

## INFORMÁCIÓK

### Reflexív beszámoló az „Iskola a magyar társadalom történetében” című konferenciáról

Kétszeresen is figyelemre méltó évet zárt, tartalmi és formai szempontból egyaránt emlékezetesen, a Magyar Tudományos Akadémia nagytermében – *Glatz Ferenc* akadémiai elnök és *Diószegi István*, a Magyar Történelmi Társulat elnökének jelenlétében s köszöntése mellett – „*Az iskola a magyar társadalom történetében*” címmel 1996. november 12-én rendezett tudományos tanácskozással. A magyarországi művelődés-, illetve iskolatörténet legkiválóbb szakértőinek közreműködésével érdemi új szempontokat, kutatási eredményeket kínáló áttekintését, mérlegét nyújtotta a magyar iskola elmúlt évezredének; méltóképp zárva a kiemelkedő évfordulós megemlékezések sorát, s egyben akarva-akaratlan a tudós- illetve pedagógus társadalom figyelmébe ajánlva, hogy a magyar iskolatörténeti kutatások szempontjából rendkívül gyümölcsözőnek bizonyult az 1996. év. (Az *Új Pedagógiai Szemle* 1997/3. számában időközben megjelent beszámoló tényeit, a kiállítások, konferenciák, kiadványok számát összegezve – megítélésem szerint – az emlékévkévé eredménye valószínűleg felülmúlta az ebben a vonatkozásban is kiemelkedő 1896. esztendőöt...)

Az Iskolatörténeti Emlékbizottság társelnökeként fellépő *Báthory Zoltán* a millenniumi esztendő néhány nevezetesebb rendezvényére utalva – in medias res – azzal nyitotta meg a tanácskozást, hogy „...az ünnepi megemlékezések elsősorban az iskola műveltségátadó, kultúraörökítő szerepét húzták alá, azt, hogy az iskola biztosította az egymást követő generációk folyamatosságát. ... Mintha a nagy ünneplésben elfelejtődött volna az az összefüggés, miszerint az iskola hosszú történelme során szinte mindig és mindenütt egyben az uralkodó ideológiák és eszmék hatékony manipulációs eszközévé is vált. ... az iskolatörténet nemcsak úgy írható le, mint dicső tradíció, hanem úgy is, mint az iskola kultúraörökítő és manipuláló-szocializáló funkcióinak antagonizmusa. Számomra az a fontos – hangsúlyozta (talán tevékenysége credo-ját is felvillantva) a tudós államtitkár-helyettes –, hogy a tudomány és a politika eszközeivel mennyiben és miként sikerül a kultúraörökítő funkció dominanciáját biztosítani a manipulatív funkcióval szemben.”

*Báthory Zoltán* e ponton átmenetileg megszakított gondolatmenete (mintegy a progresszív kultuszorkormányzati törekvések folyamatosságának illusztrációjaként) egybecsengett *Eötvös József* egy – a konferencián *Mészáros István* által felidézett, 1868. június 23-i – képviselőházi expozéjának mondandójával: „A népnek értelmi emelésében fekszik legbenső meggyőződésemen szerint ezen haza egész jövője. Ettől függ, hogy nemzetünk, mely ezen földet vitésége által fegyverrel foglalta el, azt értelmisége (=műveltsége) által megtartsa. Most Európának ezen a helyén más nemzetnek, mint valóban civilizált nemzetnek, nincs helye” – hangsúlyozta, a magyar iskola egész történetére napjainkig érvényesen a miniszter.

A középkori magyar társadalom és az iskola viszonyát elemző előadásában *Mészáros István* értelemszerűen arra helyezte a hangsúlyt, hogy „István király európai, közép-európai keresztény királyságot akart létesíteni. Ez szorosan együtt járt a hazai katolikus egyház megszervezésével; a katolikus egyházi szervezetnek pedig ... szerves része volt az iskola.” Az iskola, mely kezdetben mindenekelőtt a klerikusok, a – világi funkciók sorát is ellátó – egyházi értelmiség utánpótlását volt hivatva biztosítani, s már csak ezért is nagy figyelmet fordított „a tízparancsolatot új alapokra helyező, azt kiteljesítő evangéliumi erkölcsi elvrendszer által meghatározott” nevelésre. „Önmagában a nagy tudású, magas szintű intellektuális felkészültségű egyén a társadalom számára tulajdonképpen indifferens; csakis kellő erkölcsi tartás, megfelelő erkölcsi közeg birtokában válhat a tudás, a szakmai képzettség mind az egyén, mind a társadalom számára fejlesztő, előbbre vivő erővé – ezt így tudták középkori elődeink”, hangsúlyozta – kötetek sorában közkinccsá tett kutatási eredményeinek kvintesszenciáját nyújtó, tényekben, adatokban rendkívül gazdag – előadásában a professzor, melyet a korszak perioridizációját vázolva összegzett.

