

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának
Tudományos Közleményei XIX.

FILOZÓFIA-
MŰVELŐDÉS-
TÖRTÉNET
2001

TREZOR KIADÓ
Budapest, 2001

FILOZÓFIA-
MŰVELŐDÉS-
TÖRTÉNET
2001

AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI XIX.

FILOZÓFIA-
MŰVELŐDÉS-
TÖRTÉNET
2001



TREZOR KIADÓ
BUDAPEST, 2001

SZERKESZTETTE:

DONÁTH PÉTER és FARKAS MÁRIA

A KÖTET LEKTORAI:

Nyíri Kristóf, az MTA levelező tagja, egyetemi tanár, igazgató, az MTA Filozófiai Intézete (3.)

Kardos József, az MTA doktora, egyetemi tanár, ELTE (4., 5.)

Békés Vera, a filozófiai tudomány kandidátusa, tudományos főmunkatárs, MTA Filozófiai Intézet (1., 2.)

Szabolcs Ottó, a történelemtudomány kandidátusa, egyetemi docens, ELTE (6., 7.)

Tibori Tímea, a szociológiatudomány kandidátusa, igazgatóhelyettes, az MTA Szociológiai Intézete (8., 9.)

KÖZREADJA

**AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK
TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA**

ISSN 0139-4991

A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei című kiadványsorozat folytatása.

ISBN 963 9088 49 8

Kiadja a Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt.
1149 Budapest, Egressy köz 6.

Telefon/Fax: 363-0276 E-mail: trezorkiado@t-online.hu

Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>

Felelős kiadó: dr. Benczik Vilmosné

Nyomdai munkák: Text-Print Nyomda, Győr
Felelős vezető: Bozsoki Rudolf

TARTALOM

ELŐSZÓ (<i>Donáth Péter – Farkas Mária</i>)	7
<i>Filozófia — művelődéstörténet</i>	
DEMETER KATALIN	
Gyermekfilozófia az ezredfordulón	11
LEHMANN MIKLÓS	
A képek szerepe a tudományban	25
BENCZIK VILMOS	
Fejezetek az alfabetizáció történetéből	37
KELEMEN ELEMÉR	
A magyarországi népoktatás a dualizmus korában	57
DONÁTH PÉTER	
A tanítóképzés a legfelső döntéshozó fórumok előtt: 1954 (Egy súlyos következményekkel járó oktatáspolitikai döntés születése)	73
<i>A történelemtanítás kérdőjelei</i>	
FARKAS MÁRIA	
Szemléletformálás és értékközvetítés a népiskolai történelemoktatásban a két világháború között (Olvasókönyvek tükrében)	117
KNAUSZ IMRE	
A történelemtanítás funkcióiról	147
<i>A jelen fogságában — a jövő vonzásában</i>	
BAUER BÉLA	
A fiatalok értékrendjének eltérése a különböző régiókban	165
KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA	
A közművelődési szakemberképzés 25 éve a Budapesti Tanítóképző Főiskolán	181
<i>Hallgatói oldal</i>	
AGÁRDI NOÉMI – CSOBOTH JUDIT	
Végzett növendékeink pályájának alakulása egy hallgatói felmérés tükrében	201
<i>A kötet szerzői és szerkesztői</i>	207

ELŐSZÓ

Eredeti elképzelésünktől anyagi okból eltérve, két év múltán — a „vendég-oldal” kényszerű elhagyásával — ajánlhatjuk a T. Olvasó figyelmébe a *Filozófia–Művelődés–Történet* 2001. évi kötetét. Az ilyenkor természetes örömmel és izgalommal bocsátjuk útjára az ELTE TÓFK Tudományos Bizottsága támogatásával, a Trezor Könyvkiadó gondozásában megjelenő kiadványunkat, amely — hallgatóink tevékeny részvétele és a kari HÖK támogatása révén — a végzett hallgatóink pályafutásáról érdekes adatokat közlő „*hallgatói oldallal*” egészülhetett ki.

Oktatóink érdekes — témájukban, feldolgozásmódjukban eltérő, a tudós lektorok és a szerkesztők megítélése szerint — színvonalas írásait négy rovatba csoportosítottuk. Elsőként *Demeter Katalin* írását ajánljuk olvasóink figyelmébe, aki — a gyermekfilozófia kapcsán, ám korántsem csak az abban érdekeltek és a tanítóképzős publikum számára tanulságosan — a filozófiai diskurzus/oktatás lehetőségéről, értelméről elmélkedik az ezredfordulón. A tudományos megismerés (diskurzus) szempontjából is új helyzetet teremtett a közelmúltban a korszerű kommunikációs technikák megjelenése. Az általuk teremtett lehetőségeket, kihívásokat mérlegeli — a legújabb szakirodalom értő feldolgozásával — *Lehmann Miklós* „A képek szerepe a tudományban” című dolgozatában. A televízió és az egyéb vizuális információhordozók tömeges elterjedése, használata sajátos járulékos hatással is járt: a fejlett országok lakossága negyedének-harmadának funkcionális illiterációjával. Erre is felhívja figyelmünket *Benczik Vilmos* az alfabetizáció társadalom- és kultúrtörténetét áttekintő forrás- és gondolatgazdag tanulmányában. Az alfabetizáció, literáció folyamata tehát bizonyos régiókban már megtorpant, sőt visszajára fordult, mielőtt a világ népességét tekintve általánossá válhatott volna... A 19. század utolsó harmadában hazánkban is sürgetővé vált az analfabetizmus leküzdése. A népoktatás koncepciózus fejlesztése révén Magyarországon a hat éven felüli népességben 36%-ról 61,2%-ra nőtt az írni-olvasni tudók aránya, hogy azután újabb két évtized múltán 84,8%-ra emelkedjék — tudjuk meg *Kelemen Elemér* tanulmányából, amely jól kiválasztott adatsorai mellett komplex megközelítésével, új szempontjaival, kiegyensúlyozott értékelésével gazdagítja a dualizmus kori népoktatásról kialakított képünket. A korszak oktatáspolitikájának bemutatásakor a szerző természetesen figyelmet szentel a kiegyezést követő paradigmaváltás ideológiai, politikai motívumai-

nak is. Utóbbiak igencsak elhatalmasodtak az „ötvenes évek” oktatáspolitikájában, aminek — a „hidegháború frontjain” történt változások s a szovjet kurzusváltások nyomán az első ötéves terv sarokszámainak irracionális felszórólása, majd nem kevésbé voluntarista csökkentése mellett — döntő hatása lett a tanítóképzés sorsának alakulására. Erről tudósít *Donáth Péter*, aki tanulmányában a felsőoktatás egészét súlyosan érintő 1954. július 14-i politikai bizottsági határozat előzményeit, a döntés-előkészítés mechanizmusát s a megszületett állásfoglalás motívumait és következményeit vizsgálja — eddig kevésbé hasznosított levéltári források felszínre hozásával.

Az aktuális oktatáspolitikai uralkodó értékei, ideológiai törekvései mindenkor befolyásolták a történelemoktatás alakulását is. *Farkas Mária* a két világháború közötti tantervek, utasítások és népiskolai olvasókönyvek bemutatásával elemzi, hogy milyen értékközvetítés, szemléletformálás jellemző a korszak tankönyveire, hogy milyen „pontosan kitapintható, céljaiban is megragadható szerves tartalmi-szemléleti homogenitás rajzolódik ki belőlük”, egy jól körülhatárolható oktatási célrendszer keretében. *Knausz Imre* gondolatébresztő tanulmányában éppen e célrendszerek megalapozásával kapcsolatos elkerülhetetlen pedagógiai és politikai nehézségekből indul ki, s próbálja felrajzolni a történelemtanítás lehetséges funkcióit a plurális demokrácia igényeinek megfelelően. Véleménye szerint a történelemoktatás komoly szerepet játszhat a tanulók többféle identitásának kialakításában, történelmi tudatosságuk fejlesztésében, a demokrácia, az emberi jogok, a tolerancia értékeinek tudatosításában és információfeldolgozási, problémamegoldó képességük, valamint képzelőerejük és empátiájuk fejlesztésében.

Mindez fontos szerepet játszik a mindenkori társadalmi elvárásoknak megfelelni hivatott, korszerű közművelődési szakemberképzésben is. *Kraiciné Szokoly Mária* a főiskolánk/karunk negyedszázados szakkollégiumi, illetve szakos képzését áttekintő tanulmányában emellett azt is hangsúlyozza, hogy hallgatóinknak tanulmányaik során ismereteket kell szerezniük egy sor társadalom- és kultúratudományi területen, valamint ezek jogi vonatkozásaiban is. Rendelkezniük kell a közösségfejlesztési folyamatok animálásának képességével, valamint alkalmasaknak kell lenniük a „felnőttképzés speciális módszereinek tudatos alkalmazására, a rétegproblémákból származó hátrányok tudatos, a kultúra eszközeivel történő csökkentésére is”. A szerző hangsúlyozza továbbá, hogy a piacgazdaság körülményei között csak a szervezetfejlesztés módszereiben, a közgazdaságtanban jártas közművelődési szakember végezhet hatékony munkát; amihez bizonyos, a kulturális vállalkozások-

kal kapcsolatos ismeretek is szükségesek. Az ifjúság körében tevékenykedők számára persze elengedhetetlen a 15–29 éves korosztály problémáinak, értékrendjének, attitűdjének stb. alapos, a tevékenység konkrét régiójához kötődő sajátosságainak ismerete. Ehhez szolgáltat fontos adalékokat *Bauer Bélának* „A fiatalok értékrendjének eltérései a különböző régiókban” című tanulmánya, melyben a Nemzeti Ifjúságkutató Intézet által szervezett és a szerző által koordinált 8000 fős országos vizsgálat előfeltevéseivel s az összegyűjtött adatok egy részével ismertet meg bennünket. Képet nyerünk a szülők értékrendjéhez való viszonyukról és a kérdezők által felvetett értékek fontosságára vonatkozó véleményükről. Az utóbbi időben példátlan mintanagyság mellett a dolgozatban szereplő regionális adatok joggal kelthetik fel az ifjúság, valamint a szocializáció kérdései iránt érdeklődő olvasók figyelmét.

Témájukban országosan ismert, minősített kutatók és szárnyaikat figyelemreméltóan bontogató PhD-hallgatók tanulmányai, valamint tanítóképzős növendékek előadása szerepelnek kötetünkben, melyeket — sokszínűségük mellett — összefog, hogy valamennyi illeszkedik a kar profiljához s a középtávú terv 1. és 2. kutatási irányához. Ezért is reméljük, hogy felkeltik kollégáink, hallgatóink érdeklődését és egyben segítségünkre lesznek abban, hogy a kari Tudományos Bizottság 2003-ban ismét lehetővé tegye számunkra a *Filozófia–Művelődés–Történet* megjelentetését.

Budapest, 2001. március 25.

Donáth Péter – Farkas Mária

GYERMEKFILOZÓFIA AZ EZREDFORDULÓN

DEMETER KATALIN

A gyermekfilozófia kora

Amikor több mint három évtizede Matthew Lipman útjára indította a *Philosophy for Children* programot az amerikai iskolákban, még hiteles védjegynek tűnhetett a szókratészi örökség: „Ha úgy vélekedünk, hogy kutatni kell, amit nem tud valaki, akkor jobbak vagyunk és bátrabbak és kevésbé restek, mint ha úgy vélekednénk, hogy amit nem tudunk, azt nem is lehet megtalálni, és nem is kell keresni.”¹

A gyermekfilozófia a múlt század utolsó harmadában érvényesíteni tudta törekvését: legyen egy stúdium a közoktatásban, amely szabad utat nyit a gyerekek kérdéseinek, mert személyiségfejlesztő, ha tettek, érvek, gesztusok, történetek, történések, szövegek értelmét, gyökereit firtatják, hozzászoknak a sokoldalú mérlegeléshez, a kritikához, a toleráns, argumentált vitához. Lipman programja gondosan megszerkesztett történetekre épül, a szövegek közös olvasása a szerző szándéka szerint filozófiai reflexióra inspirálja a gyerekközösség tagjait. A történetek a mindennapi szokások, szóhasználat, tapasztalat, tevékenység világát jelenítik meg, a szövegektől a gyerekek kérdései vezetnek az általánosított és elvont formájú világképelemek, elvek felé, a kérdések kellő alapossággal történt elemzését szókratikus beszélgetés követi. A mindennapi élet és a teoretikus reflexió közötti közvetítés a gyermekfilozófiai foglalkozás kérdéseiből kibomló dialógusban valósul meg. A tanár az egész csoport minden tagjától kölcsönös figyelmet követelő beszélgetés részesévé és egyszersmind felelősévé válik. A foglalkozás vezetője nem állít, nem elemzett általános bölcséleti tételeket, mégis kiválóan el kell igazodnia a filozófiai álláspontok, argumentációik körében, hogy a konkrét élethelyzetek problémái és az elvek közötti közvetítésben megvilágító kérdésekkel, az elhangzott érvek csoportosításával diákjait következetesen tudja segíteni. Lipman eredeti intenciói szerint a filozófiai diskurzus a foglalkozásokon nem zárul a felvetett kérdések konszenzusos megválaszolásával, a konkrét élethelyzeteket bemutató szövegből kibomló általános probléma felfedezése,

¹ Platón, 1984, 690. p.

analízise és a mindennapi tapasztalatokhoz való visszavezetése tekintendő célnak.²

A születése óta eltelt évtizedek alatt a gyermekfilozófia elterjedt, intézményesült, nemzetközi sikereket aratott, s amint arról már hazai kiadványokból is tájékozódni lehet, a különböző országokban számos, egymástól eltérő adaptációja honosodott meg.³ Lipman módszerét: a közösségben folyó szókratikus beszélgetést általában mindenütt követik, ahol gyermekfilozófiának nevezett fejlesztő programmal dolgoznak, a tartalmak tekintetében azonban már jelentősek a különbségek. Az eredeti intenciót, mely szerint a leleményes és türelmes kérdezést követő dialógusok az álláspontok kielégítő tisztázásával zárulnak, nem pedig konszenzus szorgalmazásával, ugyancsak különbözőképpen értékelik az egyes adaptációk keretében, azt gondolom, nem véletlenül, ezért arra teszek kísérletet, hogy a gyermekfilozófia „öregedésének” körülményeiről szóljak.

A gyermekfilozófia születésének közegében a kor tapasztalataival élő kapcsolatot mutatott a bölcsélet, a felelősséget vállaló értelmiségi szerepéhez hozzátartozott a filozófiai argumentációkkal körülbástyázott társadalomkritika, illetve a perspektívák mérlegelése. Sokan a haladás megtépázott, de talán MacLuhan ambivalens jövődőlésének pozitív értelmezéséből is új erőt merítő hitét kísérelték meg őrizni: beletörődve a megváltoztathatatlanba és mentve a menthetőt, az egyenlő emberi jogokat, az akceptálandó fogyasztói igényeket reprezentáló emberi lények tarka sokaságának jövőjét latolgatták az információs társadalomban. Mások, mint az ellenkultúra extravagáns hősei is, a lázadó egyéniség önértékét állították szembe a dologias, uniformizált, gazdaságközpontú szemlélettel; az értékítéletek felszabadultak és elszabadultak minden kötöttségtől, értéké válhatott minden, amit közzétettek és aminek közönsége van, nincs hiteles bírāja az értékek különbségének: kvarkelmélet, tenyérjósolás, Beethoven-szimfónia, guanó posztamensen, Shakespeare-sonett vagy szappanopera értékelése egyaránt csak a megszólítottak elfogadó, vagy elutasító véleménye lehet.

² Vö. Lipman–Sharp, 1978; Lipman–Sharp–Oscanyan, 1980; Lipman–Sharp, 1982.

³ Megjelent például a korábban Korona Nova, most Krónika Nova Kiadónál négy *Gyermekfilozófia* szöveggyűjtemény, Lipman könyvsorozatából elsőnek a kisiskolások *Pixi* című könyve, a Műszaki Könyvkiadónál pedig Robert Fisher gyermekfilozófia könyvei.

A gyermekfilozófia születésének idején a megújulás szellemi és társadalmi mozgalmi a szabadság ígéretét hordozták, a relativizálás nem tűnt destruktívnak, lehetségesnek látszott őrizni olyan nézőpontot, ami a nem filozófusok körében élővé, hitelessé tehetné a bölcséleti reflexiót. A hagyományos értéktételezések kritikája, a képmutatás elleni lázadás felszabadító frissülést látszott hozni, az egydimenziós társadalom bírálata revelatív erőt képviselt. Ekkor nem volt nehéz elhinni, hogy a filozófia nem csupán az elméleti közzörlésére való, s ha nincs mit vágni vele, élezni sem szükséges. A filozófus tudott nem propagandisztikus, hanem együttgondolkodásra késztető módon a nem szakmabeliekhez szólni. A mindennapi élet nyelvéhez és élettapasztalatához visszavezethető kérdés fenn tudta tartani kapcsolatát a nem filozófusokkal. A múlt század első harmadának legnagyobb jelentőségű bölcséleti műveiben körvonalazódott ugyan, azonban még sokáig nem vált általános meggyőződéssé, hogy „a hagyományos nyelven csak hazudva lehet beszélni”.⁴ A kritikai reflexió a tolerancia iskolájának mutatkozott, az értékelés viszonylagossága a filozófia hitelét nem rendítette meg. A mindennapi élet és a bölcsélet nyelve közötti mozgásban zajló szókratészi diskurzusok példáját a gyermekfilozófia hívei követhetőnek, követendőnek látták.

A filozófia azonban a mindennapi élettapasztalatoktól egyre távolodott, nyelve, amelyen szólva értelmezéssel, diskurzussal, argumentációval hozzájárult az életkérdések artikulálásához, elszakadni látszott a köznapitól. A legutóbbi „fin de siècle”, visszatekintve — saját filozófiájának tükrében — nem dekadensnek tűnik, mint — az akkor éltek szerint — az előző, inkább üresnek; a birtoklás — termelés — fogyasztás értékmezője devalválta az elemző kérdés méltóságát. A tárgyias mennyiségi mutatók rátelepültek az életre, szorgalmasan folyt, folyik az emberi tevékenység minden területének méretre szabása, közben az önértelmezéssel elfoglalt filozófia kritikai hangjait már alig hallani. A letűnt századnak ezt a képét Paul Klee⁵ akvarelljének

⁴ Heller Ágnes írásának terminusát használom, aki az idézett írásban a hagyományos filozófiai nyelv kiüresedésének diagnózisából kiindulva jellemzi a múlt század filozófiáját. (Heller Á., 2000, 7. p.)

⁵ „Van Kleenek egy *Angelus Novus* című képe. Angyalt ábrázol, aki mintha rámeredne valamire és el akarna hátrálni tőle. Szeme tágra nyílik, szája nyitva, szárnyai kifeszülnek. Ilyen lehet a történelem angyala. Arcát a múlt felé fordítja. Ahol *mi* események láncolatát látjuk, ott *ő* egyetlen katasztrófát lát, mely szüntelen romot romra halmoz, s mindet a lába elé sodorja. Időzne még, hogy feltámassza a holtakat és összeillessze, ami széttörött. De vihar kél a Paradicsom felől, belekap az angyal szárnyaiba, és oly erővel, hogy nem tudja többé összezární őket. E vihar feltartóztathatatlanul üzi a jövő felé, amelynek hátat fordít, mi-

fergeteges röptű, a múlt romhalmazára, nem pedig viharzásának iránya felé tekintő angyala jeleníti meg kifejezően. A múlt bölcseleti szövegei kiüresedett szlogenekké válva hatalmi törekvések legitimációját szolgáló szónoklatokból hullanak vissza a mediatisált mindennapok mondatpaneljei közé. A gondolkodás- és beszédmód formálásában egyre növekvő szerepű televízió sugározta, inkonzisztens értelmezés- és értékegyveleg reflektálatlanul épül a széttöredezett, bizonytalanságot és türelmetlenséget egyaránt involváló köznap világgépbe.⁶

Az új évezred indulásakor a bölcselet a mindennapi élettapasztalatokhoz sokkal kevésbé látszik tehát utat találni, jóllehet a filozófiai irodalomból a közgondolkodásba szűrődött „posztmodern” kedvelt paneljévé vált pragmatikus, utilitarista, ugyanakkor különféle konzervatív eszmekonglomerátumok zászlaja alatt politikai és gazdasági hatalomért küzdőterre szálló csoportoknak.

Filozófia, relativizmus, élettapasztalat

A mindennapi élet tapasztalataitól történő fokozatos eltávolodás a relativizmussal párhuzamosan látszik kibontakozni az újkori filozófia történetében. A bölcseleti reflexió varázstalanító útja a dolgozószobája magányában elmélkedő filozófust a rend és egység eszméjéből eredő bizonyosságok fokozatos felszámolásához vezette. David Hume a megfigyelés vizsgálatából arra következtet, hogy a kétely minden téren jogosult, a mindennapi életben magától értetődőnek tartott nézetek igazsága viszonylagos. Ugyan a filozófia, „ha valóban igazi filozófia, szelíd és józan nézeteket alakít ki bennünk”, orientálni életünk vezetését mégsem tudja, mert a szkeptikus világlátásból bizonytalanság fakad, amire orvoslást csak a mindennapi élet és a filozofálás elválasztása, a filozófiai kérdés korlátozása jelenthet.⁷

közben az égig nő előtte a romhalmaz. Ezt a vihart nevezzük haladásnak.” (Benjamin, 1940, 966. p.)

⁶ Walter J. Ong 1977-től közzétett írásaiban a 20. századi hangos mozgóképet előállító és továbbító technológiák elterjedése nyomán a virtuális és a reális végzetes összeolvadását, az információk végleges nyitottságát látta kibontakozni, jóllehet ma már kérdéses, hogy van-e kritériuma a realitás-virtualitás megkülönböztetésének.

⁷ A filozófusok — írja Hume —, kilépvén dolgozószobájukból, nyomban „elkeverednek a tömegben”. Életük zavartalanságát biztosítja, ha a mindennapi életben megszokott módon a külső és a belső világ létezésének hite szerint gondolkodnak és cselekszenek, noha filozófusként kétséges hipotézisnek látják a létezés állítását. (Hume, 1976, 294–296. p.) Hume

Az újkori német klasszikus bölcseletben a bizonyosságot az egység újjászülető eszméje, az emberiség közösségének, közös céljainak állítása hitelesítette, ezen kívül nincs vonatkoztatási rendszerünk, így Kantnál a filozófia ismét a „savoir vivre”⁸ racionális útmutatója lehet. Az egyetemes nembeli igazságok és az individualitás közti közvetítések vizsgálata azonban az egységes vonatkoztatás feladásához vezetett.

A közvetítések vizsgálata vezetett ahhoz, hogy az emberi tevékenységet, így az elméletalkotást is a környezet hálójának szálai közé kötve vizsgálják, függések kölcsönviszonyában. Marx a többi ember gondolkodását és élményeit mint a tudatos élményeken kívül működő, társadalmi okok következményét értelmezi, Durkheim az eszmék világát, logikáját a társadalom szociális viszonyaiból vezeti le, Darwin a viselkedés értelmét a biológiai túlélés funkcióival hozza összefüggésbe, Freud az eredeti vagy elfojtott libidó szükségleteinek funkciójával. „Az efféle magyarázatok igénybevételével a cselekvés szándékolt értelmét a tulajdonképpeni motívumok előzetes »racionálizálásához« kötik. Hasonló magyarázatechnikát alkalmaz a pragmatizmus is, amikor egy adott feltevés igazságát a maga gyakorlati-instrumentális bizonyító eljárásában az életszükségletek kielégítéséhez köti, vagy az életfilozófia is, mely a feltevéseket annak megfelelően értékeli, hogy vajon ezek az eredeti élet adekvát, vagy inadekvát kifejezései-e.”⁹ A teoretikus így kívülről tekint az általa elemzett összefüggésekre, ennek eredményeként a különböző világképeket a világkép szubjektumát meghatározó tényezőkhöz, folyamatokhoz kötve relativizálja. Az elméletek azt sugallják, hogy például más környezet más szervezeteket preferálna, más élet más szimbólumokban fejeződik ki, más termelési viszonyok más ideológiákhoz vezetnének. A relativizmus szélsőséges következményeinek meghaladására ekkor úgy nyílhatott lehetőség, hogy a folyamatot, amire értelmezését a magyarázó elmélet vonatkoztatta, valamely — az elmélethez illően választott — koordináta mentén való haladásként jelenítette meg.

többször visszatér a mindennapi élet és a filozófus viszonyának problémájára. Az első könyv végén a szkeptikus állítások zaklató önellentmondását a filozofálás keltette örömben oldja fel: „Az igazi szkeptikus éppoly kevésbé bízik filozófiai kételyeiben, mint filozófiai meggyőződéseiben, de éppen ezért sohasem tagadja meg magától azt az ártatlan örömet, amelyet akár a kételkedés, akár a meggyőződés kelt benne.” (Uo. 365. p.)

⁸ Vö. *Derrida*, 1993, 44. p.

⁹ *Luhmann*, 1970, 11–12. p. — E tekintetben nincs döntő különbség Luhmann és Habermas elemzése között, ld. ehhez a *Vissza a metafizikához* c. írást. (*Habermas*, J. 1992b)

Az élményeket és gondolatokat befolyásoló tényezők feltárása a 20. századi filozófiai reflexiót abba az irányba vezette, hogy az elméletek eredetét firtató elméletek alkotóit is az emberi kapcsolatok, kommunikáció részeseként tekintse, azaz a vizsgálat körébe vonja a megfigyelő megfigyelését meghatározó folyamatokat magyarázó elméleteket is. Ezért egyre kevésbé látszott tarthatónak külső vonatkoztatási rendszer feltételezése, ami jelenségek, elméletek érvényes értelmezésének és értékelésének alapját képező horizontokat nyithatna. A hagyományos terminusok, elveszítve vonatkoztatási rendszerük szilárdságát, kiüresedni látszottak.

A pszichológiai kutatások eredményei: a kognitív magatartást holisztikusan értelmező elmélet és a rivális irányzat, a kogníciót modulok interakcióiként leíró pszichológia alapfeltevéseinek és konklúzióinak vitája a relativizmus problémáinak nem megoldásához, inkább átfogalmazásához vezetett.¹⁰ Jerry Fodor például úgy látja, hogy az ismeretfilozófia holisztikus elméletei végtelenen relativisztikusak: „az a gondolat, hogy a kogníció áthatja az észlelést, összetartozik egy tudományfilozófiai ideával (s történetileg is kötődik hozzá), mely szerint elméleteink átfogóan megszabják megfigyeléseinket; azzal az antropológiai elképzeléssel, hogy értékeinket egészében kultúránk szabja meg; azzal a szociológiai gondolattal, hogy episztemológiai elkötelezettségeinket, ideértve különösen a tudományt, egészében osztályhelyzetünk determinálja; s azzal a nyelvészeti ideával, hogy metafizikánkat minden részletre kiterjedően meghatározza szintaxisunk.”¹¹ Mindezek az ideák egyfajta relativista holizmusra mutatnak: mivel az észlelést átítatja a kogníció, a megfigyelést az elmélet, az értékeket a kultúra, a tudományt az osztályhelyzet, s a metafizikát a nyelv, a tudományos elméletek racionális kritikája [...] csak olyan előfeltevések keretén belül fordulhat elő, melyeket [...] a beszélők történetesen osztanak. S ez a keret racionálisan nem kritizálható.”¹² A vizs-

¹⁰ A holisztikus elméletekkel rivális modul-elméletekre lehet példa Marr vizuális percepció-elmélete. (Ld. pl.: *Gardner*, 1992)

¹¹ Eszerint Kuhn paradigmatis tudományfilozófiája, a generatív nyelvszemlélet, a tanult szem Gombrich-féle esztétikai befogadáselmélete e tekintetben, függetlenül attól, hogy a tényezőket, melyek az értelmezést alakítják, mentális reáliákként vagy instrumentumokként fogja-e fel az elmélet, végső soron relativisztikus konzekvenciával jár.

¹² *Fodor*, 1996, 64. p. — Fodor — a relativizmust szenvedélyesen elutasítva — így folytatja: „A [...] relativizmus igen valószínűn hamis. Röviden és egyenesen fogalmazva: eltekint az emberi természet rögzített jellegétől. [...] A kognitív pszichológiában az emberi természet rögzített struktúrájának tézise általában a megismerési mechanizmusok sokrétűségének, s az ezek önmagukba zártságát meghatározó kognitív architektúrák merevségének

gálódás létrafokain, a meta-szinteken egyre feljebb haladva a kölcsönös kapcsolatok egyre bonyolultabb hálójában sokasodtak a kérdések, körbefonták a mindennapi élettől eltávolodott elméleteket az életbe visszavezetni reménytelenül törekvő kérdezőket. A hermeneutikai elemzés, a dekonstrukció, az igazságkeresés neopragmatikus feladása minden korábbi filozófiai útmutatást értelmezés- és kontextusfüggő feltételes módba fogalmazott át. A bölcsélet művelői ugyan a relativizáló önértelmezés ellenére sem adták fel a kölcsönös megértésre irányuló filozófiai diskurzus folytatásának kísérleteit, ám a diskurzusok a mindennapi élettapasztalatok értelmezésétől távoli mezőkben maradtak, a közönség, ha figyelemre méltatta is, az ezekben felsejlő relativizmust inkább destruktívnak, semmint gyümölcsöztethetőnek láthatta.

A filozófiai relativizmus Lyotard posztmodernjében — önjellemzése szerint — tragikus színezetet ölt: következménye a „diskurzusműfajok” pluralitása és összemérhetetlensége. Eszerint nincs olyan bíróság, amely eldönthetné, hogy akár egyazon esemény különböző elbeszélései közül melyik hitelesebb, de nincs olyan szempont sem, amiből nézve ezek az élettapasztalatok sokféleségéből saját körüket határolni tudnák, nincs nyelv, amin egymást megérthetnék. A kulturális antropológia ennek a szemléletnek megerősítését szolgálta azzal, hogy a valóság konstruálásának folyamataként értelmezte a kultúrát, mint szimbólumokban megtestesülő jelentések történetileg közvetített mintáit, hagyományozott szimbolikus formákban kifejezett rendszerként. Lyotard tehát úgy látja: nincs olyan egyetemes, lényeglátó nézőpont, amely a különböző kultúrák összemérésére alkalmat adna, a kultúrák meghaladhatatlanul önmagukba zártak és sokfélék. Metanarratíva nem lehetséges, a „nagy elbeszélések” az elmúlt ötven év alatt hiteltelenné váltak — írja Lyotard 1985-ben — az emberi emancipáció egyetemes eszméje, amely arra irányult, hogy „a népeket lecsupaszítsa narratív legitimitásuktól”, hiteltelen lett. „Nehéz elképzelni olyan kultúrát, amely az elbeszélő pozícióját előbb elkülöníti a többiekétől azért, hogy az elbeszélések pragmatikájában kiváltságot adjon neki, azután kérdésessé teszi, hogy a hallgatótól és az elmondott tárgytól elválasztott elbeszélő elmondhatja-e, amit elmond, majd arra vállalkozik, hogy elemezze saját legitimitását.”¹³ Ennek folyományaként a filozófusnak régi tanító, vagy legalább autonóm bírálatra szólító szerepe eltűnik. „Az a heves

hangsúlyozásával jár együtt. Ha képességek és modulok vannak, akkor legalább nem befolyásol minden mindent; nem minden plasztikus.” (Fodor, 1996, 64–86. p.)

¹³ Lyotard, 1979, 54. p.

kritika, amely a hatvanas években az iskolával szemben megnyilvánult, s amelyet valamennyi modern országban az oktatási intézmények megfékezhetetlen degradálódása követett, eléggé jól mutatja, hogy a tudás, illetve a tudás átadása megszűnt azt az autoritást gyakorolni, amelynek jóvoltából az értelmiségiek meghallgatták...”¹⁴ A bölcelet kezdetektől jellemző oppozicionális önvizsgálata odáig vezetett, hogy Lyotard a kritikus önreflexióra hivatkozva utasít el minden kritikai reflexiót.

Archimédész pontok keresése

A posztmodern, szakmai diskurzusok hullámainak felszínén interferálva, átglyűrűzött a pedagógiába is. Abból kiindulva, hogy az egyén kognitív struktúráit döntően életének eseményei határozzák meg, ami a jelenségek, alkotások, elméletek individuális valóságkonstrukcióvá szerveződésének kerete, született meg a konstruktivista pedagógia, mely szerint a nevelés valójában nem lehet más — még ha mást gondolnak is felőle —, mint interaktív lehetőség új strukturális kapcsolatok hálójának kialakítására. E konstruktivista szellemenben helyeselhető, ha a nevelő és a diákok együttműködése az egyes résztvevők mindennapi élete és a valóságkonstrukcióként értelmezett tananyagok között mozgó kommunikáció. A diskurzusnak részévé kell tenni a nézőpontok és értelmezési keretek, elvárások folyamatos tisztázását is. Az egyéni értelmezési rendszer formálódik a társakkal való interakciók során. A formák azonban nem összemérhetők, a lezáratlan folyamat eredménye kontingens.¹⁵

A konstruktivista pedagógiának vannak természetesen kevésbé relativisztikusra színezhető, mérsékelt változatai is, a kiélezett bemutatás nem tanulmányozásra méltatlannak, hanem bírálhatónak törekedett az irányzatot láttatni.

Annak körvonalazásában, hogy mire és miként lehet nevelni, vannak tehát jelei a posztmodern relativizmusának, bár a különböző élethelyzetekből eredő különböző diskurzusmódok közötti kommunikáció lehetőségének állítását a pedagógia aligha tagadhatja meg. Abban a tekintetben, hogy nevelni kell, úgy tűnik, még egyetértés mutatkozik. Fel kell készíteni a gyerekeket arra, hogy közvetlen környezetüktől egyre távolodva is harmóniában

¹⁴ Lyotard, 1985, 267. p.

¹⁵ Ld. pl. Siebert, 1994.

éljenek másokkal és önmagukkal, tudjanak önállóan tájékozódni, otthonosak legyenek a világban, ennek érdekében pedig szorgalmazni kell a dinamikus változó társadalmi jelrendszerek és a hagyományos viselkedési, cselekvési, beszédformák, „történetmondások” elsajátítását, ösztönözni kreatív alkalmazásukat. Talán az egyetemes igazságok megalapozhatatlanságának, az élettapasztalatok sokféleségének belátása azonban nem szükségképpen jelenti, hogy minden közös értelmezésről, értéktételezésről, konszenzuseresésről le kellene mondani.

A végtelen relativizmus, amennyiben rivális elméletek közt helyességük tekintetében érvényes különbségtételt nem ismer el, annak elfogadtatásához vezethet, hogy az erősebb meggyőző eszközökkel rendelkező csoport határoz az érvényes igazságokról, hiszen ha az értékelésnek nincs racionálisan argumentálható alapja, nem lehet ok az ellenállásra sem. Az egyre dinamikusabban termelő, fogyasztó társadalom lüktető versengésre fókuszált csoportjai a 20. századi filozófia fejleményeiben saját szelekciós szempontjaikat látják igazoltnak: a relativizmus bölceleti irodalmát a hagyomány önkényesen selektált elemeivel összerakva, erejüket demonstráló hatalmi ideológiákat állítanak elő.¹⁶

A totális relativizmus pedagógiájának víziója szerint a történelem tanítása mítoszok, dokumentumok, tárgyak köré tetszetősen konstruált, színes elbeszéléssé oldható, melyekben szeretetre vagy gyűlöletre méltó hősök portréi az elbeszélő kedve szerint rajzolhatók meg, az irodalmi művek szövege nem köti — a Derrida követte, a periferikusra, az eltolódásra tekintő dekonstrukció értelmében sem — a befogadást. A diák ilyen szellemű iskolában esetlegességek kiszolgáltatottja lesz, autonóm álláspont kialakítására, szabadságra még annyi reménye sincs, mint ha erőszakolt értelmezéseket bifláztatnak vele, amelyek gondolkodását nem érintik, vagy ellenállásra készítetik.

A bölcelet maga, ha közzétett művekben megnyilatkozik, általában azonban nem mond le valamely olyan közösségvállalásról, ami a megszólalás

¹⁶ Ha a diszkurzív rend nem jelenti összekapcsolható szabályok rendszerét, ha nehezen dönthető el, melyek a kommunikációra nyitott rivális elméletek, ha nincs meggyőzőbb érvelés, akkor a tényszerű döntések az igazolásra nem szoruló erőfölény effektusaiként értelmezhetők, utólag nevezik igaznak a vitálisabbnak, erősebbnek bizonyult fél döntésének elvét. (Ld. *Frank*, 1999, 13–19. p.)

értelmét aláásó relativizmustól valahogyan eltávolítja, igazolva láthatjuk ezt a közelmúlt filozófiai fejleményeinek tükrében is.¹⁷

A meghökkentő megfogalmazásoktól sem visszariadó filozófiai relativizmus egyik legismertebb képviselője, a tudomány diktatúrája elleni fellépés szószólójaként ismert Feyerabend arra ad példát, hogy a legszélesebb körű tolerancia ígéretével kecsegtető tudományfilozófiai anarchizmus — amit szerzője a Kuhn-féle paradigma-vezérelt tudományrendszerek inkommenzurabilitására épít —, miként válik a vudu és az atomfizika összemérhetetlenségének alapjává. Ezzel Feyerabend igazolva látja a tudományos világértelmezés diktatórikus hegemoniája elleni radikális fellépést.¹⁸ Ha pedig e diktatúrával szemben a kritikát és a lázadást nem az erőviszonyok megváltozása legitimálja, hanem valamilyen igazság, akkor még ebben a provokatív gondolatmenetben is tetten érhető egy olyan értéktételező, kritikai nézőpont lehetőségének fenntartása, amit a diktatúra tagadása, mint érték, rögzít.

A filozófiai hermeneutika áthidalja a szöveg és az értelmező elkülönültségét, ezzel emel szót az extrém relativizmus ellen: a művet, szöveget értelmező a kultúrák metszetében száll a megértés köreibe, a mű és a befogadó különböző kulturális horizontjai összeolvadnak, az értelmezés hallgatólagos egyetértést ismer fel a nyelvben.¹⁹

A kommunikatív cselekvés elméletének útján is lehetségesnek látszik a relativizmus önkényt involváló következményeinek elhárítása: az emberi egyetemesség öröklött tézise a konszenzusokat építő uralommentes, univerzális diskurzus folytathatóságát alapozza meg.²⁰

A kommunikatív cselekvés elméletében megőrzött univerzalitás eszméjével vitatkozva, amely szerint a diskurzus folytatása nemcsak lehetséges, ha-

¹⁷ Rorty például erről a belátásról a következőképpen ír: „A metaelbeszélésekkel szembeni bizalmatlanság Habermas számára azt a problémát veti fel, hogy a leleplezésnek csak akkor van értelme, ha az *összes* ésszerű standard felbomlásának magyarázatára legalább egy standardot megőrzünk”, ha ugyanis ilyen nincs, akkor minden kritika, önkritika, leleplezés értelmét veszti. (Rorty, 1993, 225. p.)

¹⁸ Ld. Feyerabend, 1978.

¹⁹ Ld. pl. Heidegger, 1980; Gadamer, 1984.

²⁰ Habermas úgy látja, hogy „az általában vett kölcsönös megértés szükségszerű feltételeinek elemzéséből legalább kifejlészthető a sértetlen interszubjektivitás eszméje. [...] A sértetlen interszubjektivitás felrajzolja a szabad és kölcsönös elismerés szimmetrikus viszonyait.” (Habermas, 1992a, 346. p.) Ehhez hasonló gondolat Wittgensteinnél: „A közös emberi cselekvésmód az a vonatkoztatási rendszer, amelynek segítségével egy idegen nyelvet értelmünk.” (Wittgenstein, 1999, 126. p.)

nem konvergenciát is eredményez, a magát neopragmatikusnak tekintő Richard Rorty azt állítja: a zavartalan kommunikáció önmagában hordja igazolását. Bármely olyan nézet, ami szabad és nyitott küzdelemben győz, igaznak tekinthető, s ha van haladás, akkor az abban mutatkozik, hogy egyre inkább hajlandók vagyunk a pluralitással együtt élni és felhagyni az egyetemes érvényesség keresésével. „Az ironikus mindegyre azon aggódik, hogy hátha rossz törzsbe került, hátha rossz nyelvi játék játszását tanulta meg. amiatt aggódik, hogy a szocializáció, amely a nyelv által emberré tette, talán rossz nyelvet adott neki, és így rosszfajta emberré tette. Ám nem tudja megmondani a rosszság kritériumát.”²¹ (Ugyanakkor Rorty mégis elismeri a „kötelességeink vannak az emberi lények mint egyszerűen emberi lények iránt” kijelentést cselekvést orientáló jelmondatnak, legalább abban az értelemben, hogy a szolidaritásunk hatáskörét kijelölő „mi” körét igyekezzünk a lehető mértékben tágítani, a szolidaritásérzést egyre átfogóbbá tenni. A megalapozás minden törekvését elutasítva végül mégis a szolidaritáshoz rögzíti filozófiai álláspontját.

Talán nem teljesen jogosulatlan a múlt század metafizikai dogmatizmus elleni keresztes háborújának relativizáló állomásaiban mindenütt felfedezni azokat a szilárd pontokat, amelyeken a harcosok lábukat megvetik, s amelyek valamilyen *humanitárius közösségvállalás* terminusaiban nyilatkoznak meg. A filozófia önkritikája így nem szünteti meg, csak idézőjelek közé teszi hagyományos kritikai attitűdjét, ezért argumentálható marad a bölcsélet tanításának értelme.²² Megfontolandó tanulság ugyanakkor, hogy a filozófiai kér-

²¹ Rorty, 1989, 91. p.

²² Az UNESCO évtizedek óta szorgalmazza a filozófia tanítását; argumentációját a következő idézetek reprezentálják: „[...] a széles körben elterjedt, elérhető és releváns filozófiaoktatás alapvetően segíti a szabad állampolgárok fejlődését. Arra bátorít, hogy mindenki maga alakítsa ki véleményét, meghallgassa mások gondolatait, vitába szálljon velük, és csak az ésszerű érveknek hódoljon be. Ezen a módon is megvalósul a szabadság iskolája. Az alapvető jogoknak ilyen gyakorlati oktatása az egyetemes jogok felismeréséhez vezet azzal, hogy segíti a szokatlan nézetek megértését, fejleszti reflektáló készségünket, kiterjeszti gondolkodásunk határait. Lehetővé teszi, hogy a válaszok sokféleségén túl gondolkodásunk olyan szintre jusson, ahol az élet alapvető kérdéseire adott válaszok inkább az emberiségen belüli hasonlatosságokat, mintsem a különbségeket mutatják meg. [...] A filozófia-oktatás önálló gondolkodású, figyelmes embereket nevel, képessé teszi őket arra, hogy ellenálljanak mindenfajta propagandának, fanatizmusnak, kirekesztésnek és intoleranciának. [...] A filozófia autonóm tudomány. A szabadság iskolájaként nem szolgálhat ki semmilyen politikai rendszert vagy ideológiát. A filozófia mindent, még a saját létét és módszereit is állandó vizsgálatnak veti alá. Kétségtelen, hogy éppen ez a tulajdonsága teszi legin-

désekkel való foglalkozás során a témának és a feldolgozás módjának választását megalapozó elvek explicációja is elengedhetetlen, a foglalkozások vezetése személyes felelősséggel jár.

A kérdező éberség, a filozófiai reflexió óvhat a reflektálatlan elfogultságoktól, a gondolkodás önállótlanságától, de nem legitimálhat a relativizmusból eredő önkényt sem. A gyermekfilozófia program, szemben a konstruktivista pedagógiával, ami az iskolai nevelés egészét véli helyesnek világkonstituáló diskurzusokra tagolni, csak egy, az iskolaéveket végigkísérő stúdiumot gondol olyan terepnek, amely az értelmezés, a kritikai reflexió ösztönzésére hivatott, amely a mindennapi élet tapasztalatait, nyelvét állandó kapcsolatban tartja a műveltség formáinak hagyományos általánosításaival.

Nem feltétlenül kell dogmatikussá válni azt állítva, hogy nem csupán életvilágok valóságkonstrukcióinak diskurzusa lehet a nevelés. A *közös* műveltségi örökség *közös* értelmezésének megismerése a világban való tájékozódásnak, az emberek közötti megértésnek akkor is kiindulópontja, ha utólagos reflexióként a *közös*-ség univerzalitását tagolhatónak láthatjuk, és bővíthetjük az értelmezést a hermeneutikai horizontot, az életvilág szubjektivitását, társadalmi gyakorlatba ágyazottságát artikulálva. A különféle értelmezési aspektusok jogosultságának kifejtése a tradicionális, közös értelmezések megismerése ellen nem lehet érv, csak elfogadásuk kikényszerítése ellen. Arra a kérdésre pedig, hogy volt-e, van-e egyáltalán közös műveltség, azt az önmagába visszaforduló választ lehet adni, hogy éppen az annak konzerválására létrejött társadalmi intézmények, köztük az iskolák által közvetített műveltség a kölcsönös megértés, harmonikus együttélés közös alapja, melynek a mindennapi élet változásainak tekintetbe vétele mellett is őriznie lehet bizonyos tradíciókat.²³ Nem lehetetlen, hogy az interneten barangoló kisdiák a

kább hasonlatossá a demokráciához: mindkettő képes az erőteljes önkritikára. A filozófia folyamatosan megkérdőjelezi önmagát. Hisz a kételkedés termékenyítő erejében.” (Mayor, 1997)

²³ Rorty a filozófiai hermeneutikát a kontextusfüggőség hangsúlyozásában a maga ironikusnak nevezett álláspontjával rokonítva kiemeli: „A hermeneutikus nézőpontot — amelyből nézve az igazság megszerzésének jelentősége csökken és csupán a művelődés egyik elemének látszik — csak akkor lehet elfoglalni, ha már valaha álltunk egy másikon. A művelődésnek akulturálódással kell kezdődnie. Így az objektivitás keresése és az elérését lehetővé tevő társadalmi eljárások tudatos szem előtt tartása elengedhetetlen lépések a műveltség felé vezető úton [...] nem lehetünk műveltek nélkül, hogy ne tudnánk a nagy részét azoknak a leírásoknak, amelyeket saját kultúránk nyújt a világról [...] a művelődésnek — még a for-

legújabbban felfedezett dokumentumokat hamarabb megismeri, mint nevelője, de az információk egy, vagy néhány konzisztens értelmezési és értékelési keretbe illesztését nevelőjétől tanulhatja meg. A gyermekfilozófia-foglalkozás pedig értelmezési és értékelési képességeinek kibontakoztatásával a gyereket arra vezetheti rá, hogy az információkat hogyan lehet kritikusan elemezni, mindennapi tapasztalataival összevetni.

Lipman gyermekfilozófia-programja születésekor elsősorban az iskolában fenntartott dogmatizmus lebontására szolgált, annak felszámolására, hogy *egy* kiválasztott műveltségderivátum *egy* értelmezési és értékelési módjának reprodukcióját követeljük a diákoktól *a* tanár és *a* tankönyv nyújtotta egyetemes, örök igazságok nevében.

A gyermekfilozófia mai adaptációjában azonban vélhetőleg nem felesleges a parttalan relativizmustól való elhatárolódásra is súlyt helyezni. A gyermek személyiségének tiszteltetben tartása, egy-egy szöveg, egy-egy élethelyzet többféle értelmezésének kibontása mellett is megőrizhető egy olyan univerzalizálás hipotézise, aminek alapján a bármely közösséghez tartozó egyes emberekkel szembeni erőszak, önkény, csalárdság, rosszindulat elutasítása megalapozható, anélkül, hogy mindenre kiterjedően uniformizáló mértékkel kellene embereket, kultúrákat megítélni. A kultúra tradicionális olvasatait érdemes el- és megismerni, hogy a formálódó személyiségű gyerek közös nyelvet találhasson meghatározó identifikációs csoportjainak tagjaival, ugyanakkor tisztázni legyen képes a csoportok közösségének nézőpontjait, hogy túlléphessen a „mi”-nek a Jóval, az „ők”-nek a Rosszal való reflektálatlan azonosításán. A gyermekfilozófia azzal, hogy az elméletek értelmezését és értékelését a mindennapi élettapasztalatokkal folyamatosan összekötni törekszik, segíti a tapasztalt jelenségek és a tanult elméletek argumentált értékelését, tágíthatja, de nem teszi parttalaná a toleranciát.

Hivatkozott irodalom

- Benjamin, Walter (1940): A történelem fogalmáról. Ford.: Bence György. In: Walter Benjamin: *Angelus Novus*. Magyar Helikon, Budapest, 1980.
- Derrida, Jacques (1993): A filozófiában újabban meghonosodott apokaliptikus hangnemről. Ford.: Angyalosi Gergely. In: *Minden dolgok vége*. Osiris, Budapest.
- Feyerabend, Paul (1978): *Science in a Free Society*. London.

radalmár vagy a próféta nevelésének is akulturálódással, beleszokással és alkalmazkodással kell kezdődnie.” (*Rorty*, 1979, 61–62. p.)

- Fodor, J. A. (1996): Précis of The modularity of mind. Behavioral and Brain Sciences, 8. Ford.: Györi Miklós. In: Pléh Csaba (szerk.): Kognitív tudomány. Osiris, Budapest.
- Frank, Manfred (1999): Egy „rekonsruált” diskurzus Habermas és Lyotard között. Ford.: Balogh István. Józsefvárosi Műhely, Budapest.
- Gadamer, H. G. (1984): Igazság és módszer. Budapest.
- Gardner, H. (1992): Dem Denken auf der Spur. Der Weg der Kognitionswissenschaft. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Geertz, Clifford (1973): Az értelmezés hatalma. Századvég, Budapest, 1994.
- Habermas, Jürgen (1992a): Az ész egysége hangjai sokféleségében. In: Jürgen Habermas: Válogatott tanulmányok. Atlantisz, Budapest, 1994.
- Habermas, Jürgen (1992b): Vissza a metafizikához. In: Habermas: Válogatott tanulmányok. Atlantisz, Budapest, 1994.
- Heidegger, Martin (1980): Holzwege. Frankfurt am Main.
- Heller Ágnes (2000): Filozófia létezik (ma), hogyan lehetséges? Világosság, 2000. 5.
- Hume, David (1976): Értekezés az emberi természetről. Ford.: Ludassy Mária. Gondolat, Budapest.
- Lipman, M. – Sharp, A. M. (1978): Growing Up with Philosophy. Temple University Press.
- Lipman, M. – Sharp, A. M. (1982): Looking for Meaning. University Press of America.
- Lipman, M. – Sharp, A. M. – Oscanyan, F. S. (1980): Philosophy in the Classroom. Temple University Press.
- Luhmann, Niklas (1970): Igazság és ideológia. Ford.: Kiss Lajos András. In: Látom, amit te nem látsz. Osiris, Budapest, 1999.
- Lyotard, Jean-François (1979): A posztmodern állapot. Ford.: Bujalos István – Orosz László. In: A posztmodern állapot. Osiris, Budapest, 1993.
- Lyotard, Jean-François (1985): A történelem egyetemessége és a kultúrák közötti különbségek. Ford.: Angyalosi Gergely. In: A posztmodern állapot. Osiris, Budapest, 1993.
- Mayor, Federico (1997): A szabadság iskolája. Új Pedagógiai Szemle, 1997. 12.
- Platón (1984): Menón, 86. c. Ford.: Kerényi Grácia. In: Platón összes művei. Budapest, 1984.
- Rorty, Richard (1979): A filozófia és a természet tükre. Ford.: Fehér Márta. Filozófiai Figyelő, 1985. 3.
- Rorty, Richard (1993): Habermas és Lyotard a posztmodernitásról. Ford.: Bujalos István. In: A posztmodern állapot. Osiris, Budapest.
- Rorty, Richard (1989): Esetlegesség, ironia és szolidaritás. Ford.: Boros János, Csordás Gábor. Jelenkor Kiadó, Pécs, 1994.
- Siebert, H. (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Verlag für Akademische Schriften, Frankfurt/ Main.
- Wittgenstein, Ludwig (1999): Filozófiai vizsgálódások. Atlantisz, Budapest.

A KÉPEK SZEREPE A TUDOMÁNYBAN

LEHMANN MIKLÓS

A William Mitchell által „képi fordulatként” jellemzett,¹ teljeskörűen még fel nem tárt folyamat egy érdekes pontja a tudomány és a képek viszonyát érinti. Miután az új kommunikációs technikák által biztosított lehetőségeknek köszönhetően jelentősen megnőtt a képek szerepe a kommunikáció folyamataiban (valamint maguk a kommunikációs technikák is egyre nagyobb mértékben építenek a képekre), nyilvánvalónak tűnik, hogy a képek a tudomány terén is új feladatokat láthatnak el. Kétségtelen ugyan, hogy a képek korántsem képviselnek új jelenséget a tudományok birodalmán belül, térnyerésük mégis előtérbe állít néhány olyan problémát, amely a tudományos szemlélet lényegét érintheti. A következőkben megkísérlem felvázolni a jelzett problémakört: ennek megfelelően leginkább az általános kérdések megfogalmazására fogok törekedni, abban a reményben, hogy ez egyben elősegíti a nagyobb összefüggések könnyebb tisztázását. Fő kérdéseim, melyekkel e helyen foglalkozom, tehát a következők:

- a képi reprezentációk mely formáit alkalmazza a tudomány?
- mennyiben lényegesek a tudomány számára a képi reprezentációk sajátosságai?
- milyen lehetőségeket lát a tudomány a képekben?

A köznapí vélekedés hajlamos a tudományt a szöveges reprezentációkkal, leírásokkal és érvelésekkel azonosítani: a tudományos művek és előadások, illetve a különféle tudományos módszerek a nyelvi megfogalmazás lineáris és szekvenciális rendjét vagy logikáját követik.² A filozófiában az elsősorban Platóntól, Kanttól, valamint részben Wittgensteintől származó ismeretelméleti hagyomány a megismerést és a tudományt a nyelvi-fogalmi hálóba szervezett tudatos gondolkodáshoz kapcsolja. Ebből a szempontból a ké-

¹ Mitchell, 1994. 11.

² Kép és szöveg (illetve nyelv) viszonya a filozófiatörténetben különböző megközelítésekben tűnik fel: 1. a képek elsődleges reprezentációs eszközök, a nyelv mindössze néhány jellegzetességét képes szövegbe átültetni; 2. a nyelvi reprezentációk elsődlegesek, mivel képekkel elérhetetlen kommunikációs előnyökkel rendelkeznek; 3. kép és nyelv azonos, általános reprezentációs mechanizmusokkal rendelkezik. Gondot jelenthet, hogy ezek az álláspontok gyakran nem argumentált előfeltevésekként jelennek meg.

pek a tudománytól meglehetősen idegen világot képviselnek, és bizonytalan-nak tűnik, hogy elláthatnak-e bármilyen lényeges feladatot a pusztán illusztráción kívül. Bár ezek az illusztrációk némely tudományterületen nagy jelentőségre tehetnek szert, szigorúan tudományos eszközöknek mégsem tekinthetők. Olyan tudományokban, mint például a botanika vagy az orvosi tudományok, az illusztrációk jól egészítik ki a szöveges leírásokat, amennyiben egyedi példányok vagy esetek ábráival a szövegben csak nehezebben visszaadható vagy egyáltalán vissza nem adható jelenségeket vagy tulajdonságokat mutatják be. Más tudományágak már lényegesen kevésbé építenek az illusztrációkra: a fizika vagy a nyelvészet, melyek kevés vizuális vonatkozással rendelkező tudományok, szinte egyáltalán nem használnak ilyen képeket; az azonban, hogy más, szintén képi jellemzőkkel rendelkező reprezentációk mégis nagy számban lelhetők fel e területeken is (mint pl. diagramok, sematikus ábrázolások), arra utal, hogy a képek bizonyos tulajdonságai kapcsolatba hozhatók a tudományos tevékenység egyes központi mozzanataival. Más további tudományterületeken (pl. kémia) jelentős szerepet játszhat a modellépítés: itt olyan képi megjelenítések találhatók, melyek a nehezkésen leírható, de közvetlenül esetleg nem vizualizálható jelenségek bemutatására alkalmasak.³ A képi reprezentációk meglehetősen széles választéka jelenik meg tehát a tudomány különböző ágaiban. Mindegyik felsorolt területen a technikai eszközök fejlettségével együtt nő a vizualizálás lehetősége is, így a tudományos eljárások mind gyakrabban használnak olyan vizuális segédanyagokat, melyek a tudomány elválaszthatatlan részeit képezik: így például az orvosi diagnosztikától és a hagyományosan vizuális jellegűnek tekintett tervezőmunkáktól kezdve a társadalomtudományokig lényeges kérdéssé (sőt önálló kutatási területté) válik a vizuális megjelenítés.⁴

Az illusztrációk esetében a képek a szöveg kiegészítéseként, magyarázatként vagy a könnyebb megértés érdekében jelennek meg. Az a vélekedés, amely a nyelvi kifejezés hiányosságait vagy szegényességét hangsúlyozza — amit az „egy kép többet mond ezer szónál” népi bölcsesség is kifejezésre juttat —, a képek könnyebb érthetőségét, világosabb és gazdagabb reprezentá-

³ A modellépítés tudományos értelme közvetlen vizuális vonatkozásokkal rendelkezik. A modell mintaképként szolgál a bonyolultabb jelenségek vizsgálatánál, a belső szerkezet, felépítési struktúra világos ábrázolásával. Ugyanakkor a modell egyben matematikai formában is rögzíti a feltárt összefüggésrendszer.

⁴ A „Scientific Visualisation” egyszerre jelenti a tudományos eredmények vizuális megjelenítését és a tudományos munka vizualizálását.

ciós tulajdonságait tartja e szempontból lényegesnek. A tudomány esetében ez leginkább abban nyilvánul meg, hogy mivel szöveg és kép nem redukálható maradéktalanul egymásra (azaz, nem lehetséges egyértelmű leírást adni egy képről, valamint ezzel párhuzamosan, nem lehetséges pontos képi ábrázolását adni egy szövegrésznek), ezért a szöveg és az illusztráció összekapcsolásával a gondolatmenet pontos és gazdag visszaadása válik lehetővé. Az illusztrációk esetében azonban a képek a szövegre utaltan, nem pedig önállóan jelennek meg. A képek adott szöveghelyhez illeszkednek, és miközben értelmezik és magyarázzák a szöveget, maguk is értelmezésre szorulnak: az adott szöveg nélkül tudományos szempontból értéktelenek lennének. Így az illusztrációk nem a képi reprezentációk szigorúan vett sajátosságait használják ki, hanem pusztán a szöveg egyfajta kiterjesztését nyújtják.

Az az álláspont, amely a képeket csak ilyen értelemben tartja alkalmazhatónak a tudományos munka során, többnyire összekapcsolódik azzal az előfeltevéssel, mely szerint a képi reprezentációknak a nyelvtől eltérő sajátosságai nem teszik lehetővé széles körű megjelenésüket. E nézőpontból a nyelv a tudományos tevékenységben nem pusztán a reprezentáció és kommunikáció eszköze, hanem magát a munkát elvégző „szerszám”. Mivel a realitás (tudományos értelemben) kizárólag a nyelven keresztül közelíthető meg, a képek semmilyen pozitív ismerettel nem szolgálhatnak. Egyrészt a tudomány objektivitásra törekvése nem egyeztethető össze a képek szemléleti szubjektivitásával; másrészt a tudomány valamiféle rendet vagy rendszert keres a fizikai valóságban, ez a rend pedig leginkább a nyelv rendszerével közelíthető meg. A nyelv rendszere, a szintaxis, valamint a szöveg strukturáltsága, a lineáris és szekvenciális rend e keretek között megfeleltethető a világban fellelhető (illetőleg keresett) renddel: a nyelv tehát képes hozzáférni az elrejtett, közvetlenül nem tapasztalható rendhez. A képek ezzel szemben a világ felületi rendtelenségét, az esetlegességeket tükrözik. A nyelvi reprezentáció, a kategorizáció és a definíció a valóság pontos ismeretét, a strukturáltság megértését szolgálják — ezért lehetnek tudományosak. A képi reprezentáció viszont leragad a konkrét, egyedi jelenségvilágnál, azaz csak igen korlátozott ismereteket képes nyújtani.

Más szemszögből azonban a képek olyan vizuális rendet közvetítenek, amely a nyelv számára esetleg észrevétlen maradna. A valóság strukturáltsága esetenként jobban érvényesül a képeken, mint a szövegben, mivel a képek szemléletessé teszik a valóság elemeinek kapcsolódásait. E tekintetben a ké-

pek éppen a rendet, s nem a rendetlenséget tükrözik. A nyelvi struktúra, a kategorizáció olyan hálóként működik, amely csak ideális esetben fedi le a valóságot — a háló választása bizonyos mértékben önkényes, és ez éppen a nyelvben érhető tetten. A háló sűrűsége meghatározza, mire alkalmas, mire nem; a képi reprezentációk ezzel szemben folytonosságot mutatnak, ami átmenetet jelenthet az egyediség és a kategória között is. A kép nem pusztán egy egyedi entitást jelenít meg, hanem egyben típust is jelöl. Szemben a szöveg lineáris rendjével, a képek szimultán, egyazon időben megjelenő rendet mutatnak: az a rendetlenség, melyet a nyelv elsődlegességét hangsúlyozó teoretikusok a képek hátrányos tulajdonságának tartanak, ebben az értelemben nem más, mint a rendetlenség rendje.

A két ellentétes vélekedés lényeges pontjai jól megragadhatóak Wittgenstein filozófiáján keresztül. Wittgenstein korai fő művében, a *Logikai-filozófiai értekezésben*⁵ a képeket teljes értékű reprezentációs eszközöknek tartja, magát a nyelvet pedig a leképezés-elmélet alapján magyarázza.⁶ A leképezés folyamán létrejövő képek — a leképezés szabályainak következtében — éppúgy a valóság eredeti, strukturált reprezentációját nyújtják, akár a hasonló módon létrejövő nyelv; azaz, a nyelv mintájául a kép szolgál. A világ leképezései egymással egyenrangúaknak tekinthetők, így kép és nyelv ugyanazt tükrözi vissza, csupán projekciós eljárásuk eltérő. Kései műveiben azonban a használat-elmélet a képekre is rányomja bélyegét: a képek a szövegek illusztrációiként funkcionálnak, önállóan csak túlságosan határozatlan reprezentációknak tekinthetők. Egyrészt értelmezésre szorulnak, másrészt ez az értelmezés a nyelvtől függ, mivel a képek adott szöveghehlyhez kötődnek. (Wittgenstein ismert gyakorlata jó példával szolgál a képek ilyen alkalmazására: műveiben hozzátétőleg 1300 vizuális ábrázolást használt fel.⁷) E szempont szerint Wittgenstein kép és szöveg viszonyát a reprezentáció általános formájára redukálta, miközben eltekint a képek sajátos reprezentációs tulaj-

⁵ Wittgenstein, 1990. — E kérdést itt csak röviden érintem, a párhuzamok felvillantása céljából; bővebben erről ld. Wittgenstein korai és kései képfelfogásáról c. tanulmányomat (Lehmann, 2000a).

⁶ „Mi képeket alkotunk magunknak a tényekről.” (2.1)

„A kép a valóság modellje.” (2.12)

„A kijelentés a valóság egy képe.” (4.01)

„A kijelentés csak annyiban állít valamit, amennyiben kép.” (4.03)

⁷ A német Wittgenstein Társaság által összegyűjtött és poszterként kiadott ábrák megtalálhatók a következő címen:

http://www.phil.uni-passau.de/dlwg/graphischer_nachlass/graph_nachlass.html

donságaitól. A szöveg alapú tudományos diszciplínák terén ez a nézet abban nyilvánul meg, hogy a képeket is az olvasás műveletével tartja interpretálhatóknak.

Azt, hogy a képek sajátos reprezentációs tulajdonságai mégis lényeges szerepet játszhatnak a tudományos munkában, jól mutatja, hogy számos tudós igen nagy számban használt fel munkája során képeket. Egy ismert példa: Linné növényrendszertanát kifejezetten a látható jegyek, az ivarszervek strukturális jellege alapján építette fel. Mint *A természet rendszerében* írja, a természettudós „szemmel különbözteti meg a természetes test részeit, leírja őket, ahogy kell, szám, helyzet, alak, arány szerint és megnevezi őket”.⁸ Természetesen a botanika erősen vizuális jellegű tudomány, mai kézikönyvei is elképzelhetetlenek lennének ábrák sokasága nélkül. Érdekes azonban felfigyelni Linné megfogalmazására: a természettudós munkáját a vizuális jegyek minél pontosabb visszaadásában látja (mint egy másik szöveghelyen írja, a tökéletes visszaadást csak a képek segítségével tartja megvalósíthatónak), maga a megnevezés, a besorolás vagy rendszerbe illesztés csak a legutolsó a munka során, elvéül pedig a vizuális jegyek elemzése szolgál; a nyelv, a szöveg tehát másodlagos. Másutt, a *Philosophie botanique*-ban pedig leírja, hogy szándéka szerint a leírások tökéletesen követnék a látványt: olyannyira, hogy a leírás rendje a vizuálisan észlelhető rendet követné, a leírás tagolása, a paragrafusok és a szöveg formája mintegy visszaadná magának a növénynek a képét.⁹ A leírás struktúrája tehát megfelel a növény struktúrájának, amely alatt Linné „a növényt alkotó elemek kompozícióját és halmazát” érti. Mivel ez szinte lehetetlen a vizuális reprezentációk szavakra redukálhatatlansága miatt, ezért Linné tudományos eszménye a „botanikai kalligrammok” rendszere volt, olyan ábrák rendszere, amelyek elevenen őrzik a közvetlen vizuális inger életteliségét és sajátosságait.¹⁰ Linné számára lehetetlennek tűnt tehát, hogy a tudományos nyelv strukturáltságát a képek mintájára hozza létre. A vizualitás szövegtől eltérő jellege, valamint a növények strukturális sajátosságainak meghatározó volta miatt tisztán vizuális reprezentációkat tartott szükségesnek. A ma már régiesnek számító, ám Linné idejében gyakorta

⁸ Linné: *Systema naturae*, 215., idézi Foucault, 2000. 189. — Linné szerint a természettudósoknak úgy kell megjelenítenie leírásában a növényt, ahogyan az „szemünk elé kerül”, továbbá minden leírásában „minden ismertetőjegynek a számból, az alakból, az arányból és a helyzetből kell származnia”. (Uo. 158.)

⁹ Uo. 160.

¹⁰ Uo. 159.

használt „természetrájz” kifejezés jól érezteti ezt a hozzáállást: a természetrajz egyfajta képet nyújt a természetről, közvetlenül megtartva vizuális jellegzetességeit, a természet rendszerének szerkezeti vázlatát tárja fel.

A tudományos szemlélet számára így a képek központi és leglényegesebb tulajdonsága a nyelvvel ellentétben álló analógiás reprezentációs módszer lesz. A kép megfelel a vizuális látványnak — analogonja annak —, és ennek következtében közvetlenül reprezentálja az ábrázolt dolgot. A közvetlen érzéki tapasztalat és a reprezentáció a képek esetében azonos szenzorikus csatornát használ, így nem igényel olyan transzformációt, mint a nyelv. Márpedig tudományos szempontból a transzformáció szükségképpen veszteséggel jár (Linné számára nyilvánvalónak tűnt, hogy a nyelvi transzformációval elveszítene a növények lényegi vizuális jellegzetességeit).

A vizuális tapasztalat és a képek tudományos elfogadása együtt járt azzal a törekvéssel, amely a képalkotást tudományos alapokra kívánta helyezni — mivel a tudomány számára csak az ellenőrzött módszerrel készült képek jelenthettek legitim ismeretforrást. A látás mechanizált vagy tudományossá tett replikálása először a reneszánsz korban jelent meg a valóságot hűen másoló rajzolószervezetek képében. Az „Alberti ablaka” néven ismertté vált eszköz a lineáris perspektívát az emberi látás mintájára kívánta létrehozni úgy, hogy a rajzoló rögzített nézőpontból egy rácsmintás kereten keresztül nézve másolta a látványt az azonos rácsmintával ellátott lapra. A modern leképező eljárások ugyanezen elv alapján működve, a látás tulajdonságai szerint szerveződnek, a rácsozat minél nagyobb finomságát megcélózva; a képeket pontok minél nagyobb felbontású halmazává alakítják át.

Foucault — Linnével párhuzamos — megfogalmazásában a kép „a dolgok rendjének princípiuma”, avagy „olyan általános fogalom, amely a világot a tudás alakjaival fogja össze” — a tudás tehát az alakzatok és struktúrák (képekben megnyilvánuló) ismerete. A megismerés célja a rend felderítése, a rend kutatásában pedig kép és nyelv már jelzett kettősségére is fény derül; a minta azonban a képek rendje.¹¹ Kép és szöveg nem kiegészítik egymást, ha-

¹¹ „A rend egyrészt magukban a dolgokban adódik belső törvényekként, titkos hálózatként, amelynek különféle pontjairól a dolgok mintegy nézik egymást, másrészt pedig a rend csak bizonyos tekintet, figyelem, nyelv keretében létezik, és csupán e keret üres kockáiban nyilvánul meg a mélyben, csöndben, már jelenvalóként várva kijelentése pillanatát. Valamely kultúra alapvető kódjai — amelyek meghatározzák nyelvét, észlelési sémáit, csereviszonyait, technikáit, értékeit, gyakorlatának hierarchiáját — már eleve rögzítik minden ember számára mindazon empirikus rendeket, amelyekkel dolga lesz és amelyekben

nem a szöveg csak a kép alárendeltje, csak mint a képekhez hű leírás rendelkezik értelemmel. Ha azonban a kép az értelem elsődleges hordozója, úgy ez azt is jelenti, hogy a képek értelmezésre szorulnak. Amennyiben tehát nem sikerül a képek jelentését a szöveggel ellentétben közvetlenül a reprezentált tárgytól származtatni, a képek esetében ugyanolyan értelmezési nehézségek támadnak, mint a nyelv esetében.

