

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

TANESZKÖZ-POLITIKA

OKTATÁSTÖRTÉNET ÉS TANESZKÖZ-POLITIKA	539	<i>Nagy Péter Tibor</i>
A NEMZETKÖZI TANESZKÖZ TANÁCS HATÁSA A MAGYAR TANESZKÖZ-FEJLESZTÉSRE	556	<i>Tompa Klára</i>
TANESZKÖZ-FEJLESZTÉS A VILÁGBANKI ISKOLÁKBAN	566	<i>Liskó Ilona</i>
ESZKÖZ	578	<i>Buda András</i>
SZÁMÍTÓGÉP ÉS INTERNET MINT A TANULÁS ESZKÖZE	586	<i>Tót Éva</i>

TANESZKÖZ-POLITIKA

OKTATÁSTÖRTÉNET ÉS TANESZKÖZ-POLITIKA

MAGYARORSZÁG TANESZKÖZ-POLITIKÁJÁNAK TÖRTÉNETÉT összefoglalni csak egy olyan tanulmánynak lenne esélye, melyet egy e kérdésre irányuló átfogó kutatás előz meg, tehát – mint számos más oktatástörténeti probléma esetében – itt is azt mondhatjuk, előbb kellene monográfiát írni, s csak azután keríthetnénk sort egy tematikus szám részére készülő összefoglalásnak. A taneszközök történetéről különféle összefoglalók sőt részletes tanulmányok is rendelkezésre állnak. Ezek részben technikatörténeti, részben pedig tantárgymódszertani – jobb esetben módszertantörténeti – szemléletűek (vö: *Sándor 1989; Lohr 1965; Nagy 1970; Ábent-Szűcs 1979*).

A taneszköz-történet és az oktatás *társadalmi és politikai* valósága közötti összefüggésrendszerrel gyakorlatilag nem rendelkezünk feldolgozásokkal. Kivételt képez ez alól az iskolai könyvtárak felszereltségéről szóló Karády-tanulmány, és Kelemen Elemér Gönczy portréja (*Karády 2002; Kelemen 1993*).

Az alábbi tanulmány annak bemutatására vállalkozik – néhány szükségképpen esetlegesen kiválasztott jelzés alapján – *mi mindenre terjedhetne ki* egy „taneszköz-politikatörténeti” szintézis.

A taneszköz a szocializációtörténetben

A szocializációs helyszínek és intézmények középkorból örökölt munkamegosztásban *az összes többi* szocializációs helyszínt *inkább* jellemzik az eszközök és tárgyak, mint az iskolát. Ezért előbb ezekről essék szó.

A – döntően családi, nagycsaládi közegben folyó – *kisgyermeknevelésnek* mindig is eszköze volt a speciálisan erre a célra készített – társadalmi munkafolyamatok felnőtt eszközeit utánzó, ill. társadalmilag-biológiailag kódolt nemi szerepekre felkészítő *gyermekjátékok* világa. Amikor az óvodáztatás a 19. században elterjed és intézményesül – melynek eredeti oka legkevésbé sem „pedagógiai”, hanem a nagycsaládi rendszer bomlásával, a női munkavállalással illetve tűzrendészeti szempontokkal függ össze – szabályos harc indul a „gyermekjátékok” eszközrendszerét használni kívánó – hamarosan pszichológiai és egészségügyi érvrendszerrel megtámogatott – csoportok és az óvodát iskolaelőkészítőnek tartók között. Utóbbiak mögött is komoly erők állnak, részben azok a tanítók, akik végre úgy láthatják, a középiskolák világával szembeni évszázados alávetettség után immár nekik is lehetőségük nyílik „felülről” nézni egy intéz-

ményrendszerre, no meg ténylegesen is uralni az ott dolgozókat, irányítani őket a taneszközök használatában, részben pedig azok a politikusok és ideológus-értelmiségiek, akik úgy látják, nem lehet elég korán elkezdni a szülők közegetől való elválasztást. E második csoporthoz tartozók nálunk – s talán másutt is – eltérő motivációk alapján akarják az óvodát (eszközeiben, tárgyaiban is) alapvetően mássá tenni, mint az otthoni világot: egyrészt felvilágosult és szociális megfontolásokból, egyesek a „rossz” és egészségtelen családi szokások kiirtásának szándékával, mások a társadalmi egyenlőtlenségek leküzdése (a későbbi iskolai pálya megkönnyítése) iránti elkötelezettségből. Megint mások a „szeparatista” felekezeti és nemzetiségi csoportok szekularizálását ill. asszimilálását kívánják hamarabb és hatékonyabban elkezdni. Az „óvodakötelezettség” bevezetése egyébként kevésbé konfliktusos módszer, mint a tankötelezettség felfelé történő megnyújtása, hiszen olyan gyerekcsoportokat akar közösségi intézményekbe terelni, akiket a szülők sem akarnak még kiaknázni a családi gazdaságban (*MP 1892:3, 1893:154–155; Kelemen 2002:148*).

Az óvodák körüli viták és küzdelmek tehát alapvetően kihatnak arra, hogy az intézményes óvodáztatás milyen mértékben kívánja használni a „spontán” szocializáció – a *külvilágban megfigyelt* – eszközeit és mennyire kíván egyéb, készített, kidolgozott eszközöket bevetni. A 19. század utolsó harmadában már mindkét tábor széles eszközkészlettel rendelkezik, s a századvégen már az az igazi kérdés, hogy vajon a csekély taneszközkészletet felvonultató gyermekmegőrzés hívei – akik a kényszerből erényt (verbális játékokat) alkottak –, vagy a pszichológia és pedagógia tárgyi értelemben is sokszínűbb eszköztárát felvonultatók rendelkeznek nagyobb eséllyel ahhoz, hogy az óvodáztatás nemzeti programjának szakmapolitikai vezető pozícióit elfoglalhassák, s ezzel befolyásolják az óvodai taneszközbeszerzést (*MP 1894:227–233, 1913:133–134, 1916:503*).

A *munkavégzésre* történő szocializációt is jellemzi az eszközhasználat. Akár mezőgazdasági, akár ipari munkára kívánja a közösség szocializálni a gyereket, akár szorosabb/vagy tágabb családja körében végzi, akár pedig „idegen” mesterhez adja – eszközök mindenütt vannak. Ezek az eszközök néha azonosak a leendő felnőtt-munka eszközeivel – ez esetben a család, a munkáltató vagy a közösség elsősorban a használt, kisebb értékű eszközöket bocsátja rendelkezésre erre a célra (részben hogy a gyakorlatlanságból eredő nagyobb amortizáció veszteségeit elkerülje, részben pedig, hogy a bizonytalanul megtérülő befektetési értéket csökkentse) – máskor viszont kifejezetten a gyermekek számára készítették eszközöket. Ezek az eszközök az „eredeti” tárgyakhoz képest egyszerűsítettek, vagy kisebb méretűek. Itt jelennek meg a leendő munkaeszköz, munkahelyet, illetve a munka eredményét szimbolizáló, bemutató, modelláló, makettező tárgyak is. Az általános irányú tanonciskolákban éppen annak a tárgynak van nagy jelentősége, amely a középrétegek számára szervezett iskolákban melléktárgynak minősül: azaz a rajznak, hiszen a modern műszaki standardok alapján működő iparoslét legfontosabb sajátossága (egyfelől a parasztok, másfelől a hagyományos egyedi darabokat készítő mesterek világával szemben), hogy bármely produktum létrehozását megelőzi annak megtervezése (*MP 1892: 49, 1914:242–243*).

A tanonciskolai rajz és a hozzá közpénzből – jogszabály erejével – kötelezőképpen rendelt eszközök és felszerelési tárgyak beszerzése – *nem pedagógiai/szakmai* kérdése a szakoktatásnak, hanem tulajdonképpen annak a *szakoktatáspolitikai/társadalompolitikai* folyamatnak a része, ahogyan a leendő segítők, szakmunkások szocializációjában – a duális modell (szakképzés a munkahelyen, általános képzés az iskolában) alapvető fenntartása mellett is – egyre nagyobb szerep jut az iskolának és a tanítónak. Mégpedig nem egyszerűen az általános képzés kiterjesztése, hanem éppen a műszaki rajz által vezérelt munkafolyamat beidegzése révén (MP 1921:15–16; Áfra: 1940; MP 1940:393–394).

