

bit, felállítanak-e valamilyen értékhierarchiát, milyen jelentőséget tulajdonítanak az egyes értéktípusoknak. A szerző mindössze azzal marad adós, hogy jelezze: az iskolai nevelésben képviselt számos értéktípus közül miért csak a morális értékek „átszármaztatását” sorolja „minden időszak” nevelési feladatai közé.

Megérződik a művön az eredeti továbbképzési funkció, ami csak javára válik akkor, amikor szélesebb pedagógus olvasóközönséghez kíván szólni. Mindamellet korántsem egyszerűsödik valamiféle másodlagos „végrehajtási utasítással”; s hogy ne váljon azzá, azt főleg a közbeiktatott történeti és összehasonlító fejezetek segítik elő, például az „Áttekintés az EKG-országok iskola-rendszeréről”. Különleges informatív értéke van az ilyen friss – és a fejlődési tendenciákra is kiterjeszkedő – tömör

összefoglalásoknak. Egyszermind – mint a sűrű változások korában a pillanatnyi helyzetet ábrázoló minden adatközlés – magában hordozza a gyors elavulás veszélyét.

Ezért is meggondolandó, célszerű volt-e egy olyan művet, mely az intézményi és helyi változásoknak kevésbé van kitéve – *Bábosik* könyve kétségtelenül ilyen –, egy aktualitásokkal szűkegképpen teletűzdelt munkával együtt kiadni. Semmiképp sem forrhatnak össze – miként a cím ígéri – egységes „neveléstanná”. *Külön-külön* azonban mindkét könyv feltétlen értéke az összegezekben oly szegény hazai neveléstudományi szakirodalomnak. Meggyőződésem, hogy minden pedagógus és pedagógusjelölt – s talán nem csak ők – örömmel veszi, mert haszonnal forgathatja ezt a színvonalas kiadványt.

(*Bábosik István-Mezei Gyula: Neveléstan. Telosz Kiadó, Bp. 1994. 273 old. 800 Ft+ÁFA*)

Zrinszky László

Gondolatok a pedagógusszakma professzionizálódásáról egy kitűnő könyv ürügyén

1994 végén jelent meg az Országos Közoktatási Intézet izléses kiadásában Nagy Mária Tanári szakma és professzionizálódás című könyve, amely eredetileg a szerző kandidátusi értekezése volt.¹ A disszertációból s így a könyvből is kitűnik, hogy Nagy Mária az oktatáspolitikai ihletettségű, annak eszköztárával dolgozó kutatói gárda egyik legmarkánsabb és legeredményesebb tagja. Ahogyan korábbi munkáit, ezt a művét is a koherens, fegyvelmezett gondolkodás, az ebből eredő vi-

lágos fogalmazás és a tárgyalt téma aktualitása jellemzi.

A politológiai kutatási irány nem egy képviselője már korábban kandidátusi fokozatot nyert, s ezzel a szakma az általuk alkalmazott módszertani apparátust legitímálta, magát az irányzatot mint a korábbi megközelítéseket frissítő, kiegészítő szemléletmódot befogadta. Ennek ellenére kétségtelen, hogy az ilyen jellegű munkák (s most nem elsősorban kandidátusi értekezésekre gondolok), újra és újra kutatás-

¹ A kötetet Pöcze Gábor ismertette 1994. évi 5. számunkban.

metodikai problémákat vetnek fel. Ezek többek között abból származnak, hogy az oktatáspolitikai irányzat képviselői gyakran történelmi elemzés útján vonják le következtetéseiket, a történelmi tények kezelésekor azonban nem mindig vagy nem következetesen alkalmazzák a történettudomány által megkövetelt eszközöket. Így nemegyszer a történelmi jelenségek forráskritika nélküli kezelésével tetszetős – mélynek tűnő –, de a történelmi anyaggal valójában nem igazolható következtetésekhez jutnak.

