

51596

Magyar

172



ES NY 816

PEDAGÓGIA

A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1977|3-4

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

Megindult 1961-ben,
korábban megjelent 1892—1947 között, majd 1949—1950-ben

A szerkesztő bizottság tagjai:

ÁGOSTON GYÖRGY, FALUDI SZILÁRD, FÖLDES ÉVA, HORVÁTH MÁRTON,
KISS ÁRPÁD, KÖTE SÁNDOR, MÉSZÁROS ISTVÁN,
SZARKA JÓZSEF, ZIBOLEN ENDRE

A szerkesztő bizottság vezetője:

NAGY SÁNDOR
főszerkesztő

Szerkesztőség: 1052 Budapest V., Pesti Barnabás utca 1.
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető a hírlapkézbesítő postahivataloknál és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI 1900 Budapest V., József nádor tér 1.) közvetlenül, vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetés bejelenthető az Akadémiai Kiadónál (1363 Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111-010).

Példányonként beszerezhető: az Akadémiai Könyvesboltban; (1368 Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185-881), a KHI Hírlapboltjában (1055 Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. Telefon: 116-269) és minden nagyobb árusítóhelyen.

Előfizetési díj egy évre: 40,— Ft

1 szám ára: 12,— Ft

Index szám: 25.552

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Vállalat,
H-1389 Budapest, Pf. 149.

TARTALOM

Hatvan év, amely megváltoztatta a világot (<i>Nagy Sándor</i>)	323
<i>V. E. Gmurman</i> : A pedagógia fejlődésének néhány tendenciájáról	328

A KÖZNEVELÉS FEJLESZTÉSÉNEK NÉHÁNY ELMÉLETI PROBLÉMÁJÁRÓL

<i>Horváth Márton</i> : A köznevelés fejlesztésének néhány elméleti problémája.	332
<i>Kópeczi Béla</i> : Az iskola szerepe a társadalmi tudat formálásában.	335
<i>Szentágothai János</i> : Az iskolai tananyag néhány természettudományos problémája	344
<i>Szebenyi Péterné</i> : A pedagógiai célrendszer szerkezete és a köznevelés fejlesztése	349
<i>Földes Éva</i> : Utópia és realizmus a mindenoldalú, harmonikus személyiségfejlesztéssel kapcsolatos elképzelésekben.	355
<i>Hunyady Györgyné</i> : A pedagógiai és szociológiai szempontok egysége a tanulóifjúság kutatásában	359
<i>Kozma Tamás</i> : Differenciált iskolafejlesztés.	364

TANULMÁNYOK

<i>Kosáry Domonkos</i> : A kétszáz éves Ratio Educationis	375
<i>Csóka J. Lajos</i> : Kollár Ádám és az 1777-i Ratio Educationis	388
<i>Oláhné Erdélyi Mária</i> : Az 1777-i Ratio Educationis és a matematika-oktatás	409
<i>Zibolen Endre</i> : Az 1777-i Ratio Educationis metszeteiről	423
<i>Ring Éva</i> : A lengyel közoktatás reformja 1774–1793 között	435

FOLYÓIRATSZEMLE

<i>Riforma della Scuola</i> . 1976. 1–12. szám (<i>Bólyai Imréné</i>)	445
---	-----

KÖNYVEKRŐL

<i>Ilku Pál</i> : Korszerű nevelés – szocialista ember (<i>Köte Sándor</i>)	450
Pedagógiai szociálpszichológia. Szerk. Pataki Ferenc (<i>Nádasi Mária</i>)	453
Benjamin S. Bloom: Human characteristics and school learning (<i>Kiss Árpád</i>)	455
Bajkó Mátyás: Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban (<i>Ködöböcz József</i>)	459
Suzanne Mollo: Les muets parlent aux sourds (<i>Halász Gábor</i>)	461
Mosse Jörgensen: Un lycée aux lycéens (<i>Bán Ervin</i>)	464

NAPLÓ

Az MTA Pedagógiai Bizottságának ülése (Sz. J.)	467
A Neveléstörténeti Albizottság ülései (<i>Vág Ottó</i>)	469

*

English Summary	470
Содержание.	473
Inhalt.	475
E szám szerkesztése 1977. június 25-én fejeződött be.	

Szerte a világon milliók köszöntik ebben az esztendőben — és köszöntjük közöttük mi is — a Nagy Októberi Szocialista Forradalom hatvanadik évfordulóját. A Nagy Forradalomét amelyről John Reed világhírű könyvében úgy beszélt, mint ama tíz napról, amely megrengette a világot. Ma már elmondhatjuk, nem csupán megrengette, hanem — az élet minden területén mérhető kihatásaiban — az elmúlt hatvan esztendőben mélyrehatóan meg is változtatta a világot.

A Forradalom — mint a történelem minden igazi forradalma — először és mindenekelőtt, az összes további változások alapjaként politikai forradalom volt. Az oroszországi forradalmi proletariátus politikai hatalmára épült mindaz, ami hat évtizeddel ezelőtt elkezdődött s amelynek hatására és példájára — szinte láncreakcióként — azóta szerte a világon országok egész sorában lobbant lángra a szabadság fátyla és világította meg újabb és újabb népek számára az emberi felszabadulás útját.

Hazánk a felszabadult népek sorában több mint három évtizede építi új, szocialista jövőjét. Ma már — a fejlett szocialista társadalom építésén dolgozva — saját történelmi tapasztalataink alapján is tudjuk mérlegelni és tisztelni, politikai, társadalmi, tudományos és kulturális következményeinek valamennyi összefüggésében méltányolni és értékelni azt a nagy társadalmi változást, amely minőségi átalakulások egész sorának elindítója lett szerte a világon. És ma már saját történelmi tapasztalataink alapján is joggal mondhatjuk: az a tíz nap nemcsak megrengette, hanem — kihatásaiban — valóban megváltoztatta a világot. A ma élő ember — bárhol keresi is a jövő útjait — következményeivel mindenütt találkozik, éspedig nemcsak nyilvánvaló és közvetlen kihatásaival a szocialista világban, hanem példájának erejével és esetenként ugyancsak közvetlen következményeivel a „fejlődő” országokban, sőt, a megváltozott világhelyzet politikai és ideológiai következményei tekintetében a tőkés országokban is.

Azok a nagy társadalmi változások, melyeket az Októberi Forradalom magával hozott, természetszerűen és törvényszerűen idéztek elő minőségi változásokat az emberi életnek abban a szférájában is, amelynek kivételes jelentősége van az emberi személyiség alakulásában: a nevelésügyben, a pedagógiában.

Számunkra, pedagógusok számára természetesen a nevelés szférájában megmutatkozó mélyreható változások teszik leginkább érzékelhetővé — a nagy társadalmi átalakulás egészen belül — a Forradalom messze világító hatásait. A nevelésügy, amely a társadalmi-gazdasági alappal, az abban bekövetkezett minőségi változásokkal szoros kapcsolatban fejlődött, módosult, — az elmúlt hatvan esztendő során mind elméletében, mind gyakorlatában óriási átalakuláson ment keresztül.

„A marxisták tudják és vallják, hogy pedagógiával, az emberek nevelésével nem lehet forradalmat csinálni, de a marxista gondolat terjesztése, az emberek felvilágosítása, öntudatuk fejlesztése, harci elszántságuk ösztönzése, a proletariátus s a hozzá kapcsolódó osztályok és rétegek politikai nevelése, érzelmi hangolása *elősegítette* a forradalom győzelmét és megvédését, méginkább megszilárdulását. A nevelés hozzájárult ahhoz, hogy a forradalomra érett helyzetet a szubjektív tényező segítségével, az emberek akaratával, cselekvőképességével ki lehetett használni.

És hogy ki lehetett használni, majd a forradalom útján tovább lehetett haladni, abban Leninnek, a forradalom zseniális vezetőjének, a forradalom mechanizmusa okos tanárának, az emberek lelkesítőjének, a hibák korholójának, a jövő csírái éles szemű felfedezőjének, vagyis a nagy politikai nevelőnek . . . óriási szerepe volt” (Szarka József: A forradalom pedagógiája, Pedagógiai Szemle, 1967/11.961).

Túlzás nélkül mondhatjuk, hogy az új, a forradalmi pedagógiai gyakorlat és elmélet kialakulása a Szovjetunióban azonnal, szinte a Forradalom másnapján elkezdődött. Mindenekelőtt kifejezetten forradalmi célt tűztek ki a nevelés számára; a korábbi ködös, idealisztikus, elvont célok helyébe az új társadalom kezdeményező, tevékeny, aktív építőjének személyiségét állították, mint nevelési célt. Kimondták azt, hogy az a kérdés, „mit tanítsunk?” – elsőrendűen politikai kérdés. Az iskolai munka tartalmát a társadalmi fejlődés új követelményeinek s a tudományos világnézetnek megfelelően felülvizsgálták és a korszerű tudományos ismereteknek az új nevelési céllal adekvát rendszerét tették az alapműveltség lényegi tartalmává.

A szovjet pedagógia történetének vizsgálója nem véletlenül adja ezt az összefoglalást:

„A Nagy Októberi Szocialista Forradalom győzelme után új pedagógiai gyakorlat született, mely a nevelésnek mint társadalmi tevékenységnek materialista értelmezésére épült, s a munkásosztály történelmi céljainak megfelelő alapokra helyezte társadalmi tartalmát és módszereit, kidolgozta a mindenoldalúan fejlett személyiség nevelésének konkrét megoldásait, az iskola társadalmi és pedagógiai funkcióit, a közoktatási rendszer új típusú felépítésének elméletét” (Illés Lajosné: A szovjet pedagógia története 1917–1972, Bp., 1975, 15–16).

Az a nagy fejlődés, amely a Szovjetunióban ezen a téren is bekövetkezett, érthető módon példa és kiindulási bázis lett azoknak az országoknak a számára, melyek a történelmi fejlődés során a szocialista útra léphettek. Így vált a szocializmust építő országok egész sorában a pedagógiai elmélet világnézeti alapjává a marxizmus-leninizmus, amely ennek az elméletnek a számára a fejlődés elvi-filozófiai bázisát, a társadalmi haladás új meg új eredményeivel s az ezekből adódó igényekkel adekvát továbbfejlődési, megújulási lehetőségeit legfőképpen biztosítja.

Ma már egyre nyilvánvalóbb, hogy az a gyors társadalmi fejlődés, amely a szocializmus építése során bekövetkezik, s a társadalmi forma belső lehetőségei nyomán is, a tudományos-technikai forradalom vívmányai következtében is új meg új fejlettségi szakaszokra jut el, – különleges felelősséget támaszt velünk, a pedagógiai elmélet és gyakorlat képviselőivel szemben. Ez a felelősség egyaránt megmutatkozik a köznevelési rendszernek a társadalmi igényekkel, a társadalom perspektivikusan felfogott szükségleteivel adekvát alakítása tekintetében éppenúgy, mint a korszerű eszközrendszer alakításában, amellyel a szocialista nevelés céljának hatékony megvalósítását szolgáljuk. És túlzás nélkül állít-

hatjuk, hogy a szocialista forradalom által felszabadított „emberi erőforrások” nélkül ilyen nagyságrendű feladatok megoldása nehezen volna elképzelhető.

Azok a nagy változások, forradalmi átalakulások, melyek többek között egy demokratikus köznevelési rendszer kialakításában, a nevelés és oktatás tartalmának átalakításában, új meg új tantervek létrehozásában, iskolák építésében, gyermekek és felnőttek széles köreinek a művelődési tőzszanyaggal való hatékony megismertetésében, a nevelés közösségi szellemének formálásában stb. jelentkeznek, — már önmagukban véve is imponáló jelenségei a hazánkban bekövetkezett nagy közoktatásügyi fejlődésnek. Ennek a fejlődésnek adatai és eredményei nemcsak hazai, hanem nemzetközi méretekben is ismertek.

Ma már egyre inkább olyan új területeken kell keresnünk a Nagy Forradalom messzeható kulturális következményeit, mint aminők a köznevelési rendszer 1972-es párthatározatban megjelölt továbbfejlesztésének feladatai, a nevelés és oktatás hatékonysága fokozásának konkrét teendői. És nem túlzás azt mondani, hogy 1917-ben vetették meg az alapját annak a lehetőségnek is, hogy manapság arról gondolkodhassunk, milyen legyen 1990-ig, sőt 2000-ig terjedően a köznevelési rendszer, hogy a modern társadalmi kultúra milyen nagy nevelési tömbökben kerüljön bele a maga tőzszanyagával a tantervekbe, és egyáltalán, hogy a nevelés és nevelésügy a maga egészében hogyan feleljen meg egyre jobban nemcsak a munkaerőgazdálkodás előre tervezhető igényeinek és a demográfiai előrejelzésnek, hanem annak a „humanitárius” feladatnak is, amely a minél teljesebben és sokoldalúbban kifejlesztett személyiség alakítását biztosítja.

És bár az ünnepi megemlékezések mindig elsősorban annak lehetőségét biztosítják, hogy megemlékezzünk mindazokról az eredményekről, melyek a közoktatásügy egészében, a nevelés szellemében, tartalmában, módszereiben, eszközeiben, az oktatásügy különböző szintjein folyó képzésben megszülettek, — ez alkalommal mégis szeretnénk külön szólni egy olyan kérdésről, amelyről ünnepi visszaemlékezésekben kevesebbszer esik szó: ez pedig az, hogyan változott meg a gyermekek és ifjak funkciója a pedagógiai folyamatban az utóbbi hatvan évben, illetve nálunk az elmúlt három évtizedben? Milyen változások jártak ezen a téren a szocialista forradalom nyomában?

Gyakran halljuk azt a pedagógiai axiómát, hogy nálunk a gyermek nemcsak tárgya, hanem alanya is a nevelésnek. Néha jelszószerűen is elhangzik ez és nem minden esetben van mögötte valódi pedagógiai tartalom, igazi iskolai demokratizmus, gyermeki önkormányzat stb. Annak ellenére azonban, hogy az axióma néha jelszószerűvé vált, nem árt emlékeznünk arra a lehetőségeiben éppenúgy, mint perspektíváiban és valóságában is mélyreható átalakulásra, ami ebben a tekintetben bekövetkezett s aminek a bekövetkezése folyamatban van.

Kissé erős történelmi háttérnek tekinthetné ma már valaki az arra való utalást, hogy milyen volt a gyermekek helyzete abban az osztálytársadalomban, melyet *Marx* és *Engels* leírtak. „A tőke” és „A munkásosztály helyzete Angliában” című művek mindenesetre megdöbbentő módon tárták a világ elé a munkásosztály gyermekeinek akkori sorsát a tőkés világban.

Nos, ettől a helyzettől jelentősen előre mozdultunk, ezzel együtt azonban kár lenne elfeledkezni arról, hogy a gyermekek valódi felszabadítása és az ennek következményeképpen fokozatosan kialakuló pedagógiai jogaik rendkívül szorosan összefüggenek azzal a társadalmi méretű harccal, melyet a munkásosztály vívott. És azzal a harccal, amelynek

sorában megszülettek Október vívmányai, valamennyi politikai és társadalmi következményükkel egyetemben.

Ha mindez nem lett volna, hasztalan lett volna a polgári humanista beállítottságú nagy pedagógusok minden erőfeszítése a gyermekek pedagógiai jogainak és lehetőségeinek kivívására. Ismeretes, hogy leghatékonyabb akcióik is csupán a gyermekek egy csekély rétegére terjedtek ki, s a manapság ismételt és bizonyos nosztalgiával emlegetett Új Iskola mozgalom éppenséggel nem a munkásosztály és dolgozó parasztság gyermekeinek soraiból verbuválta a maga növendékeit.

A gyermekek valódi felszabadításának – beleértve pedagógiai felszabadulásuk lehetőségeit is – a legszorosabb kapcsolata van magának az embernek a felszabadításáért vívott szocialista harccal.

Hazai tekintetben a XX. század első harmadának kiemelkedő pedagógusa, Nagy László adott erről nagyon is meggyőző képet. A Tanásköztársaság bukása után alig néhány évvel már arról panaszkodik – leszámolván korábbi illúzióival is, – hogy „iskolarendszerünkben tulajdonképpen nem szakiskolákról, hanem *osztályiskolákról* van szó, olyan iskolákról, amelyeknek mindenféle előjogaik vannak, s amelyeknek kevesebb vagy semmi előjukuk nincs.”

Ilyen körülmények között valamennyi gyermek egyenlő pedagógiai lehetőségeiről természetesen nem lehet beszélni.

A szocialista társadalom feltételei között új társadalmi és pedagógiai viszonyok jönnek létre „a felnövekvő nemzedék” számára, s e nemzedéknek a nevelés-művelődés folyamatában való aktív részvételéhez. Itt a tudományos világnézet alapján elvileg világosság válik, hogy nincs más mód és lehetőség a személyiség céltudatos formálása számára, csakis a tényleges cselekvés, az eleven közösségi életben való aktív részvétel, közösségi-társadalmi tapasztalatok szerzése útján az erkölcsi fogalmak megalapozása s az ezeknek megfelelő tevékenység felelős gyakorlása. A személyiségnek a tényleges cselekvésben való formálása – mint pedagógiai elv – nem egyszerűen valaminő pedagógiai kívánság, hanem ennek biztosítása objektíve is érdeke a társadalomnak.

Az a fejlődési szint, hogy a gyermek pedagógiai jogait – helyesen értelmezett jogait, beleértve nemcsak általában az „aktivitást”, hanem a személyes felelősséggel végzett közösségi tevékenységek egész rendszerét s ugyanakkor a demokratikus közéletre való tényleges előkészülést biztosító önkormányzati formákat – tehát hogy mindezt megfelelően biztosítsuk, ahhoz természetesen egész történelmi időszak pedagógiai fejlődése szükséges. Mindenesetre nem máról holnapra megoldható feladat. Részint hosszú ideig élnek még a gyermekkor funkciójával s általában a gyermekséggel kapcsolatos egyes múltbeli, korántsem mindig pozitív elképzelések s ezek akadályozzák az öntevékenység valódi kibontakozását a nevelési folyamatban; részint csak fokozatosan teremthetők meg az iskolázásban azok az objektív és szubjektív feltételek (a nevelés és oktatás modern szervezeti formái, módszerei, a korszerű eszközök, a szocialista jellegű tanár-diák-viszony, a kellő motivációs bázis, az értékelés ösztönző, perspektívákat biztosító módjai s magának az egész nevelési-képzési folyamatnak kellően dinamikus értelmezése), amelyek valódi gyermeki öntevékenységet, a személyiségnek tényleges cselekvésben való formálódását egyre magasabb szinten biztosítják. Mindehhez járulnak esetenként – és nem is kevés esetben – családi problémák, melyek a hatékony iskolai munkát gátolják. És természetesen nem kevés esetben hátráltató körülmények, amelyeket társadalmi és pedagógiai

eszközökkel, fárasztó munkával kell kiegyenlítenünk, hogy azt az elvileg helyes nivellálást elérhessük, amely valamennyi gyermekünk számára az azonos vagy közel azonos pedagógiai indulási lehetőségeket biztosítja.

Amiképpen az élet más területein, úgy ebben a szférában is jelentős utat tettünk meg, sok új megoldást találtunk, lelkes nevelők nagy száma dolgozik közoktatáspolitikai feladataink minél jobb színvonalú megvalósításáért. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy rendkívül sokirányú és nagy teendők várnak még ránk, és nem feledkezhetünk meg arról, hogy a gyermek helyesen értelmezett pedagógiai funkcióinak biztosítása a nevelési folyamatban, a közösségi nevelés korszerű koncepciójának kialakulása és gyakorlata nem automatikusan történik meg a szocialista forradalom következtében; ehhez a forradalom az alapvető társadalmi feltételeket biztosítja, a társadalmi lehetőségeket nyitja meg; a lehetőségek felhasználása, a nevelés folyamatának korszerű gyakorlata szempontjából azonban nagyon sok múlik azon a lelkiismeretes alkotó munkán, melyet nap mint nap mi magunk elvégezzünk. A jövőnek nevelni s a nevelés folyamatát egyre jobban olyanná alakítani, amely megfelel szocialista társadalmunk perspektivikusan felfogott szükségleteinek – ez a nagy teendő áll előttünk napról napra, s ebben az értelemben a nevelésügy egészére nagyon is vonatkoztatható mindaz, amit „a hétköznapi forradalmiságának” fogalmán érteni szoktunk.

Amikor ma 1917-re emlékezünk, ezt méltóképpen igazán csak úgy tehetjük, hogy az előttünk álló feladatokat az elmúlt hatvan év nagy fejlődésének példája nyomán értelmezzük, és Október szellemét idézve, az új idők új problémáit ehhez a szellemhez méltóan igyekszünk felismerni és megoldani.

NAGY SÁNDOR

A PEDAGÓGIA FEJLŐDÉSENEK NÉHÁNY TENDENCIÁJÁRÓL

1. Sajtónkban rendszeresen publikálnak a pedagógiai tudomány művelői olyan cikkeket és előadásokat, amelyekben elemzik a pedagógia aktuális feladatait és problematikáját. A Pedagógiai Tudományok Akadémiája elnökségének koordinációs bizottsága által készített összegező tervekben, a párt és a kormány alapvető direktíváinak megfelelően megjelölték a kutatómunka alapvető irányait és problémáit.

2. A pedagógia tudománya egyelőre még nem tesz eleget a társadalmi igényeknek. Annál nagyobb örömmel köszöntjük a szovjet neveléstudományokra jellemző folyamatokat, amelyek azoknak észrevehető gazdagodásáról és az elméleti színvonal általános emelkedéséről tanúskodnak. Az 1960–70-es években különösen észrevehető érdeklődés nyilvánult meg az elméleti, különösen metodológiai problémák, a filozófiai-pedagógiai jellegű kutatások, a szociológiai-pedagógiai munkák, a pszichológia eredményeinek a bázisán feldolgozott didaktikai koncepciók iránt. Ezek megalapozták a szovjet iskola továbbfejlődésének a lehetőségét. Így nyugodtan vethetünk fel néhány olyan elvi kérdést, amelyeket meg kell vizsgálni a metodológia tárgykörében.

3. A *filozófia* növekvő befolyásáról részben olyan kutatási tények tanúskodnak, hogyan tanulmányozzák az alapkérdéseket, hogyan valósulnak meg a pedagógiai jelenségekben a dialektika törvényei és más filozófiai kategóriák. (Ezekhez tartoznak: a nevelés ellentmondásai, a pedagógiai folyamat objektív és szubjektív tényezői, az oktatás mozgató erői, a mérték kategóriája, stb.).

Az ilyen kérdésfelvetés ellenérvei abban foglalhatók össze, hogy a filozófiai kategóriák feltárása nem a konkrét tudományok művelőinek a feladata, hanem a filozófusoké. Amikor ezzel például pedagógiát művelő tudós kezd foglalkozni, akkor nem marad más számára, mint hogy a filozófia ismert igazságaihoz pedagógiai illusztrációt válogasson. Ezek a kritikai elképzelések komolyak és annak megfelelően súlyosak, amennyire védenek a már korábban elterjedt hibák megismétlődésétől. Az ilyen szemlélet mégis egyoldalúnak tűnik. Nem szabad elfelejteni, hogy a dialektika törvényei (és más kategóriák) megtalálják mind a pedagógiában, mind a minőségileg más folyamatokban a megvalósulás sajátos, specifikus formáit.

Ha a filozófus a pedagógiai jelenségek tanulmányozásához fog, akkor ezt csak abból a célból teszi, hogy kimutassa az általánost, nem pedig a bennük rejlő specifikust. Ennek a specifikumnak a tanulmányozása a pedagógiával foglalkozónak a feladata. Az ideológiák harcának feltételei között az ilyen filozófiai-pedagógiai kutatásoknak nemcsak szűk pedagógiai, hanem egyúttal ideológiai jelentősége is van.

4. A pedagógiai jelenségek *szociológiai* aspektusainak kutatása három módon valósulhat meg: a pedagógiával foglalkozók és szociológusok komplex tudományos munkájának szervezésével, a pedagógiai problémák bekapcsolásával a szociológia rendszerébe, a szociológiai rendszerek alkalmazásával a pedagógiai kutatások folyamatában. Napjainkban tovább kell bővíteni a közös munkákat. Azért, hogy a belátható jövőben teljesebben és sokkal nagyobb tudományos megalapozottsággal alkalmazást nyerjenek a szociológiai módszerek a pedagógiában, fontos még idejében olyan pedagógiai szakembereket képezni, akik ismerik ezeket a módszereket.

5. A modern *pszichológia* alapján a didaktikai koncepciók feldolgozása tudományunk vitathatatlanul legnagyobb eredménye. A pszichológia és más tudományok emberrel kapcsolatos adatainak felhasználása nem fosztja meg a pedagógiával foglalkozó kutatót az önállóságtól, s nem lealacsonyítja, hanem felemeli tudományos státuszát. Természetesen csak akkor, ha ez az asszimiláció megfelel bizonyos tudományos feltételeknek. Ezeknek a feltételeknek a jelentősége abban áll, hogy a pszichológia adatait úgy kezeli a kutató, mint szükséges, de nem elegendő premisszát a pedagógiai következtetésekhez. Sajnos, még erős az a tendencia, amely ilyen vagy olyan pszichológiai információkból közvetlenül pedagógiai következtetésekre jut, s ez a koncepciók egyoldalúságához vezethet.

A maga idejében L. Sz. *Vigotszkij* felhívta a figyelmet az általánosító elmélet szükségességére, de rámutatott ennek a szükségességnek paradox következményére is: a pszichológia különböző irányainak a követői csak a saját koncepciójukat tekintették egyetlen igaz elméletnek. Ez a magyarázat nekünk is segít abban, hogy helyesen értelmezzük a kutatási területek most kialakuló szétválását és elkülönülésük folyamatát.

6. Az utóbbi években mind gyakrabban válnak a pedagógiai kutatások tárgyaivá *összetett folyamatok, minőségek, fogalmak*. Ezek a kutatások két jelenségnek a kölcsönös kapcsolatát vizsgálják. Például: pedagógiai elmélet és gyakorlat, technológia és etika, kultúra és elmélet, az oktatás tudományossága és elsajátíthatósága. A mai tudomány tipikus tendenciája, az ismeretek szintetizálása, kitűnően megnyilvánul az ilyen munkákban, de a megnyilvánulás szférája korlátozott marad. Kiszélesedését elő fogja segíteni a különféle jelenségek, folyamatok, állapotok kölcsönös viszonyának a tanulmányozása, mindenekelőtt a tanulók tevékenységének formái és eltérő személyes tulajdonságaik, ugyanakkor az egységes, sokösszetevőjű rendszerek kutatása, elsősorban a pedagógiai eszközök rendszerei és azok kapcsolata a programmal és a nevelés eredményeivel.

7. Néhány pedagógiai elvet, ahol összehasonlításra van szükség, most még többnyire *egyéni*leg kutatnak (például: programozás, vagy az oktatás problémája). A neveléseméletben felvetődik a különféle megközelítések szembeállítása (például: meggyőzés és kényszerítés). Ahhoz, hogy pontosabb megoldásokat kapjunk, *összehasonlító kutatásokat kell végezni*.

8. Nagyon érződik a pedagógiában az olyan kutatásoknak a szükségessége, amelyek lehetővé teszik a pedagógiai folyamatok általános és rész-jellemzőinek az elkülönítését: nevelés és oktatás a nevelés egészében, az oktatás egyes fajtái egyik oldalról, a nevelés összehasonlítása a többi szférával. A jellemzők ilyen összehasonlításának a hiánya különösen a pedagógia oktatásában okoz problémát. Az összehasonlító kutatások szükségesek azért is, mivel napjaink pedagógiája elkerülhetetlenül bővíti tárgyát. Az ilyen bővítés lehetővé teszi a tudomány egyes oldalainak a tartalmi szembeállítását és a tudománynak szüksége is van az effajta összehasonlításra.

9. A kutatás perspektíváit azok a vizsgálódások jelentik, amelyeket a *pedagógiai folyamatok* (lehetséges értelmezés-irányok) *fejlődése és felépítése* kijelöl. Az ilyen alapvető irányvonalak: a tapasztalástól a tudatosságig, a közösségtől az egyénhez, a rendszertől a részekhez – speciális tanulmányozást igényelnek. Ez annál inkább szükséges, mivel ezek a meghatározó jellemzők egészében a pedagógiai folyamathoz kapcsolódnak. A pedagógiai folyamat fejlődését egészében jellemzi az alapvető irányok világos körvonalazása és ez lehetővé teszi a neveléstudomány és didaktika sok részkérdésének a megoldását.

10. Az utóbbi években olyan problémákat kutatnak, mint az általánosítások az oktatás folyamatában, a hipotézisek alkalmazása, tény és elmélet az oktatás folyamatában. Az ilyen problematika lehetővé teszi a didaktikában az *ismeretelméleti és pszichológiai aspektusok összekapcsolását*. Lehetővé teszi az oktatás lényegének elmélyültebb kutatását és teljesebb felhasználását a megismerés lényegének modern elképzeléseiről.

11. Napjainkban különösen aktuálissá vált a tudományos nyelv, a *világos terminológia kidolgozása*. Ez a tendencia érvényesül a pedagógiában is. A problémakör lényegének egységes értelmezése egyelőre azonban hiányzik. Rendszerint a fogalmak és szak kifejezések alkotják a tudományos apparátust. Ez önmagában teljesen helytálló, de csak egy funkciót valósít meg. Az adott kapcsolatban fontos hangsúlyozni, hogy mielőtt valami új a kutatások *eszköze* lehet mint tudományos fogalom, az az korábban reális folyamatok és jelenségek megelőző vizsgálatának az *eredményeként* formálódik meg. Az ilyen kutatások elengedhetetlenül különböző diszciplínák keretében folynak: neveléstudomány, didaktika, szakmódszertan stb. Mégis, mikor a pedagógia világos terminológiai rendszeréről van szó, feltétlenül mást is figyelembe kell venni.

Világos terminológiai rendszert nem lehet úgy létrehozni, hogy a részpedagógiai diszciplínák által kidolgozott fogalmakat összegezzük. Mindez a kutatás tárgya és eredménye egyidejűleg s csak így lehet hatékony eszköz az új tudományos feladatok megoldásában. Az általános jelentőségű eredmények asszimilálása – amelyeket a pedagógiai ismeretek összessége fejlődésének köszönhetünk, az olyan problémák kutatása, amelyeknek minden pedagógiai diszciplína számára elméleti jelentősége van és azok kereteiben nem oldható meg –, az általános pedagógia feladata. A világos terminológiai rendszer kidolgozása általánosítható jellegű feladatokhoz kapcsolódik, ezért következőképpen az általános pedagógia hatásköre.

12. A pedagógiai kutatások alapvető irányait előrejelezve fontos felmérni a pedagógia gyakorlati szükségleteit, a praktikus feladatok „átdolgozását” az elmélet nyelvére, a pedagógia fejlődésének belső logikáját, a pedagógia készségét a felvetett problémák megoldására. Az ülészak előadásaiban előreláthatóan sok probléma megfogalmazódik. Előadásunkban csak a pedagógia fejlődésének néhány tendenciájára utaltunk, amelyeket reméljük figyelembe lehet venni a pedagógiai kutatótevékenység előrejelzésének a folyamatában.

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutatócsoportja 1977. február 9-én tudományos ülést rendezett „A köznevelés fejlesztésének néhány elméleti problémája” témakörben. A tudományos ülést *Horváth Márton*, a neveléstudományok doktora, az MTA Pedagógiai Kutatócsoport igazgatója nyitotta meg, majd a következő előadások hangzottak el:

Köpeczi Béla akadémikus, az MTA főtitkárhelyettese: Az iskola szerepe a társadalmi tudat formálásában,

Szentágothai János akadémikus, az MTA elnöke: Az iskolai tananyag néhány természettudományos problémája,

Mátrai László akadémikus, az MTA II. osztályának elnöke: A művelődéstörténet és az iskolai tananyag kapcsolatának néhány kérdése.

Korreferátumot tartott *Szebenyi Péterné*, a neveléstudományok kandidátusa, tudományos főmunkatárs, *Földes Éva*, a neveléstudományok doktora, tudományos tanácsadó, *Hunyady Györgyné*, a neveléstudományok kandidátusa, tudományos főmunkatárs, *Kozma Tamás*, a neveléstudományok kandidátusa, tudományos osztályvezető.

A KÖZNEVELÉS FEJLESZTÉSENEK NÉHÁNY
ELMÉLETI PROBLÉMÁJA

A Magyar Szocialista Munkáspárt 1972. június 12-i oktatáspolitikai határozata új távlatokat nyitott meg a nevelés elméleti és gyakorlati fejlődése előtt. A történelmi jelentőségű dokumentum megfogalmazza az oktatásüggyel kapcsolatos társadalmi követelményeket és a megoldásra váró legfontosabb feladatokat. A fejlesztés főbb irányainak feltárásában, az oktatás-nevelés tartalmi és módszertani problémáinak kidolgozásában elengedhetetlennek tartja a tudományosan megalapozott elméleti kutatómunka részvételét is.

Intézetünk ennek jegyében jött létre és alakította ki kutatási programját. A párt-határozat követelményeinek megfelelően az MTA Pedagógiai Kutatócsoportja kettős funkciót lát el: egyrészt a közoktatásügyi tervezés elméleti kérdéseinek tisztázásával, a pedagógiai célrendszer szerkezetének feltárásával, az új köznevelési rendszer modellvariánsainak kidolgozásával hozzájárul a távlati oktatáspolitikai döntések tudományos megalapozásához; másrészt a marxista pedagógiai személyiségelmélet koncepcionális kérdéseinek vizsgálatával, a kiemelt jelentőségű világnézeti, ideológiai, erkölcsi, politikai értékrendszerek nevelésszemponitú kidolgozásával szolgálja a szocialista pedagógia tartalmi és módszertani fejlődését.

Munkánk számára igen kedvező feltételeket biztosít a Magyar Tudományos Akadémia szervezetéhez tartozás. A neveléstudomány a többi tudományhoz hasonlóan igényli a hosszútávú, alapozó jellegű elméleti kutatásokat. Aktuális napi feladatok folyamatos megoldása mellett erre nem, vagy csak igen kevésbé nyílik lehetőség. Viszonylagos önállóságunk, optimális kutatási lehetőségeink olyan körülményeket teremtenek számunkra, melyek hosszú távon lehetővé teszik a köznevelési rendszer fejlesztésének hatékony, teoretikus jellegű segítségét.

A kutatás hatékonysága feltételezi a különböző intézményeken belül folyó munka tartalmi és szervezeti koordinálását. Ez a koordináció a 6. számú országos kutatási főirány keretében folyik. A bázisintézmények közül különösen fontosnak tartjuk kapcsolatunkat az Elnökségi Köznevelési Bizottsággal. Ez a bizottság az oktatás tartalmi korszerűsítésének elvi problémái mellett a tantervek tartalmi módosításaival összefüggő kérdésekkel foglalkozik. Az OM és az MTA közös bizottsága a következő évtizedekben esedékes teljes közoktatási reformot szem előtt tartva dolgozza ki az általános alpműveltség távlati követelményeit. Ha ezektől a követelményektől elvonatkoztatva végeznénk iskolaszervezeti kutatásokat, munkánk előbb-utóbb formálissá válna. Véleményünk szerint ebben a vonatkozásban is igaz a tartalom meghatározó szerepe. Az oktatás-nevelés tartalmi társadalmilag-történetileg meghatározottak, tehát a fejlődés folyamatában szük-

ségszerűen megváltoznak. Intézetünk teljes komplexitásában nem foglalkozik ezekkel a változásokkal, s ha igen, akkor is inkább a nevelés problémarendszerének felfogásában. Ez a körülmény fokozott együttműködésre készítet bennünket az oktatás-nevelés tartalmait komplex módon kidolgozó Elnökségi Köznevelési Bizottsággal.

Társadalmunk jelenlegi fejlettségi fokán a konkrét lehetőségeket és a fejlődési tendenciákat egyaránt figyelembe vevő, tudatos tervezőmunka a tudományok részvétele nélkül elképzelhetetlen. A köznevelési rendszer gyakorlati fejlesztése sem lehetséges egyes alapvető elméleti kérdések kutatása és eldöntése nélkül. Alapvetőnek tartjuk Friss István elvtársnak az MTA 1976. évi közgyűlésén előterjesztett javaslatát, miszerint „A társadalomtudományi osztályok és különösen a IX. és a II. Osztály foglalkozzanak behatóan annak a kérdésnek a tanulmányozásával, hogy a tudományok hogyan tudnák fokozni hozzájárulásukat szocialista társadalmunk vezetésének, irányításának és fejlesztésének tökéletesítéséhez.” A pedagógia területén ez a törekvés mindvégig sokkal kifejezettebb volt, mint a társadalomtudományok más diszciplínáiban. Ez részben azzal magyarázható, hogy tudománnyá válása sokkal lassabban ment végbe, és ez a folyamat csak napjainkban fejeződik be. A pedagógiának mint tudománynak tehát lényegében még nem volt lehetősége a gyakorlattól való elszakadásra. Mivel társadalmi fejlődésünk jelenlegi szakaszában valamennyi tudományterületen határozott követelmény az elmélet és gyakorlat közelítése, a neveléstudománynak most már tudatosan őriznie és erősítenie kell ezt a szükséges kapcsolatot.

A gyakorlat nem csupán a fejlesztés célja és alapja, hanem az elméleti kutatások kritériuma is. Elméleti eredményeink mindaddig hipotézis-jellegűek maradnak, míg nem szembesülnek a gyakorlattal. A kutatómunka során hipotéziseinket azonban soha nem mérhetjük hozzá a teljes, tömeges gyakorlathoz. Ez annyit jelentene például, mintha egy iskolamodellt az egész ország területén egyidejűleg ki szeretnénk próbálni. Kísérleteink éppen a tömeges kudarctól, a költségigényes korrekcióktól kímélnék meg.

Elméleti előfeltevéseink tehát az esetek túlnyomó részében kísérleti körülmények által meghatározott gyakorlattal szembesülnek. Ha a kísérlet feltételeit úgy választjuk meg és alakítjuk ki, hogy viszonylag megbízhatóan reprezentálják a tömeges feltételeket, akkor eredményeink széles körben kiterjeszthetőkkel válnak. Az ilyen jellegű gyakorlati bizonyosságról intézetünk annál kevésbé mondhat le, minél inkább feladatának tekinti a köznevelés fejlesztésének szolgálatát.

A gyakorlattal való szembesítés más lehetőségeit empirikus vizsgálatok biztosítják. Ennek a kutatási formának a népszerűségét az is bizonyítja, hogy intézetünk évente átlag 60 számítógéppórát fogyaszt.

Kutatásaink tehát zömmel komplex jellegű, teoretikus-empirikus-kísérleti és értékelő módszereket alkalmazó alapkutatások, melyeket közvetve és közvetlenül a köznevelés fejlesztésének szolgálatába kívánunk állítani.

Az új köznevelési rendszer létrehozásához azonban a pedagógia belső erőfeszítései nem elegendőek. A társadalom szükségleteinek megfelelő eredmény csak valamennyi érintkező tudomány összefogásával születhet. Az iskola társadalmi funkciója ugyanis – mint azt az 1972-es párthatározat is említi – az elmúlt harminc év alatt jelentősen megváltozott. Napjainkra „a kulturális felemelkedés, a munkás-paraszt hatalom kulturális-nevelő funkciójának egyik legfontosabb hordozójává vált, a társadalmi fejlődés egyik alapvető eszköze, közügy lett.” Új, osztársadalmi jelentőségű és szélességű szerepének

betöltésében az iskolát a neveléstudomány csak a többi tudományág vonatkozó eredményeinek integrálásával segítheti a szükséges mértékben. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a pedagógia szerepe az iskola társadalmi jelentőségének növekedésével csökken. Ellenkezőleg! A pedagógia lehet csak az a kristályosodási pont, amelyre a határtudományok eredményei az általa megkívánt rendszerben lerakódnak.

Tudományos ülésszakunk a köznevelés fejlesztésének néhány elméleti problémájával foglalkozik. Intézetünk életében ez az első olyan alkalom, amikor a főbb kutatási irányokat bemutató előadások és korreferátumok keretében felvázoljuk azt a szerteágazó és mégis egységes problémarendszert, mely a köznevelés fejlesztésével kapcsolatos. A kérdéskör társadalmi jelentőségét az is mutatja, hogy az előadások tartására *Szent-ágothai* János akadémikus, az MTA elnöke; *Köpeczi* Béla akadémikus, az MTA főtitkár-helyettese és *Mátrai* László akadémikus, az MTA II. Osztályának elnöke vállalkozott.

Intézetünk csatlakozó korreferátumai a témakörben folyó munkánkról, problémáinkról adnak tájékoztatást. Tudományos ülésszakunk munkaértekezlet jellegű, tanulságait további kutatómunkánk során feltétlenül érvényesíteni kívánjuk.

AZ ISKOLA SZEREPE A TÁRSADALMI TUDAT FORMÁLÁSÁBAN

1.

A *társadalmi tudat* fogalma körül vita folyik. Van egy olyan meghatározás, amely szerint „Társadalmi tudaton a szellemi tevékenységek tárgyasult eredményeinek, más szóval, a szellemi objektivációknak az összességét értjük, amelyek legmaradandóbb és legkifejlettebb szintjei az ún. társadalmi tudatformák (filozófia, tudomány, művészet, vallás stb.).” (Kelemen János: A tudat társadalmi lényege. Világosság, 1976 április). Ezzel a meghatározással általánosságban egyet lehet érteni, de úgy gondolom, helyes hangsúlyozni, hogy nemcsak a legmagasabb rendű objektivációkat értjük a társadalmi tudatba, hanem azokat az alacsonyabbrendűeket is, amelyek előítéletek, hiedelmek sztereotípek formájában jelentkeznek. Ezeknek az a sajátosságuk, hogy évszázadok óta berögződött szokásokhoz, viselkedési és cselekvési normákhoz kötődnek, s erőteljesen befolyásolják a lassabban változó tudatformákat. Hatnak természetesen a mobilabb tudatformákra is, mint amilyen a politikai, de e téren inkább az a jellemző, hogy az új eszmék gyorsabban és közvetlenebbül jelentkeznek, mert közvetlenül felfogható, nyilvánvaló érdekekhez kapcsolódnak.

A radikális társadalmi változásokat gyakran megelőzi és minden esetben végigkíséri az ideológiai harc, amely elsősorban politikai választás elé állítja az embereket. Nyugalmasabb időszakokban a választás kérdése nem merül fel drámai módon, ezért a politikai tudatosság is háttérbe szorulhat. Mi ma Magyarországon olyan korban élünk, amikor az alapvető politikai kérdés eldőlt, a szocializmus építésében a gazdasági és a kulturális feladatok kerülnek előtérbe s ezzel együtt az egyén, a személyiség problematikája.

Az új tudat kialakításában számolnunk kell tehát a különböző tudatszintekkel, és az egyes tudatformák közötti ellentmondásokkal, különösen akkor, amikor a politikai tudat nem játszik olyan passzív szerepet, mint a nagy változások időszakában. Ez azt is jelenti, hogy megnőtt más tudatformák, különösen az erkölcsi jelentősége, s hogy míg a kevésbé tudatos objektivációkban nem tör előre az új, nem lehet az új tudat hegemoniájáról beszélni.

Ebben a helyzetben *megnő az oktatás-nevelés jelentősége*. Amikor a társadalom teljes forrongásban volt, az újat akaró pedagógusok és diákok egyöntetűen vallották az oktatás-nevelés eredményességét, ezért is emlékeznek sokan oly nosztalgiával a felszabadulás utáni esztendőkre. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy abban az időben a politikai harcban szerzett tapasztalatokon keresztül, a politikai tudatforma alakításában lehetett eredményeket elérni – s ez viszonylag könnyebb volt. A stabilizált szocialista társadalomban – bármilyen paradoxus is hangzik – a nevelés szempontjából a legnagyobb hátrány az éles összeütközések és az erre alapozott politikai tapasztalatok hiánya. Ezt a tapasztalatot

megismételni nem lehet, az új helyzetben új társadalmi tapasztalatokat kell találni, melyre a nevelésünket építjük, s e tapasztalatok olyan szempontból kedvezőbbek, hogy az egész embert, tevékenységének minden szféráját érintik.

Pedagógiai íróink szerint a *nevelés* széles értelemben oktatás és nevelőmunka egyszerre, s e két oldal között szoros kapcsolat van. (Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Bp. 1967.) Ezen az alapon meg szoktunk különböztetni világnézeti, tudományos, erkölcsi, esztétikai, politechnikai, és testi nevelést, de amikor nevelésről beszélünk főleg oktatást értünk rajta. A Magyar Tudományos Akadémia Elnökségének Közoktatási Bizottsága abban a javaslatban, amelyet a távlati iskolai műveltség tartalmáról kialakított, a nevelés kategóriáját tovább bontja és nyelvi – kommunikációs, matematikai, természettudományi, történeti, társadalmi és politikai, esztétikai, irodalmi, somatikus és technikai nevelésről beszél. De itt megint inkább oktatásról van szó és nem nevelésről. Külön akadémiai állásfoglalás foglalkozik az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésével, de ez is az általánosságokon túlmenően, elsősorban az iskolai rendszert, a pedagógiai módszereket, a pedagógus személyét tárgyalja, s nem a makarenskói értelemben vett nevelő munka problematikáját. (Az MTA állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére).

Nem akarom szétválasztani az oktatást és a nevelést, sőt éppen a kettő szoros kapcsolatára szeretnék a továbbiakban utalni, de úgy érzem, hogy nem elég csak az oktatással kapcsolatban a nevelési célokat hangsúlyozni, hanem a nevelés átgondolt rendszerét is ki kell alakítani ahhoz, hogy a társadalmi tudat alakítása hatékony legyen. E tekintetben a tudományos kutatás sok mindennel adós.

Ebben az előadásban arra teszek kísérletet, hogy a tudat alakítása szempontjából vizsgáljak meg néhány tárgyat, arra törekedve, hogy ne csak az iskolára, de az egész társadalomra tekintettel legyek s az oktatást konfrontáljam azzal, amit társadalmi nevelésnek neveznek.

2.

Az első kérdés, amellyel foglalkozni szeretnék, a *világnézeti nevelés* a szó széles értelmében. Némelyek rendkívül szemérmesen szólnak erről a kérdéstről, mintha a világon mindenütt nem folya különböző címenek politikai nevelés – laikus vagy vallási alapon s mintha nem az adott társadalmi rend erősítését szolgálná, bármennyire is hivatkoznak, főleg a fejlett kapitalista országokban a politikai és világnézeti pluralizmusra. Ezt bizonyítják a fejlett kapitalista országokban e tárgyban folytatott vizsgálatok. Az egyik vizsgálat, amelyet 10 kapitalista országban végeztek, azt állapítja meg, hogy a gyermekek politikai érdeklődése csak lassan fejlődik ki, és amikor jelentkezik egyszerre eszményien leegyszerűsítő és ugyanakkor „konformista”. Mindent egyszerűnek látnak, a jó és rossz kategóriáiban gondolkodnak, nincs történelmi érzékük, nem tudnak összehasonlítani. Az állampolgári értékeket úgy fogalmazzák meg, ahogy azok az uralkodó ideológiában jelentkeznek. (A. N. Oppenheim–Judith Torney: The Measurement of Children's Civic Attitudes in Different Nations. Stockholm, 1974.)

A reformkísérletek végzői kénytelenek maguk is megállapítani, hogy az iskolában az uralkodó társadalmi gyakorlat jelentkezik, amely a hagyományos magatartásformákat és szerepszerkezeteket erősíti. (A Comparative Education Review 1975. februári számának egyes cikke.)

Így az a helyzet áll elő, hogy egy olyan társadalomban, amelyben az osztályharc állandóan jelen van, sőt időnként kiéleződik, és amelyben nem jelentéktelen, legalábbis egyes országokban, a haladó pedagógusok száma, az iskola, a fennálló társadalmi rend örökkévalóságát sugalmazza. Nyilvánvaló, hogy ez a helyzet nem csak az iskolától függ, hanem a kapitalista társadalmi rend begyökereződésétől, a kialakult hagyományoktól és szokásoktól, amelyek a társadalmi környezetet és a köznapi tudatot meghatározzák. Ennek a tapasztalatnak az ifjúság lázadása nem mond ellent, mert egyrészt csak egy kisebbségről van szó, másrészt különleges körülményekről, amelyek persze nem döntenek meg a kapitalista társadalmat.

Mi nálunk a helyzet? Néhány egyetemi oktató a Budapesti Műszaki Egyetemen végzett felmérést a hallgatók világnézeti – politikai arculatáról és megállapította, hogy a világnézet alakításában az első helyen a szülői ház, a második helyen a természettudományos képzés, a harmadik helyen a társadalomtudományi ismeretek, a negyedik helyen a középiskola, és az ötödiken a baráti kör áll, a tömegkommunikáció az utolsó helyek egyikén található. A felvevők három kérdésre kerestek választ. Arra, hogy mi a hallgatók viszonya a marxista világnézethez, hogyan ítélik meg az életmódot és hogy érdeklődnek-e a politika iránt. A megkérdezettek 58%-a vallotta magát materialistának, 24%-a inkább materialistának és 5%-a idealistának. Ennek ellenére a vallás hatása meglehetősen jelentős, különösen a szülői ház közvetítésével. Ami az életmódot illeti az értékrendszer szempontjából 58%-ban az érdekes munkát jelölték meg, 20%-ban a társadalom és az önmagunk javára végzett eredményes tevékenységet, és 13%-ban az erkölcsi megbecsülést. Az életszemléletnél a megkérdezettek 65–83%-a a „küzdj magad és a társadalom javára” elvet választotta, de 27%-a inkább az „élj és hagyd élni másokat” elvet. A politikai érdeklődés 50–60% körül, s a legjobban a saját életükkel összefüggő kérdések iránt érdeklődnek, de foglalkoztatja őket a szocialista országok és Nyugat-Európa mai problematikája is.

A felmérések arra utalnak, hogy az iskola szerepe a világnézet formálásában nem elég jelentős. Ezt erősíti meg *Szarvas Lászlóné* 1974-ben végzett vizsgálata, amely felhívja a figyelmet arra, hogy a középiskolák IV. osztályában a diákok nagy része sematikus, mechanikus, zavaros válaszokat ad az alapvető marxista kategóriákkal kapcsolatban, tehát még ismereti szinten sem jutnak el a tudományos világnézethez, az élményről nem is beszélve, amely persze nemcsak iskolai probléma (*Szarvas Lászlóné: A marxista társadalomszemlélet néhány kérdése a középiskolai tanulók ismereteiben. Az Oktatási Minisztérium Tájékoztatója, 1974. 5. sz.*)

Oktatásunk erre a helyzetre egy követelményrendszer felállításával reagál. A szocialista országok pedagógusainak 1974-ben Berlinben rendezett II. konferenciáján elhangzott egyik előadásban a világnézeti nevelésről a következő meghatározást olvashatjuk: „Célunk, hogy képessé tegyük a fiatalokat arra, hogy tudományosan megalapozott képet kapjanak maguknak a reálisan létező szocializmusról, hogy önállóan elemezzék a társadalmi folyamatokat és jelenségeket, hogy szilárdabb osztályöntudattal rendelkezzenek.” (Pedagógiai Szemle, 1975. 1. sz.)

Hogyan lehet ezt a célt megvalósítani? Úgy semmiképpen sem, hogy egy ideál-képet rajzolunk a mai társadalomról. *Marx* azt mondta, hogy „a körülmények változásának és az emberi tevékenységnek, vagy önmegváltoztatásnak egybeesését csak mint forradalmi gyakorlatot lehet felfogni és racionálisan megérteni”. Ez azt jelenti, hogy a világnézeti

nevelés szempontjából a gyakorlat alapvető, mégha az elméleti ismereteket nem is becsülhetjük le. A gyakorlat viszont nem csak iskolai, hanem társadalmi, s a társadalomban a tudományos világnézetnek és a szocialista életmódnak ellentmondó jelenségekkel lehet találkozni. (Bencze László: A világnézet neveléséről, Világosság, 1976. 8–9. sz.) Ez az ellentmondás egyrészt a társadalom fejlődésével kapcsolatos feladatokra figyelmeztet, másrészt a nevelési elvek és módszerek felülvizsgálatára. Nálunk nem egy állandó, hanem egy változó társadalom megértésére és ebben való tevékeny részvételre kell nevelni, ami különleges problémákat vet fel az érték- és normarendszer felállítására és érvényesítésére szempontjából az iskolában, és az iskolán kívül is. Vajon nem kellene-e a világnézet nevelést ebben az összképben szemlélni?

3.

Vizsgáljuk meg most már a *világnézetnek, mint tantárgynak* a kérdését. A világnézet oktatás, mint közismert, nálunk 1965-ben kezdődött el és akkor két funkciót tulajdonítottak neki, egy ún. világnézet szintetizáló funkciót és egy gyakorlati politikai funkciót. Az első a középiskolai tantárgyakból leszűrhető elméleti általánosításokat akarta összegezni, a második a világnézet alkalmazásával kívánt foglalkozni. A tapasztalatok azt mutatták, hogy ez az elképzelés nem érvényesülhetett, különösen azért nem, mert túlhangsúlyozták az első funkciót és ezen belül is előtérbe állították a természet-tudományok elméleti következtetéseit.

1972-ben új tanterv és tankönyv készült, amely azt tűzte ki célul, hogy segítse a tanulók tájékozódását korunk fő világnézet, politikai és gazdasági kérdéseiben, alapozza meg a dialektikus materialista gondolkodásmódot, a kommunizmus törvényszerű győzelmének megértését, világítsa meg hazánk helyzetét és szerepét és mutassa meg, hogy „mi az értelme a tudatos társadalmi tevékenységnek”. Ebben a koncepcióban az egyén és közösség közötti kapcsolatok szorultak háttérbe és ezzel együtt az erkölcs jelentősége.

A nemrég kidolgozott koncepció a szocialista személyiség formálásának igényéből indul ki, de nem foglalkozik részletesen az egyén és a társadalom kapcsolataival és kritikusai szerint a társadalmat túlságosan is statikusan képzei el.

Úgy látjuk, hogy a világnézet tantárgynál tulajdonképpen három probléma merül fel. Az egyik, hogy *mennyire ad vagy adjon filozófiai megalapozást*, a másik, hogy milyen *pszichológiai, szociológiai és etikai* ismereteket nyújtson, a harmadik, hogy miképpen kapcsolja össze a *szemlélet alakítását a gyakorlati élettel*.

Véleményem szerint a filozófiát — mint önálló szaktárgyat — a középiskola utolsó osztályában kellene tanítani, még pedig *filozófiatörténethez* kapcsolva, ami lehetőséget adna a nagy rendszerek megismerésére, az összevetésre, ezzel együtt a polemikusabb, élményszerűbb ismeretszerzésre. Nem tudok arról, hogy folytak-e ilyen jellegű kísérletek, de érdemes lenne ezzel foglalkozni.

Önálló tárgyként kellene kezelni az *etikát* már az általános iskolában, BÍRÓ Katalin az egyik általános iskola IV. osztályában folytatott kísérlete eredményeit úgy foglalja össze, hogy a konkrét erkölcsi és elvont erkölcsi fogalmak egyidejűleg vannak jelen a tanulók tudatában, a spontán fejlődés során az elvont erkölcsi tulajdonságot jelentő szavak gyarapszanak és differenciálódnak, de ezt a folyamatot a szervezett oktatással meg lehet gyorsítani. Az oktatás hatására a tanulók erkölcsi fogalmainak általános jegyei bővülnek

és pontosabbakká válnak, nő az erkölcsi ítéletek száma és a következményeket illetően a jellemre való utalás, illetőleg a közösségi hatás megjelölése. A motiválásnak ez a megváltozása a kísérletet végzőből azt a gondolatot váltotta ki, hogy „a tanulók erkölcsi ítéleteinek tartalmi változásából az erkölcsi szabályokkal történő fokozottabb intellektuális és emocionális azonosulásra következtethetünk.” (Biró Katalin: Erkölcsi tudatossági szintvizsgálatok. Bp. 1976. 235. old. Akadémiai Kiadó). Az összefoglaló így hangzik: „A kísérleti erkölcsstan oktatás bebizonyította, hogy a gyermekek erkölcsi tudatosságában tapasztalható hiányok, pontatlanságok, valamint gondolkodásuk lemaradása, az erkölcsi problémák megoldásában nem megváltoztathatatlan életkori sajátosság, mert rendszeres oktatással erkölcsi fogalmaik korrigálhatók, fejleszthetők és gondolkodásuk fejlődése meggyorsítható.” (Uo. 236. old.)

A másik vizsgálatot Szebenyi Péterné végezte el a középiskolában és tulajdonképpen hasonló következtetésekre jutott el. A kutatómunka hipotézise az volt, hogy „egy pozitív erkölcsi rendszer célirányos tudatosításával nagyobb érvényt lehet szerezni a társadalmi követelményeknek és megfelelő mértékben közelíteni lehet az egyéni (szubjektív) és társadalmi (objektív) elvárásokat.” (Szebenyi Péterné: A morális tudatosság és értékrendszer problémái. Akadémiai Kiadó, Bp. 1976. 223. old.) Lehet vitatkozni azon, hogy a kiválasztott típusok a legjobbak-e (a kutató nyolc típust különböztet meg: a becsületes átlag dolgozót, a jövő emberét, a vallásost, az anyagiast, a dogmatikust, a privatizálót, a polgári humanistát és az anarchistát), de az nem tagadható, hogy a vizsgálat végső megállapítása helytálló. Ez ugyanis az, hogy domináns a diákok tudatában a polgári humanista személyiség-típus (54,9%), és hogy ezt tekintetbe kell venni, mint tovább fejlesztendő pozitívumot az egész oktatásban.

Az etikához lehetne kapcsolni a *pszichológiai* oktatást is természetesen a középiskolában. Ami a jogi–állampolgári ismereteket illeti, nagy jelentőséget tulajdonítanak. Ezeket nyilván már az általános iskolában is tanítani kell, esetleg úgy, ahogy az új tanterv javasolja, hogy a középiskolában nem kellene-e magasabb szinten közgazdasági ismeretekkel együtt oktatni, esetleg itt is a történelemoktatás keretében, vagy a filozófia-oktatásban.

Mindent összevetve a világnézeti nevelés tárgyát *szakszerűbbé, sokoldalúbbá és gyakorlatibbá* tenném. Persze annak eldöntéséhez, hogy hol és mikor tanítsunk egyes tárgyakat, kísérletek kellene, de szerintem az integrálást nem szabad a pozitív tudás kárára erőltetni. Külön kérdés az iskola és a társadalom közötti kapcsolatok alakítása és az iskolán kívüli tapasztalatok feldolgozása.

A Központi Nevelési Munkacsoport tervében foglalkozik ezekkel a témákkal, főleg abból a szempontból, hogy miként lehet a társadalmi tapasztalattal alátámasztani az iskolai nevelést.

4.

A társadalmi tudat tartalma szempontjából fontos a *múlt-szemlélet alakítása* s ezzel együtt a *történelemoktatás*. A különböző tényezők és ezeken belül a történelemoktatás hatásának megítélése szempontjából tanulságos az a felmérés, amelyet a Rádió és Televízió Tömegkommunikációs Kutatóközpontja végzett a különböző történelmi korok és személyiségek értékelésével kapcsolatban. Hunyady György erre építő tanul-

mányában a XX. század különböző időszakainak értékeléseit mutatja be, amelyek azt bizonyítják, hogy az egyéni tapasztalat, az életkor, a munkamegosztásban való részvétel és a műveltségi szint mellett nem kis jelentősége van a környezet és ezen belül az iskola tudatosító szerepének. Az 1914-ig terjedő korszakot az 1900 előtt születettek kimagaslóan jellemezték, az 1930 és 1940 között születettek viszont teljesen negatívan, legkedvezőbben a háztartásbeliek, legnegatívabban a szakmunkások. A Horthy-korszakot a háztartásbeliek, a mezőgazdasági fizikai dolgozók vagy a segédmunkások viszonylag enyhébben marasztalják el, mint a szakmunkások, az alkalmazottak vagy az értelmiségiek. A politika iránt érdeklődők szigorúbbak, mint a nem érdeklődők. Az 1948–53 közötti időszakról az értelmiségiek adtak negatív értékelést, a szakmunkások viszont nagyon pozitívat. A legidősebbek és a legfiatalabbak értékelik a legnegatívabban, míg a 40–50 évesek a legpozitívabban. Jellemző, hogy e tekintetben a politika iránti érdeklődés változatosabb válaszokat hozott, mint más korszakokra nézve. A politika iránt érdeklődők válasza ugyanis határozottabban megoszlott, ugyanakkor a legnegatívabb véleményt erről az időszakról a politika iránt nem érdeklődők adták. (Történelem és tömegkommunikáció, szerk. Vas Henrik, Bp. 1976.) Nem vitás, hogy fiatalabbaknál az 1945 utáni korszak értékelésében az iskolai oktatás, a tömegkommunikációs eszközök és közvetlen környezet véleménye a meghatározó és persze az az általános jelenség is, hogy a fiatalok közvetlenül az őket megelőző periódusra reagálnak a legnegatívabban.

Érdekes – főleg az oktatás szempontjából – figyelembe venni egy másik felmérést is. Az egyik, példaképekről készült felmérés szerint elsősorban a család adja a példaképeket, az iskola a második helyen szerepel (mint osztálytárs, osztályfőnök, tanár stb.), a harmadikon viszont a történelmi alakok (százalékos megoszlásuk: családi: 47,1%, iskola: 15,7%, történelmi alak: 9,8% – igaz, hogy 8,7%-uk, közvetlenül ezután áll a sportolók kategória, leginkább a fiúkra hatnak.) 1959-ben a történelmi példaképek közül az első helyen a magyar szabadságharcosok álltak; 1975-ben viszont valamely egyetemes történelmi alak. A második helyen 1959-ben az országépítő, rendteremtő, 1975-ben a munkásmozgalmi hős és csak ezután következett a szabadságharcos. Ha most már az egyes történelmi személyeket nézzük, az 1975-ös felmérés szerint első helyen Mátyás áll, utána Petőfi, Lenin, Kossuth, Széchenyi, Marx, Hunyadi következett. 1959-es felméréshez képest előtérbe kerül az új rangsorban Marx, Engels, Lenin, Spartacus és Petőfi. Beke-rültek az antik kor hősei, sőt Cromwell és Lincoln is, viszont teljesen háttérbe szorult I. István alakja. A felmérést végző *Vladár* Ervin a következő összefoglalást adja: „Úgy tűnik, hogy az 1975. évi névsorban a szereplők inkább a helyükre kerültek, mint 1959-ben. Ez az új érték sorrend jobban megfelel egy reálisabb, pátosz-mentesebb képnek a történelemről alkotott, letisztult felfogásnak. Így is van hiányolnivalónk, hiszen megkapó és értékes alakok sora hiányzik a tanulók választásában, I. László, IV. Béla, az Anjouk, Bocskai, Bethlen és mások alakjai, valamint századunk és a munkásmozgalmak nagyjai, akiket a listán csak Ságvári és Lenin képvisel.” (*Vladár* Ervin: Egy felmérés a példaképekről, Történelemtanítás, 1976. 3. sz.) Meg kell jegyeznünk, hogy a példaképek egy része (főleg az egyetemes történet szereplői) nyilvánvalóan nem az iskolai oktatás, hanem főleg a TV közvetítésével került az érdeklődés előterébe.

Milyen történelemoktatásunk? A bírálat azt bizonyította be, hogy történelem-oktatásunk nem képes az emberi fejlődés nagy folyamatait, megismertetni, hogy benne szétválnak az általános tézisek és a konkrét ismeretek, hogy az adatok még mindig

háttérbe szorítják a lényegét, hogy a magyar történelem még mindig nem elég szerves része az egyetemes történelemnek és ezért provinciális jellegű, hogy az oktatás nem elég élményszerű. Mind emellett egyik fő problémája, hogy nem elég kritikai szemléletű s ez különösen erőteljesen jelentkezik a társadalmi haladás és függetlenségi harc, a nemzet és nemzetköziség közötti összefüggések értelmezésében. A gazdasági és társadalmi ismeretek gazdagodása ellenére a politikai történet dominál s még mindig háttérbe szorul a művelődéstörténet, amely pedig sok szempontból élményszerű lehet. (Vö. Szabolcs Ottó, A szocialista hazafiságra nevelés az iskolában, Pedagógiai Szemle, 1975. február).

A távlati koncepcióval kapcsolatban Berend T. Iván (a Valóság 1976. 3. számában és a Világosság 1976. 8–9. számában) a történelemoktatás új alapokra helyezését javasolta. Szerinte integrálni kell a közgazdaság, a szociológia, a nyelvészet, a néprajz, a régészet, a művelődéstörténet különböző ágainak eredményeit, el kell jutni az oktatásnak a máig, minden csomóponton szinkronikusnak is kell lenni és ilyen módon be kell mutatni a klasszikus fejlődést jellemző társadalmi formációkat, ismételni kell a fővonal és az eltérések közötti kapcsolatot, érzékeltetni kell a fejlődés dialektikáját, mégpedig az osztályharc szempontjából, különös tekintettel az eszmeáramlatokra, illetve az azokat kifejező objektivációkra. Berend vitatkozik azzal a felfogással, amely szerint társadalomtudományi két oktatási blokkot kellene megállapítani, egy történetit és egy ún. társadalomtudományit (közgazdasági, szociológiai, jogi). Ezzel valóban érdemes vitatkozni, de csak úgy, ha nem kizárólag a történelem oktatáshoz hasonlítjuk a társadalomtudományi oktatási blokkot, hanem az egész oktatási rendszerben helyezzük el.

Most már az a kérdés, hogy az új tanterv mennyire felel meg a tapasztalati tényeknek és azoknak az igényeknek, amelyeket Berend T. Iván fogalmazott meg. A tantervi viták azt bizonyították, hogy a többség egyetért a legfőbb új célkitűzésekkel, amelyeket a következőkben lehet megfogalmazni: az általános iskolai új tantervek szerint előtérbe kerül a világtörténelmi látásmód, a szomszéd népek történelmének megismerése, a művelődéstörténet, nagyobb figyelmet szentelnek a történelmi személyiségek bemutatására és a helytörténetre. Az általános iskolában kísérlet történik a történelem és az állampolgári ismeretek integrálására. A gimnáziumi tervek ugyancsak a világtörténelmi szemléletet akarják erősíteni és be akarják vonni az oktatásba a világnézetünk alapjaiból a társadalmi ismereteket, illetve a néprajz, vallástörténet, szociológia, közgazdaságtan bizonyos elemeit. Mind a két tanterv-javaslat a nevelés központúságot emeli ki s ezzel a felsorolt tapasztalatok alapján egyet érthetünk. Tény viszont, hogy e változások után a tantárgy nem éri el az integrációnak azt a fokát, melyről Berend T. Iván írt s még mindig nem látunk világosan, hogy más társadalmi ismeretekhez és főleg a világnézeti nevelés tárgyhoz mi lesz a viszonya.

5.

Úgy tűnik, hogy a társadalom egészéről, az emberről értelmi és érzelmi szempontból egyaránt ma is az irodalom tudja a legátfogóbb képet adni. Ezért ezzel a tárggyal nemcsak a nyelvi kultúra vagy az esztétikai nevelés szempontjából kell foglalkozni, hanem annak a társadalomképnek a szemszögéből, amelyet szolgál, mégpedig már az általános iskolában. Azok a tartalmi vizsgálatok, amelyeket az általános iskola olvasókönyveinek anyagát dolgozzák fel (H. Sas Judit: A nő és a férfi a családban és a társadalmi tudat, Társadalmi

Szemle, 1976. 8–9. sz; Horváth Ágota–Andor Mihály: Társadalomkép az általános iskolai olvasókönyvben, Látóhatár, 1974. 4. sz.) azt bizonyítják, hogy az a társadalomkép, amely az olvasmányokból kibontakozik, erősen munka- és iskolaközpontú. A mai társadalmat idillikusnak állítják be és konfliktusaira nem utalnak. Az olvasmányok világa még mindig főleg a falu és a parasztságé. A férfit állítja előtérbe és a nőnek a régi szerepeket szánja. A középiskolai irodalomtörténeti tankönyvek a nagy értékekre hívják fel a figyelmet, de úgy, hogy a történetiséget pozitivistá módon érvényesítik és a mű esztétikumát nem tudják kiemelni, mégha az utóbbi időkben néhol divat is lett a műelemzés. Ugyanakkor nem tudatosítja az esztétikum és más tudatformák közötti kapcsolatokat. Nem jut el a mához, ezért nem tud válaszolni az aktuális társadalmi és esztétikai problémákra.

E területen is felmerült az integrálás szükségessége és az esztétikai – irodalmi nevelés egységbe foglalása, aminek azonban igen nagy akadályai vannak az egyes művészeti ágak anyaga, fejlődésük egyenlőtlen volta, az oktatás módszereinek különbözősége miatt. A reformjavaslatok három tantárgyblokkot képzelnek el: az első az olvasással és fogalmazással és ezzel együtt az irodalmi neveléssel, a második az ének, a rajz és a mozgáskultúra elemeivel, a harmadik a környezet vizuális, akusztikus, kinetikus és nyelvi összefüggéseivel foglalkozna. Ez az oktatás az esztétikumot állítja előtérbe és azon belül is a katarzist s nagy jelentőséget tulajdonít a kreativitásnak, az önkifejezés fejlesztésének.

Mind az integrálással, mind pedig az esztétikai nevelés fő célkitűzéseivel egyet lehet érteni. Két megjegyzést szeretnénk tenni mindenek előtt a tudat alakítása szempontjából. Az egyik: szeretnék röviden utalni az esztétikai nevelés és az irodalmi nevelés viszonyára. Helyesnek tartom, az itt jelentkező integráló törekvést, de egy feltétellel: ha az irodalom a középponti helyet foglalja el az esztétikai nevelésben. Nem lehet egyetérteni azokkal, akik az „irodalomcentrizmustól” féltik az esztétikai nevelést. Az irodalom a nevelés egésze, de különösen a világnézeti nevelés szempontjából sokoldalúbban hathat, mint a többi művészeti ág. A másik a recepció kérdést érinti. A befogadásnál különböző szinteket és tartalmakat lehet megfigyelni. Az esztétikum katartikus hatása ritkán érvényesül a legmagasabb fokon. Az irodalom vagy az erkölcsi értékrendszert, a politikai nézeteket megerősítő mondanivalójával, vagy érdekességével, izgalmasságával, vagy a közölt ismeretekkel hat. Minden esetben természetesen érzelmileg is nyomot hagy, s ezért még az informatív szerepe is jelentősebb, mint mondjuk az ismeretterjesztése. Amikor tehát egyetértek általában azzal, hogy az irodalom esztétikai jellegét hangsúlyozzuk, nem hallgathatom el azt az aggályomat, hogy ha e tekintetben maximalizmust akarunk érvényesíteni, talán még azt is elveszítjük, amit az irodalom nem katartikus olvasatán keresztül nyerhetünk.

Az új tantervek bizonyos mértékig tekintetbe veszik a reform – elképzeléseket. Az általános iskola VII–VIII. osztályában a kronológiai sorrend helyett tematikus rendező elvet vezetnek be. Előtérbe kerül a modern irodalom, megszűnik a líra-központúság, probléma-helyzetek köré csoportosítják az anyagot a szomszéd népek irodalmából több szemelvény lesz és a népköltészet megoszlik a különböző osztályok között. Ami a gimnáziumi irodalomtanítást illeti, az I. osztályban lesz egy „Valóság – művészet” elnevezésű egység, a IV. osztályban egy szintézis-teremtésre való kísérlet és bizonyos mértékig kronológiailag is átrendezik az anyagot. Határozott törekvést látok arra, hogy műfaji, stilisztikai, verstani ismereteket is szerezzenek a diákok. (Magyartanítás, 1976.

1. sz.) Ezekkel a törekvésekkel alapján egyet lehet érteni, de nem látni, hogy ezek után hogyan alakul az olvasmányok társadalomképe. Itt általában is szeretném megjegyezni, hogy az új tantervek világnézeti-tartalmi analízise nem történt meg, amit azért kifogásolhatunk, mert az egységes szemlélet kialakítása szempontjából ebben a keresztmetszetben is kell nézni az oktatást.

6.