A századvégen – főleg a nagyvárosokban és főleg azokban a szakmákban, melyek nem elsősorban a kisparhoz kötődnek – szakirányú tanonciskolák is szerveződnek. E szakirányú tanonciskolák már nagyszámban szereznek be olyan taneszközöket is, melyek erősen túlmutatnak a rajzoktatáson, s az egyes tantárgyakkal kapcsolatos tárgyakat, eszközöket modellálják, makettálják.

A *vallásos szocializációnak* – legalábbis Európa katolikus és görögkeleti régióiban – kulcsfontosságú eszközei a bibliai történeket ábrázoló festmények, domborművek, szobrok. Ez persze lehetne az iskolában is, de ha igaza van a történeti ikonográfusoknak abban, hogy a templomfestészet történetileg *éppen azért virágzik*, hogy az analfabéták oktatásának segédeszköze legyen, akkor az iskola esetében *éppen, hogy nincs ok* a túltengő díszítésre. A nyomtatással egyidejűleg persze rohamosan terjednek a képes bibliák és kis méretű zsebben hordható szentképek is. Az olvasástörténet – nemzetközileg rendkívül fejlett – neveléstörténeti ágazata azzal is foglalkozik, hogy e képes bibliák hogyan érintik az olvasástanulást. (Itt elég annyit jelezni, hogy ellentmondásosan, látszólag megkönnyítik a konkrét anyag elsajátítását, de visszavetik a „szöveg alapján alkotandó képzet” – vallásitanításon nyilvánvalóan túlmutató célját.) (MP 1893:301, 1894:273, 1896:305, 1901:193, 1910:177,187, 1912:129, 1913:632, 1915:300, 1936:6; Kiss 1940; Adamikné 1999.)

A *politikai szocializáció* is sokkal gazdagabb tárgyi kultúrán nyugszik, mint az iskola – a zászlók, címerek, egyenruhák, rangjelzések felismerését nyilvánvalóan nem lehetett ezek fizikai bemutatása, kézbeadása nélkül tanítani – sem az írni-olvasni gyakran nem tudó középkori uraknak s szolgálóknak, sem a modern tömeghadseregek közlegényeinek (MP 1911:4, 1912:540).

Mindezen kiterjedt és természetes szocializációs módozatokkal szemben az iskolai szocializáció *eredetileg a verbalitáson, s az írásbeliségen* nyugszik.

A *dolgok helyett a szavak* (az írás és az olvasás), a mennyiségek és nagyságrendek helyett a számok kizárólagossága, később dominanciája biztosítja az iskola szimbolikus elkülönülését, formális másságát a többi szocializációs intézménnyel szemben, biztosítja az iskola belső hierarchiáját, erős határt von az iskolai tudás és a mindennapi tudás közé, erős „korporációvá” szervezi a tanítással foglalkozókat, különbséget jelenít meg az iskolába járó és nem járó gyerekek ismeretszerzési módja között, az iskolázás fokozatos kiterjedése idején pedig természetes és az iskola szempontjából kívánatos előnyt biztosít az eredendően is írni-olvasni tudó szülők gyermekeinek (MP 1915:291; Bourdieu 1978).

Az iskolai szocializáció is bőségesen használ eszközöket – csak éppen ezeket az eszközöket nem elsősorban a saját néven nevezett tananyagához, hanem a tanulás és a működés folyamatához rendeli hozzá. Ennek ellenére még ezek a – látszólag csak fegyelmezési – eszközök is hordoznak tényleges tanulnivalókat:

Az iskolai fegyelmezés valamennyi eszköze – a tárgyak, amikhez oda lehet kötni, fogni, csukni a gyerekeket – egyfelől az iskolai élet konkrét működtetését biztosító eszközök, másfelől *igenis* a felnőtt-élet büntetőeszközeit – a börtönt, a derest, a kalodát, carcert (a 19. századvégén utóbbiaknak persze már csak történetét) – bemutató alkalmatosságok. A tanító pálcája a szocializáló fizikai erőszak azonnali eszköze, s „tananyag” a bortal-buzogánnyal-karddal (és nem utolsósorban királyi pálcával, bírói pálcával, pásztorbottal, tábornoki pálcával) felszerelt hatóságok hatalmáról. (1871-ben törlik el a vesszőzést a felnőttek büntetései közül.) A tanítói pálcá *önmagá legitímációjá* is, éppen taneszköz mivoltában: ha van mit (képet, ábrát, elolvasandó szót és szótágot stb.) mutatni, ezzel teszik, ez hivatott a tanulók figyelmének irányítására, de az éneket is ezzel vezénylik. (A pálcá a varázslók eszköze, az ókor óta...) A magasabb iskolákban az épület fizikai kialakítása – már ha erre tervezték – nyilvánvaló eszköz egyrészt az iskolai tudás és szakrális tudás párhuzamosságának sugallására, másrészt a környező épületektől való különbözőség megjelenítésére. Az iskolaberendezés a tanító pozíciójának fizikai megemelésével (katedra) a szószékről igazságot hirdető pap, a várából népére alátekintő úr, a gyalogos közlegényeket lóról irányító tiszt szerepének elfogadására nevelt. (Vagy másfelől nézve: ezen elfogadott társadalmi tekintélyeket kívánta volna biztosítani a tanító számára is.)

De „a szoroson vett” és bevallott tananyagban csak fokozatosan nyernek tért a taneszközök.

A pedagógiai gondolkodás és módszerek története azon a módon is leírható, hogy Bacon-tól és Locke-tól napjainkig a tekintélyvelven elfogadandó igazságok helyét hogyan veszi át a „való világ megfigyelésén”, vagy a való világ makettjeinek, modelljeinek megfigyelésén megtapasztalt „igazság”. Hogy a megtanulandó kommentár-igazságok helyét – már Rotterdami Erasmustól kezdve – hogyan veszi át az eredeti szövegekből, kritikai módszerekkel leszűrendő „igazságok” világa. (Látszólag több évszázados történet ez, valójában azonban még a 19. és 20. század tanítástörténetében is bőven találunk „kinyilatkoztatás” elemeket. Pontosabban: amikor egy-egy állítás, módszer, paradigma kanonizálódik, elkezd „kinyilatkoztatásként” viselkedni, azaz tulajdonképpen taneszköz-használat, az önálló forrásfeldolgozás, az önálló megfigyelés, az önálló mérés stb. ellenségévé válni.) (MP 1915:291; Pukánszky & Németh.)

A *tanulmányi célokat szolgáló taneszköz-felhasználás* története tehát ebbe a tudománytörténeti folyamatba illeszkedik bele: s minthogy e tudománytörténeti folyamat alapvetően a székszis és a tételes vallásosság, a polgárság és a feudalizmus közötti világtörténelmi küzdelemmel, később a kanonizálódott tudomány és a kritikai tudomány közötti küzdelemmel van összefonódva, a taneszköz-felhasználás története is ennek a társadalmi makrofolyamatnak a része.

Természetesen a tanulmányi célokat szolgáló taneszköz-felhasználás-történet fokozatosan önállósodik ettől a tudomány és társadalomtörténeti összefüggéstől és a 18–

19. században már bőségesen akadnak, akik a tradicionális tartalmak és értékvilágok közvetítésére is jó eszköznek tartják és szorgalmazzák az eszközök bevezetését.