Nagy Mária munkásságára leginkább az jellemző, hogy e csapdát neki sikerült elkerülni. Jelen munkájában ezt azzal éri el, hogy megkeresi azt a jelenségsort, amely mintegy fókuszálja az alaptémának – a tanári szakma magyarországi professzionalizálódásának – lényeges momentumait, és ezt elemezve von le mértéktartó következtetéseket – megőrizve a kötelező kutatói objektivitást. A jelzett jelenségsor: a tanügyi kongresszusok és országos tanítógyűlések sorozata az első, 1848-as Tanügyi Kongresszustól az 1993-ban megrendezett VI. Nevelésügyi Kongresszusig.

A könyv *első fejezete* – a tanári professzionalizálódás folyamatának nagy ívű áttekintése – többek között azt célozza, hogy a következő fejezetnek (a hazai fejlődés menet bemutatásának) értelmezési kereteit, fogalmi apparátusát megteremtse. Az itt bevezetett fogalmakról később kiténik, hogy valóban jól alkalmazhatók erre a célra. Nagyon előrevivőknek bizonyulnak az olyan kategóriák, mint például a „korlátozott szerepelválás” és „kiterjesztett szerepelválás” fogalmi, illetve a *mögöttük álló tartalmak genezisének* vizsgálása; a „kiterjesztett szerepelválás” és a pedagógusképzés között feszülő ellentmondás feltárása; a különböző dimenziójú „partnerviszonyok” felfejtése; a szakmai felkészültség és a társadalmi

presztízs, valamint az „előrejutási létra” belső összefüggéseinek vizsgálása.

A professzionalizálódás nemzetközi trendjeinek nyomán követése után számomra ugyan túlaktualizálónak tűnik a jelen történéseit (a politikológiai elemzés módszereinek megfelelően) korszakunk újliberális és újkonzervatív oktatáspolitikájának hatására redukálni, úgy gondolom (és erre később még visszatérek), mélyebb – az aktuális pártoktól és pártideológiáktól lényegesen független – folyamatokról van szó, melyek inkább neveléstörténeti-történettudományi elemzéssel mutathatók ki, mint csupán a politikológiai vizsgálat eszközeivel, de mindjárt hozzátésem: megállapításai figyelemre méltóak akkor is, ha én más következtetéseket is levonnék.

A könyv legértékesebb része a *második fejezet*. Ahogyan már említettem, kitűnő metodikai megoldás, hogy a témát a tanügyi kongresszusok és tanítógyűlések fonalára fűzi a szerző. Azok anyagát, vitáit mutatja be, elemzi. Eközben fokról fokra táruul szemünk elé a tanítói-tanári pálya professzionalizálódási folyamata, különösen annak egyik fontos szegmenstuma. Vitatható persze, hogy az 1950-es években a tanügyi kongresszusok és tanítógyűlések során indokolt-e az 1956-os Petőfi körüli vitával áthidalni, de engem a munka meggyőzött az eljárás jogosultságáról.

A *harmadik fejezetben* a szerző a professzionalizálás jelenlegi problémáit kortársként és résztvevőként – mégis kellő distanciával – írja le. Itt megint nyilvánvaló a módszertani probléma: más ugyanis a politikológiai és más a történeti elemzés szempontrendszere. Mi általában az utóbbihoz szoktunk, a szerző az *első*t követi. A maga módján korrektül. S ha az elemzésnek ezt a módját egyszer már legitimáltuk, nem vitatható, hogy a vizsgálat a máig nyúlhat, annak ellenére, hogy a jelen történéseiből nagyon nehéz megítélni, melyek a való-

ban meghatározó mozzanatok és tendenciák. Lehet, hogy azok, amelyeket a szerző kiemel, lehet, hogy mások.

Megfontolásra ez alkalommal mégsem e politikailag aktuális kérdéseket szeretném ajánlani, hanem néhány, a könyvben felvetett alapvető problémát. Összesen hármat. Az első: a professzionalizálódás fogalma. A második: a pedagógusszakma professzionalizálódásának meghatározó mozzanatai. A harmadik: a pedagógusszakma professzionalizálódásának magyarországi korszakai.

