

Kutatás közben

Oktatáskutató intézet * Hungarian Institute for Educational Research

Research Papers

Nagy Péter Tibor

Paradigmaváltás az oktatástörténet-írásban

Kutatás közben 156
Az Oktatóskutató Intézet sorozata
Sorozatszerkesztő Junghaus Ibolya

Oktatóskutató Intézet ISSN 0865-4409
Felelős kiadó: Kozma Tamás Műszaki vezető: Orosz Józsefné Műszaki szerkesztő: Híves Tamás
Terjedelem: 1,0 A/5 ív
Készült az Oktatóskutató Intézet sokszorosítójában

Tartalomjegyzék

Előre szeretném bocsátani, hogy nem az egész neveléstörténet-írás paradigmaváltásáról fogok beszélni. Ugyanis a neveléstörténet kettészakadóban van: egyfelől a pedagógiai gondolkodás történetére, a gyermekről vallott felfogás változására – ez az ág feltehetően a történeti antropológia felé fejlődik tovább – másfelől viszont a legszélesebben vett oktatáspolitikai történetére. Az utóbbi tudományág – nevezzük oktatástörténetnek, kihasználván a magyar nyelv azon sajátosságát, hogy különbséget tud tenni az oktatás és nevelés fogalma között – új paradigmájának felvázolására teszek kísérletet.¹

1. Tudománytörténeti előzmények

A neveléstörténet-írás első alapvető korszaka Fináczy alapvető munkáinak elkészültével lezárult. Ebben a korszakban a kor magyar társadalomtudományának színvonalán összegyűjtötték* és rendszerezték az oktatás és a pedagógia történetének adatait. E korban középiskolai tanárok, szerzetesek és laikusok százai rendszerezték iskolájuk, rendjük oktatástörténetét.

A szellemi történeti iskola és a kultúrfilozófia egyik legszínvonalasabb képviselője, Kornis Gyula írt ugyan neveléstörténeti munkákat, de ezek inkább filozófiai munkák, melyek a pedagógiai gondolkodás történetének interpretálására vállalkoznak és nem annyira történeti adatfeltárások és elemzések – a szellemi történeti iskolából senki nem akad, aki igazi történészi kvalitásokkal állna neki a magyar és nemzetközi oktatástörténet feldolgozásának.

1948 után a modern korra vonatkozóan az oktatástörténet sokkal inkább megfelelt a közvetlen politikai megrendeléseknek, mint számos más tudományág: a világosság kontra egyháziság, népiszkolacentrikusság kontra közép- és felsőoktatáscentrikusság, tanári autonómia kontra tanfelügyelet, tanítói autonómia kontra iskolaszék mint jó és rossz harca tűnt fel. Ez a korszak belenyúlik a hatvanas évekbe – sőt egyes képviselői még a hetvenes-nyolcvanas években is megjelentették munkáikat.

Neveléstörténészeink legjobbjai már a hatvanas évek elejétől kísérleteket tettek arra, hogy a politika szolgálóleánya szerepköréből kilábaljanak, közülük igen sokan sikerrel.

E korszakban – mely tényleg napjainkba nyúlik – három szemléletmód nyert tért.

Többen visszatértek ahhoz a gondolathoz, hogy a neveléstörténet, az oktatástörténet elsősorban a pedagógiai módszerek, a tanár-gyermek kapcsolat stb. története, az oktatáspolitikai tehát a neveléstörténetnek nem tárgya. Ez az interpretáció ugyan kitűnő részmunkákat eredményezett, de éppen az általa feltett kérdés makroösszefüggései elől zárja el magát: azaz milyen anyagi, jogi és politikai feltételei, körülményei vannak az egyes pedagógiai módszerek szabad kipróbálásának vagy bevezetésének, a tanár-gyermek kapcsolatnak mennyire része a szülőtanár kapcsolat stb.

A másik irányzat az oktatás valóságát a pedagógia és politika alkujaként vázolta fel: mondván az oktatáspolitikai nem egyszerűen a nagypolitikai tendenciák szolgái másolása, hanem egyfajta mérséklő adaptálása. Magyarán a politika által megadott célokat az oktatáspolitikai a pedagógia szűrőjén átengedve hajtja végre. Ez a koncepció azonban egy olyan fajta monolit politikai hatalmat és monolit pedagógiai gondolkodást feltételezett, ami sosem létezett. A rendeletek, döntések jelentős részét nem sikerült sem a nagypolitika, sem a pedagógiai tudomány számlájára írni, számos döntésről csak a legnagyobb erőszakkal lehetett azt állítani, hogy az uralkodó osztályok érdekeit szolgálja, vagy hogy valamely pedagógiai eszméből levezethető. Ráadásul ez a fajta érvelés azt a veszélyt rejti, hogy ideális társadalomként azt fogalmazza meg, ahol a központi politikai hegemoniája és az iskola szakmai autonómiája áll egymással szemben, ellentétben azzal a liberális modellel, ahol a központi politikai hatalomnak is van egy politikai ellensúlya – az önkormányzati hatalom és az iskola szakmai autonómiájának is van egy szakmai ellensúlya – a standardizáló, szakértői típusú szaktanácsadás, illetve vizsgarendszer.