A taneszköz mint tartalomhordozó

Természetesen a taneszközök kivétel nélkül alkalmasak arra, hogy politikai vagy világnézeti szempontból bizonyos álláspontokat támogassanak, másokat viszont veszélyeztessenek. Az egyes taneszközök nyilvánvalóan hordoznak tudományos – de társadalmilag és politikailag kódolható – igazságokat. Néhány példa, pusztán annak érzékeltesére, hogy gyakorlatilag minden taneszköznek van *társadalmi tartalma*:

A világegyetem és naprendszermodellek (telluriumok, lunariumok) illetve ábrázolások a modern időkben természetesen nem a jól ismert filozófiai és politikai konnotációjú – Ptolemaioszi/Kopernikuszi – rendszer közötti választás miatt fontosak, hanem azért mert az egyes ábrázolásmódok – azáltal, hogy geometriai értelemben tökéletes „gépezetként” mutatják-e a kozmoszt vagy sokféle törvény, sokféle erő és a káosz együtteseként – különböző filozófiai/teológiai álláspontok alátámasztására alkalmasak (*Gönczy 1872*).

A különböző atommodellek és atombemutatók nem egyszerűen a fizika-történet valamely fázisához, illetve az adott korban létező versengő paradigmák egyikéhez „kötötték hozzá” a tanítást, hanem – pl. az elektronokat kicsiny golyócskaként bemutatva – „naprendszer konnotációt” keltettek, s eképpen „a mechanikus materializmus”-ra vagy éppen az „egyetlen teremtő elmére” utaló tanári magyarázatokat könnyítettek meg (*Keresztessy 1883; MP 1897:256, 507, 1906:386, 1909:248, 1910:297; Batta 1915; Matzkó 1934; MP 1939:45*).

Az élő természetet vagy szervezetet bemutató különböző modellek, makettek, képek, később oktatófilmek a jelenségek analitikus elválaszthatóságát vagy holisztikus mivoltát, diszciplináris vagy interdiszciplináris megközelíthetőségét támasztották alá. Kifejezték azt a hatalmas vitát is, mely szerint az állatokat és a növényeket az egyetemi érdekkörnek megfelelő módon elsősorban rendszertanilag kell bemutatni, vagy éppen ellenkezőleg, tényleges előfordulásuk és lakóhelyük rendjében. Utóbbi elképzelés – akárcsak napjainkban a „science” tárgy – a diszciplináris tudományossággal szemben állt, viszont a „gyakorlati élet”, a honismeret, sőt az egészségügy és a földművelésügyi tárca érdekköreitől is támogatásra számíthatott. Hogy azonban a dolog ne legyen olyan egyszerű „a tudományos” érdekcsoport helyi uralmát vagy annak hiányát nem az iskola presztízse, hanem profilja határozza meg: a reáliskolában döntő a rendszertan, a gimnáziumban az állat- és növényföldrajz (*Magyar Tanügy 1874:16, 388*).

Az élővilágot bemutató taneszközökkel kapcsolatban első pillanattól kezdve hatalmas verseny alakult ki három jól leírható pedagógiai álláspont, s a mögöttes – nyilvánvalóan üzleti – érdekkörök között. Az egyik álláspontot a „természetben megfigyelők” jelentették (*Schuschny 1893*), akik elsősorban az iskolai épület elhagyását, az iskolai kirándulásokat szorgalmazzák, a való világ tanulói megfigyelését. Ez a taneszköz-készítők számára már csak azért is hátrányos volt, mert nemcsak az iskola anyagi

forrásait, nemcsak a tanulók idejét kötötte le a taneszköz-felhasználást nem szolgáló célokra, hanem a tanulókat állatok és növények gyűjtésére ösztönözve még „rontotta is a piacot”. A másik álláspontot az „eredeti tárgyakat” gyűjtők jelentik (*Halmágyi 1914*). Az eredeti tárgyak – elsősorban állat és növénypreparátumok, valamint ásványok – roppant mennyiségben készültek az ezzel foglalkozó műhelyekben, gyárakban. Ugyanakkor ez a fajta gyűjtés az iskolai szertár közgyűjteményi jellegét erősítette meg, elsősorban a vidéki városokban, ahol ezek voltak a természettudományok – s így a helyi magasműveltség – legfontosabb bázisai. A harmadik álláspontot a szemléltető eszközöket (azaz képeket és maketteket) gyártó, illetve ezek pedagógiai-módszertani hasznát szorgalmazó erők jelentették. De mindhárom kör szemben állt azokkal – a hagyományos szövegtanulás köreivel – akik a növények és állatok tulajdonságait kizárólag könyvekből kívánták volna „bifláztatni”. Ugyanakkor az oktatási rendszer egységességet szorgalmazók attól aggódtak, hogy az eszközöktől, bemutatandó tárgyaktól, kirándulásoktól függő tananyag szélsőségesen különbözővé tenné az egyes iskolákban elsajátítandó ismeretanyagot (*Magyar Tanügy 1874:18*).

A föld gömbölyűségét ábrázoló térképek és földgömbök csak a 19. század közepétől számítanak olyan tárgynak, melyet belső konfliktusok nélkül lehet katolikus iskolákban is alkalmazni. A későbbiekben pedig az hordozott politikai-ideológiai jelentést, hogy földgömböt vagy a gömbölyű Földet bemutató világtérképet használnak-e az iskolák: térképet ugyanis részben nyomdatechnikai, részben „látáslélektani” okokból nem lehet „semlegesen” csinálni. Először is a térképnek elkerülhetetlenül van középpontja és vannak attól távolabb eső helyek, másrészt a hagyományos rövidülés kinagyítja Európát s lekicsinyíti Afrikát, harmadrészt – bár ez csak az 1945 utáni Nyugat-Európai kutatásokból derült ki – érzékelhetetlenné teszi, hogy a sarkkörök fölött „átnézve” más távolság van, mint Kelet-Nyugati irányban. Természetesen ezeknek a konnotációknak a megszüntetése, illetve átalakítása nemcsak azért tárgya politikai vitáknak, mert tartalmi értelemben érdekeltek vagy ellenérdekeltek bennük az egyes politikai erők, hanem azért is, mert az oktatáspolitikai különböző erői, illetve az iskolafenntartók nem feltétlenül voltak érdekeltek abban, hogy a szülők illetve tanárok körében megbízhatónak, elfogadottnak számító ábrázolásmódokat újabakkal felcserélve „zavart” keltsenek (*Boromissza 1888; Emericzky 1877; MP 1892:344, 1909:46, 1911:211, 1916:109, 1923:14; Varga 1933; MP 1935:150, 184, 1937:213; Karl 1938; Udvarhelyi & Göcsei 1974*).

A térképekkel kapcsolatos politikai vitákról – talán még a hazaiakról is – könyvtárakat lehetne írni. A földrajzi térképek – különböző színézéseket és jelzéseket használva – aláhúzhatták vagy csökkenthették az egyes területek közötti különbségeket, társadalmi/gazdasági magyarázó erőt rendelhetek természeti különbsőségekhez (*Magyar Tanügy 1874:620*). A 19. században a többé-kevésbé még ismeretlen területekkel kapcsolatos bizonytalan állítások felhasználása vagy az adott helyek „fehéren hagyása” egymástól néhány kilométerre lévő iskolákban teljesen különböző világszemlélet nyújtását támasztotta alá. Európa politikai térképe még 1914 előtt többször átalakult, megváltozott pl. a francia-német határ vagy a bolgár-török határ, e változások nagyságrendjének értelmezését iskolánként különbözővé tette, hogy ki

cserélték-e, vagy sem az ezzel kapcsolatos térképeket. Különböző volt az is, hogy egyes térképek jelölték-e, és milyen erővel a belső határokat: mennyiben jelentek meg az egyes német és észak-amerikai tagállamok, tulajdonít-e a térképkészítő (és az eszközt javasoló hatósági bíráló) jelentőséget a finn területek Oroszországon belüli autonómiájának, elkülönül-e Skócia stb. (*MP 1907:497–499, 1912:53–54, 1930:315–316, 1937:213–214*).

A különböző időpontokban kibocsátott politikai világtérképek – politikai döntések eredményeképpen – változó ütemben tették egységessé a gyarmatbirodalmak kialakulásáról szóló tanítást. A térképek egy részén tükröződött, más részén azonban nem, hogy pl. a brit korona egyes területei különböző mértékben és módon jelentenek azonos testet az anyaországgal, hogy egyes „független” államok és területek tényleges függetlensége néha kisebb volt, mint más – papíron – „független” területek kiszolgáltatottsága.