Az analógia szolgálhat ugyan megoldással, ám a tudomány terén ez kevésnek bizonyulhat. A képkeltő eljárások mindegyike megköveteli, hogy a kész képet szemlélője hozzáértő módon értelmezze, ellenkező esetben a kép semmitmondó lesz. A vizuális megjelenítések olyan képekkel szolgálnak, melyek az egyébként csak adatszerűen meghatározható jelenségeket az érzékszervek számára közvetlenül felhasználható formában adják meg (gondoljunk például egy hőképre vagy egy ultrahangos készülék képeire). Ezeknek a reprezentációknak nagy előnye, hogy bár értelmezésüket tanulás során kell elsajátítani, *kvantitatív* leírások helyett lényegesen finomabb, árnyaltabb *kvalitatív* leírásokkal szolgálnak. A kvalitatív különbségek megjelenítésének képessége adja a képeknek a nyelvre át nem fordítható vonását. Ez a minőségi jelleg egyben az értelmezés más jellegét is jelenti, mivel az érzéki tapasztalat értelmezése a szövegek értelmezésétől eltérő folyamat. A szövegek a tudomány esetében éppen azért szorulnak értelmezésre, mert olyannyira különböznek a tapasztalattól; a képek ellenben éppen azért értelmezhetők egyszerűbben, mivel közel állnak az érzéki tapasztalathoz. Nem véletlen, hogy a leggyakrabban azok a tudományágak alkalmazzák a képeket, amelyek munkája során a kvalitatív jellegzetességek központi szerepet játszanak.¹²

Ugyanez a jelenség magyarázza (többek között) a Gestalt-pszichológia képek iránti érdeklődését. Az alak, alakzat vagy az egész holisztikus szemléletének hangsúlyozása a nyelvileg vissza nem adható információk fontosságát jelzi. Az észlelésben és az értelmezésben a struktúra és a minőségek kapnak fő szerepet, a jelentést e kettő hordozza. Rudolf Arnheim szerint „a képek lényege az a képességük, hogy jelentést tudnak közvetíteni érzéki tapaszt-

belül majd eligazodik. A gondolkodás másik végpontján a tudományos elméletek és a filozófiai interpretációk magyarázzák, miért létezik egyáltalán rend, milyen általános törvénynek engedelmeskedik, milyen elv alapján működik, és miért éppen ez a rend uralkodik, miért nem valamely más.” (Foucault, 2000. 14.)

¹² A képi ábrázolás így több esetben a mennyiségek minőségi átfordítását is jelenti, melynek során a bármely tekintetben vett mennyiségi eltéréseket vagy jellegzetességeket vizuális minőséggé alakítják át.

talat útján. A jelek és a nyelv rögzített fogalmi meghatározások, és ezek csak a tulajdonképpeni jelentés külső héjai. [...] Forma nélkül egy kép a tudat számára semmilyen vizuális ismeretet nem közvetíthet. Ez azt jelenti, hogy a rendezett formák hordozzák a vizuális fogalmakat, amelyek olvashatóvá tesznek egy képet, és nem a konvencionálisan meghatározott jelek.”¹³ A kép mint az értelem hordozója így kétségtávol a tudományos munka hatásos eszköze lehet.

A képek sajátos tulajdonságainak kihasználása azonban nem csupán a tudományos reprezentációk vizuális átalakítását eredményezik, hanem rávilágítanak a gondolkodás képi jellemzőire is. Több tudós is beszámolt emlékirataiban arról, hogy gondolkodásában elsősorban nem a nyelvet vagy pozicionális reprezentációk sorát használja, hanem belső képeket. Legendásá vált Kekulé példája, aki a benzolgyűrű térbeli elrendezésére egy olyan álm során döbönt rá, amelyben egy saját farkába harapó kígyó szerepelt. Másik közismert példa Albert Einstein, akinek az iskolában nehézségei voltak a nyelvi tanulási módszerekkel, melyeket vizuálisakra cserélt fel. A relativitáselméletéről való gondolkodás során arról számolt be, hogy különböző irányba mozgó autók és vonatok, valamint a fénysugarakon való lovaglás belső vizuális élménye segítette elmélete kialakulását.¹⁴ A vizuális gondolkodás ugyanakkor sok kutató szerint személyes adottság vagy irányultság kérdése. Kétségtelen mindenesetre, hogy a tudományos gondolkodás a vizualitás segítségével sokat nyer, mivel az elméletek kidolgozásánál, nagyobb bonyolultságú feladatok és problémák felvázolásánál a vizuális gondolkodás hasznos eszköznek bizonyul. Arnheim gondolatmenete szerint a gondolkodás csak akkor lehet produktív, ha képes átlépni a határt a vizuális érzékelés és az intellektus között; azaz, a képek segítségével és intenzív használatával képes beilleszteni a gondolkodásba a vizuális érzékelés jellemzőit. A nyelv és a szöveg ez esetben csak másodlagos funkciót tölt be, mivel a megismerés eredeti formáját a vizualitás adja; lehetőségét eleve az érzéki megismerés biztosítja.

¹³ Arnheim, 1969.

¹⁴ A fénysugarakkal való együttes haladás vizuális elképzelése juttatta arra a gondolatra, hogy a fénysebesség szükségszerűen állandó: egyszerűen *elképzелhetetlen* volt számára, hogy egy mozgó tárgyról kibocsátott fény sebességéhez hozzáadódna az a sebesség, amellyel a tárgy mozog.

A ma is sokat emlegetett „MindMapping” terminussal jelöli Arnheim a gondolkodás azon eszközét, amely a vizualitást helyezi előtérbe. Az eljárás elősegíti, hogy a gondolkodás során még a tisztán absztrakt témákat is vizuális módszerrel jelenítse meg, kihangsúlyozva az egyes részek közötti összefüggéseket és kapcsolatokat. A holisztikus szemléletet így Arnheim az ember vizuális készségével ötvözi; alapja, hogy akár a reprezentáció, akár a megértés szempontjából könnyebben kezelhető egy képi megjelenítés, mint a tisztán szöveges, lineáris rendben előadott ismeret. A nyelv lineáris rendje nem képes visszaadni azokat a lényegi összefüggéseket, amelyek az emberi ismereteket jellemzik — mivel azok eleve nem lineáris rendben jelennek meg. Arnheim ezzel a nyelvhasználat képességénél régebbi és alapvetőbb emberi megismerő eszközt ültet át a tudományba; olyat, amely közvetlen tapasztalati vonatkozással rendelkezik.

A vizualitásnak a gondolkodásban betöltött központi szerepe olyan elgondolásokhoz és programokhoz is vezetett, amelyek a képek sajátosságait a gondolkodás vizuális vonatkozásaival összekötve, reprezentációs és kommunikációs rendszerek kiépítésére törekedtek. A vizuális kommunikációs rendszerek alapgondolata ugyan nem a tudományhoz kötődik, mivel többeket foglalkoztatott régóta az a gondolat, hogy valamely vizuális jelrendszer segítségével kultúrától és nyelvtől független, általánosan érthető kommunikációs rendszert hozzanak létre; a tudomány területén azonban ennek különös jelentősége lehet, tekintettel arra, hogy a tudományos diskurzus megkívánja a pontos értelemátadást. Otto Neurath az ISOTYPE-programmal kívánt egy ilyen rendszert kiépíteni.

Világosan kell azonban látni azokat a határokat, amelyek között a képek ennyire átfogó értelemben tudományos célokra alkalmasak lehetnek. Neurath maga is felismeri, hogy ennek érdekében különbséget kell tenni a kép és használata között. A kép kijelöli azokat az interpretációs határokat, amelyek között egyedi módon felhasználható: az interpretációs határok a képi ábrázolás többértelműségéből adódóan lehetnek ugyan tágak, ám mégis meghatározzák a kép egyes felhasználási lehetőségeit (Goodman alapján például egy férfi képe ábrázolhatja az emberi faj egy példányát, a képen látható konkrét személyt vagy egy tényállást, hogy egy bizonyos személy adott időpontban és helyzetben milyen öltözetet viselt stb. — nem ábrázolhat ugyanakkor például egy egyetemet). A paradigmatisz képfelfogás¹⁵ kijelölheti a képek hasz-

¹⁵ Seel, 1995.

nálátának általános körét, kizárva ezzel azokat a kulturális meghatározottságokat, amelyek esetlegességeket jelenthetnének a képek interpretációjában (például az allegorikus vagy szimbolikus tartalmakat). Mint Seel kimutatja, a képeket egy paradigma alapján alkalmazva Neurath olyan képi eszközkhöz jut, amelyek valóban univerzális reprezentációs eszközt jelentenek a tudomány terén is.

Neurath elsődlegesen arra kívánja felhasználni a vizuális kommunikációt, hogy segítségével egyszerű és általánosan érthető módon közvetítsen átfogó szociális, technikai és statisztikai tényállásokat, ismereteket. Ennek megfelelően terve és szándéka egy olyan nemzetközi vizuális szabvány-nyelv kidolgozása volt, amely képes a tudás demokratizálására, a lehető legszélesebb rétegekhez való eljuttatására: Neurath saját megfogalmazásával élve, az „emberiség vizuális örökségét” kívánta így átadni. Úgy vélte, hogy egy képi ábrázolás a világon mindenütt, minden kultúrában érthető. Vizsgálódásai abból indulnak ki, hogy „bizonyos képek alapvető módon képesek rögzíteni valamely nyelvi-interpretatorikus megértést. A rátekintés és a mélyebb szemlélet így tartást és állványzatot biztosít nyelvi interpretációs hajlamunk számára. [...] Azok az érvek, melyeket Neurath egy ilyen egységes nyelv mellett felhoz, lényegében ugyanazok, mint amelyeket az egységes tudományt megcélzó projektje és a vele összefüggésben álló enciklopédia mellé sorakoztat fel.”¹⁶ Azaz, a neurathi „vizuális argumentumok” nem csupán egy általánosan érthető nyelvet eredményeznek a tudomány terén, hanem egyben képesek átalakítani az egyes tudományokat egyetlen egységtudománnyá.

A tudomány tehát nemcsak a nyelvhez vagy szövegekhez kötődik; a képek is hasznosnak bizonyulhatnak számára. Ebben a kontextusban a vizuális reprezentációk, a vizuális argumentumok sokkal lényegesebbnek tűnnek, mint az egyszerű illusztrációk, mivel olyan tulajdonságokkal rendelkeznek, amelyek jól szolgálhatják a tudományos célokat mind a szorosan vett kutatás, mind a kommunikáció terén. A reprezentáció analóg módja, a közvetlenül vagy általánosan érthető karakter és a strukturált ábrázolási forma a tudományban jelentős előnynek bizonyulhatnak. Nem véletlen, hogy az utóbbi években olyan új tudományos területekről is lehet hallani, melyek éppen a vizualitás növekvő szerepét, lehetőségeinek jobb kihasználását vizsgálják: megjelent például a *tudományos vizualizálás* kutatási területe, amely a tudományos eredmények vizuális megjelenítését és ezzel a kutatómunka hatásfo-

¹⁶ Roser, 1996. 18–19.

kának növelését célozza; az *információtervezés*, amely az információ strukturált vizuális ábrázolását és közvetítését vizsgálja, fokozva ezzel a kommunikációs csatornák hatékonyságát; emellett számos olyan új számítógépes program jelenik meg a piacon, amelyek az adatok vizualizálásával próbálják meg a tudományos eredmények könnyebb érthetőséget és jobb reprezentációját nyújtani (éppúgy, ahogyan a MindMapping a gondolkodás vizualizálásában segít).

Ezek a kutatások olyan trendet vázolnak fel, amely a képek növekvő szerepét jelzik a tudományban. A képek alkalmazásával egyre jobban lehetséges kiaknázni az emberi vizuális képességeket, a gondolkodás vizuális aspektusait, melyek a korábbi tudományos munkában kihasználatlanul maradtak. A vizualizálással a gondolkodás egyfajta kiterjesztése válik lehetővé; a tudomány pedig e kiterjesztéssel átalakíthatja korábbi módszereit és eljárásait.

Irodalom

- Arnheim, Rudolf (1969): *Visual Thinking*. University of California Press, Berkeley.
- Foucault, Michel (2000): *A szavak és a dolgok*. Osiris, Budapest.
- Goodman, Nelson (1968): *Languages of Art*. Bobbs Merrill, Indianapolis.
- Lehmann Miklós (2000a): Wittgenstein korai és kései képfelfogásáról. In: Kellék, 15–16., 63–80.
- Lehmann Miklós (2000b): Die zu dem Bild werdende Welt. Bild, Sprache und Bildsprache. In: *Semiotische Berichte*, 24/1–4. 177–186.
- Mitchell, William J. T. (1994): *Picture Theory. Essays on verbal and visual representation*. University of Chicago Press, London.
- Neurath, Otto (1981): *Gesammelte philosophische und methodologische Schriften*. Hölder–Pichler–Tempsky, Wien.
- Neurath, Otto (1991): *Gesammelte Bildpädagogische Schriften*. Hrsg. v. R. Haller – R. Kinross, Wien.
- Roser, Andreas (1996): Gibt es autonome Bilder? Bemerkungen zum grafischen Werk Otto Neuraths und Ludwig Wittgensteins. In: *Grazer Philosophische Studien*, 52. 9–43.
- Seel, Martin (1995): Fotografien sind wie Namen. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 1995/3. 465–478.
- Wittgenstein, Ludwig (1990): *Logikai-filozófiai értekezés*. Akadémiai, Budapest.
- Wittgenstein, Ludwig (1992): *Filozófiai vizsgálódások*. Atlantisz, Budapest.
- Wittgenstein, Ludwig (1996): *Philosophische Bemerkungen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

FEJEZETEK AZ ALFABETIZÁCIÓ TÖRTÉNETÉBŐL

BENCZIK VILMOS

Az írásbeliség létrejötte önmagában is óriási jelentőségű eseménye az emberi társadalom történetének, azonban mégis csupán *lehetőség* a fejlődésre, amely az írás tényleges használata révén teljesezhet ki. Ennélfogva nem lehet túlbecsülni az alfabetizációs adatok jelentőségét.

Bár a betűíró írásbeliség is mintegy 3000 éves múltra tekinthet vissza, használata szinte csak a legutóbbi időkben terjedt ki a lakosság nagyobbik részére. A tömeges írni-olvasni tudás csak 1750 és 1850 között jelenik meg, s akkor is csupán Nyugat-Európa egyes részein.¹ (GRABE 1992, 251) Mindez nem jelenti természetesen azt, hogy a korábbi időszakok az írástudatlanságnak valamiféle egységesen sötét képét adnák: a gazdasági és történelmi változásokkal többé-kevésbé összhangban rövidebb-hosszabb fellendülések és visszaesések váltogatják egymást. Hosszabb időszakaszokat vizsgálva természetesen mindig az írásbeliség expanzióját tapasztaljuk.

Az írásbeliség elterjedtségének tekintetében teljesen megbízható adatokkal még korunkban sem rendelkezünk. Ahogy pedig visszafelé haladunk az időben, a viszonylagos bizonyosság is egyre csökken, hiszen a mai értelemben vett statisztikai adatokat csak az elmúlt egy-kétszáz évről találunk. A régebbi korok esetében csak becslésekre támaszkodhatunk.

Ezek a becslések azonban nem alap nélküliek: a ránk maradt régészeti és írásos adatokból viszonylag pontosan lehet következtetni arra, milyen széles körben használták az írásbeliséget. Az írásbeliség nem elvontan létezik, hanem szoros összefüggésben áll a társadalmi és kulturális helyzet egyéb tényezőivel. Ezekről viszont éppen az írásnak köszönhetően még a legtávolabbi múltból is rendelkezésünkre áll többé-kevésbé megbízhatónak tekinthető feljegyzések és adatok egész sora.² (Vö. HARRIS W. 1989, 22) A tanítók

¹ „Although scholarly and religious writing can be traced back many centuries, the widespread use of writing by the average citizen, as opposed to a literate elite, began to be a reality only in the 18th century, and then only in parts of western Europe. [...] Roughly the period between 1750 and 1850 marks the rise of common mass literacy.”

² „Literacy does not exist in the abstract, but is closely linked to other features of the social and cultural landscape.”

számáról fennmaradt adatok viszonylag jó támpontot adnak az iskoláztatás arányairól, s bizonyos következtetések levonását teszi lehetővé az a római kori felirat is, amely figyelmezteti a járőkelőt, hogy „ez nem nyilvános vizeledé”.³

Bizonytalansági tényezők ugyanakkor az elmúlt néhány száz évből adatszerűen fennmaradt forrásokban is vannak: gyakran összemosódnak a csak olvasni és az írni-olvasni tudás adatai, néha nem világos, hogy egy-egy százalékos adat a teljes népességre, a felnőtt népességre vagy csupán a felnőtt férfiakra értendő-e. (A nők literációja minden korban jelentősen elmarad a férfiakétól.) A literáció szintjét egyes munkák a házasságkötéskor és a sorozáskor aláírni tudók és nem tudók arányán mérik, arról viszont nincs megbízható adat, hogy közülük hányan voltak olyanok, akik csupán a nevük „alárajzolására” voltak képesek, lényegében azonban írástudatlanok voltak; másfelől pedig arra sincs semmilyen támpontunk, hogy a nevüket aláírni nem tudók közül mennyien tudtak ennek ellenére olvasni.⁴ (CHARTIER 1987, 112)

Az alábbi adatokat tehát célszerű fenntartással kezelni. Felsorakoztatásuk — úgy gondoljuk — mégsem haszontalan, mert segítségükkel legalább hozzávetőleges képet nyerhetünk az írásbeliség útjáról az emberi társadalomban.

1. Az ókorban

A legtöbb bizonytalansággal természetesen az ókor tekintetében kell számolnunk.⁵ Nemcsak azért, mert időben igen távol van tőlünk, hanem azért is, mert nagyon hosszú időszakról van szó, továbbá még azért, mert az ókori világ egyes területei (miként a mai világé is!) ugyanazon időben igen jelentős eltéréseket mutattak.

Egyiptomban a fáraók korában, a Kr. e. III. évezredben legfeljebb a lakosság 0,5–1%-a tudott írni hieroglifikus vagy hieratikus írással, s ez az arány a Kr. e. I. évezred elejéig lényegében változatlan maradt, a Kr. u. első századok írástudását viszont Hopkins 10–20% közöttinek gondolja. (HOPKINS 1991, 135) Ha ez a szám helytálló, akkor a látványos növekedésben

³ „This is NOT a public urinal” (HORSFALL 1991, 70)

⁴ „Paradoxically, the signature is the mark of a population that know how to read but not necessarily how to write. It is impossible to estimate what fraction of the signers could actually write, and some people who could read never learned to sign their names.”

⁵ Az ókori írásbeliség tekintetében — a konkrét hivatkozásokon túl is — William Harris „Ancient Literacy” című könyvére támaszkodunk. (HARRIS W. 1989)

minden bizonnyal nagy szerepet játszott a görög nyelvnek és a könnyebben megtanulható ábécének a ptolemaioszi uralom révén bekövetkezett egyiptomi elterjedése is.⁶ Hopkinsszal szemben Bar-Ilan a Kr. u. első századok egyiptomi írásbeliségét is csak fél százaléknnyira teszi, miközben ugyanekkor a földrajzilag közeli **Palesztina zsidó lakosságának** a körében 3%-osra becsüli a literációt — a különbség szerinte a héber írás korszerűbb voltából adódik: abból, hogy a héber mássalhangzóírást lényegesen könnyebb volt elsajátítani, mint az egyiptomi demotikus írást. (BAR-ILAN*) Összeecsengnek ezzel Ray adatai, aki szerint a Kr. e. 4. században a 3,5 milliós egyiptomi lakosságból mintegy 250 ezer fő (kb. 7%) tudta valamelyest olvasni a demotikus írást, közülük 100 ezren (közel 3%) tudtak valamennyire írni is, s csupán 10 ezren (0,3%) voltak tekinthetők teljesen írástudónak. (RAY 1994, 65) Egyiptomban — miként Indiában és Kínában is — egyes kiváltságos rétegekhez kötődött az írás: néha kifejezetten az írni tudás hozta létre e réteget. Emiatt egy fokon meg is állt az írás fejlődése, a kiváltságos rétegnek ugyanis nem állt érdekében, hogy széles körben elsajátítható írás jöjjön létre. (HAJNAL 1998, 210)

Hellaszban a Kr. e. 1000–700 közötti századokban teljes írástudatlanság uralkodott.⁷ (HAVELOCK 1982, 42) A teljes ábécé létrehozását követően az írni-olvasni tudók köre bővül, s a 6. században már egyes kézművesek is — akik az adott korban az elit tagjainak számítnak — tudnak írni. A nagy fellendülés a Kr. e. 5. századtól következik be, több szakaszban: először 520–480 között, majd 430–400 között, ezt követően pedig a 370-es és 360-as években. (HARRIS W. 1989, 114–115)

William Harris 41 pontban sorolja fel azokat a funkciókat, amelyekre a görög (és római) világban az írásbeliséget alkalmazták. A funkciók a legősibbektől — mint például a tulajdonjelzés vagy annak a rögzítése, hogy valaki meghalt (s ezáltal a halál utáni számontartása annak a különben feledésbe merülő ténynek, hogy az illető *élt!*) — olyan ma is szokásos használati formákig terjednek, mint például a levél- vagy kérvényírás. (HARRIS W. 1989, 26–27) A kezdeti használatban valószínűleg nagy súllyal jelentkezett a

⁶ Az általunk ismert legkésőbbi hieroglif felirat Kr. u. 394-ből, a legkésőbbi demotikus pedig 451-ből való, de már a Kr. u. 2. századtól előttünk áll a görög betűkkel és hét kiegészítő jellel írt kopt írás, amely majd az új korszak vallásának és irodalmának a hordozója lesz. (HUBAI 1994, 1352)

⁷ „The Greeks between say 1000 and 700 BC were totally non-literate...”

kultikus funkció, s csupán az írni-olvasni tudók körének a bővülése következtében került előtérbe az írás praktikus célú alkalmazása.

Az archaikus korszakot követően a teljes görög elit szorosan kötődött az íráshoz, a népesség egésze pedig érintve volt általa. Emellett azonban a szóbeli kultúra minden fontos jegye folyamatosan fennmaradt: közülük a legfontosabb az előszó iránti széles körű bizalom és az emlékezőképesség nem szűnő gyakorlása. A klasszikus korszakban — a Kr. e. 5. században — az írástudás attikai mértéke 5–10% lehetett. Bár ebben a számban benne vannak azok is, akik csak olvasni tudtak — s azt is csak igen szerény szinten —, tekintetbe véve az *oktatási rendszer* hiányát ez nem is rossz eredmény. (A számítás az *osztrakiszmoszok* — a száműzetésről döntő cserépszavazások — fennmaradt, illetve kikövetkeztetett adatain alapul.) (HARRIS W. 1989, 114)

A görög nyelvterületen feltételezhetően Athénban volt a legmagasabb az írni-olvasni tudók aránya: a szigeteken ez a szám jóval alacsonyabb lehetett. Külön esetet képvisel Spárta, mivel a spártai tradíció lényegében ellenséges volt az írással szemben: a spártai törvényeket például nem volt szabad leírni. Spárta írásellenességének a mértékéről megoszlanak a vélemények, tény azonban, hogy a spártai szentélyekben igen kevés feliratot találtak. (Vö. HARRIS W. 1989, 112–114) A spártai gondolkodásmód — szemben az athéni ékesszóláskultusszal — még a szóbeli nyelvhasználatban is az egyszerűséget, a rövidséget tekintette erénynek (a *lakonikus* szó Lakónia nevéből ered!).

A görög literáció fejlődése a hellenisztikus korban újabb lendületet kapott. Olyan társadalmi körülmények jöttek létre, amelyek között megteremtődhetett egy *oktatási rendszer*. A legfejlettebb városokban eljutottak az iskolák támogatásának a gondolatáig: ebben mind a közösség gazdag tagjai, mind maga a közösség részt vett. A közgondolkodásban otthonos lett egyfajta kvázi-egalitárius nevelési filantrópia (*'quasi-egalitarian educational philanthropy'*). Célként megjelent — s többé-kevésbé teljesült is — a város *valamennyi* gyermekének az iskoláztatása. Ennek eredményeként a Kr. e. 1. századra elérték a literáció egy szinte „korai modern” szintjét: a legfejlettebb városokban a szabad férfiak 30–40%-a írástudó volt. (HARRIS W. 1989, 329) Minden bizonnyal a Kr. e. 4–1. századi hellenisztikus görög városok mondhatják a magukénak az ókor legmagasabb literációs rátáját.

Az 5. századtól az írásbeliség terjedése olyan erőteljes volt, hogy a hagyományt féltők ellenkezését is kivívja. Platón — aki pedig a szellem első

olyan embere, aki mindkét lábával az írásbeliség talaján áll — leplezetlen ellenérzéssel ír az írásról:

„Aki tehát azt hiszi, hogy művészetét írásban hátrahagyhatja, nemkülönben az, aki átveszi, abban a hiszemben, hogy az írás alapján világos és szilárd lesz a tudása, együgyűséggel van telítve [...] ha azt hiszi, hogy nagyobb jelentősége van az írásnak, mint az, hogy emlékeztesse azt, aki már úgyis tudta, arra, amiről az írás szól.” (PHAIDROSZ, 275c)

„.... aki eszénél van, sohasem fog bátorságot venni magának arra, hogy a gyarló nyelv formájába öltöztesse, amit szellemével megfogott, s még kevésbé abba a merev formájába, amely az írásba rögzített nyelv tulajdonsága.” (HETEDIK LEVÉL, 343a)
„.... minden komoly ember a végsőkig irtózik attól, hogy komoly dolgokról valaha is írásban nyilatkozzék, és azokat az emberi rosszindulatnak és meg nem értésnek tegye ki. Egyszóval: ha az ember látja valakinek írásban megfogalmazott gondolatait, mint például a törvényhozóét törvényeiben, vagy bármi más gondolatokat bármi más formában, a mondottak alapján nyilvánvalónak fogja tartani, hogy nem fejezhetik ki az illetőnek legkomolyabb mondanivalóit, hogyha az valóban komoly ember: gondolatainak magva lelkivilágának legszebb helyén nyugszik valahol elrejtve. Ha azonban bölcsességének legmélyét valóban megkísérelte írásban rögzíteni, akkor ez esetben ha nem is az istenek — miként Homérosz mondja —, de az emberek minden bizonnyal elvették az eszt.” (HETEDIK LEVÉL, 343c,d)

A római hódítást követően a társadalmi háttér megváltozott. Az iskolák mögül leépült a széles körű társadalmi támogatás, felbomlott az oktatási rendszer, s az oktatás ismét magánüggyé vált. A Római Birodalom részévé váló Hellaszban — miközben a görög nyelv és kultúra teljesen önmagához hasonította a hódítók kultúráját — elindult a hanyatlás. Az írni-olvasni tudók aránya csökkenni kezd, bár a görögök körében a *paideia* iránti régi tisztelet a római uralom alatt is tovább élt. Elképzelhetetlen volt, hogy tulajdonnal rendelkező ember (kivéve, ha az illető felszabadított rabszolga volt) vagy bármilyen közéleti tisztséget betöltő személy írástudatlan legyen. Mindazonáltal utalásokból tudható, hogy az írástudás a kézművesek körében a korábbinál kisebb volt. (HARRIS W. 1989, 330) Ez a folyamat azután jó három évszázad múltán — a birodalom kettészakadását és Bizánc létrejöttét követően — felerősödik, hogy a tizedik század elején maga Triphónosz konstantinápolyi pátriárka is írástudatlan legyen. (KADZSAN–LITAVRIN 1961, 164)

Rómában nehéz megítélni, hogy az írásbeliség mikor lépett túl azon a szűk körön, amelynek különleges okból volt szüksége az írásra, de bizonyosnak látszik, hogy az írás funkciói a korai Itáliában még szűkebbre voltak szabva, mint az archaikus Görögországban. Eleinte valószínűleg főleg kultikus célokra használták az írást, de a Kr. e. 4. századtól szerepet kap az ál-

lamvezetésben és a katonaságnál is. (HARRIS W. 1989, 325) Az első utalás a római polgárok literációjára Kr. e. 130 körülről származik, a *leges tabellariae* kapcsán, amely a szavazóktól egy igen egyszerű írott szöveg elkészítését követelte meg. Ebből legalább annyit megtudhatunk, hogy létezett a polgárok egy kis csoportja, amely tudott írni.

Az írástudók aránya még a principátus idején sem haladta meg a 10%-ot. A későbbiekben a rabszolgák tömeges bevándorlása megzavarja a képet, ugyanis a rabszolgák egy része tudott írni és olvasni.

A Pompejiben talált feliratok azt sugallják, hogy Kr. u. 79-ben itt a kézműves írásbeliség szinte teljes volt, ám még itt is lehetett valaki egyszerre tehetős ember és csak félig írástudó vagy írástudatlan. Valószínű továbbá, hogy Pompeji még az itáliai városok között is a leginkább literátusok közé tartozott.

Az Itálián kívüli helyzetet kettősség jellemezte. A keleti provinciákban beszélt nyelveknek volt saját írásuk, így itt az írni-olvasni tudás szintje viszonylag magasabb volt; Hellaszban pedig — a megkezdődött hanyatlás ellenére — a birodalom bármely részéhez mérten is kiemelkedően magas. A nyugati provinciákban beszélt nyelvek viszont nem rendelkeztek írással, így az írástudás egyszersmind a latin nyelv ismeretét is feltételezte. (Kivéve azokat a területeket, amelyeken a föníciai ábécével írt újpun volt a fő beszélt nyelv.) Ez a sajátos diglosszia — amely ezeken a területeken lényegében a Kr. u. 12. századig fennmaradt — azt eredményezte, hogy a nyugati provinciákban az írásbeliség a legszűkebb értelemben vett helyi elitre korlátozódott: ennek tagjai a római hódítókkal való zavartalan együttműködés érdekében valamilyen szinten a latin nyelvet is elsajátították. Az írástudás aránya a nyugati provinciákban valószínűleg 5–10% közötti lehetett, a nők pedig minden bizonnyal 5% alatti. (BOWMAN 1991, 119; HARRIS W. 1989, 330). A latin írásbeliség egyébként a göröghöz képest kedvezőtlenebb helyzetben volt: egységesülését és megizmosodását minden bizonnyal gátolta a birodalom óriási kiterjedése és soknyelvűsége. Ám még magában Itáliában is vidékenként eltérő módon fejlődött az írás, amit kölcsönösen alig tudtak olvasni. (HAJNAL 1993, 44)

Itáliában és a nyugati provinciákban létezett a latin írásbeliséggel párhuzamosan görög nyelvű írásbeliség is. Ezt a korábbi évszázadokban a Földközi-tenger partvidékén létrejött számos görög kolónia által gyakorolt hatáson kívül a rómaiaknak a görög kultúra iránti erőteljes vonzalma éllette.

A császárkorban az itáliai szabad férfiak literációs szintje akár 20–30% közötti értéket is elérhetett, s a női írástudás is 10% körüli lehetett: ez egyébként az 1580–1700 közötti angliai állapotnak felel meg. (CORBIER 1991, 99)

A kereszténység megjelenése, majd államvallássá válása a 4. században az írásbeliség terjedése szempontjából két egymással ellentétes hatás forrása lett. Bár a kereszténység nem követelte meg az egyszerű hívőktől a szent könyvek olvasását, a vallási célú olvasás mértéke nőtt; másfelől a keresztény egyház törekedett — nem is sikertelenül — a világi célú írásbeliség visszaszorítására. (HARRIS W. 1989, 326; 331)

A kereszténység egyébként mondhatni egy írásellenes lázadás jegyében fogant. Míg az Ószövetségben az *írástudó* szó általában pozitív szövegösszefüggésekben fordul elő — például a bölcsesség szinonimájaként —, addig az Újszövetségben az *írástudók és farizeusok, írástudók és főpapok* annak a megkövült struktúrának a képviselőiként jelennek meg, amellyel Jézus szembefordult. Természetesen ez nem gátolta meg a későbbiekben intézményesült keresztény egyházat abban, hogy az írást felhasználja.

A fenti és más egyéb ellentétes hatású folyamatok miatt a késő antikvitás literációját illetően sok a bizonytalansági tényező. A bürokráciában és a vallási életben minden bizonnyal nőtt az írásbeliség szerepe, emellett viszont vélhetően romlott az elemi oktatás. A Kr. u. 4. századtól bizonyíthatóan hanyatlás következik, a birodalom egyes helyein azonban ez már a 3. század elején megindult. A Nyugat-római Birodalom bukása 476-ban ezt a folyamatot természetesen jelentős mértékben felgyorsítja.

A fentiekből kiviláglik, hogy az antikvitásban az írástudásnak a felnőtt lakosság egészére vetített aránya alacsony maradt: még a legfejlettebb területek legjobb korszakaiban is csak megközelítette a 20%-ot. Ez igen alacsony szint ahhoz képest, amit az elmúlt kétszáz évben megszoktunk. De tudomásul kell vennünk, hogy minden társadalom olyan szintjét éri el az írásbeliségnek, amelyet az adott társadalom szerkezete és a benne uralkodó légkör megkíván, s persze amelyet az adott kor technológiája lehetővé tesz. (Vö. HARRIS W. 1989, 331) Azt is láthattuk — s ezután is látni fogjuk — hogy az írásbeliség adott szintjét nemcsak elérni nehéz, hanem megtartani is: az írástudás terjedésének a történetében mély hullámvölgyek is vannak.

Felmerül a kérdés, hogy az írásbeliségről alkotott mai fogalmaink fényében mennyit ér ez a szint, mire volt ez elég, mi rejtőzik (az önmagukban is felettebb bizonytalan) statisztikai adatok mögött. Nicholas Horsfall egész tanulmányt szentel ennek a kérdésnek, s arra a következtetésre jut, hogy az

írástudók tényleges arányánál fontosabb az a körülmény, hogy az írásbeliség mennyire hatja át az adott társadalmat. (HORSFALL 1991)⁸

Fontos itt figyelmeztetnünk arra, hogy az antikvitásbeli olvasni tudás nem volt azonos a maival. Az antik ember számára az olvasás bizony nehéz művelet volt: egy ismeretlen szöveg „kapásból” való elolvasása nem ment egykönnyen.⁹ (CORBIER 1991, 116)

Ennek ellenére van olyan vélemény is — Allan K. Bowmané —, amely szerint a 20%-ot megközelítő literációs arány elegendő volt ahhoz, hogy az írásbeliség mintegy átjárja a társadalom egészét.¹⁰ Bowman szerint a lakosság 80%-át meghaladó írástudatlan népesség nagy része igen közeli viszonyban volt az írásbeliséggel (*‘was thoroughly familiar with literate modes’*). (BOWMAN 1991, 122)

Az írástudatlan népesség természetesen tudott az írás létéről, azt elfogadta, s valószínűleg félt is tőle, de nehezen hihető, hogy az írásbeliség mélyebb hatást gyakorolt volna rá, hiszen ez még az írni-olvasni tudó kisebbséggel sem következett be. Az írásbeliség jelenléte ellenére az antik világ, az antik kultúra minden területét a szóbeliség határozta meg. (ADAMIK 2000, 12) Még az olyasféle csábító kettősség felvázolása sem fedné a valóságot, amely a népi kultúra közegeként a szóbeliséget, az elit kultúra eszközeként pedig az írásbeliséget jelölné meg, mivel az elit élete is teljességgel a szóbeliség keretei között folyt; Corbier ezt Róma tekintetben állapítja meg, de érvényesnek kell tekintenünk a görög világra is.¹¹ (CORBIER 1991, 110–111)

Legfőképpen attól az illúziótól kell tartózkodnunk, amely az írásbeliségben mai mintára új ismeretek, új világok, új eszmék megismerésének az eszközét látná; és még inkább attól, amely azt sugallná, hogy az írni-olvasni tudás a gondolkodás kritikus módját oltotta volna bele az egyszerű görög vagy római polgárba. (HARRIS W. 1989, 335) Az antik írásbeliség ehhez nem volt kellőképpen interiorizált. A mélyebb interiorizációt mindenekelőtt az írás

⁸ „Statistics or states of mind?”

⁹ „Pour les Anciens en tout cas, la lecture était un art difficile, et le déchiffrement spontané d’un texte inconnu n’allait pas de soi...”

¹⁰ „Therefore the interesting thing is not that there was mass literacy in the ancient world but that ancient society could be profoundly literate with a reading-writing population of, let us say, less (perhaps much less) than 20%, the precise figure is being insignificant.”

¹¹ „Evitons donc pour Rome la confusion tentante de l’oral avec la culture populaire et de l’écrit avec celle de l’élite. La forme oratoire correspond à un goût, à une éducation, à une culture, et la composition littéraire vise toujours à l’oralité.”

nehézkés volta gátolta meg (az adott technológiai szint mellett nehezen kezelhető eszközökkel volt művelhető), valamint az az ebből egyenesen következő körülmény, hogy kevés volt az olvasható szöveg. A legtöbb írástudó görög és római írni-olvasni tudását feltételezhetően nem használta egyébre, mint a mindennapi élet gyakorlati céljaira.

Ez a mélységben és kiterjedésben korlátozott írásbeliség mellesleg általában a politikai status quo fenntartását szolgálja: elegendő ahhoz, hogy a hatalom akaratát hatékonyan közvetítse az alattvalókhoz, ahhoz viszont túl kevés, hogy az írás hatalomellenes eszmék hatékony hordozója legyen.

Hajnal István az alábbiakban plasztikusan foglalja össze az antik írásbeliség lényeges jellemzőit:

„A görög-római élet még nem jutott el az írásbeliség modern kifejtéséig, az írásnak elvszerűen általános szociológiai eszközként való alkalmazásáig. Az írásbeli, intellektuális rétegek nagyjából teljesen elvilágiasodtak, a szakrális és intézményes kötöttségektől megszabadultak. Azonban az íráshasználat a művelt városi-kereskedő és a rhétor-jogász rétegekhez kapcsolódott, magasabb oktatás útján; másrészt, ami rosszabb, a gyakorlati, köznapi íráshasználat rabszolgamunkává lett. Az antik élet, nagyobb arányaiban, mégiscsak szóbeli közösségelet maradt. A görög vezetésről a rómaiakra való áttérés nagy törést jelentett a kultúrában, tehát az írásalakulásban is. A római birodalom óriási területeit nem tudta ez az általánossá nem vált írásbeliség átítani, feldolgozni. [...] Mint általános érvényű, s így önmagától terjedő szociológiai módszer nem fejlődött tehát ki az antik írásbeliség, bár korlátozott szerepében is addig példátlan eredményeket ért el a közösség szellemi és anyagi fejlesztésében. (HAJNAL 1993, 43–44)

2. A középkorban

A Római Birodalom 4. századbéli kettészakadása Nyugat-római és Kelet-római Birodalomra csak szerény előzménye volt annak a szakadásnak, amely a Nyugat-római Birodalom 5. századbéli „elestével” bekövetkezett. Ettől kezdve Európa két nagy régiójának fejlődése teljesen külön úton halad: keleten egy magára maradt, a nomádoktól fenyegetett, mindinkább befelé forduló, létező struktúráit megmerevítő — s ezáltal önnön fejlődését nagymértékben lelassító — állam jön létre: Bizánc. Nyugaton a már korábban is bomladozó birodalom darabjaira hull, hogy több évszázadnyi vajúdás után a romokon létrejöjjenek a későbbiekben a világfejlődés motorjává váló nyugat-európai államok.

A drasztikus politikai változás következtében előállt új helyzet az írásbeliség szempontjából eltérő hatásokat eredményezett, közülük azonban inkább

a negatívak domináltak. Ez utóbbiak közül a legfontosabb talán az, amelynek következtében *a beszélt és az írott nyelv elvált egymástól*, s mind nyugaton, mind keleten létrejött egy sajátos *diglosszia*.

Bizáncban egészen sajátosan alakult ki a beszélt és az írott nyelv diglossziája. A görögség beszélt nyelve az ógörög attikai nyelvből lényegében egyszerűsödési folyamat révén létrejött *koiné*. A 4. századtól kezdve azonban — amióta a kereszténység a kelet-római birodalom államvallása lett — az egyház elhagyja az élő nyelvet (az evangéliumok nyelvét!), s az ógörög attikai nyelv imitálására törekvő *atticizáló* nyelvet választja, amely a görög ajkú keresztények számára érthetetlen. Az atticizálás nem jelentette az attikai nyelv tényleges használatát: a bizánci írók munkáiban érezhető az élő *koiné*, valamint az attikai mellett más ógörög nyelvjárások hatása is. (Ezen a nyelven írták az ortodox egyház zsoltárait is, mindazonáltal a ritmus alapja nem az ógörög időmértékesség, hanem a *koiné* hangsúlyos verselése volt, hiszen olyan emberek énekelték, akiknek a nyelvében nem volt meg a hosszú és rövid magánhangzók oppozíciója.) Az atticizmus győzelmével a görög nyelv története kettéoszlott: az élő, beszélt nyelv — a *koiné* — mellett az írásbeliség nyelve egy holt nyelv lett. (HADZISZ 1971, 17–20) Így itt is létrejött az írott és a beszélt nyelv diglossziája; csak míg nyugaton ez a diglosszia természetes fejlődés eredménye volt, itt *mesterségesen* hozták létre. Az a különös, hogy Bizánc elfogadja, örökli és magáénak tekinti csaknem az egész *koiné*-ben íródott irodalmat, amely jóformán teljesen keresztény tartalmú. Éppen csak írásbeli nyelvként nem fogadja el a *koinét*, hanem helyette megpróbál feltámasztani egy fél évezrede holt nyelvet. (HADZISZ 1974, 11) Ez a döntés természetesen igen szűk körre korlátozza az írásbeliséget, ami viszont általában a művelődésre van igen negatív hatással. Jól fémmjelzi ezt a folyamatot, hogy Justinianus császár 529-ben bezárátja a platóni Akadémiát.

A görögség szóbeli nyelve közben természetesen folyamatosan változik. A 4-5. századtól a *koiné* fokozatosan átmegy középkori görög nyelvbe, a 11. századtól pedig megkezdődik az újrörög nyelvre jellemző változások felbukkanása; az újrörög nyelv létét egyébként 1453-tól, Bizánc elestétől számítják. Természetes, hogy a bizánci évszázadok során az írott és a beszélt nyelv közötti szakadék tovább mélyült. Idővel a beszélt nyelven is létrejön írásbeliség: ilyen emlékek a 13. századtól kezdve maradtak fenn. (HADZISZ 1971, 26; 1974 10)

A fentiek ismeretében egyáltalán nem meglepő, hogy a görög poliszok viszonylag magas literációs szintje a bizánci korszakban zuhanva csökkent, s — mint már szó volt róla — a görögség egészen a 19. század elejéig lényegében teljesen írástudatlan volt.

Érdekes megemlíteni, hogy a kereszténységet Bizáncból felvevő szláv területeken lényegében nincs diglosszia, mivel az ószláv egyházi nyelv a középkor folyamán szoros kapcsolatban maradt a különböző szláv országok beszélt anyanyelvével, s ez bizonyos fokig lehetővé tette, hogy kölcsönösen áthassa egymást az írott és a beszélt nyelv. Erre nem találunk példát a Nyugat középkori latinjának történetében. (Vö. BOLENSKY 1999, 393)

Nyugaton ez a változás a politikai felbomlás természetes következményeként ment végbe. A központi hatalom megszűntével a helyi nyelvek pozíciói megerősödtek: a központból kiinduló latin nyelvű „sugárzás” mind szóban, mind írásban jelentősen csökkent. A beszélt nyelvben még a hajdani központhoz közeli területeken (például Galliában) is nőtt a helyi nyelvek szubsztrátumának a súlya: s a hajdani provinciákban a helyi nyelveknek és a latinnak különböző elegyei jöttek létre. De magában Itáliában is egyre távolodott egymástól a beszélt és az írott nyelv. A barbárnak tartott változásokat az írott latin Itáliában sem követte, s így a latin egyre inkább *kizárólag írott* nyelvvé vált, amely egészen a 19. századig rendelkezett ugyan korlátozott szóbeliséggel (az egyházban, az oktatásban, a tudományokban), ez a szóbeliség azonban teljes egészében az *írott normán nyugodott*. Ugyanakkor a szóbeli kommunikációban ténylegesen használt — dialektusok tömegére tagolódott — nyelveknek nem volt írásbeliségük. Ettől fogva az *írástudó-írástudatlan* oppozíció magába foglalja az *ismeri az írott latint – nem ismeri* kategóriákat is.¹² (ZUMTHOR 1984, 61)

A birodalmi államszervezet széthullása következtében a nyugati területeken a latin írásbeliség szinte kizárólagos letéteményese a keresztény egyház lett. Az egyháznak feltétlen szüksége is volt az írásbeliségre, hiszen mint európai egyetemességgel bíró intézménynek a birodalom romjain létrejött különböző államalakulatok keretein belül működő vallási közösségeket kellett összefognia, ez pedig csak az írás révén volt lehetséges. (HAJNAL 1998, 210) Ebből a szempontból a kontinens írott nyelvi egységessége is felettébb jól jött az egyháznak: ebben a körülményben is kereshetjük annak okát, hogy az

¹² „...l’opposition *lettré/illettré* recouvre alors les catégories *connaissant le latin des scribes / ne le connaissant pas*”

egyház hosszú időn át fékezni igyekezett a nemzeti nyelvű írásbeliség kialakulását.

A fenti körülmények következtében az egyház a 6. század folyamán gyakorlatilag monopóliumot szerzett az írásbeliségben és az oktatásban, s ez a helyzet egészen a 11. századig fennállt. (CÍPOLLÁ 1969, 43) Bár az írástudók kizárólag papok voltak, a 7. századtól bizonyítékok vannak az írás világi célú használatára is, jogi iratok, oklevelek formájában. Angliában — a kontinens-től eltérően — a népnyelv is benyomul az oklevelekbe, jogforrásokba, s Nagy Alfréd iskolarendeleete a 9. század végén a népnyelven való olvasást is hangsúlyozza. (HAJNAL 1993, 55)

Számottevőnek tekinthető írásbeliség mindazonáltal ezekben a századokban kizárólag Itáliában marad fenn, mégpedig két okból: egyfelől azért, mert az antikvitásban itt jött létre az írás leginkább széles körű használata, másfelől pedig azért, mert az itáliaiak számára okozott legkevesebb gondot a latin nyelv elsajátítása.

A korszak krónikáiban gyakran említik példaként az itáliai iskolarendszert. German Wipo a 11. században megállapítja, hogy Itáliában az egész ifjúságot iskolába küldik¹³, miközben Németföldön haszontalannak tartják a tanulást, hacsak nem írnok akar lenni valaki.¹⁴ (CÍPOLLÁ 1969, 41) Egyébként ebben az időben — 1000 körül — Európa lakosságának 1-2%-a lehetett írástudó. (CÍPOLLÁ 1969, 55) Ezt a korszakot — a 9–10. századot — nevezi egyébként Hajnal István az „írásképzés” korának. (HAJNAL 1921, 9)

Nyugat-Európa vulgáris nyelvei az 1150 és 1250 közötti évszázadban jutnak el a saját írásbeliséghez. Ezzel gyökeresen megváltozik az írásbeliség pozíciója is: a korábbinál lényegesen szélesebb körűvé válhat a világi célú használat. Ez a használat mindenekelőtt közigazgatási, kereskedelmi és jogi jellegű. (ZUMTHOR 1984, 57) Eddig az írásbeliség a *tudás* megnyilvánulási formája volt, a *hatalom* pedig az élőszó közegében létezett, ettől kezdve a hatalom az írás révén manifesztálódott, a szóbeliség pedig a tudás átadásának élő eszközeként kapott szerepet.¹⁵ (ZUMTHOR 1984, 60–61)

¹³ „studare scholis mandatur tota iuventus”

¹⁴ „Teuntonicis vacuum vel turpe videtur ut doceant aliquem nisi clericus accipiat”

¹⁵ „Jusque vers le XII^e siècle, la vocalité s’oppose ainsi à l’écriture comme le discours du pouvoir à celui du savoir. À partir des XII^e–XIII^e, le rapport s’inverse: à l’écrit le pouvoir; à la voix, la transmission vive de savoir.”

A 12–13 századi fellendülésben minden bizonnyal igen jelentős befolyásuk volt a keresztes háborúk révén Európába beáramló új eszméknek is. Érdekes itt megjegyezni, hogy van olyan vélemény, amely a keresztes háborúk gondolatát az ibériai iszlám kultúrának a keresztény Európára gyakorolt hatásából vezeti le, mondván, hogy a keresztes háború lényegében az iszlám „szent háború” — *dzsihád* — keresztes tény megfelelője¹⁶. (WATT 1970, 190)

Ezzel párhuzamosan Észak-Itália egyes területein is új lendületet vesz az írásbeliség terjedése. Először a tengeri kereskedelemhez kötött Velencében, Genovában és Pisában, majd pedig a toszkánai Firenzében.

Ami a tengerparti városok esetében akár természetesnek is tekinthető, magyarázatot igényel Firenze esetében. Itt azon esetek egyik első példájával állunk szemben, amikor nem a kedvező természeti, földrajzi vagy netán történelmi körülmények — az etruszkok alapította város a római korban csupán katonai kolónia —, hanem éppen azok hiánya válik a fejlődés motorjává. Firenze közelében van Bologna, az egyetemi város. Itt élénk, ám akadémikus jellegű intellektuális élet volt, amely nem tartotta feladatának a gyakorlati élet aprólékos szolgálatát. A tudás innen szívárgott át a firenzei polgárokhoz, akik ezt a mindennapi tevékenység aprópénzére váltották. (HAJNAL 1993, 48) Ily módon jött létre a toszkán reneszánsz, amelynek eredményeként a város lakossága körében az írástudás 25–35% közötti volt. (GRAFF 1987, 77)

A középkor mérlege az írásbeliség szempontjából kettősnek tekinthető. A Nyugat-római Birodalom bukását követően az írásbeliség gyakorlatilag a klostorok falai közé szorult vissza, egyházi monopólium lett; másfelől viszont az egyház a maga nagy szervezetével mintegy a későbbi korok számára átmentette a betűírást, amely Itália kivételével mindenütt másutt elfelejtődött volna. Csak ezen a bázison indulhatott be az írásbeliség újabb, 12. századi expanziója, amely a középkor lezárásához vezetett.

Az újkor kezdetét a történettudomány Amerika felfedezésétől (1492) számítja. Azonban legalább ilyen joggal írhatunk ide két másik dátumot is, amelyek meghatározó erővel befolyásolták a későbbi évszázadok fejlődését: 1447-et, amikor Gutenberg találmánya megszületett, s 1517-et, amikor Luther kifüggesztette téziseit a wittenbergi székesegyház kapujára, megtörve ezzel egy ezeréves szellemi monopóliumot.

¹⁶ „... la cristiandad occidental [...] la propia concepción de la »cruzada« debe mucho probablemente a la *jihad* o »guerra santa« de los musulmanes”

3. Az újkorban

Az írásbeliség igazi diadalmenete a 16. században kezdődik. A fellendülés három támponton nyugszik. Mindenekelőtt az anyagi kultúra fejlődésén, amely egyre több ember számára ad lehetőséget, időt az írás-olvasás elsajátítására; másodsorban a reformáción, amely az emberek széles tömegeit kívánja meggyőzni a maga igazáról, de kellő létszámú hittérítésre alkalmas személy híján ezt szóban nem teheti; végül pedig a könyvnyomtatáson, amely lehetővé teszi, hogy viszonylag olcsón egyszerre sok emberhez szóljanak.

Hirtelen megváltozik az írásbeliség geográfiája is. Míg a középkorban (és az ókorban is) Európa déli területein terjedt inkább az írni-olvasni tudás, a reformáció következtében a helyzet megfordult, s a 17. század végére az északi — a reformáció által meghódított — területek kerültek az élre, 1700 körül már Hollandia és Anglia a két leginkább literátus ország. A protestáns országokban ez idő tájt 35–45%, a katolikus országokban 20–30% az írni tudók aránya (Kelet-Európát nem számítva).¹⁷ (CÍPOLLA 1969, 61)

Dél-Európa pozíciói azonban nemcsak viszonylagosan, hanem abszolút értelemben is romlottak. Itáliában a reformációnak sikeresen ellenálló, de azért megrettent katolikus egyház agresszívbabban ragaszkodik műveltségi monopóliumához, s az írásbeliség terjedésének a 12. századtól kibontakozó eredményei elenyésznek.¹⁸ (GRAFF 1987, 189) Az alábbi táblázatban csoportosítjuk a felelt adatokat, amelyek teljes képet természetesen nem, némi elképzelést azonban adhatnak róla, miként változott az egyes területeken az írásbeliség súlya az elmúlt évszázadok során.

Az írni-olvasni tudók aránya a felnőtt népesség százalékában:			
<i>Nyelvterület/Idő</i>	<i>1700 előtt</i>	<i>1700–1871 között</i>	<i>1871 után</i>
angol	25% (1600) ¹	67-70% (1850) ²	95% (1900) ³
német		80% (1850) ⁴	88% (1871) ⁵

¹⁷ „In the Dark Ages the Northern area in which Germanic influence prevailed was much more illiterate than the Southern area in which Latin-Mediterranean influences predominated. At the end of the seventeenth century, the situation had be reversed and the Southern area was definitely the more illiterate.”

¹⁸ „The Counter Reformation in Italy represented the triumph of ecclesiastical monopoly over education. With the sixteenth-century decline of the communes and their humanistic tradition of civic schooling came a decline in the substantial levels of popular schooling and literacy that had been achieved in some of the city-states. [...] Literacy, by all counts, declined over the sixteenth and seventeenth centuries.”

svéd	18%; csak olvasni tudók 48% (1690) ⁶	90% (1850) ⁷ , 30% (1850) ⁸	35% (1870) ⁹ , 50% (1870) ¹⁰
oroszl		5-10% (1850) ¹¹	19% (1897) ¹²
spanyol		25% (1857) ¹³	50% (1910) ¹⁴
olasz	25-35% (13–14. sz., Firenze) ¹⁵	31% (1871) ¹⁶	62% (1911) ¹⁷

¹ Mazsu 1991,70

² Cípolla 1969, 115

³ Mazsu 1991, 70

⁴ Cípolla 1969, 115 (Poroszország)

⁵ Cípolla 1969, 127 (Poroszország)

⁶ Johansson 1981, 179–80; Svédországban a 17. század végétől a lutheránus egyház erőteljes olvasási kampányokat indított, amelyek célirányosan a Biblia olvasására kívánták képessé tenni a hívőket. Ezért a svéd adatokban igen nagy különbség mutatkozik a csak olvasni tudók és az írni-olvasni tudók között. Egyébként a magyar reformációnak is voltak olyan törekvései, hogy az oktatás az olvasástanításra szorítkozzék: 1695-ben Szőnyi Nagy István kolozsvári prédikátor olyan könyvet tesz közzé, amely azt ígéri, 12 óra alatt meg lehet tanulni olvasni belőle. (A. JÁSZÓ 1990, 31)

⁷ Cípolla 1969, 115; ⁸ Johansson 1981, 179–180: Cípolla adata nyilván az olvasni tudókra vonatkozik

⁹ Chartier 1987, 118; ¹⁰ Johansson 1981, 179–180: a jelentős eltérést a két adat között tétezi, hogy Chartier adata sorozási adat, tehát a fiatal férfi népességre vonatkozik, amelynek az alfabetizációs rátája mindig magasabb szokott lenni, mint a teljes népességé

¹¹ Harris W. 1989, 23

¹² Cípolla 1969, 128 (az adat az Oroszl Birodalom európai területeire vonatkozik Lengyelország és Finnország nélkül)

¹³ Harris W. 1989, 23

¹⁴ Cípolla 1969, 128

¹⁵ Graff 1987, 77

¹⁶ Cípolla 1969, 127

¹⁷ Cípolla 1969, 128

Az olasz nyelv esete különleges, mivel a középkori viszonyok közötti kiugróan magas firenzei írni-olvasni tudás átmeneti jelenségnek bizonyul, az itáliai alfabetizáció jelentősen visszaesik a 16–17. században. (GRAFF 1987, 189) Tanulságos északról dél felé haladva szemügyre venni az egyes tartományok adatait is — a különbségek meghökkentően nagyok, különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy az antikvitásban a görög területekhez való közelség miatt a dél-itáliai területeken elterjedtebb volt az írni-olvasni tudás, mint északon.

Az írni-olvasni tudás mértéke a 6 évnél idősebb itáliai lakosság körében tartományonként (%)				
Tartomány/Év	1871	1881	1901	1911
Piemont	58	68	82	89
Liguria	44	56	74	83
Lombardia	55	63	78	87

Velence	35	46	65	75
Emilia	28	36	54	67
Toscana	32	38	52	63
Marches	21	26	38	49
Umbria	20	26	40	51
Lazio	32	42	56	67
Abruzzi	15	19	30	42
Campania	20	25	35	46
Apulia	16	20	31	41
Basilicata	12	15	25	35
Calabria	13	15	21	30

(CÍPOLLÁ 1969, 19)

Az Ibériai-félszigeten is abszolút mértékű visszaesés következik be. A mór uralom megszűnését (1492) követően a győztes keresztények három hullámban (1492, 1499, 1502) kiűzik Hispániából a mórokat és a zsidókat. Ezzel nem csupán az iparukat és a kereskedelmüket tették tönkre, hanem helyrehozhatatlan károkat okoztak a félsziget szellemi életének is, amely addig az európai élvonalhoz tartozott.

A katolikus és protestáns országok közötti különbséget jól érzékelteti, hogy míg 1630-ban a protestáns Amszterdamban a házasságot kötők 45%-a tudta aláírni a nevét, 1672-ben a katolikus Párizsban csupán 25%-uk. (CÍPOLLÁ 1969, 47, 53) Anders Burke írja a *Regni Sueciae geographica et politica descriptio* című 1631-ben megjelent könyve 36–37. oldalán, hogy — a lutheránus — Svédországban nagyon sok az iskola, az egyszerű nép is buzgalommal tanul, s még a földművesek is tudnak olvasni. (Idézi CÍPOLLÁ 1969, 54)

Svédországban 1686-ban törvényt is hoznak rá, hogy minden egyházközségben meg kell tanítani *olvasni* a gyermekeket. (Uo.) Ez nagyjából meg is történik, ám *írni* nem tanítják meg őket. Ennek következtében a csak olvasni és az írni-olvasni tudók száma között hatalmas szakadék tátong. Míg az olvasni tudás a lakosság nagy részére kiterjedt, az írni tudás az átlagos európai szinten maradt.

A svéd eredmények különösen imponálók, mivel mindezt Európa egyik legszegényebb országában érték el, nem erőteljes gazdasági fejlődés gyümölcseként, hanem egyházi és politikai olvasás-kampányokkal. Egil Johans-

son írja, hogy az egyes emberekre óriási társadalmi nyomás nehezedett: évente egyszer és az esküvője előtt mindenkinek vizsgán kellett számot adnia olvasástudásáról és bibliaismeretéről. Aki pedig nem felelt meg ezen a vizsgán, azt kizárták az úrvacsorából, és nem köthetett házasságot.¹⁹ (JOHANSSON 1981, 159)

A töretlen fejlődés eredményeként az írni-olvasni tudók aránya a 19. század derekára Európa egészére vetítve 50% körüli volt, jókora különbségekkel. 30% alatt volt az írástudatlanok aránya többek között *Dániában, Németországban, Hollandiában Svájcban, Svédországban, Finnországban és Norvégiában*; 30–50% közötti *Angliában, Belgiumban, Franciaországban és Ausztriában*; 50% fölötti volt az írástudatlanság aránya *Görögországban, Itáliában, Spanyolországban, Portugáliában, Görögországban, Magyarországon, Romániában, Bulgáriában* stb. (*Oroszországban* ez idő tájt a lakosság 5–10%-a tudott írni és olvasni.) (CÍPOLLA 1969, 113–115)

Az adatok természetesen itt is igen különböző dolgok átlagából adódnak: talán valamelyest megvilágítja ezt egy konkrét vizsgálat, amelyet 1837-ben végeztek el 2000, gyárban dolgozó gyermekkel. Közülük 186 a betűket sem ismerte; 372 csak a betűket ismerte; 509-en csak egy szótagú szavakat tudtak elolvasni. $186+372+509=1067$ — lényegében ennyien voltak, akik nem tudtak olvasni. 322-en csak nehezen tudták olvasni a Bibliát, 611 gyermek viszont folyékonyan olvasta. (CÍPOLLA 1969, 67)

A 20. század első harmadának végén az európai írástudatlanság 15%-os: ezen belül az egyes országok adatai 5–40% között szóródnak. Az oroszországi illiteráció 40%-os, az észak-amerikai 4%-os, a közép- és dél-amerikai 59%-os, az ázsiai 81%-os, az afrikai 88%-os. (BAR-ILAN*)

Az azóta eltelt közel hét évtized alatt a literációs adatok látványosan javultak. A második világháborút követően az újabb technológiai forradalom az ipari országokban mintegy kikényszerítette az írni-olvasni tudás teljessé válását. A kommunista uralom alatt álló országok a hajdani protestáns olvasástanulási mozgalmakhoz hasonló ideologikus indíttatású alfabetizációs kampányokkal igyekeztek — nem is sikertelenül — felszámolni az írástudatlanságot.

Nem szabad azonban elfeledkezni róla, hogy a világon beszélt több ezer nyelv közül mindössze két-háromszáznak van írásbelisége. Az írásbeliség nélküli nyelvek jövő-

¹⁹ „The social pressure was enormous. Everybody in the household and in the village gathered once a year to take part in examinations in reading and knowledge of the Bible. The adult who failed these examinations was excluded from both communion and marriage.”

beli léte ugyancsak bizonytalan, kihalásuk folyamata korunkban felgyorsult. Az UNESCO eszközei legfeljebb a folyamat konstatálására elegendők, feltartóztatására nem.

Az írásbeliséggel rendelkező nyelvek tekintetében is vannak fokozatok. Harald Haarmann²⁰ hat kategóriába sorolja be a létező nyelveket: 1. Csak beszélt nyelv. 2. Vannak népköltészeti írott szövegek, de nincs publicisztika és tudományos nyelv. 3. Létezik szépirodalom is, de nincs publicisztika és tudományos írott nyelv. 4. Van egyszerű tudományos nyelvezet, de nincs írott tömegtájékoztatás. 5. Van szerény jelenlét az írott nyelvi tömegtájékoztatásban is. 6. Magas kodifikáltságú sztenderd-nyelv. (Idézi: Kiss 1995, 166–167)

Az UNESCO adatai szerint 1950-ben a világ felnőttkorú népességének 44,3%-a, 1960-ban 39,3%-a, 1970-ben 34,2%-a, 1980-ban 29%-a volt írástudatlan. (GRAFF 1987, 380) A kulturális világszervezet 1998-as évkönyve az európai országokról 97–100%-os, a latin-amerikaiakról 66–97%-os (a 45%-os Haiti van csupán a kétharmados szint alatt) literációs adatokat közöl. Az afrikai számok 14% (Niger) és 85% (Zimbabwe) szóródnak, de többségük a 70% körüli szinten helyezkedik el.²¹ S bár az írástudatlanok abszolút száma évről évre nő, arányszámuk az összlakosságon belül mindenhol csökken. Anélkül, hogy a létező analfabetizmus problémáját kisebbíteni akarnánk, elmondhatjuk, hogy a 20. század végére az írás — közvetlenül vagy közvetve — minden ember életének meghatározó tényezőjévé vált.

Az elmúlt évtizedekben viszont felbukkant egy új jelenség is, amelyet *funkcionális analfabetizmusnak* vagy *funkcionális illiterációnak* szokás nevezni. Itt arról van szó, hogy éppen a legfejlettebb országokban a lakosság jelentős hányadának — általában negyedének-harmadának — az iskola befejezése után jelentős mértékben visszaesik az írni-olvasni tudása. A betűket többnyire nem felejtí el — ezért is célszerűbb a jelenséget *illiterációnak*, mint *analfabetizmusnak* nevezni —, de képtelen az olvasást az ismeretszerzés eszközeként használni, s még inkább arra, hogy írásban adekvát módon fejezze ki a gondolatait, tehát *funkcionális* szempontból írástudatlannak tekinthető. Ez a jelenség azonban egy külön tanulmány tárgya lehetne.

²⁰ Haarmann, Harald: Multilingualismus (2). Elemente einer Sprachökologie. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1980.

²¹ Kulturális világlelentés. Kultúra, kreativitás, piac 1998. Magyar UNESCO Bizottság – Osiris Kiadó, Budapest, 2000. 24. tábla

Hivatkozott irodalom

- Adamik 2000: Adamik Tamás: Az antik retorika rendszere és változásai az időben. = A. Jászó Anna – Aczél Petra (szerk.): A régi új retorika. Trezor Kiadó, Budapest, 2000. p. 11–35.
- Bar-Ilan*: Bar-Ilan, Meir: Illiteracy in the Land of Israel in the first centuries c.e. = <http://faculty.biu.ac.il/~barilm/illitera.html>
- Bowman 1991: Bowman, Alan K.: Literacy in the Roman empire: mass and mode. = Beard, Mary (ed.): Literacy in the Roman world. Ann Arbor, MI, 1991. Journal of Roman Archeology, Supplementary Series Number 3. p. 119–131.
- Chartier 1987: Chartier, Roger: The Practical Impact of Writing. = Chartier, Roger (ed.): A History of Private Life III. Harvard University Press, 1987. p. 111–159.
- Cípolla 1969: Cípolla, Carlo M.: Literacy and development in the West. Penguin Books, London, 1969.
- Corbier 1991: Corbier, Mireille: L'écriture en quête de lecteurs. = Beard, Mary (ed.): Literacy in the Roman world. Ann Arbor, MI, 1991. Journal of Roman Archeology, Supplementary Series Number 3. p. 99–118.
- Grabe 1992: Grabe, William: Writing Research. = Bright, William (ed.): International Encyclopedia of Linguistics. Vol. 4. Oxford University Press, 1992. p. 251–253.
- Graff 1987: Graff, Harvey J.: The Legacies of Literacy. Continuities and contradictions in western culture and society. Indiana University Press, Bloomington–Indianapolis, 1987.
- Hadzisz 1971: Hadzisz, Dimitriosz: Bevezetés. = Hadzisz, Dimitriosz (szerk.): Az újjörög irodalom kistükre. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1971. p. 7–31.
- Hadzisz 1974: Hadzisz, Dimitriosz: A bizánci irodalom — fogalma és tartalma. = Hadzisz, Dimitriosz (szerk.): A bizánci irodalom kistükre. Európa Könyvkiadó, 1974. p. 7–28.
- Hajnal 1921: Hajnal István: Írástörténet az írásbeliség feljúlulása korából. Budavári Tudományos Társaság, Budapest, 1921.
- Hajnal 1993: Írásbeliség, intellektuális réteg és európai fejlődés (1933). = Hajnal István: Technika, művelődés. Szerk. Glatz Ferenc. História – MTA Történettudományi Intézete, Budapest, 1993. 37–64. o.
- Hajnal 1998: Írásbeliség és fejlődés. = Replika, 1998. június, 30. szám, 195–210. o.
- Harris W. 1989: Harris, William R.: Ancient Literacy. Harvard University Press, Cambridge–London, 1989.
- Havelock 1982: Havelock, Eric A.: The Literate Revolution in Greece and Its Cultural Consequences. Princeton University Press, Princeton, 1982.
- Hopkins 1991: Hopkins, Keith: Conquest by book. = Beard, M. (ed.): Literacy in the Roman world. Ann Arbor, MI, 1991. Journal of Roman Archeology, Supplementary Series Number 3. p. 133–158.
- Horsfall 1991: Horsfall, Nicholas: Statistics or states of mind? = Beard, M. (ed.): Literacy in the Roman world. Ann Arbor, MI, 1991. Journal of Roman Archeology, Supplementary Series Number 3. p. 59–76.
- Hubai 1994: Hubai Péter: A kereszténység diadalának okairól Egyiptomban. = Holmi, 1994. 9. sz.
- A. Jászó 1990: A. Jászó Anna (szerk.): A magyar olvasástanítás története. Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.
- Johansson 1981: Johansson, Egil: The history of literacy in Sweden. = Graff, Harvey J. (ed.): Literacy and social development in the West. Cambridge, 1981. p. 151–182.
- Kadzsán–Litavrin 1961: Kadzsán, A. P. – Litavrin, G. G.: Bizánc rövid története. Gondolat, 1961.
- Kiss 1995: Kiss Jenő: Társadalom és nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995.

- Mazsu 1991: Mazsu János: Iparosodás és alfabetizáció. = Iparosodás és modernizáció. KLTE Történelmi és Klasszika-Filológiai Intézete, Debrecen, 1991. p. 63–70.
- Obolensky 1999: Obolensky, Dimitri: A Bizánci Nemzetközösség. Bizantológiai Intézeti Alapítvány, Budapest, 1999.
- Platón 1983: Platón: Phaidrosz. = Platón válogatott művei. Európa, 1983. 495–566. o.
- Ray 1994: Ray, John: Literacy and language in Egypt in the Late and Persians Periods. = Bowman, Alan K. – Woolf, Greg (eds.): Literacy and power in the ancient world. Cambridge University Press, 1994.
- Watt 1970: Watt, Montgomery W.: Historia de la España islámica. Alianza Editorial, Madrid, 1970.
- Zumthor, 1984: Zumthor, Paul: La poésie et la voix dans la civilisation médiévale. Presses Universitaires de France, Paris, 1984.