Ami az első problémát illeti, a szerző jelzi, hogy ma „sokan, sokfélt értenek e fogalom alatt, és a különböző felek főként csak abban értenek egyet, hogy a (pedagógus) szakma professzionalizálására, újfajta egyéni és csoportviselkedés kialakítására, munkájuk szervezésében és értékelésében újfajta megoldásokra, oktatáspolitikai szereprendszerünk újragondolására van szükség”. (11. o.) Nem tagadva, hogy jelenleg az újfajta egyéni és csoportviselkedés, munkaszervezés és értékelés, valamint az oktatáspolitikában játszott újfajta szerep meghatározó trendjei a professzionalizálásnak, elengedhetetlenek tartom a professzionalizálás szélesebb értelmezését.

Bármilyen némán hangzik: a professzionalizálás elsősorban egyre szakszerűbb és hatékonyabb szakmai tudást, speciális kompetenciát jelent. Minden szakma meghatározó attribútuma a speciális szakmátudás. A szakma társadalmi presztízse is jórészt attól függ, mennyire speciális, mennyire kizárólagos a szakma által birtokolt, adott tudás. A szakismeretek fejlődése, differenciálódása hozza létre az újabb és újabb szakmákat. A szerzőnek teljesen igaza van, amikor azt állítja, hogy a professzionalizálás okait elsősorban nem a szakma belső fejlődésében kereshetjük, de ugyanakkor az is kétségtel-

len, hogy maga a professzionalizálás a belső fejlődésben realizálódik.

A pedagógusszakma is akkor vált szakmává, amikor a természetes társadalmi nevelő közegetől (a családtól, a falutól, a nemesi udvartartástól, a céhtől, az egyháztól) különvált, és kialakult a tanítók csoportja, amelyik speciális szakismereteivel olyan ismereteket tudott közvetíteni, amelyek átszarmaztatására a természetes társadalmi közeg már nem volt képes. A professzionalizálás társadalmi-szakmai vonatkozásban tehát a speciális szakismeretek differenciálódását és szakszerűsödését, ezzel a szakma hatékonyságának növelését és sajátos csoportképződését jelenti. Fő kérdései: a kiválasztás, a képzés, a társadalmi licenc, a továbbképzés stb. Van azonban a professzionalizálás fogalomnak egy másik oldala – ha úgy tetszik –, *politikai tartalma* is. Ez a szakmához tartozók összefogását, közös szakmai tudatuk kialakulását, a közös érdekekért való közös fellépést foglalja magában: a szakmai differenciálódással párhuzamosan végbemenő szakmai integrálódást. Fő megnyilvánulási formái: a szakszervezetek, a kamarák stb. létrejötte. Politikai vonatkozásban a professzionalizálás jelenleg minden bizonnyal újfajta pedagógus-szerepválalást, magartást feltételez. Kutatás-metodikai szempontból ezért indokolt, itt és most, a *vizsgálódást* a professzionalizálásnak erre a vonatkozására korlátozni. Nem célszerű azonban a professzionalizálás fogalmát annak csupán egyik – nevezetesen politikai – oldalára szűkíteni.

Mindjárt hozzá kell fűznöm, hogy ezt a szerző sem teszi. A professzionalizálódást szakmai-asulásnak, szakszerűsödésnek és szakmai szerveződésnek egyaránt tekinti, tehát társadalmi-szakmai és társadalmi-politikai kategóriaként is használja. S magából a – ismét hangsúlyozom – kitűnő könyvből, mind a szakszerűsödés, mind a szakmai

szerveződés folyamata világosan kirajzolódik. A pontos, előzetes definíció hiánya néhol mégis félreértésekre ad okot.

A professzionalizálódás fogalmával függ össze a *második probléma*: a professzionalizálódás fő mozzanatai.

Véleményem szerint a professzionalizálódás három nagy szakaszát vagy inkább mozzanatát különböztethetjük meg: 1. a szakmává válás (azaz a szakmai-társadalmi differenciálódás); 2. az önreflexió (azaz a politikai integráció) és 3. az önálló politikai tényezővé válás (azaz a politikai differenciálódás) mozzanatát.

