (NCPE), an indispensable institution of educational administration in 19th century Hungary. At the end of the 80's, following the reorganization of the NCPE, curricular projects (developing national and reviewing local curricula) dominated in of the council. The author examines the process of curricular implementation as recorded in original sources, the results of the negotiations with the Ministry of Culture and the role of distinguished experts and teachers at the end of the 19th century. The finished documents and other continuous affairs would serve as a base for the regenerated educational system in the early 20th century, which promoted the authority of the NPCE.

Magyar Pedagógia, 97. Number 3-4. 247-269. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: Vass Vilmos, Centenárium Általános és Szakiskola, H-1165 Budapest, Sasvár u. 101.

TAGOLTSÁG ÉS EGYESÍTÉS – TANANYAGSZABÁLYOZÁS ÉS ISKOLASZERKEZET

Szebenyi Péter

Fővárosi Pedagógiai Intézet

Az alábbi tanulmányban az európai kultúrkörbe tartozó országok oktatástörténetének két hosszú távú trendjét próbálom rendszerbe foglalni. Egyrészt azt, hogy az eredeti tagoltság felől hogyan halad az oktatási rendszer az egységesedés felé. Másrészt, hogy ezen belül miképpen növekszik a differenciálásra való igény. A differenciálás és az egységesítés a közoktatás egészében és az iskola mindennapi életében sok formában és több szinten jelenik meg. E kettős tendenciával azonban – itt és most – csak „makroszinten”: az iskolaszervezet változásainak keretei között foglalkozom. S – ennek megfelelően – az iskolaszervezetről és tananyagszabályozásról is csak ebben a vonatkozásban írok. Nem lesz szó tehát, sem a pszichológiai indíttatású differenciálásról vagy a rejtett tanterv egységesítő hatásáról, sem olyan aktuális kérdésekről, mint a NAT és az iskolaszervezet közötti ellentmondás. Vállalva a leegyszerűsítés vádját: ezúttal csupán az általam legfontosabbnak tartott összefüggéseket szeretném néhány egészen konkrét példán keresztül bemutatni.

A tagoltság genezise

A tananyagszabályozás és az iskolaszervezet egymással szoros kölcsönhatásban vannak. Az egyes időszakokra, illetve országokra jellemző iskolaszervezet jórészt azért olyan amilyen, mert a különböző iskolatípusokban (amelyekből az iskolaszervezet összeáll) más-más jellegű tananyagot tanítanak. Az egymástól eltérő iskolatípusokat – azaz a tagolt iskolaszervezet – elsősorban az eltérő tananyagszervezet hozta létre. Ugyanakkor a kialakult iskolaszervezet meghatározó szerepet játszott a tananyagtagolás további menetében. Történetileg tekintve e folyamatra, több szakaszt különíthetünk el.

Az első *a természetes szerveződés* szakasza. Minden gyerek természetesen azt tanulta, amire jövődő életében szüksége volt. A leendő értelmiség (a papság) a kolostori, illetve a székesegyházi és káptalani iskolákban a kor tudományát – a különböző rétegeinek megfelelő szinten. (A legtehetségesebbek a hét szabad művészetet.) A lovagok a főúri udvarokban a hét lovagi készséget (a lovaglást, úszást, nyilazást, vívást, vadászatot, sakkozást és a verselést). A céhekben folyó nevelésnek és oktatásnak megint egészen más volt a tananyaga. Köztudott, hogy az inas legénnyé, s a legény mesterré csak pontosan megszbott elméleti és gyakorlati ismeretek elsajátítása révén válhatott. A városi polgárság sajátos igényeinek kielégítésére jöttek létre Európa szerte (a XIII. századtól kezdve) az

írást, olvasást, számtant, esetenként elemi latint oktató városi iskolák. A parasztság gyermekei pedig őseik foglalkozását a családi gyakorlatban – nem iskolában – sajátították el. A spontán módon kialakult iskolaszervezet tehát a társadalmi munkamegosztásnak (és ezzel a rendi tagolódásnak) megfelelően szabályozta a tananyagot, a tananyag pedig az iskolaszervezetet.

A természetes szerveződés időszaka akkor ért véget, amikor a reformáció egy más – külső – szempontot helyezett előtérbe, rendelt az organikus fejlődés mozgatóerői mellé vagy fölé. Tudniillik: a reformáció eszméjét. Ettől fogva az iskola- (és a tananyagszerkezet) nemcsak *alakul* (a társadalmi munkamegosztásnak megfelelő organikus módon), hanem *alakítani* kezdik ilyen vagy olyan eszmék szolgálatában. Amikor a *Melanchton* által kidolgozott iskolaszervezetet és tantervi rendszert bevezetik 56 német városban, valami egészen új indul el: a felülről jövő, tudatos és átfogó, *külső* (azaz *nem belső-organikus*) *tananyagszabályozás és iskolaszervezet-alakítás* korszaka. Az 1599-es jezsuita Ratio Studiorum már az egész világra szólóan szabályozta a renchez tartozó iskolák szerkezetét és tananyagát.

Hozzá kell tenni, hogy a következő évszázadokban a tananyagot és az iskolaszervezetet nemcsak kívülről *alakították* újabb és újabb reformokkal, hanem emellett – a gazdasági és társadalmi szükségleteknek megfelelően – az belülről (organikusan) is *alakult*. A tagoltság genezisének tehát két összetevője van: az organikus (spontán) fejlődés és a külső (szándékolt) fejlesztés. Ez utóbbinak akkor van reménye tartós sikerre, ha összhangban van az első összetevő fő tendenciáival. A „fejlesztés” nem gátolja, hanem segíti a „fejlődést”.

Az iskola- és tananyagszerkezet genezisében fontos lépcsőfok a XVIII. századi felvilágosodás. Miután a reformáció és ellenreformáció az iskolát a céltudatos külső fejlesztés eszközévé tette, a felvilágosodott uralkodók saját fejlesztési céljaik érdekében kívánták azt eszközül használni. Erre különösen azokban az európai országokban volt *szükség*, amelyek lemaradtak a centrumban lévő államoktól, s ilyen értelemben a perifériára kerültek. S ott volt *lehetőség*, ahol a kormányzás módja abszolutisztikus volt. Ezzel magyarázható, hogy az első állami iskolaszervezeti és tananyagszabályozások (állami tantervek) Európában éppen ebben a régióban jelentek meg. (Ld. *Nagy Frigyes, Mária Terézia, II. Katalin* iskolatörvényeit.) Az iskolaszervezeti és tantervi rendszer genezisének ebben a szakaszában két új elem van. Az egyik, hogy a fejlesztési célok *világiak*: az ország előrehaladását szolgáló jó állampolgárok és az uralkodóhoz hű alattvalók nevelését szolgálják. A másik, hogy az iskola- és tananyagszerkezet ettől fogva válik *állami törvényekkel* meghatározottá. Ha az első szakaszt az organikus fejlődés, a másodikat a külső szabályozás, a harmadikat az állami legitimáció korszakának nevezhetjük. Amihez ismét hozzá kell tenni, hogy kumulációs folyamatról van szó. Az állami legitimáció a külső szabályozás (fejlesztés) meghatározott formája, amelyik – jó esetben – az organikus fejlődés szolgálatában áll.

A XIX. században az állami szabályozás a társadalom mind szélesebb rétegeire terjed ki, s a tankötelezettség bevezetésével *általánossá* vált. Olyan struktúrát hozott létre, amelyik – így vagy úgy – máig meghatározó hatást gyakorol.

Minthogy a társadalmi munkamegosztásra alapozott iskolaszervezet egyben (természetesen) a társadalom rendi tagozódását követte és szilárdította meg, az adott társadalmi

struktúra kritikusai csakhamar felléptek ellene. S ez megint új momentum; bizonyos értelemben újabb korszakváltás. *A civil társadalom* most már nemcsak spontán módon, mint az alakulás tárgya, hanem tudatosan, mint az alakítás alanya jelenik meg a politikai arénában, aktívan bekapcsolódik az iskolaszervezet- és tantervformálásba. A politikai küzdelem – érthetően – elsősorban a rendi struktúra megszüntetése, oldása, illetve megtartása körül zajlott.

A felsőbb társadalmi osztályokat képviselő kormányok és pártok ragaszkodtak a szegregált rendszerhez. A velük szemben állók – különösen századunkban – határozottan felléptek ellene. Hatásukra Európa-szerte erősödött az egységes alapozó általános iskola iránti igény. A korra jellemzőnek tekinthető *Szeberényi Lajos Zsigmond* felszólalása 1940-ben a parlament felsőházában a nyolcosztályos népiskoláról folyó vita során:

„Én azért helyeselnem volna az egységes népiskolát, mert nálunk bizonyos egyenetlenség van, bizonyos kaszt-szellem van a társadalmi osztályok között. Ha egy iskolába járnánk mindannyian, ha együtt ülnénk az iskolában mindnyájan, akkor ez szerintem a társadalmi viszonyok javulására vezetne. Erre van példa Amerikában. Ott a milliomos gyermeke a szolga gyermeke mellett ül. Mivel ez nagy dolog, remélem, hogy ha ez most nem is következik be, a jövő fejlődés útja mégis csak ez lesz.”¹

Meg kell jegyezni, hogy Szeberényi Lajos evangélikus esperes volt, aki többek között „Marxtól Leninig, a modern pogányság harca a kereszténység ellen” címmel publikált tanulmányt. Az idézet tehát azt mutatja, hogy az „egységes alapiskola” eszméje ekkor már széles körben elterjedt. Kérdés: Milyen körülmények között volt (és van) lehetőség ennek az eszmének a realizálására?

Az egységesítés tendenciája

Az egységesítésre való törekvésnek különböző motívumai vannak. Időrendben először az *eszmei motívumok* jelentek meg.

Luther minden fiatal, a „szegény népből” valók számára is nélkülözhetetlennek tartotta a Kiskáté tanulását. A felvilágosodott abszolutizmus uralkodói a társadalom *valamennyi* tagját jó állampolgárrá és hű alattvalóvá kívánták nevelni. Az eszmék egységesítő hatásánál azonban végül is a társadalmi munkamegosztásból és a társadalmi osztálytagozódásból eredő természetes iskola- és tananyagszerkezeti tagoltság minden esetben erősebbnek bizonyult. Az „egyenlősítő” állam az iskola egyenlőtlenségét legitímálta. Az „eszme” először a Szovjetunióban kerekedett felül tartósan a gazdasági és társadalmi munkamegosztás természetes racionalitásán, diktatorikus eszközökkel avatkozva be az organikus fejlődés menetébe, megkísérelvén felgyorsítani azt. Így jött létre az „*egységes politechnikai munkaiskola*”.

Más volt a helyzet az Egyesült Államokban. A társadalmi munkamegosztásra való hagyományos iskolai felkészítés a földfoglaló úttörők, a bevándorlók, a korlátlan lehetőségek hazájában értelmét veszítette. Mindenki abból próbált megélni és meggazdagodni, amiből tudott. S a természetes társadalmi kiválasztódásban sok analfabétából lett millio-

¹ Az országgyűlés felsőházának ülése. 1940. június 26. *Felsőházi Napló*, 1940. 322 o.

mos. Az iskola társadalmi szegregáló tekintélye ezzel összeomlott. Így jött létre fokozatosan (ha úgy tetszik *organikus úton*) az amerikai „egységes iskola”.

Az európai kultúrkör más országai előtt ez a két példa állt, amikor, ha nem is az egységes iskola, de az iskola egységesítése egyre inkább *reális gazdasági és társadalmi szükségletté* vált. Ezzel az egységesítés történeti folyamata új fázisba jutott. Most már nem az egalitárius eszmék, hanem elsősorban a közös gazdasági és társadalmi kényszerek motiválták a szerkezet- és tananyagegységesítési törekvéseket.

A kezdeti és hosszú ideig tartó (*a természetesen munkamegosztást leképező*) iskola- és tananyagtagolódás a XX. század végére *természetellenessé* vált. Egyre szélesebb körű lett a felismerés, hogy a durván szegregált, kaszt jellegű iskola- és tananyagstruktúráról rugalmasabb és egységesebb szerkezet felé kell elmozdulni:

- a társadalom minden tagját magasabb alpműveltségben részesíteni (azaz a gyors gazdasági-technikai fejlődés, és a nemzetközi gazdasági verseny fokozódása okán növelni a munkaerő értékét);
- az esélyegyenlőség erősítésével az iskolai és társadalmi mobilitásnak szélesebb teret adni (azaz jobban kihasználni a társadalom tehetségpotenciálját és csökkenteni a mobilitás visszafogásából eredő társadalmi feszültségeket).

Az egységesülő iskola- és tananyagszerkezet felé vezető útnak *több modellje* alakult ki.

Mielőtt azonban ezek vázolására rátérnénk, az „egységesség” és a „tagoltság” közötti összefüggés értelmezésére van szükség.

A *külsőleg egységes* iskolarendszerben nincsenek párhuzamos iskolatípusok (vagy legalábbis közülük az egyik teljes mértékben meghatározó). A *belsőleg egységes* rendszer igyekszik szabad átjárást biztosítani az egyes iskolák, illetve iskolatípusok között. A tagoltság mindennek az ellenkezőjét jelenti. A *külsőleg tagolt* iskolarendszerben azonos korosztályhoz tartozó tanulók különböző iskolatípusokba járnak. A *belsőleg tagolt* rendszerben lehetetlen, vagy igen nehéz az átjárás az egyes iskolatípusoknak, illetve iskolák között.

• Az iskolarendszer lehet *külsőleg* teljesen *egységes* (nincsenek benne eltérő iskolatípusok), *belülről* viszont erősen *tagolt* (az iskolák közötti – gyakran áthidalhatatlan – különbségekkel). Ennek ellenkezője az is lehetséges: amikor a *külsőleg tagolt* iskolarendszer egymástól eltérő iskolatípusai között *belsőleg* megteremtik az átjárhatóságot.

A *külsőleg egységes* iskola lehet – legalábbis „hivatalosan” – *belsőleg* is teljesen *egységes*, *uniformizált*, de lehet *belsőleg differenciált*. Ami azt jelenti, hogy az egységes keretek között figyelembe veszi az egyéni és a kisebbségi csoportérdekeket. A belülről differenciált egységes iskolát nevezzük „komprehenzív” iskolának, megkülönböztetve a *külsőleg* és *belsőleg* uniformizált „általános iskolától”. A variációkat a következő oldalon lévő táblázat szemlélteti:

Az „egységesség” és a „tagoltság” az *iskolaszerkezetre* és a *tantervekre* (a tananyag-*ra*) (1. táblázat) egyaránt vonatkozó kifejezések. Mivel az eltérő iskolatípusokat – azaz a tagolt iskolaserkezetet – elsősorban az eltérő tanítási anyag hozta létre, az iskolaserkezet nem más, mint a tananyagszabályozás egyik formája, egyben legfelső szintje. Az iskolaserkezet: makró-tananyagszabályozás. A tanterv a tananyagszabályozás másik formája, következő szintje. A tanterv: mezo-tananyagszabályozás. A tananyagszabályozás

alsó, de a tanítási gyakorlatra leginkább hatást gyakorló formája, mikro-szintje: a nevelő saját tanmenete, óravázlata, maga a tanítási óra.

1. táblázat. Iskolarendszer és tanterv

Külsőleg	Belsőleg
egységes	tagolt
egységes	egységes
tagolt	egységes
tagolt	tagolt

A következőkben csupán a tananyagszabályozás első szintjének („durva-mechanizmusának”), tehát az iskolaszervezeti tananyagszabályozásnak és második szintjének („finomabb mechanizmusának”), tehát a tantervi tananyagszabályozásnak fő variációs modelljeivel foglalkozunk. A „modell” ebben az esetben inkább a formális szabályozási szándékot, mint a teljes valóságot jelenti. Két jellegzetes példával élve: az Egyesült Államokra az egységes 12 osztályos iskolaszervezetet a jellemző, ugyanakkor a különböző iskolakerületekben más-más tanterv alapján tanítanak. Tipikus példa ez a külsőleg egységes, belsőleg tagolt modellre. A külső (iskolaszervezeti) egység könnyíti, a belső (tananyagszabályozási) tagoltság nehezíti az iskolák közötti átjárhatóságot. Az átjárás a valóságban mégsem lehetetlen és nem is ritkaság. Az iskolarendszerben spontán módon kialakult egy olyan fajta látens tanterv, mely az átjárhatóságot megkönnyíti. Vagy vegyük a fordított példát. Németország iskolarendszere tagolt. A negyedik elemi után más-más iskolatípusba kerülnek a gyerekek. Az utóbbi évtizedekben azonban olyan jogszabályok születtek, amelyek arra hivatottak, hogy az iskolatípusok közötti átjárhatóságot törvényi úton lehetővé tegyék. Ebben az értelemben beszélhetünk a rendszer belső egységességéről. Az átjárhatóság azonban nem tömeges átjárást jelent. (Bajorországban pl. az 1991/92-es tanévben a tanulók 75 százaléka a 4. elemi után került a gimnáziumba és csak 25 százaléka később.)

A modellek viszonylagossága ellenére tanulságos egy-egy „példa-országot” alaposabban is szemügyre venni.

Iskola- és tananyagszerkezeti modellek

Külsőleg egységes, belsőleg tagolt modell

Az Egyesült Államok

Az Egyesült Államok iskolarendszere a kezdetekben külsőleg is erősen tagolt volt, nem létezett egységes amerikai iskolarendszer. A keleti partvidék (Új Anglia) telepeseinek iskolái a puritán egyházhoz kapcsolódva még csak hasonlítottak valamelyest egymásra, de az ország közepén fekvő államok etnikai és vallási heterogenitása miatt szó sem lehetett semmilyen közös tananyagról vagy iskolaszervezetről. Ami pedig a déli államokat illeti, ott jószerivel iskolák sem létesültek, hiszen a rabszolgák gyermekeit tilos volt írni-olvasni tanítani, az ültetvényesek fiait és lányait viszont általában házi tanítók oktatták. A széttagoltságot fokozta, hogy az 1787-es Alkotmány az iskolaügyet az államok hatáskörébe utalta.

Az egységesítés folyamata a XIX. században indult el. A Nyugat felé haladó úttörők mindenhol létrehozták a maguk kis vörös színű „közös iskoláját” (common school), ami azért volt közös, mert benne együtt tanultak a különböző társadalmi helyzetű és vallású gyerekek 6-tól 14–15 éves korukig. A század végére a városokban megszülettek a közös középiskolák is (high school), amelyekbe a gazdag és a szegény gyerekek szintén közösen jártak. Az európai duális középfokú iskolarendszer (gimnázium, illetve polgári iskola) az Egyesült Államokban nem honosodott meg. Az 1918-ban működő iskolai reformbizottság elvileg is leszögezte: a középiskolának *komprehenzív intézményként* kell működnie, tevékenységét a nemzet különböző társadalmi- és gazdasági rétegeire alapozva. A komprehenzív középiskola jelentősége az évek folyamán egyre nőtt. 1920-ban az érintett populációnak még csak kb. egyharmada járt 14 és 17 éves kora között közös középiskolába, 1965-ben viszont már mintegy 85 százaléka. A komprehenzív kifejezést ekkor már elsősorban úgy értelmezték, hogy az iskola széles programválasztékkal elégíti ki a benne tanulók változatos igényeit. Az egyes államok tanügyi szabályzatai ebben a szellemben hozták létre – külön-külön jogszabályokkal – a 12 évfolyamos kötelező komprehenzív iskolát, ami komprehenzív (átfogó) abban az értelemben, hogy átfog, egy iskolában tart, minden rendű és rangú tanulót, de abban az értelemben is, hogy átfogó ismereteket nyújt, kinek-kinek szükségletei szerint. A komprehenzív iskola tehát differenciált egységes iskola. Mivel az USA minden államában egységes tizenkétosztályos oktatás van, az egész iskolarendszerben – *külsőleg* – az *egységesség* uralkodik. Ugyanakkor az egyes iskolák között rendkívül nagyok a különbségek. Az 1970-es évekig a legszembetűnőbb eltérés a fehér és a fekete gyerekek iskolái között volt. Állami törvények tették kötelezővé a szegregációt a „separate but equal” (az elkülönítve, de egyformán) elv alapján.

A különbségek iskolák és iskolák között azonban a szegregáció betiltása után is igen jelentősek maradtak. Ennek legfőbb oka, hogy a tanterveket az iskolakerületek határozzák meg, s ha ezekből ma nincs is már kétszáz ezer, mint 1920-ban, de a jelenlegi tizenöt és félezzer is nagyon sokféle tantervet jelent. A külsőleg egységes iskolarendszer ezért

belsőleg erősen tagolt. Mást és más szinten tanítanak az egyes iskolákban. Az átjárás közöttük nagyon nehéz. Igaz: az idők folyamán kialakult egy valamelyest közös látens tanterv is. Gyakran hivatkoznak *Applebee* 1989-ben végzett kutatására, amelyben a középiskola 7–12. osztályaiban olvastatott szépirodalmi könyveket mérte fel, s kiderült, hogy az összegyűlt csaknem ezer cím ellenére például a *Rómeó és Júliát* az iskolák több mint 70 százalékában, a *Huckleberry Finnt* 67 százalékában olvasták a tanulók. Ma már azonban sok jel arra mutat, hogy az USA-ban nem elégedettek az egységességnek ezzel a fokával.

Az 1983-ban kiadott „Egy nemzet veszélyben” (*A Nation at Risk*) c. állami jelentéssel (amelyik rendkívül sötét képet festett az oktatás eredményeiről, pontosabban – eredménytelenségéről) megindult egy új reformfolyamat, s ebben felerősödtek az egységesítési törekvések.

Felmerült a nemzeti alaptanterv gondolata. Olyan munkák születtek, mint az *Hirsch* által szerkesztett híres-hírhedt „Amit minden amerikainak tudni kell” kisenciklopédia, de olyanok is, mint az USA vezető természettudósai által összeállított „Science for all Americans” tantervalapozó kötet. Ma már általánosan elfogadott gondolat, hogy szükség van a *nemzeti standardok* bevezetésére. A nemzeti standardok napjainkra a legtöbb műveltségi területen – hosszas egyeztetési folyamat eredményeként – kiadásra kerültek, s a Kongresszus 1994-ben külön törvényt fogadott el, melyben minden államnak javasolta e standardok alkalmazását.

Az iskolaszervezeti egységesség egymagában nem bizonyult tehát kellően hatékonynak sem az oktatás minőségének biztosítása, sem az esélyegyenlőség növelése szempontjából. A külső egységesítés után a belső egységesítéshez is hozzá kellett látni, a szerkezeti szabályozás után a tananyagszabályozáshoz. A bármilyen mértékű tananyagszabályozási törekvések azonban újabb problémákat vetnek fel.

Az Egyesült Államokban az egységes tantervi mag gondolata már századunk elején megszületett, *Dewey* a *Demokrácia és nevelés* c. alapmunkájában (1916-ban) felvetette, hogy csak közös tananyaggal alakítható ki olyan egységes, széles horizontú szemlélet, amely felismerteti a demokratikus társadalom számára nélkülözhetetlen közös értékeket és érdekeket.

E felfogás elsősorban az amerikai demokrácia eszméit tekintette annak a közös alapnak, amelynek megismerése, megértése és elfogadása, mint egy olvasztókohó (*melting pot*) forrasztja egybe a különböző országokból és kultúrákból érkező bevándorlókat egységes nemzetté. Hamarosan feltűnt azonban egy másik irányzat is. Ennek képviselői szerint a bevándorlóknak alkalmazkodniuk kell az angolszász kultúrához. Nem a demokrácia közös eszményei, hanem az angolszász kultúra képezik tehát az elsajátítandó közös műveltség alapját. Az 1950-es, hidegháborús években ez az álláspont került előtérbe. A 60-as, 70-es években viszont – éppen ellenkezőleg – a multikulturalizmus eszméi hatották át az amerikai pedagógiai törekvéseket, az a felfogás, hogy a domináns nyugati kultúra mellett az oktatásban helyet kell kapnia más kultúrák értékeinek is. Ezért a közös műveltségi magnak ki kell terjeszkednie minden társadalmi csoport (nem, etnikum) kultúrájának legjavára. Csak az ilyen szellemű iskola erősítheti eredményesen az amerikai nemzeti identitást. A 80-as és 90-es évek újabb áramlatai a multikulturális tananyagszervezést máshogyan értelmezik. Tagadják a nyugati kultúráörökség dominanciájának létjogosultságát. Azt állítják: a fekete diákokat az afrikai örökség, a spanyolokat a spanyol örökség

szellemében szükséges nevelni, különben a nem európai származású fiatalok az európai kulturális agresszió áldozataivá válnak.² Egy olyan pluralista demokráciában, amilyen az észak-amerikai, természetesen mindegyik álláspont elég erős tábor tud toborozni maga mögé.

Az USA-ra vetett rövid áttekintésből *három következtetés* mindenképpen levonható. Az első, hogy a rendszerben fokozódnak az egységesítési törekvések. A második, hogy az erős „belső tagoltságot” tananyagszabályozással oldani lehet. A harmadik, hogy az integráló törekvésekkel szemben a dezintegráló hatások is erősödnek. A közös alapok kialakítása egyre fontosabb feladat, amit azonban egyre nehezebb teljesíteni. Megoldást csak a közös és a sajátos megfelelő egyensúlya hozhat.

Külsőleg és belsőleg egységes modellek

Anglia

Az angol modell sok tekintetben hasonlít az amerikaihoz. Kezdetben ez is külsőleg és belsőleg egyaránt tagolt rendszer volt, mára azonban külsőleg lényegében egységessé alakult (a tanulók túlnyomó többsége egységes, komprehenzív iskolába jár). Ugyanakkor az 1988-ban bevezetett Nemzeti Tanterv a belső egység megteremtésére hivatott.

Míg az amerikai „közös iskolák” (főleg az elemi iskolák) alulról, spontán módon jöttek létre, s mindjárt az iskolarendszer kialakulásának kezdetén, Angliában a csaknem egy évszázadig tartó felülről jövő jogi szabályozási folyamat vezetett el a komprehenzív iskolához, s több évtizedes tudatos fejlesztési folyamat a Nemzeti Tantervhez.

Ami a „*tagoltság korszakát*” illeti, Angliában először nem is annyira az iskolák, mint az iskolatípusok közötti elválasztóvonalak voltak átléphetetlenül élesek. A XIX. században az arisztokráciához és a felső középosztályhoz tartozó szülők gyermekeik mellé rendszerint magántanítót fogadtak vagy „klasszikus” (azaz klasszikus műveltséget nyújtó) magán középiskolába (private classical school), illetve „akadémiákba” (private academies) járaták őket. A gazdagabb polgárság magániskoláiban (private schools) a latin és görög mellett nagyobb súly esett a reál tantárgyakra. A kevésbé tehetős középosztály iskolái az alapítványi gimnáziumok (endowed grammar schools) voltak, melyeket főként az egyházak tartottak fenn, és amelyekben nem kellett tandíjat fizetni. Az igényekhez képest a XIX. század elején az alapítványi gimnáziumok száma csekély (24 ezer lakosra jut egy), épületeik, felszerelésük leromlottak. Elavult – csak a latin- és görög tanulásra összpontosító – tanterveket és tankönyveket használtak. A gyors gazdasági növekedéssel felduzzadó középrétegek azonban nívósabb oktatást igényeltek. Az ő törekvéseiket fejezték ki az 1864 és 1868 között működő Taunton Bizottság javaslatai. Ezek szerint:

- létre kell hozni a középiskolai oktatás nemzeti (állami) rendszerét;
- a középosztály hármastársadalmi-gazdasági tagolódásának megfelelően a középiskolákat három kategóriára ajánlatos osztani: 14, 16 és 18 éves korig tartó iskolákra;
- a középiskolába járást a lányok számára is lehetővé kell tenni;

² A különböző áramlatok egymásutánját *Mary A. Hepburn* mutatja be *Multiculturalism and social cohesion in a democratic society* c. tanulmányában. Prospects, Volume XXII, No.1. 1992.

- össze kell állítani a kompetens középiskolai tanárok listáját és
- megteremteni a középiskolai vizsgák nemzeti rendszerét.

A középiskolák és az elemi iskolák ekkor még teljesen külön úton haladtak. Az elemi iskolákba a kétkezi dolgozók (és csak a kétkezi dolgozók) gyermekei jártak, azoknak is csak egy része, többségük ugyanis a XIX. század elején még egyáltalán nem részesült rendszeres oktatásban. Egy 1818-as parlamenti jelentésből tudjuk, hogy ekkor az iskoláskorú fiataloknak csak mintegy negyede járt iskolába, s ezek is jórészt csupán egyszer egy héten: vasárnap. (A pénz- és az ebből eredő tanítóhiány hívta életre *Bell és Lancaster* „monitor” rendszerét.) Az elemi iskolázásban fellendülést az 1833-tól kezdődő állami pénzügyi támogatás hozott, de az elemi oktatás általánossá csak a helyi erőforrásokat (adókat) mobilizáló, és az iskolakötelezettséget 5 és 13 éves kor között bevezető 1870-es elemi iskolai törvény hatására vált.

Az elemi iskoláknak és a középiskoláknak – mint már említettük – semmi közük nem volt egymáshoz. A középiskolába nem a közös elemiből kerültek a gyerekek (ahogyan abban az időben pl. már nálunk), hanem a középiskolát előkészítő alsófokú iskolákból.

A századfordulótól azonban az angol közoktatási rendszer is megtette az első lépéseket az *egységes nemzeti iskolarendszer* kialakítása felé.

E tekintetben különös jelentőségre tett szert az 1902-ben elfogadott Oktatási Törvény. A törvénnyel kialakított helyi oktatás hatóságokat (a LEA-kat) ugyanis arra kötelezte, hogy az elemi oktatáson kívül a középfokú, a technikai és felnőttoktatással, valamint a tanítóképzéssel is foglalkozzanak. A LEA-kat a törvény „rendszer szemléletű” gondolkodásra készítette: egységben kellett kezelniük az oktatásügy egészét.

Az elemi és középfokú oktatás közötti kapcsolatok megteremtésében jelentős szerepet játszott a törvénynek az a rendelkezése, miszerint a tehetséges elemi iskolai tanulók számára olyan ösztöndíjakat kell alapítani, amelyek biztosítják továbbtanulásukat a középiskolában. 1907-től az állam által támogatott gimnáziumok kötelesek voltak szabad helyeket fenntartani a tehetséges, szegény sorsú elemi iskolai tanulók részére.

Az egységesítés irányába hatott az is, hogy az állam nagyobb részt vállalt – az 1902-es törvény intencióinak megfelelően – a középfokú oktatásban: megvásároltatott a LEA-kal magán középiskolákat, és emellett saját iskolák alapítására is ösztönözte őket. Ezzel biztosította, hogy az elemi és középiskolák közötti átjárhatóság erősödjék. (Az első világháború előtt az elemi iskolai tanulók 2,5 százaléka került át ösztöndíjjal „állami” gimnáziumba.)

A megindult egységesítési folyamatok a társadalom hátrányos helyzetű rétegeit nem elégtették ki. A Labour Párt 1922-ben kelt „Középiskolát mindenkinek” c. programnyilatkozata ennek így adott hangot: „Elemi oktatás a gyerekek kilencven százalékának, a középiskola a szerencsés kivételezetteknek és a rendkívüli tehetségeknek – ez a mai rendszer. E helyett olyan két lépcsős egységes iskolára van szükség, amelyik végigkíséri a tanuló teljes gyermek- és ifjúkorát 16 éves koráig”.³

A „középiskolát mindenkinek” követelést ekkor már a kultuskormányzat is kezdte felkarolni – a maga módján. Ennek lényegét a „Középiskolát mindenkinek, de szelektív

³ Secondary Education for All: a Policy for Labour. Allen and Unwin and the Labour Party, London, 1922. p.8.

középiskolát!” jelszó fejezte ki. Ilyen értelmű előterjesztést dolgozott ki 1926-ban a Hadow Bizottság. Javaslati szerint:

- a kötelező oktatás határát 15 éves korra szükséges emelni;
- egymásra épített, folyamatos oktatási rendszert kell létrehozni; mely két szakaszból áll: a 11 éves korig tartó elemi és a 11 éves kortól kezdődő középiskolából;
- az elemi fok után két iskolatípust ajánlatos kialakítani: az egyiket a tehetséges diákoknak, ez a gimnázium (grammar school), melynek rendeltetése, hogy a fiatalokat egyetemi felvételre készítse elő – a másikat azoknak, akik nem tudnak, vagy nem akarnak továbbtanulni, ez a modern középiskola (secondary modern school), amelyiknek az első két évben (11 évestől 13 éves korig) lényegében megegyezik a tananyaga a gimnáziuméval (az általános műveltséget fejleszti) a következő két évben (15 éves életkorig) azonban már speciális, gyakorlati ismereteket nyújt (de nem szakképzést);
- a LEA-knak megfelelő vizsgákat kell alkalmazniuk a tanulók szelektálására, azaz a gimnáziumba vagy a modern középiskolába való irányításukra.

Az 1944-es Oktatási Törvény lényegében a Hadow Bizottság javaslatait valósította meg, némileg módosított formában:

- a kötelező oktatás határát 15 éves korra emelte;
- létrehozta a mindenki számára nyitott, ingyenes állami elemi- és középiskolai rendszert, de nem szüntette meg a magánoktatást;
- ezzel nem két, hanem három irányú középiskolát rendelt az elemi iskola fölé: (a) a magas tandíjat szedő magániskolákat (independent school), amelyek a legnagyobb eséllyel készítettek elő az egyetemi továbbtanulásra (ide járt ettől kezdve a tanulók kb. 6 százaléka); (b) az állami gimnáziumokat és technikumokat (grammar and technical schools), amelyekből reménnyel lehetett pályázni a felsőoktatásba (ezeket a tanulóknak kb. 16–17 százaléka látogatta) és (c) a modern középiskolát (secondary modern school) a többiek számára;
- bevezette a 11+ vizsgát az elemi iskolai tanulók szelektálása céljából;
- betiltotta a tandíjszedést az államilag fenntartott iskolákban.

Ezekkel az intézkedésekkel a formális egyenlőség az állami középiskolázásban megvalósult. Elvileg a plutokratikus rendszert a meritokratikus rendszer váltotta fel. Azért csak „elvileg” és azért csak „formálisan”, mert a 11+ vizsgákról csakhamar kiderült, hogy azok a gyerekeket nem valóságos tehetségük, hanem szociális-kulturális hátterük szerint minősítik, s így a szelekció továbbra sem a tanulói „érdemeket”, hanem inkább a társadalmi rétegződést tükrözte, a gimnáziumokba a munkásszülők gyermekei továbbra is nehezen jutottak el.

Mielőtt az iskolaszervezeti változások krónikáját tovább követnénk, röviden szólni kell a tananyagszabályozásban megmutatkozó egységesítési tendenciákról is. A modern iskolarendszer kialakulásának időszakában az angol tantervek egységesebbek voltak, mint például a magyarok. Ez az anglikán államegyház oktatási monopóliumából követke-

zett.⁴ A XVIII. század végére viszont, amikor nálunk az állami centralizáció éppen fel erősödött (ld. az 1777-es *Ratio Educationis*), Angliában olyan oktatási rendszer jött létre, amelynek egyik legfontosabb jellemzője az iskolai autonómia volt. A XIX. század derekától azonban ismét fordult a kocka: az egységesítési törekvések kerültek előtérbe. A tantervi centralizálás az állami szubvencióval függött össze. Az állam pénzt adott előbb az elemi iskoláknak, később a középiskoláknak is – s ezért jogot formált arra, hogy beleszóljon az oktatás tartalmába. Az első nevezetes intervenciót az 1862-es „Fizetés az eredmények szerint” rendelkezés jelentette (*Payment by results*). A szakfelügyelők minden tanévben megvizsgálták az állami támogatásban részesített elemi iskolák valamennyi tanulójának írás, olvasás és számtan teljesítményét, és a sikeresen vizsgázókért az iskola tantárgyanként 8 shilling „prémiumot” kapott. Ezzel az állam – közvetve – keményen meghatározta az elemi oktatás tartalmát, annak középpontjába az alapkészségek fejlesztését állítva. Később a tanterv bővítésére ösztönzött, amikor először a nyelvtan, a történelem és a földrajz, 1875-től – ezeken kívül – a természetismeret és gyakorlati foglalkozások sikeres tanítását is premizálta. Bár időközben a „Fizetés az eredmények szerint” rendszert megszüntették, az elemi iskolai tanítók számára 1905-ben kiadott „Kézikönyv” a helyi tantervekre – a rendszeres szakfelügyelet következtében – igen erős hatást gyakorolt.

Hasonló folyamatok mentek végbe a középiskolai tantervek egységesülése terén. Ebben különösen a XIX. század végétől alakuló külső (egyetemi) vizsgabizottságok játszottak meghatározó szerepet. Amit az egyetem az „érettségi” (majd a felvételi) vizsgákon kérdez, azt tanítják a középiskolák, s ez közvetve kétségtelenül az egységesedés irányában hat. Közvetlen állami beavatkozásnak minősíthető viszont az 1904-es „Szabályzat”, amely megszabta, hogy az állam által támogatott középiskolákban milyen tantárgyakat, milyen terjedelemben és milyen óraszámban kell tanítani. *Denis Lawton* szavaival összegezve a tananyagszabályozás előtörténetét: „Nemegyszer azt állítják, hogy Angliában a tanár által készített vagy választott tanterveknek hosszú hagyománya van. Ez azonban nem igaz. 1944 előtt igen erős volt a központi befolyás: az elemi iskolákat szorosan kontrollálta az 1862-es rendelet, melyet később erőteljes tantervi irányelv-ként funkcionálva az 1905-ös Kézikönyv váltott fel, a középiskolák központi kontrollját pedig az 1904-es Szabályzat szolgálta”.⁵

A *tantervi „arany szabadságot”* az 1944-es Oktatási Törvény hozta el. Joggal merül fel a kérdés: Miért? Hiszen a törvény – mint láttuk – más téren éppen az egységesítést: létrehozta az állami elemi- és középiskolák egységes rendszerét.

Úgy tűnik: éppen az iskolarendszer külső egységesítésének ellensúlyozásaként, a középiskola tömegiskolává alakulásának kezelése céljából erősödtek fel 1944 után az iskolák belső tagolását mélyítő folyamatok. (1948 és 1979 között a középiskolai tanulók száma félmillióról négy millióra emelkedett.) A belső „rendteremtési eszközök” közül csak az egyik az iskolák korábban elképzelhetetlen mértékű tantervi szabadsága, mellyel egyrészt szelektálni, másrészt kezelni tudták a feléjük áramló (a gimnáziumi tantestületek

⁴ Erről bővebben írtam *State Centralisation and School Autonomy...* c. tanulmányomban. *Oxford Studies in Comparative Education*. Volume 2 (1). 1992.

⁵ *Denis Lawton: Education, Culture and the National Curriculum*. Hodder and Stoughton, London, 1989. p.35.

számára „idegen”) gyermektömegeket. További eszközök voltak a „streaming” és a „setting”, de legfőképpen az 1950-es évektől kialakuló vizsgarendszer.