A térképek természetesen valamiképpen megnevezték az egyes országokat, országrészeket, városokat és folyókat, s mint tudjuk az egyes területekkel kapcsolatos viták abban is kifejeződnek, hogy egyes országokban különbözőképpen hívnak dolgokat, a térkép tehát ebben is állást foglal, s ez az állásfoglalás akkor is megtörténik, ha két nyelven ír ki valamit, hiszen e kétnyelvűséggel önmagában is kétségbe vonja „a hivatalos” álláspontot, vagy a közfelfogásban elterjedt név „helyességét”.

Az iskolákban a politikai és földrajzi térképek mellett még „néprajzi” térképeket is használtak, melyekkel kapcsolatban nyilvánvalóan még több vitatott kérdés merült fel. (Valójában kik, hol, milyen arányban, mikortól élnek...)

A földrajzi térkép politikálódásának legismertebb formája a történelmi Magyarországra berajzolt trianoni Magyarország képe. Talán kevésbé ismert a revíziós liga által kitalált propagandatérkép, mely a Magyarországhoz hasonlóan kétharmadától „megfosztandó” USA-t, Franciaországot, Angliát ábrázolja (*MP 1921:68, 1922:19–21*).

A matematika kapcsán bekövetkezett változásoknak is egyik alapeleme a mértani rajz előretörése. A tanáregyesület taneszköz-kiállításán a szabadkézi és mértani rajztanításra vonatkozó eredeti vagy mértani rajzminták, fali minták és plasztikai gipszminták stb. is szerepeltek, valamint rajzszerkek, és rajzeszközök is – melyet az 1874-es felhívás még indokoltan tartott német nevével megmagyarázni: Reisseuge (*Magyar Tanügy 1874:136*). A matematikatanítás – mind a gimnáziumi, mind a reáliskolai – elsősorban a mértani rajz révén került kapcsolatba a külvilággal. A felsőkereskedelmi és polgári iskolákban pedig a kereskedelmi számtan legkülönbözőbb elemei és praktikus eszközei jelentik a fordulatot.

Míthogy az ókortudomány és ókortörténet szorosan kapcsolódott az oktatáspolitikai legjelentősebb belső konfliktusához, a klasszikus nyelvek iskolai tanításához, nagy jelentőségű volt, hogy a latintanításhoz is segédeszközök, térképek makettek jelentek meg. (Megjegyzendő egyébként, hogy a latintanítással és görög tanítással kapcsolatos nagy küzdelmet – miszerint elsősorban „grammatizálásról”, vagy az „antik szellem” és társadalmak története tanulmányozásáról van szó – önmagában is befolyásolta, hogy kormányzati nyomásra nagyszámban jelentek meg az antikvitást bemutató ké-

pek, térképek, modellek az iskolában – melyeknek használata nyilván az utóbbi álláspontot segítette.)

A különféle iskolai tárgyak segédeszközeihez tartozó oktatástörténeti jelenségek közül talán legismertebbek azok a konfliktusok, melyek a történelemtanítás segédeszközeivel kapcsolatosak, s minthogy gyakorlatilag a magyar történelem minden évszázadához kötődött egy vagy több olyan ideológiai kérdés, mely térképen is kifejezhető volt, a történelemtérképek ideális nyersanyagul szolgálnak a taneszközök ideológiaformáló-ideológiatüköröző szerepéről szóló majdani kutatásnak.

Természetesen a történeti térképek a történettudomány olyan belső „szakmai” kérdéseiben is állást foglaltak, hogy mi számít fontos és hiteles információnak és mi nem, vagy, hogy a kora középkorban lehet-e ugyanolyan módon éles vonallal határokat kijelölni, ahogyan az újkorban, hogy a közös uralkodó alá kerülő, de önállóságát megőrzött államokat külön államként kell-e tekinteni stb. E szakmai konfliktusok hátterében természetesen történelemszemléleti konfliktusok állnak, melyek objektíve politikai és ideológiai természetűek. Különösen akkor, ha egyetlen térképszerző különböző megoldásokat követ: a 14. századi Magyarországot és Lengyelországot – minthogy alkalmas Nagy Lajos birodalmának hirdetésére – egy országnak, míg a 18. századi Habsburg birodalmat két országnak ábrázolja (*MP 1892:335; Varga 1893; MP 1894:279, 1902:209, 1907:497, 1910:333–337; Marót 1913; MP 1914:321, 1917:129, 1936:101*).

Természetesen minden tantárgy kapcsán nagyszámban jelentek meg olyan eszközök, melyeket csak szélesebb értelemben sorolhatunk a taneszközök közé: pl. tanári segédkönyvek, útmutatók – de ezekre e tanulmányunkban nem térünk ki.

A taneszköz mint nyelvi jelenség

Természetesen minden taneszköznek van nyelve. Ennek az esetek egy részében csak technikai jelentősége van – pl. valamely műszaki berendezésre az van ráírva, hogy „Wien”-ben és nem Bécsben gyártották. Amennyiben azonban a taneszköz olyan szövegeket tartalmaz, amit a tanulóknak olvasgatniuk kell, akkor a külföldi taneszköz engedélyezése nyelvpolitikai kérdéssé válik. (Később, a hangosfilmek korában, a *magyar szöveges* film is nyelvpolitikai ügy, hiszen egy nyelvi standardot, ill. kívánatosnak minősített hanghordozást, hangszínt, beszédmodot, beszédtempót közvetít.)

Természetesen különböző értelemben politikai kérdés a német és a más nyelvű taneszközök használata. A német taneszközök – az ausztriai és németországi taneszköz-ipar rendkívüli fejlettsége következtében – nagy népszerűségnek örvendtek a magyar iskolák szaktanárai körében.

A magyar oktatás magyar nyelvűvé változtatása azonban – a Bach és Schmerling korszak elmúltával – a legfontosabb politikai célok egyikévé vált, s minthogy az oktatásügy – különösen az 1870-es évektől – az oktatáspolitikai nemzeti önállósága dacára végső soron „birodalomkompatibilisen” fejlődött, a VKM számára egyre inkább fontossá vált, hogy legalább a német nyelvtől való elhatárolódás szimbolikus gesztusát felajánlhassa a 1848-as érzelműeknek.

A század utolsó harmadában a bevándorló német/osztrák szakmunkások és szakértelmiségiek és egy generációval korábban még jiddis anyanyelvű elitek nemzeti integrációja végett is egyre fontosabbá vált, hogy az iskola azon kifejezéseket és szakkifejezéseket is magyarul közvetítse, melyeket otthon továbbra is inkább németül használtak.

A szakkifejezések használata körül erről politikai vita zajlott: „Minden magyar műszó, mely az internacionális nyelvtől eltér, egy kapcsot bont szét, mely fiatal tudományos irodalmunkat a külföld tudomány kincseihez köti. Ezért internacionális műszavakat használtam gyakran még ott is, ahol helyőket elfoglaló magyar elnevezések, már közhasználatba mentek át” – írta például maga Eötvös Loránd, akit (s családját) sem „hazából” sem „haladásból” nem nagyon oktathattak ki az idegen szavak irtásának – egyébként a következő évszázad Magyarországn is oly lelkes – prófétái (*Magyar Tanügy 1874:63*).

A századfordulón német társadalmi egyesületek elkezdték szorgalmazni a magyarországi szászok és svábok asszimilációjának megállítását – ez pedig a nyelvi asszimilációt éppen ekkoriban mindennél fontosabbnak tartó magyar kormányzatot nyilván cselekvésre készítette, az iskola segítségével is szorgalmazva a németek asszimilációját (*Windisch 1964*).

Egészen más természetű a román, szerb, szlovák, rutén nyelvű taneszközök felbukkanása. E taneszközök nem egy ipari kultúra természetes expanziójának „nem kívánatos” melléktermékét jelentették, mint a német taneszközök esetében azok német nyelvűsége, hanem kifejezetten a szomszédos államok kormányközeli civil köreinek szándékos beavatkozását a hazai nemzetiségiek asszimilációs és integrációs folyamataiba, állampolgári nevelésébe. Pétervár, Bukarest, Belgrád – és más értelemben, de Prága – ösztönzésére és útmutatásai nyomán készült termékek iskolai terjedésének akadályozása kifejezetten 1906–7 után vált a magyar kormányzat céljává.