1. *Magyarország a világban.* A Magyar Szociológiai Társaság 1991. évi közgyűlésén és kongresszusán elhangzó előadás szövege.

A harmadik kutatási irány követői szerint az oktatásban is megtalálandó az a politikai pluralizmus, ami – a dogmatizmustól közben megszabadult köztörténetírás tanúsága szerint – mégiscsak létezett a polgári korban. Ez azonban megint csak nem magyarázta kellően a jelenséget, hiszen például a köztisztviselők egyetlen valamire való politikai elemzés szerint sem jelentették a szociáldemokrácia vagy a polgári liberalizmus politikai bázisát. A tanítók inkább a szélsőjobb oldali radikalizmusét, a tanárok viszont a konzervativizmusét jelentették az úri szélsőjobb oldali törekvésekkel szemben, de az oktatáspolitikai belső vitái számos esetben meghaladták azt a mértéket, ami a konzervativizmus és a kormányzat közötti ellentétekből következett volna, más esetekben viszont – egy pusztán politikai; illetve világnézeti alapú számítás szerint – elvárható konfliktusok is elmaradtak, például a konzervatív-liberális középiskolai tanáregyesület nem száll szembe a zsidótörvénnyel.

A közvetlen közelmúlt – a nyolcvanas évek – „új szelei” mintha egy új neveléstörténeti szemléletmódot alakítanának ki. Az ekkoriban feltűnt szerzők a húszas-harmincas évek értelmiség-politikájára, minőségelvűre irányították a figyelmet, a szocialista, vagy annak hitt értékrend válsága az új reformkonzervativizmus és az etnikai tudatosodás hazai reneszánsza zárójelbe tették azokat a szempontokat, amelyek a régebbi történetírás mérlegén a középiskolák és egyetemek magas színvonalával ellentétes serpenyőbe kerültek: a liberalizmustól való elzárkózást, a látens vagy kimondott antiszemitizmust, az etnocentrikus szemléletet, a forradalom-ellenességet, a hagyományos női szerepek preferálását stb.

A humánértelmiség, az oktatási szférában dolgozók azon mindennapi élménye, hogy sem a redisztribúció-orientált, sem a piachívó politikai csoportok nem tudják garantálni az oktatásra, a kultúrára, a tudományra fordított költségek növelését, a pedagógus pálya presztízsének emelését, a tárca nagyobb befolyását, az oktatási feltételek javítását, a „tudás és műveltség becsületét”, széles értelmiségi rétegeket arra készítet, hogy a példákat, a mintákat, az értéket a jelenlegi feltételrendszereken kívül keressék.

Mindezek a folyamatok széles teret biztosítanak előbb egy Klebelsberg-reneszánsznak, majd a Horthy-kori iskolapolitika teljes reneszánszának: hiszen akkor volt elég pénz, színvonalasak voltak az iskolák, jól kerestek a tanárok és tanítók stb, a fegyelem, a tekintély példás volt stb. stb. Mindezek az érvek egyaránt jelen vannak a közvéleményben, a publicisztikában és – egy-egy tanulmány erejéig – a tudományban is.

E korszakokra bontás ellenére egységes jegyként állapíthatjuk meg, hogy a századfordulótól kezdve az ötvenes éveken át napjainkig a különféle fenyegető koráramlatokkal szemben a neveléstörténet egyes művelői – és ennek klasszikusai köztünk élnek – egyfajta értékfelmutató tevékenységet végeztek, sugallva és bemutatva azon nagy neveléstudósok példáját, akik koruk kormányaitól és viszonyaitól függetlenül képviselték az „igazi” értékeket, értve ezalatt bizonyos klasszicista-humanista gondolatkör értékeit. Ez a fenyegetettség okozta, hogy míg a világ más pontjain a neveléstörténészek optikája és gondolatvilága meghatározó hányaduknál együtt haladt az adott ország oktatáskutatóinak gondolkodásával, nálunk a neuhumanizmus maradt az uralkodó szellemiség. Az értelmiségi funkciókat illetően – anélkül, hogy ezt bárki akarta volna – munkamegosztás jött létre, az oktatáskutatók, iskolapszichológusok stb. némileg alkalmazkodtak a mindenkori realitásokhoz, a neveléstörténészek viszont a történelembe menekülve megkísérelték álláspontjukat a meghatározott eszmények nevében való meg nem alkuvást – mint történeti értéket, mint objektív vélemény felmutatni.