Nem beszéltem minden társadalomtudományi tárgyról és főleg nem szóltam a természettudomány társadalmi konzekvenciáiról. Ez külön vizsgálatot igényelne, de enélkül is elmondhatjuk azt az igaz közhelyet, hogy a természettudományos oktatás hat nemcsak a világnézetre, hanem a magatartás és az életmód alakítására is — tehát nevelő hatású. Nem kis mértékben a társadalomtudományi oktatás feladata is, hogy ezt a hatást is érvényesítse.

Fő gondom, az elmondottak alapján az, hogy a társadalomtudományi tárgyak közötti tartalmi egyeztetés nem történt meg sem a perspektivikus elképzelésekben, sem a most kialakított tantervekben. Ez az egyeztetés nemcsak az ismereteket érinti, hanem a marxista világnézet rendszerét, azt az érték- és normarendszert, amely az előbbire épít. Gondom az is, hogy ilyen szempontból nem vizsgáltuk meg az oktatás és nevelés iskolai és iskolán kívüli összefüggéseit. Talán még nem késő az új tantervek és tankönyvek szempontjából mindezzel foglalkozni.

Néhány kérdést kívántam felvetni a most folyó munkálatokra és a Pedagógiai Kutatócsoport tanulmányaira is támaszkodva. Fő mondanivalóm az, hogy a társadalmi tudat formálását az iskola csak akkor tudja hatásosan előmozdítani, ha egységesebb, gazdagabb, kritikusabb lesz ember- és társadalomképe és ha az ismereteket tapasztalatok támasztják alá iskolában és iskolán kívül.

AZ ISKOLAI TANANYAG NÉHÁNY TERMÉSZETTUDOMÁNYOS PROBLÉMÁJA

A közelmúlt történelmének az életmódra kifejtett hatása illusztrálásaként azt a kissé bizarrnak látszó, de sok tekintetben igaz paradoxont szokás emlegetni, hogy a fejlett társadalmak 20. századvégi munkása jobban él, mint az egyiptomi fáraók. Ezt a természettudományok vonatkozásában kissé *groteszken* úgy lehetne parafrázálni, hogy a lényeges ismeretek terén az az ifjú, aki elvégzi a századvég iskoláját, tehát a tudományos-technikai forradalomba lép, fizikából többet kell tudjon mint *Newton* vagy *Faraday*, biológiából többet mint *Charles Darwin* – és tovább is variálhatnánk. Természetesen minden ilyen hasonlat inkomparábilis dolgokat hasonlít össze és inkább csak arra jó, hogy rádöbbenjen bennünket a jövő általános műveltségének számos ellentmondást tartalmazó alapproblémáira.

Az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága 1973-tól 1976-ig kénytelen volt szembenézni ezekkel a nehézségekkel, és az iskolai műveltségnek a századforduló felé haladva az alábbi három fő követelményét fogalmazta meg:

1. *A természeti és a társadalmi valóság ismerete*, amin azt értjük, hogy az iskolából kikerülő fiatal ismerje és értse a természet és a társadalom legalapvetőbb mozgástörvényeit, a logikus gondolkodás alapelveit; az őt körülvevő világot természeti és társadalmi-történeti fejlődés eredményének, lépcsőfokának lássa; az általános elvekből kiindulva ismerje fel a fejlődés összefüggéseit, kölcsönhatásukban érzékelye a természeti, technikai, társadalmi folyamatokat; mindennek alapján legyen képes tájékozódni szűkebb és tágabb környezetében, a mindennapi életben, a termelésben és alakítson ki magában tudományos világnézetet.

2. *Ismerje az ember és önmaga helyét, szerepét a természeti és társadalmi valóságban*, másszóval legyen képes a természeti és társadalmi környezetében való szerepének megítélésére, tudatosan dolgozza fel az onnan jövő hatásokat, és legyen képes aktívan (és pozitívan) visszahatni természeti és társadalmi környezetére. Ez feltételezi a kommunikációs készséget anyanyelvén és szükséges mértékű jártasságot idegen nyelveken; a logikus gondolkodás és a problémamegoldás képességét, mindezek alkalmazására és további fejlesztésére vonatkozó képességet.

3. *Tudatos részt vállalás a valóság alakításában*, vagyis legyen képes az iskolát végzett fiatal saját egyéniségének alkotó megvalósítására és kifejezésére, aminek eszközeit főleg a hasznos, elsősorban társadalmilag is hasznos munkában, továbbá a hatékony nyelvi kifejezésben, tudományos-technikai, művészeti alkotásban lássa. Ennek megfelelően belső igénye kell legyen a világnézetileg megalapozott közéleti, társadalmi aktivitás, felelősségvállalás, a szocialista erkölcs normáinak megfelelő életvitel minden területen.

A természettudományokra elsősorban az 1. követelmény vonatkozik; a 2. és a 3. az előbbiből logikusan folyó következtetéseknek levonása saját magára és életvezetésére.

A felsorolt három követelmény vagy célkitűzés ilyen erősen absztrahált és definíció-szerű megfogalmazásban kissé maximalisták tűnhet, és erre az MTA elnökségének tagjai közül többen az Elnökségi Köznevelési Bizottság javaslatainak tárgyalása során joggal mutattak rá. De a lényeg mégiscsak az, hogy ha az iskola korszerű kíván lenni és a fejlődés irányában haladni, a nevelés fő céljait kell megjelölnie. Az iskolának, sőt ezen túlmenően az egész köznevelésnek valamilyen távlatilag kitűzhető cél felé kell irányulnia függetlenül attól, hogy azt számos egyedi esetben valószínűleg nem érheti el. Ha ez oldalról nézzük ezt a hármas célkitűzést, akkor mégiscsak azt kell mondanunk, hogy az távlatokat tekintve nem maximalista, hanem reális.

Mindebből logikusan az is következik, hogy ma, amikor köznevelésünket a következő 20–25 évre tervezzük, főleg nevelési célokat tűzhetünk ki, azzal a követeléssel, hogy az iskola ne a személyiségtől elvonatkoztatott oktatási, hanem nevelő, személyiségfejlesztő, új személyiséget építő intézmény legyen.

A személyiségfejlesztés előterébe állítását, nevelő hatásának növelését maguk a pusztán számok is megkövetelik. Az 1975-ös adatok szerint az általános iskolát végzettek 88%-a került középfokú oktatásra: ebből szakmunkásképző intézetbe 44%, szakközépiskolába 23%, gimnáziumba 21%. Ez annyit jelent, hogy a 6–18 évesek életformája már ma is (kb. 12% kivételével) az iskola. Tehát népünk személyiségi struktúráját a század hátralevő részében a ma iskolája fogja meghatározni.

A számok arra is mutatnak, hogy a nem gimnáziumi jellegű középfokú oktatást radikálisan újra át kell gondolnunk az *általános műveltség szempontjából*, és ebben – ezeknek az iskolatípusoknak a sajátosságait figyelembe véve – egy kis túlsúlyt kell adnunk a természettudományos elemeknek. Az ebből a követelményből eredő lehetséges ellentmondásra figyelemmel az MTA Elnökségi Köznevelési Bizottsága nem „tantárgyakban”, hanem „nevelési körökben” gondolkodik. Ajánlásaiban a következő fő nevelési köröket sorolja fel:

- nyelvi, kommunikációs nevelés,
- matematikai nevelés,
- természettudományi nevelés,
- történeti, társadalmi és politikai nevelés,
- esztétikai nevelés,
- szomatikus nevelés és
- technikai nevelés.

Vizsgáljuk meg közelebbről a természettudományi nevelés főbb célkitűzéseit és tartalmi jegyeit.

A természettudományi nevelést egységes folyamatnak kell tekintenünk a jövő iskolájában, mely folyamat az óvodától kezdve töretlenül végighúzódik a középfokú iskola (iskolák) végéig.

A jövő természettudományi nevelésére jellemzőnek kell lennie, hogy az a tapasztalatból, a megfigyelésből indul ki, majd célirányos kísérletek alkalmazásával végül logikus következtetések során mind általánosabb törvényszerűségek és összefüggések felismerésére jut el, és képessé teszi (vagy legalábbis előkészíti) az iskolát elvégzőt a tanult természeti, technikai, társadalmi környezetben való alkalmazására.

A gyermek életének kezdetén bámulatos gyorsasággal természetes kapcsolat alakul ki közte és környezete, elsősorban szűkebb családi környezete között. Ennek eredményeképp magatartási és cselekvési minták jönnek létre. Ezt a folyamatot kell az iskolának továbbvinnie, mélyítienie és végül tudatosítania. Ilymódon el kell érnie, hogy mindekiben kifejlődjék a természeti környezetben való tájékozódás, abba való beilleszkedés és a természeti környezet tervszerű alakítására való igény és képesség. Az iskolát végzett fiatal olyan objektív világot lásson a természetben, amelynek ő maga is szerves része, leszármazottja, és amelyet megismer, megért és saját, a társadalom előnyére formál, fel- (de nem ki-) használ. Arra kell törekednie a jövő természettudományi nevelésének, hogy az alapvetőt, a lényegit nyújtsa a lehető legszélesebb összefüggéseiben (a jelenlegi szétaprózottság és részletekben való elmerülés helyett). A céljait illetően fel kell keltenie és fejlesztenie kell a természettudományos érdeklődést a tanulóban olymódon és mértékben, hogy ez az érdeklődés megmaradjon és aktív legyen az iskola elvégzése után is. Ezért a jövő természettudományi nevelésében kiemelt jelentősége van a tanulók kísérletező-problémamegoldó tevékenységének.

A továbbiakban a teljességre törekvés és a részletezés igénye nélkül nézzük meg a jelen tudásunk szerint kívánatosnak tartott természettudományi nevelés néhány jellemzőjét.

A megismerési mechanizmusra – és egyben a tanítás-tanulás alapvető módszereire – vonatkozóan az alap- és a középiskolában a természettudományi nevelésben a következő főbb módszereket kell előtérbe helyeznünk: megbízható tapasztalat szerzése, a lényeges kapcsolatok kiemelése, elmélet (modell) alkotása, annak kísérleti vagy elméleti ellenőrzése, korrekciója, továbbfejlesztése, a megszerzett ismeretek alkalmazása.

A természettudományi nevelés tartalmát pedig a következő főbb csomópontok, témakörök adják:

- az anyag mozgástörvényei,
- az anyag struktúrája,
- az élő anyag speciális jellemzői és
- az anyag története, evolúciója.

E témakörök közelebbi tartalmát ebben a körben nyilván nem kell részletesen kifejtenem, hiszen ismertek az Elnökségi Köznevelési Bizottság ajánlásaiból.

A legnagyobb problémát az okozza, hogy a természettudományi műveltség egységes, szervesen összefüggő, logikusan egymásra épülő tartalmát tantárgyakba kell szervezni. Eközben figyelemmel kell lenni a tanulók életkori sajátosságaira, és amennyire csak lehetséges, törekedni kell az integrációra vagy legalábbis jó koordinációra.

Az életkori sajátosságokkal kapcsolatosan igen nagy figyelemmel kell lennünk a *Piaget*-féle felismerésekre. Különösen a természettudományi nevelés kezdetén gondolkodni kell a tanulók kommunikációs fejlettségére, konkrét helyzetbe való beilleszkedési képességére, és arra, hogy mit kívánhatunk meg tőlük a logikus gondolkodási struktúrák vonatkozásában. E tekintetben úgy vélem, hogy az Elnökségi Köznevelési Bizottság javaslata, amit a későbbiekben majd még vázlatosan ismertetek, kissé elejébe szalad a gondolkodás természetes fejlődésének. Fordítva nyugodtan számíthatunk rá, hogy a prepubertás életkorban már magától értetődő bizonyos logikai transzformációs készség és ebből eredő belátás, amit ki lehet használnunk a természeti folyamatok vizsgálata, megértése vonatkozásában is.

Tehát a természettudományi nevelés kezdetét jelentő *természetismeret* tantárgyban – amelynek bevezetését elvileg magam is teljes mértékben helyeslem – igen óvatosan, kísérletekkel tapogatózva kell előrehaladnunk. Pozitív jelnek vélem, hogy a természetismeret tantárggyal kapcsolatosan eddig végzett kísérletek épp a nem értelmiségi jellegű területi, sokszor kedvezőtlen környezeti adottságú iskolákban hoztak szép eredményeket. Ez talán természetes és előrelátható is, de egyben ezért főleg az elmaradottabb vidékek iskoláiban találhatunk értékes rejtett tartalékokat a korai természettudományi oktatásban.

Mindezek után nézzük meg vázlatosan azt a természettudományi nevelési koncepciót, melyet a jelen pillanatban ajánl az MTA Elnökségi Köznevelési Bizottsága.

A már említett és a természettudományi nevelés kezdetét jelentő tantárgy, a természetismeret számára a következő a javaslat.

Az 1. osztályban az anyag érzékelhető tulajdonságaival ismerkedjenek meg a gyermekek, amelynek során a megfigyelés a fő módszer.

A 2. osztályban az anyag mérhető tulajdonságaival foglalkozzanak, és ennek természetszerű módszerével, a méréssel.

A 3. osztályban az anyagi rendszerek kölcsönhatása legyen a központi témakör, amelyhez a kísérlet kapcsolódjék fő módszerként.

A 4. osztály fő témái a helyzet, a mozgás, a tájékozódás, vonatkoztatás.

Az 5. osztályban a házai tájak és élőviláguk megismerése lenne az alapvető.

Ebből a „természetismereti” koncepcióból meg kell mondjam, kissé felnőtti gondolkodás tükröződését vélem kiérezni. Félreértés ne essék, nem ellenzem a tárgy és oktatása alapvető logikai struktúráját *a pedagógus részéről*. De vajon a gyermek esetében nem a Gestalt-pszichológia ismeretéből kiépített globális megközelítés-e a jobb? Ellentmondásossági érzetem még fokozódik a 6. osztálytól kezdve, ahol már önálló természettudományi tantárgyakban szakosítva folyik a természettudományi nevelés.

A 6. osztályban *fizika és biológia* tantárgyban az energia, a tápláléklánc, az anyagcsere, az ökológia és ezekben megmaradás, valamint az átalakulás a fő témák.

A 7. osztályban *fizika, kémia, biológia* tantárgyakban az elektromos töltés és az áram, a molekulaszervezet, ion és elektron, sejt és szervezet a fő témák. Vezérelve a transzport-, építőelemelv.

A 8. osztályban *fizika, kémia, és biológia* tantárgyba rendezve a tehetetlenség, az impulzus, szervetlen és szerves anyagok, evolúció, rendszertan, ember, populáció, organizáció a fő témák.

A már jelzett ellentmondásos érzésem itt főleg a biológiával kapcsolatos. Az egész gondolatmenet túl elvont, az ismeretanyag rendszerezése (nem az állatok és növények rendszerére gondolok természetesen) és az összefüggések keresése nem a 12–14 éves életkor igényeinek megfelelő. Helyette jobban előtérbe kellene helyezni a szerkezetet és a működés egymást kölcsönösen feltételező voltát. Például állat esetén: vázrendszerek (külső, belső vázrendszerek, előnyek és limitációik), izomrendszer (a mozgás molekuláris biológiai alapjaitól az izom- és mozgásmechanikáig), keringés, táplálkozás-tápláléklánc, stb. mindenütt a molekuláris nagyságrendtől a makrorendszerig, organizációs szintek egyeden belül és egyed felett; végül a természet nagy anyag- és energiaforgalmi körei.

Eközben mindenütt több történetiségre lenne szükség; a művelődés- és a tudománytörténet vezérfonalára lenne célszerű felfűzni a tananyagot (pl. az idegműködésekben a reflex, centrális idegműködési programok, ösztön, célvezérelt állati magatartás).

A gimnáziumra vonatkozó javaslattal már teljesen egyet lehet érteni.

Az I. osztályban az anyag szerkezetének vizsgálata állna a középpontban.

A II. osztályban *fizika és kémia* tantárgyban a dinamika, szerves kémia, vegyület-tulajdonságok mint az elektronszerkezet folyománya a fő témakörök. Vezérelve pedig a kauzalitás, a predikció, a tervezés.

A III. osztály *fizika, kémia, biológia* tantárgyának fő témái az elektromos mező és töltés kölcsönhatása, fizikai kémia, elektrokémia, szerves vegyületek, sejtbiológia, szervek, szervezet, idegrendszer. Vizsgálati szempontok a visszacsatolás, szabályozás, a nagy szabadság-fokú rendszerek tulajdonságainak vizsgálata.

A IV. osztály *fizika és biológia* tantárgyban nyújtaná a következő főbb ismeret-köröket: statisztikus fizika, populációk, elektrontól a galaxisig, egysejtűtől az emberig, kozmikus és biológiai evolúció hierarchikus gravitáció, sokaság, időbeliség, evolúció.

A vázolt gimnáziumi javaslat elvi helyeslése mellett meg kell említenem, hogy át kell gondolnunk a jövőre vonatkozó javaslatainkat az iskolarendszer szempontjából is. Az általános képzést nyújtó jelenlegi 8 + 4-es rendszernek kétségtelenül vannak jó oldalai. Meg kellene azonban fontolnunk egy 9 + 2 + 1 (előgyetemi) évre tagolt iskolai rendszer előnyeit és létjogosultságát.

Az előadásomban vázolt célkitűzések megvalósításához még hosszú az út. Vannak már biztató kezdeményezések, sőt eredmények. Komoly lépést jelentenek az Elnökségi Köz-nevelési Bizottság által indított és támogatott oktatási kísérletek, úgyszintén a 70-es évek végén bevezetésre kerülő országos, természettudományi tantervek.

A jövő iskolájának és az ott folyó nevelésnek a kialakításában igen nagyra értékelendő az MTA Pedagógiai Kutatócsoportjának munkája; többek között ez a tudományos ülés-szak is, mely lehetőséget adott arra, hogy újból és több oldalról is átgondoljuk problémáinkat, és ezáltal is közelebb jussunk a megoldásukhoz.

A PEDAGÓGIAI CÉLRENDSZER SZERKEZETE ÉS A KÖZNEVELÉS FEJLESZTÉSE

A pedagógiai célrendszer struktúrájának feltárását az teszi napjainkban különösen aktuálissá, hogy a köznevelés tartalmi és szerkezeti továbbfejlesztése permanens, gyakorlati szükségletté vált. A fejlesztés módozatainak kidolgozása nagy jelentőségű, összetársadalmi horderejű feladat, melyet felelősségteljesen csak helyesen felismert és kitűzött célrendszer alapján lehet megoldani.

A célkitűzés a tervszerű fejlesztés legtudatosabb mozzanata, melynek a társadalom objektív igényeit, fejlesztési tendenciáit és a szubjektív elvárásokat a lehetőségekhez mérten egyaránt figyelembe kell vennie. Gyakran úgy tűnik, hogy a célok kitűzéséhez nem kell más, mint ötletdús, színes fantázia. Pedig a reális, orientáló vagy szabályozó-képes célrendszer létrehozásának folyamatában állandó figyelemmel kell lennünk az objektív determinánsokra.

Mivel a tudat sohasem képes totálisan tükrözni és szabályozni a létet, mindig számolhatunk számunkra ismeretlen determinánsokkal és a rájuk épülő látens szabályozó rendszerek működésével is. Ilyen jellegű rendszerek vannak és állandóan keletkeznek. Teljes mértékű feltárásukat nem csupán a tudat korlátai, hanem a lét dialektikus természete is akadályozza. Mire bizonyos struktúrákat feltárunk, újak keletkeznek.

Emellett permanensen folyik a tudatos tevékenység objektíválódása is. A tudatosan átgondolt és létrehozott célstruktúrák végső soron objektív rendszerekké épülnek, melyeket részben tudatunkon és akaratainkon kívüli törvényszerűségek mozgatnak.

A pedagógiai célrendszer elemzése, feltárása tehát nem nélkülözheti az ontológiai szempontokat sem. Mivel a pedagógiai cél- és tevékenységrendszer szerves része az összetársadalmi cél- és tevékenységrendszernek, eredményesen csak azzal összefüggésben, egységes fejlődési folyamatként vizsgálható.

Az objektív determinánsok jelentőségének hangsúlyozásával a pedagógiai tervezés társadalmi felelősségére szerettem volna felhívni a figyelmet. Ha számolunk azzal, hogy a pedagógiai valóságot felismerő, tükröző és szabályozó tudat csak úgy láthatja el eredményesen funkcióit, hogy már a célkitűzés folyamatában számol az objektív tényezők jelentőségével, akkor csökkentjük a működés közben szükséges javítások, változtatások valószínűségét. Bár a kisebb-nagyobb változtatások sohasem kerülhetők el, a túlságosan gyakori totális korrekciók mindig nagy társadalmi gazdasági és tudományos erőfeszítést igényelnek, mellyel az eredmény nem mindig áll egyenes arányban. Az objektív fejlődéstörvényekkel és a reális lehetőségekkel egyaránt számoló célkitűzések hosszú távon csökkenthetik a hibás tervezésből fakadó módosítások szükségességét.

Lehetetlen feladatra vállalkoznék, ha rövid előadásom keretében a pedagógiai célrendszert a maga teljességében, bonyolultságában, mindenoldalú társadalmi-történeti viszonyrendszerében kívánnám kibontani. Nem is ezt tekintem feladatomnak, hanem egy, *a köznevelés fejlesztése szempontjából hasznosítható*, jelen ismereteink alapján legalább körvonalaiiban tudatosítható célrendszer szerkezetének vázolását.

A pedagógiai célrendszer szerkezete – véleményem szerint – a jelen fejlődési szakaszban három világosan elkülöníthető szintre osztható. Ezek a szintek objektíve komplex és oszthatatlan rendszert alkotnak, tudatosan azonban nem számolunk összefüggéseikkel és tervező munkánkat a különböző szintekre vonatkozóan egymástól függetlenül, minden összehangolás nélkül végezzük. Ennek következtében elszigetelt területeken tudatos kutatómunka folyik, de a közöttük létrejövő kapcsolatok egyelőre spontánul, esetlegesen alakulnak.

A köznevelés fejlesztését segítő egységes célrendszer kialakításához nemcsak az egyes – ma még egymástól függetlenül kutatott – szintek közelítésére és az egész célrendszer totális működésének feltárására, elemzésére lenne szükség. Még nem tudatosítottuk megfelelően a különböző szintek eltérő kutatási feladatait, tárgyát, adekvát metodikáját sem, ezért nem tartjuk evidensnek létjogosultságukat. A továbbiakban erről szeretnék beszélni a köznevelés fejlesztésének aspektusából.

A pedagógiai célrendszert legmagasabb absztrakciós szinten a *nevelésfilozófia* elemzi. A pedagógia belső öntudatra ébredése szoros kapcsolatban van a vele szemben támasztott növekvő mértékű osztársadalmi igényekkel. Ahhoz, hogy a fejlett szocialista társadalomban a pedagógia a legszélesebb értelemben véve hozzájáruljon a fejlődéshez, ismernie kell saját értékét, jelentőségét, társadalmi funkcióját. Az általánosításnak ilyen foka már nem a hagyományos értelemben vett pedagógiára, hanem a filozófiára jellemző. A konkrét tartalmaktól való elvonatoztatás lehetővé teszi ezen a területen is az *általánosán ható, objektív törvényszerűségek feltárását*. A legszélesebb, leglényegesebb összefüggéseknek, az objektív és szubjektív determinánsoknak magas absztrakciós szintű vizsgálata a nevelési folyamatgyakorlat aspektusából biztonságossá, megalapozottá teheti a ráépülő és beleépülő pedagógiai célrendszer felismerését, illetve meghatározását.

A nevelésfilozófia magas absztrakciós szintjéből, a konkrét nevelési tartalmaktól és gyakorlattól való viszonylag jelentős távolságából következik, hogy az általa feltárt és megfogalmazott célrendszer nem alkalmas a nevelés közvetlen regulációjára, tehát a köznevelés valóságos fejlesztését sem közvetlenül, hanem csak közvetetten képes szolgálni. Ez olyan tény, amely nem a kutató szubjektív szándékától, hanem a kutatás tárgyának objektív természetétől függ.

Irreálisnak tekinthetők tehát az olyan jellegű elvárások, amelyek a nevelésfilozófiát a köznevelés közvetlen szolgálatába kívánnák állítani. Ezek a kutatások alapozó jellegűek, a legszélesebb, leglényegesebb összefüggések tisztázásával adnak támpontokat a köznevelés fejlesztéséhez közvetlenül is hozzájáruló elméleti kutatásokhoz.

A köznevelés gyakorlati fejlesztését legközvetlenebbül a *konkrét céltaxonómiák* segítik. A vonatkozó kutatások központjában részletesen kidolgozott, *operacionalizált cél-, feladat- és követelményrendszerek* állanak. A konkrét pedagógiai taxonómiák meghatározott oktatási-nevelési tartalmakat foglalnak magukban, melyek funkcióik szerint közvetlenül részt vesznek a nevelési gyakorlat regulációjában.

Ehhez a szinthez tartoznak a különböző szaktantervek és nevelési tervek, az órán és az iskolán kívüli nevelés tervei. De ide számítjuk például az úttörő és az ifjúsági szervezetek (valamint a művelődési házak vonatkozó) elvi programjait is.

A taxonómiák speciális szempontból az oktató-nevelőmunka egészére vonatkoznak. A bennük kifejeződő célok, feladatok és követelmények szabályozzák a szervezett iskolai személyiségformálás egész gyakorlatát és lehetőség szerint az iskolán kívüli személyiség-alakulás hozzáférhető területeit is.

Az egyes különálló tantervek azonban nem tartalmazhatják a tanuló fejlesztésének teljes programját. Az azonos iskolatípusra vonatkozó tantervi céltaxonómiák csak úgy láthatják el szabályozó szerepüket, ha egységnek tekintjük azokat. Ezért nemcsak a tantervek készítőinek, hanem a gyakorló tanároknak is ismerniük kell a tanulóikra vonatkozó teljes céltaxonómiai rendszert.

Ez a rendszer megbízhatóan mutatja, hogy a társadalom fejlődésének konkrét szakszaiban milyen személyiségtípust tart a pedagógia kialakíthatónak, illetve ideálisnak, milyen tevékenységi formák, magatartástípusok és tudattartalmak kerülnek előtérbe. A társadalom fejlettségi foka és az aktuális céltaxonómiák közötti harmónia előbb-utóbb természetesen megbomlik. Ez az iskola mostanában gyakran emlegetett „funkció-zavaraiban” fejeződik ki. Minél gyorsabb a fejlődés üteme, a diszharmónia annál hamarabb következik be. Az optimális szabályozás tehát a taxonómiák szintjén a jövőben valószínűleg permanens korrekciót igényel. A tantervek rugalmasabb kezelése is elejét veheti a társadalom és a pedagógia fejlettsége közötti antagonizmusok kialakulásának.

Ahhoz, hogy a konkrét céltaxonómiák társadalmi méretekben helyes és a fejlődési tendenciákat optimális mértékben figyelembe vevő cél- feladat- és követelményrendszerre összegeződhesse, szélesebb elméleti alapokra kell támaszkodniuk.

Olyan elméleti kutatási eredményekre lenne ehhez szükség, melyek a konkrét taxonómiáknál szélesebben, átfogóbban és ilyen értelemben magasabb absztrakciós szinten, a nevelés totális szükségleteit és lehetőségeit számbavéve, ugyanakkor a valóság konkrét szükségleteinek megfelelően dolgoznák ki a köznevelés fejlesztését direkt módon is segítő társadalmilag determinált tartalmi struktúrákat, regulációképes értékrendszereket.

Mint már említettem a nevelésfilozófia ilyen viszonylag konkrét jellegű gyakorlati igények kielégítésére közvetlenül nem alkalmas. Létezik tehát egy középső, közvetítő, ugyanakkor tárgya, módszerei, funkciója szempontjából önálló elméleti szint és neki megfelelő célsztruktúra. Ezt a szintet filozófiai szakkifejezéssel elve a „különösség rangja” illeti meg. Megfelelő terminus technicus híján az ide sorolható elméleteket és célsztruktúrákat középszintűeknek nevezem.

A középszintű pedagógiai elméletek nem az emberi társadalom teljes fejlődési folyamatban, hanem meghatározott történeti-társadalmi feltételek között vizsgálják a nevelés funkcióját, össztársadalmi szerepét és jelentőségét, a társadalom jellegéből fakadó értékrendszerek tartalmi és pedagógiai vonatkozásait, valamint az adott fejlődési korszak konkrét szükségleteinek megfelelő cél- és feladatstruktúrákat.

A középszintű elméleti kutatások keretében megfogalmazott célrendszert a nevelés tartalmihoz fűződő szoros kapcsolat, ugyanakkor általánosítható, kiterjeszthető teoretikus megállapítások, összefüggések, törvényszerűségek jellemzik. Különös helyzetük miatt ezek a kutatások dolgoznak a legkomplexebb metodikával, egyaránt alkalmaznak

teoretikus, empirikus, kísérleti és értékelő módszereket. Ha leszakítjuk őket az empiria és a kísérlet talajáról, elvesztik lételemüket: a gyakorlattól való szoros kapcsolatot, s így képtelenné válnak a köznevelés közvetlen segítségével. Ha viszont a konkrét iskolai munka vagy az empiria talajába ragadnak, akkor nem képesek általánosan érvényes teoretikus következtetések levonására és így a köznevelést speciális aspektusból szélesen átfogó tantervelméleti szint alá süllyednek.

A kívánatos egyensúly fenntartása mellett viszont meglehetősen elméleti biztonsággal körvonalazható egy pozitív tartalmi rendszeren nyugvó, szabályozóképes, vagyis a köznevelés aktuális és távlati fejlesztése szempontjából egyaránt igényelt célstruktúra.

A társadalmi-történeti determináció ezen a kutatási szinten elsősorban a világnézeti-ideológiai-erkölcsi-politikai értékek központi, meghatározó szerepében fejeződik ki. A társadalmi viszonyok jellegével és fejlettségi fokával szorosan összefüggő értékrendszerek áthatják, meghatározott tartalommal töltik meg a pedagógiát. A konkrét társadalmi tartalmak célokká, célstruktúrákká szerveződve részt vesznek a szervezett oktató-nevelőmunka egészének regulációjában.

A világnézeti, erkölcsi, politika értékek a személyiség társadalmi elkötelezettségének formálásában fejeződnek ki. A személyiség a fejlett szocializmus időszakában a közép-szintű elméleti kutatások kardinális pontja.

Az egyén fejlesztését csaknem minden pedagógiai irányzat célul tűzi és tűzte ki, hiszen jellegét tekintve ez a központi feladata. Az egyén társadalmi jelentősége, közéleti lehetőségei azonban a különböző társadalmi viszonyok között nagyon eltérőek voltak. Fejlődésünk mostani szakaszában nyílik az első történelmi lehetőség arra, hogy az iskolai személyiségformálás társadalmi rangra emelkedjék és ilyen szempontból is centrális szerepet töltsön be.

A szocialista rendszerek fejlődésének kezdeti szakaszában idealisztikus törekvés lett volna a személyiség fejlesztésének előtérbe állítása, hiszen mindenekelőtt az objektív gazdasági, politikai törvényszerűségek érvényesülését kellett segíteni, megszilárdítva a munkásosztály vezető szerepét. A fejlett szocializmus időszakában azonban objektív folyamataink tervezése és végrehajtása elképzelhetetlen a pozitív társadalmi tudatosság jelentőségének növelése, a szocialista típusú személyiség kialakítása nélkül. A fejlődés objektív szükségletei irányították tehát a társadalom és a szervezett oktatás-nevelés figyelmét a szubjektumra, a személyiségre.

Ennek következtében pedagógiai alapcélunk össztársadalmi célkitűzéssé is vált. A kívánt személyiségtípus reális jellemzőit most már direkt módon határozzák meg a társadalmi fejlődés szükségletei. Pedagógiánk központjában tehát *nem általában a személyiségformálás, hanem a szocialista típusú személyiség kialakítása és fejlesztése áll.*

Ahhoz azonban, hogy ez a személyiségtípus pedagógiai alapcélként funkcionálhasson, tudományos elméleti igényű kutatásokat kell végezni az adekvát marxista alapú pedagógiai személyiségelmélet körében. Koncepcionális jelentőségű teoretikus, ugyanakkor a köznevelés fejlesztéséhez közvetlenül is hozzájáruló kutatásokra gondolok.

A pedagógiai célrendszer alapszerkezete tehát – véleményem szerint – hármas felépítésű. A felosztás alapja, mint az elmondottakból kitűnt, *a köznevelés eleven valóságához mért távolság, a konkrét nevelési tartalmakhoz való viszony és a pedagógiai gyakorlat regulációjában való közvetlen, illetve közvetett részvétel.*

A pedagógiai gyakorlathoz legközelebb álló *céltaxonómiák* konkrét cél-, feladat- és követelményrendszerekbe foglalt világos tartalmak kidolgozásával szolgálják az oktató-nevelőmunka közvetlen regulációját. Célsztruktúrájuk tehát direkt módon járul hozzá a köznevelés fejlesztéséhez.

A *középszintű pedagógiai elméletek* és a belőlük fakadó célsztruktúra a konkrét társadalom jellegének, feltételeinek és fejlődési tendenciáinak megfelelő nevelési tartalmak, értékrendszerek és ideálok elemzésével közvetlenül, az adott társadalom fejlődési szakaszára vonatkozó pedagógiai törvényszerűségek feltárásával pedig közvetve járulnak hozzá a nevelési gyakorlat regulációjához.

A *nevelésfilozófia* a társadalmi fejlődés egészére érvényes pedagógiai törvényszerűségek, összefüggések, kategóriák feltárásával és teoretikus analizisével a középszintű elméleteket közvetlenül a köznevelés aktuális fejlődését pedig közvetve segíti.

Mivel a három szint azonos rendszer része, természetesen közös vonásokat is mutat. Az alapvető megegyezés mindenekelőtt genézisükben keresendő, mivel eltérő absztrakciós színvonalon ugyan, de egyaránt az *össztársadalmi objektív pedagógiai gyakorlat* talaján keletkeztek és csak ezen a talajon érthetők meg. Jellege szerint mindegyik szint *elméleti*, különben nem volna regulációképes. Közös jellemzőjük az is, hogy általános vagy speciális aspektusból *teljesen*, totálisan fedik az aktuális köznevelés gyakorlatát, annak tehát nem részterületei.

A hármas szerkezet karakterisztikus vázolója természetesen nem jelenti különböző alrendszerek, illetve közvetítő rendszerek tagadását. Ezekre azonban az idő rövidsége és a kifejtés tisztább logikája miatt nem térek ki.

Talán felesleges külön is hangsúlyoznom, hiszen a fentiekből világosan kitűnik, hogy a célsztruktúra egészen belül *valamennyi szint folyamatos és arányos fejlesztése lenne optimális*. Rendkívül károsan hat a köznevelés fejlesztésére, hogy hol egyik, hol másik szint fejlesztésének létjogosultságát vagy adekvát módszer- és eszköztárát kétségbe vonják.

Ez nem tipikusan magyar jelenség. A kommunista nevelés szakértőinek budapesti nemzetközi konferenciáján az elmondottakkal érintkező témakörben kerekasztal-konferenciát vezettem. Az ott kibontakozó heves vita tárgya éppen a különböző elméleti szintek művelésének lehetősége, illetve létjogosultsága volt a pedagógiai kutatásokban. Az NDK képviselői tagadták azt, hogy a pedagógia képes lenne törvényszerűségek feltárására. Szerintük a nevelélmélet funkciója nem is ez, hanem a gyakorlat közvetlen, praktikus segítése. A lengyel küldöttek közel álltak ehhez a felfogáshoz, de a német állásponttól eltérően a pedagógia normatív funkciójára hivatkozva, annak fejlődését a jövőbe helyezték, negligálva a jelen társadalmi-pedagógiai valóságához fűződő elméleti kutatások jelentőségét. A szovjet résztvevő vitába szállt az említett véleményekkel és erőteljesen aláhúzta a pedagógia törvényfeltáró funkciójának jelentőségét a köznevelés fejlesztése szempontjából. Egyben hangsúlyozta a jelen és a jövő dialektikus egységben való kezelésének fontosságát. Központi feladatnak viszont a jelen történelmi időszakban az általam középszintűnek nevezett elméleti kutatások erősítését tartotta. A bulgár szakértő ehhez a véleményhez csatlakozott, míg a cseh és a szlovák küldött a törvényfeltáró funkció elismerése mellett különböző elméleti szintek arányos fejlesztésével értett egyet.

Bár a szocialista szakértők nézeteinek tisztázása és közelítése nemzetközi szempontból nagyon jelentős, az adott problémát nemzetközi fórumon nem lehet megoldani. A különböző szintek kidolgozottsága, előtérbe kerülése ugyanis erősen függ a nemzeti pedagógiák elméletének és gyakorlatának fejlettségi fokától, az eltérő történeti-társadalmi feltételektől, hagyományoktól, feladatoktól.

Véleményem szerint mai magyarországi viszonyaink a vonatkozó elméleti kutatások alapján lehetőséget adnak egy olyan megfelelően strukturált, arányosan fejlesztett pedagógiai célrendszer kidolgozásának megkezdésére, amelyet nemzetközi méretekben is előremutatónak lehet tekinteni.

UTÓPIA ÉS REALIZMUS A MINDENOLDALÚ, HARMONIKUS SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉSEL KAPCSOLATOS ELKÉPZELÉSEKBEN

Lenin „Két utópia” című 1912-ben írott cikkében így magyarázza meg az utópia fogalmát: „Az utópia görög szó: görögül az „u” fosztóképző, „toposz” annyi mint hely. Utópia — olyan hely, amely nincs, fantázia, kitalálás, mese. Az utópia a politikában olyan kívánság, amely nem támaszkodik társadalmi erőkre és amely nem válik reálisabbá a politikai erők, az osztályerők növekedésével, fejlődésével. . . . Az utópiákat azoknak az osztályoknak az érdekei szülték, amelyek a régi rend . . . ellen harcolnak és amelyek nem lépnek fel önállóan ebben a harcban. Az utópia, az ábránd ennek az önállótlanlanságnak, ennek a gyengeségnek a szüleménye. Az ábrándozás a gyengék osztályrésze”.

Az utópiának ez az elemző meghatározása már önmagában is támpontot nyújt a korreferátumunk címében jelzett probléma megválaszolására: vajon mikor, mennyiben utópia és mikor válik reálissá a mindenoldalú személyiségfejlesztés igénye? Időszerű kérdése ez már *ma* s beleillik-e egy ilyen ülészak témakörébe, melynek összefoglaló címe: a köznevelés fejlesztésének néhány elméleti problémája?

Amikor erre a kérdésre — a lenini figyelmeztetést is figyelembe véve — egyértelműen igennel válaszolunk, akkor természetesen nem csupán és nem elsősorban a már elért eredményeket kell tekintetbe vennünk, hanem kritikailag felmérni azt az irányt, amelyben haladunk, megvizsgálni a tendenciákat, amelyek — jövőbe mutató igénnyel — a jelen vagy a közeljövő oktatási-nevelési gyakorlatában érvényesülnek.

A mindenoldalúan fejlett ember, a harmonikusan és sokoldalúan fejlett személyiség kialakítása a *kommunista* társadalom feladata. Már *Marx* és *Engels* sem a szocializmusról, hanem a kommunizmusról szóló elméletükben fogalmazták meg az egyetemesen fejlett egyén kialakulásának folyamatát és feltételeit. *Lenin* pedig világosan kimondotta: „A kapitalizmus egyrészt a munkások között évszázadok során kialakult régi szakmai és mesterségbeli különbségeket hagy elkerülhetetlenül örökségül a szocializmusra, másrészt pedig olyan szakszervezeteket, amelyek csak igen lassan és hosszú éveken át fejlődhetnek és fejlődnek majd átfogóbb kevésbé, szakmai ipari jellegű ipari szövetségekké . . . s azután ezeken az ipari szövetségeken át fognak áttérni az emberek közötti munkamegosztás megszüntetésére, arra, hogy minden irányban fejlett és minden irányban iskolázott embereket, olyan embereket neveljenek, tanítsanak, képezzenek ki, akik *mindenhez értenek*. A kommunizmus e felé a cél felé halad, e felé a cél felé kell haladnia és *el is fogja érni ezt a célt*., de csak sok év múlva. Ha valaki *ma* kísérletet tesz arra, — írja *Lenin* 1920-ban — hogy gyakorlatilag elébevigjon a teljesen kifejlődött, teljesen megszilárdult és kialakult, teljesen kibontakozott és megérett kommunizmus e jövőbeli eredményének, akkor ez annyi, mintha egy négyéves gyereket akarna felsőbb matematikára tanítani.”

A szocializmus építését nem képzeletbeli és nem általunk külön e célra teremtetten emberanyagból lehet (és kell) megkezdenünk – folytatta tovább *Lenin* – hanem abból az anyagból, amelyet a kapitalizmus hagyott ránk örököül. Ez, szó se róla, igen „nehéz dolog”, de a feladatnak minden más felfogása annyira komolytalan, hogy nem is érdemes róla beszélni. – Így írt *Lenin* 1920 tavaszán.

Többek között éppen ezért – mint erre „Az új baloldal ideológiája” című könyvében *Köpeczi Béla* rámutat – az új baloldal hívei közül sokan óvakodnak *Lenin*re hivatkozni, sőt gyakran szembe is állítják *Marx*szal. S *Lenin*nel szemben a 20-as évek baloldali képviselőinek adnak igazat, akiket *Lenin* éppen az előbbiekből idézett a „Baloldaliság a kommunizmus gyermekbetegsége” c. munkájában bírálta.

De *Lenin* már egy esztendővel előbb, 1919 májusában a „Beszéd a szabadság és egyenlőség jelszavával való népbuittásról” című előadásában azt is határozottan leszögezte, hogy: „az osztályokat meg akarjuk szüntetni, ebben az értelemben az egyenlőség mellett vagyunk. De azt állítani, hogy mi minden embert egymással egyenlővé teszünk, ez a legüresebb fázis és az olyan intellektuel ostoba kitalálása, aki néha jóhiszeműen dobálózik a szavakkal, ide-oda forgatja őket, de minden tartalom nélkül – még ha írónak, olykor tudósnak és mit tudom én minek is nevezi magát.”

Mielőtt azonban még a felesleges citatológia vádjá érne, álljunk meg itt egy pillanatra s hadd magyarázzam meg: miért idézek lépten-nyomon.

Előttünk sorakoznak a polcon a marxizmus klasszikusainak művei s alig-alig forgatjuk őket s még mindig azokra a torzításokra vagy azokra se támaszkodunk, amelyeket évtizedekkel ezelőtt jószándékúan magunk követtünk el, vagy amelyeket bizonyos – nem egyszer egyéni törekvések félresikerült vállalkozások igazolására a –, készen kaptunk.

Ebből következik, hogy ha ismét *Lenin* szavaival élve „írónak, olykor tudósnak és mit tudom én minek is” nevezzük magunkat, tartalmatlan vagy éppen teljesen szubjektív tartalmakkal felruházott kifejezésekkel élünk, az elméletet ritkán vezetjük vissza tiszta alapjaira és tételeit a legritkábban és csak bizonyos kivételes esetekben ütköztetjük a gyakorlattal; ha pedig ez az elmélet éppen nem a folyó gyakorlatot igazolja, akkor a hibát természetesen az elméletben keressük.

Az előbbiekből utaltunk arra, hogy közoktatásunk feladatainak felvázolása közben milyen kevésbé támaszkodtunk, támaszkodunk a marxizmus klasszikusaira; milyen kevésbé pontosan ismerjük, ismertetjük ilyen vonatkozású, máig is érvényes, sőt messzire előre mutató megállapításait. Már az előzőkkel is illusztrálni kívántuk, milyen félrevezető lehet, ha kiragadunk egy fogalmat: a mindenoldalú, a harmonikusan fejlett ember fogalmát s azt időtől, tértől – még korántsem a kommunizmus hanem egyelőre még csak a fejlett szocializmus felé törő társadalmunkban – hangoztatjuk mint nevelésünk közvetlen célját – s mert nem tudjuk, nem is tudhatjuk itt és most megvalósítani – önmagunkat hibáztatjuk, módszereinket bíráljuk – vagy ami még rosszabb: magát a fogalmat – mint megvalósíthatatlan célkitűzést – egyszerűen elvetjük.

S ugyanakkor, amikor mi a legfontosabb elvi kérdések forrásokon alapuló tisztázásától óvakodva, vagy ezeket legfeljebb önmagunk számára tisztázva, szemérmesen hallgatunk, annak regisztrálásától is többé-kevésbé tartózkodunk, hogy a nyugati országok marxistái is – a marxizmus klasszikusaival szoros összhangban – milyen tudatosan, célirányosan foglalkoztak s foglalkoznak ma is a nevelés, az oktatás kérdéseivel. Gondolok itt első sorban az olasz Kommunista Párt nagy teoretikusára, *Gramscira*, aki magyarul is

hamarosan megjelenő börtönlevelei nagy részében az új nevelés kérdéseit tárgyalta – s a klasszikusok műveit tanulmányozva, ezek mindegyikét nem is ismerve – a mindenoldalú ember, mint végső nevelési cél vonatkozásában is velük azonos következtetésekre jutott.

Éppen ezért nem véletlen az sem, hogy a marxizmussal szembenálló filozófusok, szociológusok, pedagógusok különösen a 60-as évek elejétől kezdve milyen élénk érdeklődéssel fordultak a marxizmus elvi alapjain álló emberkép és az ezt megvalósítani törekvő nevelési elmélet és gyakorlat felé.

Anélkül, hogy a frankfurti iskola nézeteinek elemzésébe, a „humánus szocializmus” elméletének bírálatába ebben a keretben belebocsátkozhatnánk, említsük meg mégis Erich Fromm könyvét: *Das Menschenbild bei Marx*. (Frankfurt am Main, 1963.)

De szóljunk néhány kiragadott példával azokról is, akiket látszólagos tárgyilagos érdeklődés vonzott a marxista pedagógia, kultúra felé: ezek között említjük elsősorban Hans-Joachim Petersnek az Erlangen-nürnbergi egyetemen 1972-ben megvédett doktori disszertációját: *Funktion und Gewicht des Erziehungsfaktor im Denken und Handeln Lenins 1917–1923*. (A nevelési tényező funkciója és súlya Lenin gondolkodásában és cselekvésében 1917 és 1923 között), vagy említsünk egy hozzá eszmeileg közel álló, a cambridgei egyetemi nyomda kiadásában megjelent művet, Sheila Fitzpatrick munkáját: *The Commissariat of Enlightenment*, melynek alcíme: *A szovjet nevelés szervezete Luna-csarszki alatt 1917-től 1921-ig*.

Messzire vezetne, ha a 68-as és azt követő ifjúsági mozgalmak marxistának hirdetett, de korántsem marxista nézeteivel kívánnánk itt és most vitába szállni vagy Herbert Marcuse: *One dimensional man – egy dimenziós emberével szemben* (Boston 1964) a mindenoldalú kommunista ember általunk elgondolt képét felvázolni.

De nem is ez a soronkövetkező feladatunk. A mindenoldalúan fejlett, harmonikus személyiség – mint már az előzőekben a marxizmus klasszikusai nyomán is jelezhetjük –: a kommunista társadalom embere lesz.

S mint legutóbb éppen Fedoszejev akadémikusnak a Kommunizist 1976. 15. számában megjelent tanulmányában olvashattuk, a kommunizmushoz pedig három, minőségileg különböző szakaszban vezet az út. Ezek: az átmeneti időszak, a szocializmus és a kifejlett kommunizmus. A szocializmus azonban nem azonos az egész átmeneti időszakkal s nem a társadalmi fejlődés egy rövid periódusa. A teljesen felépült kommunizmusba lépés nem követi közvetlenül a szocializmus teljes körű győzelmét; ehhez hosszabb vagy rövidebb öntörvényű szakasz szükséges. Ez a fejlett szocialista társadalom, amely megteremti a kommunizmusba való fokozatosan átmenet lehetőségét s amelyben – mint Fedoszejev jelzi „a gazdasági, társadalmi, politikai szféra harmonikusan fejlődik, megteremtődnek a személyiség sokoldalú kibontakoztatása, a szocialista életmód legfontosabb anyagi és szellemi feltételei.”

Mindennek ismételten arra kell figyelmeztetnie bennünket, hogy közeli és távlati terveinkben soha, egy pillanatra sem szabad megelégednünk az élénk társulási perspektíváról, a mindenoldalúan, harmonikusan fejlett személyiség távlatáról, kialakításának tervéről. Ebből következik, hogy az eddiginél sokkal gondosabban, pontosabban, alaposabban kell átgondolnunk, megterveznünk az odáig vezető út egyes szakaszait s konkrét nevelési céljainkat ezekhez kell igazítanunk.

Sohase akarjunk olyan elképzeléseket valóra váltani, amelyekkel – bármennyire vonzó célok jegyében – túlságosan elszakadunk a realitástól, a társadalmi fejlődés *adott* szintjétől, de még kevésbé tegyünk olyat, amivel eleve lemondunk (vagy lemondani látszunk) a jelenben és a jelen fejlődési tendenciáiban adott fejlődési lehetőségek megragadásáról, jelen lehetőségeinket és további fejlődésünk lehetőségeit és távolabbi perspektíváit egységbe ötvöző kimunkálásáról.

Mérjük fel reálisan, hogy a menetközbeni tervezésben miféle eszközökkel lehet számolni. A távlati célban előlegezett harmónia milyen elemeiben ragadható meg ma vagy holnap; milyen utakon, módokon tudjuk a legjobban megközelíteni.

Óvakodjunk minden olyan eljárástól, intézkedéstől, amely – bármilyen vélt érdekek szolgálatában – a személyiség beszűkülését eredményezheti, igyekezzünk viszont feltárni minden olyan eljárást, amely a személyiség sokoldalú kibontakoztatását, gazdagodását mozditja elő.

Ezzel a követelménnyel látszólag – sőt korunk körülményei között a valóságban is – ellentétben áll az ismert tény: hogy a fokozatosan elmélyülő szakképzés növekvő differenciálódással jár együtt. A differenciálódás a múltban, sőt nem egy vonatkozásban maradványaként a jelenben is együtt jár a beszűküléssel, az egyoldalúvá válással. Hogy ez valóban így történik-e, vagy nem, az mindenekelőtt a társadalmi viszonyok és az ezekről meghatározott művelődési szintek lehetősége, függvénye. Nyilvánvaló, hogy ennek az ellentmondásnak a teljes meghaladása is a kommunista építés eredményeként válik majd lehetővé. De addig is azon kell lennünk, hogy mind iskolaügyünk, mind művelődésügyünk, mind pedig szakképzésünk fejlesztése során lehetőségeinkhez képest csökkentjük, ne pedig fokozzuk ezt az ellentmondást.

Legyünk azon, hogy ebben a munkánkban minél kevesebb hibát vétsünk, de ne riasszanak el az elkövetett tévedések sem. Itt is emlékezzünk arra, amire *Lenin* tanított:

„Képzeljünk el egy embert, aki egy igen magas, meredek és még ismeretlen hegyet igyekszik megmászni. Tegyük fel, hogy hallatlan nehézségek és veszedelmek leküzdése árán sikerült sokkal magasabbra jutnia, mint azoknak, akik előtte próbálkoztak, de a csúcstól mégsem érte el. Olyan helyzetbe került, hogy a megkezdett úton már nemcsak nehéz és veszedelmes, hanem egyenesen lehetetlen előre haladni. Kénytelen volt visszafordulni, lejjebb ereszkedni, más utat keresni, amely hosszabb ugyan, de mégis azzal kecsegtet, hogy rajta felérhet a csúcsra . . .”

A PEDAGÓGIAI ÉS SZOCIOLÓGIAI SZEMPONTOK EGYSÉGE A TANULÓIFJUSÁG KUTATÁSÁBAN

A korreferátumban két kérdést szeretnék röviden érinteni. Azt, hogy a köznevelés fejlesztésének előttünk álló feladatai *milyen ismereteket* kívánnak meg a tanulóifjúságról, illetve azt, hogy mi *jellemző* arra a *kutatómunkára*, amely a fiatalok helyzetéről, törekvéseiről, fejlődési tendenciáiról kíván elemzést nyújtani, a kutatás milyen útja, módja lehet célravezető e tudományos feladatok megoldásában.

Az *első* kérdés: Mit célszerű tudnunk a tanulóifjúságról, arról a társadalmi rétegről, amely tárgya a fejlődő köznevelésnek, de amely távolról sem csupán passzív résztvevője ennek a megújuló-megújítandó rendszernek, hanem tevékeny, néha éppen ellenálló részese önmaga alakításának. Az ifjúság kutatása természetesen nem merülhet ki egy statikus helyzetkép felvázolásában, hanem *tendenciák bemutatására* kell törekednie. Jeleznie kell azokat a változásokat illetve fejlődési irányokat a fiatalok tudatában és magatartásában, amelyek sajátos, történetileg megváltozott társadalmi helyzetükből fakadnak. S fel kell tárnia azokat az előremutató elemeket, tendenciákat is, amelyek tervszerű fejlesztési-kísérleti törekvések eredményei az ifjúság tudati állapotában és tevékenységében.

Nem kétséges, a köznevelés fejlesztésének egyik legfontosabb tartalmi kérdése, miként alakul a jövő iskolájának tevékenységi rendszere. Milyen formákban történik a műveltségi anyag feldolgozása, mi lesz a szerepe a munkának, a hatékony pályaorientálásban, illetve az általánosabb nevelési célok megvalósításában; milyen hagyományos és újszerű formákban teljesezhet majd ki a tanulók öntevékeny kulturális-, sport és mozgalmi élete. Bizonyos, hogy a tevékenységi fajták megválasztásában, arányaik kialakításában segítséget nyújthat a mai tanulóifjúság *tevékenység-szerkezetének* ismerete.¹ Így például a távlati fejlesztési törekvésekhez értékes adalékokat szolgáltathat a tanulóifjúság tanulási, a közéleti-politikai és szabadidős tevékenységének vizsgálata. A tevékenységre irányuló kutatások egyaránt kiterjednek az iskolán belüli és az iskolán kívüli tevékenységek körére. A legpozitívabb tapasztalatok éppen abba az irányba mutatnak, hogy a személyiség-formálás szempontjából nagy jelentősége lehet e két szféra tudatos, szervezett összekapcsolásának. Ez új igényeket támaszt az iskolával szemben: egyre gazdagabb tevékenységi rendszer kialakításával kell lehetőséget teremtenie a személyiség sokoldalú fejlődésére, s ezzel egyúttal vonzóbbá tenni az iskolát a fiatalok számára. Ugyanakkor az eddigienél

¹ Ez a kérdéskör (s a továbbiakban említendő kutatási témák) képezi az MTA PKCS Ifjúságkutató Csoportjának középtávú – 1976–80. – kutatási tervét. (Vö. „A tanulóifjúság tevékenységének és a szocialista társadalomhoz való viszonyulásának vizsgálata, különös tekintettel a köznevelés fejlesztésére” c. téma az MTA PKCS Középtávú Kutatási Tervében. Bp. 1976, 19. l.)

jobban be kell épülnie közvetlen társadalmi környezetébe, hogy támaszkodni tudjon más nevelési tényezők illetve művelődési intézmények munkájára. Így az iskola két irányban is *nyitottabbá* válik: egyrészt több belső lehetőséget kínál a fiataloknak, másrészt szervezettebbé teszi a nevelési feladatok megosztását. Mindez növelheti az iskola pedagógiai irányító szerepét, fokozza felelősségét és hatékonyságát. (Ebből következik egyébként az a kutatási törekvés is, hogy az iskola nevelési funkcióját ne önmagában, hanem a nevelési rendszerben betöltött szerepével együtt vizsgáljuk.)

Az iskola funkcióinak ilyen változása, gazdagodása nem merőben új igény.² A mellette szóló érvek természetesen nem is csak a tevékenységrendszerre irányuló ifjúságkutatásból származhatnak. Ez utóbbi egy sajátos aspektusból, a tanulóifjúság szemszögéből nézve nyomatékosítja ezt az igényt, s esetenként már megoldási lehetőségeket is kínál. (Példaként idézhetném itt az iskola és a közművelődési intézmények kapcsolatát, különösképpen a művelődési otthonokkal való együttműködést elemző kutatás-sorozatot.)³

Úgy gondolom, a köznevelés fejlesztésében tekintetbe kell venni azt is, hogy a tervezett strukturális és tartalmi, módszertani változtatások milyen hatással lesznek a fiatalok közötti *kapcsolatok rendszerének* alakulására. Sőt, azokból a fejlesztési koncepciókból, amelyek nem egyoldalúan csak az iskolarendszer szerkezeti felépítésére helyezik a hangsúlyt, határozott elképzelést is kiolvashatunk az optimálisnak tartott kapcsolatrendszeréről. Ezek szerint a jövő iskolájában tanuló fiatalok társas kapcsolataira elsősorban a sokoldalúság, a *dinamizmus* lesz a jellemző. Bizonyosnak látszik, hogy a korszerűbb művelődési anyag és hatékonyabb illetve gazdaságosabb elsajátítása miatt fellazul majd az iskolákban az osztály- és tanórarendszer. Szinte valamennyi megújítási-fejlesztési tervezet megemlíti az ilyenfajta iskolai kötöttségek, „merevségek” oldódásának kedvező hatását a tanulók kapcsolatrendszerére.⁴ Ugyanakkor a tanulóifjúság kutatása segítséget nyújthat a problémakör további mérlegelésében. Például annak megítélésében, mely életkorban milyen fokú a tanulók kapcsolódási igénye, készsége, azaz mennyire tudnak élni a laza és változatos szervezeti keretek adta kapcsolatletteremtési lehetőségekkel; meddig fejleszti a személyiséget a sokféle, viszonylag gyorsan változó csoporthoz való tartozás, s mikor válik ez a sehová sem tartozás elbizonytalanító érzésének forrásává. Elemzésre érdemes az is, hogy mely életkori szakaszban döntő a kortársi csoportok szerepe, hatása, s hogy ezek szerveződését, ha más érv nem szól ellene, milyen mértékig kell intézményesen is segíteni. Végül az is figyelmet érdemel, miként teremthetők meg azok az alapközösségek az iskolában, amelyeknek fontos integráló szerepe van a tervszerű nevelő-hatások közvetítésében, s amelyek funkcióját ma jól-rosszul, de az osztályok töltik be. Tömörebben fogalmazva: az iskolarendszer, főként az iskola belső életének változtatásakor, tekintettel

² Az V. Nevelésügyi Kongresszusnak központi gondolata volt az iskola nyitottságának, a különböző társadalmi nevelési tényezők hatékony együttműködésének kialakítása. Az 1972-es oktatási párt-határozat pedig kifejezetten ebben jelölte meg az iskola továbbfejlesztésének egyik fő irányát. (Vö. Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Bp. 1972, Kossuth Könyvkiadó 89. l.)

³ Sántha Pál: Az iskola és a művelődési otthonok együttműködése Bp. 1976, Akadémiai Kiadó 91. l. (Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat 7.)

⁴ Vö. például Ferge Zsuzsa: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Bp. 1976, Akadémiai Kiadó 106. l. (Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat 4.) – Kozma-Nagy J. – Ritoók-Inkei: Köznevelésünk távlati fejlesztésének fő irányai. MTA PKCS 1976, 118. l.

kell lenni a fiatalok közötti kapcsolatok illetve az egyes csoportok, közösségek *stabilitására* is.

E kérdéskör másik vetülete az *iskolai közösségek rendszerének* kialakítása. A szocialista köznevelés fejlesztését meghatározó célok között alapvető hangsúlyt kap a személyiség közösségi vonásainak alakítása. Ezért a jövő iskolája is csak jól szervezett, tudatosan kialakított közösségek rendszereként és részeként képzelhető el. A spontán alakuló kapcsolatok mellett (és azokon túl) ezek a tervszerűen kialakított közösségi viszonyrendszerek közvetíthetik legsikeresebben a társadalmi normákat, biztosíthatják a közösségi jellegű kooperáció kialakulását és gyakorlását. E szervezeti formákban élhetik át a fiatalok az egyéni és közösségi érdekek harmóniáját, esetenként ütközését is. Ezek teremtenek lehetőséget arra, hogy a fiatalok önállósága – a tanítás-tanulás folyamatával kapcsolatban oly sűrűn emlegetett kreativitása – több tevékenységi szférában is kibontakozzon, s hogy a fiatalok ne csak a feladatok megoldásában legyenek kezdeményezők, önállóak, hanem e tulajdonságaik a perspektívák meghatározásában, életük irányításában és szervezésében is fejlődjenek. E folyamatban a tanintézmények keretein belül működő vagy velük szoros kapcsolatban álló ifjúsági szervezetnek nyilvánvalóan fontos szerepe lehet. Úgy gondolom, a fiatalok közösségeinek fejlődéstendenciáit korszerűen elemző kutatások – a Szovjetunióhoz és más szocialista országokhoz hasonlóan – hazánkban is hozzájárulhatnak a szocialista pedagógia legértékesebb tradícióinak folytatásához, a formalizmustól és öncélúságtól lehetőleg mentes közösségi neveléshez.

A nevelés fejlesztésében előttünk álló feladatok szükségessé teszik, hogy megközelítőleg pontos képünk legyen a tanulói fiatalok *világnézeti-politikai irányultságáról*. A fejlett szocialista társadalom időszakában ugyanis különösen nagy jelentősége van annak, hogy a köznevelési intézmények milyen hatékonysággal képesek tömegmértékben is marxista világnézetű fiatalokat formálni. Mindenfajta hatékonyság alapja azonban, hogy tudjuk: mire építhetünk, mit kell módosítani. Ezért válhatnak fontossá olyan kutatások, amelyek általában a tanulói ifjúság értékorientációjával, illetve konkrétan a szocialista társadalomhoz való viszonyulásával foglalkoznak. Vizsgálják a fiatalok nézeteit társadalmi rendszerünkről, viszonyát az ország életét meghatározó politikához, a szocializmus jelene és jövője iránti elkötelezettségét. Régi gondja – egyúttal sűrűn emlegetett mentsége is – az iskolának, hogy a közvetlen környezetből származó ellentmondásos, esetenként kifejezetten negatív társadalmi tapasztalatok megnehezítik a pozitív világnézeti-politikai beállítódás illetve magatartás kialakítását. A probléma megoldásában segíthetnek azok az ifjúságkutatási eredmények is, amelyek a spontán és szervezett társadalmi tapasztalatok világnézetet formáló hatására és az ezekre reflektáló módszerekre vonatkoznak.

A köznevelési rendszer fejlesztése tehát egyike azon társadalmi feladatainknak, amelyek az ifjúság sokágú tudományos kutatását igénylik és ösztönzik. Az MSZMP Központi Bizottsága 1970. évi ifjúságpolitikai állásfoglalása ezekre a társadalmi teendőre utalt, amikor az ifjúságkutatás szükségességét kimondta.⁵ A politikai munka aktuális teendői és a társadalom perspektivikus fejlődésének tervezése egyaránt sarkallja e kitüntetett jelentőségű réteg sokoldalú vizsgálatát. S itt merült fel az a *kérdés*, hogy miben áll

⁵ A párt ifjúságpolitikájának néhány kérdése. Bp. 1970, Kossuth Könyvkiadó 64. 1. – Az 1971. évi IV. törvény az ifjúságról I. fejezet 4. § 2. bek. (Ifjúságpolitikai dokumentumok 1. Bp. 1976, Ifjúsági Lapkiadó Vállalat 36. 1.)

és hogyan valósítható e kutatómunka „komplex” jellege? Hogyan tud eleget tenni az ifjúságkutatás a sokrétű – többek között a köznevelés fejlesztésével kapcsolatos – igényeknek.

Kétségtelen: nem elégedhetünk meg egyes diszciplinák elkülönített szempontjai alapján született absztrakciókkal, a szempontok egyidejű érvényesítésére van szükség a kutatásban ahhoz, hogy az ifjúságról szintetikus jellegű ismeretekhez jussunk. Az ifjúságkutatás leíró jellemzői egy sor tudományt számba vesznek. Így például a szociológiát, annak különböző ágazatait, a pedagógiát és a pszichológiát, a filozófiát, ezen belül különösen az etikát, az antropológiát és így tovább. Azonban a strukturálatlan felsorolásokkal szemben hangsúlyozni kell, hogy az ifjúságkutatás seholsem egyszerűen valamiféle elegye a különböző diszciplináknak és nálunk sem lehet az. Tény viszont, hogy a tárgykört érintő tudományok más és más kapcsolatban állnak egymással különböző országokban, azok ideológiai és tudománytörténeti feltételeitől függően. Így például az NSZK-ban folytatott ifjúságkutatás sokáig magán viselte a kezdetek egyoldalú pszichológiai szemléletmódját, s csak viszonylag később, az 50–60-as évek fordulóján erősödött szociológiai, majd ennek „csödjé” után pedagógiai jellege.⁶ Az amerikai ifjúságkutatás viszont egész eddigi története során döntően szociológiai jellegű. A társadalmi vonatkozások elemzését azonban a nem marxista szociológia többnyire a társas kapcsolatok leírására korlátozza, gazdasági tartalmától megfosztja, szétagoltan mozaikszerűvé teszi.

Az ifjúság *marxista szemléletű* megközelítésének mindezzel szemben megvannak a maga sajátos tartalmi követelményei. Közülük csupán a két leglényegesebbet említem meg: – az ifjúság meghatározásában, jellemzésében a *társadalmi vonatkozások dominanciája* érvényesül más, például biológiai–életkori szempontok felett; – az ifjúság kutatása a társadalmi viszonyok céltudatos *alakításának* szolgálatában áll. Nem öncélú, nem kuriózumokra orientált, vagy egyoldalúan kritikai élű helyzetelemzés, hanem az előretekintő ifjúság és oktatáspolitikai számára tárja fel e réteg helyzetét, erről folyamatosan visszajelzést ad, illetve számbavesz, esetenként kimunkálja a változtatásra irányuló lehetőségeket.

Az ifjúság marxista kutatásában a hangsúly tehát az *ifjúságon*, a kutatás tárgyán van, amely egyfelől mint a *nevelődés és nevelés eredménye*, másfelől mint a *jövő tevékeny alakítója* jelenik meg. Ezt a belső dialektikát tükrözi az olyan ifjúságkutatás, amely társadalmi jelenségeket ír le, ezek magyarázatára törekszik, s ugyanakkor jövőbeli következményeit, hatásait (bizonyos értelemben prognosztikáját is) megkísérli felvázolni. Az ifjúságkutatásnak ezt a prognosztikus szerepét hangsúlyozza például W. Friedrich, a lipcei ifjúságkutató intézet vezetője is az NDK-ban folyó munkálatokról szólva.⁷

A kutatások között természetesen különbségek vannak abban a tekintetben, hogy át akarják-e fogni az ifjúság egészét, illetőleg (az egyes osztályok és rétegek fiataljai társadalmi tagozódásának megfelelően) mennyire koncentrálnak meghatározott rétegekre. A kutató intézmények jellegétől függ, hogy milyen stratégiát választanak: társadalmilag széles körben, de egy-egy tartalmi aspektusból, vagy a fiatalok meghatározott rétegéről, de viszonylag sokoldalúan próbálnak ismereteket szerezni. A *köznevelési rendszer távlati*

⁶ 1972-ben Mannheimben a Német Szociológiai Társaság vitát folytatott az NSZK-beli ifjúság-szociológiai kutatások korlátairól. Erről és a hozzákapcsolódó eszmecseréről a Deutsche Jugend közöl részletes ismertetést. (Deutsche Jugend 1973. Heft 4. 161–186. 1.)

⁷ Térkép az ifjúságról (Interjú W. Friedrichhel) Köznevelés 1969, szept. 22. 1.

fejlesztésében közreműködő intézetünkben az elméleti-nevelésfilozófiai illetőleg a köznevelés struktúrájára, tartalmára irányuló kutatásokhoz a *tanulófiatalokra* koncentrált ifjúságkutatás kapcsolódhat szervesen.⁸

E feladataiból következően a tanulóifjúság kutatásának két tudománnyal – a pedagógiával és a szociológiával – való kapcsolatát kell még kiemelni, legalábbis utalás-szerűen jellemezni. Úgy gondolom, mindkettővel széles felületen érintkezik, egybe is esik. Ez az egybeesés azonban csak részleges. A *pedagógia* kibontja és részletezi a nevelési céloknak és módszereknek, az egész folyamatnak az ismérveit, ezek a tanulóifjúság kutatásában nem állnak ennyire a figyelem előterében, mintegy viszonyítási alapként, illetve a fiatalok alakulását befolyásoló-meghatározó tényezőként szerepelnek. Ugyanakkor a pedagógia a nevelés tárgyát és eredményét képező fiatalok jellemzésével nem tud olyan sokoldalúan és társadalmilag árnyaltan foglalkozni, mint az ifjúságkutatás.

A *szociológia* (illetve a neveléssel kapcsolatos szakága) többet nyújt az ifjúságkutatásnál, amikor a nevelés intézmény-rendszerét, illetőleg a nevelők társadalmi jellegzetességeit is feltárja. De ezeknek a lényeges társadalmi összefüggéseknek a kiemelésével együtt (annak árnyoldalaként) az ifjúságkutatásnál kevésbé törekszik maguknak a fiataloknak mindenoldalú jellemzésére, s áttételesebb kapcsolatban áll a fiatalok személyiség-jellemzőkhöz méretezett, nevelési célzatú alakításával.

Végül is tehát az ifjúság kutatását a pedagógiával az rokonítja, hogy mindkettő elfogadja a nevelési célokat normatív kiindulópontként és mindkettőt a gyakorlati nevelőmunka operatív segítségének szándéka vezeti. A nevelés szociológiájával viszont a társadalmi összefüggések és jellemzők tényszerű és számszerű empirikus megragadásának igénye teremt szoros közösséget.

Úgy gondolom, mindenképpen a *rokonvonásokat kell hangsúlyoznunk*. Mert bár számbavehetjük az ifjúságkutatást körülhatároló ismerveket is, a kutatás folyamán semmi képpen sem a merev elkülönítés és elrendezés lesz a feladatunk, hanem a megoldatlan közös problémák szempontokat egyesítő tisztázása. A belsőleg kiegyensúlyozott interdiszciplináris megközelítés óvja meg – óvhatja meg – az ifjúság tanulmányozását az egyébként fenyegető végletektől. Felesleges itt arra utalni, hogy a fiatalok kisebb-nagyobb csoportjainak kvantifikáló jellemzése önmagában nem cél, s a szociológia eszközeinek divatszerű alkalmazása a fiatalok egy töredékének megismerésére önmagában nem ígér tudományos rangú ismereteket. A társadalmat átfogó látásmódnak, az ifjúságról való szociológiai gondolkodás színvonalának is biztosítóka és tanulsága, ha a helyzetkép mintegy „visszacsatolás” a társadalmi gyakorlat, az irányított nevelőmunka számára.

Az ifjúság kutatása azonban akkor sem töltheti be informatív szerepét, ha nevelési célokat, elveket ugyan szem előtt tartja, de a pedagógia bázisán túl nem támaszkodik a fiatalok rendszeres megfigyelésére, kikérdezésére, szakszerű társadalomtudományi megközelítésére. A nevelés tapasztalataiból ugyan fény derül a tanulófiatalok számos lényeges vonására, ezek összegezése azonban nem ad egy letisztult és társadalmi méretekben arányított képet magáról a tanulóifjúságról.

A pedagógia és a szociológia szempontjainak szerves összekapcsolása tehát létalapja s programja a tanulóifjúságra vonatkozó s a köznevelés szolgálatában álló kutatásnak.

⁸ Magyarországon az ifjúságkutatás különböző kutatóhelyeken folyik, tartalmi összehangolásukat, koordinálásukat az MSZMP Társadalomtudományi Intézete látja el. (Vö. Szakértői vita az ifjúság közötti kutatások középtávú tervjavaslatáról Társadalomtudományi Közlemények 1972. 2.)

DIFFERENCIÁLT ISKOLAFEJLESZTÉS

Az 1972-es oktatáspolitikai határozat egy sokat idézett szakasza szerint *folyamatosan javítani-korszerűsíteni kell a jelenlegi keretek közt folyó iskolai munkát, miközben már most meg kell kezdeni a fejlesztés távlatainak kimunkálását*. Bár e határozat óta öt esztendő telt el, a benne megfogalmazott feladatok ma is változatlanul érvényesek. Hiszen ki vitatná, hogy — a rendelkezésre álló eszközökkel, lehetőségeink határain belül — folyamatosan jobbitanunk kell az oktatás-nevelés személyi és tárgyi feltételeit, emelni színvonalát. S ugyanígy aligha vitás, hogy a távlati fejlesztési koncepció kialakításával kutatás és tervezés-irányítás egyaránt adós.