A „streaming” a gyerekek képességek és teljesítmények szerinti csoportokra (párhuzamos osztályokra) bontását jelenti: a külső szelekció felváltását az iskolán belüli szelekcióval. A belső szelekció a külső szelekcióhoz hasonló kérdéseket vet fel: „Mi határozza meg – mondjuk 11 éves korban, amikor a streaming általában elindul, – a gyerekek teljesítményét? Adottságaik vagy inkább társadalmi-kulturális környezetük? Mi van a lassan érő gyerekekkel? Nem fogja-e vissza a gyermekek fejlődését, ha végérvényesen gyenge csoportba kerülnek? A 40-es években széles körben alkalmazott streaming helyett ezért később az iskolák inkább a „setting” eljárásával éltek. A tanulókat csak egyes tantárgyak (főleg a matematika és az idegen nyelvek) óráin választották külön eltérő „képességeik” alapján. Egy 1974/75-ben végrehajtott vizsgálat kimutatta, hogy a mintában szereplő ezer iskola 46 százaléka alkalmazta a „setting” eljárást.

A belső tagolás leghatékonyabb eszközének az 1951-ben bevezetett vizsgarendszer bizonyult: a 11 éves korban kötelező 11+, a 16 éves kortól lehető GCE (General Certificate of Education) O szintű (Ordinary Level), illetve a 18 éves korban aktuális A szintű (Advanced Level) vizsga. A GCE vizsgák anyagát eleve úgy állították össze, hogy a követelményeknek csak a tanulók kb. 20 százaléka feleljen meg.

A vizsgarendszer a belső szelekció céljaira szolgált. A támadások emiatt először főleg a 11+ vizsgát érték. Egy 1962-ben publikált tanulmányból idézve: „Meggzúnt a tandíj, a gimnáziumok mégis zárva maradtak. Nem lehet jogtalansággal vádolni őket. Hiszen feljogosítja őket erre a mért intelligencia. A középszintűbeli gyerekek nagyobb hányadának magasabb a tesztekkel mért intelligencia szintje, mint a munkásgyerekeknek. Persze nem lehet tudni, hogy ez mit jelent. Hiszen ebben az esetben csak a mért intelligenciáról beszélhetünk, s nem arról, amit általában intelligenciának nevezünk.”⁶

A 11+ vizsgák megbízhatatlanságát több szakember is kimutatta. A Nemzeti Pedagógiai Kutatási Központ 1957-es elemzése szerint a vizsgák 12 százalékos hibahatárral működtek, ami évente 70 000 tanulót jelentett.

Továbblépéssel a középiskolai iskolatípusok egyesítése (és ezzel a 11+ szűrővizsga megszüntetése), egyszerűen: a *komprehenzív iskola* megteremtése kecsegtetett. A komprehenzív iskola követelése először erőteljesen a Labour Párt 1955-ös választási programjában jelent meg. A következő években, annak ellenére, hogy konzervatív kormányok voltak uralmon, s ezek elleneztek a komprehenzivitást, a labour önkormányzatok körzetében megkezdődött a komprehenzív iskolahálózat kiépülése. 1964-ben, amikor a konzervatívok elvesztették a választást, és labour kormány alakult, a középiskolai tanulók 8 százaléka már komprehenzív iskolába járt.

1965-ben a labour kormány gyors fejlesztésbe kezdett. A nevezetes 10/65. Körlevél leszögezte: „A Kormány kifejezett célja, hogy véget vessen a 11+ szelekciós rendszernek és korlátozza a középiskolai szeparatizmust”. A Képviselőház 1965. január 21-i ülésén jóváhagyva a kormány politikáját a következő határozatot hozta: „A Képviselőház tudatában van annak, hogy az oktatás színvonalát minden szinten emelni szükséges, és e fel-

⁶ Brian Jackson and Dennis Marsden: *Education and Working class*. Routledge and Kegan Paul, London, 1962. In: *Equal Opportunity in Education*. Ed. Harold Silver. Methuen and Co Ltd. London, 1973. p. 185.

adat realizálását a gyerekek különböző középiskola típusokba való szeparálása gátolja. Támogatja a helyi hatóságoknak azon erőfeszítéseit, hogy a középiskolai oktatást komprehenzív alapokon szervezzék újjá. Ez megőrzi a gimnáziumok értékeit azok számára, akik eddig is ott tanultak, ugyanakkor másoknak is elérhetővé teszi. Tudja, hogy az átszervezés módszere és ütemezése a helyi igényektől függően változik, de úgy véli, mégis itt az ideje a nemzeti oktatáspolitikai deklarációnak”.⁷

A Körlevél ezt követően felszólította a LEA-kat, hogy készítsék el a komprehenzív rendszerre való áttérés tervét és javaslatokat tett a különféle szervezeti megoldásokra. A kormányzat a LEA-kra keményebb eszközökkel is nyomást gyakorolt a komprehenzív iskolák létesítése érdekében. Egy 1966-ban kiadott Körlevél például arról tájékoztatót, hogy az iskolaépítési tervek csak akkor nyernek jóváhagyást és támogatást, ha megfelelnek a komprehenzív iskola követelményeinek.

Amikor néhány év múlva újra a konzervatívok kezébe került a kormány, az új kultuszminiszternek – Margaret Thatchernek – első dolga volt, hogy visszavonja a 10/65-ös Körlevelet, és saját 10/70-es Körlevelében közzé tegye: a LEA-k újra teljesen önállóan dönthetnek a körzetükben működő iskolák szerkezetéről. A LEA-k többsége azonban ekkor már – a konzervatív politikával szemben – a komprehenzív iskolák mellett tette le a voksot. 1964 és 1974 között a komprehenzív iskolában tanulók száma 8 százalékról 62 százalékra emelkedett. Miután az újabb labour kormány friss lendületet vitt a szerkezeti átalakításba, 1979-re a középiskolai tanulóknak 88 százaléka járt komprehenzív iskolába. A következő – tartósan bizonyult – konzervatív kormányváltás e tendenciával már nem is próbált komolyan szembeszállni, s így a 80-as években a középiskolások több mint 90 százaléka tanult komprehenzív iskolában.

A komprehenzivitás győzelme nem oldott (és persze nem is oldhatott) meg minden problémát. A társadalmi esélyegyenlőség továbbra is illúzió maradt. Egyetlen példát csak: a magániskolába járók 1982-ben a középiskolai tanulók 6 százalékát képezték, de az egyetemre felvettek 28 százaléka közülük került ki. Az erős iskolai autonómia, a helyi tantervek miatt igen nagyok a színvonalbeli különbségek az egyes komprehenzív iskolák között. Vannak „modern középiskola” és vannak „gimnázium” jellegű intézmények, bár mindegyik kapuján a „komprehenzív iskola” tábla olvasható.

S, ami a legfontosabb: a komprehenzív iskolákban nem szűntek meg, sőt inkább erősödtek az iskolán belüli tagolást szolgáló eljárások: a „streaming”, a „setting” és a vizsgákkal történő belső szelekció.

A belső tagoltság a kultuszkormányzatokat újabb és újabb lépésekre ösztönözte. Több ízben alakították át a vizsgarendszert. 1965-ben megszűnt a kötelező 11+ vizsga. Ugyanakkor azok számára, akik nem akartak továbbtanulni, és ezért eleve nem kívánták letenni a GCE vizsgákat, új vizsgaformát, a CSE vizsgát (Certificate of Secondary Education) vezettek be. Ettől kezdve tehát a középiskolát azok is sikeres végbizonnyítvánnyal zárhatták, akik megelégedtek azzal, hogy a tankötelezettség ideje alatt járjanak iskolába. 1972-ben azonban a tankötelezettséget 15 éves korról 16 éves korra emelték. Így azután 16 évesen a tanulók két vizsga – a GCE O szint és a CSE – között választhatnak. Ezért 14 éves koruktól a komprehenzív középiskolákban három csoportra bontották

⁷ Circular 10/65. Department of Education and Science. HMSO, London, 1965.

a gyerekeket. Azokra, akik O szintű és azokra, akik CSE vizsgára készültek, valamint azokra, akik semmilyen vizsgát nem kívántak letenni. A szelekciós mechanizmust enyhítette, hogy 1988-tól a O szintű vizsgát egyesítették a CSE vizsgával GCSE néven (General Certificate of Secondary Education). Így ezután általában már csak két részre osztották a tanulókat: vizsgázókra és nem vizsgázókra. A tagolás lehetősége azért megmaradt, mivel a GCSE vizsgán „A”, „B”, „C” minősítést elérők tehetnek csak A (Advanced Level) szintű vizsgát, a „D”, „E”, „F” és „G” minősítésűek viszont nem.

A valóban „átjárható”, belülről is egységes (és ilyen értelemben is) demokratikus iskolarendszer kialakulásának egyik legfőbb akadálya az 1944-es törvény óta dívó nagy mérvű tantervi széttagoltság volt. Ez nemcsak az egyik iskolából a másikba való átlépést, hanem az országos érdekeknek megfelelő műveltségi standardok szavatolását is megnehezítette. A kormányok számára most már nem egyszerűen úgy vetődött fel a kérdés, mint 150 évvel korábban: „Mire fordítják az iskolákban az adózók pénzét?” – hanem úgy is: „Hogyan biztosítható a nemzetközi gazdasági életben való helytálláshoz szükséges nemzeti tudásszint?” E gondolatokat fogalmazta meg a labour párti miniszterelnök *Callaghan* 1976 őszén, a Ruskin Kollégiumban tartott előadásában. Itt és ekkor vetette fel, hogy a kötelező iskolázás idejére (azaz 5–16 éves korra) kötelező *nemzeti alaptantervet* (core curriculumot) kellene kidolgozni. 1977-ben (tehát még a labour kormányzat alatt) jelent meg a kultuszminisztérium Curriculum 11–16 c. dokumentuma, amelynek alapján 41 iskolában kezdődtek el a tantervi kísérletek. Ezek eredményeiről a minisztérium 1981-ben és 1983-ban – tehát már a konzervatív kormányzat idején – részletes tájékoztatót adott közre. Az 1982-ben megalakított Iskolai Tantervfejlesztési Bizottság munkájának eredményeként jelent meg 1987-ben a „Nemzeti Tanterv 5–16” c. javaslat, melynek elvei néhány hónapos vita után bekerültek az 1988-ban elfogadott Oktatási Reform Törvénybe. Ezután sorra megjelentek – a Parlamentnek is bemutatott – részletes tantárgyi (illetve műveltségi területi) tantervek. Ezeknek legfőbb jellemzőjük, hogy a követelményeket négy életkori szakaszra (5–7, 8–11, 12–14, 15–16 év) és követelményterületenként (pl. olvasás, fogalmazás, nyelvtan stb.) tíz fejlesztési szintre bontották. Így lehetővé vált egyrészt a tanulók fejlődési menetének nyomon követése, másrészt a könnyű csoport-, osztály- vagy iskolaváltás, mivel a pedagógus minden gyerekről tudja (és rögzíti is), hogy egy-egy követelményterületen milyen szinten áll. Az 1988-ban bevezetett Nemzeti Tanterv alapkonceptióján nem változtatott az 1994. évi korrekció. Annyi történt csak, hogy az addigi tapasztalatok hatására csökkentették a tantervi anyagot, a tíz fejlesztési szint helyett csak nyolcat határoztak meg, és mérsékeltek a pedagógusok mérési kötelezettségeit.

Mindezzel természetesen a Nemzeti Tanterv megerősítette a komprehenzív iskolarendszert.⁸

Amikor nálunk egyes neoliberais kutatók az angol Nemzeti Tanterv bevezetését *konzervatív* lépésnek tekintették, nem tudni pontosan miről beszéltek. Pártokról nem lehet szó, hiszen – mint láttuk – az alaptanterv létrehozását nem a konzervatívok, hanem a Labour Párt kezdeményezte. Igaz: a konzervatívok valósították meg. Valamiféle pártok

⁸ Lásd erről részletesebben Szebenyi Péter: Tantervi szabályozás Európában. In: Mátrai Zsuzsa (szerk.): *Tanterv és vizsga külföldön*. Akadémiai Kiadó, Budapest 1991. 54–60. o.

közötti konszenzus született. Azt, hogy a nem értelmiségi szülők is kapnak némi biztosítékot arra nézvést, hogy gyermekeik az iskolában az állam által szavatolt alapműveltséghez juthatnak vagy, hogy az iskolarendszer átjárhatóságával nagyobb esélyük van hátrányaik behozására, nehezen minősíthető „konzervativizmus”-nak.

A konzervativizmust inkább az ellentétes tendenciák jelentik. 1991 nyarán számos szervezetnek küldték meg véleményezésre a parlament Oktatási, Tudományos és Művészeti Bizottsága által kidolgozott „Oktatás és szakképzés a XXI. század számára” (Education and Training for the 21st Century) c. előterjesztést. Az anyag felvetette, hogy a 16–19 éveseknek kidolgozandó rendszerben inkább a svéd vagy inkább a német modellt kellene-e követni. A szövegből azonban látszott, hogy a konzervatív kormányzat a német mintát preferálta, azaz az általános és szakképzés intézményi különválasztását elkülönült iskolatípusokkal és tantervekkel. Ezzel szemben például a Pedagógusok Szakmai Társasága (Professional Association of Teachers) véleményében a komprehenzivitás mellett voksolt. Szerintük a szakképzést és az általános képzést közelíteni kell egymáshoz. Azokat az intézményeket támogatni, melyek mindkét irányban képesek megfelelő végzettséget adni. Megfelelő ekvivalenciát kell létrehozni az általános képzési és szakképzési záróvizsgák között. (Bizonyos fajtájú és minőségű szakképzési vizsga is jogosítson egyetemi felvételre.) Ne a tanulók anyagi helyzete határozza meg továbbtanulási irányukat stb. Ugyanakkor, amikor a komprehenzivitás mellett érveltek, hangsúlyozták, hogy „széles, kiegyensúlyozott, releváns és *differenciált*” tantervre van szükség.

Ha a „konzervatív”, „liberális” stb. minősítésektől eltekintünk, nem vitatható, hogy az angol iskolaszervezeti változások és a tananyagszabályozás egymással kölcsönhatásban az *egységesítés irányába* haladnak. Ez az aktuális pártpolitikákon áttörő meghatározó tendencia.

Ugyanakkor az egyéni igények kielégítése és az adott fejlettségi szinthez történő igazodás is előtérbe kerül. Ez a *differenciálás* szükségességét húzza alá. Nehéz a gyakorlatban különbséget tenni az indokolatlan (pusztán a társadalmi rétegződést leképző) iskolai tagoltság és a nélkülözhetetlen differenciálás között. Az angol modell mindenestre a komprehenzív iskola létrehozásával külsőleg lényegében egységesé vált, s a Nemzeti Alaptantervvel belső tagoltsága is mérséklődött. A pedagógiai és a demokratikus társadalmi célokkal ellentétes tagoltság helyét mindinkább az e célokkal megegyező differenciálás váltja fel.

A szovjet minta

A *totálisan egységes* iskolaszervezet és egységes tananyagszabályozás kísérletére a legjellegzetesebb példa a Szovjetunió.

Bár az egységes politechnikai munkaiskola már a szovjet rendszer kezdetén (1918-ban) megszületett, e kereteken belül ekkor még meglehetősen nagy volt a változatosság. Az 1920-as években ugyanis Szovjetország a neveléstörténet egyik legnagyobb pedagógiai kísérletének színtere volt. Felülről, államilag próbálták bevezetni a reformpedagógia (főként az amerikai reformpedagógia) eljárásait, szervezeti megoldásait, ami – többek között – nagyfokú tantervi szabadsággal járt. A rendszer külsőleg egységes, belsőleg tagolt volt. Az iskolák helyi tantervek alapján működtek. 1931-ben a sztálini be-

avatkozás véget vetett a reformpróbálkozásoknak. Kötelező központi tantervek készültek, s ami még korlátozóbban hatott, minden iskola számára *egységes tankönyvek* használatát írták elő. Az egységes tankönyvek – átvéve a tantervek szerepét – részletekbe menően, unifikálón szabályozták az oktatás tartalmát és rendszerét. A sztálini állam a 30-as évek közepén a központosított külső vizsgarendszert is próbálta kiépíteni. A tanulók a tanév végén – felügyelő jelenlétében – egy központi kérdéssorra szóban válaszoltak, feleleteiket a felügyelő jegyzőkönyvezte, és egy gyenge, egy közepes, meg egy erős tanuló füzetének a kíséretében felküldte a népbiztosságra. Később az ilyen jellegű külső vizsgálati törekvések háttérbe szorultak, majd teljesen elhaltak. A valóságos vizsga a sztálini oktatási rendszerbe nehezen illeszthető elem volt, mivel a szelekció meghatározó szempontjával nem a tudás, hanem a politikai hűség és a származás szolgált. E szempontok érvényesülését az objektív vizsgák csak zavarták volna. Így azután keményen központosított tantervi rendszer jött létre, igazi vizsgarendszer nélkül. Ezt vették át a második világháború után előbb vagy utóbb a megszállt közép- és keleteurópai államok.

A külsőleg és belsőleg egységes, uniformizált iskolarendszer és tananyagszabályozás a szocialista államoknak közös jellemzője volt. Két megszorítással mégis élni kell.

Az egyik, hogy az alapmodell nem mindenhol egyforma erővel hatott. Magyarországon, Lengyelországban, Csehszlovákiában létrejött ugyan a nyolc- (illetve kilenc) évfolyamos egységes általános iskola, de megmaradtak a különböző típusú középfokú iskolák (gimnáziumok, technikumok stb.). Iskolarendszerük tehát nem volt teljesen egységes, szemben a Szovjetunióval, az NDK-val vagy Bulgáriával.

A másik, hogy az uniformizáltság felszíne mögött több vonatkozásban a *tagoltság* érvényesült. Egy – a komprehenzív iskolát támadó – angol szerző 1969-ben publikált tanulmányából idézve: „Az 1967-ben megrendezett első matematikai diákolimpián az első három helyet Oroszország, Kelet-Németország és Magyarország foglalta el, azok az országok amelyek elit iskolákat tartanak fenn a tehetséges gyermekek fejlesztésére.” (Lynn, 1969)

E közismert jelenségnél nagyobb súlya van az IEA mérésekből levonható következtetéseknek. *Sixten Marklund* az 1979-es természetismeret vizsgálatot elemezve nemcsak azt a következtetést vonta le, hogy a magyar tanulók ismeretei 10 és 14 éves koruk között gyorsan és erőteljesen fejlődtek (az általános iskola felső tagozata jól funkcionált), hanem azt is, hogy a magyar gyerekek és főleg az iskolák között sokkal nagyobbak a különbségek, mint a svéd gyerekek, illetve iskolák között.⁹ A magyar rendszer belső tagoltsága tehát már 1979-ben is erősebb volt a svédénél.

Svédország

A történet itt ugyanúgy kezdődik, ahogyan mindenhol Európában: viszonylag korán (1842-ben) bevezetik a hatosztályos elemi iskolát, de ebből a következő félévszázadban nem vezet út a középiskolába. Amikor az 1880-as években felmerül az iskolareform

⁹ Sixten Marklund: The role of central government in educational development in Sweden. In: World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers. Ed. by E. Hoyle and J. Megarry. Kogan Page, London, 1980.

szükségessége, a X. Tanítói Konferencia egyik résztvevője, *Fredrik Anderson* kifejti: az elemi iskola a munkások, a gimnázium a felső társadalmi osztályok iskolája. Ami hiányzik: a polgári iskola, az iparosok, kereskedők és gazdálkodók gyermekei számára. A társadalmi *tagozódást leképező iskolaszervezet* ekkor még egészen természetesnek számított, általánosan elfogadott elv volt.

Az első lépést az elemi és a középiskola közeledése felé egy 1894-ben hozott parlamenti határozat tette lehetővé. Ez engedélyezte, hogy a legtehetségesebb tanulók az elemi iskola harmadik osztályából felvételi vizsgával átmelessenek a kilenc osztályos középiskolába. A gyakorlatban ugyan csak néhány gyerekről volt szó, az állásfoglalás mégis precedens értékűnek számított: megnyitotta az eddig hermetikusan zárt kaput a két iskolatípus között.

A későbbiekben jelentősebb intézkedésnek bizonyult a kilencévfolyamos középiskola felosztása hatosztályos reáliskolára és négyosztályos felső gimnáziumra, amelybe a tanulók általában a reáliskola ötödik osztálya után léptek át. (Erről a parlament 1904-ben határozott.) A reáliskola reáliskolai, a gimnázium „egyetemi hallgatói vizsgával” zárult, ami lehetővé tette egyetemi tanulmányok folytatását külön felvételi vizsga nélkül.

Az iskolatípusok közötti falak bontásának következő mozzanataként az országgyűlés 1909-ben létrehozta a négyosztályos városi középiskolát. Ebbe a hatosztályos elemi után jártak a fiatalok, és sikeres elvégzésével reáliskolai végbizonyítványhoz juthattak.

Az *egységes alapiskola* előfutárának az 1927-ben végrehajtott iskolareform tekinthető. A hatosztályos reáliskolát átalakították négy- vagy ötosztályossá, az előbbibe a hatodik, az utóbbiba a negyedik elemi követően lehetett átlépni, s mindkét forma után reáliskolai bizonyítványt szerezni. (1927-től a leányközépiskolák, amelyek addig kizárólag magánintézmények voltak, szintén bekapcsolódtak az állami iskolahálózatba.)

1936-ban egy parlamenti határozat a kötelező elemi iskolai oktatás hosszát 6 esztendőről 7 esztendőre emelte, és elrendelte, hogy az önkormányzatoknak mindenhol létre kell hozniuk saját hétosztályos elemi iskolájukat, ugyanakkor jogukban áll nyolc-, kilenc-, sőt tízévfolyamos elemi iskolát is létesíteni. (Ezzel a lehetőséggel elég sokan éltek. A negyvenes évek közepére az elemi iskolák kb. egyharmada nyolc- vagy többévfolyamos volt.)

Az elemi iskolák évfolyam növekedésével párhuzamosan a hatodik, illetve negyedik elemire épülő négy- illetve ötosztályos reáliskolák hálózata is megerősödött. (A negyvenes évek végére már az érintett korosztályoknak kb. felét tudták fogadni.)

Az 1940-ben – *Göste Bagge konzervatív* miniszter vezetésével – Iskolai Reformbizottság alakult. A Bizottság az elemi és a reáliskolai rendszer összehangolásának gondolatából kiindulva az egységes iskola elvéig jutott el – mondván: „olyan szerves egységet alkotó iskolarendszerre van szükség, amelyik magában foglalja az összes iskolatípust, és amelyben mindegyik felnövekvő egyén – függetlenül lakóhelyétől és szülei szociokulturális helyzetétől – megkapja a szükséges társadalmi segítséget az adottságainak megfelelő képzéshez.”¹⁰

¹⁰ Idézi Torsten Husén and Gunnar Boalt: *Educational Research and Educational Change: the Case of Sweden*. Wiley, New York, 1967. In: *Equal Opportunity in Education*. p. 235.

Ezen az úton haladva az 1946-os – ekkor már szociáldemokrata irányítású – reformbizottság a 9 osztályos kötelező, közös komprehenzív alapiskola fokozatos kiépítését javasolta. 1949-ben 14 önkormányzatban kezdődtek el az erre irányuló kísérletek. 1950-ben a parlament elvileg elfogadta az új iskolatípusra tett javaslatot, de általánossá tételét a további kísérletek eredményeitől tette függővé. A komprehenzív iskolát ennek megfelelően csak 1962-ben foglalták törvénybe akkor, amikor az intézményeknek már több mint a fele ebben a rendszerben működött. Általánossá pedig csak 1968-ra vált. (1967-ben az érintett korosztály 97,5, 1968-ban 100 százaléka járt komprehenzív iskolába.)

Időközben a 9. osztály után továbbtanulni kívánó fiatalok aránya is gyorsan növekedett. Ezért 1964-ben törvény született a hároméves „egységes” gimnáziumról. A gimnázium a korábbi általános, technikai és kereskedelmi gimnáziumok egybefoglalásával vált „egységessé”. A parlament 1969. évi döntése a gimnáziumot, a szakközépiskolát és a szakmunkásképző iskolát is egységes keretbe foglalta.

Kétségtelen, hogy az *egységes svéd iskolarendszer* – ilyen vagy olyan módon –, de mély hatást gyakorolt az európai oktatáspolitikusokra és oktatáskutatókra. Egyrészt azért, mert összefonódott a svéd „jóléti állam” kibontakozásával. Másrészt, mert szakmailag mintaszerűen készítették elő. A mintegy 10 évig tartó bizottsági munkát 10 évi kísérlet és folyamatos elterjesztés követte, s újabb 10 évig tartott, amíg a komprehenzív iskola általánossá vált.

A svéd modellt a különböző beállítottságú külső megfigyelők persze kezdettől fogva eltérően ítélték meg. Sokan egyszerűen a szociáldemokrata kormányok egyenlősítő ideológiáját érvényesítő erőszakos állami beavatkozásnak tekintették. Igaz: a szociáldemokrata kormányok szerepe a komprehenzív iskolák létrehozásában nem lebecsülhető. De – minden bizonnyal – ennél többről van szó. Mint láttuk: a svéd iskolarendszer fejlődése már a századfordulón elindult az egységesedés felé, s a 20-as évektől a folyamat felerősödött. Pedig a kezdetekben és az 1927-es iskolareform idején éppen nem szociáldemokrata kormány uralkodott, mint ahogyan az 1940-es reformbizottság élén is konzervatív miniszter állt. Az egységesen magasabb szintű kultúra elterjesztésének szándéka mögött az egységesítő szociális eszmék mellett nyilván meghatározó hatást gyakorolt az ország igen gyors ütemű gazdasági és társadalmi fejlődése. Az elmaradott, szegény, paraszti Svédország, ahonnan a múlt század közepén az amerikai kivándorlás legnagyobb hullámai indultak el, jól kihasználva természeti adottságait, a két háború között már az acélipar fellegvára lett. Ráadásul mindkét háborúban élvezte a semlegesség előnyeit. Egy olyan országban, ahol szinte az egész lakosság a kor legmagasabb szintű technikájával dolgozik, magas szintű általános műveltségre van szükség, s ez az igény az emberségben való egyenlőség követelését is felszínre hozza, általánossá teszi. Ilyen értelemben nem véletlen sem a hosszú szociáldemokrata kormányzási időszak, sem az iskolarendszer fokozatos egységesedése.

Más kérdés, hogy a reformok kivitelezői milyen sikerrel tudták kezelni a komprehenzív iskola alapellentmondását: az egységesség és a differenciálás közötti ellentétet. A komprehenzív iskola azért jön létre, hogy biztosítsa azt a közös műveltségi alapot, amely nélkül egy modern társadalom nem működhet megfelelően. Ugyanakkor egy technikailag és társadalmilag mind differenciáltabbá váló társadalom állampolgárainak a közös általános műveltség mellett speciális tudásra, speciális kompetenciára is mind nagyobb szük-

ségük van. Ezért az egységesítéssel egy időben a differenciálás lehetőségeit is meg kell teremteni. Ráadásul: az egységes alpműveltség is úgy biztosítható eredményesen, ha a különböző tanulók eltérő felkészültségének, adottságainak, pszichikai jellemzőinek megfelelően különböző utakon (differenciált eljárásokkal, eszközökkel) haladunk az egységes célok felé. A jól működő komprehenzív iskola tehát az egységesség és differenciáltság egyensúlyán nyugszik.

Ami a svéd komprehenzív iskolát illeti, az *egységesség és differenciáltság* mértékéről állandó viták folytak. Az 1969-es tantervben a szervezeti differenciálás a 6. osztály után kezdődött. A 7. osztályban heti öt, a 8. osztályban heti hét órában lehetett a fakultatív foglalkozások közül választani, a 9. osztályban pedig a kilencféle „tagozatból” négyben már az órák többségét a fakultatív tárgyak tették ki. Az 1980-as tanterv azonban visszalépett a szervezeti differenciálás terén, s a hangsúlyt az egyéni – metodikai – eszközökre helyezte. (A tanulóknak kb. a fele vett részt a svéd komprehenzív iskolában egyéni foglalkozásokon.) Az 1994-es középiskolai tanterv ezzel szemben ismét a szervezeti differenciálást erősítette meg. A kilenc évfolyamos komprehenzív iskolára épülő egységes középiskola 16 alprogram keretei között több mint 40 területen szervezte rendszerbe a különböző pályáorientációs igényeknek megfelelő tanulási lehetőségeket. Bizonyos tantárgyakat eltérő arányban és szerkezetben itt is tanulni kell, de a hangsúlyt a speciális kompetencia fejlesztésére helyezik.

A svéd iskolarendszert az utóbbi években több oldalról érik külső és belső bírálatok. A kritikák egyik tárgya, hogy a rendszer nem elég hatékony. Ha visszalapozunk a 10. számú-lábjegyzethez, a *Marklund* tanulmányból nemcsak az tűnik ki, hogy a kapitalista Svédország nagyobb sikereket ért el a műveltség egységesítésében mint a szocialista Magyarország, hanem az is, hogy a 6–8. évfolyamokon a svéd iskolákban végzett munka hatékonysága alatta maradt a magyarországiénak. Emellett: a társadalmi esélyegyenlőség javítása terén sem sikerült igazi sikereket elérni. A középiskolának abba a tagozatába, amelyből az út az egyetemre vagy főiskolára vezet, az értelmiségi származású tanulók 75%-a jut be, míg a munkásszármazásúaknak csak 20%-a. A szakképző tagozatból viszont, ahol a munkásszármazású fiatalok 50%-a tanul, mindössze 3% kerül a felsőoktatásba.

A svéd oktatáspolitikusok és oktatáskutatók a továbblépés lehetőségeit a tartalmi szabályozás gyökeres átalakításában keresik. A kultuszminisztérium tantervi bizottságai a következő alapelvek figyelembevételével dolgozták ki az új tantervi rendszert:

- A tartalmi szabályozásnak szavatolnia kell a közös műveltségi alapokat, a „nemzeti ekvivalenciát”, ugyanakkor tág teret kell nyitnia a változatos, sokszínű iskolát teremtő helyi és egyéni kezdeményezéseknek.
- Élesen el kell különíteni egymástól a nemzeti alaptantervet (a curriculumot) és a részletes tanterveket és óraterveket (sillabuszokat). A korábbi svéd tantervekben ezek egybefolyva részletesen (központilag) szabályozták a tanítás tartalmát, módszereit és időkereteit. A jövőben az egységes központi szabályozás csak az alaptantervvel (és a vizsgarendszerrel) történik, a részletes tantervi tartalmak és óratervek kialakításában jelentős szerephez jutnak az iskolák és a helyi oktatási hatóságok.

- Az alaptanterv csak iránymutatásokat és alapkövetelményeket tartalmazhat, valamint a kötelező tantárgyak minimális óraszámait. Az alaptantervi követelményeknek két típusát tervezik: a „perspektivikus” és a „teljesítmény” követelményeket. A perspektivikus követelmények (a célok) a tanítás fő irányait szabják meg, a „teljesítmény követelmények” viszont azt a tudást, amelyet minden tanulónak el kell sajátítania.
- A komprehenzív iskola tantervének az 5. és a 9. évfolyam végére aktuális teljesítmény követelményeket pontosan tartalmaznia kell.

Látható tehát, hogy a svéd oktatási rendszer az „egyenlőség és minőség”, valamint a „centralizáció és decentralizáció” egyensúlyba hozásának feladatait csupán szervezeti úton (a külső szervezeti egységgel és a belső szervezeti differenciálással) nem tudta elég sikeresen megoldani, ezért ismét a tananyagszabályozás eszközához nyúlt, de új módon: az *alaptanterv* és a *helyi tanterv* közötti munkamegosztás lehetőségeit felhasználva.

Külsőleg tagolt belsőleg egységes modell

Németország

Ha a komprehenzív iskolának Svédország és Anglia, a *külsőleg tagolt* iskolarendszernek Németország a minta-modellje. Olyan sajátos modell azonban, amely – talán éppen mert „hozzászokott” a tagoltsághoz – folyamatosan hozta és hozza létre a *belső átjárhatóság* lehetőségeit, törekszik a belső egység megteremtésére.

Az iskolarendszer tagoltsága Németországban történelmi hagyomány. Gondoljunk az 1648-as vesztfáliai béke utáni közel 300 fejedelemségre, amelyeknek mind-mind külön „közoktatásügye” volt. De ugyanilyen német hagyomány az egységre törekvés is. Németországban (pontosabban Poroszországban) születik meg *Nagy Frigyes* uralkodása alatt a történelem első Átfogó Iskolai Szabályzata (1763-ban), mely bevezeti az 5 és 14 év közötti tankötelezettséget, és elrendeli az iskolák állandó felügyeletét. *Basedow* itt írja meg az első általános „Metodikakönyv”-et, s a másik híres filantropista *Campe* 16 kötetben itt adja közre javaslatát „Az iskola és nevelés teljes rendszerének általános javítása” céljából. Az egységességre való törekvés Németországban teszi a pedagógiát először „hivatalos tudománnyá”. Itt hozzák létre az első egyetemi pedagógia tanszéket, 1779-ben Halléban.

A belső, tartalmi és módszertani egységnek megfelelő kereteket adó szervezeti és szerkezeti egység reménye nemzeti méretekben persze csak Németország egységesítése, azaz 1871 után merülhetett fel. Létre is jött egy (hat tagú) Birodalmi Iskolatanács, amely hozott ugyan egységesítő javaslatokat, de a valóságban közoktatásügyét a 26 német állam 1871 után is önállóan szervezhette. Jellemző, hogy egymástól függetlenül vezettek be gimnáziumi tantervi reformokat például 1877-ben és 1884-ben Hessenben; 1882-ben, 1892-ben és 1901-ben Poroszországban; 1882-ben Szászországban; 1883-ban Badenben.

A különbségek ellenére ekkor szilárdul meg a hármas tagozódású német iskolarendszer: az alsóbb néposztályok számára a népiskola, a középrétegek részére a polgári iskola és a felső rétegeknek a gimnázium, a reálgimnázium, illetve a reáliskola. (E három utóbbi

típus főleg a klasszikus nyelvek és a „reáliák” tanítása terén különbözött egymástól.) Az egységesítésre való törekvés jele azonban, hogy az 1901. évi porosz tanterv a háromféle középiskolai érettségit egyenértékűnek ismerte el.

Az egységesedés és differenciálódás tendenciáinak együttes érvényesülése jellemezte a weimari köztársaság éveit. Az 1919 évi weimari alkotmány az egész országra vonatkozóan deklarálta a nyolc évig tartó mindennapi iskolakötelezettséget, s utána még négy évre kötelezővé tette a továbbképző iskola látogatását is.

Kimondta: a közoktatást az egységes iskola (Einheitsschule) keretei között oly módon kell megszervezni, hogy a mindenki számára közös kötelező alapiskola (Grundschule) után kerüljenek a tanulók a különböző típusú középiskolákba. A gyermek felvételére valamelyik iskolatípusba tehetsége és hajlamai, nem pedig szüleinek gazdasági és társadalmi helyzete, vagy felekezeti hovatartozása legyen a mértékadó.

Az 1920-ban megrendezett birodalmi iskolaértekezlet (Reichsschulkonferenz) és az 1923. évi birodalmi iskolaügyi bizottsági ülések nyomán születtek meg az 1920. és 1925. évi iskolatörvények. Ezek meghatározták azokat az irányelveket, amelyek a következő években a – különben továbbra is önálló – német államok kultuszminisztériumainak iskolapolitikájához keretül szolgáltak.

Poroszországban például az alapiskola négy osztálya után a középfokon tovább nem tanulók az alapiskola felső négy osztályát végezték el. A „felső (elemi) iskolában” nem tanult idegen nyelvet, de ezt leszámítva, az elsajátítandó tananyag közel állt a polgári iskoláéhoz. Emellett a tehetséges tanulók számára emelt szintű osztályokat szerveztek, ahol lényegében a középiskolai tananyaggal foglalkoztak.

A 8 évig tartó alap-, illetve felsőiskolát követő 2–3 évfolyamos továbbképző iskolák elsősorban szakmai (ipari, kereskedelmi, mezőgazdasági) előkészítő szerepet játszottak, úgy, hogy szakképesítést nem nyújtottak.

A polgári iskola a felső (elemi) iskola és a középiskola között elhelyezkedő iskolatípus volt. (Ezért Mittelschule-nak is nevezték.) Igényesebb gyakorlati pályákra készítette fel. Hat évfolyamának első három évében tananyaga egységes volt, a felső három évben azonban négy tagozatra oszlott: általános; kereskedelmi-közlekedési; ipari tagozatra és végül a középiskolai átmenetre felkészítő tagozatra.

Ami a középiskolákat illeti: 1920 után a hagyományos három típus (a klasszikus gimnázium, a reálgimnázium és a reáliskola) mellett két további forma született: a német felsőiskola (Deutsche Oberschule) és a továbbképző iskola (Aufbauschule). Az előző jellegzetessége a „nemzeti tantárgyak” (irodalom, történelem, földrajz) előtérbe helyezése volt, az utóbbi viszont a hátrányos helyzetű fiatalok középiskolába kerülését szolgálta oly módon, hogy a 7. osztályt kitűnően végzett elemi iskolai tanulókat fogadta be saját IV. osztályába.

Bár a vázolt iskolaszervezet Poroszországra vonatkozott, más államokban többé-kevésbé hasonló rendszert alkalmaztak. Persze eltérések is voltak. Badenben például az Aufbauschuleba már 6. elemi után átkerültek a kitűnő tanulók. Mannheimben kísérleteztek először a „streaming” módszerével: az azonos korú, de különböző képességű tanulókat más-más csoportokba osztották. (Ez volt a mannheimi rendszer.) Bajorországban az öt középiskolai iskolatípus helyett tízféle típus funkcionált: humanisztikus gimnázium, főreáliskola, reáliskola, reálgimnázium, progimnázium, latin iskola, reformreálgimnazi-

um, reformreálproгимnázium, városi középiskola, magán középiskola. Ezek nemcsak fenntartóik szerint, hanem valamelyest a bennük tanított tantárgyakban és tananyagokban is különböztek egymástól. A differenciálás szempontjából figyelemre méltó a kor bajor ipari, kereskedelmi, közlekedési, mezőgazdasági, művészeti és iparművészeti szakiskoláinak imponáló gazdagsága.

A weimari köztársaság iskolaügye jól mutatja, hogy míg a gazdasági és társadalmi fejlődés, a társadalmi igények a *differenciálás*, a tagoltság irányába hatottak, más tényezők az *egységesítés* (az átjárhatóság) feltételeinek javítására készítették az oktatáspolitikát.

A *hitleri Németországban* természetesen az egységesítési tendenciák kerültek előtérbe. Egy 1934-ben kiadott törvény az egyes német államok fenségjogait a birodalomra ruházta, és azok minisztériumait a birodalmi kormány fennhatósága alá rendelte. Ennek ellenére a különálló minisztériumok (most már mint a birodalmi minisztérium végrehajtó szervei) a hitleri rendszerben is megmaradtak.