A történelem eszköznek használata a közéleti állásfoglaláshoz jellegzetes eszköze volt a magyar értelmiségnek különösen az elmúlt évtizedekben. A függetlenségi illúziók feladása – gazdasági növekedésért és polgárosodásért cserébe: ez volt az üzenete a dualizmus koráról szóló gazdaságtörténeti művek nagyrésze – a hatvanas- hetvenes évek magyar értelmisége számára, s a kétfrontos harc eszköze egyfelől a dogmatizmus, másfelől a függetlenség- és pluralizmus-centrikus ellenzéki gondolkodás ellen. Ugyanúgy használja a demokratikus ellenzék a felvilágosodás eszmétörténetét az ancien regime-mel azonosított pártállami hatalomgyakorlás és a demokratikus színekben tetszelgő populizmus ellen.

Ezeknek az eszközöknek a jelentősége a magyar társadalom és magyar értelmiség békés átalakulása szempontjából felmérhetetlen. A magyar oktatásügyi közgondolkodás túlpolitizáltságának ellensúlyozására nyilvánvalóan szükséges volt a hagyományos színvonalas iskolák, színvonalas nevelők, fáradhatatlan reformpedagógiai törekvések példájának felmutatása. Az iskola autonómiájának érdekvédelmét szolgálták ezek a leírások egy definíciószerűen nem legitim külső beavatkozással szemben.

2. Megváltozott feltételek

Ma azonban, amikor a pedagógusok megkérdőjelezhetetlen szakmai legitimitása mellett más legitim erők is érdekelték az oktatási rendszerben – az önkormányzatok, a szülők, a diákok szövetségei, egy legitim parlament és felelős kormány, a törvényes tulajdon alapján álló iskola-fenntartók stb. a neveléstörténet-írásnak fel kell adnia azt a funkcióját, hogy a pedagógusok vagy pedagógiai gondolkodók „érdekvédelmét” lássa el a történeti folyamatban és ezzel nyújtson segédkezet a mai szakmai törekvéseknek. A „kell” alatt pusztán annyit értek: ha ezt nem teszi, megszűnik tudománynak lenni.

A neveléstörténetnek, levetvén ezt az érdekvédelmi funkciót, egy-egy kor egészéről kellene szólnia meghatározott aspektusból, feltárva annak belső egyensúlyait és konfliktusait, A rendszerről, a pedagógusokat és a szülőket, valamint az oktatás- politikusokat egyaránt – részlegesen, magába foglaló oktatási alrendszer és más alrendszerek kapcsolatáról kellene szólnia, harag és részrehajlás nélkül. A magyar akadémiai neveléstörténet reprezentatív szintézisének első kötetében ezt a követelményt - a történeti korok eltérő jellege miatt – csupán a polgári kor első éveinek monográfiája felé lehet megfogalmazni. A Komlói Sándor által készített fejezetet a magyar neveléstörténetírás egyik igazi remekének tartom. A közelmúltban elkészült oktatástörténeti monográfiák között is van néhány, mely az új paradigmának a szellemében íródott, Kelemen Elemér, Setényi János és Ladányi Andor monográfiájára gondolok.

A harag és részrehajlás nélkül követelményét persze csak részlegesen lehet megfogalmazni, hiszen mindannyiunkat befolyásol az az értékvilág, amelyben élünk.

Tudjuk: a pozitivista értelemben vett objektivitás illúzió, gondolkodásunk létkötött, tudásszociológia értelemben mélyebben létkötött, mint ahogy akár a dogmatikus materialisták is hitték. Ennek ellensúlyozására az ember annyit tehet, hogy időről időre nyíltan számbaveszi – mit gondol a kortárs folyamatokról – ezért hiszem azt, hogy a kortárs folyamatokról való nyílt vita a neveléstörténetírás megújulásának is egyik feltétele.

A történeti munkákból jövő áthallásoknak még egy oka van: a magyar társadalom fejlődésének vannak olyan évszázados mélytendenciái, strukturális adottságai, tartós konfliktusvonalai amelyek egyaránt jelen vannak a harmincas és kilencvenes évek magyar társadalmában, vagy akár a dualizmus évtizedeiben és a Kádár-kor- szakban. Magyarországnak van egy relatív helye Európában és az ezen a helyen való pusztta létezés tipizálható – ha nem is örök, de sok évszázadig visszacsengő értelmiségi magatartás-alternatívákat hoz felszínre és alakít ki.