Ha az elmúlt évtized vonatkozó dokumentumait áttekintjük, néhány egyező pontot mégis kiemelhetünk az alakuló fejlesztési elképzelésből.¹ A munkálatok mostani állása szerint e közös pontok a következők:

a) *Távlatilag a lakosság 3–18 (19) éves korosztályai kerülnek a köznevelés hatókörébe*. A munkálatok a háromévesnél kisebb gyerekek bevonásával éppúgy nem számolnak, mint azzal, hogy a köznevelés számottevően kiterjeszkedik a 18–19 éveseknél idősebbek korosztályaira.

b) Ma még nem látjuk pontosan, hogy az e korosztályokba tartozó gyermekek-fiatalok milyen arányban kapcsolódnak be a köznevelésbe. Egyes hipotézisek szerint teljes létszámú bevonásuk lenne ajánlatos, mások szerint bizonyos életkoron (pl. 16 éven) túl nem vagy csak részlegesen volnának beiskolázhatók. De egyetértés van atekintetben, hogy *távlatilag a 3–18 (19) évesek minden korosztályának több mint a fele részesül a köznevelésben*.

c) Nincs még megegyezés abban, hogy a köznevelésbe való bekapcsolódás pontosan mit is jelentsen (valószínűleg nem az iskolázás mai formáinak változatlan továbbélését). De annyi máris megfogalmazható, hogy *a gyerekek-fiatalok napi tevékenységeinek mintegy harmadát fogjuk társadalmilag-közösségileg, a köznevelés révén irányítani*.

¹ Az oktatás távlati fejlesztési koncepciója. Bp: Munkaerő és életszínvonal távlati tervezési bizottság oktatástervezési munkacsoport, 1971. A kultúra fejlesztésének távlati koncepciója. Bp: Munkaerő és életszínvonal távlati tervezési bizottság kulturális albizottsága, 1972. A társadalmi-gazdasági fejlődés és az oktatás. Bp: Az állami oktatás pártfelülvizsgálata, 3. munkacsoport, 1971. A köznevelés fejlesztésének 1990-ig szóló koncepciótervezete. Bp: Oktatási Minisztérium, 1974. A munkaerőszükséglet és az oktatás összefüggései. Bp: OT, OM, MÜM, 1976. Köznevelésünk távlati fejlesztésének fő irányai. Bp: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1976. Nagy József: A köznevelés rendszerének ellentmondásai és a fejlesztés feladatai. Szeged-Bp.: MTA-OM elnökségi köznevelési bizottság. Gáspár László: A nyolcosztályos általános iskolára épülő iskolarendszer távlati. Szentlőrinc-Bp.: MTA-OM elnökségi köznevelési bizottság.

d) Nem biztos, hogy a fiatalok tevékenységeit milyen módszerekkel, formák között és eszközök segítségével szervezi a köznevelés. (Szinte biztosra vehető például, hogy nem kizárólag a mai formájú tanítás-tanulással, hanem például munkavégzéssel is.) De a köznevelésben részt vevő korosztályok valamennyi tevékenységét nevelési-művelődési szempontból tervezzük és irányítjuk majd.

e) Nem alakult még ki végleges álláspont abban, hogy gyorsabban vagy lassabban haladjunk-e a távlatok felé. Már ma is meglehetősen biztonsággal állítható azonban, hogy a távlatok felé közeledés a mai iskolatípusok célrendszereinek egységesülését, ugyanakkor viszont tevékenységszerkezetének (programrendszereinek) fokozatos differenciálódását fogja jelenteni.

Aligha vállalkozhatnám ennél többre annak megítélésében, hogy a különböző szempontok szerint indult és más-más bázisú kutatások az elmúlt esztendőekben mekkora lépéssel jutottak előbbre köznevelésünk távlati fejlesztési koncepciójának kimunkálásában. Még nehezebb lenne azt mérlegelni, hogy egy tényleges koncepció meglelte és elfogadása esetén is milyen irányban és mekkora mértékben változtak az oktatási ágazat fejlesztésének társadalmi-gazdasági föltételei. A problémák közül, amelyeket ma bizonyára világosabban látunk, mint néhány évvel ezelőtt, itt csupán egyre szeretnék rámutatni: a folyamatos korszerűsítés és a nagyobb távú fejlesztés viszonyára. Ma pontosabban látjuk, mint a hetvenes évek elején, hogy milyen nehézségekkel jár a jelenlegi állapotok megjavításából átlépni a távlati fejlesztés – erre épülő, de ettől kétségtelenül eltérő – szakaszába. Nem biztos persze, hogy ha a nehézséget meg tudjuk fogalmazni, mindjárt választ is sikerül adnunk rá. Alább mégis erre tennék kísérletet.

Fejlesztési szemléletek

A folyamatos korszerűsítésből a távlati fejlesztésbe való átmenet kérdésére kétféle válasz is adható. Válaszunk jobbára azon múlik, hogyan fogjuk föl a köznevelés fejlesztését: milyen szemlélettel közelítjük meg, mit tartunk lényeges mozzanatnak benne.²

A *problémaorientált szemléletet* az jellemzi, hogy a fejlesztést a köznevelés működése közben adódó feszültségek föloldásának, a zavarok elhárításának, a nehézségek megelőzésének tartja. Ha eként fogjuk föl a dolgot, természetes, hogy a fejlesztés előkészítésének két legfontosabb mozzanata a helyzetkép a jelenről s a koncepció a távlatokról. A jelenről alkotott helyzetkép szerepe az, hogy diagnosztizáljon: föltárja a feszültségek és zavarok jelentkezési formáit, s rámutasson az okok rendszerére, amelyek előidézték őket. A helyzetképben tehát szükségszerűen a negatív vonások uralkodnak. Vele szemben a távlati koncepció testesíti meg a pozitívumot: a céloknak azt a rendszerét, amelyet el kell érünk a fejlesztés révén. A köznevelés fejlesztésének problémaorientált szemlélete ezért a jelen és a kívánatos jövő közti törésvonalat hangsúlyozza: azt a különbséget, amely a diagnosztizált helyzet és a célul tűzött állapot közt húzódik. A fejlesztő tevékenység átmeneti állapot: a nehézségek kiküszöbölése a köznevelés működésének zavartalanná tétele végett. A régiről az

² A problémaorientált és a döntésorientált szemléletet Hajnal Albert: *Az adaptív népgazdasági tervező rendszer* (Bp.: OT Tervgazdasági Intézet, 1972) c. tanulmánya alapján különböztetem meg.

újra való átállásnak határozott kezdete és végpontja van, ezért jól ütemezhető. Sőt ütemezendő is, mivel az átmeneti állapot rendkívüli, provizórikus, a köznevelés működésétől eltér.

Ha a köznevelés távlati fejlesztéséből ezeket a mozzanatokot hangsúlyozzuk, meglehetősen világos szakaszhatár húzható a jelenben folyó korszerűsítés és a jövőre tekintő fejlesztés között. A működési feltételek folyamatos javítása a köznevelés egyfajta „karbantartása”. Semmiképp sem helyettesíti azonban a nagyobb távlatú fejlesztést. Ha ez utóbbi tervező munkálataival elkészültünk, a folyamatos „karbantartás” helyett sor kerülhet az átállás szakaszára. (Az átmeneti időszak lezárulása után a még mindig megoldatlan problémák diagnosztizálásával a folyamat előről kezdődik.) Időpontját is megadhatjuk annak, hogy a folyamatos „karbantartás” mikor fordul át nagyobb volumenű fejlesztésbe, ha az egész tevékenységsort a hosszú távú társadalmi-gazdasági tervezés szakaszhatáraihoz kötjük. Hazánkban, mint ismeretes, az ötéves tervek mellett 15 éves távlati tervek készülnek; az adott összefüggésben gyakran emlegetett 1990-es időpont – mint egy esetleges átállás kezdőpontja – e szakaszhatárokból adódik.³

Más a helyzet ha *döntésorientált szemlélettel* közeledünk a köznevelés fejlesztéséhez, azaz ha a fejlesztés egyszeri volta helyett ciklikusságát és a célok elérésének alternatív útjai közti választást hangsúlyozzuk. A döntésorientált szemlélet egyrészt a fejlesztési folyamat egységét emeli ki, amely a zavar észlelésétől a megoldás fölhnerülésén és megtervezésén át egészen kivitelezéséig tart. Másrészt arra mutat rá, hogy a fejlesztési folyamat sorozatos döntéseken keresztül valósul meg, és minden döntésünk kihat a fejlesztés további folyamatára. Döntésorientált szemlélettel közelítve a fejlesztést, a jelen helyzet pozitív, továbbépíthető elemei válnak fontosabbakká: azok, amelyekre alapozva a jövőkép lépésről-lépésre közelíthető. A jövőkép viszont nem az adott átállási szakasz végén elérendő – preferenciák, elsőbbségek figyelembevételével szükségképpen rangsorolt – célok rendszere, hanem olyan perspektíva, amely együtt, egyszerre tartalmazza valamennyi igényünket, függetlenül attól, hogy csak hosszabb, vagy már rövidebb távon is kielégíthetők. Az ilyen jövőkép kisebb-nagyobb horderejű fejlesztési döntéseinkben ún. *döntési kritériumként* jelenik meg, amelynek segítségével minden döntési helyzetben a jövőt jobban közelítő alternatívát választhatjuk ki.⁴

A problémaorientált és a döntésorientált szemlélet természetesen ugyanannak a fejlesztési folyamatnak kétféle fölfogása: ugyanannak a tevékenységsorozatnak más és más mozzanatára helyezik csupán a hangsúlyt. Megkülönböztetést szolgálnak tehát, nem pedig szembeállítás. Ez a megkülönböztetés mindjárt hasznosnak mutatkozik, ha például az elmúlt mintegy hat-nyolc esztendő eseményeit elemezzük. Problémaorientált szemlélettel közelítve, az elmúlt időszakban nem történt egyéb, mint a köznevelés működési folyamatainak kisebb-nagyobb javítása, s eközben – egyesek szerint gyorsabb, mások szerint

³ Az ütemezés fontosságát különösen Nagy József hangsúlyozza, „definitív időpontnak” az átállás kezdetét jelölve meg (*A köznevelés rendszerének ellentmondásai és a fejlesztés földadatai*. Szeged–Bp.: MTA-OM elnökségi köznevelési bizottság, 1976). Más ütemezést javasolt például Inkei Péter és Ritoók Pálné: *Kutatások az új köznevelési rendszer bevezetését előkészítő állami döntések megalapozásához*. Bp.: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1975. (kéziratban).

⁴ A döntési kritérium fogalmához l.: A. Kaufmann: *A döntés tudománya*. Bp.: Közgazdasági 1975, 67. és köv.

még mindig elég lassú — előrehaladás egy távlati fejlesztési koncepció kialakításában. Döntésorientáltan nézve viszont azt emelhetjük ki, hogy nap mint nap számos, a jövőbe sugárzó döntés születik, s hogy *emiat tulajdonképpen máris egy fejlesztési szakaszban vagyunk.*

A fejlesztés mai szakasza

Állításunk alátámasztásául tekintsük át az oktatáspolitikai párthatározat óta meg-elevenedett pedagógiai-oktatásügyi kísérletező kedvet és e kísérletező munka néhány máris kézzelfogható eredményét.

1. táblázatunkon intézménytípusonként bontva bemutatjuk a folyó iskolai kísérletek tendenciáit.⁵ Bár a táblázat alapjául szolgáló 1974–75-ös országos anyaggyűjtés nem ölelte fel a fővárosban szervezett valamennyi kísérletet, mégis tartalmazza a „nagy” kísérleteket: az iskolaotthonos tanítási formát, a *Varga*-féle, valamint a *Lénárd*-féle matematikatanítási kísérletet, a magnós vezérlésű oktatási kísérletet, az automatikus továbbhaladás kísérletét, valamint az iskolaéretlenek fölzárkóztatását. Így a föltüntetett tanévben megközelítően pontos reprezentációnak tekinthető. Az 1. táblázatról az alábbi tanulástól olvashatók le:

a) A kísérletező munka többsége közvetve-közvetlenül az iskolai munka szervezeti kereteit érinti. (A nagy arány az utóbbi esztendőben bevezetésre került ún. iskolaotthonos forma, valamint az egyre népszerűbbé váló szaktermes tanításból adódik.)

b) Ugyancsak nagyobb aránnyal van még képviselve a tantervek átalakításának, korszerűsítésének munkája. (Itt elsősorban az említett két matematikatanítási kísérlet elterjesztésére gondolhatunk.)

c) A jelenlegi szakaszban a kísérletek háromnegyede az általános iskola alsó tagozatán folyik. Ennek oka részben az, hogy elismertté vált az iskola kezdő szakaszának döntő fontossága. Az is lehet persze, hogy a kutatók és döntéshozók nagyobb biztonsággal nyúlnak az alacsonyabb korosztályú gyermekek problémáihoz, mint az idősebbekéhez.

A 2. táblázaton a kísérleteket irányítóink szerint bontottuk. A táblázatról további tendenciák olvashatók le:

d) A jelenlegi szakasz kísérleteinek felét központilag irányítják (vagy legalábbis „jegyzik be”, hagyják jóvá). Ebből az adatból persze nehéz lenne megállapítani, ki is kezdeményezett tulajdonképpen egy-egy kísérletet; a minisztériumi irányítás mindenestre valószínűleg többségben van a helyi kezdeményezésekkel szemben.

e) Igen kis százalékkal részesedik a kísérletek irányításából a helyi kezdeményezés — még akkor is, ha a felmérés a járási-városi tanügyigazgatás szerveit egyszerűen a helyi kezdeményezőkkel azonosítja.

f) Jelentősnek tartjuk a megyei-fővárosi oktatásügyi szervek által irányított kísérletező munka arányát. Legalább ennyire fontos a kísérleteknek az a harmada, amelyet többé-kevésbé központilag irányítanak ugyan, de nem igazgatási hatóságok, hanem kutatási-

⁵ *Lux Alfrédné: Kimutatás az országban folyó kísérletekről az 1973/74. tanév jelentései alapján.* Bp.: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1975. (kéziratban). Az adatokat bemutattuk *Inkei Péterrel A' köznevelés fejlesztési koncepciójának kérdései* c. sokszorosított kutatási beszámolómban. (Bp.: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1975.)

fejlesztési központok. E két utóbbi fórum együtt a kísérleteknek csaknem a felét tekinti át.

g) Mennél közvetlenebbül érintik a kísérletek az iskola szervezeti problémáit, irányításuk annál magasabb szinten összpontosul.

A folyó kísérleteket a további átalakítás előrejelzéseinek is tarthatjuk. Ez az „előrejelzés” arra mutat, hogy *sokasodnak az iskola mostani szervezeti formáit és szerkezeti kereteit megváltoztatni kívánó kísérletek*. Jelenleg leginkább az általános iskola alsó tagozatán ismerhető fel ez a tendencia; az arányok azonban a felső tagozaton is hasonlóra engednek következtetni. Ez az előrejelzés annál hitelesebb, mennél spontánabb a kísérletek kezdeményezése. Azért tulajdonítunk külön figyelmet az olyan típusú szervezeti átalakításoknak, amelyek a regionális tanügyigazgatás vagy országos kutatóhely irányításával folynak.

Ha ezek után részletesebben is beletekintünk például az iskolai kezdőszakaszon az elmúlt esztendőkből végbement kísérletekbe és ezek nyomán a megvalósuló változásokba, a fent jelzett tendenciák tovább mélyülnek.⁶ Áttekintésünk eredményeképp a következőket rögzíthetjük:

a) *Az érvényes tanterv keretei között a tanítási anyagnak, valamint a tanítás módszereinek és eszközeinek lényegi átalakulása kezdődött meg*. A komplex matematika kísérleti tanítását már említettük. Mellé tehetjük a betűtanítás meggyorsítását; az integrált természetismeret tanítási kísérletét; vagy az ugyancsak integrált anyagkezelést például az anyanyelv-tanítás körében.

b) *Változóban vannak az iskolai kezdőszakasz szokott munkaszervezeti formái*. A legismertebb példája ennek az iskolaotthonos tanítási forma, amely egész napossá bővíti az iskolai foglalkozást, megbontva a tanítás-házi feladat kettősét. Kevésbé közismert az ún. magnós vezérlésű oktatás, amely az évfolyamok összevonása mellett is lehetővé teszi a szakrendszerű oktatást a falusi (tanyai) kisiskolákban. De megemlíthetjük a tantárgycsoportos oktatást, amely átmeneti forma az egy tanítós rendszer és az osztálytanítói és a szaktanári rendszer között (tkp. csoporttanítás).

c) *Rugalmasabb tanulóáramlás van kialakulófélben*. Jele az automatikus továbbhaladásra irányuló kísérlet csakúgy, mint a különféle fölzárkóztatási kísérletek az iskola-előkészítéstől a korrekciós osztályokig — mind azzal a céllal, hogy az iskolai kudarc tradicionális jelentkezési formáit enyhítsék vagy akár meg is szüntessék.

Ha tehát elemzésünk helytálló, akkor máris egy — a körülményekhez képest meglehetősen előrehaladott — fejlesztési szakasz részesei vagyunk. De vajon átnöveszthető-e a folyamatos korszerűsítés jelenlegi szakasza a távlati fejlesztés munkálataiba? Vagy abba kell hagyni, le kellene állítani, ha a távlati koncepció elkészült, és bevezetése megkezdődhet? *Miként lehetne a fejlesztés hosszabb távlatával egybehangolni az iskolai gyakorlatból kiinduló számos kezdeményezést?* Ez már nem csupán a működés folyamatos „karbantartásának” kérdése vagy a távlatok megtervezéséé. Minőségileg új problémával kerülünk szembe: az irányítás átalakításának szükségességével.

⁶ Részletesen dokumentálva I.: Kozma Tamás: *Az iskolai kezdőszakasz fejlesztési irányai* (Rendszer- és szervezatkutatás 20.). Bp.: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1977. (sokszorosított).

Irányítható-e, ami spontán? Röviden és sarkítva így fogalmazható meg a fejlesztés irányításának fönti dilemmája. Jó volna tudniillik, ha irányítható lenne. Ezzel két előnyt kapcsolhatunk egybe: támaszkodhatnánk a helyi, iskolai, pedagógiai kezdeményezésekre, ami még mindig igen nagy tartalékunk és számos kiaknázatlan lehetőséget jelent. S egyúttal hasznosíthatnánk az információkat, amelyeket a magasabb szintű előrelátás jelent, és az erők célszerű összpontosításának ebből fakadó lehetőségeit. *Az alkotó kezdeményezések és a fejlesztés központi irányításának előnyeit a kísérletek révén építhetjük egybe.* Erre, mint az előzőekben láthattuk, máris nem kevés a példa; egyelőre azonban a kísérletnek ez a vetülete talán még nem eléggé tudatos.

A pedagógiai-iskolai kísérleteket manapság kétféleképp értelmezzük és hasznosítjuk. A kísérletezés egyik fajtája a megismerést – tudományos vagy gyakorlati megismerést – szolgálja. Ebben az értelemben ma már szinte irányítási közhelynek számít, hogy a tervezett változtatások mindegyikét ki kell kísérletezni: azaz kísérletileg kipróbálni, javítani (esetleg el is vetni), mielőtt az egész rendszerben általánossá tennők. Kevesebbet említődik az efajta kísérlet egy nem tervezett velejárója. Az tudniillik, hogy amíg kísérlet a kísérlet, addig rendszerint érdekes, eredményes, magával ragadó. Mihelyt azonban kötelezővé válik, veszít lendületéből, nem egyszer számottevő ellenállással is találkozunk.

Van a pedagógiai kísérletezésnek nálunk egy ettől némileg különböző fajtája is: az olyan „kísérlet”, amely csupán nevében az, mert valójában fokozatos bevezetést takar. A komplex matematika már régen nem kísérlet a szónak abban az értelmében, hogy menet közben tetszőlegesen változtatni lehetne-kellene rajta; hiszen – többek között – kiépült továbbképzési szisztémája van. A komplex matematikatanítás annyiban „kísérlet”, hogy nem kötelező még minden iskolában, s a benne való részvétel részben a pedagógus döntésétől függ. Nem ez az egyetlen példa egy-egy központilag kezdeményezett változtatás fokozatos bevezetésére köznevelésünkben; így indult annak idején az „öt plusz egy” is. Ismét érdemes fölfigyelnünk azonban egy fontos, nem tervezett hatásra. A kiterjesztés effajta kísérletében való részvétel bizonyos oktatásügyi-tanügyi-igazgatási presztizsemelkedést jelent – olyannyira, hogy sokan a kellő ütem megtartása nélkül, a megfelelő föltételek híján is kikényszerítik saját részvételüket. (Az „öt plusz egy” kiterjesztése során a megyék példája mutatta.)

Ezek a nem tervezett hatások azért lépnek föl a pedagógiai iskolai kísérletek megkezdése nyomán, mert – akár tudatosítjuk, akár nem fordítunk rá figyelmet – a kísérlet a köznevelés innovációjának része.⁷ Nemcsak abban az értelemben, hogy eközben születik meg valami új (nem mindig születik meg), hanem abban az értelemben még inkább, hogy a benne részt vevők önkéntességére, kreativitására és egyéni fontosságára épít. A kísérletben részt vevő iskoláknak-pedagógusoknak nagyobb szabadságuk van: egy másfajta irányítási rendszerben dolgoznak, amely nem a működésben-működtetésben, hanem a

⁷ Az „innováció” szót – a közgazdaságtudománnyal és a tervezés elméletével egyező módon – a teljes folyamat megjelölésére használom, amely az ötlet fölmerülésétől az új „termék” megvalósulásáig tart. A tervezés hazai szakirodalmában pl.: *Hajnal Albert* figyelmeztet erre (*A szervezetek innovációja*. Bp.: OT Tervgazdasági Intézet, 1976); az oktatástervezés irodalmában pedig *A. M. Huberman*: *Understanding Change in Education*. Geneva: UNESCO-BIE, 1973.

fejlesztésben-fejlődésben érdekelt. Talán nem túlzunk vele: az így irányított iskolák körében ér össze a szintre hozás és a folyamatos korszerűsítés a távlati fejlesztés megindításával. *A kísérletbe bekapcsolódó iskolák elérték már azt a szintet, amelyen egy nagyobb távlatokra tekintő, lényegbe vágó fejlesztés megindulhat.*

Ha a folyamatos korszerűsítés és a távlati fejlesztés közt nem a különbséget, a másságot hangsúlyozzuk, hanem a jelenből a jövőbe mutató elemeket próbáljuk kimunkálni, akkor a távlati fejlesztés következő – vázlatos – menetét fogalmazhatjuk meg:⁸

a) Központilag figyelemmel kell kísérnünk az iskolai kezdeményezéseket, támogatunk a változtatás szándékát, kísérleteket serkentünk.

b) A megindult kísérletezésből ki kell válogatnunk a távlati koncepció irányába vivő elemeket, és ezeket intézményesíteni kell azzal, hogy kísérletként fogadjuk el (szervezzük meg, irányítjuk stb.).

c) Gondoskodnunk kell a kísérlet ellenőrzéséről, fejlesztéséről, tisztításáról csakúgy, mint feltételeinek megteremtéséről. Eközben a köznevelés helyileg nem változtatható elemeit úgy kell átalakítanunk, sőt inkább fejleszteniük, hogy egyrészt a további kísérletezések „beleférjenek”, másrészt e próbálkozásokat távlati fejlesztési koncepciónk irányába orientálja.

d) Miközben ismertetjük, egybekapcsoljuk és népszerűsítjük a kísérleteket, folyamatosan figyelünk kell kiterjedtségünkre. Amikor pedig már csaknem minden iskolában általánosan elfogadott gyakorlattá válik a kísérleti elem, köznevelésünk új elemeként kell kodifikálnunk.

Hátrányos helyzetű iskolák

Másfajta irányítást igényelnek azok az iskolák, amelyekben még nincsenek meg a feltételek arra, hogy kísérletező munkába kezdhessenek. Az ilyen iskolákban *központi támogatással és erőfeszítéssel koncentráltan arra kellene törekednünk, hogy az első körbe – a kísérletezők közé – bekapcsolódhassanak.* Ez jelentené a „*differentiált iskola-fejlesztés*” második elemét.

A leggyakoribb ellenvetés a köznevelés fejlesztésének hosszabb vagy rövidebb távlatával szemben – szakmai, de nem szakmai részről is –, hogy nem számol eléggé a realitásokkal. Mikor lehet az elképzeléseket megvalósítani, számot vetve a jelenlegi helyzettel? – szokás föltenni a már-már sztereotip kérdést. Mint említettük, a fejlesztés egész stratégiáját lehet avval a szemlélettel kiépíteni, amely azt mondja, hogy előbb tökéletesítsük a működés jelenlegi feltételeit, és majd ha ezt a munkát befejezettnek mondhatjuk, léphetünk tovább a távlatok felé.

Sok ebben a realitás. Bármennyire számos a kísérletező iskola – s még több, amely kísérletezni szeretne –, nem hunyhatunk szemet az igen nagy különbségek fölött, amelyek intézményhálózatunkban ma még megtalálhatók. Közülük – nem egyszer már-már drámai módon – a tantárgyi felszereltség és dologi ellátottság (épületállag, tanterem, berendezések, eszközök) hiányosságaira szokás rámutatni. De legalább ennyire fontos számbavenni azokat a személyi feltételeket is, amelyek nemcsak akadályozzák, hanem

⁸ Lásd erről a *Köznevelésünk távlati fejlesztésének fő irányai* c. dokumentumot is (Bp.: MTA Pedagógiai Kutató Csoport 1976, 105. és köv.)

egyszerűen lehetetlenné is tehetik, hogy újításra-fejlesztésre ösztönözzünk, ameddig az oktató-nevelő munka rendszerességének, folyamatosságának biztosítása a feladat. Teljesen érthető és igen valósnak tűnik a tartózkodás mindenfajta változtatástól ott, ahol ez a jelenlegi munka színvonalát zuhanásszerűen ronthatná. Ilyen esetekben – sok szempontból ma még iskoláink nagyobb részéről van szó – a nyugalom, a „programstabilitás” megőrzése a feladat. Kérdés azonban – amellyel nem árt már most szembenéznünk –, hogy hol húzódik a határ.

Az elmúlt években-évtizedekben igen nagy erőfeszítéseket tettünk az iskolahálózat kiépítéséért, a történelmi lemaradások pótlására, a köznevelés alapvető feltételeinek biztosítása végett. A vonatkozó statisztikákból mindez egyértelműen kiolvasható. Csak az utóbbi esztendő néhány akciójára gondolva utalhatunk akár a szemléltető eszközökkel való ellátottság javítására, az iskolarádió és tévéhasználat teljessé tételére, a teljes tan-könyvállomány most induló cseréjére. Ezeknek az akcióknak a következtében kétségtelen, hogy a felszereltség-ellátottság több szempontból is közelebb került az intézményeknek előírt, ideális szinthez. Azok a vizsgálatok, amelyek a fejlesztés pedagógiai hatékonyságának megállapítását célozták, mégsem mutattak egyértelmű eredményeket. Ha azt az – egyébként persze eléggé furcsán hangzó – kérdést tesszük föl ugyanis, hogy e nagy erőfeszítések mennyire tükröződtek például a tanulmányi teljesítményekben, rendszerint nemleges választ kapunk. 3. táblázatunkon az egyik első ilyen hazai próbálkozás néhány elgondolkodtató eredményét idézzük föl.

Ma már jobban értjük a nemleges eredmények hátterét.⁹ Bizonyos szinten túl az iskolai infrastruktúra extenzív fejlesztése a pedagógiai munka hatékonyságát már nem befolyásolja. A tanulócsoporthoz létszámának további változásai a jelenlegi osztály-órakeretek megtartása esetén az oktató-nevelő munka eredményeit nem javítja. Minden valószínűség szerint a tanulócsoporthoz mai rendszerén is változtatnunk kellene, hogy az eredmények kimutathatók legyenek. A szemléltető eszközökkel való mennyiségi ellátáson túl a továbblépést alighanem az eszközrendszerek, az ún. oktatócsomagok stb. kimunkálása volna hivatva biztosítani. A jelenlegi szervezeti keretek közt iskolában töltött idő – délelőtt vagy délután – mennyisége és napszaka meglepően „indifferensnek” mutatkozott az eredmények változása szempontjából; minden bizonnyal az egész iskolai tevékenységrendszer átalakítására volna tehát szükség.

Ezek a negatív eredmények azt a határt kezdik elénk rajzolni, ameddig az egyszerű extenzív fejlesztéssel a pedagógiai hatékonyság szempontjából elmenni érdemes. Ezen a határon túl, úgy látszik, *nem akkor hatékony a fejlesztés pedagógiai szempontból, ha ideális normákhoz igazodik, hanem ha meghatározott területeken a tartalmi fejlesztést hivatott elősegíteni.* Vagyis ha azt célozza, hogy az iskolák bizonyos fejlesztő munkába bekapcsolódhassanak.

Mindez az eddigi fejlesztési akciók rendszerbe foglalását és koncentráltabbá tételét tenné szükségessé. A komplex matematika példáját véve elő ismét: nyilvánvaló, hogy azokat az iskolákat, amelyekben a kísérletbe való bekapcsolódás feltételei nincsenek még

⁹ Az adatokat hazai és nemzetközi összehasonlításban többször is megpróbáltam értelmezni (Köznevelés 1972/9; Pedagógiai Szemle 1972/6; Kiss Árpád szerk.: *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés*. Bp.: Akadémiai 1974, 112–147). Önmagukban azonban – anélkül, hogy az iskolai szervezet jelenlegi keretein túllépnénk – tulajdonképpen értelmezhetetleneknek bizonyultak.

meg, speciális szemléltető eszközökkel kellene kisegíteni, külön továbbképzésekbe bevonni, másféle fejlesztési részcélokat kitűzni eléjük és velük kapcsolatban. Az iskola-otthonos szervezési forma elterjesztése viszont a berendezések fejlesztését igényli a célzott továbbképzések rendszere mellett, valamint bizonyos pénzügyi szabályozók átalakítását. Ezen a gondolatsoron végigmenve ez nem kevesebbet jelent, mint a továbbképzések, a tárgyi-dologi fejlesztés (az új létesítést is ideértve), valamint a pénzügyi szabályozók (pl. jutalmazási rendszer, előlépés) olyan átalakítását, amely nem a működés változatlan szintentartását célozza, hanem a fejlesztések kiterjesztését.

A „differenciált fejlesztés” elvét — kimondva-kimondatlanul — ma is alkalmazzuk; de nem állt még össze fejlesztési módszerre. Módszerként fogalmazva meg viszont gyakran fölvetődik, hogy így az iskolák közt amúgy is meglevő különbségek tovább növekednének. De ez csupán könnyen átlátható félreértés.¹⁰ A fölhatalmazás, hogy valamely iskola kísérletezhessen, semmiféle erőforrást nem von el más iskolák fejlesztésétől. Sőt épp ellenkezőleg: *csak így válik lehetővé, hogy más intézményeket fölzárkóztathassunk*, koncentráltan úgy fejleszthessük, hogy maga is bekapcsolódhassék a fejlesztésnek abba a szakaszába, amely nem pusztán „karbantartás”, hanem egyúttal a nagyobb távlatok tényleges valóra váltásának időszaka.

*

A jelen keretek között nem térhetek ki valamennyi kapcsolódó föladatra, amelyet egy differenciált iskolafejlesztéshez még meg kell oldani. Csupán megemlítem a legfontosabbakat. A differenciált iskolafejlesztés szemlélete magával hozza nemcsak a mainál célzottabb-koncentráltabb továbbképzés rendszerének megváltoztatását, hanem a pedagógusképzés átformálását is a kísérletező-kezdeményező újító pedagógus attitűd kialakítása végett. Már említettem, itt tehát csak ismétlem bizonyos pénzügyi szabályozók átalakításának szükségességét is: nevezetesen a bérezés-jutalmazás-ösztönzés továbbfejlesztését olyan irányban, hogy a kezdeményezés-újítás révén megnyilatkozó munkatöbbletet lehessen differenciáltan elismerni vele. Nyilvánvalóan átformálásra várna felügyeleti rendszerünk is, amely ma elsősorban a normától lefelé eltérést hívatott kiszűrni. A kísérleti iskolák körében egy új irányítási rendszert kellene szolgálnia, mégpedig azzal, hogy a kezdeményezésekre figyelmeztet, és a tapasztalatokat terjeszti el. Végül — de nem utolsó sorban — azt is fontos hangsúlyoznunk, hogy a köznevelés valamennyi eleme pusztán az így fölfogott folyamatos fejlesztés keretein belül természetesen nem újítható meg (pl. az intézményhálózat, az iskolaépületek). Gondolnunk kell tehát arra is, hol húzódnak a differenciált iskolafejlesztés határai.

A fontos kérdések közül záróképpen hadd térjek ki egyre, amelyet a differenciáltan fölfogott iskolafejlesztés kapcsán a leggyakrabban szoktak fölvetni. És ez a következő: ki illetékes elbírálni, melyik iskola alkalmas a kísérletezésre, és milyen szempontok alapján lehet dönteni ebben? Ahhoz, hogy a spontán kezdeményezések célra irányultságát is, a

¹⁰ A félreértést növelheti az is, hogy a kifejezés bizonyos mértékben egybecseng a napjainkban gazdasági vonatkozásban gyakran hangoztatott ún. „szelektív fejlesztési politikával”. (Vö. pl.: *Bontó László, Orosz László*: „A szelektív iparfejlesztés néhány elvi és gyakorlati kérdése.” *Statisztikai Szemle* 1976/12: 1170–1195.) A mi esetünkben azonban nem a fejlesztésre kiválasztott intézmények szelekciójáról, hanem a fejlesztésirányítás módszereinek differenciálásáról van szó.

1. A kísérletező iskolák százalékos megoszlása a kísérlet és az intézmény típusa szerint, 1973/74 (n = 1386)^{1,2}

kísérlet iskola- típus	iskola- szervezeti	tantervi	tanítás hatékony- sága órán	tanítás hatékony- sága órán kívül	nevelési	együtt
alsó tagozatos	53	20	3	1	2	79
felső tagozatos	8	2	5	1	3	19
középiskolai	0	0	2	0 ³	0 ³	2
összesen	61	22	10	2	5	100

¹ A fölvételben Budapest nem teljes adatokkal szerepelt

² Egy intézmény egyszerre több kísérletet is jelentett.

³ A kísérletben egy iskola vett részt.

2. A kísérletező iskolák százalékos megoszlása a kísérlet típusa és irányítója szerint, 1973/74 (n = 1386)^{1,2}

kísérlet irányítási szint	iskola- szervezeti	tantervi	tanítás hatékony- sága órán	tanítás hatékony- sága órán kívül	nevelési	együtt
Iskolai kezdemenyezés	0	0	1	1	0	2
Járási-városi tanügyigazgatási szerv	1	0	1	0	0	2
Megyei, fővárosi tanügyigazgatási szerv (kabinet)	5	2	2	1	2	12
Országos kutatásitovábbképző bázisok (OPI, felső- okt., MPTI, MTA)	14	9	4	0	3	30
Minisztérium	41	11	2	0	0	54
Összesen	61	22	10	2	5	100

¹ A fölvételben Budapest nem teljes adatokkal szerepelt.

² Egy intézmény egyszerre több kísérletet is jelentett.

3. Az iskolafejlettség korrelációja a tanulmányi teljesítménnyel

Iskolafejlettség	Tanulmányi teljesítmény (mért)
Iskolanagyság	0,15
Osztálylétszám	0,07
Tanuló-pedagógus arány	-0,11
Szemléltető eszköz ellátottság	0,00
Változó tanítás	-0,06
Mulasztás	0,26*

Közli: KOZMA TAMÁS: *Hátrányos helyzet.* Bp., Tankönyvkiadó, 1975, 63, 66

* Megjegyzés: A táblázat egyetlen szignifikáns együtthatója azt mutatja, hogy a mulasztási átlag és a mért tanulmányi teljesítmény együtt nő (!).

lemaradó intézmények szintre hozását is eredményesen végezhesük, az effajta döntésnek a legfelső irányítás kezében kell maradnia. (Ez nagyjából ma is így van: a különbség az lenne, hogy míg ma a kísérletezés joga végső soron kivétel, addig a differenciált iskola-fejlesztés esetén az irányításba beépített egyik legfontosabb eszköz.) Még nehezebb a kritérium kérdése, amelynek segítségével egy-egy iskolát – pontosabban: egy egy kezde-ményezést – mérlegre teszünk, hogy vajon följogosítható-e kísérletre.

Itt vissza kell utalnom kiinduló pontunkra. Az ilyen elbírálási kritérium véleményem szerint nem lehet más, mint a fejlesztés távlatairól kirajzolódó kép. *Amikor egy-egy kezdeményezést fontolóra veszünk, tulajdonképpen azt mérlegeljük, a távlati kép felé közeledünk-e általa.* S közben persze a távlatokról kirajzolódó kép is egyre tisztul, egyre határozottabbá válik, sőt módosul is. A differenciált iskolafejlesztés révén a folyamatos korszerűsítés kisebb-nagyobb döntéseit a fejlesztés leghosszabb távlataival köthetjük tehát össze.

KOSÁRY DOMOKOS

A KÉTSZÁZ ÉVES RATIO EDUCATIONIS

A magyarországi közoktatásügy első, átfogó, állami szabályozása, a *Ratio Educationis*, vagyis magyarul: „A nevelésnek és az egész tanügynek rendje”, ezelőtt kétszáz évvel, 1777. aug. 22-én, királyi rendeletként látott napvilágot. S tulajdonképpen egy olyan, hosszabb folyamat legjelentősebb állomása, bizonyos fokig betetőzése volt, amelynek során a felvilágosult abszolutizmus igyekezett Magyarország tanulmányi rendszerét, a Habsburg-monarchián belül, korszerűsíteni.

E reformok célja az volt, hogy a közoktatást kivegye az egyházak addig kizárólagos hatásköréből, az állam szolgálatába állítsa és egyben elmaradtságából olyan szintre emelje, amelyen már képes lehet az új szükségleteknek megfelelni. A felvilágosult abszolutizmusnak ugyanis ahhoz, hogy fejlettebb hatalmi versenytársaival lépést tarthasson, hogy magasabb színvonalra tudjon felzárkózni, és hogy belső társadalmi és gazdasági problémáival megbirkózhassék s erőforrásait jobban kihasználhassa, képzetebb, megbízhatóbb hivatalnoki apparátusra, jobb pénzügyi, gazdasági, közigazgatási, egészségügyi szakemberekre, a bányászat, az út- és vízépités meg a földmérés terén mérnökökre, mindehhez jobb tanerőkre, de általában is tanultabb iparosokra, némileg írni-olvasni tudó, jobban gazdálkodó és könnyebben irányítható parasztokra volt szüksége. És még sorolhatnánk, mi minden tette szükségessé, hogy a közoktatás egyházi helyett immár állami, politikai feladat, célja pedig a vallásos ember helyett inkább a hasznos állampolgár legyen. Két fő tanulság azonban már ennyiből is levonható. Az egyik az, hogy a felvilágosult abszolutizmus, amely másban sem lépte túl a feudalizmus korlátait, a közoktatás útján sem a polgári felvilágosodás gondolkörét akarta meghonosítani. A másik viszont az, hogy a feudalizmuson belül minden korábbinál magasabb színvonal elérésére igyekezett, és így a régi, elmaradt viszonyokhoz képest igen jelentős lépést tett előre az oktatásügy reformjával is.

Az állami oktatásügy kezdetei

A folyamat a Habsburg monarchia központjában, Bécsben indult. Itt is az egyetem korszerűsítésével, amelyet 1752–53-ban Gerhard Van *Swieten* vitt keresztül, Mária Terézia orvosa és tanácsadója, aki a leydeni egyetemről, az új angol és holland természettudományok, a newtonizmus egyik fő centrumából került a Duna mellé. A bécsi egyetem ezzel nagyot lépett előre. Érthető, hogy midőn utóbb Csehországban és Magyarországon is napirendre kellett tűzni az egyetem reformját, a kormányzat a már bevált, bécsi mintát

vette alapul. Annyival is inkább, mivel e két országban is ugyanazt a régi, jezsuita tanrendszert kellett valami újjal, jobbal felváltani.

Utólagos bírálók persze, jóval később, a külső minta átvételét azzal is helytelenítették, hogy az a maga előírt menetrendjével és könyveivel nem a szabad tudományos kutatás, hanem főleg a hivatalnok-nevelés céljait szolgálta. Ez nagyrészt valóban igaz. Csak azt kell hozzátennünk, hogy ezek az új előírások egy még zártabb, még előírtabb, elavult, skolasztikus, klerikális rendszerrel szemben érvényesültek. Ezt korlátozták, nem a még hiányzó, szabad gondolkozást. S ha valamiért néha nem érvényesültek elég hatékonyan, akkor nem szárnyaló, szabad eszmék röppentek ki a csökkent nyomás alól, hanem ellenkezőleg: a retrográd erők ideológiai ellentámadása jött. A bécsi mintára azért volt szükség, mivel csak valamivel utóbb, a hetvenes évek végétől fogva kezdett lassan kibontakozni az a magyar felvilágosult rendi művelődési program, amely a nemesség felvilágosult elemeinek vezetésével és az új értelmiség segítségével saját erőből, immár a nemzeti nyelvi-irodalmi célkitűzésekkel összhangban próbálhatott az új kérdésekre választ keresni, miközben a hazai, rendi struktúrát akarta úgy korszerűsíteni, mint a felvilágosult abszolutizmus a magáét. Korábban ilyen új hazai törekvéseknek nincs nyoma. Ilyen körülmények közt inkább az lett volna kifogásolható, ha a kormányzat a magyar oktatásügyet régi, elmaradt állapotában hagyja.

Emlékeznünk kell arra is, hogy a bécsi udvar eleinte nem terjesztette ki Magyarországra az 1760-ban felállított udvari tanulmányi bizottság hatáskörét, hanem, első kísérletként, 1761-ben, a magyar rendiség egyik legfőbb vezetőjét, gróf *Barkóczy* Ferenc esztergomi érseket bízta meg a hazai oktatásügyi reform kidolgozásával, saját elképzelése szerint. A kísérlet azonban eredménytelenül végződött. *Barkóczy* nem produkált semmiféle összefüggő tervet, s leveleiből ítélve a legfőbb teendőt még mindig a protestáns iskolázás elnyomásában vélte felfedezni. Ami pozitívum haláláig (1765) mégis történt a magyarországi közoktatás terén, azt, tőle függetlenül, a bécsi kormányzat hozta létre saját, kincstári hatáskörben: a kamarai tisztviselőket, mérnököket képző szempci gazdasági „kollégiumot” (1763), valamint, ugyanazon évben, az eljövendő bányászati akadémia első tanszékét Selmecen.

1765. országgyűlési konfliktusa után, amely megmutatta, hogy a magyar nemesség mindenben kiváltságaihoz és a régihez ragaszkodik, az udvar, mint tudjuk, bevezette az abszolutista kormányzást. S egyúttal most már a magyarországi oktatásügyet is, a helytartótanács helyi tanulmányi bizottságával együtt, a bécsi tanulmányi bizottságnak rendelte alá. Igaz, hogy ezekben az években magyar főpapok részéről is kezdtek már felmerülni újabb egyetem-alapítási tervek. Ezek azonban már nem válhattak valóra. Közülük gróf *Esterházy* Károly egri püspöké volt a legjelentősebb és jutott el legtovább: székháza épülni kezdett és egy rövid időre orvosi iskolája is létrejött. De azt sem hallgathatjuk el, hogy ez a terv is még mindig és megint az egyház vezetését akarta a felsőoktatásban biztosítani, méghozzá *Esterházy* türelmetlen katolicizmusának szellemében, akkor, midőn a felvilágosodás új törekvései már mindenütt az egyházi gyámkodás felszámolására irányultak.

Mária Terézia 1766 elején a helyzet felmérése céljából elrendelte valamennyi iskola összeírását Magyarországon. Az előkészítő munka után először jött a nagyszombati egyetem átszervezése, orvoskarral való kiegészítése és állami felügyelet alá helyezése (1769–1770). De közben már megindultak a viták az alsó- és középfokú oktatás reform-

járól is. Az utóbbi a gimnáziumok nagy részét kézben tartó jezsuita rend eltörlése (1773) egyrészt sürgetővé, másrészt viszont megoldhatóbbá is tette, amennyiben a rend állami tulajdonba vett vagyonából egy 3,69 milliós tanulmányi és egy külön 1,46 milliós egyetemi alapot hoztak létre, ami az állami katolikus szektor oktatásügyi intézményei számára évi mintegy 182 ezer forintot biztosított.

A reform azonban most már elvileg az újjászervezett bécsi udvari tanulmányi bizottsághoz tartozott, amelyben a felvilágosult abszolutista törekvéseknek, nemcsak a korszerűsítés, hanem a monarchiai egységesítés, központosítás terén is oly erélyes hívei ültek, mint *Martini* bécsi jogtanár. Azt, hogy e központi egység nem vált valóra és hogy Magyarország mégis külön, önálló tanulmányi rendszert kaphatott, nagyrészt az tette lehetővé, hogy a bécsi kormányzaton belül több, részben ellentmondó tendencia mérkőzött egymással. *Martiniék* határozott állásfoglalásával szemben Mária Terézia nem egyszer más, hozzá közelebb álló, bizalmas tanácsadók tanulmányi vagy egyházi szempontból rendszerint valamivel konzervatívabb elképzeléseit támogatta. Majd pedig, ha a bizottság nem engedett, egyszerűen kivette a vitás témát hatásköréből. Ez történt előbb a népiskolai reform ügyével, amelyet Mária Terézia, a bizottság ellenzése közben a Porosz-Sziléziából áthívott Felbiger apátra bízott, majd a szűkebb területi hatáskörű alsó-ausztriai tanulmányi bizottság hatáskörébe utalt át. Így jött létre az osztrák népiskolai rendelet, az *Allgemeine Schulordnung* (1774). De ugyanez történt valamivel utóbb a középiskolai reform ügyével is. Az a tény viszont, hogy e teendőket a Lajtán túl olyan alsóbb, helyi szerv kapta meg, amely a cseh-osztrák kancellária alá tartozott, kézenfekvővé tette, hogy Magyarországon viszont ezeket a magyar udvari kancellária útján próbálják megoldani. Így történhetett, hogy Mária Terézia 1775 nyarán, éppen *Martiniék* támadásai közben, a nagy feladattal váratlanul a magyar udvari kancellária fiatal tanácsosát és tanügyi előadóját, *Ürményi* Józsefet bízta meg. *Ürményi* a következő évben, 1776. jún. 5-én már be is mutatta munkálatának első részét, amely a szervezeti és pénzügyi problémákat tárgyalta. Jóváhagyás után Mária Terézia ennek alapján bocsátotta ki a tankerületek felállításáról stb. intézkedő, 1776. aug. 5-i rendeletét. Egy újabb év múlva, 1777. jún. 14-én nyújtotta be *Ürményi* a tantervről, módszerről, illetve a rendtartásról készült, további részeket. Ezután, aug. 22-én látott napvilágot, mint említettük, az egész munkálat, a *Ratio Educationis*.

A reform megalkotói

A munkálat összeállítójaként az aktákban végig csak *Ürményi* József (1741–1825) kancelláriai tanácsos szerepelt név szerint. A nagyszombati jezsuita gimnázium és az egri jogi iskola, vagyis még teljesen régi, egyházi szellemű hazai tanulmányok után *Ürményi* a bécsi egyetemen, *Martini* és *Riegger* hallgatójaként barátkozott meg az új természetjoggal és politikai tudományokkal elegendő mértékben ahhoz, hogy az állami szolgálat kedvéért a felvilágosult abszolutizmust is vállalni tudja, szorgalommal, ifjan még gyors felfogással, ambícióval, bécsi nagyúri körökben ügyesen forgolódva, de alapvetően végig katolikus magyar nemesként. A reformban vitt szerepével, amelyet, láttuk, fentről kapott, nem ő „mentette meg” a beolvasztástól Magyarország oktatásügyét, mint régebbi szerzők feltételezték. Bizonyos azonban, hogy a magyar nemesség álláspontját ő igyekezett a leginkább érvényesíteni.

Második felterjesztésében egyébként ő maga is jelezte, hogy iskolai ügyekben nem lévén eléggé járatos, oly „derék férfiakat” vett maga mellé, akiket „tudományos képzettségük és tapasztalataik alapján” erre alkalmasnak tartott, és akik azután „fáradságos előmunkálataikkal” valóban „elősegítették a mű létrejöttét”. Kutatóink azóta is sokat fáradoztak azon, hogy tisztázzák e megnevezetlen munkatársak kilétét.¹

Megállapíthatóan közéjük tartozott *Tersztyánszky* Dániel (1730–1800), egy szepességi evangélikus nemes család polgári neveltetésű, értelmiségivé vált fia. *Tersztyánszky* a lőcsei, majd a pozsonyi evangélikus líceum tanulságait hozta magával, azt, amit a pietista indítású módszerességből, a térképekkel szemléltető földrajz-oktatásból és a *Locke*, *Leibniz*, *Wolff* nézeteit ismertető filozófiatörténeti órákból utóbb is hasznosnak talált. Majd külföldről, ahová egy gazdag ifjú nevelőjeként jutott, az altdorfi német egyetemen tanultakat, ahol *Johann Heumann*t hallgatta jog- és államtudományokból megkameralisztikából. Bécsben egy ideig a hazai feudális nagyurakkal küszködő Felsőmagyarországi Bánya-polgárság ágense volt, egyben felvilágosult tudós kör szervezője, tudományos ismeretterjesztő lap kiadója, ekkoriban pedig már, éppen 1775 óta, a bécsi kamarai levéltár igazgatója.

Valószínűleg részt vett a munkában, főként talán a végső latin szövegezésben, *Makó* Pál (1724–1793), ekkor a bécsi Teréziánium magyar nemesi származású tanára is, aki a jezsuita rendnek feloszlatásáig tagja maradt, de mint kitűnő, nemzetközi hírnévű fizikus és matematikus, olyan szakember volt, aki az új newtoni világképet és az új tudományosságot magas szinten képviselte. Éppen ezután, 1777-ben kapott a budai egyetemen katedrát.

Érthető módon felmerült *Kollár* Ádám Ferenc, a bécsi udvari könyvtár magyarországi nem nemes születésű vezetője részvételének kérdése is. *Kollár*, mint kilépett jezsuita, aki magyarországi születésű volt, de elsősorban szlovák öntudattal rendelkezett, *Van Swieten* segítségével került pozíciójába, ahol jelentős történetkutatói és publicisztikai munkát fejtett ki a régi magyar rendiség ellen fellépő, felvilágosult abszolutizmus szolgálatában. A királyi kegyúri jogról a klérus adómentessége és általában a rendi kiváltságok ellen 1764-ben közzétett könyve a magyar országgyűlési rendek körében a legnagyobb felzúdulást váltotta ki. A *Ratio* körüli szerepét nemcsak az valószínűsíti, hogy *Tersztyánszky* barátja, munkatársa, vele együtt akadémiai tervek kidolgozója volt, hanem még inkább az, hogy előzőleg, egy ideig, *Mária Terézia* megbízásából, a középiskolai reformtervek egyik alakítója is, aki az egyik bécsi gimnáziumban magyarországi jelöltek számára tanárképző tanfolyamot is szervezett. De alighanem túlzónak kell már tartanunk azt az egy időben felmerült álláspontot, amely a *Ratio* igazi, érdemi szerzőjét, az első, szervezeti rész kivételével, egyenesen *Kollár*-ban vélte felfedezni,² neve elhallgatásának okát pedig, Bécs részéről, abban, hogy az 1764 óta gyűlölt volt a nemesi Magyarországon. Annyi biztos, hogy *Kollár* szolgálataiért 1777-ben az udvartól nemesi előnevet kapott.

A reformnak végül egyik előfutára, majd pedig, a felülvizsgáló bizottság tagjaként, egyik elfogadtatója volt gróf *Niczky* Kristóf (1714–1787), egy nemrég, hivatali érdemekért főnemesített kancelláriai tanácsos is, aki utóbb II. Józsefnek lett magyarországi jobbkeze. Előfutára annyiban, hogy már 1769-ben két emlékiratban fejtette ki véleményét a hazai középiskolai és egyetemi reformról. Ezekben azt bizonygatta, hogy a magyar királynak joga van az iskolaügyet állami feladatként kezelni és szabályozni. Kiemelte, hogy „nem elég tudós és széptudományokban jártas embereket nevelni”, hanem az ifjúságot „a hivatali szolgálat végzésére és az állam javának előmozdítására” is képessé kell tenni. Végül pedig elsőnek javasolta az egyetem Budára, az ország központjába helyezését, ami meg is történt 1777 nyarán, a *Ratio*-val egyidőben.

Az együttes így, közelről, elég sokszínű tehát. De mégis, mindezzel együtt, a felvilágosult abszolutizmus hazai híveinek első együttese. S amire a régi típusú rendiség, elavultan, már képtelen volt, a kifejezetlen felvilágosult rendiség pedig ekkor még képtelen, azt, a felvilágosult oktatásügyi reformot, ez az együttes ekkor, itt, Bécsben, a maga változatában létrehozta.

¹ Finánczy Ernő: A magyarországi közoktatás története *Mária Terézia* korában. II. Budapest, 1902.

² Csóka J. Lajos: *Mária Terézia* iskolareformja és *Kollár* Ádám. Pannonhalma, 1936.

A magyar *Ratio*. érthetően, a felvilágosult abszolutizmus jegyében fogant osztrák tanügyi reformjavaslatokhoz állt közel. De részint ezeken át, részint pedig közvetlenül átvette a német és a távolabbi, nyugati felvilágosult pedagógiának is számos motívumát.

Őnálló jelleget azonban nemcsak szövegezése adott neki, hanem az is, hogy a felhasznált elvi motívumok benne némileg módosultak. Részint az alkotók szándékából, de még inkább az oktatásügy korábbi helyzetének és az adott, késő feudális társadalom anyagi és tudati feltételeinek hiányosságai miatt. A régi rendszer elmaradtsága és a reform nehézségei akkor válnak igazán szembevetővé, midőn kezdjük lemérni, hogy a látszólag egyszerű, új struktúrának tényleges megvalósítása mennyi változtatást igényelt és milyen új követelményeket támasztott anyagi, dologi és személyi téren, iskolák, tantermek, tanári létszám tekintetében egyaránt. S innen nézve állapíthatjuk meg azt, hogy a *Ratio* mint a felvilágosult reform, az egységes állami oktatásügy úttörője, valóban jelentős fordulatot hozott az ország művelődésében. Hosszú időn át maradt a hazai oktatásügy alapja, 1790 fordulata után is, mivel II. József kisebb-nagyobb módosításai nagyrészt elestek. Jellemző, hogy egy jó nemzedék múlva, 1805-ben, a haladó eszmék hullámvölgye idején, a hazai rendiség és a bécsi udvar egyesült erővel nem előre, hanem ellenkezőleg: hátrafelé, retrográd szellemben hajtottak végre rajta bizonyos változtatásokat.

Az állami irányítás elvét a *Ratio* határozottan kimondja. Csak nem az állam fogalmából, hanem a magyar király jogköréből vezeti le, hangsúlyozva, hogy a törvények „a nevelésről való gondoskodást” is „a fenntartott királyi felségjogok közé” sorolták.

Az új, egységes, állami oktatásügy szervezeti kereteit, első lépésként, már az 1776. aug. 5-i rendelet létrehozta. A felső vezetést az országon belül, minden iskolára kiterjedő hatáskörrel, a pozsonyi helytartótanács, közelebből annak tanulmányi bizottsága vette át, amely a döntéseket persze Bécsből kapta, bár ő készítette elő. Elnöke, gróf *Fekete* György országbíró, a „magyarországi tanulmányi főigazgató” és egyben az egyetemi főigazgató szépen hangzó címeit viselte. Az egyetem ügyeivel, a bizottság felügyelete alatt, külön egyetemi tanács (senatus) foglalkozott.

Az országot – Erdély nélkül – 8, Horvátországgal együtt 9 tankerületre osztották, amelyek, székhelyeikről elnevezve, az alábbi rendben következtek egymás után: 1. Pozsonyi. 2. Besztercebányai. 3. Budai. 4. Győri. 5. Pécsi. 6. Nagyváradi. 7. Kassai. 8. Ungvári. 9. Zágrábi. Mindegyik több megyét fogott át, ami azért is célszerűnek tűnt, mivel a nemesi megyéktől, az adott viszonyot között, a reform nem sok segítséget remélhetett. A tankerületek élére királyi tanulmányi főigazgatók kerültek, akiknek hatásköre elvben az adott vidék mindennemű iskolájára kiterjedt, felekezettől függetlenül, még az árvaházakra is. A népoktatás fontosságának jeléül mindegyik főigazgató beosztottjaként, külön tanfelügyelő foglalkozott az alsófokú „nemzeti iskolákkal”. A főigazgatók, illetve felügyelők feladatai közé tartozott az iskolák rendszeres látogatása, adataik beszerzése és részletes jelentések készítése.

Az első főigazgatók – egy püspök kivételével – már mind világiak voltak. De pedagógus tanár egy sem akadt közöttük. A kormányzat szándékkal választott ki hazai élgárdájából csupa tekintélyes hivatalnokot. A rendi Magyarországon ugyanis csak ilyenek adhatták meg a tanügyi reformnak azt a súlyt, amelyet a kormányzat szánt neki, lenézett tanárok sohasem. Az első tankerületi főigazgatók névsora ezért hangzik úgy, mint mond-

juk a főispánoké. A pozsonyi kerület élére gróf *Balassa* Ferenc, a bécsi Teréziánus neveltje, volt szerémi főispán, helytartótanácsos került, aki főnemesi rangját ugyancsak pár éve, hivatali pályafutása során nyerte el, de aki régi, Nógrád megyei nemes család (*Balassi* Bálint családja!) fiaként Kékkő birtokában, amúgy sem volt jött-mentnek tekintendő. Művelt, a nyelvművelés iránt is érzékkel bíró ember volt, bár törtető és intrikus, aki utóbb, az ellentétek kiéleződésével, gyűlölt és gyűlölködő ellenfele lett a nemesi-nemzeti mozgalomnak. A győri és pécsi főigazgató, egy személyben, a már említett *Niczky* lett. Az ungvári és nagyváradi posztokat, ugyancsak egy személyben, gróf *Károlyi* Antal (Sándor unokája), Szatmár megye örökös főispánja, a hétéves háborúban tábornagy kapta meg, aki családi hagyományaihoz illően, gazdasági és művelődési kezdeményezések pártolója volt. Népes gárda a kormánynak sem igen állt rendelkezésére, ha egy-egy főigazgatónak egyszerre két ilyen nagy tankerület jutott. A kassai kerület élére *Péchy* Gábor királyi tanácsos, a budaiéra pedig farádi *Vörös* Antal került. Csupa más funkcióval is bíró, tapasztalt ügyintéző, aki azonban láthatólag igen komolyan vette új megbízatását. A zágrábi főigazgatói posztot az egykori horvát közélet egyik legjelentősebb egyénisége, *Skerlec* (Škrlec) Miklós kapta meg, aki egri, bécsi, bolognai jogi tanulmányok után több fontos tisztséget viselt, ekkor a horvát királyi tanács tagja volt, utóbb zágrábi főispán. Az első népiskolai felügyelők között, szerényebb szinten, már több egyházi ember akadt. Így mindjárt az első sorban a bécsi egyetemen végzett *Ehrenfelsi* Pál Gáspár, aki azonban, a pozsonyi kerület számos új, falusi iskolájának fáradhatatlan szervezőjeként első lett érdemekben is.

Az új tanulmányi rendszer

Az új, világosan tagolt, alulról felfelé épült rendszer alapját az anyanyelvű „nemzeti” népiskolák alsófokú hálózata képezte, háromféle: falusi, mezővárosi és városi változatban. Ez utóbbiak közül emelték ki külön azokat a 4 tanítós, 4 osztályos, „normális”, vagyis a többiek számára normát képviselő, kerületi mintaiskolákat, amelyek egyúttal gyakorló tanítóképzők is voltak. A legelső Magyarországon már a *Ratio* előtt, 1775-ben nyitotta meg Pozsonyban *Felbiger*, akinek rendszerét a *Ratio* is átvette.

A népiskolára, közelebbről városi változatára épült a középoktatás. Az öt éves, latin nyelvű gimnázium két tagozatra oszlott. Az első, a három éves ún. grammatikai iskola, továbbra is főként a latin nyelv megtanításával foglalkozott. Ezt követte azután, ahol követte, a gimnázium két felső évfolyama. A felsőoktatás is több szinten történt. A hivatalnokok oktatását a megszűnt kamerális iskoláktól (Tata-Szempe, Varasd) az 5 új, két évfolyamos királyi akadémia vette át. Ezek jelentőségét oktatástörténetünk mintha egy kissé lebecsülte volna, pedig alighanem fontos szerepük volt a XVIII. század végén, sőt a XIX. század első évtizedeiben is azon szélesebb gárda kinevelésében, amely az ország különböző részein szóhoz jutott. A bányamérnököket az 1770-re kiépült selmeci akadémia nevelte. A többi mérnököt viszont az egyetem bölcsészeti karán 1777-ben felállított, új tanszékek közül az „alkalmazott felsőbb matematika”, vagyis a műszaki tudományok tanszéke, amely körül azután II. József hozta létre 1782-ben, továbbra is a bölcsészeti karon belül, a híressé vált Mérnöki Intézetet (Institutum Geometricum). A bölcsészeti kar tanszékeinek száma 1777-re nem egészen egy évtized alatt 4-ről 14-re

emelkedett. A Ratio egyébként a hasznossági elv leszögezése mellett kimondta, hogy az egyetemnek nem pusztán hivatali funkciót ellátó emberek nevelésére kell törekednie, hanem „a tudományok művelésére és a nemes törekvéseknek a hazában való elterjesztésére is.” Előírta továbbá az egyetemi csillagvizsgáló, természetrajzi és fizikai szertár, a botanikus kert és a könyvtár kellő felszerelését. Az egyetem új szabadságomlevelét, új székhelyén, 1780. június 25-én hirdették ki ünnepélyesen.

Az új rendszer most először húzta meg világosan az alsófokú és a középfokú iskola mindeddig elmosódó körvonalát. Az elemi szintű oktatás ugyanis a gyakran rozszant és bizonytalan körvonalú falusi és városi kisiskolákat leszámítva eddig elég nagy részben a gimnáziumok legalsó osztályaiba zsúfolódott. Közelebbi megtekintésre a fontosabb gimnáziumok nagy diáklétszámáról is kiderül, hogy többségében nem gimnazistákból állt. Ezentúl viszont már középiskolába a tanuló csak akkor léphetett, ha 10. évét betöltötte, az „elemi” osztályokat elvégezte.

Az új rendszer a gimnáziumon belül is megszabta az egymást követő évfolyamok eddig ugyancsak kissé bizonytalan rendjét, lehetőleg kiküszöbölve az olyan meglepetéseket, hogy az első osztály padjain kis gyermekek mellett 17–18 éves, kifent bajszú ifjak üljenek. Az osztályokat szétválasztotta és mindegyiket külön tanárra bízta. Ehhez, mondanunk sem kell, a korábbinál jóval több tanteremre s több és jobb tanárra volt szükség. A kormány mindenekelőtt a 9 kiemelt állami „főgimnáziumban” igyekezett erre példát mutatni: ezek tanárait, világiakat, magasabb fizetéssel versenyvizsgán válogatták ki. Sok gimnáziumban csak nehezen, fokozatosan sikerült az új feltételeket biztosítani. Több látszólagos kisgimnáziumot pedig, az új mérték szerint, egyszerűen nemzeti népiskolává kellett átminősíteni. Innen a középiskolák számának némi csökkenése a *Ratio* bevezetése után.

Ürményiek a *Rati*óban hangsúlyozták ugyan, hogy az új közoktatási rendszer áldásait „az összes polgárok minden osztályára” ki kell terjesztetni (3. §.), de mégsem mondták ki külön az általános tankötelezettség elvét úgy, mint az osztrák reformok. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a népiskolai felügyelők 1778 tavaszi budai értekezlete, amely a *Ratio* által függőben hagyott kérdésekről külön, kiegészítő munkálatot (*Projectum Budense*) dolgozott ki, mégis így értelmezte a rendelkezést: kimondta, hogy a gyermekeknek a szülők akarától függetlenül is iskolába *kell* járnia, és a helyi hatóságokra bízta az iskolakerülés meggátolását. Kétségtelen viszont, hogy Ürményiek az egykorú osztrák rendszer-nél határozottabban, sajátos nemesi hangsúllyal érvényesítették azt a hasznossági elvet, hogy „mindaz, amit az ifjak tanulnak, jövőendő életviszonyaikkal összhangban álljon”, és hogy a tanulók ne vesztegessék a drága időt olyasmire, aminek aztán a gyakorlatban hasznát nem veszik (1. §., 127. §.). A hasznos tanulmányok eszméjét elvi síkon *Diderot* sem fogalmazta volna szebben.

De a hasznossági elv sokféle érdekre szabható. Mi dönti el, hogy kinek mi hasznos jövőendő életében? Tehetsége, vagy születése? S mi hasznosabb: az adott viszonyokhoz alkalmazkodás, vagy az, hogy e viszonyok maguk is javuljanak? Ürményiek még az osztrák mintánál is határozottabban igyekeztek azt a tendenciát érvényesíteni, amely alapvetően, a sok koldusdiák ellenére, a hazai, rendi gyakorlatból következett: hogy mást kell a parasztok, azután a mesteremberek, a polgárok, illetve a nemesek gyermekeinek nyújtani, vagyis, hogy a jövőt e téren alapvetően a jelen, az adott társadalmi hierarchia szabja meg. Alsó szinten is mást nyújt a falusi és a városi iskola. Ennél feljebb pedig főként a nemesek és polgárok gyermekeinek kell jutnia. Az alsó középiskola a leendő kézművesek, kisebb városi alkalmazottak, alsóbb értelmiségiek képzését szolgálja. A teljes gimnázium végzett növendékei viszont

az „apai házba” térnek vissza, hogy átvegyék öröklött birtokukat, vagy hogy ennek híján nagyurak titkáiraiként működjenek. A gimnázium ugyanis már elsősorban a „magasabb szintű állampolgárok” számára rendeltetett. Az egyszerű származású, de jeles és főként szívós tehetség persze elvileg nem volt elzárva a feljutástól. Ha azokat a kiegészítő, rendkívüli melléktárgyakat is megtanulta, amelyeket a *Ratio* a kötelező tananyag mellett mindenütt felsorolt, akkor eldugott, szerény iskolából is kiemelkedhetett és hiányzó lépcsőfokot is pótolhatott. Jó eredményekkel és szerencsés esetben, ha közben megélt, valóban végig felmehetett az iskolák lépcsőzetén. De ezt nyilvánvalóan csak igen kevesen tehették. A felvilágosult abszolutizmus általában maga is előnyben részesítette a nemeseket, bár néhol a használhatónak ígérkező, szegény tehetségek feljutását is elősegítette. A *Ratio* magyar megalkotói azonban annyira sem igyekeztek az egyenlőtlen versenyt az egyszerűbb származásúak számára megkönnyíteni, amennyire ez a felvilágosult abszolutizmus céljaival egyáltalán összefért.

A tanterv új elemei

A *Ratio* talán az iskolai rendtartás terén távolodott el a jezsuita hagyománytól leginkább. A szabad idő helyes felhasználása, a testi nevelés, a friss levegőn mozgás, torna, játék, vagy az iskola és a szülői ház kapcsolata tekintetében olyan korszerű előírásai voltak, amelyek *Rousseau*nak vagy *Basedown*nak sem váltak volna szígyénére. A felvilágosult pedagógia új igényeit ugyanis itt korlátozták a késői feudális viszonyok a legkevésbé.

Ha a tananyagot vesszük szemügyre, első pillanatra már nem ily szembetűnő a változás. Itt ugyanis eleve adva voltak olyan nagy, hagyományos tehertételek, amelyekkel mindenképpen számolni kellett. Ilyen volt elsősorban a latin nyelvnek az a besulykolása, amely mindaddig, amíg a latin hivatalos nyelv maradt, többé-kevésbé valóban szükségesnek látszott a középoktatásban, gyakorlati szempontból is. Megint a magyarországi elv belső ellentmondásaival találkozunk. Azzal, hogy az adott közéletben „gyakorlati” követelmény lehet olyan tantárgyak nagyfokú előtérbe helyezése is, amelyek, mint a latin, egyébként a nemesi retorikai műveltség egyáltalán nem „gyakorlati” eszményeihez kapcsolódott. A kérdést helyesebb tehát úgy feltennünk, hogy az új tanterv e ki nem küszöbölhető nagy tételeken túl mennyiben tudott más, korszerűbb ismeretek számára is helyet s időt biztosítani. S innen nézve elsősorban az a buzgó igyekezet fog szemünkbe tűnni, hogy ezt a viszonylag keskeny sávot lehetőleg kiszélesítsék, és hogy minél többet, szinte túlzottan is sokfélét belezsúfoljanak.

A skolasztika és verbalizmus hosszú uralmát már előzőleg kezdték újféle törekvések fellazítani. Most a *Ratio*, a következő lépcsőfokon, mintha egyszerre, szinte enciklopédikus igénnyel próbálna megmarkolni mindent, ami a józan és hasznos állampolgár gyakorlati tájékozódását az élet különböző területein, és különösen az állami és gazdasági viszonyokban minél gyorsabban elősegítheti. Hibát persze e törekvésben is felfedezhetünk. Így azt, hogy az egykori elvont spekulációk és a latin formalizmus egyébként érthető ellentmondásaként egy sor olyan gyakorlati, mindennapi részlet-ismeretet is az ifjakba kívánt tölteni, amelyet azok utóbb, ha kellett, maguktól is megtanulhattak, ha inkább minőségileg nevelik őket új, gyakorlatibb gondolkodásra a világ dolgait illetően. Ebben alapjában véve a felvilágosult abszolutizmus bizonyos jellemző vonásai tükröződtek. A feszült igyekezet arra, hogy a korábbi elmaradságból mielőbb kiemelkedjék és felzárkózzék ahhoz a magasabb szinthez, amelyet mintának s követelménynek tekint. S egyben a kényszerű törekvés arra is, hogy mivel forrásai szegényesek, a nehéz feladatot lehetőleg olcsó eszközökkel, út-rövidítéssel, szűk praktícizmussal oldja meg. E cél érdeké-

ben, kezdeményezőként, kellő tapasztalatok nélkül, néha olyan megoldásokkal is próbálkozott, amelyekben a mai pedagógia és lélektan szemszögéből nem nehéz a túlterhelés, szétaprózás és az életkori sajátosságok nem kellő figyelembe vételének veszélyeit felfedeznünk.

Mindennek ellenére azt kell mondanunk, hogy a *Ratio* nagy lépést tett előre. Elsősorban éppen a matematika, a természettudományok, valamint a honismereti és gazdasági tárgyak oktatása terén. A matematikára a korábbinál nagyobb súlyt helyezett, mindenütt gyakorlati hasznosítására figyelve. Alsó fokon a számtan oktatása, amelyet az 1771-i összeírásakor a falusi kisiskolákban helyenként még mindig mint járulékos, szinte szokatlan jelenséget, külön megemlítenek, tulajdonképpen ettől kezdve vált minden iskola számára kötelezővé, rendszeressé, a nagyobb helyeken némi mértan és rajz kíséretében, elsősorban a háztartás, a kézműipar és az egyszerűbb árucseré szükségleteit véve alapul. A középiskolákban, magasabb szinten, hasonló elv érvényesült „olyan meghatározásokat és feladatokat vegyünk fel, amelyek alkalmazása és megfejtése a közéletben előfordul.” Külön súlyt helyezett a tanterv a kettős könyvelés (*scriptura duplex*) oktatására is. A felsőoktatásban különösen a földmérés, hidraulika és a polgári építészet matematikai szükségleteire volt tekintettel.

A természetrajz oktatása, hasonló lépcsőzetben, már ugyancsak az alsó szinten megkezdődött. A középiskolában a korszerűbb fizika, valamint a „természet három országa” anyagára terjedt ki, a korábbinál több figyelemmel a gazdaságilag hasznos állatokra, növényekre, ásványokra.