Ami az *első szakaszt*, egyben mozzanatot illeti: mint ismeretes, elkülönült szakmává a tanítás évszázadok vagy inkább évezredek alatt vált. E folyamatban új lapot jelentett a szervezett tanárképzés megindulása a XVI. századtól kezdve. Erasmus már a század elején azt kívánta, hogy szakképzett tanárok tanítsanak az iskolákban, s a századvégi jezsuita Ratio Studiorum pontosan kialakította, szabályozta a tanárképzés jezsuita rendszerét. Újabb lökést adott a professzionalizálódásnak a XVIII. századi felvilágosult abszolutizmus. Nagy Frigyes nemcsak az elemi iskolázást tette kötelezővé 14 éves korig, hanem azt is, hogy az iskolákban szakképzett tanítók tanítsanak. A század végén Halléban létrejön a filantropizmus talaján az *első tanárképző intézet*. A sort itt és most nem kívánom folytatni. Mindenesetre kétségtelen, hogy a XIX. század közepére Európában mindenhol külön szakmává válik, azaz professzionalizálódik a tanítói-tanári szakma. A pedagógusszakma kialakulásának sajátos színezetet adott, hogy tagjai karakterisztikusan két rétegből rekrutálódtak. Egyrészt a tudós papságon belüli differenciálódás hozta létre a *tanári rendet*. Másrészt a természetes (paraszti és városi) nevelési környezetből emelkedett ki a *tanítói rend*. Az idők folyamán mindkét réteg egyre

inkább kizárólagosan pedagógussá válva szakmailag-társadalmilag professzionalizálódott, de mindegyik a maga – egymástól eltérő – útján és módján. Ez megnehezítette a közös önreflexiót, a belső egység, a politikai integráció folyamatát.

A szerző – politológiai vizsgálati módjából következően – csak a második időszaktól, azaz az *önreflexió szakaszától* foglalkozik a tanári szakma fejlődés-menetével. Ez metodikailag ugyan nem kifogásolható – megítélésem szerint –, mégis jobb lett volna a történetet az elején, tehát a szakma kialakulásával kezdeni.

A könyvből plasztikusan kirajzolódik, hogy az önreflexió, a belső integráció a tanítói rendnél vette kezdetét. Ez elsősorban a tömegoktatás elterjedésével függ össze. Azt hiszem: általános szabály, hogy a modern értelemben vett pedagógiai szakszerűség szükséglete akkor jelentkezik, amikor tömegeket kell tanítani. Ehhez van ugyanis elengedhetetlenül szükség speciális pedagógiai és nem csupán (sőt gyakran elsősorban nem) szaktudományos ismeretekre. A tanítói rendben – éppen szakmai specializálódása folytán – erősödött meg a szakmai öntudat, a más foglalkozásoktól való másság és a saját foglalkozásúakkal való hasonlóság tudata, s ennek nyomán bontakoztak ki önszervezési törekvései és akciói. Itt kell megjegyeznem, hogy a szerző néhol a tömegoktatás fogalmát a középiskolázás tömegesedésére szűkíti le (például a 15. oldalon). Pedig a tömegesedésnek két korszaka van. Az első az elemi iskola tömegesedése a XIX. század, és a második a középiskolázásé a XX. század második felében. Ezért a könyvben nem mindig világos, hogy a tömegesedés első korszakával járó tanítói szakmai professzionalizálódás és az önreflexió politikai professzionalizálódás folyamata nem véletlenül jelentkeztek együtt, hiszen egymást erősítő tendenciák. A közoktatási

és szakmai kérdések nagy súlya a tanítógyűléseken nemcsak azt az egyszerű tükörzi, hogy a pedagógusok öszszegyűlnek, meg kívánják vitatni az őket érdeklő szakmai kérdéseket, hanem azt is, hogy a szakmai kompetencia fejlesztése és deklarálása a szakmapolitikának egyik fontos eszköze.