A MAGYARORSZÁGI NÉPOKTATÁS A DUALIZMUS KORÁBAN

KELEMEN ELEMÉR

A magyarországi iskolaügynek az 1868. évi népoktatási törvénnyel megalapozott eötvösi reformprogramja alapvető feltétele és fontos alkotóeleme volt a kiegyezéssel meginduló gazdasági, társadalmi és politikai változásoknak, a következő évtizedek gyorsuló ütemű nemzeti és polgári fejlődésének.¹

A törvény szerves folytatását és sajátos szintézisét jelentette az előző évtizedek hazai oktatásfejlesztési és -szabályozási kísérleteinek, de világosan tükröződik benne a társadalmi-gazdasági rendszerváltással szükségképpen együtt járó „paradigmaváltás” is. A nemzeti keretek között kibontakozó polgári átalakulás új művelődési szükségleteihez és igényeihez igazodott, s a kor szellemének — „a XIX. század uralkodó eszméinek” — jegyében liberális és demokratikus elvek szerint rendezte, szabályozta a modern közoktatás társadalompolitikai jelentőségű alapkérdéseit.

A népoktatási törvény nemcsak tartalmát tekintve, hanem jogelméleti és jogtechnikai értelemben is sajátos szintézist jelentett. Egyaránt magán viseli az angolszász típusú jogi szabályozásnak a kialakult viszonyokat kodifikáló, pragmatikus jellegét és a kontinentális jogalkotás — jó értelemben — voluntarista, azaz a szabályozott terület fejlesztési céljait és programját is tartalmazó vonásait.

Melyek a „népiskolai oktatásról” szóló 1868. évi XXXVIII. tc. főbb jellemzői és újszerű elemei?

Alaptétele az állampolgári szabadság és az állami felelősség sajátos értelmezésén alapuló *tankötelezettség*, illetve a tankötelezettség kényszerét ellenpontozó *tanszabadság* és *tanítási szabadság* egysége és kölcsönössége. A tankötelezettség a gyermekek 6. életévétől 12, illetve 15 éves korukig terjedt. Teljesítését a törvény, majd az ezt — némi fáziskéséssel — követő hatósági gyakorlat szigorúan szankcionálta. A tanszabadság viszont magában foglalta a magántanulás és a különféle nyilvános intézetek közötti választás lehetősé-

¹ Eötvösről és a népoktatási törvényről: *Felkai*, 1979; *Köte*, 1975; *Mann*, 1993; *Schlett*, 1987.

gét, valamint — legalábbis elvileg — az iskola földrajzi helyétől és jellegétől független, szabad megválasztását.

A tanítás szabadságának elvéből, amit a liberális felfogás a lelkiismereti és a szólásszabadsággal egyenrangú jogként kezelt, egyenesen következett az *iskolaállítási és -fenntartási* (= az iskolaszervezés) *szabadsága*. Ez a jog, illetve az ezzel együtt járó kötelezettség — szabályozott feltételek mellett — a hitfelekezeti és polgári közösségekre (= községekre), az államra, valamint az egyes állampolgárookra, továbbá az egyének e célra létesült társulásaira és egyesületeire egyaránt kiterjedt. A törvénytervezet társadalmi és parlamenti vitája során e tekintetben elhangzott bírálatok egyrészt az egyházak hagyományos történelmi kiváltságainak állami korlátozását nehezményezték, főképpen a katolikus klérus részéről, másrészt — elsősorban az erősödő nacionalizmus nézőpontjából — az állam közvetlen és közvetett befolyását tartották elégtelennek és erélytelennek. A „közös”, felekezet nélküli, községi iskolák kizárólagos igénye azonban — 1848 radikális szellemiségétől eltérően — már nem kapott nagyobb nyomatékot és támogatást. A kérdés ily módon történt szabályozása egyébként az eötvösi koncepció legfontosabb eleme, a különböző érdekek kiegyensúlyozásának elvi indokokkal, állambölcseleti érvekkel és gazdasági, politikai megfontolásokkal egyaránt alátámasztott, materi megoldása, az „egzigenciákhoz” igazodó reálpolitikai lépés volt.

Az egyéni szabadságjogok sajátos és előremutató törvényi garanciáját jelentette az országban élő nemzetiségek iskolai nyelvhasználatának, az *anyanyelvű népoktatás*nak a kodifikálása. Ezen a ponton a törvény lényegesen eltért mind a nacionalista indíttatású reformkori és 48-as előzményektől, mind pedig a századvég későbbi, nacionalista színezetű, a nemzetiségek asszimilációjára törekvő iskolapolitikájától; tükrözte alkotójának a nemzetiségi kérdésben vallott s az egyidejű nemzetiségi törvényben is kifejezésre jutó liberális álláspontját.

A törvény az egységes *népoktatási rendszer intézménytípusainak* — elemi és felső népiskola, polgári iskola, tanító- és tanítónő-képezde — megalkotásával csaknem száz évre szólóan lerakta a modern polgári iskolarendszer szilárd alapjait, megteremtette a népoktatás fejlesztésének tág és rugalmas szervezeti kereteit. Erre épülhetett a következő évtizedekben a középiskola, a szakoktatás és a felsőoktatás fokozatosan kiteljesedő reformja, illetve hozzá illeszkedett a kisdedovási intézményrendszere.

A népiskolai törvény az *oktatás tartalmát* tekintve is megfelelt a kor új követelményeinek, s az előremutató hazai kivételek példáján, a korábbi általános gyakorlatot messze meghaladó módon szabályozta a népoktatási intézményekben tanítandó tantárgyak körét. Az elsősorban vallásoktatásra, az írás-olvasás és az elemi számtan tanítására korlátozódó addigi tantárgyi rendszer az alaptárgyak tartalmát illetően is gazdagodott (nyelvtan, fogalmazás, beszéd- és értelemgyakorlat), illetve részben vagy teljesen új tantárgyakkal bővült (hazai földrajz és történelem, némi általános földleírás és történet, polgári főbb jogok és kötelességek, a természettan és a természetrajz elemei, gyakorlaton alapuló mezőgazdasági és kertészeti ismeretek, testgyakorlat).

A törvény körültekintően határozta meg a tartalmi modernizáció elengedhetetlen *tárgyi feltételeit*, azaz előírta az iskola épületére, berendezésére, felszerelésére és a taneszközökre vonatkozó követelményeket, s nem utolsósorban — bár kényszerű kompromisszumokkal — előírta az iskolai munka személyi feltételeit (a tanítók képzettsége, az egy tanítóra jutható tanulólétszám, a tanítók fizetési minimuma és nyugdíjazásuk, tanítóképzés és -átképzés, tanítói egyesületek stb.).

Végezetül utalnunk kell rá, hogy a törvény lerakta a kormányzati egyensúly elvét követő modern *tanügyigazgatás*, a népiskolai hatóságok átfogó rendszerének alapjait. A polgári állam önkorlátozó szerepéből kiinduló központi szabályozás és felügyelet garanciát ígért a népoktatás átfogó és egységes fejlesztésére, de teret nyitott az állami túlsúly, az etatizmus veszélyeit korlátozni képes, különféle típusú önkormányzatok (iskolaszék, iskolai tanácsok) tevékenységének, s ennek révén az egyének, valamint az iskolafenntartó polgári és felekezeti közösségek aktív részvételével számolt a népoktatás ügyes-bajos dolgaiban. Ugyanakkor lehetőséget kínált — s egyben pressziót is gyakorolt — a feudális vonásokat őrző vármegyei közigazgatás és az öntörvényű egyházi igazgatások tanügyi tevékenységének megújítására. Ezt a folyamatot a népiskolai hatóságok szervezetének és működésének 1876-os rendezése zárta, amely a népiskolai tanfelügyeletet beillesztette a polgári közigazgatás kialakuló rendszerébe.

Láthatjuk tehát, hogy az Eötvös-féle népiskola — bár szerves folytatása volt az előző korszak népoktatás-fejlődésének — lényegesen eltért az előzményektől: az egységesnek képzelt közoktatási rendszer új típusú alapintézmény volt.²

² A fentiekén túl: *Kelemen*, 1994/a, 1994/c; *Szabolcsi-Mann*, 1997.

A népiskolákra vonatkozó statisztikai adatok, érdekes módon, azt mutatják, hogy az iskoláztatási feltételek — Eötvös és a kortársak által is joggal bírált — súlyos hiányai ellenére a magyarországi népoktatás intézményhálózatának alapjai a megelőző korszakok különböző indíttatású előírásainak és fejlesztési programjainak eredményeképpen lényegében már kialakultak. A *népiskolák* száma az 1770-es évek mintegy 4000-es adatához képest a reformkor végén — *Fényes Elek* szerint — már megközelítette a 10 000-et, az 1869-es statisztika pedig csaknem 14 000 elemi népiskolát mutat ki. Ehhez viszonyítva az elemi népiskolák száma — 1900-ban 16 725, 1910-ben 16 445 — aránylag kis mértékben, csupán mintegy 20 százalékkal gyarapodott. Ezek az összesített adatok azonban regionális tekintetben igen nagy szóródást mutatnak;³ a fejlődés dinamikája elsősorban az iskoláztatás szempontjából korábban elmaradott, periférikus területeken, különösen a nemzetiségek lakta vidékeken érzékelhető. A millennium jegyében meghirdetett Wlassics-program, majd a századfordulót követő állami iskolaépítések ugyanis elsősorban itt növelték az iskolák számát.⁴

1. sz. táblázat

Az elemi népiskolák száma fenntartók szerint

Év	Felekezeti		Községi		Állami		Egyéb*		Összesen
	Sz.	A.	Sz.	A.	Sz.	A.	Sz.	A.	
1869	13 262	91,11	479	3,47	-	-	57	0,42	13 798
1880	13 722	87,67	1403	8,96	266	1,69	261	1,68	15 652
1890	13 785	83,03	1851	11,15	728	4,39	228	1,43	16 592
1900	13 269	79,33	1679	10,10	1521	9,09	256	1,53	16 725
1910	12 075	73,38	1339	8,13	2744	16,67	297	1,82	16 455

Megjegyzés: * = magán, egyesületi, társulati

Sz. = az iskolák száma

A. = százalékos aránya

Megjegyzendő, hogy az iskolák száma önmagában nem tükrözi a kibontakozó folyamatok lényegét, a népiskola fogalmának és jellegének fokozatos átalakulását, az iskolák méretében, belső szerkezetében és minőségében bekövetkezett lényeges módosulásokat. Az ország ciklikusan változó gazdasági

³ Vö.: *Kelemen*, 1994b.

⁴ Ld. *Mann*, 1993; *Felkai*, 1996.

helyzetének függvényében, nagy hullámzásokkal ugyan, de jelentős iskola-építési, -felújítási és -bővítési akciókra került sor, például az 1860-as évek végén és az 1870-es évek elején (ezt a fellendülést az 1873-as gazdasági válság akasztotta meg), majd az 1880-as évek derekától, amikor *Trefort* Ágoston törvényben biztosított költségvetési fedezetet „az állami elemi és polgári iskolák építésére” (1884:V. tc.), később pedig, mint már utaltunk rá, a kor-szak utolsó két évtizedében.

A népiskolai állapotok terén bekövetkezett minőségi változást a fenti adatoknál pontosabban jelzi a népiskolai *tanítói létszám* gyarapodása (1869-ben 17 792, 1910-ben 32 402; a növekedés mértéke több mint 80 százalékos!), valamint az egy iskolára jutó tanítók számának változása (1869-ben 1,29, 1910-ben 1,97).⁵

2. sz. táblázat

Az elemi népiskolai tanítók

Év	A tanítók száma	Az egy iskolára jutó tanítók száma	Az egy tanítóra jutó tankötelesek	
			6–12 éves	6–15 éves
1869	17 792	1,289	90,78	•
1880	21 664	1,384	69,13	96,82
1890	24 908	1,501	71,61	101,35
1900	28 629	1,711	71,44	102,57
1910	32 402	1,969	73,66	•

Ezekből az adatokból a népiskoláknak a törvény által indukált lassú belső szerkezeti átalakulására következtethetünk, bár ez a változás elmaradt a népoktatási törvényből is kiolvasható eötvösi elképzelésektől: a több tanítóval, osztott vagy részben osztott tanulócsoporthoz és csökkenő osztálylétszámokkal működő, tehát szervezetében is folyamatosan korszerűsödő elemi népiskolai modellről.

A törvény tiszteletben tartotta az egyházak történetileg kialakult iskola-rendszerét, ugyanakkor megteremtette a lehetőséget, illetve szabályozta a kötelezettségeket a felekezet nélküli községi, vagy az ezek hiányát is kompenzáló állami népiskolák szervezésére. Ez az előírás — elvileg — alkalmat adott a szétaprózott, sok tekintetben gazdaságtalan és kis hatékonyságú isko-

⁵ Szakál, 1933.

lahálózatok esetleges összevonására, illetve összehangolt fejlesztésére, mint ahogyan voltak is erre irányuló sikeres vagy kudarcot valló kísérletek.

Az új típusú községi iskolák létesítése ugyanis nem korlátozódott csupán az iskola nélküli vagy az elégtelennek minősülő felekezeti iskolákkal küszködő településekre. A nagyvárosokban, elsősorban Pesten, de számos megyeszékhelyen is, nagyarányú „iskolaközségesítési” mozgalom indult a törvény elfogadását követően; az olykor országos hullámokat vető egyházi ellenakciók dacára többnyire maradandó eredménnyel. Az egri iskolák körüli bonyodalmakra maga Eötvös is kénytelen volt reagálni. Az 1869-es (egri, kaposvári, zalaegerszegi, székesfehérvári, szombathelyi stb.) események azt bizonyítják, hogy a — felekezetiileg akár homogénnek is tekinthető — polgárosodó városi lakosság már kiszakadt az egyházi irányítás alól, s maga vette kezébe iskoláinak ügyét. Az itt létrejövő községi iskolaszékek élénk és eredményes iskolafejlesztő tevékenysége bizonyító erejű példája a társadalmi önrányítás eötvösi gondolatának. De szép számban találhatunk adatokat arra vonatkozóan is, hogy egyes kisebb települések vegyes vallású lakossága az „evangéliumi gondolat” jegyében és a jobb iskola reményében akarta megszüntetni az oktatás felekezeti széttagoltságát.⁶

Az iskolahálózat infrastruktúrája azonban, részben településszerkezeti sajátosságokból, részben a lakosság felekezeti megosztottságából és a felekezeti oktatás változatlanul erős pozícióból következően nem változott lényegesen. 1910-ben például a 16 455 magyarországi elemi népiskolából 10 357, azaz 62,9 százalék osztatlan, egytanítós, 3098 (18,7 százalék) kéttanítós volt, s mindössze 754 iskola (4,5 százalék) működött hat vagy hatnál több tanítóval.

A jelentős tanítói létszámnövekedés (lásd a 2. sz. táblázatot) javuló iskolai munkafeltételeket sejtet. A tanköteles korú tanulók száma viszont a korszak végéig folyamatosan nőtt. A tankötelezettség egyre szigorúbb számonkérése, valamint a mulasztások szankcionálása nyomán — ugyanakkor — lényegesen javult az iskolalátogatás is.

⁶ Ld. Kelemen, 1985; Kotnyek, 1978; Regős, 1966; Szecskó, 1971; továbbá: Eötvös, 1976. Vö.: Kelemen, 1996. — A vita az egri iskolaépületek tulajdonjogáról, illetve az iskolák jellegének megítéléséről folyt. Eötvös álláspontja: a telekkönyvben községi tulajdonként bejegyzett négy iskolaépületet a városnak joga „községi tanodául használni”. Az egyházi tulajdonú épületekben működő két iskola „viszont községi iskolának nem nyilvánítható”. (Eötvös képviselőházi beszéde 1869. október 28-án „Az egri népiskolákról”. *Eötvös*, 1976, 418–422. Idézet: 420, 421.)

Tankötelezettség, iskolába járás

Év	6–12 évesek			6–15 évesek		
	Tanköteles	Iskolába jár	Arány	Tanköteles	Iskolába jár	Arány
1872	1 498 099	1 124 020	75,03	2 144 758	1 362 039	63,49
1880	1 497 748	1 246 525	83,23	2 097 490	1 620 142	77,24
1890	1 783 731	1 543 484	86,52	2 524 596	2 057 812	81,51
1900	2 045 320	1 723 265	84,25	2 936 750	2 384 122	81,18
1910	2 386 957	2 135 610	89,46	•	•	•

A statisztikai adatok szerint az 1869-es, kb. 40–45százalékos arány 1910-re csaknem 90 százalékra nőtt. Ez viszont azt eredményezte, hogy az egy tanítóra jutó népiskolai tanulók száma — csak a mindennapos iskolába járásra kötelezett 6–12 évesek adatait tekintve is, természetesen hihetetlenül nagy szóródással, olykor 120–140 feletti felső értékekkel — 90,78-ról mindössze 73,66-ra mérséklődött (lásd a 2. sz. táblázatot). Ez az átlag ugyan az 1870-es évek második felétől már — globálisan — megfelelt a törvény 80-as létszám-előírásának, lényegesen kedvezőtlenebb volt viszont az Eötvös által eredetileg — pedagógiai, didaktikai szempontból — elérendőnek tartott 50-es osztálylétszámnál.

A rendszeres iskolába járást illetően természetesen nem lehetnek illúzióink. Még a századforduló után is kb. 10 százalékos volt a rendszeresen mulasztók aránya, közülük 30–40, összességében tehát mintegy 3–4 százalékos az iskolát soha nem látó, iskolázás nélkül felnövő, ún. „vad gyerek”. Tovább élt, elsősorban az agrárproletariátus és a kisparasztság gyermekei körében az iskolába járás ideény jellege.

Ha a statisztikai adatok mögé tekintünk, és — óvatos becsléssel — arra is választ keresünk, hogy a hatéves korban beiratkozottak végigjárták-e, elvégezték-e a hat osztályt, s ha igen, hány év alatt, akkor a tankötelezettség normális ütemű teljesítését még a századforduló után is legfeljebb 40–50, összértékét pedig kb. 60–70 százalékosnak tekinthetjük; a többiek a négy osztály

tály elvégzését követően, úgymond, kiálltak az iskolából. 1905-ben pl. a 12 éves tanköteleseknek mintegy 43 százaléka járt az elemi iskola hatodik osztályába, illetve az ennek megfelelő felső nép-, polgári vagy középiskolai osztályba; 27 százalékuknak egy, 26 százalékuknak 2-3 éves visszamaradása volt. A többi ennél is nagyobb, 4-5 éves hátrányt halmozott fel vagy egyszerűen eltűnt a statisztikából, azaz az iskolából.⁷ Lényeges, ha nem is kardinálisnak tekinthető változásokat figyelhetünk meg a korszakban a különböző iskolafenntartók közötti munkamegosztásban. 1869-ben még az elemi népiskolák 98,8 százaléka felekezeti jellegű volt. Ez az arány 1910-ben 73,38 százalék, míg a községi iskoláké 8,13, az államiaké 16,67 százalékos. Ez utóbbiakat illetően az ugrásszerű növekedés 1890 és 1910 között következett be, amikor is számuk csaknem megnégyesződött (lásd az 1. sz. táblázatot).

A korszak népiskola-politikájának talán a legbeszédesebb bizonyítéka, s egyben a kétségtelen fejlődés kézzelfogható, materiális magyarázata a népoktatásra fordított költségek alakulása.

4. sz. táblázat

Az elemi népiskolák bevételei, illetve kiadásai

Év	Az iskolák összes jövedelme, ill. kiadásai	Az egy iskolára jutó abszolút érték	Az egy iskolára jutó relatív érték	Az egy (6–15 éves) tanköt. érték
1872	5 072 271	332,70	258,10	2,36
1880	10 057 149	643,52	467,27	4,79
1890	17 487 248	1053,95	702,17	6,92
1900	38 379 000	2294,70	1341,14	13,06
1910	54 091 030	3625,64	2009,77	17,30

1872 és 1880 között megduplázódott, 1872 és 1890 között több mint a háromszorosára növekedett az iskolák összes jövedelme, illetve kiadása. 1872 és 1905 között — a pénznemváltást és a szerény mértékű inflációt is figyelembe véve — a növekedés becsülhető értéke mintegy ötszörös.

E növekedés fő forrása — a helyi, városi, községi erőforrások mellett — elsősorban a növekvő állami szerepvállalás volt. A közvetlenül fenntartott állami iskolák növekvő költségvetési tétele mellett ugyanis egyre nagyobb ará-

⁷ Ld. Felkai, 1983; Kelemen, 1985; Kotnyek, 1978; Regős, 1966.

nyú volt a községi, majd — főképpen 1907–1908, azaz a két Apponyi-féle törvény nyomán — a felekezeti iskoláknak nyújtott, illetve a rájuk kényszerített feltételekhez kötött állami támogatás.⁸

A népoktatási törvény meghatározta a népoktatás tartalmi korszerűsítésének egységes és kötelező kereteit kijelölő tantárgyi struktúrát. Az állami és a községi iskolák számára azonban ennél jóval feszezebb szabályozást adott az első állami népiskolai tantervvel (1869). A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium a tantervhez új tankönyvek és taneszközök egész sorát rendelte, amelyek a költségvetési források szerényen növekvő mértékéhez igazodóan fokozatosan jelentek meg a községi és az állami iskolákban, sőt — a kezdeti merev elutasítást követően — a felekezeti iskolákban is. A felekezeti iskolák azonban a törvény értelmében, a kötelező keretelőírások figyelembevételével, maguk szabhatták meg a tanítás anyagát, módját, eszközeit és a tanításhoz használt tankönyveket.⁹

Az 1869-es állami népiskolai tanterv az elemi ismeretek gyakorlati alkalmazását a népiskola első négy osztályában is szükségesnek tartotta, ezáltal is közelítendő a kötelező iskoláztatást a tömegek életviszonyaihoz. A kifejezetten gyakorlati irányultságot azonban csak az alsó négy osztályra épülő intézményekben — részben az elemi népiskola relatíve elkülönülő V–VI. osztályában, részben pedig a felső nép- és a polgári iskola, főként azonban az ún. ismétlőiskola esetén — hangsúlyozta.

A kötelező és egységes elemi iskolai képzés ugyanis Eötvös elképzelése szerint nem zárt, viszonylag befejezett műveltséget volt hivatva közvetíteni, hanem egy arányosan fejleszthető, demokratikus iskolarendszer sok irányba nyitott alapintézményét képezte. Nemcsak elvi szembefordulást jelentett tehát a korábbi „felülről építkező” iskolarendszerrel, amely az iskolai szelekció eszközeivel (is) szabályozta az erősen korlátozott társadalmi mobilizációt, és ily módon is erősítette a társadalmi szerkezet megváltoztathatatlannak tekintett stabilitását, hanem nagyszabású gyakorlati-társadalompolitikai kísérlet volt egy, az előzőtől eltérő filozófiájú és rendeltetésű, azaz az egyéni szabadság elvére alapozott, alulról építkező, demokratikus iskolarendszer megteremtésére és — ezáltal — a társadalmi gyakorlat megújítására.

⁸ Ld. Kelemen, 1985, 1994/b. — Vö.: Mann, 1993; Felkai, 1996; Dolmányos, 1968.

⁹ Ld. Arató, 1968; Regős, 1970; Bollókné, 1996 és Kelemen, 1999.

A népiskola dualizmus kori tartalmi változásainak a kezdeti elképzelésektől mindinkább eltérő irányát egy kettős, hatását tekintve azonban egymást erősítő, korrekciós-revíziós kísérlet határozta meg. Az egyik a népiskola gyakorlati jellegének, „hasznosságának” mind hangsúlyosabb előtérbe állítása, a tantervi követelmények és a tananyag ezt szolgáló folyamatos módosítása volt, a termelési ismeretek, a mezőgazdasági és az ipari előképzés, valamint a kézimunka szerepének növelése révén. A másik törekvés az alpműveltségként definiálható tananyag folyamatos — részben a tanulói „túlterheltetésre”, részben a „társadalmi igényként” megfogalmazódó „gyakorlatiasságra” hivatkozó — redukciós kísérlete, ami az elemi népiskola kettős — minimális és gyakorlatias alpműveltséget nyújtó, de a továbbtanulásra is felkészítő — funkciójából ez utóbbi gyengülését, végeredményben — és kiemondottan is — az iskola szelekciós szerepének az erősítését célozta. Az 1890-es évek második felében különösen erőszakosan nyilvánult meg ez a redukciós szándék az osztatlan iskolák helyzetéről és jövőjéről folytatott szakmai vitákban. E vita során a résztvevők széles köre — látszólag praktikus okokból — külön tantervet, erősen csökkentett művelődési anyagot és a minimális mezőgazdasági szakképzést szolgáló gyakorlatiasságot követelt, amit végül is a szakmai fórumok és a VKM, az „egységes nemzeti műveltség” eszményére hivatkozva, egyöntetűen elutasítottak.

A tények azonban tények maradtak. A népoktatás eltorzuló, illetve torzóban maradt szervezete ugyanis eleve korlátok közé szorította a népiskolai tantervek megvalósítását, gyengítette az iskolai munka hatékonyságát. A tanfelügyelői jelentések — még a századforduló után is — elsősorban az alapvető ismeretek és készségek lassú gyarapodásáról és a még ekkor is „modernnek” mondott egyéb népiskolai tantárgyak háttérbe szorulásáról, mellőzéséről tájékoztatnak.¹⁰

Itt utalhatunk — röviden — a korszak egyéb népiskola-típusainak, az ún. „felső” népoktatásnak a fejlődésére.

A hatósztályos elemi népiskola folytatásának szánt három-, illetve kétosztályú felső népiskola, amelynek megszervezését a népoktatási törvény a népesebb községekben ajánlotta, bizonytalan, elsősorban a hiányzó mezőgazdasági szakmai alapképzés pótlására irányuló tartalmi koncepciójával a törvény legkevésbé sikerült, életképtelennek bizonyuló konstrukciója volt. Az első kultuszminiszteri jelentés még 501 ilyen iskolát tartott számon, többsé-

¹⁰ Kelemen, 1985, 1994/a, 1997/a.

gük azonban csak papíron létezett. 1872-ben már csupán 75, a századforduló után pedig alig egy-két tucatnyi volt az országban. Érdekes kivételt jelentenek a dunántúli borvidékek, ahol is ezek az iskolák mezőgazdasági-vincellérképző szakiskolaként évtizedeken át eredményesen működtek, a századforduló után pedig polgári iskolává alakultak át (lásd az 5. sz. táblázatot).

A polgári iskolák felállítását a törvény az ötezres lélekszám feletti településeken szorgalmazta; az eredeti elképzelések szerint a fiúk számára hat-, a leányok számára négyosztályú iskolák szervezésével. A polgári iskola története ebben az időszakban — tantervi tartalmának „öszvér jellegén” is lemérhetően — az útkeresés kálváriája volt. Funkciójának, rendszertani helyének tisztázatlansága eltérítette eredeti irányától, hogy ti. viszonylag zárt, befejezett műveltséget nyújtó népoktatási intézmény legyen, amely meghatározott munkakörök betöltésére, ugyanakkor korlátozott továbbtanulásra, megfelelő különbözeti vizsgákkal akár a középiskolába való átlépésre is jogosít. E jogosítványok hallgatólagos korlátozásával a polgári iskola a szakképzés felé fordult, önmagában életképtelen V–VI. osztályát a szakképzés különböző irányába (mezőgazdasági, ipari, kereskedelmi) fejlesztette. Ezt a törekvést azonban a hivatalos közoktatás-politika által sokáig mostohagyermekként kezelt és sok vonatkozásban a maga spontán, elsősorban a piac által szabályozott útját járó szakképzés — a kereskedelmi tanfolyam kivételével — nem fogadta el. Csak a századforduló után körvonalazódott a polgári iskola majdani, a magyar közoktatás hierarchizálódó rendszerébe betagozódó szerepe, hogy ti. az ún. alsó középosztály korlátozott jogosítványokat nyújtó alsó középfokú iskolája legyen. Az iskolatípus késleltetett fejlődését a statisztikai adatok is alátámasztják.¹¹

5. sz. táblázat

A felső népoktatási tanintézetek adatai

Év	A felső népis- kolák száma	Polgári iskolák		
		az iskolák száma	a tanulók száma	a tanítók, tanárok száma
1880	71	101	8450	622

¹¹ Ld. Simon, 1979), továbbá Kelemen, 1985, 1994/b.

1890	64	164	20 218	1175
1900	27	296	43 502	2232
1910	12	460	82 128	3768

A hazai népoktatás fejlődésének növekvő társadalmi szerepét és korszakos hatását — minden jelzett fogyatékosága és ellentmondása ellenére is — meggyőzően bizonyítják az alfabetizáció terjedésének statisztikai adatai. 1869-ben az írni-olvasni tudó 6 éven felüliek aránya mindössze 36 százalékos volt. Az 1890-es népesség-összeírás 53,2, az 1900-as 61,2, az 1910-es már 68,7 százalékos arányt jelez. Különös figyelmet érdemel a kezdeti nagy szóródás lényeges csökkenése, az adatok pozitív irányú kiegyenlítődése. (1869-ben pl. a dunántúli szélső értékek: Moson 70,9 — Zala 29,9 százalék; 1910-ben: Sopron 89 — Zala 75,1 százalék.) Mindez meggyőzően jelzi az iskolának a társadalmi mobilizáció esélyeire, sőt a periferiális helyzetű régiók felzárkózására gyakorolt kedvező hatását, hiszen az írás-olvasás ismeretén, használatán alapuló elemi műveltség megszerzése mindinkább elengedhetetlen feltételévé vált a gazdasági-társadalmi életben való egyéni boldogulásnak, előrejutásnak.

6. sz. táblázat

Az olvasni-írni tudó 6 éven felüliek aránya (százalék)

Év	Magyarország	Dunántúl	Moson megye	Sopron megye	Zala megye
1869	36,0	46,6	70,9	63,2	29,9
1890	53,2	69,4	83,1	81,4	54,2
1900	61,2	76,3	85,8	86,3	65,7
1910	68,7	81,7	88,9	89,0	75,1
1920	84,8	87,7	•	92,3	83,3

Az iskola megnövekedett társadalmi szerepéről más adatok is tanúskodnak. 1914-ben pl. az ország lakosságának mintegy 14,5 százaléka járt a mindennapi elemi vagy ismétlő, s közel másfél százaléka nem elemi fokú iskolába. Ez azt jelenti, hogy minden hatodik, a hat éven felüli lakosságot tekintve, csaknem minden ötödik magyarországi állampolgár életében, életének mindennapjaiban meghatározó szerephez jutott az iskola. Ez pedig, ha némileg rosszabb is, mint néhány fejlettebb nyugat-európai ország korabeli statisztiki-

kája, nagy léptékű előrehaladást jelez, európai mércével mérhető társadalmi teljesítmény volt.¹²

A magyarországi népoktatás dualizmus kori fejlődését áttekintve — a fejlődés kétségszövegbevonhatatlan tényei és a korszakos eredmények méltatása mellett — befejezésül ismételtén utalnunk kell a fejlődés belső ellentmondásaira, árnyoldalaira. S itt nem csupán a gazdasági feltételek elégtelenségéből adódó fejlődési rendellenességekről, azaz az intézményhálózat aránytalanságairól, az iskolaépületek és a felszerelés fogyatékoságairól, a sok helyütt kimutatható tanítóhiányról és túlterheltségről, a tanítói életkörülmények kirívó különbségeiről kell szót ejtenünk, hanem bizonyos, a magyar közoktatás 20. századi fejlődését is befolyásoló negatív tendenciák felerősödéséről.¹³

Ilyennek minősíthetjük a tanügy-igazgatási egyensúlyt fenyegető, az állami befolyás növelésére irányuló etatista kísérleteket, mint pl. a magyar nyelv asszimilációs célzatú, erőszakolt terjesztését, valamint a nemzetiségi-felekezeti iskolák fokozódó állami kontrollját szolgáló — bár tényleges hatásukat illetően túlnyomórészt sikertelennek mondható — törekvéseket.

Ugyancsak kritikusan ítélni lehetjük meg a közoktatási rendszer felépítésében és belső, tartalmi változásaiban felsejlő oktatáspolitikai irányváltást. A tanulás szabadságának garanciáját jelentő, kapcsolódást és átjárást ígérő, tehát demokratikus elvek szerint építkező, nyitott iskolaszervezet helyett — legalábbis a tendenciákat illetően — egy divergálódó, meghatározott társadalmi szempontok és érdekek szerint szerveződő iskolarendszer körvonalai bontakoznak ki; már az elemi népoktatás belső aránytalanságait, s különösen az elemi iskola első négy osztályára épülő egyes iskolatípusok mind merevebb elkülönülését tekintve.

Az iskolarendszer széttagoltságát ellensúlyozandó viszont megjelent — a polgári nemzetállam ideológiájának jegyében és az erősödő állami jelenlét nyomán — az egyes iskolatípusok deklarált célrendszerének közös, összetartó elemeként, a hagyományos valláserkölcsei nevelés mellett a nemzeti érzés ápolásának, az állampolgári és a hazafias nevelésnek a nemzetfogalom és a nemzeti műveltség új értelmezésén alapuló, mind nyomatékosabb követelménye. Ez a törekvés természetesnek tekinthető az önálló állami keretek kö-

¹² Kelemen, 1997/c.

¹³ Ld. Felkai, 1959, 1979, 1983, 1996; Köte, 1975; Mann, 1993, továbbá Kelemen, 1994/a, 1997/a, c.

zött kibontakozó nemzeti felemelkedés nagy történelmi időszakában. Fel kell azonban figyelniük a jelenség árnyoldalaira is: a társadalmi és a nemzeti szempontú értékkülönbségek és a nyomukban járó szegregációs szándékok felerősödésére, azokra a hegemonisztikus törekvésekre, amelyek az alsóbb társadalmi rétegek és az országban élő nemzetiségek vagy egyes felekezetek alábecsülésében s az ellenük irányuló diszkriminációs szándékokban és intézkedésekben nyilvánultak meg — az oktatás területén is.

A dualizmus hivatalos iskolapolitikájától diametrálisan eltérő, a kialakult iskolarendszer társadalmi, szervezeti és tartalmi ellentmondásainak bírálataból kiinduló, más utakat kereső és új irányokat jelző pedagógiai és politikai reformtörekvések bemutatása azonban, amelyeknek közös nevezőjét, majd közös oktatáspolitikai programját is a hatósztályos elemi népiskola koncepciójával és mindennapi gyakorlatával szemben az egységes, kötelező, nyolcosztályos állami népiskola gondolata jelentette, már túlmutatna korszakunk határán (és e tanulmány keretein).¹⁴

Irodalom

- Arató Ferenc (1968): Az oktatás tartalma. In: 100 [Száz] éves a kötelező népoktatás. Tanulmányok. Szerk.: Arató Ferenc. Budapest, 1968. 103–168.
- Bollókné Panyik Ilona (1996): Az iskola kezdő szakaszának állami tantervei a magyar nevelés történetében. In: A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig. Szerk.: Kraiciné Szokoly Mária. Budapest, 1996. 39–64.
- Dolmányos István (1968): A „Lex Apponyi” (Az 1907. évi iskolatörvények). In: Századok, 102. 1968. 3–4. 484–535.
- Eötvös József (1976): Kultúra és nevelés. Összegejtötte, szerk., az előszót és a jegyzeteket írta: Mezei Márta. Budapest, 1976. (Eötvös József művei.)
- Felkai László (1959): A dualizmus közoktatástügyének bírálata a haladó sajtóban. (Szerk.) Budapest, 1959.
- Felkai László (1979): Eötvös József közoktatástügyi tevékenysége. Budapest, 1979.
- Felkai László (1983): Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról. Budapest, 1983.
- Felkai László (1996): Magyarország oktatástügye a millennium éveiben. Budapest, 1996.
- Hanák Péter (1971): A dualizmus korának történelmi problémái. Budapest, 1971.
- Imre Sándor (1912): Nemzetnevelés. Budapest, 1912.
- Kelemen Elemér (1985): Somogy megye népoktatása a közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában, 1868–1918. Budapest, 1985.
- Kelemen Elemér (1994/a): A magyar oktatási törvénykezés története. Problématörténeti vázlat. In: Kelemen Elemér – Setényi János: Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés. Szerk.: Balogh László. Budapest, 1994. 11–97.
- Kelemen Elemér (1994/b): Az oktatási intézményhálózat fejlődése és az oktatási vonzáskörzetek alakulása a Dél-Dunántúlon 1868–1914 között. In: Századok, 128. 1994. 3–4. 674–707.

¹⁴ Ld. *Köte*, 1961, 1975; *Kelemen*, 1997/c, 1999. — Vö. *Imre*, 1912; *Nagy*, 1972.

- Kelemen Elemér (1994/c): A törvényjavaslatról a törvényig. Az 1868-as népoktatási törvény szöveg-változásai. In: Iskolakultúra (Társadalomtudomány). 4. 1994. 14. 61–66.
- Kelemen Elemér (1996): Állam, egyház, iskola — a dualizmus korában. In: Állam-egyház-iskola. Felolvasóülés Budapesten. Szerk.: Balogh László. Budapest, 1996. 7–18.
- Kelemen Elemér (1997/a): A kisiskola a magyar oktatás történetében. In: „Én iskolám, köszönöm most neked...” Iskolatörténeti konferencia. Kecskemét, 1996. május 29–30. Szerk.: Székelyné Körösi Ilona, Szepesi Lajos. Kecskemét, 1997. 10–16.
- Kelemen Elemér (1997/b): A népoktatás Magyarországon a dualizmus korában. In: Népiskolák Magyarországon. Nemzetközi Iskolatörténeti Konferencia. Tatabánya, 1996. augusztus 26–27. Szerk.: Somorjai József. Tatabánya, 1997. 27–36.
- Kelemen Elemér (1997/c): Iskolarendszer és társadalmi mobilizáció Magyarországon a 19–20. században. In: Iskola a magyar társadalom történetében. Szerk.: Balogh László. Budapest, 1997. 47–59.
- Kelemen Elemér (1999): Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltozások a magyarországi közoktatásban, 1869–1945. In: Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tantervében, 1868–1945. Szerk.: Ballér Endre, Horánszky Nándor. Budapest, 1999. 193–217.
- Kotnyek István (1978): Alsó fokú oktatás Zala megyében 1918-ig. Zalaegerszeg, 1978.
- Köte Sándor (1961): Az 1868-as népiskolai törvény „revíziójára” tett kísérletek a századforduló idején. In: Pedagógiai Szemle, 1961. 4. 340–352.
- Köte Sándor (1975): Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában. Budapest, 1975.
- A magyarországi népoktatásügy, kereskedelmi és ipari szakoktatás szervezete és közigazgatása (1893/1896). Törvények, szabályrendeletek, utasítások, rendeletek és döntvények gyűjteménye. Szerk.: Lévy Ferenc, Morlin Emil, Szuppán Vilmos. 1–2. Budapest, 1893–1896.
- Mann Miklós (1993): Kultúrpolitikusok a dualizmus korában. Budapest, 1993.
- Nagy László (1972): Válogatott pedagógiai művei. Vál., bev. tanulmány: Nagy Sándor. Budapest, 1972.
- Regös János (1966): Az elemi népoktatásügy Vas megyében, 1867–1890. Szombathely, 1996.
- Regös János (1970): Népiskolai tanterveink az 1968. évi XXXVIII. törvénycikk megjelenésétől 1905-ig. In: Neveléstörténeti tanulmányok. Szerk.: Köte Sándor. Budapest, 1970.
- Sarlós Béla (1976): Közigazgatás és hatalompolitika a dualizmus rendszerében. Budapest, 1976.
- Schlett István (1987): Eötvös József. Budapest, 1982.
- Simon Gyula (1979): A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története. Budapest, 1979.
- Szabolcsi Éva – Mann Miklós (1997): Közoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó, 1867–1944. Budapest, 1997.
- Szakál János (1933): A magyar tanítóképzés története. Budapest, 1933.
- Szecső Károly (1971): A népoktatás helyzete Heves megyében az 1868-i népiskolai törvény életbe léptetésének időszakában. In: Magyar Pedagógia, 71. 1971. 1–2. 139–147.

A statisztikai adatok forrásai:

- A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek az országgyűlés elé terjesztett jelentése a népiskolai közoktatás állapotáról 1870-ben. I. rész. Buda, 1870.
- A vallás- és közoktatásügyi miniszternek a közoktatás 1870. és 1871. évi állapotáról szóló s az országgyűlés elé terjesztett jelentése, 1872. Buda, 1872.

A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek a közoktatás...évi állapotáról szóló s az országgyűlés elé terjesztett...jelentése. 1873–1897. 3–23. Budapest, 1874–1897.

Magyarország közoktatásügye az ... évben. Klny. A m. kir. kormány ...évi működéséről és az ország közállapotáról szóló jelentés és statisztikai érvkönyv c. műből. 1898–1918. Budapest, 1898–1918.

A TANÍTÓKÉPZÉS A LEGFELSŐ DÖNTÉSHOZÓ FÓRUMOK ELŐTT: 1954¹

Egy súlyos következményekkel járó oktatáspolitikai döntés születése

DONÁTH PÉTER

Az 1923-tól de facto ötéves tanítóképzés képzési idejét 1950-ben — a gyakorlati év bevezetésével — lényegében egy évvel csökkentették. Az ezt követő évtizedben — az akkor legfelső döntéshozó fórum — „a Párt” (a Magyar Dolgozók Pártja, majd a Magyar Szocialista Munkáspárt) *Politikai Bizottsága három ízben: 1954-ben, 1956-ban és 1958-ban foglalkozott érdemben „a nemzet napszámosai” képzésének problémáival, a képzési idő/szint felemelésének lehetőségével.*²

*Jelen közleményemben az első, az ígéretes előkészítés nyomán a pedagógusképzés szempontjából váratlanul kedvezőtlen és súlyos végkifejlettel zárult döntés előkészítésének folyamatát és motívumait próbálom — a fellelhető levéltári és nyomtatott források részletes bemutatásával s (a résztvevők szóbeli közléseit hasznosítva) történeti kontextusba ágyazásával — rekonstruálni.*³

A témája szempontjából *parciális*, elsősorban a tanítóképzős, ill. tanító kollégák (neveléstörténészek, kortársak) számára érdekkeltő *történet* — véleményeim szerint — *túlmutat önmagán: alkalmas a korabeli oktatáspolitikára*

¹ Dolgozatom egy, a felsőfokú tanítóképzés kialakításához vezető folyamatot rekonstruálni kívánó hosszabb tanulmány része, mely az *Állam — Ideológia — Iskola a 20. századi Magyarországon* címmel az OTKA T 025323. számú, a Pro Renovanda Cultura Hungariae Alapítvány Tudomány az oktatásban szakalapítványának TO 1997/16. számú szerződése alapján és támogatásával folytatott kutatás részeredményeire támaszkodik. Támogatásukat, valamint Ladányi Andornak és a Rozsondai családnak — a levéltárakban fellelhetetlen források rendelkezésre bocsátásával — munkámhoz nyújtott segítségét nagyon köszönöm.

² Az 1956. és 1958. évi döntésekről lásd: *Ladányi*, 1985. 1988; *Donáth*, 2000.

³ Terjedelmi okokból ezúttal a döntés-előkészítés folyamatára és magára a döntésre, ill. következményeire koncentrálok, ezért el kell tekintenem a korszak oktatáspolitikájának és a tanítóképzés helyzetének általános bemutatásától. Lásd erről: *Kelemen*, 1999.; *Ladányi*, 1985.; *Donáth*, 1999.

döntési (tervezési és irányítási) mechanizmusainak bemutatására, s talán a döntéshozók politikai-világnézeti motívumainak felvillantására is.

Az előzményekről röviden

Az intézményt — a megváltozott társadalmi-politikai konstellációnak „megfelelően” — rekapituláló 1950. évi 43. számú törvényerejű rendelet értelmében „a tanítóképzők feladata az általános iskola alsó tagozata (I–IV. osztály) részére a *szocialista nevelés elveinek megfelelően képzett*, általánosan művelt, felsőbb tanulmányokra is képesített nevelők elméleti és gyakorlati képzése. [...] *Tanítóképzőt csak az állam tarthat fenn [...] a képzés időtartama négy év*, melyet egy gyakorlóév követ. [...] A tanítóképzőben közismereti tantárgyakat és a tanítóképző szakirányának megfelelő elméleti és gyakorlati tantárgyakat kell tanítani. A tanulók tanítási gyakorlati kiképzésének helye a tanítóképzővel szervezetileg összefüggő gyakorló általános iskola” — olvashatjuk a rendeletben, mely egyebek között a IV. évet lezáró érettségi vizsgáról és a gyakorlóévet követő képesítő vizsgáról is intézkedett.⁴

A tanítóképzés idejét lényegében a három évtizeddel korábbi szintre csökkentő átszervezést eleve fenntartással fogadó *Rozsonдай Zoltán*⁵ — két tanév tapasztalatai alapján — a következőképpen jellemezte az új intézményt: „A volt kapitalista társadalmi rendszer tanítóképzésének világnézeti alapja a valláserkölcsi világnézet volt. Új társadalmi rendszerünkben, a szocializmus építésének korszakában a tanítóképzés alapja a természettudományos világnézet, a dialektikus materializmus lett. [...] A múlt tanítóképző-intézete és a ma tanítóképzője között ez a legdöntőbb különbség.”⁶

⁴ Törvények..., 1951. 140–142. p. (Kiemelések tőlem — D. P.)

⁵ *Rozsonдай Zoltán* (a VKM óvó- és tanítóképzéssel foglalkozó ügyosztályának vezetője, majd főelőadója) 1951. január 20-i, 1952. július 8-i és egyéb — az alábbiakban levéltári jelzettel nem jelölt — feljegyzéseit, memoárjait (egy kivételével) a család bocsátotta rendelkezésemre. Működéséről lásd: *Donáth*, 2000/1.

⁶ *Mannheim Károly* az ilyen folyamatok lényegét abban látta, hogy „amikor a hatalom koncentrációja túlzott mértékűvé válik, akkor kritikus helyzetekben az önkényuralmi megoldások kerülnek előtérbe. A hatalom metamorfózison megy keresztül. Időnként a maga csupasz valóságában jelenik meg, általában azonban a gazdasági vagy közigazgatási hatalom, a propaganda, vagy a nevelés álarcát ölti magára.” Márpedig „a propaganda a *realitás* azon szintjének meghatározása, amelyen az emberek cselekszenek és vitáznak egymással. [...] »Azokat, akiknek más a véleményük, nem meggyőzni kell, hanem egyszerűen hallgatásra kényszeríteni.« [...] A totalitárius rendszerekben a propaganda alapvető funkciója e platform megteremtése, annak világossá tétele, hogy mi az, ami a gyakorlatba átültethető

„...mélyreható változások mentek végbe a tanulók szociális összetételében. [... A "kis emberek" iskolájába] a tanítóképzőbe nagy tömegben vonultak be a dolgozó paraszt és munkás gyermekek.” A képzős tanárok kétharmada az államosításig egyházi intézményekben tanított. Ezért részben ideológiai okokból — a korábban világnézetileg meglehetősen homogén tantestületek fellazításának céljával — tudatosan kezdeményezett, részben az időszakra általánosan jellemző rutin „átcsoportosítások” folytán, a testületek összetétele változott, „a szakszerűség szempontjából kedvezőtlenül” alakult⁷. Tagjaik alig negyede rendelkezett tanítóképző intézeti tanári képesítéssel, így „a minőségi tanítóképzést, szakképzést, a négyéves keretben csak csökkentett, lefokozott mértékben oldhatták meg”.⁸ Több okból is megalapozottnak bizonyult tehát Rozsondai Zoltán 1951. január 20-án megfogalmazott aggodalma: „*A ma tanítóképzője, akárcsak a múlt tanítóképzője, kettős célt tűz ki: általánosan művelt ember és kiváló szakember kialakítását [...] kulcskérdése az, hogy mennyire tudja megvalósítani kettős célkitűzését, amit a múlt tanítóképzője nem tudott megoldani.* Ez itt a nagy kérdés, amire csak néhány év tapasztalata adhat feleletet...”⁹

Az 1950. évi oktatáspolitikai fordulat tanítóképzős vonatkozását firtató szónoki kérdésre átfogó választ adott *Darvas József* közoktatásügyi miniszter

és mi utópikus, mi igaz és mi felforgató, s ez a platform válik a további gondolkodás megkérdőjelezhetetlen premisszájává.” (1999. 237. és 251. p.) „Minden oktatási rendszer a diskurzusok kisajátításának politikai fenntartása vagy módosítása, mindazon tudással és hatalommal együtt, ami a diskurzusok birtoklásával jár” — írta a fentiekkel egybecsengően *Foucault M.* (1998. 62. p.). Amihez *Berger P.* – *Luckmann T.* hozzátették: „a társadalmi hatalom magában foglalja a döntő szocializációs folyamatok meghatározásának hatalmát, s ezzel a valóság *előállításának* hatalmát is” (1998. 167. p.), s ez — ahogy erre többen is felhívták a figyelmet — az egypártrendszer körülményei között kiegészült az alternatív vélemények „rejtőzködésének” kikényszerítésével. (*Angelusz*, 1992. 83–97. p.; *Ballér*, 1996. 102–106. p.; *Bayer*, 1997. 240–245. p.; *Szabó I.*, 1991. 22–34., 45–86. és 124–126. p.)

⁷*Erdey-Grúz Tibor* közoktatási miniszter 1954. november 15-én — a Falusi Pedagógusok Országos Konferenciáján tartott beszédében — elismerte: „*Bizalmatlanságunkból fakadt sokszor az igen nagymérvű fluktuáció.* Oktatási osztályaink gyakran és indokolatlanul helyezték át a pedagógusokat. [...] Ezzel letörtük a pedagógusok egy részét, munkakedvüket szegtük.” (*Sándor*, 1955. 41. p. Kiemelés tőlem — D. P.) — Lásd továbbá *Csoma*, 2000. 181–185. p.; *Kardos*, 1997. 70–74. p.; *Kelemen*, 1994. 51. p.; *Mészáros*, 1994. 73–76. p.

⁸*Rozsondai*, 1952. július 8. 4–5. p.

⁹*Rozsondai*, 1951. január 20. 3. p. (Kiemelés tőlem — D. P.) A négyéves képzés tapasztalatairól, problémáiról lásd: *Tóthné*, 1966. 186–190. p.; *Füle*, 1968. 190–191. p., 1970. 8–9. p.; *Ladányi*, 1985. 358. p.; *Ködböcz*, 1986. 294–297. p.; *Németh*, 1990. 102–105. p.; *O. Nagy*, 1969. 87–93. p.; *Kelemen*, 1999. 57. p.; *Donáth*, 1999. 75–81. p.

1952. szeptember 18-án. „Az általános-, középiskolai és tanítóképzői tantervek átdolgozására” vonatkozó javaslata elemző részében úgy találta, hogy „az általános és középiskolákban lassan emelkedik a tanulmányi színvonal. Sok az elégséges és elégtelen tanuló. Nem kielégítő a tanulók világnézeti, politikai, erkölcsi fejlődése sem. A materialista világszemlélet, a szocialista hazafiság sok esetben felszínes, szólamszerű, nem eléggé megalapozott, ami módot ad klerikális és egyéb burzsoá befolyások érvényesülésére. A tanulók elméleti ismeretei több tantárgyban nincsenek eléggé összekötve szocialista építésünk gyakorlatával. A hibák okait eddig az általános iskola nagyarányú szaktanárhiányában, a pedagógusok szakmai és ideológiai felkészültségének fogyatékosságaiban és a középiskolai iskoláztatás hibáiban láttuk. Ezek mellett a valóban fennálló okok mellett nem kerestük a hibák forrásait tanterveinkben és tankönyveinkben, melyek javarészt a VKM-mel kapcsolatos párt-határozat¹⁰ után készültek néhány hónapos rohammunkával¹¹, s melyeken azóta több kisebb változtatást hajtottunk végre kellő tervszerűség nélkül” — kezdte mondandóját a miniszter, majd az egyes iskolatípusok helyzetét áttekintve a tanítóképzés problémáira tért át:

„Az általános és középiskoláknál is több kifogás merül fel a tanítóképzők munkája ellen. A végzett fiatal tanítók tárgyi, de különösen módszertani tudása alatta marad a kezdő pedagógusokkal szemben támasztható igényeknek is. Politikai felkészültségük, a falu életében, a mezőgazdaság területén való tájékozottságuk nem felel meg az élet támasztotta követelményeknek.”¹² Sok esetben gyenge munkájuk része az általános iskola alsó négy osztályában, az alapismeretek nyújtásában tapasztalt gyenge eredményeknek.

¹⁰ Kardos–Kornidesz szerk., 1990. I. 377–380. p.; vö.: Andor, 1987. 30–34. p.

¹¹ Egy — az általános iskola felső tagozatos tanterveiről tárgyaló — 1957. márciusi OM-kollégiumi értekezleten Jóboru Magda miniszterhelyettes így óvta a kapkodástól a tantervkészítőket: „Megint oda jutunk, mint 1950-ben. Három hónap alatt készül tanterv, két hónap alatt készül tankönyv. Azért következett be a csőd, mert 50-ben lemásoltuk a mérhetetlen nagy szovjet tanterveket és tankönyveket.” (Idézi: Ballér, 1996. 109. p.)

¹² 1952. május 15-én Darvas József a Köznevelésben a pedagógusok továbbképzését sürgetve — a demokrácia iránti lojalitásukat hangsúlyozva — megjegyezte: „jelentékeny részük néhány alapvető kérdésben még ingadozó [...] Különösen [...] a klerikalizmushoz való viszony alapvető megváltoztatása megy elég lassan, ami nem is csoda, ha tudjuk azt, hogy pedagógusaink nagyobbik része egyházi tanítóképzőből került ki, s [...] hogy [...] a múlt rendszer igyekezett minél szilárdabb világnézetet kialakítani.” (290. p.) Vö.: Nagy P. T., 2000. 190–193. p.

A kedvezőtlen helyzet egyik oka, hogy évekig a gyengébb tanulók mentek tanítóképzőbe, csak az utóbbi két évben történt e téren javulás. Ehhez járul, hogy a tanárok java része nem speciálisan képzett tanítóképzői, hanem polgári iskolai és gimnáziumi tanár. De mindennél komolyabb ok az, hogy *a tanítóképző tantervei és tankönyvei néhány speciális tárgy (pedagógia, ének, zene) tanításától eltekintve alig különböznek a gimnáziumi tantervektől, tankönyvektől, nem szolgálják az általános iskola alsó tagozatában folyó oktatásra s a gyakorlati életre való előkészítést.* Tanterveinknek ez az alapvető hibája különös világossággal mutatkozik meg a szovjet tantervekkel való egybevetéskor.

Tanterveink nem biztosítanak kellő óraszámot az általános iskola alsó tagozatában döntő magyar és számtan tanítására. [...] nem biztosítják az egyes tárgyak alsó tagozati módszertanának tanítását szorosan az egyes tárgyak tanításához és a gyakorlóiskolákban folyó oktatáshoz kapcsolva. Nem tanítunk a tanítóképzőkben mezőgazdasági ismereteket, műhelygyakorlatokat, politikai ismereteket, melyek a szovjet tantervben komoly szerepet játszanak a fiatal tanítók politikai, gyakorlati képzése szempontjából. Nem tanítunk a tanítóképzőkben pszichológiát és logikát” — írta *a miniszter*¹³, s az MDP KV Agitációs és Propaganda Osztálya számára készült előterjesztés határozati javaslatokat vázoló részében — látszólag — *figyelmen kívül hagyta a tanítóképzés eredeti (ötéves) képzési idejének visszaállítására irányuló felvetéseket*¹⁴: „A Köznevelési Minisztérium dolgozza át a tanítóképzők tanterveit és tankönyveit. Az új tantervek — a valamennyi tanterv átdolgozásánál érvényesülő alapvető szempontokon kívül — biztosítsák az általános iskola alsó tagozatában döntő tantárgyak tárgyi anyagának és módszertanának alapos ta-

¹³ Magyar Országos Levéltár (MOL) M-KS-276-89/300. 74., 78–80. p. (Az MDP KV Agitációs és Propaganda Osztályának adataiból. Kiemelések tőlem — D. P.)

A lényegében változatlan tanítóképzésről öt év elteltével — a megváltozott oktatáspolitikai konstellációban, immár az Országgyűlés Kulturális Bizottságának elnökeként — *Darvas József* kevésbé diplomatikusan fogalmaz(hat)ott: „*Tanítóképzési rendszerünk ma rosszabb, mint a Horthy-rendszerben volt, holott ma jóval nagyobbak az igények. Nyilvánvalóan cselekedni kell.*” Az 1957. október 8-i ülés jegyzőkönyve, Országgyűlési Levéltár (OL). C-IV-10. 5. Jegyzőkönyv. Kiemelés tőlem — D. P.)

¹⁴ *Amígó Mária* egy — három budapesti tanítónőképző intézet tapasztalatait a pártközpont alosztálya számára összegző — 1952. januári írását a következőkkel zárta: „Ha gazdaságilag lehetséges lenne, az lenne az ideális, hogy az ötödik évet itt töltsék a képzőben a tanító(nő) képzősök, irányítás mellett, kitűnő pedagógusok vezetésével és így sokkal többet tanulnának.” MOL M-KS-276-89/300. 7. p.

nítását, valamint a végző tanítók számára szükséges politikai és mezőgazdasági ismereteket. [...] A] tanítóképzőkben 1954/55-től két-három év alatt lépjenek életbe az új tantervek, hogy a tankönyvek alapos kidolgozása biztosítva legyen és minél kevesebb átmeneti tantervre legyen szükség.”

A MDP KV Agitációs és Propaganda Bizottsága Révai József elnökletével 1952. december 5-én tárgyalta „*az általános és középiskolai tanterv módosítására vonatkozó javaslatot*.”¹⁵ Az időközben lényegesen átdolgozott dokumentumból *elhagyták* az eredeti előterjesztésben „kifogásolhatónak” talált *tanítóképzésre vonatkozó részeket*, így a miniszter által az ülésen előterjesztett anyag kizárólag az általános iskola és a gimnázium problémáival, s azok „megoldására” az új tantervek kidolgozásának elveivel és bevezetésük feltételeivel foglalkozott. Az eredeti előterjesztés hangsúlyai (s a mi történetünk) szempontjából váratlan fordulatnak az lehetett az oka, hogy a tervezet — talán a szovjet példa másolásának vagy/és a tervektől elmaradt tanteremépítésből adódó nehézségek csökkentésének szándékával — a 8+3=11 osztályos iskolarendszer bevezetését javasolta.¹⁶ A bizottság által elvetett elképzelés¹⁷ háromra kívánta csökkenteni a középiskolai osztályok számát, ami a tanítóképzés szempontjából egyenesen katasztrofális lett volna. Az intézménytípus nyilván ezért került ki az előterjesztésből...

¹⁵ MOL M-KS-276-86/110. 29–35. p. — Az alábbiakban többször idézett 1952. december 3-i előterjesztés, a december 5-i jegyzőkönyv és határozat ugyanezen jelzeten található.

¹⁶ Csehszlovákiában is ekkoriban készítették elő — az osztályok számát eggyel csökkentve — a 11 osztályos középiskolára való áttérést. Az 1953 áprilisában bevezetett 31. számú oktatási törvényről lásd: *Ábent szerk.*, 1965. 119. p.; *Gyóniné*, 1986. 17. p.

A tanteremhiánnyal kapcsolatos megfontolásokra utalt az előterjesztés, amikor leszögezte, hogy „az új tantervek bevezetésével együtt helyes megvalósítani a *kötelező nyolcosztályos oktatást*. Ez az általános iskolai tanulók számának kb. 60 000 fővel való emelkedését jelentené. 1961-ben biztosítható a szükséges tanár és a 11 osztályos oktatásra való áttérés esetén a tanterem is. (Ha a beruházásból addig évenként 600 tantermet tudunk építeni).”

¹⁷ „Az Agit-Prop. Bizottság helyesnek és szükségesnek tartja az előterjesztésnek az alapgondolatát, hogy meg kell javítani az általános és középiskolai tantervet. De a tantervi reformot úgy kell végrehajtani, hogy a tanulmányi színvonal emelését és iskolarendszerünk stabilitását segítse elő. Ezért nem helyes a javaslat, hogy az általános és középiskola egyesítésével 11 évesre szállítsák le a tanulmányi időt. A tanulmányi idő továbbra is 12 év legyen, és az általános és középiskola között nem lehet a határvonalat elmosni” — olvasható a határozatban.

Elvetélt kísérletek a képzési idő emelésére vonatkozó javaslat napirendre tűzésére

Így azután a tanítóképzés ügye egyelőre nem került a döntésre hivatott fórumok elé. Amiből nem következik, hogy ne is foglalkoztak volna vele. Jobbításának lehetőségét folyamatosan — s egyre inkább a pedagógusképzés egészével összefüggésben — vizsgálták a minisztérium és a pártközpont illetékesei. Erre utal az 1952. december 3-i előterjesztés azon kitétele is, mely szerint „*az egyetemi és főiskolai tanárképzésben, valamint a tanítóképzésben tervbe vett javítások 5-6 éven belül azt eredményezik, hogy az új fiatal nevelők a mainál felkészültebben kezdenek hozzá a tanításhoz*”.¹⁸ A meglehetősen hosszú időszakra utalás azt jelentheti, hogy a képzési idők sietős felemelésére gondoltak az előterjesztők. Ugyanis, ha 1953 szeptemberétől egy-egy évvel meghosszabbították (visszaállították) volna a tanító- és tanárképzés képzési idejét, úgy — ötéves középfokú, ill. egyetemi képzéssel számolva — az eredmény valóban csak 5-6 év múltán jelentkezhetett...

Valószínű, hogy ugyanakkor a szeptemberi előterjesztésben Darvas József által kiemelt „gyengeségek” egy részének gyorsabb — a már a képzőkben tanuló évfolyamokat is érintő — orvoslását is kívánatosnak tartották, mert már *a következő tanévtől öt új tantárggyal egészítették ki a négyéves képző amúgy is igen zsúfolt tananyagát*. A nagykörösi tanárok véleménye szerint a lélektan, a logika¹⁹, az egyetemes neveléstörténet, a mezőgazdasági ismeretek, a műhelygyakorlatok kurzusai mellé „magas igényű tankönyveket mellékeltek”, amelyek „nem felelnek meg sem a megszabott óraszámnak, sem a tanítóképzés közvetlen érdekeinek”²⁰. Tették ezt akkor, amikor — Csukás Istvánnak, a Pedagógusképző Főosztály vezetőjének megítélése szerint is — már az előző évben „túlterheltek voltak a tanulók”²¹. A szakmailag méltányolható (ill. az akkori oktatáspolitikai törekvések szempontjából érthető) új tárgyak bevezetése „megoldhatatlan feladat” elé állította a képzős taná-

¹⁸ Kiemelés tőlem — D. P.

¹⁹ Az 1952. december 3-i előterjesztés szerint az új tantervek bevezetésekor a logikát és a lélektant a gimnáziumok utolsó osztályaiban is tanítani kívánták.

²⁰ *Tanítóképzésünk...*, 1953. 3. p. — A nagykörösi tanítóképző 1953. szeptember 23-i és november 4-i tanári értekezletein Juhász Béla tanulmányi vezető és Zilahy Lajos igazgató összegezték az új tárgyak bevezetésével és az abból adódó túlterheléssel járó problémákat.” Pest Megyei Levéltár Nagykörösi Osztálya. (PML NKO) XXVI-2-a. A Nagykörösi Állami Tanítóképző Intézet iratai. (Kiemelés tőlem — D. P.)

²¹ Csukás, 1953. 419–420. p.

rokat és tanulókat egyaránt; ezért „a tanítóképzés sajátos célkitűzéseinek megvalósítására” bevezetett új tanterv fenntartása mellett a minisztérium — „addig is, amíg a tanítóképzés ideje emelhető” — bizonyos tananyagcsökkentésre kényszerült.²²

Reakciójuk, *Rozsondai Zoltán* egykorú feljegyzése²³, valamint *Kovács József*nek egy (1954. februári OM-kollégiumi ülésen tett) megjegyzése — mely szerint: „az 1953/54. tanévre készült tantervi reform kísérelte meg, hogy a tanítóképzők addigi inkább általános gimnáziumi jellegét szakprofilúvá alakítsa át, ez viszont nem 4, hanem 5 évre volt tervezve”²⁴ — arra utalhatnak, hogy a pedagógusképzésért felelős minisztériumi „légvárépítők” az előkészítés időszakában valóban a képzési idő gyors felemelésére számítottak. Negyedszázad múltán *Kovács József* úgy emlékezett, hogy „1953 nyarán a párt Központi Titkárságán — a betegeskedő Révai József helyett — Farkas Mihály foglalkozott a közoktatás kérdéseivel. „Még miniszterhelyettesi minőségemben vele beszéltem meg a tanítóképzés fejlesztésére vonatkozó javaslatunkat, melyben a képzési időnek négy évről öt évre történő emelését terjesztettük elő.”²⁵

Ha pontosabb datálásra törekszünk, abból kell kiindulnunk, hogy *Kovács József* 1951 januárjától 1953 októberéig tevékenykedett miniszterhelyettes-

²² A 847/8532-20/1953.IX. OM számú körlevelet lásd: ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar (TÓFK) Irattára, 898–953. (Kiemelés tőlem — D. P.) — Az új tanterv következtében a tanítóképzős osztályok „heti óraszámja 36–40 volt. Az egyéb óraterven kívüli (MHK, sportköri, szakköri stb.) munkát véve alapul, a IV. osztályos tanulók heti elfoglaltsága — csak napi kétórai tanulási időt számítva — 60 órára emelkedett. A tarthatatlan túlterhelés csökkentése érdekében a [...] tanév második felére mind a tantárgyi óraszámot, mind a tanítási anyagot csökkentettük” — írták a minisztériumi illetékesek 1954 áprilisában. (MOL M-KS-276-89/300. ő. e. 230. p. Kiemelés tőlem — D. P.)

²³ „A tanítóképzés színvonalának emelése érdekében a minisztérium új tantervet adott ki az 1953/54. tanévre. [...] Az évkazdai tapasztalatok azt mutatják, hogy [...] a tanítóképzés négyéves kerete, úgy látszik, nem ad lehetőséget a tanítói hivatás megfelelő betöltéséhez szükséges kultúr-nyagnak komolyabb megterhelés nélkül való elvégzésére. Ez [...] ismételtén felveti a tanítóképzés időtartamának kérdését. Meg kell vizsgálni, hogy elegendő-e a jelenlegi négy év a tanítóképzés célkitűzéseinek eredményes megvalósítására” — írta *Rozsondai Zoltán*. (Kiemelés tőlem — D. P.)

Hasonló helyzet adódott már a századelőn, az 1903-as tanítóképzős tanterv és a különböző társadalmi elvárásokra felkészítő kurzusok, tanfolyamok bevezetése nyomán is. Lásd: *Köveskúti*, 1908. 173. p.

²⁴ Az OM Kollégiuma 1954. február 18-i értekezletének jegyzőkönyvéből. MOL XIX-I-2-k /2. d. 4. p. (Kiemelés tőlem — D. P.)

²⁵ *Kovács*, 1978. 104. p.

ként²⁶, tehát az előterjesztésnek ebben az időszakban kellett megszületnie. Nehezebb az időzítést az is, hogy memoáírónk a történeteket a Nagy Imre-kormány hivatalba lépése utáni fejlemények között említette, holott Révai Józsefet (akkor még Farkas Mihállyal együtt) az 1953. június 27–28-i KV-ülésem leváltották titkári funkciójából, így őt „nyáron” aligha helyettesíthette bárki is, legkevesébbé pedig az átmenetileg szintén menesztett Farkas Mihály. Mindebből az következik, hogy az ötéves tanítóképzés bevezetésére vonatkozó javaslatnak vagy a kormányváltást megelőzően, vagy az augusztus 12-én reaktivált — ám a terület felügyeletével hivatalosan csak szeptember 30-án megbízott — Farkas Mihály „regnálása” idején kellett megszületnie.²⁷ Mindkét szcenárió mellett/ellen sorakoztathatók érvek.

Az 1953. tavaszi–kora nyári datálás mellett szól, hogy akkor éppenséggel előfordulhatott, hogy a valóban betegeskedő (ám ennek ellenére politikailag aktív) Révai Józsefet — a számára kevésbé fontos ügyekben — valaki helyettesítette²⁸. Az már kevésbé valószínű, hogy ez a személy a „négyes fogat” tagja, a hadsereg tábornok honvédelmi miniszter lett volna; bár ez sem kizárt, hiszen KV-titkári felügyeleti területe ekkoriban meghatározatlan volt... Emellett szól az is, hogy — az oktatásügy ritmusát s az ilyen jellegű munkák időigényességét figyelembe véve — az 1953. szeptemberétől bevezetni szándékozott tárgyak tematikáinak, tankönyveinek elkészítését röviddel a fentiekben hosszasan ismertetett miniszteri javaslat megtárgyalása után (1952 végén–1953 elején) el kellett kezdeni; s hogy az új tárgyak azonosak voltak a *Darvas József* által hiányoltakkal. A kortársak által sok szempontból elmarasztalt²⁹ (és már az 1950. évi 43. sz. tvr. kiadásakor hivatalban volt) miniszterről a rendelkezésre álló memoárok és az általam megkérdezett közeli munkatársak egybehangzóan állítják: tanítói végzettsége és a *falú, a vidék sorsa iránti érdeklődése folytán affinitást érzett a tanítóképzés problémái iránt*.³⁰ *Ezért feltételezhető, hogy az ötéves képzés visszaállítására vonatkozó javaslat előkészítése az ő támogatásával történt.*

²⁶ Kovács, 1978. 90–105. p.; Welker, 1945–1972. 84., 122., 154–155. p.