A földrajz tanítása most már a szűkebb szülőföldtől indult, a megyén át jutott Magyarországra egészehez, majd pedig a Habsburg Monarchia és végül a földteke ismertetéséhez. Itt is külön figyelemben részesültek a hazai természeti kincsek, a fontosabb gazdaságföldrajzi motívumok. A felsőoktatás szintjén, a királyi akadémiákon a jog és közigazgatás mellett tantervbe vett kereskedelem (*commercium*) és pénzügytan (*res aeraria*) oktatásában is megfigyelhető, a *Sonnenfels*- és *Martini*-féle elméleti rendszerezésen belül, és az osztrák tantervtől eltérően, a hazai viszonyok alapulvétele, Magyarország mezőgazdasági, ipari, kereskedelmi helyzetének ismertetése. A gazdasági szempont oly fontosnak minősült, hogy még a „normális”, vagyis minta-elemi iskolák számára is külön tankönyvet íratnak, *Révai* Miklóssal, a „mezei gazdaságnak folytatásául”. A *Ratio* azt az óhajt is kifejezte, hogy „minden megyében nyitassék gazdasági iskola (*collegium oeconomicum*) és az ifjúság gondosan képeztesse e nagyfontosságú tudományra”. Ez nem valósult meg, de az egyetem új, mezőgazdaságtani tanszéket kapott.

Eltért a *Ratio* az osztrák mintától abban is, hogy Magyarországnak nemcsak jelen viszonyait, hanem történeti múltját is nagyobb figyelemben részesítette, mint a korábbi hazai oktatás. Igaz, kutatóink időnként szerették panaszosan emlegetni, hogy ez a rántukmált, idegen rendszer Magyarország történetének oktatására nem fordított elég sok időt. A valóságban azonban a ténylegesen erre szánt idő is pozitívum volt abban az országban, amelynek történetét, külön tantárgyként, kivételektől eltekintve, hivatalosan és rendszeresen egyáltalán nem oktatták a középiskolákban, Bessenyei és Kazinczy tanúsága szerint a Sárospataki Kollégiumban sem. A bécsi bizottság néhány tagja, köztük *Martini*, helytelenítette is a magyar történelem ily szokatlan előtérbe hozását. Kifogásait azonban a honismeret hasznosságára hivatkozással el lehetett háritani.

A latin nagymérvű tanítása, a közép- és felsőoktatás latin tannyelvével együtt, megmaradt. Abban az országban, ahol az országgyűlés, a törvények, a kormánysszékek, rendelet, megyék, bíróságok hivatalos nyelve latin volt, ez másként nem is történhetett. A *Ratio* az indokoláshoz azt is hozzáfűzte, hogy „e nyelv használata nálunk valahogy már hazaivá, otthonossá vált”, és hogy „segítségével az országban élő, különféle nemzetek könnyebben érintkezhetnek egymással” (101. §.). A latin azonban már nem öncél, a művelődés fő eszményeként, hanem csak a közélet gyakorlati követelménye, valahogy úgy, ahogy Basedow tartotta megtanulását szükségesnek.

A modern élő nyelvek közül a *Ratio* a német számára biztosított speciális előnyöket. Külön szakaszban emlékezik meg „a német nyelv különleges hasznáról” (102. §. De singulari utilitate linguae Germanicae). A német tanulását, ha nem is tette általában kötelezővé, minden iskolafokon hangsúlyozottan ajánlotta és gyakorlatilag is igyekezett elősegíteni. Még az alsófokú iskolákban is, amelyek tankönyveit a cél érdekében két nyelven, a tanulók anyanyelvén és németül kellett készíteni. Előírta, hogy fokozatosan, amint lehet, olyan tanítókat kell alkalmazni, akik bírják a német nyelvet is. Kifejtette, hogy hasznos állampolgárrá az ifjú tulajdonképpen csak a német nyelv segítségével válhatnak, hiszen saját anyanyelvén iskolai befejeztével nem igen talál majd kellő mértékben és színvonalon olyan irodalmat, amellyel tudását, tájékozottságát fejlesztheti, „németül írt, kitűnő könyvek viszont a legtöbb tudományszakban találhatók”. Az ifjak tehát végül maguk is hálásak lesznek azért, ha az iskolákban megtanulhatnak németül. „Ez a könnyű és gyors módja annak, hogy az a nyelv, amely annyi haszonnal jár és amelyet a kölcsönös érintkezés is szükségessé tesz, rövid idő alatt az ország egész területén elterjedjen és közkeletűvé válják.”

Nem meglepő, hogy a magyar történészek régebben is, ma is, mindig bírálták és megkérdőjelezték ezt a feltűnően egyoldalú, erőszakolt buzgólkodást a német nyelv körül. Annyival is inkább, mivel olyan folyamatba illik, amelynek későbbi szakaszán az 1784-i német nyelvrendelettel, a korábban pedig a szepcsői gazdasági kollégium és a selmeci bányászati akadémia német tannyelvével találkozunk, a kincstári szolgálat nyelve miatt persze egyébként gyakorlatilag indokolhatóan.

A tendencia valóban joggal bírálható. Bíralták is sokat. De nem mindig helyes szempontból.

Nem áll az, hogy a *Ratio* visszanyomta a nemzeti nyelv használatát. Ellenkezőleg: a népoktatás fejlesztésével nem kis mértékben előbbre vitte a magyar nyelvű oktatás ügyét. Az első magyar nyelvtani és helyesírási tankönyvek éppen ekkor és éppen ezért láttak napvilágot.³ A közép- és felsőoktatás pedig eddig is latin volt. Az iskolán belül a sárospataki kollégium is tiltotta a magyar beszédet. A magyar nyelv a piaristáknál sem az oktatásban, hanem az azon kívül álló rendezvényeken, főleg az iskolai színjátásban kezdett előre törni. E téren pedig továbbra is érvényesülhetett. A magyar nyelvnek tehát a *Ratio* nem kevesebbet, hanem valamivel többet nyújtott a korábnál.

Magában véve még az sem volt egészen indokolatlan, ha a *Ratio* elősegítette a német nyelv tanulását. A magyar, szlovák vagy szerb anyanyelvű diákok aligha lettek szegényeb-

³ Bakos József: Adatok a magyar tanítás történetéhez 1527–1790. Az Egri Pedagógiai Főiskola Évkönyve II. 1956. 299–331.

bek azzal, ha egy más, modern európai nyelvet is módjuk volt megtanulni. S több indok szólt amellett, hogy ez a német legyen. Így a Habsburg monarchia adott, nagy politikai kerete, központjában a német nyelvű Ausztriával, gyakorlati meggondolásból. Az a hagyományos kultúrkapcsolat, amely az országot a német és svájci egyetemekhez fűzte. Az a közvetítő szerep, amely a német művelődésnek ekkor Európa e részén jutott. Az a tény, hogy közben a német nyelvújítás és vele a standardizált, korszerű irodalmi nyelv megteremtése is végbement. Végül pedig az, hogy a külföldi nyelvek közül amúgy is a németet ismerték a legtöbben Magyarországon, ahol e nyelv, a hazai németek miatt a hazaiak egyikének is minősült. A német megtanulását éppen ezért előbb is sokan tartották már szükségesnek a katolikus *Barkóczy* Ferenc érsektől, aki pedig a magyar irodalomnak támogatója volt, a kolozsvári református kollégiumig, ahol 1761-től kezdve külön tartottak német „köztanítót”. Magában véve tehát a német megtanulása még nem volt az elnyomatás jelének tekinthető, mint ahogy a német meg nem tanulása sem számít a nemzeti erények közé.

A legfőbb kifogás az ellen emelhető, hogy a *Ratio* a latin mellett és a németen kívül nem tette lehetővé a magyar nyelv és általában a hazai anyanyelvek megfelelő, magasabb szintű tanítását és alkalmazását a közép- és felsőoktatásban. Ez, hangsúlyozzuk, elvileg nemcsak a magyar, hanem a többi hazai anyanyelv szempontjából is kifogásolható. Elvileg még akkor is, ha ezek egyelőre még fejletlenebbek voltak. Hiszen a magyar sem esett még át a nyelvújításon. A *Ratio* egyébként nemcsak a magyarnak, hanem a többi nyelvnek is nagyobb teret adott, alsó fokon, a korábbinál. Célja ugyanis az volt, hogy a gyermekek elsősorban saját anyanyelvükön kapják meg az alsófokú oktatás elemeit. Előírta, hogy „minden nemzet el legyen látva saját népiskolaival, amelyek tanítói nemcsak az anyanyelvben legyenek jártasak, hanem a hazában gyakrabban használt más nyelvekben is.” A *Ratio* hét ilyen „nemzetről” beszélt Magyarországon, vagyis a „tulajdonképpen” magyar mellett tudomásul vette a német, szlovák, ruszin, horvát, „illyr” (szerb) és román nyelv, illetve etnikum külön „nemzeti jellegét”. A magyar nyelv és „nemzeti iskola” első helyen állt e sorban. De utána a többi nyelv népiskolája is mind mint „nemzeti iskola” (schola nationalis) következett.

A magyar történészek joggal kifogásolták, hogy a magyar nyelv csak az alsó fokon érvényesült, és hogy ennél magasabb szinten már csak a német kapott bizonyos pártfogást. De aligha jártak el helyesen akkor, midőn a XIX. századi, egységes magyar „politikai nemzet” fikciójából kiindulva felháborodtak azon, hogy a Habsburg felvilágosult abszolútizmus nem igyekezett a magyar nyelvet uralomra juttatni az egész országban, a többi nyelvvel szemben. *Fináczy* Ernő 1902-ben kifejezetten a „politikai nemzet” szemszögéből helytelenítette a *Ratio* idevágó rendelkezéseit.⁴ Kornis Gyula pedig 1927-ben még élesebb szavakkal kifogásolta, hogy a *Ratio* nem ismert rangkülönbséget „államfenntartó nemzet” és „nemzetiségek” között, és hogy a szlovák vagy szerb népiskolát is nemzeti iskolának nevezte.⁵

Ezt a bírálatot két okból is nehéz elfogadni. Egyrészt azért, mivel olyasmit, általános magyar közoktatási és hivatalos nyelvet kér számon a *Ratio* szerzőitől, amit így, céltudatossággal, ekkor maga a magyar nemesség sem képviselt, hanem csak ezután, részben

⁴ *Fináczy* i.m. II. 196–197.

⁵ Kornis Gyula: A magyar művelődés eszményei. I. Bp. 1927. 28.

éppen a *Ratio* hatására kezdett megfogalmazni, bármennyire nemzetnek tartotta – rendi értelemben – önmagát és persze csak önmagát. Márpedig elsősorban a saját feudális, kiváltságos osztály, a nemesség volt az, amely a magyarok – és részben a horvátok – nagy társadalmi és politikai súlytöbbletét biztosította ekkor a régi ország soknemzetiségű társadalmán belül. A magyar nemzeti nyelvi program érdemben egy ütemmel később, a *Ratio* megjelenése körül, *Bessenyeivel* és a felvilágosult rendi mozgalommal kezdett fokozatosan kibontakozni. Másrészt pedig azért nehéz a fenti bírálatot elfogadni, mivel olyasmivel: a magyarosítási szándékkal is azonosítja magát, amit a magyar nemesség részéről utóbb inkább a helytelen célkitűzések közé kell számítanunk. A nemességben és a hozzá kapcsolódó értelmiségben ugyanis valóban már a XVIII. század végén felbukkant, majd a XIX. században általánossá vált az a törekvés, hogy a magyar nyelvet ne csak jogaiba emelje, hanem olyan uralkodó helyzetbe is, amely az országban élő, más anyanyelvűek magyarosítását elősegíti. Ez az igyekezet nem tudott olyan elképzelésnél megállni, amely a magyar nyelvnek, saját anyanyelvi funkcióján túlmenően, valóban csak egy *lingua franca* szerepét óhajtott volna biztosítani. Vagyis olyan közös használati nyelvét, amely elősegíti különböző anyanyelvűek egymással való érintkezését egyazon politikai kereten belül, amelyet hasznos megtanulni, de amely ugyanakkor semmi formában nem akarja gátolni azt, hogy más anyanyelvek is bármilyen szinten és szektorban, oktatásban vagy más művelődési funkcióban, teljes joggal érvényesüljenek.

Ez a belső ellentmondás az egykorú nemesség adott társadalmi-politikai feltételeiből természet szerint érthető, ha nem is helyeselhető. A későbbi történetírásban viszont már nyilván elfogadhatatlan. Újabb, marxista történetírásunk persze, mondanunk sem kell, távol áll attól, hogy helyeselje a magyarosító tendenciát, bár arra egy időben hajlamos volt, hogy ezt az elhatárolást másutt deklarálva, itt, az oktatás terén, úgy tegyen, mintha nem a régi Magyarországról lenne szó, ahol nem egyszerűen a magyar nemzet és nyelv, illetve, a másik oldalon, a Habsburg hatalom és a német nyelv párharcáról kell csak beszélnie. Mindenesetre nyilvánvaló, hogy a német nyelv erőltetése ellen, akár a *Ratio* mérsékelt, akár II. József türelmetlen változatában, elvi alapon aligha tiltakozhattak azok, akik a másik oldalon a „politikai nemzet” jogcímén természetesnek tartották, egy ütemmel később, a nemesség magyarosító törekvéseit. Ha ugyanis csak a hatalmi pozíciókat, vagy a fejlettségi szintek különbségeit tekintjük, akkor ezek az adott feltételek közt egyként tették elképzelhetővé, látszólag indokolhatóvá, de végső fokon irreálissá mind előbb a német, mind utóbb a magyar nyelv uralmi ambícióit.

A protestánsok válaszüjtja

A reformot az állam közvetlenül a volt katolikus egyházi szektorban tudta érvényesíteni. A *Ratio* azonban nyomatékosan hangsúlyozta (64. §.), hogy az állami felügyelet, a főigazgatók hatásköre az egyházi kézen maradt nem-katolikus, protestáns iskolákra is kiterjed.

A protestánsok ezzel válaszüjt elé kerültek. Vagy elfogadják az újat, amelynek saját, igen szerény előző újításai nem sikerült elébe vágniok, és az állami felügyeletet, és azon belül próbálnak maguknak a korábbinál jobb helyzetet szerezni. Vagy pedig bezárkóznak a régibe, az egyházi önkormányzat sáncai mögé, és megpróbálják az újat elkerülni.

Az első választ a magyar nemesi felvilágosodás úttörője, *Bessenyei* György fogalmazta meg, aki 1773 óta Bécsben a protestáns egyházak ágense volt. A másodikat az egyházak vezetőinek többsége adta, a hagyományos ortodoxia szellemében.

Az utóbbiak a *Ratio* ellen már megjelenése előtt, majd utóbb is éveken át teljes erőből tiltakoztak. S ez nem is volt meglepő az előző, hosszú időszak üldöztetését, protestáns-ellenes akcióit, a védekező állásba szoríttatást tekintve. E vezetők azonban, mint gróf *Teleki* József világi felügyelő, vagy *Szilágyi* Sámuel tiszántúli szuperintendens, nyilvánvalóan nem a felvilágosodás szemszögéből nézték a dolgot. Azzal érveltek ugyanis, hogy a protestáns iskolák „mintegy a vallásnak nevelő intézetei”, hogy a teológia áthatja minden tantárgyukat, és hogy az állam nem sértheti meg az egyház önkormányzatát, nem helyezheti magát minden egyház fölé. Holott inkább azt kellett volna kifogásolniuk, hogy bár a *Ratio* már vallási türelmet hirdet, ez az állam még gyanúsán kétarcú: még fenntartja a vallások egyenlőtlenségét, de már följük is emelkedik. A protestáns ortodoxia azonban annyiban jól számított, hogy a kormányzattal szemben, amely most e téren erőszakos rendszabályokkal nem próbálkozott, végül is sikerrel alkalmazta az időhúzás és végre nem hajtás taktikáját. A kérdés csak az, hogy ezt valóban maradéktalanul sikernek kell-e minősítenünk a protestáns iskolák történetében.

Bessenyei, a másik oldalon, a nemzeti felvilágosodás útját jelölte ki. Nem a régibe akart belekapaszkodni, mindabba, ami elmaradt volt, és még a nemzeti nyelvnek is kevesebbet nyújtott, mint a *Ratio*, hanem elfogadni az újat, és azt, ami benne jó, és ezt továbbfejleszteni úgy, hogy a *Ratio* hiányosságai lehetőleg kiigazíthatók legyenek. Tehát alapul venni az állami reformot és abból kiindulva a népoktatás meglevő anyanyelvűségét ki egészíteni az anyanyelv magasabb szintű alkalmazásával is. A protestáns vezetők, mint tudjuk, *Bessenyei* lemondásra kényszerítették, álláspontját elvetették. Ennyiben tehát helyesen írta egykor *Bessenyei* egyik kommentátora, hogy hőse a *Ratio* pártjára állott, helyeselte az állami irányítás és a vallási türelem elvét egyaránt, és oly reformnak tekintette, „amelynek elfogadása és életbeléptetése által” nemcsak a protestantizmus, hanem az egész nemzet nyerni fog.⁶ A teljes igazság azonban, amint arra az újabb kutatás találóan rámutatott, *több* volt ennynél.⁷ Azokban a művelődéspolitikai röpiratokban ugyanis, amelyeket 1778–1781 közt tett közzé egymás után, *Bessenyei* a *Ratiót* elfogadva már túl is mutatott annak korlátain és a felvilágosodás újabb, nemzeti irányát jelölte ki. „Legyen új tanulás módja, fogadjuk el” – írta a *Ratióról* a *Magyarságban* (1778). Majd, nem véletlenül, sárospataki iskolai emlékeiről írt, szeretettel, de kritikával (*A holmi*). A *Jámbor szándék* (1781) bevezető soraiban pedig így nyilatkozott: „Távol legyen, hogy a felséges udvarnak s a tekintetes hazának a tudományok, azoknak műhelyei s tanítóik iránt tett bölcs rendelkezéseiket kárhoztassam. Azok mind szépek, helyesek, s nagy elméktől származott, remek munkák. Hanem csak azt akarom mondani, hogy mindezek a helyes és megböcsülhetetlen eszközök is a magyar nyelvnek tekéletességre való vitele nélkül nem elégségesek arra, hogy a tudományok közönséges hasznúak legyenek és kiterjedjenek az országnak minden rendű lakosaira egyaránt.”

Itt, *Bessenyei*nél, éppen ezekben az írásokban azonban, a protestantizmus kérdésén túlmenően, már a felvilágosodás egy másik, következő változata kezd kibontakozni: a magyar felvilágosult rendiségé.

⁶ *Szell* Farkas bevezetője *Bessenyei*: A bihari remete és A holmi kiadásához. Debrecen, 1894.

⁷ *Némédi* Lajos: *Bessenyei* György és a *Ratio Educationis*. Az Egri Pedagógiai Főiskola Évkönyve V. 1959. 95–108.

KOLLÁR ÁDÁM ÉS AZ 1777-I RATIO EDUCATIONIS

A 17. században fejlődésnek indult és a 18. században kibontakozó racionalista és empirista szellemi áramlat és a merkantilista és fiziokrata gazdasági rendszer a pedagógia terén is éreztette hatását. Elméleti és gyakorlati nevelők – Comenius, Locke, Rousseau, Franke, Basedow stb. – hozzáfogtak, hogy a jövő nemzedékét az új eszméknek és követelményeknek megfelelően neveljék föl. Ez a törekvés a 18. század második felében jelentkezett a Habsburg-monarchiában s legkiemelkedőbb eredménye a magyar tanulmányi kódex, a *Ratio Educationis* létrehozása lett.

Ez alkalommal csupán e nagyjelentőségű mű szerzőségének bonyolult kérdését igyekszünk megvilágítani.

Ezen a téren legkiválóbb pedagógiatörténészünk, *Fináczy* Ernő végzett rendkívül gondos kutatást, alapvető munkát, melynek eredményét „A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában” című kétkötetes művében közölte.¹ Annak II. kötetében (234–275) foglalkozott a *Ratio Educationis* keletkezésével, ahol többek között ezeket írta: „A bécsi és budapesti országos levéltárak összes hivatalos jellegű tantervi munkálatait átvizsgáltam; átkutattam az egykorú nevezetesebb külföldi tantervek és iskolai rendelkezések szövegeit; átolvastam Cörver Jánosnak és Bajtay Antalnak sokat emlegetett methodusait s a bécsi kegyes tanítórendiek e korabeli tantervi megállapodásait, általában mindent, amiről sejthettem, hogy forrásul szolgálhatott a *Ratio* készítőinek – de az összes munkálatokban alig találtam néhány sort, melyről kimutatható volna, hogy szó szerint való pusztá átvétel vagy egyszerű fordítás. A *Ratio* szövegezését tehát kutatásaim alapján és ellenkező bizonyítékok felmerüléséig önálló szellemi munka eredményének kell állítanom.”

Ezen forrástanulmányok után természetesen föladatának tartotta, hogy megállapítsa „a mű keletkezésének külső körülményeit”, azaz a *szerzők kilétét is*.

A hivatalos iratok alapján nyilvánvalóvá vált, hogy ennek az első magyar tanulmányi rendszernek iskolaszervezetét és anyagi alapjait, vagyis a *Ratio* I. részét lényegében a fiatal, 34–35 éves *Ürményi* József dolgozta ki, aki 1774 óta a bécsi magyar kancellária tanügyi referense volt. A különböző fokú iskolák tanulmányi anyagát és rendtartását meghatározó II. és III. rész szerzőségét azonban elhárította magától, mikor 1777-ben ezeket jelentette Mária Teréziának: „Mivel azonban sem erőm nem engedi, sem iskolai ügyekben oly járatos nem vagyok, hogy ily művet egymagam dolgozhassak ki, oly derék férfiakat vettem magam mellé, kiket tudományos képzettségük és tapasztalataik alapján e munkára képeseknek véltem, s akik... fáradtságos munkálataikkal elősegítették a mű létrejöttét.”²

Bár *Fináczy* kijelentette, hogy a főttebbiek nyomán mégcsak nem is sejtí, hogy kik voltak *Ürményi* tudós és iskolai tapasztalatokkal rendelkező munkatársai – további nyomozása mégsem maradt eredménytelen. Egyrészt ugyanis kiderítette, hogy *Tersztyánszky* Dániel 1777-ben egy kúriát

¹ Budapest, 1899, 1902.

² *Fináczy* i. m. II. 235–236, 461–462.

kapott tanügyi fáradozásaiért,³ másrészt átvette *Pauler* Tivadar közlését, mely szerint a *Ratio* szövegezését kiválólag *Makó* Pál, az 1773-ban fölosztatott jezsuita rend tagja eszközölte.⁴

Ezek alapján *Fináczy* a következőképpen rekonstruálta a *Ratio* létrejöttét: „Az első, az állami gondolatot képviseli *Ürményi*, aki az új kormányzati elveknek adott kifejezést. A másodikat, a nyugat-európai elvek hatását közvetíti a német műveltségű *Tersztyánszky*. A harmadik munkatárs, *Makó* Pál, a volt jezsuita, ki mint az iskola régi hagyományainak alapos ismerője és e hagyományok becses elemeinek hivatott örököse, megadhatta a műnek ama történeti folytonosságot, amelyre, ha valahol, a tanügy fejlesztésében múlthatatlanul szükség van.”⁵ De rekonstrukciója helyességével szemben voltak aggályai *Fináczy*nak, mert *Tersztyánszky* 30 éves koráig tartó iskolázását, majd hivatali pályáját kutatva nem talált egyetlen adatot sem, mely bizonyította volna, hogy *valaha is foglalkozott volna pedagógiai tanulmányokkal vagy iskolai munkával*. Ezért kérdezte: „Nincsen-e talán dolgunk hivatalosan előkészített, szándékos történelmi falsummal? ... vajon *Tersztyánszky* nem előretolt név-e, melynek leple alatt más valaki lappang?”⁶

Fináczy kételye indokolt, kérdése helyes volt. Ő azonban később sem talált rá feleletet s így jórészt még ma is az ő rekonstrukciója él a köztudatban. Mi több tanulmányunkban is foglalkoztunk ezzel a problémával s azok alapján a következőképpen látjuk a *Ratio* létrejövésének körülményeit.⁷

Az osztráktól független, önálló magyar tanulmányi rendszer engedélyezését *Kollár* Ádám eszközölte ki *Mária Teréziánál*. Ennek iskolaszervezeti-igazgatási és gazdasági részét *Ürményi* dolgozta ki, a tanulmányi és rendtartási részét pedig maga *Kollár*, kinek szerepét legbensőbb munkatársa és barátja, *Tersztyánszky* álcázta. A németül fogalmazott, majd hevenyészve latinra fordított szövegeknek *Makó* adta meg a ma ismert veretes formáját.

Hogy *Kollár* Ádám miként jutott ehhez az oly jelentős föladathoz s azt miért kellett a névtelenség homályában megoldania, azaz hogy miként jött létre a *Fináczy* által megsejtett „történelmi falsum” — azt a következőkben ismertetjük.

Kollár Ádám származása, kultúrája és működése

Kollár 1718-ban szlovák családból született; atyja besztercebányai bányatisztviselő volt. Az elemi iskola után középiskolai tanulmányait az ott levő jezsuita gimnáziumban folytatta, majd 1737-ben belépett a jezsuita rendbe. A kétéves noviciátus kitöltése után 1739/40-ben elvégezte a tanárképzőt, ahol főleg a latin nyelvi ismereteit gyarapította s a tanítás és nevelés elveivel s gyakorlatával ismerkedett meg. 1740/43-ban Bécsben filozófiát

³ Uo. 240–43.

⁴ Uo. 249–50.

⁵ Uo. 250.

⁶ Uo. 251.

⁷ *Kollár Ádám Ferenc hatása az államtanács magyar kamerális tárgyalásaira. A bécsi Magyar Történetkutató Intézet Évkönyve. V. 150–173. Budapest, 1935. – Mária Terézia iskolareformja és Kollár Ádám. (A továbbiakban: Mária Terézia iskolareformja) Pannonhalma, 1936. – Bessenyei György és a bécsi udvar. Pannonhalmi Szemle, 1936. 126–37. – Der erste Zeitabschnitt staatlicher Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens in Ungarn. 1760–1791. A bécsi Magyar Tört. kutató Intézet Évkönyve. IX. 1939. 45–124. – A magyar tudományosság megszervezésének kísérletei a 18. században. A pannonhalmi főapátsági főiskola évkönyve, Pannonhalma, 1942. 3–59. A *Ratio educationis* korszaka. Magyar Művelődéstörténet. Szerk.: *Domanovszky* Sándor Budapest, é. n. IV. 453–81.*

tanult, majd egy évig a lipcés-szentmiklósi grammatikai iskolában a latint tanította, a Mária-kongregációt vezette és ifjúsági hitszónok volt. 1744-ben visszakerült Bécsbe, ahol kiváló nyelvérzéke miatt két évig a keleti nyelvekkel foglalkozott, majd megkezdte teológiai tanulmányait. Azokat azonban nem fejezte be, mert 1748-ban, 30 éves korában kilépett a jezsuita rendből.

Hogy ezt az életére oly sorsdöntő lépést benső indításra vagy külső befolyásra tette-e meg, biztosan nem tudjuk. Egy megbízhatónak látszó forrásból ugyanis úgy értesülünk, hogy a bécsi udvari könyvtár (ma: Nationalbibliothek) nagy tekintélyű igazgatója, *Van Swieten* – aki egyben Mária Terézia udvari orvosa, a bécsi egyetem orvosprofesszora is volt – Sopronban figyelt föl az okleveleket másoló fiatalemberre. Meglepte *Kollár* kiváló jártassága a klasszikus és a keleti nyelvekben, amire Bécs legnagyobb könyv- és kézirat-tárában oly nagy szükség volt.⁸ Tény, hogy *Kollár* minden folyamodás nélkül, *Van Swieten* szóbeli ajánlatára nyerte el 1748-ban könyvtári állását. Hogy ez mit jelentett a tehetséges és tudásszomjas *Kollár* számára, azt a debreceni református kollégium tanári kara úgy fejezte ki 1767-ben, hogy ilyen előnyös helyzet Sambucus óta magyar embernek nem adatott.⁹

Bár *Kollár* mint könyvtárnok is jelentős munkásságot fejtett ki, ez alkalommal mégis fontosabbnak tartjuk ama működésének jellemzését, melyet azon kívül végzett. 1770-ben írta, hogy 22 esztendeje, azaz amióta a könyvtárba került, hivatali kötelessége ellátása után fennmaradt idejét a hazai törvények és alkotmány helyes megismerésére fordította.¹⁰

Magyarország történelme iránti érdeklődését minden bizonnyal a jezsuita rendből vitte magával. *Hevenesi* Gábor forráskutató iskolája akkor virágzott. *Kollár* kortársai voltak *Kaprinai* István, *Pray* György s a valamivel fiatalabb *Katona* István és *Palma* Károly, kinek barátsága a sirig elkísérte. Magyarország történetében főleg a közjog és az alkotmány kérdései érdekelték s az évtizedeken át szerzett tudását igyekezett az állam és az udvar abszolutisztikus törekvései szolgálatába állítani.

Ám az állam nemcsak abszolutizmusra, hanem egységesítésre is törekedett. Az Össz-monarchia, a „*Gesamtmonarchie*” megeremtésének legfontosabb eszköze az 1760-ban szerezett *államtanács*, a *Staatsrat* volt. Az egységesítés ugyanis úgy történt, hogy a fontosabb magyarországi ügyek a pozsonyi Helytartótanácshoz kerültek, majd annak véleményével együtt a bécsi magyar kancelláriára, ahol ugyancsak foglalkoztak velük s az ő javaslatukkal jutottak azok a királynő elé. Döntés előtt azonban ő még kikérte az államtanács állásfoglalását s csak így születte meg az uralkodói döntés, a *resolutio*.

Az osztrák államtanácsosok természetesen csak hiányosan ismerték a magyar törvényeket s ezért gyakran igénybe vették a *megbízható magyar szakemberek* véleményét. Közöttük egy emberöltőn át első helyen állott *Kollár* Ádám. Ő maga írta, hogy

⁸ *Kollár* életrajzi adatai l. *Catalogus Societatis Jesu personarum et officiorum*; továbbá *Kollár* saját nyilatkozatát *Lambecius–Kollár: Commentarium de . . . Bibliotheca Caesarea Vindobonensis libri*. I. 788–90; végül a bécsi közoktatásiügyi minisztérium könyvtárában *Kollár: De originibus et usu perpetuo potestatis legislatoriae circa sacra apostolicorum regum Hungariae c.* művében található bejegyzést.

⁹ Sopron városi levéltár (a *továbbiakban: Soproni levéltár*). Növedék-napló, 1923. 29/1.

¹⁰ A bécsi Hofkammer-Archiv levéltára (a *továbbiakban HKA*) Cam. 13, 51 Nov. 1770.

1772-ig 34 esetben adott szakvéleményt az államtanácsnak.¹¹ 1769-ben *Binder* államtanácsos jelentette ki, hogy *Kollár* „a magyar történet, jog és alkotmány terén alapos ismeretekkel rendelkezik”,¹² 1780-ban pedig *Löhr* dicsérte képességeit, huzgóságát és hűségét.¹³ Véleményei legtöbbször névtelenül „nur sub anonymo” szerepeltek a különböző fórumokon s ő maga is névtelenül „unter Beobachtung des Secreti und in Geheim” nyújtotta be azokat.¹⁴

Kollár azonban nemcsak a legmagasabb állami szervnek, az államtanácsnak volt titkos informátora, hanem magának *Mária Teréziának* is. Ha csupán 1772-ig 34 esetben támogatta az államtanács munkáját, 1772-től 1779-ig viszont 35 olyan levelet találtunk, melyek bizonyítják, hogy mily közvetlenül érintkezett az uralkodóval.¹⁵ Ezt minden bizonnyal az a *Grass bárónő* tette lehetővé, aki egyrészt *Mária Teréziának* meghitt komornája volt, másrészt baráti kapcsolatban állott *Kollárral*.¹⁶

Ennek illusztrálására említjük meg, hogy mikor 1773-ban *Kollárnak* leánya született, a keresztanyaságot *Mária Terézia* vállalta, kit a szertartáson *Grass bárónő* helyettesített, egyúttal arról is rendelkezett, hogy keresztlánya évi 200 arany kegydíjban részesüljön.¹⁷

Hogy milyen ügyekben informálta *Kollár* az uralkodót, azt nemcsak a hivatalos iratok nem tudják, de legtöbbször még a mi leveleink sem árulják el. 1774 márc. 26-án úrnője megbízásából *Grass bárónő* közölte *Kollárral*, hogy jelentésére „nevét ne írja alá. De még egy megbízatást is adott, amit szóban kell közölnöm.” Máskor arra figyelmeztette, hogy észre ne vétesse senkivel, hogy az uralkodó „ily ügyekben bizalommal Önhöz fordul”.¹⁸ Sokat mondó *Grass bárónőnek* az az 1777 március 7-i közlése is, mely szerint „holnap 11 óra előtt jöjjön, mint rendesen, az előszobába s ott csak jelentesse magát a kamarással vagy a komornyikkal” s máris fogadja öfelsége.

De *Kollár* nem csupán a bécsi udvar és kormány érdekében kívánta hasznosítani nem mindennapi tehetségét, tettejét és kultúráját. Gondolt ő *hazájára* is. Amikor 1763-ban kiadta *Oláh Miklós* „Hungaria et Atila” című művét, a címlapon látható Magyarország térképe fölé élete tudományos programját helyezte: „Florebit studiis cultior illa meis” — „Tanulmányaim révén pompásabban fog virágozni”.

Ismerte *Kollár* a híres pozsonyi tudós, *Bél Mátyás* törekvéseit, aki történeti és földrajzi alapon igyekezett megismertetni hazája természeti és kulturális viszonyait. Művét azonban túlságosan is széles alapokra építette s így 1749-ben bekövetkezett haláláig nem is tudott vele elkészülni. A „Notitia Hungariae novae geographico historica”-nak csak 4 kötete

¹¹ A bécsi *Staatsarchiv*, Kurrentakten 13/1772.

¹² *Staatsarchiv*, Staatsrat (államtanács) iratai (a továbbiakban *Str.*) 339/1769. Itt jegyezzük meg azt a végtelenül sajnálatos tényt, hogy az államtanácsnak a magyar történetre nézve is olyan fontos jegyzőkönyvei szinte teljes egészükben elpusztultak 1944/45-ben.

¹³ *Str.* 570/1780.

¹⁴ *Str.* 330/1771; uo. 3004/1768.

¹⁵ *Grass bárónőnek* *Kollárhoz* intézett s általunk különböző helyeken megtalált leveleit kiadtuk *Mária Terézia* iskolareformja i. m. 297–320. lapjain. A belőlük vett idézeteink és utalásaink helye a dátumok alapján ott megtalálhatók.

¹⁶ Vö. Bessenyei és a bécsi udvar. I. h. 126–31.

¹⁷ A bécsi udvari plebánia (I. St. Peter–Platz 6) keresztelési anyakönyvei; 1773. aug. 26; továbbá *Grassné* 1773. nov. 5-i levele.

¹⁸ 22. levél.

jelent meg, s még három állott készen a kiadásra. *Kollár* pozsonyi tartózkodása idején, 1762-ben ismerte meg *Bél* hatalmas és értékes irodalmi hagyatékát s több úton-módon is próbálkozott annak hasznosításával és folytatásával.¹⁹ 1764–65-ben főnöke, *Van Swieten* támogatásával arra törekedett, hogy a mű folytatását a királynő vegye kezébe.²⁰ Miután ez a terv nem sikerült, 1768-ban a három kéziratot kötetet magának akarta megszerezni *Bél* özvegyétől, de az végül is *Batthyány* József kalocsai érsek tulajdonába került.²¹

Hogy a magyar honismertetés problémája mennyire és mily hosszú időn át foglalkoztatta *Kollárt*, azt levelezéséből is látjuk. 1762 március 8-án levelet írt a hazai történelemmel foglalkozó *Dobai Székely* Sámuelnek Eperjesre, melyben jelezte, hogy már többekkel közölte tervét, hogy miként szeretne „édes hazája” – chara Patria – javán munkálkodni.²² 1763. február 4-én aztán nemcsak *Székely*nek, hanem *Kaprinai* István jezsuita történésznek is előadta „*Propositum*”-át, mely szerint ő már régóta gondolkodik egy tudományos vagy irodalmi társaság, egy „*Societas Literaria*” létesítésén, melynek főadata Magyarország természetvilágának, gazdasági viszonyainak s történetének kutatása és ismertetése volna, ami által „hazánkat hamarosan jobban megismerhetnénk.”²³ Bár *Székely* a debreceni és a pataki tanárokkal és az erdélyi *Szilágyi* Sámuellel is közölte *Kollár* tervezetét,²⁴ az akkor nem, csak évek múltán tudott – ha változott formák közt is – megvalósulni.

*

1771. július elsején titokzatos formában jelent meg Bécsben egy német nyelvű folyóirat. Ez az „*Anzeigen*” aztán kéthetenként félves terjedelemben foglalkozott magyar vonatkozású honismertetéssel. Bár szerkesztőt nem nevezett meg és a kiadó gyanánt is csupán egy társaságot, „*Eine Gessllschaft*”-ot említett, az első szám bevezető cikkéből mégis megtudjuk, hogy *Kollár* korábbi terve megvalósulásáról van szó. A névtelen vezércikkíró ugyanis elmondta, hogy azon tervek szerint dolgoznak, melyeket 9 évvel azelőtt alakítottak ki. Ez az utalás 1762-re szól, amikor *Kollár* többekkel közölte honismertető szándékát, 1763 elején pedig egy, ezt a célt szolgáló társaság szervezeti és működési szabályzatát, a „*Propositum*”-ot is. De a két társaság főadata is teljesen azonos: a magyar honismertetés volt.

Hogy az *Anzeigen* s majd a *Ratio Educationis* körül is tapasztalható titokzatosságot megérthessük, utalnunk kell *Kollár* életének egy döntő jelentőségű szerencsétlen mozzanatára.

A magyar joggal, alkotmánnyal és történelemmel való beható tanulmányait *Kollár* nemcsak azokban a hosszabb-rövidebb lélekzetű jogi szakvéleményeiben értékesítette,

¹⁹ Str. 3340/1762, 1510/1766.

²⁰ *Bél* Mátyás fia, Károly 1764. aug. 11-én *Kollár*hoz írt levele *Soproni levéltár*, *Kollár*-iratok.

²¹ Benczur József 1768 aug. 4-én, dec. 27-én és 1769 júl. 24-én *Kollár*hoz írt levele ugyanott.

²² *Magy. Nemzeti Múzeum kéziratára*. Lat. Oct. 443.

²³ *Dobai Székely* és *Kaprinai* levelei a *Magyar Tudományos Akadémia* tört. tudom. Bizottságának másolat- és kéziratgyűjteménye. Kazinczy Gábor hagyatéka, 18. doboz. *Kollár* „*Propositum*”-ának, tervezetének szövegét közöltem A magyar tudományosság megszervezése. I. h. 13-15.

²⁴ *Magy. Országos Levéltár*. Collect. Dipl. 25/114. 73–75.

melyeket az államtanács informálására készített, hanem hasonló szellemű könyveiben is. Így 1762-ben királyaink főkegyúri jogáról, 1764-ben pedig azok egyházi vonatkozású törvényhozó hatalmáról jelentetett meg Bécsben egy kötetet.²⁵ Ez utóbbiban főleg ugyan az egyháziak, de aztán a *nemesség adómentességét is támadta*, ami a hamarosan megnyitott pozsonyi országgyűlésen határtalan fölháborodást váltott ki. A követek a mű megégetését, szerzője száműzetését követelték. Ebben a kellemetlen helyzetben a királynő kénytelen volt a könyv magyarországi terjesztését eltiltani s az államtanács is úgy vélte, hogy helyesebb lett volna a művet kéziratban az államtanács „házi használatára” hasznosítani.²⁶ Ily körülmények között *Kollár erkölcsi halott, a gyűlölet tárgya lett a magyar „közjogi nemzet”, a kiváltságos osztályok előtt.*²⁷

Ez a tény adja magyarázatát annak, hogy ezek után *Kollár* miért került magyar vonatkozásokban a nyílt színre lépést s miért burkolózott a névtelenség leplébe. Az Anzeigen már idézett első cikkében szomorúan állapította meg, hogy még bizalmas körben is mily veszélyes őszintén nyilatkozni terveiről. „Beyspiele sind vorhanden”. Ezért kellett gondoskodnia oly valakiről, aki őt „a világ”, a nyilvánosság előtt leplezi, helyettesíti és eszméit és törekvéseit képviseli. S ez volt *Tersztyánszky* Dániel.

Tersztyánszky kedves modorú, mozgékony, de közepes tehetségű ember volt, aki egyáltalán nem szolgált rá arra a magasztalásra, melyben *Fináczy* részesítette.²⁸ Ő csak árnyéka volt annak a *Kollárnak*, kinek tehetségét és tudását nemcsak Mária Terézia és az államtanács ismerte el és hasznosította, hanem a hazai értelmiség és a külföldi tudományosság is. 1767-ben a debreceni tanárok írták, hogy benne, *Kollárban* látják a magyar tudományosság vezérét,²⁹ 1769-ben pedig a mannheimi Tudományos Akadémia választotta kultagjává.³⁰

Tersztyánszky a szepességi Krompachon született 1730-ban. Tanulmányait ott kezdte, aztán Lőcsén, majd Pozsonyban folytatta, honnét 1755-ben az altdorfi akadémiára távozott s miután megfordult Stuttgartban és Erlangenben is, 1761-ben tért haza, azaz Bécsbe, ahol *Hemming* lengyel követ családjánál nevelősködött. Itt aztán *Fináczy* nyomát is vesztette: „Ki tudja, hova kerülhetettek azok a magánlevelek vagy följegyzések, melyek talán bevilágíthatnák a sötétséget?”³¹

Ezek a keresett iratok tényleg megvilágítják *Tersztyánszky* bécsi életének részleteit.

Bécsbe érkezése után hamarosan megtalálta a kapcsolatot *Kollárhoz* s annak „amanuensis”-e, írónoka, titkára lett. Már 1761-ben ő készítette el *Kollár* művének, az

²⁵ Historia diplomatica iuris patronatus apostolicorum Hungariae regum. – De originibus et usu perpetuo... címét l. 8. jegyzetben.

²⁶ A. Arneth: Geschichte Maria Theresias. VII. 119.

²⁷ *Kollár* maga írta: „In odia gravissima incidi...” *Lambecius-Kollár: Commentariorum...* I. Bevezetés. 1766. Egyik beadványában elhallgatta informátora nevét, „ne iisdem cum odiis, cum quibus mihi confligendum est, (eum) imprudens obiiciam.” *HKA* 13, 56 Sept. 1771. Gebler államtanácsos is tudta, hogy könyve miatt *Kollár* a magy. kancelláriában „fest erhasst.” *Str.* 854/1781.

²⁸ *Vö. i. m.* II. 243, 272–75.

²⁹ *L. a* 9. jegyzet.

³⁰ „Socii extraordinariis annumerari tum (1769) coeperunt spectatissimi duo in orbe literato viri, Hungarus et Italus, ille Adamus Franciscus Kollar” – olvassuk a mannheimi *Historia et Commentationes Academiae Electoralis scientiarum et elegantiorum literarum Theodoro-Palatinae* c. műben. III. 8.

³¹ *Fináczy i. m.* II. 251–65, 270.

1762-ben megjelent „*Historia diplomatica . . .*”-nak az indexét.³² Az 1764–69. évekből 12 olyan iratot ismerünk, melyet *Kollár Tersztyánszky* kézírásában terjesztett az államtanács elé.³³ *Kollár* fölvidéki barátai 1762 óta leveleiben sokszor emlegetik *Tersztyánszkyt*. A pozsonyi *Benczur József Tersztyánszky* révén kért értesítést, az eperjesi *Dobai Székely Tersztyánszky*nál akart érdeklődni *Kollár* hogylétéről. Mikor *Kollár* levelet írt *Dobainak*, *Tersztyánszky* ott ült mellette s kérte, hogy az ő üdvözlését is tolmácsolja. 1770-ben *Tersztyánszky* informálta *Benczurt Kollár* egy pénzügyi műveletéről.³⁴

A következő évben indult meg aztán a már említett *Anzeigen*, mely a magyar honismertetést szolgálta 5 éven át. Az 1764-es országos fölzúdulás után egészen rossz cégér lett volna *Kollár* neve a folyóirat homlokán. Ezért jelent meg a szerkesztő neve nélkül egy állítólagos társaság, „*Gesellschaft*” kiadásában. Bár a „szerkesztőségi titkár”, aki a szerkesztés és a kiadás technikai ügyeit végezte s az írókkal levelezett, *Tersztyánszky* volt – a beavatottak mégis tudták, hogy ki áll a vállalkozás mögött. A folyóirat tán legszorgalmasabb munkatársa, *Benczur* már 1771. december 28-án megírta *Kollárnak*, hogy csak úgy hajlandó cikket küldeni *Tersztyánszky*nek, ha azt megjelenés előtt ő elolvassa és kijavítja.

Kollár azonban nemcsak foglalkoztatta hűséges emberét, hanem annak megfelelő megélhetéséről is gondoskodott.

Tudjuk, hogy *Kollárnak* mennyire szívügye volt a pozsonyi magyar és a bécsi udvari kamara levéltára, ahonnét a legsikeresebben lehetett a fiscus érdekeit szolgálni. 1762-ben és 1763-ban egy hónapon át kutatott Pozsonyban s aztán jelentést tett annak rendetlen állapotáról.³⁵ A királynő 1766-ban őt akarta annak élére állítani, de a kamara a leghatározottabban tiltakozott a terv ellen.³⁶ 1767-ben arra kérte az államtanács, hogy az akkor szervezett erdélyi kincstárigazgatósági levéltár vezetésére megfelelő egyént hozzon javaslatba.³⁷ Miután azt megtette, jelentette azt is, hogy 13 olyan növendéke van, akiket az ilyen állások betöltésére alkalmasnak tart.³⁸ 1773-ban pedig az történt, hogy bár megkapta az uralkodó engedélyét, hogy az udvari kamara levéltárában szabadon kutathasson, az engedély használatát a kamara mégis megakadályozta.³⁹

Ennek ellenére *Kollár* elérte célját, amikor 1774-ben legbizalmasabb hívét, *Tersztyánszkyt* bejuttatta a bécsi kamarai levéltárba. Ezzel kapcsolatban így írt *Fináczy*: „*Tersztyánszky . . . életében nevezetes fordulat következett be. Indító okait hiába keresi a kutató szem. Ki tudja, hova kerülhettek azok a magánlevelek, vagy feljegyzések, melyek talán bevilágíthatnák a sötétséget . . .*”⁴⁰

³² *Kollár Dobai Székelyhez* 1762 márc. 24-én írt levelének másolata a *M. Nemz. Múzeum kézírattárában Kollár De origine et usu . . .* című művének (Lat. oct. 443) bejegyzéseként látható. Ugyanitt találhatók egyéb, általunk fölhasznált *Kollár–Székely* levelek is.

³³ Vö. *Mária Terézia iskolareformja* i. m. 95. lap. 107. jegyzetét.

³⁴ A *Benczur*-levelek a *soproni lvtár* *Kollár*-iratai között, XIII. fasciculus.

³⁵ *Str.* 1510/1766.

³⁶ *Str.* 3357/1766; *Eckhart F.*: A magy. kamarai levéltár szervezése a 18. században. *Magy. Könyvszemle*, Új folyam. XXIII. 166.

³⁷ *Str.* 767/1767.

³⁸ *Str.* 979/1767.

³⁹ *HKA* Cam. 13,7 ex Mart. 1773; *Str.* 2335/1775.

⁴⁰ *I. m.* II. 270.

Sajnos, *Kollár* megsemmisítette *Tersztyánszky* hozzá intézett leveleit egynek kivételével, melyre élete vége felé azt írta, hogy az „familiarisom és egyetlen barátom levele”.⁴¹ Ám a szavak, az írások helyett többet érnek a tények, miknek birtokában vagyunk.

Tudjuk, hogy a levéltári vonalon is szaktekintélynek számító *Kollárnak* mily előnyös helyzete volt az uralkodónál. 1774. jún. 21-én *Grass* bárónő értesítette *Kollárt*, hogy ajánlatára valakinek audienciát eszközölt ki Mária Teréziánál. S ha valakit melegen tudott ajánlani az uralkodó kegyeibe, az minden bizonnyal *Tersztyánszky* volt.

Ilyen összefüggések ismeretében válik érthetővé, hogy egy névtelen kisember, *Tersztyánszky* Dániel 1774. február 22-én kihallgatáson jelenhetett meg az uralkodó előtt s ott előszóval adhatta elő kérését, amit Mária Terézia azonnal teljesített is.⁴² Így jutott *Tersztyánszky* a bécsi udvari kamara okleveleket őrző „rég” levéltárába; melynek a következő évben már vezetője lett. Hogy milyen hatalmas protektornak kellett a háttérben állnia, azt abból is láthatjuk, hogy bár a levéltár 29 főnyi személyzete még a kinevezés megtörténete előtt folyamodványt juttatott el Mária Teréziához és József corregenshez, melyben kifejtette, hogy *Tersztyánszky* addig semmiféle kapcsolata nem volt a levéltárral, annak ügykörével⁴³ – az április 15-én mégis megkapta a II. levéltárnoki állást, a következő évben pedig a levéltár vezetését. Az ügyintézés szokatlanságát még is az is növelte, hogy *Tersztyánszky* nem kinevezésétől (ápr. 15.), vagy eskütételétől (máj. 1.), hanem az audiencia napjától kapta fizetését.⁴⁴

Kollár és a Monarchia középiskolai reformja

Mária Terézia és a mellette működő államtanács ezekben a bennünket most foglalkoztató években az összmonarchia megteremtésére s a fölvilágosult abszolutizmus kialakítására törekedett s ennek érdekében kívánta az oktatásügyet is átszervezni. *Stupan* államtanácsos már 1770-ben kijelentette az elvet, melyet aztán az uralkodó is magáévá tett: „Das Schulwesen ist und bleibt allzeit ein politicum”, azaz az ifjúság oktatása és nevelése immár nem egyházi, hanem állami feladat.⁴⁵

Miként már az eddigiekben is láttuk, a következőkben is tapasztalni fogjuk, hogy *Mária Terézia* nem csupán a hivatalos szervek igénybevételével hozta meg döntéseit, hanem gyakran meghallgatta *magán referensei bizalmas közléseit* is. Míg azonban az előbbieket véleményeit a hivatalos iratokban figyelemmel kísérhetjük, addig a szóbeli vagy névtelenül, sokszor idegen kézírásban benyújtott tájékoztatások eredetét nehéz, nem egyszer lehetetlen megállapítani. A bennünket most foglalkoztató ügyekben, de egyébként is egyik legbefolyásosabb titkos referendárius volt *Greiner Ferenc*, aki Mária Terézia egyik kedvelt fölolvasonőjét vette feleségül.⁴⁶ Hogy a császárnő gyóntatója, *Müller Ignác* apát is nem

⁴¹ *Soproni Ivtár* Növ. napló 1932, 58e – 32.

⁴² *HKA* Cam. Fasc. 2. Nr. 427 ex Apr. 1774.

⁴³ *Uo.*

⁴⁴ *HKA* Cam. 2. 336 ex Sept. 1774.

⁴⁵ *J. Helfert*: Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia. Prag, 1860. 118.

⁴⁶ *A. Arneth*: Maria Theresia und der Hofrat Greiner. Sitzungsberichte der k. Akademie der Wissenschaften zu Wien. Phil.-Histor. Classe. XXX. B. III. Heft 354.

egyszer szerepelt bizalmas ügyekben, az természetes. Hozzájuk hasonló volt *Kollár Ádám* szereplése is, akit *Bessenyei* György támogatása hozott össze Grassnéval, aki aztán megkönnyítette bejutását az uralkodóhoz.^{46a}

A monarchia tanulmányügyének megreformálására vonatkozó tervezetek igazában 1770-ben kezdődtek, amikor gróf *Pergen* Antal államtanácsos nyújtott be egy tervezetet.⁴⁷ Ám ezt a még általánosságokban mozgó elgondolást hosszas tárgyalás után az államtanács elvetette, 1773 áprilisában egy világi pap, *Gruber* Lénárd adott be egy tervet, mely az elemi vagy népiskolák újjászervezésére vonatkozott. Ennek fölülvizsgálatára Mária Terézia egy bizottságot alakított, melynek tagjai *Müller* apát, *Greiner* udvari tanácsos s *Martini* Károly jogprofesszor, a cseh–osztrák kancellária tanügyi referense voltak báró *Kressel* Ferenc államtanácsos elnöklete alatt.⁴⁸ Bár a bizottság helyeselte *Gruber* elgondolását, az uralkodó mégis a sziléziai *Felbiger* Ignác apát mellett döntött, aki 1774-ben át is költözött Bécsbe, hogy megvalósítsa a maga „sagani módszerét”.

Időközben, 1773. júl. 21-én megtörtént a legnagyobb iskolafönntartó intézmény, a jezsuita rend fölöslátása, ami nemcsak lehetővé, hanem szükségessé is tette a Monarchia tanulmányának újjászervezését. Az uralkodó ezt a föladatot is *Kressel* bizottságához utalta.⁴⁹ A bizottság legmozgékonyabb és legambiciózusabb tagja *Martini* volt, aki hamarosan elkészítette „keret-terv”-ét, a „Hauptplan”-t. A bizottság nov. 29-én és dec. 1-én foglalkozott vele, aztán jóváhagyásra terjesztette Mária Terézia elé. Ezenkívül azt is ajánlotta, hogy ezt a széles körű, általános kultúrprogramot részekre kell bontani s *Müller* a papnevelő intézetek, *Greiner* a népiskolák, *Birkenstock* János a gimnáziumok, *Martini* az egyetemek, *Kollár Ádám* a Tudományos Akadémia és az egyetemi könyvtárak szervezési ügyeit irányítsa.⁵⁰ A bizottság jegyzőkönyvét az államtanács s a vele egyidős udvari tanulmányi bizottság vizsgálta át. Az utóbbi elnöke, gróf. *Migazzi* Kristóf bíboros érsek óvást emelt *Birkenstock* szerepeltetése ellen, mert őt tartották az elvetett *Pergen*-féle tervezet szerzőjének.⁵¹

1774. jan. 4-én Mária Terézia nagyjelentőségű döntést hozott: az *udv. tanulmányi bizottságot* átszervezte, illetőleg a régit megszüntette s *Kressel* bizottságát állította helyébe, mely közvetlenül az uralkodó alá fog tartozni s hatásköre az egész Monarchiára kiterjed, „ohne Unterschied der Länder”.⁵² Az új *udv. tanulmányi bizottság* tehát a kultúrpolitika államosítását és központosítását kapta föladatul. *Kressel* elnök szerint a cél az volt, hogy, az alapelvek egysége és összhangja révén a tartományok oly különböző nemzetiségeit egy néppé formálják.⁵³

Kollár neve első alkalommal ekkor tűnt föl a bizottság jegyzőkönyvében a Monarchia kultúrpolitikának irányítói között. Hogy az a bizottság kívánságára vagy inkább *Kollár* kezdeményezésére s Mária Terézia óhajára történt-e, biztosan ugyan nem tudjuk, de mégis az

^{46a} Vö. *Bessenyei* és a bécsi udvar.

⁴⁷ *Pergen* terve *Str.* 239/1771.

⁴⁸ *Str.* 1203, B/1775.

⁴⁹ *Str.* 2805/1773.

⁵⁰ *Str.* 1203, A/1775.

⁵¹ *Str.* 80/1774.

⁵² *Uo.*

⁵³ *Str.* 1203/1774.

utóbbira kell gondolnunk. Grass bárónő 1774 január 4-i levelében olvassuk ugyanis, hogy Müller apát úrnője megbízásából fölkereste Kollárt s közölte vele annak üzenetét. Mivel utána Kollár nem fordult öfelségéhez, az meg van győződve, hogy a problémák megoldódtak. De azt is üzeni öfelsége – amit már oly gyakran és mindig mondott –, hogy ha bármi ellentéte támad, azonnal közölje vele. S bármint intéződött is el most az ügy, írja meg öfelségének mindazt, ami történt s mutassa meg, hogy minden bizalmát öbeléje helyezi.

Látható tehát, hogy az *udv. tanulmányi bizottság* (Kressel s főleg Martini) és Kollár között már kezdetben jelentkeztek *ellentétek*. Miután azonban ezeket – legalább is egyelőre – eltüntették, január 27-én megkapta kinevezését a bizottságba. Ezt megelőzően, január 7-én viszont udvari tanácsos és az udvari könyvtár igazgatója lett.⁵⁴

De Kollár nem a bécsi Tudományos Akadémia és az egyetemi könyvtárak szervezésére vágyott, amit a bizottság az ő feladatául kijelölt. Bár pályája más irányt vett, *pedagógus* múltját nem feledte. Tudjuk, hogy 1748–51 között főnöke, Van Swieten orvostanhallgató növendékeit tanította görögre,⁵⁵ 1767-ben pedig azt jelentette, hogy 13 ifjút vezetett be a magyar oklevéltan, történelem és közjog ismeretébe.⁵⁶ S amikor 1773 óta megjelent a *középiskolák átszervezésének lehetősége*, teljes igyekezetével törekedett arra, hogy *azt saját elgondolása szerint ő valósítsa meg*. Feladatára tervszerűen készült. Könyvtárában ott álltak Comenius, a Port-Royal, Basedow, Felbiger művei, a nyelv –, a matematika tanulás módszertanai, latin nyelvtanok és remekírók sorozatai.⁵⁷ Tervezetét, elgondolását – úgy látszik – nemcsak Grass bárónő, hanem Mária Terézia előtt is ismertette. Az előbbi már febr. 19-én lelkesülten szolt Kollárhoz írt levelében arról a szép műről (disse schöne Werck), mely ha megvalósul, örök dicsősége lesz Mária Terézia uralmának. Később Kollár is „szépséges terv”-ként (pulcherrimum propositum) emlegette gimnáziumi reformját.⁵⁸

Hogy a hivatalos iratok mennyire hiányosan tájékoztatnak bennünket a kulisszák mögött történekekről, azt a következőkben is látni fogjuk. *A bizottság már április elején kérte Kollárt, hogy nyújtsa be a gimnáziumok számára szolgáló tanulmányi és rendtartási tervét*. Ő azonban 12-én írásban jelentette, hogy tervét egyelőre nem kívánja nyilvánosságra hozni, módszerét azonban hajlandó bevezetni az iskolákban.⁵⁹ Az volt ugyanis a szándéka, hogy elgondolását először a két bécsi gimnáziumban kikísérletezi s majd annak alapján önti végső formába. Ám egy tervezetét, a „Plan für die unteren lateinischen Schulen oder sogenanntes Humaniora”-t április közepén mégis Mária Teréziához juttatta.⁶⁰ A mű a 10 szemeszterre összevont középiskola tanulmányi anyagát, a tanítás módszerét, a rendtartást és a tanárkérdést tartalmazta. Az uralkodó, Grass bárónő április 20-án küldött értesítése szerint, igen meg volt elégedve „unendlich zu frieden” Kollár

⁵⁴ Staatsarchiv, Hofpartei Protocoll 28 és 8/1774.

⁵⁵ Lambecius–Kollár: Commentariorum libri. I. 824.

⁵⁶ Str. 979/1767.

⁵⁷ Kollár könyvtáráról egy katalógus már 1770-ben készült. A pedagógiai vonatkozású műveket láthatóan ezután szerezte és vezette be sajátkezüleg katalógusába. Én Scholtz János (Sopron, Rákóczi u. 9.) példányát használtam. Könyv- és kézírattárának egy összesített leltára halála után, az 1784 szept. 29-én esedékes árverésre készült: Staatsarchiv, Kurrent–Akten 12/1784.

⁵⁸ Soproni ltár, Növ. Napló 1932, 58e – 39.

⁵⁹ A bécsi közoktatásügyi minisztérium levéltárában az *udv. tanulmányi bizottság, a Studienhofkommission* [a továbbiakban *Sthk.*] jegyzőkönyvei: 216 III./1775.

⁶⁰ A „Plan” szövegét kiadtam Mária Terézia iskolareformja i. m. 219–28.

munkájával s azt annak beleegyezésével a tanulmányi bizottsághoz továbbította. A bizottság – ismerve az uralkodó véleményét – nagy elismeréssel s az államtanács is dicsérőleg nyilatkozott róla. Hogy közben mi történt a színpalak mögött, azt a bizottság május 4-i ártatlan hangú jegyzőkönyve nem is sejteti: „A latin iskolák újjászervezése *Birkenstock* földadata lett volna, de ő nem óhajtotta azt vállalni, azért *Kollár* nyújtott be egy tervet, a Plan-t.”⁶¹ Erre jelent meg május 27-én az a resolutio, mely nyilvánvalóvá tette, hogy *Kollár* – legalább is egyelőre – teljes mértékben elérte célját. *Mária Terézia* nemcsak helyeselte tervét, de annak megvalósítását is őreá bízta. A bizottságban megkapta a középiskolai reszortot, a *Monarchiában pedig ő lett a gimnáziumok főigazgatója*. Az uralkodó ugyanakkor azt is elrendelte, hogy a reformot a két bécsi gimnáziumban már 1774 őszén kezdjék megvalósítani, a többiben pedig, amint mód lesz rá. Kezdjék meg a tankönyvek nyomását is, a költségeket pedig jelezzék neki.⁶²

Kollár roppant lendülettel és energiával fogott műve megvalósításához. Már májusban megszervezte másfél éves tanárképzőjét, melynek világi pap és civil tagjai közül 23 a bécsi udvari, 11 a pozsonyi magyar kamarától kapta ösztöndíját.⁶³ Személyesen ismertette előttük didaktikai módszerét: a latin nyelvtan tanítását, a klasszikus írók magyarázatát, a görög nyelv elemeit s nevelési elveit.

Az 1773/74-es tanév vége felé meglátogatta a két bécsi gimnáziumot. Mivel az ott talált állapotokkal nem volt megelégedve, a két exjezsuita igazgatót s néhány tanárt – a tanulmányi bizottság és az uralkodó hozzájárulásával – leváltotta s a következő tanévben közvetlen irányítása alá vette a két intézetet.⁶⁴ Annak során gyakran látogatta azokat, főleg a két I. osztályt, melyet már az ő két tanára vezetett. Természetes, hogy feszült figyelemmel kísérte tanítási és nevelési elvei és módszere gyakorlati alkalmazhatóságát.

Az ő tanulmányi rendszerében is a latin tanítása foglalta el a központi helyet, de azt egyéni módszerű, saját tankönyvei alapján kívánta végeztetni. Abból a körülményből, hogy első könyve, az „*Anfangsgründe der lateinischen Sprache*” július közepén nyomdába került, világosan látható, hogy nem a május 27-i resolutio után hanem már hónapokkal korábban fogott munkába, amit aztán fáradhatatlan lendülettel folytatott. 1775. május 1-re nemcsak az „*Etymologicum Linguae Latinae*”, hanem a „*Tirocinium analyticum*” című tankönyve is készen állt. Első könyvében a nyelvtani alapokat rakta le, a másodikban szókincsgyűjtésre törekedett, a harmadikban a nyelvtani elemzés szabályait ismertette és gyakoroltatta.⁶⁵ Ezen nyelvtani alapvetés után P. *Chompré* hatkötetes szemelvényes műve, a „*Selecta Latini Sermonis Exemplaria*” nyomán kívánta a latin szerzőket olvas-

⁶¹ Str. 1209/1774.

⁶² Uo.

⁶³ *Sthk.* 133/1774; *M. Orsz. Levéltár*, Kincst. Oszt. Benignae Resolutiones 26 ex Sept. 1774. Csak mellel jegyezzük meg, hogy az a „*Jankovics Tódor*, akit később Katalin cárnő Szentpétervárra hívott, s aki ott az orosz népoktatásügy egyik úttörője volt”, miként *Ravasz János* Az 1777-i Ratio educationisról szóló tanulmányában említette (Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Budapest, 1958. 423–56. 446), *Kollár* egyik kiváló tanítványa volt. Vö. *Mária Terézia* iskolareformja i. m. 181.

⁶⁴ *Sthk.* 132/1774; *Soproni lvtár*, Növ. Napló 1932, 58e – 38.

⁶⁵ *Kollár* három németnyelvű latin nyelvtanának előszavát közöltem *Mária Terézia* iskolareformja i. m. 289–296.

tatni, kikhez életrajzi bevezetést készített. De csak az első kötettel tudott elkészülni, mely 1778-ban jelent meg.⁶⁶

Kollár tehát óvatosan, nagy körültekintéssel és céltudatosan dolgozott. Terveit a két bécsi gimnáziumban szerzendő tapasztalatai nyomán fokozatosan kívánta végső formában önteni s mint kiérlelt művet akarta nyilvánosságra hozni. Az volt a szándéka, hogy *saját nevelésű tanáraival, saját tankönyveivel az 1775/76-os tanév I. osztályával indítja útjára művét*. Tervét azonban, mint látni fogjuk, nem tudta megvalósítani.

*

Kollárnak, az uralkodónál oly befolyásos tanácsadónak, a célratörő és ambiciózus férfiúnak természetesen sok irigye és ellensége volt.

Köztük első volt rivális kollégája, *Martini* Károly, aki a tanulmányi bizottságban is igyekezett vezető szerepet játszani. Mikor aztán észrevette *Kollár* előretörését a legfontosabb, a középiskolai reszortban, ravasz módon igyekezett őt elgáncsolni. Mint az egyetemi ügyek előadója a bizottság 1774. nov. 21-i ülésén – melyen *Kollár* nem volt jelen – azt javasolta, hogy a már jóváhagyott egyetemi reform megvalósítása céljából a bécsi egyetem négy karának igazgatóit is vegyék be a bizottságba, a bölcsészeti kar igazgatását pedig bizzák *Kollárra*. Előterjesztését nemcsak a bizottság, hanem az uralkodó is elfogadhatónak találta.⁶⁷ *Martini* ezek után kereste föl *Kollárt*, hogy a kari igazgatóság elvállalására bírja. Az ugyan kezdetben a gimnáziumi reform sok gondjára-dolgára hivatkozva tiltakozott ellene, de aztán, hogy *Martini* – saját előadása szerint – biztosította arról, hogy *Hess* Ignác fiatal egyetemi tanár személyében a gimnáziumi ügyekben segítséget fog kapni, vállalta a bölcsészeti kar igazgatóságát is.⁶⁸

Ezek után *Martini* már nyíltan is föllépett *Kollár* ellen. Helytelenítette, hogy csupán világi pap és civil tanárokat kíván alkalmazni a gimnáziumokban, noha a szerzetesek működése anyagilag és kulturális szempontból is előnyösebb lenne.⁶⁹ Aztán hibáztatta latin könyvét, melynél – szerinte – a 10 évvel korábbi *Gaspari*- és *Fritz*-féle könyvek jobbak voltak.⁷⁰

Közben aztán *dec. 24-én* megjelent a legfelső rendelkezés, mely *Kollárt* a bölcsészeti kar igazgatójává nevezte ki és segítségül *Hess*t rendelte melléje.⁷¹ Ám ekkor már *Kollár* fölismerete a neki állított csapdát s nem volt hajlandó belemenni. *Martini*ék előadásából tudjuk ugyanis, hogy *Kollár* hamarosan – minden bizonnyal személyesen – *Mária Teréziához* fordult és tiltakozott a ráerőszakolt *Hess* beosztása ellen, mire az azt vissza is vonta.⁷²

*Martini*ék – miként később kiderült: álnokul – úgy adták elő, hogy ők a Tudományos Akadémia és a könyvtárak ügyeivel is elhalmazott *Kolláron* a gimnáziumi

⁶⁶ K. Wotke: Das österreichische Gymnasium im Zeitalter Maria Theresias. Berlin, 1905. (Monumenta Germaniae Paedagogica), XXX./179.

⁶⁷ Str. 1203, B/1775; Sthk. 146/1774.

⁶⁸ Sthk. 216, III./1775; Str. 1203./1775.

⁶⁹ Sthk. 146/1774.

⁷⁰ Sthk. 216, III./1775.

⁷¹ Sthk. 146/1774.

⁷² Str. 1203, B/1775; Sthk. 216, III./1775.

ügykörben kívántak segíteni Hess beosztásával – aki viszont *csupán az utóbbihoz ragaszkodott* s készséggel lemondott a másik kettőről. A bizottság ily értelmű, 1775. febr. 4-én fölterjesztett jegyzőkönyvét Mária Terézia azzal a sokat mondó egyéni megjegyzéssel hagyta jóvá: *Kollár* a két előbbi referátumától fölmentendő „wegen . . . der Mir so am Herzen liegenden Gymnasien zu entheben”.⁷³ Látható, hogy az uralkodó mily fontosságot tulajdonított *Kollár* gimnáziumi reformjának, mennyire szíven viselte annak sorsát.

Kollár tehát tovább dolgozott reformján, készítette tankönyveit, képezte tanárjelöltjeit, *Martini* viszont könyörtelenül törekedett annak elbuktatására. 1775 júniusa különösen mozgalmas volt ebben a tekintetben. 7-én történt, hogy *Kollár* egy „Entwurf”-ot nyújtott be a bizottságba, melynek tartalmát csak *Martini* kemény kritikájából ismerjük. Szerinte az csupán a három osztályú grammatikai iskolára és a két osztályos humaniorára osztott gimnáziumok, a tanári fizetések és a tanárjelöltek jegyzékét tartalmazza és semmiként sem tekinthető a latin iskolák reformtervének, hisz a tanulmányi és a rendtartási rész hiányzik belőle.⁷⁴

A tanulmányi bizottság eme állásfoglalása szorult helyzetbe hozta az uralkodót. A bizottságnak talán már 9-én azt válaszolta, hogy az általa javasolt albizottság készítse el azt a tanulmányi tervet, melyet *Kollártól* addig hiába vártak.⁷⁵ *Kollárnak* pedig sajátkezűleg azt írta, hogy a legközelebbi hétfőig nyújtsa be tanulmányi rendszerét vagy módszerét, mert az idő sürget, „die zeit pressirt”.⁷⁶ Ezek után *Kollár* nem halogathatta tovább műve vagy annak egy része nyilvánosságra hozását. A jelzett határidőre át is adta *Kressel* elnöknek az „*Instructio privata pro Humaniorum Professoribus publicis in Regnis et Provinciis Austriacis*”, című kéziratát, egy latinnyelvű irányítást az új módszert kezdő tanárok számára. Az első 8 fejezetben szólt a tanári kvalitásokról, az iskolák felszereléséről, a gimnáziumi oktatás és nevelés céljáról és eszközeiről, a 9–11.-ben pedig a latin iskola első 3 félévének a munkáját részletezte. Ígérte, hogy műve folytatása időben fog következni, „suo tempore uberius agetur” – egyelőre viszont ezt is elégnek tartotta ahhoz, hogy ennek alapján az I. osztályokban már az 1775/76. tanévben megindulhasson az új szellemű tanítás.⁷⁷

S most is sajtóságos dolog történt. A bizottság „elfeledte” a *Plan* beérkezéséről értesíteni az uralkodót, aki pedig annyira várta azt. Ez akkor derült ki, amikor Mária Terézia Grass bárónő révén jún. 21-én újra sürgette a tanulmányi terv, a „*Plan wegen des Schulwesens*” beadását s kívánta, hogy az mielőbb (je eher, je lieber), de pár napon belül fölfőtlenül történjék meg. S mikor *Kollár* jelentette, hogy az a kívánt időben megtörtént, az uralkodó csodálkozott, hogy erről őt senki sem értesítette.⁷⁸

Pedig a tanulmányi bizottság nem volt rest, sőt igenis buzgón dolgozott. Állítólagos albizottsága már június 30-ra elkészült munkálatával, az „*Entwurf*”-fal, amit *Kollár Martini* alkotásának tartott. Ezt a tervezetet *Martini*ék előadása szerint Mária Terézia

⁷³ Str. 590/1775.

⁷⁴ Sthk. 216, III./1775.

⁷⁵ Uo.

⁷⁶ *Kollár* és Mária Terézia kéziratát *Schwartz* Ignác antikváriumában (Bécs, I. Tuchlauben 11) olvastam.