## Információk

Az „alapozó időszak a XI. század; a szerkezeti-tartalmi megszilárdulás és területi szétterjedés periódusa a XII–XIV. század, ekkor jelentkeznek a világiak első megnyilvánulásai; végül a XV–XVI. század, ez a humanizmus hatásaival gazdagodott, egyházi és világi célú oktatás-nevelés korszaka. A XVI. század második fele a magyar iskolatörténet fontos átmeneti periódusa volt ... ez a hazai iskolarendszer – még a régi szervezeti keretek közötti – többfelekezettűvé válásának képlékeny időszakát foglalta magában... [A] több mint félezer esztendő korszak azután a XVI–XVII. század fordulóján végérvényesen lezárult. ... új nevelési elvekkel, új pedagógiai koncepciókkal, új iskolaszervezetekkel, új tananyagokkal indult a következő korszak.”

A XVI. és XVII. századi iskolaügyről szóló előadását Péter Katalin „három jelenség” köré csoportosította. Elsőként a történetírásban megfigyelhető szemléletváltásra hívta fel hallgatói figyelmét: „...manapság a korábbiaktól eltérően látjuk a történelmet. Állandóan változó folyamatnak tekintjük, és az állandó változások sodrásában egy-egy korszak csak futó pillanatot; sajátosságainak nem tulajdonítunk különös jelentőséget.” Míg korábban „a protestáns tanintézet létrejöttét mindenki (kivéve az előadásban konkrét ellenpéldák kapcsán említett *Mészáros István* és *Szűcs Jenő* – D. P.) a reformációhoz kötötte; a középkori előzményeket nem keresték. ... Azóta viszont általánossá vált a nézet, ami szerint az iskolák a reformációt követően a működésük színhelyeül szolgáló helyiségekhez hasonlóan viselkedtek, vagyis a középkorban már megvolt iskolák protestáns szelleművé váltak, ha gyülekezet elfogadta a reformációt, illetve katolikusok maradtak katolikusnak maradt gyülekezetekben.”

Változik a kortársak álláspontjáról kialakult képünk is: a tárgyalt korszakban „rögzült a maihoz hasonló felfogás az iskolák társadalmi szerepéről ... (mely szerint) ... a társadalom sorsa, jelene és jövője az oktatástól, a gyermekek nevelésétől függ.” S bár tény – hangsúlyozta a korszakot kiválóan ismerő professzor asszony –, hogy e felismerést a reformáció tudatosította, s „személy szerint *Luther Márton* tette a világi hatalmasságok kötelességévé az iskolák fenntartását, és ő, illetve más reformátorok állították fel a gyermekek iskoláztatásának követelményét”; ma már azt is látjuk, hogy „nem ... a hitújítás a tudomány elefántcsonttoronyában” támasztott ilyen követelményeket, „hanem megfogalmazta azt, amit gyakorlatilag minden gondolkodó ember érzékelt. ... a reformátorok általánosan észlelt problémákra kínáltak bizonyos megoldásokat, és a hitújítás befogadása attól függött, hogy ezeket a megoldásokat a környezetük mennyire fogadta el sajátjának.” E megközelítésben válik érthetővé: miként volt lehetséges, hogy az európai tudományosság két megújítója közül az egyik, a francia *René Descartes* katolikus, míg a másik, a cambridge-i professzor, a Royal Society elnökévé kinevezett *Newton* pedig puritán családból származó protestáns volt...