Az iskolaszervezeti átalakulások az alapiskola amúgyis egységes alsó négy osztályát csupán annyiban érintették, hogy a legkiválóbb tanulók a harmadik és nem a negyedik elemi után léphettek a középiskolába. A nyolc elemre épülő továbbképző iskolákat viszont teljesen átszervezték. Az erős „ideológiai képzés” mellett nagy súlyt fektettek a fiúk esetében a gyakorlati mezőgazdasági, a lányok esetében a háztartási ismeretekre.

Az 1937. évi középiskolai törvény elrendelte, hogy a nyolcosztályos német felsőiskola (a Deutsche Oberschule) legyen a középiskola meghatározó formája. Ennek első öt osztálya egységes volt, a 6. osztálytól kettéágazott a fiúknál természettudományi és nyelvi, a lányoknál háztartási és nyelvi tagozatra. Melléktípusként megmaradt a humanisztikus gimnázium és az Aufbauschule. Az utóbbi azonban jelentős átalakuláson ment át. Egységesen az elemi iskola 6. osztályára épült, és így „divatba hozta” az érettségi adó 6+6-os iskolaszervezetet, s elrendelte, hogy csak kollégiummal együtt, bentlakásos alapon működhet. Jellemző, hogy a Nemzetiszocialista Pártnak jogában állt ilyen típusú középiskolákat szervezni. (Ezeket tartották a legjobb „káderképző” intézményeknek.)

A totalitárius eszmék terjesztését – az ilyen értelemben vett egységesítést – természetesen elsősorban a tananyagszabályozás és nem az iskolaszervezet módosítása szolgálta. A birodalmi belügyminiszter már 1933-ban utasítást adott a nemzetiszocialista szemléletnek a tankönyvekben való érvényesítésére. Ezt a szellemet sugallták az 1937-ben kiadott új tantervek is.

Az erőszakos egységesítési kísérlet évtizedei után a *második világháborút követően* ismét a különbözőségek erősödtek fel. Elkerülhetetlenül ezzel járt a különböző megszállási övezetek léte, később az ország kettészakadása, de a hitleri birodalmi eszmével való szembefordulás eredményeként magában az NSZK-ban is fokozódtak az egyes államok (tartományok) önállósulási törekvései. Így annak ellenére, hogy az NSZK alkotmánya szerint a „teljes iskolarendszer felett az állam gyakorol felügyeletet” (7.cikk. 1.§.), a különböző tartományok iskolaszervezete nem egyformán alakult. Ehhez járultak napjainkban a politikai rendszerváltozás és vele az egységes Németország létrejöttének következményei. A volt keletnémet államok (tartományok) ugyanis nem egyformán alakították át iskolaszervezetüket, s ez tovább fokozza a különbségeket. A német iskolarendszer ta-

goltságán ma elsősorban mégsem az egyes államok közötti kisebb-nagyobb eltéréseket értjük.

A német iskolarendszer főként abban az értelemben „külsőleg” tagolt, hogy szemben az európai országok jelentős hányadával, megőrizte korábbról hagyományozott szervezeti struktúráját és így nagyon korán, a *negyedik elemi elvégzése után kényszeríti iskola-választásra a gyerekeket*.

Bajorországban például a 4 éves közös, kötelező alapiskolát (Grundschule) követő 9 évfolyamos gimnázium (Gymnasium), 4 évfolyamos reáliskola (Realschule) és 5 évfolyamos felső (elemi) iskola (Hauptschule) a hagyományos „hármastagozódást” örökíti tovább. Németországban is létrejöttek, de csak szűk körben, a komprehenzív iskolák (Gesamtschule). Két fajtájuk van. Egy részük kooperatív komprehenzív iskola, ahol az egységes szervezeti kereten belül elkülönülnek a gimnáziumi, reáliskolai és felső (elemi) iskolai osztályok, bár igen egyszerű közöttük az átjárás. Másik részük (a középiskoláknak kb. 5%-a) integrált komprehenzív iskola. Ezekben nincs már meg a belső hármastagozódás, az osztályok vegyesek, és csak az érettségi bizonyítványtól függ, ki milyen irányban léphet tovább.

Joggal feltehető kérdés: Miért nem terjedtek el más európai országokhoz hasonlóan Németországban is széleskörűen a komprehenzív iskolák? Miért maradt uralkodó forma a társadalmi makroszerkezetet leképező hármastagozódású középiskolai rendszer?

Az okok sokfélék lehetnek. Szerepet játszhat az NDK-val való szembehelyezkedés; a Gesamtschule mögött álló egalitárius eszmék megkérdőjelezése; a hitleri totalitárius államból való kiábrándultság miatti szembenállás minden etatista beavatkozással (hiszen egy új rendszert csak állami támogatással lehet elterjeszteni); félelem a weimari korszak anomáliáitól stb.

Bármilyen oka van is a hagyományos iskolastruktúra továbbélésének, a német oktatáspolitikusoknak az adott valóságból kellett kiindulniuk. Ez azt a feladatot állította eléjük, hogy a külsőleg tagolt iskolarendszerbe olyan elemeket építsenek be, amelyek összetartják a rendszert, biztosítják a közös alapműveltséget, és enyhítik a társadalmi esélyegyenlőtlenséget. A feladat megoldása közben a weimari hagyományokból is meríthettek.

A megoldás kulcsa: az *átjárhatóság*. A német rendszerben ezt négy módon igyekeznek biztosítani. Ezek:

- a horizontális nyitottság;
- a szervezeti rugalmasság;
- a biztonsági utak beépítése;
- az összehangolt tananyagszabályozás.

A *horizontális nyitottságot* – azaz a Hauptschule, a Realschule és a Gymnasium közötti átjárhatóságot Bajorországban például – kétféleképpen oldják meg. Egyrészt: a Grundschule utáni 5. és 6. évfolyamot (tehát a Hauptschule 5. és 6. osztályát, valamint a Realschule és a Gymnasium I. és II. osztályát) orientációs szakasznak tekintik, amelynek lényegében azonos az anyaga, és így a tanuló mind a két év végén különösebb nehézség nélkül át tud menni egy másik iskolatípusba, ha megfelelő eredményeket ér el. Így a jó eredményeket produkáló tanulók a Hauptschule 5. évfolyama után gimnáziumba nyerhetnek felvételt, a Hauptschule 6. osztálya után pedig reáliskolába. Megfelelő különbözeti vizsga letételével még a felsőbb osztályok között is van mozgási lehetőség. Például a ki-

tűnő Hauptschule végbizonyítvánnyal a Realschule 10. osztályába lehet jutni. A Realschuléból pedig az előkészítő osztályt követően a Gymnasium 11. vagy 12. évfolyamára.

A horizontális nyitottság csakis nagy *szervezeti rugalmassággal*, sokféleséggel teremthető meg, számításba kell venni ugyanis az egyes államok (tartományok) némileg eltérő iskolaszervezetét is (pl. a Hauptschule Berlinben és Észak-Rajna-Vesztfáliában 10 osztályos, máshol 4, 5 vagy 6 évfolyamos, több államban a 7–9. osztályt külön orientációs iskolatípusként kezelik, máshol a kötelező 9 osztályos Hauptschule után el lehet a végbizonyítványt adó 10. osztályt is végezni.).

A *biztonsági utakat* egyrészt a szakmunkásképzésbe beiktatott átszilipelő tagozatok jelentik (Berufsaufbauschule). Ezekbe a Hauptschule után (10 évi tanulást követően) lehet bejutni, és munka mellett három év alatt technikai jellegű felsőközépkolai végzettséget szerezni. Másrészt Németországban is működnek esti iskolák, például a háromévfolyamos esti gimnázium.

E vázlatos áttekintésből is kitűnik (amely a Gesamtschule-nak és a szakképzésnek az iskolarendszerben elfoglalt helyével nem is foglalkozott), hogy e bonyolult, de célszerű szervezet működésének alapfeltétele: az *összehangolt tananyagszabályozás*. A tantervet az egyes államok saját iskolarendszerüknek megfelelően önállóan készítik oly módon, hogy mindvégig figyelembe veszik az átjárhatóság követelményét. A párhuzamos iskolatípusok ezért nem annyira a közös alaptantárgyak tematikájában, mint inkább terjedelmében és mélységében különböznek egymástól. A 10–16 évesek különböző iskolatípusainak tantervei általában közösek, a Secundarstufe I. szakaszra általában vonatkoznak. (A Secundarstufe II. szakasza a három felső gimnáziumi osztály.) Például a hesseni idegennyelvi kerettanterv (Rahmenrichtlinien. Secundarstufe I. Neue Sprachen) előírja a közös nagy témákat (család, baráti közösség, iskola, munka, szabadidő, közélet), s ezen belül utal a differenciálás, az elmélyítés lehetőségeire. Ezzel érhető el, hogy a tehetséges gyerekek felzárkózzanak és más – magasabb végzettséget nyújtó – iskolatípusokba menjenek szervezett formában át. S persze az is, hogy az ország lakóinak hagyományosan igényes közös általános műveltségi színvonalát meg lehessen őrizni. A *külsőleg tagolt* német iskolaszervezetben a *belső egység szükséges mértékét* tehát a *tananyagszabályozás* biztosítja.

Külsőleg és belsőleg tagolt modell

Ez az a modell, amely felé az elmúlt évtizedben a magyar oktatási rendszer sodródott. A „külső tagoltságot” a párhuzamos intézmények (4, 6, 8, 10 osztályos általános iskolák; 4, 6, 8 osztályos gimnáziumok; különféle szakközép- és szakmunkásképző iskolák) sokasága jelenti. A „belső tagoltságot” az egyes iskolák közötti sokszor átjárhatatlan különbségek. 1993 nyarán 277 jóváhagyott hat-, illetve nyolcosztályos gimnáziumi tantervet elemeztek a Fővárosi Pedagógiai Intézet szakértői. Kiderült, hogy a tantervek tananyagbeosztása számos esetben olyan mértékben különbözik egymástól, ami lehetetlenné teszi az egyik iskolából a másikba való átlépést. A „belső tagoltság” végletesnek látszott. Ha ezen az úton haladtunk volna tovább – az iskolarendszer teljesen szétesett volna. Hogyan jutottunk idáig?

A tananyagszabályozás iskolaszervezeti és tantervi változásainak hasonló menetét jártuk végig mi is, mint Európa számos más országa.

A fejlődés *első fázisában* a „természetes szerveződés” következményeit legitimálták az állami rendelkezések: előbb az 1777-es, majd az 1806-os Ratio, később az Entwurf, majd az 1868-as népiskolai és az 1883-as középiskolai törvények. A tanulók ekkor elsősorban azért nem részesültek egyforma műveltségi anyagban (és azért nem egyforma iskolába jártak), mert – az akkor természetesnek tartott megítélés szerint – nem egyforma tudásra volt szükségük, hiszen a társadalmi munkamegosztásban eltérő funkciók végzésére készültek fel iskolai nevelésük és oktatásuk során.

A *második fázis* abban különbözött az elsőtől, hogy ekkor a tanulónak az oktatáspolitikára már tudatosan juttatott eltérő műveltségi anyagot azért is, hogy megmaradjon a közöttük lévő társadalmi különbség, hogy az adott társadalmi viszonyokat konzolidálja. Ez jellemezte századunk első felének iskolapolitikáját.

A *harmadik fázisban* a társadalmi egyenlőség, az emberek közötti társadalmi különbségek megszüntetésének eszméjére hivatkozva az unifikálás korszaka köszöntött be. Ez határozta meg az 1945, de főleg az 1949 utáni évtizedeket.

A *negyedik fázisban* – napjainkban – a mesterségesen létrehozott egységesség (mely valójában amúgy is pszeudó-egységesség volt, nyomorúságos és elit iskolákkal) szétesett. Ezzel a korábbi időszakok relatív egyensúlyi állapota megszűnt. Új egyensúlyt kell keresni, ami nem könnyű feladat, hiszen a mindenkori egyensúly időről-időre éles vitákban, „kulturharcban” született meg.

A szembenállás egyik fő frontja szinte mindig az egységesség és a tagoltság közötti feszültség volt. Az 1777-es Ratio egységesítési szándékával a protestáns autonómiára (s így tagoltságra) való törekvés fordult – sikerrel – szembe. Az Entwurf polgári és németesítő „egységesítésének” szorítása alól a nemzeti érzelmű és polgári fejlődéstől tartó iskolák egyaránt igyekeztek – különben jórészt valóban meglévő objektív nehézségekre hivatkozva – kibújni, nemzeti és vallási autonómiájukat megőrizni. A kiegyezés után, az iskolarendszer egységes rendszerbe foglalására tett egymást követő lépéseket főként a különböző felekezeti iskolafenntartók támadták – saját autonómiájuk védelmében. (Jellemző tünet, hogy a középiskolai törvényt csak 1883-ban sikerült elfogadtatni, és ezzel az 1879-es gimnáziumi tantervet törvényerőre emelni.) Az egységesség és tagoltság hívei közötti viták ezután főleg az „egységes középiskola” körül folytak. A század közepétől ugyanis kialakultak a gimnáziumok mellett a reáliskolák, melyek 1875-től nyolc évfolyamúak lettek, s így középiskolai státuszt nyertek. Az 1883-as középiskolai törvény legitimálta ezt az állapotot. Így „ettől fogva a magyar középiskolának két változata volt, és mind a kettőnek ugyanaz volt a feladata, jóllehet eltérő eszközök igénybevételével. Mind a kettő azonos iskolafokot képviselt, egymás mellé voltak rendelve.” (Zibden, 1990. 22. o.) A századforduló kultuszminiszterei a két iskolatípust – pontosabban a 10–14 éves korosztályt magában foglaló I–IV. osztályt – közelíteni akarták egymáshoz. 1892-ben Csáky Albin a gimnázium első négy évfolyamát próbálta közös alapként elfogadtatni, 1906-ban Lukács György pedig már teljesen integrált I–IV. osztályos közös középiskolát tervezett, amelyben azután az V. osztálytól kezdve számos tantárgy közül lehetett volna szabadon választani. Mindkét kísérlet zátonyra futott, csakúgy mint Jankovich Béla 1913-ban nyilvánosságra hozott reformterve, amely szerint az I–IV. osztályos alsó kö-

zépiskola tanterve nemcsak a gimnáziumot és a reáliskolát, hanem a (népiskolának számító) polgári iskolát is egyesítette volna. (A latint például csak V. osztálytól javasolta tanítani.) 1919 végén *Haller István* hasonló elképzelésekkel lépett fel. Ezen a ponton azonban az „egységesség-tagoltság” vitában 180 fokos fordulat következett be. Míg az állami oktatáspolitikai vezető képviselői korábban mindig az egységesség erősítésén fáradoztak, ettől kezdve kb. másfél évtizedig a *differenciálásra* helyezték a hangsúlyt. E jelenség nem utolsósorban az öszirózsás forradalom és a kommün egységesítő iskolapolitikájának reakciójával magyarázható. Az egységesítés helyett tovább differenciálódott a középiskolai rendszer. Így jött létre az 1924. évi középiskolai törvénnyel a fiú gimnázium és a reáliskola mellett a reálgimnázium, az 1926-os törvénnyel pedig leánygimnázium mellett a leánylíceum és leánykollégium. Az 1927. évi polgári iskolai törvény, az 1868-tól hat évfolyammal működő polgári iskolát négy osztályossá változtatta, és egyben népiskolai-ból középfokú oktatási intézménnyé minősítette. A gyorsan szélesedő polgári iskolai hálózat egyik fontos feladatának azt tekintették, hogy a „középső” társadalmi rétegek gyermekeit távol tartsa a felsőoktatáshoz vezető középiskolától. (A „középfokú” polgári iskola ugyanis nem volt „középiskola”.)

A *Bethlen*-korszakban végülis lényegében az az iskolapolitika valósult meg, amelyet *Kornis Gyula* egy 1919 végén írt tanulmányában olyan pontosan határozott meg, hogy érdemes hosszan idézni.

„Mi az iskolák célja? A kultúra értékes anyagának a következő nemzedékekre való átszarmaztatása. A kultúra azonban a szellemi és anyagi értékeknek ma már oly óriásivá nőtt rendszere, hogy a maga egészében mindenki számára egyforma módon át nem szarmaztatható. Tehát értékválasztást kell rajta eszközölnünk: az óriási műveltségi anyagból más és más elemeket kell kiválasztanunk, azon célok szerint, melyeket az egyes társadalmi rétegek elé ki kell tűzni. Mi határozza meg ezeket a célokat? A nemzetnek, mint nagy munkásközösségnek szükségletei. Ebből a szempontból az egészségesen működő és fejlődő nemzeti közösség szerkezete hármasságú: van egy alsó, középső és felső rétege.

1) Először is van egy *alsó réteg*, mely jobbra testi, mechanikai munkát végez: fizikailag végrehajtja azt, amit a középső réteg közvetlenül, a felső réteg közvetve meghatároz. Ilyen a napszámos, gyári munkás, kézműves, földműves, szolga stb. Ennek a rétegnek, hogy a nemzet organizmusában jól működjék, szüksége van a kultúra bizonyos elemeire. Ezeket közvetíti a 6 osztályos *népiskola*, mely a 6. életévtől a 12-ikig tart, mint általános nevelőiskola. Ezt egészítik ki egyrészt az *ismétlőiskolák* s erre épülnek föl másrészt a különböző *tanonciskolák*, – mint alsófokú szakiskolák: *iparos* és kereskedő-tanonciskola, földművesiskola stb.

2) A nemzeti munkásközösség második, középső rétege mintegy rendelkező, közvetlenül irányító tényező az előbbi, a munkát fizikailag végrehajtó alsó réteggel szemben. Ide tartozik a kisbirtokos gazda, iparos, kereskedő, a vasúti, postai és távírdai tisztek nagy része, a különböző közigazgatási hivatalok segéd- és kezelőtisztjei, néptanítók stb. Nyilvánvaló, hogy ennek a társadalmi rétegnek, mint általános nevelőiskola nem elég a népiskola: több műveltségi elem asszimilálására van szüksége, hogy munkáját kellő módon végezze. A *4 osztályú népiskola fölé* tehát egy másik általános nevelőiskolának kell emelkednie a középső társadalmi réteg számára: s ez a *4 osztályú polgári iskola*. Erre

aztán mint 4 évfolyamos középfokú szakiskolák épülnek föl: (a) a középfokú *mezőgazdasági* iskola (ez eddig csodálatosan a mi agrárországunkban nem volt); (b) az eddig „felsőnek” nevezett *középfokú ipariskola*; (c) az eddig szintén „felsőnek” nevezett *középfokú kereskedelmi iskola* (d) *tanítóképzők* (esetleg 5–6. évfolyammal).

3) A nemzetnek, mint nagy, egységes munkasközösségnek harmadik, felső rétege a szellemi, alkotó és irányító munkát végzi; ez a mondhatnók: sophokratia, a nemzeti organizmus agyveleje. Ide tartozik a tudós, a művész, a tanár, a főhivatalnok, a nagybirtokos, a nagyiparos, a nagykereskedő stb. Ennek a rétegnek kell a kultúra legtöbb értékes elemét elsajátítania, minthogy e réteg szellemi horizontjától függ elsősorban a nemzeti közösség helyes irányítása s ezzel boldogulása. Éppen ezért a *népiskola 4 osztályát* követő, *általánosan művelő középiskola 8 osztályú*. Mivel pedig az emberi műveltség mai fokán az egyén pszichikai befogadóképessége nem tud megbirkózni a kultúrának antik és modern irodalmi, másrészt óriási mértékben megnőtt természettudományi elemeivel, egész természetszerűen az általános nevelő középiskola is két típusra szakad: *gimnáziumra és reáliskolára*. Ezekre épülnek föl aztán a *legmagasabb* szakiskolák: a tudományegyetem, műegyetem, mezőgazdasági, bányászati, erdészeti, kereskedelmi akadémia, művészeti főiskolák, katonai főiskola stb.

Amikor itt a nemzeti munkasközösséget három rétegre bontottuk, magától értetődő, hogy itt nem egymással szemben mereven elzárt kasztokról vagy osztályokról van szó, hanem eleven típusokról, melyek között a társadalmi kapillaritásnál fogva folytonos átmenetek vannak.” (Kornis, 1984. 14–15. o.)

Csakhogy ez a kapillaritás – általános tapasztalatok szerint – önmagától nem igen működött. Ezért volt igaza *Karácsony Sándornak*, amikor azt írta, hogy Kornis „nemcsak feltételezi a kasztrendszer, hanem bizonyos mértékig konzerválni is akarja.” (Karácsony, 1939. 29. o.)

Az 1930-as évek politikai irányváltása az „egységességet” helyezte előtérbe. Ez került az oktatáspolitikai középpontjába is. Ennek megfelelően az 1934. XI. törvény megszüntette a középiskolai sokszínűséget, létrehozta az egységes gimnáziumot és leánygimnáziumot. Ugyanakkor a *Hóman Bálint* vezette kultuskormányzat néhány év múlva ismét a differenciálás irányába tett pragmatikus lépéseket: az 1938-as középiskolai törvény a szakoktatás reformjával elősegítette az ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi középiskolák fejlődését. Ebből is látszik, hogy az egységesség és a tagolás egyensúlyát keresve a mindenkori kultuskormányzat a valóságos gazdasági és társadalmi igényeknek, valamint az aktuális politikai céloknak egyaránt meg kívánt felelni. Ez utóbbi okán azonban olyan alsó középiskolának a létrehozása, amelyik a teljes 10–14 éves korosztályt magába foglalta volna egészen 1945-ig komolyan szóba se jöhetett. Annak ellenére, hogy a XVIII. század végétől az objektív körülmények változásait többé-kevésbé rugalmasan követő iskolastruktúra, s vele tananyagszabályozás alakult ki nálunk is, az iskolarendszer egészében kasztjellegű maradt: az élesen eltérő műveltségi anyag és iskolatípusok szinte áthághatatlan falakat emeltek az egyes társadalmi rétegek közé.

Az 1945 utáni időszak hibája nem e falak ledöntése volt. Ellenkezőleg! Ez érdeméül tudható be. A bajok forrása egyrészt az általános iskola uniformizálása, a differenciálás szükségességének semmibe vétele; másrészt a megfelelő vita és előkészítés nélküli központi intézkedések gyakorlatának bevezetése, s ezzel a gyors gazdasági és politikai vál-

tozásokra a középiskolai struktúra szüntelen módosításával nyomban reagálni akaró oktatáspolitikai „csiki-csuki” rendszer volt. Mindez a társadalmi egyenlőség utópisztikus felfogásából és a diktatórikus államrendszerből együttesen következett.

A pártállam széthullása és a pluralista társadalmi berendezkedés kiépülése azonban nemcsak az erőszakosan unifikált általános iskolát és gimnáziumot zilálta szét, hanem a korábbi „utasításos reformoknak” is gátat szab. A mai oktatáspolitikusoknak ezzel feltétlenül számolniuk kell.

Végkövetkeztetések: tananyagszabályozás és iskolaszervezet

Végigtekintve az eddig elmondottakon megállapítható, hogy az iskolaszervezet és a tananyagszabályozás egymással elválaszthatatlanul egybefonódnak. Az elsődleges a tananyag: az, hogy mikor és hol, kinek, melyik társadalmi csoportnak milyen tudásanyagra van szüksége, illetve hogy milyen tudásban akarják részesíteni, illetve milyen tudástól megfosztani. Az iskolaszervezet ennek megfelelően alakul és alakítja. Az iskolaszervezet a tananyagszabályozás alapeszköze. Ugyanakkor – mint láttuk – a tantervi szabályozás alkalmas a nagy szerkezeti struktúrákon belüli finomításokra. Ilyen értelemben a tantervi tananyagszabályozás az iskolaszervezeti korrekció legfontosabb eszköze.

A korrekció szerepe ebben a kontextusban nem „hibajavítás”, hanem „egyensúly-teremtés”. A társadalmi tudáseloszlás mechanizmusában ugyanis a tagolódás és egységesülés tendenciái egyaránt szükségszerűen jelennek meg. A tudáselosztásban hol az egyik, hol a másik dominál, s így a tananyagszabályozás, mint „korrekció” (tananyagdifferenciálás vagy – integrálás formájában) az egyensúly megteremtésére hivatott.

Ha e szinkronisztikus szemléletből a diakronikusra térünk át, megállapítható, hogy a tudástagolódás (szerkezeti tagolódás) és tudásegységesedés (szerkezeti egységesedés) nemcsak minden adott pillanat jellemzője, hanem megvan a maga sajátos története is. A munkamegosztás (és vele a társadalom) differenciálódásával a munkamegosztás résztvevőinek (a társadalom tagjainak) egyre speciálisabb, azaz egyre eltérőbb tudásra van szüksége. Ez a tudás mintegy másfélszáz éve – és napjainkban is – már mindenki számára jó részt iskolában (vagy iskolai formákban) megszerzendő tudás. Innen ered az iskolaszervezet egyre nagyobb ütemű *differenciálódása*, szerteágazása. Csakhogy a munkamegosztás nemcsak differenciálja, hanem *integrálja is* a gazdaságot és a társadalmat. Az iparos nemcsak mással foglalkozik mint a földműves, de rá is van utalva a földműves munkájára, pontosabban annak termékeire. S ugyanez fordítva is áll. Az önellátó gazdálkodás széttagol, a piacgazdaság integrál. Ugyanígy van ez országos és országok közötti méretekben is. Mivel századunkban az egyének és az államok autarkijája előbb fokozatosan, majd egyre gyorsuló ütemben csökkent, az integráció tendenciája mind erősebbé vált. S ez a társadalmi és tudásintegrációra is vonatkozik. Ezért a tudáselosztás differenciálásának és vele a szerkezeti tagolásnak ellentétéként felülkerekedtek az egységesítési mozzanatok. Míg korábban a tananyagszabályozással végrehajtott egységesítési manőverek csupán a differenciált iskolaszervezet balanszául szolgáltak, napjainkban – az interdependencia korszakában – a meghatározó tendencia az egységesítés lett. Az interdependencia

korának adekvát iskolaformája a komprehenzív iskola. Az integrációs folyamatok felgyorsulása és dominanciája azonban nem szünteti meg a differenciálódási tendenciákat sem a gazdasági munkamegosztásban, sem a társadalmi különbségekben, nem is szólva az emberek közötti genetikusan meghatározott különbségekről. Ezért az egységesedést teljes egységként értelmezni illúzió. A komprehenzív iskola tehát csak az egységes tudás szükséges és lehetséges mértékét nyújthatja, de egyben – belsőleg differenciált iskola lévén – az egyének számára nélkülözhetetlen speciális tudást és tördést is. Szemben az illuzórikus unifikált „egységes iskolával”, a komprehenzív iskola „külsőleg” egységes, „belsőleg” tagolt. A „külsőleg tagolt” iskolaszervezetek esetében az egységesség – differenciálás egészséges egyensúlyát az alaptanterv – helyi tanterv koncepció szavatolhatja, amennyiben az alaptantervi követelmények a nagyjából homogén közös általános tudást, a helyi követelmények a heterogén speciális tudást foglalják magukban. Az alaptanterv a tananyagszabályozás sajátos eszközeként meghatározó szerepet játszhat az iskolarendszer összetartásában, a közös műveltségi alapok biztosításában – a túldifferenciálás kiegyensúlyozásában.

A vázolt modellek példáin láthattuk, hogy a tudáselosztásban és a szerkezetalakulásban a természetes (organikus) és a szándékolt (fejlesztő) tényezők egyaránt fontos szerepet játszanak. Egyes időszakokban a spontán, máskor a tudatos tényezők kerekednek felül. Bármelyik fajta tényező egyeduralma a iskolarendszer célszerű működésére nézvést rendkívül nagy veszélyt jelent. Az erőszakosságba torkolló „tudatosság”, figyelmen kívül hagyva a spontán igényeket, mozgásokat, olyan „rendbe” kényszerítheti az iskolát, amely tele van üresjáratokkal, amely diszfunkcionálisan működik. A szabadon engedett spontaneitás viszont a fokozatosan kifejlődött rendszert fenyegeti szétveréssel, megreformálása helyett felrobbantja azt, jobb szervezet helyett szervezetlenséget hoz. A tananyagszabályozás (nálunk pl. az alaptanterv) az egyik utolsó gát lehet az anarchia feltartóztatására.

Normál körülmények között az iskolaszervezet a tudáselosztás szükségleteinek megfelelően alakul. Ha úgy tetszik: az iskolaszervezetet a tananyaghoz szabják. Most nálunk megfordult a helyzet: a tananyagszabályozás jórészt a szerkezet konszolidációját és demokratizmusát hivatott szolgálni. Az iskola ugyanis nem feltétlenül akkor demokratikus, ha „külsőleg” egységes. Az egységes iskolarendszeren belül az egyes iskolák tananyaga között olyan nagy lehet a szakadék, hogy ez az egész rendszert antidemokratikussá teszi. S fordítva: külsőleg tagolt iskolarendszerben is meg lehet a szükséges – demokratikus – alpműveltségi egységet valósítani. A történelmi léptékű alaptendencia azonban az, hogy az iskolarendszerek a külső tagoltságtól az egységesedés, és ezen belül az unifikálástól a differenciálódás felé haladnak. Hosszabb távon – minden bizonnyal – nálunk is ez lesz a jövő útja.

Irodalom

- An Act to improve learning and teaching by providing a national framework for education reform. Public Law 103–227. 103d Congress, Mar. 31, 1994.
- An Introduction to the Revised National Curriculum. School Curriculum and Assessment Authority, London, 1994.
- Apple, M. W. (1993): The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? *Teachers College Record*, Volume 95, Number 2. Columbia University.
- Applebee, A. N. (1989): *A Study of Book-Length Works Taught in High School English Courses*. University at Albany.
- Bericht über die Entwicklung der Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. 1986–1988, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1988.
- Bessenyei István (1988): *Felemás modernizáció? Az NSZK iskolareformjáról*. Oktatókutató Intézet.
- Bildung in Bayern. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München 1993.
- Bildungswege in Hessen. Hessisches Kultusministerium. Wiesbaden, 1990.
- Boyd, W. és King, E. J. (1965): *The History of Western Education*. Barnes and Noble, New York.
- Cremin, L. A. (1988): *American Education. The Metropolitan Experience 1876–1980*. Harper and Row, New York.
- Die schulischen Bildungswege in Thüringen. Thüringer Kultusministerium. Erfurt, 1992.
- Education and Training for the 21st Century. House of Commons. Education, Science and Arts Committee. HMSO, 1991.
- Evans, K. (1985): *The Development and Structure of the English School System*. Hodder and Stoughton, London.
- Faragó László (1938): A német közoktatásügy az államátalakulás óta. Különnyomat a *Magyar Paedagógiából*.
- Forsslund-Ljunghill L. (1971): *The Integrated Upper Secondary School*. Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Gordon, P.; Aldrich, R. és Dean, D. (1991): *Education and Policy in England in the Twentieth Century*. The Woburn Press, London, 1991.
- Hepburn, M. A.: Multiculturalism and social cohesion in a democratic society. Is the United States experience a model or an example? *Prospects*, Volume XXII. No.1.
- Hortobágyi Katalin (1984): *A kierspei Gesamtschule*. OPI, Budapest.
- Husén, T. (1991): Problems of Educational Reforms in a Changing Society. *Ricerca Educativa*, No.3.
- Imre Sándor (1902): A porosz középiskolák 1901-i tanterve. *Magyar Paedagógia*, 1902. 5., 6., 7. szám.
- Karácsony Sándor (1939): *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja*. Exodus, Budapest.
- Kornis Gyula (1984): Iskolarendszerünk reformja. In: Mészáros István (szerk.): *Válogatás Kornis Gyula tanterv-vonatkozású írásaiból*. A tantervelmélet forrásai 3. OPI, Budapest.
- Lawton, D. (1989): *Education, Culture and the National Curriculum*. Hodder and Stoughton, London.
- Lawton, D. és Gordon, P. (1993): *Dictionary of Education*. Hodder and Stoughton, London.
- Lynn, R. (1969): Comprehensives and equality: the quest for the unattainable. In: Cox, C.B. and Dyson, A. E. (szerk.) *Black Paper Two*.
- Mátrai Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (szerk., 1991): *Tanterv és vizsga külföldön*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Orring, J. (1969): *School in Sweden*. Sö-forlaget, Stockholm.

- Pedley, R. (1978): *The Comprehensive School*. Penquin Books.
- Pulliam, J. D. (1987): *History of Education in America*. Merrill Publishing Company, Columbus.
- Rahmenkonzept Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, 1988.
- Rein, W. (1904): *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Langensalza.
- Sáska Géza és Vidákovich Tibor (1990): *Tanterv vagy vizsga?* Edukáció, Budapest.
- Science for all Americans. National Council on Science and Technology Education. American Association for the Advancement of Science, Washington, 1989.
- Secondary education in England. Council for Cultural Co-operation. Council of Europe Press, 1995.
- Secondary education in Germany. Council for Cultural Co-operation. Council of Europe Press, 1995.
- Setényi János (1990): *A svéd modell: mítosz és valóság*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Silver, H. (szerk., 1973): *Equal Opportunity in Education*. Methuen and Co Ltd. London.
- Summary of A School for Life Report of the Commission on the Curriculum. Swedish Ministry of Education and Science. Stockholm, 1992.
- Szebenyi Péter (1977): *Új tantervi tendenciák és hazai megvalósulásukra vonatkozó törekvések*. Oktatási Minisztérium Vezetőképző és Továbbképző Intézete, Budapest.
- The Swedish Schoolsystem. Skolverket, Stockholm, 1994.
- Tyach, D. B. (1974): *The One Best System*. A History of American Urban Education. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Ulrich Steffens, Tino Bargel és Norbert Schreiben (1992): *Schule im Wandel – Grundlagen zur Lehrplanarbeit in Hessen*. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden, Konstanz.
- Zibolen Endre (1990): *Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium*. In: Horánszky Nándor (szerk.) *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve*. A tantervemlélet forrásai 12. OPI, Budapest.

ABSTRACT

PÉTER SZEZENYI: DIVISION AND UNIFICATION – CONTENT CONTROL AND SCHOOL STRUCTURE

This paper outlines two trends of the development of education in the countries belonging to the Atlantic centre. On one hand, it discusses how the dividends have been moving toward unification, and on the other hand how the need for differentiation has been increasing within this process. The two trends have been discussed on a macro level from the point of view of the changes in content control and school structure. Starting from the premise that the school structure is the highest level of content control because it is the school structure that distributes social knowledge in a certain system, different periods of this process are identified in the paper. The first is the period of natural knowledge distribution when each pupil learns what they need in their future adult life. The second is the period of external content control when during the time of the Reformation and Counter-Reformation the distribution of social knowledge beyond the natural needs was started in order to disseminate certain ideas among the people. The third is the state period, that of the distribution of social knowledge by acts of education and central curricula serving the purposes of the state. The fourth is the period of the political movements for a more equal social knowledge distribution. Finally, the present period is discussed which can be designated as a period of constitutional rights to cultural literacy. The process of unification in the above mentioned periods is presented through the analysis of four models. The first is the model of the externally unified and internally divided system, with the USA as a pattern country. The models of the successful and unsuccessful attempt for shaping a pattern unified both externally and internally are England, Sweden and the former socialist countries. The example of Germany is presented as an externally divided model with attempts to create internal unification. Finally, the author argues that Hungary has moved toward a model of both an externally and internally divided system in the last decade. Since this tendency was taking the country in exactly the opposite direction than international and historical tendencies, this has presented a great challenge for Hungarian policy makers.

Magyar Pedagógia, 97. Number 3–4. 271–302. (1997)

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

PARADIGMATIKUS IRÁNYZATOK A MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNY FEJLŐDÉSTÖRTÉNETÉBEN

Németh András és Pukánszky Béla

ELTE Neveléstudományi Tanszék – JATE Neveléstudományi Tanszék

A magyar neveléstudomány a reformkor óta indult dinamikus fejlődésnek. Százhetven esztendeje látott napvilágot az első magyar nyelvű összegző-szintetizáló pedagógiaelméleti szakkönyv (*Szilasy János: A nevelés tudománya*, Buda, 1827). Ettől fogva jelentek meg mind nagyobb számban a nevelés-oktatás elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó művek. Különféle irányzatok kialakulásának és egymással folytatott polémiajának lehetünk tanúi, ha az egyre gyarapodó neveléstudományi szakirodalmat áttekintjük. Az egyre markánsabbá váló tendenciák, irányzatok hamarosan neveléstudományi „iskolák” kialakulását eredményezték. A következőkben ezek közül kettőnek követjük nyomon a fejlődését a második világháborúig. A budapesti és a kolozsvári (később szegedi) egyetem professzorainak munkásságát vizsgáljuk abból a szempontból, hogy kimutatható-e valamilyen „közös mag”, paradigmaticus rendező elv az egyes iskolákba sorolható szerzők pedagógiai koncepcióiban.

A budapesti egyetem pedagógia professzorainak tudományos munkássága

A pedagógia rendszerezett önálló tudománnyá válásához egyrészt a felvilágosodás gondolatvilága, az abból kibontakozó a *Wolff*-féle pszichológia, *Rousseau* műveinek pedagógiai vonatkozásai és az azok nyomán megjelenő pedagógiai mozgalmak, a XVIII. század második felétől egyre jobban felgyorsuló szociális, gazdasági és politikai változások, másrészt a századforduló táján kibontakozó német kritikai és az azt követő idealista filozófiai rendszerek (*Kant*, *Fichte*, *Hegel*, *Schleiermacher*) teremtik meg az alapokat (*Mészáros*, 1981, 628–631. o.). Ezen széleskörű társadalmi-szellemi áramlatok részeként a XVIII. század utolsó harmadában jelent meg az igény – a katolikus és protestáns teológiától elkülönülő – rendszerezési törekvésekre, amelyek eredményeként egyre erőteljesebben körvonalazódik a pedagógia, mint tudomány önálló arculata. Az ezzel kapcsolatos törekvések egyik első jelentős megnyilvánulása *Ernst Christian Trapp* (1745–1818) 1780-ban megjelenő műve a „*Versuch einer Pädagogik*”, amely figyelemre méltó empirikus alapokon álló rendszerezési kísérlet (*Menze*, 1976, 14–16. o.).

A *Trapp* nevéhez fűződő korai empirikus törekvéseket leszámítva a pedagógia, a teológia részeként, később a filozófiának alárendelten jelenik meg. A tudomány fejlődésének kezdeti szakaszában a pedagógiát a „tanítás művészetének”, egy teljesen gyakorlatias, módszertani jellegű tudománynak, vagy az antropológia egyik ágának, az emberről és

erkölcsi neveléséről szóló tannak tekintették. A XIX. század elejére az önálló tudományos diszciplína számos elemével rendelkező neveléstudományos gondolkodás fejlődésére – így a hazai első pedagógiai rendszer kialakulására is – elsősorban azok a német rendszerezési törekvések hatottak, amelyek a protestáns és katolikus teológiára alapozva bontakoznak ki, és arra irányultak, hogy összhangot teremtsenek a korai empirikus, valamint a transzcendentális elemeket hangsúlyozó keresztény, továbbá a klasszikus német filozófia elemeit is felhasználó pedagógiai rendszerezési törekvések között. Ezen irányzat kiemelkedő képviselői (*Lehne, Weiller, Niemeyer, Schwarz, Pölit, Milde*) protestáns, vagy katolikus teológusok voltak (*Menze, 1976, 17. o.; Erlinghagen, 1976, 179–182. o.*).