⁷⁷ Az *Instructio Privata* szövegét közöltem Mária Terézia iskolareformja i. m. 240–89.

⁷⁸ Vö. Grass bárónő 24. levelét.

július 11-én jóváhagyta s elrendelte annak mielőbbi megvalósítását.⁷⁹ Ennek érdekében kinyomatták s a cseh–osztrák kancellária útján — melynek *Martini* volt a tanügyi előadója — 3–3 példányban megküldték a joghatóságuk alá tartozó gimnáziumoknak.⁸⁰ Sajátságos eljárás volt ez, mert mikor az egyetemek reformját tárgyalták az udvari tanulmányi bizottságban, oda *Martini* nem hívatta meg még a kari igazgatókat sem, hogy elkerüljék a fölösleges vitákat. Most viszont hasznosnak találta a tanárok véleményének megkérdezését, mert jóindulatú nyilatkozatokat várt tőlük.⁸¹

Aug. 13–15 között *Kollár* is megkapta ezeket a példányokat két gimnáziuma számára. 16-án már audiencián volt az uralkodónál s megbuktatta *Martiniék* terveit és törekvéseit.⁸² De azért *Kollár* sem örülhetett sokáig győzelmének.

*

Mária Terézia ugyanis ugyanarra délutánra rendelte magához a savoyai akadémia piarista igazgatóját, *Marx Gratiánt* is. Az audiencia előtt azonban át kellett olvasnia *Martiniék* Entwurf-ját, mert őfelsége arról kívánta hallani véleményét. Föltűnt neki, hogy az uralkodó mily pontosan ismerte az Entwurf-ot, amit *Kollár* információjára vezetett vissza, akit látott, amint távozott az audienciáról. Ő aztán kifejtette, hogy az elgondolás annyira szép, hogy azt a gyakorlatban nem lehet megvalósítani. De alapvető hibája az is, hogy a latin helyett a történelmet állította a tanulmányok középpontjába. Mária Terézia végül arra kérte *Marxot*, hogy az ott előadottakat foglalja írásba s juttassa el hozzá.⁸³ Ez augusztus 21-én meg is történt.

Mindezekről a fejleményekről *Martiniék* aligha volt tudomása. Ezért a bizottság aug. 26-i ülésén véglegesen le akart számolni *Kollárral*, noha a jól informált *Müller* apát ajánlotta neki, hogy egyezzek ki vele.⁸⁴ *Martini* elkészítette *Kollár* másféléves bizottsági működésének „bűnlajstromát” s előadta a Plan, az Entwurf és az Instructio bírálatát, s hogy nem volt hajlandó a *Hess*-féle adjunkciót és az ő Entwurf-jukat elfogadni. Végül fölolvasták az ülésről távollevő *Greiner* írásbeli véleményét, mely szerint, ha *Kollár* nem akarja *Martiniék* Entwurf-ját megvalósítani, akkor adják át ügykörét másvalakinek.⁸⁵

Mária Terézia akkor már tudta, hogy mit fog tenni. Nemcsak *Martiniék* helytelen tervezetét ejtette el, hanem azt is belátta, hogy az elveihez túlságosan ragaszkodó és túlságosan sok ellenféllel harcoló *Kollártól* sem várt nyugodt és sikeres munkát. Migazzi bíboros és *Blümegen* cseh–osztrák kancellár is helytelenítette az exjezsuita tanárok kizárását a gimnáziumokból, amire pedig *Kollár* tudatosan törekedett.

A fogasnak látszó problémát egy megjátszott produkció keretében oldották meg. Az ügy elintézésére az uralkodó gróf *Hatzfeld* államtanácsos elnöklete alatt bizottságot nevezett ki. Ő aztán szeptember 3-án magához hívatta *Marxot* s közölte vele, hogy ennek

⁷⁹ Az események *Martini*-féle előadása *Sthk.* 216, III./1775.

⁸⁰ A kancellária rendelkezései *Sthk.* 133/1775.

⁸¹ *Arneth*: Maria Theresia und Greiner. I. h. 354.

⁸² *Sthk.* 216, III./1775.

⁸³ Marxnak a kihallgatásról készített följegyzéseit kiadta *Wotke*, i. m. 144–45.

⁸⁴ *Sthk.* 216, VIII./1775.

⁸⁵ *Sthk.* 216, III./1775.

a bizottságnak ő is tagja lett, s megbízta azzal, hogy a szept. 9-i ülésre készítse el *Martini* és *Kollár* terveinek a bírálatát s állítson össze egy olyan tervezetet, melynek alapján már az 1775/76-os tanévben megindulhat a munka a gimnáziumokban. Tervét más kézírásában, névtelenül nyújtsa be s ő maga is szavazzon rá.⁸⁶ Az ülés előkészületeihez tartozott az is, hogy szept. 5-én *Hatzfeld* felszólította a cseh-osztrák és a magyar udvari kancelláriát, hogy képviselőjüket küldjék el a szept. 9-i ülésre.⁸⁷

Ezen az ülésen az elnök kijelentette, hogy *Martini* és *Kollár* közismertté vált s egyáltalán nem épületes vitájának véget kell vetniök. S közölte azt is, hogy az ülés előtt öfelségétől egy ide vonatkozó iratot kapott. Ezután a jegyző fölolvasta – *Marx* tervezetét. A névtelen szerző ismertette *Martini*ék és *Kollár* elgondolásait s azok értékes elemeit a magáéval egyesítve adta elő saját tanulmányi rendszerét. Utána a bizottság tagjainak három kérdésre kellett felelniök: a három rendszer közül melyik a legjobb? A szak- vagy az osztálytanítás elvét kell-e alkalmazni? A reformot a hamarosan kezdődő iskolaévben vezessék-e be vagy csak egy év múlva? A tagok egy része védelmezte ugyan *Martini*ék tervét, a többség azonban ellene nyilatkozott. *Kollár*nak nem volt pártfogója s így a névtelen harmadik lett a győztes. A második kérdésben a többség az osztálytanítás elve mellett szavazott, abban viszont mindnyájan megegyeztek, hogy az új rendszert már most be kell vezetni.⁸⁸ A tagok többsége nyilvánvalóan ismerte a bizottság föladatát. Az ülés bezárása után *Müller* apát csöndesen már gratulált is *Marx* Gratiánnak, aki *Greiner* protezsáltja volt.⁸⁹

Az udvari tanulmányi bizottság aug. 26-i fölterjesztésére csak ezután, szept. 22-én készült el a resolutio. Ebben közölte az uralkodó, hogy *sem Martiniék, sem Kollár tervezetét nem találta jónak*, hanem *Marx* Gratiánét, akit ezennel kinevez a bizottság tagjává és elrendeli terve megvalósítását. *Ezzel természetszerűleg* megszűnt *Kollár* gimnáziumi reszortja és főigazgatósága is.

A nagy küzdelem befejeződött – a két ellenfél között a harmadik lett a győztes. Hogy a harc milyen eszközökkel folyt, azt láthatjuk abból is, hogy *Martini* azt a „tervkovács” *Hessi* igyekezett *Kollár* környezetébe juttatni, akiről szept. 22 után elárulták, hogy *Martini* vagy az „albizottság” elvetett tervét ő készítette.⁹¹ *Kollárt* érthetően letörte az elszenvedett kudarc. Annak okozói között említette ugyan *Migazzi* bíborost és *Blümen* kancellárt is, de igazi ellenségei azok a „vetélytársak” voltak, akik személyét, tudományát s könyveit támadták, s akiknek nem jegyezte föl a nevét, nehogy a hálás utókor kénytelen legyen tudomást szerezni egykori létezésükről.⁹²

⁸⁶ Ezeknek az eseményeknek, melyeknek már *Marx* is szereplője volt, leírását l. tőle: *Historica Enarratio Reformationis Studiorum humaniorum susceptae Anno Salut. 1775*, kiadta *Wotke* i. m. 138–229.

⁸⁷ *Str.* 2383/1775. Kiadta *Wotke* i. m. 431–32.

⁸⁸ Az ülés jegyzőkönyve *Str.* 2383/1775; kiadta *Wotke* i. m. 433–49. *Marx* kéziratos tervezete *Sthk.* 216, IX./1775; kiadta K. *Schrauf*: *Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Jahrg. VI./1896. Heft 2.* 122–50.

⁸⁹ *Marx* visszaemlékezését l. *Wotke* i. m. 149–50.

⁹⁰ *Str.* 2390/1775; *Sthk.* 216, III./1775; közli *Arneth*: *Geschichte Maria Theresias* i. m. IX. 582–83.

⁹¹ *Sthk.* 216, III./1775; közölte *Wotke* i. m. 92–93. *Marx* előadása *uo.* 155.

⁹² *Soproni levélár*, Növ. Napló 1932, 58e – 39.

*Az önálló magyar tanulmányi rendszer, a Ratio Educationis
létrejötte*

Szükségesnek tartottuk az előző két részt előrebocsátani azért, hogy annak ismeretében, közvetlen, írásos dokumentumok bizonyossága nélkül is megérthessük az osztráktól független magyar közoktatási rendszer, a *Ratio Educationis* létrejövésének történetét.

Már az eddigiek során is érintettük a tanulmányi ügyek intézésének menetét. A Monarchia minden országának, illetőleg tartományának megvolt a maga kormányhatósága s azon belül az iskolai vagy tanulmányi bizottsága is. Az ügyek tárgyalása úgy történt, hogy először egy állandó referens foglalkozott a szőnyegre került ügygel, melyet aztán a bizottsát, majd a kormányhatóság plenumával – pl. az alsó-ausztriai Landesstelle-vel vagy a pozsonyi Helytartótanáccsal – ismertetett. Az így kialakult javaslat a cseh–osztrák, illetőleg a magyar udvari kancelláriába jutott, ahol 1774/75-ben *Martini* Károly, illetve *Ürményi* József foglalkozott vele. Az ügyet saját állásfoglalásával együtt mindkét kancellária az udvari tanulmányi bizottsághoz továbbította, melynek reszortokra osztott szervezetével és ügyvitelével tárgyalásunk során már ismételten találkoztunk. Láttuk, hogy fölterjesztései, javaslatai közvetlenül kerültek ugyan az uralkodó elé, az azonban a döntés, a „*resolutio*” kiadása előtt rendszerint megkérdezte az államtanács véleményét. Ezt az utat járta meg pl. 1774 júniusától augusztusáig a pozsonyi tanulmányi bizottság által a nagyszombati egyetem s a magyarországi akadémiák és gimnáziumok szervezete s a tanárok ügyében készített javaslat, mely a Helytartótanáctól a bécsi magyar kancelláriához, majd az udvari tanulmányi bizottsághoz került. Ott – a királynő kívánságára – először a magyar ügyek specialistája, *Kollár* adott róla részletekbe menő információt, aztán a kancellária referensének, *Ürményi* Józsefnek a bevonásával a bizottság foglalkozott vele. Végül az uralkodó az államtanács meghallgatása után hozta meg döntését.⁹³

Világos tehát, hogy akkor, 1774 közepén még a kulturális centralizálás eszméje uralkodott, melynek szerve és képviselője az udvari tanulmányi bizottság volt. De aztán hamarosan ebben a tekintetben is olyan változásokat tapasztalunk, melyek okait részben láthatjuk, részben homályba burkolták.

Említettük, hogy a népiskolai reform megvalósítását *Kressel* bizottsága 1773-ban *Gruber* Lénárdra akarta bízni, *Mária Terézia* azonban 1774-ben *Felbiger* Ignác mellett döntött. A föltűnő ebben az esetben aztán az volt, hogy bár *Felbiger* megbízatása az egész Monarchiára szólt, az mégsem az időközben megszervezett udvari tanulmányi bizottságba, hanem csak az alsó-ausztriai kormányhatóság iskolai bizottságába kapott beosztást. Előterjesztéseit a cseh–osztrák kancellárián *Martini*, az udvari tanulmányi bizottságban pedig protektora, *Greiner* referálta.⁹⁴

Láttuk aztán azt is, hogy amikor 1775. szept. 22-én *Marx* megkapta a középiskolák átszervezésének feladatát, akkor az udvari tanulmányi bizottság tagja lett. De nem sokáig. *Greiner* ugyanis, aki ez alkalommal *Marx*ot pártfogolta, hamarosan arról panaszkodott az uralkodó előtt, hogy *Kressel* s még inkább *Martini* gyűlölete immár öellene fordult.⁹⁵ Azért, hogy a további személyeskedésnek és széthúzásnak elejét vegye *Mária Terézia*, október 11-én *Marx*ot és ügykörét szintén az alsó-ausztriai hatóság iskolai bizottságához tette át. Az indoklás ugyan az volt, hogy így könnyebben lehet a nép-

⁹³ A bécsi közoktatásügyi minisztérium ltára 4134/1774; *M. Orsz. Levéltár*, Kanc. 4023/1774. *Kollár* „*Gutachten*”-jét kiadtuk *Mária Terézia* iskolareformja i. m. 228–38.

⁹⁴ *Helfert* i. m. 308 skv.

⁹⁵ *Arneth*. Maria Theresia und Greiner. I. h. 354.

és a latin iskolák szükséges kapcsolatát megteremteni és fönntartani, ezt az indokolást azonban *Marx* is csak ürügynek tartotta; az igazi célt ő is a tanulmányi bizottságban levő ellentétek kiküszöbölésében látta.⁹⁶

Ezt a célt elérték ugyan, de ára az udvari *tanulmányi bizottság megszűnése* lett. Mikor az uralkodó november 25-én a Tudományos Akadémia megszervezésének ügyét „ad acta” tétette,⁹⁷ az eredetileg a Monarchia kultúrpolitikájának kidolgozására és irányítására alakított s közvetlenül az uralkodó alá rendelt bizottság elveszítette egyetemes jelentőségét. *December 6-án már csak mint az egyetemi ügyekkel foglalkozó bizottság* szerepelt s jegyzőkönyvét, a „Protocoll der in Universitäts Sachen aufgestellten Hof-commission”-t a cseh–osztrák kancellária tárgyalta és terjesztette tovább.⁹⁸

Az ügyek és események alakulásának ebbe a folyamatába kell beleállítanunk a *független magyar tanulmányi rendszer*, a Ratio Educationis *megszületését* s akkor annak homályossága írásos dokumentumok nélkül is, a tények és körülmények logikája nyomán világossá válik.

Ennek a kérdéskomplexumnak első része, hogy *kinek a hatására, kinek a közbelépésére történt a változás, a magyar függetlenülés?* A hivatalos iratok erről nem szólnak, nem tudnak semmit. Csupán *Ürményi József* nyilatkozott egy-két alkalommal, de akkor is igen óvatosan, igen homályosan. 1776. június 5-én azt írta, hogy öfelségétől mint a kancellária tanügyi referense megbízást kapott, hogy mielőbb készüljön el Magyarország tanulmányi rendszere.⁹⁹ 1791. augusztus 12-én pedig úgy nyilatkozott, hogy miután a bécsi udvari tanulmányi bizottság működése a kívánt eredményre nem vezetett, a magyar kancelláriában kezdtek azon gondolkodni, hogy Magyarország számára a nevelésnek és tanításnak külön rendszere készüljön. Mária Terézia aztán megengedte, hogy a tanulmányoknak és az ifjúság nevelésének igazgatása egyedül a kancelláriára bízassék.¹⁰⁰

Ürményi ugyan egyik alkalommal sem mondott valótlan, de azért a teljes igazságot sem árulta el. Az könnyen hihető, hogy mikor a bécsi magyar kancellária látta az udvari tanulmányi bizottság 1775 októberében történt fölbomlását s ügyköre legfontosabb részeinek az osztrák hatóságokhoz való átutalását, gondolt a magyar önállósulásra. Azt azonban, hogy gondolkodását tettek követték volna, *Ürményi* sem állította és hivatalos iratok sem igazolják. Azt viszont már természetesnek találjuk, hogy az engedélyezett magyar tanügyi kódex megszerkesztésének állásánál fogva, mint a magyar kancellária tanügyi előadója, *Ürményi* lett a gazdája.

Ürményi nyilatkozataiból tehát nem derül ki, hogy ki volt ennek az oly jelentős döntésnek mozgatója, „spiritus rector”-a. Ha az gróf *Eszterházy Ferenc* kancellár vagy az ő kancelláriája lett volna, akkor lettek volna hivatalos iratok, melyek a tárgyalások menetét és eredményét rögzítették volna. De *Ürményi József*re sem gondolhatunk, miként azt *Kornis Gyula* tette.¹⁰¹ Egyrészt ugyanis ilyen magánvállalkozást alig engedhetett volna meg számára hivatali szubordinációja, másrészt hol volt akkor még a fiatal *Ürményinek* az a tekintélye és befolyása, mellyel egy ilyen súlyos ügy sikeres megoldásához hozzáfoghatott volna? !

⁹⁶ A resolutio-t kiadta *Wotke*, i. m. 260–61; *Marx* véleménye *uo.* 155.

⁹⁷ *Str.* 3003/1775.

⁹⁸ *Str.* 2909/1775; *Sthk.* 233/1776.

⁹⁹ *Finácsy* i. m. II. 458.

¹⁰⁰ *Uo.* 239.

¹⁰¹ A magyar művelődés eszményei. I.–II. Budapest. é. n. I. 22.

A mondottak után önként adódik a következtetés, hogy *csakis Kollár Ádám eszközöshette ki a magyar tanulmányi ügyek önálló, az osztráktól független rendszerének kidolgozását.*

Tudjuk, hogy Mária Terézia mennyire értékelte Kollár hűségét, tehetségét és ügybuzgalmát. A gimnáziumokra vonatkozó vázlatos reformtervével, a „Plan”-nal „végtelenül meg volt elégedve; átolvasása igazi gyönyörűséget okozott neki”.¹⁰² Ennek ellenére Migazzi bíboros, Blümegen kancellár és az udvari tanulmányi bizottság támadásaival szemben mégsem tudta megvédeni. Kénytelen volt elejteni – s Kollár kitért az útjukból. Ez azonban egyáltalán nem jelentette az uralkodó kegyének és bizalmának elvesztését, amit ő továbbra is a legnagyobb mértékben élvezett. Így 1777. március 7 én is azt az értesítést kapta Grass bárónőtől, hogy „szokás szerint” csak jelentkezze az előszobában s érkezését azonnal jelentik őfelségének.

Mária Terézia 1775. szeptember 22-én megszüntette ugyan Kollár egyetemes gimnáziumi főigazgatóságát, utódja, Marx azonban október 11. óta már csak az osztrák gimnáziumokkal foglalkozott. Ugy látszik, hogy ezen két dátum közé kell helyeznünk a magyar tanulmányi függetlenülés tervének uralomra jutását. Kollár bőséges kárpótlásban részesült. Ezek után már nem foglalkozhatott a Monarchia latin iskoláinak reformjával, de föladatul megkapta hazája, Magyarország egész tanulmányi rendszerének kiépítését.

Természetes, hogy ezekről nem szólnak írásbeli dokumentumok, mert ezt a munkát a legnagyobb diszkrécióval kellett elvégezni. Mária Terézia ugyanis igen jól látta, hogy a legnemesebb tervek megvalósítása közben is mennyi akadályt okoz a munkatársak önzése, irigysége, személyeskedése. Ennek kikerülése érdekében aztán sokszor használt titkos informátorokat, alá nem írt jelentéseket s terveibe csak legbizalmasabb híveit avatta be. De Kollárnak is megvolt az oka a panasza, hogy mily veszedelmes terveiről még a legbizalmasabb, körben is nyilatkozni. Ominózus könyvének 1764-ben történt megjelenése óta annyira gyűlöletes lett a magyar rendek előtt, hogy egy általa készített és az ő neve alatt megjelenő tanulmányi kódexet el nem fogadtak volna. Ezért kellett a munkálatokat oly titokzatosan végezni s Kollár személyét teljes sötétségben hagyni.

A magyar tanügyi önállósulás sugalmazója tehát Kollár Ádám volt. A mű megalkotására egy munkaközösséget hoztak létre, melynek látható feje a kancellária tanügyi előadója, Ürményi József, láthatatlan irányítója pedig Kollár Ádám volt. A szerkesztés a kancellárián folyt, ahova begyűjtötték a kész részleteket, melyeket aztán az ottani írások másoltak, tisztáztak.

Ürményi, a jogász tanügyi előadó – természetesen Kollárral egyetértésben, az ő korábbi „Gutachten”-je és „Entwurf”-ja s a kancellárián levő statisztikák fölhasználásával – dolgozta ki az új magyar iskolarendszert, annak irányítását, személyi és anyagi alapjainak biztosítását.

*

Az így megadott keretet aztán Kollár töltötte ki tartalommal. Ennek bizonyítékát sok és lényeges esetben megtaláljuk a Ratio Educationis-ban, mikor az követte Kollár iskolaszervezeti, nevelési, oktatási és rendtartási elveit s rendelkezéseit.

Így a latin iskola tartamát mindketten hat évről öt évre csökkentették s azt hároméves grammatikai és kétéves humaniora részre osztották. S az is közös vonás, hogy mindketten

¹⁰² Grassné levele 1774 ápr. 20-án.

a szaktanári rendszert kívánták alkalmazni. A kétéves jogakadémia megalkotását legtermészetesebben attól az „udvari jogász” Kollártól lehet származtatni, aki már 1766-ban tanított magyarországi ifjakat a magyar közjog „helyes” értelmezésére¹⁰³ s annak *Festetics* Pállal való megírására 1767-ben a legmagasabb helyről kapott megbízatást.¹⁰⁴

Jellegzetes a nép- és a grammatikai iskola tanulmányi anyagának aránytalan tárgyalása is. Míg a népiskola különféle típusaival a nyomtatott *Ratio* csupán 29 oldalon foglalkozott, addig a grammatikai iskola 93 oldalt kapott. Ennek a föltűnő ténynek az a magyarázata, hogy *Kollár*nak a népiskolával nem volt érintkezése, viszont mint gimnáziumi tanár, igazgató és főigazgató eléggé megismerte a grammatikai osztályokat. Azt pedig ismételten hangoztatta, hogy nem óhajt oly dolgokról rendelkezni, amikről nincsen egyéni tapasztalata.

Ami a tanulmányokat illeti, a *Ratió*nak talán a legföltűnőbb újítása, hogy a természeti, földrajzi és történeti ismeretek közül főleg azokat kell nyújtani az ifjúságnak, melyek hozzá közel állnak, mely ismereteknek a legnagyobb hasznát veszi. S ezt az újítást kitől eredeztethetnénk nagyobb joggal, mint *Kollár* Ádámtól, aki már 1762 óta tudatosan foglalkozott Magyarország különböző viszonyainak ismertetésével. Erre a célra társaságot vagy munkaközösséget igyekezett létrehozni, mely aztán 1771 óta 5 éven át az *Anzeigen* nevű folyóiratával teljesítette is földadatát. S ezzel kapcsolatban azt is érdemes megemlíteni, hogy amennyire előtérbe állította a *Ratio* Magyarország ismertetését, annyira közömbös volt a magyar nyelv és irodalom tanításával szemben. S ennek a föltűnő, első pillanatra nehezen érthető ellentmondásnak könnyű a megoldása. *Kollár* a magyar honfiának tartotta magát, de nem a magyar faj gyermekének.¹⁰⁵ Tudatosan vallotta magát szlováknak s így érthető, hogy mikor a *Ratio* Magyarország hét nemzetiségét felsorolta, a magyar csak „*primus inter pares*”, első volt az egyenlők között, de utána és a német után harmadiknak következtesen a szlovákokat említette.

Kollár szerzőségére mutató nyom az is, hogy *Instructio*-jában ismételten foglalkozott a jó modor fontosságával s azt kívánta, hogy az ifjúság a tanárok szava és példája nyomán sajátítsa el azt. Ez a „*studium decentiae*”, az illetmen megjelent aztán a *Ratio* egymást követő kézírataiban is – a nyomtatott szövegből azonban valaki hatására kihagyták.

Az illetmen a helyes állásra, mozgásra, magatartásra akarta nevelni a tanulókat – de a nyilvános vizsgák egyik fontos célja is az volt, hogy magabiztos föllépésre neveljék főleg az egyszerűbb származású ifjúságot. *Kollár* és a *Ratio* ebben is s az iskolai versengések fönttartásában is a jezsuita hagyományt vette át. Ezeknek az „*aemulatio*”-knak vagy „*concertatio*”-knak a rendeltetése természetsszerűleg a tanulók munkakedvének fokozása volt.

Aztán ki kell emelnünk a *Ratió*nak a testnevelésre s az egészségápolásra vonatkozó újszerű rendelkezéseit is, melyek forrását szintén *Kollár* műveiben találjuk meg. Ennek

¹⁰³ *Str.* 979/1767.

¹⁰⁴ *Str.* 2410/1765.

¹⁰⁵ „*Si quis, uti ego, gente slavus sit*”, írta magáról *Kollár* Oláh: *Hungaria et Atila* i. m. kiadásában, 92. *Lambecius*–*Kollár*: *Commentariorum*... libri I. és II. kötete élen viszont „*Pannonius Neosoliensis*”-nek titulálta magát. – *Kollár*nak a magyarsággal kapcsolatos érzésvilágát, mely társadalmi–gazdasági helyzetének és érdekeinek megfelelően ingadozott, tanulságosan világította meg *Dümmerth* Dezső „Történetkutatás és nyelvkérdés a magyar–Habsburg viszony tükrében. *Kollár* Ádám működése.” című tanulmányában. *Filológiai Közlöny*, 1966, 391–413.

érdekében hangsúlyozta ő is, a Ratio is, hogy a tanterem legyen tágas, tiszta, világos s egyaránt fontosnak tartották a játékok és a kirándulások pedagógiai hasznosítását is.

S végül azt is megemlítiük, hogy Kollár „lokálpatriotizmusa” megnyilatkozását látjuk abban, hogy a sem kulturális, sem földrajzi helyzeténél fogva nem jelentős Besztercebánya (Neosolium) a 9 tankerület közül az egyiknek központja lett. Kollár viszont könyvei élén önérzetesen írta magát besztercebányainak, „Pannonius Neosoliensis”-nek, mert ott nevelkedett, „nam Neosolii educatus sum.”¹⁰⁶

A fentebbiek során csupán néhány föltűnőbb esetben mutattunk rá Kollár és a Ratio elveinek és utasításainak azonosságára; azok teljes összevetését más alkalommal végeztük el.¹⁰⁷ De úgy hisszük, a mondottak is eléggé megvilágítják azt a tényt, hogy Kollár és a Ratio eszmevilága között szoros kapcsolat van. Ezért, s amikor Űrményinek a királynőhöz készített jelentésében azt olvassuk, hogy a Ratio tanulmányi és rendtartási részének kidolgozásához neki sem ereje, sem oda szükséges iskolai tapasztalata nem volt s emiatt tudományos (elméleti) és gyakorlati ismeretekkel rendelkező férfiak támogatását vette igénybe, akkor csakis Kollár Ádámról gondolhatunk.

Tersztyánszky Dániel, akit korábban a Ratio tulajdonképpeni szerzőjének tartottak, itt is olyasféle szerepet játszott, mint az Anzeigen-nél: mintegy „szerkesztőségi titkár” főnöke utasításait hajtottá végre. Ő sem a tudományos életben, sem a pedagógiában nem alkotott olyasvalamit, minek alapján Űrményi fentebbi szavait reá vonatkoztathatnánk. Az ő szerény egyénisége készséges és hasznos támogatója volt a háttérben levő mentora törekvéseinek.¹⁰⁸

A munka folyásába a Ratio ránk jutott kézirati maradványai engednek némi betekintést. A „szerkesztőség” természetesen a kancelláriában dolgozott. Ott készítette el Űrményi a Ratio I. részét. A II. és a III. rész Kollár alkotása volt. Az ő fogalmazványait Tersztyánszky vagy saját, vagy Reisenhuber Ferenc kézírásában vitte a kancelláriába. Ez utóbbira azért gondolhatunk, mert ő, az Udvari Könyvtár írnoka másolta főnöke összes általunk ismert pedagógiai kéziratait. Sajnos, sem Űrményi, sem Tersztyánszky kéziratait – hogy Kolláréról ne is beszéljünk – nem hagyták az utókorra. Mi már azoknak csak a kancellária írnokai által készített másolatait vagy tisztázatait ismerjük, de azokat sem egész teljességükben. Ezeket a tisztázatokot aztán Űrményi és Tersztyánszky

¹⁰⁶ L. a 10. jegyzetet. – Besztercebánya azonban 1776-ban nemcsak tankerületi, hanem püspöki székhely is lett. S ebben a tekintetben is joggal gondolhatunk Kollár közbelépésére. 1769-ben ugyanis az uralkodó számára készített egy beadványt, melyben Pázmány Péter esztergomi érsek 1622. évi tervére is hivatkozott, aki a roppant kiterjedésű érsekségből Szepes, Gömör, Turóc és Nógrád megye számára kívánt egy-egy püspökséget szervezni. Miközben Kollár ezen terv megvalósítását ajánlotta, a király főkegyúri jogát és a lelkipásztorkodás érdekeit is emlegette. Str. 1604/1769. Mária Terézia 1776-ban föl is állította a szepesi, a gömöri (rozsnyói) és a besztercebányai püspökséget. Vajon Kollár 1769 után is mozgatta-e az ügyet, nem tudjuk, de igen valószínű. 1773. december 13-án ugyanis Grassnéval azt üzenté neki a királynő, hogy beadványával igen meg van elégedve, de készítsen hasonlót a veszprémi püspökségről is, mert az is túlságosan nagy kiterjedésű. S valóban: a székesfehérvári püspökséget teljesen, de részben a szombathelyit is a veszprémi püspökség területéből szervezték meg 1777-ben.

¹⁰⁷ Mária Terézia iskolareformja i. m. 122–210.

¹⁰⁸ Imre Sándor Mária Terézia iskolareformja ... című könyvem ismertetése során továbbra is vallotta, hogy „Tersztyánszky a Ratióknak valóban szerkesztője volt.” Századok, 1937. 350. Reá hivatkozva írta Ravasz J. is, hogy „Kollár szinte kizárólagosan irányító szerepét” ő sem látja igazoltnak. I. h. 433.

ismételten átjavította s ezeknek a javításoknak minősége és mennyisége újabb fényt vett a szerzőség kérdésére is. A M. Nemzeti Múzeum kéziratárának Fol. Germ. 1004 és 1003 jelzetű példányain az *Űrményi* által kidolgozott I. részben (nyomtatásban 1–113. lapokon) 170, a *Kollárnak* vagy *Tersztyánszky* tulajdonított II. részben (113–236) csupán 30 esetben látjuk *Űrményi* javítását, *Tersztyánszky* viszont az 1004 I. részét 40, a II.-at 50 alkalommal javította. S az is föltűnő jelenség, hogy míg *Űrményi*, főleg a mű I. részében, tárgyi változtatásokat is eszközölt, addig *Tersztyánszky* megelégedett a stílári javításokkal. Ezekből pedig az látható, hogy *Űrményi* az I. résszel mint sajátjával rendelkezett, *Tersztyánszky* viszont azonos érdekeltséggel és óvatosan javígtatta az I. és II. rész német stílusát.

Itt, a kéziratokkal kapcsolatban említjük meg azt a meglepő tényt is, hogy a fentebbi *Űrményi-iratok* tözsomszedságában található *Kollár középiskolai reformtervezete*, a „Plan” (Fol. Lat. 2983–2985, 7–16. lap). Érthető, hogy *Fináczy* ezt nem vette észre, hisz az iraton sem címzés, sem szerző, sem dátum nem látható – de *Reisenhuber* kezeírása.

Miután a német szöveget többszöri átjavítás és letisztázás révén kiérlelték, megkezdődött annak latinra fordítása. Ám az első kísérlet igen gyöngén sikerült. Ezért kellett munkába fogni *Kollár* egykori rendtársát és barátját, a kiváló matematikust és latin stilisztát, *Makó Pált*.¹⁰⁹ Ő aztán az eleje került latin szövegeket nemcsak javította, hanem sokszor teljesen átírta s így a ma olvasható *Ratio educationis*-nak ő adta meg magvas, veretes latin stílusát.

Ily módon és föltűnően gyorsan készült el a magyar tanulmányi rendszernek ez a kiváló kódexe. Látszik, hogy az előkészületek már évek óta folyamatban voltak. Az I. részt *Űrményi* 1776. június 5-én terjesztette föl az uralkodóhoz s már akkor jelentette, hogy lényegében a II. rész is készen van, sőt immár az utolsó, a III. részen dolgoznak. Egy év múltán, 1777. június 14-én aztán ez a két rész is a királynő elé került jóváhagyásra. Ő azonban még kikérte egyes osztrák tanügyi vezető férfiak (*Kressel*, *Martini*, *Rautenstrauch* apát) s egy magyar szakbizottság véleményét. Annak tudomásul vétele és fölhasználása után már nem *Űrményi*, hanem főnöke, *Esterházy* Ferenc kancellár kérte augusztus 2-án a nyomásra kész latin nyelvű mű végleges jóváhagyását.¹¹⁰

Ennek során *Mária Terézia* kijelentette, hogy nagy vigasztalására szolgál, hogy ez a fontos és kényes (häckelich) mű létrejött, s hogy az mind az osztrák, mind a magyar illetékesek dicséretét kiérdemelte. *Esterházy*nak is vigasztalására szolgálhat, hogy az az ő kancellársága alatt jött létre. Végül javaslatot kért tőle, hogy miként nyilváníthatná különleges kegyét *Űrményi* irányában.¹¹¹

De nemcsak *Űrményi* munkásságát kellett jutalmazni, hanem *Tersztyánszky* közreműködését is. Ő szerény szerepének megfelelően egy kúriát kapott a Pozsony megyei Récsén 1777. október 12-én¹¹² – *Kollár* viszont egy 33 jobbágys falu, a Sopron megyei Keresztény adományában részesült és magyar nemességet nyert 1777. május 2-án.¹¹³

Ha még *Tersztyánszky* donációs leveléből is törölték tanügyi munkásságára való hivatkozást, akkor igazán nem csodálható, ha *Kollár*éba sem került bele az. Ám a „történeti falsum” ellenére is kiderült az igazság s megvalósult *Kollár* ismételten kifejezett reménye, hogy az utókor ítélete kedvezőbb lesz róla: „*Judicium melius posteritatis erit*”.¹¹⁴

¹⁰⁹ *Kollár és Makó* kapcsolatára l. *Mária Terézia iskolareformja* i. m. 214–15.

¹¹⁰ *Űrményi és Esterházy fölterjesztései* *Fináczy* i. m. I.–II. 458–67.

¹¹¹ *Mária Terézia resolutio-ja* uo. 468

¹¹² *Fináczy* i. m. II. 240

¹¹³ *HKA* Cam. 13, 15 Aug. 1777.

¹¹⁴ L. az „*Etymologicum Linguae Latinae*” előszavát. *Mária Terézia iskolareformja* i. m. 295.

AZ 1777-I RATIO EDUCATIONIS ÉS A MATEMATIKAOKTATÁS

Az 1777-i Ratio Educationis hosszú időre meghatározta a magyar oktatásügy irányát. Érdemes ezért e rendelkezéssel, illetőleg ennek a matematikaoktatásra vonatkozó előírásaival részletesebben is foglalkozni.

A különböző népiskolátípusok, a három évfolyamú grammatikai iskola, a két évfolyamú „humán” tárgyak osztálya, valamint az ugyancsak két éves filozófiai tagozat¹ előírt matematika tananyagát a tantervből, illetve az előírt tankönyvekből ismerhetjük meg.² A tanterv szerzői ugyanis a magasabb szintű oktatás felé haladva a tananyag³ kijelölésekor egyre inkább csak a feldolgozandó tankönyvekre utaltak.

Az 1777-i Ratio Educationis matematikaoktatásra vonatkozó előírása első látásra – csak a tantervet vizsgálva – szerénynek tűnik. Megváltozik azonban a véleményünk,

¹ Az egyetemi matematika tananyaggal nem kívánunk foglalkozni, mivel arról igen szűkszavúan rendelkezett az 1777-i Ratio, tankönyvet sem írt elő. E tananyag alakulása, fejlődése nagy mértékben függött az egyetemi tanárok képzettségétől.

² A tanterv egységesítő törekvése a tankönyvkijelölés terén is érvényesült. Az 1777-es Ratio Educationis, valamint az azt követő kiegészítő rendelkezések a következő tankönyvek használatát írták elő a „*mathesis pura*”-ból:

Bé-vezetés a számbevételre a magyar és hozzá tartozandó tartományok nemzeti iskoláinak számára. *Institutiones Arithmeticae in usum gymnasiorum et scholarum grammaticarum per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas. Elementa matheseos purae, in usum academiarum per regnum Hungariae, et provincias eidem adnexas.*

(Ez összeállításnál nem voltunk tekintettel az átmenetileg előírt, illetve megtűrt tankönyvekre.)

³ A népiskola minden típusánál (falusi, kisebb városi, nagyobb városi és elsőrendű) a tanítandó tantárgyak felsorolásában az elsők között találjuk a számtant, amelynél az előírt legbővebb tananyagban a négy alapművelet, a hármasszabály és a társaságszabály, továbbá ezek alkalmazása szerepel. A népiskola típusa határozta azt meg, hogy az előbb felsorolt anyagból mit vettek, illetve milyen területre (mezőgazdálkodás, kézműipar vagy kereskedelem) alkalmazták. A városi népiskolák azon tanulói esetében, akik majd valamilyen mesterséget szándékoztak folytatni – a jövőendő életpálya szükségleteinek megfelelően – már a mértan elemeinek tanításáról is történt rendelkezés. A grammatikai iskola matematikai tanyaga a négy alapművelet gyakorlása, a „törtszámok kezelése”, „az arányszabály, az arányok, a haladványok” és ezek alkalmazása volt. A „humán” tárgyak osztályában a grammatikai iskolában tanított anyag ismétlésével kívánták kezdeni a matematikai ismeretek tanítását. Az ismétlésre szánt első hat hónap után pedig a „tisztá mennyiségtan” tanítását írták elő. A filozófiai tagozaton a „*pura mathesis*” tananyagában a következők szerepeltek: hatványozás, gyökvonás, algebrai kifejezések és a velük végzett műveletek. Az első és másodfokú algebrai egyenletek megoldása. Egyenletrendszerek tárgyalása. Arány és aránypár. Számtani, mértani sorozat. A logaritmus fogalma és alkalmazása. A tizedes törtek. Geometriai szerkesztési feladatok, különböző síkgeometriai tételek bizonyítása. Egybevágó és hasonló síkidomok. Területátalakítások, trigonometriai ismeretek, testmértan.

ha néhány dolgot figyelembe veszünk. A *grammatikai és a „humán”* tárgyak osztályait, valamint a filozófiai tagozatot együtt vizsgálva a számtan, illetve a matematika a második helyen áll (megelőzi pl. a történelmet és a hittant) az *egyes tantárgyak összoraszámát tekintve*.⁴ Az igazsághoz tartozik természetesen az is, hogy az első és a második hely között – óraszám tekintetében – igen nagy volt a különbség. Míg a már említett összoraszám a latinnál 57, addig a matematikánál 18,5 volt.⁵

De nemcsak az óraszám, hanem a tananyag is a matematikai ismeretek megbecsülésére mutat. Az *említett osztályok előírt matematikai tananyaga – csak a címszavakat tekintetve – lényegében (a differenciál- és integrálszámítást nem számítva) alig volt kevesebb mint a jelenlegi általános és középiskolai tananyag*.⁶ Az igaz, hogy ennek a tananyagnak jelentős része a filozófiai tagozaton került tanításra, de a filozófiai tagozatot mindenkinek, aki felsőfokú szakképzésben részt kívánt venni, el kellett végeznie tehát az is, aki nem reáltudományokkal kapcsolatos életpályát választott, jelentős matematikai tananyag elsajátítására volt kötelezve. A fentebb említett tények azt mutatják, hogy a *matematikai ismeretek oktatásának jelentős szerepet szántak a tanterv készítői*. Ez nyilván nem véletlen, hanem a felismert gazdasági és társadalmi szükségszerűség következménye volt.

Tanulságos megvizsgálnunk azt is, hogy a *matematikai tudomány akkori állásához hogyan viszonyult az előírt tananyag mind tartalmi, mind szemléleti szempontból*. A 18. századi matematikának az iskolai oktatásban is szereplő egyik nagy területe volt az *aritmetika*. Napjaink meghatározása szerint a számtan (aritmetika) – amelyet ma már nem tekintünk a matematika önálló részének – a valós számokkal való műveletekkel és számolási szabályokkal foglalkozik. Az aritmetikához tartozik még a számfogalom bevezetése, a különféle mértékegységekkel való számolás és ezek átszámítása.⁷

Mi volt a jellemző a 18. századi aritmetikai ismeretekre? Az előírt magyar nyelvű népiskolai számtankönyv szerzője a következő meghatározást adta: „A Számvetés Számoknak tudománya, a'melly arra tanít, miként találhatjuk-fel a bizonyos adott Számokból, az ismételten más Számokat”.⁸ Mind a népiskolai, mind a grammatikai és a „humán” tárgyak osztályainak tankönyveiben csak a pozitív egész és törtszámokkal, valamint a nullával találkozunk.

A történeti adatok arról tanúskodnak, hogy a természetes számok első bővítései a törtszámok voltak. Bár igaz, hogy a negatív számok szórványosan már az ókori matematikában is fölbukkantak, de használatukra csak jóval később került sor, és még a 18. században is léteztek olyan tudósok (pl. *Maseres*, 1758; *Freund*, 1796) akik a negatív számokat éppúgy nem ismerték el mint a képzeteseket.⁹

⁴ A filozófiai tagozaton szereplő alkalmazott matematika óraszámait is számítva.

⁵ A II. Ratio Educationis esetében a latin és magyar nyelv összoraszáma 64, a matematikáé pedig 21 volt. (*Mészáros István: A magyar nevelés története 1790–1849*, Budapest, 1968. 82.)

⁶ E megállapításnál figyelmen kívül hagytuk a fokozatosan bevezetésre kerülő új általános iskolai tantervet.

⁷ Matematikai kislexikon, Budapest, 1972. 382.

⁸ Bővezetés a számvetésre a magyar és hozzá tartozandó tartományok nemzeti iskoláinak számára. Budán, 1783. 5.

⁹ K. A. Ribnyikov: A matematika története. Budapest, 1968. 292.

Tovább vizsgálva a számfogalom felépítésének történetét, megállapítható, hogy a 18. századi matematika az irracionális számoknak csak a szemléletes fogalmára támaszkodhatott. Az irracionális számokat szabatosan meghatározó definíció csak a 19. század második felének eredményei közé tartozik. A komplex számok kérdése sem volt még megnyugtatóan tisztázva a 18. században. Bár R. Bombelli itáliai matematikus már 1572-ben megadta a képzetes és komplex számokkal végzett műveletek szabályait,¹⁰ továbbá e számok használatával számos matematikai problémát meg tudtak oldani, azonban mégis idegenkedtek használatától. Az idegenkedés csak a 19. században, elsősorban Gauss hatására szűnt meg.¹¹

Ezekből a történeti utalásokból látható, hogy a számfogalom bővítése (azon túl, ahogyan az a népiskolai tankönyvben található) bizonyos problémákat rejtett magában, még a matematika tudományában is sok nyitott kérdés volt velük kapcsolatban.

Meddig ment el a számfogalom bővítésében az 1777-es Ratio Educationis által meghatározott oktatás? A negatív mennyiségekkel és a velük végzett műveletek szabályaival a filozófiai osztályok tankönyvében találkozunk. Ugyanezen tankönyvben kerülnek bevezetésre – a négyzetgyökvonással kapcsolatosan – az irracionális számok, és a tankönyv írója megjegyzésben utalt a képzetes számokra is. Tehát a valós számkör minden száma bevezetésre került a filozófiai osztályokig bezárólag, sőt még a komplex számok irányába is történt utalás. Azonban a kidolgozott feladatok megoldásánál – gyökvonások feladataitól eltekintve – csak a népiskolában már megismert számokra volt szükség.¹²

Stevin holland mérnök 1585-ben megjelent könyvében részletesen foglalkozott a tizedes törtekkel azzal a céllal, hogy megteremtse a matematikai alapokat a mértékrendszer egységes tizedes alapra való helyezéséhez.¹³ De ez nem sikerült¹⁴ és a következő évszázadokban a tizedes törtet elsősorban csak a csillagászati számításokban használták. A filozófiai osztályok algebra-tankönyve a gyökvonás és a logaritmus tárgyalásánál azonban használja a tizedes törtet. A későbbi kiadású, átdolgozott tankönyvek pedig már önálló fejezetként tárgyalják a tizedes törtet és a velük való számítás szabályait.¹⁵ Viszont az a tény, hogy pl. 1793-as és az 1798-as kiadású tankönyvben a tizedes törtet az utolsó fejezet¹⁶ tárgyalja, azt mutatja, hogy az algebrai tananyag befejezéseként megtanított ismeretnek a széleskörű alkalmazására nem gondoltak. Ez nyilván következménye volt annak, hogy a tizedes tört használata a 18. század végén még eléggé korlátozott volt.

¹⁰ Uo. 120.

¹¹ O. Becker: *Grundlagen der Mathematik*. München, 1954. 213.; N. Bourbaki: *Eléments d'histoire des mathématiques*. Párizs, 1969. 200.; Ruzsa Imre: *A matematika néhány filozófiai problémájáról*. Budapest, 1966. 76.

¹² De még a 20. századi tanítási gyakorlat is nagyrészt olyan feladatokkal dolgozott, amelyeknek egész szám vagy törtszám volt a megoldása.

¹³ Szász Gábor: *A matematika fejlődése*. Budapest, 1967. 37.; J. F. Scott: *A History of Mathematics*. London, 1958. 127.; Dirk J. Struik: *A matematika rövid története*. Budapest, 1958. 101.

¹⁴ Több kiváló francia matematikus erőfeszítésének eredményeként vált lehetővé a tizedes mértékrendszer bevezetése Franciaországban 1799-ben.

¹⁵ Kitérve a kerekítés szabályára és a közösleges törtnek tizedes törtté, illetve a tizedes törtnek adott nevezőjű közösleges törtté való átalakítására.

¹⁶ A még későbbi kiadású tankönyvekben (pl. az 1811-esben) a tizedes tört tárgyalása nem a tankönyv végén, hanem a tananyagba beépítve (az egyenletek, gyökvonás és logaritmus előtt) kerül sorra.

Jelentős eredmény volt a számítási módszerek tökéletesítése szempontjából a *logaritmus* bevezetése, amely a 17. század elején történt, bár az elméleti alapok már jóval régebben kialakultak. Az első táblázatok megjelenése után a logaritmus hamarosan a számítási eljárások részévé vált és gyorsan terjedt. Az 1777-es *Ratio Educationis* megjelenésekor a logaritmus táblázatok már nélkülözhetetlen segédeszközei voltak a számításoknak. A filozófiai osztályok tankönyve foglalkozik a logaritmussal,¹⁷ bár használata nem szövi át a tananyagot.

Az *algebra* önálló fejlődési útja már a 18. század elején kialakult. *Newton* „*Arithmetica universalis*” című művében (1707) az *algebrát* mint az *aritmetika* magasabb fokát tárgyalta. Még határozottabban tapasztalható az *algebrának* mint önálló tudománynak az *elhatárolása* *Eulernél*. Ily módon a 18. században az *algebra* tárgya – mint az *algebrai* egyenletek, hozzávéve az egyenletek megoldásához szükséges számítási módszereket, eljárásokat is – már meghatározást nyert.¹⁸ A Ratiók-korabeli, a filozófiai osztályokban használt matematika tankönyv első kötete *algebra*, a második pedig *geometria*. Az *algebra*-kötet a harmadik részben a szükséges számítási módszerek tárgyalása után foglalkozik az egyenletekkel. Az egyenleteknek a mindennapi élettel való kapcsolata élesebben és határozottabban látszik a *Ratio* által előírt tankönyvben, mint sok később használtban. A tankönyv szerzője ugyanis nem szakította el az egyenletek tárgyalását a problémáktól, a szöveges feladatoktól: „Quaelibet aequatio nascitur ex aliquo problemate”.¹⁹ A tankönyvben található egyenletekre vonatkozó példák általában szöveges feladatok. Helyeselhető még az is a tankönyv tárgyalásmódját illetően, hogy a határozatlan egyenletekkel is foglalkozik és több ilyen típusú kidolgozott feladatot is vesz. Viszont hiba a másodfokú egyenletek tárgyalásánál az, hogy mindig csak egy gyök szerepel a könyvben megoldott feladatoknál. Ez a helyzet még az olyan szöveges feladatok esetében is, amikor a feladat szövege megengedné a második gyököt. Ez már csak azért sem érthető, mivel a 18. század közepén már bizonyított tétel volt az, hogy minden n -ed fokú egyenletnek pontosan n gyöke van.

Egy jelentős témakör még az *algebra* kötetben a „*De variis quantitatum relationibus*” című rész, amelynek egy-egy fejezeteként szerepelnek a logaritmusra és a tizedes törtekre vonatkozó – már említett – ismeretek. Az arányra és aránypárookra vonatkozó ismeretek nemcsak a gyakorlati alkalmazásokban vitt szerepük, hanem a matematikán belüli alkalmazásuk miatt is sokkal nagyobb hangsúlyt kaptak a Ratiók korabeli oktatásban mint napjainkban.²⁰ Elméletileg is mélyebben tárgyalták az aránypárok témakörét, mint napjainkban. (Ez főként a filozófiai osztályokban történt így). De e témakör tárgyalása már a grammatikai és a „humán” tárgyak osztályában is szerepelt, sőt már a

¹⁷ A tankönyv a logaritmust mint kitevőt vezeti be és így a műveleti szabályok az értelmezésből azonnal adódnak. A 2-es és az a alapú logaritmus után kerül sorra a 10-es alapú logaritmus. A logaritmus tábla használata is szerepel a tankönyvben.

¹⁸ *Ribnyikov* i. m. 289–291.

¹⁹ *Elementa matheseos purae in usum academiarum per regnum Hungariae, et provincias eidem adnexas*, Budae, *Elementa algebrae*, 69. oldal.

²⁰ Ugyanis például e részen belül – támaszkodva az aránypárookra vonatkozó ismeretekre – kerülnek tárgyalásra a sorozatok. (Pl. a geometriai sor összegképletének a levezetésénél is aránypárookra vonatkozó ismeretet használva fel.)

népiskolai tanulmányokban is.²¹ Nagyon sok gyakorlati feladat megoldásánál az arány-párokat használták. A grammatikai és a „humán” tárgyak osztályának tankönyvében a II. és a III. kötet anyaga jelentős részben az aránypárok gyakorlati alkalmazása.

*

Az oktatásban is szereplő másik nagy témakör a *geometria* volt. A geometriát tudománnyá a görög matematikusok tették.

Euklidész (i. e. 300 körül) megírta híres könyvét az „*Elemek*”-et, amelyben a matematikai tárgyalásmód szabotossága olyan példát mutatott, amelyet hosszú időn keresztül mintaképnek tekintettek a matematikusok. A 18. századi matematikára is erőteljesen hatott *Euklidész* „*Elemek*” című munkája, de ugyanakkor bizonyos elégedetlenség is volt a matematikusok körében az „*Elemek*” nehézkes rendszerével szemben. Sokan kritizálták az euklideszi axióma-rendszert, különösen a párhuzamossági posztulátumot. Ezek a geometria alapjait érintő kritikák a tudományos érdek mellett már széleskörű társadalmi jelentőséggel is bírtak. Sokakban kételyek merültek fel az „*Elemek*” iskolai tankönyvként való alkalmazásával szemben. Az egyes országok matematikusai többé-kevésbé szakítottak a geometriának az euklideszi séma szerinti tanításával, és megteremtették a geometria későbbi tankönyvtípusát. Olyan tárgyalásmódban dolgozták fel a geometriát, amely révén e témakör a tanulóifjúság számára elérhetővé és a gyakorlati feladatok megoldása számára használhatóvá vált.²²

A geometriatanítás új elveinek kialakítása már az 1777-es Ratio Educationis tanrend-szerét követő iskolákban használt tankönyvön is meglátszik. Az „*Elementa geometriae purae*”-ben nagyrészt azok az ismeretek szerepelnek, amelyek a későbbi iskolai anyagban is helyet kaptak. Először sík-, majd térgeometriával foglalkozik a tankönyv. A sík-geometriai anyag részben geometriai szerkesztési feladatok is vannak, továbbá szerepelnek az egyszerűbb síkidomok területszámítási képletei is (bizonyítással együtt). Tér-geometriából elsősorban a testekkel, azok felszínének és térfogatának kiszámításával foglalkozik a tankönyv. E képletek levezetésénél egyes esetekben azzal az eljárással találkozunk, amely gondolatilag hasonló ahhoz, amelyet napjainkban „burkolt integrál-számítás” megjelöléssel szoktunk emlegetni. Ezekre a túlzottan tömör tárgyalásmód a jellemző. Például a gúla köbtartalmának kiszámítására vonatkozó képlet levezetésénél minden rajz, jelölés, képlet nélkül – csak szavakban elmondva és közben hivatkozva az algebrai és geometriai részben már bizonyított tételekre – rötrénik az állítás bizonyítása.

A síkgeometriai anyag részbe beépítve kerül sor a *trigonometriai anyag* rész tárgyalására. A trigonometria – amelynek eredete messze az ókorba nyúlik vissza – a Ratio megjelenésekor már kialakult tudományág volt. E tudományág sokat köszönhetett az *Euler* által bevezetett – jelenleg is használt – könnyen kezelhető jelölésrendszernek. A korábbi időkben a trigonometriai ismeretek terjedését nagyon hátráltatta a nehézkes jelölésrendszer, ami miatt a szerzők sokszor inkább szavakban mondták el az összefüggéseket. *Euler* érdeme volt az is, hogy a trigonometrikus függvények értékeit nem szakaszokkal, illetve szakaszokkal, hanem számértékekkel adta meg.²³ Az 1777-es

²¹ A népiskolai tankönyv tárgyalásmódjára a formalizmus eléggé jellemző.

²² *Ribnyikov* i. m. 285–288.

²³ Carl B. *Boyer*: A History of Mathematics. New York–London–Sydney, 1968. 485–486.; Dirk J. *Struik*: A matematika rövid története. Budapest, 1958. 128.

Ratio Educationis által előírt matematika-tankönyv még sok tekintetben nem zárkozott fel *Euler* fentebb említett eredményeihez a trigonometriai anyagrészt tárgyalásánál.

A 18. századi matematikára természetesen nemcsak az eddig említett témakörök fejlődése volt jellemző. A matematika önálló ágaként fejlődött például már a számelmélet is,²⁴ a geometria egyes részterületei (például analitikus geometria,²⁵ differenciálgeometria), analízis és az abból kiváló matematikai diszciplínák.

A tárgyalt kor sajátossága volt az is, hogy *megkezdődött a matematika fokozatos szétválása „tisztá” és „alkalmazott” matematikára.*²⁶ E korban azoknak a tudományoknak a nagy részét, amelyek ma már önálló természettudományi, illetve technikai diszciplínák, a matematika részeként tekintették és „alkalmazott matematika” név alatt említették. Alkalmazott matematikából az 1777-es Ratio Educationis a geodéziának, a hidrotechnikának, az építészetnek „s más effélék”-nek a tanítását írta elő. Ezeknek a részeknek a tanításával nem foglalkozunk, mivel e tanulmány céljaként annak a tananyagának a vizsgálatát tekintjük, amelyből az alsó és középfokú matematikai tananyag kialakult.

*

Foglalkoznunk kell a tanított tananyag feldolgozásának *módszerével* is. A könyvekből megállapítható az, hogy a fogalmak kialakításánál általában nem helyes úton jártak. A tankönyvírók ugyanis leginkább csak közölték az egyes fogalmakat, elvárva azt, hogy a tanulók első hallásra értsék meg és tegyék magukévá azt az ismeretet, amelynek a megalkotása magának a tudománynak is hosszú idejébe telt.

A matematika, amint tudjuk, *deduktív* tudomány. *Euklidész* az „Elemek”-ben a matematikai tárgyalásmód szabatoságára olyan példát mutatott, amelyet a matematikusok több mint kétezer éven át mintaképnek tekintettek és utánózni igyekeztek a matematika más területein is. Vagyis igyekeztek a valóságból absztrahált alapfeltevésekre (axiómákra) és a kialakított matematikai fogalmak meghatározására (definíciójára) támaszkodva a tételeket deduktív módszerek útján levezetni. Formailag a matematika deduktív jellege abban mutatkozott meg, hogy a tételeket bizonyították. A következőkben azt vizsgáljuk, hogy milyenek voltak ebből a szempontból az 1777-es Ratio Educationis által előírt *tankönyvek*. Axiómával csak a filozófiai osztályok tankönyvének geometria-részében találkozunk. Bár van utalás rá, hogy az algebra-részben is használták. „Addimus nonnulla axiomata, quorum usum et in Algebra jam habuimus, et porro habebimus in sequentibus”.²⁷ Bár a definíció szóval egyik tankönyvben sem találkozunk, mégis még a népiskolai tankönyv is minden felhasznált fogalmat már a bevezetésekor azonnal meghatároz. Míg a népiskolai és a grammatikai és a „humán” tárgyak osztályainak tankönyveiben nincsenek kiemelve a tételek, addig a filozófiai osztály tankönyvében tételek, azok bizonyításai, valamint a tételekből folyó „corollarium”-ok találhatók. Az alsóbb iskolák tankönyvei

²⁴ A számelmélet önálló részként nem szerepel e tankönyvekben. De azért – napjaink tankönyveihez hasonlóan – bizonyos számelméleti ismeretek, más anyagrészekbe beépítve megtalálhatók a Ratiók korabeli tankönyvekben is.

²⁵ A későbbi kiadású tankönyvekben – pl. az 1798-asban – már szerepel bizonyos analitikus geometriai ismeret.

²⁶ A korabeli latin szóhasználatban „mathesis pura” és „mathesis adplicata”.

²⁷ A 19. számú jegyzetben szereplő kötetben: Elementa Geometriae purae, 8. oldal.

kérdésfeleltes-feldolgozásúak, amelyek mellett még megjegyzések és kidolgozott feladatok vannak. A feladatok a filozófiai osztályok tankönyvében sokszor problémaként szerepelnek. Értékesek még e tankönyvnl a megjegyzésben közölt – összefüggésekre, további eredményekre történő – utalások. Az alsóbb iskolák tankönyveiben viszont elég sokszor pontokba szedett szabályokkal találkozunk.

Szólnunk kell még e matematika tankönyvek kifejezőmódjáról is. Tudjuk, a matematika sajátos szimbolikus nyelvet használ, vagyis fogalmait betűkkel, jelekkel, tételeit pedig képletekkel fejezi ki. Ez a kifejezőmód (formanyelv) a Ratiók korabeli matematika-tankönyvekben még nagyon kezdetleges. Az anyag tárgyalásmódjára a fogalmiság jellemző inkább, vagyis a meghatározások, tételek szóban vannak kimondva. Ennek a tárgyalásmódnak kétségkívül sok előnye is van. Nem homályosul el az, hogy a képletnél sokkal lényegesebb az a gondolat, ami a képlet mögött van, aminek a képlet csak rövidített, gyorsított, könnyen áttekinthető lejegyzése. Így kevésbé csúszhat be az a hiba, hogy elfelejtkezzünk arról, hogy a képletek egy-egy jelenségnek vagy jelenségcsoportnak csak a formai oldalát tükrözik.

*

Bár az 1777-es Ratio Educationis nem határozta meg az *oktatási és nevelési célt* az egyes tantárgyak oktatásával kapcsolatban, mégis sok mindent lehet e téren is sejteni. A grammatikai osztályoknál a *mindenkire nézve szükséges* tantárgyak csoportjában az elsők között szerepel a számtan. A „humán” tantárgyak osztályaiban szintén a *fő és szükséges tantárgyak* között szerepel „a számtan és a mennyiségtan elemeit”.²⁸ Figyelmes vizsgálát után azonban az is nyilvánvaló lesz, hogy a *hasznosság mellett* még más nevelői értéket is láttak a matematikai ismeretek tanításában. Az előző századok számtan-oktatására az volt a jellemző, hogy a tanítás során ismereteket közöltek, alkalmazandó szabályokat adtak. A 18. században viszont már igen sok országban arra törekedtek, hogy a tanítás által a tanulók szellemi erőit is fejlesszék. Olyan matematikai oktatást akartak megvalósítani, amely már nem elégszik meg a műveletek gépies végzésével, hanem minden egyes lépés megértését, indoklását is megköveteli. Egyre inkább előtérbe lépett az a nézet, hogy a *matematikaoktatás kiválóan alkalmas az értelem fejlesztésére, a logikus gondolkodásra nevelésre*. Szállóigévé vált az az 1748-ban megjelent „Arithmetica”-ban szereplő megállapítás, hogy „a számtan az ész köszörűköve”.²⁹ Az 1777-ben kiadott Ratio Educationisban is megtalálható már a tanítandó anyag megértését, a számítási eljárások indoklását is követelő tanítás bevezetésére irányuló törekvés. Ezt az állítást igazolja például e rendelkezésnek az a kívánalma, hogy a tankönyvekben a szokásos szabályok és eljárások mellett a pontos meghatározások és a szabályok levezetései is szerepeljenek.³⁰

Előírt követelmény volt még a *gyakori ismétlés* is. „Sokszoros tapasztalat tanít rá, hogy semmi sem esik ki oly gyorsan emlékezetünkől, mint a számtan, ha a szabályokat

²⁸ A grammatikai iskolában a geometria azon tantárgyak között van említve, amelyek „csupán némely ifjaknak szükségesek vagy hasznosak”. E tárgyat csak azoknak a szorgalmas ifjaknak kívánták tanítani, akik „a grammatika végeztével az iskolának búcsút mondanak”.

²⁹ Beke Manó: Vezérkönyv a népiskolai számtani oktatáshoz. Budapest, 1912. 8.

³⁰ Az 1777-iki Ratio Educationis. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Friml Aladár, 1913, 107.

kellően meg nem értettük és ha alkalmazásukban folytonos gyakorlat által nem tökéletesedtünk.”³¹ Ezért igen alapos gondot fordítottak a tanterv és tankönyvek készítői az ismétlésre, sőt mondhatjuk azt, hogy e téren túlzásokba is estek. Ezt nemcsak ma az idők távlatában látjuk így, hanem már a korabeli *kritika* is szóvá tette azt, hogy feleslegesen sok a négyyszeri ismétlés az alaptervek tanításánál: „also in allen viermal durch 8 Schuljahre wiederholt werde, welches wohl zu viel ist”.³²

*

„Az új ismeretek átadását-átvételét módszertani segédeszközök könnyítik meg” – olvashatjuk az 1972-ben megjelent „A matematikatanítás módszertanának néhány kérdése” című munkában. E könyv módszertani segédeszközként említi a tankönyvet, a szemléltető eszközöket, a tanulói modellezést, a szerkesztő és mérő eszközöket és az audióvizuális eszközöket. Szükséges megvizsgálnunk már csak a teljesség kedvéért is az 1777-es Ratio Educationisnak a *módszertani segédeszközökre* vonatkozó előírását.

Arról már szóltunk, hogy minden iskolatípus esetében elő voltak írva a megfelelő *tankönyvek*. Ha a tanítási gyakorlatot, a korabeli iratokat vizsgáljuk, akkor e felsőbb hatóságokhoz felterjesztett jelentésekből az derül ki, hogy ezeket a könyveket használták is. A tanárok mindenesetre használták a tankönyveket, hiszen sok esetben a végzett tananyagot is éppen az előírt tankönyvekre történt hivatkozással adták meg. De még a tanárok esetében is sokszor volt probléma a tankönyvellátottsággal. Ennek igazolására idézhetjük pl. a budai tankerületi főigazgató 1778-as jelentését, amely szerint a tanárok által használt tankönyvek vagy a tanárok saját könyvei vagy a rendház könyvtárából valók voltak.³³ De a diákok tankönyvellátottsága még a tanároknál is rosszabb volt és mint probléma az egész korszakon végighúzóódott.³⁴ Önkéntelenül felvetődik a kérdés, hogy ilyen körülmények között miből tanultak a diákok. A válasz erre röviden az, hogy az órákon, előadásokon jegyzeteltek, diktált szöveget írtak, könyveket, jegyzeteket másoltak, sőt egymás jegyzeteit is megvették.

Több forrásban keresendő annak az oka, hogy tárgyalt korszakunkban a tankönyv használat nem volt általános, és, hogy a tankönyvellátottság terén problémák voltak. A nyilván fennálló anyagi okok mellett valószínűleg az is közrejátszott ebben, hogy a diákok nem tudtak tanulni a tankönyvekből. Még napjaink matematikaoktatásában is probléma ránevelni a diákokat a tankönyvek használatára. Sokszor még ma is csak példatárnak használják diákjaink a tankönyveket. A Ratiók korabeli tankönyveket viszont nem nagyon tudták mint példatárat használni, mivel e könyvekben kevés és nagyrészt kidolgozott feladatok voltak.

³¹ Uo. 143.

³² Mercur von Ungarn, 1786, 669. oldal.

³³ C, 67, Dep. lit. pol. 1778, Distr. Budensis, 4,31, (Magyar Országos Levéltár, továbbiakban MOL).

³⁴ L. pl. Németh Ambrus: A Győri Tudomány-Akadémia története keletkezésétől 1788-ig. I. 36. és 25.; C, 67, Dep. lit. pol. 1782, Distr. Jaur. 4 ; 2 (MOL); C, 67, Dep. lit. pol. 1796, 10; 31 (MOL).

Bár közvetve, de mégis a korabeli matematikaoktatásra vet fényt az is, hogy az egyes iskolai könyvtárakban milyen matematikai művek voltak. Az 1777-es Ratio Educationis rendelkezett a könyvtárak felállításáról is, amelyeknek, a tanulókra és a tanárookra nézve egyaránt hasznosnak kell lenniök³⁵ De nemcsak humán tárgyú könyvek beszerzésére gondoltak. Az akadémiai könyvtárak esetében 15 szakcsoport van említve, amelyek között ötödik helyen szerepel a mennyiségtan. De nemcsak az akadémiai könyvtárakra gondoltak, hanem azt is leszögezték, hogy, a gimnáziumokban és grammatikai iskolákban is gondoskodni kell a szükséges könyvkészlet, illetőleg kis könyvtárak beszerzéséről³⁶ Az egyes tanintézetek esetében rendszeresen találkozunk *szakkönyv* kérésével a fentmaradt iratokban.³⁷ E könyvkérő jegyzékekben sok a hasonlóság, bár megállapítható, hogy az összeállításnál sok esetben szerepet játszott a tanárok egyéni érdeklődése is. Egyes tanárok nemcsak a tanítandó anyag témaköréhez kapcsolódó, hanem pl. differenciál- és integrálszámítással foglalkozó könyveket is kértek. Ez azt mutatja, hogy voltak olyan tanárok már e korban is, akik gondoltak önképzésükre, matematikai kulturáltságuk emelésére, lépést kívántak tartani a fejlődő szaktudománnyal. E megjegyzés természetesen elsősorban a királyi akadémiák tanárainak szakkönyv kérésére volt jellemző. A beszerzésre kért matematikai könyvek legnagyobbbrészt külföldön jelentek meg. A kisebb iskolák esetében természetesen sokkal szerényebb felszereltségű könyvtárak voltak mint az akadémiaiaknál. De ezekkel kapcsolatban is találhatók olyan iratok, amelyek matematikai könyvek létét tanúsították.³⁸

Mit mondhatunk a matematikaoktatás másik segédeszközéről, a *matematikai szer-tárakról*? A matematikai szertárak felszereltsége is meghatározója egy korszak matematikai oktatásának. A tárgyalt korból származó iratokban rendszeresen találkozunk olyan kérelmekkel, amelyek matematikaoktatási segédeszközök beszerzésére vonatkoztak.³⁹ Ezek a kérelmek *mérő*, *szerszám*, valamint *szemléltető eszközök* beszerzésére irányultak. De nemcsak kérelemmel, hanem ilyen eszközök beszerzését tanúsító számlákkal is találkozunk. Például az 1778/79-es tanévből származó egyik számla a pécsi kir. főgimnázium geometria-tanára számára készített geometriai testekről szól.⁴⁰ De idézhetjük a nagybányai iskola beszerzési számláit is. E számlák matematikai könyvek, körző, vonalzó és geometriai testek vásárlását tanúsítják.⁴¹ Az egyes iskolák matematikai szer-tárait illetően a ténylegesen meglevő eszközökre vonatkozóan is maradtak fenn adatok.⁴²

*

³⁵ Id. kiadás, 190.

³⁶ Uo. 191.

³⁷ C, 67, Dep. lit. pol. 1792, 5; 20 és 22, 1793, 12; 10, 1794, 12; 106 és 109. (MOL).

³⁸ L. pl. C, 67, Dep. lit. pol. 1778, Distr. Poson. 2; 12 és 5; 63, 1782, Distr. Jaur. 4; 1 és 2, 1786, 20; 8, 1801, 12; 33 (MOL).

³⁹ L. pl. C, 67, Dep. lit. pol. 1780, Distr. Quinqueecl. 1; 24 és 54, 1782, Distr. Jaurinensi 4; 1 és 2, 1793, 12; 10, 1794, 4; 4 és 12; 106 és 109, 1795, 10; 36 és 16; 23. (MOL); Pécsi Normál-iskola iratai 1802/3 VIII/106, Baranya megyei levéltár.

⁴⁰ C, 67, Dep. lit. pol. 1779, Distr. Quinqueecl. 2; 86, (MOL).

⁴¹ C, 67, Dep. lit. pol. 1782, Distr. Unghvár, 2; 68. (MOL).

⁴² L. pl. C, 67, Dep. lit. pol. 1780, Distr. Quinqueecl. 1; 14, 1802, 3; 28. (MOL); Németh Ambrus: A Győri Tudomány-Akadémia története, I. 31. old.

Az oktatásügy minden komoly reformja az iskolákban tanító *pedagógusokon* áll vagy bukik. Az 1777-es Ratio Educationis szerkesztői is tudták ezt, ezért foglalkozik e tanterv külön kiemelten az elsődrendű népiskolával, azaz norma-iskolával. „Ebben nemcsak a gyermekeknek kell teljesebb és bővebb oktatásban részesülniök, mint a többiekben, hanem maguknak a tanítóknak is, hogy hivatásuk teljesítésében gyakorlatot szerezzenek”⁴³ De e törvény szerkesztői nemcsak a népiskolák, hanem a magasabb osztályok tanítóira, tanáraira is gondoltak. Bár a felsőbb iskolatípusok pedagógusainak képzésénél a szerzetesrendekre kívántak támaszkodni, de azért néhány utalás (repetensek kollégiuma, concursus, próbaév) velük kapcsolatban is található e rendelkezésben.

A *népiskolai tanítóképzést* a norma-iskola keretében kívánták megvalósítani. Az előírás szerint: „az elsődrendű népiskolák igazgatójának azon kell fáradoznia, hogy ezen egyének nemcsak kiképzést nyerjenek azokban a tárgyakban, melyekre a gyermekeket tanítani fogják, vagy amelyek a jövőben kötelezőkké fognak tétetni, hanem megtanulják és sűrű gyakorlással egészen elsajátítsák a módszert is ahogyan a gyermekeket tanítani s velük azt, amit maguk megtanultak, közöni kell”.⁴⁴ Levéltárainkban bőségesen találunk olyan jelentéseket (Informatio Semestralis Praeparandorum), amelyek tanítójelöltek illetve tanítók képzéséről adnak számot.⁴⁵ E képzésben ugyanis sokszor már állásban levő tanítók is részt vettek. Ezek az iratok a személyi adatok mellett osztályzatokat is tartalmaznak. Nem minden esetben szerepeltek ugyanazon tantárgyak az osztályozásnál, de a tanítás módszertana és az aritmetika mindig vizsgatárgy voltak. Az a tény, hogy aritmetikából mindig minősítették a norma-iskolai képzésben résztvevő tanítókat, tanítójelölteket azt mutatja, hogy igen lényegesnek tartották a matematikai ismereteket, a biztos tudást e tárgyból. Más kérdés az, hogy nem minden tanító vett részt ilyen képzésben és, hogy ez a félév, sőt sok esetben még annál is rövidebb idő nem volt elegendő a szükséges ismeretek elsajátítására.