Az oktatási alrendszer történetéről való tudatunk – akár szándékunk ellenére is – az analógiás illetve a determinisztikus gondolkodás szabályai mentén befolyásolja napjaink cselekvéseit és értékítéleteinket és ezáltal a történelemről való gondolkodás majdnem annyira hat a valóság instrumentálásán befolyásolható szféráira, mint a történelem a keretfeltételekre magukra.

Különösen fokozott az oktatástörténész szakmai felelőssége napjainkban, mikor egyes populista ideológusok az oktatást – mint erkölcsi kategóriát – ki akarják emelni a racionalizált szakmai és politikai érvelés világából. Az oktatástörténésznek a felelőssége ilyenkor, hogy rámutasson az érzelem és ideológiagazdag érvelés, a népoktatás mellett például Eötvösnél vagy Klebelsbergnél, egy pillanatig sem jelentette a technikai értelemben vett szakszerűség visszaszorítását, az oktatás-politika távlatossága sosem jelentette azt, hogy annak aktuálpolitikai vonzataiért, kormánypolitikába való illeszkedéséért minisztereink ne vállalták volna a politikai felelősséget.

Ez a fajta felelősség igen nagy, amikor a politikai mozgások az oktatási alrendszer autonómiáját – azaz annak elismerését, hogy ennek van egy belső racionalitása az iskola autonómiájának elismerésévé kívánják transzformálni, a társadalmi, fogyasztói kontrollt pedig történeti érvekre hivatkozva elutasítják. (Klasszikus példa erre, amikor az iskolaszék azon egykori sajátosságát, hogy a tanítónál alacsonyabb képzettségű falusi lakosokat volt kénytelen az iskola ügyeinek ellenőrzésével megbízni, és ebből képtelen helyzetek adódtak, arra kívánják felhasználni, hogy egy sokkal kvalifikáltabb társadalom kontrollja ellen is érveljenek.)

Bizonyos politikai legitimációs törekvések a magyar oktatás történeti hagyományait szembe kívánják állítani a legkorszerűbb világtendenciák adaptálásával. Az oktatástörténész szakmai felelőssége ilyenkor rámutatni, hogy legkitűnőbb oktatás-vezetők és oktatáspolitikusaink – Pázmánytól Kármánig – a maguk korának legkorszerűbb tendenciáihoz kívántak alkalmazkodni, és nem a hamis tudati úton, kisajátításos módon létrehozott nemzeti hagyományokhoz. Illetve nemzeti hagyományainkból éppen azt tekintették folytatandónak, mely a világtendenciák adaptálását lehetővé tette.

3. A „csoportkonfliktusos” modell buktatói

A neveléstörténet korszerűsítési törekvései során egy elméleti premisszával is szembe kell néznünk. Azzal a ténnyel, hogy a mindenkori társadalom nem csupán filozófiai, antropológiai értelemben határozza meg az oktatás célját, hanem minden szinten konkrét társadalmi erők konkrét ütközéséről van szó. S minél közelebb jutunk a történetfilozófiától a történelemhez annál világosabb, hogy ezek a társadalmi erők nem osztályok, hanem ennél jóval kisebb, körülírtabb, kevésbé ideológikus jellegű egységek, rétegek, még gyakrabban pedig különféle érdekű csoportok.

Olyan csoportok, amelyeket foglalkozásuk, képzettségük, vallásuk, mentalitásuk, életkoruk stb. és főleg mindebből következő érdekeik rélegeznek. A konkrét döntés mindig ezeknek a csoportoknak az egyensúlyán alapul, s az újabb döntés-kényszereket mindig ennek az egyensúlynak a megbomlása hozza meg. A csoportharcok eredőjeként megjelenő döntés valódi természetéhez, azaz döntéstörténeti, mechanizmustörténeti természetéhez csak így juthatunk közelebb.

A modern európai történettudomány és úgy tűnik mindinkább a magyar is – lásd az utóbbi évek társadalomtörténeti konferenciáinak tanulmányait – egyre kevésbé a mégoly gazdag tényalapon történő pozitív vagy negatív minősítések "mozgatásában" keresi a megoldást, hanem az érdekviszonyok feltárásában. Az érdekviszonyok, a mélystruktúrák feltárásában, melyhez – a klasszikus történeti tényfeltárás máig sem nélkülözhető módszerén túl – a rokottudományok módszereit és fogalomkincsét használja, a politológiáét, a szociológiáét, statisztikáét; más tanulmányokban a demográfiáét, etnografiáét, urbanisztikáét és számos más „kemény” tudományét.