A XVIII. század végén Közép-Európában és a régió fejlődésére leginkább ható német nyelvterületen két intézménytípusban oktatták rendszeresen pedagógiát: a papnevelő intézetek (szemináriumok) tananyagában, valamint az egyetemeken, ahol néhány kivételtől eltekintve a filozófiai vagy teológiai tanulmányok keretében szerepelt. Ez a kör a tanítóképzés intézményesülésével a XIX. század elejétől kezdődően szélesedik majd ki. Hazánkban a XIX. század elején kezdődött meg az önálló pedagógiai tanszékek szervezése, a pesti egyetemen 1814-ben jött létre az önálló pedagógiai tanszék, ahol „magasabb pedagógiát” (paedagogia sublimior) oktatták (*Fináczy, 1934. 111. o.*). Ezzel az elnevezéssel különböztették meg a rendszerbe foglalt elméleti pedagógiát a másutt – elsősorban a tanítóképző normaiskolákban – oktatótt részleges gyakorlatias nevelés- és oktatástanoktól. Az egyetemi oktatási igények – továbbá az arra irányuló törekvések, hogy az új diszciplína tudományos rangját elismertessék – megkövetelték hogy az előadók a pedagógiai eszméket és elveket rendszerbe foglalva dolgozzák fel. A pesti tanszék felállítását elrendelő királyi rendelet intézkedik arról, hogy „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.*). A tanszék első professzora *Krobot János* katolikus teológus 1825-ig látta el ezt a feladatát.

Az egyetemi képzés keretében hazánkban is a kor széles körben használt pedagógiai elméleteit adaptálják (*Schwarz: Erziehungslehre, Lipcse 1802–1808, Demeter: Vollständiges Lehrbuch, Bécs 1811–1813, Milde: Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde, Bécs 1811, 1813*). A korszak legnépszerűbb neveléstudományi kézikönyve a hallei *Niemeyer* műve, az 1796-ban két kötetben kiadott „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts”, amely a század első felében több bővített kiadást is megért. A húszas évektől kezdődően a pesti egyetem ajánlott tankönyvei voltak *Milde* és *Niemeyer* munkái (*Fináczy, 1905; Mészáros, 1977*).

A mildei hagyományokra alapozva jelent meg 1827-ben Budán az első magyar nyelvű összefoglaló neveléstudományos mű „A nevelés tudománya” címmel, amelynek szerzője *Szilasy János* (1791–1859) ebben az időben a szombathelyi papnevelde tanára. Könyvének sikere nyomán 1830-ban a Tudós Társaság első tagjai közé választotta, majd 1835-ben a pesti egyetem teológia professzorává nevezték ki. *Szilasy János*, az első magyar nyelven, magyar szerző által írt rendszerezett és teljes neveléstudományos munka megalkotójaként nyitotta meg a magyar neveléstanok sorát. A hazai pedagógiai irodalomban elsőként vázolta fel a neveléstudomány kategóriarendszerét, belső struktúráját. A neveléstudományi mű egyrészt a korszak mértékadó pedagógiai gondolkodóinak (*Locke,*

Rousseau, Kant, neohumanizmus, filantropizmus, saját kora népszerű szerzői: Niemeyer, Milde) munkái alapján készült alapos szintézis, másrészt a nyelvújítás utáni, reformkori szép magyar nyelven, világosan és szabatosan megfogalmazott mű, a hazai neveléstudomány szaknyelvének első sikeres próbája, figyelemreméltó önálló alkotás. Nagy érdeme, hogy a korszerű neveléstudományi felfogásokat széles körben népszerűsítette és hozzáférhetővé tette (Mészáros, 1977, 168. o.).

A Pesten működő – a királyi Magyarország 1870-es évekig egyetlen egyetemének – neveléstudományi tanszékén, valamint ennek felfogásához közelálló alkotók munkásságában – elsősorban a katolicizmus teológiai, filozófiai, pedagógiai hatásai érvényesültek egészen a kiegyezés időszakáig, Szilasy művének hatására szorosan követve Milde és Niemeyer felfogását. A kiegyezés után Eötvös József miniszter, a kiváló kultúrpolitikus az 1860-as évek végén elindította a hazai tanügy korszerűsítését. Ezzel párhuzamosan került napirendre az egyetem újjászervezése, melynek során a neveléstudományi tanszékre – a több évtizedes várakozás után – megtörtént Lubrich Ágost (1825–1900) személyében az első világi nyilvános rendes egyetemi tanár kinevezése, akinek még gimnáziumi tanárként 1868-ban Pozsonyban jelent meg négy kötetes pedagógiai szintézise „Neveléstudomány” címmel. E műve alapján nyerte el még ugyanabban az évben az akadémiai levelező tagságot. Az új professzor pedagógiai koncepciójában, aki erőteljesen küzdött a herbarti pedagógia hazai térhódítása ellen a katolikus pedagógia él tovább, „Neveléstudomány”-a – az első teljes hazai neveléstudományi rendszer – a jelentős múlttal rendelkező Milde – és Szilasy – képviselte irányzat továbbfejlesztett változatának tekinthető. Jó értelemben vett eklekticizmusával szerencsésen ötvözte a hazai pedagógiai hagyományt kora külföldi törekvéseivel (Diesterweg, Beneke, Stoy és mások). (Pukánszky és Németh, 1994¹)

Herbart pedagógiai koncepciója tanítványai közvetítésével az 1870-es években a magyar pedagógiai gondolkodásra is jól érzékelhető hatást gyakorolt. A herbartianus pedagógia legnagyobb hazai terjesztője, népszerűsítője Kármán Mór (1843–1915), aki az 1870-es évek elején lipcsei egyetemen ösztöndíjasként ismerkedett meg a Ziller és Rein képviselte herbartianus pedagógiával. Tanulmányútjáról hazatérve a pesti egyetemen magántanári habilitációt nyert. Ebben a minőségében 70 szemeszteren át tartotta az egyetemen etikai, pszichológiai és pedagógiai előadásait. Fontos szerepet játszott az egyetem tanárképző intézetének létrehozásában. 1872-ben Pauler Tivadar miniszter megbízására megszervezte a gyakorló főgimnáziumot és 25 évig annak vezetőjeként több tanárgeneráció oktatója, nevelője, 1873–1883-ig a Közoktatási Tanács jegyzőjeként jelentős szerepe volt az új gimnáziumi tantervek kidolgozásában. Kármánnak köszönhetően a herbartianus pedagógiai felfogás a magyar gimnáziumok alapvető pedagógiai módszerévé vált. Átfogó tudományos rendszert nem alkotott, de 1909-ben kiadott „Pedagógiai Dolgozatai,-ban egy sajátos, herbartianus pedagógiai felfogás bontakozik ki. Lubrich Ágost Herbart ellenessége folytán – főként a középiskola és a középiskolai tanárképzés új szellemű átszervezésében játszott jelentős szerepet, a herbartianus pedagógia csak a nagy rivális, Lubrich Ágost halála után vált egyeduralmúvá a pesti egyetem pedagógiai

¹ Lubrich Ágost pedagógiáját részletesen elemzi Németh András: Lubrich Ágost c. monográfiájában. Magyar Pedagógusok, O.P.K.M., Budapest, 1992.

tanszékén. Pedagógiai koncepciójának alapja a herbarti pedagógiában gyökerező etikai gondolatkör, mely szerint az emberiség feladata az erkölcsi eszmék megvalósítása, mert annak fejlődését erkölcsi célok irányítják. Az emberiség ezen erkölcsi fejlődésében minden nemzetnek megvan a maga helye és külön feladata. Ezért – véli *Kármán* – a nemzet életében részt venni, a nemzet erkölcsi feladatának megoldását jelenti, melyek megvalósítására elsősorban a pedagógia hivatott. A nevelőknek kell ugyanis elősegíteniük, hogy a nemzet a maga erkölcsi feladatait megvalósítsa, tudatos történeti életet élhessen (*Fináczy*, 1934, 120; *Pukánszky és Németh*, 1994, 508–512. o.).

A századforduló után jelentkező tudományos paradigmaváltás – amely a pedagógiai terén némi késéssel jelentkezik –, a magyar szellemi életben a századfordulótól kezdődően megjelenő új filozófiai irányzatok és az ezekhez kapcsolódó pedagógiai és pszichológiai törekvések nyomán figyelhető meg. A század elején a magyar alkotó értelmiség jelentős részére hatottak a pozitívizmus, és az ezzel párhuzamosan jelentkező materializmus, első sorban *Karl Vogt*, *Ludwig Büchner*, *Ernst Haeckel* gondolatai. A pozitívizmus hazai követői (*Pauer Imre*, *Pikler Gyula*, *Jászi Oszkár*, *Somló Bódog*, *Posch Jenő*) első sorban a Huszadik Század című folyóirat köré csoportosultak, közvetítésükkel a nagy angol pozitivistá polihisztor *Herbert Spencer* vált az irányzat legismertebb alakjává, akinek műveit azok megjelenését követően az 1870-es évektől kezdődően hamarosan magyarul is kiadták (pl. pedagógiai jellegű tanulmányainak gyűjteménye *Értelmi, erkölcsi, testi nevelés* címmel már 1875-ben megjelent). A századforduló után, 1912-ben adják ki az angolszász pedagógia kiemelkedő képviselője, *Alexander Bain* *Neveléstudomány* című művét két kötetben. A hazai pozitívizmus – elsősorban szociológiával foglalkozó képviselői – 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 materialista irányzatokkal illetve a pozitívizmussal szemben a főbb ellenerőt – hazánkban is a német szellemi hatások közvetítésével jelentkező – neokantiánizmus jelentette. A kanti felfogáshoz történő visszatérést a századfordulón két irányzat reprezentálja: a tudományelméleti-logikai érdeklődésű északnémet marburgi iskola (*Cohen*, *Natorp*), továbbá az értékelméleti orientációjú délnémet badeni iskola (*Windelband*, *Rickert*), amely a történelem, kultúra vizsgálata során értékek tanulmányozására, megfogalmazására törekedett. Az értékelmélet (axiológia) az ember számára érvényes kötelező értékeket tekinti a valóság előfeltételeinek. Hazánkban a neokantiánus felfogás több változata van jelen, sajátos egyéni elemekkel színezve (*Böhm Károly*, *Pauler Ákos*, *Alexander Bernát*, *Bánóczy József*, *Bartók György*, *Kibédi Varga*), de hatása megfigyelhető *Mannheim károlynál*, *Kornis Gyulánál*, *Fináczy Ernőnél* *Weszely Ödönnél*, *Szelényi Ödönnél* is (*Hanák*, 1993, 76–78. o.).

A neokantiánizmus értékelméleti irányzata mellett – főképp a húszas évek tudományosságára, ezen belül a korszak pedagógiai-pszichológiai gondolkodásra is – jelentős hatást fejt ki az azzal számos ponton összefonódó szellemtörténeti irányzat, amely a neohegeliánus filozófiai hagyományok oldaláról jelentkezett. A szellemtörténet (kultúrfilozófia) képviselői (*Dilthey*, *Troeltsch*, *Spranger*) – szemben a pozitívizmussal – a történelmet nem az ember társadalmi természetrajzoként vizsgálják, hanem a történelmi jelenségek különállását, egyedi természetét kutatják, és így jutnak el az egyéni és közösségi

szellemhez, illetve ennek objektívált tárgyakba vetített formájához. A történelem ezen felfogás szerint nem ragadható meg csupán empirikus leírással, hanem a megértéssel (az egyes korszakok gondolkodásának átélésével) közelíthető meg. Ezen megfontolásból válik az irányzat központi kategóriájává a kultúra (Hanák, 1993, 94–96. o.). Az irányzat egyik hazai jeles személyisége Kornis Gyula (továbbá pl. Prohászka Lajos, Weszely Ödön, Karácsony Sándor, Joó Tibor, a történészek közül Szekfü Gyula, Hómann Bálint, Szerb Antal, Halász Gábor és mások). A szellemfilozófiával részben szembenálló életfilozófia (Nietzsche, Bergson) történetfilozófiai vonatkozásai Spengler munkássága kapcsán figyelhető meg hazánkban. E két irányzat gyakran egymással párhuzamosan, egymást kiegészítve jelentkezik (pl. Karácsony Sándor és Szerb Antal esetében).

A korábban is erőteljes keresztény teológiai elemeket hordozó pedagógiai elméletek kialakításában elvitathatatlanul nagy szerep jutott továbbra is a – katolikus gondolkodás hazánkban is nagy hatású áramlatának – a neoskolasztikának, melynek olyan kiemelkedő képviselői tevékenykedtek ebben az időben, mint Marczell Mihály, Giesswein Sándor, Prohászka Ottokár, Schütz Antal, Bognár Cecil, Horváth Sándor, és természetesen – főként munkásságának első szakaszában – Várkonyi Hildebrand Dezső.

A múlt század végén megszülető gyermeklélektan továbbfejlődését jelentős mértékben elősegítette a gyermektanulmányi mozgalom világméretű elterjedése és az ennek eredményeire is épülő reformpedagógiai irányzatok gyermekközpontú iskolakoncepcióinak térhódítása, jóllehet a század első évtizedében kibontakozó nagy pszichológiai iskolák szemléletmódjára is jellemző volt a fejlődés gondolatának előtérbe állítása (Watson és Freud számára egyaránt a gyermek volt a felnőtt megértésének kulcsa, az alaklélektan esetében pedig a struktúrák kibontakozásában lesz a fejlődésnek központi szerepe). A húszas években továbbfejlődő gyermektanulmány legfőbb jellemzője ezen új pszichológiai eredmények gyermekszempontú elemeinek integrálása, az új kutatási eredmények hatására vizsgálati köre kibővül és a gyermektanulmányból ifjúságtanulmánnyá alakul át (Németh, 1993). Ezzel párhuzamosan ebben az időben már egyre nagyobb számban tevékenykednek azok a pszichológusok, akik nem csupán egy előtérbe helyezett gondolat (viselkedés, tudattalan, egészek) keretében jutnak el a gyermek és ifjú fejlődésének kérdéseihez, hanem egész munkásságukat vagy pszichológiájuk egy részét erre a területre összpontosítják, mint Bühler, Piaget, Wallon (Pléh, 1993). Nálunk például Bognár Cecil, Kenyeres Elemér és munkásságának második szakaszában Várkonyi Hildebrand Dezső. A húszas évek fejlődésének másik sajátos vonása az önálló pedagógiai lélektan kialakulása. Az önálló pedagógiai lélektan létrejöttében is lényeges szerepet játszott az új tudományterületként, de egyben pedagógiai-pszichológiai mozgalomként is jelentős gyermektanulmány (Pukánszky és Németh, 1994. 454–458. o.).

Mindezek az elemek kisebb nagyobb mértékben tükröződnek a századforduló utáni pedagógiai gondolkodás alakulásában, a pedagógia önálló tudománnyá válásában, a teológiáról illetve filozófiáról történő leválásában, mely tendenciák jól nyomon követhetők a pesti egyetem következő neveléstudós generációjának (Fináczy, Weszely, Kornis) munkásságában is.

Fináczy Ernő (1860–1935) a magyar neveléstudomány kiemelkedő alakja, 1901-től Lubrich utódja a pesti egyetem neveléstudományi tanszékének élén. Miután 1901-ben ki nevezték a pedagógiai tanszék professzorává – mely tisztségét három évtizeden át töltötte

be – hivatali kötelessége volt a neveléstudomány klasszikus diszciplínáinak, a nevelésméletnek, didaktikának és neveléstörténetnek az előadása. Nevelésméleti és didaktikai előadásainak szövegét tanítványai rendezték sajtó alá: Elméleti pedagógia (1937), Didaktika; (1935), ezen túlmenően a magyar neveléstörténet-írás első jelentős alakjaként tarthatjuk számon. Neveléstudományi felfogása három alapvető forrásra vezethető vissza: Az első a hagyományos, *Milde-Szilasy* neve fémjelezte katolikus valláserkölcsei megalapozású, hazánkban nagy hagyományokra visszatekintő pedagógiai felfogás, mely közvetlen hatását professzor elődje, *Lubrich Ágost* pedagógiájának maradandó elemeinek vállalásával tette magáévá (vallási jelleg, a neveléstudomány hagyományos felosztása, a nevelés fogalmának megegyező tartalmi jegyei stb.). A második a *Kármán Mór* közvetítette herbartianus pedagógia; amit *Kármán* tanítványaként ismert meg, és aminek számos elemét megtartva és továbbfejlesztve (főként didaktikájában) integrálta saját pedagógiai koncepciójába. A harmadik az értékelméleti idelizmus amelynek elemeivel XX. század első felének hazai nevelésméleteinek teleológiai megalapozásában gyakran találkozhatunk (*Schneller, Weszely, Kornis*). Ennek előzményei ebben az esetben is visszavezethetők a XIX. századi magyar vallásos megalapozású pedagógiai rendszereihez, másrészt a klasszikus német filozófiához (*Kant, Fichte, Hegel*), illetve a neokantiánus iskola bázeli irányzatához (*Windelband, Rickert*). *Fináczy* elméleti munkásságának minden területén tudatosan törekedett világnézete alapelveinek és vallásos értékelméletre alapozott nevelési céltana következetes érvényesítésére (*Balogh, 1985; Mészáros, 1985*). 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.*)

A XX. századi magyar neveléstudomány egyik sokszínű, gazdag életművét megalkotó gyakorlati és elméleti szakembere *Weszely Ödön (1867–1935)*, aki több évtizedes – különböző iskolatípusokban eltöltött – gyakorló tanári munkássága után 1910-ben lett a pesti egyetem magántanára. 1918-tól a pozsonyi, majd annak átköltözése után a pécsi egyetem pedagógia professzora. A magyar gyermektanulmányi mozgalomnak létrejöttétől kezdődően szorgalmas munkatársa, szervezője és aktív vezetője. Jelentős szerepe volt a mozgalom 1930-as évek elején bekövetkező újjászervezésében. A herbartianus pedagógiai alapokon nyugvó elméleti pedagógiájának körvonalait az 1909-ben kiadott „A modern pedagógia útjain” című tanulmánykötetében fogalmazta meg. Ezt fejlesztette tovább főművében az 1923-ban megjelenő „Bevezetés a neveléstudományba” című munkájában, amelyben egy idealisztikus kultúrfilozófiai alapokon álló pedagógiai rendszer pillérjeit rakta le. Erre építette fel 1935-ben kiadott neveléstanát, amely „A korszerű nevelés alapelvei” címen jelent meg. 1935-ben, halála előtt néhány hónappal nevezték ki a pesti egyetem pedagógia professzorává (*Pukánszky és Németh, 1994. 516–517. o.*)

A tradicionális herbarti neveléstudományi rendszert számos elemében továbbfejlesztő koncepciójának megalapozásában – a hazai herbartianus pedagógia egyik legkiemelkedőbb alakja – *Kármán Mór*, valamint a német Herbart-iskola utolsó nagy alakja *W. Rein* hatása a legszámottevőbb. *Weszely Ödön* a legkövetkezetesebb hazai követője annak a

késői herbartianus – elsősorban *Reinre* jellemző – törekvésnek, amely a századforduló táján, elsősorban a gyermektanulmány és a reformpedagógia erőteljes kihívásaira és kritikájára válaszolva – a hagyományos koncepció főbb, értékálló elemeit megőrizve – számottevő tartalmi korszerűsítésbe kezdett (*Németh*, 1994. 453–460. o.).

Weszely Ödön pedagógiája a XX. század első felének utolsó hazai posztherbartianus neveléstudományi rendszere. Ennek megalkotásával nem kevesebbre vállalkozott, mint a herbarti keretek következetes megőrzésével a század első harmadának adaptálható korszerű szellemi áramlatait egységes rendszerbe foglalja és továbbfejleszti. Így kaptak helyet pedagógiai rendszerében a kultúrfilozófiai pedagógia, az értékelmélet, a szociálpedagógia, a gyermektanulmány, és gyermeklélektan, valamint a húszas évek nagy lélektani iskoláinak törekvései (kultúrpszichológia, alaklélektan, pszichoanalízis, individuálpszichológia stb.). A hazai hagyományok tudatos vállalásával a hozzá legközelebb álló herbartianus iskola (*Kármán*, *Fináczy*) eredményei mellett felhasználta *Imre Sándor* nemzetnevelési koncepciójának és a gyermektanulmányi mozgalom *Nagy László* neve fémjelzte eredményeit is. A széles körű szellemi hatásokat saját sokoldalú elméleti és gyakorlati felkészültsége segítségével alkotó módon fejlesztette tovább.²

A magyar kultúrfilozófiai pedagógia legnagyobb alakja *Prohászka Lajos* (1897–1963) *Weszely Ödönt* követte a pesti egyetem pedagógiai tanszékének élén. 1917-től *Fináczy* mellett a Pedagógiai Intézet segédmunkatársa, 1923–29-ig a Nemzeti Múzeumban dolgozott, majd 1933-ig múzeumi könyvtáros. 1924-ben és 1927-ben ösztöndíjas-ként a berlini egyetem *Spranger* tanítványaként filozófiát és pedagógiát hallgatott és a német iskolaügy egyéb kérdéseivel foglalkozott. 1926-ban és 1928-ban saját költségén Münchenben és Freiburgban további tanulmányúton vett részt. 1929-ben Pécsen, majd 1930-ban Budapesten szerzett magántanári habilitációt pedagógiából és filozófiából, közben középiskolában és a Képzőművészeti Főiskolán is tanított. 1935-től rendkívüli tanárként, majd 1937-től a pedagógiai tanszék professzoraként a pesti egyetemen tevékenykedik.

1939-ben az Akadémia levelező tagjává választották, emellett számos pedagógiai és filozófiai társaság és bizottság tagja volt. Nagy szerepet játszott a háború utáni tudományos élet újraindításában is. A kommunista hatalom előretörése után 1949-ben (több professzortársához hasonlóan) kényszernyugdíjazták (*Pukánszky és Németh*, 1994. 520–521. o.).

Számos jelentős műve közül pedagógia szempontjából figyelemre méltó: „A pedagógia, mint kultúrfilozófia” (1929), „Az oktatás elmélete” (1937), „A tanterv elmélete” (1938). *Prohászka* pedagógiai munkássága nagyszabású erőfeszítés a kultúra lényegének megragadására és olyan fogalom- és keretrendszer kidolgozására, amely az iskola körülményeire adaptált tartalmaival megtöltve egy korszerű humanista nevelést tesz lehetővé. Pedagógiai rendszerének alapelveit a „Pedagógia, mint kultúrfilozófia” című munkájában fejt ki részletesen. Ebben mestere, *Spranger* felfogására alapozva foglalja össze kultúrfilozófia és az arra épülő pedagógia alapvető jellemzőit. *Weszelyvel* ellentétben határozottan állítja, hogy a pedagógia csak a kultúrfilozófiára alapozottan tarthat igényt a tu-

² Életművének részletes elemzését adja *Németh András*: *Weszely Ödön* c. monográfiája. Magyar Pedagógusok, O.P.K.M., Budapest, 1990.

dományosságra, mert ezáltal vezethető le olyan egyetemes érvényű elvekből annak fogalmi rendszere, amelyek egyben szisztematikus felépítését is biztosítják (*Pukánszky és Németh, 1994. 521. o.*) A pedagógiának ugyanis – véli *Prohászka* – nem a gyermekből, nem valamely metafizikai alapelvből, hanem a műveltség fogalmából kell kiindulnia. A kultúrfilozófiai pedagógia jellemzője, hogy nem régi irányzatokkal szemben kibontakozó reakció, nem egy fellengzős, utópisztikus program, hanem lelkiismeretes tudományos vizsgálat eredményeként jött létre. Nemcsak a műveltség-művelődés viszonyait elemzi, hanem azokat egyben értékszempontok alapján tagolja is. Távol marad a herbarti normativitástól, mert a művelődési célok normatív megállapítása csak közvetve érdekli, elsősorban a művelődés és műveltség strukturális elemzésével foglalkozik.³

A fent bemutatott pedagógiaprofesszorok szorosabb-lazább szálakkal kötődtek a budapesti egyetemhez. Ennek alapján indokoltnak tűnik a kijelentés, hogy – a XIX. sz. második felétől kezdve – beszélhetünk egy sajátos neveléstudományi paradigmáról, látásmódról amely a budapesti egyetem neveléstudósait jellemezte. A „budapesti iskolá”-hoz kötődő szakírók munkássága természetesen nem tekinthető tartalmilag homogénnek, mégis megfigyelhetők olyan domináns színek a palettán, mint a herbartiánus és posztherbartiánus pedagógia iránti elfogadó attitűd (*Kármán*), az értékelméleti idealizmushoz (*Fináczy*) vagy a kultúrfilozófiához való kötődés (*Prohászka*), illetve a reformpedagógia kritikája (*Prohászka*). A következőkben azt vizsgáljuk, hogy a másik egykori magyar egyetem neveléstudományi iskolája rendelkezett-e hasonló, jól körvonalazható jellemző vonásokkal.

Neveléstani koncepciók a kolozsvári-szegedi egyetemen

Magyarország második egyetemét 1872-ban alapították Kolozsvárott. A pedagógia első professzora itt *Felméri Lajos* (1840–1894) volt, széles látókörű tudós, aki korábban több németországi és angliai tanulmányúton vett részt. Könyvében, amely „Az iskoláztatás jelene Angolországban” (1881) címet viseli érzékletes képet nyújt a szigetország korabeli iskoláiról. Feltehetően utiélmenyei is hozzájárultak ahhoz, hogy mély érdeklődés bontakozott ki benne az angol és a francia pedagógiaelméleti irányzatok iránt. Saját pedagógiai rendszerének kimunkálásakor mindenekelőtt angol és francia szerzők munkáira épít, s csak jóval kisebb mértékben támaszkodik – korabeli magyar pedagógiai gondolkodásra egyébként jóval nagyobb hatást gyakorló – a német filozófiai és pedagógiai irányzatokra. Szívesen idézi *John Locke* és *Alexander Bain* gondolatait, *Herbart*tal és követőivel mindazonáltal hevesen polemizál. 1890-ben jelenteti meg „A neveléstudomány kézikönyve” c. főművét, amelyben a korabeli – elsősorban angolszász irányultságú – neveléstudomány eredményeinek igényes szintézisét tárja olvasói elé. Figyelemre méltó, hogy *Felméri* milyen intenzív érdeklődést tanúsított a nevelés lélektani összetevői iránt. Szívesen ír a gyermeki viselkedés módszeres megfigyelésének fontosságáról, szerrinte a nevelőnek mindenképp ügyelnie kell a gyermek egyéni adottságaira, prediszpozí-

³ Életművének részletes elemzését találhatjuk *Tőkéczy László: Prohászka Lajos* c. monográfiája. O.P.K.M. Magyar Pedagógusok, Budapest, 1989.

cióira, sajátos képességeire. Mindezek alapján joggal nevezhetjük őt a gyermeklélektanra alapozott induktív pedagógia előfutárának. (Köte, 1997. 78. o.) Annak ellenére, hogy a pedagógiai tevékenység művészetre emlékeztető sajátosságait hangsúlyozza, behatóan elemzi a nevelés és oktatás célját, feladatait, az átszarmaztatandó tartalmakat, tanítás módszereit. A nevelés feladata szerint az ember művelt személyiséggé fejlesztése. Utilitarista és liberális nevelést különböztet meg, melyek közül az előbbi csak meddő tanultságot hoz létre („a tanulók elméjébe tölcseréz”), az utóbbi viszont az egyén szellemének finomítására, a műveltségre törekszik. A liberális nevelés a tanultság helyett a műveltségre törekszik, az egyén nevelésére, az elme finomítására. Az ismeretek „megemésztésére”, használatára tanít, olyan szokásokat nyújt, amellyel az egyén be tud illeszkedni a társadalomba. „Az emberi lélek nem edény, melyet meg kell tölteni, hanem tűzhely, amelyen lángot kell gyújtani” – idézi Felméri Plutarkhoszt. Fontosnak tartja, hogy ez a műveltség nemzeti sajátosságokkal rendelkezék. Pragmatikus könyvében gyakorlati segítséget nyújt a nevelőknek, mindazonáltal nem kísérli meg egy minden ízében koherens pedagógiai rendszer kimunkálását. Ezt feltehetően későbbi műveiben kívánta kimunkálni. Korai halála egy sokat ígérő pedagógiai-elméletírói pályát tört derékba.⁴

Felméri halála után utóda a kolozsvári egyetem pedagógiai katedráján *Schneller István* (1847–1939) lett. Német egyetemeken folytatott teológiai tanulmányokat, hazatérése után magánnevelőként dolgozott, majd a pozsonyi, később az eperjesi evangélikus teológiai intézetben tanított. Pedagógiai rendszerét – melynek vázát már teológiatanári éveiben megalkotta – a német klasszikus filozófia alapjaira építette fel. Elsősorban olyan német filozófusok és pedagógusok eszmei hatását figyelhetjük meg nála, mint *Pestalozzi*, *Kant*, *Hegel*, illetve a „romantikus teológus” *Schleiermacher*.

Schneller rendszerét maga nevezte el „személyiség paedagokikájá”-nak.⁵ Centrális gondolata az ember etikai fejlődésébe, erkölcsi nevelhetőségébe vetett mélységes hit, amely alapján joggal nevezhetjük koncepcióját egyajta „eszménypedagógiá”-nak. Az etizálás-etizálódás folyamatának három szakaszát különíti el: az „érzéki Éniség” szintjét a korlátlan önérvényesítés, a határtalan egoizmus jellemzi (homo homini lupus). Ezután következik a „történeti Éniség” foka, amelyen az egyén külső kényszer hatására fogad el írott és íratlan törvényeket, ezek határozzák meg egész létét (homo homini Deus). Végezetül a „tisztá Éniség” magaslatára emelkedve az értékes erkölcsi maxima már belső parancsá válik, viselkedést meghatározó életelvvé avatódik (homo Deus) (*Pukánszky*, 1990. 17. o.).

Az erkölcsi fejlődésnek háromlépcsős felfogása Arisztotelészig vezethető vissza az etika – és ezzel párhuzamosan a pedagógia – történetében. (*Heller*, 1996, 91) A XVIII–XIX. században egyre több morálfilozófiai és pedagógiai mű szerzője tagolta három egymást követő fokozatra az ember morális fejlődésének menetét. Ilyen lépcsőket külön-

⁴ E témára vonatkozóan lásd Ágoston György: Felméri Lajos c. monográfiáját. Magyar Pedagógusok, O.P.K.M. Budapest, 1993.

⁵ A német pedagógiatörténeti szakirodalomban ismeretes *Hugo Linde* 1897-ben publikált „Persönlichkeitspaedagogik” c. könyve. Ez a mű – címével ellentétben – már csak kronológiai okok miatt sem gyakorolhatott jelentős befolyást *Schneller* eszmerendszernek kialakulására. A társítás tartalmilag sem helytálló, mivel Linde gondolatai elsősorban a reformpedagógia felé mutatnak, míg *Schneller* személyiségpedagógiája a klasszikus német filozófiából eredő „eszménypedagógiákkal” rokon.

böztet meg *Pestalozzi* is, aki *természetes állapotról, társadalmi állapotról és tiszta erkölcsi állapotról* ír egyik morálfilozófiai tanulmányában (Naturstand, Gesellschaftlicher Zustand, Sittlicher Zustand) (*Pestalozzi*, 1923). Ez a rendszerezési elv kimutatható *Kant* pedagógiai gondolatai között is, aki – egyik egyetemi előadásában – *skolasztikus, pragmatikus és morális* nevelési szintekről beszél (*Kant*, 1901. 71. o.).⁶

Mégis *Schneller István* volt az, aki a magyar pedagógia történetében legalaposabban foglalkozott e fejlődési fokok sajátosságaival, és aprólékosan leírta a hozzájuk kapcsolódó nevelési feladatokat is. Nála e háromlépcsős processzus során válik a természeti meghatározottságú lényből, az „egyéniség”-ből isteni értékeket hordozó „személyiség”, vagyis „Isten országának”, „Krisztus birodalmának” értékes tagja. Arra a kérdésre, hogy mi mozdítja előre az egyéniséget a személyiséggé válás buktatókkal teli útján, *Schneller* egy szóval válaszol: a szeretet. Ez lendíti tovább az embert fejlődésének következő lépcsőfokára, melynek végső stációja a betagolódás a „tiszta Éniség” szintjére emelkedett személyiségek közösségébe, belépés a „szeret országába”. E segítő, támogató nevelői érzelem nélkül a gyermek erkölcsi fejlődésének folyamata megakad, az egyéniségből nem lesz személyiség, a subjektum megreked az érzéki, egoisztikus Éniség vagy az önmegtagadással, külső irányítottsággal fenyegető történeti Éniség fokán.

Ennek a szeretetelvűségnek kell befolyásolnia a tanítás mindennapjait is. Az oktatás a személyiségek közötti kölcsönhatás, nem pedig az ideák és „reálék” között – ahogyan *Herbart* tanítja. A tanítás folyamatában – *Schneller* szavaival élve – olyan nehezen analízálható mozzanatok is szerepet játszanak, mint a „szem sugárzása”, a „hang színezése”, a „szóban rejlő meggyőződésnek ereje”.

*Felméri Lajos*hoz hasonlóan *Schneller István* is vitatja a herbartianus pedagógia tanait. A magyar Herbart-követők közül *Kármán Mór* és *Waldapfel János* a vitapartnerei. (*Waldapfel János* – a híres *Kármán*-féle budapesti gyakorlógimnázium tanára – élesen kritizálta *Schneller* kolozsvári gyakorló középiskolájának a koncepcióját.)

1919 májusában a román hatóságok megszüntették a kolozsvári magyar egyetemet. A magyar professzorok többségének az év folyamán el kellett hagynia a várost. Egy esztendőig Budán folyt az oktatás, majd 1921 ősztől Szegeden lelt otthonra az egyetem.

Az idős *Schneller István* már nyugalomba vonult, amikor 1925-ben – egykori tanítványa – *Imre Sándor* követte mesterét a most már szegedi egyetem pedagógia tanszékének katedróján. Átfogó pedagógiai rendszert alkotott, melybe integrálta elődei – *Felméri* és *Schneller* – egyes gondolatait. Neve szervesen összefonódott a nemzetnevelés elméletével, amely – a *Széchenyi* nevelési nézeteivel foglalkozó könyvétől kezdve (1904) – mintegy vezérmotívumként vonul végig egész életművén. Felfogása szerint legfontosabb az a nevelés, amely a nemzet körében folyik és a nemzetre hat vissza. A nemzetet tartja „az egyes ember és az emberiség között levő legtágabb, de még határozott alakulat”-nak (társas-közösségi körnek). Avatott kézzel ötvözi egységes egésszé a kizárólag egyénre irányuló és a csupán csak a közösséget megcélzó szélsőséges pedagógiai törekvéseket, az individuál- és szociálpedagógiát. A magyarság mint nemzet azonban még nem tekinthető

⁶ Ide sorolható a német szociálpedagógia képviselője, *Paul Natorp* is (fokozatai: *Trieb, Wille, Vernunftwille* – azaz: ösztön, akarat, északarat), akinek műveit *Schneller* ismerte, de a személyiségpedagógia mint koherens rendszer kimunkálása már befejeződött, mielőtt *Natorp* 1899-ben publikálta volna „Sozialpädagogik” c. könyvét.

igazán egységesnek és öntudatosnak. Ezért magát a nemzetet is nevelni-formálni kell. Ez nemzetnevelés-felfogás tehát magában foglalja a fejlődés dinamikus jellegét, szemben a német pedagógiai gondolkodásban gyökerező állampolgári nevelés-teória statikus megállapodottságával, merevségével. A nemzetnevelés-koncepcióban foglalt egyik lényeges kívánalom az úgynevezett „nevelői gondolkodás” terjesztése. A nevelés társadalom fejlődésének fontos mozgatójává válhat akkor, ha nevelői szemléletmód visszhangra talál a különböző társas-közösségi körökben. *Imre Sándor* munkásságára jellemző a szintézisalkotás igénye. A szegedi esztendők alatt, 1928-ban jelent meg összegző-rendszerező ped.-i alapműve, a „Neveléstan”. Az elsősorban egyetemi hallgatóknak, középiskolai tanárjelölteknek szánt könyvben aprólékos gondokkal dolgozza fel az iskolai nevelés körülményeit, eszközeit, módjait. Nem a önmagáért való tudományos elméletalkotás igénye vezeti, hanem a pályára lépő pedagógusok szemléletmódjának, gondolkodásának formálása, amikor számukra egy gyakorlatközeli elméletet akar nyújtani. A nevelést az orvos munkájához hasonlítja: a kezdőnek mindkét pályán önállóan kell feladatait megoldania. Ahhoz, hogy ez sikerüljön a nevelőnek határozott és tiszta fogalmakkal kell rendelkeznie saját tevékenységéről – ezeknek a kialakítása a könyv egyik fő célja. Miután sem a pusztán elméleti, sem pedig a kizárólag gyakorlati irányultságú nevelő nem végezhet jó munkát, szükség van a – fentebb már említett – „nevelői gondolkodás” kifejlesztésére. Az ilyen gondolkodáshoz szükséges tiszta fogalmakat pedig nem kész meghatározásokként akarja az olvasó elé tárni, hanem a nevelés jellemző vonásainak egyenként való megfigyelésével, csokorba gyűjtésével. Ennek megfelelően a nevelés fogalmának elemzésénél sem kész definíciót tár az olvasó elé, hanem fokról-fokra haladva vezeti be ennek az „emberre irányuló alakító tevékenységnek” a sajátosságaiba. Olyan huzamos tevékenység ez, amely a „születéstől az önállóvá lételet tart”, s amely az emberben rejlő lehetőségek kibontakoztatásával az „életre készít elő”. A nevelésre a spontán hatásokkal szemben a céltudatosság, a tervszerű elrendezettség jellemző. A nevelő beavatkozik a növendék fejlődésébe, mindezt a növendék érdekében teszi, eközben a nevelő hatások dominanciájából fokozatosan együttműködés bontakozik ki. Miután a növendék a nevelő szellemi fejlettségére emelkedett, véget ér a nevelés szellemi kapcsolata, s átadja helyét az önnevelésnek (*Pukánszky, 1995*).

Imre Sándor páratlanul gazdag tudományszerűsítő munkásságával ennek a nevelői gondolatnak a minél tágabb körökben való meggyökerezését kívánta elősegíteni. Szinte valamennyi nevelő közösség, valamennyi iskolatípus számára volt mondanivalója. Előadások, tanulmányok, cikkek, könyvek sokasága szól a családi nevelésről, a kisdédóvó intézetekről, a nép-, a polgári, a középiskoláról, az egyetemi tanárképzésről, az egyetemi nevelésről. Mindemellett a hazai reformpedagógiai mozgalom eredményeit mindvégig figyelemmel kísérte.