A taneszköz-ellátottság mint egyenlőtlenségi mutató

A 19. század második és különösen a húszadik század első felének statisztikai adatai bőszegesen tanúskodnak arról, hogy az egyes intézmények taneszköz-ellátottsága igen egyenetlen volt. A statisztikai adatok alapján is alapos elemzés lenne készíthető, itt csak jelzéseket adhatunk, inkább csak, hogy a téma lehetőségeit jelezzük.

A századfordulón a tanítóképző intézetek taneszköz-ellátottsága látványosan hordozza az egyes fenntartók különböző lehetőségeit. Természettani szaktanterme az állami képzők 77 százalékának volt. A felekezeti képzők állapota erősen szóródott: a református intézményekben mindenütt volt, a római katolikusok háromnegyedében, a többi keresztény felekezethez tartozó felében. Az egyetlen zsidó tanítóképző intézetben viszont nem volt ilyen tanterem. A lányok számára szervezett tanítónőképző intézeteknél az állami szféra 71, a katolikus szféra 88 százalékát jellemezte, hogy volt kísérleti tanterem, a görögkeletiek és a reformátusok egy-egy intézetében is volt. A férfitanítóképzők többi alkalmatosságát vizsgálva legegységelműbb különbség az állami intézmények javára a tanszerterem létében mutatkozik: az állami intézményekben 2 tanszerterem is jut egy intézetre a felekezeti szférában csak 0,8 – ezen belül az

evangélikusok 1,1-es mutatója sem közelíti meg az állami szférát, a katolikusok 0,6-os mutatója pedig jelentős elmaradást tükröz. A tanítónőképző intézményben közel ugyanilyenek a számok és az arányok (*MSÉ 1901:333*). Az állami intézmények több mint kétharmadában, a katolikusok mindössze felében van tornaterem.

Mind e jelenségek mögött a finanszírozás nagyságrendi különbsége áll. Az állami intézetekben mindössze 505 korona esett egy fiúra, a felekezetiekben pedig 218. Az utóbbi összeg alacsonyága nem a bérekre hat elsősorban. A szerzetesek, apácák „olcsóbbak” ugyan, de a protestáns intézményekben is csak 280–290 pengő jut egy tanulóra. A tanárok számában nem volt jelentős különbség, s e tanárok nagyjából ugyannyiba kerülhettek. (A felekezeti és állami intézmények bértábláit összehangolták.) A legfontosabb következmény tehát az intézmények dologi ellátásának különbözősége (*MSÉ 1901:333*).

Karády Viktor a felekezeti elemi iskolák könyvtárhelyzetét hasonlítja össze egy még meg nem jelent tanulmányában. Egyedül a zsidó iskolákban 92 tanulóra jut 100 könyv, az unitárius iskolákban éppen annyi könyv van, mint ahány tanuló, az evangélikusoknál 173, a reformátusoknál 489, a római katolikusoknál 595, görögkeletieknél 807 tanulóra jut 100–100 könyv. Az egy könyvtárra eső iskolák száma a zsidóknál a legalacsonyabb (2,1), ezt az unitáriusok és evangélikusok követik, hogy a sor a reformátusokkal (5,8) és a római katolikusokkal (7,2) folytatódjék és a görögkeletiekkel (10,9) záruljon. (Tulajdonképpen a görögkatolikusok helyzete a legrosszabb, de ott a görögkeletiekhez képest is olyan gyenge eredmények szerepelnek, hogy annak további megvizsgálását szükségesnek tartjuk.) Az iskolai könyvtárak léte és a könyvek mennyisége tehát nagyjából követi a nagyobb felekezetek alfabetizációs erőssorrendjét, de az arányok önmagukban is magyarázandók még (*Karády 2002*).

A taneszköz mint rendkonstituáló

Szélesebb értelemben az iskolai egyenruha szintén taneszköz. A „tan” amit közvetítenek vele, persze elsősorban nem tantárgyspecifikus információ, hanem „nevelési” tartalom.

Történetileg az iskolai ruházat a diákok renddé szerveződésének kifejezője, annak megjelenítése, hogy a középkorban az Ars fakultás tizenéves diákja is az egyetem joghatósága alatt áll, a városi hatóságoknak nincsen fölötte hatalma. Ez természetesen a későbbiekben megszűnik, de a diákok „rendjének” hangsúlyozása megmarad.

A későbbiekben amikor konkurens iskolák jönnek létre – akár felekezeti alapon, akár éppen azonos felekezetek különböző rendjei ill. csoportjai versengéséértől ösztönözve – a diákruha már nemcsak a külvilágtól, a *nem diákoktól*, de más iskolák diákjaitól való megkülönböztetésnek is eszköze.

Az iskola értékvilágával nyilvánvalóan ellenkezik, ha a diákok öltözetükkel kommunikálják családjuk értékvilágát, illetve megjelenítik vagyoni helyzetét. Az iskolai egyenruha-viselés az iskolán belüli szociális különbözőségek eltüntetésének alapvető eszköze. Amikor az egyenruhaviselés leszűkül az ünnepi alkalmakra, sporteseményekre, felvonulásokra, már nincs más cél mint, hogy a külvilággal, a szülőkkal való érintkezés pillanatában az iskola egysége megjeleníthető legyen. Megjelenítődjék, hogy a

társadalomban egyébként különböző helyzetű diákok az iskola szemében egyenjogúak, s közöttük a sorrendet pusztán a tanulmányi eredmények, illetve az abszolvált osztályok száma határozza meg. Megjelenítődjék, hogy az iskola éppolyan fontos szervezett és fegyelmezett intézmény, mint a hadsereg vagy a papság.

E sokféle funkcióval szemben a harmincas években a Magyaros Öltözködési Mozgalom Országos Bizottsága egészen másféle, nem annyira az iskolarendszer saját céljait, mint inkább általános ideológiai célokat szolgált. Részben az ő követelésükre, részben az új kultúrpolitika szerves részeként Szily államtitkár 37122/1934-es elnöki rendeletében ajánlotta a magyaros formaruhára való áttérést. 1937 januárjában azután a mozgalom vezetői memorandumban közölték a minisztériummal: ahol az áttérés megtörtént ott máris megvan a „nemzeti öntudatot emelő ereje” – s buzgón bizonygatták mennyire szerves része ez Hóman egész kultúrpolitikájának (*OL K 592 821. cs.*).

A taneszközügy mint közbeszerzési probléma

A századfordulós politika – vásárlási szempontból – egyetlen preferenciát jelenített meg: a hazai ipar támogatásának szükségességét, azt, hogy ha csak lehetőség van, hazai és ne külföldi termékeket szerezzenek be az iskolák. Ezzel szemben a két világháború között az iskolai megrendelésekkel kapcsolatos preferenciák új rendje alakult ki.

Az 1934-es Közszállítási Szabályzat előnyben részesítette a kisiparost, még akkor is, ha kínálata a legjobb kínálatnál (legfeljebb hat százalékkal) drágább volt. Az ötezer pengő alatti közszállítások és a húszezer pengőnél nem nagyobb építkezések teljesen a kisiparnak tartattak fenn. Ezek igen jelentős összegek, hiszen egy iskolai zuhanyozót már ötszáz pengőből fel lehetett építeni, vagy egy világmárkás, Európa-vevő rádiókészüléket már 75 pengőért meg lehetett vásárolni. A húszezres keret pedig olyan nagy volt, hogy községi szintű építkezések nem is igen haladhatták meg ezt a keretet.

A konfekciós munkák 50–75 százaléka, a lábbelikészítés 40 százaléka, a sapkaszükséglet 100 százaléka, tehát az állami egyenruha megrendelések zöme a kisiparé lett.