Azt hiszem, már az eddigiekből is kiderült, hogy a nagyobb oktatástörténeti tendenciák megítéléséhez a modern francia és angolszász történettudomány, történet-szociológia módszereinek alaposabb bevonása elkerülhetetlennek tűnik, pl. Southern vagy Archer műveire gondolok, a 19-20. századi magyar oktatástörténeti jelenségek elemzéséhez pedig az érdekkonfliktus feltáró, látens érdekcsoportokat „kialakító” művekben alkalmazott módszereket tartom a jövőbe vezető útnak. Ez a szemléletmód az oktatáskutatók publikációi eredményeképpen elég jól ismert, és ezen elemzések bizonyító erejét – amikor napjainkról van szó – alig-alig vitatják.

Annál többen vitatják viszont – meggyőződésből éppúgy, mint tudásszociológiai értelemben vett érdekből –, hogy a modernizáció előtti, érdekeket markánsan meg nem fogalmazó társadalom oktatásügyére is alkalmazható lenne ez a módszer.

Az oktatásszociológiai-oktatáspolitikai módszereket használó oktatástörténeti elemzés leggyakoribb hibája a hipotetikus elemnek és a bizonyított elemnek az összemosódása, mint tartalmi és kommunikációs probléma.

Az ilyen típusú állítások egyik csoportja úgy keletkezik, hogy a szerzőnek néha az az illúziója támad, hogy megértette egy-egy oktatáspolitikus ki nem mondott szándékait, egy-egy oktatáspolitikus

tikai folyamat belső logikáját, és úgy mondja ki ezt a szándékot és ezt a logikát, mintha idézné egy korabeli dokumentumból – vagy, mint szerencsésebb kortársai, akik olyan korokkal foglalkoztak, hogy interjút lehetett készíteni az aktorokkal, valamely beszélgetésből.

Az állítások másik csoportja bizonyos absztrakció eredménye. Míg az előző esetben arra lehet számítani, hogy a faktológusok tartják az oktatástörténetíró túlzottan „beleérzésesnek”, az absztrakció esetében a – modern statisztikai adatbázisokkal, esettanulmányok tömegével „elkényeztetett” – szociológusok emelhetnek szót az absztrakció lehetősége ellen. Konkrét példaként, hogy senkit ne sértsek; felidézek egy saját esetet: Disszertáciomban terjedelmi okokból nem idéztem azokat a cédláimat, melyek az újpesti kommunista-ügy, vagy Féja Géza pere következményeiről tanúskodtak, még pedig olyan következményekről, hogy a VKM középiskolai ügyosztályvezetője – annak az osztálynak a felkérésére, amely az iskolával foglalkozó tanulmányi felügyelő minősítéséért, esetleges leváltásáért felelős volt – visszakerestette az érintett tanárok személyi lapjait, és az azokon található feljegyzésekről átíratott készített. Azaz anyagot szolgáltatott a felügyelői munka minősítéséhez. A terjedelmi korlát és az olvasó vélhető türelmetlensége késztettek arra, hogy e feltárt ügycsoportról csak annyi kerüljön a disszertációba: „a minősítések megőrzése azt a célt szolgálta, hogy a minősítőket utólag is felelősségre lehessen vonni.”

Egy-egy érdekes eset esettanulmány szintű leírása önmagában több oldalt tesz ki, és végső formában egy-két soros absztrakcióink zöme esetek tucatjain alapul. Ezzel mindannyian így vagyunk, hiszen kutatásaink formába öntését a gépeltetés költségei, a számítógépes formázás időigényessége, illetve a publikálásra célba vett folyóiratok terjedelemhatárai egyaránt limitálják, saját véges energiáinkról nem is szólva.

Elméletileg ugyan lehetséges bármely disszertációhoz vagy kézírathoz pár száz oldalas mellékletben az áttanulmányozott esetek egy részét ismertetni, saját lelkiismeretünk azonban ettől sem lenne feltétlenül nyugodtabb, hiszen az absztrakció teljes bizonyító erejéhez azt is számba kellene venni: hány esetben NEM jártak utána, hogy a fegyelmi vétséget elkövető tanárt korábban hogyan minősítették, hogyan működött a minősítő személy.

Ez a kutatás azonban egyrészt azért nem lehetséges, mert a minisztérium iratai a 19. századból egyáltalán nem maradtak fenn és a huszadik századi, kulcsfontosságú elnöki iratok is elpusztultak, tehát az egyébként teljességgel fennmaradt középiskolai osztályanyagok oda átemelt, s valószínűleg legizgalmasabb iratai is elpusztultak[^] másrészt mert a harmincas években a Hold utcában a telefonnak és a szóbeli ügyintézésnek, információcserének már óriási szerepe volt. A dolgot az is tovább bonyolítja, hogy a minisztériumi tisztviselői kar sem egységes. Nemcsak a minisztériumi apparátus gyűjt adatokat a külső tanügyigazgatásról, hanem a minisztériumi ügyosztályok is egymásról; sőt dokumentálhatatlanul, de nyilvánvalóan egyazon osztály ugyanazon osztályvezetői posztra pályázó tisztviselői is egymásról. Továbbá – kis országról van szó – meghatározóak lehetnek azok a személyes kapcsolatok, amelyekkel egy-egy főigazgató az illetékes államtitkárhelyetteshez kötődött.