A szegedi egyetem magántanára volt *Tettamanti Béla*, aki szervesen kapcsolódott a *Schneller István – Imre Sándor*-féle neveléstudományi irányzathoz. Elsőként írt alapos, mélyreható elemzést *Schneller István* személyiségpedagógiájáról. Az 1932-ben publikált könyv erényeit, a szerző aprólékos műgonddal végzett filológiai vizsgálatait, empatikus beleélőképességét és megalapozott kritikáját maga az idős *Schneller István* is elismerte. (*Tettamanti Bélát* e munkája alapján habilitálták az egyetem magántanárává.) (*Tettamanti, 1932*) *Tettamanti* emellett főleg szellemi mestere, *Imre Sándor* nemzetnevelési koncepció

cióját népszerűsítette tanulmányaiban, előadásiban. Önálló neveléstani rendszert nem alkotott, ennek szükségét akkor még nem érezte (*Gácsér és Pukánszky, 1992*). A harmincas évek végén a nemzetnevelés zászlaja alatt állva több tanulmányában tette alapos kritika tárgyává *Prohászka Lajos* kultúrpedagógiai felfogását. Ez az korabeli szaksajtó hátsóbjain folytatott polémia a két neveléstudományi iskola szembenállásának és vitájának talán leglátványosabb megnyilvánulása. A paradigmák tütközését itt jól megfigyelhetjük (*Pukánszky, 1986*).

Köztudott, hogy *Prohászka Lajos* milyen lesújtóan vélekedett a korabeli magyar reformpedagógiai irányatokról, egyben a teljes reformpedagógia közeli végét is jósolva. (*Prohászka, 1937*) *Imre Sándor* ezzel szemben érdeklődéssel tekintett a „mérésékelt” reformpedagógiai eszméket realizáló magyar magániskolák gyakorlati tevékenységére, többek között az Új Iskola működésére. (Az Új Iskola *Domokos Lászlóné Löllbach Emma* vezetésével 1915–1949 között működött Budán.) *Imre Sándor* támogatta egyetemi munkatársa, *Baranyai Erzsébet* pszichológus munkáját, aki 1942-től vezette az Új Iskola mellett működő Neveléslélektani Kutatóállomást. Itt lehetőség nyílt empirikus vizsgálatok végzésére is. *Baranyai Erzsébet* ezzel voltaképp a schnelleri programot valósította meg. Ez belátható, ha arra gondolunk, hogy a kolozsvári professzor milyen nagy hangsúlyt fektetett tanulmányaiban, egyetemi előadásiban a gyermeki sajátosságok megismerésének és az eredményeket rögzítő „jegyzőkönyvek” készítésének szükségességére. (*Pukánszky, 1990. 20. o.*)

Hasonlóképpen nyitott volt a reformpedagógia gondolatvilága előtt a szegedi egyetem pszichológia professzora, *Várkonyi Hildebrand Dezső*. A Sorbonne-on végzett bencés paptanárt 1929-ben nevezték ki nyilvános rendes tanárnak az egyetemre, ahol Pedagógiai Lélektani Intézetet alapított. Fejlődés- és neveléslélektani tárgyú előadásokat tartott – kiváló előadókészsége a hallgatók tömegét vonzotta óráira. Publikációiban elsőként ismertette és népszerűsítette hazánkban *Pavlov* és *Piaget* tanításait. Tanítványaival, munkatársaival – *Baranyai Erzsébet*tel, *Dolch Erzsébet*tel és *Deák Gábor*tal – neveléslélektani empirikus vizsgálatokat is végzett gyermekek körében. Ezekhez megfelelő háttérrel biztosított a *Várkonyi* instrukciói alapján alapított újszegedi gyakorló elemi iskola, az úgynevezett Kerti Iskola, amely *Dolch Erzsébet* vezetésével 1936–1940 között működött. Ez az intézet lehetőséget kínált a reformpedagógia eszméinek a gyakorlatba való átültetésére is. 1940-ben az egyetem – és vele együtt *Várkonyi* – Kolozsvárra való visszatérése vetett véget ennek a szép reményekkel kecsegtető kísérletnek.

Ha mármost összefoglalásként a fentebb bemutatott két prominens „pedagógiai iskola” sajátosságait vesszük szemügyre, akkor sajátos belső differenciálódásnak lehetünk tanúi. Az iskolákon belül irányzatok váltották egymást, melyek – az eltérő sajátos vonások mellett – mindig rendelkeztek egyfajta „belső mag”-gal, kohéziós erővel. Ennek alapján nevezzük ezeket az iskolákat neveléstudományi paradigmának – a szó kuhni értelmében. A budapesti iskola paradigmáján belül jól megfér egymással – a fent bemutatott – herbartianizmus (*Kármán, Fináczy*), értékelméleti idealizmus (*Fináczy*) és kultúrpedagógia (*Prohászka*). E paradigma belső tendenciáinak szintézisét *Weszely Ödön* kísérlete meg – miközben a reformpedagógia és az új pszichológiai irányzatok kihívására válaszolva ezek bizonyos elemeit is beleötvözte pedagógiai rendszerébe. A kolozsvári-

szegedi iskola paradigmája egyaránt tartalmazta az angolszász irányultságú pragmatikus induktív pedagógiát (*Felméri*), a személyiségpedagógia német filozófiai alapokon nyugvó magyar irányzatát (*Schneller*) és – az előző tendenciákat sem figyelmen kívül hagyó – nemzetnevelés elméletét (*Imre*). Szintézisként *Imre Sándor* „Neveléstan” c. könyvében teremtett olyan átfogó rendszert, mely a tanszéki elődök koncepciójának elemeit is integrálna. A kolozsvári-szegedi paradigmát mindemellett erőteljes Herbart-ellenesség fémjelzte, mely többször manifesztálódott szakirodalmi polémiákban (pl. *Schneller–Waldapfel, Tettamanti–Prohászka*).

Érdekes csoportosítási szempontot – ha tetszik egy újabb paradigmát – kínál a fentebb bemutatott tudósok kapcsolata korabeli Magyar Tudományos Akadémiához, az akadémikus értékekhez. A budapesti iskola képviselői közül *Fináczy Ernő* (1914) rendes *Prohászka Lajos* (1939) pedig levelező tagja volt az Akadémiának, a kolozsváriak közül *Schneller István* (1913) volt levelező tag. A húszas évektől kezdve fokozatos befelé fordulás, arisztokratikus elzárkózás volt megfigyelhető az Akadémián, ami a pedagógia esetében – főleg *Fináczy Ernő* befolyásának következtében – együtt járt az „egyoldalú német – herbarti – orientáció kizárólagosságával”, az újabb törekvések iránti gyanakvással (*Kelemen*, 1992. 127). Az oktatás személyi összetevőit is hangsúlyozó, a reformpedagógia felé is nyitó pedagógiai irányzatok így sorolhatók egy táborba, egyfajta „árnyékakadémiába”, amelynek képviselői között éppúgy megtaláljuk a pesti *Nagy Lászlót*, *Weszely Ödönt*, *Kenyeres Elemért* vagy a *Schneller*-tanítvány kultúrpolitikus *Kemény Gábort*, mint a kolozsvári-szegedi iskola képviselői közül *Felméri Lajost*, *Imre Sándort* vagy *Várkonyi Hildebrandot* (ld. *Kelemen*, 1992, 127).

A második világháború végéig ezek a színek is megtalálhatók voltak a magyar neveléstudomány palettáján. Léteztek-e hasonló paradigmák később? Erre a kérdésre további kutatások válaszolhatnának. Csupán néhány elgondolkodtató adat: *Imre Sándor* 1945-ben elhunyt, *Prohászka Lajost* és *Kornis Gyulát* internálták, *Várkonyi Hildebrand Dezső* a háború után nem oktathatott többé egyetemen, *Tettamanti Béla* 1949-től – már szegedi egyetemi tanárként – a szovjet mintájú kommunista pedagógia hazai adaptálója lett. Ha az ötvenes évek magyar neveléstudományára gondolunk, féltő, hogy a feltett kérdésre „nem”-mel kell válaszolnunk. A későbbiekkel illetően viszont már egyre több jelét fedezhetjük fel az elejtett szál felvételére tett kísérleteknek, a folyamatosság iránti igény megfogalmazódásának (*Ballér*, 1992, 113–115. o.).

Irodalom

- Ágoston György (1993): *Felméri Lajos*. Magyar pedagógusok, O.P.K.M., Budapest.
- Ballér Endre (1992): Folyamatosság a magyar neveléstudományban. *Magyar Pedagógia*, 92. 107–118.
- Balogh László (1985): Fináczy Ernő munkásságának főbb jellemzői. *Pedagógiai Szemle*, 9. 870–875.
- Erlinghagen, K. (1976): Pädagogik und Theologie. In: *Problemgeschichte der neueren Pädagogik*. Speck, Josef (Hg.), Band II., Die Pädagogik und ihre Nachbardisziplinen, Kohlhammer, Stuttgart, 161–184.
- Fináczy Ernő (1905): A paedagogia tanítása a pesti egyetemen 1870-ig. *Magyar Paedagogia*, 584–588.
- Fináczy Ernő (1934): *Nevelélméletek a XIX. században*. Egyetemi Nyomda, Budapest.

- Gácsér József és Pukánszky Béla (1992): *Tettamanti Béla élete és pedagógiai munkássága*. Szeged.
- Hanák Tibor (1993): *Az elfelejtett reneszánsz*. Göncöl, Budapest.
- Heller Ágnes (1996): *Morálfilozófia*. Cserépfalvi, Budapest.
- Köte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései*. O.P.K.M. Budapest.
- Menze, C. (1976): Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland. In: *Problemgeschichte der neuren Pädagogik*, Speck, Josef (Hg.), Band I., Kohlhammer, Stuttgart, 9–107.
- Mészáros István (1977): A neveléstudomány rendszere az első magyar nevelélméletben (1827). In: Nagy Sándor (szerk.), *Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban*, Tankönyvkiadó, Budapest. 152–168.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1985): Fináczy Ernő, a neveléstörténész. *Pedagógiai Szemle*, 9. sz., 878–880.
- Németh András (1990): *Weszely Ödön. Magyar Pedagógusok*. O.P.K.M., Budapest.
- Németh András (1992): *Lubrich Ágost. Magyar Pedagógusok*. O.P.K.M., Budapest.
- Németh András (1993): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (1994): Weszely Ödön elméleti alapműve: Bevezetés a neveléstudományba. In: *Weszely Ödön: Bevezetés a neveléstudományba, A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai*. O.P.K.M., Budapest.
- Pléh Csaba (1992): *Pszichológiatörténet*. Gondolat, Budapest.
- Prohászka Lajos (1937): *Az oktatás elmélete*. Budapest.
- Pukánszky Béla (1986): A Prohászka–Tettamanti-vita. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 394–410.
- Pukánszky Béla (1990): Schneller István. *Magyar Pedagógusok*. O.P.K.M. Budapest.
- Pukánszky Béla (1995): *Imre Sándor Neveléstana*. Utószó Imre Sándor Neveléstan c. könyvének reprint kiadásához. O.P.K.M., Budapest., 337–341.
- Pukánszky Béla és Németh András (1994, 1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tettamanti Béla (1932): *A személyiség nevelésének magyar elmélete*. Schneller István rendszere. Szeged.
- Tőkéczy László (1989): *Prohászka Lajos. Magyar Pedagógusok*. O.P.K.M., Budapest.

ABSTRACT

ANDRÁS NÉMETH AND BÉLA PUKÁNSZKY: HYPOTHETICAL PARADIGMS IN THE HISTORY OF HUNGARIAN EDUCATIONAL THEORY

The authors investigate whether the work of the professors of education at the University of Budapest and at the University of Kolozsvár (later Szeged) can be described by two distinct educational paradigms. They assert that within the paradigm of the „educational school of Budapest” Herbartian theory (*Kármán Mór*, *Fináczy Ernő*), value theory idealism (*Fináczy Ernő*) and the culture-oriented approach of education (*Prohászka Lajos*) were successfully reconciled. *Weszely Ódön* made an attempt to synthesise the inner trends of this paradigm while integrating some of their elements into his own theory of education as an answer to the challenges posed by „Reform Pedagogy” and by the new directions of psychology. The paradigm of the school of Kolozsvár-Szeged included *Lajos Felméri's* pragmatic-inductive educational theory, the Hungarian version of personality education relying on German philosophical background (*Schneller István*), and the theory of educating for national identity (*Imre Sándor*). *Felméri's* pragmatic-inductive theory was primarily of Anglo-Saxon orientation while *Imre Sándor* took into account the theories of his two colleagues too, when he created his own theory. As a synthesis, *Imre Sándor* created a comprehensive system in his book (*The Discipline of Education*) that integrates the elements of some forerunners' theory from the department as well. The paradigm of Kolozsvár-Szeged, however, can be characterised by salient anti-Herbartianism, which was manifested in disagreements in the scientific press several times. Further research is required to answer the question whether similar educational paradigms existed in the Hungarian history of educational thinking after the second world war.

Magyar Pedagógia, 97. Number 3–4. 303–317. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: Németh András, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék H-1146 Budapest, Ajtósi-Dürer sor 19–21. és Pukánszky Béla, József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

A JUGOSZLÁVIAI MAGYAR ISKOLÁK FEJLŐDÉSTÖRTÉNETI VÁZLATA A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT

Horváth Mátyás

A vajdasági oktatásügy helyzete az első világháború előtt

A vajdasági magyar nemzetiségi iskolák két világháború közötti fejlődéséről tárgyilagos képet csak akkor alkothatunk, ha megvizsgáljuk, hogy milyen volt a közoktatás helyzete ezen a területen az I. világháború előtt. Vizsgálódásainkhoz a legmegbízhatóbb adatokat a Magyar statisztikai évkönyvek szolgáltatják. További fejtegetéseimben minden feltüntetett adatot ezekből merítettem.

A mai Vajdaság területéhez tartozott az I. világháború előtt a valamikori Bács-Bodrog vármegye, Torontál, Szerém megye és Temes megye déli része. Szerémségben akkor is, ma is jelentéktelen számú magyar élt. Temes megye említett része ritkán lakott terület volt, és az újratelepítések előtt szintén kevés magyar népesítette be. Ezért a továbbiakban adatközlésemben kizárólag Bács-Bodrog és Torontál vármegyékre szorítkozom.

Az utolsó békeév, az 1913/14. tanítási év adatai alapján ezek a területek a következő közoktatási rendszert tárják elénk:

	Bács-Bodrog vm.	Torontál vm.
óvoda	122	140
elemi iskola	356	349
ismétlő	212	171
gazdasági népiskola	85	120
ipariskola	34	17
kereskedő iskola	2	2
polgári	17	16
gimnázium	4	2
felső leányiskola	1	–
szakiskola	7	3

Az adatokból mai szemmel is meglepően fejlett, sokoldalú képzési rendszer tárul elénk. Egyrészt ennek köszönhető, hogy 1918 után a Szerb-Horvát-Szlovén Királyság

azon ritka területei közé számított a mai Vajdaság, ahol csupán a lakosság 23,3%-a volt írástudatlan! Másrészt az akkori gazdasági viszonyokat tartva szem előtt, az iskolarendszer rugalmasságát kell kiemelni, amely igyekezett a gazdasági és társadalmi igényeknek megfelelő végzettséget biztosítani a fiatalságnak.

Más érdekes adatok is szembetűnőek, például az óvodák nagy száma. Szabadkán 1873-ban létesült az első óvodai tagozat, elsőként a mai Vajdaság területén. Alig fél évszázad alatt tehát olyan hálózat alakult ki, amely elismerésre méltó, ha tekintetbe vesszük az akkori egy főre jutó nemzeti összterméket. Ez az intézményrendszer olyan tényező, amely monografikus feldolgozást igényel, mert múltja és hagyományai alapján érthetjük meg a mai óvodai rendszerünket is.

Az elemi négyosztályos iskolák meglepően nagy száma viszont csalóka lehet, ha a mai körülményeket és számadatokat vetítünk a múltba. Különösen a Bácskában kiterjedt tanyavilág létezett és létezik ma is. A századforduló tájékán a tanyai gyermekek beiskoláztatása érdekében akció indult, hogy iskolaépítéssel ezekben a körzetekben is felszámolják az írástudatlanságot, megoldják a gyermekek beiskolázását. Ekkor tömegesen épültek az általában egytanítós tanyai iskolák, melyek maradványai ma is állnak vagy működnek még Szabadka, Topolya vagy Zenta környékén. Egy részüket a közlekedési viszonyok javulása vagy a tanyavilág részleges felszámolása szüntette meg. Mindezeket jelezni kell, mert a későbbi statisztikai adatok csökkenő irányzatai mögött sok esetben a körzetesítés, átszerveződés áll, és nem olyan irányzat, amely egy etnikum ellen irányulna.

1910-ben hajtották végre a régi impérium utolsó népszámlálását. Az akkor nyert adatok szerint területünkön az elemi iskolák megoszlása a tanítási nyelv szerint a következő volt:

	Bács-Bodrog vm.	Torontál vm.
összesen	354	356
magyar	255	214
német	21	19
szlovák	11	4
román	–	41
ruszin	1	–
horvát v. szerb	66	75

A népszámlálás adatai szerint nagyjából a mai Vajdaság területén a lakosság 29,8%-a magyar nemzetiségű; Bács-Bodrog megyében 39,8-, Torontálban 19,7%-a. Ha ehhez a tényhez viszonyítjuk az elemi iskolák százalékos megoszlását a tanítási nyelv szerint, a következő arányokat kapjuk:

- a 710 elemi iskolából 469 magyar tanítási nyelvű, azaz 66%;
- Bács-Bodrog vármegyében 72%;
- Torontálban 60,1%.

Ha a lakosság számarányával vetjük egybe az iskolák tanítási nyelvét, akkor meglehetősen kedvezőtlen kép alakul ki a nemzeti oktatás kárára. Amint látjuk, a magyar tanítási nyelvű iskolák kétszeresét képezik a lakosság számarányának! Még kedvezőtlenebb lenne a kép, ha a középiskolákban uralkodó helyzetet vennénk szemügyre. Felesleges azon-

ban kimutatást készíteni, hiszen alig akadt középiskola, ahol nem magyar nyelven folyt az oktatás.

A vajdasági magyar nemzetiségi oktatásügy a két világháború között

A Monarchia összeomlása után, 1918. december 1-én Belgrádban kikiáltották a Szerb-Horvát-Szlovén Királyságot, azaz olyan államalakulat jött létre, amely a délszláv nemzetek törekvését volt hivatott megvalósítani. Ezt megelőzően 1918. november 25-én Újvidéken összeült a vajdasági nemzetgyűlés. Az ott hozott határozatok 5. pontja foglalkozott a kisebbségi jogokkal. Leszögezte, hogy azon nem szláv nemzetek számára, amelyek az új állam határai között maradnak, a nemzetgyűlés biztosít minden jogot, amellyel mint kisebbségek korlátlanul élhetnek, és fejleszthetik nemzeti létüket.

Az újonnan alakult államban sem sikerült biztosítani az etnikailag tiszta határokat. Az 1921. január 31-ei népszámlálás adatai szerint kisebbségek képezték az összlakosság 18,8%-át. Ebből 3,9% volt a magyar, azaz 476 658 fő. Tekintettel a nemzeti kisebbségek nagy számára, a győztes szövetséges hatalmak igyekeztek biztosítani azok minimális emberi jogait nemzetközi szerződésekkel is.

Az SZHSZ Királyságnak 1919. szeptember 10-én Saint Germainben kellett volna aláírni a kisebbségi szerződést az osztrák békeszerződéssel együtt. Ám a békeküldöttség nem volt hajlandó azt ellátni aláírásával. A kisebbség helyzetéről a szerződésben megállapított jogok elfogadhatatlanok voltak a hegemonista nemzetiségi politika számára. A kormány és a békeküldöttség úgy vélte, hogy az aláírás megtagadásával kikényszeríthetik a rendelkezések bizonyos módosítását.

A párizsi békeértekezlet tanácsa és maga Clemenceau sem volt hajlandó bármit is változtatni a szerződés szövegén. Így az SZHSZ állam 1919. december 5-én nyilatkozatával kénytelen volt csatlakozni a szerződéshez. Az 1920. május 10-i ideiglenes törvény a kisebbségi szerződést törvényerőre emelte.

A Saint Germain-i szerződés 9. szakasza biztosította a nemzeti kisebbségek anyanyelvű oktatását:

„A közoktatás tekintetében azonban azokban a városokban és járásokban, ahol jelentős számban élnek nem hivatalos, hanem más nyelven beszélő szerb-horvát-szlovén alattvalók, az SZHSZ kormány megfelelő könnyítéseket biztosít, hogy e szerb-horvát-szlovén alattvalók gyermekei számára biztosítsa az elemi iskolákban az anyanyelvükön való tanulást.

Ez a rendszer nem fogja meggátolni a szerb-horvát-szlovén kormányt, hogy az említett iskolákban bevezesse a hivatalos nyelv kötelező tanítását.

A jelentős mértékben népi, vallási vagy nyelvi kisebbséghez tartozó szerb-horvát-szlovén alattvalók lakta városokban és járásokban e kisebbségeknek igazságos részt biztosítanak azoknak az összegeknek a felhasználásából és elosztásából, amelyeket az állami költségvetés, a községi vagy más költségvetések a közalapokból a nevelési, vallási vagy jótékony célra jelöl ki.

E szakasz rendelkezései csak az 1914. január 1-je után Szerbiához vagy az SZHSZ Államhoz csatolt területeken lesznek érvényesek.”

Úgy vélem, elengedhetetlen volt szó szerint idéznem a fenti szöveget, mert pl. az utolsó bekezdés automatikusan megvonta a jogot a bolgár, török és albán nemzeti kisebbségektől, hogy legalább az elemi képzettséget anyanyelvükön szerezhessék meg, mert az általuk lakott területek előbb, főleg a Balkán-háborúk során kerültek Szerbiához. A macedónokat viszont sem kisebbségnek, sem nemzetnek nem ismerték el, így szó sem lehetett az anyanyelvi iskoláztatásukról.

Magyarországot a trianoni békeszerződés kötelezte a kisebbségi tanulók anyanyelvű iskoláztatására. A szerződés 59. cikkelye szerint

„Olyan városokban és kerületekben, ahol nem magyar nyelvű magyar állampolgárok jelentékeny arányban élnek, a Magyar Kormány a közoktatásügy terén megfelelő könynyítékeket fog engedélyezni avégből, hogy ilyen magyar állampolgárok gyerekeit az elemi iskolában saját nyelvükön tanítsák. Ez a rendelkezés nem akadályozza a Magyar Kormányt abban, hogy a magyar nyelv oktatását az említett iskolákban kötelezővé tegye.”

Látjuk a két szerződés párhuzamos elemeit, és azt a közös tételt, hogy a szerződő felek számára csak az elemi iskoláztatást irányozták elő a kisebbségek nyelvén. Ebből a tényből messzemenő kára származott a kisebbségeknek!

A kisebbségekre vonatkozó törvények és azok hatása a magyar nemzetiség oktatásügyére

Az SZHSZ Királyság vidovdáni alkotmány néven ismert 1921. június 28-i alkotmányának 16. szakasza foglalkozott a kisebbségi tanulók oktatásával:

„A más fajú és nyelvű kisebbségek elemi oktatásban részesülnek anyanyelvükön, olyan feltételekkel, amelyeket a törvény fog előírni.”

Az itt kilátásba helyezett törvény 1929-ig váratott magára! A nemzetgyűlés ekkor hozta meg a nyolcosztályos elemi iskolákról szóló törvényt (*Zakon o narodnim školama*), melynek 42. szakasza volt hivatott rendezni a kisebbségek anyanyelven történő oktatását:

„Az oktatás a népiskolákban államnyelven történik. Azokban az iskolákban, amelyekben ama nemzetiségek vannak, amelyeket a St. Germain-i békeszerződés említ, megengedett a szülők kívánatára a népiskolai oktatás az első négy esztendőre, vagyis az alsófokú népiskolákban, anyanyelvükön. Ezekben az osztályokban az államnyelv, mint külön tantárgy tanítása, kötelező; ezekben az iskolákban is államnyelven történik a nemzeti csoport (történelem, földrajz) előadása.”

A szerződésbe foglalt meghatározás, hogy az elemi iskoláztatást kell biztosítani a kisebbségek anyanyelvén, végzetes lett a magyar iskolák számára a mai Vajdaság területén. Az értelmezés szerint az SZHSZ kormánynak tehát csak a népiskolák alsó tagozatán volt kötelessége lehetővé tenni az anyanyelvi oktatást. Így ez elsősorban a magyar nyelvű középiskolai rendszer megszűntét idézte elő. A szakiskolákban sehol, néhány polgáriban és gimnáziumi tagozaton pedig az anyanyelven és hittanon kívül minden tantárgyat az államnyelven oktattak.

Láttuk az utolsó békeévek statisztikai adataiból, hogy a magyarság számarányához viszonyítva kétszer annyi iskola működött magyar nyelven. Érthető lett volna, hogy az új

kormányzat egy társadalmi igazságtalanságot helyrehoz, és növeli az anyanyelvi iskoláztatást a lakosság nemzetiségi megoszlásának megfelelően. Ám a régi helyett új igazságtalanság lépett érvénybe.

1920-ban kormányrendelettel Vajdaság területére is kiterjesztették az 1904. április 19-én hozott elemi iskolai szerbiai törvény rendelkezéseit. Ezzel állami tulajdonná nyilvánították a felekezeti és önkormányzati iskolák vagyonát, igazgatásukat államigazgatási hatáskörbe helyezték.

Mivel az iskolatörvény előírányozta a nemzeti tárgyak szerb nyelven történő oktatását, a tanítók kötelesek voltak záros határidőn belül gyakorlati és elméleti vizsgát tenni az államnyelvből. Ez a kötelezettség a kisebbségi tanítók létszámának jelentős csökkenését okozta, mivel sokan nem tudtak eleget tenni ennek a kötelezettségnek.

A statisztikai adatokból azt is láttuk, milyen fejlett volt az óvodai hálózat. Mindazonkon a helyeken, ahol magyar tanítási nyelvű osztályok is működtek, szerb nyelvű óvodák nyíltak, iskolai előkészítők, hogy a gyermekek az iskolába lépés előtt elsajátítsák az államnyelv alapjait. Kisebbségi tagozatra csak azok a gyermekek iratkozhattak, akikről az állami közigazgatási hatóság a közoktatási hatósággal együttműködve sajátos mércék alapján megállapította, hogy valóban az illető kisebbséghez tartoznak. Ezt a gyakorlatot névelemzésnek hívták. Lényege az volt, hogy mindazokat a tanulókat, akiknek szláv hangzású vezetéknevük volt, szerb tanítási nyelvű osztályokba irányították, mondván, hogy mindezek elmagyarosított személyek. Más kisebbségi vagy zsidó tanuló sem iratkozhatott magyar tagozatra.

A névelemzés következménye az lett, hogy olyan településeken is, ahol a lakosság színmagyar volt, szerb iskolák nyíltak, és azokba kényszerítették a magyar tanulók jelentős részét. Az eljárás következményeként ezek a fiatalok megrekedtek az anyanyelvi írástudatlanság fokán!

A közoktatási rendszer irányzatai mellett a belpolitikai álláspont a kisebbségi iskolákkal kapcsolatban mindig a pillanatnyi politikai érdekek függvénye volt. A politikai események pedig általában kedvezőtlenül hatottak a magyar nyelvű iskolák helyzetére.

1929-ben a Népszövetség Tanácsa napirendre tűzte a kisebbségek helyzetét az utódállamokban. A magyarországi Bethlen-kormány memorandumot nyújtott be a magyar kisebbség helyzetéről. Ezzel a lépéssel felszították a kedélyeket a hazai belpolitikai körökben a magyar iskolák ellen. A hivatalos álláspont egyik hangadója a következőképpen veti el a memorandum követeléseit:

„A magyar kisebbség nálunk az a kisebbség, amely a legkevesebb jogot formálhat az iskolai és közoktatásügyi autonómiára, mivel az 1907-i Apponyi-féle népoktatási törvény szégyene volt az egész kulturált Európának, és mert ők [azaz a magyar kormány, H.M.] nyílt irredenta politikát folytatnak. Másrészt, előbb mutassák be, mi a helyzet a délszláv kisebbség iskoláztatása körül Magyarországon, és milyen mértékben érvényesítette Magyarország a trianoni szerződés kisebbségekre vonatkozó rendelkezéseit.”

A múltra vonatkozóan, mint láttuk, nem volt alaptalan a védekezés. Ám vajon volt-e alapja a magyarországi nemzeti kisebbségek iskoláztatásával kapcsolatban kifejtett célzásnak?

A trianoni békeszerződésben vállalt kötelezettségeket az 1923. évi 4800. számú minsziterelnöki rendelet és 110478. sz. VK Minisztériumi rendelet szabályozta, mely szerint

„A tanítási nyelvet olyan helyen, ahol a kisebbség többségben van, a helyi iskolai hatóság vagy a községi képviselőtestület határozza meg. Ha a helységben 40 tanköteles kisebbségi gyermek van, szüleik határoznak a tanítás nyelvéről.”

Habár a békeszerződés nem említ megszorításokat, a gyakorlati megvalósításban már találkozunk ezzel: többségi jelenlét a településeken, a tanulólétszám limitálása. Ugyanakkor a gyakorlatban a kisebbségi iskolák különböző típusai alakultak ki:

- a) a tanítási nyelv a kisebbség nyelve + a magyar nyelv;
- b) vegyes nyelvtanítás (anyanyelven folyt az anyanyelv, a természet- és gazdasági ismeretek, rajz, kézimunka tanítása, a többi tantárgy magyarul);
- c) a tanítás nyelve a magyar + kisebbségi nyelv.

Meg kell jegyezni, hogy Magyarországon a harmincas évek végére a kisebbségi iskolák 73%-a a c) típusba tartozott! A felizzott nemzeti eufória a határ mindkét oldalán végeredményben a kisebbségi iskoláztatás kárára volt. A vajdasági magyarok számára valószínűleg kedvezőbb lett volna, ha maga az anyaország mutat példát a kisebbségi jogok érvényesítésére az iskoláztatásban.

A pedagógusképzés és a tankönyvek

A hazai források alapján igen nehéz követni a magyar iskolák fejlődését a két háború közti időszakban. Kevés a kútfő a kisebbségi iskolákról. Ha fellelhetők bizonyos adatok, nehéz megállapítani az egyes nemzetiségek iskoláinak, tanulóinak számát, mert a források, pl. a statisztikai évkönyvek összesítve közlik azokat. Sok az ellentmondás is az adatokban, sőt, előfordul, hogy ugyanaz a forrásmunka ellentmondó adatokat közöl. Két megbízhatónak tűnő adatsort találtam a magyar tanítási nyelvű iskolák helyzetéről a harmincas évekből:

	iskola	osztály	tanuló	tanító	lakosság/iskola	tanuló/tanító
<i>1931/32.</i>						
<i>tanítási év</i>	166	478	25530	444	2182	58
<i>1938/39.</i>						
<i>tanítási év</i>	183	452	27915	374	2000	66

Az adatokból kitűnik, hogy a harmincas években a kezdeti átrendeződés után növekedett a magyar tanulók száma a kétnyelvű osztályokban, ugyanakkor vészesen csökkent a magyar tanítók száma. Az utóbbi következménye az lett, hogy rendkívül megnövekedett az osztálylétszám. Összehasonlításként megemlítem, hogy ugyanebben az időszakban Magyarországon egy tanítóra átlagosan 48 tanuló jutott, azaz 28%-kal kevesebb, mint a Vajdasági iskolákban....

A magyar tanítók hiánya a harmincas évek elején már olyan méreteket öltött, hogy a kormányzat kénytelen volt 1933-ban a belgrádi tanítóképzőben magyar tagozatot nyitni. Innen került ki 1938-ban az első és egyetlen, 13 főből álló tanítógeneráció.

A magyar kisebbségi iskolákban a tankönyvek hamar kiadásra kerültek. Már 1920-ban megjelent az 1. osztály számára az ábécéskönyv. A tankönyvek szerzői zömmel szerb nemzetiségű pedagógusok voltak, akik kitűnően ismerték a magyar nyelvet. Magyar nemzetiségűt a későbbiekben is alig találunk a tankönyvek szerzői között. A magyar olvasókönyvek tartalma és szerkezete azonos volt a szerb nyelvűekével. Általában erkölcsi és nevelő jellegű szövegeket, történelmi olvasmányokat tartalmaztak. Ez utóbbiak főleg a szerb nemzet kiemelkedő személyiségeivel és eseményeivel foglalkoztak. Magyar történelmi vonatkozású olvasmány nem kapott helyet az olvasókönyvekben. A földrajzi és természettudományi olvasmányok általában ismeretterjesztő jellegűek voltak, nem képeztek irodalmi értéket. Az ún. nemzeti tárgyakra vagy kétnyelvű (történelem) vagy szerb nyelvű (földrajz) tankönyveket használtak. Például a kétnyelvű történelmi tankönyv magyar szövege arra szolgált, hogy a tanuló egyáltalán megértse, miről szól a tananyag!

Az oktatási segédletek általában a béke évekből származtak. Például még 1930-ban is arra panaszkodtak az iskolaigazgatók, hogy az iskolakönyvtárakban általában magyar könyvek találhatók, szerb nyelvű alig, és „még a legközönségesebbek sem hozzáférhetők szerb nyelven.”

Irodalom

Háber Judit (1986): *Pedagógusok és iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Horváth Mátyas (1988): *Anyanyelvi nevelés a korai ifjúkorban*. Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete. Újvidék.

Nikić, Fedor (1929): *Manjinske i privatne škole i naša prosvetna politika*. Letopis Matije srpske. Novi Sad.

Pálinkás József (1976): *A magyar tanítási nyelvű általános iskolák helyzete és fejlődése a régi Jugoszláviában*. *Oktatás és Nevelés*, 16. sz.

Rehák László (1967): *A kisebbségek Jugoszláviában*. Fórum, Újvidék.

Somogyi József (1942): *Hazánk közoktatásügye a II. világháborúig*. Budapest.

Stanojević, St. (1929): *Narodna enciklopedija*. Bibliografski zavod d.d., Zagreb.

Statistički bilten Saveznog zavoda za statistiku i evidenciju. Serija B – II – br. 36.

Trajković, N. (1933): *Statistika škola pod Ministarstvom prosvete na dan 15. maja 1932.g.* Beograd.

Zakon o osnovnim školama, 5. XII 1929. Zbirka zakona, sveska 158.

Horváth Mátyás

ABSTRACT

MÁTYÁS HORVÁTH: AN OUTLINE OF THE DEVELOPMENT OF HUNGARIAN SCHOOLS IN YUGOSLAVIA BETWEEN THE TWO WORLD WARS

In this paper we summarize the characteristics of the educational system in Vojvodina (Vajdaság) before World War II. Vojvodina was a multiethnic, multilingual and multicultural region of Hungary before World War I, comprised mainly of ethnic Hungarians, Germans and Serbs. The educational system had many levels and opportunities. However, in terms of the language of education, 66% of the schools taught in Hungarian when only some 30% of the population was of Hungarian nationality. Injustice to non-Hungarians by ethnicity turned into injustice to Hungarians after World War I, when Vojvodina was given to the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes. The newly formed state signed the minority treaty of Saint Germain in 1919, the 9th paragraph of which guaranteed primary education in the mother tongue. However, the state abandoned secondary and vocational school education in the mother tongues of minorities such as Hungarians and Germans. Church and private schools were nationalized. History and geography were taught in Serbian even in the schools for minorities. The number of Hungarian teachers dropped due to the requirement that they pass a proficiency exam in Serbian on a short notice. Non-Hungarian minorities, Jews or ethnic Hungarians who had Slavic- or German-sounding family names were not allowed to attend Hungarian schools. Due to the reduced number of Hungarian teachers, as many as 66 students were taught by a teacher on average. To mitigate the shortage of teachers, the Teacher's School in Belgrade opened a Hungarian section in 1933, where thirteen Hungarian teachers had graduated by the start of World War II. The readers for Hungarian schoolchildren were written by Serbian nationals. Even schools for ethnic Hungarians were using geography textbooks in Serbian, and textbooks in both Hungarian and Serbian for teaching history.

Magyar Pedagógia, 97. Number 3–4. 319–326. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: Horváth Mátyás, Jugoszlávia 24415 Bački Vinogradi Belgradi u. 12.

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA
97. évf. 3–4. szám 327–336. (1997)

A „társadalom és művelődéstörténeti tanulmányok” újabb köteteiről a neveléstörténész szemével

Nagy Péter Tibor
Oktatókutató Intézet

Az MTA Történettudományi Intézetének legjelentősebb sorozata rendkívül fontos a neveléstörténész számára.

A magyar neveléstörténet kutatói és oktatói viszonylag könnyen (elsősorban a Pukánszky és Németh (1994) féle egyetemi tankönyvből) tájékozódhatnak a *neveléstudomány* történetéről. Az utóbbi évek erőfeszítései nyomán talán már az *oktatáspolitikatörténet* (legalábbis magyar oktatáspolitikatörténet) fő vonalai is kibontakozóban vannak, mindenekelőtt Kelemen Elemér (1994), illetve Mann Miklós (1933) összefoglalásainak köszönhetően. (Az Educatio tematikus számaiba illeszkedő tanulmányok is ezt a célt szolgálják.) Hagyományosan gyenge azonban a magyar neveléstörténészek társadalom és művelődéstörténeti tájékozottsága.

Társadalomtörténeti hiányosságaink több csoportra oszthatók:

- Rendkívül kevés olvasható a „gyermekkor történetéről”, azaz, hogy a gyermek, mint társadalomtörténeti jelenség az egyes korszakokban mit jelentett. A kérdéskör alapmunkája (Aries, 1987) Csákos Mihály és Szapor Judit jóvoltából már olvasható magyarul, Szabolcs Éva (1996) pedig többször szemlélte az aktuális gyermekkortörténeti szakirodalmat. Ezen hiány felszámolásáért azonban a Történettudományi Intézet itt ismertetett sorozata sem tesz sokat.
- Az iskolázottság változásai. Az utóbbi évek kutatásai sokféleképpen közelítik meg a problémát. Az iskolázottság időbeli, térbeli és csoportspecifikus változása egy-egy rétegben, egy-egy városban vagy éppen egy-egy felekezet hívői között: a magyar iskolázottság történetéről szóló munka (ha egyáltalán) csak ilyen viszonylag kisebb tanulmányokból állhat össze valaha. Látni fogjuk, e vonatkozásban az ismertetett kötetek hozadéka is bőséges.