A „harmadik jelenségre” áttérve, Péter Katalin – talán szokatlan, ám igen izgalmas művelődés- illetve társadalomtörténeti kutatások ösztönzésére alkalmas – kérdésvetéssel zárta előadását: vajon milyen társadalmi hatása volt a korszakban „az iskolákból kihullott tanulóknak”, akik bizonyosan nem lettek értelmiségiek, de „nem lettek-e közösségüknek hasznos, a világ dolgaiban másoknál jobban eligazodó, másokat tanácsokkal segítő tagjai?”

Az iskola XVIII–XIX. századi társadalmi szerepét taglaló előadásában *Kosáry Domokos* – hatalmas (itt felidézhetetlen) tényanyag felsorakoztatásával, a közelmúltban második kiadásban ismét hozzáférhetővé vált korszakos jelentőségű művének fő mondanivalóját summázva – bizonyította: „a XVIII. század Magyarországon sem a hanyatlás 'nemzetietlen' korszaka volt, mint ahogy tendenciózus és téves nézetek hirdették, ... hanem éppen ellenkezőleg, az újjáépülés és a fokozatos emelkedés. ... Ez áll az iskolák társadalmi szerepére is.”

E folyamat első szakasza, „a hagyományos egyházi-nemesi nevelési rendszer újjászervezése, nagyjából 1765-ig tartott – kezdte az alperiódusok bemutatását az akadémikus –, kiemelve, hogy „ az egymással oly súlyos vallási konfliktusokban álló egyházak iskolarendszerét ... mennyi hasonló vonás jellemezte: ...az alsó, közép- és felsőfokú oktatás egyiknél sem volt világosan szétválasztva; ...a tulajdonképpeni gimnáziumi osztályok fő tantárgya végig a latin nyelv, a klasszikus műveltség volt; ...s hogy bár a rendi társadalom a kiváltságok rendszerére épült, a különböző egyházak közép- és felső szinten sem pusztán nemes ifjakat neveltek.”

E hagyományok sorsát illetően lényeges változást hozott *Mária Terézia* és *II. József* uralkodása: a felvilágosult abszolutizmus „ az adott központi hatalom felülről irányított kísérlete volt arra, hogy a hatékonyabb, rivális államokkal versenyképesebbé tegye saját államát, szervezetét reformok útján korszerűsítve, a fennálló társadalmi-politikai rendszer fő hibáit kijavítva, de anélkül, hogy megváltoztatná lényegét. ... Ehhez képzett hivatalnokokra, államigazgatási, pénzügyi, műszaki gazdasági szakemberekre volt szükség, de jobban termelő, teherbíróbb népességre is. Ami viszont, egyebek között, éppen az oktatásügy reformját tette sürgetővé, immár uralkodói jogon, állami – és nem egyházi – irányítás alatt, amelynek célkitűzése az volt, hogy hasznos állam-

## Információk

polgárokat neveljen.” E koncepció jegyében fogta a Ratio Educationis, „mely a magyarországi közoktatás első átfogó állami szabályozása volt. ... Az általános iskolakötelezettséget a Ratio nem mondta ki, bár végrehajtói szerették volna azt is beleérteni, viszont első ízben alakított ki olyan világosan tagolt iskolarendszert, amely szétválasztotta az alsó, a közép-, és a felsőfokú oktatást ... (és) ... vallási toleranciát hirdetett.” Ebből a szempontból váratlan volt, hogy a „reális tárgyak” beszorítása révén túlsúlyra sikeredett, – a német nyelv kötelezővé tételére irányuló uralkodói rendeletek miatt Magyarországon ellenérzéssel fogadott – reform ellenzőinek egyik jelentős bázisává az autonómiáját féltő protestáns ortodoxia vált...

A jozefinizmus és a francia forradalom reakciójaként – rövid, ámde az országgyűlési reformbizottságokban tanulságos elképzeléseket termő – átmeneti időszak után, az udvar politikájában a reakció, a hazai politikai áramlatokat tekintve a rendi nacionalizmus felülkerekedése jellemezte a harmadik időszakot, „amely az udvar és a magyar nemesség közt ekkoriban is kiújuló feszültségeket alárendelte az adott társadalmi rendszer és vele a kiváltságok védelméhez fűződő közös érdekeknek.” E légkör nyomait viselik a korabeli oktatási intézkedések: a második Ratio Educationis és „a rendi kiváltságokat közvetlenül nem veszélyeztető” a „pallérozott mezőgazdaságtól” a magyar nyelv valamelyes ápolásáig terjedő reformok.