²⁷ Nyíró szerk., 1989. 120–125. p.; Rákosi S., 1964. 39–40. p.

²⁸ Urbán, 1984. 198–199. p.

²⁹ Lásd pl. Déry Tibor (In: Hegedűs B. – Rainer M. szerk., 1991. 104–105. p.) és Borbándi Gyula (1997. 106. p.) véleményét.

³⁰ Domokos Lajos, Fiile Sándor és Köte Sándor közlései, valamint Rozsondai Zoltán egy kiadatlan visszaemlékezése s Kovács József (1978. 96–105. p.) memoárja alapján.

Az 1953. őszi forgatókönyv ellen szól az a körülmény, hogy *Nagy Imre kormányprogramjában óvott* „a fiatal új értelmiség képzése terén” a *felsőoktatás „erőszakolásától”, „az oktatási rendszerünkben megtalálható túlzásoktól”, a „légvárépítéstől”*; ugyanakkor „az eddigieknél jóval nagyobb gondot” kívánt fordítani „a népiskolákra”, a „kis magyarok elemi oktatására”, a tanyai, a falusi, a munkásnegyedi iskolákra.³¹ Ez nem sok jót ígért a tanítóképzéssel kapcsolatos — éppen akkoriban körvonalazódott — UNESCO-ajánlások mérlegelése szempontjából, hiszen általában a felsőoktatás fejlesztésének visszafogását helyezte kilátásba; ami semmiképpen sem javította a tanítók felsőfokú képzésének esélyét.³² Mivel — mint ez rövidesen nyilvánvalóvá lett — a középiskolai oktatás is a diszpreferált kategóriába került, ez sem lehetett túl kecsegtető a tanítóképzés számára. Ugyanakkor némi reményt táplált az a tapasztalat, hogy a 20. századi Magyarországon a tanítóképzés sorsa iránti politikai érdeklődés általában korrelált az elemi, ill. általános iskolai fejlesztési elképzelésekkel, s a tanyasi, falusi népességgel kapcsolatos politikai elvárások alakulásával.³³ Márpedig az utóbbiak hangsúlyozottan szerepeltek a kormányprogramban, s ez — ha közvetetten is — a tanítóképzés sorsának jobbrafordulását sejtette.

A miniszterváltás viszont kevés jót ígért az érintett szakemberek³⁴ számára. *Erdey-Grúz Tibor* ugyanis már bemutatkozó beszédében leszögezte: „*tudomása van arról, hogy a minisztériumban egyesek a tanár-, illetve a tanítóképzés képzési idejének felemelését tervezik. Vegyék tudomásul [...] hogy ezeknek a terveknek nincs reális, megokolt, elfogadható alapja, mert a Szovjetunióban rövidebb idő alatt külön tanítókat és tanárokat képeznek, mint nálunk.*”³⁵ Márpedig a Rozsonдай Zoltán által is meggyőzőhatárul bizo-

³¹ *Nagy I.*, 1954/ II. 366. p.

³² A tanítóképzés korszerűsítésére, felsőfokúvá tételére vonatkozó javaslatokat, valamint a magyar UNESCO-tagságra vonatkozó információkat lásd: *Füle*, 1956. 24. sz. 109. p., 22. sz. 128. p.; *Törvények és...*, 1953. 9., 1954. 160. p.; *Mészáros*, 1996b. 138–139. p.

³³ *Nagy I.*, 1954/ II. 370–373. p.

³⁴ Kovács József, Csukás István és Rozsonдай Zoltán.

³⁵ Az idézet *Rozsonдай Zoltán* memoárjából származik. — *Erdey-Grúz Tibor* érvelési technikájában úgy járt el, mint az 1952. december 3-i előterjesztés készítői, csak éppen a pedagógusképzésre „alkalmazta” azt. Az ilyen eljárást, a szovjet minták mechanikus átvételét argumentáltan bírálta *Nagy Imre* a nemzetközi kapcsolatok öt alapelvéről 1956 januárjában írt tanulmányában (1984. 226–243. p.). Az önálló magyar művelődéspolitikai felszámolását — a tanítóképzésben is — nehezményezte *Ravasz János* a Petőfi Kör 1956. szept-

nyult³⁶ miniszter ellenére (háta mögött) ritka az ilyen miniszterhelyettesi kezdeményezés... Ámde a konkrét történeti szituációban egy, a felsőoktatásból érkezett — s a közoktatás, különösen a tanítóképzés iránt kevés érdeklődést mutató — akadémikus, szakértelmiségi (csak 1954 májusától KV-tag³⁷) miniszterrel kapcsolatban korántsem kizárható egy ilyen akció. Első helyettese ugyanis (az 1946-tól KV- s ekkoriban amellet agít-prop. bizottsági tag³⁸) *Andics Erzsébet* — a pártközpont és a minisztertanács illetékes munkatársaihoz (*Bence Gyulához, Köte Sándorhoz és Kálmán Györgyhöz*) hasonlóan — a tanítóképzést „az általános iskolai nevelés kulcskérdésének” tekintette.³⁹ S ha számításba vesszük, hogy a Darvas József iránt évtizedek múltán is mélyen elkötelezett főtisztviselőt Erdey-Grúz Tibor — néhány hónappal későbbi hatállyal — már nyáron menesztette, s hogy Kovács József tudta: állami vonalról a pedagógus-szakszervezet elnöki pozíciójába kerül, akkor korántsem elképzelhetetlen, hogy működése utolsó hónapjában, e szempontunkból fontos (ám a közoktatás és még inkább a minisztériumi munka egésze szempontjából parciális, az új miniszter számára pedig másodrendű) kérdésben továbbra is a korábbi miniszterrel azonos saját álláspontját képviselje. Így azután — a történeteket akkoriban közlelő ismerő Köte Sándor és Füle Sándor szerint is — lehetségesnek, sőt *valószínűnek látszik, hogy Kovács József Erdey-Grúz Tibor véleményétől eltérve javasolta a KV-titkár Farkas Mihálynak a tanítóképzés képzési idejének felemelését.*

A fentiek értelmében a területért felelős KV-titkár (Farkas Mihály) és miniszterhelyettes (Kovács József) találkozójára csak október első napjaiban kerülhetett sor, vagy — esetleg — augusztus végén, szeptemberben. E tanácskozás eredményeként körvonalazódhatott az az 1953. október 10-i dokumentum, melyben — az 1954. februári KV-határozat II. része 6. pontja korai variánsaként — a közoktatás egésze szempontjából fogalmazták meg javaslatukat a pártközpont munkatársai a pedagógusképzéssel, s azon belül a tanítóképzéssel kapcsolatban:

„Az általános és középiskolák fiatal pedagógusokkal való ellátásának, a pedagógusképzés színvonalának emelése érdekében:

tember 28-i ülésén és *Mérei Ferenc* október 1-jén a balatonfüredi pedagóguskonferencián (*Hegedűs B. – Rainer M.*, 1992. 39. p.; Balatonfüredi... 1957. 25–29. p.)

³⁶ Lásd erről: *Donáth*, 1999. 73. p.

³⁷ *Nyíró szerk.*, 1989. 338. p.

³⁸ *Nyíró szerk.*, 1989. 337. p.; MOL M-KS-276-86/110.

³⁹ MOL XIX-I-2-k /2. d. és MOL M-KS-276-91/120.

a) Az általános iskolai tanító és szaktanárképző rendszerünket közelebb kell vinni az általános iskola igényeihez. A tanítóképző és pedagógiai főiskola hallgatóit a pedagógus pálya hivatástudatának, megszerettetésének és megbecsülésének növelésével, az általános és középiskolákban jól tanuló diákok közül kell biztosítani.

b) A tanítóképzők, pedagógiai főiskolák tanárellátottságát elméletileg képzett, gyakorlati pedagógiában jártas kiváló szakemberekből kell biztosítani.

c) Az általános iskolai pedagógusképzés tanulmányi ideje megemelésének lehetőségét **az OM vizsgálja meg: a tanítóképzők tanulmányi idejének 4 évről 5 évre való felemelését**⁴⁰, a már beiskolázott tanulók tanulmányi rendjének megzavarása nélkül; a Pedagógiai Főiskolák tanulmányi idejének 2 évről 3 évre való felemelését, a hallgatók általános műveltsége, valamint a szakpedagógiai elméleti és gyakorlati felkészültsége színvonalának emelése érdekében (Sic!).

Az általános iskola szaktanár-ellátottságának kielégítése érdekében növelni kell a Pedagógiai Főiskola hallgatólétszámát”(!) — írták a dokumentumban, majd leszögezték, hogy „a pedagógusok társadalmi, politikai megbecsülésének növelése, túlterheltségük csökkentése érdekében:

Meg kell szilárdítani állami és pártszervezeteinknek a tanítók tekintélyét, fel kell lépni a pedagógusok [...] helytelen, adminisztratív megterhelése (statistikák, begyűjtés, szemináriumok, brosúraárusítás stb.) ellen. Ki kell alakítani, hogy a pedagógusok társadalmi munkája [...] a kultúrforradalom megvalósulását segítse elő. (Előadások, falusi kulturális munka irányítása, természettudományos felvilágosító munka stb.) A pedagógustársadalom népszerű munkáját a szülők között végzendő pedagógiai felvilágosító munkával szorosan össze kell kapcsolni. [...] munkájuk] értékelésénél alapnak az oktatónevelő munkában elért eredményt kell tekinteni. (Kitüntetések, jutalmak stb.) Az adminisztratív túlterhelés csökkentésével időt kell biztosítani az órára való alapos, színvonalas felkészülésre.

⁴⁰ 1957. október 8-án, az Országgyűlés Kulturális Bizottságnak ülésén Nagy Sándor utalt az 1953-ban történteke is: „Amikor először, 1953-ban ilyen jellegű kérdések felmerültek, akkor felmerült [...] hogy öt éves képzés nem elegendő, hatévesre van szükség. Abban az időben magam is ezen az állásponton voltam, tekintettel arra, hogy az öt éves időszakban semmiképpen sem lehetett a tantervek komoly javítására gondolni.” (OL C-IV-10. 5. sz. jegyzőkönyv.)

Felül kell vizsgálni a pedagógusok ideológiai-szakmai továbbképzési rendszerét, a továbbképzés tematikáját. *Csökkenten kell a továbbképzési anyag túlméretezettségét, az ebből származó túlterhelést.*⁴¹

Bármelyik szcenárió szerint történt is tehát a formálisan a pártközpont illetékes osztálya által javaslatba hozott dokumentum előkészítése, az eredmény ugyanaz: *némi minisztériumi segédlettel a hivatalban lévő miniszter szándékától eltérő kezdeményezés született a tanító- és tanárképzés színvonalának javítására, a korábban megkurtított képzési idők visszaállítására.* Talán e „szépséghibát” ellensúlyozandó (a javaslat „forrása” prezentálásának szándékával?), vagy egyszerűen a kezdeményezés politikai súlyának növeléséért, a kész dokumentumot egy 1953. október 17-i, *a vidéki pedagógusok problémáinak*⁴² *felmérésére* szervezett tanácskozás anyagához csatolták, s azzal együtt terjesztették a Politikai Bizottság elé.

A KV-székházban 30 vidéki nevelővel folytatott eszmecserén⁴³ *Erdey-Grúz Tibor* oktatási miniszter és *Horváth Márton* KV-osztályvezető átfogó képet nyerhettek a meghívottak nehézségeiről, problémáiról, köztük *a pedagógusképzéssel — a pályakezdő, illetve gyakorlóéves tanítókkal — kapcsolatos elégedetlenségükről* is. A tanácskozást záró Horváth Márton hozzászólását mentegetőzéssel kezdte: a kormányprogram meghirdetése óta „eltelt három hónap [...] és] semmi sem valósult meg abból a programból, ami az általános iskolákra vonatkozik. [...] de [...] a párt és a kormány felfigyelt ezekre a nehézségekre. [...] alapos kutató, a problémákat feltáró tevékenység folyik, hogy mi is a reális helyzet általában az általános iskoláinkat [...] és különösen a falusi, tanyasi iskolákat illetően”. Márpedig — állította az előadó — részletesen taglalt nehézségek felszámolása „politikai jelentőséggel bír a pártvezetőség számára, hiszen a falusi tanító a falu népének legtekintélyesebb vezetői közé tartozik. [...] és minden nehézség ellenére a falusi tanítónak a tekintélye az utóbbi években is inkább növekedett.”⁴⁴ Tapasztaltuk a nagy politikai

⁴¹ Az október 10-i javaslatot lásd: MOL M-KS-276-89/283. 124–129. p., valamint *Kardos-Kornidesz szerk.*, 1990. II. 7–11. p. (Kiemelések tőlem — D. P.)

⁴² Lásd ehhez: *Kovács és Scheitz*, 1954. 1. p.; *Knausz*, 1994. 135–136. p.

⁴³ Az 1953. októberi értekezlet jegyzőkönyvét és a róla készült jelentést, javaslatokat lásd: MOL M-KS-276-89/282. 46–89., 90–96., 97–99. p. ;

⁴⁴ Másképp látja ezt *Szuhay Péter*, aki a falusi életmód változásának leírásakor meg sem említi a tanítóság szerepét (1996. 705–721. p.). *T. Kiss Tamás* ellenben a népnevelői tevékenység elemzésekor komoly jelentőségét látja a néptanítók szerepének (2000. 23–28., 41. és 51–72. p.).

akciókban, kampányokban, a választások idején, hogy a falusi tanító, aki össze van forrva [...] nemcsak a gyermekkel, hanem az egész falu népével, a szülőkkel is [...] felismerte azt, hogy a népi demokrácia [...] hibáival együtt is összehasonlíthatatlan minden más rendszerrel. [...] *A haladó gondolat egyik legfontosabb centrumává kezd válni az iskola [...] harci területté.* [...] Az elvtársak munkáján múlik az, hogy milyen gyorsan győzedelmeskedik a haladó, hazafias, valóban a nép érdekeit szolgáló gondolat falun”⁴⁵ — hangsúlyozta Horváth Márton.

S bár érvelése bizonyára a felsőbb pártvezetés álláspontját tükrözte, a *Politikai Bizottság*, amely 1953. december 23-án tárgyalta először „a közoktatás helyzetéről és feladatairól” szóló előterjesztést, *mégsem hagyta meg a további átdolgozásra visszaadott szövegben a pedagógusképzés reformjára (a képzési idők felemelésére) vonatkozó javaslatokat. E témát az ötéves terv revíziójából adódó „pedagógusfelesleg” kezelésének kérdésével együtt, később kívánta megtárgyalni.*⁴⁶

A tervrevízió következtében (december végén) a KV Agitációs és Propaganda Osztálya, valamint az Oktatásügyi Minisztérium felülvizsgálni kényszerültek „a nagyfokú tanerőhiányra” vonatkozó októberi álláspontjukat⁴⁷, sőt az akkoriban felszínre került adatok alapján éppen ellenkező problémákkal szembesültek. „Oktatásügyi terveink kidolgozásánál megsértettük az arányos fejlesztés követelményeit” — írta 1954. február 1-jén napvilágot látott cikkében a kormányprogrammal összhangban — *Jóboru Magda* miniszterhelyettes. „Elhanyagoltuk az általános iskola fejlesztését, túlfejlesztettük, túlszakosítottuk közép- és felsőoktatásunkat [...ezért] középiskoláink, valamint egyetemeink és főiskoláink fejlesztésében bizonyos mértékben visszalépünk.”⁴⁸

Hogy miben, miért és mennyire, arról másnap — „*a pedagógiai főiskolák és a tanítóképzők 1954. évi terveinek módosítását*” proponáló — feljegyzésben olvashattak a pártközpont illetékesei: a júniusban óvónőképzőkben végző 1320 hallgatóból kb. 370 elhelyezése látszott biztosítottnak. A 2388 képesítőző tanítójelölt közül kb. 635 (más számítás szerint 404) elhelyezését lát-

⁴⁵ MOL M-KS-276-54/272. ö. e. (Kiemelés t, tölem — D. P.)

⁴⁶ Az MDP KV 1953. december 23-i üléséről lásd: MOL M-KS-276-53/89.; *Ladányi*, 1986. 90–96. p., 1988. 210. p.

⁴⁷ MOL M-KS-276-89/313. ö. e.

⁴⁸ *Jóboru*, 1954. 49. p.; vö.: *Andor*, 1987. 48–51. p.

ták aggályosnak. Az 1959/60-ig terjedő időszak tervszámait sorakoztatva, az előterjesztők úgy vélték, hogy az időszak során 2650 fős „tanítófelesleg” várható. Ezért a képző intézmények felvételi keretszámainak az 1954. évre tervezett 2100-ról 800-ra való csökkentését javasolták — mivel enélkül a „nevelőfelesleg” 1954/55-ben 4250 lenne.⁴⁹ A részletes számításokkal alátámasztott minisztériumi előterjesztés váratlanul érthette a címzetteket, hiszen a tanítóképző elsőseinek létszáma a megelőző években a következőképpen alakult: 1950/51-ben 3252; 1951/52-ben 3016; 1952/53-ban 2872.⁵⁰ Még 1953 őszén is — a tervezett 2600 növendék helyett — 2980 elsőéves kezdte meg tanulmányait.⁵¹

Hasonló felismerés vezethette az OM Tudományegyetemi Főosztályát „*az egységes tanárképzés bevezetésére*” vonatkozó előterjesztésének megfogalmazásakor: „az elkövetkező években már csak az általános iskolák fokozatos fejlesztéséhez, valamint a középiskolák természetes utánpótlásához kell nevelőket képezni. Ez együttesen mintegy évi 1000-1200 nevelő kiképzését teszi szükségessé, [ami] az egyetemeken is könnyen kiképezhető. [...] Ezért a jövőben mind az általános, mind a középiskola szaktanár szükségletét a tudomány-egyetemeken kell kiképezni” (Sic!) — állították, a pedagógusképző főiskolák fokozatos megszüntetését kilátásba helyezve.⁵²

Az OM Kollégiumának 1954. február 11-i ülésén tárgyalt előterjesztésben meg sem említették, hogy a tanárképzésnek a tanítóképzéssel bárminemű összefüggése lehetne. Joggal bírálta ezt *Kálmán György*, a Minisztertanács Hivatalának illetékes főelőadója (korábban az OM főosztályvezetője), aki — *Füszfás Jenő* OM terv-főosztályvezetőhöz hasonlóan — a pedagógusképzés problémáinak egységes kezelését tartotta célravezetőnek. Az utóbbi számításából ugyanis egyértelműen kiderült: nemcsak a főiskolai, illetve egyetemi szintű tanárképzés, hanem — a szaktanítók/tanítók kényszerű felső tagozati foglalkoztatásának eddigi gyakorlata miatt — a tanító- és a főiskolai tanárképzés jövője (felvételi keretszámai) is összefüggenek. Február 19-én *Füszfás Jenő* alternatív számításokat küldött *Bence Gyulának* a pártközpontba, melyben az 1954. évi tanítószükséglet/kibocsátás számain túlmenően a második ötéves terv időszakára is többféle számítást készített. Kalkulációi

⁴⁹ MOL M-KS-276-89/313. ö. e.

⁵⁰ MOL M-KS-276-89/313. ö. e. 57. p.; vö.: *Knausz*, 1994. 156. p.

⁵¹ MOL XIX-I-2-k/2. d.

⁵² MOL XIX-I-2-b/2. d. Lásd ehhez: *Ladányi*, 1986. 86–99. p., 1989. 82–86. p.

során 20 tanítóképző megszüntetését feltételezte, s *költségszámításokat végzett a létező négyéves középfokú (26 500 Ft), a középiskolára épülő „kétéves intézeti” (23 600 Ft), s a gimnáziumi érettségire épülő „kétéves pedagógiai főiskolai” (29 700 Ft) tanítóképzés várható egy főre eső költségeiről.*⁵³

Gazdasági szempontból előnyösnek tűnő adatsora sem keltette fel Erdey-Grúz Tibor miniszter figyelmét, aki az egységes tanárképzésre vonatkozó, február 24-én Farkas Mihálynak átküldött tervezetében csak annyiban foglalkozott a (változatlanul négyéves) tanítóképzéssel, amennyiben azt a szaktanár/tanító túlképzés problémái megkívánták: „A tanítóképzőkben 1957-ig végez 6400 tanító, a szükséglet 2400 (a felesleg 1955 nyaratól jelentkezik) [...] az általános iskolai tanítófelesleget nemcsak a tanteremépítés vártnál lassabb üteme idézi elő, hanem közvetve a középiskolai tanárfelesleget okozó [...] tanulói létszámcsökkenés is. Az általános iskola felső osztályaiban ugyanis még több ezer szaktanár hiányzik. A hiány pótlására eddig évenként kb. 1500-2000 tanítót vittünk a felső tagozatba, egyidejűleg levelező főiskolai oktatásba vonva be őket. Ha azonban a középiskolában el nem helyezhető középiskolai tanárokat az általános iskola felső osztályaiba küldjük, akkor évente 1500-2000-rel több tanító marad az alsó osztályokban.” „Az 1955-től jelentkező tanítófelesleget az úttörőmozgalom, a népművelés, a MTH⁵⁴ ott-honok területén kívánjuk elhelyezni. [...] Ha a második öt éves tervben 5000-nél több tantermet tudunk építeni, a felesleg csökken⁵⁵. [...] 1954 őszétől 48

⁵³ Kálmán György javaslataiban tartalmi és anyagi megfontolásból egyaránt az öt éves tanítóképzés visszaállítása és a 48-ból kb. 30 tanítóképző fenntartása mellett érvelt. (MOL M-KS-276-89/300. 24–30. p.; MOL M-KS-276-89/313. 5–11., 20–23. p.) *Füszfás Jenő* 1954. február 19-i számításaiiban nem kalkulált az öt éves tanítóképzés lehetőségével, ezért adatai akkoriban nem szolgált érdemi döntés alapjául. 1956-ban azonban az általa vázolt pénzügyi logikával érveltek a 4+2 éves tanítóképzés gazdasági racionalitása mellett. (MOL M-KS-276-89/313. 13–18. p.) Lásd ehhez: *Ladányi*, 1988. 214. p.; *Donáth*, 2000. 54–55. p.

⁵⁴ Munkaerőtartalékok Hivatala.

⁵⁵ A tanteremhiány döntően befolyásolta a nyolcosztályos általános iskola gyakorlati megvalósításának ütemét, a tanulócsoporthoz lehetséges számát, s így a szükséges pedagóguslétszámot; nagymértékben lekötötte az Oktatási Minisztérium (OM) rendelkezésére álló szűkös erőforrásokat. Ezért az alábbiakban röviden összegezni próbálom az első és második öt éves tervidőszakra vonatkozó töredékes információkat.

Az OM Kollégiumának 1954. szeptember 23-i értekezletén arról tárgyaltak, hogy az *első öt éves terv* során kb. 1300 tanterem készült — amiből tényleges növekménynek csak 1000 tekinthető —, míg a tanulócsoporthoz száma 5000-rel nőtt... Még az 1954. évi felújítási keretért is harcolni kellett a Pénzügyminisztérium (PM) képviselőivel, akik az előző évinek

80%-át, 92 millió forintot ígértek, ám csupán 65 milliót szándékoztak rendelkezésre bocsátani. A vitában ezúttal is a PM erőfölénye érvényesült: egy november 20-i előterjesztés végül is 69 millió forint felújításra fordításáról adott számot, s arról, hogy az 1954-re tervezett 500 tanterem helyett 308 készült el. 1955-re pedig csak 286 osztályterem megépítését tervezhették, de még ahhoz sem látszott biztosítottak az építési kapacitás. 1954-ben az általános iskolák fejlesztésére — a júliusi csökkentések nyomán — csak 84 millió forint, a teljes keret 41%-a; 1955-ben pedig a tárca 116 millióra csökkent beruházási keretének 56,7%-a, 65,8 millió forint került felhasználásra. Így azután nem világos: mire utalt az országgyűlés költségvetési vitájában Erdey-Grúz miniszter, amikor 1955. április 20-án arról szólt, hogy „ebben az évben 416 tanterem építését terveztük, de bízunk abban, hogy helyi segítséggel további tanteremeket juttathatunk iskoláinknak”. (MOL XIX-I-2-k/ 3. d.; *Kardos-Kornidesz szerk.*, 1990. II. 63. p.; *Sándor szerk.*, 1955. 406. p.; *Szabad Nép*, 13. évfolyam, 110. sz. 2. p.)

1956. január 18-án „Az általános iskolák helyzetéről” a Minisztertanács számára készített *jelentésben Erdey-Grúz Tibor* arról számolt be, hogy „az iskolahálózat [...] nem fejlődött kielégítően, mert nem tudtuk megfelelő arányban biztosítani a tárgyi feltételeket. Növelni kellett a meglévő tantermek kihasználtságát (1950-ben 6500, jelenleg több mint 11 000 tantermet használnak reggeltől estig, az összes tantermek 43%-át). Bérlet és igénybevétel útján sokszor nem megfelelő helyen és épületben kellett szükségstantermeket biztosítani (ezek száma jelenleg 2249). [...] A tanulók egyre nagyobb száma szellőzetlen, levegőtlen, kellő világítás nélküli termekben, sok esetben életkorának nem megfelelő, egészségtelen padokban tartózkodik. Reggeltől estig használt tanteremben tanul jelenleg kb. 760 000 tanuló (az összes tanuló 60%-a), szükségtermekben pedig kb. 100 000 tanuló. [...] A következő években tovább súlyosbítja a tantermi ellátottságot, hogy a II. öt éves terv időszakában szokatlanul nagyszámú, kb. 200 000 tanuló elhelyezését kell biztosítani, ami kb. Budapest tanulólétszámának felel meg” — jelentette a miniszter. (MOL XIX-I-2-m/30. d. 0021/6/1956.) Ezért — a második öt éves tervtárgyalások folyamán — 1956. április 22-én *Jóboru Magda* Gerő Ernőnek írt feljegyzésében, 29-én pedig a miniszter már az Országos Tervhivatal (OT) által prognosztizált 4100 helyett 4500 tanteremért harcolt, kevés eredménnyel. (MOL XIX-I-2-n/7. d. 471/1956. és M-KS-276-91/120. ö. e. 1–2. p.) Június 16-i Antos Istvánnak írt levelében — a tervtárgyalás harmadik fordulójában — *Erdey-Grúz Tibor* az uralkodó „bázisszemlélettel” szemben nyomatékosan leszögezte: „Az általános iskolákra fordított 260 millió Ft annyira alatta maradt a szükségleteknek, hogy az I. öt éves terv kezdetén a tantermek 25%-ában tanítottunk délelőtt-délután, ma 43%-ában. [...] az általános iskoláknál nemcsak a nagymérvű lemaradást kellene pótolni, hanem az I. öt éves terv 15 000-res tanulólétszám-növekedésével szemben közel 200 000-rel több gyermek oktatásáról kell gondoskodnunk. [...] A 4500 tanteremre vonatkozó igényünket fenntartjuk, tekintettel arra, hogy a jelenlegi színvonal tartásához 5500 tanteremre lenne szükség. A 4100 tanterem biztosítja ugyan a tanköteles korú gyermekek beiskolázását, fokozódik azonban az iskolák zsúfoltsága és több mint 2000 szükségstanteremben fogunk tanítani” — érvelt a miniszter. (MOL XIX-I-2-m/25. d. 121/1956. Kiemelés tőlem — D. P.) S bár hosszas viták és *Benke Valéria* egy parlamenti felszólalása nyomán — a tervezés során — végül is az utóbbi számot sikerült elfogadtatni, a helyzet valójában alig változott. *Knausz Imre* adatai szerint 1955 és 1957 között — a különböző tervvariánsokban szereplő évi 1-2

tanítóképző közül 20-at fokozatos visszafejlesztéssel megszüntetünk” — olvashatjuk az előterjesztésben.⁵⁶

Az MDP KV Agitációs és Propaganda Osztálya 1954. március 2-án szempontunkból fontos megjegyzéseket fűzött az előterjesztéshez: „nem értékei egészében és összefüggésében a pedagógusképzés súlyos problémáit⁵⁷ [...] nem veszi figyelembe, [hogy] a tanítóképzés reformja, az alsó tagozat erősítése nélkül a felső tagozat színvonalának emelése megvalósíthatatlan [...] figyelmen kívül hagyja a tervbe vett intézkedés bevezetésének politikai kihatását. [...] mellőzi a pedagógiai főiskolák megszüntetésének s a tanító- és óvónőképzők lényeges létszámcsökkentésének politikai következményeit, a káderek elhelyezésével együtt járó problémákat. [...] megvan a lehetőség arra, hogy a pedagógusképzők normális létszámának megállapításával elért megtakarítással és a pedagógusképzés átfogó reformjával a pedagógusképzést minden területen lényegesen magasabb színvonalra emeljük” — hangsúlyozták a feljegyzés összeállítói, majd a középiskolai képzésre épülő két-éves szakiskolai tanítóképzés mellett érveltek: „A jelenlegi tanítóképzés bevezetése óta válsággal küzd. Nem tudja teljesíteni azt a követelményt, hogy növendékei az általános műveltséggel együtt a tanítói munkához nélkülözhetetlen szakanyagot is elsajátítsák. (A tanítóképzőkben 20 tantárgy van, szemben a gimnáziumok 12 tantárgyával. A tanítóképzőkben a tantárgyak 60%-a heti 1-2 órás tárgy, a gimnáziumban 12%. [...]) 16-17 éves fiatalok logikát, pszichológiát tanulnak, ugyanakkor nem tudnak helyesen írni, számolni. A

ezer helyett — átlagosan csak 307 tanterem készült. (1994. 142–143. p. Vö.: Andor, 1987. 35–40. p.)

⁵⁶ MOL M-KS-276-89/313. 31–40. p.; MOL XIX-I-2-b /2. d. (Kiemelés tölem —D. P.) — Az anyagra a pártközpont valamelyik illetékese ráírta: „és mi lesz, ha újra szükség lesz az iskolák rohamos fejlesztésére? Akkor újra valami átmeneti szükségintézkedés, mint a 2 éves pedagógiai főiskola? — Ideje volna már rátérni az átgondolt, alapos perspektivikus tervezésre...” Vö.: Kozma, 1985. 50–60. és 221–225. p.; Lukács P., 1988. 6–10. p.

⁵⁷ Márpedig e problémák elég nagy figyelmet keltettek akkoriban. Temesi Alfréd, a Fővárosi Tanács X. Osztályának vezetője — a Budapesti Pártválasztmány közoktatásra vonatkozó határozata végrehajtásáról a VB számára írt 1954. március 8-i jelentésében — beszámolt arról, hogy „a pedagógusképzésben megállapított hiányosságok csökkentése, a pedagógus hivatástudatra való eredményesebb nevelés érdekében ankétot szervezünk valamennyi közép- és felsőfokú nevelőképzéssel foglalkozó intézmény és a fiatal gyakorlóéves pedagógusok részvételével. A tapasztalatok gyűjtését már megkezdtük, majd az ankét után az érdekeltekből álló bizottság a pedagógusképzésre javaslatot dolgoz ki.” (MOL XIX-I-2-m/11. d. 611/1954.) Sajnos a bizottság jelentését eddig nem sikerült megleglnem. Vö.: Faragó, 1954. 248–249. p.

tanítóképzés reformja, mely középiskolai képzésre épülne 2 éves szakképesítéssel, ezeket a problémákat megoldaná. [...] Az alsó tagozatú nevelőképzés reformja [...] a működő pedagógusok számára pedagógiailag és politikailag is indokolható perspektívát mutat. Progresszív lépés lenne a párthatározat és a kormányprogram szellemében.”⁵⁸

A dokumentumot összeállító KV-munkatársak — helyzetükből és az írás jellegéből adódóan — nem bocsátkoztak részletekbe arra vonatkozóan, hogy vajon miképpen is lehetne korszerűsíteni a tanítóképzést. Valószínűleg ehhez kérték az OM illetékes ügyosztályának javaslatát, amit négy nap múlva *Rozsonдай Zoltán* el is készített „*Nevelőképzési kérdések*” címmel⁵⁹ — Bence Gyulának címezve. Az akkoriban a pártközpont s a minisztériumok közötti levelezésben szokatlan „nem bizalmas” jelzéssel ellátott feljegyzésben a nagy tapasztalattal rendelkező szakember — a döntéshozók számára fontos szempontokat, „hívószavakat” előtérbe állítva — kifejtette, hogy „*a hatéves képzés teljes értékű tanítóképzést jelentene minden tekintetben. A szocializmus építése korszakában mind az általános iskolai tanítás, mind az általános iskolai tanító társadalmi kulturális irányító feladata, a világnézeti harcban való helytállása szempontjából ez a képzés lenne a teljes értékű. Három megoldási lehetőséget látunk:*

a) *Hatéves tanítóképző:* az általános iskolára épített 6 évfolyam teljes egészében, kezdettől fogva a tanítóképző céljait szolgálná. Biztosítaná az általános és a pedagógiai műveltséget, pedagógiai és az általános iskolai alsó tagozati tanítás szempontjából szükséges egyéb készségek (ének-zene, rajz, testnevelés) kialakítását. A hat évet tanító-képesítő vizsga zárná le. Oklevele ké-

⁵⁸ *Kardos–Kornidesz szerk.*, 1990. II. 199–201. p. (Kiemelések tőlem — D. P.)

⁵⁹ Az aláírás nélkül fennmaradt dokumentum tartalmi és stílusai elemzése *Rozsonдай Zoltán* szerzőségére utal, vagy arra, hogy valamelyik felettese néhány — például a tanárképzésre s az ideológiai harc fontosságára vonatkozó betoldással — az általa készített anyag módosított változatát küldte át a pártközpontba. A dokumentumot az akkor nyolcvanas éveiben járó *Rozsonдай Zoltántól* elkérő — s azt a rendelkezésemre bocsátó — *Ladányi Andor* professzor úr is erre az álláspontra jutott 1985-ben megjelent, kitűnő tanulmányában (1985. 358. p.). Kérdésemre válaszolva *Köte Sándor* professzor úr — aki a KV Tudományos és Kulturális Osztálya munkatársaként tevékenykedett akkoriban — valószínűbbnek tartotta az utóbbi variációt. A korabeli hivatali hierarchiában, s az annak megfelelő információs rendszerben Bence Gyula partnere az OM illetékes főosztályvezetője, *Csukás István* lehetett, s nem a korábbi osztályvezetői besorolásából politikai okból föléledővé (s csoportvezetővé) visszaminősített, ám ekkoriban a beteg — 1954. június 20-án elhunyt *Polesinszky Jenő* — osztályvezető helyett helytállt *Rozsonдай Zoltán*.

pesítene az általános iskola alsó tagozatában való tanításra; felvételi vizsgával felsőbb tanulmányokra.

b) *Érettségire épített két évfolyamos tanítóképzés.* Kettős megoldási lehetőség van: az általános gimnáziumi érettségire és az olyan érettségire épített, mely biztosítja már a tanítói szakkészségek (ének, rajzi készség) megszerzését.

Az *általános gimnáziumi érettségire* épített tanítóképzés előnyei: iskolarendszerünk minden megrázkódtatás nélkül áttérhetne erre a képzésre. A múltban is volt ilyen jellegű képzés: gimnáziumi érettségivel, különbözőzeti vizsga alapján egész osztályok végezték el a tanítóképző V. osztályát, s szereztek tanítói képesítést. E tanítók általában beváltak. Nagyobb hiányok a készségek, a hivatástudat területén jelentkeztek.

A *tanítóképzést előkészítő szakközépiskolai érettségire* épített kétéves tanítóképzés.

Előnyei: az életkorhoz és hosszabb időhöz kötött tanítói szakkészségek kialakítását (ének-zene, testnevelés, rajz) teljes mértékben biztosítaná, a tanítói pedagógiai jellegű tapasztalatok szerzésére az általános iskola látogatásával módot adna, s ezzel hozzájárulna a tanítói hivatástudat kialakításához.

Hátránya: a tanulóanyag megfelelő kiválasztása nélkül, az iskola könnyen másodrangú, gyenge középiskolává fejlődne ki. Megfelelő irányítás nélkül a kiváló tanulók nem a pedagógiai pályát, a tanítói foglalkozást választanák további célul. Ugyanez vonatkozik az általános gimnáziumi érettségire alapozott tanítóképzésre.

Mindent egybevetve: *legcélszerűbbnek a teljes értékű tanítóképzés megoldása szempontjából a megfelelő szakjellegű középiskolára épített kétéves (akadémiai jellegű, értékű) tanítóképzés látszik.*⁶⁰ Abban az esetben, ha a gimnáziumi érettségire épített képzést valósítjuk meg, a tanítói szakkészség kialakítása érdekében általános gimnáziumaink egy részébe (a szükségle-

⁶⁰ *Rozsonдай Zoltán* itt — a képzési struktúrára vonatkozóan — az 1938. évi XIII. és XIV. törvénycikkekben vázolt elképzelést elevenítette fel. Annak indoklásakor *Hóman Bálint* miniszter kifejtette: „A tanító által betöltött magasrendű népnevelő hivatás megköveteli a társadalmi megbecsülés fokozását is. Mindez megvalósíthatatlan a középfokú iskola keretében, viszont a pedagógiai szempont megköveteli, hogy a rövid tartalmú főiskolai képzés szoros összefüggésben maradjon a középiskolai előképzéssel. Ezért [...] az új tanítóképző akadémiai kétéves tanfolyamot csak a líceummal kapcsolatban és a gyakorló népiskolával szoros összefüggésben szervezem meg.” Az 1935. évi ..., 17. k., 263. p. (Kiemelések részen tőlem — D. P.)

teknek megfelelő mértékben) kötelező tárgyként az ének-zenét, egy részébe pedig a rajzot kellene bevezetni. A másik megoldási mód az lehetne, hogy a gimnáziumokba ezeket a tárgyakat sehol sem vezetjük be, és a kétéves tanítóképzésre bízuk az ének-zenei és rajzi készség kialakítását, úgy ahogyan ma a pedagógiai főiskolákon is megy. Ennek hátránya: kétéves képzés megfelelő előképzés nélkül nem elegendő elfogadható készség kialakítására; a készségek kialakításának, illetőleg megalapozásának ideje életkorhoz kötött, főként a zenében” — írta Rozsonдай Zoltán, majd reális helyzetmegítélése folytán sietve hozzátette: *„Átmenetileg teljesen elfogadható megoldásnak tekintjük az ötéves tanítóképzést. Megvalósítása rendkívül nagy haladást jelentene a mai sivár helyzethez képest,”*⁶¹ mivel

„a) a tanítójelöltek tárgyi tudása, pedagógiai készsége, politikai-erkölcsi magatartása, világnézete aránytalanul mélyebben lenne kialakítható, mint ma. Megszűnne a tanítójelöltek mai elviselhetetlen túlterhelése.

b) Lényeges mértékben enyhítené a jelenleg meglévő nevelőfelesleg következtében előállott alkalmazási kérdéseket (Sic!). A jelenlegi III. éves, esetleg a IV. éves tanítójelöltek különösebb tanulmányi nehézség nélkül véggezhetnék el az ötéves tanítóképzőt, s költségvetésileg is megtakarítást jelentene a képzési idő felemelése. A jelöltek alkalmazása költségesebb, mint taníttatása” — hangsúlyozta az — ideológiai-politikai mozzanatok mellett gazdaságiak iránt is egyre fogékonyabb pártvezetők figyelmét felkelteni, az ügyszöz megnyerni szándékozó — előterjesztő.⁶²

A Tudományos és Kulturális Osztály által közvetített-képviselt⁶³, alapos érvek hatására a *Politikai Bizottság 1954. március 10-én elutasította az OM — fentiekben ismertetett — február 24-i előterjesztését. A „túlméretezett pedagógusképzéssel” kapcsolatos sürgős intézkedésekre új, komplex anyag elkészítésére utasította a minisztérium, az Országos Tervhivatal, a párt és a*

⁶¹ Kiemelések részben tőlem — D. P.

⁶² Ez az érv csak akkor lehetett volna meggyőző, ha a gyakorlóéves tanítóképzősök zömét nem önálló osztálytanításra állították volna be, hanem csak vezető tanítók mellett hospitáltak, próbatanítottak volna. Valójában nem ez történt, s ezt Rozsonдай Zoltán tudta a legjobban, így érvelése során, az ügy érdekében, diplomatikusan „eltekingett” a gyakorló tanítóképzős helyett alkalmazandó osztálytanítók bérétől...

⁶³ A tanítóképzésért felelős OM-ügyosztály által felvetett javaslatok költségkihatásainak elemzéséhez használhatta Bence Gyula a *Füszfás Jenőtől* 1954. február 19-én kapott számításokat, melyekben a *tervosztály — az ilyen irányú felkérés hiányában — nem kalkulált az ötéves tanítóképzés lehetőségével.* MOL M-KS-276-89/313. 13–18. p.

szakszervezet illetékeseit, s egyben bizottságot küldött ki a tervezési hibák és a felelősség vizsgálatára.⁶⁴

Időközben — 1954. február 18-án — *OM kollégiumi értekezleten foglalkoztak „a pedagógiaoktatás helyzetével a tanító/nő/- és óvónőképzőkben”*. Az előterjesztés szerint a végzettek „túlnyomó többségükben megállják a helyüket, mégis szakmai képzettségükben iskolai és óvodai gyakorlatukban jelentős hiányosságok mutatkoznak [...]: 1. Pedagógiai elméleti tudásuk felszínes, hézagos. 2. Meglévő pedagógiai ismereteik nincsenek eléggé tudományosan megalapozva, sok bennük a téves idealista nézet. 3. Nevelő-oktató gyakorlati készségük fejletlen, bizonytalan; a pedagógia elméletét a gyakorlatban kevésbé tudják alkalmazni.”⁶⁵ 4. Hivatástudatuk általában megnyugtató, de a férfi tanítók esetében még nem kielégítő; nevelői magatartásuk sok esetben hibás” — írták az előterjesztők, a problémákat a tantervek és tankönyvek állapotára, a pedagógusok képzettségének hiányosságaira, a szakmódszertannal és gyakorlati képzéssel kapcsolatos nehézségekre vezetve vissza.⁶⁶

A vitában felszólalók sorra vették a képzéssel kapcsolatos szakmai és politikai⁶⁷ problémákat, a tantestületek összetételével kapcsolatos aggályait, s

⁶⁴ MOL M-KS- 276-89/313. ö. e. 49. p.; *Kardos és Kornidesz szerk.*, 1990. II. 199–202. p. Vö.: *Kozma*, 1985. 50–61. és 221–233. p.; *Lukács*, 1988. 6–16. p.

⁶⁵ Csak két év múltán, az SZKP XX. kongresszusát követően kaphattak nyilvánosságot a mélyebb okok: pl. *Bizó*, 1956. 3. p.; *Hegedűs B. András – Rainer M. János szerk.*, 1992. 5–140. p.; *Balatonfüredi...*, 1956. 7–337. p.; *Kiss*, 1999. 418–432., 488–513. p.; *Mezei*, 1991. 47–53. p.

⁶⁶ Az előterjesztők nem ismerték, vagy legalábbis nem hasznosították az UNESCO Neveléstudományi Intézete által 1954 januárjában Hamburgban „Az elemi iskolai tanítók oktatása és képzése” témájáról tartott értekezletének anyagait, állásfoglalásait. A konferencia 2. munkacsoportjában figyelemreméltó elveket fogalmaztak meg ugyanis a pedagógiai tanulmányokkal és a gyakorlati képzéssel kapcsolatban. *Füle*, 1956. 24. sz. 97–101. p.

⁶⁷ A pártközpontról — helyzeténél fogva is — szoros kapcsolatot tartó Orbán László felszólalásában „különösen a párt mezőgazdasági politikájával” kapcsolatos nevelőmunka gyengeségeit bírálta. Nyilván tudott a KV Tudományos és Kulturális Osztályának kezdeményezéséről, melynek nyomán 1954 márciusában az *OM kidolgozta a falusi/községi munkával, ill. a mezőgazdaság fejlesztésének segítségével kapcsolatos elképzeléseit, melyeket az MDP KV Titkársága elfogadott*. Eszerint:

„a) Falvakban, községekben a pedagógusok társadalmi munkájának középpontjába a mezőgazdaság fejlesztéséről szóló határozat népszerűsítését kell állítani.

b) Az oktatás minden fokán növelni kell a tanulók gyakorlati és elméleti ismereteit a mezőgazdaság területén.

c) Felül kell vizsgálni az általános iskolák tantervi és tankönyvi anyagát [...] a mezőgazdasági kérdések fokozott tanítása céljából.

többen is hangsúlyozták: a négyéves képzés keretein belül aligha születhet megnyugtató megoldás, ezért célszerű lenne a tanítóképzők ilyen természetű problémáit a tanárképzés idejével együtt ismét napirendre tűzni.

A tárgyalt témán túlmutató, a képzés egészének a problémáit feszegető vita lezárásakor *Erdey-Grúz Tibor* nem sok hajlandóságot mutatott az egyértelmű, ám „óvatosan hangolt” jelzések figyelembevételére. Összefoglalójában megállapította: „a tanítóképzők politikai helyzetének megjavítására — a párthatározatok végrehajtásában — konkrét javaslatot kell tenni. Gondoskodni kell arról, hogy a tankönyvek bírálata [...] kéziratban történjék. A gyakorlóiskolai tanárok [...] továbbképzését meg kell vizsgálni. [...] Egységes tervet és iránymutatást kell kidolgozni a minisztériumnak a gyakorlóiskolákban folyó tanítás módjára.” Majd a félreértések elkerülése végett hozzátette: „a kidolgozásnál figyelemmel kell lenni arra, hogy a *tanítóképzés 4 éves*”.⁶⁸

Egy „progresszív válságkezelő” előterjesztés születése

Ám az 1954. március 10-i PB-határozat végrehajtása során még a tanítóképzés ügyei iránt kevés affinitást mutató miniszter⁶⁹ sem akadályozhatta meg, hogy az érintettek komolyan mérlegeljék **„az ötéves tanítóképzés bevezetésének szükségességét és lehetőségét”** részletesen taglaló — a fentiekben ismertetett „Nevelőképzési kérdések” valamelyes hatását tükröző — április

d) A pedagógusképző intézetek tantervi anyagában érvényesíteni kell a korszerű mezőgazdasági tudomány követelményeit. *A tanítóképzők tantervi anyagában általában a mezőgazdasági ismereteket stb. [...] kell oktatni.*

e) A megyei tanácsok végrehajtó bizottsága segítségével gondoskodni kell arról, hogy lehetőleg minden községi és falusi, tanyai iskola mellett 400-500 négyszögöl gyakorló kísérleti kert álljon a mezőgazdasági ismeretek elsajátítása céljából az iskola rendelkezésére.” MOL M-KS-276-91/24. ö. e. 5–6. p. (Kiemelés tőlem — D. P.)

⁶⁸ MOL XIX-I-2-k /2. d. (Kiemelés részben tőlem — D. P.) A vitát részletesebben lásd: *Donáth*, 1999. 88. p.

⁶⁹ Erdey-Grúz Tibor 1954. április 2-án — figyelmen kívül hagyva az Agit-Prop. Osztály márciusi megjegyzéseit — ismét csak az általános és középiskolai tanárképzés tervszámainak módosításával foglalkozó határozati javaslatot kívánt a Miniszttertanács elé terjeszteni, melyben a főiskolák keretszámát 300, a tudományegyetemekét 400 főben limitálta. A pártközpont munkatársai széljegyzeteikben továbbra is ragaszkodtak ahhoz, hogy „a tanítóképzők egy részének megszüntetését is az MT elé kell terjeszteni. [...] Bár Erdey (Sic!) elvtárs Horváth [Márton] elvtárstól szabad kezét kapott a tervszámok kialakítására, helyesnek tartottuk volna, ha Erdey elvtárs figyelembe vette volna véleményünket is, ami azonban nem történt meg” — írta Bence Gyula alosztályvezető. MOL M-KS-276-89/313. ö. e. 52–54. p.

30-i előterjesztést. Ebben a fentiekben már idézett érveket rendszerezték s egészítették ki: „*amilyen a tanító, olyan az általános iskola, amilyen a tanítóképző, olyan a tanító*” — írták, s a kormányprogramra hivatkozva kiemelték, hogy a tanítónak „*döntő szerepe van a szocialista társadalmi rend világnézetének kialakításában falun és tanyán* [...] A négyéves tanítóképző sem az általános iskolai oktató-nevelő feladatra, sem erre a társadalmi feladatra nem készítheti elő megfelelően a tanítójelölteket, [...] hiszen] közismereti tárgyai-
nak heti óraszámuk mindössze 76%-a a gimnáziumi közismereti tárgyak [...] óraszámának, tehát *négy év alatt egy teljes osztály [...] anyagával maradnak el a gimnáziumhoz képest...*” A javaslat legitimitását erősítendő, hivatkoztak arra is, hogy „a Szovjetunió tanítóképzése egy évvel hosszabb ideig tart, mint az érettségi megszerzéséhez szükséges idő”, s hogy „a tanítóhiány megszüntetésével a képzési időt tovább emelik”.⁷⁰ Majd — az 1954 tavaszától egyre fontosabbá váló gazdasági szempontokra tekintettel — kimutatták, hogy a megszűnő tanítóképzők felszabaduló fenntartási költségei „könnyedén biztosítják az ötéves képzés bevezetésével járó [...] évente mindössze 1 500 000 Ft-ot”.

A megvalósítás módját kétféleképpen vázolták a „lehetőségek” taglalásának szentelt részben:

„a) Tanítóképzői érettségi vizsgára épített V. évfolyammal, s ennek tanítói képesítő vizsgával való befejezésével;

b) ötéves tanítóképzői tanulmány utáni tanítóképesítő vizsga letételével.

Az első megoldás előnyei: az első négy osztály a gimnáziumokéval majdnem azonos értékű, elmélyült tárgyi tudást, általános műveltséget adna, a pedagógiai szaktárgyak és közismereti tárgyak jelenlegi kevertségét, mely eddig az elmélyült tanulást megnehezítette, sok tekintetben elhatárolná. A pedagógiai tárgyak túlnyomórészt az V. évfolyamba kerülnének, s így a tanulók írásbeli munkával való megterhelése egyenletesebben oszlana el az évfolyamok között. A tantárgyak egymásra épülése a tudományosság elvei szerint maradéktalanul biztosítható. A tanítói érettségi vizsga lezárna a közismereti műveltség nyújtását, s lehetőséget adna az V. évfolyamon a szakműveltség és szakkészség teljes értékű megszerzésére. Az érettségi vizsga a felsőbb tanulmányok [...] szempontjából összhangot teremtené a többi középiskolával.

⁷⁰ Vö.: Ábent szerk., 1965. 518–519. p.; Gyóniné, 1986. 38–42. p.

A másik megoldás előnyei: a folyamatos, érettségi vizsga nélküli öt évfolyamos tanulmány egységesebbé tenné az iskola szerkezetét, s kevesebb lehetőséget nyújtana a más irányú felsőbb tanulmányok folytatására. Bár ez a tanítói pályára való irányítás szempontjából előnynek tekinthető, általános köznevelés szempontból nem az” — szögezték le az anyag összeállítói, ezért a maguk részéről „az érettségire épített tanítóképesítést jobbnak, korszerűbbnek” tartották.

Mivel megítélésük szerint „*az ötéves tanítóképzés bevezetése feltétlen szükségesség, s bevezetésének elhelyezési, pénzügyi nevelő-ellátottsági, beépítési feltételei megvannak*”, azt már — az akkori I., II. és III. éves tanítóképzősök számára átmeneti megoldásokkal, a továbbiakban beiskolázandók esetében pedig az új tanterv szerint — *az 1955/56. tanévtől javasolták*.⁷¹

Átfogó érvelésüknek is szerepe lehetett abban, hogy már május 6-án megszületett **a tanítóképzést — 1954 őszétől — öt évre felemelni javasló**, „a pedagógusképzés megjavítását és a pedagógusfelesleg felhasználását” átfogóan rendezni próbáló **dokumentum első variánsa**.⁷² Az intézményhálózat szűkítését s egyben továbbfejlesztését tartalmazó tervezetből — a tanárképzéssel kapcsolatos viták elhúzódása s az új tanév előkészítésével kapcsolatos halaszthatatlan feladatok miatt — kiemelték *az 1954. évi beiskolázásra vonatkozó tervszámokat*⁷³, s május 12-én *a Minisztertanács elé terjesztették*: „Az 1954/55. tanévre tanítói állományunk 25 940 lesz.”⁷⁴ Ha a második 5 éves terv tervidőszaka alatt 5000 tanterem épül, úgy az alsó tagozatú tanulócsoporthok létszáma 2500-zal emelkedik, így 1959-60-ban az összes tanító-

⁷¹ MOL M-KS-276-89/300. 228–235. p. — Az előterjesztés anonim, az érvekből ítélve előkészítésében komoly szerepet játszhatott Rozsonдай Zoltán is.

⁷² MOL XIX-I-2-b /2. d. aláírás nélkül Andics Erzsébet anyagaiban. — FüsZFás Jenő aznap-i tervezetében precíz számításokkal támasztotta alá a tanítói létszámokra vonatkozó javaslatot, s felvázolta annak költségkihatásait is. (MOL M-KS-276-89/313. 133–139. p.)

⁷³ A tervezési munka során az OT és az OM különböző számításokkal operált. Előbbi szerint az 1959-ig végző 9000 tanítóból 1600, utóbbi szerint 8000-ból 4200 lesz „feleslegessé”. Az 1954-ben beiskolázandó tanulókra vonatkozó elképzelések is jelentősen eltértek: az OM 600-700, az OT 1000-1200 — s az oktatás „hullámszáma” enyhébbé tételét, az iskolarendszer megrázkódtatásának elkerülését” szem előtt tartva —, *Kálmán György* (MT) 900 főt javasoltak. (MOL M-KS-276-89/300. ö. e. 192–194. p.; MOL M-KS-276-89/313. ö. e. 24–26. p.)

⁷⁴ 1954. szeptember 23-án az OM kollégiumi értekezletén — egy országos felmérés alapján — úgy vélték, hogy 189 „felesleges” tanítóval kell számolni, amihez hozzáadandónak vélték a felső tagozaton, szakosok helyett tanító 3205 főt. *Perspektivikusan tehát — a már pályán lévők közül — 3394 fő „tanítófelesleggel” számoltak*. (MOL XIX-I-2-k/ 3. d.)

szükséglet 29 140 lesz. Az elhelyezhető nevelők száma 3200. Ezzel szemben a tanítóképzőkben lévő tanítójelöltekből 1955-től 1957-ig 6450 végez. A felesleg tehát 3250. Az oktató-nevelő munka minőségi változása, a tantestület tehermentesítése érdekében beállíthatók függetlenített úttörő- és tanulmányi vezetők, továbbá pedagógiai képzettségű gondnokok. Ennek szüksége 3500 fő, tehát a fenti felesleg teljesen levezethető⁷⁵. A fentiek alapján 1954-ben és 1955-ben nem kellene a tanítóképzőkbe beiskolázni. A képzés folytonosságának biztosítása érdekében *javasoljuk* [a korábbi 2800, majd 2100 elsőéves helyett — D. P.] *650 tanítójelölt beiskolázását a jelenlegi 49 tanítóképző helyett 29 tanítóképzőbe* (1 tanulócsoportra jutó tanulólétszám kb. 23 lesz)” — olvashatjuk a februári előterjesztés vonalát követő, azt néhány ponton módosító-kiegészítő előterjesztésben, melyben 1959-ig 2570 „felesleges” — óvodai normarendezés esetén 804 kiképzendő — óvónővel számoltak, s a 22 óvónőképző közül 12-ben évente 400 elsőéves beiskolázását javasolták⁷⁶.

Lévn, hogy a korrekció következtében — a felemelt első ötéves tervben 1954/55 évre tervezett 48 000 helyett — már csak 40 000 első középiskolai tanuló beiskolázását tervezték⁷⁷, nem számolhattak a tanárszükséglet növekedésével. Ezért az 1955–1957-ben az egyetemeken végző 3370 tanárból az adott feltételek mellett mindössze 550-et láttak középiskolába elhelyezhetőnek. Amennyiben a középiskolai kötelező óraszámot 21-ről a háború előtti 18-ra csökkenthetnék, és függetlenített ifjúsági vezetőket, gondnokokat, könyvtárosokat állíthatnának munkába a középiskolákban, úgy a tanárfelesleg 1490-re csökkenne. Ők viszont elhelyezhetők lennének az általános iskolák felső tagozatán — vélték. Ily módon a tudományegyetemekre 1954-ben 715 fő helyett 400, a pedagógiai főiskolákra 1650 fő helyett 300 tanár szakos beiskolázását javasolták, az egri főiskola tanév végi megszüntetése mellett.

⁷⁵ Az 1955. február 2-i PB-ülésen *Rákosi Máttyás* a pedagógusok DISZ-, ill. úttörővezetőként történt elhelyezésére utalva megjegyezte, hogy „tavaly 3 ezret javasoltak [...] Ezret megszavaztunk, és kiderül, hogy egy év alatt 760-nál tartanak.” (MOL M-KS-276-53/214. ö. e. 84. p.)

⁷⁶ Két évvel korábban, 1952. április 10-én egy *Jóboru Magda* által szignált körlevélben az *egyéves óvónőképző tanfolyamra való* — politikai és szakmai szempontból megbízható jelöltek — *szervezésre* szólították fel a megyei tanácsokat, utalva arra, hogy az 1951/1952-től létező tanfolyamokra azért van szükség, mert „*egyre fejlődő óvodai és napközi otthoni hálózatunk súlyos nevelőhiánnyal küzd*”. (MOL XXVI-I-1-b/1. d. 8534-839/1952. IV. Kiemelés tőlem — D. P.)

⁷⁷ Az 1954. szeptember 15-i tényleges tanulólétszám 36 371 volt, s novemberben már 1955-re is csak 37 000 fővel számoltak. (MOL XIX-I-2-k/ 3. d.)

Az előterjesztést a kormány június 11-én kisebb módosításokkal (a pedagógusképző főiskolák felvételi keretszámát 400 főre emelve, a megszüntetendő főiskola kiválasztását az OM-re hagyva) elfogadta.⁷⁸

Másnap — hosszas vajúdas után — végleges formát öltött „a pedagógusképzés megjavítását és a pedagógusfelesleg felhasználását” célzó javaslat is, melyben a pedagógusképző főiskolák képzési idejének 2 évről 3 évre, az egyetemi tanárképzés 4 évről 5 évre és a tanítóképzés 4 évről 5 évre való visszaállítást javasolták — a gyakorlóév egyidejű megszüntetése mellett. A korábban már ismertetett érveken túl az előterjesztők hangsúlyozták: a tanító-, ill. tanárhiány 1953-ban megszűnt, 1954-től pedig „jelentős felesleg” jelentkezik, ezért immár okafogyottak a képzési idők csökkentésére vonatkozó 1950. évi döntések. A tanítóképzősök a heti 35-37, a pedagógiai főiskolások a heti 38-40 kötelező óra mellett túlterheltek — ami elkerülhetetlen minőségi romláshoz vezet. Az egyszakos tanárok elhelyezése pedig nehézséggel jár.⁷⁹

Az előterjesztést — az Agitációs és Propaganda Osztály pedagógusképzéssel foglalkozó munkatársa — Kőte Sándor véleményezte: „A tanítóképzés kérdése az elmúlt negyven évben állandóan napirenden volt. A kérdés megoldásával küszködött a Horthy-rendszer is. A fő probléma az, hogy az 5 éves képzés alatt is nehezen lehet megfelelő általános műveltséget és szakmai képzést nyújtani.⁸⁰ A tanítóképzés legjobb megoldása az lenne, ha főiskolai

⁷⁸ MOL XIX-I-2-b /2. d.; Kardos–Kornidesz szerk., 1990. II. 202–204. p.; Ladányi, 1989. 83. p.

1954. április 23-án Kovács József, a Pedagógusok Szakszervezetének elnöke Horváth Márton KV-osztályvezetőhöz írt levelében leszögezte: „elvileg egyetértünk azzal, hogy a tanítói felesleg veszélyének elkerülése céljából szükséges néhány képzőt megszüntetni [...] Megítélésünk szerint azonban nem indokolt 20 képző megszüntetése; az OM túl mereven kezeli a tervszámokat [...] nem számol azzal, hogy a kultúrunka más területein is [...] kellene a jól képzett tanítók. Mindezek alapján szükségesnek tartjuk, hogy a képzők megszüntetésére vonatkozó tervet alaposan vizsgálják felül, és a végleges döntést a különböző szempontok mérlegelése után hozzák meg.” MOL M-KS-276-89/313. ö. e. 121. p. (Kiemelés tőlem — D. P.)

⁷⁹ MOL XIX-I-2-b /3. d. 1–7. p. — Az előterjesztéssel egyidejűleg javaslat készült a Minisztertanácshoz is „az 1954. évben végző tanítók és tanárok iskolához történő elhelyezéséről”, melyben a kb. 1434 „tanítói álláshiány” feloldására ajánlottak variánsokat évi 8,4, vagy 4,77, vagy 3,44 millió forintos várható költséggel. A kb. 1260 „felesleges” óvónő elhelyezését kb. 5,4 millió forintos éves ráfordítással látták megoldhatónak. (MOL XIX-I-2-m/12. d. Erdey-Grúz Tibor irataiban.)

⁸⁰ Az öt éves tanítóképzés megítélését illetően a kortársak és az utókor véleménye igencsak kü-

fokra tudnánk emelni. (Az 5 éves képzés bevezetése azonnal szükséges — a 4 éves képzés bevezetése bűnös könnyelműség volt)” — írta, az UNESCO ajánlásaival egybecsengően⁸¹ — Kőte Sándor, hozzáteve: „pedagógusképzésünk egész rendszerét kell megváltoztatni [...] Ehhez alapos vizsgálatra van szükség — s ha ez szeptemberig megvalósíthatatlan, akkor a következő gyakorlati intézkedések szükségesek:

a) az óvónőképzés megjavítása,

b) a tanítóképzőben 5 évre emelni a tanulmányi időt. A jelenleg végzősök gyakorlóévüket a képzőben töltsék el, *kb. 8-ra csökkenteni a megszüntetendő képzők számát.*

c) A Pedagógiai Főiskolákat és egyetemeket egy évig változatlanul hagyni (a beiskolázásokat természetesen mérsékelni).”⁸²

***A Politikai Bizottság váratlanul nemet mond —
a „reménytelenek reménye”***

A véleményezett előterjesztést *két alkalommal tárgyalta* az akkoriban már mindent *a* megbillent gazdasági egyensúly helyreállításának szempontjából

lönböző. Lásd pl. Kiss, 1946. 2–8. p.; Mérei, 1947–1948. 48. p.; Rozsonдай, 1948. 77–81. p.; Füle, 1968. 188–190. p.; Bollókné, 1982. 82–107. p.; Németh, 1990. 71–86. p.; Mészáros István. In: Báthory Zoltán–Falus Iván szerk., 1997. II. k. 578. p.; Tóth, 1999. 41. p.; T. Kiss, 1998. 99. p.

⁸¹ „Az ideális állapot, amelyre törekedni kell, azt kívánja, hogy a tanítóképzés kezdetét minél későbbre tegyék. Felmerült a 18 éves kor, de ebben nem alakult ki összhang” — olvashatjuk az 1954. januári dokumentumban. Füle, 1956. 24. sz. 90. p.

⁸² MOL M-KS-276-89/300. 253. p. (Kiemelések tőlem — D. P.)

— az ezzel kapcsolatos szovjet intenciók figyelembevételével ⁸³ — mérle-
lő *Politikai Bizottság*.⁸⁴

Első alkalommal 1954. június 30-án Rákosi Mátyás, Gerő Ernő, Farkas Mihály, Hegedüs András és más PB-tagok részvételével (Nagy Imre távollétében), s az előadóként, ill. meghívottként közreműködő Erdey-Grúz Tibor, Andics Erzsébet, Jóboru Magda és mások jelenlétében tárgyalták a *pedagógusképzés megjavítására és a pedagógusfelesleg felhasználására* előterjesztett javaslatot. A — csak a felszólalók neveit tartalmazó — jegyzőkönyv tanúsága szerint a vitában Kovács István, Tamás Lajos, Szalai Béla, Gerő Ernő, Rákosi Mátyás, Berei Andor, Andics Erzsébet és Farkas Mihály vettek részt. Úgy döntöttek, hogy „a javaslatokat a PB nem fogadja el”. Erdey-Grúz Tibor vezetésével négytagú bizottságot küldtek ki, „hogy még egyszer vizsgálják meg a kérdéseket, azok anyagi kihatásait, és két héten belül tegyenek javaslatot a Politikai Bizottságnak”.⁸⁵

További információk hiányában — a történeti kontextus mellett — a vita tartalmára csak az előterjesztésből, a határozatból, illetve az ad hoc bizottság állásfoglalásából következtethetünk.

Az eszmecsere kiindulópontját — nagy valószínűséggel — a KV 1954. februári határozata s az MDP májusi, III. kongresszusának állásfoglalása adta. „A közoktatás helyzetéről és feladatairól” szóló határozatban ugyanis — a kormányprogrammal összhangban — leszögezték: „közoktatási politikánk végrehajtása során nem gondoskodtunk megfelelően általános iskoláinkról,

⁸³ Az 1954. május 5-i legfelső szintű szovjet–magyar konzultáció során Moszkvában *Kaganovics* a magyar delegáció szemére vetette: „Maguk nagyobb lábon élnek, mint amilyent a lehetőségeik megengednek. Hitelbe építik a szocializmust. [...] Túl sok szanatóriumot, iskolát, technikumot építenek.” (*Rainer M. – Urbán*, 1992. 138–139. p.; lásd továbbá: uo. 132–133. p., valamint *Urbán*, 1997. 123–125. p.) *Rákosi elfogadta*, Nagy Imre vitatta ezt az álláspontot. Még az 1954. októberi KV-ülésen is úgy vélte: „komolytalan és veszélyes arról beszélni, hogy »nagy lábon élünk«, hiszen az életszínvonal 1949-től 1953 közepéig csökkent (hogy mennyivel, azt nem lehet pontosan tudni; utalt hazug vagy kozmetikázott statisztikák zűrzavarára is), azóta pedig csak szerényen emelkedett. E jelszavak semmi másra nem jók, mint az adminisztratív lépések igazolására. Ezeket megtenni »sokkal könnyebb, mint az ipari vagy a mezőgazdasági termelést átállítani és fejleszteni.«” — ismerteti a miniszterelnök felszólalását *Rainer M. János*. (1999. 77. és 85. p.)

⁸⁴ *Pető-Szakács*, 1985. 268–273., 280–281., 321–326. p.; *Berend T.*, 1979. 108–121. p.; *Barla-Szabó*, 1981. 21–24. p.; *Izsák*, 1998. 236–307. p.; *Ladányi*, 1989. 85–86. o; *Méray*, 1989. 64–66. p.; *Aczél-Méray*, 1989. 230–234. p. és *Unwin*, 1992. 85–87. p.; *Urbán*, 1992. 50–57. p.

⁸⁵ MOL M-KS-276-53/183. ö. e. 1., 5. p.

viszont — reális adottságaink számbavétele nélkül — *túlfejlesztettük és túlszakosítottuk közép- és felsőoktatásunkat*”.⁸⁶ Kongresszusi beszédében Rákosi Mátyás ezt azzal egészítette ki, hogy „az általános iskola nyolc osztálya nemcsak cél, hanem eszköz is: a letehetősebb fiatalok számára út a közép- és főiskolai műveltség megszerzése felé. Továbbra is teljes mértékben időszerű a magasabb fokú oktatás fejlesztése, *de a jelen helyzetben nem a mennyiségen, hanem a minőségen van a hangsúly*. Néhány évvel ezelőtt a közép- és felsőoktatás területén a munkás és paraszt többség biztosítása és a szakkáderek minél tömegesebb, minél gyorsabb kiképzése volt a két legfontosabb feladat. E feladatokat ma lényegében megoldottnak tekinthetjük” — állította az előadó, majd a létszámcsökkenésre, a visszafejlesztésre vonatkozó elképzelések taglalása helyett arról szolt, hogy „a főiskolai beiskolázásban most a szociális származás mellett egyre jobban előtérbe kell kerülnie a tehetség és a kiváló tanulmányi eredmény követelményének”.⁸⁷ A hatalmát átmenetileg Nagy Imrével megosztani kénytelen Rákosi Mátyás ezen — az értelmiségi származású fiatalok továbbtanulási lehetőségeinek javulását, esetleg az oktatás minőségi fejlesztését (is) sejtető — diplomatikus megfogalmazása számunkra csak a februári határozattal való „szinoptikus olvasatban” fedi fel valódi értelmét, s vezet feltételezésünkhöz: június 30-án a vita a PB-ben — elsősorban — az egyetemek és a pedagógusképző főiskolák jövője, valamint a javaslatok költségkihatásai körül forgott.