A szabályzat kimondta, hogy alaki hiba miatt nem lehet elvetni a kisiparos ajánlatát. Az alaki hiba fogalma meglehetősen szélesen kiterjeszthető volt, gyakran éppen a konkrét árú illetve konkrét szolgáltatás minőségét pontosan körülíró, ilyen értelemben garanciális szakkifejezések, adatok hiányát jelentette. Az így értelmezett „alaki hiba” *nem* ügödöntő volta lényegében garantálta, hogy a nagyobb gyárakkal szemben a kisiparosnak mindenképpen előnye legyen. A kisiparosok persze azért korábban is képesek voltak versenybe szállni a nagy gyárakkal, úgy azonban, hogy a szabadpiacon kerestek ügyvédek, foglalkoztattak leíróirodákat. A kialakuló – illetve a Németországban már kialakult és sokaknak példaképpül szolgáló – totális állam aspektusából ez a gazdasági-szakértői szolgáltatásokból élő szabadfoglalkozású réteg sehol sem volt kívánatos, Magyarországon ehhez még társult az a jelenség is, hogy valamennyi professzió szabadfoglalkozású szektorában magasabb volt az izraelita vallásúak aránya, mint a neki megfelelő „alkalmazotti” szektorban, s ez a különbözőség a zsidótörvények után nyilvánvalóan fokozódott is.

A VKM megállapította, hogy vannak olyan intézmények, amelyek a közszállítósokkal kapcsolatos adatlapjaikat, bejelentéseiket az előírt kétfoldos helyett egy példányban terjesztették föl, ami az Ipari Minisztérium munkáját akadályozta. Pedig az új Közszállítási Szabályzat azt tűzte ki céljául, hogy a legnagyobb magyarországi megrendelő – tudniillik az állam – megrendeléseivel megfelelő vállalatokat támogasson, s a gazdaság ezen faktora is ellenőrzött legyen. Nem véletlenül főbenjáró bűn, s fenyeget felelősségre vonással a miniszter, ha például az iskola elfelejti feltüntetni, hogy egy versenytárgyalásnak ki lett a győztese.

Az ipari miniszter 1936-ban azzal a kéréssel fordult a VKM-hez, hogy rendelje el a Közszállítási Szabályzat 10. paragrafusának tényleges alkalmazását. Az említett paragrafus arról szólt, hogy a versenytárgyalás kiírása előtt az ipari miniszter által kijelölt érdekképviseleteket meg kell hallgatni. Tehát az iparpolitikailag preferált ipartestület döntötte el, hogy megfelel-e a kiírás „a követelményeknek”, a gyakorlatban azoknak a követelményeknek, amelyeket az ő tagjai teljesíteni tudtak. Az ipartestület jelentette be, hogy az igényelt munkához mekkora munkabér szükséges. Amennyiben ennél lényegesen olcsóbb ajánlat érkezett a versenytárgyaláson, akkor az ipartestületet újból meghallgatták.

A szabad versenyt gyakorlatilag lebénító szolgáltatásra még azok sem voltak felkészülve, akiket az iparpolitika ezzel támogatni akart. Az iskolák és egyéb budapesti intézmények igazgatói pedig saját, jól felfogott érdekükben – hiszen kevesebb pénzből végezheték el ugyanazt a munkát – egyszerűen nem vették figyelembe az említett paragrafust. Ezt érzékelve a budapesti bádigosok, gáz-, vízvezeték és központi fűtés szerelők ipartestülete bejelentette az IpM-nek, hogy saját költségén műszaki irodát állított fel, szakvéleményezés céljából. Az ipari miniszter kérését a VKM úgy teljesítette, hogy számtalan kibúvót hagyott. A végrehajtást csak erre az egyetlen szakmára illetve szakmacsoportra korlátozta, a kötelezettséget Budapest területére szűkítette és kilátásba helyezte, hogy a meghallgatást miniszteri engedéllyel mellőzni lehet. Az egyházi hatóságokhoz nem is ment el a rendelkezés. Nyilvánvaló volt, hogy a VKM tárcája gazdasági érdekeit látta veszélyeztetve. Az iparpártolásnak ez a módja az ipari minisztérium céljait, illetve érdekeit más, nagy közszállítósokkal számoló tárcák rovására szolgálta. A VKM saját célrendszerében – ellentétben más ipartámogató lépésekkel – ez semmilyen előnnyel nem járt, nem fejtett ki nemzetnevelő hatást, nem fokozhatta a felügyeletet, nem orientálta az ifjúságot gyakorlati pályákra. Ezért a VKM, ha nem is nyíltan, de ellenállt.

A VKM egyértelműen állást foglalt viszont a különböző ipari egyesülési formák kérdésében. Egyes iskolai hatóságok ugyanis nyomtatott árucikkek beszerzése esetén csak azokat az ajánlatokat tekintették valószínűnek – tehát egyáltalán figyelembe vevendőnek –, amelyekben az ajánlattevő a Magyarországi Grafikai és Rokoniparosok Főnökegyesülete által megállapított munkabérek fizetésére vállalt kötelezettséget. Ez a századforduló óta fennálló szervezet azonban, többé-kevésbé liberális vezetés alatt, már évtizedek óta egyenrangú és hatékony kapcsolatban állt a munkásszervezetekkel, nem tartott tehát igényt az állam korporációt szervező gyámkodására, ezért a legkevésbé sem számított az iparpolitika kedvencei közé. Amikor tehát az egyesületen

kívül maradt újbурzoá és jobboldali hajlandóságú, Baross Szövetséghez csatlakozott nyomdák panaszt tettek az ipari miniszternél az iskolák és tanügyi hivatalok viselkedése ellen, az nyilván habozás nélkül intézkedésre kérte fel a VKM-et. A VKM pedig elrendelte, hogy nem az egyesület által kidolgozott, hanem az iparügyi miniszter által elrendelt minimális munkabért kell valószerűnek elfogadni, tehát az iskolai megrendelésekkel az egyesületen kívül álló, de az iparpolitika által támogatott nyomdákat kell preferálni.

A minisztériumnak konstatálnia kellett, hogy a Közszállítási Szabályzat változásával kapcsolatos megnövekedett számú kimutatást az iskolák nem nagyon végzik el. Az ezer pengőn felüli versenytárgyalásoknál az új szabályzat előírta a nyertes következetes megjelölését. Ezt az iskolák gyakran elmulasztották, gyakran csak egy példányban terjesztették fel a nyomtatványt, ami a minisztérium saját munkáját szaporította, hisz a saját nyilvántartásán kívül át kellett küldenie egy példányt az ipari tárcához is. Az iskolák azt is elmulasztották feltüntetni, hogy gondoskodott-e a megrendelő hivatal arról, hogy hadirokkant iparos is kapjon meghívást a versenytárgyalásra. Ennek „elfelejtése” nyilvánvalóan több mint véletlen. Az iskola nem vállalhatta, hogy a központi utasítással szembehelyezkedve írja, hogy nem hívott meg hadirokkantat a tárgyalásra. De a hadirokkantak meghívását is lehetőleg mellőznie kellett, hisz azok törvényben biztosított előnyei a jobb ajánlatot tevő – vagy az iskola helyi szempontrendszere miatt előnyben részesítendő – mesterember foglalkoztatásában akadályozhatták meg az iskolát. A Hadirokkantak Országos Nemzeti Szövetsége iparos és kereskedő szakosztálya az iparügyi miniszteren keresztül azt kérte a VKM-től, hogy a szabadkézből kiadható közszállítások teljesítésével – ha az a kincstár érdekeinek sérelme nélkül történhetik – elsősorban lehetőleg vitéz vagy hadirokkant helybeli kisiparost vagy kereskedőt bizzanak meg. A VKM ezzel a rendelkezésével a szabadverseny további csökkentését, illetve preferált és társadalmilag megbízható iparos és kereskedő csoportok segítségét biztosította.

A kisiparosok érdekeltsége panaszt tett a Vallás és Közoktatásügyi Minisztériumban: a versenytárgyalást kiíró hatóságok a kisiparosoktól biztosíték letételét követelték, pedig a Közszállítási Szabályzat ennek elengedését lehetővé tette. A VKM ezért a kisiparosok érdekeinek védelmében továbblépett. Míg a Közszállítási Szabályzat csak engedélyezte, a VKM el is rendelte, hogy a fenti kedvezményt alkalmazni kell. A tőkeszegény kisiparosság érdekeinek védelmét a VKM is felvállalta azáltal, hogy a kisiparosok járandóságainak az előírt határnapnál korábbi kifizetésére szólította fel az iskolákat.