E reformok kiszélesítését, tanítóképzők, ipari-, kereskedelmi szakiskolák és „politechnikum”, vagyis műegyetem felállítását javasolta már az első reformországgyűlésen az ellenzék, hogy azután a későbbiekben az óvodák megnyitására irányuló törekvés és a leányiskolák alapítása is programba kerüljön. A magyar nyelv tanítása – majd kizárólagossá tétele – körüli viták, s a polgári átalakulás elősegítése érdekében szükséges reform-intézkedések (pl. a tanszabadság) szorgalmazása, a pedagógus társadalom ilyen irányú mozgósítása, s végül a forradalom időszakában az *Eötvös József* által kezdeményezett – ám a felsőházban végül is zátonyra futtatott – elemi oktatásra vonatkozó törvényjavaslat jelezték azon fejlődés ívének csúcspontját, melyet a magyar társadalom és iskola befutott a *Kosáry* professzor által áttekintett másfél évszázad során.

*Eötvös József* újabb, a kiegyezést követő, második népoktatási törvényjavaslatának elemzésével indította „*Az iskolarendszer és társadalmi mobilizáció Magyarországon a XIX–XX. században*” című, eredeti gondolatokban és tényekben – egy recenzióban reprodukálhatatlanul – gazdag előadását *Kelemen Elemér*. A magyar népoktatás történetében paradigmaváltást hozó „kötelező és egységes népiskola – *Eötvös* felfogása szerint – a polgárosodó társadalom igényeihez igazodóan egy arányosan fejleszthető, demokratikus iskolarendszer több irányban nyitott alapintézményét jelentette. Ilyen értelemben tehát nemcsak elvi elhatárolódást jelentett a hagyományos, 'felülről építkező'... iskolarendszerrel szemben, amely – kezdetben az egyház(ak), később az iskolát 'politikusként' kezelő állam sajátos szempontjai szerint – az iskolai szelekció eszközeivel segítette elő az erősen korlátozott társadalmi mobilizációt és ezáltal is erősítette a társadalmi struktúra öröknek és megváltoztathatatlanak tekintett stabilitását; hanem nagyszabású társadalmi-gyakorlati kísérlet is volt egy, az előzőtől eltérő logikájú, azaz az egyéni szabadság elvére alapozott, alulról építkező iskolarendszer kiépítésére.”

Az átfogó koncepcióra épült nagyszabású kísérlet azonban, kezdeményezőjének korai halála, s még inkább „az éppen adott társadalmi determinációk” következtében – az 1870 és 1910 közötti időszaknak (az előadó által részletesen ismertetett) számszerű és minőségi mutatókban megragadható kétségtelen előrehaladása mellett is – fűresiklott: „A dualizmus korában a ... fejlődés több tekintetben is eltért *Eötvös József* közoktatás-politikai elgondolásaitól... [különösen] a közoktatási rendszer fejlesztésének irányait illetően. ... a liberális demokráziának elvei szerint építkező [több irányú kapcsolódást, átjárást biztosító] nyitott iskolarendszer helyett... [a századforduló után]... egy széttagolódó, társadalmi szempontok szerint elkülönülő iskolarendszer képe bontakozik ki előttünk. ... Az egyes intézménytípusok és iskolafokok tananyaga ... nemcsak az ott tanuló társadalmi helyzetéhez igazodott, hanem – egyre hangsúlyosabban – majdani társadalmi szerepük, helyük ellátására, betöltésére készítette fel. Ezt a szocializációs stratégiát szolgálták... az egyes intézménytípusokban kanonizálódó tanítási-tanulási technikák is, amelyekben a műveltséghez való eltérő viszony, a művelődéshez való jog különbségei is tükröződtek. ... [U]gyanakkor megjelenik ... közös összetartó elemként – a hagyományos vallás erkölcsi nevelés mellett – a nemzeti érzés kifejlesztésének és ápolásának, a hazafias nevelésnek a nemzeti műveltség új értelmezésén alapuló, nyomatékosabb hangsúlyozása. ... [amely bizonyos hegemónisztikus törekvések jegyében] ... az alsóbb társadalmi rétegek és az országban élő nemzetiségek lebecsülésében, diszkriminációjában nyilvánult meg, olykor már az iskolában is.” A hivatalostól eltérő – az előadásban *Imre Sándor* és *Nagy László* nevével jelzett – alternatív koncepciókkal kísérletező áramlatok a századelőn szükségképpen találkozottak a polgári radikalizmus és a szociáldemokrácia iskolapolitikai törekvéseivel. „A világháborút, a forradalmakat és a Trianont követő megrázó történelmi fordulat azonban a gyakorlati meg-