Az első kérdéskörrel kapcsolatban az állt ugyanis az előterjesztésben, hogy „a középiskolai tanárfelesleg éveken keresztül olyan nagy, és a tanár-szükséglet 5-6 év múlva is olyan kis mértékben emelkedik, hogy tudományegyetemeinkre éveken keresztül csak minimális számú hallgatót szabad felvennünk. Ennek folytán az egyetemek kapacitása — a jelenleg bennlévő nagyszámú évfolyamok kifutása után — csak mintegy 30-40%-ban volna kihasználva. [...] Kapacitásukat] teljes mértékben ki tudnánk használni, ha az általános iskolai tanárokat is az egyetemen képeznénk. Ebben az esetben a képzési idő 4 év lenne. [...] Az általános iskolák felső tagozata egyetemi végzettségű tanárokat kapna, mint régen a gimnázium alsó négy osztálya s a

⁸⁶ Kardos–Kornidesz szerk., 1990. II. 18. p. (Kiemelés tőlem — D. P.); MOL M-KS-276-53/160. ö. e.; A „mértéktartó, a lehetőségekkel reálisan számot vető” határozat (Zibolen, 1992. 6. p.) megfogalmazása — Köte Sándor professzor úr felvilágosítása szerint — lényegében tőle és Voksán Józseftől származott, melyen a különböző pártfórumokon történő tárgyalások során bizonyos módosításokat eszközöltek.

⁸⁷ Az MDP III. kongresszusa..., 1954. 73. p. (Kiemelés tőlem — D. P.)

polgári iskola⁸⁸. Ez a megoldás — a 4 pedagógiai főiskola felszámolása következtében — lényegesen olcsóbb is [...] Hátránya az, hogy a középiskolák részére gyengébb képzettségű tanárokat ad [...] Egységes tanárképzés esetén évenként 1700–2000 I. évest vegyünk fel az egyetemekre. Három egyetemünk ennyi hallgatót el tud látni. A jelenlegi létszám túlszűfolttság mellett 7100” — írták⁸⁹, az előzményekből ítéletően valószínűleg parázs vitát kiváltva az OM előterjesztői.

A jelzett előnyök és hátrányok mérlegelése mellett — például az egri főiskola⁹⁰ s a fokozatos megszüntetésre ítélt tanító/nő/képzők⁹¹ (a nyíregyházi, a soproni, a nagykőrösi és a kalocsai) kapcsán — bizonyos regionális, ill. szakmai érdekcsoportok hangja is beszűrődhetett a vitába. Bizonyára felvetődött az is, hogy a képzési idők felemelésével a korábbi korszak — kényszerű — oktatáspolitikai visszalépéseit korrigálhatnák az „új szakaszban”.

A költségvetés szorult — politikai okokból éppen a nyári hónapokban „dramatizált”⁹² — helyzetének ismeretében nyilvánvaló, hogy az előterjesztés összeállítóihoz hasonlóan a hozzászólók nagy figyelmet szentelhettek a szakmai szempontból kétségtelenül indokolt javaslatok költségkihatásainak. A korabeli politikai diskurzus nyelvének és tematikájának ismeretében kockázat nélkül állítható, hogy a hozzászólók többsége hangsúlyozta: milyen nagy jelentősége van annak, hogy „a volt uralkodó osztályok kulturális monopóliumának megtörésével”, „a szocialista kulturális forradalom megvalósításával” „minden korábbi szintnél magasabbra emeljük népünk oktatását”, s hogy ebben milyen „kulcsszerepet játszanak a sokoldalúan képzett, pártunkhoz, népünkhöz hű, dialektikus materialista világnézetű, a társadalom, különösen a falu átalakulásában/átalakításában élenjáró pedagógusok”. A „szocialista társadalom fölényének bizonyításakor” szívesen és gyakran hivatkoztak arra is, hogy a „Horthy-fasizmus” időszakával szemben „nálunk nincs,

⁸⁸ Az utalás pontatlan: a polgári iskolai tanárokat 1928-tól 4 éves tanárképző főiskolán képezték. *Simon*, 1979. 194–196. p.

⁸⁹ MOL XIX-I-2-b/ 3. d. 1–7. p.; MOL M-KS-276-53/183. ö. e.; *Ladányi*, 1986. 109–114. p.

⁹⁰ MOL M-KS-276-89/313. ö. e. 52–53. p.; MOL XIX-I-2-b/2. d.

⁹¹ A nyíregyházi tanítóképző 1954. április 10-i tiltakozását és a soproni, nagykőrösi, ill. kalocsai képzőkre vonatkozó anyagokat lásd MOL M-KS -276-89/313. ö. e. 120–124. p.; M-KS-276-91/33. ö. e.; XIX-I-2-m/15-16. d., valamint *Donáth*, 2000/3. 25–38. p.

⁹² *Rákosi*, 1997. 962–966. p.; *Pető-Szakács*, 1985. 268–273; *Barla-Szabó*, 1981. 32–37. p.; *Hegedüs*, 1989. 212–215. p.; *Méray*, 1989. 64–67.; *Baráth*, 1998/1. 239–241. p., 1998. 119–130. p.; *Urbán*, 1992. 55–57. p., 1996. 80–86. p.

megszűnt a pedagógus-munkanélküliség”. Így azután, „elvileg” bizonyára minden hozzászóló támogatta a pedagógusfelesleg felhasználására vonatkozó javaslatot, majd csendesen megkérdezte a — soha ki nem mondott — „maradék-⁹³” jegyében: „népgazdaságunk jelenlegi helyzetében megtehetjük-e, hogy ilyen összegeket áldozunk” a pedagógus-munkanélküliség elkerülésére s a pedagógusképzés minőségének javítására?

Az ily módon csak félig (vagy úgysem) kimondott „nem”, ill. „aligha” mögött tulajdonképpen három egyszerűen megfogalmazható, de csak bizonyos számítások révén megválaszolható kérdés rejtett:

Az adott körülmények között, amikor kifejezetten kedvezőnek tűnt, ha a képzési idő meghosszabbítása révén a képző intézmények egy-egy évben nem bocsátanak ki végzős hallgatókat; amikor a kényszerű (megvalósításában túl drasztikusnak, s így diszfunkcionálisnak bizonyult⁹⁴) létszámcsökkentés révén bizonyos költségmegtakarítás látszott elérhetőnek a területen; hozzájárulnak-e ahhoz, hogy a szakterületi vezetők sugalmazásának engedve azt — vagy legalább egy részét — az igencsak problematikus képzési színvonal, s vele a képzési idő emelésére fordítsák?

A „racionalizálási” kampány időszakában megér-e a „teljes foglalkoztatás” tézise s a kötelező óraszám csökkentése, valamint az ifjúsági vezetők, gondnokok stb. beállítása révén várható általános- és középiskolai színvonal-emelkedés 36+18=54 millió forint rendszeres költségvetési kiadást?

Ha az előző két kérdésre nemleges válasz születik: maradjon-e az ágazatban, fordítódjék-e pl. „a kis magyarok elemi oktatására” az így felszabaduló

⁹³ Hazánk 20. századi történetének — egyes politikai kampányidőszakoktól eltekintve (pl. Klebelsberg miniszterségének bizonyos évei) — sajnálatosan konstans eleme a „maradék-⁹³” alkalmazása (az oktatást s a művelődést illetően) a társadalom rendelkezésére álló források elosztásakor. A manapság — különösen a történelemben valamelyest tájékozottak körében — sikeres korszakként értékelt századelőn sem volt más a helyzet. *Imre Sándor Nemzetnevelés* című munkájában azon sajnálkozott, hogy „a nevelés mily kevésbé önálló tényező a nemzet életében. [...] A nevelés költségeit nem a szükséglet szerint állapítja meg a törvényhozás, hanem csak annyit ad erre, amennyi egyébtől marad.” (1912. 140–141. p. Kiemelés tőlem — D. P.) S ha a költségvetés meghatározásában a törvényhozás nem is játszott/játszhatott mindig meghatározó szerepet — szempontunkból ez most másodlagos: a maradék-⁹³ akkor is meghatározó maradt...

⁹⁴ *Ladányi*, 1989. 83. p.

forrás⁹⁵, avagy azt elvonva, a költségvetési deficit csökkentésére használják fel?

A miniszter vezetésével Szalai Béla (az OT elnöke), Berei Andor (KV-osztályvezető) és Kovács József képviseletében Rácz Sándor (a pedagógus-szakszervezet titkára) közreműködésével július 8-án összeült bizottság nyilván aprólékosan elemezte az előterjesztés költségkihatásait s az egyéb forrásból rendelkezésre álló számításokat. A tanítóképzés csökkentett létszáma mellett az 5 éves képzés megvalósítása évente mintegy 8 millió, s 1955-ben egyszeri tételként további 13 millió (öt év alatt 53 millió, más számítás szerint: 58 millió) forint; ezzel szemben a 4 éves képzés változatlanul hagyása — öt év alatt — 91 millió forint megtakarítást ígért.⁹⁶ A főiskolai tanárképzéssel kapcsolatos számítások a 3 éves képzés esetén — az egyik főiskola megszüntetésével — 1954/1955-ben és 1955/1956-ban évi 19 millió, 1956/1957-től évi 6 millió (öt év alatt 56 millió) forint kiadáscsökkenést jeleztek. A 7000 hallgató helyett 2000-rel folytatandó egyetemi tanárképzés — 5 éves képzéssel számolva — évente 30 millió (öt év alatt kb. 150 millió) forint megtakarítást eredményezhetett az OM költségvetésében.

Vizsgálódásai eredményeképpen az Erdey-Grúz Tibor vezette grémium végül is „megállapította, hogy a képzési idők elégtelensége legsúlyosabban a pedagógiai főiskolákon folyó 2 éves általános iskolai tanárképzésben mutatkozik, mert a hallgatóknak szinte elviselhetetlen túlterhelésével sem sikerül megfelelő képzettségű szaktanárokat kiképezni”.⁹⁷ Ezért a minisztériumi illetékesek további információira támaszkodó⁹⁸ bizottság felülvizsgálta az elő-

⁹⁵ Az első teljes körű országos felmérés alapján készült 1954. szeptember 16-i OM-kollégiumi előterjesztésben a szakrendszerű általános iskolai oktatás megvalósításának költségeit különböző variációkban 225–4358 millió forint közötti összegre becsülték; majd a november 20-i előterjesztésben ezt 1700–3500 millióra módosították, a tervjavaslatba az alsó határt beépítve. (MOL XIX-I-2-k/3. d.; Kardos–Kormidesz szerk., 1990. 63. p.)

⁹⁶ Fűszfás Jenő 1954. június 11-én Bence Gyulának küldött számításait lásd: MOL M-KS-276-89/313. ö. e. 164–167. p.

⁹⁷ 1950-ben a pedagógiai főiskolák képzési idejének csökkentését „az ellenség elleni harccal” is kapcsolatba hozták, s a *Szabad Nép*ben július 1-jén azt állították, hogy „két év alatt jobb és alaposabb kiképzést adunk a pedagógiai főiskolák hallgatói számára, mint amilyenben három év alatt részesültek”. Idézi: Ladányi, 1986. 54. p.

⁹⁸ Valószínűleg a bizottság tájékoztatására készült 1954. július 3-án a *Tanítóképzésünk képzési idejének alakulása* című feljegyzés, melyet Rozsondai Zoltán a következőkkel zárt: „Az, hogy a bevált ötéves tanítóképzés miért alakult át négyévéssé [...] abban találja magyarázatát, hogy 1949-ben, amikor a tanítóképző pedagógiai gimnáziumként újra megnyílt, az egységes, s minden gimnáziumra egyaránt érvényes négyéves rendszerbe illesztették be. A

terjesztést — figyelmen kívül hagyta Köte Sándor észrevételeit is —, s azt javasolta, hogy

- „a népgazdaság helyzetére való tekintettel az általános iskolai tanítóképzés és a középiskolai tanárképzés ideje a jelenlegi állapotnak megfelelően 4 év maradjon, az általános iskolai tanárképzés idejét azonban fel kell emelni 3 évre”;
- 1955 nyaratól egy pedagógiai főiskolát meg kell szüntetni;⁹⁹
- a tudományegyetemeken vissza kell állítani a kétszakos tanárképzést;
- mivel „nem ismeretesek még a következő évek költségvetési keretei, ezért a pedagógusfelesleg elhelyezésére az OM évenként tegyen a minisztertanácsnak javaslatot, s igyekezzék a feleslegből minél többet más területre irányítani”.¹⁰⁰

tanítóképzés leglényegesebb kérdését, a képzési időt tehát végeredményben alaki, szervezési hiba döntötte el” — állította diplomatikusan — az általános iskola megteremtésével létrejött tanítóhiányról célzatosan „megfelelően” — a tanítóképzős osztály képviselője.

⁹⁹ Az OM ekkoriban az egri főiskola megszüntetése és a budapesti feltétlen megtartása mellett érvelt. Mint ismeretes: az 1955. február 6-i kormányhatározat nyomán mégis az utóbbit számolták fel. (Mészáros, 1996/b. 141. p.; *Rektori...*, 1955. 2. p.)

¹⁰⁰ MOL XIX-I-2-b/ 3. d.

A Politikai Bizottság 1954. július 14-én — immár Nagy Imre¹⁰¹ jelen- és Gerő Ernő távollétében — 6. napirendi pontként tárgyalta a bizottság jelentését, s azt egy, az egyetemeken felszabaduló helyiségek oktatási célra történő felhasználását előíró *apró módosítással elfogadta*¹⁰². A fentiekben felvetett első két kérdéssel kapcsolatos állásfoglalása egyértelmű volt: semmilyen olyan változtatáshoz nem járult hozzá, amely az 1954/1955., 1955/1956. és az 1956/1957. tanévben bármi módon mérsékelte volna a hallgatói létszám-csökkentéstől várható költségmegtakarítást. A főiskolai tanárképzés idejének meghosszabbítása ugyanis a bizottság előterjesztése szerint csak az 1957/1958. évtől növelte évenként 4,1 millió forinttal az OM kiadásait. Forrásaink alapján nem egyértelmű a válasz a harmadik kérdésre: nem sikerült tisztázni, hogy végül is mi lett a sorsa az évenként megtakarított 40-50 millió — összesen tehát kb. 200-250 millió forintnak¹⁰³. Bár az akkori légkör isme-

¹⁰¹ Nem valószínű, hogy ebben a kérdésben Nagy Imre külön álláspontot képviselt volna, hiszen miniszterelnökként a gazdasági problémák őt is nyomasztották. A minisztertanács 1954. július 23-i ülésén maga is az illetékes miniszterek felelősségét hangoztatta a felmerült „veszedelmes jelenségekért” (Vásárhelyi, 1988. 186–187. p.). *Figyelmét amúgy is az éppen aktuális, általa sorsdöntőnek ítélt kérdések kötötték le* (pl. a gazdasági stratégia egésze, a mezőgazdaság fejlesztésének kérdései, a törvénytelenések és következményeik felszámolása, az államélet demokratizálásának kérdései, a demokrácia fórumainak kiszélesítése, a népfront újjászervezése, kapcsolattartás a szovjetekkel — a Rákosi-féle vezetéssel folytatott küzdelem stb.), s egyéb ügyekkel még a hivatali kötelesség határain belül is alig foglalkozott. A Minisztertanács Titkárságát vezető Vas Zoltán visszaemlékezése szerint „elfoglaltsága miatt állandóan lemaradt a leghalaszthatatlanabb hivatali teendők elvégzésével. [...] A Minisztertanács elé nem kerülő anyagokra a megkérdezése nélkül odagépelhettem a nevét: Nagy Imre s. k. Szívesen vette ezt tőlem. Örült, ha nélküle megoldódnak a kevésbé fontos ügyek.” (1990. 140. p.) Hasonló benyomásáról tudósított a kortárs Kállai Gyula (1987. 217. p.) s a kitűnő életrajzíró, Rainer M. János is, aki úgy látja, hogy hőse tevékenységében váltották egymást az aktív, céltudatos és a visszahúzódó periódusok (1999. 9–140. p.). S ha mindehhez hozzátesszük, hogy — legalábbis forrásainkból kiolvashatóan — az oktatási kérdések csak ritkán kerültek a miniszterelnök figyelmének középpontjába és akkor is inkább a falusi általános iskolák megteremtésével, helyzetével kapcsolatos kérdések foglalkoztatták; *megkockáztathatjuk a feltevést: Nagy Imre valószínűleg zokszó nélkül elfogadta a történetünkben oly sajnálatos fordulatot involváló határozatot.*

¹⁰² MOL M-KS-276-53/ 185. ö. e. 1. és 5. p.

¹⁰³ Lásd ehhez: Köznevelés, 10. évf. 13. sz. 197–198. p., 14–15. sz. 222. p., 20. sz. 359. p.; Ladányi, 1989. 86–88. p., 1999. 89–90. p. — Hegedűs András szerint 1955-ben „az összes beruházásokon belül [...] csökken a kulturális beruházás 24,7%-ról 13,6%-ra”. (Hegedűs, 1988. 239. p.) Egy — Gerő Ernő irányításával készült — augusztus 25-én a PB elé került javaslat az 1955. évre költségvetési „megtakarítást tervezett az iskolai oktatás

retében — kilenc nappal a gazdasági problémákat exponáló kormányülés és két héttel a híres/hírhedt Gazdaságpolitikai Bizottság felállítása előtt — igen-csak valószínű, hogy a PB tagjait már ekkor a következő fiskális megfontolások vezették: „nem szabad irreális célokat kitűzni”, s az 1955. évi költségvetésben „az 1954. évi tényleges kiadásokhoz képest [...] minimálisan 2 milliárd megtakarítást kell elérni”.¹⁰⁴

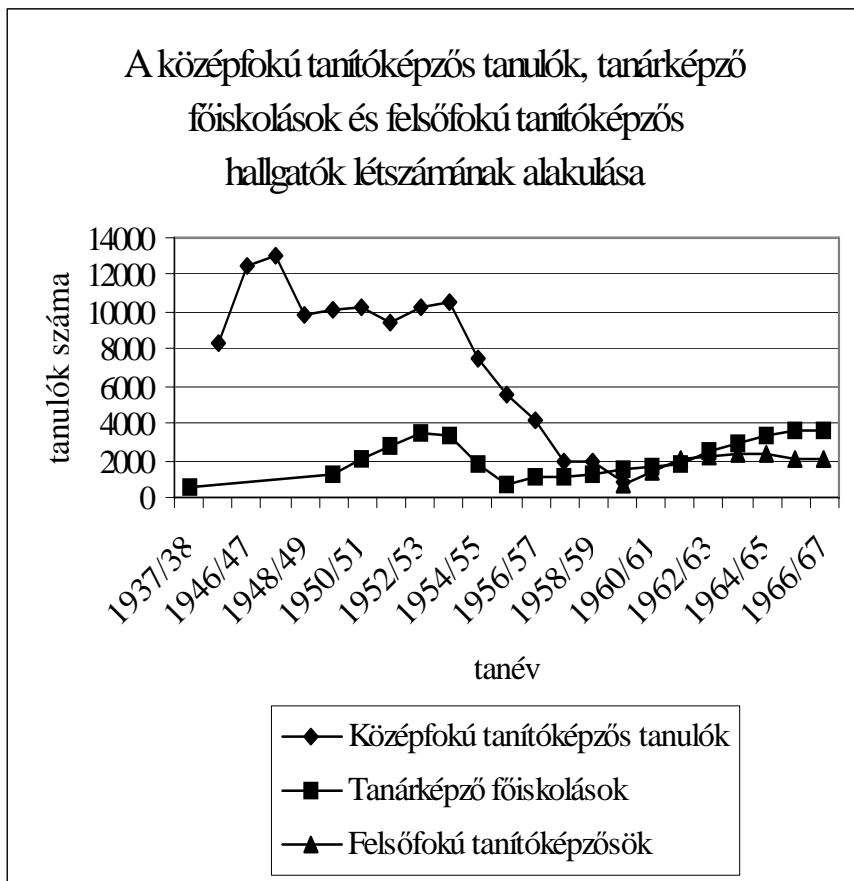
Állásfoglalásuk kialakításakor tudták, hogy az OM illetékesei előterjesztésükben félreérthetetlenül leszögezték: „először arra törekedtünk, hogy a tanulmányi idő felemelése nélkül javítsuk meg a képzést tantervi változtatások stb. útján, mert ez volna a legtakarékosabb megoldás. Alapos vizsgálat után azonban úgy látjuk, hogy **a 4 éves tanítóképzés és a 2 éves általános iskolai tanárképzés annyira tarthatatlan, hogy további fennmaradását a legszigorúbb takarékoság sem indokolhatja.**”

Márpedig a Politikai Bizottság — pusztán gazdasági szempontú „tűzoltó-válságkezelő” — döntésével meghosszabbította „a bűnös könnyelműség” korszakát, prolongálta a tanító- és tanárképzésben addig is „tarthatatlan” helyzetet, és ezzel akaratlanul is a hazai pedagógusképzést sújtotta.

területén is (300 millió forint lefaragása, az előző évihez képest 12%-os csökkentés)”, továbbá az iparitanuló-képzés területén (100 millió forint — 23%) és az iskolán kívüli tanfolyamokon (130 millió forint — 65%, és már 1954-ben 30 millió forint) stb. (Rainer M., 1999. 78. p. Kiemelés tőlem — D. P.)

¹⁰⁴ Izsák, 1998. 276–277. p. — Nagy Imre és további három PB-tag távollétében határozta meg 1954. július 28-án — a valós gazdasági nehézségeket az „új szakasz” politikájával szemben kijátszva — a Gerő Ernő vezette Gazdaságpolitikai Bizottság felállításáról, céljairól. (Baráth, 1998. 129. p.; Barla-Szabó, 1981. 35–37. p.; Rákosi, 1997. 963–965. p.; Aczél-Méray, 1989. 230–234. p.) Gerő befolyása azonban így sem nőtt, mivel — Urbán Károly szavaival — „sértődötten távolmaradt a párt vezető testületeiben összel folyó csatáktól, s távollétében a gazdaságpolitika erős embere [...] Hegedüs András lett, aki már az 1954. május 14-i minisztertanácsi ülésen egyoldalúnak nevezte a Gerő és szűkebb köre által előadott helyzetelemzést”. (1992. 56. p.) Romsics Ignác megítélése szerint viszont a fiatal politikus előtérbe kerülése aligha hozott érdemi változást a gazdaságpolitikában, mivel Hegedüs András „csak báb volt Rákosi és Gerő kezében”. (1999. 380. p.)

1. számú diagram



Az 1. számú diagramot az alábbi adatokkal kiegészítve, valóban drámai kép tárul elénk. Az óvó- és tanítóképzők növendékeinek összlétszáma ugyanis a vizsgált két évtizedben a következőképpen alakult: 1936/37-ben 9273, 1937/38-ban 8786, 1952/53-ban 13 083, 1953/54-ben 14 001, 1954/55-ben 9998, 1955/56-ban 7051, 1956/57-ben 4988.¹⁰⁵ Már a PB-döntést követő

¹⁰⁵ Az 1. sz. diagram adatainak forrása: Szabady, 1968. 144. és 162. p. A további adatok forrása: Magyar Statisztikai..., 8. évf. 1939. 204. p.; 13. évf. 1946. 162. p.; Knausz, 1994. 156. p. Rozsondai Zoltán adatai szerint a tanító/nő/képző intézeti tanulók száma 1946/47-ben

szepemberben 4000-rel — két éven belül további 5000-rel — csökkent a két intézménytípusba járó növendékek száma. 49-ből 20 tanító/nő/képző, és 22-ből 10 óvónőképző visszafejlesztését¹⁰⁶, ill. fokozatos gimnáziummá alakítását rendelték el.¹⁰⁷ Túlzás nélkül állítható: az 1954. évi határozat példa nélküli a hazai óvó- és tanítóképzés 20. századi történetében¹⁰⁸, hiszen a képzés idejének korábbi — ideiglenesnek hitt, a munkaerőhiánnyal indokolt, s (legalábbis az óvónőképzésben) a képzési volumen expanziójával társult — csökkentése fennmaradt a „pedagógus-túltermelés” viszonyai között is; csakhogy immár brutális létszámcsökkentéssel párosítva.

A kilátástalanság érzetét keltő PB-határozat okkal-joggal frusztrálhatta a képzős tanárokat. Egyiküknek talán eszébe jutott, erőt adott Walter Benjamin szép megfogalmazása: „csak a reménytelenekért adatott nekünk a remény”.¹⁰⁹ S valóban: „a történelem” ezúttal is „megtréfálta” a — napi, hatalmi kényszerek és a beruházási ciklusok késztetéseinek bővületében az oruknál tovább alig tekintő; mindazonáltal szívesen „a történelmi szükségszerűség” megtestesítőinek szerepében tetszelgő — politikusokat. *Nem tudták/tudhatták, hogy — a csökkentett felsőoktatási keretszámok ellenére is*¹¹⁰

12 156, 1950/51-ben 9303 volt. (Rozsonдай, 1948. 80. p., valamint az 1951. január 20-i feljegyzése a család birtokában.)

¹⁰⁶ MOL M-KS-276-89/313. ö. e. 134–138. p. és 91/21. ö. e. 7. p.; MOL XIX-I-2-b/ 2. d.; Kardos–Kornidesz szerk., 1990. II. k. 202–203. p.

¹⁰⁷ 1954 szeptemberétől „15 tanító és óvónőképző helyén indult gimnáziumi oktatás” — olvashatjuk egy novemberi OM-kollégiumi előterjesztésben. (MOL XIX-I-2-k/3. d.)

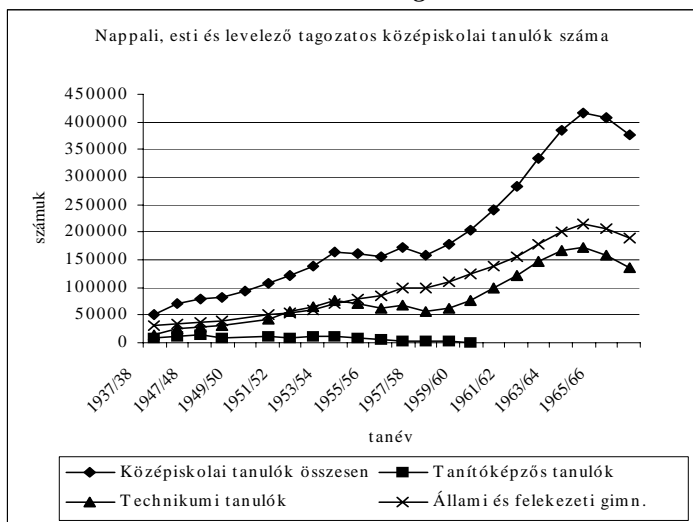
¹⁰⁸ Az érintett tanítóképzős tanárok csak az SZKP XX. kongresszusát követően fejthették ki leíró véleményüket. A soproni tanítónőképző — az intézmény fennmaradásáért egészen 1956 őszéig harcoló — igazgatónője, Zétényi Ritoók Magda rövid tanulmányt írt *Tanítóképzésünk és tanítóképzőink néhány problémája* címmel, s azt egy kérvény kíséretében 1956. július 31-én elküldte Kónya Albert miniszternek. Írásában hangsúlyozta: „a képzők ilyen arányú csökkentése [...] a magyar tanítóképzés történetében még nem fordult elő. Félő — tette hozzá, *Rozsonдай Zoltánnal* egyetértve —, hogy ez pár év múlva súlyos következményekhez fog vezetni (Sic!) és a tanítóhiány a kultúrforradalom eredményes véghezvitelét [...] fogja akadályozni. [...] hiszen, szükség esetén] tanítókat [...] hónapok, vagy két év alatt csak »gyorstalpalással« lehet képezni. [...] A képzők megszüntetését nem lett volna szabad addig elrendelni, amíg egy, a kor követelményeinek jobban megfelelő középiskolai típus terve meg nem születik.” (MOL XIX-I-2-j/3. d.)

¹⁰⁹ Benjamin, 1980. 190. p.

¹¹⁰ Az elsőéves nappali tagozatos hallgatók létszáma az 1952/53. évi 12 623-ról 1953/54-ben 11 010-re, 1954/55-ben 6734-re, 1955/56-ban 5837-re, vagyis a kiinduló létszám 46,2%-ra csökkent. Ennél is gyorsabban redukálódott a tanár szakos BTK-s, TTK-s és pedagógiai főiskolás elsőévesek száma: azonos időszakban a kiinduló létszám 22,6%-ra, 21,1%-ra és

— az „olcsó” gimnáziumokat preferáló oktatáspolitikájukkal,¹¹¹ [lásd a 2. számú diagramot] akarva-akaratlanul az akkoriban visszafejlesztésre ítélt tanító- és óvónőképzők, majd az egyéb középfokú szakiskolák felsőfokúvá alakítását készítik elő.

2. számú diagram



Ennek a — KV Tudományos és Kulturális Osztályán már ekkor domináns felismerésnek¹¹² — tudatosításához, vagyis ahhoz, hogy szembesüljenek a

21,5%-ra. A trend az elsőévesek összlétszámát tekintve 1956/57-től megtört: 6354, 5763, 6051, s végül a felsőfokú tanító- és óvónőképző intézetek megalakulásával (688+273 fővel) a létszám 1959/60-ban 7890-re nőtt. A felsőfokú technikumok felfutásával az elsőévesek összlétszáma már 1963/64-től meghaladta az 1952/53. évit: 13 707, 1964/65-ben 14 112, majd — 1965/66-ban — 14 154 „golya” kezdte meg felsőfokú tanulmányait. (Ladányi, 1989. 86., 112. és 135. p.)

¹¹¹ 1953/54-ben a 129 769 középiskolás 46,3%-a; 1954/55-ben a 122 627 fő 51,9%-a; 1955/56-ban a 119 101 fő 59,3%-a, s 1956/57-ben már a 125 501 tanuló 63,9%-a járt gimnáziumba. (Knausz, 1998. 155. p.) — A 2. sz. diagram adatainak forrása: Szabady, 1968. 143–144. p.

¹¹² Egy 1954. augusztus 9-i, Berei Andorhoz írt feljegyzésében Bence Gyula a felsőoktatási felvételi keretszámok drasztikus csökkentése kapcsán, az egész középfokú oktatás felülvizsgálatát sürgetve — egyebek között —, megjegyezte, hogy ennek vizsgálnia kellene „a tanítóképzés új rendszerét (ez most nem aktuális, de egy idő múlva újra elő kell venni. A Szovjetunióban 1954/55-ben a tanítóképzők 2/3-a, 1955-ra pedig — egyes nemzetiségi területek tanítóképzőit kivéve — csaknem valamennyi a 10 osztályos középiskolára épített

közoktatás arányos (inherens pedagógiai szempontok által is motivált) fejlesztésének követelményét a meg-megújuló politikai, gazdasági kampányok¹¹³ változó szükségleteinek alárendelő, voluntarista oktatáspolitikai súlyos következményeivel, a PB tagjainak még éppen két esztendőre volt szükségük...¹¹⁴

Irodalom

Aczél Tamás – Méray Tibor (1989): Tisztító vihar. JATE Kiadó, Szeged.

A Magyar Dolgozók Pártja III. kongresszusának rövidített jegyzőkönyve, 1954. május 24–30. Szikra, Budapest.

Andor Mihály (1987): Dolgozatok az iskoláról. Művelődéskutató Intézet.

Angelusz Róbert (1992): A rejtőzködéstől a megnyilatkozásig. (A látens közvélemény természetrajzához.) In: Somlai Péter szerk.: Értékrendek és társadalmi-kulturális változások. Válogatott tanulmányok. ELTE Szociológiai Intézete, Budapest, 83–108.

Az 1935. évi április 27-re hirdetett Országgyűlés Képviselőházának Naplója. 17. k. Budapest, 1938.

Ábent Ferenc szerk. (1965): A közoktatásügy Európa szocialista országaiban. Tankönyvkiadó, Budapest.

Balatonfüredi pedagógus konferencia, 1956. október 1–6. (Rövidített jegyzőkönyv.) PTI, 1957.

Ballér Endre (1996): Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században. A tantervelmélet forrásai, 17. (Szerk.: Mátrai Zsuzsa – Horánszky Nándor.) OKI, Budapest.

Baráth Magdolna (1998): A szovjet nagykövet 1954. évi beszélgetései. In: Litván György szerk.: Évkönyv, VI. 1998. 1956-os Intézet, Budapest, 119–141.

Baráth Magdolna közl. (1998/1): Kiszeljov szovjet nagykövet beszélgetései Nagy Imrével és Gerő Ernővel 1954 elején. Múltunk, 43. 1. sz. 218–241.

Barla-Szabó Ödön (1981): Gazdaságpolitika és gazdasági fejlődés az MDP KV 1953. júniusi ülése után. Párttörténeti Közlemények, 27. 2. sz.

Bayer József (1997): A politikai legitimitás. Elméletek és viták a legitimitásról és a legitimációs válságról. Napvilág Kiadó, Budapest.

Báthory Zoltán – Falus Iván szerk. (1997): Pedagógiai Lexikon, szerk.: Keraban, Budapest, II. k.

Benjamin W. (1980): Goethe: „Vonzások és választások.” In: Angelus Novus. Értekezések, kísérletek, bírálatok. Magyar Helikon, 97–190.

kétéves szakképzésre fog ráterelni.)” MOL M-KS-276-91/24. ö. e. 8. p. (Kiemelés tőlem — D. P.)

¹¹³ A pedagógusképzésre vonatkozó — általunk vizsgált — PB-határozat hátterét is jól megvilágítja Gyarmati György: „a Rákosi-korszak — beleértve Nagy Imre »új szakaszát« is — a kampányszocializmus időszaka. [...] A teljes körűen centralizált államgépezetben hol itt, hol ott mutatkozott tartós üzemzavar. Egy idő után már aszerint kellett rangsorolni az akciókat, hogy hol halasztható még a gépezet reparálását célzó azonnali beavatkozás, s a leginkább működésképtelennek bizonyult területen próbáltak — mondjuk így — gyorssegélyt nyújtani.” (2000/9-10. 85. p. Kiemelés részben tőlem — D. P.)

¹¹⁴ Kardos-Kornidesz szerk., 1990. II. k. 92–146. p.; Knausz, 1994. 130–180. p.; Kornidesz, 1987. 119–134. p.; Ladányi, 1989. 82–102. p.

- Berend T. Iván (1979): A szocialista gazdaság fejlődése Magyarországon, 1945–1975. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Berend T. Iván (1999): Terelőúton. Szocialista modernizációs kísérlet Közép- és Kelet-Európában, 1944–1990. Vince Kiadó, Budapest.
- Berger P. L. – Luckmann T. (1998): A valóság társadalmi felépítése. Tudásszociológiai értekezés. Jósöveg Műhely, Budapest.
- Bizó Gyula (1956): Dogmatizmus a nevelőmunkában. Nevelők Lapja, 12. évf., 9. sz. 3.
- Bollókné Panyik Ilona (1982): Az állami tanítóképzés 1868 és 1945 között. Bölcsészdoktori disszertáció.
- Borbándi Gyula (1997): Magyar politikai pályaképek, 1938–1948. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Csoma Gyula (2000): Közsoktatás és nemzet. Új Mandátum, Budapest.
- Csukás István (1953): Nevelőképzésünk helyzete és feladatai. Köznevelés, 9. évf., 18. sz. 417–420.
- Darvas József (1952): Pedagógusaink továbbképzéséről. Köznevelés, 8. évf., 10. sz. 289–291.
- Donáth Péter (1999): Oktatáspolitikai és tanítóképzés — az első Nagy Imre-kormány idején. Magyar Pedagógia, 99. évf., 1. sz. 71–95.
- Donáth Péter (2000/7): A „kettős nevelés”-ről az ötvenes években. Valóság, 43. évf., 7. sz. 64–79.
- Donáth Péter (2000): A felsőfokú tanítóképzés megteremtésének oktatáspolitikai előzményei, ideológiai motívumai (1953–1959). — In: Kovátsné Németh Mária et al. szerk.: Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón. Az óvó- és tanítóképzés felsőfokúvá válásának 40., főiskolai szintre emelésének 25., az óvóképzés főiskolai szintre emelésének 15. évfordulójára. TÓFKK-ÓTE, Kaposvár, 149–158.
- Donáth Péter (2000/3) Amikor a körösi „lámpás”-gyújtogatók átmeneti lámpaoltásra kényszerültek. Studia Caroliensia (A Károli Gáspár Egyetem folyóirata) I. évf. 2000/3. sz. 12–38.
- Donáth Péter (2000/1): Rozsondai Zoltán a magyarországi tanítóképzés értékeinek megőrzéséért, megújításáért. In: Tantárgy-pedagógiai kutatások. Baja, 2000. 68–80.
- Faragó László (1954): Gyakorlóéves pedagógusok anketja. Köznevelés, 10. évf., 14–15. sz. 248–249.
- Foucault M. (1998): A diskurzus rendje. In: A fantasztikus könyvtár. Válogatott tanulmányok, előadások és interjúk. Pallas Stúdió – Attraktor KFT, Budapest, 50–74.
- Füle Sándor (1968): A közép- és felsőfokú tanítóképzés fejlődése. Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei. V. Debrecen, 185–197.
- Füle Sándor (1970): A magyar tanítóképzés reformjai. 1945–1970. Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei. VII. Debrecen, 7–19.
- Füle Sándor szerk. (1956): A tanítóképzés újjászervezésének kérdései Magyarországon, 1904–1956. PTI Anyagszolgáltatás a pedagógia oktatói számára. 22. sz. Kézirat.
- Füle Sándor szerk. (1956): Az elemi iskolai tanítók oktatása és képzése. Az UNESCO Neveléstudományi Intézete által 1954. január 4–9-én Hamburgban rendezett értekezlet anyaga. PTI Anyagszolgáltatás a pedagógia oktatói számára. 24. sz. Kézirat.
- Gyarmati György (2000/9–10): A politika rendőrsége ’45–56. Beszélő, 3/5. évf., 9–10. sz. 85–94.
- Gyóni Lajosné (1986): Néhány szocialista ország tanítóképzésének összehasonlító vizsgálata. Kandidátusi értekezés.
- Hegedűs András (1988): A történelem és a hatalom ígészetében. Életrajzi elemzések. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs András (1989): Élet egy eszme árnyékában. Budapest.
- Hegedűs B. András – Rainer M. János szerk. (1991): A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján. IV. Partizántalálkozó. Sajtóvita. Múzsák, 1956-os Intézet.
- Hegedűs B. András – Rainer M. János szerk. (1992): A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján. VI. Pedagógusvita. Múzsák, 1956-os Intézet.

- Imre Sándor (1912): Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához. Budapest.
- Izsák Lajos (1998): Rendszerváltástól rendszerváltásig. Magyarország története, 1944–1990. Kulturtrade Kiadó.
- Izsák Lajos szerk. (1998): A Magyar Dolgozók Pártja határozatai, 1948–1956. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Jóboru Magda (1954): Oktatásügyünk helyzete és feladatai. Köznevelés, 10. évf., 3. sz. 49–53.
- Kardos József (1997): A magyar iskola elmúlt évtizedei, 1945–1996. In: Iskola a magyar társadalom történetében. (Szerk.: Balogh László.) OPKM, Budapest, 69–79.
- Kardos József – Kornidesz Mihály szerk. (1990): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből. I. k. 1945–1953., II k. 1954–1972. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kállai Gyula (1987): Megkésett börtönnapló. Kossuth Könyvkiadó.
- Kelemen Elemér (1994): Ezeréves a magyar iskola. Lapok a nevelés történetéből. Budapest.
- Kelemen Elemér (1999): Gondolatok a magyar tanítóképzés kettős évfordulóján. In: Donáth Péter–Hangay Zoltán szerk.: Filozófia — Művelődés — Történet. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei, XVIII. Trezor Kiadó, Budapest, 53–64.
- Kiss Árpád (1946): Nevelők a nevelőképzésről. Köznevelés, 2. évf., 20. sz. 4–8.
- Kiss Árpád (1946): A nevelőképzés reformja. Köznevelés, 2. évf., 20. sz. 2–6.
- Kiss Árpád (1999): Igazság költészet nélkül. TLA, Budapest.
- Knausz Imre (1994): A közoktatás Magyarországon, 1945–1956. Kandidátusi értekezés.
- Knausz Imre (1998): Történelem és oktatás. FPI.
- Kornidesz Mihály (1987): A középiskola az 50-es években I–II. Pedagógiai Szemle, 1. és 2. sz. 33–49., 119–134.
- Kovács József (1954): Gondoskodás a tanítókról. Nevelők Lapja. 10. évf., 3. sz. 1.
- Kovács József (1978): Tegnaptól holnapig. Egy pedagógus visszaemlékezései. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1985): Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet. KJK, Budapest.
- Ködöböcz József (1986): A magyar tanítóképzés történetének néhány jellemző vonása. Óvónőképzők és Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei. Debrecen, 285–299.
- Köveskúti Jenő (1908): A tanítók akadémiai képzése. Magyar Tanítóképző, 23. évf., 108–116., 169–175.
- Ladányi Andor (1985): A felsőfokú tanítóképzés előzményei, 1945–1959. Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei, XIX. Debrecen, 333–345.
- Ladányi Andor (1986): Felsőoktatási politika, 1949–1958. Kossuth Könyvkiadó.
- Ladányi Andor (1988): A felsőfokú tanítóképzés előzményei (1945–1959). In: Magyarfalvi Lajos szerk.: A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés. BTF, Budapest, 197–232.
- Ladányi Andor (1989): Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabdalás után. Tankönyvkiadó–OKI, Budapest.
- Ladányi Andor (1999): A magyar felsőoktatás a 20. században. Akadémiai Kiadó.
- László Béla (1998): A (cseh)szlovákiai oktatásügy szerkezete, valamint közigazgatási és jogi keretei 1945 után. In: Tóth László – Filep Tamás Gusztáv szerk. (1998): A (cseh)szlovákiai magyar művelődés története, 1918–1998. II. k. Oktatásügy — közművelődés — sajtó, rádió, televízió. Ister, Budapest, 94–177.
- Lukács Péter (1988): Iskola a piacon — avagy hogyan kerüljük el az újabb oktatási reformokat. Mozgó Világ, 14. évf., 5. sz. 6–16.
- Magyar Statisztikai Zsebkönyv. 8. évf., 1939.; 13. évf. 1946.
- Mannheim Károly (1999). Felkai Gábor szerk. Magyar Panteon, Új Mandátum.
- Mezei Gyula (1991): Tettem, amit tettem... Szabad Tér Kiadó.

- Méray Tibor (1989): Nagy Imre élete és halála. Bibliotéka Kiadó.
- Mérei Ferenc (1947–48): Demokrácia az iskolában. Neveléstudomány és iskolakutatás, 4. évf. 1985. 3. sz. 7–91.
- Mészáros István (1994): ...Kimaradt tananyag ... Diktatúra és az egyház, 1945–1956. I. Márton Áron Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1996): Ateista nevelés iskoláinkban, 1950–1990. Neveléstörténeti tanulmány. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1996b): A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája, 996–1996. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy Imre (1954/II.): Egy évtized. Válogatott beszédek és írások, 1948–1954. II. k. Szikra, Budapest.
- Nagy Imre (1984.): A magyar nép védelmében. Vitairatok és beszédek, 1955–1956. Magyar Füzetek, Párizs.
- Nagy Imre vonal (1989): Dokumentumválogatás. Dér Ferenc szerk. Reform, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2000): Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon. Új Mandátum, Budapest.
- Németh András (1990): A magyar tanítóképzés története, 1775–1975. Főiskolai Füzetek 11. sz. Zsámbék.
- Nyíró András szerk. (1989): Segédkönyv a Politikai Bizottság tanulmányozásához. Interart Stúdió.
- O. Nagy Gáborné (1969): Az intézet története, 1945–1969. In: Bihari János–Nábrádi István–Szőnyei Tibor–Vágó Elemér szerk.: A Budapesti Tanítóképző Intézet száz éve, 1869–1969. 81–139.
- Pető Iván – Szakács Sándor (1985): A hazai gazdaság négy évtizedének története, 1945–1985. KJK, Budapest.
- Rainer M. János (1996, 1999): Nagy Imre. Politikai életrajz. I. k. 1896–1953. II. k. 1953–1958. 1956-os Intézet, Budapest.
- Rainer M. János – Urbán Károly közl. (1992): „Konzultációk.” Dokumentumok a magyar és a szovjet pártvezetők két moszkvai találkozásáról 1954–1955-ben. Múltunk, 37. évf., 4. sz. 124–148.
- Rákosi Máttyás (1997): Visszaemlékezések, 1940–1956. 1–2. k. Feitl István és Sipos Levente szerk. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Rákosi Sándor (1964): Az MKP és az MDP szervezeti felépítése, 1944–1956. MSZMP KB PTI, Budapest.
- Rektori-dékáni értekezlet az Oktatásügyi Minisztériumban. Szabad Nép, 13. évf., (1955) 62. sz. 2.
- Romsics Ignác (1999): Magyarország története a XX. században. Osiris Kiadó, Budapest.
- Rozsondai Zoltán (1948): Pedagógiai Főiskola és a tanítóképző intézetek. Köznevelés, 4. évf., 5. sz. 77–81., 6. sz. 105–108.
- Sándor Ernő szerk. (1955): A falusi pedagógusok országos konferenciája. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Scheitz Antal (1954): Mit tehetnek a nevelők a mezőgazdaság fejlesztése érdekében? Nevelők Lapja, 10. évf., 1. sz.
- Simon Gyula (1979): A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabady Egon (1968) szerk.: Művelődéstudományi adattár. KSH, Budapest.
- Szabó Ildikó (1991): Az ember államosítása. Politikai szocializáció Magyarországon. Tekintet Könyvek.
- Szuhay Péter (1996): Az életmód változása a magyarországi falvakban. In: Orosz István–Fűr Lajos–Romány Pál szerk. (1996): Magyarország agrártörténete. Agrártörténeti tanulmányok. Mezőgazda, Budapest, 705–721.
- Tanítóképzésünk (1953) időszerű kérdései. Nevelők Lapja, 9. évf., 21. sz. 3.

- T. Kiss Tamás (1998): Állami művelődéspolitikai az 1920-as években. Gróf Klebelsberg Kuno kultúrát szervező munkássága. MMI–Mikszáth Kiadó.
- T. Kiss Tamás (2000): A népművelőtől a kulturális menedzserig. Fejezetek a népművelőképzés fejlődéstörténetéből. IIZ DVV–Új Mandátum, Budapest.
- Tóth Gábor (1999): A művelődéspolitikai és a tantervelméleti felfogások hatása a tanítóképző intézeti tantervre. In: Ballér Endre – Horánszky Nándor szerk.: Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben, 1868–1945. Tanulmányok. A tantervelmélet forrásai, 21. OKI, Budapest, 11–48.
- Tóth Lászlóné (1966): Tanítóképzésünk fejlődése. Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei. III. Debrecen, 177–196.
- Törvények és rendeletek hivatalos gyűjteménye (1951, 1952, 1953, 1954, 1955, 1956). Budapest.
- Unwin P. (1992): A pusztából kiáltott szó. Nagy Imre és a magyar forradalom. Héttorony Könyvkiadó.
- Urbán Károly (1984): Révai József. In: Sánta Ilona szerk.: Politikuspályák, 1984. 184–201.
- Urbán Károly (1992): Nagy Imre, az államférfi. Múltunk, 37. évf., 4. sz. 48–58.
- Urbán Károly (1996): A magyar–szovjet gazdasági kapcsolatok a Nagy Imre-kormány időszakában (1953–1955). Társadalmi Szemle, 51. évf., 7. sz. 80–94.
- Urbán Károly (1997): Sztálin halálától a forradalom kitöréséig. A magyar–szovjet kapcsolatok története, 1953–1956. Budapest, Kézirat.
- Vas Zoltán (1990): Betiltott könyvem. Életem III. Szabad Tér Kiadó.
- Vásárhelyi Miklós (1988): Az első meghíúsított reformkísérlet. Az 1953-as kormányprogram. Medvetánc, 2–3. sz. 149–205.
- Welker Ottó (é. n.): A művelődésügyet irányító minisztériumok szervezete, ügybeosztása és vezető tisztviselői, 1945–1984. Kézirat.
- Zétényi Ritoók Magda (1956): Intézzük megfontoltabban a tanítóképzők sorsát. Szabad Nép, 14. évf., 165. sz. 2.
- Zibolen Endre (1992): Bevezetés. In: Hegedűs B. A. – Rainer M. J. szerk.: A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján. VI. Pedagógusvita. Múzsák–1956-os Intézet, 5–13.

SZEMLÉLETFORMÁLÁS ÉS ÉRTÉKKÖZVETÍTÉS A NÉPISKOLAI TÖRTÉNELEMOKTATÁSBAN A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT (*Olvasókönyvek tükrében*)

FARKAS MÁRIA

*„A történet az elméleti erkölcsi képzés igazi betetőzője.”
(Tanterv 1925, 103)*

Az 1868 óta kötelező népoktatás Magyarországon a világháborúig jelentős eredményeket mutatott fel, ami elsősorban az analfabetizmus visszaszorulásában, az iskolának legalább az elemi szintjét elvégzők számának folyamatos növekedésében mutatkozott meg. A mennyiségi mutatók a húszas-harmincas években további előrelépésekről tanúskodnak.¹ Az is tény ugyanakkor, hogy a népesség túlnyomó többsége számára változatlanul a népiskola I–VI. osztálya jelentette az iskolai képzés egészét. 1937/38-ban például 200 000-nél több tanulót írtak be az I. osztályba, ugyanebben a tanévben a II–VI. osztályba, folyamatosan csökkenő létszámmal 185 000 – 130 000 gyerek járt, míg a VII–VIII. osztálynak megfelelő szintű fokozatba mindössze 35 000.² Bár a középiskolások aránya a háború előtti 5%-ról 1930-ra 10%-ra emelkedett, a harmincas évek végére újabb visszaesés történt, az arány 6–7%-ra csökkent. (BEREND–SZUHAY 1973, 273)

A domináló I–VI. osztályos képzés hatékonyságát befolyásolta, hogy igen magas volt a csak részben osztott vagy teljesen osztatlan iskolák aránya: 1925-ben az összes elemi iskola 7%-a teljesen, 43%-a részben osztott, 52%-a pedig osztatlan. (KARDOS–KELEMEN 1996, 90)

¹ 1930/31-ben például a tanköteles korosztály 92%-a vett részt az alapszintű oktatásban, miközben az egy tanteremre jutó tanulók száma 60-ról 40-re csökkent, s egy tanerőre a korábbi 80 helyett 47, majd a háborúig 42 tanuló jutott. (Berend–Szuhay 1973, 273)

² Az 1937-ben a népiskola VII–VIII. osztályai számára átmeneti érvénnyel kiadott tanterv és utasítás 100-nál több nyolcosztályos népiskoláról beszél, más források szerint 1939-ben az iskolák 2,5%-a sorolható ide. (Lásd: Mészáros 1996, 95–99)

Milyen történelmi ismereteket, illetve milyen történelemszemléletet tudott-akart adni ez a népiskola, tanulmányunkkal e kérdés megválaszolásához kívánunk adalékokat szolgáltatni olvasókönyvek, történelemkönyvek vizsgálata alapján.

Tekintettel a tantervnek a magyar oktatásügy mindenkori alakulásában betöltött szerepére (vö. KELEMEN 1996, 22–38), röviden át kell tekintenünk, hogyan fogalmazta meg általában az elemi népiskola, különösen pedig a történelemtanítás feladatát a lényegében a korszak egészének alsó szintű oktatását meghatározó 1925. évi tanterv.³

Az 1925-ös népiskolai tanterv

Az 1905-ben kiadott tanügyi dokumentumot felváltó új elemi népiskolai tanterv 1925. szeptember 1-jétől lépett életbe, egyszerre mind a hat osztályban. Bár kerettanterv volt, részletes útmutatása csak 1932-ben készült el,⁴ így az 1905-ös tantervi utasítás általános részének némileg átdolgozott változatát csatolták hozzá. Közreadását a bevezetőben Klebelsberg kultuszminiszter az utolsó tanterv óta eltelt hosszú idő alatt bekövetkezett változásokkal: a neveléstudomány fejlődésével, az iskolalátogatási fegyelemnek az ismétlőiskola továbbképző iskolává fejlesztését lehetővé tevő javulásával, valamint azzal indokolja, hogy különösen az osztatlan iskolákban nagy nehézségekkel küdenek a tanítók az elvégezhető tananyag kiválogatásánál. Ezért készült el egyidejűleg a tanterv az osztott és az osztatlan népiskolák számára.⁵ Tegyük mindehhez hozzá: Magyarország helyzete a világháborús összeomlás, a forradalmak, a trianoni békeszerződés rendelkezései folytán alapvetően megváltozott, s erre nyilvánvalóan az oktatáspolitikai is reagálni kívánt. A népiskola célja az 1925-ös tanterv szerint: vallásos, erkölcsös, értelmes, öntudatosan hazafias, a gyakorlati életre felkészített polgárok nevelése. (TANTERV 1925, 9)

³ Bár az 1940:XX. tc.-vel elfogadott nyolcosztályos népiskola számára 1941-ben elkészült a tanterv is, bevezetésére a háború kitörése miatt már nem kerülhetett sor.

⁴ Addig az 1905-ös tantervi utasítás, a vezérkönyvek, illetve a szakajtó adhatott segítséget a tanítóknak.

⁵ A részben osztott iskolák tanítóinak feladata lett – a teljesen osztott iskolák anyagát maximumnak, az osztatlanokét minimumnak tekintve –, a helyi viszonyok mérlegelésével saját részletes anyagfelosztásuk elkészítése, amelyet a királyi tanfelügyelővel jóvá kellett hagyatniuk.

Az 1932-es részletes utasítás szerint: „[...] a mai élet zűrzavara közt külön kiemelés és több oldalról való megvilágítást érdemel, hogy a népiskola minden egyoldalúságtól tartózkodjék, hogy igazán a nép iskolája és nevelőintézete legyen, mely valláserkölcsi alapon józan gyakorlati irányban neveli növendékeit. Vezérsíllagai legyenek, melyek fénye soha el ne halványodjék a növendékei előtt, *Isten, Király, Haza, Munka.*” (UTASÍTÁS 110)

A történelem, amely a magyar nyelvvel és a földrajzzal együtt a nemzeti tárgyak sorába tartozik, önálló tárgyként az V. és VI. osztályban jelenik meg, s *A magyar nemzet történelme*, valamint a *Polgári jogok és kötelességek* rész tárgyakat tartalmazza. Óraszám az alábbiak szerint alakul:⁶

Iskolatípus	A magyar nemzet története		Polgári jogok és kötelességek		Tört. együtt		Tört. összesen
	V.	VI.	V.	VI.	V.	VI.	
Osztály	V.	VI.	V.	VI.	V.	VI.	
Osztott iskola	2	2	1	–	3	2	5
Részben osztott iskola, 2 osztály összevonásával	1	1	1	–	2	1	3
Részben osztott iskola, 3 osztály összevonásával							2
Részben osztott iskola, 4 osztály összevonásával							2
Osztatlan iskola							1

A történelem iránti érzék felkeltése, némi történelemtanítás azonban már a III–IV. osztályban is feladat, a beszéd- és értelemgyakorlatok órák keretében: a III. osztályban a község lakóinak eredetével, a IV. osztályban a magyar nemzet történetével ismerkednek a tanulók, mondák, olvasmányok feldolgozásával, a honalapítástól az első világháború utáni helyzetig. „A beszéd- és értelemgyakorlatok anyagának gondos feldolgozásával a nemzeti műveltség, szerény körben ugyan, de befejezett egészet nyújt a népiskola IV. osztályának elvégzéséig.” (TANTERV 1925, 6)

A történelemtanítás célja a tanterv szerint: „A magyar nemzet történetének ismertetése az ezzel kapcsolatos legfontosabb világgtörténelmi események érintésével és rövid, elemi tájékoztatás a történelmileg fejlődött magyar al-

⁶ Tanterv, 1925. Az általános óraterv alapján (11).

kotmányról; a múlt iránti kegyeletre s tanulságainak megértetésére, nemzeti önértetre s hazaszeretetre való nevelés; a nemzet életerejében való bizodalom és az isteni Gondviselésbe vetett hit megerősítése.” (TANTERV 1925, 33)

Az 1932-es részletes utasítás a hangsúlyt a nemzeti öntudat, a hazaszeretet és a nemzeti összetartozás fejlesztésére teszi. (UTASÍTÁS 1932, 349) A történeti anyag tárgyalása során az alábbi szempontok szem előtt tartását hangsúlyozzák: „Az *állam* a belső rendnek és haladásnak és ezzel kapcsolatban külső helyzetünknek biztosítását szolgálja. Az egymást felváltó korok eszméinek képviselői a *nagy emberek*. [...] Törekvéseikben, cselekedeteikben tükröződik a kor szelleme és az önzetlen, áldozatkész hazaszeretetet példaadó jelentősége. [...] A *háborúk* nemzetünk harcra termettségének, a közösségért hozott áldozatoknak sok szép példáját mutatják. E példák nemzeti önértetünk emelésére, a magyarság jövőjébe vetett hit felkeltésére igen alkalmasak a más népek iránti gyűlölet keltése nélkül is. [...] Nemzetünk egyes társadalmi rétegeinek egymáshoz való viszonyában az osztályok közti különbségeknek és érdeellentéteknek egyoldalú kiszínezése elfogultságot és gyűlöletet eredményez. Óvakodjunk ettől. Állandóan mutassunk rá azokra a példákra, amikor az egységes érzület és akarat a nemzet felvirágzásához vezetett.” (UTASÍTÁS 1932, 366)

A történelem „hasznát” az erkölcsi nevelésről szólva külön is kiemeli a tanterv: „Mihelyt a tanuló némileg megérett a történeti belátásra, a történet lesz számára az elméleti erkölcsi képzés igazi betetőzője. A történetből kell neki megszeretnie nemzetét és megbecsülnie a társadalmi és állami rend alapjait.” (UTASÍTÁS 1932, 103)

A tanterv meghatározza az osztott és az osztatlan iskolákban tanítandó ismereteket. E szerint az osztott iskolában mind az V., mind a VI. osztályban öt nagy tematikai egységben, „korképben” tárgyalandó a történelem, az V-ben a magyarság eredetétől a szatmári békéig, a VI-ban a szatmári békétől „a mai napig”. Az osztatlan iskolákban viszont az V. és VI. osztályt az elméleti tárgyak szempontjából egy osztálynak kell tekinteni, amelybe mind-egyik tanuló két évig jár, s akár az A év, akár a B év anyagával kezd, a tanulnivaló elsajátítása nem okozhat számára nehézséget, s ha csak az egyiket végzi el, akkor is befejezett ismereteket kell kapnia. Ezért mindkét évben a magyarság eredetétől a jelenkorig tart a tananyag, de az A évben a szatmári békéig terjedő időszakot részletesen, a továbbiakat csak fő vonalaiban tanítják, a B évben fordítva. Az 1932-ben kiadott részletes utasítás ez utóbbi

megoldást generalizálja: „Úgy az V-ben, mint a VI-ban [...] a magyar nemzet egész történelmével foglalkozunk.” (UTASÍTÁS 1932, 352–353)

Ily módon a történelem tárgya a népiskolán belül is koncentrikus felépítésű: lényegében mind a IV., mind az V., mind a VI. osztályban a teljes magyar történelem szerepel ismeretanyagként — más forrásokkal, más szinten, más mélységben.

A középpontban a nemzeti történelem áll. Az egyetemes történelem egyes eseményeinek érintőleges tanítását azzal is jelzik a tanterv készítői, hogy az utóbbiakat a rövid utasításban az egyes korszékeken belül zárójelben szerepeltetik.⁷ Útmutatást, szempontokat ezek tárgyalásához nem is adnak, sőt az 1932-es utasításból már felsorolásuk is kifarad.

Az új tanterv megjelenését követően egyfajta lázas tankönyvkiadási tevékenység indul meg, amelyben aktív szerepet játszanak a tankönyvpiacra osztozó nagy nyomdák. Az új könyvek már mind illusztráltak (általában fekete-fehér rajzokat, festményreprodukciókat, ritkábban térképeket, elvétve színezett térképeket tartalmaznak), esetenként tankönyvcsaládokat alkotnak. Mészáros István adatai szerint 25-féle ábécés- és olvasókönyv volt forgalomban. (MÉSZÁROS 1989, 125)

Jelentett-e tartalmi pluralizmust az adott helyzetben a sokféleség? Erre is választ keresünk a továbbiakban, amikor, tekintettel a történelemtanítás IV. osztályban való megjelenésére, IV–V–VI. osztályos olvasó- és tankönyvek elemzésére vállalkozunk. Igyekeztünk a kiválasztás során az osztott és osztatlan iskolák számára készült kötetekből egyaránt válogatni.

Negyedik osztályos olvasókönyvek

A IV. osztályos olvasókönyvek változó, 15–30%-os arányban tartalmaznak írásokat a magyar nemzet története köréből, jellemzően időrendben, a magyarság eredetétől a trianoni békeszerződésig. A kronológiának azonban csupán az események sorrendje szempontjából van jelentősége, pontosabb időmegjelöléssel inkább csak véletlenszerűen találkozunk.

⁷ A megjelölt témák: a pápaság és a Német-Római Császárság; a Habsburg-ház viszonyai hazánkhoz, a török hatalom terjeszkedése; a Habsburg-ház világbirodalma, találmányok, felfedezések; a harmincéves háború; XIV. Lajos; II. Frigyes és Poroszország; a francia forradalom, Napóleon; Európa államainak átalakulása, találmányok, gyáripar fejlődése; európai forradalmak 1848-ban; az olasz királyság, a német császárság, a francia köztársaság megalakulása; a Balkán-államok megalakulása.

A szerkesztők között a kiadók tankönyvkiadó bizottságai mellett tanítóképző intézeti igazgatókat, tanárokat, szakfelügyelőket, állami elemi iskolai igazgatókat, tanítókat, falusi és tanyasi iskolai igazgatókat találunk, azaz szemmel látható a törekvés, hogy a népoktatással tényleges kapcsolatban álló pedagógusokat mind szélesebb körben vonjanak be a munkába.

Akadnak a kötetek között egészen meseszerűek, mint például az Angyal–Fekete–Galla szerkesztette olvasókönyv, amelyben ilyeneket olvashatunk: „valamikor réges-régen a tatárok betörték Magyarországra” (54); „egyszer hatalmas sereggel jött a török császár Magyarországra” (73); „olyan emberről szól ez a történet, aki szép és fiatal, gazdag és hatalmas volt. Kastélyaiban száz meg száz szolga leste a parancsát [...] s mégis mindenét, de mindenét odaadta a hazáért” (111) Másutt a mondafeldolgozásokat és a történelmi tartalmú szépirodalmi részleteket a szerkesztők által írt rövid elemzések szakítják meg (pl. Quint–Drozdy, Kalász IV). A legtöbbet idézett szerzők: Jókai Mór, Benedek Elek, Gaál Mózes, Gárdonyi Géza. Mindegyik tartalmazza a *Szózatot*, a *Himnusz*t, Eötvös József *Mohács* című költeményének, illetőleg Papp-Váry Elemérné *Nemzeti hiszekegyének* részleteit, s Bagdy Istvánnak a haragvó *Szőke Tiszáról* szóló versét.

Nézzünk egy példát! 1933-ban jelent meg, több vidéki tanító szerkesztésében, Kiss József átdolgozásában a *Falusi és tanyai iskolások olvasó- és tankönyve* a IV. osztály számára. A magyarság eredetével és honfoglalás kori életmódjával két olvasmánya foglalkozik. Az eredeti közlésként aposztrofált első írásban a történettudomány megállapításai, a mondairodalom és Anonymus krónikájának elemei keverednek. Lényege: az Urál déli vidéke és a Fekete-tenger között élt magyarok más népek folytonos zaklatásai miatt indultak el „Attila elárvult országa” felé, a hódításra készülve kötötték meg a törzsek a vérszerződést, ami „a magyar nemzet első törvénye”, s így megerősödve, részben tárgyalásokkal, de leginkább karddal szereztek meg az egész Kárpát-medencét. „A haza minden rögét őseink drága vére öntözte. Kie hát akkor ez a szentelt föld?” (6) A honfoglaló magyarok életmódjába Benedek Elek nyomán kapunk bepillantást. E szerint a magyar pogány korában is mindig egynejtű volt, az asszony nem szolgája, de társa volt urának, a családon belül tiszteletteljes viszonyok uralkodtak férj–feleség, gyerekek–öregék között. Továbbá műveltek voltak, halászattal, vadászattal, háziállatok őrzésével, illetve földműveléssel foglalkoztak az őshazában, majd a honfoglalás

után újra a fölművelés lett a fő foglalkozásuk. A kalandozások korát Jókai Mór Lehel kürtje feldolgozása vetíti elénk.

A további olvasmányok főként kiemelkedő történelmi személyiségek felidézésével vázolják évszázadok történetét. Szent István kapcsán főleg hitterjesztő és egyházszerző tevékenysége domborodik ki; megtudhatjuk továbbá, hogy már ekkor rendekbe tagolódott a társadalom, a hódító magyarok utódaiból és a „beköltözött” urakból lettek a jogokkal felruházott nemesek (főpapok, főnemesek, köznemesek), „a meghódított népek ivadékaiból” pedig a szolgai állapotú jobbágyok. A következő századok történései inkább jelzésszerűen jelennek meg. Olvashatunk, ugyancsak Benedek Elek nyomán a magyar királyok között vitézségben és lelki tisztaságban páratlan Szent Lászlóról, különösen a kunok elleni harcairól, majd, felborítva az időrendet, a bátor, kitűnő nevelésű, tudományokban és háborúskodásban egyaránt jártas Nagy Lajosról, ezt követően a tatárjárás pusztításairól és IV. Béla országépítő tevékenységéről. Nándorfehérvár ostroma kapcsán Hunyadi János hősiessége és vitézsége mellett Kapisztrán János, valamint a nép fiait toborzó, vezető papok-barátok szerepe áll a középpontban, de arról sem feledkezik meg a szerző, hogy hangsúlyozza: Hunyadi egész Európát mentette meg a töröktől, s ennek emlékére rendelték el a déli harangszót. A nemzeti király, Mátyás megválasztását a katonák fellépésének köszönheti; történetet csupán igazságosságáról olvashatunk. Halálát követően az urak hatalomvágya miatt a gyenge, tehetetlen királyok alatt süllyed az ország, aminek következménye a mohácsi katasztrófa. A török elleni harcok korából Szigetvár és Drégely hősies védelméről közöl a kötet történeteket. A „honleányok” példaképe lehet Zrínyi Ilona, a szépséggel, szívjósággal, erővel, ésszel megáldott asszony, Munkács hős védője. A róla szóló írás, csakúgy, mint II. Rákóczi Ferenc bemutatása, Jókai tollából való. Ez utóbbi kapcsán csupán a szabadságharc megindulásáról s a kezdeti sikerekről olvashatunk.

A következő történetek már a 19. századba vezetnek. A témák: Széchenyi István, Kossuth Lajos és a szabadságharc, majd a világhosi fegyverletétel s a bukást követő bosszú. Gaál Mózes írása nyomán ismerkedhetnek meg a tanuló Széchenyivel, aki katonaként, majd külföldi útjain ráébredt a nemzet elmaradottságára, s elhatározta, hogy életét a haza felemelkedésének szenteli. Meggyőződése, hogy az országot először magyarrá, műveltté és gazdaggá kell tenni, ennek jegyében fogannak gyakorlati alkotásai, az Akadémia, a Lánchíd, a Tisza-szabályozás stb. Érdekes, máshol nem található értelmezése

a *Hitelnek*, hogy a köznyomor enyhítésére javasolta: olcsó hitelhez kell juttatni a népet, amit szorgalmas munkával könnyen visszafizethet. A legnagyobb magyarnak nevezte a nemzet. Kossuth Lajos történelmi szerepét 1848–1849 kapcsán méltatja az olvasókönyv. Az ő feladata lett, hogy a március 15-én kivívt jogokat a „rosszakaratból és értelmetlenségből” támadt ellenségekkel szemben (szerbek, „oláhok”⁸, osztrákok) a nemzet honvédő harcának megszervezésével megvédelmezze. A szabadságharc és a fegyverletétel a legbővebben tárgyalt téma az olvasókönyvben. A hősiesség szép példái és a győzelmek ellenére az orosz beavatkozás miatt nem maradt más választás, mint a fegyverletétel. A nemzet nagyjai azonban a szörnyű véres megtorlás ellenére sem adták fel a magyar szabadság ügyét. Kossuth külföldön, Deák itthon kereste a kibontakozás útját. Deák érdeme, hogy a jogszerűség diadalába vetett hittel kitartásra buzdította a nemzetet, s erőfeszítéseit végül siker koronázta: Magyarország önálló, külön állam lett, csak „egy-két közös ügyben” volt összekapcsolva Ausztriával.