- Az oktatásügyben szerepet játszó csoportok, rétegek társadalomtörténete. Ide sorolhatjuk a szülőkről, a munkáltatókról, a pedagógusokról, a tanügyigazgatásról, illetve a diákokról szóló társadalomtörténeti elemzéseket. A sorozat e vonatkozásban is bőséges eredményeket mutat fel.
- Az iskola, mint jelenség talán inkább történet-szociológiai, semmint társadalomtörténeti probléma, de hasonlóképpen gyengén reprezentált a magyar neveléstörténet-írásban. Igen kevés olyan munkánk van, mely modern eszközökkel és korszerű szemlélettel dolgozna föl egy-egy iskola történetét. Inkább felsőoktatási intézményekről születtek ilyen jellegű munkák. Komolyan sajnálhatjuk – és ebben a recenzió szerzője személyes felelősséget is érez – hogy sosem volt időnk és erőnk, hogy az egyes iskolák történetének feldolgozására kész tanárkollégákat egységes módszertani útmutatással lássuk el. A jelen kötetek nem dolgoznak fel iskolatörténeteket.

Lényegesen nehezebb meghatározni, hogy a „művelődéstörténet” mely pontokon azonos, és melyeken különbözik a neveléstörténettől. Több egyetemi és főiskolai oktató saját bevallása és szándéka szerint tulajdonképpen művelődéstörténetet oktat neveléstörténet órán.

Megítélésem szerint a művelődéstörténet maradéktalan azonosítása a neveléstörténettel nem célszerű. A neveléstörténet ugyanis (legalábbis saját definícióm szerint) pontosan azért interdiszciplináris tudományág, mert tárgya, a nevelés, az iskolázás is komplex jelenség. Azaz: amiképpen a társadalomtörténetet és a politikatörténetet is csak részben (azaz az oktatással illetve az iskolázottsággal kapcsolatos részben) tanítjuk, a művelődéstörténetből is világosan ki kell választani azt az aspektust, mely a neveléstörténetet érdekkelheti. Véleményem szerint a művelődéstörténeti ismeretek két egymást részben átfedő halmaza tartozik vizsgálódásunk körébe. Az első halmazba azok a tudatos és spontán műveltségelemek tartoznak, melyek az oktatási folyamat környékén érik a tanulókat. (Tehát természetes módon nemcsak a deklarált tanterv, de a „rejtett tanterv” műveltségelemei, üzenetei is a neveléstörténet érdekkörébe tartoznak.) A másik halmazba azok a műveltségelemek tartoznak, melyeket bárki, bármilyen formában, de *szándékoltan* kíván felhasználni valakik „nevelésére”, tudatának alakítására. (Ilyen értelemben például a tudománytörténetnek is van neveléstörténeti aspektusa, ha pontosan arra kérdezzük rá: ki és milyen eszközökkel kíván egy-egy tudományágat egyetemi tárggyá emelni, vagy hogyan kerül egy-egy tudományos állítás egy egyetemi tankönyvbe. Ilyen értelemben tehát *Kuhn* (1984) könyve a tudományos forradalmak szerkezetéről nem csak a tudománytörténetészek, de a felsőoktatástörténetészek számára is alapkönyv. Mi több: a klasszikus középiskola tankönyveit kutatók is végezhetnének az egyes paradigmák elfogadásának – ez esetben részben miniszteriális, részben piaci elfogadásának – történetéről kutatásokat.) Önmagában azonban a tudományos felfedezés „belső története” *nem tárgya* a neveléstörténetnek. Hasonlóképpen például a lakáskultúra története – mármint a lakáskultúra *immanens* története – nem tárgya a neveléstörténetnek. A lakás mérete, elhelyezkedése, a gyerekszoba helye és berendezése már természetesen tárgya a neveléstörténeti vizsgálódásnak.

Ebben az értelemben nyugodtan mondhatjuk: elsősorban a társadalomtörténeti oldalról van speciális neveléstörténeti hozadéka a sorozatnak. Három kötet ismertetése célszerű itt.

Köblös József (1995) kötetét, mely az egyházi középréteg XV. századi társadalomtörténetéről szól, neveléstörténész számára két szempontból minősíthetjük hasznosnak. Egyrészt az *iskolázottság* története iránt érdeklődők tájékozódhatnak afelől, hogy az egyházi középréteg iskolázottsága (elsősorban egyetemjárása) hogyan alakult, másrészt az *iskolázás* iránt érdeklődők minden eddiginél megbízhatóbb adatokat szerezhetnek a „magyar tanügyigazgatás” és „a magyar tanári kar” középkori történetéről. *Az egyházi középrétegbe soroltnak ugyanis az olvasó és éneklőkanonok, akik a káptalani iskolázás irányítói illetve végzői voltak.*

Fraknoi Vilmos (1900–1903), *Mályusz Elemér* (1971) és más történetírók munkáiból jól ismert, hogy a XV. században a legfelső egyházi pozíciók betöltésére az uralkodó (illetve a kormányzó) és a pápa egyetértésével került sor. Ezeknek a pozícióknak nagyjavadalmaknak azonban nem sok köze volt az egyházi szociális, igazgatási, oktatási funkciók irányításához; ezt a kialakult és függetlenedett egyházi középrétegek, *egy független egyházi értelmiség végezte.* (Mindez nemcsak nálunk volt így: *Southern* (1987) művéből tudjuk, hogy Németország egyes területein politikai okokból kiválasztott írástudatlan (!) püspökök kezében voltak a nagyjavadalmak, az egyházkormányzat, a szociális és kulturális funkciók mégis remekül működtek a függetlenedett középszintű apparátusnak köszönhetően.)

Míg a jog – a konstanzi zsinat határozata – a király számára a jelöltek körének meghatározását tette lehetővé és a pápának adta a kinevezés jogát, addig a gyakorlat ezt úgy alakította, hogy a *király nevezte ki a pozíciók betöltőit, a pápa pedig jóváhagyta a döntést.* „Az összes magyarországi kanonoki javadalom adományozása főkegyúri jogából eredően a királyt illeti [...] korszakunkban azonban általánosnak mondható az a gyakorlat, hogy a király kegyúri jogát, világi vagy egyházi személynek adományozza” – hangsúlyozza *Köblös.*

Ez a középszintű egyházi bürokrácia igen nagy arányban tanult *egyetemenek.* Ez rendkívül fontos tény, hiszen a tanultság, az egyetemi státuszok birtoklása mosta el a származási különbségeket. (És nem *önmagában* az egyháztársadalom, ahogy sokan vélik!)

Az egyetemjártság „megkövetelése” ugyanakkor az értelmiség *eszköze* is a felülről, jutalomképpen a pozícióba „ejtőernyőzöttekkel” szemben. Az egyházi értelmiség Európa-szerte megkísérelte magának a kanonoki javadalmak lekötését, egyszerre véve fel a harcot a pápaság XIV. századi tömeges rezervációival és a pozíciókba törekvő nemes-séggel szemben. E küzdelem eredményeképpen az 1408-as franciaországi nemzeti zsinat az egyetemet végzetek és a királyi hivatalnokok számára foglalja le a kanonoki helyek felét. A konstanzi zsinat angol delegátusa a pozíciók negyedét kívánta az egyetemre jártaknak fenntartani, a német konkordátum a pozíciók egyhatodát garantálta ugyanígy.

Magyarországon efféle elvi megkötés ugyan nem volt, ám a vizsgálatba bevont 526 személyből (négy különböző káptalan kanonokjai) 207-n jártak egyetemre – így a magyar gyakorlat még jobb is az értelmiségiek szempontjából, mint például a francia. A hallgatók zöme (135-en) Bécsben folytattak tanulmányokat. Krakkó már csak 30 peregrin-

nust vonzott, zömében Kelet-Magyarországról, Itália egyetemei összesen is csupán 31-t, Párizs pedig 5-öt.

A külföldiek és a polgári származásúak között kifejezetten magas (70, illetve 51%-os) az egyetemjártak aránya, a köznemeseknél ez az adat már csak 35%. A külföldiségből (azaz a helyi uralkodó körökkel szembeni idegenségből) és a polgári mivoltból (azaz a rendi értelemben vett másodrendűségből) eredő hátrányos helyzet leküzdésének úgy látják, feltétele az egyetemre járás.

Úgy tűnik, az *egyetemre járás* (és nem az *egyetemvégzés* – hiszen döntő többségük nem fejezi azt be) leginkább *kapcsolati tőkét* halmoz fel, s lehetővé teszi a káptalanokba való bejutást...” Egyetemet járt kanonokaink túlnyomó többsége tehát rövid tanulmányai alatt vagy után javadalmához jutva beilleszkedett a káptalan mindennapos életébe, tudását a hiteleshelyi teendők végzésénél, a káptalani iskolában való tanításnál kamatoztatva, mások a királyi kancelláriában, a bíróságok mellett, vagy diplomataként a királyt szolgálták.”

Egy-egy konkrét pozícióba – mint minden pozícióba – előlépéssel (azaz alacsonyabb kanonoki pozícióból való előléptetéssel) vagy egylépéssel, azaz „protekciónal” lehetett bejutni – utóbbiak tették ki az esetek 57%-át. Az egylépéssel bekerültek 53%-a rokoni kapcsolatai révén, 42%-a udvari szolgálatai jutalmaképpen jutott pozíciójába. A káptalan belső válogatásával bekerültek, közel fele szintén személyi kapcsolatokkal magyarázható.

Az egyházi középrétegbe kerülők mintegy 9%-a volt korábban államhivatalnok, 7%-a futott be egyházi karriert, 78%-a szolgáló kanonok volt, 5%-a lelkipásztor, 1%-a pedig tudós. Ebből felületes szemlélő arra következtethetne, hogy döntően egyházon belüli karrierokról van szó. Ha azonban felbontjuk a réteget, rendkívül izgalmas, s a közhelyeknek ellentmondó kép tárul elénk. Az egyházi társadalom alsó rétegét a karpapság képezi, az ő számukra *gyakorlatilag nincs felemelkedési mód*. A középső rétegbe szinte mindenki kívülről érkezik. A középső réteg alját az egyszerű kanonokok, közepét az éneklőkanonok, felső sávját az olvasókanonok képezik. Itt a rétegen belül már van mobilitás. *Az e fölötti rétegbe – magyarán a püspökök közé – már nincs továbblépés.*

„Azok az alacsonyabb származású javadalmasok, akiknek magas udvari pártfogóik nem voltak, nem remélhették, hogy pusztán az egyházi lépcsőfokokat használva eljuthatnak a főpapi rendbe is. Állami szolgálatba lépéssel és pártfogók szerzésével azonban a legmagasabb egyházi posztokra is eljuthattak.”

Azt mondhatjuk tehát, hogy az *iskolairányításban és tanításban fontos* olvasó, illetve éneklőkanonoki funkció legfontosabb jellemzői, hogy

- a) az államhivatalnoki karriert futottak messze felülreprezentáltak;
- b) az egyszerű papságból nem emelkedhettek ide;
- c) ők innen nem emelkedhettek feljebb.

A *Köblös* által használt új és rendkívül korszerű történet-szociológiai elemzés a *javadalom* megszerzésére helyezi a hangsúlyt. Számunkra azonban a betöltött funkció érdekes – *a középfokú tanítás illetve a tanügyigazgatás funkciója*. *E könyv tehát a tanárság* (a pusztán írni/olvasni tanító néptanítók és az egyetemeken oktatók közötti réteg) *társadalomtörténetéről* szól.

Tóth István György munkája egészében érdekes a neveléstörténész számára, hiszen az írás térhódítása a kora újkori Magyarországon nélkülözhetetlen témája a neveléstörténetnek. Különösen fontos a kisiskolák társadalomtörténetéről szóló fejezet.

Munkája alapvetően a vasi viszonyok elemzésén alapszik, de tanulságai az ország XVII–XVIII. századi sorsát vizsgáló neveléstörténész számára is meghatározóak.

A XVII. század vasi falvaiban általában vagy iskola, vagy iskolamester nem volt. A tanítók töredéke foglalkozott egyáltalán tanítással is – a többi így említett személy harangozásból, kántorkodásból élt. A XVII. században zömében az úgynevezett licenciátusok tanítottak. A licenciátusok különböző vallású lelkészek szolgálatában állottak, a felekezetek között sajátos verseny folyt a tanult emberekért. 1696 és 1754 között a vasi lakosság 176%-ra nőtt, a tanítók száma viszont 203%-ra, az iskolaeépületeké 199%-ra növekedett (bár az iskoláknak csak hetven százaléka volt alkalmas tanításra).

A katolikus tanítók zömében gimnáziumot végzett megyebeli emberek – az evangélikusok éppen ellenkezőleg: nagyjából felvidéki szlovákok voltak, akik feltehetően a pozsonyi evangélikus gimnázium elvégzése után vállaltak állást a magyar nyelvű településeken.

A XVII. században – mind a katolikus, mind az evangélikus tanítók körében – 16%-ra terjedt ki az írástudatlanság – ugyanakkor 20%-uk még latinul is tudott. (Értelemszerűen kizárhatjuk, hogy az írástudatlanok olvasáson kívül mást is taníthattak volna, illetve, hogy a latinul nem tudók eleget tehettek volna a *Ratio* követelményének, a latintanításnak) A tanítóságot tehát rendkívül erős belső rétegzettség jellemzi. A vasi tanítók általában nem tekintették átmeneti fázisnak a tanítóságot, kevésbé léptek más pályára – a helyi munkaerőpiacnak megfelelően azonban átlagosan 3–5 évenként álláshelyet változtatnak. (A városi helyek számítottak a legjobban fizetőknek, ezt lehetőség szerint gyerekeikre örökítették.)

A tanítóság anyagi értelemben mellékfoglalkozás, a tanítók bevételeinek 10–20 %-a származik tandíjból, a többi kántorkodásból s más segédfeladatokból folyt be. (A tandíj összegét évtizedeken át szokásjog rögzítette, az nem követte az inflációt: *a parasztok számára az iskola egyre olcsóbbá vált*, a tanítók innen származó jövedelme viszont csökkent) A filiák tanítóinak nem tanításból származó jövedelme is alacsony maradt, így jövedelmük az erdőörök és ökörpásztoroké alatt maradt, s presztizsük is ezt követte. A tanítói pálya *nem* a jómódú parasztokat vonzotta. A szegényebbek számára a tanítóvá válás igazi korlátját nem az iskolázás saját költségei jelentették (a gimnázium egészen a józsefi iskolareformig ingyenes volt, a tankönyvek pedig a közhiedelemmel ellentétben olcsók voltak) hanem a városi koszt-kvártély.

A kutatás nyomán némileg empirizálhatóvá válik az ellenreformáció hatása is: míg a XVII. század végén nagyjából egyenletes a katolikusok és protestánsok iskolával való ellátottsága, ez a XVIII. század folyamán radikálisan megváltozik. A falvak többségében katolikus iskolában tanítják mindkét felekezet tagjait, másutt azonban a protestánsok kifejezetten visszatartják gyerekeiket az iskolába járástól, nehogy katolikus hitre térítsék őket. A türelmi rendelet (1781) után tömegesen megnyíló protestáns iskolák csak a XIX. században érzékeltek hatásukat.

Tóth bonyolult módszerekkel számítja ki az iskolaköteles korú lakosság iskolalátogatását. A térség öt gimnáziumának alsó osztályaiba ötszázán, a falusi kisiskolákba

3600-an jártak, összesen az iskolaköteles korú népesség ötöde/hatoda. Nem sikerült viszont számszerűsíteni, hogy a tanulókból hányan tanultak meg írni is, hiszen nagyrésztük csak az olvasásig jutott el. A diákok tömegét természetesen a parasztyerekek jelentették: a nemesség első osztottságát mutatja, hogy míg a nemesség alsó rétegei a parasztyerekekkel együtt jártak iskolába, a középrétegek házitanítót alkalmaztak, mások pedig fiaikat valamely arisztokrata udvarában neveltették.

A neveléstörténeti szakirodalom általában lehetetlennek tartja a szomszéd falu iskolájának látogatását, *Tóth* helytörténeti vizsgálata viszont tömegesen ítéli azt.

A munka nemzetközi összehasonlításra is kísérletet tesz. A vizsgált nyugat-magyarországi helyzet leginkább Morvaországgal, illetve Poroszországgal állítható párhuzamba. Franciaországban viszont – *XIV. Lajos* 1698-as iskolaügyi rendelete után – nagyságrendileg jobb a helyzet, mint nálunk. A fejlett reimsi egyházmegye iskolaköteles lakosságának 85%-a járt iskolába, de a legfejletlenebb Tarbes-i megyében is 34%; ezutóbbi szám a legfejlettebb magyar megyére jellemző vonatkozó aránynak közel kétszerese.

A tágabb értelemben vett művelődéstörténet számára igen fontosak a paraszti írásbeliség lassú térhódítását mutató adatok, a nemesség írni-olvasni tudásának adatai, illetve a nemesi könyvtár összetételének elemzése.

Tóth István György munkája rendkívül jelentős eredményeket tartalmaz, de nem könnyű olvasmány. A szöveg (megyei szinten legalábbis) általánosítható tanulságait nem könnyű kihámozni a tömegesen idézett XVII–XVIII. századi iratokból. A könyvnek mindenképpen hasznára vált volna egy magyar nyelvű összefoglaló is – az angol nyelvű kifejezetten jól sikerült.

A koraujkor egyik napjainkig erő öröksége, hogy a magyar társadalom iskolázottsági szerkezete felekezetiileg rendkívül tagolt. A katolikus/protestáns iskolázottsági különbségeket és rivalizálást a zsidó iskolázás XIX. századi expanziója közismerten tovább színezte. A XIX–XX. századra vonatkozó magyar iskolázottság-történetírás alapvető megállapítását, tudniillik hogy a zsidók felülreprezentáltak mind az iskolákban, mind az iskolázottak között, *Karády Viktor* tekintélyes méretű tanulmánya (melyet a *Lackó Miklós* által szerkesztett, a tudománytól a tömegkultúráig ívelő kötet nemcsak leghosszabb de legfontosabb írásának is tartunk) többféle értelemben is differenciája illetve elmélyíti.

Először is az időtengely mentén. Rámutat, hogy míg 1910-ben a zsidók és nemzsidók közötti különbségek az egyetemi beiskolázásnál az érettségizők közötti különbséget meghaladták, addig 1930-ra a numerus clausus következtében, miközben az érettségizett zsidók felülreprezentáltsága alig csökkent, addig az egyetemre járóké jelentősen zuhant.

Ugyanebben az időszakban az evangélikusok helyzete lényegesen jobban javult, mint az egyéb felekezethez tartozóké.

Karády nem szól erről, de az oktatáspolitikatörténész nem állja meg, hogy meg ne jegegyezze: ezek szerint a népesség iskolázottsági esélyeinek javítása céljából (ezt mutathatná tudniillik, ha a numerus clausus által nem érintett középiskolákban nőtt volna a nem zsidók aránya) semmi érdemi nem történt. Az evangélikusok tovább javuló arányszáma pedig arra enged következtetni: a zsidók kiszorításával a már amúgy is előnyösebb helyzetű nem zsidók esélyei javultak tovább – s nem új csoportok számára nyílt meg a felsőoktatás...

Karády második alapvető hozzájárulása a felülreprezentáltsággal kapcsolatos vitához a legfontosabb ellenérv cáfolata volt. Sokan gondolták ugyanis úgy, (s ebben a tévedésben jelen sorok szerzője is osztozott) hogy a zsidók felülreprezentáltságának alapvető oka nem a vallás, hanem a zsidóságot jellemző, a nemzsidóktól eltérő társadalmi összetétel. *Karády* ezt a zavaró tényezőt kontrolláló számításokat végezve kiderítette, hogy 1910-ben az érettségizők körében 127%-os, 1930-ban pedig 118%-os a zsidók felülreprezentáltsága. Ugyanezen idő alatt az evangélikusok efféle felülreprezentáltsága 105-ről 152-re növekedett. A zsidó túlkiskolázás hanyatlásának oka az 1919–1920-t követő kitérési mozgalom. Azaz *ugyanazok* a családok kerültek másik rubrikába a statisztikában!

Rendkívül fontosak a zsidók elemi iskolai eredményei (ezek ugyanis kizárják, hogy itt a mérítési bázis eltérése lenne a magyarázó faktor) Az osztályismétlők aránya a zsidók és az evangélikusok között mindig sokkal alacsonyabb, mint a többi felekezethez tartozók körében. A jó tanulmányi eredmények a középiskolában is megmaradnak, annak ellenére, hogy a források arra utalnak, *az antiszemita beállítottságú iskolalátogatók még formálisan is korlátozni kívánták a kitűnően érett izraeliták számát.*

Karády mutat rá azután elsőként a numerus clausus zsidóságon belüli hatására.

A numerus clausus miatt külföldön tanuló zsidók körében az értelmiségiek lényegesen felülreprezentáltak, a magyarországi egyetemekre bekerült zsidók körében is igen magas az értelmiségiek aránya. A zsidó kispolgárság viszont semmiképpen nem tudta kompenzálni a numerus clausus hatásait. Így a numerus clausus specifikus hatása a zsidók számára az értelmiség újratermelését erősítette fel, szemben az új értelmiség teremtésének lehetőségével. (Ezek után már nem csodálkozhatunk azon, hogy az egyetemen belül már jóval alacsonyabb a kizselektált zsidók, mint nem zsidók aránya.)

Karády a zsidó és evangélikus kisebbségek *iskoláztatási stratégiáit* is összehasonlítja. Míg a zsidó népesség döntően város lakó (s ez a tulajdonsága még növekszik is) addig az evangélikusok – hihetetlen, hiszen általában evangélikus szász polgárságra szoktunk aszociálni – kisebb arányban laknak városban, mint a reformátusok, vagy katolikusok.

Fontos különbség, hogy az áttérésekből eredő demográfiai hanyatlás fő vesztese az evangélikusság volt. A zsidóságot éppen a keresztény antiszemitizmus óvta meg az efféle beolvadástól sokkal jelentősebb mértékben.

Míg az evangélikus iskolahálózat eleve adott szintjét őrizte meg, a zsidó bővült is az évtizedek folyamán. Mégis az evangélikusoknak mindig sokkal nagyobb aránya járt saját felekezeti iskolába, mint a zsidóké.

A zsidóságnak három egymástól különböző iskolázási stratégiája alakult ki:

- 1) a nyugati megyék zsidósága sűrű nyilvános felekezeti iskolahálózatot tartott fenn.
- 2) A keleti „galiciáner” ortodoxia nem nyitott nyilvános iskolákat.
- 3) Az asszimilációs áramlat (például Budapesten) a gyermekeit döntően állami, községi, más felekezetek által fenntartott iskolába küldte.

Karády szembenéz az egyik legfontosabb kérdéssel is, azzal, hogy milyen viszonyban áll egymással a hagyományos disszimiláns zsidó ortodoxia és az iskoláztatás.

Az ortodox hitközségek zömében kizárólag vallási nevelést adó, jiddis nyelvű, állami szempontból nézve „zug” iskolákat tartottak fenn. Ezek az iskolák megtanították ugyan héber betűkkel írni-olvasni a férfiakat, latin betűkkel azonban nem: így lehetséges, hogy

a latin betűs írást mérő analfabetizmus-statisztika szerint például Máramarosban a hatévesnél idősebb zsidó népesség 60,4%-a analfabéta 1900-ban.

A vallási iskolázásnak ellentmondásos volt a hatása az iskolázottság egészére. Először is hosszú ideig intellektuálisan lekötötte a zsidó gyerekeket, illetve gátat szabott a másféle iskola elterjedésének. Másrészt azonban (akik illetve amikor mégis jártak iskolába) pozitív hatást keltett a kora gyerekkori vallásoktatás: a tanulásra magára szocializált, ami jót tett az elemi iskolai eredményeknek. A vallásos intellektualizmus átvihető volt más térre is. Bonyolult számítások igazolják azt is, hogy még az egyértelműen ortodox körökből származó budapesti kereskedők is nagyobb intellektuális mozgékonyt mutatnak, mint a nem zsidók. A jesiva (a rabbivá képzés intézménye) miniszteri rendelet szerint csak a négy középiskolát végzetettek vehettek fel. A budapesti neolog rabbiképző diplomája a bölcsészdoktorátushoz volt kötve.

Karády egyik legfontosabb megállapítása összefüggést fedez fel az egyes felekezetek „iskolai helyzete” és a szekularizáció között. Tétele szerint az evangélikus diákság szórányhelyezete a középiskolai hálózatban a felsőbb evangélikus rétegek szekularizációjának jele a századfordulón. A két világháború között a trend megfordul: az egyházi kontroll erősödése és a szekularizáció lassulása figyelhető meg. Az evangélikus iskolák nyitottsága azonban megmaradt. Míg a katolikusok fokozatosan zártak, s az utolsó békeévben már 10% alá szorították a másvallásúak arányát, addig ez az evangélikusoknál még mindig 57%. Ugyanakkor igen figyelemreméltó, hogy a zsidók arányának radikális csökkenése a katolikus intézményekben nem az 1919 utáni állami kurzuspolitika hatása, hanem az egyház belső antiszemitizmusának felélédeése az 1894/95-ös egyházpolitikai törvényhozás eredménye. (Elgondolkodtató persze, hogy ugyanez a trend figyelhető meg az egyházpolitikai törvényeket helyeslő protestánsok iskoláiban is... S mielőtt illúzióink lennének az evangélikus iskolák nyitottságának motivációi felől, érdemes felidéznünk az adatot, hogy míg 1914 előtt a zsidó diákok a helyi illetőségű evangélikus diákok tandíjának csak a dupláját fizették, addig a harmincas években ennek többszörösét. Mindenesetre a már amúgy is meglehetősen szekularizált evangélikus polgárság és a hasonló zsidó polgárság találkozása a középiskolában növelte a vegyes házasságok, a kölcsönös asszimiláció valószínűségét.)

Az eredetileg marginális jellegű izraelita iskolafenntartás akkor válik igazán fontossá, amikor a zsidótörvények kiszorítják a zsidókat az állami gimnáziumokból. Az izraelita felekezeti iskolafenntartás bővülésének a kormány nem állja útját, tévedés volna azonban azt hinnünk, hogy a faji törvények a formálisan még egyenrangú izraelita felekezet jogait nem érintik hátrányosan. Több, mint gesztusértékű, hogy Kolozsváron a sokak által máig filozofitának emlegetett *Hóman Bálint* kultuszminiszter az iskolaalapítással kapcsolatos tárgyaláson nem fog kezdet egy „bevett”, azaz elvileg a katolikussal, reformátussal egyenrangú felekezet papjával, a helyi rabbival.

Karády elméletileg legfontosabb megállapítása, hogy az iskolázás a felekezeti státusszal járó hátrányok kompenzálása keretében magát a társadalmi státuszt is befolyásolta, s a „meglévő gazdasági szakmai osztálypozíciók pótlólagos legitimációját is lehetővé tette. Értelmezésem szerint a zsidóság osztálysajátos túliszkolázásának ez volt a legdöntőbb kiváltó motívuma.” Azaz a pénz a magyar társadalomban nem tette „úrrá” a nem nemesi származásúakat a külvilág szemében – erre csak az iskolázás volt képes. A libe-

ralizmus korának hihetetlen iskolasűrűsége éppen ezzel magyarázható. Az új egységes középosztály létrehozásának kudarca *Karády* szerint éppen arra vezethető vissza, hogy a zsidó és a német polgárság még a keresztény középosztály által teremtett verseny pályán (a középiskolában) is fölénybe került. A recenzensnek itt kétségei vannak. Egyrészt nem látom bizonyítottnak, hogy valóban belső kudarcral végződött az egységes középosztály megteremtése – vagy Trianon és a szűkebb országhatárok versenyhelyzete szakította meg azt a folyamatot, melynek létét a vegyes házasságok növekvő aránya, a területi szegregáció csökkenése is bizonyíthatja. Másrészt kétlem, hogy az oktatás szféráját egyértelműen a nemesség igényei határozták meg. Utalnék arra, hogy éppen a kilencvenes évektől rohamosan változik maga a középiskola (előbb a görögptóló bevezetésével, majd a gimnázium és a reáliskola tantervi közelítésével, illetve a tízes évekre kidolgozott, alsó tagozatában latin nélküli egységes középiskola javaslatával) másrészt pedig immár érettségig ad a kereskedelmi tőke igényeinek pontosan megfelelő felsőkereskedelmi iskola is.

A tanulmányi eredmények szempontjából az a tény, hogy a zsidó középiskolások tanulmányi fölénye elsősorban az un. nemzeti tárgyokban: magyarban és történelemben jelenik meg, *Karády* szerint az asszimilációs kompenzálás számlájára írandó. (Hozzátehetjük: a reáliákra nagyobb hangsúlyt helyező reáliskolában, felsőkereskedelmiben viszont eleve magasabb a zsidók aránya. Egy – több iskolatípusra kiterjedő-vizsgálat talán kiegyenlítené a tárgyak közötti különbséget).

Karády Viktor a magyar iskolázottság-történetírás legszínvonalasabb és legtermékenyebb szerzője. Tanítványai köréből pedig felnövekvőben van a magyar neveléstörténetírás legújabb nemzedéke, mely a helyi források használatát és a nemzetközi szakirodalom használatát képes egyesíteni. *Karády* iránymutatásait megfogadni a „tanítványi korból már kinőtt” neveléstörténészeknek sem válna szégyenére.

A magyar társadalomtörténetírás három alapvető munkájával ismerkedhettünk meg a fentiekben. Mindhárom munka alapvető olvasmány a neveléstörténetet tanítók számára. Módszertani tanulsgként is szolgálnak e munkák: *Köblös József* azoknak, akik a XV–XVIII. század tanári rétegének egy-egy csoportjáról talált névsoraik korszerű felhasználását kísérik meg. *Tóth István György* azoknak, akik elsősorban levéltárakban szeretnek kutakodni, de nem igazán sikerült országos vagy regionális relevanciájú tanulmányokat készíteniük, *Karády Viktoré* pedig azoknak, akik az európai viszonylatban is egyedülállóan gazdag nyomtatott magyar oktatás-statisztika, illetve a viszonylag könnyen áttekinthető iskolai anyakönyvek feldolgozását tűzik ki célul. Három olyan tanulmányról van szó, mely hosszú évekig hatással lesz a magyar neveléstörténészek munkáira.

Irodalom

- Ariés, Philippe (1987): *Gyermek, család, halál*. Fordította és szerkesztette Csákó Mihály. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fraknói Vilmos (1900–1903): *Magyarország egyházi és diplomáciai összeköttetései a szentszékkal I–III*. Budapest.
- Karády Viktor (1994): Felekezeti státus és iskolázási egyenlőtlenségek. In: Lackó Miklós (szerk.): *A tudománytól a tömegkultúráig*. MTA Történettudományi Intézete, Budapest.

Szemle

- Köblös József (1995): *Az egyházi középréteg Mátyás és a Jagellók korában*. MTA Történettudományi Intézete, Budapest.
- Kuhn (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest.
- Mann Miklós (1993): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. OPKM, Budapest.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Southern (1987): *A nyugati egyház és társadalom a középkorban*. Gondolat. Budapest.
- Tóth István György (1996): *Mivelhogy magad írást nem tudsz*. MTA Történettudományi Intézete. Budapest.
- Szabolcs Éva (1996): A magyar iskola gyermekszemlélete. Új pedagógiai szemle 11. sz. 84–91.

„A szeretet nyitja meg a növendék szívét” – százötven esztendeje született Schneller István

Pukánszky Béla

József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék

Százötven esztendeje született a személyiségpedagógia kiváló magyar képviselője, *Schneller István* (1847–1939). A címben idézett szavai egyúttal pedagógiai „ars poetica”-ként is felfoghatók. Az iskolai oktatásra jellemző, egyoldalú intellektuális képzéssel szemben a személyiség egészére ható nevelés jelentőségét hangsúlyozta egész életében.

A teológia tanára és a pedagógia professzora

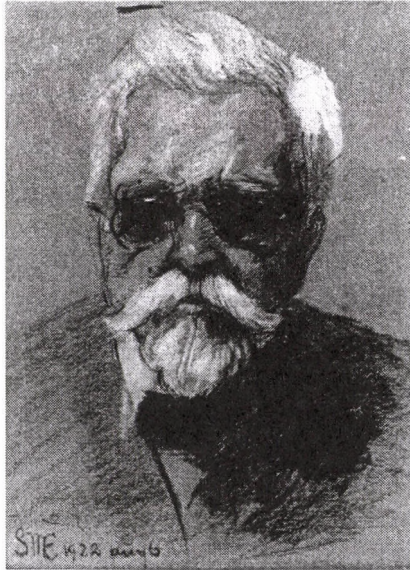
Schneller István 1847. augusztus 3-án született Kőszegen. Édesapja és nagyapja – evangélikus lelkészként – a teológia és a klasszikus német filozófia iránti érdeklődést hagyományozták a fiúra. A kőszegi és soproni diákévek után Halléba került, ahol teológiát hallgatott az egyetemen. Elsősorban összehasonlító vallástörténettel foglalkozott. Szellemi szüleinek a jeles német teológusokat, *Tholuckot* és *Max Müllert* tekintette. De a legnagyobb hatást, az éltre szóló indíttatást a „romantikus teológus”, *Schleiermacher* tanai jelentették számára. Tőle ered a szeretet emberformáló erejébe vetett hit, amely – filozófiai szintre emelt kategóriaként – később *Schneller* pedagógiájában is központi szerepet töltött be. Később Jénában folytatta tanulmányait, ahol *Pfleiderer* teológiai rendszere ragadta meg figyelmét. Tőle tanulta meg, hogy különbséget kell tenni a „holt”, dogmatikus hittételek és az „élő”, személyesen átélt hitelvek között. A fiatal *Schneller* hamar felismerte az élő és ható hitelv teremtő erejét, s maga is ezt a személyes vallásosságot tette magáévá. (Ne feledjük, ez az egyéni élmény-jelleg a protestáns hit lényege, amelynek centrális mozzanata az Istennel a hit révén „egyesülő”, bensőséges kapcsolatba lépő ember élménye.)

A teológiai kérdések tanulmányozása mellett érdeklődése pedagógia iránt is hamar felébredt: nevelési kérdésekkel foglalkozott, élményeket gyűjtött különböző oktatási és gyermekvédelmi intézményekben. Meglátogatta az akkor már világszerte híres herbartiánus pedagógusok – *Ziller* és *Barth* – gyakorlóiskoláját.

Tanulmányai befejezése után először magánnevelőként dolgozott, majd 1874-ben az eperjesi, 1877-ben pedig a pozsonyi evangélikus teológiai intézet tanára lett. Közel húszesztendősi itteni munkásság után nyerte el a kolozsvári egyetem pedagógiai professzori

státuszát 1894 decemberében. Egyetemi tanári működésével párhuzamosan az egyetem mellett működő pedagógiai intézet tanáraként, majd 1906-tól annak igazgatójaként a pedagógusképzésben is tevékenyen részt vett.

Schneller István volt a kolozsvári egyetem rektora, amikor 1919. május 12-én a román hatóságok az egyetem működését karhatalom alkalmazásával felfüggesztették. A professzorok többségével együtt neki is el kellett hagynia a várost, és 1920 áprilisától Budán folytatták az oktatómunkát. E vargabetű után 1921 októberében Szegedre költözött az egyetem. *Schnellernek* – mint a menekülő egyetem prorektorának – jelentős szerepe volt abban, hogy a kényszerű költözködések ellenére a legtöbb tanár kitartott az egyetem mellett. Az 1921/22-es tanévig a Szegeden működő kolozsvári egyetem pedagógia professzoraként és a tanárképző intézet igazgatójaként dolgozott. Tudományos munkásságát nyugdíjazása után is folytatta: tanulmányokat publikált, tudományos üléseken vett részt. Hosszú és tevékeny életének fonala 1939-ben szakadt meg.



Schneller István
(*Maninger Edit* grafikája)

A személyiség pedagógiája

Schneller István pedagógiai rendszerét a „személyiség paedagogiká”-jának nevezi. Ennek központi gondolata az ember etikai fejlődésébe, erkölcsi nevelhetőségébe vetett hit, minden egyéb neveléssel, oktatással kapcsolatos gondolatát ebből eredezteti. Az etizálás-etizálódás folyamatának három szakaszát különbözteti meg: Az „érzéki Éniség”

szintjét a korlátlan önérvényesítés, a határtalan egoizmus jellemzi. Ezután következik a „*történeti Éniség*” foka, amelyen az egyén külső kényszer hatására fogad el írott és íratlan törvényeket, ezek határozzák meg egész létét. Végezetül a „*tiszta Éniség*” magaslatára emelkedve az értékes erkölcsi törvény már belső parancssá válik, viselkedést meghatározó életelvvé avatódik (Pukánszky, 1990).

Az erkölcsi fejlődésnek ez a három stációra való felosztása nem előzmény nélkül való a pedagógia történetében. A XVIII–XIX. században több morálfilozófiai és pedagógiai mű szerzője tagolta három egymást követő fokozatra az ember morális fejlődésének menetét. Ilyen lépcsőket különböztet meg Pestalozzi is, aki *természetes állapotról* (Naturstand), *társadalmi állapotról* (gesellschaftlicher Zustand) és *tiszta erkölcsi állapotról* (sittlicher Zustand) ír egyik morálfilozófiai tanulmányában (Pestalozzi, 1923). Ez a rendszerezési elv kimutatható Kant pedagógiai gondolatai között is, aki – egyik egyetemi előadásában – *skolasztikus, pragmatikus és morális* nevelési szintekről, illetve területekről beszél (Kant, 1901, 71. o.).

Mégis Schneller István volt az, aki a magyar pedagógia történetében legbehatóbban foglalkozott e fejlődési fokok jellegzetességeivel, s aprólékosan kifejtette a hozzájuk kapcsolódó nevelési feladatokat is. Nála e háromlépcsős folyamat során válik a természeti meghatározottságú lényből, az „*egyéniség*”-ből isteni értékeket hordozó „*személyiség*”, vagyis „*Isten országának*”, „*Krisztus birodalmának*” értékes tagja.

Arra a kérdésre, hogy mi mozdítja előre az egyéniséget a személyiséggé válás görögös útján, egy szóval válaszol: a *szeretet*. Ez a filozófiai, etikai síkra emelt szeretet lendíti tovább az embert fejlődésének következő lépcsőfokára, melynek végső stációja a betagozódás a „*tiszta Éniség*” szintjére emelkedett személyiségek közösségébe, belépés a „*szeret országába*”.

A filozófiai rangra emelt szeretetfogalom tehát pedagógiájának központi szervező elvévé avatódik – ez tükröződik a címben közölt idézetből is. E segítő, támogató nevelői érzelem nélkül a gyermek erkölcsi fejlődésének folyamata megakad, az egyéniségből nem lesz személyiség, a szubjektum megreked az *érzéki*, egoisztikus *Éniség* vagy az önmegtadással, külső irányítottsággal fenyegető *történeti Éniség* fokán.

Ebből a „*szeretetelvűségből*” több olyan következtetést vonhatunk le, amelyek általában jellemzőek Schneller István pedagógiájára. Ha ezeket csokorba gyűjtjük, átfogó képet kaphatunk a kolozsvári-szegedi professzor nevelési elveiről.