## Információk

mérettetés esélye nélkül (pontosabban: egy eltorzult gyakorlati megvalósítás negatív tapasztalatai alapján) sörpörte el ezeket az ... oktatásfejlesztési elgondolásokat.”

Egyebek közt ennek következtében is a magyarországi fejlődés a két világháború között igencsak eltért „a nemzetközi iskolafejlődés fő irányától”; melyet a XX. század első felében „a tömegoktatás tér- és időbeli kiterjesztése, azaz a tankötelezettség időtartamának növelése, a közoktatás alapintézményeinek széles körű megszervezése s – ezzel párhuzamosan – az általános és közös képzés időtartamának bővítése, az egységesülő alsó és középfokú képzés általánossá tétele, s ezáltal az iskola és pályaválasztási kényszer 'kitolása', „a műveltség-tartalom megújulása, egységesülése”, „a komprehenzivitás elvének és a differenciált képességfejlesztő eljárások kombinációinak” térhódítása jellemezett. Ettől eltérően hazánkban az iskolarendszer „kasztyszerű merevséget” mutatott: „Az iskoláztatás (és a társadalmi érvényesülés) 'királyi útját' az új összetételű és új szellemű 'keresztény-nemzeti középszintű' ... utánpótlásának kinevelésére hivatott ... egységes gimnázium kínálta, ... [mely] korszerűsített tartalmában változatlanul tovább őrizte az immár nemzeti műveltségességnek aposztrofált latinus, nemesi műveltség klasszikus hagyományait. Az iskoláztatás 'másodrendű útvonaltól’ egyrészt az alsó középszintű mind tömegesebb szocializációját szolgáló, középfokú iskolának minősített polgári iskola, másrészt az erre épülő négyirányú középfokú, az ipari, a kereskedelmi, a mezőgazdasági, valamint a felfelsőfokú tanító- és lelkészképzést megalapozó líceumi szakképzés jelentette... A 'harmadrendű útvonaltól’ pedig – a társadalom 'alsó néposztályai' számára – az 1940-es törvénnyel nyolcosztályúvá fejlesztett elemi népiskola felső osztályai, illetve a népiskolához kapcsolódó alsó fokú szakképzési intézmények alkották.” Ebből „a nem alsó fokú, hanem alsórendű” (*Karácsony Sándor*) „osztályiskolából” (*Prohászka Lajos*), e „zsákutcából” (*Földes Ferenc*) csak kivételesen lehetett átlépni a közoktatási rendszer magasabb rendű intézményeibe. Így azután a korszak során „két lépcsőben végrehajtott iskolareform társadalmi szelekciós hatása maga is nagymértékben hozzájárult az társadalmi különbségek megőrzéséhez, a zárt társadalmakra jellemző kasztjelleg fennmaradásához, erősítéséhez.” Mivel az anakronisztikus helyzet feloldására 1945-ben kínálkozott „biztató történelmi esély”, a további fejlemények révén végül is jórészt kihasználatlan maradt, így – a hazai művelődés- és oktatástörténeti folyamatokat, trendeket évtizedek óta tanulmányozó (erről kötetek sorát közzeadó) kompetens előadó összegzése és reménye szerint – csak abban bízhatunk, hogy „a századvég kegyesnek mutatkozik hozzánk: a XX. század útkeresései és úttévesztései után talán ismételten megadja számunkra a korrekció és felzárkózás esélyét.”