Még a világháborúról, az otrantói csata kapcsán Horthy Miklós, a „rettenthetetlen hős” hadi sikereiről, végül a trianoni békeszerződésről olvashatunk a kötetben. A világháború kapcsán egyrészt nagy hangsúlyt kap, hogy Magyarország nem akarta a háborút, de belekényszerült, mert becsülete megkívánta, másrészt, hogy a magyar katona hősiességétől rettegett az ellenség, nem a harctéren győztek le bennünket. Katonáink a háború végén mindenütt az ellenséges országok területén álltak, mégis veszítettünk, mert „az éhínség és a lőszer hiánya és ellenségeink mesterséges bujtogatása következtében a meggondolatlan és hazafiatlan emberek kerekedtek felül” (139). A trianoni békeszerződés tragédiájáról egy „Nem, Nem, Soha” jelvényt viselő, családjával Kassáról menekült kisfiúval beszélgetve szerezhettek tudomást az osztálytársak. A tanulságot a tanító foglalja össze. „Lássátok, fiaim, sokszor volt hazánk szomorú helyzetben. A tatárjárás, majd a 150 évig tartó törökuralom nem tudott elpusztítani bennünket, nem fog elpusztítani ez az újabb megpróbáltatás sem! Elvették tőlünk a hegyeket, völgyeket, a bányákat s az erdőket, de itt vagytok *ti, a jövő reményei*, a jövőendő leventéi. Ti fogjátok

⁸ A nemzetiségi lakosság megnevezése kapcsán az olvasókönyvekben általában az érintettek által sérelmezett „tót”, „oláh”, „rác” megjelölés szerepel. Találkozunk ugyanakkor a szlovák vagy szerb elnevezéssel is, a román azonban ilyen összefüggésben szinte soha nem fordul elő. A Kalász/A kötet földrajz tananyagában ez áll: „az oláhok... magukat a román névvel cicomázzák”, jöllehet semmi közük a valaha itt élt rómaiakhoz, nevüket fő foglalkozásukról kapták, az oláh ugyanis „havasi pásztort” jelent. (162)

azokat visszaszerezni. [...] *Nagy* volt hazánk és ilyen *lesz* megint! Nem engedhetjük, hogy csonka maradjon: *Nem, Nem, Soha!*” (154) Rablás a bogárvilágban, Csonka-Magyarország lakossága, Hogyan szeressük a hazát? címmel következnek még olvasmányok, majd Papp-Vár Elemérné *Hitvallásának* négy versszaka zárja a blokkot.

Szemléletét, felépítését tekintve hasonló a többi a IV. osztályos kötet is, tartalmuk a fent jelzett témakörök kapcsán hol szűkebb, hol bővebb. A Kalász elemi iskolák számára készült olvasókönyve például szól a honfoglaláskor a Kárpát-medencében talált népekről is, igyekszik tárgyyszerű lenni, a nagy emberek kapcsán gyakran túllép a mondavilágon (Nagy Lajosnál megemlíti például az ősiség törvényének elfogadását, olvashatunk Hunyadi kormányzóságáról, várnai és rigómezei vereségéről, Mátyás hadszervezéséről és hadi tetteiről stb.). További témák: Buda visszavívása, Bocskai szabadságharca. Részletesebb a világháború bemutatása, és külön olvasmányt szentel a magyar katonák leszerelését követő cseh, román, szerb megszállásnak („siralom volt látni az igaz hazafiaknak, miként foglalják el kopottruhás, bátortalan cseh, oláh és szerb katonák a legvirágzóbb községeket, a legszebb városokat” — 85), valamint a nemzetet a végső pusztulástól megmentő Horthy Miklósnak, aki a trianoni szerződés aláírását „már meg nem akadályozhatta. De fogadást tett, hogy ami a hazafiatlanság miatt elveszett, hazafisággal azt visszaszerzi. Segítse őt és a magyar nemzetet erre a magyarok Istene!” Petőfi Csata-dala és Bagdy István verse a világháborúban elesett kis zászlósról zárja a történelmi olvasmányok blokkot, s máris kezdődnek a földrajzi olvasmányok a „Csonka Magyarország — nem ország! Egész Magyarország mennyország!” jelszóval.

Ötödik és hatodik osztályos olvasó- és tankönyvek

Az elemi népiskolák V. és VI. osztályában közvetített történelmi ismeretek és történelemszemlélet bemutatásához három olvasó-, illetve tankönyvet választottam, párhuzamos, a tanterv témabontását követő tárgyalással: Novy Ferencnek *A magyar nemzet története — állampolgári ismeretek* című, az osztott és részben osztott iskolák számára kiadott, jellegéből következően a legrészletesebb történelemkönyvét⁹; a Kiss József szerkesztette falusi és ta-

⁹ Év nélkül jelent meg, de tartalmaz egy *Mai helyzetünk, 1921–1938* című kitekintést, vagyis 1938 vagy 1939 lehet a kiadás éve. 206 oldalnyi terjedelméből 160 oldalnyi a történelem

nyasi iskolások olvasó- és tankönyvét 1934-ből¹⁰, amelynek a magyar nemzet történetével foglalkozó részét Keszler Károly írta, valamint a Kalász-iskolakönyvek osztatlan iskolák számára 1928-ban közzétett magyar olvasó- és tankönyvét¹¹.

Közös jellemzőjük, hogy miután a történelem rész egy-egy szerző munkája, a tárgyalásmód szervezettebb. Az eseménytörténet, a politikatörténet mellett egy-egy korszak életmódjának és műveltségének bemutatását is tartalmazza. A Novy-kötet valamennyi nagy témakörét (a tanterv „korképeit”) az adott időszak műveltségi viszonyainak szentelt olvasmány zárja (ezek egyúttal az összefoglalás funkcióját is betöltik), a Kiss-féle kötetben az *Összefoglalás* című alfejezet tér ki a műveltségre, az osztatlan iskolák számára készült Kalász-könyvekben pedig egy-egy, a kultúra fejlesztése szempontjából kiemelkedő személyiséghez kapcsolatosan jelenik meg a műveltség.

A tananyag ezeken az évfolyamokon is tipikusan kiemelkedő történelmi alakok köré szerveződik, ezen belül azonban belpolitika, külpolitika, fontosabb törvények, alkotások kisebb-nagyobb mértékű tagoltságban különválnak egymástól. Az európai történelem egyes, általában a tantervben felsorolt eseményei ugyancsak megjelennek, igaz apró betűs szedéssel, 10–12%-os aránnyal.

A honszerzés kora

Ebben a korképben a magyarok eredetével és a honfoglalók műveltségével ismerkedhetnek meg a tanulók. Általában az Anonymustól ismert bibliai és szkíta eredet rövidebb-hosszabb adaptációival találkozunk, a Novy-féle történelemkönyv azonban kísérletet tesz tudomány és hagyomány ötvöztetésére, nála olyan rokon népekről is értesülünk, mint a finnek, akik szerint Szittyaországból észak felé vándorolva szakadtak el a magyarságtól. A ko-

rész, a terjedem majdnem felét viszont az illusztrációk töltik ki. Ezek sorában térképekkel, sőt színezett térképekkel is találkozunk.

¹⁰ A 2495/1932. eln. sz. VKM-rendelettel kiadott új tanterv és utasítások szerint. Az A kötet 322 oldalából 48 oldal, a B kötet 304 oldalából 38 oldal foglalkozik a történelemmel.

¹¹ Ez utóbbi sajátossága, hogy az olvasmányok részben gyakran részletesebb és alaposabb kifejtése található egy-egy témának, mint a történelem fejezetben, ezért elemzésünkben ezekre is kitérünk. Jellemzője továbbá, hogy bizonyos fogalmak, személyek, címek, rangok, úrmértékek stb. értelmezését lábjegyzetben adja meg. Itt *A magyar nemzet története* fejezet az A kötet 320 oldalából mindösszesen 23 oldalt tesz ki, ehhez járul az olvasmányok több 29 oldalnyi történelmi tárgyú olvasmánya, s hasonlóak az arányok a B kötetben is.

rábban itt élt népek (avar, hun, „a művelt római”) fellelhető történelmi emlékeinek jelzésszerű bemutatása kapcsán levonható a tanulság: „sok nép lakott már ezen a területen, de egy sem tudott állandó, erős országot alakítani. A magyarok vezére, Árpád, viszont belátta, hogy ezen a vidéken csak egy nép uralkodhat, mert csak így egész az ország, csak így egységes területű” (Novy, 15). A Kiss-féle kötet szerint „a magyarságra várt a történelmi feladat, hogy megteremtse az erős államot, amelyre Európának szüksége volt, kellett egy erős keresztény ország Nyugat és Kelet határán, hogy őrt álljon, védje a keleti támadások ellen Európát” (201). Ez a könyv szól egyedül bővebben a Kárpát-medencében a magyarok előtt élt népekről, kiemelve, hogy a magyarok már a honfoglalás előtt nagy szolgálatot tettek Európa népeinek, amikor Arnulf német királlyal közös fellépésükkel meghiúsították Szwatopluk morva fejedelem tervét, egy nagy szláv birodalom létrehozását.

A honfoglaló magyarok vándor életmódot folytattak, fő foglalkozásuk a harc volt, emellett halásztak, vadásztak, állattenyésztésből éltek. Kiss fontosnak tartja megjegyezni, hogy a magyarok földművelést nem végeztek, az a rabszolgákra hárult. Vitézek voltak a harcban, emberségesek a legyőzöttekkel, mindennél jobban szerették a szabadságot, erkölcsös családi életet éltek (a családba beletartoztak a szolgák is), s szemben az itt talált szlávokkal, nem voltak bálványimádók, egy istenben hittek, „a magyarok istenében”, voltak papjaik, a táltosok, de tisztelték a napot, a földet, az eget is. Életrevaló és harcias, Európa népeiben félelmet és csodálatot keltő nép. A honfoglalás után is folytatott kalandozó hadjárataiknak a vereségek vetettek véget. A Kálász-kötet a sankt-galleni történet felidézésével a kalandozó magyarok vadságáról, kegyetlenkedéseiről szóló „híreszteléseket” cáfolja, s műveltségük igazolására megemlíti az írás ismeretét is.

A keresztény királyság megalapítása, hazánk megerősödése

Az államalapítástól az Árpád-ház kihalásáig terjedő időszakot öleli fel. Szent Istvánról, Szent Lászlóról, Könyves Kálmánról, III. Béláról, az Aranybulláról, IV. Béláról mindegyik vizsgált kötetben szó esik. Istvánt már nem csupán a kereszténység terjesztőjeként, de államszervező, kegyes és igazságos, a műveltséget ápoló keresztény királyként mutatják be, aki keményen fellép a pogányság hívei ellen, de könyörületes és megbocsátó is egyben. Novynál a birtokviszonyokról, a társadalomszerkezetről, a kialakuló intézményrendszeréről is olvashatunk. E szerint a legtöbb birtok a királyé, központja a vár, köré

szerveződik a vármegye; a törzsfők birtokait örök magánbirtokként osztja fel a király a nemzetségek és családjaik között, aminek során kevesebb föld jut az ország védelmében véruket áldozó vitézeknek, több a királyt a kormányzás munkájában is támogató egyes főuraknak, ők lennének a nemesek. Valamennyiben szerepel a koronakérés Hartvik-legendából ismert változata s a koronázás dátumaként 1001. augusztus 15.

A vitéz, daliás, erélyes, jó keresztény király, Szent László és a művelt Kálmán nagy érdeme, hogy szigorú, illetve bölcs törvényekkel megszilárdítják az István halála után felborult rendet (a köztes „zűrzavaros” időszakot mindenütt néhány apró betűs sorban foglalják össze), s Szlavónia, illetve Dalmácia meghódításával megnövelik az országterületet. III. Bélának az írásbeliség elterjesztését, illetőleg a Bizánc felől fenyegető veszély elhárítását köszönhetjük. II. András, a pazarló, alattvalói által nem becsült uralkodó kora az „alkotmányunk első alaptörvényének” tekintett Aranybulla miatt megkerülhetetlen. IV. Béla rendteremtési kísérletének a mongolok vad támadása vet véget. Ismét „hazánk fedezte, saját pusztulása árán is Nyugat-Európát” (Novy, 35). A további Árpádok már csak apró betűvel, egy bekezdés erejéig szerepelnek. A legfontosabb köztük Kun László, aki megsegítve Habsburg Rudolfot Ottokár cseh király ellen, egyszerre tett szolgálatot a Habsburgoknak és Európának, hiszen „a magyarok vitézsége most már másodízben akadályozta meg azt, hogy a Duna mentén egy nagy szláv birodalom veszélyeztesse a szomszédos népeket” (Novy, 38).

Jelentősen emelkedik a műveltség az Árpád-korban, a letelepült életmód, a földművelés, az állattenyésztés válik uralkodóvá (az ipar üzésére külföldieket hívnak be); az egyház tevékenységének köszönhetően megszelídülnek az erkölcsök, iskolák, kolostorok, templomok épülnek. A Kiss-kötet kiemeli, hogy a magyarság műveltségben is egyenlő társa lett a műveltebb európai nemzeteknek.

A mérleg: „Sokat köszönhetünk tehát az Árpádok uralkodásának; azt, hogy állandó hazát szereztek, hogy kereszténnyé tették nemzetünket, hogy a keresztény királyság intézményével megalapozták nemzetünk jövőjét. De Európa népei is sokat köszönhetnek az Árpádoknak: mert saját testükkel megvédelmezték a Duna medencéjében lakó nyugati művelt államokat.” (Novy, 39)

A Novy-könyvben rövid tájékoztatást olvashatunk az európai helyzet kapcsán pápaság és császárság harcáról, illetve a lovagi kultúra néhány jel-

legzetességről is, a többi könyv esetében az európai tematika e fejezetből teljesen hiányzik.

A magyar királyság első fénykora

Károly Róbert, Nagy Lajos, Hunyadi János és Mátyás király nevével fémjelezhető időszak, amikor Magyarország nagyhatalommá, királyai Európa-szerte tisztelt uralkodókká váltak. Károly Róbert olyan tekintélyre tett szert, hogy „ő intézte el az európai fejedelmek ügyes-bajos dolgaikat, akik nála találkoztak Visegrádon” (Novy, 42). Nagy Lajos „dicsőséges háborúival [...] világrészünk egyik leghatalmasabb államává tette Magyarországot. Tíz ország népe hódolt a magyar királynak” (Kiss, 205) Mátyás korában a műveltség felvirágzásának köszönhetően „ismét nagy és fényes volt a magyar király hatalma és tekintélye” (Kiss, 211).

A nagy királyok sikereit a belső rendteremtés, az erős, korszerű hadsereg megteremtése, a gazdaság felvirágoztatása, a hit védelmezése és a műveltség terjesztése eredményezte. Nagy Lajos nemcsak diadalmas hadvezér, de atyai szívű uralkodó is volt. Felismerte, „hogyan az országnak sok ellenségét csak úgy tarthatja féken, ha a nemzet erős, vagyis, ha mindenki a maga tehetsége szerint részt vesz a haza védelmében: a nemes ember karddal, a földműves jobbágy munkával, adóval” (Novy, 43); Mátyás sem állt bosszút bátyja haláláért, mert mindenkit egy táborban akart egyesíteni, hogy megint erőssé tegye a nemzetet.

A feudális nemzet, a rendiség megszerveződését Novy a rendi alkotmány alapjaként kiemelt ösiség-törvényhez, s a Szent Korona-tanhoz kapcsolja. Azaz: minden birtok a Szent Koronáé, minden földbirtokos a Szent Korona részese, együttvéve a nemzet. A nemzet tagjai tehát csak a földbirtokosok: főpapok, főnemesek, nemesek, ezért ők az ország rendjei, joguk az adómentesség, kötelességük a honvédelem. Aki nem nemes, nem szólhat bele országos dolgokba, a polgár és a jobbágy adófizetéssel járul hozzá a haza védelmi költségeihez. Zsigmond azonban nemessé teszi a városokat, s meghívja az országgyűlésre (ez az egyetlen érdeme, egyébként uralkodása csak legyengítette az országot), Mátyás pedig a megyét. A polgárság céhekbe tömörülhet s kiváltságokat kap, a jobbágy terheit is pontos törvények szabályozzák. A társadalmi osztályokat, jogaikat, kötelességeiket Nagy Lajos kora kapcsán hasonlóan, de a Szent Korona-tanra történő hivatkozás nélkül a Kiss-féle olva-

sőkönyv is tárgyalja. A Kalász-kötet viszont csak a reformkor bevezetéseként utal a régi állapotokra, amikor a népek nem voltak jogai.

Az egész Európát és a kereszténységet fenyegető török veszedelemmel szemben a Hunyadiak állnak őrt. Valamennyi könyv ismerteti „a kereszténység legnagyobb hőse”, „a legnagyobb hadvezér, a legönzetlenebb államférfi és a leghívebb hazafi” (Novy, 50), Hunyadi János nagy győzelmeit, valamint a várnai és a rigómezei vereséget. A Kiss József szerkesztette kötetben ez a harc is a magyarság történelmi hivatásába illeszkedik: „reá várt az a feladat, hogy kimondhatatlan szenvedések és áldozatok árán Európát megmentse” (207). Dátumok, erőviszonyok ez utóbbiban nem szerepelnek, az összefüggések ily módon átláthatatlanok. A török elleni harcra való készüléssel magyarázza Novy az „igazi nemzeti király”, Mátyás cseh és osztrák háborúit, Kiss viszont a husziták elleni fellépéssel. Igazságossága és műveltsége, kultúrszeretete dominálnak még (idegen tudósok, fényűző paloták, hatalmas könyvtára — Novy szerint „kétannyi könyve volt, mint a pápának” —, egyetemalapítás Pozsonyban, könyvnyomda Budán stb.).

Hazánk élethalál-küzdelme a török világban

Valamennyi könyv regisztrálja, hogy Mátyás halála után új korszak köszönt Európa népeire, átalakul az életmód, amiben a korszak találmányai: a puska-por, a könyvnyomtatás, valamint az iránytű feltalálása és Amerika felfedezése játszanak központi szerepet. Ez utóbbi kapcsán kiemelik, hogy új növények kerültek onnan Európába. Amerika felfedezésének a magyar történelemre gyakorolt hatása is kitapintható. Novy szerint ez főleg a spanyolok és az angolok felemelkedését hozta, aminek következtében megnőtt a Habsburg-család világhatalma, s az Magyarországra is szemet vetett. Kiss arra utal, hogy Amerika felfedezése a világkereskedelem átrendeződését, az Atlanti-óceán menti országok felemelkedését, a Földközi-tenger vidéke hanyatlását hozta, s ennek következtében Magyarországnak egyedül kellett minden erejével szembeszállnia a törökkel. Novy szerint Magyarország ily módon a Habsburgok és a törökök prédája lett, s a keresztény népek reformáció előidézte belső meghasonlása tovább nehezítette helyzetét, a Kalász-kötet viszont a Habsburg-birodalom kétoldali veszélyeztetettségét emeli ki, mint-hogy nagysága miatt nyugatról a franciák, keletről a törökök fenekedtek ellene, s ez utóbbiak útja Magyarországon vezetett keresztül. Bármilyen ok, a 16. századi magyar történelem egyértelműen a török elleni védekezésről szól.

S ez a veszélyes korszak megosztottságban találja az országot. A Mátyást követően, nem utolsó sorban az „urak” hatalomvágya miatt megválasztott gyenge királyok alatt az ország gazdaságilag hanyatlik, politikailag pártokra szakad, felbomlik a haderő, egyenetlenség támad főurak és nemesek között, az agyonsanyargatott jobbágy is urai, s nem a török ellen fordul (büntetése a szabad költözési jog elvesztése), bekövetkezik a mohácsi katasztrófa, majd az ország három részre szakadása. Mohácsnál is „halálig véreztünk a keresztény népekért”. (Novy, 65)

Valamennyi kötetben olvashatunk a végvári harcokról (Temesvár, Drégely, Eger, Szigetvár, a Kalász-kötetben Kőszeg is), a hősi önfeláldozás szép példáiként. Évszámok csak Novynál szerepelnek, másutt valójában kronológiailag követhetetlenek az események, nyilván nem is ez a cél, hanem a példaadás. A hódoltságbeli viszonyokat, a berendezkedő török közigazgatást, a jobbágyság megnövekedett terheit, a természeti környezet pusztulását minden könyv taglalja. Azt is, hogy a jobbágy hű maradt a magyarsághoz, s ezért megbecsültsége is növekszik, visszakapja költözési szabadságát. Nemes és jobbágy kezdi egymást becsülni. A reformáció magyarországi térhódításával kapcsolatban Novy közli, hogy a 16. században a protestánsok kerültek többségbe, gyors terjedésének a török irtléte is kedvezett, ám a 17. században már újra a katolikusok fölénye jellemző, főként a jezsuiták, kiemelten Pázmány Péter tevékenységének köszönhetően. A Kalász-kötet megemlíti, hogy az ország különböző területein főleg az evangélikus és a református vallás terjedt. Kiemelik, hogy a reformáció nagy érdeme, jóllehet megosztotta a nemzetet a veszély időszakában, hogy egyúttal terjesztette a nemzeti műveltséget, erre ösztönözve a katolikusokat is: „katolikusok és protestánsok most már egymással versengve fejlesztették a magyar tudományt és irodalmat” (Kiss, 223).

Hazánk szabadságharca a német világban

A 17. századra meggyengült a török hatalom, ekkor viszont a Habsburgok kezdték egyre erőteljesebben veszélyeztetni a nemzet még megmaradt szabadságát, különösen Erdélyben, amelynek függetlenségét, valóságos mozgásterét nagyobbban mutatják a valóságosnál. A protestánsok üldözése és a magyar alkotmányosságot ért sérelmek miatt szálltak harcba: Bocskai és Bethlen Gábor, a Wesselényi vezette főurak, majd Thököly. A török elleni felszabadító háborúk kapcsán Buda visszavívása szerepel kiemelten, nemcsak harcászati, de politikai jelentősége miatt is. Hiszen az udvar ettől kezdve, magá-

nak tulajdonítva Buda és általában az ország felszabadításának érdemét, jól lehet sok keresztény harcos mellett sok magyar (Novynál 20 000) is részt vett az ostromban, nem éri be a nemzet részéről tett engedményekkel: a szabad királyválasztás jogáról történt lemondással, Magyarországot be akarja olvasztani egy egységes birodalomba. E törekvések, valamint a nagy és „igazságtalan” adók, a régi birtokosok kiforgatása tulajdonukból újabb szabadságharcra készítette a nemzetet. A Rákóczi-szabadságharc kezdeti sikereit biztosította, hogy rang- és valláskülönbség nélkül siettek táborába az emberek (Kiss), „nép és nemzet” összefogott (Novy), ám a francia segítség elmaradása, betegség, járványok, a hadi szerencse megfordulása, belső árulás végül is a labancok felülkerekedését hozta. II. Rákóczi Ferenc, „a nemzeti szabadságnak legönzetlenebb harcosa” nagy áldozatával mégis jobb belátásra bírta az uralkodócsaládot, így a szatmári béke végső soron fontos eredményeket biztosított: az ország alkotmányának tiszteletben tartását, a protestánsok vallásszabadságát, a nemesség jogait.

A két évszázad mérlegét megvonva Novy megállapítja, hogy a folytonos kétfelé való hadakozásban a nemzet erkölce megromlott. A főurak egy része a királyi udvarban él, vagyonosodik, de magyar érzése eltompul, a köznemes kitart ősi jogai mellett, de vagyona pusztul, a polgár nagy áldozatokkal folytatja tevékenységét, a jobbágy viszont csak tengeti életét, de mindig a magyarság oldalán áll. A nehézségek ellenére a szellemi műveltség emelkedik, lassan az életmód is átalakul, teret nyer a nagyobb kényelem igénye, hazánk mégis nagyon elmarad műveltség dolgában a többi nyugati nép mellett, amit csak lassan és nehezen tud pótolni.

A nemzeti szellem hanyatlása

A B évfolyam tananyaga hazánk 200 éves újabb történetét tárgyalja részletebben. Az első „korkép”, a szatmári békétől 1825-ig, a reformkor kezdetéig terjedő időszak, a tankönyvek felfogásában a nemzeti szellem hanyatlásának kora. A korszak Habsburg-uralkodói (III. Károly, Mária Terézia, II. József, II. Lipót, I. Ferenc) mindvégig egy erős, egységes dunai birodalom megteremtésére törekednek. Ellentmondásosan, a birodalmi érdekek alárendelten, de fejlesztik a gazdaságot és a műveltséget, közben azonban — különböző mértékben — megsértik a nemzet szabadságát. A leginkább II. József, ám a nemzet ellenállását tapasztalva ő is belátja tévedését, s visszatérését a „helyes

útra” valójában csak halála akadályozza meg.¹² II. Lipót alatt azonban nemcsak helyreállítják a régi alkotmányt, hanem megkezdődnek a reformmunkálatok is, ezeket viszont megakasztják a napóleoni háborúk, amelyek a nemzet egész erejét igénybe veszik, elszegényedést, pénzügyi csődöt okoznak.

A nemzet a krízishelyzetekben mindig uralkodója mellé áll, „hagyományos királyhűséből”, de I. Ferenc esetében nemesi kiváltságai féltése miatt is, amit a francia forradalom hatására már nem csupán az udvar részéről lát veszélyeztetve (így menti meg másodszor is a Habsburgok trónját „a magyarok lelkesedése, szeretete és hősiessége” [Novy, 94] az osztrák örökösödési háborúban; ezért utasítja el a nemzet Napóleon ajánlatát az elszakadásra). A nemzeti szellem mégis újjáéled, kiváló értelmiségiek, testőrírók, költők munkájának köszönhetően, s ennek tanulságait a franciaellenes háborúkban leginkább elkötelezett, a minden szabadságtörekvés elfojtására létrehozott Szent Szövetségben fontos szerepet betöltő I. Ferencnek is le kell vonnia.

A hazánk történetére direkt módon is hatást gyakorló francia forradalommal valamennyi kötet foglalkozik. E szerint XIV. Lajos virágzást hozó önkényuralmát utódai „pazarló” önkényuralma követi, ami gazdasági romlásba dönti Franciaországot. Válaszként a francia országgyűlés kimondja a polgárok egyenlőségét. A szabadság, egyenlőség, testvériség diadala azonban nem oldotta meg a problémákat, a kirobbanó elégedetlenség szörnyű rémuralomhoz vezetett: „A szép célokért meghirdetett forradalom teljesen elfajult.” (Kiss/B, 198) A forradalom ellen összefogott európai monarchiák ellen a „franciák lángeszű vezére”, Napóleon sokáig sikerrel veszi fel a harcot, önkénye, a népeket-nemzeteket kénye-kedve szerint, bábuként kezelő politikája miatt azonban elveszti népszerűségét. Bukása egyúttal a szabadságeszmék bukását jelenti Európa-szerte.

Mindegyik kötetben találkozunk az ország etnikai átalakulásának jelzésével. Jellemzően csak betelepítésekről szólnak, spontán népességmozgásokról nem, arról is csupán III. Károlyval kapcsolatban. A legrészletesebben erről is Novynál olvashatunk. Tőle azt tudhatjuk meg, hogy a megfogyatkozott népességszám miatt a Temes-vidékre németeket és szerbeket, a Tiszántúlra

¹² Novy ennek kapcsán beszél a felvilágosodásról mint a tudomány azon korszakáról, amely az emberek állambeli egyenlőségét tanítja: „mindenki tehetsége és szorgalma által keresheti boldogulását... nincs joga a királynak, hogy az egyiket jobbágysorban, a másikat a nemesi kiváltságok élvezetében tartsa... a fejedelemnek kötelességei is vannak azzal a néppel szemben, amelyen uralkodik”. (Novy, 96)

„tótokat”, Erdélybe „oláhokat” telepítettek, miközben az ország középső részét, a Nagy-Alföldet megint a magyarság foglalta el. A Kiss-féle kötet csupán „tótok” és németek telepítéséről szól, konkrét tájegység-megjelölés nélkül, de a Temesközre értelmezhetően. A Kalász kötet szerint III. Károly a Temesköz felszabadítása után az elpusztult népesség pótlására oda más országokból telepített lakosokat, zömmel németeket. Az etnikai arányok megváltozásáról sehol nem tesznek a történelmi részben említést.¹³

Mária Terézia és II. József intézkedései kapcsán egyaránt szó esik a jobbágykérdésről. Mária Terézia a jogok és köteleességek megszabásával „olyan kedvező helyzetbe hozta a jobbágyot, amilyenben nem volt akkoriban sem a francia, sem a német jobbágy” (Novy, 95), II. József már szabadságjogait is növelte. A politikai jogegyenlőség kivívása majd a reformkor végére valósul meg.

A tőkés átalakulásról

A gazdaság átalakulásáról, a tőkés gazdálkodásról és ezzel összefüggésben olyan új fogalmakról, mint kapitalizmus, szocializmus Európa államai kapcsán olvashatunk. Megtudhatjuk, hogy a 18. század közepétől-végétől az addig jellemző kézművesipart a technika fontos találmányainak (fonó- és szö-

¹³ A kérdés nem történeti, de földrajzi összefüggésben mégis szerepel a könyvekben. A Kalász/A kötetből megtudhatjuk, hogy őseink már a honfoglalás idején is kevesen voltak, a magyar lakosság végső soron azonban a tatárjárás, illetve a 150 éves török uralom okozta pusztítások miatt nem tudta benépesíteni a magyar földet. A „tótok” a 12–13. században kezdtek lehúzódni a Felvidékre, a 18. században már Békésbe is; az „oláhok” a török hódoltság után húzódtak be Erdélybe, s onnan lassanként az Alföld keleti pereméig; a szerbek a török elől menekülve „kértek és kaptak nálunk szállást”. Egyik sem őslakos, mint ahogy a rutének és a németek sem. Az etnikai arányokról szóló információ annyi, hogy Trianon előtt Magyarország lakosainak 54%-a magyar volt, több, mint a Trianon után létrejött Csehszágban vagy Jugoszláviában az uralkodó nemzet tagjaié. „Mivel a magyar mindig tisztelte a mások nyelvét, nem olvasztotta erőszakkal magába e nemzetiségeket. Most már, ismerve Trianont, ez nagy oktalanság volt. Mert a nemzetiségek védőkarjaink által biztosított jómódú megélhetésüket azzal hálálták meg, hogy aknamunkával és hazugságokkal egy gyenge pillanatban szétdarabolták a közös hazát. Bezzeg ők most üldözik testvéreinket. Pusztítják a magyar iskolákat s kivesznek minden falatot a magyarság szájából.” (163) Még érdekesebb a Kiss József szerkesztette kötet (földrajzi anyagát Horváth Károly írta), amely tudomást sem véve a megváltozott helyzetről, Magyarország lakóiról és foglalkozásukról szólva így fogalmaz: „18 millió ember él Magyarországon... nyelvre és vallásra nagyon különbözök. Legtöbben vannak a magyarok, számuk 10 millió.” (A köt., 153)

vőgép, gőzgép stb.) köszönhetően fokozatosan felváltja a gyáripar. „Ebben a gazdasági átalakulásban [...] fontos szerephez jutott a sok pénz: a tőke, mert csak ezzel lehetett nagy vállalkozásokba fogni. Ezt nevezik kapitalizmusnak.” (Kiss, 201) A gyári munkás megjelenésével ugyanakkor megszületett egy új társadalmi osztály, mely „sorsával elégedetlen volt, s munkaadóival ellentétbe került. Így jött létre az a mozgalom, melynek szocializmus a neve.” (Uo.) Novy a gazdasági vagy ipari forradalom kifejezést használja, s a szocializmust is bővebben jellemzi: a gépesítés terjedése munkások tömegeit teszi kiszolgáltatottá, akik magukat proletároknak nevezve s szervezetekbe tömörülve gazdasági harcba kezdenek a munkaadók ellen, illetve politikai harcba az egész társadalom ellen. Ez utóbbi célja, hogy a termelési eszközöket magántulajdonból köztulajdonba vegyék, ez a szocializmus. „A 19. század elején tehát egyidőben két nagy átalakulás kezdődött: az államok életében a *politikai szabadságért* folyik a küzdelem (a nemesség uralma helyett a *népuralom*, a demokrácia lép); a társadalomban pedig megindul a gazdasági szabadságért való küzdelem és ez még ma is tart.” (Novy, 106) Mint látni fogjuk, magyar vonatkozásban, a magyar történet kapcsán ezekről a változásokról szó sem esik, még érintőlegesen sem. Mintha a kapitalizmus a maga eredményeivel és ellentmondásaival kizárólag az európai államok sajátja lenne, Magyarországon pedig csupán a gazdasági fejlődést eredményező hozadékaik érvényesülnének.

Hazánk állami újjáalakulása

Az 1825-ös országgyűléssel kezdődik az a korszak, amelyben hazánk „az újabb idők követelményeit megvalósítja”. A feladat a gazdasági és műveltségbeli elmaradottság leküzdése, illetve a korszakkal szemben ellenkező társadalmi jogegyenlőtlenség felszámolása.

Széchenyi és Kossuth tevékenységével jellemzik. Újdonság, hogy társadalmi hovatartozásukról szóló életrajzi adalékokkal is találkozunk, sőt a Kálász-kötet olvasmányok részében egyedülálló módon műveikből vett idézetekből álló összeállítással is. Kettejük életműve e kommunikációban is egymás szerves kiegészítéseként jelenik meg: a lényegben egyetértenek, csupán az elérendő változások sorrendjében térnek el egymástól. Széchenyi a műveltség, gazdagság, szabadság sorrendet állítja fel, Kossuthnál, főleg a bebörtönöztetéséből származó tapasztalatok miatt, a szabadság kerül az első helyre. Elég sok konkrét ismeretet is közvetítenek a könyvek. Széchenyi fonto-

sabb gyakorlati alkotásait például mindenütt felsorolják, Kossuth kapcsán olvashatunk a *Pesti Hírlap* óriási hatásáról, ami Széchenyiben már-már a forradalom vízióját idézte fel.

Kiemelten tárgyalják a kötetek a magyar nyelv fejlesztése és hivatalos nyelvként történő elfogadtatása érdekében tett lépéseket. Itt találkozhatunk a Novy-kötet egyetlen lábjegyzetével, melynek tartalma szerint talán nem is lábjegyzetben kellene szerepelnie. A magyar nyelvtörvény kapcsán, amely kimondotta többek között, hogy „pap nem lehet, aki magyarul nem tud”, lábjegyzetben ezt olvashatjuk: „Az utóbbi törvényt használták fel hazafiatlan tót és horvát papok arra, hogy a magyar haza ellen izgassák a népet. Céljuk volt új szláv birodalmat alapítani. Ez a *pánszláv mozgalom* ettől fogva hol titkosan, hol nyíltan a magyarság első ellenségeként működött, mert a bécsi kormány titkon támogatta mozgolódásukat.” (Novy, 112) Jelzés értékű mondatok, arra utalnak, hogy a nemzetiségi törekvések mögött valójában csupán lelkiismeretlen izgatók, illetve Bécs politikai hátsó szándékai húzódnak meg.

A reformokért vívott küzdelem folyamatának végeredménye a polgári alkotmányos rend megszületése, ami elsősorban a hazafiak kitartó munkájának köszönhető. Zavarok érzékelhetők azonban a március 15-i pesti forradalom szerepének megítélésében. A tankönyvek tipikusan tekinthető értékelése szerint „Kossuth lelkes buzdítása néhány év alatt átalakította nemcsak a nemesség, hanem a király gondolkodását is” (Novy, 114). Így az 1847-ben összeült utolsó rendi országgyűlésen a nemesi rendek önként lemondtak az adómentesség kiváltságáról, törvénybe iktatták a közteherviselést, eltörölték az ösiséget, kimondták az örökváltságot, s már további újításokról tárgyaltak, amikor a párizsi forradalom hírére Kossuth javasolta a népképviselői országgyűlés és a felelős kormány létrehozását is. A küldöttség éppen a királynál járt, amikor március 15-én a pesti nép is a teljes szabadság kivívását követelte. A király ezt követően teljesítette a követeléseket. A megfogalmazásból csupán egymásutániség és nem ok-okozati összefüggés olvasható ki. A röviden ismertetett áprilisi törvények kapcsán hangsúlyozzák: „A kivívott új népképviselői alkotmánnyal hazánk egész népe, bármilyen nemzetiségű is, egy nemzetté olvad össze” (115), s hogy ezek szerint a törvények szerint élünk ma is. „Nagy dicsősége azon kor nagyjainak, hogy [...] belátásra és önkéntes lemondásra bírták a kiváltságos nemességet; dicsősége a nép millióinak, hogy nem véres forradalommal ártottak a hazának, hanem hazafias megértéssel várták be az egytestvériség nagy korszakát.” (Novy, 116) A 19.

századi európai forradalmakat (spanyol, olasz, görög, belga, lengyel) ismeretve ugyanerre a tanulságra jut: hazánk 1825 óta üdvös reformokkal készítette elő a nagy átalakulást, Európa népei viszont többnyire véres forradalmakkal igyekeztek kivívni a szabadságot. A nemesi rendek „csodálatos nagylelkűségét” emeli ki a Kiss-féle kötet is, a népképviselői országgyűlés és a felelős kormány elfogadtatása kapcsán itt azonban megemlíti a párizsi, az itáliai és a pesti forradalmat is, mint ösztönző tényezőt. „Az olasz és német mozgalmak s a bécsi forradalom hatása alatt Kossuth bátor fellépésére, Magyarország véres forradalom nélkül elérte célját: a felelős kormányt és a 48-as törvények szentesítését. Csak ezután kellett szabadságának biztosítására fegyvert fognia.” (207)

Polgári államunk védelme

A szabadságharc kitörésének oka mindenütt a császári udvar által fellázított nemzetiségek fegyveres szembefordulása az új magyar kormánnyal. Csak ezek leverése után nyúl Bécs nyíltabb eszközökhöz, bevetve részben az osztrák katonaságot, majd ezek sikertelensége után külső segítséget, orosz csapatokat vesz igénybe. Részletesen olvashatunk a harc állomásairól, a fontosabb csatákról, a trónfosztásról. Az orosz beavatkozás miatti ellenséges túlerő miatt teszi le Görgey, céltalannak látva a további küzdelmet, a fegyvert. Az önkényuralom kora meglehetősen árnyalt tárgyalást kap, a beolvasztási törekvések, a német nyelv kötelezővé tétele mellett pozitívum, hogy megindul a gazdaság fejlesztése, de a nemzetet ez szabadság nélkül nem elégíti ki, itthon és külföldön folyamatos a nemzeti ellenállás. A járható utat Deák Ferenc mutatja meg: bízni kell a törvény erejében, békésen tűrni és várni, de a jogokból semmit sem engedni. A Kalász szerint a Gondviselés küldte a nagy férfiút. (217) Politikája végül is sikerre vezet, mert a nemzetiségek belátják tévedésüket, az udvar pedig az egymást követő külpolitikai kudarckok (krími háború, olasz-osztrák, porosz-osztrák háború) hatására ráébred, hogy ki kell békülnie a magyarokkal. Több helyen találunk rá utalást, hogy a magyarokat megkedvelő Erzsébet királyné is ebbe az irányba ösztönzi a császárt.

A kiegyezéssel nyugvópontra jutott a fél évszázados küzdelem a szabad, polgári Magyarorszáért. E lépés nemcsak visszaállította a nemzet függetlenségét, visszahelyezve jogaiba a '48-as alkotmányt, de Magyarországot Ausztriával együtt nagyhatalommá is tette Közép-Európában.

A korszak mérlege: hazánk ezekben az évtizedekben rendi (nemesi) államból polgári állam lett, történetének ez a legdicsebb és legfontosabb korszaka. Növekszik a népesség, a városi polgárság magyarosodik, a társadalmi különbségek nemes és nem nemes között lassan eltűnnek, „a nemesember kezet nyújt a földműves jobbágnak, mert tudja, hogy munkájával ő is a nemzetet szolgálja. A különbségeket az egyes emberek között már nem annyira a születés, mint inkább a tehetség és szorgalom teszi” (Novy, 127), elsimulnak a vallási ellentétek is (vallásszabadságot biztosítottak a ’48-as törvények, a zsidó vallásúak polgári és politikai jogainak gyakorlását is kimondják 1867-ben). Mindezt jórészt a nemzeti érzés erősödésének, a magyar művelődés fejlődésének köszönhetjük. Igaz, a fellendülés az önkényuralom éveiben megakadt, csupán a gazdaság területére korlátozódott, így „elmaradásunkat csak a későbbi időkben pótolhattuk, amikor teljes szabadság és béke volt hazánk osztályrésze” (Novy, 127).

Áttekintik ennek kapcsán a kötetek Európa államalakulatait, az európai politikai helyzetet: az olasz és a német egység megteremtése és a Francia Köztársaság megszületése mindenütt szerepel, Novynál a Vatikáni Államról és Anglia, valamint Oroszország gyarmatbirodalmának kialakulásáról is kapunk információkat.

Polgári államunk fellendülése

A dualizmus korát mindegyik kötet rendkívül röviden, egyúttal szinte apologetikusan tárgyalja, gondokról, nemzeti, nemzetiségi, szociális feszültségekről szó sem esik, csupán csodás eredményekről. Novy egyenesen a „hazánk második fénykora” címet használja az 1867–1918 közötti időszak jellemzésére. „Minden nagyon jó, minden nagyon szép, mindennel meg vagyok elégedve” — mondhatnák a szerzők. Igazi kibékülés történt nemzet és királya között, aki megkoronázása óta a legalkotmányosabb magyar uralkodó lett. A lázas munkálkodásnak köszönhetően rövid idő alatt utolértük a szerencsesebb nyugati, művelt államokat. Rendeztük viszonyunkat a nemzetiségekkel: Horvát-Szlavónország társországi státusban szabadon fejleszthette jólétét és műveltségét, hasonló szabadságot kapott Fiume, szabályozták a „más nyelvű állampolgárok” anyanyelvhasználatát. A kötelező népoktatás bevezetésének köszönhetően emelkedett a műveltség, a vasút- és útépités hatására megnövekedett kereskedelmi forgalom, a létrejövő gyárak (kiemelten a malomipar), a termények nagyobb piaca, a minőségibb mezőgazdasági termelés hatására

növekedett a jólét. A honfoglalás ezeréves évfordulóját nagy sikerek közepette ünnepelhettük meg, bemutatva a világnak, hogy a magyarság nemcsak karddal képes megvédeni Európát, hanem „munkával is részt vesz az egész emberiség haladásában” (Novy, 132). Árnyékot a boldog alkotás korára csupán a Balkán átalakulása, a pánszláv törekvések felerősödése vetett. A hármas szövetség védelmében ez azonban hosszú ideig még nem jelentett komoly gondot.

A töretlen, problémamentes fejlődést ismét egy rajtunk kívül álló ok, a világháború kitörése akadályozza meg. Előzménynek is tekinthető, hogy vázolja a kötetek a Balkán-államok létrejöttét, illetve az európai hatalmak közötti konfliktusforrásokat, ellentéteket, az ellenséges szövetségi rendszerek kialakulását. A konfliktus kirobbanásának oka a terjeszkedésre törekvő cári Oroszországot maga mögött tudó Szerbia mohósága. Magyarország a rá kényszerített háborút elszánt akarattal vívja, Németország szövetségében „egész világ embertelen népei és gyilkos fegyverei ellen” (Novy, 136). A Novy-kötetben és Kiss Józsefnél a hadszínterek, a fontos csaták is megjelennek, a Kalász-kötet, terjedelménél fogva, inkább csak a magyar katonák hősiességére hoz példákat. A vereség okai közt változó súllyal említik a belső erőforrások kimerülését, amit katasztrofálissá tett, hogy Amerika és Japán bekapcsolódásával az ellenségek anyagi lehetőségei szinte korlátlanul kibővültek, a harcterek mögött és a harctereken is folyó ellenséges izgatást, Bulgária és Törökország fegyverletételét. Kiemelten beszélnek el a magyar katona erényeit: páratlan vitézségét, a nélkülözések emberfeletti tűrését, emberségét a legyőzöttekkel szemben. „A győzelem nem tette kegyetlenné, a vereség nem csüggesztette el (Novy, 136); „A magyar katona megmutatta a világnak a magyar nemzet erényeit. Ezeken az erényeken fog felépülni a jövő Magyarország.” (Kiss, 221).

A veszített háború után forradalmak törtek ki, a hatalmat utcai tüntetésekkel „a nép” vette kezébe (Novy). Leszerelték a katonaságot, megalázkodtak Belgrádban, a csehek, szerbek, oláhok szinte kardcsapás nélkül szállhattak meg nemzetiségi vidékeinket, nemzetiségeink pedig kimondták az elszakadást. Miután pedig „az ántánt az eddiginél is szűkebbre szabta országunk ideiglenes határát... a szocialisták és a kommunisták kikiáltották... a proletárok erőszakos (terror) uralmát, a proletárdiktatúrát” (Novy, 137). 131 napos garázdálkodásuknak, melynek során a szabadságjogok és a magántulajdon felszámolásával, terrorszervezetek felállításával tűntek ki, az vetett véget, hogy

miután Vörös Hadserege az „oláhok elől is megfutamodott”, az antant a vörös uralom leverése érdekében ránk zúdított egy újabb veszedelmet, az „oláh” megszállást. Nyomában pedig újabb pusztulás, a megmaradt javak elrablása járt. Miután az antant kipurcította őket, bevonult a fővárosba Horthy Miklós és nemzeti hadserege, s azóta keresi a nemzet a magára találás útját (Novy). Kissnél is hasonló az értékelés, de itt a Vörös Hadsereg csehek elleni sikereiről is szó esik. „A világháborút forradalmak követték. A szocialisták népköztársaságot, majd a kommunistákkal szövetkezve, tanácsköztársaságot alkottak Magyarországból. Káros uralmukat a románok bevonulása döntötte meg. Amit a pusztító forradalmak meghagytak, azt ők rabolták el.” (225)

A trianoni békeszerződést és következményeit részletesen taglalja valamennyi tankönyv. Két dolog érdemel ezek kapcsán kiemelés: az egyik, hogy a gazdasági bajokat egyértelműen a forradalmaknak és az ország megcsonkításának tulajdonítják, a másik, hogy a fájdalom mellett a bizakodás hangja dominál.

Kalász: „A győztes nagyhatalmak megfélekeztek arról, hogy ezer éven keresztül a magyarok voltak a keresztény vallás és a nyugati műveltség védői. Olyan békét erőszakoltak ránk [...] amilyenre még nem volt példa. Rettenetesen megcsonkították hazánkat. [...] Szent István birodalma ötfelé tépve várja a feltámadást. [...] A trianoni békeszerződés nehéz napokat hozott reánk. Pénzünk leromlott. Az ország nyomorba süllyedt. A király hazájából száműzve meghalt. [...] *Hiszünk Magyarország feltámadásában!*” (220)

Novy: Trianonban „országunkat megsemmisítették. A »békeszerződés« nemzetünk halálos ítéletét mondta ki” (138–139), s a nemzetgyűlés annak a „kijelentésével iktatta törvénybe, hogy azt csak a kényszerűség hatása alatt teszi (139). Elvesztettük területünk, népességünk jelentős részét, elvesztettük természetes határainkat, sok szép városunkat, erdeinket, só- és ércbányáinkat, hajóinkat, tengerünket. [...] Megmaradt azonban nemzeti függetlenségünk, amiért már oly sokat kellett küzdenünk. A trianoni csapások ellenére azonban mégis itt állunk, és

»Megfogyva bár, de törve nem,
Él nemzet e hazán.«” (140)

Kiss: „Természetes határok nélküli, kifosztott, csonka ország polgárai lettünk. Kiben és miben bízhatunk? Elsősorban az isteni Gondviselésben, mely nemzetünket mindig felsegítette; azután önmagunkban, ősi hazaszeretetünk

tisztaságában s megfeszített, rendületlen munkánkban!” Végül Deákot idézi: „Amit erő és hatalom elvesz, azt idő és kedvező szerencse ismét visszahozhatja!” (223)

A „mai helyzetünkre” való kitekintésben általában rögzítik, hogy a nemzetgyűlés visszaállította a királyságot, de a külföld (Novynál: a kisantant) megakadályozta jogai gyakorlásában, azért a nemzetgyűlés az államfői jogok ideiglenes gyakorlására kormányzót választott, vezetésével folyik az országépítő munka. Időben távolabbra a Novy-kötet tekint. Ebben röviden ismerteti a gazdasági élet összeomlását, illetve a gazdaság talpra állását: „A végső anyagi romlás lejtőjére taszított hazánk kormánya azonban összefogott a nép minden rétegével, s áldozatkészséggel, lemondással, megfeszített munkával sikerült a lejtőn megállnunk.” Lassan a külpolitikai kibontakozás jelei is mutatkoztak, e szerint mind több ország kormánya belátta, hogy Trianonban milyen igazságtalanság történt velünk, s egyre többen állnak mellénk a revízió követelésében. Először Olaszország „lángeszű miniszterelnöke, Mussolini” sietett segítségünkre, neki köszönhető, hogy Sopron bizonyosságot tehetett hűségéről, később az angol újságfejedelem, Rothermere lord, több angol képviselő, az amerikai Borah szenátor és még sokan. Áttörés azonban akkor történt, miután „a világháború legendás híréu hadvezére”, Hindenburg és „a lánglelkű Hitler vezér és kancellár” által talpra állított Németország kikényszerítette a müncheni tárgyalásokat, aminek következtében még 1938-ban, a Szent István-emlékévben visszakaptuk a Felvidék nagy részét. „További munkával, összefogással, acélos akarattal és rendületlen hittel kell küzdünk: *Nagymagyarország* feltámadásáért!” (144)

A mai magyar államélet szervezetét tárgyalják végül a kötetek, történeti visszapillantásban. Államunk történeti kialakulásáról, az alkotmányos királyság működéséről, a honvédelem kötelezettségéről, a kormányzó jogállásáról, végül a magyar állam jelképeiről összegzik e fejezetek, kevés új információval kiegészítve, a történelem tárgyalása során tanultakat.

Összegzés

A bemutatott (és kontrollként felhasznált) olvasókönyvek, tankönyvek alapján is levonható néhány következtetés a két világháború közötti korszak elemi népiskolai oktatásában közvetített történelemszemléletről. Az első mindenképpen az, hogy a sokféle tankönyvben-olvasókönyvben manifesztálódó pluralizmus valójában nem jelentett tartalmi sokszínűséget, ellenkezőleg, a

politikai szándék tantervben is megfogalmazott, nagyon pontosan kitapintható, céljaiban is megragadható szerves tartalmi-szemléleti homogenitása rajzolódik ki belőlük: az erkölcsi nevelési célok uralta történelemtanítás egységes történelemszemléletet közvetített a IV., az V. és VI. osztályban. Ahogy Szabolcs Ottó megállapítja: míg „a dualizmus viszonylag szabad légkörében együtt éltek a történelemtanítás különböző árnyalatai: a nemzetiek, a liberálisok és a polgári radikálisok [...] a két forradalom felülről döntött a radikálisok és egyben a velük szimbiózisba lépő marxisták javára, hogy majd az ellenforradalom legalább ilyen vehemenciával a nemzetieket emelje piedesztálra. Így vált azután az is hagyománnyá, hogy a történelemtanítás alapfelfogása tekintetében felülről döntenek, megszűnt az irányzatok küzdelme, a választás lehetősége.” (SZABOLCS 1997, 23)

Ezt az alapfelfogást a „trianoni komplexum” szociálpszichológiai sokkja determinálja, amelynek lényegét Bibó István foglalta össze: „[...] a történeti Magyarország felszámolása [...] olyan hebehurgya módon történt meg, hogy Magyarországtól *nemcsak más nyelvű területeket*, hanem, ráadásul meglehetősen bőven adagolva, *magyar területeket* is elcsatoltak. Ennek a következménye [...] hogy a magyar politikai szemlélet *egész Magyarország felosztását egyszerűen brutális erőszaknak és a győzők hipokrizisének tulajdonította*, és nem volt képes *disztingválni* a leválásra érett *más nyelvű* területek elcsatolása és az oktalanul és *igazságtalanul elszakított magyar nyelvű területek* elszakítása között. Ennek következtében nem tudott elszakadni *a történeti nagy Magyarország ábrándképétől*, és még inkább abba a lelkiállapotba került, hogy *Európa neki egy súlyos igazságtalansággal adósa.*” (BIBÓ 1986, 204)

A bizonyítás, sőt bizonygatás, a Trianonban alaposan megtépázott nemzeti büszkeség helyreállításának szándéka motiválhatja a magyar történeti fejlődés szingularitásának túlhangsúlyozását, ami egyrészt a magyar történet dominanciájában, másrészt magyar és európai történelem tárgyalásának szemléletmódjában ragadható meg.

A magyar történelem sajátossága, hogy a Keletről jött, magas erkölcsiséget képviselő magyarság, amikor európai hazáját részben Attila örökségként, részben tárgyalásokkal, de főleg karddal-vérrel megszerezte, egyfajta történelmi hivatást is teljesített. Létrehozta a földrajzilag, eleve elrendelten egységesnek teremtett térségben a politikai egységet, s azt ezer éven át, a legnagyobb áldozatok árán, Európa számára biztosítva a keletről jövő veszélyekkel szemben a nyugodt fejlődés lehetőségeit, megőrizte. Amikor a törté-

nelem erre lehetőséget biztosított, nagyszerű uralkodók, kiváló hazafiak önzetlen, önfeláldozó munkájának köszönhetően fejlődésével, műveltségének folytonos emelésével is bizonyította Európa számára értékeit. Az európai történelemben játszott szerepe, magas erkölcsisége az ellene Trianonban elkövetett igazságtalanság jóvátételét követelik. Erre kell felkészíteni az ifjúságot.

Már a tanterv is úgy fogalmaz, hogy az egyetemes történet eseményeit csupán „érintőlegesen” kell tárgyalni. Ez oly jól sikerült, hogy Göncöl Enikő *A történelem tananyag változásai Magyarországon az elmúlt száz évben* című feldolgozásában megállapíthatja: az egyetemes történelem a korszakban elemi szinten összesítésre sem érdemes mértékben van csupán jelen, néhány kultúrtörténeti érdekességre korlátozódik. (GÖNCZÖL 1999, 7) Szabolcs Ottó viszont arra hívja fel a figyelmet *Nemzeti és európai a magyar történelemtanításban* című tanulmányában, hogy a mennyiségi mutatók mellett minőségi, értelmezésszerű tényezőket is érdemes figyelembe venni. (SZABOLCS, 1999a, 5–6)

Mit és milyen összefüggésben tanítottak az európai történelemből? A témákat már felsoroltuk, itt inkább funkciójukra kívánunk utalni. Az európai események hatása a magyar történelemre vagy alig kitapintható, mint például a kötelezően mindenütt megjelenő felfedezéseké, vagy negatív: megakasztják, lehetetlenné teszik a szerves magyar fejlődést, főként mert a nagy veszélyek esetén (tatár, török támadás, pánszláv fenyegetés) Európa népei magára hagyták az egész kereszténységért, a művelt európai népekért (is) harcoló magyarságot. Egyúttal módot adnak a magyar „kultúrantropológiai fejlődés” fontos specifikumának tartott jelenség: a történelmi haladáshoz szükséges, a mindenkori korszaknak megfelelő változások, változtatások békés, erőszak- és forradalommentes módjának kidomborítására. A francia forradalom vagy a 19. század eleji európai forradalmak tanulsága, hogy míg másutt véres forradalmakban tudták csak kivívni a népek szabadságukat, nálunk az uralkodók bölcs belátása (II. József, II. Lipót, V. Ferdinánd, sőt Ferenc József), illetve a kiváló hazafiak kitartó munkája, nép és nemzet egysége, együttműködése mindezt békésen tette lehetővé. Ebbe a felfogásba nyilvánvalóan nem férnek bele sem a nemzetiségi, sem a szociális problémák.

Természetes, hogy az adott iskolaszinten, az adott óraszám mellett a tantervkészítők és a tankönyv-szerkesztők fokozottan szelektálásra kényszerültek, az viszont, hogy „a múlt mélységes-mély kútjából” válogatva a nemzet

történelme egyfajta történelmi-erkölcsi példatárrá zsugorodott, inkább egy kíváncsnak tekintett, mint reális történelmi múlttal való azonosulás alakítására tette alkalmassá az elemi népiskolai történelemtanítást. (Vö. SZABOLCS 1999b, 113–115)

Hivatkozott irodalom

- Berend–Szuhay, 1973. — Berend T. Iván – Szuhay Miklós: A tőkés gazdaság története Magyarországon, 1848–1944. Kossuth–JKK, Budapest, 1973.
- Bibó, 1986. — Bibó István: A kelet-európai kisállamok nyomorúsága. In: Bibó István: Válogatott tanulmányok. Magvető, Budapest, 1986. 2. kötet.
- Gönczöl, 1999. — Gönczöl Enikő: A történelem tananyag változásai Magyarországon az elmúlt száz évben. Jegyzet. ELTE BTK, Budapest, 1999.
- Kardos–Kelemen, 1996. — Kardos József–Kelemen Elemér: 1000 éves a magyar iskola. Korona Kiadó, Budapest, 1996.
- Kelemen, 1996. — Kelemen Elemér: A tanterv a magyar oktatásügy történetében. In: A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig. BTF Továbbképző Füzetek, 2. Budapest, 1996.
- Mészáros, 1989. — Mészáros István: A tankönyvkiadás története Magyarországon. Tankönyvkiadó, Budapest–Dabas, 1989.
- Mészáros, 1996. — Mészáros István: A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája, 996–1996. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.
- Szabolcs, 1997. — Szabolcs Ottó: A történelemtanítás hagyományai Magyarországon. In: Történelempedagógiai Füzetek, 1. Budapest, 1997.
- Szabolcs, 1999a — Szabolcs Ottó: Nemzeti és európai a magyar történelemtanításban. In: Történelempedagógiai Füzetek, 5. Budapest, 1999.
- Szabolcs, 1999b — Szabolcs Ottó: Történelemszemlélet és identitás. In: Történelempedagógiai írások (Válogatás dr. Szabolcs Ottó munkáiból). A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára, XVI. Budapest, 1999.
- ***
- Angyal–Fekete–Galla — Olvasókönyv az elemi népiskolák IV. osztálya számára. Szerkesztették: Angyal János, Fekete József és Galla Endre. Franklin Társulat, Budapest, 1933.
- Betűország negyedik virágoskertje. Olvasókönyv a fővárosi népiskolák IV. osztálya számára. Móra Ferenc és Voinovich Géza közreműködésével szerkesztette az Egyetemi Nyomda Tankönyvszerkesztő Bizottsága. Budapest, 1946.
- Betűország ötödik és hatodik virágoskertje. A Kir. Magy. egyetemi Nyomda olvasókönyve az elemi iskolák ötödik és hatodik osztálya számára. Móra Ferenc és Voinovich Géza közreműködésével szerkesztette az Egyetemi Nyomda Tankönyvszerkesztő Bizottsága. Budapest, é. n. (1927)
- Falusi iskolások olvasó- és tankönyve négy kötetben. IV. kötet Népiskolák V. és VI. osztálya számára. Szerkesztette több vidéki tanító közreműködésével Havas Pál, a Gyöngyösi Áll. Elemi Népiskola igazgatója. Lampel Könyvkiadó Vállalata. Budapest, 1924.
- Kalász IV. — Magyar olvasókönyv az elemi népiskolák IV. osztálya számára. A Kalász tankönyvszerkesztő bizottságának közreműködésével szerkesztették: Berkényi Károly áll. elemi isk. igazgató, Köveskúti Jenő, áll. tanítóképző intézeti igazgató, szfőv. szakfelügyelő, Simon Lajos szfőv. polg. iskolai tanár. (Kalász-iskolakönyvek). Kiadja a Kalász Áruforgalmi Rt., Budapest, 1926.
- Kalász/A. — Magyar olvasó- és tankönyv az osztatlan elemi népiskolák V–VI. osztálya számára. A) évfolyam. Szerkesztették: Bozsik Béla áll. elemi isk. igazgató, Tokay József áll. tanyai isk. igaz-

- gató, Schneider Ferenc, áll. tanyai isk. igazgató, Farkas Gyula, gazdasági népisk igazgató. Kalász könyvek Rt. Budapest, é. n. (1928.)
- Kalász/B. — Magyar olvasó- és tankönyv az osztatlan elemi népiskolák V–VI. osztálya számára. B) évfolyam. Szerkesztették: Schneider Ferenc, áll. tanyai isk. igazgató, Tokay József áll. tanyai isk igazgató, Csernai Máttyás áll. tanyai isk. igazgató, Veszeloovszky József közs. tanító. Kalász könyvek Rt. Budapest, é. n. (1928.)
- Kiss IV. — Falusi és tanyasi iskolások olvasó- és tankönyve. A népiskolák IV. osztálya számára. Szerkesztette: több vidéki tanító. Átdolgozta Kiss József, áll. tanítóképző intézeti gyakorlóiskolai tanító. Lampel Könyvkiadó Vállalata. Budapest, 1933
- Kiss/A. — Falusi és tanyasi iskolások olvasó- és tankönyve. A népiskolák V. és VI. osztálya számára. A) évfolyam. Szerkesztette: Kiss József, áll. tanítóképző intézeti gyakorlóiskolai tanító. Lampel Könyvkiadó Vállalata. Budapest, 1934.
- Kiss/B. — Falusi és tanyasi iskolások olvasó- és tankönyve. A népiskolák V. és VI. osztálya számára. B) évfolyam. Szerkesztette: Kiss József, áll. tanítóképző intézeti gyakorlóiskolai tanító. Lampel Könyvkiadó Vállalata. Budapest, 1934.
- Magyar olvasó- és tankönyv az osztatlan elemi népiskolák IV. osztálya számára. Szerkesztették: Csernai Máttyás áll. tanyai isk. igazgató, Farkas Gyula gazdasági népisk. igazgató, Osztie Béla, áll. el. isk. igazgató, a Tanítók Háza igazgatója. (Kalász-iskolakönyvek). Kiadja a Kalász Könyvkiadó Rt., Budapest, é. n. [1928]
- Magyar olvasókönyv a róm. kath. elemi népiskola IV. osztálya számára. Összeállította, részben írta: Földes Zoltán. Corvin Nyomda, Cluj–Kolozsvár, 1927.
- Novy — A magyar nemzet története. Az 1925. évi miniszteri tanterv teljes anyaga. Az osztott és részben osztott elemi népiskolák V. és VI. osztálya számára. Írta: Dr. Novy Ferenc, a budapesti VIII. ker. állami tanítóképző intézet tanára. Kiadja a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, é. n.
- Quint–Drozdy — A magyar gyermek olvasókönyve az elemi népiskolák IV. osztálya számára. Szerkesztették: Quint József, a budapesti áll. tanítóképző intézet igazgatója, Drozdy Gyula, a budapesti áll. tanítóképző intézet tanára és gyakorlóiskolai tanítója. Révai Testvérek Nyomdai Intézet Rt., Budapest, 1929. (Második kiadás.)
- Tanterv, 1925. — Tanterv az elemi népiskolák számára. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1925. évi május hó 14-én 1467. eln. számú rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1925.
- Utasítás, 1932. — Tanterv és utasítások a népiskola számára. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 2495/1932. eln. számú rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1936.

A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS FUNKCIÓIRÓL¹

KNAUSZ IMRE

Pedagógiai írásokat szokás a nevelés és oktatás *célrendszerével* kezdeni. A magunk részéről azonban bizonyos szkepszissel kezeljük a pedagógia teleologikus jellegéről szóló tanítást. Bár nehéz lenne kétségbe vonni, hogy az oktatás során, így a történelemtanítás során is bizonyos célok megvalósítása zajlik, nehézségekbe ütközik a célkitűző személyének azonosítása. Ha ugyanis a tanár személyes szándékait vizsgáljuk, meglehetősen eltávolodunk tulajdonképpeni tárgyunktól. Első közelítésben olyan célokkal találkozunk, mint „túllenni az órán”, „rendben lezárni az osztályt”, „sikeres tanárrá válni” stb., de még ha ki is lépünk ebből az egocentrizmusból és a tanulókra vonatkoztatott célokat vizsgáljuk, azok akkor is ritkán mutatnak túl a „felkészíteni az osztályt az eredményes középiskolai tanulmányokra, felvételire, érettségire” típusú formulákon.

Ha mármost konkretizáljuk a kérdést, és azt vizsgáljuk, milyen fejlesztő hatásokat akarunk elérni a történelemtanítással, akkor e kérdésfelvetés *utólagossága* hoz zavarba. Normális esetben a szándék időben megelőzi a cselekvést, a pedagógiában azonban mintha felborulna ez a rend. Kant gyakran újrafogalmazott kiindulópontját kell itt is problémánkhoz igazítani: tanítunk történelmet, bizonyára célunk van ezzel — mi ez a cél?² Megnyugtató lenne úgy folytatni a gondolatmenetet, hogy a történelemtanítás célját nem az egyes pedagógus tűzi ki, hanem a munkáját szabályozó dokumentumok, tantervek határozzák meg. Érezzük azonban, hogy valamiképpen ez sem stimmel. Gondolkozhatunk e célokról akkor is, ha nem ismerjük ezeket a dokumentumokat, és lehet ellenvéleményünk a tantervi célokkal szemben. Sőt újabban előfordulhat az is, hogy egyáltalán nem találkozunk tantervekben rögzített

¹ Részlet egy történelemtanítási kézikönyvből, amely a szerző szerkesztésében hamarosan megjelenik a Műszaki Könyvkiadónál.

² A pedagógiai célok sajátos jellegét jól illusztrálja az alábbi történet. 1950-ben Darvas József miniszter beszámolót kért főosztályvezetőjétől a tantervi munkálatok állásáról. „A tankönyvek 6 és félmillió példányszámban készen vannak — válaszoltam. — Ezekről a Szabad Népben éppen most adtam tájékoztatást a közvéleménynek, iskoláknak. A tantervekkel van még bajunk; főleg a lényeg, az alapvető célkitűzések megfogalmazása nehéz. Nem könnyű műfaj, s szinte... írói közreműködést igényelne.” (Kovács József: *Tegnapról holnapig*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978. 91. p.)

célokkal, ebből azonban még nem következettünk arra, hogy céltalanná vált a történelemtanítás.

Ha az alábbiakban nem a történelemtanítás céljáról, hanem *lehetséges funkcióiról* beszélünk, ezzel azt akarjuk hangsúlyozni, hogy tantárgyunk nagyon sokféle szerepet tölthet be a társadalmi tudás áthagyományozásának összetett folyamatában, és a tanár — tudatosan vagy öntudatlanul, de — választani kénytelen: mely funkciókat állítja előtérbe, azaz mi az ő személyes célja a történelemtanítással. Mondani sem kell: ez a választás elsősorban nem a tanár önkifejezéséről szól. Ez az első lépés a tanulócsoporthoz való alkalmazkodás során, itt kezdődik a *történelemtanítás adaptivitása*.

Az identitások hálója

Ha tanároknak vagy tanárjelölteknek feltesszük a kérdést, hogy miért is tanítunk történelmet, a leggyakoribb válasz, hogy ez az *általános műveltség* része. Történelmi tudásra (is) szükség van ahhoz, hogy művelt emberekké váljunk. Már nehezebb kérdés, hogy miért is van szükség általános műveltségre és ezen belül történelmi tudásra. Pragmatikus nézőpontból hivatkozhatunk arra, hogy a közös kultúra a *kommunikáció eszköze*: egy bizonyos szint fölött a társas érintkezés fenntartásához nem elég azoknak a szavaknak az ismerete, amelyek a közvetlen környezetünkben is fellelhető dolgokat jelölik, szükség van olyan kifejezések értelmezésére és helyes használatára is, mint például *Pragmatica Sanctio*, aranyláz, rabszolgaság vagy forradalom. Bizonyos kommunikációs formákból eleve kirekesztődnek azok, akik számára az ilyen fogalmak üresen csengenek, nem rendelkeznek azokkal az ismeretekkel, amelyek értelmezésüket lehetővé teszik.

Ez a válasz persze a felszínen mozog, hiszen továbbkérdezhetünk: miért kell egyáltalán olyan dolgokról beszélni, amelyek nincsenek jelen? Miért része a művelt beszédnek a történelemre való utalás, az *emlékezés*? A feleletet keresve először a *közösségi identitásról* kell elgondolkoznunk. Egyéni emlékeinken túl közösségi emlékeink is vannak, amelyek túlmutatnak létezésünk tér- és időbeli korlátain. Ezek legelemibb formája a családi legendárium. Kevés család tud megenni a nagypapáról, dédanyáról, szerencsés esetben még távolabbi ősökről szóló emlékek időről időre történő felidézése nélkül. A szóban hagyományozódó emlékeket néha fényképek, megsárgult igazolványok, levelek, katonasapkákat, kitüntetések, rozsdás szerszámok támasztják alá. Az emlékek felidézése a közösség — adott esetben a család — összetar-

tozásának tudatát erősíti. Akinek fontos a családi emlékek összegyűjtése, felidézése, továbbadása, az valamilyen mértékben *azonosul* a családdal, és az is fontos neki, hogy a közösség *a jövőben is fennmaradjon*.

Az emlékekhez másfelől — pozitív vagy negatív — értékítéletek is kapcsolódnak. A rég halott Kornél bácsit elítélhetjük, de akár szerethetjük is azért, mert többször elhagyta Elvira nénit, de mindig újra visszatért. Az emlékek felidézése ily módon a *közös értékrend* felidőzését és megerősítését is jelenti — persze arra is alkalmat adva, hogy kritikusan viszonyuljunk hozzá. A közös emlékek harmadszor alapvető szerepet játszanak az *érzelmi közösség* megteremtésében. A közös élményvilág sajátossága, hogy bizonyos hívószavak, képek, mozdulatok stb. segítségével felidézhető, és ezzel megteremti az affektív és kognitív összehangolódás alapját. Az *utalás* csak akkor működőképes, ha a közösség tagjai rendelkeznek a közös élményekkel, és a ráutaló gesztusok nagyjából ugyanazokat a sémákat és „asszociációs felhőket” (Méri Ferenc) aktivizálják bennük. (Kornél bácsi és Elvira néni emlégetése a fentiekben ilyen utalási kísérlet volt, amely egy *generáció* közös élményeit próbálta segítségül hívni a gondolati egymásra hangolódás kialakításához.)