Az iparpolitika egységesítő törekvése és a tanfelügyelet érdeke a szabványosításban találkozhatott is. Az ipari miniszter a Magyar Országos Szabványok Gyűjteménye című sorozatában megjelentette a nép-, középfokú-, közép- és szakiskolákban használható és szabványosított iskolai füzetek és egyéb iskolai tanszerek jegyzékét. A VKM pedig elrendelte, hogy más, nem szabványosított füzetek és más iskolai tanszerek használata szigorúan tilos. Ismét nemcsak az állami, községi stb., de a felekezeti iskolákban is.

E rendelkezéssel óhajtotta biztosítani, hogy mindenféle iskolában csak az előírt iskolai felszerelések legyenek használhatók. Ezt követelte az iskolaügy totális egységesítése, a különbözőség, a pluralitás megszüntetése, és végül mindennek az ellenőrzése. Az eddig üres vagy esetleg a magánkereskedelem hirdetési céljaira igénybevett fűzethátlapokat kötelező ábrákkal kellett ellátni, amelyek a földművelésügyi miniszter kívánságára az alföldi fásítási akciót népszerűsítették. A VKM még külön is felhívta a tanítókat, hogy a beszéd- és értelemgyakorlatok tanítása során mind a négy osztályban, minden évben, alkalmyszerűen és „kapcsolás révén” e szemléltető ábrázolásra is térjenek ki.

A tanulmányi felügyelőknek és tanfelügyelőknek, valamint a körzeti iskolai felügyelőknek minden egyes iskolalátogatás során meg kellett arról győződniük, hogy az iskola nem használ-e nem engedélyezett, vagy nem szabványosított fűzetet. „A rendelet tudatos vagy szándékos áthágása esetén – ha szükséges – a fegyelmi megtorlás alkalmazásáról haladéktalanul gondoskodjék.” A szabványosított fűzetek bevezetéséről szóló rendelet szinte azonnal az érdekelt ipari és kereskedelmi körök tiltakozását váltotta ki, ezért a VKM kénytelen volt kompromisszumot kötni: csak az 1939/40-es tanévtől tette kötelezővé a szabványosított termékek használatát, hogy közben a kereskedelemnél és a gyáriparban rendelkezésre álló készletek felhasználtságának.

Kíséreljük meg összefoglalni, mely ipar- és gazdaságpolitikai irányelvek megtartását kellett ellenőriznie az iskolalátogatónak:

- a) ellenőriznie kellett, hogy az iskola megrendeléseivel a hazai ipart támogatta-e, vagy hozzájárult az ország devizamérlegének romlásához;
- b) ellenőriznie kellett, hogy a hazai megrendeléseknél betartották-e az állami iparpolitika normáit és követelményeit, a Közszállítási Szabályzat megfelelő utasításait;
- c) ellenőriznie kellett, hogy az iskola az állami preferencia-rendszernek megfelelő iparos és kereskedőrétegeket támogatta-e megrendeléseivel;
- d) ellenőriznie kellett, hogy az iskola vezetője nem állt-e helyi gazdasági érdekeltségek, gazdasági körök befolyása alatt; szorgalmaznia kellett, hogy ne az iskola és a vállalkozók hagyományos kapcsolatai szabják meg az iskola megrendeléseit, hanem az állami iparpolitika irányelvei;
- e) ellenőriznie kellett, hogy az iskola gazdasági ügyleteiről alapos és a tényeknek megfelelő jelentéseket készítenek-e.

Leginkább ez az utolsó funkció működött a gyakorlatban, hiszen a gazdasághoz igen keveset értő tanügyigazgatási funkcionáriusok – az egészen nyilvánvaló protekcionista eseteket nem számítva – nem nagyon tudták eldönteni, vajon az iskola egy pár tucat pengős megrendelése egybeesik-e az állami iparpolitika irányelveivel.

A gazdasági iratok ellenőrzése és a valósággal való összehasonlítása viszont a tanügyigazgatás saját célrendszerébe is beilleszkedett, hiszen segített az igazgató minőségében, információval szolgált az iskola társadalmi kapcsolatairól stb.

Ez az ellenőrzés megfelelően szolgálta az Ipari Minisztérium érdekeit is. Arról van szó, hogy a VKM eddig egyszerűen átküldte az ipari tárcához az iskolai megrendelésekről szóló dokumentumokat és jelentéseket, az ipari minisztériumnak pedig fogalma sem volt, hogy mekkora ezeknek a jelentéseknek az igazságtartalma. Nem tud-

hatta, mennyire lehet abból helyi, illetve országos gazdasági viszonyokra következtetni, és ezeknek a következtetéseknek alapján gazdaságpolitikai döntéseket hozni. Az új szituációban azonban a VKM felelősen adta át az információkat, hiszen azok igazságtartalmát saját gépezetével már ellenőriztette.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a tanügyigazgatás nemcsak a példa erejével segíti az egész magyar államigazgatást, állami ellenőrzése alá von eddig nem ellenőrzött gazdasági szférákat is (*A magyar ipar 1941:50; A mai magyar közigazgatás:606; HBML tank. főig. iratai, 2.cs. OL K 592 653. cs.; HK 1936:232; Új Idők Lexikona:2805; HK 1938:151; OL K 592 654, 660. cs.; HK 1937:51–53, 128–129, 265, 259, 207, 215–217, 168–169, 229–230; PML tank. főig. eln. iratai, 606/1937, 46/1936*).

A taneszközök fő típusainak oktatáspolitikai funkciói

II. József papíron maradt, de elvileg számon tartott rendeleteinek egyike a természetrajzi gyűjtemények alapítását rendelte el, valójában azonban csak az Entwurf kötelezi az intézeteket tanszergyűjtemények alapítására. 1896 tájt a középiskolai tanszergyűjteményekben – nyilván minden egyes tárgyat külön véve – 2 millió tanszert, a tanári könyvtárakban 1,5 millió könyvet találunk (*Fináczy 1896:167*).

A taneszközökkel kapcsolatos első polgári intézkedések az elemi iskolázásra terjedtek ki és részét képezték annak az oktatáspolitikai törekvésnek, mely a zömében felekezeti tulajdonú és jórészen az alfabetizációra, hittanoktatásra és erkölcsnemesítésre koncentráló iskolákból alapszintű, de ismeret-, illetve pozitív tudáselvű intézeteket kívánt formálni.

Az 1868:38. törvénycikk előírta az elemi iskolában használandó minimális taneszközkészletet, amely a földgömbre, Magyarország falitérképére, a természetrajzi falitáblára, a természetrajzi és mértani modellgyűjteményre, valamint Magyarország „tanulói kis térkép”-ére terjedt ki.

Ezen oktatáskorszerűsítési lépés biztosítására a kormányzat nem a fenntartókra történő tanügyigazgatási nyomás olcsóbb, de lassabb és bizonytalan eszközét választotta, hanem a költségvetési beavatkozást: 1870-ben a VKM 200 000 aranyforint értékben 4750 népiskolának alapfelszerelést biztosít. (Hogy az összeg nagyságrendjét érzékeljük: az összeg 25 százalékkal több, mint az MTA egyéves költségvetése, és csak három és félszer volt kevesebb mint a pesti egyetem teljes költségvetése ill. a budapesti teljes rendes elemi iskolai költségvetés, és huszonötször annyi volt, mint Budapest egyéves tanszereköltségvetése.)

Nemcsak a tanárok, de a tanítók is országos és helyi gyűléseiken taneszköz-kiállítókat szerveztek már a hatvanas évektől fogva, gyakorlatilag éves gyakorisággal.