A népiskolai tanítókról félévenként jelentést kellett felterjeszteni a felettes hatóságokhoz. E jelentések⁴⁶ tartalmazták – többek között – a tanítók nevét, vallását, nyelvismeretét, legmagasabb iskolai végzettségét, erkölcsi magatartásuk és tanításuk minősítését, a tanítói munkakörben eltöltött évek számát és a tanított osztály létszámát. Ezekből valamint a fentebb említett jelentésekből kitűnik, hogy a tanítók nagy többsége több idegen nyelven tudott. A legmagasabb iskolai végzettségre vonatkozó válaszok igen változatos képet mutatnak. Sok olyan tanító illetve tanítójelölt volt akik mindössze csak népiskolai tanulmányokat végeztek. De ugyanakkor szép számmal voltak olyan tanítók is, akik akadémiai tanulmányokat is folytattak, bár ezek nagyrésze nem fejezte be tanulmányait. Az állásban levő tanítókról készített jelentésekben minősítés is található, amelyek általában elég jók. Sajnos, ezekből a tanítás egészét érintő válaszokból nem derül ki az, hogy az illető pedagógus hogyan tanította a számtant és mértant.

⁴³ Id. kiadás, 66.

⁴⁴ Uo. 97.

⁴⁵ L. pl. C, 69, Dep. schol. nat. 1793; 6; 16 és 11, 1794, 9; 13 és 26, 1806, 3; 18 és 29. (MOL).

⁴⁶ L. pl. C, 69, Dep. schol. nat. 1792, 9; 10, 1793, 6; 11 és 16, 1794. 9; 13 és 26, 1804, 7; 16, 22 és 41, 1806, 2; 20 és 3; 18. (MOL).

A népiskolai osztályokat követő iskolák pedagógusainak képzését a már említett rendelkezések (repetensek kollégiuma, concursus, próbaév) voltak hivatva segíteni. A repetensek kollégiuma⁴⁷ azonban nem fejtett ki élénkebb működést, hamarosan megszűnt, az 1806-os Ratio Educationis már meg sem említette. A „*concursus*”-t – amely lényegében versenyvizsgát jelentett, vagy legalábbis kellett volna jelentenie – a megüresedett katedrák betöltésénél alkalmazták.⁴⁸ A *próbaév* – amint nevéből sejteni is lehet – azt a célt szolgálta, hogy a pedagógus pályán alkalmazottak kinevezésük előtt „tanítói rátermettségüknek kétségbevonhatatlan bizonyítékait” adják.

Erdemes egy kicsit részletesebben megnézni azt, hogy mit jelentett tulajdonképpen egy „*concursus*” nevezetű vizsga. A grammatikai és a „humán” tárgyak osztályaiban megüresült katedrák betöltésére meghirdetett „*concursus*”-t az illetékes tankerületi székhelyen rendezték meg az ott székelő királyi akadémia tanárainak közreműködésével. A jelentkező jelöltek a bizottság előtt írásbeli és szóbeli vizsgát tettek. A Magyar Országos Levéltárban megtalálható néhány „*concursus*” anyaga: a pályázók okmányai, vizsga dolgozatai és a vizsga jegyzőkönyve.⁴⁹ Ezt az anyagot vizsgálva néhány észrevételt tehetünk. Az írásbeli kérdések általában nem matematikai tárgyúak voltak, leginkább egy levelet és egy „*dialogus*”-t kellett készíteni valamilyen megadott témából. A matematikai ismeretekből általában csak szóbeli vizsga volt, és a követelmény leginkább csak a tanítandó tananyag körében mozgó ismeret számonkérésére korlátozódott. Az országos helyzetet vizsgálva találunk olyan jegyzőkönyvet is, amely azt mutatja, hogy a vizsgán egyáltalán nem nézték meg a pályázók matematikai felkészültségét.⁵¹ De ez nem volt általános, mert minden vizsgán általában szerepelt matematikai kérdés, csak a legtöbb esetben az utolsók között. Sok esetben a pályázónak csak feladatot kellett a vizsgán megoldani, amely leginkább az akkori gyakorlatnak megfelelő – szinte receptszerűen megadott – számítási eljárások példán keresztüli számonkérését jelentette. A másik véget az volt, amikor csak elméleti kérdés, illetve bizonyítás szerepelt a vizsgán. Az ilyen kérdések magukban rejtették azt a veszélyt, hogy a könyvekből betanult szöveget mondták el a pályázók feleleletként, és így sokszor nem lehetett biztos képet alkotni arról, hogy mennyire sajátjuk a tanítandó tananyag. De található néhány olyan „*concursus*”-i anyag is, amelyek azt mutatják, hogy egyes vizsgabizottságok az előző eseteknél igényesebben vizsgálták meg a pályázók matematikai felkészültségét.

⁴⁷ „Ezen kollégium közösségébe tartoznak azok az ifjak, akik a különféle tudományszakok ismételtesre alkalmas jelölteknek nyilváníthatnak” tanáraik részéről, illetve nyitva lesz „a belépés állásra és állapotra való különbség nélkül mindazoknak, akik a jövőben iskolai teendők végzésére szánják el magukat és a tanulmányaik kiegészítésére segítségre szorulnak” – olvashatjuk az 1777-es dokumentumban.

⁴⁸ Az 1777-es Ratio Educationis csak az akadémiai és főgimnáziumi tanári állásoknál írta elő a pályázat útján történő betöltést. A levéltárakban található anyag alapján azonban megállapítható, hogy nemcsak a főgimnáziumokban, hanem sok esetben a többi gimnáziumokban is a grammatikai és „humán” tárgyak osztályaiban megüresedett katedrákat is pályázat útján töltötték be.

⁴⁹ L. pl. C, 67, Dep. lit. pol. 1793, 4; 62, 1793, 16; 85, 86, 106, 107, 126 és 127, 1795, 16; 21 és 22, 1796, 4; 84 és 85, 1800, 5; 20 és 21, 1800, 6; 100 és 101, 1800; 3; 34 és 35, 1801, 2; 64 és 68, 1801, 4; 67, 1801, 11; 1 és 2, 1801, 16; 5 és 6, 1802, 2; 90 és 91, 1802, 4; 55 és 56, 1802, 16; 2 és 3, 1805, 15; 60, 1806, 6; 4 és 5, 1806, 37; 5. (MOL). De volt olyan eset is, hogy az üres állás betöltésére nem tartottak „*concursus*”-t, hanem a jelöltek – irodalmi munkásságukat tartalmazó – pályázatot adtak be. (Például C, 67, Dep. lit. pol. 1801, 6; 37. (MOL). A korabeli iratokban olyan esettel is találkozunk, amikor a tekintetbe vehető jelölteket minősítésük alapján rangsorolták.

⁵⁰ Pl. 1795-ben az egyik „*concursus*”-on arról kellett a pályázóknak levelet írni, hogy hogyan lehet egy osztályban rendet és fegyelmet tartani vessző és más büntetés nélkül. (C, 67, Dep. lit. pol. 1795, 16; 21 és 22, (MOL)).

⁵¹ Pl. 1796-ban a komáromi gimnázium I. humán osztályának katedrájára pályázók nyolc tárgyból vizsgáztak, de a vizsga tárgyak között nem szerepelt matematikai ismeret. (C, 67, Dep. lit. pol. 1796, 4; 85 és 86 (MOL)).

Az igazsághoz tartozik azonban az is, hogy az elbírálásnál általában nem a matematikai ismeretekből adott felelet volt a döntő. Például a keszthelyi grammatikai osztály katedrájára 1796-ban pályázó egyik jelölt – a jegyzőkönyv szerint – nem tudott törtszámokkal számolni, mégis mivel az írásbelit (nem matematikai tárgyút), a többi pályázónál jobban készítette el első helyen ajánlották az állás betöltésére.⁵² Mindenesetre elgondolkodtató, hogy valaki, aki bár nem tudta azt a (nem is lényegtelen) ismeretet, amelyet majd tanítani kellett, mégis első helyen találtatott alkalmasnak az állás elnyerésére. Ez is azt igazolja, hogy a matematikai ismeretek tanítása az iskolán belül nem kapta meg azt a megbecsülést, amelyet a tanterv készítői szántak neki. A pályázók általában alacsony szintű tudással rendelkeztek a matematikai ismeretekből és így matematikából igen sok gyenge felelettel találkozunk a korabeli iratokban.

A grammatikai és „humán” tárgyak tanítóiról is igen részletes, több kérdésre feleletet adó „informatio”-t kellett felterjeszteni a felettes hatóságokhoz. E jelentések⁵³ – amelyek hasonlóak voltak a népiskolai, már tárgyalt iratokhoz – nagy segítséget jelentenek a tanárok képzettségéről, felkészültségéről való kép formálásánál. A tanárok között sok olyan volt, akik egyetemen, akadémián tanultak, jogot, teológiát végeztek, sőt olyan is volt, aki sebészeti tanulmányokat folytatott. De az akadémiái vagy egyetemi végzettség nem a tanárok összességére volt jellemző. Sok olyan tanár volt – különösen a kisebb gimnáziumokban – akik mindössze gimnáziumot végeztek.⁵⁴ A tanárok idegen nyelvtudása eléggé kedvező volt. Többségük tudott latinul és németül, sőt még további idegen nyelveket (franciát, angolt, görögöt, hébert, különböző nemzetiségi nyelveket) is ismertek. Állíthatjuk, hogy a tanárok idegen nyelvismerete e korban kedvezőbb volt, mint napjainkban.

A tanárok emberi tulajdonságaira, tanításuk módjára adott válaszok általában elég jók. E válaszok értékelésénél azonban az a probléma, hogy a jó vélemény a tanár egész munkájára vonatkozott. Márpedig lehet, hogy valaki jó latin tanár volt, de ugyanakkor a matematikai ismeretek tanításához nem értett. Egy tanár tanította ugyanis a grammatikai osztályok minden tárgyát, a „humán” tárgyak osztályában pedig legjobb esetben a tantárgyak felét. Már pedig az elképzelhetetlen, hogy valaki egy sereg tudományhoz magas szinten értsen. Az osztálytanítói rendszernek, a tanárok alacsony színvonalú képzettségének vallotta kárát. Még a képzettebb gimnáziumi tanárok esetében is elsősorban humanisztikus műveltségről beszélhetünk. A követelmények is arra ösztönözték a tanárokat, hogy elsősorban a humán tárgyakkal törődjenek. A tanári állások betöltésénél, a már állásban levők munkájának értékelésénél az illető személyek latin tudása volt a döntő. De azért ez mégsem volt teljesen általános, ugyanis találhatók olyan adatok is, amelyek azt bizonyítják, hogy egyes tanárok igyekeztek a matematikai ismereteket színvonalasan tanítani.⁵⁵ A tanárok többségének matematikai tudása azonban igen fogyatékos volt. A divó osztálytanítói rendszer sem tette lehetővé azt, hogy valaki önképzés útján jó matematika-tanárrá váljék.

⁵² C, 67, Dep. lit. pol. 1796, 4; 84 és 85. (MOL).

⁵³ L. pl. C, 67, Dep. lit. pol. 1778, Distr. Budensis, 4; 48, 1782, Distr. Budensis, 1; 24 és 41. 1782, Distr. Ungvariensis, 2; 26, 42 és 69, 1782, Distr. Jaurinensis, 1; 25 és 48, 1782, Distr. Zagrab, 2; 26, 1806, 3; 118, 1806, 15; 44, 60 és 89, 1806, 32; 45 és 46 (MOL).

⁵⁴ L. pl. C, 67, Dep. lit. pol. 1778, Distr. Budensis, 4; 38, 1782, Distr. Ungvariensis, 2; 26 és 69, 1806, 32; 45 és 46. (MOL).

⁵⁵ C, 67, Dep. lit. pol. Acta Distr. Cassov. 1778; 5; 4. (MOL).

Szaktanári rendszerrel csak a filozófiai tanfolyamon találkozunk. A királyi akadémiák matematika-tanszékének betöltése is „concurus” alapján történt, azonban ezt a vizsgát már az egyetemen tartották és az írásheli is matematikai tárgyú volt. A vizsgai követelmény azonban itt sem igen lépte túl a tanítandó tananyag körét. A filozófiai tanfolyamon tanító tanárok nagy részének a neve az idő múltán a feledés homályába merült. De azért néhány olyan tanár is tanított a filozófiai tanfolyamokon, akiknek a nevét megőrizte a matematikatörténet, korukban neves matematikusoknak számítottak.⁵⁶ Ezek egyrésze külföldi egyetemeken is tanult, és így hazai körülmények között európai szintű matematikai műveltséget közvetített.

Az 1777-es Ratio Educationis szerkesztői gondoltak a *tehetséges diákokra* is. A rendes évvégi vizsgák mellett rendelkeztek a néhány kiváló tanuló részvételével tartott ünnepélyes vizsgákról is. Bár ilyen vizsgákat a filozófiai osztályok mellett a gimnáziumi osztályokban is tartottak, azért mégis lényeges különbség volt közöttük a két iskola típusban. A gimnáziumi osztályokban sok diák (kb. 50%, vagy egyes esetekben az egész osztály) az osztályban tanított összes tantárgyból résztvett e vizsgákon, amelyek általában nem a matematikai ismeretekre koncentráltak voltak. Ezt bizonyítja például az is, hogy a matematikai ismeret – amelynek vizsgaanyaga a többi tantárgyához viszonyítva terjedelemre nézve is igen szerény volt⁵⁷ – a legtöbb esetben az utolsók között szerepelt az osztályban tanított tárgyak között. A filozófiai osztályokban már tantárgyanként jelentkeztek a tanulók e vizsgákra. A szaktanárok előadásai alapján összeállított tételeket kinyomatta, vagy legalábbis kézzel leírta a „*tentamen publicum*”-ra egy-egy osztályból jelentkezett néhány diák. Ezek a 8–10–12 oldalas – levéltárainkban, könyvtárainkban igen szép számban található – kis füzetek értékes dokumentumai a Ratiók korabeli matematikaoktatásnak. Egy-egy ilyen kis füzet tulajdonképpen matematikai tananyag-összefoglaló volt, amelyeknek a többi tanulók is hasznát vehették a vizsgára való felkészülésnél. A „*tentamen publicum*”-ok – bár nem annyira, mint a 19. század végén kialakult matematikai versenyek, de azért mégis – jelentősek voltak a matematikából tehetséges, matematika iránt érdeklődő tanulók felkutatása, foglalkoztatása, ösztönzése szempontjából is.

Összefoglalva megállapíthatjuk azt, hogy az 1777-es Ratio Educationis – előírásait tekintve – megbecsülte a matematikai ismereteket. E tantárgy az összóraszámot tekintve a második helyen állt. Az előírások szerkesztői sok mindent helyesen láttak. Komoly ismeretanyagot írtak elő, továbbá törődtek a gyakorlati alkalmazásokkal, a matematika hasznának megmutatásával. Az utóbbi a „tiszta matematikán” belül elsősorban az alsóbb osztályok tanításában érvényesült. A matematika alkalmazása a filozófiai osztályokban – a matematika részeként – tanított „*mathesis adplicata*”-ban került bemutatásra. De – amint már említettük is – a logikus gondolkodásra nevelés gondolata is megtalálható csírájában a Ratio Educationisban. Hibája volt viszont a rendelkezésnek, de különösen a tanítási gyakorlatnak⁵⁸ az egyenlőtlen tananyagelosztása. Kétséges, hogy a filozófiai

⁵⁶ Például: Dugonics András, Hadaly Károly, Mitterpacher József, Pasquich János, Rausch Ferenc, Schmidt György, Wolfstein József.

⁵⁷ Sok esetben egyszerűen csak a használt tankönyvekre való utalással adták meg a vizsga anyagát.

⁵⁸ Az egyenlőtlen tananyagelosztás a tanítási gyakorlatban még az 1777-es Ratio Educationis előírásánál is erősebben jelentkezett. Ugyanis a grammatikai és a „humán” tárgyak elnevezésű osztályokban általában nem került sor a számtan mellett a „mennyeiségtan elemei”-nek a tanítására.

tanfolyam első évén a tanulók el tudták sajátítani az előírt jelentős tananyagot. Az egyenlőtlen tananyagelosztás oka a latin nyelvű oktatásban is keresendő, ugyanis jól kellett tudni a latin nyelvet ahhoz, hogy valaki az eléggé elvont matematikai ismereteket megértse latinul. De az osztálytanítói rendszer sem tett lehetővé színvonalas matematikai oktatást a gimnáziumi osztályokban. Az osztálytanítói rendszer, valamint az a tény, hogy a tanulókat csak a filozófiai osztályokban kellett tantárgyanként osztályozni, azt eredményezte, hogy a matematikai ismeretekből a követelmény általában alacsony színvonalú volt. A filozófiai osztályokban pedig – részben a már említett túlméretezettség miatt – probléma volt az, hogy a megtanított ismeretanyag nem volt eléggé élő és ható. A tankönyvek alapján úgy látszik, hogy egy-egy új fogalmat – miután megadtak – nem használtak minden esetben eléggé, nem alakították ki kellően az adott ismeretnek a matematikán belüli szerepét, hasznát. Márpedig ha a tankönyvben ez nem történt meg, akkor a tanárok nagy többsége – tekintettel igen alacsony matematikai kulturáltságukra – nem voltak képesek ennek a megmutatására. Ez különösen jellemző volt azokra az ismeretekre, amelyek a matematikában még viszonylag új keletűek voltak. Mai szemmel nézve hiányossága még e nevelésügyi dokumentumnak az is, hogy az általános elveken túlmutatóan nem található benne konkrét utasítás, a megvalósításra vonatkozó irányelv, tanács. Viszont érdemként kell elismernünk azt, hogy a Ratio Educationis szerkesztői olyan lényeges kérdésekre is gondoltak, mint könyvtár, szertár, pedagógusképzés, tehetséges tanulókkal való törődés, ezek inspirálása.

Az 1777-es Ratio Educationis előírásait tekintve – a fennálló hiányosságok ellenére is – komoly előrelépést jelenthetett volna a matematikaoktatás vonalán. A tanítási gyakorlat azonban messze elmaradt az előírásoktól, és így a matematikaoktatás nem kapta meg azt a megbecsülést, amit a tanterv készítői szántak neki.

AZ I. RATIO EDUCATIONIS METSZETEIRŐL

Hogy a Ratio Educationis metszeteinek a szabálykönyv tartalmát megerősítő, azt színező, illetve kiegészítő mondanivalójuk is van, arra kerekén ötven évvel ezelőtt Kornis Gyula hívta fel a figyelmet. „A magyar művelődés eszményei. 1777–1848” c. művében így ír:

„A hasznót, mint a művelődéspolitikai egyedüli irányelvét szimbolizálja az a kép is, melyet a Ratio második része előtt találunk, ahol az egyes iskolafajok tanítási anyaga van felsorolva (113. lap). A tudás génusza kezénél fogva kis magyarruhás nemes ifjút vezet; messzről mutatja neki a tudomány ragyogó csarnokát, mely fölött egy kéz három búzakalászt tart. A képet körüllebegő szalag feliratában szólal meg a tanterv szelleme: UTILE QUOD MONSTRAT. A Ratio a nyers, a finomabb kultúra iránt kevésbé fogékony, inkább kardforgató rusztikus magyart éppen a műveltség világosan átlátható hasznának folytonos emlegetésével, mintegy a maga érdekeinek szánán megfogva, természetes önzésére építve, iparkodik a művelődés útjára terelni s benne a tudás megszerzésére irányuló becsvágyát fölébreszteni.”¹

A Ratio megjelenésének 200. évfordulója alkalmából időszerűnek tűnik következőt szemügyre vennünk a kérdést is: *mit akartak a mű megalkotói, elmondani a felkért művészekkel? Van-e, és ha igen, mi a metszetek sajátos funkciója?*

Az ikonológiának századokon át kialakult és a barokk művészet korában még szilárd jelképrendszere a XVIII. század végére erősen fellazult. A századfordulón a bécsi Anton Dollnál megjelent „Iconologie oder Ideen aus dem Gebiete der Leidenschaften” című albumban² – például – már csak szórványosan találkozunk a tradicionális figurákkal és attribútumaikkal. Ez inkább afféle képeskönyv, allegorikus utalásai pedig helyenként kifejezetten gyermetegek. A Ratio, egy 1777-ben megjelent hivatalos kiadvány illusztrátorairól viszont alighanem joggal tételezzük fel, hogy kifejezései eszközeik megválasztásában nagyobb mértékben támaszkodtak a klasszikusnak minősíthető hagyományokra.³

A „Ratio educationis totiusque rei literariae per Regnum Hungariae et provincias eidem adnexas” illusztrációs anyagát tekintve legteljesebb változatában, mint amilyen az

¹ I. köt. Budapest, é. n. 9.

² Iconologie oder Ideen aus dem Gebiete der Leidenschaften, bildlich dargestellt für Zeichner, Mahler, Dichter, Gelehrte, Erzieher und Freunde höherer Geschmacksbildung. Wien, 1801.

³ Az allegorikus kompozíciók értelmezéséhez nélkülözhetetlen ikonológiai segítségért Vayer Lajos egyetemi tanárnak szeretnék ezen a helyen köszönetet mondani.

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének könyvtárának (jelzete: Ra/2601), kilenc metszetet tartalmaz, ha ti. a címlap számos reprodukcióban ismert, szalagíratos magyar címerének képét is közéjük számítjuk.

A magyar címernek ez a változata: az egyik oldalon hét „vágásos”, másik oldalon hármás halmon álló kettős keresztes régebbi szív pajzs egy nagyobb pajzs közepébe illesztve – Mária Terézia uralkodásának idején vált gyakorivá. A nagy pajzs az ország annakidején is meglevő, vagy csak a múltban hosszabb-rövidebb ideig birtokolt, esetleg csupán valamelyik király által meghódítani kívánt „kapcsolt” tartományainak címereiből állott elő – változó összeállításokban. Nyilvánvalóan gesztus volt ez a heraldikai megoldás a magyar uralkodó osztály iránt, egyúttal azonban az uralkodó többé-kevésbé megalapozott „történeti” jogainak, jogigényeinek dokumentálása is. A Ratio rendelkezéseinek hatálya csupán a pajzs felső sorában címerükkel megjelenő Horvátország, Dalmácia és Szlavóniára terjedt ki. Határozott nyomatéka van viszont annak a ténynek, hogy Erdély címerét hasztalan keresnők az összeállításban. Erre a Mária Terézia idején nagyfejedelemség rangjára emelt országrészre a Ratio intézkedései nem is vonatkoztak. A címerpajzs két oldalán látható szalagon a felirat: IUSITITA ET CLEMENTIA [Igazságosság és Szelidség] az uralkodó maga választotta jelmondata.

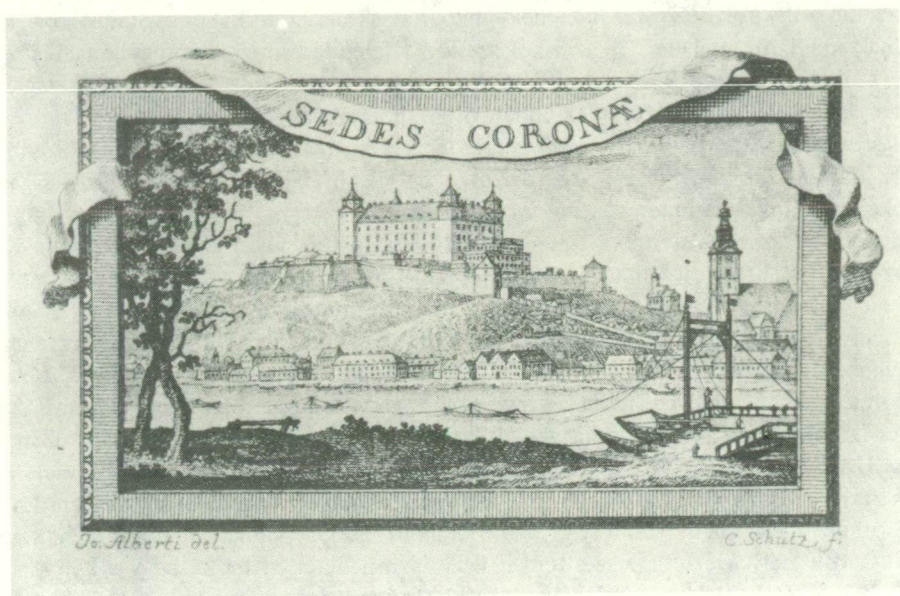
*

Nincs szükség allegorikus interpretációra a kötet következő három illusztrációjához sem.

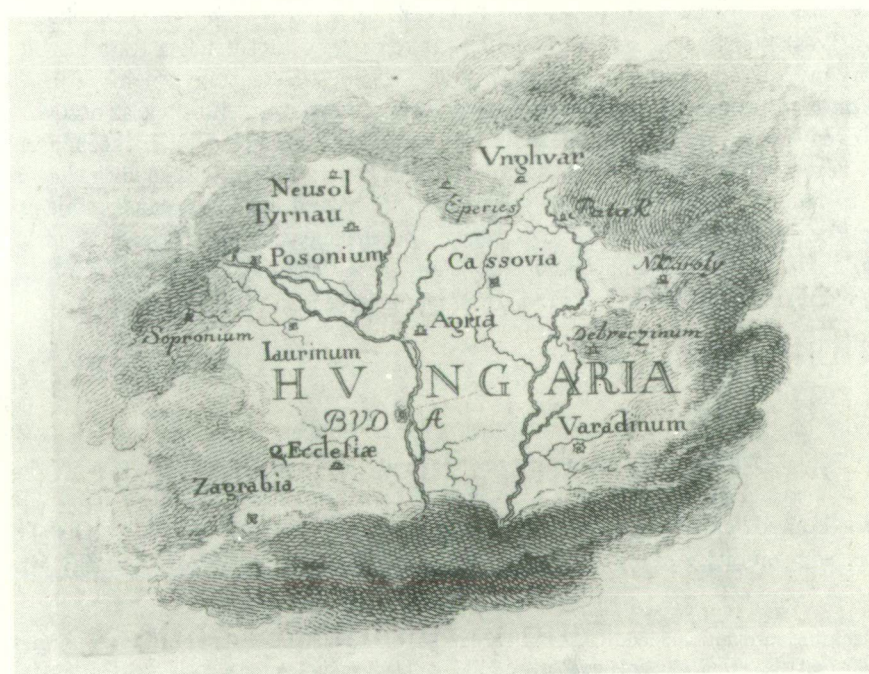
Az első mindjárt a tartalomjegyzék után, magának a kiadványnak a címlapot követő első [számozatlan] lapján, a „Prooemium” [Előszó, Bevezetés] előtt áll. Felirata: SEDES CORONAE [a korona székhelye], és a pozsonyi várat ábrázolja, ahol ebben az időben – egészen 1784-ig, amikor II. József a császári kincstárba szállíttatta – a magyar koronát őrizték (1. ábra). Rajzolója Jo. *Alberti*, rézbe metszette C. *Schütz*. Az illusztráció szerves folytatása tehát a magyar államiságot tiszteletben tartó, a nemesi alkotmányt minduntalan megkerülő, de nyíltan lehetőleg meg nem sértő uralkodóhoz való ragaszkodás motívumának, e ragaszkodás propagandájának.

Az Előszó végén, a kötet 22. lapján stilizált térképet találunk (2. ábra). Felirata: HUNGARIA. A térképen 16 helységnév, amelyek három kategóriába sorolhatók. Az első kettőt ún. antiqua betűkkel különböztették meg. *Neusol* [Besztercebánya], *Posonium*, *Iaurinum* [Győr], *Q. Ecclesiae* [Pécs] *Unghvar*, *Cassovia*, *Varadinum*, *Zagrabia* a Ratioval megszervezett tankerületek székhelyei – *Budával* együtt. Buda nevét azonban mint az egyetem, tehát a szabálykönyv szándéka szerint az egész magyar iskolaügy központi intézményének székhelyét csupa nagybetűvel írták. A felsoroltak közül négy – *Iaurinum*, *Cassovia*, *Varadinum*, *Zagrabia* – egyúttal királyi akadémia székhelye is. Ötödik gyanánt hozzájuk járul az egyetemnek korábban otthont adó *Tyrnau*, a Ratio szövegében használt latinus formában: *Tyrnavia* [Nagyszombat] – ugyanazzal a betűtípussal. Dőlt betűkkel írva megtaláljuk a metszeten a *Sopronium*, *Eperies*, *Patak*, *N. Karoly* és *Debreczinum* neveket, egyértelmű utalásként arra, hogy a Ratio szerzői a szabálykönyv érvényét rájuk is szerették volna kiterjeszteni. Minthogy a Ratio tanügyigazgatási rendszerében és iskolaszervezetében sajátos szerepet nem szántak neki, nem világos, miért találjuk meg a térképen *Agria* [Eger] nevét. A leginkább valószínű, hogy az érseki jogi liceum kivételes helyzetére utal ez az eljárás.

*



1. ábra.



2. ábra.

Az Előszót követő *I. rész*, amelynek címe „Az iskolák politikai és gazdasági kormányzásának módjáról általában”,⁴ az iskolaszervezet felépítéséről és a tanügyigazgatás rendjéről szól. Ennek keretében a X. §. „A királyi egyetemről, valamint Magyarország közoktatásának legfőbb vezetőjéről” címet viseli. Ezt az utóbbi méltóságot, a *supremus studiorum per Regnum Hungariae director*, tehát a Magyar Királyság tanügyi főigazgatójának tisztét, aki az egyetem vezetője és a helytartótanács tanulmányi bizottságának elnöke lett volna egyszemélyben, sosem töltötték be.⁵

Ennek a résznek a nyitó metszete a csillagvizsgáló toronnyal kiegészített budai várat ábrázolja (3. ábra). Felirata: SEDES MUSARUM [a múzsák székhelye]. A rajzoló – ismét Jo. Alberti – szemmél láthatóan nem természet után, hanem idegen minta nyomán dolgozott. A kép balsarkában levő címer egykor az óbudai Studium Generale jelvénye volt. A Budára való helyezésről szóló rendelkezés egyébként szintén 1777-ben, a Ratio megjelenésének évében kelt, és része volt az oktatásügy átfogó reformjának.

Az *I. rész* végén, a 112. lapon találjuk általában a Ratio különböző példányaiban (itt is) a HAC MODERANTE SALUS [ha ez vezet, üdvösségre jutsz] feliratú metszetet (4. ábra). Alkotója, M. Weinmann ezzel az egyetlen művével szerepel a kötetben. Ennek a körülménynek talán jelentősége van, valamint esetleg annak is, hogy a *sc[ulpsit]* rövidítés pusztán a rézbe metszés tényét jelzi. Nem lehetetlen tehát, hogy a kép a maga egészében átvétel valahonnan. Jelképei eléggé közérthetőnek tűnnek. A *torony* általában – itt világítótorony „világítókosárral” – a biztonság jelképe. A *hajó* régebben az egyház, majd inkább az állam hajója. Lehetséges, hogy itt már az egyedi emberi életé, amelyet a viharos (ezt jobbra a felhők között látható „szélkör” jelzi) szelek eltérítenének, amint a zászlók lobogásán irányukat leolvashatjuk. A lebegő *nőalak* kezében a kereszttel és az (ostyás) kehellyel a *Fides Christiana* [a keresztény hit], tehát a Ratióban időrlő időre megnyilatkozó irányzattal összhangban általában keresztény; nem pedig *Fides Catholica*. (Az utóbbinak ugyanis más attribútumai is szoktak lenni, így az ószövetséget jelző törvénytáblák, az újat jelképező nyitott könyv.) Az angyal [?] a balkézben tartott kötéllel vezeti a hajót a biztonságot ígérő torony és [?] az eleven fény, a világ világossága [az isteni fény?], vagy talán a felkelő Nap felé. Ha viszont azt a mozzanatot emeljük ki, hogy a szelek ikonológiai értelme a vágyak beteljesülésének lehetőségét is magában foglalja, akkor a kép tartalma inkább azt jelenti, hogy az emberi élet vágyaktól hajtott hajóját a keresztény hit vezeti a közjó biztonságát is jelképező torony felé.

*

A most tárgyalt metszettel szemben levő 113. [számozatlan] lapon kezdődik a Ratio *II. része*, amelynek tárgya a tanulmányok tervezete és a tantárgyak ismertetése. A cím felett levő metszet az, amelyikről Kornis is szólt (5. ábra). Tény, hogy már feliratában is az előbbi kompozíciótól lényegesen eltérő szellemet sugall: UTILE QUOD MONSTRAT [hasznos, amit mutat]. Aki mutat: a gyermeket vezető nőalak a *Veritas* [Igazság]. Máskor

⁴ A címfordításokat mindenütt „Az 1777-iki Ratio Educationis. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta. Friml Aladár. Budapest, 1913.” c. kiadványból vettem.

⁵ Finácsy Ernő: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. II. köt. Budapest, 1902. 183. Jegyzetben.



3. ábra.



4. ábra.



5. ábra.

meztelen szokott lenni, és a Napot kezében tartja. Itt azonban pedagógiai könyvet díszít, s ezért felöltözött, a keze viszont másra kell, a Nap tehát a mellére kerül. Amire mutat, a kerek központi kupolás, oszlopos csarnok, mindig magasrendű jelentéstartalmat hordoz az építészeti ikonológiában. Itt is nyilván ilyenről van szó, valószínűleg a *tudás templomáról*. (Az oszlopsor és kupola mindenképpen jelzik, hogy „nem vulgáris” építmény.) Nem lehetetlen, hogy a „tudás” és a „templom” összekapcsolása utalás a szabadkőműves szimbolikára. A csarnok fölött Isten keze az égből fénysugaraktól övezve nyúlik ki. Fölötte diadalkoszorú, markában gabonaszárak, a bőség jelképe. — Ebben az összefüggésben nem érdektelen, hogy *Utilitas*nak [Hasznosságnak] is egyik legfontosabb jelvénye a gabona.

A nőalak lába alatt a földgolyó arra utal, hogy az Igazság minden földi dolog fölött áll, minthogy a legértékesebb kategória.

A képet tehát az egykorú művelt olvasó feltehetően így olvasta: az Igazság vezeti el a gyermeket az isteni eredetű tudáshoz, — ezért *Utile quod monstrat*. Tartalma tehát aligha olyan nyersen utilitarisztikus, amint Kornis értelmezte. Az cél itt egyébként sem elsődlegesen a növendék egyéni haszna, hanem a használható állampolgár nevelése, ami pedig ebben segít, az már nem egészen hétköznapi értelemben „hasznos”.

Érdemesnek tartjuk megjegyezni, hogy az efféle kompozíciók régi keresztény ábrázolásokra nyúlnak vissza, és később átmennek a manapság is élő őrangyal-motívumba. Egyik „polgárosult” változata a Magyar Nevelési Társaság többször idézett 1843. évi pecsét-tervének őrangyala, „ki ’bal kezében fáklyát tart, jobb kezével pedig egy kisdedit vezet a tudományok szimbólumain keresztül a tökély koszorúja felé”.⁶

⁶ Az új Magyar Pedagógiai Társaság. Az alakuló közgyűlés eseményei. Szerk. Kiss Árpád. Budapest, 1967. 50.



6. ábra.

A bennünket jelenleg foglalkoztató metszet rajzolója Jakob Mathias *Schmutzer* (1733–1788) a Művészeti Lexikon adatai szerint a rézmetszést Pozsonyban, Bécsben és Párizsban tanulta. 1766-ban udvari rézmetsző, majd a bécsi akadémia rézmetsző osztályának megalapítója és igazgatója lett. Kétséget kizáróan kívül mind pozícióban, mind tehetségben leginkább kiemelkedő művész a *Ratio Educationis* illusztrátorai között.

Schmutzer alkotása a II. rész záró metszete is, amiből esetleg arra lehet következtetnünk, hogy a viszonylag egyszerű figurális kompozíció jelképi értelmének is nyomatékot szántak (6. ábra). Felirata így szól: *PRAEMIA IUSTA DABUNT* [mélto jutalmakat adnak]. Szorosabb értelemben a jutalmazásról az előzőkben csak a CLXXIV. §. szól, amelynek címe: „Az eredménnyel végződő vitatkozások megjutalmazása”, és arról intézkedik, hogy a hallgatók – a kiválóan sikerült értekezések kinyomtatásán kívül – legfeljebb könyvjutalomban részesíthetők. „Ellenben – olvassuk a továbbiakban – a tanárok és más tudós férfiak, akiknek a kitűzött télelről benyújtott dolgozatai különös

elismerésben részesültek, kaphatnak a királyi egyetem tanácsától jutalmat a jutalmazási pénztár előirányzatából, amely megfelel a tételek jelentőségének és a belőlük származó haszonnak.”⁷ Valószínű azonban, hogy a metszet allegorikus értelme mégis inkább a következő § tartalmára vonatkozik. A címe: „Azon előnyökről, amelyek az efféle vitatkozásból mind magára az ifjúságra, mind a tudományok haladására háramlanak”. Ezek az előnyök a hallgatók értékes tulajdonságokra nevelésében, a tudomány és az oktatásügy fejlődésében, végül – az eredmények közzététele révén – magának az országnak a gyarapodásában jelentkeznek majd.

Ez a gondolat, amelyik egyébként az oktatás tartalmára vonatkozó fejtegetéseket is végig átszövi, segíthet a két nőalak azonosításában. Tükröt tartó nőt ugyanis többet is ismer az ikonológia. Itt főként *Prudentia* [Tudás, Okosság], *Scientia* [Tudomány], illetve egy bonyolultabb fogalom, az *Operatio perfecta* [Tökéletes tevékenység] jöhetne szóba. Mindegyiküknek van azonban egy vagy több más attribútuma is. Magunk részéről ezúttal – tartalmi szempontoktól is támogatva – a korábban már említett, 1801-ben megjelent bécsi „Iconologie” jellemzését fogadjuk el eligazítónak. Ebben a munkában a 178. ábra az Okosságé. Leírása pedig így szól: „Szokásos attribútumai a tükör és a kígyó. A régiek, akárcsak Janusnak, neki is két arcot adtak, egy időset és egy fiatalit. Ezáltal azt akarták kifejezni, hogy az elmúlt dolgok megvizsgálása és a jövődő előre látása révén juthatunk ennek az erénynek a birtokába.”

A jobboldali nőalak, bár másutt más jellemzői is vannak (például örökzöld koszorú), itt valószínűleg a *Memoria grata beneficiorum* [Kapott jótétemények hálás emlékezete] megszemélyesítője. A legfontosabb attribútuma ugyanis egy nagy szög, amely a kapott jótéteményeknek az emlékezetben való tartós rögzítésére szolgál. A *könyv* természete szerint sok összefüggésben játszik szerepet, de aligha kétséges, hogy itt a *Litterae*, a szabálykönyv címében is említett *Tudományok* jelképeknek kell tekintenünk. Ebben az összefüggésben a Nap sem csupán a dicsőség jelképe, hanem inkább az eleven fényre utal, a világosságra, a megvilágítás képességére.

„A tanulmányok tervezete és tantárgyai” című II. rész záró metszete az elmondottak értelmében azt fejezi ki, hogy az előző részben ismertetett tanulmányok elvégzése után a tudomány a hálás megtartó emlékezet révén szolgálja a közösséget és biztosítja az egyén jutalmát.

*

Tematikusan kapcsolódik a II. rész nyitó metszetéhez a *III. rész* (7. ábra). Ezt jelzi mindenekelőtt a *tempietto* visszatérése a motívumok között. Alkotója ugyanaz a *Schmutzer*, aki az előző két képet is rajzolta. A tudás templomán kívül a koszorú is visszatérő motívum. Jelentősnek tűnő eltérés viszont, hogy a Nap itt a templomban van, amely ettől még inkább a világosság-megvilágítás-tudás szentélyének tetszik. (Talán annak is jelentősége van, hogy a fény nem reá, hanem *belőle* árad.)

A fát tartó nőalak értelmezése bizonytalanabb. Tartása az *Agriculturáé*. Az áll így, baljával fát karolva át. Jobbjában zodiákus kört szokott tartani, utalván az évszakok számára fontos változásaira, az időjárásra. Itt viszont a fényt árasztó oszlopocsarnokra mutat. Az *Agricultura* értelmezést az is támogathatná, hogy a *Ratio* kidolgozásának

⁷ Az 1777-iki *Ratio Educationis*. 169.



7. ábra.

idején az akadémiákra mezőgazdasági tanszéket is terveztek. Ennek a szakasznak az emléke a CLXXVIII. §-ban megmaradt intézkedés, hogy „minden megyében gazdasági iskola nyitassék”.⁸ – Lehetne azonban a nő *Sapientia* [Bölcsesség] is, aki mint „Minerva az olajfával” szokott szerepelni. Lehetne továbbá az *Unio civilis* – *Unitas civilis* [Polgári egység – Polgári egyetértés] megszemélyesítője is.

A magunk részéről mégis azzal a hipotézissel rokonszenvezünk, hogy a *nevelés* allegorikus megjelenítését kell benne látnunk.⁹ Ezt az értelmezést támogatja, hogy az *Agri-cultura* ikonológiai jelentése szerint is azért öleli át a fát, mert az „termést hozó növény”, szinte „gyermeke”, amely „gyümölcsöt hoz” számára. Támogatja egyúttal az az etimológiai összefüggés is, amely szerint az eredetileg ’földművelés’ jelentésű *cultura* átvitt értelme szerint egyébként is ’a szellem kiművelése’, *cultura animi*. További érvként utalhatalunk esetleg a *seminarium* (palántáskert, faiskola) szó *nevelőiskola* értelmében való használatára is.

Most már csak a felirat jelentésének kérdése van hátra: *SAECLE HAEC EST GLORIA NOSTRI* [ez századunk dicsősége]. A III. rész a *Ratioban* az iskoláról mint intézményről szól: a tanítók és intézményvezetők kiszemeléséről, rangjukról, képzésük módjáról a népiskolától az egyetemig. Tárgyalja az ifjúság egészségi állapotáról való gondoskodást, szellemi kiművelésük tennivalóit, valamint az iskolai rendtartás szabályait. A „haec” vonatkozhatna tehát az iskolára [= *schola*] is. Ez azonban mégsem valószínű. A felvilágosodás századának a ’dicsősége’ minden bizonnyal a tudomány [= *scientia*], a nevelés feladata pedig, hogy a tanulóifjúságot hozzá elvezesse.

⁸ Uo. 176.

⁹ A gondolatot Mészáros István egyetemi docens vetette fel az MTA Neveléstörténeti Albizottságának az I. *Ratio Educationis*szal foglalkozó kibővített ülésén.



8. ábra.

A Ratio Educationis 496. lapján, a szöveg legvégén találjuk azután az utolsó illusztrációt, a művész neve nélkül (8. ábra). A szalagirat: CONCORS POSTERITAS [Egyetértő utókor]. Miként a címlap jelmondatos magyar címerének, ennek a záródísznek is egyértelmű feladata Mária Terézia dicsőségének hirdetése. Az *obelisk* mindig az uralkodói dicsőség jelképe, a hatalom szimbóluma az *oroszlán* is. A *monogram* és a *korona* (ezúttal már a császári korona) világosan jelzi, hogy itt Mária Terézia dicsőségének fennmaradásáról van szó.

A baloldali nőalak *Minerva*, a Jupiter fejéből kipattant istennő, az értelem természetes-ségének és eleveenségének megiszemélyesítője, aki fegyverével védi magát és övéit. A jobboldalon álló férfialak azonosítása nehezebb. Valószínű, hogy *Kronosz*, az idő megiszemélyesítője, akinek – bár másutt más attributumai is előfordulnak – tükör van a kezében. Nála ez azt jelenti, hogy látni csak a jelent lehet, amely múlandó. Az Idő fején koszorú szokott lenni, koszorú van az embléma férfialakján is. Szokott mankója is lenni, ami régiségét, öregségét érzékelteti. Kétségtelenül nehézséget okoz, hogy az eszköz,

amelyen itt balkezét nyugtatja, inkább fűjtatónak látszik. Márpedig a fűjtató *Vulcanus* munkaeszköze, — a fűjtatóhoz azonban kalapács és fogó tartozik, nem pedig tükör. (A fűjtató egyébként is mindig rosszat jelent.)

A metszet jelképes értelme tehát: a múlt időben az örökéletű bölcsesség, valamint gyümölcse, az iskolarendszerben továbbszármaztatott tudomány biztosítja az uralkodó dicsőségét, aki ezzel a szabálykönyvvvel népeit megajándékozta.¹⁰

*

Ezzel a Mária Teréziát dicsőítő metszettel zárul a Ratio Educationis illusztrációinak sora. Az ELTE Pedagógiai Tanszékének birtokában levő példány ez után még négy kihajtható táblázatot tartalmaz. Az első a grammatikai iskolai tanulmányok napi beosztását ismerteti; a második a királyi gimnáziumok munkájának félévek, hetek, napok és órák szerinti beosztását adja; a harmadik a királyi akadémiák kétéves bölcséleti, a negyedik az ugyancsak kétéves jogi tanfolyamokon tartott „rendes” előadásokat tünteti fel.

Eltér az eddigiekben részletesen ismertetett Ratio-kötettől az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban őrzött 385006 jelzetű példány. (A tulajdonosi bélyegzők tanúsága szerint az egri kat. főgimnázium könyvtárából került az Országos Köznevelési Tanács, majd a KM Pedagógiai Könyvtárába.) Először is hiányzik belőle a tartalomjegyzék. Ezt — mint már jeleztük — külön lapszámozással nyomtatták. Feltehetően azért, mert a kötet még nem volt kiszedve, amikor az első ívek kinyomásához hozzáfogtak. Nem találunk rá viszont ilyen könnyen magyarázatot, miért hiányzik a 22. lapon Hungaria térképe. A tartalomjegyzék is, a térkép is hiányzik a Piarista Gimnázium könyvtárának példányából.

Minthogy ehhez az akadémiai táblázatokat sem kötötték hozzá, felmerülhet, hogy talán készült egy, a grammatikai iskoláknak és gimnáziumoknak szétküldött változat a teljesebben kívül. Ezekből a térképet azért hagyhatták volna el, mert az csak a tankerületi székhelyeket és az akadémiai városokat tüntette fel. Sok értelme azonban az ilyen különbségtételnek aligha lett volna. Egyébként is a feltevés ellen szól, hogy az egykor az egri gimnázium könyvtárában őrzött példány végén mind a négy táblázatot megtaláljuk.

Tudomásunk szerint egészen különleges helyet foglal el a Ratio ismert eltérő lenyomatái között az OPKM 385005 könyvtári jelzettel ellátott példánya. A 22. lapon megtaláljuk a Hungaria térképet, viszont a 112. lapon hiányzik a HAC MODERANTE SALUS feliratú metszet. Hely sem lenne rá itt, mert szöveg majdnem a lap aljáig fut. Szedett dísz zárja le: egy sugarakkal körülvett kicsiny korong.

A példányt alaposabban szemügyre véve, kitűnik, hogy papirosa lényegesen vastagabb, valamint hogy a 98-tól 112. lapig a szövegtükör sem egyezik a többiekkel. A korábban említett példányokban a 98. laptól a szöveget áttördelték (a 103. lapig át is szedték), és így megtakarították 15 sor helyét. Ezt a helyet foglalja el a többi példányban az említett metszet.

¹⁰ A királynő meg volt győződve a Ratio kiadásának történeti jelentőségéről. Idevágó nyilatkozatait idézi Csóka J. Lajos: Mária Terézia iskolareformja és Kollár Ádám. Pannonhalmi, 1936.

Feltevésünk, hogy ezt a példányt még a Ratio Educationis jóváhagyása és végleges formában való kinyomtatása előtt „húzták le”. A többibe azután sietve és pótlólag illesztették be azt az egyetlen illusztrációt, amelynek kifejezetten vallásos tartalma van. *Fináczy* Ernőtől tudjuk, hogy *Ürményi* József 1777. június 14-én mutatta be a műnek a 113. laptól a 496. lapig terjedő részét, és a királynő kevesellni látszott a vallásos nevelés érdekében előírányzott intézkedéseket.¹¹ Legalábbis nem lehetetlen, hogy az ő kedvét keresték akkor, amikor – némi ellentmondásban a rákövetkező illusztrációk irányzatával – beiktatták a könyvbe ezt az allegóriát, – mintegy figyelmeztetésül a helyes útra.

¹¹ *Fináczy* i. m. 237.

A LENGYEL KÖZOKTATÁS REFORMJA 1774–1793 KÖZÖTT

Történeti köztudatunkban – különben helyesen – általában elfogadott, hogy Lengyelország 1795-ös felosztása a majd három évszázados nemesi anarchia szükségszerű végkifejlete. A vég elkerülhetetlennek, a Köztársaság bukása már-már megérdemeltnek tűnik, pedig valójában ez a mérsékelt haladás erőinek tragédiája is. II. Katalin, II. Frigyes Vilmos és I. Ferenc a lengyel függetlenség csaknem 125 évig tartó felszámolásával a polgári átalakulás kérdését nem majdan jelentkező problémaként utalta az idegen birodalmak keretei közé, hanem a már meglevő, az ország feudális elmaradottságán, fenyegetett helyzetén változtatni, előrelépni akaró *reformmozgalom* fellendülését roppantotta össze.

Európai mércével is számottevőek az 1772 után színrelépő nemzedék legjobbainak erőfeszítései. Céljuk nem közvetlenül a polgári átalakulás, csak a polgári erők érvényesülése előtt álló akadályok lassú lebontása. Az államszervezet reformjai a kiegyensúlyozott kormányzás megteremtését szolgálják; kiterjesztik figyelmüket a földesúr–jobbágy viszonyra, engedményeket tesznek a polgárságnak, átszervezik a hadsereget, oktatási reformokat hajtanak végre. Különösen ez utóbbi, sajnos rövid életű kísérlet a figyelemre méltó. A *Nemzeti Köznevelési Bizottság* tevékenysége azzal az Európával is állja az összehasonlítást, amelyben a felvilágosodás szellemében ekkor történtek az első jelentős lépések a modern követelményeknek már meg nem felelő oktatási rendszer megújítására. Számunkra különösen érdekes az összevetés az 1777-ben életbe léptetett *Ratio Educationis*-szal, ezért érdemes a továbbiakban ennek több figyelmet szentelni.

A társadalmi-gazdasági fejlődésben megrekedt Lengyelországban a harmincéves háború pusztításai következtében a 18. század elején az általános műveltség és az oktatás színvonala nagyon alacsony volt.¹ Az 1700-as évek végén az arisztokrácia 28%-a, a kisnemesség 92%-a, a polgárság 44%-a volt analfabéta.² Az első látásra hihetetlennek tűnő adatok szemléletes képet nyújtanak a korabeli viszonyokról, a lengyel nemesi köztársaság kulturális hanyatlásának mélységéről.

Hasonlóan tragikus nyomot hagyott e korszak műveltségében az erőszakos ellenreformáció. A 17. században még virágzó protestáns iskolák és gimnáziumok jótékonyan hatottak Nagy-Lengyelország és a Sziléziával határos területek szellemi életére, különösen a természettudományok

¹ A felvilágosodás eszméinek hatása nemcsak a különböző oktatási tervezetek tartalmában, hanem a sajtótermékek mennyiségi növekedésében is lemérhető: a forradalom előtti Franciaországban 70–80 újság jelent meg, ebből Párizsban 38; Svájcban 1750-ben 10, 1790-ben 74 és 1798-ban 120 sajtótermék látott napvilágot. Jerzy Wojtowicz: Miasta epoki Oświęcienia, 219. (Polska w epoce Oświęcienia, Warszawa, 1791.)

² Historia Polski, red. Tadeusz Manteuffel, II/1., írta Józef Gierowski, Warszawa, 1960, 800.; és Kovács Endre: Magyarok és lengyelek a történelem sodrában. Bp. 1973. 203.

fejlődésére. Az ellenreformáció azonban elüldözte a német tanárokat, és a városi iskolákat kapuik bezárására kényszerítette.³

Jellemző az általános hanyatlás fokára, hogy nemcsak a falvak hosszú sora, de a mezővárosok nagy része sem rendelkezett még elemi iskolával sem.⁴ A létező oktatási intézmények többsége a *jezsuiták* kezében volt, akik latin-centrikus képzésüket hagyományos, bevált módszereikkel folytatták. Ezzel szemben az arisztokrata családok gyerekeit magántanárok nevelték, majd a bécsi, párizsi és itáliai egyetemeket keresték fel. A krakkói egyetem látogatottsága, elavult oktatási módszerei miatt és konzervatív szelleme következtében erősen lecsökkent, és lassanként a jezsuita akadémiák többségéhez hasonlóan csak a középnemesi származású ifjak keresték fel, akiknek külföldi tanulmányútra már nem tellett.⁵

A 18. század húszas éveitől azonban lassú fejlődés indult meg a Köztársaságban, gazdasági és szellemi téren egyaránt. A változás okai között szerepel a gazdasági konjunktúra, a szász merkantilista politika és a Pomorze-n megtelepedett hugenotta kereskedők kolóniájának közvetett hatása.⁶ Az élenkbbé váló gazdasági kapcsolatok lehetővé tették az angol, francia, holland divat elterjesztését, a nyugat-európai irodalom megismerését. E sokoldalú hatás következtében lassú urbanizálódás indult meg, megváltozott a városi oktatás; rendszerebbé vált, új iskolák nyíltak, nőtt a diákok száma.

A *közigazgatás* mind sürgetőbbé váló reformja szintén növelte az apparátus műveltségével szemben támasztott követelményeket. Itt azonban szinte legyőzhetetlen akadályokba ütközött a változást igénylő aufklérista csoport: a kulturális fejlődés ugyanis éppen a *kisnemességet* érintette a legkevésbé, viszont róluk gondoskodni, számukra egzisztenciát biztosítani a lengyel nemesi köztársaságban a feudalizmus fenntartásának alapvető normája volt. A nemességnek ez a legelső rétege alkotta a vajdasági, várkerületi és járási hivatalok alsó tisztikarának döntő többségét. Nagy részük a század folyamán mindvégig paraszti sorban élt és zömében iskolázatlan maradt. Számunkra még a jezsuita gimnáziumok látogatása is óriási anyagi áldozatot jelentett, és rendszerint mérhetetlen luxusnak tűnt.⁷ Ilyen körülmények között a közigazgatás modernizálása kivihetlenné vált. Nem véletlen, hogy az 1740-es években éppen a nemesség kulturálatlansága inspirálta az első oktatási reformokat és itt került sor először látványos változásokra.

Stanislaw *Konarski* és Stanislaw *Leszczyński* jutott leghamarabb arra a következtetésre, hogy a nemesség utódainak neveléséhez korszerű oktatási intézményekre van szükség. *Leszczyński* felvilágosult gondolkodású főúr volt, akinek trónralépését a lengyel nemesség akaratával szemben kétszer is megakadályozta az orosz cár. Tanulmányai az akkori viszonyok között igen radikális felfogást tükröztek. Ő hozta létre a lunewilli kereskedelmi iskolát a nemesi származású ifjak oktatására.⁶

Konarski a közigazgatási reformok igenlésén át jutott el ahhoz a felismeréshez, hogy *Lengyelország számára a közoktatás korszerűsítése halaszthatatlan*. 1740-ben meg-

³ Historia Polski, id. kiadás 779.

⁴ A városi privilégium még nem jelentett polgári életkörülményeket. Az 1775–1776 között fennállt 858 városból 781 teljesen mezőgazdasági jellegű volt. Gyakran előfordult, hogy egy-egy „város” lakossága nem érte el az ötven főt és mindössze 7–9 házból állt. Boguslaw *Leśnodorski*: Historia państwa i prawa Polski. Warszawa 1957. II. 390.

⁵ Michal *Janik*: Hugo Kottłaj. Warszawa, 1913. 23.

⁶ A hugenották a 17. század végén telepedtek le a partvidéken és a helyi lakosság 10%-át tették ki. Saját iskoláik, templomaik voltak. Különösen a magukkal hozott fejlettebb gazdasági módszereik révén gyakoroltak nagy hatást Lengyelországban. Historia Polski, id. kiadás 793.

⁷ Jerzy *Kowceki*: U początków nowoczesnego narodu (Polska w epoce Oświecenia). 108.

⁸ *Leszczyński* volt a legbátrabb a reformok terén: „Szabad hang és garantált szabadság” című röpiratában a következőket írta a jobbágyoktól: „Azt mondjuk, hogy a jobbágy szabadon dolgozik, de mi úgy adjuk el, mint a barmot vagy a kutyát, és az isteni akarral ellenkezően akár meg is ölhetjük.” (1749) Historia Polski, id. kiadás 760–764.

alapította a Collegium Nobilicum-ot, ahol a módos nemesi családok gyermekei kereskedelmi, természettudományos ismereteket szerezhettek. A latin mellett bevezette a német, francia és lengyel nyelv tanítását is, párhuzamosan a lengyel irodalom és történelem anyanyelvi előadásával. Hétéves képzést állapított meg, amelyben nagy szerepet biztosított a testi nevelésnek is. Tantervében szerepelt még a földrajz és az építészet oktatása is. Gyakorlatilag tehát a piarista gimnáziumok programját vette át, kibővítve a kereskedelemhez szükséges speciális ismeretekkel. *Konarski* személyesen is tartott előadásokat iskolájában, ahol részletesen foglalkozott a szükséges reformokkal.⁹ Már ő is jól látta azt az – ugyanebben az időben Magyarországon is jelentkező – tendenciát, amelyet ma a történészek nemesi és *értelmiségi „túltermelésnek”* neveznek. Ezzel kapcsolatban hasonló álláspontra jutott, mint később József császár Magyarországon, majd az 1791-ben kiküldött regnikoláris bizottság: meg kell akadályozni, hogy túl sokan és főként rossz képességű diákok végezzenek a gimnáziumokban és az akadémiákon.¹⁰ Ezért a Collegium Nobilicumba csak olyanokat vettek fel, akik képesek voltak a magas tandíjak megfizetésére.¹¹

Konarski érdemei felbecsülhetetlenek. Iskolájában, majd az ő elveinek megfelelően átszervezett jezsuita kollégiumokban nevelődött az a *reformnemzedék*, amely diadalra vitte az 1791-es alkotmány kikiáltását, publicisztikai tevékenységével pedig előkészítette a közvéleményt egy átfogó közoktatási reformra. Számára azonban az elsődleges cél a nemesi származású ifjúság nevelése maradt, a parasztság és polgárság képzésének fontosságát még nem látta világosan.

*Stefan Garożyński*¹² a felvilágosult arisztokrácia körébe tartozott, behatóan foglalkozott gazdasági kérdésekkel is, és éppen ez tette lehetővé számára, hogy a szász származású *Mitzler de Koloŕ*-hoz¹³ hasonlóan felismerje a városi iparosok fokozottabb oktatásának szükségességét. Ezen a területen azonban csak lassú haladás volt észlelhető. Az ötvenes években felállított opuli és lubelski piarista iskolák vették fel először tantervükbe az ipari képzést. A diákok az iskolában eltöltött öt év alatt egy mesterséget is elsajátították, így takács, asztalos vagy tímár vált belőlük. A szejm azonban csak 1764-ben ismerte el törvényesnek az ilyen iskolák felállítását.¹⁴

A parasztság oktatásának kérdése ebben a korban még nem vetődött fel. Jellemző azonban az általános felfogásra, hogy a – különösen – iluminista *Lubormirski herceg* 1743-ban felháborodottan tiltakozott az országgyűlésen azon szokás ellen, hogy a parasztok uruk megkérdezése nélkül iskolába merik adni gyermekeiket.¹⁵

*

⁹ *Konarski*: „A haza felvirágoztatásáról” és „A hatékony tanács előkészítéséről” (1770–1773) című röpiratait, amelyekben a liberum veto eltörléséért szállt síkra, szintén előadta a tanítványainak. Uo.

¹⁰ *Kornis Gyula*: A magyar műveltség eszményei 1777–1848. Bp. 1927. I. 41.

¹¹ *Historia Polski*, id. kiadás 760–764.

¹² *Stefan Garożyński* (1690–1755) leghíresebb műve: „A lengyel köztársaság anatómiája”. Uo.

¹³ *Mitzler de Koloŕ* a polgárság ideológiájának kifejezője volt. „Új gazdasági és tudományos hírek” címmel időszakos kiadványt jelentetett meg, amelyben hangot adott a lengyel kereskedők és iparosok kívánságainak. Uo.

¹⁴ *Historia Polski*, id. kiadás 824.

¹⁵ Uo.

Lengyelországban a 18. századi oktatási reformokat az jellemezte, hogy az elemiiskolai oktatásban szemléleti, de elsősorban anyagi okokból jelentősebb változások nem történtek, míg a *középiskolai és főiskolai* tanulmányi rendszerben erőteljes racionalizálás ment végbe. Az ötvenes évektől ez a tendencia már egyre határozottabban nyilvánult meg. A piarista kollégiumok népszerűségének hatására sor került a jezsuita kollégiumok reformjára is.¹⁶ Ekkor azonban még fel sem merült az a gondolat, hogy az iskolákat kivegyék az egyház kizárólagos felügyelete alól. Ez a feladat a Nemzeti Köznevelési Bizottságra várt, mert a változás feltételei csak a 70-es években alakultak ki.

A Köztársaság kedvező földrajzi helyzete következtében ki tudta használni a 18. század gabona-konjunktúráját és így olyan lassú *prosperitás* indult meg, mely idővel áterjedt a gazdasági élet többi ágazatára is. A hetvenes években tucatszámra alakultak az elsősorban luxussigényeket kielégítő, de néhol már a tömegtermelést szolgáló manufaktúrák. A felvirágzás mértékére jellemző, hogy a Köztársaság egyes területei ebben az időben már az osztrák örökös tartományokhoz hasonló fejlettségi szintet értek el.¹⁷ Természetes, hogy a gazdasági szükségletek egyre inkább sürgetővé tették a közoktatás reformját, a fellendülés pedig napról-napra nyilvánvalóbbá tette az államrendszer elmaradottságát. Mégis, 1764 után, amikor sor került a törvényhozó, végrehajtó és bírói hatalom korszerű formáinak megteremtésére, szóba se került az oktatás modernizálása. Ennek okát abban kell látnunk, hogy az első reformokat *Szaniszló Ágostot* trónra juttató *felvilágosult arisztokrácia* sugallta, amelynek – tekintettel az új király irántuk való elkötelezettségére – még érdekében állt a központi hatalom megerősítése, viszont mélyreható változásokat már nem kívánt. Erre utal az a tény is, hogy az első reformok csak a közigazgatás legfelső fórumait érintették, a középszintű új intézmények létrehozására csak a hetvenes évek közepétől került sor, amikor azonban a politikai helyzet már gyökeresen megváltozott Lengyelországban.

Az 1767-es Bari Konföderáció meghirdetését követő polgárháborús anarchia Szaniszló Ágost minden jó szándéka ellenére megfosztotta a nemességet II. Katalin addig tanúsított jóindulatú semlegességétől. A vallásháború beavatkozásra vagy legalábbis tiltakozásra késztetett egy sor európai protestáns államot, ami együttjárt azzal, hogy a világ elég közömbösen szemlélte Lengyelország *első felosztását*. A lengyel nemesség számára rendkívüli megrázkódtatást jelentett területeinek megcsonkítása. A még mindig Lengyelország nagyságának és a nemesi szabadság legyőzhetetlen erejének illúziójában élő nemesség kénytelen volt rádöbenni, hogy szomszédai óriási veszélyt jelentenek az ország függetlenségére.

A kiábrándultság és a veszély érzete magyarázza a köznemesi reformmozgalom megindulását és az uralkodó osztály nagy részének hirtelen politikai aktivizálódását. *1773-ban az egyik országgyűlési követ javaslatára került sor a Nemzeti Köznevelési Bizottság tagjainak kinevezésére, akik 1774 január elsejétől kezdték meg tevékenységüket.* A köznemesség reformszárnyának vezetői belátták, hogy a nemesség minden rétegét aktivizálni a haladás érdekében, a függetlenség megvédésére, csak úgy lehetséges, ha *kulturálisan* felemelik őket. Az uralkodó az oktatás fontosságát és pártatlanságát azzal is hangsúlyozni kívánta, hogy ezt a bizottságot nem az országgyűlés alá, hanem saját hatáskörébe rendelte és személyesen látta el irányítását.¹⁸

¹⁶ Uo. 763.

¹⁷ Jerzy Topolski: *Gospodarka (Polska w epoce Oświecenia)*. 187–189. Topolski számításai szerint az évi növekedési átlag 0,3–0,4%-ot, 100 év alatt tehát 30–40%-ot tett ki, amely felülmúlja Poroszország növekedési rátáját.

¹⁸ Edukacyjna Narodowa. Hatásköréről ld. B. Leśnodorski i. m. 406–408.

A lengyel Nemzeti Köznevelési Bizottság nyolc tagja, akiket az országgyűlés hat évre választott, kollegiálisan döntött a legfontosabb elvi kérdésekben, míg az érdemi munkát (tervezetek készítése, tankönyvek írása, iskolák ellenőrzése stb.) a mellettük alkalmazott tanárok, papok, jogászok végezték. A bizottság széles hatáskört kapott. Rendelkezett az 1773-ban feloszlatott jezsuita rend vagyonával, döntött a tanári kinevezésekről, ellenőrizte a törvények végrehajtását, rendszeresen jelentést tett az uralkodónak és az Ideiglenes Tanácsnak. Az ország központosításának érdekében Szaniszló Ágost a Katonai Bizottsággal együtt a Nemzeti Köznevelési Bizottság hatáskörét is kiterjesztette Litváníára.¹⁹ 1774-ben, amikor a Köznevelési Bizottság Lengyelországban megalakult, az iskolák még *Konarski* reformjainak szintjén álltak. Szinte kizárólag szerzetesek látták el a tanulmányi feladatokat, 308 tanárból 256 az egyházi rendbe tartozott. A fejlődés megkövetelte, hogy az állami felügyeletet terjesszék ki az iskolákra, és léptessenek életbe egységes tantervet az egész országban. A bizottság érdeme, hogy 1789-re a 74 gimnáziumból már 34 világinak számított.²⁰

A Nemzeti Köznevelési Bizottság eredetileg csak a közép- és felsőoktatási intézményekkel akart foglalkozni, de később felismerte, hogy az elemiiskolák szintjén is szükség van bizonyos változásra. A komisszió tagjai elhatározták, hogy *egységes tankönyveket* hoznak forgalomba az elemi iskolák számára, amelyeket a bizottság munkatársai írnak meg. Így jött létre az Elemi Iskolai Tankönyvek elnevezésű albizottság.²¹

Az oktatás egységesítése Lengyelországban bizonyos szempontból nem jelentett akkora problémát, mint Magyarországon, mert a nem-katolikusok jogait erősen korlátozták, és szó sem lehetett arról – még a bari konföderáció veresége után sem – hogy a különböző felekezetek iskolákat tartsanak fenn.

A bizottság felügyelete alá kerültek az akadémiák, melyek szintén nagy szerepet játszottak a reformok megvalósításában. Az akadémiák tanárai ellenőrzést gyakoroltak a gimnáziumok felett, rendszeresen látogatták az iskolákat, pályázatokat hirdettek az egyes állások betöltésére, előléptetési jogukkal pedig befolyásolhatták a tantestületek munkáját is. A megreformált gimnáziumok tantervében a természettudományok a korábbinál is nagyobb jelentőségre tettek szert.²²

A bizottság tagjai között akadtak ugyan ex-jezsuiták, akik mérsékelt lelkesedést tanúsítottak a reformok iránt, de a többség szívvel-lélekkel a változások mellett állt. A munkálatokban néhány külföldi is résztvett, például *Samuel Dupont de Nemours* (aki a kisiskolák szervezetével és a tudományos szemináriumok tevékenységével foglalkozott), valamint *Jan Broelegg*, a berlini akadémia tagja.²³ A filozófia tankönyvet *Condillac* írta.

A Nemzeti Köznevelési Bizottságban kezdődött a későbbi lengyel kancellárnak, a *Kościuszko*-felkelés pénzügyminiszterének, *Hugo Kołłątaj*-nak a pályafutása is. *Kołłątaj* először Krakkóban doktorált filozófiából, majd rövid bécsi tartózkodás után Itáliában teológiából és jogból. De hiába nyerte el a pápa támogatását is, hazatérte után a

¹⁹ Uo.

²⁰ *Janik* i. m. 23.

²¹ Uo. 13.; *Perényi József*: Lengyelország története. Bp. 1962.

²² Uo. 20.

²³ Uo. 22.

köznevelési családból származó ifjúra másfélévi állástalanság várt, és utána is csak a legmagasabb pártfogás birtokában. Michal *Poniatowski*-nak, a király testvérének a későbbi lengyel primásnak a segítségével jutott munkához a Köznevelési Bizottságban. Itt hamarosan megmutatkozott sokoldalú képzettségének, fantasztikus munkabírási hatása. A komisszió tagjai az ő javaslatára kezdték meg a tanárképző szemináriumok korszerűsítését, felismerve, hogy a gyakorlatban ezen múlik a reformok gyors megvalósulása.²⁴

Kottaj vetette fel először, hogy minden tantárgyat lengyelül tanítsanak az iskolákban.²⁵ A Nemzeti Köznevelési Bizottság tagjainak nagy része azonban elutasította a javaslatát. A lengyel nemzeti öntudat még csak ébredőben volt, és csak a *Kosciuszko*-felkelés alatt lobbant fel elementáris erővel, a külföldi hódítás veszélyének hatására. Igaz, a rölapok és a memoárok már lengyelül íródtak, de a hetvenes években az anyanyelv még nem vált kulcskérdéssé.

Kottaj tanulmányt írt az erkölcsi nevelésről is.²⁶ A Nemzeti Köznevelési Bizottság egyik fő célja volt ugyanis, hogy gondoskodjon az ifjúság megfelelő, vallásos és erkölcsös neveléséről. *Kottaj* e témában írott dolgozata, ahogy egész tevékenysége, tükrözte a korabeli neohumanisztikus irányzat hatását. A klasszikusok ismeretére, az ókori bölcselők nevelő hatására mindig nagy súlyt fektetett, és a testi nevelés fontosságát is állandóan kihangsúlyozta.

Az 1772-es felosztás sokkhatása, az a tudat, hogy a Köztársaság képtelen az ország függetlenségének megvédére, sokakkal megértette, hogy szükség van az ország katonai potenciáljának növelésére. *Hadsereg kell*, mindenekelőtt képzett tisztek, akik értenek a korszerű tüzérségi technikához, és magukévá teszik a modern hadviselés követelményeit. Már ez az igény készítette Adam *Czartoryski*-t is a varsói kadétiskola megalapítására. Itt azonban csak nagyon kevés diáknak jutott hely, és annyira nagy szükség volt képzett tisztekre, hogy további lépésekre is gondolni kellett. Erre serkentett egyébként az a tény is, hogy mivel tiszt csak nemes ember lehetett, ily módon sok szegény nemes ifjú jövőjéről gondoskodhattak. *Kottaj* kidolgozta a katonai akadémia szabályzatát és tantervét, valamint arra is gondolt, hogy a krakkói egyetemen fel kell állítani egy olyan szemináriumot, ahol a leendő járási és megyei katonaiskolák (!) számára képeznek majd tanárokat. 1775-ben készített tervezete szintén pontos tantervet és a tanárok számára részletes pályázati feltételeket is tartalmazott.²⁷

Kottaj 1778-ban Ignacy *Potocki*-val együtt kijavította *Lhullier* Aritmetika c. művének lengyel fordítását. Résztvett ugyanakkor az elemi iskolai tankönyvek megírásában is. Ezek a tankönyvek európai mértékkel nézve is igen korszerűek voltak, tükrözték a kor racionális felfogását, utilitarista szellemét; az alapvető íráson, olvasáson és számoláson kívül természettudományos, egészségügyi és agrónómiai ismereteket is tartal-

²⁴ Uo. 24

²⁵ A katonai iskolák számára készített „Általános Utasításában” kimondta, hogy minden tárgyat, amelyet eddig latinul oktattak, a tanárok ezentúl lengyelül adják elő. Ld. *Janik* i. m. 28.

²⁶ *Kottaj* nagyon érdeklődött a téma iránt és az erről szóló munkáját kézikönyvként akarta kiadatni, ld. uo. 29.

²⁷ Uo.

maztak.²⁸ Sajnos, sok gyakorlati hasznuk mégsem volt, részben a pénzügyi nehézségek, de főleg a nagy iskola- és tanárihiány következtében.