A konferencia szervezőinek rugalmasságát, „posztmodern szemléletét” dicséri, hogy egy másik, nem kevésbé kompetens előadó, a korszak oktatáspolitikusairól több monográfiát közölt *Mann Miklós* is prezentálhatta – a népes és érdeklődő hallgatóság szerencséjére – a „maga elbeszélését”, a *XIX–XX. századi oktatáspolitikáról, iskoláról*. Hiszen bármennyire jogosult, elkerülhetetlen s esszenciális is a hazai társadalmi fejlődés, modernizáció különböző szegmenseinek vizsgálatánál az összevetés a szerencsésebb sorsú, a változások trendjét meghatározó országok fejleményeivel, s bármilyen szimpatikus és heurisztikusnak tűnő legyen is (mert az a recenzius számára) az eötvösi hagyományokhoz visszanyúló, liberális-demokratikus normatív megközelítés a Magyarországon történtek értékelésénél; lehetségesek, termékenyek lehetnek más metódusok is: közöttük az egyik a honi fejlődés inherens vizsgálata, a gyakran kevésbé ismert (vagy tudatosan eltorzított) tények rekapitulálása, s a saját korábbi állapotainkkal való összehasonlítás.

Értelmezésem szerint ezzel szolgált számunkra – mondandóját az egyes miniszterek tevékenységéhez kapcsolva – gazdagon dokumentált előadásában *Mann Miklós*. Summázata szerint „, az 1867 és 1944 közötti évtizedek ... kultuszminiszterei az oktatásügygel szembeni társadalmi igényt felelősségteljesen felmérve igyekeztek koncepcióikkal, egyéni törekvéseikkel ezeknek az elvárásoknak megfelelni. Valóban sokat, jelentőset alkottak; tevékenységükkel hozzájárultak a magyar polgári műveltség megalapozásához.” „Az egész oktatásügy átfogó rendezésére törekvő” *Eötvös József* „elgondolásai utódaira – elsősorban *Trefort Ágostonra* – maradtak, s ezek megvalósítása vezetett Magyarországon a polgári jellegű közoktatás és felsőoktatás rendszerének kiépítésére.” „Ha összességében nézzük a dualista korszak oktatásügyét, megállapíthatjuk, hogy a tárca élén álló nagy műveltségű politikusok – többnyire az Akadémia tagjai – ... törvényekkel rendezték a kisdédóvás, a nép-oktatás és a középfokú oktatás rendszerét. Csodálattal adózhatunk ezen oktatáspolitikai imponáló eredményességének: az ekkor alapított vagy épített intézmények, épületek többnyire ma is a kultúra, az oktatás műhelyei. A magyar felsőoktatás nemzetközi színvonalra emelkedett, s a század első évtizedeiben folytatta tanulmányait az a nemzedék, amely a későbbiekben az európai és amerikai egyetemeken vált világhírű tudóssá.”

A trianoni Magyarország évtizedeiből – már csak miniszterségük hosszú időszakáig folytán is – két miniszter tevékenységét taglalta részletesebben az előadó. „A húszas években állt a tárca élén *Klebsberg Kuno*, a

## Információk

magyar történelem egyik legjelentősebb kultúrpolitikus. Gyakorlati, ugyanakkor koncepciózus politikus volt, aki széles összefüggésekben gondolkodott, s érzékenyen reagált a társadalmi-politikai elvárásokra ... erőteljesen támogatta a magyar társadalom polgári fejlődésének folyamatát: az erős, művelt polgári, értelmiségi középosztály kialakítására törekedett, s ezt figyelhettük meg a középszintű és a felsőfokú oktatás reformjával kapcsolatban. Ugyanakkor láthattuk a tudatos klebelsbergi oktatáspolitikát a paraszt- és munkásfiatalok nevelésével kapcsolatban is”- hangsúlyozta (a népiskola-építő, egyetem-fejlesztő programokat, s egyéb emlékezetes kezdeményezéseket felemlítve) a kiváló neveléstörténész.