1) Pedagógiai rendszerének központi alakja a *pedagógus*. A nevelés nála „*személyi kölcsönhatás*”, amelyben fontos szerepet játszanak a nehezen megragadható, csak ügyel-bajjal rendszerezhető mozzanatok. Olyanok, mint a „*szem sugárzása*”, a „*hang színézése*”, a „*szóban rejlő meggyőződésnek ereje*”, a „*személyiség erkölcsi voltának nem analizálható általános benyomása*”. Ha a mai pszichológiai és pedagógiai fogalmakat alkalmazzuk, akkor rádöbbenünk, hogy Schneller már a századfordulón beszélt tanítványainak arról, hogy a gesztusok, a szavakon túli kommunikáció a pedagógus eszköztárának fontos részét képezhetik (Schneller, 1899. 432–433. o.).

2) A pedagógusnak figyelembe kell vennie a *gyermek lelkületének sajátosságos vonásait*. Az egyéniség Schneller szóhasználatában „*a természet által adott valami*”, ezekből az öröklött sajátosságokból kell kialakítani a személyiséget, amely már erkölcsi kategó-

ria. Ez utóbbi tehát a „kellő” birodalmába tartozik, mint elérendő cél áll a nevelő és a növendék előtt (*Schneller*, 1915. 254. o.).

A személyiség (*Schneller* másik kifejezése szerint a tiszta Éniség) természetesen nem légtüres térben jön létre. Magasabb szintézisbe olvasztva mintegy megszüntetve-megőrzi az egyéniség (érzéki Éniség) fokozatának önrévnyesítő tendenciáját és a történeti Éniség szintjének önmegtagadását, kívülről vezérelt mivoltát.

Mindezekből látható, hogy messzemenően figyelembe vette a gyermekek természetét, egyéni különbségeiket, egyéniségük sajátosságait. Előadásában, tanulmányaiban arra biztatja hallgatóit, pedagógus olvasóit, hogy minden egyes növendékük fejlődéséről vezessenek úgynevezett „jegyzőkönyvet”. Ebben ne csak a gyermek főbb sajátosságait, jellemvonásait regisztrálják, hanem származására, családi környezetére vonatkozó adatokat is jegyezzenek fel. Ezekbe a lapokba kellene bevezetni – vélte *Schneller* – a növendék tanulmányi előmenetelének ütemét, erkölcsi fejlődésének sajátosságait is. Itt kapnának helyet az alkalmazott nevelési-oktatási módszerekre, „bánásmódokra” vonatkozó utalások. A tanári konferenciák tárgya pedig az osztályzatok „mechanikus bediktálása helyett” ezeknek a feljegyzéseknek a tartalmi megbeszélése, feldolgozása legyen.

A pedagógus egyik legfontosabb feladata, hogy a felkutassa és fejlessze gyermekben rejlő „sajátos arravalóságot”, tehetségcsírát – ami nem más, mint az „*isteni célgondolat*” megnyilvánulása. Az egyén sajátosságait tisztelni kell – ez a kolozsvári professzor véleménye. A gyermeki egyéniséget mégsem emelte piederasztálra úgy, mint a korabeli gyermektanulmányi mozgalom képviselői. Attól a szélsőséges gyermekközpontúságtól is elhatárolódott, amely a reformpedagógus *Ellen Key* írásaira jellemző.

Schneller „géppel dolgozók”-nak nevezi a gyermek mérhető, számszerűen analizálható sajátosságainak összegyűjtésére törekvő pszichológusokat és pedagógusokat, kiváltképp a pedológia, a gyermektanulmányozás képviselőit. „Jöjjünk tisztába azzal – figyelmezteti a pedológia kritikátlan híveit –, hogy a gyermektanulmányi laboratórium nem a gyermek lelkével, hanem csakis a *lélek és a külvilág szolgálatában álló idegekkel foglalkozik, azok gyors vagy lassú reakcióit constatálja.*” (*Schneller*, 1918. 192. o.) Velük szemben viszont tisztában volt azzal a ma is érvényes igazsággal, hogy a gyermekekről összegyűjtött tisztán kvantitatív mérési eredmények, adatok nem tekinthetők mindig megbízható alapnak az egyéniség egészének megítélésékor.

3) Eddig két serkentő tényezőjét említettük annak a folyamatnak, amelynek során az ember etikai fejlődése, az egyéniségből személyiséggé nemesedés lezajlik. A pedagógus személyisége és a gyermekben szunnyadó lehetőségek tárháza mellett harmadikként a *kultúrával* foglalkozik. Ez is a fejlődés fontos mozgatórugója. Részletesen tárgyalja azokat a *társas-közösségi köröket*, az úgynevezett „*történeti hatalmakat*”, amelyekben kulturális javak kristályosodnak ki. Ezek közé a koncentrikusan egymásra rétegződő körök közé tartozik a *család*, a *törzs*, a *község*, a *nemzetiség*, a *nemzet*, a *kultúrállam*, az *egyház* és végül az *emberiség*.

Mechanikus tanulás helyett érzelmi színezetű beleélés

Schneller oktatásméletének jellegzetes vonása itt jól megragadható. Éles kritikával helyezkedett szembe az „értelemközpontú” iskolai oktatás gyakorlatával, amikor a képzetek gyarapítása helyett a kultúrányagba való *érzelmi színezetű beleélés* fontosságát hangsúlyozta. A művelődési folyamat elemzésekor nem a mechanikus ismeretszerzésre helyezte a hangsúlyt, hanem a beleélésre, az átélésre. Az oktatásban nem az ismeretanyag öncélú gyarapítása a cél, hanem az ember értékében való növekedése. Nem a vizsgák során visszakérdezhető tudás besulykolása a lényeg, hanem az a szellemi műhely, ahol a tanítvány tudásra tesz szert és erkölcsi értékeiben is nemesebbé lesz. Másként fogalmazva: a középiskolában nem a „Können”, hanem a „Kennen” uralkodik, az „erudíció”, az *élő tudás* helyett a sok, mechanikusan „beemlékelt”, (emlékezetbe vésett) tudás bűvkörében élnek tanárok és diákok egyaránt.

Az ismeretszerzés tehát akkor jogosult, ha értékközvetítéssel és erkölcsi fejlesztő hatással párosul. E felfogás szellemében *Schneller* még tovább ment: ma már szélsőségesnek tűnő kritikai éllel kérdőjelezte meg a középiskolai érettségi vizsga és az egyetemi kollokvium létjogosultságát. Szerinte a vizsgára készülők heterogén anyagot vésnek az emlékezetükbe, és nem „szívük vágyával”, kedvenc tantárgyaikkal foglalkoznak. Ez a mechanikus jelleg pedig megsemmisíti az egyéniség nemes energiáit. Az egyetemi hallgatónak tanára irányításával végzett elmélyült „tudós bűvárlatra” van szüksége, s ezt a folyamatot csak megzavarják a kollokviumok, a vizsgák. Vizsgázni csak az egyetemi évek végén szabad – hangzott a kolozsvári pedagógus-professzor véleménye.

A vizsgák iránti ellenszenv fokozódását világszerte tapasztalható jelenségként diagnosztizálta. E meglepő tény hátterét a tanulás eszményének megváltozásában vélte felfedezni. A középkorban (egyetemen és középiskolában egyaránt) a kész tudásanyag, ismeretanyag prezentálása volt a vizsgák célja. Az ilyen alkalmak „szellemi lovagjáték” számba mentek, legfőbb tétjük a többiek fölé emelkedés, az „ünnepeletetés és az elismeretetés és megjutalmaztatás” volt. Az újkor pedagógiájában viszont már megjelenik „nevelő oktatás” eszméje, az érdeklődés felkeltésének követelménye, és az ismeretanyagba való *érzelmi mozzanatokkal átszőtt élményszerű beleélés* igénye. A „nevelő oktatás” gondolata *Herbartnál* fogalmazódik meg először. Ez azon kevés pontok egyike, amely közös *Schneller* személyiségpedagógiájában és a német pedagógus neveléstani rendszerében.

Az önálló, elmélyült tanulásra épülő, a tanulás érzelmi összetevőit is hangsúlyozó felfogás hidat ver a századfordulón megfogalmazott neveléstani gondolatoktól a mai, századvégi pedagógiához. *Schneller Istvámnak* az újra és újra felmerülő, „örök” pedagógiai kérdésekre adott sajátos válaszai ma is figyelemre méltóak.

Irodalom

Kant über Pädagogik. Herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. Langensalza, 1901.

Pestalozzi (1927): *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes*. In: *Sämtliche Werke*. Berlin–Leipzig.

Pukánszky Béla (1990): *Schneller István*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Schneller István (1899): A tanárképzésről. *Magyar Paedagogia*.

Schneller István (1915): Neveléstudományi munkák keletkezése. *Magyar Paedagogia*.

Schneller István (1918): *A Kolozsvári Országos Tanárképző-Intézet Gyakorló Középiskolájának 1917/18. évi beszámolója. Program értékezésül: Schneller István a Kolozsvári Országos Tanárképző-Intézet Gyakorló Középiskolájának tanszervezetére és tantervére vonatkozó javaslata*. Közzéteszi: Kőrössy György igazgató. Stief, Kolozsvár.

KÖNYVEKRŐL

Mészáros István: *Magyar iskola: 1996–1996*

Előadások, cikkek, beszédek. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1997

Közismert neveléstörténészünk, *Mészáros István* – számos könyv, tanulmány, cikk, előadás szerzője¹ 1981-ben (15 évvel ezelőtt) jelentette meg „Az iskolaügy története Magyarországon 1996–1777 között” című könyvét az Akadémiai Kiadónál (a 49. oldalon utal rá). Ez a mostani gyűjteményes mű nem annak egyszerű megismétlése – vagy „meghosszabbítása” – hanem válogatás az elmúlt 15 év terméséből.²

Az iskolaügy történetéről írott könyvről *Balázs Mihály*, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum akkori igazgatója a *Köznevelés* 1982. március 5-i számában írt ismertetést és egyre szélesebb körökben hangzott: 1996-ban meg kell ünnepelni a magyar iskola ezereztendő jubileumát! Értekezletek, bizottságok, tervezetek következtek; majd *Kelemen Elemér*, az OPMK újabb főigazgatója vette át az előkészületek irányítását és szervezését, mint az Iskolatörténeti Emlékbizottság igazgatója (50. o.). Az előttünk fekvő 297 oldalas könyv 31 cikke (beszédek, tanulmányok) is ezt a millicentenáriumi visszatekintést, méltatást, ünneplést szolgálja.

Mészáros minden dolgozatának vitathatatlan erőssége az alapos és rendkívül kiterjedt tényismeret. Mindenütt feltűnő, hogy mi, mikor és hol történt, mi volt az előzménye, a feltétele, a kihatása, következménye. Diáknaplókból idéz, tanítói javadalmakat ismertet, iskolai hagyományokat éleszt fel, megszámlálhatatlan múltbeli személyiséget, iskolát, vitát, szervezetet, mozgalmat sorol elő.³ Már itt megjegyezzük, hogy az 1956-os események ábrázolása izgalmas, érdekesítő és az eseményekhez hűen drámai (azt sem mondhatjuk valószínű sandasággal, hogy „dramatizált” (149–171. o.).

„A pedagógushivatás múltja, jelene” című beszédében (a győri „Hogyan tovább” rendezvény 1996. május 5.-én) idézi a latin szólás-mondást (72. o.) mi szerint „Quem dii odere, paedagogum fecere”, vagyis akit az istenek gyűlölték, azt pedagógussá tették. Ezen a pályán nem lehet hálára számítani – fűzi hozzá (73. o.). A sanyarú, vagy tűrhető javadalmazás (79–82. o.) mellett is ők, a falusi kántor-tanítók az első tudományos eredmények, népszerűsítő filmek, rádiókészülékek, fonográfok, népdalénekesek, mesemondók, szociográfusok patronusai, támogatói, s maguk is művelték e „műfajokat”. Ők voltak a falu „mindenesei” (83. o.).

Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter 1868. február 6-án jelentette meg a Néptanítók Lapját. Első vezércikkét is ő írta. „Meggyőződésem szerint – írja – a buzgalom, mellyel e hazának szolgálunk, soha nem függ azon díjtól, mellyel az fáradozásainkat jutalmazza.” (75. o.). „Bármennyire sanyarú legyen helyzetük – hivatásuknak egész kiterjedésében kiválóan megfelelnek.” (u.o.)

Mészárosnak igaza van az „ahistorizmus” elmarasztalásában: „egyes népoktatástörténeti előadások és tanulmányok szerzői mai korunk népoktatási igényeit vetítik vissza a XX. század első felére, a XIX. századra, azok népiskoláit – ennek következtében – messzemenően elmarasztalva.” (95. o.). Mint ahogyan – *Eötvöst* idézve – bölcsen mutat rá a jó értelemben vett historizmusra: „... minden előrelátás csak úgy lehetséges, hogy azon tárgynak, mellyel foglalkozunk, jelen helyzetét ismerjük, s ismerjük azt az utat, melyben ez e helyzetbe jutott...” Szükséges tehát a múlttal foglalkoznunk, éppen a jelen és a jövő érdekében (110. o.).

A 138. oldalon írja: vajon nem lett volna jobb meghagyni – folyamatosan, kellő korszerűsítéssel – a klebelsbergi nyolcosztályos népiskolát, mellette párhuzamosan a polgári iskolát, az általánosan képző nyolc-

¹ Mészáros István ebben az évben ünnepelte 70. születésnapját

² Változatos „műfaji” megoldásokkal: „Pannonhegyi pillanatok”; „Képek a győri iskolatörténeti kiállításról”; „Négy évtizedes tankönyvtörténete”; „Könyvekről”; „Naplófele”; „Két lexikon-szócikk”; „Ezer év nagy magyar pedagógusai” stb.

³ A 257. oldalon nagy megbecsüléssel említi a nemrégiben elhunyt *Regős Jánost* is – a „nagy öregek” egyikét.

osztályos középiskolák változatos sorozatát? (*Mészáros* szerint a katolikus iskolákban sokhelyütt nem-katolikusok is tanultak, s a katolikus iskolákban törekedtek az alsóbb néposztályok gyermekeit feljebb segíteni) ... az utóbbi időben – úgymond – nem éppen ide, *Kleibelsberghez* kezdünk visszatérni? (138. o.) A kérdőjel ezúttal maradjon kérdőjel.

Azzal már nem csak nekünk, hanem a „szakma” nagy részének is van – volna – vitája, hogy Magyarországon soha nem is volt porosz iskola, s iskolarendszer (135. és 268. o.).

Meg kell említenünk, hogy *Mészáros* útleírásai, tanáira való visszaemlékezései sokszor csillogó szépirodalmi stílus-magaslatot érnek el.

A végére hagytuk a legfontosabb kérdést: a vallás, a vallásosság, az egyház, a „klerikalizmus” kérdését. *Mészáros* azelőtt is, most is nyíltan hitet tesz a vallásos világnézet, az egyház népnevelő, nemzetfenntartó szerepe mellett. Ez – szerintünk – személyes meggyőződés kérdése; magánügy mindaddig, amíg nem párosul a másként-gondolkodás iránti türelmetlenséggel, netán többé-kevésbé burkolt (vagy nyílt) erőszakoskodással, agresszív fellépéssel. *Mészáros* joggal hangsúlyozza a tudományosságot, a szakszerűséget, de mint történésznek, tudnia kell, hogy nemcsak szovjet-, meg hitleri-, meg nyilas-diktatúra volt, hanem vallásos világnézetből fogant egyházi, illetve klerikális diktatúra is (*Savonarola*; inkvizíció; ellenreformáció, avagy említhetjük *Kálvin* Genfjét is – ezekben az esetekben sokszor még hallgatni is veszélyes volt). Van élő, tettekben nyilvánuló vallásosság és van kizárólagosságra igényt formáló dogmatika is, mint ahogy van dogmatikus és – bármily hihetetlen egyeseknek – élő marxizmus is. A szocializmus nevében elkövetett hibák és bűnök és a szocializmus között disztingválunk kell, amiképen a kereszténységet sem abból ítéljük meg, hogy bizonyos keresztelkedők zsidók ezreit fojtották a Rajnába. Nemcsak a vallásos tanulóknak, tanároknak volt nehéz 40 évig, hanem sok esetben ma is legalább olyan nehéz nem-vallásosnak lenni (iskolák; közélet).

Ez a záró eszmefuttatás semmit sem kíván levonni *Mészáros* professzor könyvének értékeiből. Olvassuk, tanulmányozzuk, vitatkozzunk vele! A szerzőt úgy ismerjük, hogy személy szerint sohasem törekedett „tekintélyuralomra”.

Faludi Szilárd

INFORMÁCIÓK

Reflexív beszámoló az „Iskola a magyar társadalom történetében” című konferenciáról

Kétszeresen is figyelemre méltó évet zárt, tartalmi és formai szempontból egyaránt emlékezetesen, a Magyar Tudományos Akadémia nagytermében – *Glatz Ferenc* akadémiai elnök és *Diószegi István*, a Magyar Történelmi Társulat elnökének jelenlétében s köszöntése mellett – „*Az iskola a magyar társadalom történetében*” címmel 1996. november 12-én rendezett tudományos tanácskozás. A magyarországi művelődés-, illetve iskolatörténet legkiválóbb szakértőinek közreműködésével érdemi új szempontokat, kutatási eredményeket kínáló áttekintését, mérlegét nyújtotta a magyar iskola elmúlt évezredének; méltóképp zárva a kiemelkedő évfordulós megemlékezések sorát, s egyben akarva-akaratlan a tudós- illetve pedagógus társadalom figyelmébe ajánlva, hogy a magyar iskolatörténeti kutatások szempontjából rendkívül gyümölcsözőnek bizonyult az 1996. év. (Az *Új Pedagógiai Szemle* 1997/3. számában időközben megjelent beszámoló tényeit, a kiállítások, konferenciák, kiadványok számát összegezve – megítélésem szerint – az emlékévké eredménye valószínűleg felülmúlta az ebben a vonatkozásban is kiemelkedő 1896. esztendődt...)

Az Iskolatörténeti Emlékbizottság társelnökeként fellépő *Báthory Zoltán* a millenniumi esztendő néhány nevezetesebb rendezvényére utalva – in medias res – azzal nyitotta meg a tanácskozást, hogy „...az ünnepi megemlékezések elsősorban az iskola műveltségátadó, kultúraörökítő szerepét húzták alá, azt, hogy az iskola biztosította az egymást követő generációk folyamatosságát. ... Mintha a nagy ünneplésben elfelejtődött volna az az összefüggés, miszerint az iskola hosszú történelme során szinte mindig és mindenütt egyben az uralkodó ideológiák és eszmék hatékony manipulációs eszközzé is vált. ... az iskolatörténet nemcsak úgy írható le, mint dicső tradíció, hanem úgy is, mint az iskola kultúraörökítő és manipuláló-szocializáló funkcióinak antagonizmusa. Számomra az a fontos – hangsúlyozta (talán tevékenysége credo-ját is felvillantva) a tudós államtitkár-helyettes –, hogy a tudomány és a politika eszközeivel mennyiben és miként sikerül a kultúraörökítő funkció dominanciáját biztosítani a manipulatív funkcióval szemben.”

Báthory Zoltán e ponton átmenetileg megszakított gondolatmenete (mintegy a progresszív kultuszorkományzati törekvések folyamatosságának illusztrációjaként) egybecsengett *Eötvös József* egy – a konferencián *Mészáros István* által felidézett, 1868. június 23-i – képviselőházi expozéjának mondandójával: „A népnek értelmi emelésében fekszik legbenső meggyőződése szerint ezen haza egész jövője. Ettől függ, hogy nemzetünk, mely ezen földet vitézsége által fegyverrel foglalta el, azt értelmisége (=műveltsége) által megtartsa. Most Európának ezen a helyén más nemzetnek, mint valóban civilizált nemzetnek, nincs helye” – hangsúlyozta, a magyar iskola egész történetére napjainkig érvényesen a miniszter.

A középkori magyar társadalom és az iskola viszonyát elemző előadásában *Mészáros István* értelemyszerűen arra helyezte a hangsúlyt, hogy „István király európai, közép-európai keresztény királyságot akart létesíteni. Ez szorosan együtt járt a hazai katolikus egyház megszervezésével; a katolikus egyházi szervezetnek pedig ... szerves része volt az iskola.” Az iskola, mely kezdetben mindenekelőtt a klerikusok, a – világi funkciók sorát is ellátó – egyházi értelmiség utánpótlását volt hivatva biztosítani, s már csak ezért is nagy figyelmet fordított „a tízparancsolatot új alapokra helyező, azt kiteljesítő evangéliumi erkölcsi elvrendszer által meghatározott” nevelésre. „Önmagában a nagy tudású, magas szintű intellektuális felkészültségű egyén a társadalom számára tulajdonképpen indifferens; csakis kellő erkölcsi tartás, megfelelő erkölcsi közeg birtokában válhat a tudás, a szakmai képzettség mind az egyén, mind a társadalom számára fejlesztő, előbbre vivő erővé – ezt így tudták középkori elődeink”, hangsúlyozta – kötetek sorában közkinccsé tett kutatási eredményeinek kvintesszenciáját nyújtó, tényekben, adatokban rendkívül gazdag – előadásában a professzor, melyet a korszak periodizációját vázolóval összefügg.

Az „alapozó időszak a XI. század; a szerkezeti-tartalmi megszilárdulás és területi szétterjedés periódusa a XII–XIV. század, ekkor jelentkeznek a világiak első megnyilvánulásai; végül a XV–XVI. század, ez a humanizmus hatásaival gazdagodott, egyházi és világi célú oktatás-nevelés korszaka. A XVI. század második fele a magyar iskolatörténet fontos átmeneti periódusa volt ... ez a hazai iskolarendszer – még a régi szervezeti keretek közötti – többfelekezettűvé válásának képlékeny időszakát foglalta magában... [A] több mint félezer esztendő korszak azután a XVI–XVII. század fordulóján végérvényesen lezárult. ... új nevelési elvekkel, új pedagógiai koncepciókkal, új iskolaszervezetekkel, új tananyagokkal indult a következő korszak.”

A XVI. és XVII. századi iskolaügyről szóló előadását Péter Katalin „három jelenség” köré csoportosította. Elsőként a történetírásban megfigyelhető szemléletváltásra hívta fel hallgatói figyelmét: „...manapság a korábbiaktól eltérően látjuk a történelmet. Állandóan változó folyamatnak tekintjük, és az állandó változások sodrában egy-egy korszak csak futó pillanatot; sajátosságainak nem tulajdonítunk különös jelentőséget.” Míg korábban „a protestáns tanintézet létrejöttét mindenki (kivéve az előadásban konkrét ellenpéldák kapcsán említett *Mészáros Istvánt* és *Szűcs Jenőt* – D. P.) a reformációhoz kötötte; a középkori előzményeket nem keresték. ... Azóta viszont általánossá vált a nézet, ami szerint az iskolák a reformációt követően a működésük színhelyeül szolgáló helyiségekhez hasonlóan viselkedtek, vagyis a középkorban már megvolt iskolák protestáns szelleművé váltak, ha gyülekezet elfogadta a reformációt, illetve katolikusok maradtak katolikusnak maradt gyülekezetekben.”

Változik a kortársak álláspontjáról kialakult képünk is: a tárgyalt korszakban „rögzült a maihoz hasonló felfogás az iskolák társadalmi szerepéről (mely szerint) ... a társadalom sorsa, jelene és jövője az oktatástól, a gyermekek nevelésétől függ.” S bár tény – hangsúlyozta a korszakot kiválóan ismerő professzor asszony –, hogy e felismerést a reformáció tudatosította, s „személy szerint *Luther Márton* tette a világi hatalmasságok kötelességévé az iskolák fenntartását, és ő, illetve más reformátorok állították fel a gyermekek iskoláztatásának követelményét”; ma már azt is látjuk, hogy „nem ... a hitújítás a tudomány elefántcsonttornyában” támasztott ilyen követelményeket, „hanem megfogalmazta azt, amit gyakorlatilag minden gondolkodó ember érzékelt. ... a reformátorok általánosan észlelt problémákra kínáltak bizonyos megoldásokat, és a hitújítás befogadása attól függött, hogy ezeket a megoldásokat a környezetük mennyire fogadta el sajátjának.” E megközelítésben válik érthetővé: miként volt lehetséges, hogy az európai tudományosság két megújítója közül az egyik, a francia *René Descartes* katolikus, míg a másik, a cambridge-i professzor, a Royal Society elnökévé kinevezett *Newton* pedig puritán családból származó protestáns volt...

A „harmadik jelenségre” áttérve, Péter Katalin – talán szokatlan, ám igen izgalmas művelődés- illetve társadalomtörténeti kutatások ösztönzésére alkalmas – kérdésfelvetéssel zárta előadását: vajon milyen társadalmi hatása volt a korszakban „az iskolákból kihullott tanulóknak”, akik bizonyosan nem lettek értelmiségiek, de „nem lettek-e közösségüknek hasznos, a világ dolgaiban másoknál jobban eligazodó, másokat tanácsokkal segítő tagjai?”

Az iskola XVIII–XIX. századi társadalmi szerepét tagláló előadásában *Kosáry Domokos* – hatalmas (itt felidézhetetlen) tényanyag felsorakoztatásával, a közelmúltban második kiadásban ismét hozzáférhetővé vált korszakos jelentőségű művének fő mondanivalóját summázva – bizonyította: „a XVIII. század Magyarországon sem a hanyatlás 'nemzetien' korszaka volt, mint ahogy tendenciózus és téves nézetek hirdették, ... hanem éppen ellenkezőleg, az újjáépülésé és a fokozatos emelkedése. ... Ez áll az iskolák társadalmi szerepére is.”

E folyamat első szakasza, „a hagyományos egyházi-nemesi nevelési rendszer újjászervezése, nagyjából 1765-ig tartott – kezdte az alperiódusok bemutatását az akadémikus –, kiemelve, hogy „az egymással oly súlyos vallási konfliktusokban álló egyházak iskolarendszerét ... mennyi hasonló vonás jellemezte: ... az alsó, középfokú és felsőfokú oktatás egyiknél sem volt világosan szétválasztva; ... a tulajdonképpeni gimnáziumi osztályok fő tantárgya végig a latin nyelv, a klasszikus műveltség volt; ...s hogy bár a rendi társadalom a kiváltságok rendszerére épült, a különböző egyházak közép- és felső szinten sem pusztán nemes ifjakat neveltek.”

E hagyományok sorsát illetően lényeges változást hozott *Mária Terézia* és *II. József* uralkodása: a felvilágosult abszolutizmus „az adott központi hatalom felülről irányított kísérlete volt arra, hogy a hatékonyabb, rivális államokkal versenyképesebb tegye saját államát, szervezetét reformok útján korszerűsítve, a fennálló társadalmi-politikai rendszer fő hibáit kijavítva, de anélkül, hogy megváltoztatná lényegét. ... Ehhez képzett hivatalnokokra, államigazgatási, pénzügyi, műszaki gazdasági szakemberekre volt szükség, de jobban termelő, teherbíróbb népességre is. Ami viszont, egyebek között, éppen az oktatásügy reformját tette sürgetővé, immár uralkodói jogon, állami – és nem egyházi – irányítás alatt, amelynek célkitűzése az volt, hogy hasznos állam-

polgárokat neveljen.” E koncepció jegyében fogant a Ratio Educationis, „mely a magyarországi közoktatás első átfogó állami szabályozása volt. ... Az általános iskolakötelezettséget a Ratio nem mondta ki, bár végrehajtói szerették volna azt is beleérteni, viszont első ízben alakított ki olyan világosan tagolt iskolarendszert, amely szétválasztotta az alsó, a közép-, és a felsőfokú oktatást ... (és) ... vallási toleranciát hirdetett.” Ebből a szempontból váratlan volt, hogy a „reális tárgyak” beszorítása révén túlszűfolttra sikeredett, – a német nyelv kötelezővé tételére irányuló uralkodói rendeletek miatt Magyarországon ellenérzessel fogadott – reform ellenzőinek egyik jelentős bázisává az autonómiáját féltő protestáns ortodoxia vált...

A jozefinizmus és a francia forradalom reakciójaként – rövid, ámde az országgyűlési reformbizottságokban tanulságos elképzeléseket termő – átmeneti időszak után, az udvar politikájában a reakció, a hazai politikai áramlatokat tekintve a rendi nacionalizmus felülkerekedése jellemezte a harmadik időszakot, „amely az udvar és a magyar nemesség közt ekkoriban is kiújuló feszültségeket alárendelte az adott társadalmi rendszer és vele a kiváltságok védelméhez fűződő közös érdekeknek.” E légkör nyomait viselik a korabeli oktatási intézkedések: a második Ratio Educationis és „a rendi kiváltságokat közvetlenül nem veszélyeztető” a „pallérozott mezőgazdaságtól” a magyar nyelv valamelyes ápolásáig terjedő reformok.

E reformok kiszélesítését, tanítóképzők, ipari-, kereskedelmi szakiskolák és „politechnikum”, vagyis műegyetem felállítását javasolta már az első reformországgyűlésen az ellenzék, hogy azután a későbbiekben az óvodák megnyitására irányuló törekvés és a leányiskolák alapítása is programba kerüljön. A magyar nyelv tanítása – majd kizárólagossá tétele – körüli viták, s a polgári átalakulás elősegítése érdekében szükséges reform-intézkedések (pl. a tanszabadság) szorgalmazása, a pedagógus társadalom ilyen irányú mozgósítása, s végül a forradalom időszakában az *Eötvös József* által kezdeményezett – ám a felsőházban végül is zátonyra futtatott – elemi oktatásra vonatkozó törvényjavaslat jelezték azon fejlődés ívének csúcspontját, melyet a magyar társadalom és iskola befutott a *Kosáry* professzor által áttekintett másfél évszázad során.

Eötvös József újabb, a kiegyezést követő, második népoktatási törvényjavaslatának elemzésével indította „*Az iskolarendszer és társadalmi mobilizáció Magyarországon a XIX–XX. században*” című, eredeti gondolatokban és tényekben – egy recenzióban reprodukálhatatlanul – gazdag előadását *Kelemen Elemér*. A magyar népoktatás történetében paradigmaváltást hozó „kötelező és egységes népiskola – *Eötvös* felfogása szerint – a polgárosodó társadalom igényeihez igazodóan egy arányosan fejleszhető, demokratikus iskolarendszer több irányban nyitott alapintézményét jelentette. Ilyen értelemben tehát nemcsak elvi elhatárolódást jelentett a hagyományos, 'felülről építkező'... iskolarendszerrel szemben, amely – kezdetben az egyház(ak), később az iskolát 'politikusként' kezelő állam sajátos szempontjai szerint – az iskolai szelekció eszközeivel segítette elő az erősen korlátozott társadalmi mobilizációt és ezáltal is erősítette a társadalmi struktúra öröknek és megváltoztathatatlanul tekintett stabilitását; hanem nagyszabású társadalmi-gyakorlati kísérlet is volt egy, az előzőtől eltérő logikájú, azaz az egyéni szabadság elvére alapozott, alulról építkező iskolarendszer kiépítésére.”

Az átfogó koncepcióra épült nagyszabású kísérlet azonban, kezdeményezőjének korai halála, s még inkább „az éppen adott társadalmi determinációk” következtében – az 1870 és 1910 közötti időszaknak (az előadó által részletesen ismertetett) számszerű és minőségi mutatókban megragadható kétségtelen előrehaladása mellett is – félresiklott: „A dualizmus korában a ... fejlődés több tekintetben is eltért *Eötvös József* közoktatáspolitikai elgondolásaitól... [különösen] a közoktatási rendszer fejlesztésének irányait illetően. ... a liberális demokratizmus elvei szerint építkező [több irányú kapcsolódást, átjárást biztosító] nyitott iskolarendszer helyett... [a századforduló után]... egy széttagolódó, társadalmi szempontok szerint elkülönülő iskolarendszer képe bontakozik ki előttünk. ... Az egyes intézménytípusok és iskolafokok tananyaga ... nemcsak az ott tanulók társadalmi helyzetéhez igazodott, hanem – egyre hangsúlyosabban – majdani társadalmi szerepük, helyük ellátására, betöltésére készítette fel. Ezt a szocializációs stratégiát szolgálták... az egyes intézménytípusokban kanonizálódó tanítási-tanulási technikák is, amelyekben a műveltséghez való eltérő viszony, a művelődéshez való jog különbségei is tükröződtek. ... [U]gyanakkor megjelenik ... közös összetartó elemként – a hagyományos vallásérkölcsei nevelés mellett – a nemzeti érzés kifejlesztésének és ápolásának, a hazafias nevelésnek a nemzeti műveltség új értelmezésén alapuló, nyomatékosabb hangsúlyozása. ... [amely bizonyos hegemonisztikus törekvések jegyében] ... az alsóbb társadalmi rétegek és az országban élő nemzetiségek lebecsülésében, diszkriminációjában nyilvánult meg, olykor már az iskolában is.” A hivatalostól eltérő – az előadásban *Imre Sándor* és *Nagy László* nevével jelzett – alternatív koncepciókkal kísérletező áramlatok a századelőn szükségképpen találkoztak a polgári radikalizmus és a szociáldemokrácia iskolapolitikai törekvéseivel. „A világháborút, a forradalmakat és a Trianont követő megrázó történelmi fordulat azonban a gyakorlati

megmértetés esélye nélkül (pontosabban: egy eltorzult gyakorlati megvalósítás negatív tapasztalatai alapján) söpörte el ezeket az ... oktatásfejlesztési elgondolásokat."

Egyebek közt ennek következtében is a magyarországi fejlődés a két világháború között igencsak eltért „a nemzetközi iskolafejlődés fő irányától”, melyet a XX. század első felében „a tömegoktatás tér- és időbeli kiterjesztése, azaz a tankötelezettség időtartamának növelése, a közoktatás alapintézményeinek széles körű megszerzése s – ezzel párhuzamosan – az általános és közös képzés időtartamának bővítése, az egységesülő alsó és középfokú képzés általánossá tétele, s ezáltal az iskola és pályaválasztási kényszer 'kitolása', „a műveltség tartalom megújulása, egységesülése”, „a komprehenzivitás elvének és a differenciált képességfejlesztő eljárások kombinációinak” térhódítása jellemzett. Ettől eltérően hazánkban az iskolarendszer „kasztszerű merevséget” mutatott: „Az iskoláztatás (és a társadalmi érvényesülés) 'királyi útját' az új összetételű és új szellemű 'keresztény-nemzeti középosztály' ... utánpótlásának kinevelésére hivatott ... egységes gimnázium kínálta, ... [mely] korszerűsített tartalmában változtatlanul tovább őrizte az immár nemzeti műveltségisménynek aposztrófált latinos, nemesi műveltség klasszikus hagyományait. Az iskoláztatás 'másodrendű útvonalát' egyrészt az alsó középosztály mind tömegesebb szocializációját szolgáló, középfokú iskolának minősített polgári iskola, másrészt az erre épülő négyirányú középfokú, az ipari, a kereskedelmi, a mezőgazdasági, valamint a félélsőfokú tanító- és lelkészképzést megalapozó líceumi szakképzés jelentette... A 'harmadrendű útvonalat' pedig – a társadalom 'alsó néposztályai' számára – az 1940-es törvényvel nyolcosztályúvá fejlesztett elemi népiskola felső osztályai, illetve a népkisiskolához kapcsolódó alsó fokú szakképzési intézmények alkották.” Ebből „a nem alsó fokú, hanem alsórendű” (*Karácsony Sándor*) „osztályiskolából” (*Prohászka Lajos*), e „zsákutcából” (*Földes Ferenc*) csak kivételesen lehetett átlépni a közoktatási rendszer magasabb rendű intézményeibe. Így azután a korszak során „két lépcsőben végrehajtott iskolareform társadalmi szelekciós hatása maga is nagymértékben hozzájárult a társadalmi különbségek megőrzéséhez, a zárt társadalmakra jellemző kasztjelleg fennmaradásához, erősítéséhez.” Mivel az anakronisztikus helyzet feloldására 1945-ben kínálkozott „biztató történelmi esély”, a további fejlemények révén végül is jórészt kihasználatlan maradt, így – a hazai művelődés- és oktatástörténeti folyamatokat, trendeket évtizedek óta tanulmányozó (erről kötetek sorát közreadó) kompetens előadó összegzése és reménye szerint – csak abban bízhatunk, hogy „a századvég kegyesnek mutatkozik hozzánk: a XX. század útkeresései és úttévesztései után talán ismételtlen megadja számunkra a korrekció és felzárkózás esélyét.”

A konferencia szervezőinek rugalmasságát, „posztmodern szemléletét” dicséri, hogy egy másik, nem kevésbé kompetens előadó, a korszak oktatáspolitikusairól több monográfiát közölt *Mann Miklós* is prezentálhatta – a népes és érdeklődő hallgatóság szerencséjére – a „maga elbeszélését”, a *XIX–XX. századi oktatáspolitikáról, iskoláról*. Hiszen bármennyire jogosult, elkerülhetetlen s esszenciális is a hazai társadalmi fejlődés, modernizáció különböző szegmenseinek vizsgálatánál az összevetés a szerencsésebb sorsú, a változások trendjét meghatározó országok fejleményeivel, s bármilyen szimpatikus és heurisztikusnak tűnő legyen is (mert az a recenszens számára) az eötvösi hagyományokhoz visszanyúló, liberális-demokratikus normatív megközelítés a Magyarországon történtek értékelésénél; lehetségesek, termékenyek lehetnek más metódusok is: közöttük az egyik a honi fejlődés inherens vizsgálata, a gyakran kevésbé ismert (vagy tudatosan eltorzított) tények recapitulálása, s a saját korábbi állapotainkkal való összehasonlítás.

Értelmezésem szerint ezzel szolgált számunkra – mondandóját az egyes miniszterek tevékenységéhez kapcsolva – gazdagon dokumentált előadásában *Mann Miklós*. Summázata szerint „az 1867 és 1944 közötti évtizedek ... kultuszminiszterei az oktatásüggyel szembeni társadalmi igényt felelősségteljesen felmérve igyekeztek koncepcióikkal, egyéni törekvésekkel ezeknek az elvárásoknak megfelelni. Valóban sokat, jelentőset alkottak; tevékenységükkel hozzájárultak a magyar polgári műveltség megalapozásához.” „Az egész oktatásügy átfogó rendezésére törekvő” *Eötvös József* „elgondolásai utódaira – elsősorban *Trefort Ágostonra* – maradtak, s ezek megvalósítása vezetett Magyarországon a polgári jellegű közoktatás és felsőoktatás rendszerének kiépítésére.” „Ha összességében nézzük a dualista korszak oktatásügyét, megállapíthatjuk, hogy a tárca élén álló nagy műveltségű politikusok – többnyire az Akadémia tagjai – ... törvényekkel rendezték a kiseduáció, a nép-oktatás és a középfokú oktatás rendszerét. Csodálattal adózhatunk ezen oktatáspolitikai imponáló eredményességének: az ekkor alapított vagy épített intézmények, épületek többnyire ma is a kultúra, az oktatás műhelyei. A magyar felsőoktatás nemzetközi színvonalra emelkedett, s a század első évtizedeiben folytatta tanulmányait az a nemzedék, amely a későbbiekben az európai és amerikai egyetemeken vált világhírű tudóssá.”