A család ebben az esetben persze csak hasonlat, a *közös múlt* csak szélesebb és erőteljesebben intézményesedett közösségek esetében válik *történelemmé*. A történelemtanítás hagyományosan — erőteljesen a 19. századtól kezdve — a *nemzetállamot* tekinti a kialakítandó azonosulás elsődleges alapjának. A nemzetállami fejlődés útjára tért országok történelemtanításának középpontjában ily módon egy olyan fejlődéstörténet áll, amelynek főhőse a nemzet, cselekményét pedig annak származása, születése, megerősödése, fénykora és veszélyeztetettsége, az egység és függetlenség felé vezető útja, továbbá többé-kevésbé mai sikerei és kudarcai alkotják. A nemzeti orientáció mindamellet soha nem volt kizárólagos. Elsősorban a középiskolai oktatásban volt jelen mindig — érthető módon különösen a kis országokban, így nálunk is — a „*művelt emberek*” *országhatárokon átnyúló közösségéhez* való tartozás szempontja, amely az egyetemes történelem oktatása révén az identitás egy másik dimenzióját alapozta meg. Nyilván nem véletlen, hogy a világtörténelem az alapfokú oktatásban jóval alárendeltebb szerepet játszott. A szocializmus éveiben az egyetemes történelem oktatásának funkciója módosult: középpontjába a kizsákmányoltak világméretű szolidaritása került, középiskolai exkluzivitása megszűnt, általános iskolai súlya megnőtt. Fontos

azonban megjegyezni, hogy a nemzeti történelem pozíciói ebben az időszakban sem rendültek meg, bár tartalmát a marxizmus–leninizmus természetesen lényeges pontokon módosította. Ezzel kapcsolatban itt csak röviden utalhatunk arra, hogy egyrészt a sztálinizmus lényegéhez tartozott egyfajta nacionalizmus fenntartása a vazallus országokban, másrészt a kádárizmus sajátos szövetségi politikája következtében a steril marxizmus–leninizmustól különböző ideológiák is befolyást gyakorolhattak az iskolai tantervek kialakítására a hatvanas évektől kezdve.

Távolról sem előzmények nélkül, de a 20. század derekától jelentkeznek nyugtalanítóan világszerte azok az *új identitásformák*, amelyek kihívást jelentenek a történelemtanítás hagyományos nemzetállami elkötelezettségével szemben. Közülük látszólag a legkevésbé új Európa népeinek egymásra találása és az oktatás *európai dimenziójának* igénye. Bár Európa története mindig is jelen volt a magyar történelemtanításban, az európai identitás megalapozása mint funkció, és különösen annak politikai követelményként való megjelenése, viszonylag új elem. Az európai integráció fejlődése és Magyarország hangsúlyozott csatlakozási szándéka ugyanis az elé a feladat elé állítja a történelemtanítást — és ez ma már politikai fórumokon is megfogalmazódik, sőt a *Nemzeti alaptanterv*be is bekerült —, hogy kiemelten foglalkozzék az Európa népeit összekötő közös sajátosságokkal, a közös európai kultúra alapjaival. Az európaiság fogalma ebben az összefüggésben azokra a jellegzetességekre is utal, amelyek ezt a kultúrát más kultúráktól — elsősorban a világot a média által rohamosan internacionalizáló amerikai kultúrától — megkülönböztetik. Természetesen minden identitás ellentmondásos, és különösen ambivalens lehet a viszonyunk Európa kulturális közösségéhez. A kérdés itt nem elemezhető, de a problémát felvillanthatjuk, ha — történelmi szempontból — arra utalunk, hogy Európa egyszerre jelenti a világ agresszív leigázását, a természetet kizsákmányoló individualizmust és másfelől a vallási és kulturális toleranciát, az emberi jogokat, az elesettekkel való szolidaritást.

Európa nemcsak sokarcú: regionálisan is tagolt. Változó formákban és tartalmakkal, de a múlt század óta tartósan jelen van Közép-Európában a térség népei egymásra utaltságának és összetartozásának tudata, a „közép-európeerség” gondolata. Szemben azonban az európai dimenzióval, a *regionális identitás* jelenléte alig hatott az iskolai történelemtanításra. Pedig Közép-Európa nem egyszerűen régió, sokkal inkább filozófia: annak felismeré-

se, hogy ezeknek az országoknak, népeknek a problémái sokszor azonos struktúrájúak, és hogy ezek a problémák különböznek mind az orosz, illetve ortodox Kelet, mind a fejlett Nyugat problémáitól. Az egyetemes történet tanítása Magyarországon — de más közép-európai országokban is — hagyományosan nyugati orientációjú, a szomszédos országok története csak érintőlegesen vagy úgy sem szerepel a tananyagban.

Az *emberiség egészével* való azonosulás mint érzés és vezérlő eszme legalábbis a felvilágosodás óta jelen van az európai gondolkodásban, az utóbbi néhány évtizedben azonban ezen a téren is lényeges változások következtek be. Ez az azonosulás ugyanis korábban nem lehetett több, mint egy absztrakt elkötelezettség „minden ember” iránt, illetve annak felismerése, hogy az emberi nem egységes, és hogy a nemzeti, faji (racial) stb. különbségek csak másodlagosak ehhez az alapvető egységhez képest. Az „emberiség” fogalma azonban elvont maradt, elsősorban két okból. Egyrészt sokszor az alapvető információk hiányoztak a távolabbi népek életéről, az „emberiség” tehát jelentős részben egyszerűen ismeretlen volt. Másrészt a világ tagoltsága azt is jelentette, hogy a különböző népek különböző problémái között viszonylag kevés volt az érintkezési pont, az „emberiség” tehát inkább gyűjtőfogalom volt, mint valóságos közösség. Ismeretes, hogy mindkét vonatkozásban radikális változásokat hozott a *globalizációs folyamat*. Az információs és kommunikációs technológia forradalma testközelbe hozta a legtávolabbi népek életét is, még jelentősebb azonban az a változás, amelyet az ún. globális problémák felismerése indított el a közgondolkodásban. A természeti környezet rohamos pusztulása, az erőforrások kimerülése, a túlnépesedés egy olyan átfogó válság megnyilvánulási formái, amely kétségkívül egyszerre fenyegeti az egész emberiséget, és amely megteremti — meglehetősen későn — az emberiséggel mint konkrét közösséggel való azonosulás lehetőségét és kényszerét.

A történelemtanítás egyoldalú nemzeti orientációját azonban nemcsak a nemzetállam „fölötti” közösségek részéről érik kihívások az utóbbi évtizedekben. Legalább ennyire erős a helyi társadalom és hagyományrendszer, a *lokális identitás*, a lokálpatriotizmus felfedezése. Az 1998-ban elkészült helyi tantervek kevés változást hoztak a korábbi központi tantervekhez képest, de e kevés változás egyike éppen a helytörténet és helyismeret tanításának fellendülése volt országszerte. A lakóhelyhez, illetve a szülőföldhöz való kötődés mindig is elevenen élt az emberek jelentős részében, de az önkormányzatiság

újraéledése a rendszerváltás után felerősítette ezeket a tendenciákat, sőt sokszor maguk az önkormányzatok kezdeményezik, illetve támogatják — mint megrendelők és szponzorok — a helytörténeti és helyi hagyományörző mozgalmakat, beleértve a helytörténet és helyismeret iskolai oktatását is. A lakóhely, amelyről szó van, persze egészen különböző jellegű és méretű térségeket jelenthet, a megyétől vagy néprajzi tájegységtől a több településből álló kistérségeken át a településig, illetve a kerületig, városnegyedig. Közös sajátosságuk azonban, hogy az országnál kisebb, közvetlenebbül megtapasztalható és legalább részben közvetlen emberi kapcsolatokon alapuló közösségekről van szó, erejük és jelentőségük éppen ebben rejlik.

Végül szólni kell arról, hogy helyet követel az oktatásban és ezen belül a történelemtanításban a *kisebbségi identitások* tarka karneválja is. Éspedig két szempontból: egyfelől a különböző kisebbségek tagjai igényelhetik jogosan, hogy az oktatás az ő identitásuk megalapozásához is biztos fogódzókat nyújtson, másfelől azonban a többségi társadalom azonosságtudatának is szerves részét kell hogy képezze az a felismerés, hogy többség és kisebbség együtt alkotják a társadalmat, együttműködésük és együttélésük, egymás sajátosságainak tisztelete és megértése a társadalmi béke elemi előfeltétele. A történelemtanítás felől szemlélve természetesen lényegesen különböznek egymástól a kisebbségek aszerint, hogy milyen mértékben rendelkeznek történelmi tudattal, milyen mértékben merül fel egyáltalán az önazonosság történelmi megalapozásának igénye. A dolgok jelenlegi állása szerint például aligha lehet a történelemtanítás célja a szexuális kisebbségek vagy a fogyatékosok saját történelmi azonosságtudatának erősítése vagy megalapozása.³ Kétségtelen, hogy itt mindenekelőtt a *nemzeti-etnikai kisebbségekről* kell szót ejteni. Magyarország helyzete ebből a szempontból sajátos, hiszen az itt élő nemzetiségek történetének sokkal nagyobb hányada játszódnott a magyar államiság keretei között, mint azt jelenlegi számarányukból sejteni lehetne. (A szlovákság esetében ez Trianonig a teljes szlovák történelmet jelenti.) Innen nézve elég sajátos helyzet, hogy a magyar történelem tanításának látószöge még a 18–19. század vonatkozásában is kizárólagosan nemzetállami, holott ekkor a magyarság számaránya 50 százalék alatt volt, illetve azt csak

³ Ez nem jelenti persze azt, hogy a történelemtanítás ne foglalkozhatna ezekkel a kérdésekkel. Megítélésünk szerint éppen hogy nagy szerepe lehet a toleráns, illetve segítőkész attitűd kialakításában, megerősítésében a különböző típusú másságok történelmi megjelenítésének. Ez azonban nem függ össze közvetlenül az itt tárgyalt identitásproblémával, ezért később térünk rá vissza.

kevéssel haladta meg. A nemzetiségek ebben a kontextusban csak mint nemzetiségi kérdés jelennek meg, kultúrájuk, életmódjuk, mentalitásuk: az általuk alkotott értékek nem tartanak számot a történelemtankönyvek érdeklődésére.

Külön ki kell emelni a *roma történelem* problémáját. A romák számára nyoma Magyarországon az ezredfordulón megközelíti az 5 százalékot, miközben a történelemtanítás — akárcsak a többi tantárgy — egyáltalán nem vesz róluk tudomást. Át kell gondolni, milyen hosszú távú hatásokkal járhat egy nemzetiség történetének és értékeinek olyan mértékű kirekesztése a közoktatásból, mint ami jelenleg Magyarországon zajlik.

Röviden utalni kell végül arra az egymásra találásra és éledő szolidaritásra, amely a modern feminizmus hatására a nők között alakul ki a század második felében. A nők ugyan nem tekinthetők szigorúan véve kisebbségnek, helyzetük azonban indokoltá teszi, hogy a kisebbségekkel együtt tárgyaljuk a történelemtanításhoz való viszonyukat. A téma sajátosságát az adja, hogy a női identitás nagyon kevésbé rendelkezik történelmi tudattal, de éppen ezen kíván változtatni a történetírás feminista kritikája: a történelmi munkák — és a történelemtankönyvek is — igen nagy százalékban kizárólag férfiakról szólnak, figyelmen kívül hagyva az emberiség legalább felét kitevő női népeiséget. A 20. század második felében már érezhető a történettudomány fokozott érdeklődése és érzékenysége a nők és a jellegzetesen női problematika iránt, ez a változás azonban egyáltalán nem gyakorolt befolyást a történelemtanításra (amint a történetírásban megfigyelhető más, később említendő új jelenségek sem).

Mielőtt folytatnánk a történelemtanítás lehetséges funkcióinak áttekintését, álljunk meg egy fontos megjegyzés erejéig. A téma szempontjából releváns csoportidentitások — egyébként korántsem teljes — előszámlálása jól mutatja, hogy itt versengő célokról van szó. Mondhatjuk persze, és szerintünk helyes is, ha azt mondjuk, hogy ezek mind legitim azonosulások, és helyük van a történelemtanításban. Elkerülhetetlen ugyanakkor legalábbis a prioritások kijelölése, hiszen mindenről nem szólhat a történelem tananyaga. Választási kényszerről van tehát szó itt is, mint ahogy arról lesz szó a továbbiakban is.

Magistra vitae

Miért része a művelt beszédnek a történelemre való utalás, az *emlékezés*? — kérdeztük fentebb. A közösségi identitás mint válasz helyes, de nem teljes. Az emlékek kétségkívül kognitív jelentőséggel is bírnak: tanulságosak. A történelem — régóta tudjuk — az idők tanúja, az *élet tanítómestere*. Kérdés azonban, hogy mit tanulhatunk belőle. A válasz többféle lehet, és az alábbiakból bizonyára kiderül, hogy itt is versengő célokról beszélhetünk.

Legáltalánosabb szinten bizonyára *történelmi tudatot* meríthetünk a múlttal való foglalkozásból: egy általános szemléletet vagy módszertani alapelveket, amelynek lényege a történetiség. Nehéz lenne kétségbe vonni, hogy a történelem mindenekelőtt arra tanít, hogy a dolgoknak történetük van: keletkeznek, változnak, elpusztulnak. A változásoknak időnként határozott irányuk van, máskor ilyesmiről nem beszélhetünk: a történelmi tanulmányok során különbséget lehet tenni fejlődésnek nevezhető és fejlődésnek nem nevezhető változások között. Ismét máskor a „dolgok” egyáltalán nem mutatnak változásokat, vagy bizonyos vonatkozásaik maradnak változatlanok: a történelemben egyszerre van jelen a változás és a változatlanság, a megszakíttóság és a folytonosság. A változások mögött emberi cselekedetek állnak, de az emberi cselekedeteket sokszor kényszerítő objektív erők határozzák meg: a történelemben egyszerre van jelen a szabadság és a meghatározottság. A történelmi tanulmányok tehát lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók szinte észrevétlenül elsajátítsanak egy lehetséges gondolkodásmódot a társadalmi jelenségekkel kapcsolatban: a történeti elemzés igényét. Azt a megközelítésmódot, amely mindig rákérdez arra, hogy a szóban forgó jelenség adott állapotát milyen korábbi állapotok előzték meg, a változások mögött milyen feltételek húzódnak meg, milyen mozgástér nyílik az aktív emberi cselekvés számára, és a jövőre nézve milyen lehetőségek rejlenek az adott állapotban.

Tanárokkal és tanárjelöltekkel beszélgetve ezekről a kérdésekről, szinte mindig akad valaki, aki ugyanezt a gondolatot nem a szemlélet, hanem az eredmény oldaláról közelíti meg. Eszerint a történelem nélkül nem érthető meg a jelen. Ebben a felfogásban a történelem az ok és a jelen az okozat, igazán csak a jelen méltó a megismerésre, a történelem *a jelen megértésének eszköze*. A bátrabbak még tovább mennek: eszerint voltaképpen csak a jövő érdekes, a történelem mintegy ívet húz a múlt, a jelen és a jövő között. Szellemes és vonzó megközelítés ez, amely választ ad arra a nehéz kérdésre, hogy miért foglalkozunk a történelemórán olyan dolgokkal, amelyek valójá-

ban nincsenek, nem léteznek, bár — legjobb tudomásunk szerint — voltak és léteztek valamikor.

Hogy valóban működik-e ez a megközelítés, az már a helyes mértéken múlik. A jelen egy-egy jelensége bizonyosan jobban megérthető célzott, az adott jelenség megértése céljából összeállított történelmi tanulmányok révén. Nem volna semmi értelme annak, amit fentebb történelmi tudatnak neveztünk, ha nem így volna. Két okunk is van azonban arra, hogy óvjunk e szemlélet abszolutizálásától. Egyrészt nem szabad azt hinni, hogy a történelem egésze, ahogy azt akár a tanítás során, akár a történeti irodalomban elmeséljük, képes arra, hogy megmagyarázza a jelen egészét. Nincs és nem is lehet ilyen közvetlen kapcsolat: a történelem több annál, mint amit abból mai világunk értelmezésekor hasznosítani tudunk, és jelenünk is több annál, mint amit abból történeti elemzéssel megérthetünk. Másrészt a történelmi magyarázat soha nem abszolút érvényű. Valószínűleg a dolog lényegéhez tartozik, hogy minden társadalmi jelenség mögé többféle történeti magyarázatot építhetünk fel. Nem állítom, hogy racionális érveléssel nem választhatunk közülük, de azt igen, hogy ez a választás soha nem állhat abszolút biztos lábakon. Egy olyan történelmi tananyag tehát, amelyet teljesen jelenelvűen válogatnánk össze, valójában sokkal inkább tükrözné saját filozófiánkat és egyéni elkötelezettségeinket, mint a valóságot.

Vannak-e tárgyi tanulságai a történelemnek? Más szavakkal fogalmazva: vannak-e a történelemben olyan törvényszerűségek, amelyek tanítása a tantárgy egyik célja lehetne? Tudjuk, hogy a marxizmus–leninizmus ismerni vélt ilyen törvényszerűségeket, és ezek hol a háttérben, hol az előtérben, de a szocializmus idején mindig szerepet játszottak a történelemtanításban. Ma már kevesen ragaszkodnak ahhoz, hogy a történelmi tanulmányokat általános törvények oktatására futtassák ki: közelebbről vizsgálva az ilyen szabályok vagy hamisnak, vagy közhelyesnek, de mindenképpen alkalmazhatatlannak bizonyulnak. Tény ugyanakkor, amely mellett nem volna szabad szó nélkül elmenni, hogy aki tartósan történelemmel foglalkozik — például tanítja —, az nehezen tudja elkerülni, hogy időről időre megfogalmazzon magának bizonyos szabályszerűségeket. Milyen szerepet játszhatnak a történelemnek ezek a konkrét tanulságai a tanításban?

Az ún. törvényszerűségek „megszelídítésének” kétféle lehetőségére szeretnénk itt felhívni a figyelmet. Az egyik a tárgyi törvények *módszertanivá transzformálása*. Vegyük az ismert marxista–leninista tételt, amely szerint a

forradalmak akkor törnek ki, ha az uralkodó osztályok már nem tudnak a régi módon kormányozni, a tömegek pedig már nem hajlandóak a régi módon élni. Ha ebben a formában értelmezni akarjuk, kiderül, hogy nem sokra megyünk vele, elég lapos állítás, ahhoz mindenesetre kevés, hogy a forradalmak tanulságaként, mint valami tartalmas ismeretet tanítsuk. Annak viszont van értelme, hogy bizonyos társadalmi jelenségek elemzéséhez valamiféle algoritmusokat állítsunk össze, és a forradalmak esetében ennek része lehet egyfelől a hatalomgyakorlás válságának, másfelől a tömegek elégedetlenségének vizsgálata.

Valójában a bruneri értelemben vett *struktúra* fogalmához érkeztünk el (Bruner, 1968). Minden tudománynak, így a történettudománynak is vannak — a tudomány fejlődésével, alakulásával összefüggésben változó — alapeszméi, amelyek különböző szituációkhoz kapcsolódóan visszatérően szerepelnek, érzékelhetővé teszik a helyzetek közötti hasonlóságokat, és ezáltal hasznossá, alkalmazhatóvá teszik a tudomány megállapításait. Ezek elvontan megfogalmazva laposak és tartalmatlanok, konkrét helyzeteket elemezve azonban megelevenednek, és a helyzetek éppen általuk válnak fontossá és relevánssá. Hogy a történelemben ma melyek a legfontosabb ilyen „struktúrák”, és hogy milyen konkrét történelmi kontextusban érdemes ezeket tanulmányozni, azt csak a tudomány legavatottabb képviselői tudják megmondani, és bizonyára ők sem egyértelműen. Kézikönyvünk csak arra vállalkozhat, hogy a struktúrákon való gondolkozásra inspirálja az olvasót, miközben figyelmébe ajánl néhány olyan kulcsfogalmat, mint szabadság és meghatározottság, alternatívák, folyamatosság és változás, változás és fejlődés, tömeg és egyéniség stb.

A másik eljárás a tanulságok *tudatos szubjektivizálása*. Tegyük fel, egy tanár személyes meggyőződésévé vált, hogy — a témánál maradva — a győztes forradalmakat mindig kisajátítják az előnyösebb helyzetben lévők, és hogy ezért a forradalom a politikai változások előidézésének nem hatékony útja. Ha ezt mint történelmi törvényszerűséget tanítja is, az alighanem súlyosan kifogásolható. Egyrészt, mert merőben tapasztalati úton felállított tétel, amely deduktív úton nehezen levezethető, másrészt, mert eltereli a figyelmet a forradalmak közötti — másfajta, nem kevésbé érdekes tanulságokkal járó — különbségekről, harmadrészt, mert elfogadhatatlan történelmi determinizmust sugall, amely az ezután esetleg kitörő forradalmakat is lefutott játszmáknak tekinti. Ha azonban ez a gondolat nem törvényként, hanem Óva-

tos tanár úr személyes és vitatható véleményeként kerül be a tanuló sémarendszerébe, nyitott sémaként tehát, amely mellett annak ellentmondó sémák is elférnek, tartalma már sokkal kevésbé elfogadhatatlan.

Eddig az élet tanítómesteréről szóló aforizmát úgy tekintettük, mintha az az elvont általánosításokról szólna, és ebben az összefüggésben próbáltuk kibogozni az értelmét. E modell szerint az egyedi esetek vizsgálata során valamiféle sablon képződik az elménkben, amelyet azután új egyedi esetek értelmezéséhez fel tudunk használni. A történelmi megismerés azonban valószínűleg nem így működik, legalábbis e sablonok megtanítása csak erős korlátozásokkal, a fentiekben kifejtett rugalmas értelmezésben lehet a történelemtanítás egyik célja. Sokkal gyakoribb, hogy a tanulmányozott esetek konkrét sajátosságai, részleteik egy részével együtt rögzülnek a memóriánkban, és ebben a formában vesszük hasznukat. Folytonosan *analógiákat* alkalmazunk történelmi tanulmányaink során: a tanult történeteket összevetjük személyes tapasztalatainkkal, ezek segítségével értelmezzük őket, később azonban a most tanult történet válik összehasonlítási alappá, az információ befogadását elősegítő sémává. IV. Henrik Canossa-járása például aligha lenne megérthető a harcról, a megaláztatásról, az átmeneti engedményekről szóló korábbi személyes tapasztalataink nélkül, másrészt a Canossa-járásról szóló történet ezekkel a jelenségekkel kapcsolatos repertoárunkat egy konkrét esettel bővíti, amely analógiás alapként segíti újabb hasonló esetek megértését és elemzését — nemcsak a történelemórán, hanem az „életben” is.

A történelem ebből a szempontból elemzésre alkalmas *esetek* hihetetlenül gazdag tárháza. Semmi nincs az emberi kultúrában, amivel gazdagabban lehetne szemléltetni az emberi természet változatosságát és lényegi egységét. Személyes közvetlen tapasztalataink óhatatlanul korlátozottak. A történelem újabb és újabb ablakokat nyit azon a szűk cellán, amelybe személyes tapasztalataink bezárnak. Ebben a megközelítésben a történelem arról szól, hogy élni és gondolkodni sokféleképpen lehet, úgy is, ahogy közvetlen környezetünkben senki sem él és gondolkodik. Hogyan csapták agyon az estét — tévé nélkül — honfoglaló őseink? A válasz lényeges elemekkel bővítheti az idő kitöltéséről szóló sémarepertoárunkat, a bővítés értelme pedig az, hogy gondolkodásunk általa rugalmasabbá, adaptívabbá válhat. A történelmi esetek másfelől befogadhatatlanok lennének, ha a különbségek mellett nem tartalmaznák az azonosságokat is, és ezek az azonosságok is rendkívül tanulságosak. Az embernek, az emberi közösségeknek minden korban és minden kul-

túrában nagyon is hasonló problémákat kellett megoldaniuk (erre a felismerésre épül Malinowski funkcionalizmusa), az emberi érzelmek és reakciók minden korban és kultúrában figyelemre méltó hasonlóságokat mutatnak, és ez a hasonlóság sokszor éppen olyan érdekes lehet, mint a különbség. És ez a hasonlóság teszi lehetővé, hogy a történelmi esetek analógiák alapjaként működhessenek.

Képességfejlesztés és értékközvetítés

Amit eddig a történelemtanítás funkcióiról elmondtunk, úgy tekinthető, mint a *történelmi műveltség* fogalmának egy lehetséges kifejtése: válaszkísérlet arra a korábban exponált kérdésre, hogy miért van szükség az általános műveltség részeként történelmi tudásra. A történelemórán azonban nemcsak a műveltséget szerezhetik meg a tanulók: azt is megtanulhatják, *hogyan* jussanak hozzá, és mit kezdenek vele. Ha az ismeretszerzés és -alkalmazás *folyamatát* állítjuk a középpontba, egészen más típusú célrendszerek kialakítására nyílik lehetőség.

Ennek a megközelítésnek egyfelől az életen át való tanulás követelménye biztosít kivételes aktualitást. A tanulás tanulása nem azonos az ismeretszerzés tanulásával, de a kettő kétségkívül szorosan összefügg. Másfelől szem előtt kell tartanunk az ezredforduló információs forradalmának következményeit. Ma az információ könnyen hozzáférhető és rendezhető, nem vagyunk azonban felkészülve az iszonyatos adattömegek feldolgozására, hasznosítható formára hozására. Ez a feladat — a szándékos információfeldolgozás képességeinek fejlesztése mint pedagógiai cél — természetesen nem tantárgyfüggő, a történelemtanítás kiemelkedő szerepe azonban abban áll, hogy itt ismerkedhetnek meg a tanulók a társadalmi tartalmú ismeretszerzés módszereivel. Az a mód, ahogy a hétköznapi életben a társadalmi információt feldolgozzuk, analóg a történész munkájával. Ahogy a történész a *források* kritikai vizsgálata és összevetése útján *rekonstruálja* a valóságot, úgy kell nekünk is az újságokból, a tévéből, a szóbeszédből, az Internetről származó információinkat — nem feltétlenül tudatos — kritikai elemzésnek alávetnünk, ha képet akarunk szerezni arról, mi is az igazság.

A tanárok általában egyetértenek abban, hogy a történelem tanítása során nem egymástól elszigetelt tényekkel és adatokkal, hanem mindig valami értelmes egésszel, a tények egy összefüggő rendszerével foglalkozunk. Az *összefüggések*, amelyekről itt szó van, időnként mint *struktúrák* mutatkoznak

meg (pl. az állami intézmények rendszere, a társadalom szerkezete), máskor mint *funkcionális összefüggések* (intézmények, szokások, politikai döntések funkciója stb.), megint máskor egyszerűen *oksági kapcsolatokról* van szó. Drámaian különböznek ugyanakkor a történelemtanítási felfogások abban, hogy ezeket az összefüggéseket eleve adottaknak és megtanulandó tananyagnak tekintik-e — ebben az esetben a történelemtanítás műveltségközvetítő szerepe kerül előtérbe —, vagy személyes konstrukciók eredményének. Ez utóbbi esetben az összefüggések módszeres keresése, hipotézisek felállítása és megerősítése vagy elvetése, érvek és ellenérvek felsorakoztatása és ütköztetése válik a történelemóra valódi tartalmává. Ilyenkor beszélhetünk arról, hogy a történelemtanítás a *problémamegoldó gondolkodás iskolája*.

Két alapvető érv szól az összefüggések *folyamatközpontú* — tehát inkább a konstrukció folyamatára és kevésbé az eredményére koncentráló — szemlélete mellett. Egyrészt ezek az összefüggések — mint arra korábban már utaltunk — elég ritkán bizonyosságok. Azt még viszonylagos biztonsággal meg tudjuk mondani, hogy miért fejezték le Hunyadi Lászlót. A mohácsi vereség vagy az első világháború kitörésének okai körül már heves viták folynak. Az pedig, hogy miért bontakozott ki a reneszánsz, a reformáció vagy a felvilágosodás, már kifejezetten olyan kérdés, amelyre biztos, hogy soha nem adható egyértelmű válasz. Ilyen körülmények között a „négy okot” felsoroló bekezdések és az azokra kérdező tesztfeladatok nemcsak az „ellenforradalom” esetében voltak ideologikusak, hanem lényegüknél fogva mindig azok: nem annyira a valóságot tükrözik, mint inkább az elbeszélő valóságértelmezését.

Másrészt az összefüggések „konyhakész” tálalása megfosztja a tanulókat attól a tapasztalattól, amit csak az eredmények önálló „kisütése” révén szerezhetnek meg: attól a lehetőségtől, hogy történelmi-társadalmi problémák megoldását gyakorolják. A problémamegoldás során egyszerre élhetik át, hogy lehetséges a társadalmi problémákat racionális úton megközelíteni, hogy az egyik oksági magyarázat érvényesebb, plauzibilisebb lehet, mint a másik, illetve, hogy a magyarázatok mindig relatív érvényességűek, bizonytalanok és vitathatóak.

A történész munkájának egyik sajátossága azonban, hogy a források mindig hiányosak. Ha a múltat érzékletes és átélhető formában akarjuk rekonstruálni, nem támaszkodhatunk kizárólagosan a forrásokból kiolvasható információkra. Ezek az információk csak a *képzelőerő* mozgósításával állnak ösz-

szé egészzé. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy tudásunk hézagait légből kapott gondolatokkal, fantáziákkal töltjük ki. A régész sem lehet meg képzelőerő nélkül, amikor szétszórt cserépdarabokból rekonstruálja a vázát. Meglehet, a végeredmény a leletek alapján maximálisan igazolható, munka közben mégis a fantáziáját mozgósítva kellett elképzelnie, milyen lehetett a váza, amikor még ép volt. Ez a gondolati kép tette lehetővé, hogy a darabok a helyükre kerüljenek. A történelemóra olyan laboratóriumnak is tekinthető, amelyben a múlt rekonstrukciója zajlik — verbális, dramatikus, kézműves, rajzos stb. eszközökkel. Ennek a rekonstrukciós folyamatnak egyik szembeötlő funkciója éppen a képzelőerő fejlesztése.

Más a helyzet természetesen, ha egy vázáról van szó, és más, amikor emberi cselekedetéről. IV. Béla politikájának rekonstrukciója nehezen képzelhető el anélkül, hogy átgondolnánk a király belső vívódásait, az őt mozgató belső motívumokat. Az „átgondolás” azonban nehezen választható el az átéléstől. A *történelmi empátia* arról szól, hogy képesek vagyunk egy történelmi szereplő szemével nézni a dolgokat: a rendelkezésünkre álló adatok alapján elképzeljük, mit élhetett át az adott személyiség egy bizonyos történelmi szituációban, és ezek az átélések hogyan hatottak magatartására. Az empátia természetesen eszköz is, hiszen a megismerést segíti, motivációt jelent, szerencsés esetben fokozza a tanulók érdeklődését a téma iránt, itt azonban arról van szó, hogy cél is: a szempontváltás képessége lehetővé teszi, hogy megértsünk másokat, és hogy bonyolult szituációkat árnyaltan tudjunk elemezni. Ebben a megközelítésben különösen fontos a történelmi események több szempontú megközelítése. Ugyanazt az eseményt különböző helyzetű emberek különbözőképpen élték át. Más élményt jelentett a Nagy Imre-per az ötvenhatosoknak, a forradalomban nem részt vevő egyszerű embereknek, a pártmunkásoknak, vagy éppen Kádár Jánosnak. A történelmi rekonstrukció akkor kerek, ha mindezeket az átéléseket tartalmazza.

A történelem tanulmányozásakor nemcsak tényekkel és összefüggésekkel, forrásokkal és problémákkal, hanem *értékekkel* is szembesülünk. A történelmi tudás különböző elemeihez óhatatlanul értékítéletek kapcsolódnak: bizonyos szereplőket rokonszenveseknek, másokat ellenszenveseknek találunk, bizonyos döntéseket helyeselünk, másokat elítélünk, bizonyos fejleményeket pozitívnak tartunk, mások kibontakozására sajnálattal tekintünk. Értékítéleteink nem feltétlenül szubjektívak és öltetszerűek: mögöttük egy *értékrend* sejlik föl, s ez szolgál irányítóként az egyes jelenségek megítélésé-

kor. A történelemtanítás járhatja azt az utat, hogy egy előre megformált értékrend közvetítésére vállalkozik, és a történelmi jelenségeket eleve a hozzájuk kapcsolódó értékítéletekkel együtt közvetíti, de itt is választhatja a folyamatszempontú megközelítés útját: ebben az esetben ahhoz próbálja hozzásegíteni a tanulókat, hogy saját értékrendjüket kialakítsák és tudatosítsák, tanuljanak meg racionálisan érvelni egy-egy értékválasztás mellett, illetve legyenek képesek átalakítani saját értékválasztásaikat az ellenérvek megfontolása nyomán.

A folyamatorientált megközelítés mellett szól mindenekelőtt a társadalmi értékrend *pluralizmusa*, amely sok vonatkozásban eleve önkorlátozásra kell hogy készítse az iskolát az értékközvetítés vonatkozásában. Másrészt nemcsak pluralizmusról, hanem *értékválságról* is beszélhetünk, amennyiben a társadalom különböző csoportjai nemcsak különböző értékrendek mellett elkötelezettek, hanem egyre többen vannak, akik eleve bizalmatlanul tekintenek a különféle értékrendekre. Súlyos pedagógiai kérdés, hogy ezen a helyzeten a határozott értékközvetítő magatartás, vagy éppen ellenkezőleg, a tanulók autonóm értékkereső tevékenységének támogatása, az értékválasztási képességek fejlesztése segíthet hatékonyabban. Mit jelent ezen a téren a folyamatszempontú megközelítés vállalása? Semmi esetre sem a tanár saját világnézeti elkötelezettségeinek az eltitkolását. Sokkal inkább azt, hogy a tanár módszeresen törekszik olyan uralommentes kommunikációs helyzet létrehozására, amelyben saját értékítéletei csak egy lehetséges és az ellenérveknek kitett gondolkodási utat jelenítenek meg, és amelyben más megközelítésmódok is szükségyszerűen megjelennek.

Érték és érték között persze különbség van. Bizonyos típusú értékválasztások propagálásától már csak alkotmányos megfontolásokból is tartózkodni kell, másfajta értékek közvetítése viszont a leginkább folyamatközpontú megközelítés esetén is kívánatos lehet. Nyilvánvalóan elképzelhetetlen például, hogy pártelkötelezettség vagy — ami nem ugyanaz — politikai filozófiák melletti elkötelezettség terjesztése egy plurális társadalomban a történelemtanítás célja legyen. Világi, önkormányzati intézményekben ugyanígy elfogadhatatlan a felekezeti vonzalmak vagy akár az ateista meggyőződés terjesztésére törekedni. Ebből azonban nem következik, hogy teljesen száműzni lehetne a történelemtanításból az értékközvetítést. Fentebb részletesen szólunk a közösségi identitások kialakításáról mint a tanítás lehetséges céljáról: ez az adott társadalmi csoportok értékrendjének közvetítését is jelenti.

Ugyanígy fontos célja és értelme lehet a történelemtanításnak a demokratikus politikai eszmények elfogadtatása, az emberi jogok, az emberi méltóság tiszteletének megerősítése.

A történelemtanítás jelentős részben az ember sokféleségéről szól, ezért kiemelten alkalmas a másság elfogadásának, a *toleranciának*, a más kultúrák és életformák elismerésének a gyakoroltatására. Mindez úgy is fogalmazható, hogy egyfajta *nyitottság* kialakítása a cél, amely nemcsak eltűri a másként gondolkodó embert, hanem meg is érti, és gondolkodásmódjának értékeit igyekszik beépíteni saját értékrendjébe. Ez is értékközvetítés, de olyan, amelynek lényege éppen az értékrend autonóm fejlődésének támogatásában áll. Ebből viszont az is következik, hogy bár a folyamatorientált szemlélettől nem idegen az értékközvetítés, azt lehetőleg közvetett úton, uralommentes légkörben teszi. Az ilyen pedagógiai szituációban mindenféle — akár alapvető értékeknek ellentmondó — nézet megfogalmazható, mert éppen a különböző nézetek szembesítése segíti elő az értékelő képesség fejlődését.

A történelemtanítás lehetséges funkcióinak áttekintése

Eredményorientált funkciók (műveltség- és értékközvetítés)	Identitás	nemzeti identitás, patriotizmus, európai identitás, közép-európai identitás, globális identitás, lokális identitás, kisebbségi identitás
	Tanulságok	történelmi tudatosság, a jelen megértése, törvényszerűségek, ablakok a világra,
	Politikai és emberi értékek	demokrácia, emberi jogok, tolerancia,
Folyamatorientált funkciók	Képességek	információfeldolgozás, problémamegoldó gondolkodás, képzelőerő és empátia, értékválasztások

Felhasznált irodalom

- Berend T. Iván: A történelem mint tudományos diszciplína és mint iskolai stúdium. In: uő: Öt előadás gazdaságról és oktatásról. Magvető, Budapest, 1978. 89–136.
- Bloch, Marc: A történész mestersége. Osiris, Budapest, 1996.
- Jerome S. Bruner: Az oktatás folyamata. Tankönyvkiadó, Budapest, 1968.
- Carr, Edward Hallett: Mi a történelem? Századvég, Budapest, 1993.
- Dickinson, A. K. – Lee, P. J.–Rogers, P. J. (ed.): Learning History. Heinemann, London, 1984.
- Gyáni Gábor: Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól? Új Pedagógiai Szemle, 1997. 4. 94–100.
- Knausz Imre: Tudjuk, de nem tesszük. In uő: Történelem és oktatás. FPI, Budapest, 1998. 173–185.
- Mátrai Zsuzsa: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.
- Mátrai Zsuzsa: Egy döntésjáték és ami a háttérben van. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 2.
- Szabolcs Ottó: Történelemszemlélet és identitás. In: uő: Történelempedagógiai írások. ELTE Bölcsészettudományi Kara – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 1999. 113–118.
- Tallár Ferenc: Korlátozott szépség. T-Twins–Lukács Archívum, Budapest, 1994.
- White, Hayden: A történelem terhe. Osiris–Gondolat, Budapest, 1997.

A FIATALOK ÉRTÉKRENDJÉNEK ELTÉRÉSEI A KÜLÖNBÖZŐ RÉGIÓKBAN*

BAUER BÉLA

A fiatalok társadalmi helyzete és különleges problémái az ezredfordulóra központi kérdéssé váltak nem csupán az európai közgondolkodásban, hanem Magyarországon is. Magyarország esetében színesíti a kérdést, hogy itt, csakúgy, mint az egész közép-kelet-európai térségben, olyan meghatározó jelentőségű társadalmi és gazdasági változások zajlottak le, amelyek *specifikusan* is érintették a gyermek és ifjúsági korosztályt, átfomálták értékrendszerét, követendőnek tekintett cselekvési mintáit¹, ami értékvesztést és értékgyarapodást is tartalmazhat. Feltevésünk szerint az ennek következtében előállott értékátrendeződések nem csupán korosztályonként, régiókként is eltérhetnek egymástól.

Az alábbiakban egy, a 15–29 éves korosztály iskolai és munkaerő-piaci életútját, élethelyzetének sajátosságait, életmódját, értékrendjét is feltérképező szociológiai vizsgálat elméleti alapelveinek megfogalmazásával és néhány eredményének értékelésével ennek érzékeltetésére teszünk kísérletet.

Elméleti vezérelvek

A kutatáshoz és eredményeinek értékeléséhez mindenekelőtt tisztázunk kellett néhány alapvet, megközelítési módot. Meg kellett fogalmaznunk:

1. Mit értünk értékrendszeren és gondolkodásmódon?
2. Mit értünk régión?
3. Mit értünk az értékrendszer hiányának társadalmi problémáján?

Ebben a tanulmányban nem vállalkozhatunk arra, hogy akár csak áttekintsük mindazt, ami a fenti kérdésekről a szakirodalomban olvasható. Arra vállalkozhatunk csupán, hogy egy értékelési-elemzési fázisban lévő kutatás néhány elemzési szempontjából közelítsük meg, próbáljuk értelmezni a fentebb megjelölt problémákat.

* A tanulmány a Nemzeti Ifjúságkutató Intézet anyagi támogatásával jelenik meg.

¹ Ifjúság 2000. Gyorsjelentés.

1. Mit értünk/értettünk a vizsgálat során értékrendszeren és gondolkodásmódon?

A szociológiában használt értékfogalom az áruviszonyokból kölcsönzött hasonlat, amely az érték szubjektuma számára „valami”, ami „mennyt ér” — máshoz viszonyítva. A probléma csupán az, hogy a társadalmi tudások és a szociológia jelenlegi fogalomapparátusában éppen azt a legnehezebb definiálni, hogy mi ez a valami. Ideológia? Tudattalan identitás? Verbalizált társadalmi viszony? Vagy mindez együtt?

Az értelmezések és felfogások értelmezésében, mint jeleztük, itt és most nem mélyülhetünk el, ezért fogadjuk el és szögezzük le: érték az (értéknek azt tekintettük), amit egy társadalmi csoport annak tart.

Ezek után csupán azt kell meghatároznunk, hogy milyen alapon-módon tartanak valamit értékesnek egy csoport tagjai. Józsa Péter szerint: „Egy csoport háromféle módon tarthat valamit értékesnek: ideologikusan, normatíve, praktikusan.”²

Nézzük most meg, mit is fednek a fenti fogalmak:

- *Ideologikus³ érték:* tudatos, szavakban megfogalmazott, *általános érvényre igényt tartó alapelv.*
- *Normatív érték:* verbálisan megfogalmazódó, nem mindig tudatos, *minősítő, ítélkező állásfoglalás* a mindennapi élet, a mindennapi tudás szintjén.
- *Praktikus érték:* alakja a *tényleges viselkedés.*

Az e három szinten működő értékek a legtöbb ember esetében együtt és egymásnak ellentmondva manifesztálód(hat)nak: a szintek részben fedik egymást, részben összefonódnak, illetve többféleképpen ellentmondhatnak egymásnak. Továbbá: a társadalom változásával is összefüggésben az értékszintek folyamatos mozgásban vannak, így egy-egy érték egy adott szinten is ellentmondások hordozója lehet, például a társadalmi meghatározottság, a régióhoz tartozás vagy egyéb kritériumok mentén, azok függvényében.

² Józsa Péter, 1979, I. köt. 19–23. p.

³ Az ideológia fogalmat itt abban a racionalista felfogásban használjuk, amely szerint a társadalmi cselekvő környezetének kihívásaira eszmék, feltevések, képzetek, elméletek segítségével keresi a választ, értelmezi azt. Így feltevéseinek érvényét csak részleges és bizonytalan módon lehet meghatározni.

Amennyiben egy adott társadalmi csoport, régió értékrendszerét kívánjuk feltérképezni, meg kell tehát ismerkednünk az adott közeg általános érvényűeknek tekintett alapelveivel, amelyeket verbalizál (ideológia); ítélezési rendszerével, amely megmutatja a mögöttes értékeket; és végül tényleges viselkedésével, amelynek alapján megállapítható az adott közeg viselkedésének értéktartalma.

Az értékek három szintjének egymáshoz való viszonya alapján leírható a társadalmi közeg értékmegközelítési módjának mikéntje, változási iránya és üteme. Természetesen ezek az irányultságok csupán az adott társadalmi szituációra, régióra értelmezhetők.

A gondolkodásmód, a mentalitás olyan tényező, amely szervesen kapcsolódik egy adott társadalmi közeg légköréhez, klímájához.

2. A következő kérdés az, hogy vajon mit értünk régión?

A *régiófogalom* bevezetésével olyan összefüggő térségeket tudunk definiálni, amelyek gazdaságilag, társadalmilag, infrastrukturálisan, értékrendben kapcsolódnak egymáshoz, függetlenül közigazgatási besorolásuktól. Azaz a régiók általánosabb értelemben nem csupán megyékből alakított nagyobb területei egységek, s történelmi meghatározottságukból következően — különösen térségünkben — nem feltétlenül „tisztelik” az országhatárokat sem; a régió felfogásunk szerint olyan területi-földrajzi egység, amelynek összetartozását évszázadok-évtizedek óta beágyazódott kulturális sajátosságok, társadalmi minták, szokások formálták; az ezek mentén kialakult, létrejött értékrendi egység, társadalmi terület, amely jellegzetes választ ad a megfogalmazódó társadalmi helyzetekre, problémákra, viselkedésre, külsődlegességre.

Jelen vizsgálatunk során azonban be kellett érünk a régió egyfajta szűkebb, talán *statisztikai régiónak* nevezhető értelmezésével. A Magyarországon jelenleg használt régiófogalom ugyanis inkább statisztikai jellegű, mint érték- vagy kultúrafüggő. Jól példázza ezt, hogy a ma elmaradottnak mondott kelet-magyarországi régiók esetében a hagyományosan kialakult iskolai, gazdasági és kulturális — és ezáltal értékrend-közvetítő — központok a jelenlegi határokon kívülre kerültek (pl.: Beregszász, Nagyvárad, Kolozsvár, Kassa). A jelenlegi statisztikai régióknál jobban tükrözné az értékrendeket, ha a történelmileg kialakult — berögzítettnek tűnő — térségeket vehetnénk alapul. E vizsgálat azonban a mai magyarországi régióbeosztáshoz igazodott, így nem tudunk tekintettel lenni a történelmi régiók sajátosságaira. Az ilyen

jellegű összefüggések feltárása egy másik felvétel feladata lehet, ami egyúttal azt is jelenti, hogy megállapításaink a mai statisztikai régiókra tekinthetők jellemzőeknek, azokra érvényesek.

Ma Magyarországon az alábbi régiókról beszélhetünk:⁴

Régiók	Megyék
Központi (Közép-Magyarország)	Budapest; Pest Megye
Közép-Dunántúl	Fejér; Komárom-Esztergom; Veszprém
Nyugat-Dunántúl	Győr-Moson-Sopron; Vas; Zala
Dél-Dunántúl	Baranya; Somogy; Tolna
Észak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén; Heves; Nógrád
Észak-Alföld	Hajdú-Bihar; Jász-Nagykun-Szolnok; Szabolcs-Szatmár-Bereg
Dél-Alföld	Bács-Kiskun; Békés; Csongrád

A fenti régiók — a jelzett megszorításokkal — egy nagyobb terület, egy nagyobb egység résztársadalom szintű megjelenítői, közvetítői az adott térség kulturális, társadalmi, értékrendi beágyazottságainak.

3. Mit értünk az értékrendszer hiányának társadalmi problémáján?

A társadalom strukturális mozgásának következményeként Magyarországon az 1990-es történelmi fordulópont következtében lezajlott, illetve máig is zajló társadalmi változások érvénytelenítették az addigi *szokványos gondolkodási mód*⁵. Az 1990-es váltást azonban mindmáig nem követte teljes konszolidáció, ennek következtében nem alakult még ki egységesen az új szokványos gondolkodási mód.

A szokványos gondolkodási mód legfőbb jellemzője, hogy az aktuális *társadalmi időbe* született egyén azt elfogadja kész szabványnak a kultúra, a politika, valamint a gazdaság terén, és ezt a szabványt nem is kérdőjelezi meg, mivel ez a minta megbízható recepteket tartalmaz számára a szellemi és tárgyi értékek elérhetőségének határain belül. A társadalmi-kulturális minta funkciója tehát az, hogy kiküszöbölje a terhes tudakozódásokat és kész használati mintákat adjon.

⁴ Forrás: KSH. In: Magyarország évtizedkönyve. II. 652. p. 28. táblázat. — A KSH által is használt statisztikai régiót vettük alapul.

⁵ Schütz, 1984. 405–414. p.

A társadalmakban ez a szokványos gondolkodásmód mindaddig érvényes, ameddig:

- a társadalmi élet olyan marad, mint amilyen addig volt,
- az egyének támaszkodhatnak a szüleiktől, tanáraiktól kapott tudásra, még akkor is, *ha nem tudatosítják ezek eredetét és valódi értelmét,*
- a dolgok rendes folyása esetén elég tudomást szerezniük az esemény típusáról ahhoz, hogy azt kezelni tudják,
- ezek nem magánügyek, mivel a többi ember hasonlóan fogadja el és alkalmazza őket.

Ha a fenti pontokból egy is megdől, beáll a társadalmi *válság*, ami megtöri a szokások addig érvényes rendjét, értelmét, folyamatát. Az egyén számára felbomlik a megszokott kulturális minta, és a konfliktus többé már nem a kipróbált módon oldódik fel.

A válság, amelyet a társadalom tagjai megélnek, átélnek és túlélnek, újra-fogalmazza — a társadalmi folyamatok függvényében — az elvárásokat a különböző társadalmi csoportok irányában.

A társadalmi cselekvésben, illetve a beszédcselekvésben részt vevők tudása csak részleteiben tiszta, koherens és konzisztens tudás. A mindennapi életben az egyén nem törődik azzal, hogy betekintése legyen a világ elemi viszonyaiba, a dolgokat maguktól értetődőeknek kívánja felfogni és elfogadni. Nem kutatja az igazságot és a bizonyosságot sem. Tudása nem mentes az elmentmondásoktól. Olyan kijelentéseket is egyforma érvényűeknek fogad el, amelyek valójában összeférhetetlenek egymással. Ez nem logikai vétségből ered, hanem abból, hogy az emberek gondolkodása különböző és eltérően releváns (fontos) szinteken elhelyezkedő témák között oszlik meg.

Az így elsajátított tudás, amely inkoherens, inkonzisztens és csak részleteiben tiszta, elégséges ahhoz, hogy az adott társadalomban élő egyének számára elégségesen *koherens, tiszta és konzisztens legyen*. Ez a típusú tudás segíti a társadalmi tájékozódásban a polgárt, ezen elvek mellett szervezi meg gondolatait.

A hétköznapi tudás és a szokványos gondolkodásmód együttesen határozzák meg a *köznapi tudatot*. Ez a tudat lehet az alapja a társadalmi elvárásoknál az általános erkölcsnek és az elvárt értékeknek. A probléma ott húzódik, hogy a köznapi tudatot közvetítő intézmények (oktatás, média) nem feltétlenül rendelkeznek az új értékek közvetítéséhez szükséges hitelességgel,

illetve társadalmi háttérrel. Valamint azzal a képességgel sem rendelkeznek feltétlenül, amely pontosan regisztrálja és definiálja a politikai tér számára fontos csoportokat, illetve közszereplőket.

Az adott társadalmi rendszer a politikai, illetve az általános értékek által egyaránt elfogadott társadalmi csoportokon nyugszik, így tartva fent a hatalmon lévő elitcsoportok és a társadalom többi rétege között egy dinamikus egyensúlyi állapotot.

Az 1990-es években kezdődött rendszerváltozás a hagyományos, a régiótól függő — nyugati-keleti — fejlődési sajátosságokat is felerősítette. A térbeli világ tudati leképezései a társadalmi pozíció mellett a területi, kistérségi eltérések függvényében is különböző fejlettségi szinteket mutatnak. A magyarországi viszonyokra jellemző felemás — félperiferikus, szervesetlen — változási folyamatok — a jelenlegi közállapotoknak megfelelően — a kistérségek eltérő gazdasági, társadalmi kulturális állapotán is lemérhetők.

A közgondolkodás az elvont, elméleti jellegű fogalmakat is — mint hatalom, értékrend-változás — gyakorlatiasan, a lehetőségek, a korlátok, a realitások oldaláról közelíti meg. A társadalomban történt változások megélése is társadalmihelyzet-függő.

Különösebb társadalomtudományi vizsgálódás nélkül is megállapítható, hogy a társadalmi rendszerváltás hatására egy új — az előzőtől eltérő szerkezetű — társadalmi rendszer alakul ki Magyarországon, mellyel párhuzamosan új társadalmi cselekvési tér formálódik. *Ez a társadalmi rendszerváltás korszakváltást is jelent az értékek, a tulajdonhoz való viszony, az emberi kapcsolatok területén.* Olyan új fogalmakat és jelenségeket kell értelmezni, illetve újraértelmezni, mint például: öntevékenység, autonómia, hatékonyság, pluralizmus, illetve tulajdon, érték, tudás, bűn, büntetés, bűnhődés. Egyidejűleg felmerül a kérdés: az értékrend-változás hazánkban milyen horizontális, illetve vertikális folyamatokat fed le?

A társadalmi értékítéletek szempontjából meghatározó, hogy adott társadalmi csoportok, régiók hogyan értékelik saját helyüket, szerepüket.

A polgárinak nevezet demokrácia értékrendje még nem általánosan elfogadott, nem konszolidált. Tendenciák érzékelhetők, amelyek befolyásolhatják a folyamatokat.

Megnőtt — többek között — a „testre szabott” műveltség megszerzésének jelentősége⁶, amiben a családi szocializáció is jelentős szerepet játszik. A családokban lezajló szocializációs folyamatoknak meghatározó részei az elsajátítandó tudások társadalmi szintjei, valamint régiók függvényében megjeleníthető eltérő társadalmi beágyazódottságuk.

Az inkorporált tőke a személy tulajdonává, habitusává válik, tehát a tulajdonlásból tulajdonság lesz. A kulturális tőke materiálisan adható át, így anyagi hordozók (könyvek, festmények, hangszerek) révén. A kulturális javak az anyagi elsajátítás tárgyaivá válnak, ami gazdasági tőkét feltételez. Az így megjelenő inkorporált tőke titulusok formájában objektiválódik. A titulusok különbözőségeket hoznak létre, s ez ellentétben áll az autodidakta elsajátítási móddal, hiszen a titulusok iskolai végzettséget és nem feltétlenül tudást jelenítenek meg. Más kérdés, hogy a különböző iskolai végzettségekhez milyen tudást társít az adott társadalom; ez hozza létre a konvertibilitást a kulturális tőke és a gazdasági tőke között. Magyarországon immár hagyománnyá vált az iskolai bizonyítványhoz kötött társadalmi előrehaladás.

Az úgynevezett *társadalmi tőke*, azaz a kapcsolati rendszer meglehetősen erős kapocs Magyarországon, ami részben a magyar társadalom szervesen fejlődésének következménye. A társadalmi tőke tehát azoknak az aktuális és potenciális erőforrásoknak az összessége, amelyek a kölcsönös ismeretségek, elismerések viszonyrendszerére alapozódnak, és tartós viszonyt feltételez, így alapvetően egy csoporthoz való tartozáson alapul, egyszersmind a csoporthoz tartozóknak egyfajta hitelképességet kölcsönöz. E viszonyok akkor tarthatók fent, ha az összekapcsolódások felismerhetők. A társadalmi tőke sajátosan koncentrálódik, megjelenési formája is különböző lehet — klubok, házasság, iskolák stb. —, a lényeg az *intézményesített rítus*. Az intézményesítésnek ez a formája nem más, mint a fenti kapcsolatrendszerek társadalomfüggő ideológiával történő megtöltése.

Átalakuló társadalmunkban az egyes tőkefajtákra a gazdasági tőke segítségével lehet szert tenni, átalakítási munkák árán. Az egyes tőkefajták kölcsönös konvertálhatóságának ténye a kiindulópontja azon stratégiáknak, amelyekhez a különböző társadalmi és térbeni elhelyezkedést is figyelembe véve lehet eljutni. A társadalmi kommunikáció értékrendszerének legtermészetesebb eszköze az oktatás. Segítségével egységesíthető a társadalom számára egyformán releváns csoportok érték- és érdekeltérése, mivel a konszen-

⁶ Bourdieu, 1997. 156–177. p.

zust a *hétköznapi tudás* segítségével a *szokványos gondolkodási módban* jeleníti meg.

A társadalmi átalakulás során lemaradó csoportok — amelyek részben ebből is következően — általában erőteljesebben kötődnek az előző társadalmi berendezkedés, a létező szocializmus értékrendszeréhez — az újonnan kialakult társadalmi térben *idegenné*⁷ váltak, az átalakult rendszerben újra kell tanulniuk a *társadalmi dolgok* értelmezését. Közben az *idegennek rá kell jönnie*, hogy bármilyen státusa is volt az odahagyott időszakban, az újban *semminemű státusa nincs*. Az idegenként élők a megközelített értékeket objektíven szemlélik, de ugyanakkor egyfajta előítéletet is táplálnak az új irányában. Ebből következően az egyén számára két út kínálkozik:

- mindvégig marginális marad,
- megszerzi az új tudásokat, s ezáltal elfogadottá válhat, megszűnik idegennek lenni.

Végeredményben akkor beszélhetünk új értékfolyamatokról, ha leszögezzük, hogy azok az előző társadalmi berendezkedés, nemzedék számára nem azok — és megfordítva. Éppen ezért a társadalmi csoportok, területi régiók tagjainak ténylegesen kialakult és az adott társadalmi körülmények között használt értékrendszere nem más, mint ideológiák, normák, életkényszerek megvalósulásának viselkedésmódban megjelenő, ellentmondásokkal terhelt megvalósulása, változása, racionalizációja.

A kutatás

Az elméleti megközelítések alapján célszerűnek tűnt egy szociológiai vizsgálat elvégzése a minden korban — a napjainkban zajló változások során is — új formában felvetődő problémák feltárására-leírására. Az alapvető kérdések: a gazdasági növekedés, az osztályszerkezet átalakulása (középosztályosodás), valamint azok a változások, amelyek ezzel összefüggésben a társadalmi értékek körében és normarendszerében bekövetkeztek; a fiatalok és felnőttek viszonya; a fiatalok iskolai, foglalkozási életútja, mobilitási lehetőségei; a szabadidő- és sporttevékenységekhez kapcsolódó szokások és igények módosulása. E változások következtében radikálisan átalakult a fiatalok polgári-társadalmi státusa, a politikához való viszonya is. Átrendeződött továbbá azoknak a szervezeteknek a köre, amelyek a gyermek- és ifjúsági kor-

⁷ Schütz, 1984. 405–414. p.

osztályt befogadják, s megváltozott e szerveződések társadalmi beágyazódottsága (nyitottság, információ-áramlás).

Magyarországon a társadalomtudományok a hetvenes években, a kádári konszolidáció meghatározó évtizedében, érzékenyeknek bizonyultak az ifjúsági korosztály változásainak vizsgálatára, a gazdasági növekedés, a modernizáció, a polgárosodás, a középosztályosodás folyamatai és a társadalmi hátrányok, a szegénység, az életmódváltozások, az értékszocializáció kérdésében, ezen megközelítéseket figyelembe véve több szociológiai vizsgálatra is sor került a hetvenes évek elején. A hetvenes és nyolcvanas években folyamatos volt a fiatalok helyzetére és problémáira vonatkozó statisztikai adatgyűjtés és adatelemzés, folytak szocializációs vizsgálatok, de nem végeztek szociológiai jellegű átfogó ifjúsági vizsgálatot.

A nyolcvanas években, de különösen a kilencvenes évek elején kísérlet történt a hetvenes években megszakadt megközelítések újragondolására. A kilencvenes évek ifjúságkutatásai rendkívül gyorsan — és igen sokszínűen — reagáltak a társadalmi átalakulással összefüggésben az ifjúsági korszakváltásra, elemezve annak előnyeit, illetve veszélyeit.

A fentiek figyelembevételével szükségesnek tűnt, hogy a rendszerváltás első évtizedének végén — az eddigi tapasztalatok alapján — egy átfogó nagymintás ifjúsági vizsgálatra⁸ kerüljön sor.

⁸ Az Ifjúság 2000 kutatást a 15–29 éves korosztályt reprezentáló, 8000 fős országos minta megkérdezésével bonyolítottuk le. A minta elkészítésénél a Központi Statisztikai Hivatal statisztikái, illetve a Központi Adatfeldolgozó, Nyilvántartó és Választási Irodánál rendelkezésre álló adatok felhasználásával törekedtünk a reprezentativitás biztosítására. A mintának területileg, nemek és korcsoportok szerint kellett tükröznie a vizsgált népességet.

Magyarországon 150 statisztikai kistérség található. Ebből az egyik Budapest, amelynek minden egyes kerületét mintavételi alapegységnek tekintettünk. A többi 149 kistérség különálló mintavételi egységet képezett. Azaz összesen $149+23=172$ mintavételi alapegységgel dolgoztunk.

A követendő eloszláshoz a következő forrásokat használtuk fel: KSH-adatok 149 kistérségről és Budapest 23 kerületéről

1. településtípus (megyeszékhely, illetve megyei jogú város; egyéb város; község) és életkor (1971-ben, 1972-ben... 1985-ben születettek) szerint, valamint
2. nem (nők, férfiak) és életkor (1971-ben, 1972-ben... 1985-ben születettek) együttes eloszlásai.

A fenti eloszlásokból elkészítettük a településtípus–életkor–nem együttes eloszlást úgy, hogy a KSH településtípus- és életkoreloszlását nők és férfiak rétegére bontottuk, az adott kistérségben levő nemek közötti arány szerint. (Ifjúság 2000. Gyorsjelentés. 11–14. p. A módszertani megközelítés Nemeskéri István munkája.

A kutatás lebonyolításában a Nemzeti Ifjúságkutató Intézet mellett több ifjúságkutatással, illetve határos területekkel foglalkozó műhely, szakember vesz részt (Központi Statisztikai Hivatal, MTA Szociológiai Intézete, MTA Politikai Tudományok Intézete, Oktatáskutató Intézet, Századvég — Politikai Iskola Alapítvány). A vizsgálatba bevontakról ad tájékoztatást az 1. sz. táblázat.

1. sz. táblázat

A súlyozott minta korcsoportok szerinti megoszlása

	15–19 évesek		20–24 évesek		25–29 évesek		Összesen	
	elemszám	%	elemszám	%	elemszám	%	elemszám	%
Megoszlás	2274	28	2869	36	2857	36	8000	100

Jelen tanulmány azt a célt szolgálja, hogy a részletesebb megközelítések elkészülte előtt betekintést adjon a vizsgálat alapadataiba. A műfaj sajátossága ennek megfelelően az alapadatok tárgyszerű bemutatása.

Értékek, értékvilág

Az *Ifjúság 2000* kutatásban megjelenő eredmények tanúsága szerint a mai magyar fiatalok értékei, értékítéletei, megítélései az elmúlt évtizedben *részenben átalakultak*, részben követik szüleik gondolkodásmódját. Jelzi ezt az is, hogy a 15–29 évesek több mint harmada gondolja úgy, hogy szüleik gondolkodásmódja, értékítéletei megfelelnek saját eszményeiknek, további kétötödük gondolja úgy, hogy részben megfelelnek. Mintegy 15 százalék azok aránya, akik elutasítják szüleik eszményeit. Ez is mutatja, hogy a változó világ hatására bizonyos értékek alakulnak csak át, a teljes gondolkodási paletta csupán árnyalatokkal változik meg. A fiatalok viszonyát környezetük hagyományaihoz, értékeihez legjellemzőbben az mutatja, hogy mennyire tudnak azonosulni, egyetérteni szüleikkel, illetve környezetükkel (tanáraikkal, munkatársaikkal, barátaikkal, házastársukkal/élettársaikkal) az őket körülvevő világ megítélésében. Ha korcsoportok alapján vizsgáljuk e kérdést, látható, hogy lényeges, szignifikáns különbségek mutathatók ki az egyes korosztályok között.

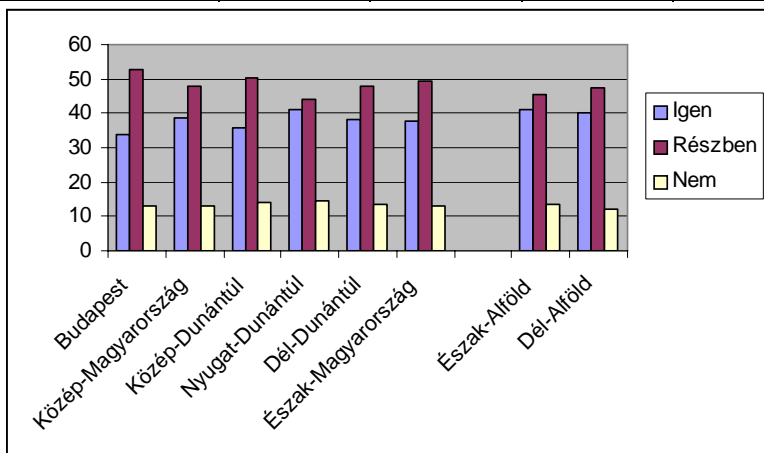
A különbségek régiókként is szignifikánsak:

A „*Szülei élete minta-e az Ön számára kérdésre*” régiós bontásban az alábbi válaszok születtek:

Hiba! A kapcsoló argumentuma érvénytelen.. ábra. Megfelel-e az Ön eszményének szülei élete?⁹

Regionális százalékos eredmények

Régió	Igen	Részen	Nem	Összesen
Budapest	33,9%	52,8%	13,3%	100%
Közép-Magyarország	38,8	48,0	13,2	100
Közép-Dunántúl	35,8	50,2	14,0	100
Nyugat-Dunántúl	41,3	44,3	14,4	100
Dél-Dunántúl	38,1	48,2	13,7	100
Észak-Magyarország	37,9	49,2	12,9	100
Észak-Alföld	40,9	45,7	13,4	100
Dél-Alföld	40,2	47,5	12,3	100
	38,3	48,3	13,4	100



Ennek a gondolkodásmódnak az lehet a történelmi-társadalmi háttere, hogy a 20. század Magyarországa több társadalmi változást is megélt, az átadott szokványos gondolkodásmód csak részleteiben alakul át egy-egy ilyen változás hatására. Feltűnő, hogy legkevesbé azok számára fogadható el a szülei élete, akik eddigi életük nagyobb részét a „pártállam gyermekeként” éltek meg. Probléma, hogy a fiatalok által használt fogalomapparátusban nem

⁹ A közölt ábrák és táblázatok kerekített százalékos adatokat tartalmaznak! A táblázatok forrása: Ifjúság 2000. Gyorsjelentés.

lehet pontosan definiálni, hogy mit jelenítenek meg értékítéleteik: ideológiát? tudattalan identitást? verbalizált társadalmi viszonyt? vagy mindezt együtt?

A fentiek talán legárnyaltabb megközelítése a fiatalok előítéleteinek, megítéléseinek alapján lehetséges. A vizsgálat alapján két alapvető megítélési móddal találkozhatunk, úgymint az ifjúság életviteléhez kapcsolódó kultúrákhoz, illetve a náció-identitáshoz kapcsolódó megítélésekkel.

Az ifjúsági kultúrák körébe sorolt jelenségek (drog, alkohol, sátánista, skinhead) elutasítása aránylag magas. A leginkább figyelemreméltó adat az, hogy a drogosokat a 14–29 éves fiatalok mintegy 75%-a nem látná szívesen a környezetében. Ha a korosztályos megközelítéseket vizsgáljuk, akkor azt láthatjuk, hogy a drogosok teljes elutasítása a 20–24 éves korosztályban a legalacsonyabb. (Ha mindezt összevetjük azzal az adattal, hogy ennek a korosztálynak mintegy 10%-a említette, hogy kipróbálta a drogot, új megvilágításba kerül ez a probléma.)

A nációkhoz való viszony rendkívül sajátosan alakul: a fiatalok a legelfogadóbbak a színes bőrűek és zsidóság irányában (70-70%), míg leginkább a cigánysággal szemben előítéletesek (55%). Ezek az arányok nem túl megnyugtatók, de alacsonyabbak, mint az ifjúsági kultúrák iránti elutasítások.

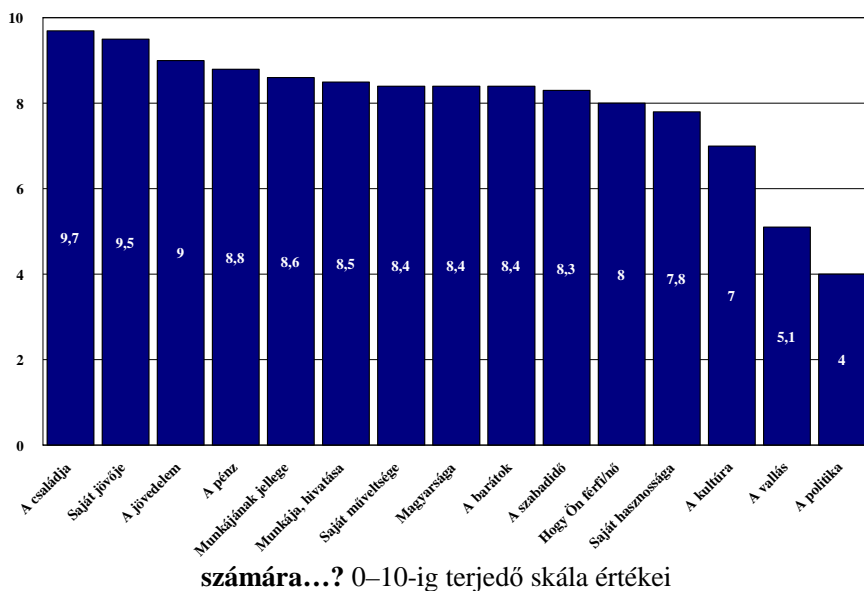
A további adatok azt mutatják, hogy a fiatalok világlátása leginkább — nem meglepő módon — házastársuk, élettársuk, valamint barátaik gondolkodásával, értékítéleteivel egyezik meg. A mindennapi aktivitásukat meghatározó foglalkozási körükből adódó iskolatársakkal, illetve kollégákkal, munkatársakkal való véleményegyezés már alacsonyabb értéket mutat (egyötödüknek egyezik meg teljes mértékben a véleménye ezen csoportokkal). A fiatalok világlátása legkevésbé a társadalmi hierarchiában felettük álló személyek, így tanáraik és feletteseik vélekedésével egyeztethető össze.