Az esettanulmányok relevanciáját és tipikusságát tehát egy országos vizsgálatban nem tudjuk elemezni, ez csak egy-egy iskola[^] esetleg egy-egy község vonatkozásában lenne lehetséges. Az igazgatástörténeti kauzalitások sorából származó absztrakció és a statisztikai relevancia megállapításból származó absztrakció követelményrendszerének egyidejű érvényesítése egyelőre nem látszik számomra megoldhatónak. Ilyen értelemben a példának vett állítás csupán azt jelentheti: „számos olyan esetet tapasztalhattam, amikor a minősítési lapok visszakereshetőségét a minősítők utólagos elbírálására használták fel”. Ezzel pusztán azt kívántuk jelezni, hogy egy teljesen pontos fogalmazás teljesen olvashatatlanná tehetné dolgozatainkat.

A megoldást tehát hosszú távon két irányban látom. Egyrészt egy olyan jelző- rendszer kidolgozásában, amely az anyagban elmélyedt kutató és olvasója között közvetíti, hogy az állítás a megalapozottnak tekinthető absztrakció, és a beleérzéses, vagy logikai úton létrehozott hipotézis között húzódó egyenesen hol helyezkedik el. Másrészt olyan kutatások módszertanának kidolgozásában és ilyen kutatások tényleges folytatásában, melyek meghatározott iratcsomón, vagy

meghatározott témakörben egyszerre érvényesítik a történeti statisztika és a kauzális oktatásigazgatás- történet módszereit, ilyen módon releváns állításokat hoznak létre.

A másik módszertani kritika az érdekkonfliktus-központú neveléstörténettel szemben a szellemi, az ideális tényezők relatív elhanyagolására vonatkozik; a hagyományos neveléstörténet-írók részéről. Ehhez hasonló weberiánus megfogalmazású kifogások is vannak – azt mondják: e módszer a weberi értelemben vett értékracionális (és nem érdekracionális) cselekvéseket kevésbé veszi figyelembe.

Valóban: e módszer arra jó, hogy az értékek érdekháttérét – az értéket vallók által sem ismert érdekháttérét – feltérképezze az iskolai nevelés értékválasztásai és eszközei vonatkozásában is.

Az értékracionális cselekvéseknek a döntések különböző szintjén eltérő jelen- tősége van. Például a felsőház közoktatási bizottságában az egyes tagoknak a döntése egy-egy kérdésben ugyan valóban nem érdekracionális, hanem értékracionális, ugyanakkor egy egyetem vezető elitjének a többsége – igen nagy valószínűséggel előrelátva a problémákat – olyan embert delegál a felsőházba, akiről tudható, hogy tiszta lelkiismerettel, értékvilágát követve olyan döntést fog hozni, mely a csoport kollektív érdekének megfelel. Ilyen értelemben az esetek döntő többségében a szubjektíve értékracionális alapon hozott döntések objektíve érdekracionálisak. Különösen így van ez, ha egyazon csoportot képviselő több személy döntéséről van szó: ebben az esetben ugyanis az értékracionális döntések eredője mindenképpen egybeesik az érdekracionális döntésekkel.

Persze mondhatnánk azt, hogy már a képviselő megválasztását is az értékvilág közössége és nem az érdekek közössége határozza meg, azonban ha ez így van, akkor az értékek közössége a csoport, illetve a szervezet legfontosabb összetartó ereje, és máris életbe lép a közismert szervezetszociológiai megállapítás, hogy minden szervezet leginkább saját fennmaradásában érdekelt. Ebben az esetben tehát az értékracionális cselekvés közvetlenül érdekracionális cselekvéssé transzformálódik.

Kétségtelenül nagyobb az értékracionális döntések szerepe az oktatási szféra alacsonyabb szintjein – például egy konkrét érettségi vizsgán, ahol az emberi és szakmai tisztességnek vagy tisztességtelenségnek óriási szerepe van számtalan esetben nagyobb, mint a konkrét érdekeknek. Csakhogy, oktatásigazgatás-történeti elemzéseinkben általában már az ezen esetek eredőjeként megfogalmazódó konfliktusok szerepelnek. Az egyénben, tanárban még értékracionális cselekvés a szaktárgyi szempontú értékelés védelme a konkrét tanügyigazgatási tisztviselővel szemben, de ha ezek a konfliktusok egy hivatalban vagy egy informális beszélgetésben tapasztalatként összegződnek, akkor ez már egy manifesztált szakpolitikai konfliktus. Ebben a konfliktusban már a tanári szakma egy részének érdekéről, azaz a szakmai autonómia védelméről van szó, a tanügy-igazgatási apparátus érdekével szemben – s ez független attól, hogy eredetileg mi a motiváció. A konfliktust az egymással szembenálló csoportok már mint érdekkonfliktust fogják kezelni és nem mint értékkonfliktust.