1777-től kezdődött a *krakkói egyetem átszervezése*. A bizottság tagjai azt remélték, hogy a megújított egyetem ismét vonzani fogja a külföldi diákokat, és megfelelő felkészültségű tudósokat képez majd Lengyelország számára. A munka azonban nagyon lassan haladt, az egyetem tanárainak és főleg a krakkói püspöknek a tiltakozása miatt. A Jagelló Egyetem autonómiája ugyanis különleges jogokat biztosított tanári kara számára: saját maga állapíthatta meg szabályzatát, választhatta rektorát, tanárait a kancellár előtt letett vizsga alapján a király nevezte ki, és csak neki állt jogában a külső beavatkozást, így az átszervezést is engedélyezni. *KoŹtqtaĵ* a reform megvalósítása érdekében a Nemzeti Köznevelési Bizottságtól a „legfőbb felügyelő” kinevezést kapta.²⁹

Jogi téren mindenekelőtt felelevenítette Zsigmond 1536. évi privilégiumát, mely szerint az egyetem minden tanára nemesi kiváltságot élvez, húsz év után pedig örökös és örökletes nemesi jogokhoz jut, és ennek birtokában bekerül az első rendbe. Pénzügyi téren rendszeresen ellenőrizte a számadásokat, melyek megkönnyítésére központi pénztárt állíttatott fel.

Oktatási téren munkáját *az egyetem és az alája tartozó iskolák kapcsolatának ellenőrzésével* kezdte. A krakkói egyetemnek ugyanis joga volt alacsonyabb fokú iskolák felállítására, és ily módon a fiókiskolák valóságos hálózata tartozott hozzá. *KoŹtqtaĵ* bonyolult rendszert épített ki, amelynek lényege az volt, hogy az egyes szervezeti egységek kölcsönösen függenek egymástól és kölcsönösen felelősek legyenek egymásért. Az alsóbbfokú akadémiákat osztályokra és alosztályokra tagolta, ahol az egyes osztályok rektora az alosztályok helyettes rektorává is vált. Így próbálta biztosítani az állandó ellenőrzés lehetőségét. Ugyancsak a rektor gyakorolta a fennhatóságot az akadémia alá tartozó gimnáziumok felett. Ily módon *egységes oktatási rendszer* jött létre, amelybe egyedül az elemiiskolák nem tartoztak.³⁰

1778-ban először a *bölcsészettudományi* kar átszervezésére került sor, amely első sorban tantervi és személyi változásokat jelentett. *KoŹtqtaĵ* alapelveit a „Ratio studio-rum pro Facultate Philosophica in Universitate Cracoviensi” című tanulmányában fejtette ki. Kiemelte a klasszikus műveltség fontosságát, amelynek érdekében személyesen is több előadást tartott. Intézkedései, különösen az ex-jezsuita tanárok elbocsátása, nagy felháborodást váltott ki, a tanárok a szejmen tiltakoztak az egyetem autonómiájának megsértése miatt, de eredménytelenül. *KoŹtqtaĵ* gondoskodott arról, hogy a természettudományos oktatásához, a kísérletek elvégzéséhez szemléltető eszközöket is vásároljanak. Az ő ajánlására került Jan *Sniadecki* az egyetemre matematika tanárnak, aki később rektor lett, majd a 19. század elején meghívták az oxfordi és cambridge-i egyetem átszervezésére.³¹

KoŹtqtaĵ 1779-ben látott hozzá a *teológiai* kar megreformálásához. Ez még nagyobb ellenállást váltott ki az egyház részéről, aminek nem kis szerepe volt abban, hogy

²⁸ Uo. 13–14.

²⁹ Uo. 43.

³⁰ Uo. 21–38.

³¹ Jan *Sniadecki* *KoŹtqtaĵ* távozása után lett a krakkói egyetem rektora és a jogi kar átszervezését már ő hajtotta végre. Uo. 31.

1780-ban felmentését kérte a felügyelői teendők végzése alól. Megkapta az általa az egyetemi oktatók számára alapított nyugdíjat. A Nemzeti Köznevelési Bizottság azonban folytatni kívánta az átszervezést az orvosi és jogi karon is. Miután alkalmasabb személyt nem találtak, 1782-ben ezért rektorrrá választották és felkérték a megkezdett reformok folytatására.

Ekkor viszont már végleg elszabadultak az indulatok. *Soltyk* krakkói püspök megvádolta *KoŹtątaj* a templomi ezüst ellopásával, és megfosztotta egyházi benefíciumaitól, sőt börtönbüntetésre is ítélte. Igaz, hogy később mégis kénytelen volt őt felmenteni és a káptalan őt záratta be, de *KoŹtątaj* annyira megviselten került ki ebből a kínos perből, hogy végleg visszavonult a Nemzeti Köznevelési Bizottságban folytatott minden megbízásából. 1786-ban Szaniszló Ágost halálából fáradhatatlan munkájáért – amelyet szinte minimális fizetségért végzett – litván főreferendáriusi méltóságot adományozott neki.³²

KoŹtątaj távozásáig mégis keresztülvitte az *orvosi* kar reformját, amely elsősorban a természettudományok oktatásának korszerűsítését és a megfelelő oktatási feltételek megteremtését jelentette. Végezetül még rendbehozatta az egyetem levéltárát és könyvtárát is.

Az új rendszernek megfelelően a természettudományi és orvostudományi ismeretek oktatása az úgynevezett „*fizikai*” kabinethez, míg az irodalom, teológia és jog előadása a „*morális*” kabinethez tartozott. Szervezetileg ily módon próbálták biztosítani a tudományok közötti összefüggések felismerését és az együttműködést a kutatások során. Az átszervezés ellenére a krakkói egyetem megőrzött néhány *feudális* vonást, mert a tanári kar igyekezett az újításokat formális változtatásokká redukálni. *KoŹtątaj* és a bizottság hosszú küzdelme azonban nem volt hiábavaló. A megreformált akadémiák mindenütt a haladó erők központjává váltak, és diákságuk aktívan részt vett a politikai harcokban.³³

A Nemzeti Köznevelési Bizottság tagjai közül Franciszek *Salézy Jeźierski* neve forrott össze még leginkább a közoktatás reformjával. Kanonok volt, a felvilágosodás eszméinek megszállott híve, egyben legbuzgóbb és legtehetségesebb propagátora. Franciás elmésség, sziporkázó humor jellemzi röpiratait, amelyekben a maradiságot tűzte tollhegyre. Az országgyűlés választotta a komisszió tagjává, ahol a királyi iskolák fő vizitátora lett. Éles kritikája miatt azonban hamarosan összeütközésbe került az egyházzal, ezért megbízatásáról le kellett mondania.

A kor irodalmi életének szinte minden jelentősebb alakja résztvett a munkálatokban: Franciszek *Zablocki*, Julian *Ursyn Niemcewicz*, Józef *Wybicki* – csak a legkiválóbbakat említve. *Zablocki* később, mint a *KoŹciuszko*-felkelés propagandájának irányítója vált ismertté.³⁴

Ez volt az a bizottság az 1764 után létrehozottak közül, amely a cél érdekében a legjobban össze tudta fogni a társadalom különböző rétegeit. Tagjai között megtaláljuk a

³² *KoŹtątaj* egyik fentmaradt levelében, amit protektorához, Michal *Poniatowski* plocki püspökhöz írt, fizetésemelést kért, mondván, hogy benefíciumainak szinte teljes jövedelmét a plébániák és az iskolák korszerűsítésére fordítja és személyes szükségleteire több pénzre lenne szüksége. Uo. 18.

³³ *Janik* i. m. 20. Hugo *KoŹtątaj* tevékenységéről ld. még *Polski Slownik Biograficzny*, Warszawa 1938; Nowy Korbut, Warszawa 1967, IV. kötet.

³⁴ Fr. *Zablocki* is szatirikus verseivel vált népszerűvé, különösen a „Nagy Szejm” (1788–1792) időszakában. Mieczysław *Klimowicz*: Oświecenia, Warszawa, 1972. 353–357.

felvilágosult arisztokrácia kiválóságait: *Adam Kazimierz Czartoryski*-t, *Andrzej Zamoycki*-t stb. Igaz, más-más szándék vezette a köznemességet és az arisztokráciát, amikor támogatta az oktatás reformját, eltérő módon ítélték meg a munkálatok fontosságát, de mégis egyetértettek azok szükségességében – és ez lehetővé tette, hogy a bizottság tevékenysége eredményes legyen. A Nemzeti Köznevelési Bizottság fennállása során 631 ülést tartott. Legnagyobb sikerének azt tarthatjuk, hogy működése alatt, aktív támogatásával 800 kisiskola létesült, amely természetesen – Lengyelország földrajzi méreteinél fogva – még nem azt jelentette, hogy minden faluban iskola nyílt. A korábbi viszonyokhoz képest ez azonban óriási vívmánynak tekinthető. 1793-ig az oktatásügyi bizottság 30 új elemiiskolai tankönyvet és tanári kézikönyvet adott ki.³⁵

Az 1791. május 3-án győzelemre vitt alkotmány gyakorlatilag hasonló intézmény felállításáról intézkedett *Köznevelési Bizottság* néven, ugyancsak *Szaniszló Ágost*, vezetése alatt. Az 1792-ben bekövetkezett orosz megszállás, a targowicei reakció megszüntette az alkotmány által létrehozott új közigazgatási szerveket, de a Köznevelési Bizottságot meghagyta, azzal a módosítással, hogy Litvánia számára külön bizottságot nevezett ki. Az 1793-as gródnói országgyűlés – ahol törvényesítették az alkotmányellenes intézkedéseket és az ország *második felosztását* – már ezt a különbséget is eltörölte és a Köznevelési Bizottságot 1774-es formájában ismerte el törvényesnek. A bizottság személyi összetétele azonban nagyon megváltozott, a reakció ismert alakjai vették át benne a vezetést, mint például: *Józef Ankwicz* és *Józef Kossakowski*, akiket a *Kościuszkó*-felkelés alatt árulókként kivégeztek. Az ekkor életbe léptetett cenzúra tervbe vette a tantervek megváltoztatását is, de az 1794-es felkelés kirobbanása ezt megakadályozta.³⁶

A Nemzeti Köznevelési Bizottság működésének következtében nagy mértékben gyarapodott a *haladó gondolkodású, művelt fiatalok* száma, akik fontos szerepet játszottak a szabadkőműves páholyokban. Alapvetően természetesen a már vázolt objektív körülmények – a gazdasági fellendülés, az arisztokrácia és a köznemesség közötti harc kiéleződése, küzdelem az ország függetlenségének megvédéséért – teremtették meg azokat a feltételeket, amelyek között a Nemzeti Köznevelési Bizottság munkája gyümölcsözőnek bizonyult. Az iskolák és főleg a tanulók számának növekedése a közigazgatás terén is már hozott bizonyos, szerény eredményeket. Az igazságszolgáltatásban az alacsonyabb hatáskörű hivatalok viselését már bizonyos iskolázottsághoz kötötték, 1791-től.³⁷ A ksnemesség, amely elsősorban a helyi hivatali apparátusban játszott nagy szerepet, továbbra is iskolázatlan maradt, kivéve azokat, akik értelmiségi pályán keresték megélhetésüket.

A 18. század végére hirtelen felduzzadt az *intelligenciához* tartozók száma. Ezt egyaránt magyarázza az értelmiségi munka iránt megnövekedett kereslet és a nemességen belüli differenciálódás elmélyülése. A közrendi bizottságok a hetvenes évektől előírták, hogy minden város tartson *orvost, bábát és tanárt*, sőt nagyobb városokban a kilencvenes évekre már jóval nagyobb számban találunk értelmiségieket, mint ahogy azt az előírás megkívánta. *Varsó*, mint királyi székhely sajátos helyzetben volt, ezzel is magyarázható az intelligencia magas aránya (8–10%). *Nagy-Lengyelország* területén a század végén mindenütt nagyon kedvező a kép: 144 városi iskolában több mint 10 000 diák tanult,

³⁵ *Leśnodorski*: Historia państwa i prawa Polski. II. kötet, 428–495.

³⁶ *Andrzej Zahorski*: Warszawa w powstaniu kościuszkowskim. Warszawa, 1967. 29.

³⁷ *Leśnodorski* i. m.

Poznanban pedig akadémia is működött. Gdanskban 100 magántanárról, 80 hivatalnokról, 26 orvosról és 6 könyvkereskedőről tudunk. Látható mindebből, hogy Lengyelország ezen területei nemcsak gazdaságilag, hanem kulturálisan is felzárkóztak a közép-európai élvonalhoz. Kis-Lengyelországban és Litvániában viszont éppen csak megindult a fejlődés ebben az időszakban.³⁸

*

Az 1794-ben kirobbant *Kościuszko*-felkelés nemcsak merített a Köznevelési Bizottság pozitív hagyományaiból, hanem tovább is fejlesztette azokat.

Az 1794 májusában megszervezett *Legfelső Nemzeti Tanács* kollegiálisan működő bizottságokból állt. Ezek egyikének lett feladata az oktatás és ezzel szoros összhangban a propaganda irányítása. Ez az intézmény gondoskodott *Kościuszko* kiáltványainak terjesztéséről, a felkelés céljait ismertető röplapok kinyomtatásáról és a sajtó ellenőrzéséről. A korábbi helyzettől eltérően a vajdaságokban is hasonló köznevelési bizottságok kinevezésére került sor. Az *oktatás irányítása* tehát a közigazgatás szerves részévé vált. Másrészt: amíg 1774-ben az látszott célszerűnek, hogy a rendi és oligarchikus tendenciákat érvényesítő Ideiglenes Tanácstól függetlenül működjenek a Nemzeti Köznevelési Bizottság, 1794-ben a felkelés szolgálatába állítva az iskolákat és a tanárokat, az tűnt természetesnek, hogy a Legfelső Nemzeti Tanács alá tartozzon az oktatás irányítása is.

Kościuszko valóban igyekezett támaszkodni a tanárok munkájára. A polanieci kiáltvány (1794. május 7.) az ő feladatukká tette, hogy a kiáltványok tartalmát elmagyarázzák a jobbágyoknak, választott felügyelőkkel eljárjanak az udvarház és a falu közötti vitás esetekben, felvilágosítsák a parasztságot jogaikról és kötelességeikről.³⁹ Sajnos, a falusi iskolák száma még mindig nagyon alacsony volt, a bizottság befolyása csak kevesekre terjedt ki. Ennek ellenére a bizottság elnökének, Franciszek *Dmochowski*-nak és titkárának Franciszek *Zabłocki*-nak patriotizmustól és modern nemzeti tudattól fűtött írásai sokat tettek annak érdekében, hogy a három részre szakadt ország lakosságát egyik ellenség se tudja asszimilálni.

1795 után a krakkói szellemben megreformált *lembergi* akadémia őrizte meg leginkább a haladó hagyományokat. Diákjai közül sokan kapcsolatban álltak a dekabristákkal, majd résztvettek az 1830-as lengyel felkelés előkészítésében. *Mickiewicz* és *Lelewel* nemzedéke számára így közvetítette az akadémia a felvilágosodás korának tradícióit.⁴⁰

*

Végeredményben a Nemzeti Köznevelési Bizottság megfelelt a várakozásnak: elindította az oktatás egységesítését és korszerűsítését. A Köztársaság függetlenségének elvesztése azonban — ami részben arra vezethető vissza, hogy az államrendszer megszilárdítása nem sikerült olyan mértékben, amennyire azt a reformnemesség szeretne volna — megakadályozta, hogy a közoktatási reformok *maradandóak* legyenek.

³⁸ *Wojtowicz* i. m. 224–225.

³⁹ *Leśnodorski* i. m. II. 459.

⁴⁰ *Leśnodorski*: *Polscy Jakobini*. Warszawa, 1960. 187–188.

RIFORMA DELLA SCUOLA

1976. 1–12. szám

A Riforma della scuola olyan olasz közoktatás politikai folyóirat, amely szemléletalakító szerepének tudatában, szüntelenül keresi hatékonyságának megújuló eszközeit. Az 1976-os évfolyam első számában a beköszöntő (Questo numero) rövid ismertetéséből megtudjuk, hogy a megváltozott, áttekinthetőbb, kifejezőbb külsővel egyidőben több változás történik tartalmi vonatkozásban és a lap szerkesztésében is. A társadalmi igény növekedésének megfelelően szélesedik a lap „politikai információja, interpretációja, orientációja”, mélyül az iskola, a társadalom, a munkásvilág közötti kapcsolat és a nevelési folyamat lényeges pontjainak kutatása, elméleti kidolgozása.

Szerkezeti újításként megszűnik a külön mellékletként szereplő *Didattica*, és a folyóirat két nagyobb egységre tagolódik: az elméleti részre és a *Pratica educativa* címen a nevelési gyakorlatra, hogy ezáltal több segítséget nyújthasson – a szakmódszertanon túl – az iskola egész nevelőmunkájához. Az elmélet és a gyakorlat szoros összefüggése nyomon követhető. A második szám például a *Libro nella scuola* (Könyv az iskolában) című témával foglalkozik. Tankönyvvitákat, a könyvtárak helyzetét, a könyvkiadást elemzi. Ebben és a következő számban a *Pratica educativa* sorra veszi az egyes iskolatípusok tankönyveit: a tanárok elmondják a felhasználás során észlelt problémáikat, beszámolnak az iskolai könyvtárak, tanári könyvtárak ellátottságáról, a tanári kézikönyvek használhatóságáról. Hozzászólnak a tanulók is, és az eleven bíráló légkör túlterjed az iskola falain: megszólalnak szülők, könyvkiadók, különböző politikai erők, szakszervezetek is.

A megnövelt feladatok következtében a folyóirat szerkesztőbizottság mellett pedagógusokból, politikusokból, vidéki tudósítókól széles tanácsadó testület alakult ki, azzal a céllal, hogy a folyóiratot ne csupán egy szűk elvtársi csoport

szerkessze, hanem vonják be az iskolareform híveinek széles körét is, ami megfelel a társadalom és a kultúra pluralista koncepciójának, s ez a szerkesztőbizottság tevékenységének is egyik alapelve.

Ez az alapelv az évfolyam szinte minden számában erőteljesen érvényesül; ennek a gondolatnak a jegyében született meg a 8/9. szám, amelynek témája: *La pedagogia laica e progressista*. A múlt év egyik száma a kommunistáknak a felszabadulás óta az iskolák megújításáért folytatott harcait elevenítette fel. A fenti szám a többi haladó erők tevékenységével foglalkozik.

Hogy mennyire az összefogás eszméje hatja át ezt a törekvést, azt legjobban Lucio Lombardo Radice *Bilancio e prospettive* (Mérleg és perspektívák) című témaindító tanulmánya jelzi. Bemutatja e szétágazó pedagógiai áramlat forrásait, majd önkritikusan elemzi a laikusok és progresszívisták, valamint a marxisták között kialakult kapcsolatot az elmúlt harminc évben. Sorra veszi azokat a pedagógiai elveket, amelyekben a kommunistáknak a laikusokkal szembeni elutasító álláspontja jogos volt. Például a formális demokrácia különböző megnyilvánulásai az iskolában, a játékdemokráciával (köztársaság, polgármesterválasztás, stb.), *Makarenko* szellemében szembenállították a társadalmi élettel való konkrét viszonyt, a növendékek valóságos részvételét az iskolai életüket érintő fontos döntésekben, a határozatok meghozatalában. De feltárja azokat a pozitív törekvéseket is, amelyekkel e haladó erők hozzájárultak az iskola demokratikus újjászületéséhez, és amelyeket a kommunisták – szektás túlkapaszkodások miatt – a viták során nem ismertek el, nem értékelték. Az erők egyesítésével, a közös vitákkal előbbre jutottak volna az iskola fejlesztése terén. Tanulásként óv a szerző mindenfajta egyoldalúságtól: helyes volt elméletileg elutasítani azt az irányzatot, amely az oktatás technikájára süllyesztené a nevelést;

természetes, hogy meg kell világítani az aktív módszerek hamis filozófiájából eredő egyoldalúságot, de nem szabad egy másfajta egyoldalúságba esni, és például csupán a műveltség tartalmát, a nevelési célokat szem előtt tartani. Az együttműködés fontosságát bizonyítja, hogy a közel-múltban a különböző, de nem szükségszerűen antagonisztikus értékek kölcsönös elismerése közös győzelmekhez vezetett: a kötelező alapskola kivívásához, az elmaradott műveltséget nyújtó rendszerek felszámolásához. A fiatalok 1968-as megmozdulása során a pedagógiában voltaképpen a polgári demokrácia modernizált, racionalizált formájáért harcoltak. 1974-ig ez a tendencia általánossá vált, hogy azután fokozatosan helyt adjon szocialista vonások érvényesülésének. Érdekessen fejtegeti a szerző ennek az újfajta kulturális pluralizmusnak a kialakulását a társadalomban létrejövő „történelmi blokk” analógiájára.

Az 1976-os évfolyam folyamatosan tájékoztat néhány középpontban álló kérdés sorsáról: több számban olvashatunk az egyes iskolatípusok, az egyetem reformjának alakulásáról. Különösen sokat foglalkoznak a lapok a középiskolai (scuola secondaria superiore) reformtörvény előkészületeivel, de tovább is lép az egyszerű ismertetésnél. Két oldalról közelíti meg a reform alapvető problémáit: részletesen taglalja a szakmai előképzést és a szakmai képzést (preprofessionista és professionista), valamint a tudományos oktatás új értelmezését, új módszertanát. Ezen túlmenően néhány fontos nevelésméleti kérdés kerül napirendre, mint pl. az oktatás szabadsága, az osztályozás, egy új értékrendű morál kialakulása, stb. Csupa izgalmas, bennünket is közvetlenül érdeklő probléma.

A középiskolai reform politikai okok miatt késik. *A che punto siamo con la riforma della secondaria* (Hol tartunk a középiskolai reformmal, 1. sz.) c. cikkében Gabriele Giannantoni ismerteti a törvény előkészítésének parlamenti vitáját. A reformjavaslat tíz alapkérdése közül kiemeli azokat, amelyekben a parlamenti előkészítő bizottság tagjai nem értettek egyet. Különösen kiéleződött a vita a nevelési célokra vonatkozóan, ugyanis a kereszténydemokrata javaslatban a „személyiség kialakítása” változatlanul, – minden modern felfogással szemben – a konzervatív vallás-erkölcsi nevelés elvére épül. Az egyes pártok képviselőinek állásfoglalásai nyomán gazdag anyag gyűlt össze az egységes középiskola létrehozására, az iskola belső szerkezeti és tartalmi átalakítására.

A középiskola új jellegét próbálja meghatározni Silvino Grussa a *Formazione professionale, riforma della secondaria, programmazione economica* (Szakmai képzés... 3. szám.) c. cikkében. Véleménye szerint olyan középiskolára van szükség, amely a fiatalok számára szilárd kulturális bázist nyújt, és felkészíti őket a tudatos termelő munkára. Mivel a javaslat szerint ez az iskolatípus nem szakmát ad, hanem szakmára készít elő (pre-professionale), sajátos technológiai képesség megszerzését teszi szükségessé, az elmélet és a termelő gyakorlat kapcsolatának realizálása érdekében.

A reform további alakulását két cikk ismerteti. Marino Raicich *Riforma della secondaria, atto secondo* (A középiskola reformja, második felvonás, 2. szám.) c. írásában a parlamenti vitáról készült anyagot bírálja, amely szerint nem tükrözi sem a megegyező véleményeket, sem az eltérésekből adódó alternatívákat. Úgy véli, hogy a termékeny, sikerrel biztató kezdetet nem követi megnyugtató folytatás. A kormányválság, a választások váratlan kiírása elnyújtja a vitát, elodázza az iskola számtalan problémájának megoldását.

Francesco Zappa *Riforma della secondaria, atto terzo...* (...harmadik felvonás... 3. szám.) c. cikkében egy újabb anyag birtokában, részletesen megvilágítja a vitatott kérdések szinte mindegyikét. Kifogásolja a műveltség tartalmának meghatározását: „humán – tudományos és technológiai-operatív”. – E rövid megjelölés elvileg helytelen, mert a technológiát az operativitással kapcsolja össze. Kiemeli viszont a szerző a tartalmi kérdések közül a társadalmi valóság megismerését és megértését célzó tendenciákat, azt, hogy a fiatalok a jelen megismerése révén maguk keressék az utat a jövő kialakításához. Letisztultak a nézetek a tantárgycsoportok rendszerét illetően is. Vannak azonban még eldöntésre váró kérdések, mint pl. az érettségi vizsgák témája. A javasolt két variáns a következő: az érettségi bizonyítvány – az ötödik év végén – egyetemi tanulmányokra jogosít és szakmai képzést nyújtó tanfolyamokra. A másik variáns szerint a negyedik év végén vagy érettségizik a fiatal és az egyetemen továbbtanul, vagy az ötödik évben szerzi meg a szakmai képesítést.

Egyébként a szakmai képzésre vonatkozóan a kommunista párt törvényjavaslatot dolgozott ki, és ezt a javaslatot a 3. szám teljes egészében közli. A javaslat bevezetésében két gondolat emelkedik ki. Részleges intézkedések helyett a szakemberképzés egységes rendszerét kell kiala-

kítani, fejlesztésének ütemét pontosan végig-gondolni, valamint az ország gazdasági életében elfoglalt helyét megilletően közzégyé kell tenni a szakmai képzést.

Részletesen foglalkozik a középiskolai reform egyes kérdéseivel Mario *Fierli Tecnica e tecnologia nel processo formativo* (Technika és technológia a képzés folyamatában, 3. szám.) című tanulmányában. Megállapítja, hogy a reformban fontos szerepet játszik a kultúra és a szakma összefüggése; elemzi a két fogalom történetileg kialakult viszonyát, majd a kultúra és a technológia – az új kulturális tengely – szerves összetartozásának koncepcióját. Tisztázza a technika és a technológia fogalmát, választ keres arra a kérdésre, hogy mi a technológiai műveltség, mit halmazott fel e műveltségből az általános és a középiskola, és mit nyújthatnak e műveltség fejlesztése terén a jövőben. A jövő igénye megköveteli, hogy a fiatalok alkotó módon aktívan kapcsolódjanak be a termelésbe, ezért a középiskolának a technika tudományát, a termelő folyamat tudományát, a technológiát kell képezésnek tengelyébe állítania.

A tudományos oktatás értelmezéséről szól Mauro La *Forgia* és Carlo *Tarsitani* tanulmánya: *Dimensione storico-critica dell'insegnamento scientifico* (A tudományos oktatás történeti-kritikai áttekintése, 6/7. szám.) A drámai módon ábrázolt iskolaváltságból kiindulva rámutatnak arra, hogy nem csupán a szakmai és az értelmi nevelés elmaradottságáról, az érvényben levő tantervek anakronisztikus voltáról van szó, de tisztázandó magának a kultúrának a fogalma is. Az idealista felfogást elemezve jutnak arra a megállapításra, hogy a széles tömegek számára úgy lehet kultúrát nyújtani, hogy a kultúra, a tudomány fogalmát újra értékeljük. A tudományos oktatás megvalósításához fejleszteni kell a logikai és a nyelvi képességeket, a megismerő képességet, és mindezek alapján a kritikus és előítélet nélküli tudományos gondolkodást.

Tehát minőségi változásra van szükség az egész iskolai oktatásban, a tudást az ismeretek passzív, mechanikus és kritikátlan átvétele helyett a maga dinamikus és problematikus mivoltában, kritikával kell megszerezni. A szerzők különös jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a fiatalok megismerjék a mai tudományos eredmények születésének folyamatát, megismerjék a feltételeket, amelyek között az eredmények létrejöttek, a polémákat, amelyeket kiváltottak, az elméleti és módszerbeli akadályokat, amelyeket le kellett győzni.

A szerzők véleménye szerint a modern iskolának a tudományos-technológiai tudást úgy kell átadnia a fiataloknak, hogy abban „a világ modern és racionális szemléletének nélkülözhetetlen elemét” lássák, hogy képesekké váljanak a társadalom modern koncepciójának megvalósításáért folyó harc minden szintjén a tudatos részvételre.

Ennek az új módon való gondolkodásnak érdekes színtöltje a 11. szám egyik írása. Ez a tematikus szám *Le arti nelle scuole* összefoglaló címmel a művészet és iskola kapcsolatának szorosabbá tételével foglalkozik. Az ismert filmrendező, Roberto Rossellini *La pedagogia dei lumi* címen a filmről, mint a gondolatébresztés eszközéről fejt ki nézeteit. Történelmi, kémiai, biológiai, asztronómiai tárgyú filmeket készített abból a megfontolásból, hogy minden dimenzióban érzékeltetni lehessen a valóságot, és ezzel hozzájáruljon az értelmi nevelés eredményesebb megoldásához. Véleménye szerint ugyanis a tanulók mélyen képességük alatt dolgoznak és így nem mérhető az egyének közötti értelmi különbség.

Minél határozottabban fogalmazódik meg a haladó erők vitáiban az új iskolamodell, mind szerkezetében, mind tartalmában, annál erőteljesebben lép előtérbe a pedagógus személye. Nem véletlen feladatkörének, helyzetének több oldalú állandó vizsgálata. Új megvilágításban tárgyalja az oktatás szabadságának kérdését Antonio Pross. *Nuove prospettive per la libertà d'insegnamento* (Új távlatok az oktatás szabadsága számára, 3. sz.) c. cikkében a rendezésre váró kérdések sorát veti fel. Ahogyan az előző írás megkérdőjelezi a tudományos oktatás hagyományos értelmezését, hasonlóan jár el a szerző a tanári szabadságról hangoztatott felfogással szemben is. A pedagógust általában „szabad professzionistának” tartják, akinek vannak apró privilégiumai, kedvezményei; a valóság azonban az, hogy „az individualizmus tragikus állapotában”, szigorú függőségben dolgozik. Az érvényben levő hivatalos rendelkezések ma még az egyes, elszigetelt pedagógusra vonatkoznak, még nem veszik figyelembe azt a pedagógiai alaptételt, hogy az iskola nevelő munkája csakis összehangolt, egységes tantestületi munkával oldható meg. Ez az igény felvet olyan látszólagos ellentmondásokat, amelyekre választ kell adni. Így pl. hogyan értelmezendő egyrészt a pedagógus egyéni szabadsága az iskolai munkában, másrészt az a nyilvánvaló igény, hogy az iskolának „közösség” kell válnia, e fogalom minden konzekvenciájával, bele-

értve természetesen a tanulók aktív részvételéből adódó új helyzetet is.

Az oktató munka egy másik, sok vitát kiváltó kérdése a tanulók teljesítményének elbírálása. Az évfolyam egyik legrészletesebb tanulmánya Benedetto Vertecchi *La valutazione nel processo educativo*... (Az osztályozás a nevelési folyamatban... 4. szám) című írása. Mindenekelőtt arra ad választ, miért éppen az osztályozás váltotta ki a legtöbb bírálatot a szülők, a társadalmi erők részéről és nem az iskola nevelő munkája a maga egészében, hiszen az osztályzat csupán egy hosszú folyamat végső pontját jelzi, csak formális szankciós értéke van. A vélemények megoszlása az e témában uralkodó elméleti zűrzavarról és gyakorlati bizonytalanságról ad képet.

A pedagógusok magatartása is megoszlik: vannak, akik az „engedékenység”, a „minden-mindgy” magatartást tanúsítják. Szerintük a „tömeg-iskola” szükségképpen csökkenti az eredményeket. Véleményük szerint csak attól lehet elvárni magas teljesítményt, akinek megvan a „tehetsége”, „hajlama”. Az engedékenység tehát éppen azt jelenti, hogy nem az adott helyzetet kívánják megjavítani, hanem tudomásul veszik és legalizálják a színvonalcsúszást.

A pedagógusok egy másik része hatékonyabb technikai megoldásokat keres, és abban az illúzióban él, hogy az osztályozás megbízhatatlannak bizonyuló hagyományos eszközei helyett (kikérdezés, az osztályban végzett feladatok, stb.) az objektívebb eljárások önmagukban megjavítják az eredményeket.

A legradikálisabb magatartást azok a pedagógusok tanúsítják, akik az osztályozás teljes megszüntetését kívánják. Érvelésük szuggesztív, az osztályozás szerintük az intellektus természetes fejlődésének folyamatát szakítja meg, és akadályozza az alkotó képességek kibontakoztatását. Veszélyes azonban – ahogyan a szerző rávilágít – hogy az iskola az ellenőrzés eszközeinek hiányában, éppen a leglényegesebb feladatról mond le: a tanulók között mutatkozó egyenlőtlenségek megállapításáról, majd kiigazításáról, a következetes pedagógiai beavatkozásról. Ha az iskola nem végzi el a tanulók megítélését, akkor az néhány évvel később a termelő munkába való bekapcsolódáskor következik be, és nem könnyíti meg a fiatalok helyzetét.

A bajok forrása többek között abban keresendő, hogy a gyors átalakulás során nem formálódott még ki olyan modell, amelyben az esetlegesség kizárásával, függetlenül az egyes tanuló iskolába való belépésének állapotától, az iskolai

munka során elérhető eredmények tükröződnek. Ez válnék az iskolai munka meghatározó jegyév, ehhez kellene igazítani az egyes tanulók helyzetéből fakadó korrekciós munkát. Ezután a szerző a nevelés e „végső termékének” kialakításával, a képességek optimális kibontakoztatásával foglalkozik, és itt különös hangsúlyt kap a tanulói teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata, a képességek közötti egyenlőtlenségek okainak felszámolása. Az osztályozásnak is az a funkciója, hogy közelebb vigyen a kialakított célok eléréséhez.

Nehéz dolog forradalmat csinálni a társadalmi életben, de ugyanolyan nehéz az iskolai életben is. Nehéz az új életformát kialakítani, és még nehezebb a megszerzett új jogokkal élni. Ezek a gondolatok foglalkoztatják Lucio Lombardo Radice-t, a *La nuova moralità* szerzőjét (2. szám.). Az egyetemen és a középiskolában megalakultak azok a tanácsok, amelyekben a fiatalok is jogot kaptak a döntésekre való beleszólásra. Ez a jog azonban csak illúzió, mert maguknak a tanácsoknak sincs igazában döntési joguk. A dolgokról kívülről és felülről döntenek, és így mindazokban, akik éveken át elszántan harcoltak a demokráziáért eme új formáinak létrejöttéért, most keserűen, kiábrándultan tapasztalják az új formák között kialakult káoszt. Ebben a helyzetben kell megértetni a fiatalokkal, hogy a jogok érvényesítéséhez további – lépésről-lépésre végiggondolt – harc kell, elvi szilárdság, osztályöntudat, szolidaritás, a társadalom magasabb érdekeinek megértése. A forradalmi munkásmozgalomnak „új erkölcsisége” éppen ebben nyilvánul meg. A nevelő munkában tehát ezeknek az elveknek kell érvényt szerezni, őszinte, nyílt emberi kapcsolatot kell teremteni a fiatalokkal minden kérdésben, a szexuális vonatkozású kérdésekben is, ugyanakkor a szabadsággal, az individualista törekvésekkel szemben a gorkiji, makarencói közösségi morált kell állítani.

Végezetül szólnunk kell az egésznapos iskola helyzetéről. Ez a probléma változatlanul kiemelkedő helyet foglal el az évfolyam különböző számaiban. Dario Ragazzini *La vicenda del tempo pieno nella scuola elementare* (Az egésznapos iskola sorsa az elemi iskolában, 2. szám) c. cikkében a meg nem oldott kérdésekről, a hozott törvény, illetve a törvény alapján hozott intézkedések ellentmondásairól ír: így a kísérletezés egyre több nehézségbe ütközik, a halmozódó problémákra nincs válasz.

Franco Niccolini a *Tempo pieno tempo libero* (Az egésznapos iskola a szabad idő) c. cikkében

áttekintést nyújt a kísérlet megkezdését megelőző komoly kutató munkáról, gondosan tanulmányozták a leghaladóbb pedagógiai gondolatok sorát (a tanulók kutató munkája, a csoportfoglalkoztatás, a gyerekek egymás közötti kapcsolatai a teljes ember formálásának igénye, stb.). Az új nevelési rendszer kialakításához azonban a szükséges feltételek nincsenek biztosítva.

Az évfolyam 3. száma az alapiskola problémaköréhez tér vissza, átfogó címe: „*Da zero a quattordici anni*” (Zérótól tizennégy évesekig). Több oldalról mérlegeli a „*scuola completa*”, a „*di tutti e per tutti*” (teljes iskola – mindenki iskolája) igényének megvalósítását. Ebben az ösz-

szefüggésben kerül előtérbe, mint alapprobléma, az egésznapos iskola. *Il tempo pieno nella scuola media* (Egésznapos iskola a felsőtagozatban) c. írásban Maria Pia Tancredi Torelli elméletileg tisztázza e típus pedagógiai szerepét és ő is rávilágít a fejlesztését akadályozó tényezőkre. Nincs működési szabályzat, nincs megközelítésre alkalmas modell. Készült ugyan új tanterv, de ez még nem oldja fel az iskola régi merev formáit, nem teszi nyitottá az iskolát. Itt ugyanis nem csak oktatásról van szó, új nevelési rendszert kell kialakítani, végiggondolva annak minden részletét.

BÓLYAI IMRÉNÉ

ILKU PÁL: KORSZERŰ MŰVELTSÉG – SZOCIALISTA EMBER

Szerkesztette: *Horváth Márton*

Budapest, 1977. Tankönyvkiadó, 328 oldal

Szép külsejű, gazdag tartalmú könyvet adott ki a Tankönyvkiadó. A kötet kicsit sablonosnak tűnő címe – „*Korszerű műveltség – szocialista ember*„ – nem érzékelteti eléggé azoknak a kérdéseknek fontosságát, amelyekkel foglalkozik. *Ilku Pál* válogatott beszédeit és cikkeit tartalmazza három fejezetbe sorolva. Az első – terjedelemeire is legnagyobb – rész a közoktatáspolitikai, az iskolázás, oktatás és nevelés kérdéseivel kapcsolatban elmondott beszédeivel, cikkeivel ismerteti meg. A második a szélesebb értelemben vett művelődéspolitikai megnyilatkozásokat, a harmadik a szovjet–magyar kulturális kapcsolatokkal összefüggő írásokat tartalmazza. A gondosan válogatott és szerkesztett kötet (a válogatást és szerkesztést *Horváth Márton* végezte) olvasása a művelődéspolitikai, a közoktatási, a nevelési, az emberformálás számos fontos kérdésével ismerteti meg. Megismerteti azokkal az intézkedésekkel, tervekkel, gondolatokkal és eredményekkel, amelyek hazai iskolázásunkat és közművelődésünket az ötvenes évek végétől az 1972-es közoktatási parhatervezet megjelenéséig jellemzik. Ez a több mint egy évtizedes szakasz – amikor az irányítás feladatát *Ilku Pál* művelődésügyi miniszterként ellátta – eredményekben, korszerű kezdeményezésekben igen gazdag. Azt is mondhatjuk, hogy a szocialista köznevelési, iskolázási fellendülésének és kibontakozásának időszaka, amikor történelmi mértékkel mérve is időtálló eredmények születtek. Természetesen vannak olyan kérdések is, amelyek megnyugtató megoldását nem lehetett elérni.

Az ötvenes évek végén megkezdődött közoktatási reform, amelynek kiemelkedő állomása az 1961. évi III. törvény, számos olyan kérdést vetett fel, amelyek megoldása szocialista iskolázásunk fejlődése szempontjából alapvető jelentőségűnek tekinthető. A között közoktatáspolitikai tárgyú beszédek, cikkek ezeknek az alapvető kérdéseknek elmélyült elméleti-tudományos kifejezését tartalmazzák. Az 1959-ben, a kísérleti gimnáziumok igazgatóinak értekezletén tartott előadás, az 1961. évi III. törvénnyel összefüggő országgyűlési felszólalás, az MSZMP Politikai Akadémiáján tartott beszéd, vagy az oktatási reformtörvény végrehajtásának tapasztalatairól és további feladatairól tartott országgyűlési beszámoló és más, alkalmi megnyilatkozások tengelyében közoktatási rendszerünk továbbfejlesztésének, az oktatás és nevelés korszerűsítésének kérdései állnak.

A köznevelési területén dolgozók körében ismert, hogy az iskolareform három alapelvet fogalmazott meg. Szükségesnek tartotta az általános és a szakmai műveltség színvonalának emelését, az oktató-nevelő munka korszerűbbé tételével a tanulók erkölcsi és világnézeti nevelésének fejlesztését, az iskola és az élet, az oktatás és a termelőmunka kapcsolatának megteremtését. A szocialista iskolázás nemzetközi fejlődését ismerve megállapítható, hogy ezek az alapelvek a dinamikus fejlődő szocialista társadalom igényeiből és szükségleteiből származnak, és megvalósításuk elvezet az iskola szocialista jellegének kibontakozásához.

A között beszédek, cikkek jelzik, hogy nem kis feladatot jelentett ezeknek az alapelveknek elfogadtatása, helyes értelmezése s még szerteágazóbb, nehezebb feladat volt gyakorlati megvalósításuk. A megvalósítás gondjait, problémáit a kötet írásaiból nyomon lehet követni. Ebből a szempontból különösen is tanulságos az iskola és az üzemek kapcsolata, az oktatás és a termelő munka összekapcsolására indult kezdeményezések alakulása. A kötetből megtudjuk, hogy 1959-ben 161 középiskolában folyt kísérleti oktatás. Ez volt az 5 + 1-es rendszer, amikor a tanulók egy napot az üzemekben, gyárakban, szervezetekben, állami gazdaságokban töltöttek. Ez természetesen felvetett tantervi kérdéseket is, de még nagyobb gond volt a termelőmunkában eltöltött egy nap pedagógiai

szempontból helyes megszervezése. Nem árt figyelmeztetni arra, hogy az *eredeti elképzelések* szerint az üzemekben töltött hat órát két részre kell osztani, s felét elméleti foglalkozásokra kell fordítani.

Hasonlóan fontos állásfoglalás az is, hogy a munkaoktatás a középiskolákban nem merülhet ki a tanműhelyben szervezett foglalkozásokkal, de amíg meg lehet valósítani az üzemekben szervezett munka bevezetését, a műhely fontos szerepet kaphat. „Elképzelhető természetesen, hogy az általános iskolából középiskolákba kerülő ifjúság számára is hasznos lesz a műhelyi forma. Azzal az elvvel azonban nem lehet egyetérteni, hogy ezek a fiatalok csakis iskolai műhelyekben dolgozzanak” – olvassuk a világos állásfoglalást.

A fenti rövid utalásból látszik, hogy szerteágazó és igen összetett kérdésről van szó. Az iskola és a termelőüzem szerves, pedagógiai kapcsolatainak kimunkálása ebben az időben új feladat volt. Ez a felismerés magyarázza, hogy a minisztérium támogatta a különböző kezdeményezéseket, kísérleteket. De fontosnak tartotta ezek gondos tanulmányozását, mérlegelését, a tapasztalatok elemző feldolgozását is. A miniszter a kísérleti gimnáziumok vezetői előtt 1959-ben kijelentette, hogy olyan kísérletről van szó, amely elvezet az iskola és élet kapcsolatának megjavításához. De hangsúlyozta, hogy a kísérleti munka eredményeinek összegezése vezethet újabb lépésekhez; „arról is meg vagyok győződve, hogy a kísérlet végeztével, amikor majd lemérjük az eddigi munkát, újabb lehetőségeket fogunk találni, hogy a politechnikai oktatást megfelelő színvonalra emeljük.” (32. old.).

Ennek a szocialista iskola megteremtése szempontjából oly fontos kérdésnek körültekintő megoldásába azonban a figyelmeztetés ellenére hiba csúszott. A gyakorlati megvalósítás során hamarosan jelentkezett az 5 + 1-es rendszer problémája. Ezért már egy 1964-ben tartott előadásában figyelmeztetett a torzulásokra, hibás kinövésekre. „A megvalósítás folyamatában helyes céljaink itt-ott eltorzultak. A mennyiségi túlhajtás eredményeként ott is megszerveztük a szakmai előképzést, ahol ennek előfeltételei nem voltak meg. A számszerű növekedéssel nem tartott lépést az a tartalmi, pedagógiai munka, amelynek feladata az alapelvek tisztázása és lassan kezdték el a tantervek, tankönyvek kidolgozását is. Természetes, hogy ahol hiányoznak a feltételek, ott nem válhatnak valóra nevelési céljaink, sőt a várt pozitívumok helyett olykor negatív hatások érik a tanulókat.” (45. old.).

Hasonlóan kritikus és önkritikus sorokat olvashatunk az országgyűlés előtt tartott beszámolóban is: „Kezdetben a munkára nevelést erősen leszűkítettük, csak a fizikai munkára korlátoztuk, és üzemekben, termelőszövetkezetekben kívántuk megszervezni. Figyelembe kellett vennünk, hogy gimnáziumainkban nem voltak műhelyek, de azzal nem számoltunk reálishan, hogy az üzemek nem képesek a szakközépiskolások, ipari tanulók, műszaki egyetemi hallgatók mellett még a gimnazistákat is foglalkoztatni, a mezőgazdaságban pedig nem volt elég szakember.” (73. old.).

Az adottságokat, feltételeket mérlegelve 1960-tól kezdve a minisztérium kimondta, hogy az első osztályosokat legalább tanműhelyekben kell oktatni, 1963-tól kezdve pedig szigorúan számonkérte a feltételeket. Sőt, az alapelv helyességét hangsúlyozva, a célkitűzésből törölte a szakmai előképzés követelményét, az 5 + 1-es foglalkozásokat pedig ott engedélyezte, ahol a személyi és tárgyi feltételek adva voltak. Ezt a formát – kedvező feltételek esetén – változtatlanul a munkára nevelés leghasznosabb és legtöbb eredménnyel kecsegtető formájának tekintette. A fejlődés azonban alapvetően nem ezen az úton haladt tovább.

A pedagógia területén dolgozók körében ismert ennek a vitathatatlanul jelentős kezdeményezésnek a további alakulása. Ismert, hogy az öt plusz egyes rendszer végül is nem hozta meg a várt eredményt, s napjainkban gimnáziumaink igen távol állnak a termelőmunkával való ismerkedéstől. Egy könyv ismertetése kapcsán nem lehet arra vállalkozni, hogy ennek a kialakult helyzetnek okait felderítsük; ehhez ma már alapos kutatómunkát kellene végezni. Annyit azonban meg lehet állapítani, hogy *iskolareformunk mai szakaszában sem kerülhetjük meg ezt a kérdést*. Ennek a gondolatnak igazságát az egész kötet alátámasztja. Így a kötet figyelmeztet is. Arra figyelmeztet, hogy ha nem közelítjük meg az iskola és az élet kapcsolatának kérdéseit a tudományosság mai színvonalán, ha nem igyekszünk megkeresni azokat a szervezeti kereteket, amelyek lehetővé teszik az oktatásnak a társadalmi termelőmunkával való összekapcsolását, akkor tulajdonképpen útjába állunk a szocialista iskola kibontakozásának. *Ilku* Pál tanulmánykötete tehát figyelmeztető felszólítást fogalmaz meg a mai közoktatáspolitikára számára. Ezért azt mondhatjuk, hogy a szó legnemesebb értelmében aktuális mondanivalót hordoz, s minthogy a közelmúlt kérdéseivel foglalkozik, nem hagyható figyelmen kívül a közeli és a távolabbi jövő formálása során.

A kötetben közölt írások még számos, a mai napig érdekesítő és nyugtalanító kérdést foglalmaznak meg. Ezek közé sorolható a túlterhelés kérdése, a gimnáziumoknak, mint iskolatípusok jövője, a szakközépiskolák problémája vagy az általános és a szakképzés viszonya, a szakmai előképzés gondolata. S még akkor nem is szoltunk a tantervi kérdésekről. Talán ez a felsorolás is érzékelteti a könyv igen gazdag pedagógiai tartalmát.

A kötetnek ezt a sajátosságát természetesnek tekinthetjük, hiszen *Ilku* Pál pedagógus volt. Tanítóként kezdte pályafutását, s egész életében megmaradt pedagógusnak. Olyan embernek, akit mindig szenvedélyesen érdekelt az ifjúság, s bárhol is dolgozott, mindig odaadással, emberi melegséggel, szeretettel és hozzáértéssel foglalkozott az ifjúsággal, helyzetével, gondjaival, problémáival. Ennek tanúbizonyságát szolgálja a kötetbe bekerült számos beszéde, felszólalása, írása. Valószínű az sem tekinthető egészen véletlennek, hogy miniszteri tevékenységének kiemelkedő jelentőségű eseménye az ifjúsági törvény elfogadása. Ez a törvény is kifejezi szocialista rendszerünk gondoskodását az ifjúságról, az ifjúság neveléséről.

Az ifjúsági törvénnyel kapcsolatos beszédei is bizonyítják, hogy *Ilku* Pál igen nagy figyelmet fordított az ifjúság iskolán kívüli művelődésének kérdéseire és a munka melletti oktatás problémáira. A felnőttoktatás helyzete, jövője visszatérő problémák ebben a kötetben. Arról persze ezekben az években is elég sokat lehetett máshol is olvasni, hogy a felnőttoktatás fejlesztése fontos társadalmi feladat. Azt azonban alig hangsúlyozták, hogy a felnőttoktatás az iskola demokratizálódásának kifejeződése. E mellett aligha túlértékelhető pedagógiai felismerés mellett ki kell emelni azt az *Ilku* Pál által megfogalmazott gondolatot, hogy a jövőben a felnőttoktatást is körültekintően tervezni kell, és a tanterveket úgy kell kidolgozni, hogy a nyújtott ismeretanyag minél közelebb legyen a dolgozó emberek életéhez, szükségleteihez.

A felnőttoktatás fejlődése az elmúlt évtizedben nem volt elég kiegyensúlyozott. Volt időszak, amikor ennek a képzési formának a jelentőségét lebecsülte a közoktatásirányítás. Ezért is érdemes most felidézni, hogy *Ilku* Pál gondolatrendszerében egyértelmű világossággal kifejeződött, hogy az alsófokú felnőttoktatásra, különösen pedig a középfokú felnőttoktatásra hosszú távon kell gondolni, hogy „a középfokú felnőttoktatás állandó és nyilván egyre növekvő része lesz iskolarendszerünknek”.

Iskolarendszerünk mai problémáinak ismerői előtt jól érzékelhető, hogy mily nehéz feladat a középfokú iskola kérdésének megnyugtató rendezése. Az általános képzést nyújtó középiskola vagy gimnázium a társadalmi fejlődés igényeinek és követelményeinek egyre kevésbé tudott megfelelni. A középiskolát végzetteknek csak kisebb részét volt képes befogadni a dinamikusan fejlődő felsőoktatás. A tanulók nagyobb része a gyakorlati élet különböző területein helyezkedett el, megfelelő felkészítés nélkül. Ennek a gondnak megoldását kívánta szolgálni egy új iskolatípus, a *szakközépiskola*. Az iskolareformnak erről az új hajtásáról mindig körültekintő gondossággal és szeretettel beszélt a miniszter, megértve, megérezve ennek az új középiskolának társadalmi jelentőségét, és természetesen nem titkolva a jelentkező új nehézségeket, gondokat, a fejlődéssel együttjáró problémákat. A szakközépiskola jelentős fejlődésen ment keresztül az első szakközépiskolai osztályok szervezése óta, s ma már kedvelt iskolatípus a lakosság körében. A fejlődés egyes állomásainak alapos ismerete fontos feltétele a mai feladatok jó megoldásának, s éppen a mai feladatok szempontjából érdemes odafigyelni arra az összefoglalásra, amelyet az első hat év tapasztalatainak elemzése alapján tett meg *Ilku* Pál.

Az oktatási reformtörvény végrehajtásának tapasztalatairól mondott parlamenti beszédében (1965. nov. 11.) azt olvashatjuk, hogy a szakközépiskolai elgondolásokból a tapasztalat nem igazolta kellően azt az elképzelést, hogy minden szakma esetében szükséges a szakmunkások középiskolai képzése. Ugyancsak megvalósíthatatlan az az elképzelés, hogy a szakiskola az *adott munkahelyre* kész embereket képezzen. „Az ipar, a mezőgazdaság és más területek gyors fejlődése, szerkezeti, belső változásai olyan képzésben részesült szakembereket kívánnak, akik képesek az adott területen több irányú mozgásra, továbbképzésre, sőt átképzésre is.” (76. old.).

Talán ez a néhány kiemelt gondolat is jelzi, hogy a szakközépiskola létrejötté óta lényeges változtatásokon esett át, s elképzelhető, hogy a mai reformmunkálatok eredményeként további változások is bekövetkeznek a képzés tartalmában, esetleg módosul az iskolatípusnak a közoktatási rendszerben eddig kialakult helye, funkciója is. Ennek az új státusnak kialakításánál azonban feltétlenül támaszkodnia kell a megtett út tapasztalataira is, s ennek a tapasztalatnak összefogott, rendszeres kifejtése található ebben a kötetben.

Egy könyvismertetés keretében természetesen reménytelen vállalkozás lenne a teljességre törekvés, a könyben szereplő fontosabb gondolatok arányos kifejtése. Mi is csupán néhány problémát emeltünk ki; főleg azokat, amelyeknek megítélésük szerint van érvényes mondanivalója a mának és a holnapnak. Azokat a közoktatáspolitikai jelentőségű kérdéseket, amelyek a mai reform szempontjából elhanyagolhatatlanok. Ebből következik, hogy még utalásszerűen sem érintettük a kötetnek a szélesebb értelemben vett művelődéspolitikai mondanivalóját, azokat a nagy fontosságú beszédeket, megnyilatkozásokat, amelyek a művészeti, kulturális élet eseményeivel kapcsolatosak, s amelyek úgy tartalmazznak aktuális mondanivalót, hogy egyben a jövőt is igyekeznek formálni.

Ezek a beszédek is tanúsítják azt, amit mindazok tudtak, tapasztaltak, akik közelebbről ismerhették *Ilku* Pált. Tanúsítják azt, hogy elkötelezett ember volt. Olyan pedagógus, aki kora ifjúságától kezdve a nép érdekeit szem előtt tartva dolgozott fáradhatatlanul, s olyan alkotások, kezdeményezések részese és irányítója volt, amelyek hozzájárultak szocialista művelődésünk fejlődéséhez, közoktatásunk dinamikus és egészében eredményes fejlődéséhez, az iskola szocialista jellegének kibontakozásához és megerősödéséhez.

Köte Sándor

PEDAGÓGIAI SZOCIÁLPSZICHOLÓGIA

A válogatást készítette, a bevezető tanulmányt írta: *Pataki Ferenc*
Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1976. 729 oldal

A pszichológiai tanulmánykötetek sora ismét értékes munkával gazdagodott. Biztosra vehető, hogy rövid idő alatt ismertté válik pedagógusok, pszichológusok, elméleti és gyakorlati szakemberek körében egyaránt. Már a könyv címe is izgalmas. Még a rendszeres tájékozódásra törekvő olvasó is felkapja a fejét: hát már pedagógiai szociálpszichológia is van?!

Pataki Ferenc számít erre a reakcióra, bevezetőjének is ezt a címet adja: Mi a pedagógiai szociálpszichológia? Annak érdekében, hogy választ megalapozza, elfogadtassa, kifejti véleményét a pedagógia és a pszichológia, a pedagógia és a szociálpszichológia viszonyára vonatkozóan.

A szerzőnek a *pedagógia és a pszichológia* kapcsolatával összefüggő álláspontja világos: „... jöllehet úgy véljük, hogy a pedagógiának mindig együtt kell fejlődnie a tudományok ama csoportjával, amely – röviden szólva – az embert és a társadalmat vizsgálja, s folyamatosan magába kell ötvöznie ezek minden új vívmányát, nem kevésbé fontos, hogy magának a pedagógiának a tudományos arculata, sajátos *autonómia* és funkciója ne illanjon el a határos tudományok nyomása és befolyása alatt. A pszichológiai ismeretek ritkán emelhetők át *közvetlenül és egyenesvonalúan* a pedagógiába és a nevelés gyakorlatába. A társadalmi nevelés céljai, éppen adott társadalmi feltételei és intézményes módja, strukturális meghatározottságai sajátos módon átszűrők és konkrét-sajátos módon teszik alkalmazhatóvá a pszichológia tudományos felismeréseit.” (13. old.). Ezzel összhangban elhatárolja magát a pedagógia és a pszichológia kapcsolatában nem ismeretlen káros egyoldalúságtól, a „pszichologizmustól” és az „antipszichologizmustól”. (6. old.)

Félő azonban, hogy a két tudomány közötti kapcsolat egészséges értelmezését a szerző nem segíti, amikor így fogalmaz: „Némi feltételelességgel szólva, akár azt is mondhatnánk, hogy a céltudatos, szándékolt (intencionális) nevelői gyakorlat tulajdonképpen nem egyéb, min *alkalmazott pszichológia*. . . A nevelés csak a pedagógiai gondolkodásban kidolgozott célmeghatározás és értéktételezések alapján s ezek szolgálatában válik „alkalmazott pszichológiává”. (6. old.) – E megfogalmazás háttérbe szorítja a pedagógia elméletét, nincs tekintettel a pedagógia (elmélet és gyakorlat) pszichológián kívüli interdiszciplináris kapcsolataira, s ezáltal nagyon valószínű, hogy a „pszichologizmus” irányába tolja azokat, akik a szerző e véleményéhez nem a szocialista pedagógia modern tárgymeghatározásának ismeretében közelednek.

A pedagógia és szociálpszichológia *kapcsolatának* megragadásához mindenekelőtt a szociálpszichológia tudományrendszeri helyének, tárgyának meghatározása vált szükségessé. Tisztázódik, hogy a szociálpszichológia pszichológiai szakdiszciplína, s „... a társas szempont – fejlődésselví és aktuális – érvényesítésének szándéka jellemzi”. (11. old.)

A szerző rámutat a pszichológiai iránynak az iskolával való kapcsolataira. Jelzi azokat a lehetőségeket, amelyeket az iskola mint kutatási terep biztosít azokban az esetekben, amelyekben a kutatások nem a pedagógiai folyamathoz kapcsolódnak. Amikor a kutatókat pedagógiai szempontok vezetik, „a nevelési folyamatot mint társas (interperszonális) rendszert teszi kutatása tárgyává. (14–15. old.)

Elemezve a pedagógia és a szociálpszichológia kapcsolatát, a szerző kifejti véleményét, mely szerint a szociálpszichológia a pedagógia számára szinte valamennyi eredményével fontos szempontokat nyújthat. Ezeknek az eredményeknek, szempontoknak a behatolása a pedagógiába a szociológián, a pedagógiai szociológián, a szociálpszichológián és újabban a pedagógiai szociálpszichológián keresztül történik.

A *pedagógiai szociálpszichológia* értelmezéséhez nagyon árnyaltan, több szinten közeledik a bevezető tanulmány írója. Utal azokra a gondokra, melyek abból adódnak, hogy maga az elnevezés nem egyértelmű, hiszen egy nagyon fiatal, a 60-as évek elejétől kibontakozó kutatási területről van szó.

A szerző a pedagógiai szociálpszichológiát *alkalmazott szociálpszichológiának* tekinti, „... amely arra törekszik, hogy a szociálpszichológia fogalmait és eredményeit, kutatási módszereit és egész szemléletmódját a pedagógiai történések elemzésére és kutatására alkalmazza, s így hozzájáruljon a nevelőtevékenység tudatosságának, eredményességének növekedéséhez”. (9. old.) Jelleget illetően a következőket olvashatjuk: „Bár mind több rendszerbe foglalási kísérlet születik, aligha hihető, hogy a pedagógiai szociálpszichológiát valaha is egyébnak tekinthetjük, mint a »törzstudománynak«, vagyis magának a szociálpszichológiának mindenkori állásától és tudományos érettségétől függő, meg lehetőszen változékony és többé-kevésbé laza határu ismeretkör. ... Ez az ismeretkör az általános szociálpszichológiai ismeretek állapotát és a pedagógiai gyakorlat lehetőségeit, szempontjait és igényeit mindig *egyszerre és együtt* veszi tekintetbe, s így alakítja ki tulajdon megformálásának módját.” (15–16. old.) A szerző kilátásba helyezi, hogy idővel ez a meghatározás pontosodni, finomodni fog.

A bevezetőben olvashatunk a *kötet összeválogatásakor* figyelembe vett szempontokról is. Olyan tanulmányok összegyűjtése volt a cél, amelyek tájékoztatják az olvasót arra vonatkozóan, hogy a pedagógiai szociálpszichológia hogyan segítheti a nevelés gyakorlatát. Ezen kívül az összeállításnál tekintettel kívántak lenni a hazai iskolai pedagógiai gyakorlat szükségleteire, s arra is törekedtek, hogy a tanulmányok, könyv-részletek formálják az olvasó szociálpszichológiai látásmódját. A között írárok első ízben jelentek meg magyarul.

E szempontok figyelembevétele garantálja a kötet színességét, sokirányúságát. Ezen kívül azonban a tanulmánykötetet szemléletbeli heterogenitás is jellemzi. Ez természetes, hiszen „a pedagógiai szociálpszichológia is – csakúgy mint a szociálpszichológia egésze – különböző s egymástól igen gyakran lényegesen eltű szemléleti támpontok és irányzatok működésének és összecsapásainak terepe.” (20. old.) Sajnos, a bevezető tanulmány nem ad elég információt a nézetek e dzsungelében való eligazodáshoz. Az ilyen jellegű kötetek megjelentetésekor gondolni kellene arra, hogy a ma élű külföldi szerzőkről nem állnak rendelkezésre elemző írások, lexikonokban is hiába keressük a róluk szóló címszavakat. Ezért nem elég annak jelzése, hogy a válogatást végző szakember és a kiadó nem mindig ért egyet a tanulmányokkal, hanem a többi problémával kapcsolatban is legalább olyan mélységű kifejtésre lenne szükség, mint amelyet a szociometriával kapcsolatban olvashatunk. Alapos, az olvasót biztosan orientáló elemzések hiányában a könyvben adott ismeretrendszer hatékonysága csak korlátozott lehet.

A könyv három részre tagolódik: Szocializáció és nevelés (31–255. old.), Társas-közösségi szerkezetek és folyamatok a nevelésben (257–540. old.), Szociálpszichológiai tényezők az oktatásban (541–726. old.).*

*A kötet szerzői:

- I. rész: D. A. Goslin, L. I. Bozsovcics, A. Bandura, M. L. Gomelaui, B. R. McCandless, R. D. Parke, S. Wiseman, W. E. Moore
- II. rész: L. Festinger, H. H. Hyman–E. Singer, D. Cartwright, M. Sherif, I. Sz. Kon, J. P. Ruppert, J. L. Kolominszkij, A. V. Kiricsuk, A. Zandler–E. V. Egmond, M. I. Borisevskij, H. Neise–M. Vorweg
- III. rész: A. Yates, J. P. Ruppert, J. S. Coleman, D. W. Chapman–J. Volkman, L. Sz. Szlavina, M. Gilly–M. Lacour–R. Meyer, J. S. Kounin–P. V. Gump–J. J. Ryan, M. Horwitz, J. Adelson

A kötetben közzétett 30 írás rendkívül gazdag tematikát ölel fel. Érdeemes utalni néhány témára, amely pedagógus szemmel különösen érdekesnek tűnik. A gyermeki pszichikum fejlődésének marxista koncepciója, a hátrányos helyzet, a fegyelmezés, a büntetés, a tanár személyisége, az oktatás differenciálásának módjai, a cél és szándék szerepe a tanulók tevékenységének motiválásában, a társas szempontból lényeges oktatási helyzetek sajátosságai, a csoportos tevékenység során elérhető teljesítmény mértéke a pedagógiának is aktuális kérdései.

Feltétlenül szükséges azonban, hogy az egyes tanulmányokban közölt kutatási eredményeket, következtetéseket pedagógiai ismereteinkkel konfrontáljuk. Ez a feltétele annak, hogy a kötet értékes eredményeit ne egyszerűen csak átvegyük, hanem különböző tudományok azonos összefüggésekre vonatkozó tanulságait szintetizáljuk.

A tanulmányok mondanivalójának a pedagógia eredményeivel való szembesítése kutatásmetodikai szempontból is indokoltnak látszik.

Feltűnő, hogy a különböző empirikus eredmények integrálására törekvő tanulmányokban gyakran hivatkoznak egymásnak ellentmondó eredményekre, amelyekért a szerzők mások nem megfelelő kutatási metodikáját teszik felelőssé. (Pl. 152., 164., 562., 572. l.) Fel kell figyelni azokra a direkt módon megfogalmazott igényekre is, amelyek a módszerek körének bővítését, a hatásmechanizmus vizsgálatát sürgetik. (Pl. 208., 213., l.) Magukról az empirikus kutatásokról beszámoló tanulmányokban sem lehet mindig tetten érni azt a módszertani kielégeltséget, amelyet a könyv bevezetése csak a szerzők egy csoportjával kapcsolatban kérdőjelez meg. (27. l.) A kis minták alapján levont nagy általánosítások, a kutatás körülményeinek elnagyolt ismertetése, a kutatási eszközök bemutatásának elmulasztása időnként hiányérzetet kelt az olvasóban.

A fenti szempontok megemlítésével nem az empirikus kutatásokkal kapcsolatos bizalmatlanság felkeltése a cél, hanem a szakszerű eljárásokkal nyert kutatási eredmények becsületének védelme.

A kötet összeállítását illetően meg kell bízunk *Pataki Ferenc* kompetenciájában. Azt azonban mégis meg kell említeni, hogy I. Sz. *Kon* írásának beválogatása nem volt célszerű. A közölt tanulmányok, könyv-részletek az egzakt tudományosság igényével készültek. A barátság című írást viszont maga a szerző is történeti–pszichológiai esszének szánta.

Befejezésül ismét meg kell állapítani, hogy a kötet hasznos ismeretanyagot tesz hozzáférhetővé. Az egyes munkákhoz kapcsolódó irodalomjegyzék az érdeklődő olvasók számára a további tájékozódást megkönnyíti.

Nádasi Mária

BENJAMIN S. BLOOM: HUMAN CHARACTERISTICS AND SCHOOL LEARNING

Az egyéni különbségek és az iskolai tanulás
New York, 1976. McGraw–Hill, 284 oldal

B. S. Bloom a chicagói egyetem tekintélyes tanára. Személyesen 1968-ban az UNESCO-nak az általános műveltség tartalmával foglalkozó moszkvai értekezletén ismertem meg, utána az IEA tanács-tagjaként találkoztam vele több alkalommal, tájékoztam munkásságáról. Részben a nevével kapcsolják össze a *pedagógiai célok taxonómiájának* (egymásba illeszkedő rendszerének) első teljes összeállítását, továbbá a mindenkit a teljes elsajátításhoz (*mastery*) elvezető tanulás egyes elterjedt formáinak kidolgozását.

1976 végén megjelent könyve az iskolai tanítás olyan elméletét kívánja megadni, mely az egyéni különbségek figyelembe vételén alapul, és amelyet követve minden tanulót el lehet vezetni a kitűzött célok eléréséhez.

Saját fejlődését Bloom a következő három, nagyobb távlatban egymást követő felfogással jellemzi:

1. *Vannak jó és rossz tanulók:* a hagyományos iskolarendszerben ma is érvényesülő nézet.

2. *Vannak gyorsabbak és vannak lassabban célhoz érő tanulók:* az 1960-as években J. B. Carroll-tól átvett álláspont, amely szerint a rossz (lassan haladó) tanulók is elérik a kitűzött összetett célokat (a tanultak tartós megőrzése, elvont fogalmak megértése, ezek alkalmazása új problémákra stb.), ha a szükséges időt és segítséget megadják nekik.

3. A tanulók túlnyomó nagy többsége (95%-a) igen hasonlóvá válik a tanulás képessége, üteme, a tanulás motiváltsága szempontjából, ha kedvező tanulási feltételeket teremtenek számukra.

Az ismertetett könyv a harmadik álláspont jogosságát indokolja abból az igényből kiindulva, hogy a mai társadalmak nem érhetik be a tehetség kiválasztásával, hanem meg kell találniuk a tehetség kifejlesztésének útjait. Ehhez a legalább 10 éves kötelező, de a mind általánosabbá váló 12 éves még nem kötelező iskolázás minden eddiginél kedvezőbb lehetőséget nyújt.

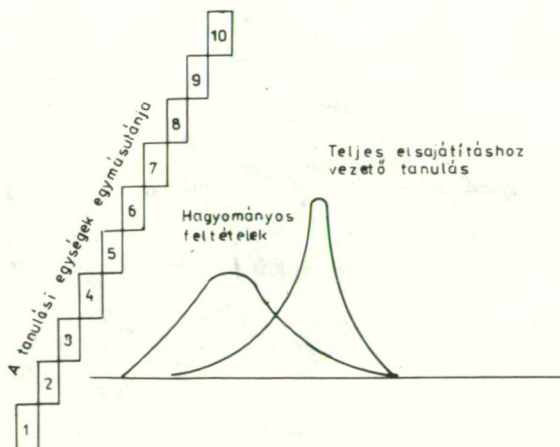
Mindenekelőtt arra kell figyelni, hogy mostanáig az angolszász nyelvterületeken a kézikönyvek is kitarottak a tesztek útján mért értelmesség örökletesen erősen meghatározott jellege mellett: az értelmességbeli különbségeket 75–80%-ban tulajdonították örökletes tényezők és csak 20%-ban otthoni, környezeti tényezők hatásának, az intelligencia-hányadost főleg a korai gyermekkorban tekintették megváltoztathatónak. Régebben maga Bloom is úgy ítélte meg, hogy az értelmi fejlődés 50%-ban a 4 éves, további 30%-ban a 8 éves korig végbemegy, és csak a megmaradó 20%-ban módosítható még egy ideig.

Itt Bloom egyszerűen lemond arról, hogy az általános intelligenciát mint a tanulás kezdeténél szerepet játszó tényezőt számba vegye, nyilvánvalóan azért, mert keveset tudunk befolyásolhatóságáról. Helyette a tanuló induló magatartását (lényegében tanulásának eddigi történetét) kimutató mérést tart fontosnak annak a megállapítása céljából, hogy hol tart a tanuló annak a tanulásában, amibe az új feladat beilleszkedik. Így az előfeltételek, pontosan a kezdeti *megismerő és érzelmi magatartás* (cognitive, ill. affective entry behavior) tisztázása a fontos, minthogy ez befolyásolja elsősorban a célban megadott teljesítmény elérését. Pontosabban:

„Ha minden tanuló rendelkezik a szükséges előfeltételekkel az új tanulási feladat elvégzéséhez, akkor lehetséges számukra (mindenki számára) annak eredményes megtanulása, ha kellően motiváltak arra, hogy ezt tegyék, és ha az oktatás minősége megfelel törekvéseiknek. Amennyiben ezek a feltételek teljesülnek, akkor minden tanuló képes az újnak a megtanulására igen kevés vagy semmilyen teljesítmény-szintbeli vagy időbeli eltéréssel” (33. l.).

Ezen a feltételezésen alapul a tanulás egységeinek egymásra épülő menete: oly módon, hogy a tanuló csak a szükséges előismeretek birtokában kezdi meg az elsőt, majd a teljes elsajátítás (*mastery*) után tér át a következőre és a következőkre. Így a hagyományos iskolai feltételek között (mindenkinek ugyanabban az időben tanítani ugyanazt ugyanúgy) következetesen érvényesülő különbségek fokozatosan elmosódnak, az elsajátításhoz vezető tanulásban csaknem mindenki célhoz ér.

El kell gondolni a következő menetet, és meg kell nézni mellette a kétféle tanulási forma eredményességét ábrázoló görbéket:



I. ábra.

A kezdeti (induló) megismerő magatartás pontos megállapítása igen egyszerűen azért elengedhetetlen, hogy egy tanuló csak akkor állítsunk valamilyen tanulási feladat elé, mikor már nagyobb nehézség nélkül megoldhatja azt. Így mindig a kezdeti feladatok a leginkább döntők. Ha ezeket nem tanulta meg valaki megfelelően, akkor előrehaladva nyúlvánvalóan mind nagyobb nehézségekbe ütközik.

Jól kell azonban látni, hogy ez nemcsak elhatárolt feladatok esetében van így, hanem az iskola-kezdésnél általában, új tárgyra való rátérésnél, az egész előmenetelnél: ok-okozati összefüggés van a kezdeti megismerő magatartás és a későbbi teljesítmény között minden téren és szinten. Erre utal előzetesen az a megfogalmazásunk, hogy a tanuló egész története dönt egy tanulási feladathoz való viszonyulásáról.