*Hóman Bálint* tevékenységéből a József Nádor Műszaki és Közgazdasági Egyetem létrehozása mellett az 1934. évi – a nemzetismereti oktatást középpontba állító – középiskolai reformot, s a gyakorlati irányú középiskolákról rendelkező 1938. évi törvénycikket emelte ki az előadó, mint amelyek „a magyar iskolarendszer korszerűsítését, jó irányú továbbfejlesztését ígérték, midőn a középosztály gyermekeinek reális életpályák felé terelésére törekedtek.” *Hóman* második miniszterségének „legfontosabb vívmánya a nyolcosztályos népiskolai oktatás törvénybe iktatása” volt, mellyel a serdülőkori nevelés révén kívánta elmélyíteni „a tudatos vallásos meggyőződés és szilárd erkölcsi felfogás, az átfogóbb nemzetismeret és áldozatos hazaszeretet, a helyes állampolgári gondolkodás és szociális érzés, valamint a gyakorlati gazdasági érzék és készség” megalapozását. A mezőgazdaságban foglalkoztatottak érdekében két tagozatra bontott, gyakorlat-orientált népiskolából „a jó tanulók ... folytathatták tanulmányaikat a gazdasági középiskolákban. De már a korabeli pedagógiai sajtóban is megjelentek olyan elemzések, amelyek rámutattak a népiskola zsákutcájára, és jogosan kétségbe vonták ezen iskolatípus egyenértékűségét” – jelezte *Kelemen Elemér*vel e ponton rokon álláspontját *Mann Miklós*.

A XX. századi magyarországi rendszerváltozások – sajnálatosan bőséges – tapasztalatai szerint az átmenetek időszakai ritkán kedveztek az éppen le/felváltott rendszer tárgyszerű megítélésének, a „sine ira et studio” elve maradéktalan érvényesítésének: az új rendszer legitimációs-ideológiai szükségletei mellett, már csak a kellő történeti távlat hiánya folytán, s a kortársaknál elkerülhetetlen érintettség okán is. Mindazonáltal az is nyilvánvaló, hogy semmilyen effektív program, oktatáspolitikai stratégia sem vázolható a közelmúlt fejleményeinek számbavétele és a jelen állapot mérlege nélkül, s hogy komikus lett volna, ha a millenniumi konferencia – valamilyen „steril tudományosság” igényére hivatkozva – csak a megelőző kb. 960 év áttekintésére vállalkozott volna. Nem ezt tette: a historiográfiában, a huszadik századi ideológia- s oktatástörténetben egyaránt igen tájékozott *Kardos József* professzor vállalta a kockázatos úttörő feladatot, s *a magyar iskola elmúlt évtizedei* című előadásában komplex – tényekben, adatokban itt reprodukálhatatlanul gazdag – képet adott az 1945–1996 közötti időszak történéseiről.

„Értékteremtés és értékvesztés, tragikus tévedések és jó szándékú elképzelések, bénító egyoldalúság, sematizmus, világnézeti kényszerek; és becsületesen tanító, felkészült tanárok, világszerte elismert szakemberek, a tanulás, a művelődés megragadó expanziója, a tehetségek minden kötöttséget szétfeszítő kibontakozása – ez jellemzi ezeket az évtizedeket, és ezt az ellentmondásos képet kell hitelesen bemutatnunk, amikor a magyar iskolák elmúlt évtizedeiről szólunk” – kezdte áttekintését az előadó.

Elsőként arra a kérdésre adott differenciált választ, hogy „vajon korszakhatár volt-e az 1944–45-ös tanév a magyar iskola történetében?” A korabeli dokumentumok „a demokratikus szellemű világnézeti áthangolást” hangsúlyozták, még pluralista szellemben, s ahogy *Szent-Györgyi Albert* az Országos Köznevelési Tanács elnökeként megfogalmazta: „Nekünk kell helyrehoznunk azokat a rettenetes hibákat és mulasztásokat, amelyeket a múlt elkövetett ... Nekünk nemcsak harmonikus, egységes embert, de egységes nemzetet is teremtenünk kell, amelyben minden ember előtt nyitva áll a szellemi élet minden gyönyörűsége. Ezt azonban csak egy nagy, új, egységes tanügy megtervezésével érhetjük el” – hangoztatta. Az újjáépítés radikalizmusának mérséklésére szólított fel *Teleki Géza* miniszter: „A művelődés nem új ház, csak fejleszthető, növelhető, gondolható ...[A] fejlesztés feltétele, hogy legyen magyar és legyen a nemzeté. ... Nem egyéneké és osztályoké, mert ebből csak hatalomra éhes politikusok húznak hasznot a nép kárára.”