A kritikusok fel szokták hozni, hogy a pedagógiai törekvések önmozgását, mint önálló tényezőt ez a szemlélet elhanyagolja. A pedagógiai törekvések önmozgását külön tanulmányokban kitűnően meg lehet írni. Ám a pedagógiai áramlatok és az oktatási alrendszer kapcsolatát elemezve világosan ketté kell választani a két szféra érdekeit. A szakmai tekintélyét és lélektani biztonságát a kísérletezésből nyerő tanárok, tanárcsoportok érdeke a pedagógiai áramlat, a szakma „autonómiájának” megóvása. A tanügyigazgatás alapvető érdeke viszont a pedagógiai kísérletek, integrálásához és központi kontrolljához fűződik.

Úgy gondolom tehát, hogy az elemzésnek ezen a szintjén – azaz az oktatástörténeti vizsgálódások legjellemzőbb célterületén, a középszintű döntéshozásban, illetve a politika és a szakma találkozási pontjain – az érdekmotivált cselekvéseknek vagy objektíve döntő fölényük van az értékmotiváltakkal szemben, vagy pedig az eredetileg értékmotivált cselekvések – mire elemzési szintünkre érnek- érdekmotiválttá transzformálják magukat.

A fenti érvelés során elfogadtam azt a weberiánus álláspontot, hogy az érdek és értékracionális cselekvések egymástól lényegileg elkülöníthetők. (Avagy kevésbé szociológus megfogalmazásban:

önzetlen jobbitó szándékok is vannak.) Ezen álláspont szerint az ideáltípusok közötti átmenetek is pusztán keveredések, sem az érdeknek, sem az értéknek nincs eleve primátusa. Ha ezt az előfeltevést nem fogadjuk el, hanem azon a nyomvonalon haladunk amit, a tudásszociológia kijelölt – mely diszciplína a huszas években éppen Közép Európából indult, s így sem régió-idegenséggel sem pusztán divatkövetéssel nem vádolható – akkor az érdekracionalitásnak már eleve nagyobb súlyt kell adnunk, mint az értékracionalitásnak. Ez persze semmit nem von le a szubjektíve önzetlen cselekvés értékéből.

A kritikusok szerint az ilyen fajta elemzés legsúlyosabb hiányossága a pedagógiai értékek antropológiai elemzésének hiánya.

Be kell ismernem, egyazon dolgozat keretében sajnos nem látom lehetségesnek az értékeknek az önmagukban való elemzését, és az érdekkonfliktusok feltárását. Úgy gondolom, hogy a modern társadalomtudományok módszertanának integrációja még nem jutott odáig, hogy az ontológiából (vagy legyünk szerényebbek: az antropológiából, nevelésfilozófiából) és az igazgatástörténetből, oktatásszociológiából és az ezekhez hasonló tudományokból minden további nélkül EGYETLEN tudományt csinálhassunk. Ironikusan fogalmazva, kissé nehézkes lenne tudományosan hitelessé integrálni egy olyan dolgozatot, mely egyszerre keresi arra a választ, hogy a harmincas évek művelődési eszményei hogyan viszonyulnak a végső emberi lényeg egyes interpretációihoz, és hogy a felsőkereskedelmi iskolai tanárok egyesülete miért harcolt a gyorsítás bevezetéséért.

Érdekcsoportokra koncentráló módszerünk előnye, hogy például a centralizációt nem úgy kezeli, mint mondjuk az időjárást az agrártörténészek, azaz külső keretfeltételnek. Azaz olyan elemzést is készíthetünk, mely az államhatalom expanziója okának és nem következményének látja a köztisztviselői hatalom előretörését. Mindez persze annak a társadalomtörténeti feltevésnek a része, hogy e folyamat – azaz a rétegérdekkel összefonódó tanügyigazgatás!, közigazgatási expanzió a huszadik században rendszerváltásoktól szinte függetlenül - egy fordított világtörténelmi logikának szerves eleme. Valójában talán nem (vagy nem csupán) a világ nemzetek közötti versenyének keretében folynak a háborúk, folyik a perifériák modernizációja és rendeli alá ennek érdekében a tőke, vagy az oktatási szféra önmagát az államapparátusnak, hanem a társadalomtörténeti okokból áttekinthetetlen méretű Molochhá nőtt államapparátus kívánja maga alá rendelni a gazdasági – társadalmi- kulturális élet folyamatait és döntéseit. Ennek kedvéért produkál diktatúrát, világháborút, irányított gazdaságot, tervgazdaságot sőt, hogy ne csak negatív példákat mondjak keynessianizmust, Nemzetek Szövetségét, IMF-t, Cocom listát és ki tudja még mi mindent az elmúlt évszázadban. Végül is mindezek a folyamatok együttesen eredményezték azt napjainkra, hogy miközben a tőkés (vagy nem tőkés) gazdaság termeli a javakat, az oktatási rendszerek, a tudásgyárak termelik az állampolgárokat, az anyagi és kulturális javak termelése és elosztása felett az ellenőrzés nagyrészt a gazdasági folyamatoktól független apparátusok végzik.