A fiatalok értékpreferenciái folyamatosan változnak, életkorukkal együtt. Az emberek életviteléhez kapcsolódóan felállított 16 érték kategóriát tekintve a kutatás jelenlegi állapotában három alapvető típus különböztethető meg. Az 1-től 5-ig terjedő skálán mért átlagértékek alapján a 15–29 éves korosztály számára a legfontosabbnak a harmonikus, boldog élethez köthető, *immateriális* értékek mutatkoznak. Ide sorolhatjuk a családi biztonságot, az igaz barátságot, a szerelmet, a békés világot, valamint a belső harmóniát. Ezek az értékek rendkívül magas — az iskolában szokásos osztályzatban kifejezve: jeles — átlagértékeket kaptak. A felsorolt értékekből képezhető egy másik homogén csoport. Az ebben a csoportban található értékeket *az anyagi*

javakhoz való viszony kapcsolja össze. Ide tartoznak: a gazdagság, a rend, az érdekes és változatos élet, a kreativitás. A felmérés során ez az értékegyüttes az előzőnél valamivel kisebb — négyes átlagértékű — jelentőségűnek mutatkozott. Mindezen értékek mögé sorolódik a harmadik típus, amelyet általános *társadalmi tudatként* írhatunk le; a nemzeti identitás, a tradíciók jelentősége, a hatalomhoz való viszony számíthatók ide. Az adatok azt mutatják, hogy a magyar fiatalok számára a legkisebb jelentősége az értékkategóriák közül a hatalomnak van (2,5-ös átlagérték).

A fiatalok arra a kérdésre, hogy mennyire fontosak számukra — egy 0-tól 10-ig terjedő skálán — az alábbi értékek, a következő „sorrendet” alakították ki (az átlagértékek alapján):

Hiba! A kapcsoló argumentuma érvénytelen.. **ábra. Mennyire fontos az Ön**



Ha azonban azt is megvizsgáljuk, hogy régiók szerint miképpen térnek el egymástól ezek az értékek, akkor a következő táblázatot kapjuk:

Mennyire fontos az Ön számára..? (Néhány érték kihagyásával, regionális felbontásban)

	csa- ládja	híva- tása	sza- bad- idő	ba- rátok	poli- tika	val- lás	férfi- nő	mun- ka	ma- gyar	jöve- delem	mű- velt- ség	jövő	pénz
1. Budapest	9,5	8,2	8,3	8,4	4,0	5,1	7,6	8,4	8,0	8,5	8,4	9,2	8,3
2. Közép- Magyarország	9,8	8,4	8,4	8,2	3,6	5,0	7,6	8,5	8,4	8,9	8,4	9,4	8,9
3. Közép- Dunántúl	9,7	8,4	8,2	8,3	3,7	5,2	7,7	8,6	8,4	9,1	8,4	9,5	8,8
4. Nyugat- Dunántúl	9,7	8,5	8,4	8,5	3,9	5,0	8,0	8,7	8,7	9,0	8,3	9,5	8,6
5. Dél- Dunántúl	9,7	8,5	8,3	8,4	3,6	5,1	7,5	8,5	8,3	9,0	8,4	9,3	8,9
6. Észak- Magyarország	9,7	8,4	8,0	8,3	4,1	5,3	8,0	8,5	8,3	9,1	8,4	9,5	8,9
7. Észak- Alföld	9,8	8,4	8,2	8,4	4,3	5,0	8,1	8,5	8,7	9,3	8,5	9,6	9,1
8. Dél-Alföld	9,7	8,3	8,0	8,3	3,9	4,9	7,7	8,5	8,2	8,9	8,3	9,5	8,8
Összesen	9,7	8,4	8,2	8,4	3,9	5,1	7,8	8,5	8,4	9,0	8,4	9,4	8,8

Jól látható, hogy a különböző értékek általában eltérő módon jelennek meg a különböző régiókban. Az országos átlagtól való eltérés több olyan regionális sajátosságot rejthet magában, amelyre itt és most nem vállalkozhatunk.

Egy vizsgálat, illetve a hozzá kapcsolható gondolkodási, megközelítési módok csupán megközelíteni, felvetni képesek egy témát, lezárni nem. A fentiekben leírtak is csupán ennek a célnak felelnek meg.

Felhasznált irodalom

- Bauer Béla (1999): A felnőttoktatásban megjelenő társadalmi csoportok értékrendjei és régiók szerinti eltérései. In: *Kultúra és Közösség*, 1998. IV–1999. I. 107–112.
- Bourdieu, Pierre (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: *A társadalmi rétegződés komponensei*. Angelusz Róbert szerk. Új Mandátum, Budapest. 156–177. p.
- Ifjúság 2000. Gyorsjelentés. Szabó Andrea, Laki László, Bauer Béla szerk. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest, 2001.
- Józsa Péter (1979): A magyar városi ifjúság szociodemográfiai összetétele, érték- és mentalitástruktúrája. I–II–III. NPI, Budapest.
- Kozma Tamás (1995): Ifjúság és oktatás. In: *Educatio*, 1995. nyár.
- Lada László (1998): Gondolatok a felnőttképzés ezredvégi funkcióiról. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1998. 7–8.
- Laki László (1993): Az ifjúsági munkanélküliség. MTA–PTI, Budapest.
- Magyarország évtizedkönyve (1998). Kurtán–Sándor–Vass szerk. I–II. Budapest.
- Schütz, Alfred (1984): Az idegen. In: *Fenomenológia a társadalomtudományokban*. Gondolat, Budapest, 405–414. p.
- Tóth József – Trócsányi András (1997): A magyarság kulturális földrajza. Pécs.
- Vitányi Iván (1998): A magyar kultúra az ezredfordulón. In: *Társadalmi Szemle*, 1998. 8–9. 112–119. p.

A KÖZMŰVELŐDÉSI SZAKEMBERKÉPZÉS 25 ÉVE A BUDAPESTI TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLÁN

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA

KÖZMŰVELŐDÉS SZAKKOLLÉGIUM ÉS KÖZMŰVELŐDÉSI TANSZÉK

Előzmények

A Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1974. évi 13. sz. törvényerejű rendeletében mondta ki, hogy a „bajai, a budapesti, a debreceni, az esztergomi, a győri, a jászberényi, a kaposvári és a sárospataki tanítóképző intézet — változatlan képzési feladattal — fokozatosan tanítóképző főiskolává kell átszervezni”. A Budai Képző 1975-ben a 106. tanévét már Budapesti Tanítóképző Főiskola (BTF) néven, főiskolaként kezdte meg.¹ A minisztérium 1976-ban — a tanítóhiány enyhítése érdekében — megduplázta a nappali tagozatos tanítói képzési keretszámot, továbbá döntést hozott a speciális tagozat indításáról, ami egy év nappali tagozatos és két év esti tagozatos képzést jelentett. A fejlesztés eredményeként a hetvenes évek végén a főiskola hallgatói létszáma 2000 fölé emelkedett.²

A főiskolai szintű képzés idejére datálódik a szakkollégiumok — közöttük a közművelődési és könyvtár szakkollégium — létrejötte. Politikai előzményének tekinthető az MSZMP KB 1972. júniusi közoktatás-politikai és 1974. márciusi közművelődési határozata, amelyek nyomán a pedagógusképző intézményekben közművelődési tanszékeket hoztak létre.³

A *tanítóképzés 1976. évi központi tanterve*⁴ a képzésre fordítható összesen 2731 órából 822 órát két kötelezően választandó szakkollégium számára foglalt le, amelyek elvégzéséről a tanítói oklevélhez csatolt betétlap adott igazo-

¹ „Ezekkel a rendelkezésekkel intézetünknek, a Budapesti Tanítóképző Intézetnek, az 1974/75. oktatási évvel egy korszaka ismét lezárult. 1975 szeptemberétől a Budapesti Tanítóképző Főiskola elnevezéssel jogilag is főiskolaként kezdi meg, illetve folytatja munkáját” — olvashatjuk a Budapesti Tanítóképző Főiskola 1971–1975. évi évkönyvének bevezetőjében. (Évkönyv, 1976. 14.)

² Panyik Ilona, 1991.

³ Az MSZMP KB határozata, 106.

⁴ Panyik Ilona, 1991, 118.

lást. A képzés során tehát minden hallgató kötelezően választott egyet-egyét a következő szakkollégiumi csoportok közül:

I. szakkollégiumi csoport: pedagógia, népművelés, könyvtár;

II. szakkollégiumi csoport: orosz nyelv, ének-zene, rajz, technika, testnevelés. (1. sz. táblázat)

1. sz. táblázat

A szakkollégiumi képzés óraszámja, félévenként

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
I. szakkollégium	45	60	60	90	90	66
II. szakkollégium	45	60	60	90	90	66
Félévi összóraszám	450	450	495	510	450	286

**A közművelődés szakkollégium és a Közművelődési Tanszék
a Budapesti Tanítóképző Főiskolán**

Az új tanterv szellemében, az 1976/77. tanévben jött létre a Budapesti Tanítóképző Főiskola Közművelődési Tanszéke.⁵ Az új szervezeti egység az alábbi képzési feladatokat látta el a nappali, az esti és a speciális tagozaton:

— népművelés szakkollégiumi képzés a tanító szak nappali, majd esti és speciális tagozatán: művelődéstörténet, művelődéstudomány-művelődéspolitikai, általános és szakpolitika, gyakorlati képzés és módszertan című tárgyak oktatása;

— könyvtár szakkollégiumi képzés a tanító szak nappali tagozatán: könyvtartan, könyvtári tájékoztatás, könyvtári gyakorlat című tárgyak oktatása;

— könyvtárhasználati ismeretek és oktatáspolitikai című tárgyak oktatása a tanító szakon.

A képzés központilag meghatározott célja és óraszámja

⁵ „Az 1976/77. oktatási évben — a közművelődési tanszék létrehozásával — új szervezeti egységgel is bővült a főiskola. Az új tanszék feladata a népművelés és a könyvtár szakkollégium hallgatói speciális tantárgyainak, valamint a többi hallgatók esetében a könyvtárhasználati ismeretek és a közoktatáspolitikai elnevezésű tárgyak oktatása.” (Évkönyv, 1978, 3.)

A szakkollégiumi képzési központilag megállapított célja kezdetben az volt, hogy a végzett tanítók — az általános iskola alsó tagozatán végzendő tanítói munkájuk mellett — képessé váljanak speciális, közművelődési és könyvtári feladatkörök, szabadidős pedagógiai feladatok ellátására.

Az 1976-os tanterv a két szakkollégium bevezetésével jelentősen csökkentette a tanítóképzés óraszámát, azaz az osztálytanítói feladatokra történő felkészítés lehetőségét. A felmerülő nehézségekre a minisztérium tantervi módosításokkal reagált. 1980-ban már csak egy szakkollégium választását írta elő, s a felszabaduló óraszámot a korábban megszüntetett *tanítói „készsgtárgyak”* és a gyakorlati képzés óraszámának emelésére fordította. Az 1986. évi tanterv a képzés célját a következőképpen határozta meg: „olyan, hivatását értő és szerető tanító képzése, aki a közművelődést is feladatának tekinti, a közművelődés gyakorlatához eredményesen alkalmazható szaktudással rendelkezik, és képes a közoktatás és a közművelődés együttműködésének eredményes szolgálatára, a művelődési viszonyok fejlesztésére”.⁶ E tanterv új diszciplínák bevezetéséről döntött (andragógia, vezetési ismeretek), s a képzés feladatául az alábbiakat jelölte meg: „a szakkollégium biztosítson olyan alapvető művelődéspolitikai felkészítést, amelynek birtokában a hallgató megismerheti az önművelés és a közösségi művelődés, valamint a kapcsolatteremtés hatékony módszereit; főfoglalkozású vagy tiszteletdíjas munkakörben képes legyen közművelődési folyamatok elindítására, irányítására. Erősítse a szakkollégium a marxista társadalomszemléletet, mutassa be a kultúra keletkezésének és fejlődésének legfontosabb törvényszerűségeit, társadalmi szerepét, az alapvető társadalmi folyamatok és a művelődés kapcsolatrendszerét.

Ismertesse meg a művelődésszociológia főbb kutatási eredményeit. Alakítsa ki a hallgatóban a tanítói és népművelői hivatásukat egységnek tekintő szociológiai szemléletet.

Mutassa be a közművelődési intézmények és a társadalmi szervezetek tevékenységét, az élenjáró gyakorlatot.

Ismertesse meg a felnőttkor jellemzőit, a közművelődési tevékenység pszichológiai és andragógiai sajátosságait. Alakítsa ki olyan szemléletet, amelynek alapján a hallgató a felnőttnevelés, a művelődés, az oktatás feladatait a permanens nevelés rendszerében és összefüggésében látja.

⁶ Tantervi irányelvek.

Készítse fel a hallgatót a művelődési folyamatok és azok gazdasági feltételeinek megtervezésére, a tervek alapján a tevékenység megszervezésére és irányítására; alapozza meg a gyermek és a felnőtt művelődő csoportok, közművelődési intézmények vezetői feladatainak ellátását.

Mutassa be az életmód és a kulturális igények, az ezeket befolyásoló tényezők vizsgálatának módját, a közművelődés módszereit, formáit, szervezeti kereteit.

Nyújtson olyan elméleti ismereteket, amelyek birtokában a hallgató képessé válik az önálló esztétikai értékítéletek megfogalmazására, a műalkotások elemző értékelésére, a művészet és a valóság kölcsönhatásának megítélésére.

Az elméletben tanultak alkalmazásával készítsen fel a közművelődés gyakorlatára, adjon lehetőséget az egyes részfeladatok végrehajtása gyakorlására.”⁷

A közművelődés szakkollégium arcuata

A szakkollégiumok szervezését, létszámát és működését a *Budapesti Tanítóképző Főiskolán* a tanterv, valamint „a munkáltató főváros igényei, a spontán választást hitelesítő hallgatói alkalmasság (képeség, felkészültség), a kádergazdálkodással kialakított oktatói állomány, a gyakorlási lehetőségek együttesen” határozták meg.⁸

A BTF-en folyó népművelés szakkollégiumi képzés célja nem elsősorban a felnőttek művelődésének segítésére történő felkészítés volt, hanem a gyermekek tanórán és iskolán kívüli művelődési színtereinek és a szabadidős foglalkoztatás gyakorlatának megismertetése, hiszen a főváros alapvetően mást várt el a közművelődési szakkollégiumot végzett tanítóktól, mint a vidék. Ez a BTF-en folyó közművelődési szakemberképzés vonatkozásában azt jelentette, hogy az elméleti tárgyak oktatását tartalmilag a központi tantervnek megfelelően, a közművelődés egészét figyelembe véve valósítottuk meg, a hangsúlyt a közművelődés alapvető kérdéseire, területeinek és intézményeinek megismerésére, a kultúra, a kulturális élet, a művelődés elvi és gyakorlati problémáinak tanulmányozására helyeztük. A gyakorlati képzés és a módszertan tárgyak tananyagában viszont a gyermek- és ifjúsági munkát és ezek

⁷ Uo.

⁸ Évkönyv, 1979, 6.

intézményrendszerét állítottuk középpontba. Így hallgatóink felkészültek az iskolai tanórán kívüli kulturális foglalkozások szervezésére, vezetésére, továbbá működési engedélyt nyerhettek iskolán kívüli, egyéb feladatkörök ellátására is, elsősorban a klubvezetés és az öntevékeny művészeti mozgalom területén.

A BTF Közművelődési Tanszéke a fővárosi igényeknek megfelelően az 1980-as óra- és vizsgatervet is átdolgozta, s az új változatot a Művelődési Minisztérium hozzájárulásával 1982-től kísérletképpen bevezette. Az új típusú tanító–népművelő képzés célja az volt, hogy a változó társadalmi feltételekhez és igényekhez igazodva olyan széles látókörű, korszerű oktatás- és közművelődés-politikai szemléletű tanítókat képezzünk, akik elméleti és gyakorlati ismereteik birtokában hatékonyan tudnak részt venni az egész napos iskolai és iskolán kívüli nevelési folyamatban, alkalmasak a tanórai munka mellett a tanórán kívüli nevelés szakképzett ellátására, szabadidős gyermekfoglalkoztatások vezetésére.

Hasonlóképpen módosítottuk az 1986. évi központi óra- és vizsgatervet, az óraszám meg hagyása mellett emeltük a követelményeket. Így a IV. félév végén a művelődéstudományi tárgyakból (művelődéselmélet, művelődéspolitik, szociológia) aláírás helyett szigorlatot, az esztétika tárgy esetében aláírás helyett kollokviumot írtunk elő. A közművelődés szakkollégium sajátos intézményi céljai, valamint a BTF tanító szakán nagy óraszám, magas színvonalon megvalósuló pszichológiai képzés lehetővé tette, hogy az óra- és vizsgatervben meghatározott pszichológiai, andragógiai, valamint vezetési ismeretek című tárgyak óraszámát a gyakorlati képzés tartalmi gazdagítására, színvonalának emelésére fordítsuk. Így „intézményesülhettek” a tantervben a korábbi években kidolgozott és fakultációs keretben bevált drámajáték, kézműves-játszó foglalkozások, illetve bevezethettük a bábjátékszás című tárgyat; ez utóbbi a kezdő szakasz pedagógiájában és az iskolán kívüli munkában egyaránt — a mai napig is — hiányterületnek számít. E három területet a hallgatók félcsoportos formában, kötelezően választható tárgyként hallgatták.⁹

A tanszék nagy hangsúlyt fektetett a tananyagok feldolgozására, gyakorlólhelyek felkutatására és a gyakorlat rendszerének kidolgozására, a szakmai tapasztalatok és a hazai és nemzetközi szakirodalom tananyagba történő beépítésére. A gyakorlati képzés rendszerének kiépítése azt jelentette, hogy

⁹ ELTE TÓFK Továbbképző Központ, irattár.

hallgatóink a közművelődési és gyermekintézmények megismerésén kívül szakosodtak a gyermekfoglalkoztatás valamely területére (kézművesség, drámajáték, játszóház, hagyományismeret). A gyakorlati képzés sikerét igazolta az a tény, hogy a hallgatók közül évente mintegy tíz fő szerzett C kategóriás szakkörvezetői engedélyt a Népművelési Intézetben. A gyakorlati képzés „gyakorlattá” válását jelentette az 1983/84. tanévben a gyakorlóiskolában megindított gyermekklub-foglalkozások rendszere.

A közművelődés szakkollégium megalapítása és megerősödése, „főiskolai szervesülése” szempontjából nem volt szerencsés, hogy a szakkollégium létrejötte a tanítóképzés óraszámának markáns csökkentésével esett egybe, illetve, hogy a szakkollégiumot az óraszámhiánnyal küzdő speciális és esti tagozaton is nagy létszámmal hirdették meg. A képzés iránti érdeklődés és a végzett hallgatók beválása mégis bizonyította, hogy Budapesten a nagy létszámmal megindított közművelődés szakkollégiumi képzés valós társadalmi igényekre épült, és a közművelődés, valamint a könyvtár szakkollégium hamar megtalálta a helyét a Budai Képzőben, jól illeszkedett a főiskolává váló intézmény követelményrendszeréhez.

A tanszék oktatói és a szakkollégium hallgatói részt vettek a tudományos és közéleti tevékenységben, eredményesen kapcsolódtak be a tudományos diákköri munkába, s a főiskolai kulturális élet erjesztői, új közművelődési formák megvalósítói voltak. A hallgatók szívesen választották e területet: a nappali tagozaton sokan a tanítói pálya mellett egy második hivatás, illetve a jobb elhelyezkedés lehetőségét várták és kapták a szakkollégiumtól, az esti tagozat hallgatói közül pedig sokan éppen a közművelődés szakkollégium miatt jöttek intézményünkbe, mert addig a közművelődés területén képesítés nélkül tevékenykedtek. A szakkollégiumi képzés eredményességét igazolja továbbá, hogy a politikai, a kulturális élet számos posztján sok, a BTF-en közművelődés szakkollégiumot végzett szakember sikeresen dolgozik, és szívesen gondol vissza a főiskolai évekre. Erről tanúskodott a főiskola fennállásának 125. évfordulóján megrendezett közművelődési klubest.

A nyolcvanas évek végére *a közművelődés szakkollégiumi képzés* volume lecsökkent, tartalma változatlan célok mellett átalakult, *neve közművelődésről szabadművelődésre módosult.*

Az 1990–1995 közötti időszakban — a társadalmi változásoknak megfelelően — további tartalmi és formai átalakítások történtek a képzésben. Módosult, korszerűsödött az elméleti alapozó tárgyak anyaga, ami a tantárgyi

programokban, a szemináriumokon feldolgozott szemelvények jellegében és a kötelező és ajánlott irodalom jegyzékeiben is jól nyomon követhető.¹⁰

Alapvető formai és tartalmi változást jelentett 1993-ban a képzési idő három félévre (IV., V., VI.) történő zsugorítása, ami alapjaiban rendítette meg a korábban a tudományos diszciplínák egymásra épülésére alapozott, kiegyensúlyozott elméleti és gyakorlati ismeretrendszerű képzést. A képzés IV. félévben történő indítása miatt kiesett az I. évfolyamon végezhető alapozó nevelőmunka, a népművelői szemléletformálás lehetősége, az alacsony óraszám pedig csak a tömörített elméleti anyag elsajátíttatását és számonkérését tette lehetővé. Elmaradtak a feldolgozó, értelmező jellegű szemináriumi foglalkozások. Elveszett a korábban a képzés profilját jelentő kézműves, dráma, báb, néptánc tartalmú gyakorlati foglalkozások meghirdetésének lehetősége, amit — a finanszírozási lehetőségek arányában — egy ideig fakultációk formájában igyekeztünk pótolni.

Ezen időszak sikereként tartjuk számon azonban, hogy *a szakkollégium művelődéstörténet című kurzusát általánosan kötelező tárgyként bevezették a tanítóképzésbe*, oktatását, fejlesztését a Társadalomtudományi Tanszék végezte és végzi.

A KÖZMŰVELŐDÉS SZAKKOLLÉGIUM MEGSZŰNÉSÉTŐL A MŰVELŐDÉSSZERVEZŐ SZAK INDÍTÁSÁIG

1991. július 1-jén a BTF Tanácsa jogutód nélkül megszüntette a Közművelődési Tanszéket, feladatait a tanszéki jogállású Továbbképzési és Szabadművelődési Központ vette át.¹¹ A Központ létrehozásának az volt a célja, hogy a gyorsan változó, tartalmában és szervezeti kereteiben megújuló oktatási rendszer igényeinek megfelelően egy rugalmas, új szervezeti egység foglalkozzon a főiskolán azokkal az újszerű, innovatív jellegű képző, továbbképző feladatokkal, amelyek bizonyos értelemben elkülönülnek a szaktanszékek tevékenységétől. Így a Továbbképzési és Szabadművelődési Központ hármas feladatkört látott el.

1. Tanszéki feladatok: a szabadművelődés szakkollégium működtetése; a könyvtár szakkollégium működtetése, a könyvtárhasználati ismeretek című

¹⁰ Uo.

¹¹ Évkönyv, 1995, 130.

általánosan kötelező tárgy oktatásának biztosítása; a Technika Tanszéki Csoport munkájának irányítása; a Játék-tanszer Stúdió működtetése.

2. Továbbképzési feladatok: diplomamegújító, kiegészítő, tanúsítványt adó posztgraduális tanfolyamok, illetve pedagógiai szolgáltatások rendszerének kiépítése a fővárosban és vonzáskörzetében, igény szerint a határon túl élő tanítók és óvodapedagógusok továbbképzése.

3. Konferenciák szervezése.

*A négyéves tanítóképzés bevezetése kapcsán, 1994-ben megszűnt a szabadművelődési és a könyvtár szakkollégium, ugyanakkor megnőtt a továbbképzések jelentősége a főiskolán. A Közművelődési Tanszék, a Szabadművelődési Tanszék és a Továbbképzési és Szabadművelődési Központ utódjaként 1994-ben tiszta továbbképzési profillal jött létre a Továbbképző Központ, amely az 1994/95. tanévtől a kimenő rendszerű szakkollégiumi képzéssel kapcsolatos alapképzési feladatait átadta a Társadalomtudományi Tanszéknek, a szakkollégium oktatói a Társadalomtudományi Tanszék munkatársaiként folytatták tevékenységüket.*¹²

A közművelődési szakemberképzésben érdekelt oktatók számára már a kilencvenes évek elején nyilvánvalóvá vált, hogy a NAT megszületése, a négyéves tanítóképzés terve, a szakkollégium óraszámának, létszámának, következésképpen jelentőségének csökkenése miatt *a közművelődés és vele együtt a könyvtár szakkollégiumi képzés leszálló ágba kerül. Ekkor a BTF Továbbképző Központja* — a kifutó szakkollégiumi képzéssel párhuzamosan — a képzési hagyományok és az oktatási infrastruktúra fenntartása érdekében „előre menekült”: a Janus Pannonius Tudományegyetem konzultációs és vizsgaközpontjaként *bekapcsolódott a főiskolai szintű művelődésszervező szakos képzésbe.* A széles spektrumú, konvertálható ismereteket nyújtó szak országosan igen keresett képzési formává vált a kilencvenes évek közepére.

A szabadművelődés szakkollégium oktatói a húsz év alatt felhalmozódott tapasztalatok és eredmények, az akkortájt a szak képesítési követelményeiről folyó szakmai viták alapján kidolgozták a főiskolai szintű nappali és levelező tagozatos művelődésszervező szak alapítási és indítási dokumentációját. A *Budapesti Tanítóképző Főiskola az új szakon a képzést 65 fős nappali tagozatos (40 fő államilag finanszírozott és 20 fő költségterítéses hallgató) évfolyammal az 1998/99. tanévben kezdte meg.*

¹² Évkönyv, 2000, 140.

A MŰVELŐDÉSSZERVEZŐ SZAK

A szak szerepe az intézmény szervezetében és képzési rendszerében

A művelődésszervező szak megalapítása és indítása fordulópontot jelentett a Budapesti Tanítóképző Főiskola életében, hiszen e hagyományosan pedagógusképző intézmény először adott helyet falai között nem pedagógus szaknak, bár a tanító- és közművelődési szakemberképzés hagyományosan összekapcsolódik a magyar oktatásügy történetében.¹³ Meggyőződésünk szerint a művelődésszervező szak a BTF-en, illetve az utódintézményben, az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskola Karán (TÓFK) is jól egészíti ki az óvó- és tanítóképzést, mert bővíti a képzési, kutatási profilt, a főiskola fejlesztési stratégiáját; gazdagítja hazai és nemzetközi kapcsolatrendszerét; új irányba terelheti, gazdagíthatja az oktatók szakmai érdeklődését, új oktatók megjelenését hozza magával; keresettségénél fogva enyhítheti a főiskolai kar pénzügyi gondjait; lehetővé teszi a személyi és tárgyi feltételek jobb kihasználását, s végül: a művelődésszervező szakos hallgatók aktivitásukkal fellendíthetik a főiskola kulturális és közéletét.

A szak célja, feladatai és követelményei

A művelődésszervező szak *célja* olyan felsőfokú szakemberek képzése, akik a magyar kultúra és a közművelődés iránt elkötelezett, alkotó és szolgáltató szakértelmiségivé kívánnak válni, akik a kultúra eredményeinek, javainak és eszközeinek birtokában felkészültek az egyetemes és a magyar kulturális értékek közvetítésére. Méltányolják és érvényesítik az egyéni és társas szellemi kezdeményezéseket, az alkotások létrehozóit, szellemi és létformáló erőit, alkalmasak a humán stratégiák felhasználásával az emberi erőforrás-fejlesztés általános és speciális feladatainak megoldására.

A szakban megfogalmazott képesítési követelmény egy szellemiségében és szerkezetében egyaránt korszerű képzési rendszert jelent, amely sok hasonlóságot mutat a napjainkban kidolgozott országos bölcsészképesítési követelmények részét jelentő művelődésszervező szak anyagával.

Feladata olyan tudás formálása, amely fejleszti a személyes adottságokat, a szervező és kooperációs képességet, biztossá teszi a helyi társadalomban a

¹³ Vö. T. Kiss Tamás, 2000.

valós kulturális szükségletek felismerését, elősegíti az informáló, a képző, a cselekvő és a művelődési kezdeményezések megvalósulását.

Feladata továbbá olyan közművelődési szakemberek képzése, akik

jártasak

— a tudományosan megalapozott kultúraelméleti, történeti és politológiai ismeretekben, a kultúra és a művelődés társadalmi, politikai, gazdasági közegében való eligazodásban,

— a kulturális jogok és a kulturális igazgatásjogi eljárások alkalmazásában;

képesek

— a kultúra- és közösségfejlesztési folyamatok animálására,

— a felnőttképzés speciális módszereinek tudatos alkalmazására, a rétegproblémákból származó hátrányok tudatos, a kultúra eszközeivel történő csökkentésére;

rendelkeznek

— alapos kultúraelméleti–kultúratörténeti–esztétikai tudással, a társadalmi folyamatok felismeréséhez és befolyásolásához elengedhetetlen szociológiai és művelődéspolitikai ismeretekkel, tájékozottak a pedagógia, az andragógia, az alkalmazott pszichológia, a kommunikáció és az animáció elméletében és gyakorlatában, ismerik a vezetés és a szervezetfejlesztés módszereit, jogi és közgazdasági alapelemeit,

— fejlett kommunikációs képességgel,

— a művészetek és a tudományok korszerű eljárásokkal történő közvetítésének ismeretével,

— a kulturális vállalkozások mechanizmusának ismeretével,

— vállalkozói attitűddel a kulturális piac törvényszerűségeinek felismeréséhez, a mikro és makro társadalmi folyamatok elemzéséhez és kulturális fejlesztésükhöz szükséges stratégiával és ezek megoldási képességeivel.

A szak struktúrája

A képzés időtartama a nappali tagozatos alapképzésben négy tanév, összesen 2845 óra. Az oklevélben megnevezett szakképzettség: művelődésszervező. A specializáció elvégzését az oklevél betétlapja igazolja.

Az oklevél a közalkalmazottak jogállásáról szóló — többször módosított — 1992. évi XXXIII. tv., valamint az egyes kulturális munkakörök betöltéséhez szükséges képesítési és egyéb feltételekről szóló 2/1993 (I. 30.) MKM-rendelet alapján az alábbi munkakörök betöltésére jogosít:

— a közalkalmazotti törvényben rögzített, főiskolai végzettséghez kötött kulturális munkakörök: az állam, ill. az önkormányzatok által fenntartott intézmények szakértői munkakörei (kultúráközvetítő, közösségfejlesztői, animátori feladatok) ellátása;

— az iskolai és iskolán kívüli kulturális nevelőmunka koordinálásával, irányításával, a népfőiskolák, egyletek, egyesületek létrehozásával és működtetésével, a helyi médiák kulturális szakértői feladatainak ellátásával kapcsolatos feladatkörök.

Az alapképzés az oklevél megszerzéséhez szükséges tanulmányok összességét magába foglalja. Ezek a következők:

Művelődés- és kultúratudományok:

- ⇒ Művelődéstörténet; Magyarország története a 20. században; bevezetés a pszichológiába; művelődés-lélektan; szociológia; művelődésszociológia; helyi társadalom: Budapest; film- és tömegkommunikáció.
- ⇒ *Rendszerelméleti alapok*: filozófia; művelődésfilozófia; esztétika; a kultúráközvetítés elmélete; kulturális kommunikáció; reáltudományok az ezredfordulón.

A pedagógia és az andragógia alapjai:

- ⇒ Pedagógia; humán stratégiák; andragógia; oktatásszervezés; munkaerőpiaci képzés; közösségfejlesztés; kultúráközvetítés és a hátrányos rétegek.

Menedzsment ismeretek:

- ⇒ Elmélet: Bevezetés a közgazdaságtanba; művelődés-gazdaságtan; művelődési és közigazgatási jogi ismeretek; a kultúráközvetítés intézményrendszerei; marketing; PR, etikett, protokoll; általános és kulturális szervezés- és vezetéselmélet; kulturális menedzsment; szociokulturális animáció; az intézményvezetés, a gazdálkodás elvei és gyakorlata.

- ⇒ Gyakorlat: kutatás- és tanulásmódszertan; számítástechnika; idegen nyelvi képzés; specializáció (regionális médiamenedzser, idegenforgalmi animátor, ifjúságsegítő animátor); fakultáció; szakdolgozati konzultáció; gyakorlat.¹⁴

A tananyag-építkezés sajátosságai

A tantárgycsoportokon belül az egyes tantárgyak egyrészt követik a sajátos tudományterületek logikáját, másrészt sorrendjüket meghatározza az a tudatosan választott képzési koncepció, hogy időben az alapozó jellegű tárgyak kerüljenek előre, ezeket követik a gyakorlati képzéssel párhuzamosan futó, a módszertant bevezető elméleti jellegű tárgyak (pl. andragógia). A képzés végére kerültek egyrészt a művelődésszervezői praxist szolgáló tantárgyak (pl. humán stratégiák, szociokulturális animáció), másrészt egy-egy olyan szintetizáló jellegű elméleti tárgy, amely valamennyi megelőző tárgy ismeretanyagára épít (pl. politológia).

A művelődésszervező szak specializációs rendszere

A hallgatók jelenleg az alábbi három szakirány közül választhatnak: idegenforgalmi animáció, regionális médiamenedzser, ifjúságsegítő animáció. A szakirányú képzés a III. félévtől kezdődik, hat féléven keresztül folyik, heti 2 óra szemináriumi foglalkozás keretében, s minden félév végén gyakorlati jegyet kell szereznie a hallgatónak. A képzést 60 óra (2x30) kötelező fakultáció egészíti ki a IV. félévben.

A gyakorlati képzés

A gyakorlat célja, hogy a hallgatók megismerkedjenek a közművelődés és választott szakterületük színtereivel, tapasztalatokat, jártasságot szerezzenek a munkában. *A gyakorlati képzés óraszám*a: 460. Ennek keretében a hallgatók a II., a III. és a IV. félévben csoportos és egyéni gyakorlatot végeznek a *közművelődés területén*, míg az V., VI., VII., VIII. félévben csoportos, egyéni és terepgyakorlatot a *választott specializáció területén*. A gyakorlat rendszerének felépülését mutatja a 2. sz. táblázat.

¹⁴ A művelődésszervező szak alapítási dokumentuma, 1995. BTF. ELTE TÓFK TK, irattár.

2. sz. táblázat

A gyakorlati képzés óraszámja és követelményei

Félév	Óra-szám	Követelmény	Feladat
1.	-	-	-
2.	60	gyj.	csoportos intézménylátogatások a közművelődés alapintézményeiben
3.	60	gyj.	csoportos és/vagy egyéni gyakorlat a közművelődés alapintézményeiben
4.	60	gyj.	egyéni gyakorlat a közművelődés alapintézményeiben
5.	60	gyj.	csoportos gyakorlat a specializáció területén
6.	60	gyj.	egyéni gyakorlat a specializáció területén
7.	60	gyj.	egyéni gyakorlat a specializáció területén
8.	100	gyj.	terepgyakorlat a specializáció területén

A csoportos intézménylátogatások során megismerkednek a hallgatók az Országgyűlés szervezetével, szerkezetével, a plenáris parlamenti munkával; az önkormányzatok művelődésigazgatási tevékenységével; a közművelődés klasszikus alapintézményei: művelődési házak, könyvtárak, levéltárak működésével; az elektronikus és írott médiumok: sajtó, rádió, televízió, lap-, könyv- és lemezkiadás műhelytitkaival; művészeti intézmények: színházak, mozik, galériák, múzeumok, könyvtárak, színházak, továbbá kulturális civil szervezetek, a kulturális szféra privát vállalkozásai, reklámügynökségek munkájával.

A feladatok minden gyakorlattípusnál *valóságosak*, azaz a hallgatók „éles” körülmények között figyelnek és oldanak meg feladatokat, *műhelymunka jelleggel*: kezdetben szakképzett művelődésszervezőkkel teammunkában, később irányítással, végül önállóan, sőt önállóan vezetett teamben.

Kezdetben támogatjuk, majd igényeljük, hogy a hallgatók *önállóan szervezzék* gyakorlatukat, tartalmi, formai vonatkozásban legyenek innovatívak. Szorgalmazzuk, hogy a különböző félévekben esedékes gyakorlatukat *azonos intézménynél* végezzék, mert ez lehetővé teszi a művelődésszervezői munka folyamatelemzését.

Az elméleti és gyakorlati képzés szerves kapcsolatának megteremtése érdekében ösztönözzük, hogy az elméleti tárgyak tanulási folyamatában hallgatóink *folyamatosan reflektáljanak* a gyakorlaton szerzett tapasztalataikra, to-

vábbá, hogy tudatosan építsék szakmai-emberi *kapcsolataikat*, *gyűjtsék össze* a gyakorlólhelyeken megismert *dokumentumokat*, *eszközöket és módszereket*. Ezeket elemezzék, értékeljék, rendszerezzék, ismertessék meg csoporttársakkal.

A csoportos gyakorlatról látogatási naplót vezetünk, az egyéni gyakorlatról a hallgatók írásos beszámolót készítenek, ezt a gyakorlat helyi vezetője, valamint a főiskola gyakorlati képzéssel megbízott oktatója ellenőrzi.

A képzés gyakorlatorientált jellege miatt igen nagy hangsúlyt fektetünk a gyakorlólhelyek kijelölésére és a gyakorlatvezetők személyének kiválasztására. A főváros professzionális kulturális intézményekkel való jó ellátottságának köszönhetően a hallgatók nagy múltú intézményekben, magasan kvalifikált szakemberektől tanulhatják a művelődésszervező szakma gyakorlatát. Segítségünkre van, hogy a gyakorlatok során is számíthatunk végzett hallgatóinkra, jelenleg közülük hatan gyakorlatvezetőként vállalnak részt a képzésből.¹⁵ E téren a legnagyobb gondot az anyagi háttér hiánya, illetve a gyakorlólhelyül szolgáló intézmények egy részének megszűnése miatt a lehetséges gyakorlólhelyek csökkenő száma okozza.

A szak irányítási mechanizmusa

A szakon folyó oktató, fejlesztő munka s a már korábban is folyó kutatások elsődleges színtere a *Társadalomtudományi Tanszék*, amelynek keretén belül 1999 végén megalakult a *művelődéstudományi munkacsoport*. Feladata a szakon — más tanszékek közreműködésével és külső előadók bevonásával — folyó munka koordinálása, a gyakorlati képzés és a specializáció személyi, tárgyi feltételeinek megteremtése, a szak fejlesztése, a hallgatókkal történő — e szakon különösen fontos — személyes kapcsolattartás. A tanszéket a Szervezeti és Működési szabályzat szerint a főigazgató és a főigazgató-helyettes felügyeli, a képzés tartalmát az Oktatási Bizottság által előterjesztett és a Főiskolai Tanács által elfogadott tanterv szabályozta 1999 decembereig. A Budapesti Tanítóképző Főiskola 2000. január 1-jétől — a felsőokta-

¹⁵ A Közművelődés Tanszék, a Társadalomtudományi Tanszék s annak művelődéstudományi munkacsoportja szoros és bensőséges tanár–diák viszonyt alakított ki hallgatóival, erre épülve folyamatos a szakmai és emberi kapcsolattartás a végzetekkel, amelynek ápolására többek között a Főiskolai Napok, a hallgatói klubdelutának és szakmai nagyrendezvények biztosítanak szinte évente kínálkozó alkalmat.

tás egészét érintő integrációs folyamat részeként — az *Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karaként* folytatja munkáját.

A SZAK FEJLESZTÉSI ELKÉPZELÉSEI

Az ELTE TÓFK-on folyó fejlesztő munka legfőbb célja, hogy megteremtsük a művelődésszervező szak sajátos arculatát és filozófiáját, megalapozzuk és megőrizzük — a relatíve alacsony hallgatói létszámból adódóan — a képzés személyes jellegét, szakmai igényességet, megteremtsük az oktató-, nevelő-, kutatómunkában egyaránt hatékony, együttműködni képes belső és külső oktatói gárdát.

Ennek érdekében folyamatosan fejlesztjük a szak tantervét és tananyagait; lépéseket teszünk a könyvtár művelődéstudományi irodalommal való bővítésére, korszerű magyar és idegen nyelvű tanszéki letéti könyvtár létrehozására; közreműködünk a szak bölcsész képesítési követelmények részét képező képesítési követelményeinek elfogadtatásában és kreditrendszerének kidolgozásában; igyekszünk megteremteni a változó kulturális gyakorlatnak megfelelő specializációs és gyakorlati képzést; törekszünk arra, hogy hallgatóink a főiskolai kar épületében — a többi szak bevonásával — kifejthessék kulturális aktivitásukat, ezáltal napi szakmai gyakorlatra tegyenek szert; oktatói és hallgatói közös kutatásokkal, társadalmi és tudományos szervezeti tagságokkal és feladatvállalásokkal, publikációkkal segítjük a szak jó hírűvének megalapozását; közreműködünk a művelődésszervező szakma akkreditált tanfolyami továbbképzési rendszerének kialakításában.

A tanszék figyelmet fordít arra, hogy az egyes területek iránt különösképpen érdeklődő vagy kiugró tehetségű hallgatókat a gyakorlati képzés keretében eljuttassa azokhoz az intézményekhez, ahol mentor segítségével képességeiket kibontakoztathatják. Ennek érdekében folyamatosan partnereket keresünk, akik anyagi, erkölcsi támogatással vagy a képzés térítésmentes biztosításával segítik céljaink megvalósulását. Az 1999/2000. tanévben az ISM támogatásának köszönhetően 300 000 forint értékben tudunk pályázatot kiírni hallgatói kulturális célfeladatok ellátására és kiugró teljesítmények jutalmazására.

A szak minőségpolitikája

Megállapítható, hogy az ELTE TÓFK-on indított nappali tagozatos képzés iránt igen nagy az érdeklődés, a 45 államilag finanszírozott helyre az első

évben mintegy 600 fő, a második évben 760 fő, a harmadik évben 960 fő jelentkezett. Ez jó bemeneti minőségbiztosítási feltételeket jelent és megfelelően előképzett csoportok indítását teszi lehetővé. Ezt a három tanéves képzési tapasztalat, illetve a hallgatók eddigi tanulmányi eredményei is alátámasztják.

A képzési folyamat során a minőségbiztosítás érdekében az alábbiakat tekintjük a legfontosabb feladatoknak:

- az elméleti tárgyak oktatására minősített, nagy szaktudású és oktatási tapasztalattal rendelkező tanárokat kérünk fel (szabad tanárválasztásra kari szinten nincs lehetőség);

- biztosítjuk az irodalmi szemelvények kiscsoportos szemináriumi feldolgozásának feltételeit;

- az évfolyam- és szemináriumi dolgozatok elkészítésénél megköveteljük az értő szakirodalom-olvasást és -feldolgozást, felkészítjük a hallgatókat a szakdolgozat elkészítésére, a publikációs tevékenységre;

- magas követelményeket támasztunk a szóbeli vizsgákon, amelyek személyes hangvétellő, szakmai beszélgetéssel végződnek;

- valamennyi oktatónál érvényesülnie kell az oktatói és vizsgáztatási igényességnek, azonos követelmények támasztásával;

- a gyakorlati képzés szervezésében minőségi követelmény a gyakorlati képzés anyagának egymásra épülése, a rendszerszemlélet kialakítása; magasan kvalifikált gyakorlatvezetők és nagy nevű és múltú gyakorlóléhelyek kiválasztása; a hallgató egyéni képességeinek, igényeinek figyelembe vétele;

- összességében: tanulás- és tevékenység-központú, a tudás tisztelésén, a hallgató segítségén alapuló demokratikus tanár–diák viszony kialakítása.

KÖZMŰVELŐDÉSI MUNKA A BUDAPESTI TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLÁN

Témánk kapcsán legalább dióhéjban szólni kell a főiskola kulturális életének negyed évszázadáról is, amelynek formálásában a közművelődési szakemberképzés különféle formáinak meghatározó szerepük volt. A Közművelődési Tanszék feladata lett már megalakulása pillanatában a főiskola kulturális életének irányítása, szervezése, a tanszéki keretekben formálódó kulturális tevékenység összehangolása.

A tanszék megalakulásával egyúttal fellendült és szakmaibbá vált a főiskola kulturális élete, magas színvonalú öntevékeny művészeti mozgalom, aktív klubélet alakult ki. Hallgatóink kezdeményezői, animálói voltak a főiskolai diák- (KISZ)-klubnak, továbbá kapcsolatépítésük eredményeként közös programokat szerveztek más, elsősorban műszaki főiskolák diákklubjaival (Rudas Klub).

Ide sorolható az értelmiségivé, közéletivé nevelés országos híru formája, a Népművelési Intézet és az ELTE Kulturális Titkársága által szervezett *téli népművelési gyakorlat (TNGY)*, amely az új, reformgondolkodású fiatal értelmiség iskolájának volt tekinthető. Főiskolánkat évente átlagosan öt közművelődési szakkollégista hallgató képviselte, közülük többen a TNGY keretében éveken át folytattak kutatásokat, végeztek önkéntes munkát. Ebből a körből kerültek ki azok a hallgatók is, akik a Zsámbéki Nyári Szabadegyetemen, illetve a hozzá kapcsolódó — a Soros Alapítvány által is támogatott — határon túli Barangolásokon is részt vettek. A különböző felsőoktatási intézmények hallgatói között kialakult kapcsolatok hatására a tanítóképzés nyitottabbá vált.

Említést érdemel a szakkollégista hallgatók körében a nyolcvanas évek elején megszervezett főiskolai TIT-csoport működése. Hallgatóink évente 30-50 TIT előadást tartottak, főként budapesti általános iskolákban.

Hallgatóink aktív részesei voltak a közösség szervezésnek és a könyvtarjesztésnek. A főiskola hallgatói és oktatói a nyolcvanas évek elején évente 35 000 forint értékben vásároltak színházjegyet, 10 000 forint értékben hangversenyjegyet, 120 000 forint értékben könyvet. A generáció házi könyvtárát alapozta meg a rendszeres főiskolai könyvvásár, ahol a hallgatók igen kedvezményes áron juthattak társadalomtudományi, szépirodalmi és művészeti kiadványokhoz.

1975 és 1995 között a Budapesti Tanítóképző Főiskolán számos *művészeti csoport* működött, szervezett évenkénti rendszerességgel kulturális eseményeket.

A szakkollégiumi hallgatók aktív részesei voltak a *Taní-taní* címmel 1978-tól évente három számmal megjelenő főiskolai hallgatói lapnak. A diák főszerkesztők közül kiemelendő Bankó András neve, akinek 1984–1986 közötti munkássága alatt a lap kiemelkedő színvonalat ért el.

Ugyancsak kezdeményezői és szervezői voltak a szakkollégisták a kettő-négyszéves évenként megrendezett Főiskolai Napoknak, amelyek célja volt — se-

regszemle jelleggel — bemutatkozási lehetőségét nyújtani a főiskolai művészeti köröknek, szakköröknek, aktivizálni a még be nem kapcsolódott hallgatókat. A rendezvények évei: 1982, 1984 (125. évforduló), 1988, 1992, 1996, 1999.

A főiskolánkon (karunkon) már történelmi hagyományokra visszatekintő közművelődési szakemberképzés múltjának és jelenének rövid áttekintése kapcsán érdemes megkísérelnünk összefoglalni, mit is értünk valójában a népművelő, a kultúros, a közművelő, mai szóhasználattal a művelődésszervező vagy a közművelődési menedzser szakmán, hivatáson. A művelődésszervező megnevezés gyűjtőfogalom, számos szakma, munkakör, hivatás tartozik bele, a vidék civil szervezeteit támogató, esetleg a régió fejlesztését szívéen viselő közösségfejlesztőtől egészen az országos médiumok választott vagy kinevezett elnökéig, az egyre fogyó művelődési házak munkatársaitól a kulturális miniszterig. A Közép-Kelet-Európában hagyományosan népművelőnek nevezett kulturális munkás — a magyar fogalom lefordíthatatlan más nyelvekre — a társadalmi problémák iránt fogékony, rendszerint elhivatott értelmiségi, aki „a társadalom ütőerén tartja kezét”, így gyorsan érzékeli a társadalmi folyamatokat és reagál azokra, s a közművelődési munkakörök bármelyikében hivatásának tekinti a művelődési folyamatok animálását, a közösség építését, boldogulásának — kulturális eszközökkel történő — elősegítését. A közművelődési szakember szerepfelfogása — amint azt a *Művelődésszervezők pályaképe* című, 2000. évi szociológiai kutatás megállapítja — „függ az iskolától, a foglalkozástól, az értékválasztástól, de feltehetően független a tevékenységstruktúrától, demográfiai, vagyoni helyzettől”.

A szakma alakulása a kiegyezés óta nyomon követhető, mint a tanítói pálya mellett megjelenő, az értékek közvetítésével, intézményesítésével foglalkozó hivatás.¹⁶ Erre képezni pedig a pedagógusképzéshez hasonlóan szép és felelősségteljes feladat.

¹⁶ Vö. T. Kiss Tamás, 2000.

Hivatkozott irodalom

- Az MSZMP KB határozata: A közművelődés helyzete és fejlesztésének feladatai — az MSZMP KB határozata. In: Szocialista közművelődés, szöveggyűjtemény. Kossuth, Budapest, 1980.
- ELTE TÓFK Továbbképző Központ, irattár.
- Évkönyv (1976): A Budapesti Tanítóképző Főiskola Évkönyve, 1971–1975. BTF, Budapest.
- Évkönyv (1978): A Budapesti Tanítóképző Főiskola Évkönyve, 1976–1977. BTF, Budapest.
- Évkönyv (1979): A Budapesti Tanítóképző Főiskola Évkönyve, 1977–1978. BTF, Budapest.
- Évkönyv (1995): A Budapesti Tanítóképző Főiskola Évkönyve, 1989/90–1993/94. BTF, Budapest.
- Évkönyv (2000): A Budapesti Tanítóképző Főiskola Évkönyve, 1994–1999. Trezor Kiadó, Budapest.
- Művelődésszervezők pályaképe (2000): Művelődésszervezők pályaképe. MTA Szociológiai Kutató Intézet. Kézirat.
- Panyik Ilona (1991): A Budapesti Tanítóképző Főiskola. Iskolák a múltból sorozat. Mészáros István szerk. Tankönyvkiadó–BTF, Budapest.
- T. Kiss Tamás (2000): A népművelőtől a kulturális menedzserig. Fejezetek a népművelőképzés fejlődéstörténetéből. IIZ DVV, Új Mandátum, Budapest.
- Tantervi irányelvek: A tanítóképzők tantervi irányelvei. MKM, Budapest, 1986.

VÉGZETT NÖVENDEKEINK PÁLYÁJÁNAK ALAKULÁSA EGY HALLGATÓI FELMÉRÉS TÜKRÉBEN*

AGÁRDI NOÉMI — CSOBOTH JUDIT¹

Az 1998/99-es tanévben — az OTKA T 025323 számú kutatási programhoz kapcsolódóan² — főiskolánkon/karunkon vizsgálat indult annak érdekében, hogy az eddigieknél valamelyest árnyaltabb képet kapjunk intézményünk múltjáról.

Ennek keretében az erre önként vállalkozó *harmad- és negyedéves tanító szakos hallgatók* azt a feladatot kapták, hogy keressék fel az 1920 és 1974 között végzett tanítóképzős diákokat, és készítsenek velük interjút növendéki/hallgatói emlékeikről, valamint arról, hogy miként alakult életük, pályájuk tanulmányaik befejezését követően. Segítségképpen kézhez kapták a kutatásvezető által fontosnak tartott kérdéseket, melyeket ők természetesen továbbiakkal egészíthettek ki. Donáth Péter tanár úr azért választotta *a részben strukturált, irányított interjú módszerét*, hogy a beszélgetések során felmerülő érdekességek, szempontok további kutatásra, vizsgálódásra ösztönöz-
hessék az interjúkészítőket; s hogy a pályájuk küszöbére érkezett tanítóképzősök ezúton is minél sokoldalúbb képet nyerhessenek választott hivatásukról.

Annak érdekében, hogy az interjúk során felszínre került információkat a további feldolgozások számára mind teljesebben megőrizhessük, arra törekedtünk, hogy a beszélgetéseket az írásos lejegyzésen kívül kazettára is rögzítsük (erre az esetek túlnyomó többségében lehetőség nyílt).

* A tanulmány a Nemzeti Ifjúságkutató Intézet anyagi támogatásával jelenik meg.

¹ Közleményünk az Eötvös József által alapított 130 éves budai tanítóképző és a 40 éves felsőfokú tanítóképzés évfordulójának tiszteletére 1999. április 22-én rendezett nyilvános tudományos felolvasó ülésen elhangzott referátum szerkesztett változata, melynek megjelentetését az ELTE TÓFK HÖK és a Nemzeti Ifjúságkutató Intézet támogatta.

² A hallgatóink által készített interjúk adatainak összesítésében s az eredmények diagrammon történt megjelenítésében közreműködött Gömöri Edit, Nagy Zoltán Attila és Tiboldi Gábor is.

Felmérésünk nem reprezentatív, hiszen csak az elérhető, illetve a beszélgetésre vállalkozó volt „növendékekkel” készíthettünk interjút. Ám a 134 hallgató által 438 egykori tanítóképzőssel — köztük 384 budai képzőssel³ — folytatott beszélgetés során összegyűjtött adatok ahhoz elégségesnek látszanak, hogy informátoraink életének alakulása mellett valamelyes képet kaphassunk iskolánk történetéről is.

Az összegyűjtött anyag első feldolgozásakor arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon miként alakult a megkérdezettek élete, pályája tanulmányaik befejezését követően? Hányan maradtak mindvégig vagy legalább 5 évig a tanítói (vagy egyéb pedagógiai) pályán? Hányan folytattak további tanulmányokat, s hogyan tudták hasznosítani végzettségüket? A pályaelhagyók vajon milyen más foglalkozást választottak?

Az általunk vizsgált, 1920-tól 1974-ig terjedő időszakot három korszakra osztottuk: az ötéves középfokú képzés 1948 előtti, a négyéves középfokú képzés 1949–1959 közötti és a felsőfokú intézeti képzés — némi egyszerűsítéssel, az első elvégzett tanévtől számolva — 1960–1974-ig figyelembe vett időszakára.

A 1. számú mellékletből jól látható, hogy a mintában mekkora volt az ezekben a korszakokban itt, illetve máshol végzett diákok aránya. A megkérdezettek legnagyobb százaléka (74%, ill. 40,8%) 1960–1974 között hagyta el a felsőfokú tanítóképző padjait — ez a korosztály volt a legkönnyebben elérhető számunkra.

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a válaszadók miként hasznosították tanítói végzettségüket: hányan maradtak végig tanítói pályán, illetve hányan tanítottak minimum 5 évig alsó tagozaton. Mint a 2. számú mellékleten látható, arra az eredményre jutottunk, hogy intézményünk 384 hallgatójából 176-an (45%) mindvégig, 50-en (13%) pedig minimum 5 évig tanítottak. A máshol végzett 54 főből 25-en (kb. 46%) maradtak változatlanul tanítók, míg 5-en (9%) minimum 5 évet foglalkoztak alsósok oktatásával.

A 3. számú melléklet a főiskolánkon végzett hallgatók pályájának alakulásáról tudósít: hányan maradtak mindvégig tanítók, s hányan működtek ebben a munkakörben legalább 5 esztendeig; hányan folytattak egyéb pedagó-

³ A máshol végzett 54 fő többsége a Csalogány utcai, a Vendel utcai, a cinkotai, a szarvasi, a jászberényi tanítóképzőkben végzett.

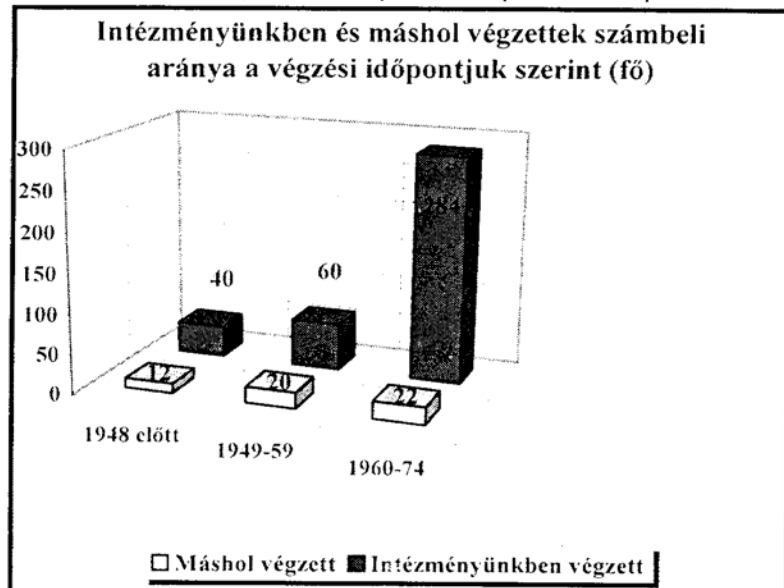
giai jellegű tevékenységet, illetve hányan választottak teljesen más pályát. Az egyéb pedagógiai pályára lépők csoportjába azok kerültek, akik akár tanítottak alsóban, akár nem, pályájuk során mindvégig pedagógiai jellegű munkát végeztek/végeznek. Például felső tagozaton, középiskolában vagy felsőoktatási intézményben tanítottak/tanítanak — mint a legtöbb esetben —, miután továbbképezték magukat az ELTE-n, a tanárképző főiskolán, a Testnevelési Főiskolán vagy a Zeneakadémián. Ide soroltuk továbbá azokat is, akik olyan helyen dolgoztak/dolgoznak, ahol valamilyen formában hasznosítani tudták tanítói végzettségüket: a napközis nevelő, iskolaigazgató vagy igazgató-helyettes, gyermekotthoni nevelő, könyvtáros, tanulmányi előadó, szakfelügyelő, oktatással-neveléssel foglalkozó újság munkatársa, gyermekműsorok szerkesztője stb. munkakörökben tevékenykedőket.

Ahogy a 4. számú mellékletből kitűnik, az intézményünkbe jártak közül az 1948 előtt végzett megkérdezettek 5%-a, az 1949–1959 közötti időszakban végzettek 11,7%-a, s az 1960–1974 között végzettek 1,75%-a hagyta el a pályát, választott egészen más hivatást

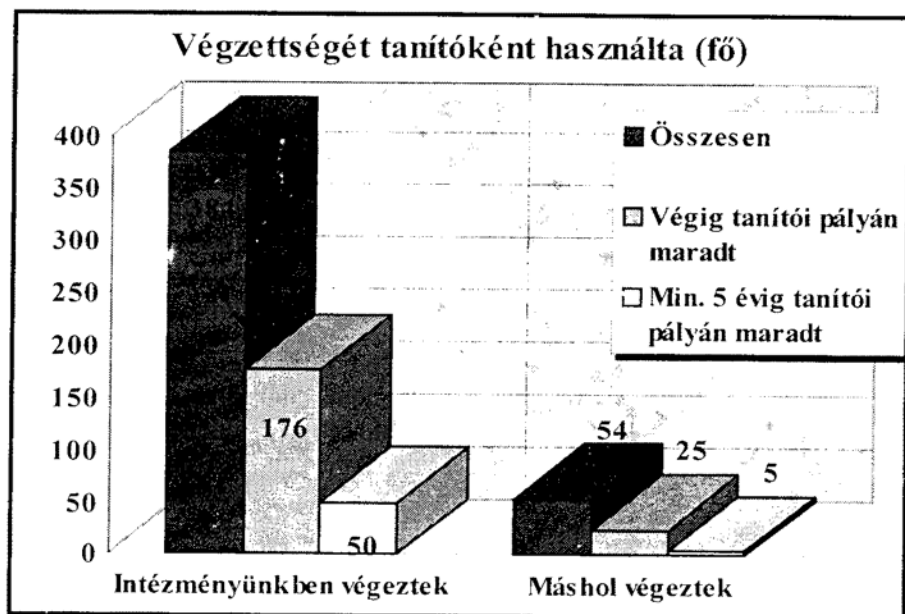
A vizsgálatunk eredményeit összegző diagrammból tehát az derült ki számunkra, hogy minimális azoknak a száma, akik végleg elhagyták a pedagógusi pályát, és — előzetes feltevésünknek megfelelően — kitűnt, hogy a kötelező beiskolázás időszakát is magában foglaló időszakban végzettek körében volt a legnagyobb az egészen más foglalkozást választók aránya. Úgy véljük, megelégedéssel nyugtázhatjuk, hogy a 348, főiskolánkon végzett növendék közül 176-an (a megkérdezettek 45%-a) tanítók maradtak, s a fennmaradó 55%-ból 51% valamilyen formában felhasználta megszerzett tanítói végzettségét.

1. számú melléklet

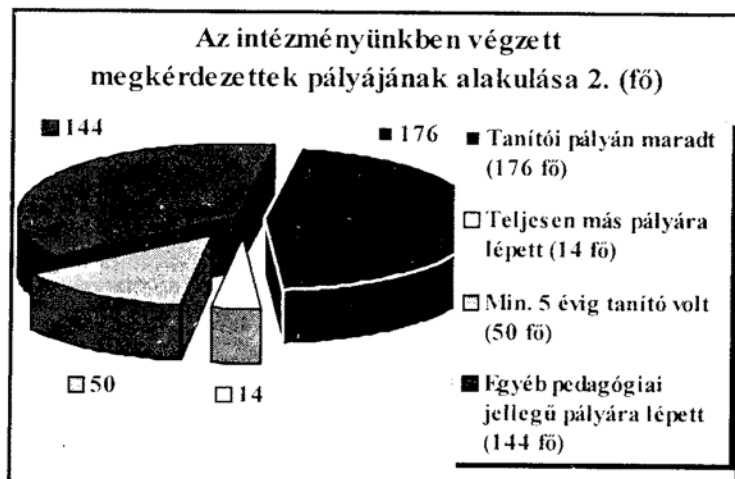
A megkérdezettek közül	1948 előtt	1949-59	1960-74	Összesen (fő)
Intézményünkben végzett	10.4 %	15.6 %	74 %	384
Máshol végzett	22.2 %	37 %	40.8 %	54



2. számú melléklet

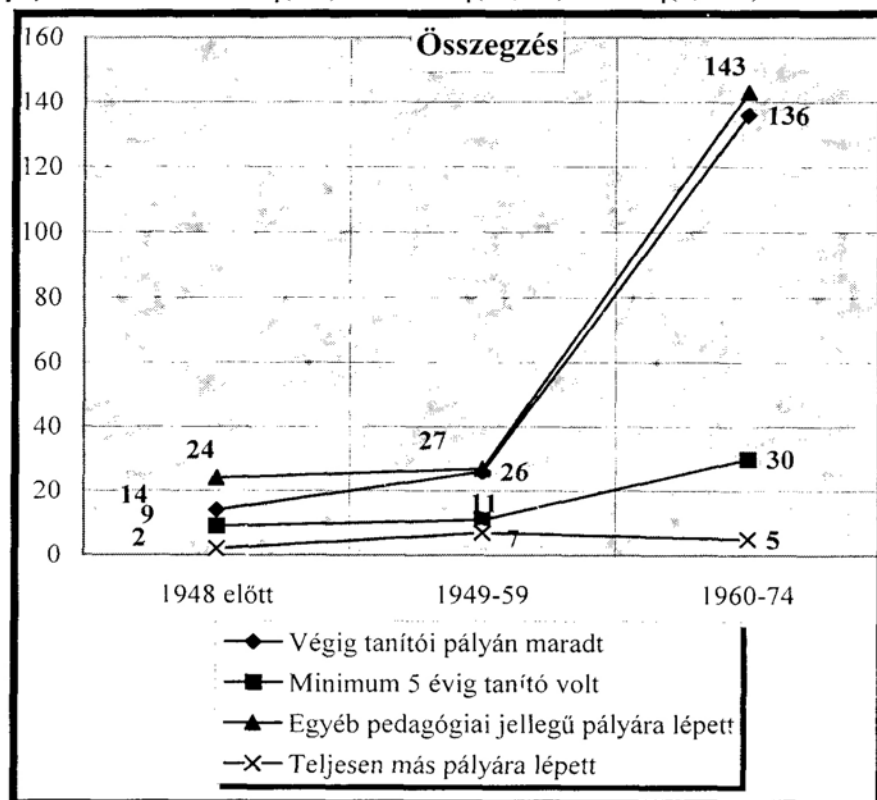


3. számú melléklet



4. számú melléklet

	1948 előtt	1949-59	1960-74
Végig tanítói pályán maradt	40-ből 14 fő (35%)	60-ből 26 fő (43,3%)	284-ből 136 fő (47,8%)
Minimum 5 évig tanító volt, majd más	40-ből 9 fő (22,5%)	60-ből 11 fő (18,3%)	284-ből 30 fő (10,56%)
Egyéb pedagógiai jellegű pályára lépett	40-ből 24 fő (60%)	60-ből 27 fő (45%)	284-ből 143 fő (50,35%)
Teljesen más pályára lépett	40-ből 2 fő (5%)	60-ből 7 fő (11,7%)	284-ből 5 fő (1,75%)



A KÖTET SZERZŐI ÉS SZERKESZTŐI

Agárdi Noémi, 2000-ben végzett tanító szakos hallgató

Bauer Béla főiskolai docens, PhD-hallgató (*Társadalomtudományi Tanszék*)

Benczik Vilmos főiskolai docens, dr. univ. (*Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék*)

Csoboth Judit, IV. évfolyamos tanító szakos hallgató

Demeter Katalin főiskolai tanár, a filozófiai tudomány kandidátusa (*Társadalomtudományi Tanszék*)

Donáth Péter tanszékvezető egyetemi tanár, a történelemtudomány kandidátusa, Dr. habil. (*Társadalomtudományi Tanszék*)

Farkas Mária főiskolai docens, dr. univ., (*Társadalomtudományi Tanszék*)

Kelemen Elemér főigazgató, főiskolai tanár, a történelemtudomány kandidátusa, Széchenyi Professzori Ösztöndíjas, Apáczai- és Trefort-díjas (*Neveléstudományi Tanszék*)

Knausz Imre egyetemi docens, a neveléstudomány kandidátusa (*Társadalomtudományi Tanszék*)

Kraiciné Szokoly Mária tanszékfőnök, főiskolai docens, dr. univ., PhD-hallgató (*Társadalomtudományi Tanszék*)

Lehmann Miklós főiskolai tanársegéd, PhD-hallgató (*Társadalomtudományi Tanszék*)

CONTENTS

PREFACE (<i>Donáth, Péter – Farkas, Mária</i>)	7
<i>Philosophy — Cultural History</i>	
DEMETER, KATALIN	
Philosophy for Children at the Turn of Millennium	11
LEHMANN, MIKLÓS	
Pictures in Science	25
BENCZIK, VILMOS	
Chapters from the History of Alphabetisation	37
KELEMEN, ELEMÉR	
Public Education in Hungary in the Age of Dualism	57
DONÁTH, PÉTER	
Teacher Education before the Supreme Decision Making Authorities: 1954 (Birth of an Educational Policy Resulting in Serious Consequences)	73
<i>”Question Marks” of Teaching History</i>	
FARKAS, MÁRIA	
Forming Approach and Passing over Values through the Education of History of Public Schools between the Two World Wars. (Ref- lections of Reading Books)	117
KNAUSZ, IMRE	
About the Functions of Teaching History as a Subject	147
<i>Captured by the Present — Attracted by the Future</i>	
BAUER, BÉLA	
Specific Differences in the Scales of Value in Various Regions	165
KRAICI-SZOKOLY, MÁRIA	
25 years of Training Experts of General Education in the Budapest Teacher Training College	181
<i>Students’ Section</i>	
AGÁRDI, NOÉMI – CSOBOTH, JUDIT	
A Survey: Career Formation of Graduate Students	201
<i>Authors and Editors</i>	207

INHALT

VORWORT (<i>Donáth, Péter – Farkas, Mária</i>)	7
<i>Philosophie — Kulturgeschichte</i>	
DEMETER, KATALIN	
Kinderphilosophie an der Turn of Jahrtausendwende	11
LEHMANN, MIKLÓS	
Bilder in der Wissenschaft.....	25
BENCZIK, VILMOS	
Abschnitte aus der Geschichte des Alphabetisierens.....	37
KELEMEN, ELEMÉR	
Die ungarische Volksbildung im Zeitalter des Dualismus	57
DONÁTH, PÉTER	
Die Lehrerbildung 1954 aus Sicht der obersten Entscheidung treffenden Foren (Die Geburt einer bildungspolitischen Entscheidung mit schwierigen Konsequenzen).....	73
<i>Fragezeichen zum Geschichtsunterricht</i>	
FARKAS, MÁRIA	
Anschauungsformulierung und Vermittlung von Werten im Geschichts- unterricht der Volksbildung im Spiegel der Lehrbücher in der Zwischenkriegszeit.....	117
KNAUSZ, IMRE	
Über die Funktionen des Geschichtsunterrichtes	147
<i>Gefangen in der Gegenwart — Anziehung der Zukunft</i>	
BAUER, BÉLA	
Die Eigentümlichkeiten der Wertunterschiede in den verschiedenen Regionen	165
KRAICI-SZOKOLY, MÁRIA	
25 Jahre der Fachausbildung für öffentliche Tätigkeit an der Budapester Pädagogischen Hochschule.....	181
<i>Studenten haben das Wort</i>	
AGÁRDI, NOÉMI – CSOBOTH, JUDIT	
Die Berufslaufbahn der Absolventen im Spiegel einer Umfrage von Studenten.....	201
<i>Autoren und Verleger</i>	207

Filozófia az ezredfordulón,
a képek szerepe a tudományban,
ízelítő az írásbeliség történetéből,
oktatáspolitikai a dualizmus korában
és az ötvenes években,
a történelemtanítás múltja és perspektívái,
a mai fiatalok értékrendje,
közművelődési szakemberképzés,
a tanítók pályakötődése —
e változatos tartalmú tanulmánykötet
izgalmas olvasmányokat kínál
a fenti témákról a szakemberek mellett
az érdeklődő nagyközönségnek is.

ISBN 963 9088 49 8



9 789639 088498