A trianoni Magyarország évtizedeiből – már csak miniszterségük hosszú időszaka folytán is – két miniszter tevékenységét taglalta részletesebben az előadó. „A húszas években állt a tárca élén *Klebsberg Kuno*, a

magyar történelem egyik legjelentősebb kultúrpolitikus. Gyakorlati, ugyanakkor koncepciózus politikus volt, aki széles összefüggésekben gondolkodott, s érzékenyen reagált a társadalmi-politikai elvárásokra ... erőteljesen támogatta a magyar társadalom polgári fejlődésének folyamatát: az erős, művelt polgári, értelmiségi középosztály kialakítására törekedett, s ezt figyelhettük meg a középszintű és a felsőfokú oktatás reformjával kapcsolatban. Ugyanakkor láthattuk a tudatos klebelsbergi oktatáspolitikát a paraszt- és munkásfiatalok nevelésével kapcsolatban is”- hangsúlyozta (a népiskola-építő, egyetem-fejlesztő programokat, s egyéb emlékezetes kezdeményezéseket felemlítve) a kiváló neveléstörténész.

Hóman Bálint tevékenységéből a József Nádor Műszaki és Közgazdasági Egyetem létrehozása mellett az 1934. évi – a nemzetismereti oktatást középpontba állító – középiskolai reformot, s a gyakorlati irányú középiskolákról rendelkező 1938. évi törvénycikkeket emelte ki az előadó, mint amelyek „a magyar iskolarendszer korszerűsítését, jó irányú továbbfejlesztését ígérték, midőn a középosztály gyermekeinek reális életpályák felé terelésére törekedtek.” *Hóman* második miniszterségének „legfontosabb vívmánya a nyolcosztályos népiskolai oktatás törvénybe iktatása” volt, mellyel a serdülőkori nevelés révén kívánta elmélyíteni „a tudatos vallásos meggyőződés és szilárd erkölcsi felfogás, az átfogóbb nemzetismeret és áldozatos hazaszeretet, a helyes állampolgári gondolkodás és szociális érzés, valamint a gyakorlati gazdasági érzék és készség” megalapozását. A mezőgazdaságban foglalkoztatottak érdekében két tagozatra bontott, gyakorlat-orientált népiskolából „a jó tanulók ... folytathatták tanulmányaikat a gazdasági középiskolákban. De már a korabeli pedagógiai sajtóban is megjelentek olyan elemzések, amelyek rámutattak a népiskola zsákutcajellegére, és jogosan kétségbe vonták ezen iskolatípus egyenértékűségét” – jelezte *Kelemen Elemér*ével e ponton rokon álláspontját *Mann Miklós*.

A XX. századi magyarországi rendszerváltozások – sajnálatosan bőséges – tapasztalatai szerint az átmenetek időszakai ritkán kedveztek az éppen le/felváltott rendszer tárgyszerű megítélésének, a „sine ira et studio” elve maradéktalan érvényesítésének: az új rendszer legitimációs-ideológiái szükségletei mellett, már csak a kellő történeti távlat hiánya folytán, s a kortársaknál elkerülhetetlen érintettség okán is. Mindazonáltal az is nyilvánvaló, hogy semmilyen effektív program, oktatáspolitikai stratégia sem vázolható a közelmúlt fejleményeinek számbavétele és a jelen állapot mérlege nélkül, s hogy komikus lett volna, ha a millenniumi konferencia – valamilyen „steril tudományosság” igényére hivatkozva – csak a megelőző kb. 960 év áttekintésére vállalkozott volna. Nem ezt tette: a historiográfiában, a huszadik századi ideológia- s oktatástörténetben egyaránt igen tájékozott *Kardos József* professzor vállalta a kockázatos úttörő feladatot, s a *magyar iskola elmúlt évtizedei* című előadásában komplex – tényekben, adatokban itt reprodukálhatatlanul gazdag – képet adott az 1945–1996 közötti időszak történéseiről.

„Értékteremtés és értékvesztés, tragikus tévedések és jó szándékú elképzelések, bénító egyoldalúság, sematizmus, világnézeti kényszerek; és becsületesen tanító, felkészült tanárok, világszerte elismert szakemberek, a tanulás, a művelődés megragadó expanziója, a tehetségek minden kötöttséget szétfeszítő kibontakozása – ez jellemzi ezeket az évtizedeket, és ezt az ellentmondásos képet kell hitelesen bemutatnunk, amikor a magyar iskolák elmúlt évtizedeiről szólnunk” – kezdte áttekintését az előadó.

Elsőként arra a kérdésre adott differenciált választ, hogy „vajon korszakhatár volt-e az 1944–45-ös tanév a magyar iskola történetében?” A korabeli dokumentumok „a demokratikus szellemű világnézeti áthangolást” hangsúlyozták, még pluralista szellemben, s ahogy *Szent-Györgyi Albert* az Országos Köznevelési Tanács elnökeként megfogalmazta: „Nekünk kell helyrehoznunk azokat a rettenetes hibákat és mulasztásokat, amelyeket a múlt elkövetett ... Nekünk nemcsak harmonikus, egységes embert, de egységes nemzetet is teremtenünk kell, amelyben minden ember előtt nyitva áll a szellemi élet minden gyönyörűsége. Ezt azonban csak egy nagy, új, egységes tanügy megtervezésével érhetjük el” – hangoztatta. Az újjáépítés radikalizmusának mérséklésére szólított fel *Teleki Géza* miniszter: „A művelődés nem új ház, csak fejleszhető, növelhető, gondolható ...[A] fejlesztés feltétele, hogy legyen magyar és legyen a nemzeté. ... Nem egyéneké és osztályoké, mert ebből csak hatalomra éhes politikusok húznak hasznot a nép kárára.”

A mindenkire kiterjedő művelődés lehetőségének biztosítása vezette „az általános iskola jóhiszemű létrehozóit” – szögezte le az előadó – ám a szükséges feltételekkel nem számoló, „elsietett döntéssel megszünt a nagy múltú polgári iskola és a kiemelkedő tehetségeket nevelő nyolcosztályos gimnázium. Az uniformizált iskolarendszer az egyéni képességek kibontakozásának gátja, a sokszínű oktatás akadálya, majd később a tan- és gondolatszabadság béklyója lett. Egyúttal lehetőséget nyitott az állami beavatkozás, irányítás és fenntartás kizárólagos megvalósításához.” Ugyanakkor a felső tagozat is ingyenes lett, s a megfelelő korosztályú tanulók száma a korábbi többszörösére nőtt – változta a Janus arcú történelmi lépés következményeit a professzor, majd

áttért az iskolák államosításának, az alkalmazott ideológiai presszióknak s az ötvenes-, hatvanas- és hetvenes évek többé-kevésbé ismert fejleményeinek taglalására.

Az évtizedes folyamatok árnyalt áttekintéséből – itt, hely hiányában – csak két mozzanat futó felidezésére vállalkozhatunk. Újszerű értékelését adta *Kardos József* az 1985. évi I. számú törvénynek, „mely az óvodától az egyetemig szabályozta az intézményesített oktatást, ... sokat tett az intézményi önállóság és belső demokrácia kérdésében ... [s ezáltal] ... nem a régi állampárti oktatási rendszer bomlási jele, hanem már az új rendszer előjele volt.”

Nem feledkezett meg az előadó az utóbbi évtizedek bizonyos – a további fejlődés bázisát alkotó – eredményeiről sem: „Ha a tartalmi színvonal-emelkedésre is figyelmet fordító időszak mennyiségi növekedését nézzük. ... az óvodai ellátás – a megfelelő korú népességből – 1970 és 1991 között 51,5%-ról 85,9%-ra, az alapfokú iskoláztatás 98,4%-ról 99,2%-ra, a középiskolai képzés 30,3%-ról 43,2%-ra, a felsőfokú oktatás 6,3%-ról 11,5%-ra emelkedett. ... (míg) a szakmunkásképzés 30,3%-ról 28,5%-ra csökkent.” A magyar oktatási rendszer hatékonyságát a diákolimpiai eredmények mellett nem egy nemzetközi vizsgálat is igazolta, így a kilencvenes években immár ismét pluralista szellemű modernizációs törekvések következtében (minden nehézség ellenére) – *Kardos József* szavaival – „iskoláink visszatértek az ezeréves kerékvágásba, értéket és műveltséget teremtve és adva a nemzetnek és ezen keresztül a nagyvilágnak is.”

S talán e ponton célszerű visszatérnünk *Báthory Zoltán* megnyitójához, melyben „a modern polgári állam demokrácia-eszmerendszeréhez” kereste „azokat az értékeket és orientációs pontokat, amelyek felé fiatal demokráciánk iskolaügyét irányítanunk kellene. Sokan úgy mondják ..., hogy eme paradigmaváltás lényege a magyar iskolaügy és iskola porosz hagyományainak meghaladása. Azokkal értek egyet,

- akik a nevelés és oktatás nemzeti hagyományaival egyenértékűnek tartják az európai és a globális orientációt;
- akik a nemzeti pedagógiai hagyomány igazi és követendő forrásvidékét a reformpedagógiai örökségben jelölik meg és a *Nagy László*-i hagyomány feltámasztását szorgalmazzák;
- akik a modern polgári állam szabályozott, de nem túlszabályozott tantervi politikáját akarják megvalósítani;
- akik minden lényeges iskolai kérdésben a társadalom összérdekei mellé egyenlő súllyal helyezik a civil érdekeket, az iskola környezetének elvárásrendszerét.

Ez lenne az az iskolapolitikai paradigmaváltás, amely lehetővé tenné, hogy az iskola egyszerre legyen a tanulás tere, játszótér és munkahely, más szóval az otthoni modelláló barátságos és kellemes tér és egyben teljesítményre készítető környezet”- hangsúlyozta, immár az újabb évezred kezdeti programját vázolván a helyettes államtitkár.

Jelentős államférfiúhoz méltó szavai ellenére is sajnálatos, hogy a – *Balogh László* színvonalas szerkesztői munkáját tanúsító – kötet tartalomjegyzékében keresztnevet összecserélték a hasonló vezetéknevű erdélyi fejedelemével...

Donáth Péter

Száz éve született Prohászka Lajos

Igen tisztelt ünneplő közönség, kedves Barátaink!

Általában s a mai életben különösen ritkák az olyan bensőséges pillanatok, mint amilyenre most itt összegyűltünk ebben a kedves kis budavári utcában. Ritkák és rövidiek, de nagy pillanatok ezek, mert nem önző anyagi, üzleti vagy párthatalmi érdekek hívták össze, hanem egy nagy szellem, egy nagy magyar gondolkodó, egy csendes, de kristálytisza egyéniség, egy kiváló egyetemi tanár közös tisztelete, a bennünk, tanítványaiban, eszmei örököseiben élő és a kényszerű hallgatás és elhallgattatás évtizedeit is túlélő szeretete, elismerése, a nemzeti adósság törlesztésének kötelességtudata.

Igen, adósságot törlesztünk és hálás tiszteletet rovunk le *Prohászka Lajos*, a budapesti, akkor Pázmány Péter, ma Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének vezetője, egykori kedves professzorunk előtt.



Prohászka Lajos

A mi történelmünknek, kultúrtörténetünknek mindig voltak a valóságos vértanúk mellett – talán még nagyobb számban – nem testi sebből vérző, de talán még többet szenvedett, életben hagyott tanúi, áldozatai. Ezek közé tartozik ő is, többedmagával, akiket egy korlátolt művelődéspolitikai-ideológiai irányzat „eszmei tisztogatás” címén 1949 végén egyik napról a másikra megfosztott egyetemi katedrájától, de még az akadémiai tagságtól is. Micsoda pazarlás, micsoda könnyelműség: hatalmas szóval kirekeszteni az egyetem, a tudomány legkiválóbbjait abból, hogy hatalmas tudásukat továbbadhassák, megoszthassák az arra érdemesekkel! Legtöbbjük számára későn jött a jóvátétel, az eszmei rehabilitálás; az ő elhunytá után 28 évvel, a rendszerváltás egyik gesztusaként az Akadémia és az Egyetem részéről.

Legyen szabad most röviden felvázolnom *Prohászka Lajos*, az ember és tudós 66 évi életútját, mert ebben is, mint oly sok mindenben, föl kell fedeznünk a kifürkészhetetlen Gondviselés csodálatos ujjnyomait.

1897. március 2-án született Erdélyben, brassói értelmiségi családból, tehát ugyanabban a városban, amelyik 10 évvel előbb *Áprily Lajost* adta nekünk; s ugyanabban az évben, amikor Erdély másik nagy írója, *Tamási Áron* született. Nem érdektelen ide sorakoztatni még ugyanezen 1897-es esztendő másik két nagy magyar szülöttjét is: az ugyancsak filozófus *Hamvas Bélát* és a kiváló zenepedagógus, zongoraművész, komponista *Kósa Györgyöt*. Mintha mindannyiuk életpályáját rokon csillagzat indította volna el, s ha nem is ugyanaz a sors, de mindenesetre eredményekben és viharverésekben egyaránt változatos élet jutott osztályrészül mind-

egyiküknek. Talán nem tévedek, ha azt merem állítani, hogy ki hosszabb, ki rövidebb ideig, de mind az öten más-más okok miatt számkivetettnek érezhették magukat saját hazájukban.

Hasonnevű édesapja nagyon fiatalon halt meg, 2 hónappal egyetlen fia születése előtt. Özvegy édesanyja, leánynevén *Scholz Róza* egyedül nevelte gyermekét, s amikor elérkezettnek látta az időt, felköltöztek Budapestre. Bizonyára igen hamar budai lakosok lettek, mert a kisfiú középiskoláját már az I. kerületi Ferenc József érseki katolikus gimnáziumban járta, s akkor már szintén a Várnegyedben, a Táncsics Mihály utcában laktak.

Egyetemi tanulmányait szintén kitűnő eredménnyel a budapesti egyetem bölcsészettudományi karán klasszika-filológusként végezte, s így terelődhetett érdeklődése az ókori görög-latin filozófia és pedagógia, közelebről *Platón*, *Arisztotelész*, *Cicero* mélyebb tanulmányozására. További magasfokú tanulmányait már ebben az irányban folytatta németországi ösztöndíjakkal Freiburgban, Münchenben és Berlinben, a kiváló kulturfilozófus professzor, *Eduard Spranger* mellett. Kitűnő nyelvérzékével – ami bizonyára összefügg nem mindennapi muzikalitásával is – a német szinte második anyanyelvévé lett, és később is mindig szívesen fogalmazott németül, de magyar nyelvi ébersége, nyelvtani érzékenysége, igényessége, stílusának emelkedett tisztasága mindvégig példaadó maradt. Ez átáradt tanítványaira, hallgatóira is, mert nem tűrt meg semmiféle nyelvi-logikai pontatlanságot, pongyolaságot. Ha elfogadjuk azt az aranyigazságot, hogy „Le style c'est l'homme” – „a stílus maga az ember”, a nyelv, a beszéd, az életvitel közvetlenül jellemzi az embert, akkor ez sokszorosan érvényes órá. Ezért mertem az ideai anyanyelvi konferencián hozzászólásomban éppen az ő személyére, személyiségére hivatkozva egyenlőséget tenni az anyanyelvi tisztaság és az erkölcsi tisztaság közé.

Mesterének, *Sprangernek* nem csak kiváló tanítványa volt, hanem a magáévá tett kulturfilozófiai szemlélet alapján határozta meg az európai művelődési eszményt és benne a magyar pedagógia, az igazi embernevelés céljait, elméletét, oktatási anyagát és módszereit. Legjelentősebb elméleti műve, Az oktatás elmélete, amely 1937-ben jelent meg, ma is időszzerű, és oktatásügyünk mai bonyolult helyzetében felvetődő súlyos kérdésekre meg tudja adni az egyértelmű választ. Bár mindenki tanulmányozná és felelősségtudattal az iskolapolitika bibliájaként forgatná!

Nem lehet céloom az, hogy most teljes bemutatását adjam tudományos írásainak, de azt nem mulaszthatom el, hogy éppen magasztos erkölcsiségére bizonyítékul a legtermékenyebb éveiben alkotott néhány kisebb terjedelmű írásának sokat mondó címére utaljak:

1926. Az élet mint tett és mű. (*Percz László* emlékezésének címe: Népszabadság 97. márc. 2.)

1928. Vallás és kultúra

1929. Pedagógia mint kulturfilozófia

1930. A lélek és az abszolútum (*Mándy Stefánia* írásának címe: Magyar Hírlap 97. ápr. 22.)

1941. Az apró munka a nevelésben

1943. A korszellem és a nevelői felelősség (*Tökéczki László* cikkének alap gondolata: Magyar Nemzet 97. márc. 22.)

Ugyanezekre a kulturfilozófiai alapelvekre épülnek legáltalánosabban ismert alkotásai, mint az 1933-ban írt és széleskörű, sőt igen sokszínű és egymásnak ellentmondó visszhangot is kiváltó A vándor és a bujdosó c. nagy nemzetkarakterológiai műve. Ide most az egyik jelentős iker-szemléletű, *Hamvas Béla* szép értékelése kívánczik: ... ez „az a mű, melyet megjelenésétől számítva sem magyar történetész, sem társadalomtudós, sem etnológus, sem művészettörténetész, de még művész, író, politikus sem nélkülözhet többé: a magyar sors megértéséhez az út ettől a pillanattól kezdve *Prohászka* könyvén keresztül vezet.” És idézhetnők még *Babits*, *Keresztúry Dezső*, *Makkai Sándor*, *Németh László*, *Szerb Antal* és sok más elismerő nyilatkozatát. Ezekhez szeretném még hozzátenni a magam szerény hódolatát az egyes fejezetcímekhez mottóul választott költői-próza idézetekért: *Kölcsy*, *Vörösmarty*, *Ady*, *Zrínyi*, XVII. századvégi Bujdosó ének, Széchenyi szellemének megidézéséért.

Külföldi tanulmányi évei után végleg hazatérvén egy ideig az Országos Széchényi Könyvtárban, majd az Egyetemi Könyvtárban dolgozott. Ezek az évek is alkalmasak voltak már megszerzett magasrendű tudásának elmélyítésére, gyarapítására. Nagyjából ezekben az években volt *Fináczy Ernő* professzor gyakornoka, s akkor készítette gyönyörű kézírásával a tanszéki-intézeti könyvtár album alakú nagy alap-katalógusát, amely ma is megvan.

1937-ben, a pécsi és a budapesti egyetemi magántanárságot követő, budapesti egyetemi tanárrá történt ki-nevezése után 2 évvel jelent meg a már említett korszakalkotó és időtlenül érvényes oktatáseméleti nagy mű-

ve. A következő években a rendszeres és jegyzeti szerint is lelkiismeretes felkészüléséről tanuskodó egyetemi előadásai mellett jelentek meg még újabb kultúrfilozófiai írásai a már felsoroltakon kívül, például 1942-ben A platonista Cicero, a humanista művelődési eszmény foglalatja, majd 1944-ben harmadik nagyszabású műve, A mai élet erkölcsé. Ennek megírását a második világháború és a fasizmus „ordas eszméi”, illetve ezek pokoli megvalósítása és embertelenségei ösztönözték eredetileg, de az erkölcsi eldurvulást illetően a további, tehát a jelenlegi mának is kemény bírálata, felelősségteljes kor- és kórképe.

Mint tanársegédjének, öt utolsó egyetemi évében volt módom látni mgrendültségét egyrészt az országos és személyi veszteségek felett, amikor például megsíratta az ígéretes fiatal zongoraművész, *Faragó György* munkatáborban bekövetkezett tragikus halálát, másrészt őszinte örömét, amikor fivérét, egy másik munkatáborból megmenekült tanársegéd-elődömet, *Faragó Lászlót* először vizionlatta. Hasonló élményem volt a hadifogságból végre hazatért régi tanítványával, *Zsolnay Imrével* lezajlott első találkozója. De nem kevésbé volt megrendítő, ahogyan búcsút vett a sokoldalúan nagytehetségű fiatal cisztercita szerzetes *Ferenczy Csabától*, aki rendi előjárói előrelátó határozatából – még jókor – külföldre utazott.

Végre miután 1945 tavaszán ő is közreműködött sajátketűleg a háborús sérüléseket szenvedett Múzeum körüli épület hiányainak sürgős ideiglenes pótlásában, újra elindulhatott az ostrom miatt abbamaradt egyetemi oktatás. Változatos kollégiumokat hirdetett és tartott és elindított hallgatói bekapcsolásával egy nagyszabású társadalmi-művelődési írásos ankétot az iskola szerepéről. Ennek anyaga együtt van, és feldolgozását megkezdte a mai neveléstudományi tanszék. Ismét megnyitotta az intézetet kedves tanártársainak előadási helyül óráik számára: ezek voltak *Jausz Béla*, *Baránszky-Jób László*, *Balassa Brúnó*, *Kövendi Dénes*, *Kovács Gyula*, sőt a *Prahács Margit* alapította, majd *Rajeczky Benjámint* vezette Collegium Musicum is. Ahhoz is hozzájárult, hogy a Népművelési Bizottság szervezte Szabad Egyetem egyes előadásorozatainak helye is a mi intézetünk legyen. Könyvtárunk ily módon valóságos kis kultúrcentrum lett, mintegy a tanszékvezető művelődési eszményeinek gyakorlata váltó szellemi otthona, ahol világnézeti, faji megkülönböztetés nélkül mindenki igazán otthon érezte magát.

Ezekben az években mellette dolgozni nem csupán kitüntető elfoglaltságot, állást jelentett, hanem valóban főlemelő élményt is. Napról-napra közvetlen közelből tapasztalhattam emberi-tanári erőnyeit: az önmagával szemben legteljesebb igényességét, lelkiismeretességét s a mások, a tanítványok iránt is megnyilvánuló igényessége mellett a megérett humánusmot, a tiszteletet, udvariasságot, tapintatot. (Csak olyan apróságra gondolok, hogy mindenkit, tanítványt, vizsgázót is kikísért az ajtóig.) De két dologban nem ismert tapintatot: a helyes, pontos nyelvhasználatban és a tiszta lelkiismeretben, az erkölcsi megbízhatóságban. Ő igazán elvárhatta ezt másoktól: erre az igényességre önmaga volt az aranyfedezet. Mindvégig „incorruptissimus omnium magister” -ünknek, legmegvesztegethetetlenebb mesterünknek ismertük. Annál nagyobb volt a csalódása, amikor másokban ennek ellenkezőjét kellett megtapasztalnia...

A legnagyobb csalódást az jelentette, amikor 1949 decemberében, 52 évesen, élete teljében „karácsonyi ajándéku” érte az egyetemről történt kizárás. Ezt a traumát soha nem heverte ki, és még 14 éven át megaláztattnak, szellemi holttányítvánitottnak érezte magát.

De annál több volt az olyan tanítvány – s csaknem valamennyi ilyen volt -, aki gyermekét vagy baráti család gyermekeit hozta hozzá zongora- és német órákra, hogy kis nyugdíját kiegészíthesse. Az előttem szóló tanítvány-barát szerezte meg számára *Ország László* professzor támogatását a Nyelvtudományi Intézet-beli foglalkoztatásához. Hála és köszönet érte *Ország* professzornak haló poraiban is, akárcsak *Zádor Anna* művészettörténésznek, aki a Szépművészeti Múzeumban látta el időszakos munkamegbízással.

Itt kell megemlítenem azoknak az igazi jóbarátainak, filozófusok, professzorok, művészek nevét, akikkel eszmei vagy tényleges kapcsolata végig elkísérte: *Fülep Lajos*, *Kornis Gyula*, *Szemere Samu*; *Biczó András* és *Judit*, *Feszty Mása*, *Lázár Mária*, *Wehner Tibor* (e három utóbbi várbeli szomszédok). És mindenekelőtt ott volt, azaz itt, a kedves *Horváth* család – a szülők, *István* és *Ilona* és két gyermekük, *Ilona* és *Róbert* -, akiket az ostrom idején kibombázott lakásukból befogadott. A Gondviselés működését kell látnunk abban, hogy amitől félkézzel megfosztotta, a vér szerinti család alapításától és az egyetemi katedrától, azt a másik kezével pótolta: a kis család szívvel-lélekkel viszonzotta a jótettet, szeretettel gondoskodó pótcsaládjá lettek, sőt a szülők és orvos-bátyja elhunytá után *dr. Éderné Horváth Ilona* és kisleánya *Mariann* meleg családi légkört, gyermeki és unokai szeretetet, ragaszkodást biztosított számára utolsó éveiben. (Most már két szellemi déd-unokája is lenne...)

Ez a mai kis tábla-avató ünnepség különös módon hármas évforduló: születésének 100., halálának nap szerint 34. és ebbe a házba, akkor még Casino u. 2/b-be költözködésük 60. évfordulója.

Kit látott ez a kedves kis utca nap-nap után 26 éven át kijönni, majd hazaérkezni ezen a kapun keresztül? Előbb egy már sokat tanult, olvasott és írt fiatal tudóst, már 40 évesen egyetemi tanárt, aki tanítani, alkotni vágyással indult el reggel az egyetemre vagy az Eötvös Kollégiumba. Láta őt apró termetű, de lelki erőben annál nagyobbra magasztosult édesanyjával sétára indulni, de látta őt árván maradva a rajongva szeretett édesanya temetésére menni, majd onnan csüggedten visszatérni, mintegy meglevenedve a szobájának egyik falán függő metszet, amelyet önarcképének tekintett: Der letzte seiner Familie = Ultimus familiae.

Látta ez a kis utca, ez a kapu a nemzeti történelem tragikus fordulói miatt leverten, s látta sokkal ritkábban reménykedve lépdelni. Látta csüggedten, amikor 1948-ban tanszékét intézeti könyvtárunkkal a Múzeum körüti épület I. emeletéről leköltöztették a földszintre, mert úgy érezte, hogy – saját szavaival élve – közelebb került a kapuhoz. És igaza lett, megérezte a másfél év múlva bekövetkezett méltatlan végszót.

Látta ez a kis utca verőfényes napokon sétára indulni a Margit-szigetre vagy csak ide a Bástya-sétányra, olykor hangversenyre menni, esetleg nyaranta uszáshoz készülni a Fedett uszodába vagy a Római Fürdőbe. Látta kenyérosztásért sorbaálláshoz sietni 1956 őszén ...

És ez a kis utca látta akkor is, amikor kórházba vitték először, majd utoljára ...

És mit nem látott ez a kis utca? Nem láthatta, legföljebb hallhatta a belülről kiszűrődő zongoraszót, amikor magában gyakorol a filozófus-pedagógus, aki nagy zongoraművész is lehetett volna. Vagy amikor alkalmi vonós partner látogatójával szonátázott: *Beethovent, Schubertet, Schumannnt, Grieget*. Avagy amikor kis tanítványaival foglalkozott.

Nem láthatta ez a kis utca, amint rendre előveszi kedves íróit: *Jókait, Vernét, Gothét*, vagy ahogy képeiben gyönyörködik, s közöttük is leginkább a *Biczó András* megfestette Liszt-Chopin zenedélutánban ... Nem láthatta ez a kis utca azt sem, hogy milyen örömmel fogadja vendégeit, őt látogató hűséges tanítványait.

Azt sem láthatta ez a kis utca, hogy legnyugodtabb, legcsendesebb óráiban egy magasröptű zeneesztétikai probléma foglalkoztatja és lassacskán meg is ír néhány fejezetet az „Arabeszki” gondolatköréből német nyelven. Talán most ez a szellemi hagyaték is értő kezekbe kerül!

Egyelőre azért is hálát adunk a bölcs Gondviselésnek, hogy mi – ha nem is valamennyien, tanítványai, tisztelői – megérhettük az adósságtörlesztésnek ezt a harmadik látható formáját (az első *Tökécski László* kis-monográfiája, a második két nagy mű, A vándor és a bujdosó és az Erkölc 1993–,94-es reprint kiadása Szegeden).

Ez az adósságtörlesztés sokaknak nagyszerű közreműködése által jöhetett csak létre. Nem mulaszthatom el, hogy egyelőre itt szóban köszönetet mondjak mindannyiunk – jelenlévők és hivatalos elfoglaltság vagy egészségi állapot miatt távolmaradottak – nevében mindenekelőtt az ELTE rektorának, *dr. Szabó Miklós* régész professzor úrnak a nagylelkű pénzadományért, amely a táblaállítás költségeinek nagyobbik felét jelenti; *dr. Manherz Károly* professzor úrnak, a Bölcsészettudományi Kar dékánjának és *dr. Bábosik István* professzor úrnak, a Neveléstudományi Tanszék vezető tanárának az eszmei ajánlásokért; a hálás tanítványok és tisztelők tekintélyes anyagi hozzájárulásáért; az örökös, *dr. Éderné Horváth Ilona* vejének, *Csepely-Knorr Kristóf* okl. építésznek az Országos Műemlékvédelmi Hivatal engedélyéhez szükséges tervezésért és művészi rajzért; *Katona Tamás* polgármester úrnak és a Műemlékvédelmi Hivatalnak a táblaállítás engedélyezéséért.

Jánosy István kőfaragó, vésnök mesternek és az Épületkőfaragó KFT valamennyi közreműködő dolgozójának a lelkiismeretes, körültekintő, pontos munkájáért és végül a kis ünnepi műsor konferálásáért *dr. Szabolcs Éva* tanárnőnek, a Neveléstudományi vagyis utód-tanszék adjunktusának, kedves volt tanítványomnak.

Nem tudok lemondani arról, hogy befejezésül ne idézzem a Mester mesterének, *Eduard Sprangernek* „A pedagógiai génusz” c. tanulmányából egyik alap gondolatát, amely *Prohászka Lajosra* legalább úgy jellemző, mint *Szokratészre* és *Pestalozzira*:

„Az egész életkörforgás középpontja maga az Isten, aki a lélek legbelsejében nyilatkozik meg. Ő jelenti az ember legközvetlenebb kapcsolatát. Legkorábbi értelmezését az anyai szeretet (és mi hozzátehetjük, hogy a gyermeki szeretet is) adja meg, amely e földi létben minden isteninnek a csírája.”

Kovács Lászlóné dr. Vermes Stefánia
avató emlékezéséde

Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottságának 1997. május 30-i üléséről

Az ülés helye: Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Intézet Neveléstudományi Tanszék, Miskolc, Egyetemváros, B2 épület.

Jelen voltak: Báthory Zoltán, Csapó Benő, Falus Iván, Halász Gábor, Hunyady Györgyné, Mátrai Zsuzsa, Mihály Ottó, Nagy József, Orosz Sándor, Varga Lajos, Vastagh Zoltán.

Napirend:

1. Tanárképzés a Miskolci Egyetemen

Előadó: Mihály Ottó

Az előadó ismertette a tanárképzés létrejöttének körülményeit, főbb tartalmi és szervezeti jellemzőit, a fejlesztési törekvéseket. A kérdések és hozzászólások a 2. napirendi pont előterjesztése után, a két napirendi ponthoz közösen hangzottak el.

2. A gyakorlati képzés kérdései a tanárképzésben.

Előadó: Falus Iván

Az előadó az ülés előtt kiküldött (és a European Journal of Teacher Education 1996/3. számában megjelent) előterjesztését egészítette ki a legfontosabb problémák kiemelésével.

A két napirendi ponthoz a hozzászólások között tájékoztatás hangzott el a Budapesti Műszaki Egyetemen folyó tanárképzésről, tantervi reformjáról. (3. sz. melléklet). A hozzászólásokban külön hangsúlyt kapott a tanárképzés egységes képesítési követelményeire vonatkozóan a viták lezárásának szükségessége, továbbá a gyakorlati képzés oktatási/nevelő intézményi bázisának kérdése; az utóbbiban külön is az, hogy csak gyakorló iskolákra (i.e. mintaiskolákra) célszerű-e alapozni a gyakorlati képzést vagy más, "normál" (i.e. az átlagos iskolai valóságot jobban mutató) iskolákban is folyjék a gyakorlati képzésnek legalább egy része.

3. Egyebek

3.1. A Pedagógiai Bizottságot az MTA 2. Osztályában képviselő tanácskozási jogú tag megválasztása

A PB titkára által levélben begyűjtött szavazatok alapján a PB három tagja, Ballér Endre, Csapó Benő és Hunyady Györgyné kapta a legtöbb szavazatot, egyenlő mértékben. Hunyady Györgyné kérte, hogy tekintsen el a PB az ő jelölésétől. Ezután a PB jelenlévő tagjai szavazat-többséggel Csapó Benőt bízták meg a PB képviselőjével.

3.2. A Pedagógiai lexikon munkálatai

Falus Iván társ-főszerkesztő tájékoztatást adott a Pedagógiai lexikon munkálatainak állásáról. Jelenleg a tördelt levonat korrekciós munkálatai folynak. Ezek legkésőbb június végéig lezárulnak, s így augusztus végére várható a lexikon megjelenése.

Báthory Zoltán főszerkesztő a PB tagjainak rendelkezésére bocsátotta a lexikon tervezett előszavát azzal a kéréssel, hogy legkésőbb június 10-ig juttassák el hozzá az írásos, lehetőleg szövegszerű módosítási javaslatokat.

3.3. Az MKM 1997. évi Közoktatás-kutatási pályázati felhívása

Az MKM az MTA Pedagógiai Bizottságával együttműködésben ez évben is meghirdeti a pályázatot ugyanazon pályázókör (egyetemek és főiskolák pedagógiai és pszichológiai tanszékei, az MKM háttérintézményei valamint pedagógiai szolgáltató intézmények) számára. A pályázati téma: A közoktatás aktuális problémáit elemző kutatások végzése. A beadási határidő 1997. július 31., a pályázók 1997. október 20-ig kapnak értesítést az elbírálás eredményéről, a zárótanulmányok beadási határideje 1998. június 30. A pályázat kerete 25,- Mft, egy pályázatra legfeljebb 2,5 Mft igényelhető. A pályázati felhívás szövegét a PB elnökének felkérésére Hunyady Györgyné fogalmazta meg, a kapcsolatos ügyintéztést Varga Lajos irányítja és a PB elnökének titkársága végzi. A pályázatokat elbíráló bizottság tagjai: Ballér Endre, Halász Gábor, Hunyady Györgyné és Varga Lajos.

Miskolc, 1997. május 30.

Varga Lajos

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium által a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának közreműködésével meghirdetett pályázat eredménye

A pályázók, a pályázat címe és a támogatás összege (eFt)

Liskó Ilona: A NAT bevezetése és a helyi oktatáspolitikai	2.300,-
Trencsényi László: A minősített tantervek útja az iskolákig	2.000,-
Szekeres Tamás: A társadalmi-gazdasági igények és az oktatás összhangját elősegítő pályorientációs módszertan megalapozása	2.000,-
Tímár Éva: Nevelőtestületi légkör vizsgálatára alkalmas mérőeszköz kialakítása	1.000,-
Jávorné dr. Kolozsváry Judit: A fejlődés-lélektani megalapozottságú tantárgy-pedagógia szerepe a 6-12 éves korú gyermekek tanulási-tanítási folyamatában	1.800,-
Pöcze Gábor: A közoktatási intézmények tevékenységének helyi tervezése	1.000,-
Golnhofer Erzsébet: A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli pedagógiai tudása	2.500,-
Karlovitz János Tibor: Tankönyvválasztás az iskolákban	
Karlovitz János: Tankönyvhelyzet az ezredforduló küszöbén (A két tankönyvi témájú pályázatra együttesen)	2.500,-
Cs. Czachesz Erzsébet: Az írásbeli kommunikatív készségek és képességek fejlettsége és fejlődése	2.200,-
Kárpáti György: Pszichológiai képesség- és motivációs vizsgálatok korosztályos standardjainak kimunkálása iskolaválasztáshoz	2.000,-
Mesterházi Zsuzsa: A szociális és tanulási képességek fejlesztése hátrányos helyzetű gyermekeknél	750,-
Kovács Mónika: Iskola és közelmúlt. A század második felének gondolati feldolgozása	2.500,-
Szekszárdi Júlia: Az osztályfőnöki szerepkör aktuális helyzete és perspektívái	2.000,-
Tóth Éva: A pedagógusok továbbképzésének környezeti tényezői	2.000,-
Ballér Endre: Pedagógiai programok vizsgálata	1.500,-

A neveléstudomány Széchenyi Professzori Ösztöndíjasai

A Széchenyi Professzori Ösztöndíj Kuratóriuma első alkalommal ítélte oda a Művelődési és Közoktatási Miniszter által alapított *Széchenyi Professzori Ösztöndíjat* a legeredményesebb pályázónak.

A neveléstudomány területéről a következő kollégáink kapták meg a Széchenyi Professzori Ösztöndíjat:

Cser Valériusné Adermann Gizella	Janus Pannonius Tudományegyetem
Fáyiné Dombi Alice	Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Gereben Ferencné	Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola
Golnhofer Erzsébet	Eötvös Lóránd Tudományegyetem
Hegedűs T. András	Budapesti Közgazdasági Egyetem
Kárpáti Andrea	Eötvös Lóránd Tudományegyetem
Lukács Péter	Kodolányi János Főiskola
Nagy Péter Tibor	Oktatáskutató Intézet
Papp János	Kossuth Lajos Tudományegyetem
Papp Katalin	József Attila Tudományegyetem
Réthy Endréné	Eötvös Lóránd Tudományegyetem

Az ösztöndíj elnyeréséhez mindannyiuknak gratulálunk. Oktató, kutató munkájukhoz sok sikert kívánunk!

*Magyar Tudományos Akadémia
Pedagógiai Bizottság*

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Előfizethető a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatóságán (1846 Budapest), az ügyfélszolgálati irodákban, hírlapkézbesítőknél és a Hírlap-előfizetési és Elektronikus Postaigazgatóság (HELP) 1900 Budapest, Orczy tér 1, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank és Takarékpénztár Rt. 11991102 – 02102799 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az Akadémiai Kiadó *Stúdium Könyvesbolt* Budapest, V., Váci u. 22. és a *Magiszter Könyvesbolt* Budapest V., Városház u. 1. sz. alatti könyvesboltjában.

Előfizetési díj egy évre 1600,- Ft. Ára példányonként 400,- Ft.

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

E szám megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatta.
Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja a JATE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja
Szedés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült,
Tördelőszerkesztő: Börcsökne Soós Edit
Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné
Megjelent 9,5 (A/5) ív terjedelemben
HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikkeket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

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, kéziratosszorosításként 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

Andrea Kárpáti, András Zempléni, Norman D. Verhelst, Niels H. Velduijzen and Diederik W. Schönau: Expert agreement in judging art projects	203
Katalin Fehér: Fidel Beély and benedictine teacher training in Bakonybél	235
Vilmos Vass: The curriculum development projects of the national council of public education in the 19 th century	247
Péter Szebenyi: Division and unification – content control and school structure	270
András Németh and Béla Pukánszky: Hypothetical paradigms in the history of Hungarian educational theory	303
Mátyás Horváth: An outline of the development of Hungarian schools in Yugoslavia between the two world wars	319