A mindenkire kiterjedő művelődés lehetőségének biztosítása vezette „az általános iskola jóhiszemű létrehozóit” – szögezte le az előadó – ám a szükséges feltételekkel nem számoló, „elsietett döntéssel megszünt a nagy múltú polgári iskola és a kiemelkedő tehetségeket nevelő nyolcosztályos gimnázium. Az uniformizált iskolarendszer az egyéni képességek kibontakozásának gátja, a sokszínű oktatás akadály, majd később a tan- és gondolat szabadság béklyója lett. Egyúttal lehetőséget nyitott az állami beavatkozás, irányítás és fenntartás kizárólagos megvalósításához.” Ugyanakkor a felső tagozat is ingyenes lett, s a megfelelő korosztályú tanulók száma a korábbi többszörösére nőtt – vázolta a Janus arcú történelmi lépés következményeit a professor, majd

## Információk

áttért az iskolák államosításának, az alkalmazott ideológiai presszióknak s az ötvenes-, hatvanas- és hetvenes évek többé-kevésbé ismert fejleményeinek taglalására.

Az évtizedes folyamatok árnyalt áttekintéséből – itt, hely hiányában – csak két mozzanat futó felidézésére vállalkozhatunk. Újszerű értékelését adta *Kardos József* az 1985. évi I. számú törvénynek, „mely az óvodától az egyetemig szabályozta az intézményesített oktatást, ... sokat tett az intézményi önállóság és belső demokrácia kérdésében ... [s ezáltal] ... nem a régi állampárti oktatási rendszer bomlási jele, hanem már az új rendszer előjele volt.”

Nem feledkezett meg az előadó az utóbbi évtizedek bizonyos – a további fejlődés bázisát alkotó – eredményeiről sem: „Ha a tartalmi színvonal-emelkedésre is figyelmet fordító időszak mennyiségi növekedését nézzük. ... az óvodai ellátás – a megfelelő korú népességből – 1970 és 1991 között 51,5%-ról 85,9%-ra, az alapfokú iskoláztatás 98,4%-ról 99,2%-ra, a középiskolai képzés 30,3%-ról 43,2%-ra, a felsőfokú oktatás 6,3%-ról 11,5%-ra emelkedett. ... (míg) a szakmunkásképzés 30,3%-ról 28,5%-ra csökkent.” A magyar oktatási rendszer hatékonyságát a diákolimpiai eredmények mellett nem egy nemzetközi vizsgálat is igazolta, így a kilencvenes években immár ismét pluralista szellemű modernizációs törekvések következtében (minden nehézség ellenére) – *Kardos József* szavaival – „iskoláink visszatértek az ezeréves kerékvágásba, értéket és műveltséget teremtvé és adva a nemzetnek és ezen keresztül a nagyvilágnak is.”

S talán e ponton célszerű visszatérnünk *Báthory Zoltán* megnyitójához, melyben „a modern polgári állam demokrácia-eszmerendszeréhez” kereste „azokat az értékeket és orientációs pontokat, amelyek felé fiatal demokráciánk iskolaügyét irányítanunk kellene. Sokan úgy mondják ..., hogy eme paradigmaváltás lényege a magyar iskolaügy és iskola porosz hagyományainak meghaladása. Azokkal értek egyet,

- akik a nevelés és oktatás nemzeti hagyományaival egyenértékűnek tartják az európai és a globális orientációt;
- akik a nemzeti pedagógiai hagyomány igazi és követendő forrásvidékét a reformpedagógiai örökségben jelölik meg és a *Nagy László*-i hagyomány feltámasztását szorgalmazzák;
- akik a modern polgári állam szabályozott, de nem túlszabályozott tantervi politikáját akarják megvalósítani;
- akik minden lényeges iskolai kérdésben a társadalom összérdekei mellé egyenlő súllyal helyezik a civil érdekeket, az iskola környezetének elvárásrendszerét.

Ez lenne az az iskolapolitikai paradigmaváltás, amely lehetővé tenné, hogy az iskola egyszerre legyen a tanulás tere, játszótér és munkahely, más szóval az otthon modelltől barátságos és kellemes tér és egyben teljesítményre készítető környezet”- hangsúlyozta, immár az újabb évezred kezdeti programját vázolja a helyettes államtitkár.

Jelentős államférfiúhoz méltó szavai ellenére is sajnálatos, hogy a – *Balogh László* színvonalas szerkesztői munkáját tanúsító – kötet tartalomjegyzékében keresztnevet összecserélték a hasonló vezetéknevű erdélyi fejedelemével...

*Donáth Péter*