Az 1873-iki bécsi világiállítást alkalmával az egyes államok oktatásügyi kormányai a kiállított tanszereket és taneszközöket kölcsönösen elcserélték. A Budapestre került külföldi gyűjteményekből – Gönczy Pál javaslatára – vetették meg az Országos Tanszermúzeum alapját. A Mayer Miksa, majd Gyertyánffy István által vezetett intézmény engedélyezte illetve törölte a gyártók illetve feltalálók által oda benyújtott tan-

eszközöket, s előkészítette a tantárgyak és iskolatípusok szerint specifikált taneszközjegyzékek kiadását. A tanszerek fejlesztését a cégek illetve a szerzők végezték, munkájukat a VKM pályázatok kiírásával támogatta. A megtervezett, illetve prototípus-szinten előállított tanszereket a tanáregyesületek által szervezett kiállításokon a szaktanárok – gyakran az egyetemi erők bevonásával – megvizsgálták, megtekintették, szakmailag díjazták: ezután kezdődött a tulajdonképpeni engedélyeztetés.

Politikai konfliktusok természetesen már ekkor is voltak, elsősorban külföldi, illetve pánszláv irányultságú hazai taneszközök használatából. A büntetőtörvénykönyv le is szögezte, hogy aki az államkormány által tiltott taneszközt tancélra használ vagy használat két hónapig terjedő elzárással és pénzbüntetéssel büntetendő. Visszaesés esetén – a két éven belül követték el a dolgot a tanítói hivatal elvesztésére is ítélteti őt a bíróság (1879 40 tc. 38. bek.).

1906 után a tanszermúzeumi bizottság közlönyt is kiadott, hogy ezzel informálja az iskolákat. 1909-ben megjelent a kitiltott taneszközök jegyzéke (MNE II:217).

A taneszközök funkciói és beszerzésük szempontjai a polgári korszak végére gyakorlatilag teljes átalakuláson mentek át. Míg a 19. században a „pozitivizmus korában” a taneszközök kiválasztásának beszerzésének elsődleges szempontja a tudományosság és szakmai megfelelés volt, addig e szempont helyét fokozatosan átvette a politikai megfelelés.

A szertárfejlesztés a 19 században még egyértelműen a középiskolai intézmény tudományos és intellektuális építkezéséhez tartozott.

Ezért a cél az volt, hogy minél teljesebb, minél bőségesebb gyűjteménye legyen az iskolának. Nem azért történt ez mintha – ahogy a két háború közötti tanügyigazgatás és néha, azóta is a pedagógiai és neveléstörténeti gondolkodás vádolta ezt a korszakot – „a tanítási érdeket” elhanyagolták volna, hanem éppen azon meggyőződés állt e gyűjtemények létrehozása mögött, hogy a középiskolai tudás *kritikai tudás*, hogy a diákoknak – legalábbis a legkiválóbb diákoknak – ugyanazt az utat kell bejárniuk a tudás megszerzésében mint a tudósoknak. A gyűjtemények sokszínűsége és összetettsége éppen azt a tudományos meggyőződést volt hivatva átadni a tanulóknak, hogy az emberi tudás mérhetetlenül gazdag és érték (önérték) annak további gazdagítása, s a tudományos igazságok bármely tárgyon megtanulhatók.

Ezzel szemben elegendő talán egyetlen mondatot idéznünk az 1938-as középiskolai tantervi utasításból: „nem ritkaságokra és különlegességekre, nem is száz meg száz kitömött madárra, nem teljességre törekvő bogár-, lepke- és ásványgyűjteményekre van szükségünk. A típusitanítás kevesebb de jellegzetes fajból kíván annyi példányt, hogy legalább padonkint jusson egy-egy a tanulók kezébe.” (*Részletes Utasítások, 2. köt., 1938:90.*)

A taneszközök története tehát – bármennyire is elhanyagolt téma ez az oktatás társadalomtörténetét művelők körében – objektíve hordozza ill. tükrözi az oktatás társadalomtörténetének és politikatörténetének számos alapkérdését. Ez természetesen azt jelenti, hogy a taneszköz-ügy napjainkban is rendkívül kiterjedt szociológiai, politikai és pedagógiai összefüggérendszerrel bír, s gyanúnk szerint a belső frontok

és erők ma sem nagyon különböznek a nyolcvan-száz évvel ezelőtti helyzetben leírtaktól.

NAGY PÉTER TIBOR

E tanulmány az OTKA és az SZPÖ támogatásával készült.

IRODALOM

- A magyar ipar, Budapest, 1941.
- A mai magyar közigazgatás, Bp., 1936.
- A történelem tanításának taneszközeiről. in: *Magyar Paedagogiai Szemle*.
- ÁBENT FERENC & SZÜCS PÁL (1979) Az oktatástechnikai eszközök és anyagok alkalmazásának néhány elvi kérdése és egy vizsgálat tapasztalatai. *MP LXXIX* 3 249–261.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (1999) *Az írás és az olvasás tanítása képekben*. Bp. OPKM.
- ÁFRA NAGY JÁNOS (1940) *A magyar iparostanoncképzés története*. Bp.
- BATTA ISTVÁN (1915) *A középiskolai fizikatanítás néhány kérdéséről*. Bp.
- BOROMISSZA ISTVÁN (1888) *A földrajztanítás módszereinek kritikája*. Nagyszombat.
- BOURDIEU, PIERRE (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Bp.
- EMERICZY GÉZA (1877) *Vezérkönyv a népiskolai földrajztanításban, tanítók és tanítjelöltek számára*. A m. kir. vallás- és közokt. miniszter által kiosztott pályamű. Bp.
- GÖNCZY PÁL (1872) *Utasítás a földgömb és tellurium ismertetésére és használatára népiskolai tanítók számára*. Pest.
- HALMÁGYI ANTAL (1914) *Múzeumok, iskolai gyűjtemények, szertárak használhatóbbá tétele és intézvé szemléltetési módok*. Nagyenyed.
- HK Hivatalos Közlöny
- KARÁDY VIKTOR: *The people of the book and denominational access differentials to primary school libraries in early 20 century*. Hungary Yearbook of the Jewish Studies Programme 2001/2002.
- KARL JÁNOS (1938) *A földrajz tanítása*. Budapest.
- KELEMEN ELEMÉR (1993) Gönczy Pál és Pest városa. (A nagy magyar pedagógus és közoktatáspolitikus születésének 175. és halálának 100. évfordulójára.) *Budapesti Nevelő*, 1. sz.
- KELEMEN ELEMÉR (2002) *Hagyomány és korszerűség*. Budapest.
- KERESZTESSY KISS JÓZSEF (1883) *Az atomelmélet történeti fejlődése*. A pápai református főiskola Értesítője.
- LOHR FERENC (1965) Az iskola és a tanítási célú technikai eszközök. *Magyar Pedagógia* LXV 2–3 244–260.
- MARÓT KÁROLY (1913) *Filmek és az alsófokú történelmi olvasmány*. Bp.
- MATZKÓ GYULA: *Kísérletezett fizikatanítás*. Bp. én. MP: Magyar Pedagógia
- NAGY SÁNDOR (1970) Modern technikai eszközök nevelésmódszertani kérdései. *Magyar Pedagógia* LXX 4 333–346.
- PUKÁNSZKY & NÉMET (1993) *Neveléstörténet*. Budapest.
- SÁNDOR ÁDÁM (1989) *Taneszközök Magyarországon*. Budapest.
- SCHUSCHNY HENRIK (1893) *Iskolai kirándulások*. Budapest.
- TIHAMÉR LÁSZLÓ (1940) *A kátétanítás módszereinek történeti ismertetése*. Budapest.
- UDVARHELYI KÁROLY & GÖCSEI IMRE (1974) *Az alsó- és középfokú földrajztanítás története Magyarországon*. Bp.
- VÁNGEL JENŐ (1907) A tansermúzeum és a paedagogiai könyvtár. *MP XVI* 1 6–16.
- VARGA GÁBOR (1933) *A földrajztanítás szimbolikus szemléltető eszközei és azok módszertani alkalmazása*. Budapest.
- VARGA OTTÓ (1893) *Világtörténet a tanterv és utasítások alapján*. Bp.
- WINDISCH ÉVA (1964) A magyarországi német nemzetiségi mozgalom előtörténete. *Századok* 535–660 és 1104–1129)