A gazdasági és kulturális javak feletti rendelkezésről van szó, hiszen a modern államapparátus kvázi tulajdonosa az állami javaknak, az állami eszközöknek és a költségvetésnek, az iskolának és a tömegkommunikáció nagyrésztének. Meghatározó a hatalmi szerepe weberiánus aspektusból is, hiszen kétségtelenül a szakértelem kizárólagos birtokosaként, „optimálisan” kezeli azokat.

Úgy gondolom, hogy a hivatalnoki értelemben vett – kizárólagosságot követelő szakszerűség politikai érvkészlétként szolgál az alternatívákat felmutató szakszerűséggel, a piackontrollal és a pluralista politikai kontrollal szemben. A hivatalnoki típusú szakszerűség ideális partnere a politikai totalitarizmusnak. Ennek iskolapéldája a Magyar-féle szakigazgatási reformkoncepció vagy az objektív népegészségügyi és szociális feszültségekre adott etatista értelemben szakszerű válaszok halmaza.

* * *

Azt gondolom tehát, hogy a neveléstörténet a rá leselkedő csapdák közül nemcsak abba nem sétálhat bele, hogy pedagógia-történetté minősítsék, s ezzel a valóságmagyarázó szerepéből eszmetörténeti stúdiummá „degradálják”, sem abba, hogy valamifajta klasszika-filológiai párhuzamok alapján valóság - idegen értékek felmutatója legyen.

A harmadik csapda az offei értelemben vett alrendszer- logikájú szakszociológia csapdája. Az oktatástörténet akkor lesz igazán korszerű és interdiszciplináris tudomány, ha nem az oktatási alrendszer fiktív zártságának alapján áll, hanem az egyes alrendszerek találkozási pontjain kérdezi rá az oktatás szerepére és használja minden találkozási pont adekvát módszertanát. Azaz az oktatáspolitikában érdekelt csoportok iskoláért folytatott küzdelmének értékelésekor – a deskriptív esetleíráson túl – a politológát, az egyes tudományos áramlatok küzdelmekor – a pedagógiatörténeti rezüméken túl – a tudányszociológiát, az egyes pedagógusrétegek viselkedésnek elemzésekor – az önzetlen szándékok számbavételén túl – a tudás- szociológiát, szociálpszichológiát, az iskola rekreációjának elemzésekor – a szándékok deklarálásán túl – a társadalomtörténetet és demográfiát, a tantervek elemzésekor – az ismertetésen túl – az ideológiatörténetet.

Nem kétséges, e feladat nagysága bármely kutató képességeit meghaladja. Ezen azonban ne csodálkozzunk. Az oktatás, a nevelés és a szocializáció komplex valósága a mai társadalom legbonyolultabb jelensége: senkinek nem jutna eszébe, hogy ezt a jelenségcsoportot egyetlen tudományos kutató koherensen le tudná írni, hogy egyetlen könyvből magyarázatot kaphatnánk makro, közép és mikroszintű jelenségekre. Ez a múlt oktatási rendszereiről szóló kutatásokra is igaz.

Társadalomtudományi paradigmaváltás korszakát éljük, bár ennek a korszaknak nincs neve. Túl vagyunk pozitivizmuson és túl a szellemtörténeten, se Marx se Weber nem fogja már úgy kezűnk, ahogy egykor remélhettük. De: alig van jobb és ideálisabb terep az érdekcsoportok és nyomástgyakorló csoportok arénabeli küzdelmének leírására, kipróbálására és a történeti szociológia fele való továbbfejlesztésére, mint a – talán – minden más világdarabnál bonyolultabb és összetettebb Közép-Európa, mely a vizsgált folyamatok színhelye, a minden más társadalmi alrendszernél bonyolultabb oktatás, mely a tárgyunk, és végül, de nem utolsósorban e hihetetlenül izgalmas évtized, mely mindennapi tudásszociológiai értelemben megkönnyíti az összetett és bonyolult jelenségek megértését.