A tanulási képességet előrejelző tesztek, melyeket Bloom és a tőle idézett szerzők felhasználtak, ezért irányultak olyan képességek feltárására, mint a megértéses olvasás elért szintje (mely erősen függ a szókincstől, de a gondolkodni tudástól is); bizonyosan ilyen a logikai gondolkodás, a nyelvi fejlettség, az írni tudás, az aritmetikai alpműveletek végzése stb.; továbbá ilyenek egyes általános alapfélételek, mint a figyelni és tanulni tudás, gyakorlottság könyvek felhasználásában, gazdálkodni tudás az idővel, tanulási anyagok és eszközök felhasználni tudása az órán és az iskolán kívül stb.

A lemondás az általános intelligencia tesztek útján történő méréséről az így felfogott tanulási képesség mérése érdekében nyilvánvaló előnnyel jár: a mért tanulási képességek ugyanis nagyon sokat tárnak fel abból, amit az intelligencia tesztek is mérnek; ugyanakkor nem szükséges a könyv egész mondanivalóját egyeztetni azzal a ténnyel, hogy – mint Bloom is írja – „véleményünk szerint sokat lehet tenni az általános intelligencia megváltoztatására az iskolás kor előtti időben, de nagyon keveset tudunk arról, hogyan változtathatunk azon az iskolai évek folyamán” (54. old.).

Ezzel a fenntartással érvényes tehát az a tétel, hogy „ahol a tanulási feladatban előírt teljesítményt rendszeresen javítják minden tanulónál, és mindegyikük eléri a kritériumként megadott szintet a kezdeti megismerő magatartásban, ott a kezdeti megismerő magatartás hatását gyakorlatilag a nullára lehet csökkenteni” (64. l., tehát mindenki azonos szintről indul). Az iskolai tanulás így igen nagy mértékben megváltoztatható, ha a tanulók számára egyenként a megfelelő feltételeket megteremtjük.

Ugyanilyen alapvető követelmény az érzelmi tényezők megfelelő mozgósítása, a kezdeti érzelmi magatartás kívánatos alakítása, egyszerűen a tanuláshoz és a tantárgyhoz való jó viszony megteremtése, az érdeklődés állandóságának biztosítása, más szavakkal a motiváció ébrentartása. Itt is lényeges ok-okozati tényezőről van szó. „A tanuló története – úgy ahogy látjuk – nagymértékben iskolai tanulásának története. A tanuló nem született valamilyen kész nézettel az olvasásról, a természettudományokról vagy a matematikáról. Ha bátorító iskolai tapasztalatok alakítják ki ezt a nézetet, különösen az elemi iskolai időszakban, akkor a tanulók későbbi iskolai története nagy valószínűséggel kedvezően alakul mind a megismerés körébe tartozó teljesítmények szempontjából, mind a kezdeti érzelmi jellemző jegyek és az eredmények szempontjából” (105. old.).

További meghatározó tényező természetesen az oktatás minősége, J. B. Carroll szerint az a fok, amilyenben a megtanulandó feladat elemeinek nyújtása, kifejtése, elrendezése közeledik a legjobbhoz (az optimumhoz) egy-egy adott tanuló esetében. Bloom – a szaktanártól, trénerrel vezetett egyéni tanítás (tutoring) módjából kiindulva – a tanulás és nem a tanuló befolyásolását tartja fontosnak. Így kerülnek előtérbe azok a kulcsfogalmak, melyeket a tanulás programozásának nagy irodalmából ismerünk: a támpontok nyújtása, a megerősítés, a tanuló tevékeny közreműködésének biztosítása, a javításról folytonosan elvezető visszajelentések, esetleg több idő és gyakorlás biztosítása.

A teljes elsajátításhoz (mastery) elvezető tanuláshoz ezért törekednek mindenkéltől arra, hogy a tanuló képessé váljék az oktatás megértésére (tehát arra, hogy megértse a tanulandó feladat természetét, továbbá azokat az eljárásokat, melyeket tanulás közben követnie kell); ezután pedig arra, hogy a tanuló szükségletének, a felmerült nehézségeknek stb. figyelembe vételével végezhesse a tanulás egy-egy szakaszát csoportban, vegye igénybe a pedagógus segítségét, a tankönyvet vagy a segédkönyvet, a programozott tanulási egységet, az audiovizuális módszereket, a gondolkodtató játékot stb. Bloom sok adattal bizonyítja, hogy nagy mértékben az iskolától biztosított feltételek határozzák meg, hogy ki milyen eredménnyel képes tanulni. Az oktatás minőségétől függ, hogy kevesen tanulnak-e jól, vagy a nagy többség ér el jó eredményt. Kijelentésének érvényessége a tanulás ütemére is kiterjed. Egy-egy különleges feladat megtanulásánál 5:1 arányú eltérést is észleltek tanulók között, tehát egyeseknek ötször annyi időre volt szükségük a tanulási cél eléréséhez, mint másoknak. Fokozatosan –

az előzetes lépések teljes elsajátításának eredményeképpen – ez a különbség csökkent, az ütem mind egyezőbbé vált.

Minthogy a könyv adatai szerint az USA-ban mindenki legalább 10 éven át iskolás, de mind többen 12, sőt 16 éven át iskolát látogatnak, az iskola befolyása erősen megnőtt. Egy tanuló 9 hónapon át legalább heti 40 órát fordít arra, hogy vagy az iskolában van, vagy az iskolától előírt követelményeknek kíván otthon eleget tenni. Így évenként 1500 órát szentel az iskolai tanulásnak. Egy középiskolát végzett tanulónál ez 20 000 órára megy fel. Ennek a nagy időmennyiségnek jobb kihasználásáról van szó minden tanuló érdekében. Az egyenlő esélyek egyszerű biztosítása helyett *a tanulási eredmények egyenlőségére való törekvést* kell célnak tekinteni a tanulók tekintélyes hányadánál (mint jeleztük, ez Bloomnál 95%!).

*

Összefoglalóan kevés igazán újat lehet a könyvből kiemelni.

Az iskolai tanulás olyan rendszer, melyben ok-okozati összefüggések érvényesülnek, és viszonylag kevés változó ellenőrzése lehetővé teszi az eltérő tanulási szintek és ütemek előrejelzését, értelmezését, befolyásolását. A rendszeren belül nyilvánvaló, hogy a jelenlegi tanulás az előzetes tanulásnak és tanulási feltételeknek is eredménye, ebből kifolyólag következményei lesznek a jövőbeli tanulásra. Az egyéni tanuló tanulásának ezt a múlttól való meghatározottságát kell sok esetben megváltoztatni társadalmi érdekből is, tehát újrakezdést kell lehetővé tenni, de már számolva azzal, hogy ez az újból induló történet kedvezően befolyásolja az egész jövőbeli tanulás eredményességét. Ennek érdekében kell meghatározni a kezdeti megismerő és érzelmi magatartást (eltérő szintek, ütem, beállítottság, önértékelés stb.), majd biztosítani az eredményes oktatás minőségét. A rendszer igazi próbája természetesen az, hogy milyen mértékben képes változásokat előidézni a tanulók tanulásában.

A könyvet és a szerzőt igen derűlátónak – talán nem mindig ugyanannyira realistának – ítéljük meg.

1. Bizonyosan van esély arra, hogy a környezeti és az iskolai tanulási feltételek javításával – különösen a korai években – a mainál magasabb értelmességi szintet érjünk el minden gyermeknél. Ez növeli az érdeklődést, a kíváncsiságot, kedvezően hat az iskolai tanulás motiválására. Ha azonban az adottságok kibontakoztatását minden gyermeknél hatékonyabban ösztönözzük, akkor az *egyéni különbségek nem feltétlenül csökkennek*, hanem esetleg növekednek. Nehéz az eredmények egyenlőségét szem előtt tartva olyan emberséges oktatást elgondolni, mely a többre és másra is képeseket valamilyen közös szinten tartja vissza. Aki valaha vezetett vagy megfigyelt és mért tanulási eredményeket differenciált osztálytanítás esetében – és a Bloom-féle elsajátításra irányuló tanulás is ilyen –, az jól láthatta, hogy míg egyesek felzárkóznak, ütembeli különbségeket egyenlítene ki, nehézségeket győznek le stb., addig a többiek nem ülnek tétlenül, hanem tovább mennek, sokféle előnyt szereznek. A döntő nyereség itt az, hogy *a különbségek egy olyan szint fölött jelentkeznek, melynek elérését mindenki számára kívánatosnak tarjuk* és biztosítjuk.

2. Bármennyire csábító is pedagógus számára, mégis lehetetlen *az iskola szerepének ilyen túlbecsülése* egy olyan fejlődésben, mely a társadalmi hatások együttesének befolyására megy végbe. Sohasem csak arról van szó, hogy valaki egyszer eredményesen megtanul-e valamit, bár ez is lényeges, hanem hogy *mit tesz azzal, amit tanult*. Az eltérő környezeti feltételek erősen érvényesülő különbségeket teremtenek már az iskolázás ideje alatt: gyarapítja-e, elmélyíti-e, alkalmazza-e stb. a tanuló, amit tanult, vagy engedi elhalni, mihelyt az iskola hatása megszűnt. Egyetértünk azzal, amit Bloom meggyőzően ír, hogy a tehetségeket sem hirtelen „fedezik fel”, a nagy alkotásokhoz is korán megindult, rendkívül kitartó tanulás vezet el; de nem mindenki válik nagy matematikussá, természetudossá, költővé, zenésszé stb. Ez szerényebb szinten is így van.

3. Ha fokozatosan mind jobban megismerjük a gyermekek és a környezeteik közti kapcsolatokat, akkor a vizsgálatok alig jellemezhető nagy sorára van szükség, hogy korai „történetük” majd az iskolával párhuzamosan érvényesülő tényezők hatásait tanulmányi és értelmi fejlődésükre ellenőrizhessük. *Sokféle olyan beavatkozásra is kell gondolni, melyekre az iskola nem illetékes*. Ezért mindig egyetértünk azzal, hogy az iskola tegyen adott lehetőségei között többet és jobban. Méltatlannak tartanók azonban, hogy – mint eddig annyiszor történt – továbbra is az iskolán kérjék számon azt, amire az egész társadalom ma még együtt sem képes.

Ezekkel az észrevételekkel ajánljuk a tényekben gazdag, termékenyítő könyvet a pedagógia művelőinek figyelmébe.

Kiss Árpád

BAJKÓ MÁTYÁS: KOLLÉGIUMI ISKOLAKULTÚRÁNK A FELVILÁGOSODÁS IDEJÉN ÉS A REFORMKORBAN

Budapest, 1976. Tankönyvkiadó, 292 oldal

A magyar pedagógiai történetírás jelentős alkotása *Bajkó Mátyás* 1976-ban megjelent „*Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*” c. munkája. A könyv gazdag anyaga és sokoldalú elemzése kézzelfoghatóan bizonyítja, hogy a felvilágosodás és a reformkor nagy kollégiumainak iskolakultúrája kultúrtörténeti jelentőségű, s igen gazdag hagyományt jelent, amelynek ismerete ösztönző hatású lehet a mai diáktothonok, kollégiumok nevelésére is.

A szerző az „iskolakultúra”-fogalmat az intézményes oktatás és nevelés jegyeinek összefoglalására használja, amelynek tartalma a gazdasági, társadalmi, szellemi kultúrának, az intézmények belső tartalmi, szervezeti, metodikai törvényeinek, továbbá a pedagógusok és tanulók törekvéseinek hatására koronként változik, gazdagodik. A felvilágosodás- és reformkori iskolakultúra jelentős szinterei a protestáns iskolakollégiumok, amelyekben sikeresen valósul meg az oktatás és nevelőtevékenység, a tanárok és tanulók együttműködése, önkormányzata. E kollégiumok a kiterjedt partikula-hálózat központjaiként, egy-egy országérsz „Alma Matereiként” működnek. Tevékenységük fontos szerepet játszik a nemzeti függetlenség eszméjének megvalósításában, a társadalmi haladás, a polgári átalakulás meggyorsításában s ezzel együtt a forradalom előkészítésében. Ennek megfelelően szerző az iskolakollégiumok történetét az egész magyar művelődés fejlődéstörténetének szerves részeként elemzi.

A könyv első részében megalapozottnak tűnik a magyar felvilágosodás és reformkor pedagógiai korszakolása, továbbá a kor szellemi életének általános jellemzése. A könyv második része összefoglalja a kialakult oktatási rendszer, iskolatípusok főbb jellemzőit. S bár sem a politikai hatalom, sem az egyházi vezetés nem elégedett az oktatási rendszerrel, nagyobb változtatást nem kívánnak; az átfogóbb reformtörekvések a kollégiumok belső kohéziójából erednek, de erősítik azokat a felvilágosodás és a nemzeti törekvések is.

Elemezően vizsgálja a szerző a nagy iskolakollégiumok belső életét, tantervi korszerűsítésük jellemzőit, kisugárzó hatásuk személyi és tárgyi feltételeit. E vizsgálatban fontos szerepet kap a *sárospataki kollégium*, mely az iskolaügy országos fejlődése szempontjából a felvilágosodás korában is, a reformkorban is nagyon fontos események színhelye. Legjobb tanárai segítségével Patakon eredményes nevelőmunka folyik, melynek hatását *Bessenyei György* és *Kazinczy Ferenc* is élvezi. E nevelés értékét az is mutatja, hogy 1796-ban a tantárgyak döntő többségében (természettan, természetrajz, mennyiségtan, neveléstan, mezőgazdaságtan, egészségtan) bevezetik a magyar nyelvű oktatást. A felvilágosodás eredményei Sárospatakon korszakalkotó jelentőségűek, hatásukban a legtovább tartanak s ösztönzésül szolgálnak a reformkori erőfeszítésekhez. Későbbi anyanyelvi törekvéseivel is elévülhetetlen érdemeket szerez.

A pataki tanárok tudományos munkásságuk mellett jelentős nevelői tevékenységet is végeztek. Kiemelkedő szerepet tölt be *Kövy Sándor* jogprofesszor, akinek *Csokonai* is, *Kossuth* Lajos is tanítványa volt s akinek életpályája kapcsolja össze Patakon a felvilágosodást a reformkorral. *Nyíri István* professzor pedagógiai tanításai korszerű pszichológiai nézetekre épülnek s tudományos dolgozataiban nagy szerepet szán az élettel való kapcsolatnak, a korszerűség és nemzetiség elve érvényesülésének. *Csengery József* a protestáns kollégiumok reformkori nevelőinek egyik legvilágosabban gondolkodó elméje, a progresszív jellegű nemzeti iskolakultúra képviselője, aki már 1825-ben hangoztatja a forradalom jelentőségét. Vallja, hogy a kultúráért való küzdelem a népek sajátja, a közművelődés elleni harc pedig az arisztokrácia és a fejedelmi hatalom velejárója. S mivel az uralkodók ellenszegülnek az emberi haladásnak, a nép harcát a jobb rendért önmaguktól nem értik meg, szükséges a revolúció. Az ő s vele együtt sok más tanár munkássága – különösen tartalmi tekintetben – maradandó értékekkel gazdagította az egész magyar reformkori iskolakultúra történetét. Az 1837-es tanterv jelentősége is túlnő a kollégiumon: tartalmi újításban példát ad a többi kollégiumnak a tantervkészítéshez s hatására fellendül a magyar nyelvű tankönyvírás.

A *debreceni iskolakollégium* könyvtárának gyarapodása meggyőzően jelzi a felvilágosodás és a reformtörekvések térhódítását. A felvilágosult racionalista *Maróthy György* és *Hatvani István* működésén keresztül sok értékes anyagot, adatot kapunk a civis „respublika” életéről. Az átmeneti korban érzékelhető a pedagógiai és természettudományos képzés előretörése. Az 1789-i tanrend a

filozófiai studium anyagába önálló tárgyként felveszi a pedagógiát, továbbá megszilárdítja a tanrend-szerű oktatást s a természettudományos képzés eredményeit, bár a humán és reáltárgyak küzdelme még évtizedekig tart. Az 1796-ban megújított törvények előírják, hogy az iskolákba csak olyan mesterek küldhetők, akik a módszeres tanításra vonatkozó oktatásokat előzőleg már hallgatták. A reformkorban egyre fontosabbá válik a pedagógia tanítása: gondoskodni kell ugyanis alkalmas tanítók neveléséről, akik megismerkednek „a tanítás és jó nevelés okos principiumaival” és gyakorlatot szereznek „annak helyes módjaiban”. A társadalmi igények hatására 1825-ben pedagógiai tanszéket szerveznek, majd 1838 után felállítják a Seminarium Paedagogicumot is. 1831-ben sor kerül a magyar irodalom önálló tantárgyként való tanítására, majd 1833-ban a magyar nyelvű oktatás általános bevezetésére. A reformkor nagy haladó tanárai közül elismeréssel szól a szerző *Budai Ezsaiás, Sárvári Pál, Péczely József, Kerekes Ferenc és Zákány József* működéséről.

Az erdélyi kollégiumok közül részletesebben foglalkozik a szerző a *nagyenyedi iskolakollégiummal*. Ebben teljesedett ki ugyanis az a neveléspolitikai, mely a „bécsi udvarral szemben és a török ellenében önálló, de a rendi hatalomtól független nemzeti fejedelemség számára nevel értelmiséget”. Egyik nagy professzorában, *Pápai Páriz* Ferencben szerencsésen találkoztak a kiváló tudós kvalitásai a kitűnő tanári s közéleti ember tulajdonságaival, aki nagy érdemeket szerzett szótártudományi munkásságával a nyelvi nevelés terén, természettudományos műveivel pedig a természettudományos gondolkodás formálásában. – Az 1820-ban bevezetett Norma discendi Erdély akkori státusának megfelelően enged-ményeket tesz a deákos műveltségnek és a német nyelvi kultúrának. – 1833-ban dolgozza ki az Oktatási Bizottság a nagyenyedi reformok alapvető dokumentumát, a magyar anyanyelvűsége való áttérés, a latin nyelv és irodalom studiumként való oktatásának tervét. Reformkori híres tanárai közül *Köteles Sámuel* nagy lendületet adott a filozófiai műveltségnek, a haladó reformpedagógus–politikuss *Szász Károly* pedig „az anyanyelvi művelés apostola”.

A *pozsonyi liceum* XVII. századi iskolakultúráját *Bél Mátyás* működése alapozta meg, aki az evangélikus kollégiumi művelődés, illetve az egész magyar oktatásügy továbbfejlesztésének fontos tanáralakja. Racionálisan korszerűsítette a pozsonyi kollégium tantervét; elsőként vezette be a geográfia, a magyar történelem oktatását, rendszeresítette a bemutató tanítások és módszeres érte-kezetek tartását. Nova Posoniensis címmel megindította az első pedagógiai jellegű hetilapot. – Sajátos szerepet játszanak a liceum fejlődésében a polgárosodó városban lezajló események, politikai meg-mozdulások, országgyűlési tanácskozások is, amelyekkel az ifjúság kapcsolatba kerül. – A XIX. szá-zadi tantervi reformok alapja *Schedius Systemája*, mely az iskolák s a különböző tanítási anyagok egységesítésével igyekszik kiküszöbölni a korabeli iskolák között mutatkozó nagy szintkülönbségeket. Az 1823-as tanterv a humán és realismeretek tárgyköreinek kellő elosztásával a kor egyik leghar-monikusabb tanulmányi rendjét alkotja. Kiemelkedő jelentőségű az evangélikus iskolakultúra fej-lődésére a zayugróci tanterv, melyben a magyar nyelven folyó oktatás, a nemzeti szellemű nevelés mellett világosan tükröződik a polgári átalakulás igénye is.

A pozsonyi iskolakultúra kisugárzó ereje erőteljesen érvényesül az eperjesi és soproni liceumokban. Az *eperjesi kollégium* fellendülése sok viszontagság után 1785-ben kezdődik, amikor a magyar–német–szlovák evangélista gyülekezetek közös kollégiumává, majd 1804-ben kerületi iskolává lesz. – *Sopronban* felismerik a felvilágosult abszolutizmusban rejlő pozitív lehetőségeket, az államnak a protestáns oktatásügy iránt megenyhült politikai magatartását, s az autonómia feladása nélkül az oktatás tartalmában igyekeznek eleget tenni az I. Ratio Educationis igényeinek. A soproni tantervben növekszik a reálképzés szerepe s önállósodik a történelem, földrajz tanítása.

A főbb protestáns kollégiumok jelentőségét évszázadokon keresztül fokozza az a tény, hogy hozzájuk számos közép-, illetőleg alsófokú intézet tartozott, s ezekkel a *partikuláris iskolákkal* évszázadokon át a tudományos élet és a pedagógiai kultúra nemzeti letéteményesei, az önálló független magyarságtudat átszarmaztatói voltak. Az anyaiskola szabta meg a partikula tanulmányi rendjét, adta a rektort. Bizonyos előnyösebb körülmények hatására több partikula felsőfokú osztályokkal is rendel-kező kollégiummá fejlődött.

A reformok azonban a hagyományos iskolaszervezet és tanulmányi rendszer keretei között mozogtak, csak a meglévő rendszer továbbfejlesztését szolgálták, s így a kollégiumok belső életét nem tudták a kor követelményeinek megfelelően átalakítani. Bár Sárospatak tudatosan törekedett a realiztikusabb képzésre s Debrecenben később technológiai katedra is alakult, az igazi *reálisiskola*

tervének kidolgozására mégis csak 1840-ben került sor, amikor a református egyetemes konvent pályázatot hirdet egy Pesten felállítandó nemzeti szellemű realis irányú főiskola tanítási rendszerének eltervezésére. A pályázatokban az életre és munkára nevelés tendenciája erőteljesen jelentkezik, s közülük a szerző különös figyelemmel elemzi *Hetényi János* „tanítási-rend” tervvezetét és *Vajda Péter* radikálisabb koncepcióját. Ezzel együtt részletesen vizsgálja a szerző a korabeli nemzeti nevelés alakulását befolyásoló – e korra jellemző – alapvető és specifikus ellentmondásokat s arra a megállapításra jut, hogy a nemzeti nevelésügy eszméje a korban áthatja nevelési rendszerünket, különösen a protestáns kollégiumok iskolakultúráját.

A könyv befejező része „*kollégiumi iskolakultúránk belső autonómiájának fejlődéstörténetét*” tárgyalja. A magyar protestáns kollégiumi nevelés sajátos jegyeinek, belső autonómiájának kialakulására nagy hatással volt a goldbergi főiskola, melynek önkormányzati rendszerét a belső, önként vállalt fegyelem, a diákok közti tanító–tanulótársi viszony, a közösség iránti nagymérvű felelősség jellemzi. Megállapítja, hogy a kollégiumi coetus a magyar iskolázás történetének századokon keresztül igen eredményesen, hatásosan működő testülete volt, melyben a tanárok és diákok egyaránt kifejtették közéleti tevékenységüket. Mivel azonban a coetus közéleti keretei a XVIII. század végétől egyre kevésbé elégitették ki a kollégiumi ifjúságot, a diákok egyes csoportjai az önálló nemzeti kultúra kibontakozásával párhuzamosan olyan „társaságokat” hoznak létre, melyekben eredményesen korszerűsíthetik műveltségüket. S a diákoknak ez az eszmélő, forradalmi változásokat sürgető szervezetei fontos szerepet töltöttek be közművelődésünk magyarrá válásában s jó előiskolái voltak a forradalom előtti közéletnek.

Összefoglalva: a szerző színesen, tudományos megalapozottsággal mutatja be az iskolakollégiumok felvilágosodás- és reformkori életét. Elemzi, ismerteti a kollégiumoknak a bécsi abszolutizmus tanügyi intézkedéseivel szembeni ellenállását, reformtörekvéseit, melyekkel elébe mentek az állami egysegősítési törekvéseknek s egyben igyekeztek eleget tenni a belső követeléseknek. Fejtegetései nyomán világossá válik, hogy a kollégiumok – különösen a sárospataki – még a XIX. század elején is képesek tovább-, előbbre lépni, még ha a felvilágosodáshoz képest ekkor bizonyos elbátortalanodás jelei mutatkoznak is. A feltárt gazdag dokumentum anyag és elemzésük meggyőzően bizonyítja, hogy a protestáns kollégiumok oktatási-nevelési rendszere jelentős szerepet töltött be a vizsgált kor, főleg a reformkor művelődéstörténetében, s hatékonyan valósította meg a kor nagy eszméit, a polgári haladás, a nemzeti művelődés, az anyanyelvi oktatás, az életre és munkára nevelés eszméit. A szerző fejtegetései azt is igazolják, hogy a kollégiumi sajátos önkormányzat gazdag lehetőséget biztosított a közélet iránti érdeklődés kialakulására, a közéleti tevékenységre való felkészítésre, a fiatalabb diákokkal való foglalkozás, a nevelés-tanítás feladatainak gyakorlására. Jó érzékkel mutatja meg az összefüggéseket, a fejlődés rugóit, a ható erőket, a progresszív eszmék, törekvések megvalósulását a kollégiumok életében. Így a könyv az érdekes iskolatörténeti rajzzal együtt művelődéstörténeti szempontból is hasznos áttekintést ad. A könyv tudományos értékét növeli a bőséges jegyzetanyag, felhasználását segíti a gondos névmutató.

A könyv izgalmas olvasmány: olvasása gazdag tanulsággal szolgálhat minden mai nevelő, pedagógiai kutató számára.

Ködöböcz József

SUZANNE MOLLO: LES MUETS PARLENT AUX SOURDS

Némák szólnak a süketekhez

Párizs, 1975. Castermann, 124 oldal

Suzanne Mollo nevét ismerheti a magyar olvasó. Előző könyvéből (*Az iskola a társadalomban: az iskolai minták pszichoszociológiája*) egy részlet magyarul is megjelent *Az iskola szociológiai problémái* (szerk. Ferge Zsuzsa) c. kötetben. A szerző ebben azokkal a mintákkal, képekkel, elképzelésekkel (reprezentációkkal) stb. foglalkozik melyeket az iskolai élet résztvevői és a környező világ alakít ki magának az iskoláról, annak belső életéről, a nevelés tevékenységéről stb. A magyarul is olvasható részlet az elemi iskolai *olvasókönyvekben* található mintákat elemzi.

A „Némák szólnak a süketekhez” című könyv egy hasonló témakörbe tartozó kutatást ismertet: a szerző azokat a képeket elemzi, melyeket a *gyerekek* alkotnak maguknak az iskoláról. *Vizsgálati módszere* a következő: a tanulók által elmondott vagy leírt szövegeket az irodalomtudományból kölcsönvett tartalomelemzési módszerekkel közelíti meg. Ennek megfelelően több szinten értelmezhető strukturális egésznek tekint minden tanulói megnyilatkozást, éppen úgy ahogy a strukturalista irodalomszemlélet tekinti az irodalmi művet.

Ez a vizsgálati módszer egyben egyfajta állásfoglalás is: a szerző a „gyermeki világot” a maga realitásában kívánja megragadni, azaz szakítva a felnőttcentrikussággal (éppolyan intencióból fakadóan, amiért az etnológia próbált szakítani az etnocentrizmussal). A *gyermek mint kutatási tárgy* persze sajátos problémákat vet fel (akárcsak a „primitív társadalmak” az etnológiai kutatás számára), hiszen a gyermek, mint tudjuk, kiváló alanya mindenféle projekciónak, tehát különösen nehéz olyan *objektív* módszerek kidolgozása, melyekkel tárgyilagosan megközelíthető. A szerző szerint a gyermeki megnyilatkozásoknak mint teljes értékű, azaz önmagában megragadható kutatási tárgynak elfogadása az a lépés, amely lehetővé teszi az objektív elemzést.

A kutatás három mozzanatból állt: (1) a mintába vett tanulókkal megszokott iskolai helyzetben dolgozatot írtak *„Egy nap az iskolában”* címmel; (2) a tanulóknak bemutatták Jacques *Prévert* *Page d'écriture* c. versét és ezt csoportosan megvitatták; (3) mindenkinek szabadon be kellett fejeznie a verset. A versben egy mesebeli madár énekével felborítja az iskolai osztály nyugalma, hatására álomszerű történetek zajlanak le: „az osztály fala leomlik”, „az üvegek újra homokká válnak”, „a padokból megint fa lesz... stb.

A feladatokat három osztályban hajtották végre: (a) egy autoriter módon vezetett elemi iskolai V. osztályban; (b) egy csoportmunkában dolgozó elemi iskolai V. osztályban; (c) és egy ugyancsak autoriter légkörben tanuló középiskolai első osztályban (a francia elemi iskola öt osztályos, tehát az (a) és (b) csoportokat végzős elemi iskolai osztályok alkották).

Az a tény, hogy a kutatást három mozzanatban végezték, lehetővé tette, hogy a gyermeki megnyilatkozásokat a kutatók viszonylag függetlenné tegyék az iskolai helyzettől. Mint látjuk, az egyik dolgozat rendes iskolai feladat, ami tehát a konformitásnak meghatározott fokát feltételezi. Ezzel szemben a másik feladat fellazított légkörben készült: a szabad légkörben lefolytatott csoportos beszélgetést követően a gyerekek olyan instrukcióval fogtak íráshoz, hogy „most mindent ki szabad mondani”. A második helyzet tehát lehetővé tette akár az agresszív fantáziák megjelenését is, melyeket a normál iskolai helyzet szükségszerűen elfojt. A *Prévert*-vers hangneme egyébként szinte provokálja ezt.

A két szituáció (konformis helyzet – nem-konformis helyzet) szembeállítására és a korábban említett sajátos kutatási módszer (többesintű tartalomelemzés) lehetővé teszik azon kutatások fogyatékoságának kiküszöbölését, melyek a gyermeki reprezentációkat a normál iskolai helyzetben tett megnyilvánulásokon keresztül próbálják megragadni. A „Mi a véleményed az iskoláról?” kérdést tehát ebben a vizsgálatban nem direkt módon teszik fel: az iskolához való viszonyt a szerző a megnyilatkozások objektív elemzéséből próbálja kideríteni.

Az a tény, hogy a kutatást három osztályban hajtották végre, két összehasonlítást tesz lehetővé: egyfelől megállapítható, hogy milyen különbségek vannak egy tekintélyelvű irányítás alatt dolgozó osztály és egy csoportmunkában dolgozó osztály tanulóinak elképzelései között, illetve mennyire eltérő módon reagálnak a második fogalmazás adta „szabadságra”. Másfelől ugyanezek az eltérések vizsgálhatóak a két iskolatípus (elemi iskola – középiskola) tanulói között.

A kutatás eredményeit illetően lássuk először az „Egy nap az iskolában” c. dolgozatok jellemzőit. *Általános szinten a szerző a következőket állapíthatta meg: a dolgozatok rendkívül egyhangúak*, szinte semmi változatosság nem jellemzi őket. Leginkább tartalom nélküli események felsorolásából állnak, csejtelések és órák váltják egymást. Az iskolában eltöltött időt csakis a csejtelések strukturálják. Ha említés történik is valamilyen tevékenységről, a dolgozatok sohasem bocsátkoznak részletekbe (pl. „... azután feladatokat oldunk meg.”). Affektív szinten a szövegek *semlegesek*, ritkák az értékelések: hiányoznak a jelzők, az igék ritkán fejeznek ki tényleges cselekvést, nincsenek közbevetett gondolatok. Általában a legnagyobb fokú formalizmus és monotonia jellemzi a szövegeket, csaknem mind unalmas és semmitmondó.

A fogalmazások *finomabb elemzése* azonban érdekes jelenségekre hívja fel a figyelmet. A szövegeket a bennük megjelenő *tér és idő* szerint három strukturális egységre lehet bontani: az iskolán kívüli

terület; iskolán belüli periférius terület; az osztály. Ez a bontás elve adja egy olyan elemzés lehetőségét, mely az egyes zónák súlyát hasonlítja össze a különböző szövegekben. A három strukturális egységre való bontás felhívta a figyelmet az egyes egységek közötti *átmenetek* jelentőségére (pl. az osztálybalépés). Az átmenetek és az ezekkel párhuzamos *iskolai rituálék* rendkívül jelentős helyet foglalnak el a szövegekben. A szerző szerint ezek a rituálék fontos szerepet játszanak az iskolai élet pszichoszociológiai történeteiben: meghatározott lélektani funkciót töltenek be. A szerző hipotézise szerint minél szorongáskeltőbb az iskolai helyzet, annál fontosabb szerepet játszanak az egyes tevékenységformákat összekötő rituálék. A szövegek elemzése azt mutatja, hogy az átmenetek az autoriter stílusban irányított ötödik osztályban foglalják el a legjelentősebb helyet, és általában több helyet foglalnak el a lányoknál, mint a fiúknál.

A cselekmények helyének és idejének elemzését a cselekvések *alanyainak* elemzése követi. Az így kapott struktúra ráépül a fent említett tér-idő struktúrára: az egyes zónákban más és más cselekvők jelennek meg dominánsként, az összefüggések értelmezhetők. A cselekvések alanyai a következő ellentétekben ragadhatók meg: személyes „én” – kollektív „mi”; személyes „én” vagy „mi” – személytelen általános alany; tanulók – tanár stb. A szerző az alábbi fontosabb összefüggéseket állapítja meg: az autoriter V. osztályában az „én” dominál az osztályon kívül, és a „mi” az osztályban, de itt is inkább tárgyként, mint alanyként. Ezekben a dolgozatokban egyébként rendkívül éles a térbeli szegmentálás. A nem autoriter B. osztályban az osztályon kívüli tevékenységekre is a „mi” a jellemző, és ez az osztályban is inkább alany, mint tárgy. Ezek a dolgozatok kevésbé szegmentáltak térbelileg. A középiskolások által írt szövegekben az „én” és a „mi” aránya a két elemi iskolai osztály szövegei között áll, az elosztásuk kevésbé merev, óráktól, tanároktól függően változik. Tehát az autoriter irányítású osztályra jellemző a kollektív cselekvések hiánya, illetve a tanár cselekvéseinek kollektív elszenvedése, az egyéni cselekvések megjelenése az órán kívül; míg a nem autoriter irányítású osztályra a kollektív aktivitás megjelenése a jellemző.

A finom elemzés az általános szinten ritkának mondott *affektív és értékelő* megnyilvánulásokat tekintve szignifikáns eredményeket adott: a szövegekben megjelenő cselekvésnek ez a modalitása is eltért az osztályok szerint. Az affektív és értékelő megnyilvánulásokat a szerző pozitívakra és negatívakra osztja. A megnyilvánulások tárgyát illetően a következőket különbözteti meg: munka, osztálytársak, tanítók, szünet és játék. A nem autoriter irányítású V. osztályban íródott dolgozatok (30 szöveg) alig tartalmaznak értékelést (5 db.). Ezzel szemben az autoriter osztály dolgozatiban valamivel több az értékelő elem, ezek szinte kizárólag a munkára vonatkoznak, és nagy részük negatív. A két elemi iskolai osztály tanulóinak dolgozataival szemben a középiskolások szövegeiben rengeteg az értékelő és affektív megnyilvánulás. Ezek jelentős része itt is a munkára vonatkozik, de nem kevés érinti a tanárokat és az órán kívüli tevékenységeket. A középiskolában előtérbe kerül a személyes dimenzió, a pozitív értékelések az uralkodóak. A szövegeket közelebbről vizsgálva azonban kiderül, hogy ezek a pozitív elemek meglehetősen ambivalens módon értékelhetők: „egy jó tanár úgy jelenik meg, mint a gondviselés ajándéka, egy sikeres munka pedig mint nem várt ajándék”, vagyis a pozitív megnyilvánulások mindig a legrosszabbhoz viszonyítva jelennek meg.

*

A kutatás másik mozzanata – mint említettük – a *Prévert*-vers megvitatása és írásbeli befejezése volt. A csoportos megvitatásra intenzív érzelmi légkör volt jellemző. A vitákról készült felvételek elemzése azt mutatja, hogy a gyermekeket főleg a versben megjelenő rendbontás következményei foglalkoztatták: a szabályok képzeletbeli megszegését szorongás és agresszív reakciók megjelenése kísérik.

Az írásos befejezések elemzése a következő négy megoldás adta keretben történik:

A: a képzeletbeli madár győz, a tanár – gyerek kapcsolat felborul, a gyermek fantázia szinte szakít az iskolával;

B: a madár veszít, a gyermek visszatér a realitáshoz, melyet büntetések és a tanár–gyerek kapcsolat megszigorítása követ;

C: a két megoldás keveredik, a valósághoz való progresszív visszatérés jelenik meg;

D: a tanár–gyerek kapcsolat nem változik, a gyermek visszaautásítja a fantáziálást, nem megy bele a mese irreális világába.

A négy befejezésnek a különböző osztályok szerinti megoszlását a következő táblázat szemlélteti:

	A	B	C	D
nem autoriter V. osztály	18	4	7	1
autoriter V. osztály	10	13	3	2
középiskolások	17	6	5	1
összesen	45	23	15	4

Tehát a gyermekek legnagyobb része az első megoldást választotta. Az osztályok szerinti eltérések azt mutatják, hogy a valósághoz való progresszív visszatérés a nem autoriter osztályban a legjelentősebb. A hagyományos tanár–diák viszony felborítása legkevésbé az autoriter elemi iskolai osztályokban jelenik meg, a gyermekek még a fantázia szintjén sem fordulnak szembe vele. A hangsúly itt a büntetésre, a negatív szankciókra tevődik. A tanár elleni fantáziaszinten megjelenő lázadás aránya a középiskolai osztályban a legmagasabb.

A verset befejező szövegek elemzése során a szerző még egy fontos jellemzőt talált. Szemben a hagyományos helyzetben írt dolgozatok unalmas monotonijával, itt megjelenik a stílusesszközök használata, gyakorivá válnak az értékelő és affektív színezetet kifejező jelzők, a szöveg személyessé válik.

A kétfajta helyzetben írt dolgozatok közti különbség végső elemzésben a tanulói *konformitás* jólmért jelenségére utal. Valójában Suzanne *Mollo* könyvének értelmezési keretét ez a fogalom adja. A szerző megpróbál olyan értelmezést adni a konformitás fogalmának, amely legjobban számot vet a hagyományos iskolában uralkodó kommunikációs viszonyokkal. E kommunikációs viszonyokra utal a könyv címe.

Halász Gábor

MOSSE JÖRGENSEN: UN LYCÉE AUX LYCÉENS. LE LYCÉE EXPÉRIMENTAL D'OSLO

Traduit et adapté du norvégien par Th. Patfoort, E. Rogeau et M. Massart.
Párizs, 1975. Les Éditions du Cerf, 237 oldal

Folyóiratunk lapjain ismertettünk már olyan könyveket, amelyeknek szerzője azt fejtegette: milyen legyen, milyen ne legyen az iskola. Most egy olyan norvég eredetű kiadvány jutott el hozzánk, amely a feladatnak nemcsak az elméletét adja, hanem gyakorlati végrehajtásának kísérletét is bemutatja. Franciaországban jelent meg, francia nyelven, szerzője Mosse *Jørgensen*, a Kísérleti Gimnázium igazgatónöje.

Az iskolát azzal a meggyőződéssel alapította néhány lelkes ember – a maga elhatározásából, állami megbízás nélkül –, hogy a hagyományos közületi iskola nem tudja betölteni emberformáló szerepét, sőt a tanulók egy részét neurotikussá teszi. Az alapításkor csak a saját gondolataikra támaszkodhattak, példákra nem. Az angliai Summerhillben folyó hasonló kísérletet nem vehették mintának, mert ott kisebb gyerekekkel foglalkoztak, a Kísérleti Gimnázium diákjai pedig 16–19 évesek.

A nevelést két alapelve építették. Egyik a *demokrácia*. Az iskola személyi tényezői között megmarad a határvonal, a struktúrát a hagyományos négy kategória alkotja: tanulók, tanárok, adminisztráció, technikai dolgozók; ötödiknek számítható a szülők közössége. Mind az öt egyenlő joggal vesz részt a közgyűlésen és a választott tanácsokban. A közgyűlés az iskola legfőbb belső hatósága, minden tőle függ, még az igazgatót is leválthatja. A parlamentáris rendszertől abban tér el,

hogy nem abszolút érvényű a többségi döntés, mindig tekintettel kell lenni a kisebbségre is. (Az alapítók egy része *tanuló* volt!)

A másik alapelv a *szabadság*. Nem kötelező a megjelenés az órákon. De nem kötelező a távozás az iskolából a tanítás után, este tízig bárki benn maradhat. Tulajdonképpen semmi sem kötelező. A tanulóknak meg kell adni a teljes biztonságot. A tanár csak a tanuló hozzájárulásával vagy legalábbis jelenlétében tárgyalhat a szülővel. Meg kell itt jegyeznünk, hogy a norvég középiskola a mi mércénk szerint igen liberális (a tanulók keresztnéven szólítják és *tegezik* a tanárt); a Kísérleti Gimnázium ezt az oktatási szervezetet ítélte tekintélyelvűnek, neurotizálónak, ezt akarta túlszárnyalni demokrácia és szabadság tekintetében.

A könyv bevezető fejezetei az alapítás történetét és az első két hónap eseményeit mondják el. A két hónap során egyre halmozódtak a pedagógiai nehézségek, végül katasztrofálissá duzzadtak. Éppen ekkor jelent meg a városi hatóság, hogy alapos ellenőrzést végezzen. Itt megszakad az előadás kronológikus rendje. A továbbiakban az iskola pedagógiai eszméiről, eredményeiről és kudarcairól olvasunk, tulajdonképpen keveset, de sokféleképpen variálva. Így a Kísérleti Gimnázium sorsáról és értelméről kevesebbet tudunk meg, mint szeretnénk. Még az is homályban marad, hogy a legveszélyesebb pillanatban kezdődött ellenőrzés hogyan végződött, miért nem zárták be az iskolát. A bajok enyhültek, a nehézségek csökkentek, de hogy miért, azt alig-alig lehet a könyvből kiolvasni.

A szerző szerint az iskola fennmaradását a bizalom biztosította. Teljes volt a bizalom tanár és tanuló között, de a tanári testületen belül is – ez mindent áthidal, minden bajt elsimított.

Elértek néhány figyelemre érdemes *részleteredményt*. Időnként vagy egy-egy feladat kedvéért a tanulók olyan erőfeszítésre vállalkoztak, amelyre hivatalos iskolában nem kerülhetett volna sor. Általában viszont nem lehetett az iskola ifjúságát komoly feladatokra összefogni – hiszen végtére mindenki azt csinálta, amit akart. A szerző szerint az első érettségi vizsgákon humán tárgyakból közepes volt az eredmény, a természettudományi tárgyakból szánalmas. A recenzius szerényen megkérdezi, bár csak a saját nevében: akkor hát mi a Kísérleti Gimnázium társadalmi értéke – hiszen a tanulók munkáját nem tette termelékenyebbé, nem egyengetett számukra járhatóbb utat a tudáshoz.

Kétségtelenül volt a bajokban szerepe az iskola kételtűségének is. Kötelezte az állami tanterv, az érettségi szabályzat. A várostól kapott pénzt, bár ez inkább csak támogatás volt, mint fenntartás. Folytak módszertani kísérletek, számos fakultatív tárgyat vezettek be, külső előadókat hívtak meg, de az oktatás gerincét a hivatalos tananyag adta. A szerző szükségesnek tartja, hogy a kísérleti iskolák függetlenek legyenek az államtól, akkor el lehetne törölni a vizsgákat, tesztek, kötelező tárgyakat, és a tanulók teljes biztonságban érezhetnék magukat. De, tehetnénk hozzá, a tanügyigazgatástól független lehet az iskola, a világtól nem. A Kísérleti Gimnáziumból nem zártak ki senkit, semmilyen vétségért, a rendőrség azonban öt tanulót letartóztatott, mert kábítószert találtak náluk.

Az igazgatónő az iskola legnagyobb sikerének tartja, hogy *a tanulók jól érezték magukat*. Ez azonban az órákra nem vonatkozik; a diákok egy része a folyosón lődörgött, a társalgóban szórakozott, s a tanítás időnként megbénult, mert senki nem jelent meg az órán. A jó közérzetet egyáltalán nem befolyásolta, hogy az iskola múlt századi, gyarlón felszerelt épületben működött; a szerző szerint a középiskolások nem igénylik a korszerű környezetet. Viszont a „jó közérzet” valószínűleg zavarta az, hogy a nagy szabadság következtében a tanulók elmagányosodtak. Ők maguk panasztak. Meghökkentő lélektani hátrány még a hagyományos iskolával szemben is!

Az iskola tanári kara elutasítja a marxizmusnak mind az általános, mind a pedagógiai elveit, de nagy tisztelettel viseltetik *Makarenko* iránt. Javasolják a tanulóknak az aktív ellenzéki politizálást, de szerintük a kapitalista rendszerben is lehet szabad, demokratikus iskolát teremteni – csak követni kell az ő példájukat. (A hetvenes évek közepén már több ilyen kísérleti iskola működött Skandináviában.)

Egy-két kérdésben meglepően szigorú elveket vall ez a testület. A tanulmányok sikeréért a tanuló felelős, a tanár csak általánosságban. A diákok végezzenek fizikai munkát az iskolán kívül, az élet sürűjében. Ebből kevés valósult meg, hiszen a Kísérleti Gimnázium egészen más körülmények között dolgozik, mint *Makarenko* kommunája.

Ha bizalmatlanul nézzük is ezt a kísérletet, egyet-mást tanulhatunk belőle. A nevelés fontosságát és individualizálását, egyénre-szabottságát, a tanuló felelősségét a tudás megszerzésében, a sokrétű kapcsolatot az iskolán kívüli társadalommal. Vonzó a hagyományos tekintélyi elv tagadása, ennek

helyére azonban nálunk nem a tanuló és tanár mechanikusan intézményesített egyenjogúságának kell kerülnie, hanem a tanuló emberi megbecsülésének. Nagyon rokonszenves a tanárok szabadsága az oktatásban. Fő ellenvetésünk, hogy a leírt körülmények között az iskola nem vállalhat felelősséget a tanuló további sorsáért. Mi történik, ha a Kiséleti Gimnázium valamelyik diákja orvos akar lenni? Az ilyen középiskolában nem szokik hozzá az orvosi tanulmányok kívánta feszített munkához, intellektuális színthez, külső-belső szigorhoz – valószínűleg elvérzik az egyetemen. *Mosse Jørgensen* szerint *szabad és szorongás nélküli embereket kell nevelni, nem az egyetemre előkészíteni*. De mi joga akadályozza meg a gimnázium, hogy növendéke orvos legyen?

A könyvhöz egy francia szakember, *Gérard Mendel* írt előszót. Ez harcos, politikus, egyértelmű forradalmi elveket vall, s az új nevelés céljainak elérését a kapitalista rend lerombolásától várja.

Bán Ervin

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGNAK VITAÜLÉSE

Az MTA Pedagógiai Bizottsága 1977. május 27-i kibővített ülésén napirendre tűzte a *kritika helyzetének megítélését a neveléstudományban*.

A résztvevők Szarka József bizottsági elnök által összeállított és előzetesen megküldött szempontok, valamint Földes Éva bizottsági tag szóbeli korreferátuma alapján vitatták meg a kérdést.

A vitában résztvettek: Fekete József, Gáspár László, Kiss Árpád, Kőte Sándor, Nagy Sándor, Salamon Zoltán és Vastagh Zoltán bizottsági tagok, a meghívottak közül Balogh László és Mihály Ottó.

A sokoldalú és élénk – a témához képest stílusosan – kritikai szellemű eszmecsere során az alábbi főbb kérdéseket érintették és a következő álláspontok alakultak ki.

Minden hozzászóló hangsúlyozta a téma megvitatásának *fontosságát és időszerűségét*. Nem amiatt, mintha a pedagógiai életben – más társadalomtudományokhoz képest – különösen súlyos problémák jelentkeznének, vagy a helyzetet egészében rossznak kellene megítélni, hanem a kritika objektív tudományos szerepe, valamint az előrehaladásra való törekvés miatt.

Többen is értelmezték a kritika *alapvető funkcióját*, s ezt a kutatót orientáló, ösztönző, eligazító és segítő szerepében jelölték meg. Vagyis azt a kritikát tarthatjuk igazán konstruktív kritikának, amely *elemzésre* épül, a munka valóságos tartalmaival adekvát, s a szerzőnek tudományos eligazítást nyújt problémái megoldásához, munkája helyes irányvételének kialakításához.

Hangsúlyosan vetődött fel az a gondolat is, hogy a kritikai életet nem lehet elszakítani a tudományos élet egész légkörének, helyzetének, a tudomány művelése intézményi, személyi feltételeinek adott állapotától. S ebben az összefüggésben úgy fogalmazódott meg a feladat: erős pozíciójú, jól tagolt pedagógiai kutatások elbírájk az erőteljes kritikai életet, és fordítva, az élénk kritika elősegíti ennek kialakulását.

Jóllehet az eredeti szándék az volt, hogy a téma megvitatása maradjon a neveléstudomány, a pedagógiai közelet keretei között, mégis, szinte elkerülhetetlen módon, túllépte ezeket a kereteket.

Először is a *pedagógia és a társtudományok viszonyának kérdését* érintették. A neveléstudomány művelőinek itt az a feladata, hogy – alaposabb tájékozottság és felkészültség birtokában – magabiztosabban és kevesebb gátlással magyarázzák, indokolják, ha kell, védjék a pedagógia nézőpontjait. Nem szabad és nem is lehet bezárkózni a pedagógia falai közé, sőt, számítani kell arra, hogy a kapcsolatok tekintetében a helyzet bonyolultabbá válik, tehát még inkább indokolt a pedagógiai elvek határozott érvényesítése.

A témán túlmutató másik kérdésként az vetődött fel, hogy a *neveléstudomány tudományos és közéleti pozíciói az utóbbi években* – úgy tűnik – *meggyengültek*. Az oktatáspolitikai döntésekben, a pedagógiai intézmények szervezeti átrendezésében, a tartalmi fejlesztés alapvető kérdéseinek kimunkálásában a neveléstudomány nem kap érdemi és kompetenciájának megfelelő szerepet. A helyzetnek ilyenén való alakulását tovább kell elemezni.

A felszólalók őszintén beszéltek arról, hogy milyen körülmények, mozzanatok nehezítik az egészséges kritikai élet fejlődését, s ezek olyan tényezők, amelyek a tudományos életben, közelebbről a társadalomtudományos életben általában is fellelhetők. A szókimondó kritika rossz fogadtatása, tekintélyszempontok, általános érzékenység, a nyílt fellépés kellemetlen szubjektív következményei.

A vita fontos állásfoglalása volt, hogy a „nekünk való” értékek tisztázása, s az érték szempontok következetes érvényesítése nélkül eleve lehetetlen a kritikai szubjektivizmus veszélyét elkerülni. Sajnos

ebben a vonatkozásban eléggé kusza és ellentmondásos a helyzet. A pedagógiai gondolkodás fel-
élénkítése, merevségeinek egyébként egészséges feloldása folyamatában – modernizálás, a „hivatalos”
pedagógia meghaladása címén – *nagyon is vitatható, kétes, zavaró nézetek, törekvések is beáramlanak*
a nevelésügyet befolyásoló gondolkodásba. Ma már szinte áttekinthetetlen és ellenőrizhetetlen, hogy
például a tömegközlelési eszközök, a nevelési kérdések irányába nyitott nem szakmai sajtó miféle
„pedagógiákat” hirdet és sugall.

Az írásban kiadott szempontok egyik eleméhez kapcsolódva és ezzel vitatkozva az az álláspont
alakult ki, hogy nem elegendő az antimarxista nézetek beszűremléséről beszélni csupán, ezek – sajnos
– explicit formában is megtalálhatók. Továbbra is hat az egzisztencializmus, a prakticismus ösztönző
pragmatizmus, a behaviorizmus, a neopozitívizmus hatása elsősorban metodológia vonatkozásban
tapasztalható, sok a tisztázatlanság a filozófiai antropológia körül.

Elhangzott olyan megjegyzés is, hogy jöllehet a polgári nézetek kritikája, az ezek elleni tudo-
mányos harc hangoztatott követelmény, mégis az erre a feladatra vállalkozó kutatók nem kapnak kellő
morális támogatást, az ellenáramlatok őket nehéz helyzetbe hozzák. Az egyértelmű volt, hogy az
ideológiai-szakmai polémiaiban a legfontosabb a pozitív marxista mondanivaló kifejtése.

Bírálták a résztvevők a kutatási tervek és beszámolók véleményezésének kialakult formáját többek
között azért, mert a véleményeknek, javaslatoknak az érvényesítése egyszerűen elsikkad. Ezzel össze-
függésben többen határozottan helytelenítették a név nélküli vélemények gyakorlatát. Éppen az lenne
a feladat, hogy minden helyzetben a vélemények nyílt vállalása legyen követelmény.

Az erőteljesebb kritikai életnek egyik fontos feltétele, hogy senkiben ne alakuljon ki szorongás
esetleges tévedése miatt. Az ettől való félelem úgymint aggályoskodó óvatosságra, esetleg megalkuvásra
késztet.

Többen konstataáltak, hogy nem a nyilvánosság előtt folyó kritikai tevékenység sokkal élénkebb,
mint ahogy azt sokan gondolnák. A munkahelyi viták, műhelymegbeszélések, a TMB szakbizottsági
ülései, a szerkesztőségek belső lektori véleményei élénkebbek és kritikusnak mondhatók. A nyilvánosság
előtt – tapintatból – a kritika éle letompul.

A megjelent művekről írott recenziók száma gyarapszik, színvonaluk, kritikai tartalmuk erősödik
Igaz, hogy sok az elemzés nélküli egyszerű ismertetés (bár ezek hasznosságát sem szabad tagadni),
szaporodnak a mélyebben elemző, értékelő és útbaigazító kritikát tartalmazó recenziók. Ezek számát
növelni kell.

Érdekes – bár a témán kétségtelenül túlmutató – kérdésként vetődött fel, hogy a gyakorlat milyen
kritikáját adja a neveléstudományi produkcióknak – részben a pedagógusok véleményének alakulását,
részben a pedagógiai gyakorlat befolyásolásának mértékét tekintve.

A felmerült kérdések közül még megemlíthjük a pedagógia egzaktságának kérdését, az interdisz-
ciplinaritás értelmezését és máris tapasztalható egyoldalúságait (Megjegyezzük, hogy ennek a problé-
mának a megvitatására a Pedagógiai Bizottság egyik következő ülésén visszatér).

Helyes, hogy fiatal szakemberekre bízunk – sokszor első publikációként – recenzió, bírálat
készítést, őket azonban alaposabban kellene felkészíteni arra, hogy a tárgyyszerű kritikának melyek a
követelményei.

Többen indítványozták annak a bizottsági gyakorlatnak a felújítását, hogy alakulóban lévő
koncepciók, kutatási programok, a neveléstudomány fejlődése szempontjából fontosnak ígérkező
félkész műveknek legyen bizottsági keretek között szakértői vitája.

Minden, a kritikát óhajtó állásfoglalás mellett is hangot kapott az a jogos vélemény, hogy a vitát és
a kritikát nem önmagáért kell erősíteni. Az öncélúság itt is terméketlennek bizonyul.

A Pedagógiai Bizottság élénk vitája azt bizonyítja, hogy a kritika helyzetével és teendőivel
kapcsolatos fontos kérdésekben egyetértés van, más kérdések és összefüggések elemzésére és vitájára
azonban még vissza kell térni.

Sz. J.

A NEVELÉSTÖRTÉNETI ALBIZOTTSÁG ÜLÉSEI

Az Albizottság 1977. március 16-án kibővített felolvasó és vitaülést tartott a Ratio Educationis közreadásának 200. évfordulója alkalmából. Az ülésen az Albizottság tagjain kívül 23 meghívott szakember vett részt.

A vitaülés bevezetőjéül három előadás hangzott el. Mészáros István „A neveléstörténeti »új« problémái a Ratio Educationisban”, Ravasz János „Néhány összehasonlító szempont a Ratio Educationis történetéhez” és Zibolen Endre „A Ratio Educationis módszereinek néhány kérdése” címen tartott előadást. A vitában felszóllaltak: Erdélyi Mária, Terray Barnabás, Kotnyek István, Náhlik Zoltán, Ladányi Andor, Klauszné Móra Magda.

Az Albizottság 1977. május 18-án tartott ülésen meghallgatta Felkai László „A hazai pedagógiai és társadalomtudományi folyóiratok neveléstörténeti publikációi az utóbbi években” című beszámolóját. Az előadó áttekintette az 1974 és 1976 közötti időszakban folyóiratokban megjelent neveléstörténeti publikációkat, s ezzel kiegészítette azt az értékelést, amelyet az Albizottság immár hagyományosan három évenként elvégez. Az előadás mindenekelőtt azáltal haladta meg a korábbi hasonló összefoglalásokat, hogy kiterjeszkedett a nem kimondottan pedagógiai tematikájú folyóiratokra is. Különös figyelmet keltett az előadásnak az a része, amely vidéki kiadványok jelentős neveléstörténeti publikációit ismertette. Az értékes beszámoló felett élénk vita alakult ki. A résztvevők elismerésüket fejezték ki az előadónak és javasolták az előadás szövegének megjelentetését.

A továbbiakban az Albizottság beszámolókat hallgatott meg. Orosz Lajos beszámolt az „Egyetemes neveléstörténet” c. kiadványsorozat további szerkesztési munkálatairól. Kőte Sándor pedig az Albizottság tevékenységével kapcsolatos tárgyalásairól.

Végül az Albizottság a titkár előterjesztésére munkatervi kérdésekben hozott határozatokat. Ezek sorában az Albizottság elhatározta, hogy 1978 első felében kibővített felolvasó és vitaülést tart az első magyar óvoda alapítása 150. évfordulója alkalmából, s ezen megvitatja a magyar óvoda 150 éves fejlődésének különböző problémáit. Az Albizottság az e témakörben illetékes kutatókat közreműködésre kéri fel.

Vág Ottó

SZERZŐINK

Dr. Nagy Sándor, a neveléstudományok doktora, tanszékvezető egyetemi tanár (ELTE Budapest), V. E. Gmurmann, a Pedagógiai Tudományok Akadémiája Tudományos Kutatóintézetének igazgatója (Moszkva), dr. Horváth Márton, a neveléstudományok doktora, igazgató (MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest), dr. Köpeczi Béla akadémikus, az MTA főtítkárhelyettese (Budapest), dr. Szentágothai János akadémikus, az MTA elnöke (Budapest), dr. Szébenyi Péterné, a neveléstudományok kandidátusa, tudományos főmunkatárs (MTA PKCS Budapest), dr. Földes Éva, a neveléstudományok doktora, tudományos tanácsadó (MTA PKCS Budapest), dr. Hunyady Györgyné, a neveléstudományok kandidátusa, tudományos főmunkatárs (MTA PKCS Budapest), dr. Kozma Tamás, a neveléstudományok kandidátusa, tudományos osztályvezető (MTA PKCS Budapest), dr. Kosáry Domokos, a történettudományok doktora, osztályvezető (Pest Megyei Levéltár, Budapest), dr. Csóka J. Lajos főiskolai tanár (Pannonhalma), Oláhné dr. Erdélyi Mária egyetemi adjunktus (KLTE Debrecen), dr. Zibolen Endre, a neveléstudományok kandidátusa, igazgató (Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest), dr. Ring Éva egyetemi tanársegéd (ELTE Budapest), Bolyai Imréné dr. ny. főiskolai docens (Budapest), dr. Kőte Sándor, a neveléstudományok doktora, tudományos tanácsadó (MTA PKCS Budapest), dr. Nádas Mária egyetemi adjunktus (Budapest), dr. Kiss Árpád, a neveléstudományok kandidátusa, ny. főiskolai tanár (Budapest), Kődöböcz József főigazgatóhelyettes (Tanítóképző Főiskola Sárospatak), Halász Gábor egyetemi hallgató (ELTE Budapest), dr. Bán Ervin egyetemi nyelvtanár (Budapest). dr. Vág Ottó, a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi docens (ELTE Budapest).

Quarterly Review of the Educational Committee of The Hungarian
Academy of Sciences

Editor-in-chief: SÁNDOR NAGY, Professor of Pedagogy
Editorial Office: Eötvös-University, H-1052 Budapest, Hungary

ENGLISH SUMMARY

SÁNDOR NAGY: SIXTY YEARS WHICH HAVE CHANGED THE WORLD

Although festive commemorations provide at all times in the first place opportunities to remember all achievements which had been born in the whole of public education, in the spirit, content, methods and means of education at the various levels of instruction – this time we still should like to discuss a question separately which the less frequently mentioned in festive remembrances: how did the function of children and young people change in the educational process during the past sixty years or, in this country, during the past three decades? What changes followed specialist revolution in this domain?

Often one hears the pedagogic axiom that in this country children are not only the objects, also subjects of education. Sometimes this is also heard like some kind of a slogan, and maybe there is no true pedagogic content, no real democratism at school, no children's autonomy behind it. Still, although the axiom has become slogan-like at times, it will not be without profit to remind of the transformation, far-reaching both in its possibilities and in its prospects as well as in its reality, which ensued in this respect and of which the superevent is in course.

A reference to the position of children in class-society, as described by Marx and Engels could be considered nowadays a somewhat forced historical background. At any rate, the works "Das Kapital" and "Über die Lage der arbeitenden Klasse in England" laid the circumstances of the working-class children in capitalism of that time in a startling way before the world.

Well, from that situation we have greatly advanced, still at the same time it would be unfair to forget that the true deliverance of children and, as a consequence, their gradually forming educational rights are quite closely related with the struggle of social dimensions fought by the working class, and with the struggle in the course of which the attainments of October were won, together with their political and social consequences.

Failing this, every endeavour for attaining educational rights and possibilities for children of the great pedagogists of bourgeois attitude would have been vain. It is well-known that even their most efficient actions covered but a small stratum of children, and the Uj iskola (New School) movement, which is being so often and somewhat nostalgically mentioned nowadays did by no means recruit its pupils from among the ranks of the children of the working class and working peasantry.

The true liberation of children – also including the possibilities of a political liberation – is in closest connection with the socialist fight of man himself for his liberation.

Under the conditions of socialist society new social and educational relations arise for "the incoming new generation" and for an active participation of this generation in the process of education–erudition. Founded on a scientific attitude it becomes clear here on principle, that there is no other way or possibility for a purposeful forming of personality, than affective action, active participation in veritable communal life, laying the foundations of moral concepts by way of gaining communal–social experience and responsibly pursuing the activities corresponding to these. The formation of personality in effective activity – as an educational principle – is not simply some kind of pedagogical desire, safeguarding it is an interest of society also objectively.

The level of development, on which the educational rights of children – the correctly understood rights, including not only "activity" in general but the entire system of corporate activities performed with responsibility and, at the same time, the forms of autonomy ensuring effective preparation for democratic public life – can be duly safeguarded, naturally needs the progress of education of a whole

era as a precondition. By no means is the attention of that level a task to be performed overnight. Partly certain, by no means at all times positive, ideas of the past, connected with the function of childhood and with children in general live on for a long time, and these hinder the true development of independent activity in the educational process; partly the objective and subjective conditions (modern forms and methods of organizing education and instruction, up-to-date appliances, a pupil – teacher relation of socialist character, a due basis of motivation, stimulating forms of education which hold out prospects and a duly dynamical interpretation of the whole process of education and training itself) which ensure the true spontaneous activity of the children and the formation of personality in effective activity on an ever improving level can be but gradually realized in schooling. To all this at times – and not even infrequently – the family problems are added, which impede efficient work at school. Further, naturally, there are often other hindering circumstances, the effects of which need to be compensated by social and educational means and with arduous work, so that the theoretically correct evening up can be attained which ensures for each of our pupils identical or nearly identical chances of an educational start.

Just as in other fields of life, also in this sphere we have covered a considerable distance and found numerous new ways and means; a great number of zealous educators work for the realization of the tasks of our educational policy on a possibly highest level. At the same time it is evident that extremely multifarious and hard tasks are still ahead of us, and we have to bear in mind that safeguarding the children's correctly understood pedagogic functions in the educational process, i.e. the formation and practice of an up-to-date conception of corporate education do not automatically take place as consequences of the socialist revolution: for them the basic social conditions are ensured, the social possibilities are opened up by the revolution, still, as to the use of the possibilities and regarding the up-to-date practice of education a great deal depends on the conscientious and creative work done by ourselves from day to day. To train for the future and to shape the process of education more and more in a way that it should correspond to the needs of our society – that is the task confronting of day by day, and in this sense all what is used to be understood by the term "revolutionism of everyday life" can be referred very much to the whole of education.

When we remember 1917 today, we can do so befittingly only if we interpret the tasks ahead of us inspired by the example of the considerable progress of the past sixty years and, calling up the spirit of October, strive to recognize and solve the new problems of new times in a way worthy of that spirit.

SOME THEORETICAL PROBLEMS OF THE IMPROVEMENT OF PUBLIC EDUCATION

On February 9th 1977, the Research Group for Education of the Hungarian Academy of Sciences organized a scientific session entitled "Some Theoretical Problems of Public Education". The opening address of the session was delivered by Márton *Horváth*, D. Sc. (education), Director of the Research Group for Education of the Hungarian Academy of Sciences, then the following papers were read:

"The role of the school in forming social consciousness" by Béla *Köpeczi*, Member of the Hungarian Academy of Sciences, Deputy Secretary General of the Academy,

"Some problems of natural sciences of the curriculum" by János *Szentágothai*, President of the Hungarian Academy of Sciences,

"Some questions of the relationship between the history of culture and the curriculum" by László *Mátrai*, President of Section II of the Hungarian Academy of Sciences.

Contributive essays were read by Mrs. Péter *Szebenyi*, senior member at the said Research Group (The structure of the system of educational objectives and the development of public education), Éva *Földes*, scientific adviser of the said Research Group (Utopy and realism in the ideas connected with an all-side and harmonic development of personality), Mrs. György *Hunyady*, senior member at the said Research Group (The unity of educational and sociological respects in the research about learning youth), Tamás *Kozma*, head of department at the said Research Group (Differentiated school development).

The lectures and contributive essays have been published.

RATIO EDUCATIONIS

It was two hundred years age, on 22nd August, 1777, that Maria Theresa enacted the first code of rules of Hungarian public education: Ratio Educationis. This significant document of the history of education in Hungary is dealt with in the following studies: Domokos *Kosáry*: The two hundred years old Ratio Educationis; J. Lajos *Csóka*: Ádám Kollár and the 1777 Ratio Educationis; Mrs. Mária Oláhnél *Erdélyi*: The 1777 Ratio Educationis and the instruction of mathematics; Endre *Zibolen*: On the engravings in the 1777 Ratio Educationis.

СОДЕРЖАНИЕ

Шестьдесят лет, которые изменили мир (<i>Шандор Надь</i>)	323
В. Е. Гмурман: О некоторых тенденциях развития педагогики	328

О НЕКОТОРЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ РАЗВИТИЯ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Мартон Хорват</i> : Некоторые теоретические проблемы развития народного образования . .	332
<i>Бела Кенеци</i> : Роль школы в формировании общественного сознания	335
<i>Янош Сентаготаи</i> : Некоторые естественнонаучные проблемы школьного учебного материала	344
<i>Петернэ Себени</i> : Структура системы целевых установок педагогики и развитие народного образования	349
<i>Ева Фёльдеш</i> : Утопизм и реализм в представлениях о всестороннем гармоническом развитии личности человека.	355
<i>Дёрдьнэ Хуняди</i> : Единство педагогических и социологических аспектов исследований, осуществимых среди учащейся молодежи.	359
<i>Тамаш Козма</i> : Дифференцированное развитие школ	364

СТАТЬИ

<i>Домокош Кошари</i> : Двухстолетие издания закона Ratio Educationis	375
<i>Й. Лайош Чока</i> : Адам Коллар и Ratio Educationis 1777 года.	388
<i>Олахнэ Мария Эрдейи</i> : Ratio Educationis 1777 г. и преподавание математики	409
<i>Эндре Зиболен</i> : Литографии, посвященные Ratio Educationis 1777 года.	423
<i>Ева Ринг</i> : Реформа народного образования в Польше между 1774 и 1793 гг.	435

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

Riforma della Scuola 1976. № 1–12. (<i>Имренэ Боля</i>)	474
---	-----

КНИЖНОЕ ОБОЗРЕНИЕ

Пал Илку: Современное воспитание – социалистический человек (<i>Шандор Кёте</i>)	479
Педагогическая социалпсихология. Под ред. Ф. Патаки (<i>Мария Надаши</i>)	482
Benjamin S. Bloom: Human characteristics and school learning (<i>Арнод Кишш</i>)	484

Матьяш Байко: Школьная культура в коллегиях Венгрии в период просвещения и реформ (<i>Йожеф Кедебечи</i>)	488
Suzanne Mollo: Les muets parlent aux sourds (<i>Габор Халас</i>)	490
Mosse Jørgensen: Un lycée aux lycéens (<i>Эрвин Бан</i>)	493

ЖУРНАЛ

Заседание Педагогической комиссии Венгерской Академии наук (<i>Й. С.</i>)	496
Заседания Подкомиссии по истории педагогики (<i>Отто Ваг</i>)	498

INHALT

Sechzig Jahre, die die Welt verändert haben (<i>Sándor Nagy</i>)	323
V. E. Grumann: Über einige Entwicklungstendenzen in der Pädagogik.	328

ÜBER EINIGE THEORETISCHE PROBLEME BEI DER ENTWICKLUNG DES BILDUNGSWESENS

<i>Márton Horváth</i> : Einige theoretische Probleme bei der Entwicklung des Bildungswesens	332
<i>Béla Köpeczi</i> : Die Rolle der Schule in der Gestaltung des gesellschaftlichen Bewußtseins	335
<i>János Szentágothai</i> : Einige naturwissenschaftliche Probleme des Schullehrstoffes	344
<i>Frau Péter Szebenyi</i> : Struktur des pädagogischen Zielsystems und die Entwicklung des Bildungswesens.	349
<i>Éva Földes</i> : Utopie und Realismus in den Vorstellungen bezüglich der allseitigen harmonischen Persönlichkeitsentwicklung	355
<i>Frau György Hunyady</i> : Einheit der pädagogischen und soziologischen Gesichtspunkte bei der Untersuchung der Schuljugend	359
<i>Tamás Kozma</i> : Differenzierte Schulentwicklung	364

STUDIEN

<i>Domonkos Kosáry</i> : Zweihundert Jahre Ratio Educationis.	375
<i>Lajos J. Csóka</i> : Ádám Kollár und die Ratio Educationis vom Jahre 1777	388
<i>Mária Oláh-Erdélyi</i> : Die Ratio Educationis vom Jahre 1777 und der Mathematikunterricht.	409
<i>Endre Zibolen</i> : Über die Abschnitte der Ratio Educationis vom Jahre 1777	423
<i>Éva Ring</i> : Schulreform in Polen zwischen 1774 und 1793.	435

ZEITSCHRIFTENUMSCHAU

Riforma della Scuola, 1976, Nr. 1–12 (<i>Frau Imre Bólyai</i>).	474
---	-----

BUCHBESPRECHUNG

Pál Ilku: Moderne Erziehung – sozialistischer Mensch (<i>Sándor Kőte</i>)	479
Pädagogische Sozialpsychologie. Hrsg. von Ferenc Pataki (<i>Mária Nádas</i>)	482
Benjamin S. Bloom: Human characteristics and school learning (<i>Árpád Kiss</i>)	484

Mátyás Bajkó: Die Kultur der ungarischen Kollegien zur Zeit der Aufklärung und der Reformzeit (<i>József Kődöböcz</i>)	488
Suzanne Mollo: Les muets parlent aux sourds (<i>Gábor Halász</i>)	490
Mosse Jörgensen: Un lycée aux lycéens (<i>Ervin Bán</i>)	493

CHRONIK

Sitzung der Pädagogischen Kommission der Ungarischen Akademie der Wissenschaften	496
Sitzungen des Unterkomitees für Erziehungsgeschichte der Ungarischen Akademie der Wissenschaften	498



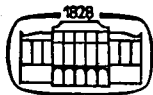
A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója
Műszaki szerkesztő: Salgó István
A kézirat a nyomdába érkezett: 1977. VI. 29. Terjedelem: 13,65 (A/5) ív
77.4673 Akadémiai Nyomda, Budapest – Felelős vezető: Bernát György

Ara: 24,— Ft

Évi előfizetés: 40,— Ft

INDEX: 25.552

ISSN 0025—0260



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST