

## ISKOLASZTRUKTÚRA ÉS TANTÁRGYI RENDSZER

NEM NEHÉZ BIZONYÍTANI, HOGY AZ ISKOLASZTRUKTÚRA és tantárgyi rendszer kialakulása párhuzamosan ment végbe mind Európában, mind Magyarországon. Talán még az ok-okozati viszonyt sem, hogy melyik volt nagyobb hatással a másikra. Még akkor sem, ha a párhuzamosság a feltűnő tendencia. Az okok valahol a mélyben keresendők, egyrészt a társadalom – és az ettől közel sem független politika –, másrészt a tudományok viszonylag autonóm fejlődésében. Európa középső és keleti térségében valamikor a 18. században vált az oktatási struktúra államilag szabályozottá, Magyarországon lényegében a Ratio Educationis-szal, 1777-ben. Nem sokkal később rendezte Comte a világ megismerhetősége szempontjából logikai sorrendbe a tudományokat; a matematika, a mechanika, a fizika, a kémia, a biológia, a filozófia, a történelem, az irodalom és a művészetek logikai összefüggése – és egyben sajátosságai – szerint megkülönböztetett rendszerébe. Úgy tűnik, hogy Comte nem tett mást, mint a tudományos kutatások már kialakult szelekcióját ültette át az oktatásra is alkalmas rendszerbe. A Mária Terézia neves oktatási szakemberei által készített tervezet pedig csupán az állami irányítás és egységesítés szempontjából egy már kialakult folyamatot kodifikált.

Az I. Ratióig ugyanis minden egyház, sőt minden nevesebb iskola saját maga szabta meg nemcsak az iskolarendszert, de a tantárgyi struktúrát is. Ezért a kép nagyon színes volt, a rendezettséghez szokott utód számára igen kuszának és esetlegesnek tűnik. Ahány kollégium, annyiféle. Itt mintha valami ellentmondásra bukkanna a mai szemlélő. Gyengén tagolt társadalom, erősen tagolt iskolarendszer kettősségére.

A valóságban azonban közlőről sem erről volt szó. Itt egyrészt a rendezetlenség mutatkozik, másrészt azonban a társadalmi igények dominanciája. Ez keltette a rendezetlenség látszatát. E mögött húzódott meg a tagolatlan társadalom igényeinek szigorú rendje. A középkortól örökölt társadalom ugyanis nem kívánta még meg sem az általános népoktatást, sem a tudományok teljes rendszerének a feltárását. A 17. században a legteljesebbnek tekinthető jezsuita iskolák is csupán kissé alakították át az 1599-es Ratio Studiorum szerinti ötosztályos gimnáziumi szerkezetet; a hagyományos öt osztályról hatra. Ezek az osztályok a kor szokása szerint egy-egy műveltségkört is jelöltek. Első osztály a Prava, II. a Principia, III. a Grammatika, IV. a Syntaxis, V. a Poetika, VI. a Retorika. A Prava osztályba sorolták az írni-olvasni nem tudókat, a gimnáziumi tanfolyamokat kezdő Principia osztályba pedig a Pravából kikerülő fiúkat. A továbbtanulást a papi és tanári képesítést jelentő jezsuita akadémia filozófiai tagozatának a 18. század közepéig hagyományos tananyaga jelentette: a logika, a fizika és az etikai metafizika, s némi történelem és matematika.<sup>1</sup> Az 1735-ös

<sup>1</sup> A kérdést lásd részletesebben Mészáros István: *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között*. Bp., Akadémiai Kiadó, 1981. pp. 443–479.

általános jezsuita iskolai szabályzat osztályonként részletesen kifejtette a gimnázium tananyagát. Ezt tekintik az első, országos tantervi szabályozásnak; legalábbis a jezsuita oktatás számára.<sup>2</sup>

Az iskolastruktúra és a tantárgyi rendszer azonban nem elsősorban felekezeti kérdés volt. Hiszen pl. a sárospataki Helvétia Confessiót tartó kollégium 1797-ben közreadott tanterve sem tért el lényegesen a jezsuitától. Eszerint a hittanon kívül az olvasni és írni tanítás, a „számvetés”, a philosophia, a mathesis és physica, az egészségtan, a jog és politika, a levélfrás, a földrajz és történelem, a latin nyelv szerepel a tantárgyak között.<sup>3</sup>

A társadalom még megtartotta hagyományos nemesi-birtokosi és jobbágyi tagozódását. Számottevően – legalábbis a mai értelemben – még nem tűntek fel, s különösen nem kaptak társadalmilag jelentős szerepet a középrétegek. A kor középosztálya – elsősorban a céhszervezet – az oktatást, a társadalmi utánpótlás képését saját keretei közé szorította. Mint ahogy – s közel sem ettől függetlenül – még nem következett be a tudományok differenciálódása. Ez még az enciklopédiák kora, különösen a modern tudományos munkamegosztásban háttérbe került, elmaradt Kelet-Európában. Az universalis művelődési eszmény uralkodása idején inkább csak az utópistáknál jelentkezhettek, nálunk pedig először csak Wolfgang Ratke eszméit követő Comeniusnál, majd Apáczai Magyar Enciklopédiájában.<sup>4</sup> Ezek a művek azonban az iskolarendszerben ugyanúgy nem hoznak áttörést, mint a tantárgyak, ismeretkörök rendszerében sem. Marad, sőt némileg még erősödik a latin mint alaptantárgy, a korabeli ideálok és kommunikáció eszköze, az ettől közel sem független stilsztika, sőt épp Apáczai Enciklopédiájában különös hangsúlyt kap a görög nyelv oktatásának fontossága.<sup>5</sup> Nem minden alapot nélkülöző az a gyanú, hogy itt a katolikus universitas mellett a protestáns universitas kapott hangsúlyt; ugyanazon a bibliai alapon a görög és római aktorok felhasználásával. Egymással rivalizálva, de alapelveikben azonos módon. (Mai nyelvre fordítva, a katolikus lobbyt a protestáns lobby egészítette ki.) A variációk iskolánkénti mennyisége és minősége e két lobby keretei között mozgott.

Feltűnt azonban egy új gondolat – az iskolarendszeri és tantárgyi lobbyk államosítása. S hogy ez mennyire benne volt a kor levegőjében, s valahol egy új fejlődési igényt – mai kifejezéssel modernizációt – szolgált, azt mi sem mutatja jobban, minthogy már maga Apáczai is felveti, hogy „...a fejedelem kötelessége iskolákat állítani, de a társadalom felelős azért, hogy az iskolában jól follyanak a dolgok.”<sup>6</sup> Ez a modernizáció következett be a Mária Terézia által elrendelt Ratio Educationis-szal

2 *Instructio seu typus cursus annui pro sex humanioribus classibus in usum magistrorum Societatis Jesu editus*. Anno salutis MDCCXXXV. Tirnavae. Typis Academicis per Leopoldum Berger.

3 *A gyermek nevelésére vezető út-mutatás az S. Pataki Helvetica Confessiót tartó Collegiumban*. Kiad. Kassán Elinger János könyvnyomdájában. 1797. pp. 1–100.

4 Dr. Hildegard Städke: *Die Entwicklung des encyklopädischen Bildungsgedenke und die Pansophie des 7. A. Comenius*. Leipzig, 1930. p. 54.

5 Részletesebben lásd Kemény Gábor: *Válogatott pedagógiai művei*. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. pp. 252–258.

(Köte Sándor ed.)

6 Uo. p. 254.

1777-ben. Itt tűnt fel az iskolaszervezet és a tantárgyi rendszer pragmatizmusa, ami lényegében kétszáz évet megélt, s az utóbbi időkig így vagy úgy megmaradt. Ha úgy tetszik, ez képezi a magyar oktatásügy értékálló tradícióját.

Ez a pragmatizmus egyik oldalról azt jelenti, hogy az iskola igyekszik alkalmazkodni a társadalom szerkezetéhez és az ezzel kapcsolatos elvárásokhoz. A Ratio 3. paragrafusa megfogalmazza „...nyilvánvaló, hogy a nevelésügy az állampolgárok, illetve a lakosok mindegyik rétegét érinti. Ezek három felől, mégpedig sokféle (úgy mint) 1. nemzetiség, 2. hitfelekezet, 3. társadalmi helyzet szempontjából tekinthetők.”<sup>7</sup> Itt az iskolastruktúra szempontjából a 3. pont az érdekes. Ezt maga a Ráció is részletezi: „...mert vannak közöttük a) parasztok és földművesek, b) mezővárosiak, c) megyeszékhelyek lakói, d) szabad királyi városok és bányavárosok lakosai, köztük különféle foglalkozásokat és mesterségeket űzők, kereskedők számos fajtája, e) különféle kishivatali és kincstári tisztviselők, f) a hadsereg tisztjei, g) a különféle hivatalokat betöltő nemesek, h) végül a teljes papi rend, együtt a szerzetesi közösségekkel...” Fontos tehát, „hogy ezt az iskolarendszert az összes állampolgárt egyenlőképpen figyelembe véve kell kialakítani...”<sup>8</sup>

Tehát már az I. Ratio kialakította a társadalmi munkamegosztásban a jövőbeni betöltendő szerep szerinti oktatást. Ennek vetette alá az iskola szervezetét és az ott tanulandó stúdiumokat egyaránt. Ez a felfogás húzódik azután végig a magyar oktatás két évszázadán, legalábbis az alsó fokot követő struktúrákban. A fő- és az algimnázium, a gimnázium és a polgári iskola, a gimnázium és a reáliskola, a bifurkált humán és reálgimnázium, két évszázad alatt ugyanazt máshogy és máshogy, de lényegében ehhez a társadalmilag pragmatizáltság alapelveihez való ragaszkodásban. Ezt csak színezi a totalitásra vagy egalításra törekvő rendszerek egységes középiskolára való törekvése, Hómannál csakúgy, mint a szocialista formációban. Itt a pragmatizmus funkcionista formában tör azután át az általánosan képző gimnáziumok mellett szakirányú középiskolák rendszerének tarkaságában.

A magyar iskolaszervezet és tantárgyi rendszer pragmatizmusát nem az individuum határozta meg, hanem a társadalmi munkamegosztás viszonylag merev strukturáltsága. Ezt a strukturáltság által megszabott iskolarendszert, s a vele adekvát tantárgyi rendszert 1777-től kezdve államilag szabályozták az egységes, egész országra, s az iskolafenntartók különbözőségétől független tantervek. Itt jött létre, s vált a magyar oktatásügy egyetlen hagyományává a tantervileg meghatározott, országosan egységes iskolastruktúra és tantárgyi rendszer. Ez a kelet-európai tanügy-irányítási és tanügy-igazgatási forma, amely lényegét tekintve azonos volt Poroszországtól Oroszorszáig, szemben az angolszász világ személyiségből kiinduló egzisztenciális pragmatizmusával.

Kétségtelenül a maga idejében Európa egyik fejlett, ha nem legfejlettebb tanügyi modelljét az 1867-es XXXVIII. tc., az ún. Eötvös-féle iskolatörvény hozta létre. Ez

7 *Ratio Educationis*. Az 1777 és 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Bp., Akadémiai Kiadó, 1981. p. 18. (Ford. stb. Mészáros István.)

8 Uo.

és a hozzá csatlakozó rendelkezések már mutatják azt a kettősséget, amely oktatási rendszerünk másik strukturális és tantárgyi örökségét jelenti. Ez jelesen az általános és a speciális (szaki) műveltség viszonya. Egyrészt, hogy mindenkinek nyújtani kell a tudományok alapjait, azután erre épülhet a specializáció.

Ez a felfogás már magában rejti a tantárgyi rendszer állandóságát, szorosabb függését a tudományoktól, azok rendszerétől, valamint a tanítás koncentrikus felépítését. Hiszen az iskolai oktatás stúdiumai nem mások, mint a tudományos diszciplínák oktatási leképzése. Mert csak azt lehet tanítani, amit a tudomány feltárt a világ valóságából, s olyan felosztásban, ahogy a tudomány differenciálta a világ megismerését. Itt megint visszatérhetünk Comtéhoz; a már az általa feltárt rendszer adoptálódott az iskolára. Nem is igen lehetett máshogy, ha a tudományos alapműveltségre építette a szakműveltséget. Az általánosra a sajátost, sőt egyes esetekben az egyedit.

Már az 1868-as Eötvös-féle tanterv eszerint tagolja a tantárgyakat. A felső népiskolában megtaláljuk a minden iskolatípusban és osztályban szereplő hit- és erkölcsstan mellett a szépírást és a rajzot, anyanyelvet (a nemzetiségi tanulók számára saját nyelvüket), számtant és mértant (alkalmazási gyakorlatokkal), természettant és természetrajzot, különös tekintettel a földművelésre és az iparra, földrajzot és történelmet, a mezői gazdaságtan „alapvonatait”, hazai alkotmánytant, egyszerű könyvvitelt, testgyakorlatot, tekintettel a katonai gyakorlatokra, és az éneket. A középiskola nem tud mást csinálni, mint némileg kiegészíti ezt a tantárgyi rendszert, a polgári iskolában a vegytannal, a statisztikával, némi jogi ismeretekkel, a gimnáziumban latinnal, göröggel, természetrajzzal, egy vagy két modern idegen nyelvvel.<sup>9</sup> Egyszerűen azért, mert nem is tehet nagyon mást, hiszen a társadalom lényegében nagyobb része gyermekei taníttatásakor megáll az alapiskolánál, nem jut el a középfokú képzésbe, tehát, ha alapfokon is, de már itt teljes körű általános műveltséget kell adni. Lehetőleg alkalmazásra készen a jövőző életpályára. A középfokon ezt az általános alapműveltséget kell magasabb színvonalra emelni, egyrészt az alsóbb középosztályi egzisztenciák megkövetelte alacsonyabb lépcsőfokok érdeke szerint közvetlen módon, másrészt a felsőbb fokokhoz vezető továbbtanulás igényei szerint.

Itt vetődik fel azután az örök kérdés: hol és hogyan integrálódnak a tanulóban a különböző stúdiumokban szerzett ismeretek és képességek, hogy lesz a tudományos kutatás területeire szétszabdalt világból egységes világkép tudatában, habitusában. Az eötvösi reform kapcsán már Kármán Mór felveti ezt a kérdést, amikor arról ír, hogy „Első megfontolásra talán hiábavaló ábrándnak tetszik a tudományszakoknak különvált szálaiból álló tananyagot egységesen összefonódott egésszé átalakítani.” Ő azonban a kérdés pozitív oldalát ragadja meg, amikor ezt az általános műveltség szempontjából előnyösnek ítéli, sőt „e nézetben korunk legszerencsésebb intencióját”<sup>10</sup> látja. Hasonlóan ítélték meg ezt az utódok itthon és külföldön egyaránt. Kiss Árpád is egyetértőleg idézi Stephan Heitgest, aki azt írja: „Önmagában egyetlen időpont

9 1868. XXXVIII. tc. V. fejezet

10 Kármán Mór válogatott pedagógiai művei. Bp., Tankönyvkiadó, 1969. pp. 130–133. (Összeáll. Faludi Szilárd.)

sem volt kedvezőlenebb a koncentráció számára, amelytől a sokféle tananyagnak művelődési egységgé való összeverődését vártuk, mint a jelen. Mert kézenfekvő, hogy minél erőszakosabban kívánják mindig újabb szakok a gimnáziumi tantervbe való felvételüket, s minél nagylelkűbben engednek ennek a megrohanásnak, annál nehezebb a tanított anyagokat a műveltség egészére összekovácsolni”.<sup>11</sup>

A hagyományos tantárgyi rendszer megtartása vagy integrált tantárgyak létrehozásának kérdése azóta is újra meg újra fellángoló viták tárgya. S mintha ezek a viták elszakadtak volna a magyar oktatás minden tradíciójától az általános műveltség és a pragmatizmus kettőssége tekintetében. Már az 1970-es és 80-as évek éles vitái az Akadémiai Elnöki Közoktatási Bizottság fórumain hevesen támadták a hagyományos tantárgyi rendszert. A vitázók egyik csoportja az integrálás híveiből tevődik össze, akik közül egyesek odáig elmentek, hogy tulajdonképpen csak két stúdiumnak van igazán létjogosultsága; egyik a „természet”, másik a „társadalom”. Minden besorolható a világ megismerésének e két nagy területébe. Marx György már egy, legfeljebb két természettudományos integrált tantárgyról beszél, Pataki Ferenc pedig 1984-ben egy tudományos körinterjú során kijelenti, hogy „... egy olyan társadalomismereti tantárgy kell, amelynek az lenne a módszertani mottója: jövök a tegnaptól – megyek a holnapba”.<sup>12</sup> A Magyar Tudományos Akadémia ún. „fehér könyve” pedig azt szögezi le, hogy „A történeti diszciplína tehát önmagában nem fedezte az iskolai történelem stúdiumnak. Annál kevésbé, mivel nem csak arról van szó, hogy az emberi társadalom történetének egyes szféráit önállósult szaktudományok vizsgálják, hanem arról is, hogy maga a történeti diszciplína mint olyan, nem is létezik, hanem ágazatok halmazává osztdótt”. Mert, s itt idézem az állásfoglalást: „A tantárgy mögött a történelem – marxi értelemben felfogott – totalitása kell hogy meghúzódjék.”<sup>13</sup>

A matematika az integrációs elvet saját magán belül kísérlete meg megoldani. Felhagyott saját, az alapismeretekből kiindulva építkező, megismerési struktúra-építő didaktikai rendszerével, helyette saját maga ellentétébe fordult. A Varga Tamás által kidolgozott új matematikatanítás a legáltalánosabb összefüggésrendszerből, a halmazokból indult ki, hogy fordítva járja be azt a pedagógiai utat, amely korábban az alpműveletektől jutott el a legáltalánosabb összefüggésrendszerig.

A másik szélsőség, a modern, tovább differenciálódott tudomány rendszeréből indult ki, és a vitázóknak ez a csoportja például a hagyományos történelem helyett, vagy mellett egy egész sor társadalomtudományos stúdium létrehozását látta célszerűnek. Így bekerült volna az iskolába a szociológia, pszichológia, etika, jog- és államtudomány, közgazdaságtan, viselkedéstudomány és esetleg még más társadalomtudományok is.

11 Heitger Stephan: Zur Frage der Konzentration an der höheren Schule. *Monatschrift für höhere Schulen*. 1970. p. 637.

12 *Tantervelméleti füzetek. Vélemények, elképzelések a társadalomtudományi képzés megújításáról*. Bp., OPI, 1984. p. 45. (Mátrai Zsuzsa & Budai Ágnes eds)

13 Az MTA állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztése témakör-ELTE vonatkozásai. (Székely György ed.) Idéz: a fehér könyv 189–190. oldaláról

Már Mária Terézia megmondta: „Az iskola politikum és az is marad.”<sup>14</sup> Érdekes lenne keresni ezen ellentétek és éles – és nem mindig az európai udvariassági normákat betartó – szakmai mezbe öltöztetett viták mögött azokat a társadalmi változásokat, erőket, érdekeket, amelyek feltehetőleg felkeltették ezeket. A pedagógiatörténész számára eddig világos volt az oktatási és tantárgyi rendszer illeszkedése a társadalmi struktúrákhoz és igényekhez. Ha a hagyományos módon és kategóriákkal akarja vizsgálni a kérdést, akkor itt megzavarodik. Hiszen sem a társadalmi struktúra változása, sem az egzisztenciális igényekhez való igazodás nem szükségelte ezt az ádáz küzdelmet. Mindezt inkább a szakoktatás körül kellett volna lefolytatni. Ott azonban ugyanakkor temetői csend honolt. A szakoktatás gyökeres átalakításának komoly vizsgálata is megért volna egy misét. Nem mintha a közoktatás modernizálása nem lett volna időszerű, mint ahogy mindig újra és újra időszerűvé válik világszerte. Ezt jól érzékeltetik azok a munkák, amelyek a nyugati és különösen az észak-amerikai permanens vitákról és változásokról adnak képet.<sup>15</sup> Hogy a pedagógiai eredmények szempontjából azok a sűrűn egymás ellentétébe átcsapó változások mit jelentenek, ami pl. az Egyesült Államok – különben rendkívül tarka – oktatásügyét jellemzi, arról van némi képiünk. Nálunk azonban egy, talán túlságosan hosszú volumenű evolúciós fejlődés volt jellemző az iskolastruktúrák és a tantárgyi rendszer esetében. Az ún. közismereti oktatás iskolatípusai és tantárgyrendszere esetében ezt látszottak igazolni az eredményérés nemzetközi összehasonlítása és a nemzetközi versenyeken való tanulói szereplés. A szakoktatásról ez kevésbé mondható el.

A szakoktatás kérdésének vázlatos vizsgálata sem fér bele kis írásunk kereteibe. Még annak megfogalmazása sem, hogy a konkrét általános iskola-rendszertani és tantárgyrendszertani átszabása mit jelentett volna, vagy mit jelenthet a szakoktatás számára. Hol húzódnak autonómiájának határai.

Ez a kérdés is nyitva marad. Mint ahogy a NAT-tal sem tudunk itt foglalkozni a tárgyalat két alapszempontból. Az azonban biztos, hogy ez egyféle válasz az előző évtizedek vitáira. Kétségtelenül legszélesebb körű és legátfogóbb rendezés az I. Ratio Educationis óta. Hiszen teljességében egyszerre gyökeresen változtatja meg az iskolaszervezet struktúráját csakúgy, mint a tantárgyi rendszert. Egyáltalán nem evolatív módon. A hagyományos koncentrikus felépítés helyett, mind iskolaszervezeti, mind tantárgy-felépítési szempontból a merőben új helyzetet eredményező linearitást valósítja meg, nem kis következetességgel. Most még csak egyet lehet vele érteni, vagy nem. Évek kellene ahhoz, hogy következményeit a gyakorlat megmutassa.

SZABOLCS OTTÓ

14 Idézi pl. Kiss Árpád a *Mai Magyar Népevelés* című, a Nagy Károly Grafikai Műintézetében 1943-ban kiadott könyve 96. oldalán

15 Ezt a kérdést dolgozta fel a társadalomtudományos műveltség szempontjából Mátrai Zsuzsa: *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története* c. az Akadémiai Kiadónál 1990-ben megjelent könyve (pp. 1–199.). Ugyanezt a témát az amerikai oktatáspolitikai szempontjából általánosabban tárgyalja Zsigmond Anna a Nemzeti Tankönyvkiadónál megjelenés alatt álló *Az amerikai oktatáspolitikai az 1860-as évektől* c. kézirat.