A pedagógus szakmai kompetenciájának emelése és annak hivatalos igazolása a réteg elsődrendű gazdasági-társadalmi érdeke. Ezzel növelheti társadalmi presztízsét és vele munkaerejének értékét, anyagi elismertségét. A professzionalizálódás folyamatában tehát a szakmiasulás és a szakmai érdekvédelem szorosan összefonódnak egymással. Egészen sajátos megnyilvánulása ennek a tanítók küzdelme a szakfelügyeletért. Hangsúlyozom: a szakfelügyeletért és nem a szakfelügyelet ellen. A szakfelügyelet a szakszerűség biztosításának eszköze, s mint ilyen, a pedagógusok szakmai kompetenciáját szavatolja. A könyvben elemzett egyetemes tanítógyűlések folyamatában világosan nyomon követhető, hogy a tanítók nem a felügyelet ellen, hanem a felügyelet szakszerűségéért, ha úgy tetszik, a *szakfelügyeletért* emeltek szót.

Az 1890-es negyedik egyetemes gyűléstől kezdve állandóan napirenden levő kérdés volt „Az állami szakszerű tanfelügyelet szervezése, tekintettel a néptanítók előléptetésére”. Az egymást követő tanítógyűlések azt kívánták, hogy: „Szakszerű felügyelet szerveztessek három fokozattal: helyi, járási és megyei tanfelügyelet.

a) A helyi felügyeletet az iskola igazgatója a tantestülettel egyetemlegesen gyakorolja.

b) Az igazgató-tanító első felettes hatósága a járási tanfelügyelő, kikké csakis igazgatók és érdemes tanítók léptethetnek elő.

c) Egy megye népoktatási tanintézetait a megyei tanfelügyelő ellenőrzi.

A megyei tanfelügyelők a járási felügyelők sorából nevezendők ki.

Életbeléptetendő a járási és megyei tanfelügyelői szakvizsgálat...”

Ezzel párhuzamosan merült fel már 1890-től, hogy „Az iskola és a tanító pedagógiai felügyelete (tanterv. és órarend jóváhagyása, tankönyvek megválasztása stb.) és a szülők meg tanítók közt fennforgó panaszok megítélése az iskolaszékek és gondnokságok jogköréből kivétetvén a kir. tanfelügyelők hatáskörébe utasíttassék.” (A IV. Egyetemes Tanítógyűlés értesítője. Szerk.: *Somlyai József*. Bp., 1890.)

Világos, hogy e lényegében szakmapolitikai küzdelem egyrészt a kizárólagos szakmai kompetencia elismeréséért, másrészt a szakmai kompetencia garantálásáért folyt. Így fonódott össze a gyakorlatban a professzionalizálódás társadalmi-szakmai, és társadalmi-politikai oldala. Minthogy a szerző a tárgyalás során nem különíti el ezt a két oldalt, kölcsönhatásukat sem mutatja be mindig elég plasztikusan.

Egyetértek a szerzővel abban, hogy korunkban a pedagógusszakma professzionalizálódásának *új szakaszába* lépünk. Ennek egyik fontos jellemzője, hogy a pedagógusszakma nemcsak saját csoportérdekeinek védelmében lép fel, hanem *önálló politikai tényezővé* válva, részt kér az országos és helyi közoktatás-politika formálásából. Politikája ebben az értelemben válik külön – differenciálódik – más társadalmi csoportok politikájától; ez több, mint önszerveződés és „önérdekvédelem”. Úgy gondolom azonban, hogy ez a folyamat nem az aktuális kormányváltozásokkal, hanem a demokratikus társadalmak nagy társadalmi integrációs és differenciálódási trendjeivel hozható összefüggésbe.

A *harmadik problémakörre* térve át: a pedagógusszakma professzionalizálódásának magyarországi fejlődésmentét a szerző két nagy korszakra, az

1945 előttire és utánira, az első korszakot pedig három alperiódusra – az *Eöt-vös József, Klebelsberg Kunó és Hóman Bálint* által képviselt oktatáspolitikai szakaszokra – bontja. Véleményem szerint a disszertáció gazdag anyaga módot nyújtana a folyamat lényegét tükröző periodizációra.

Egy lehetséges változat a következő:

1. A *szakma kialakulása*: a Ratio Educationisban elrendelt tanárképzéstől és a normaiskolák megjelenésétől a XIX. század közepéig.

2. A *tanítói rend megszerveződésének* (politikai integrációjának) korszaka a XIX. század közepétől végéig.

3. A *tanári rend megszerveződésének* (politikai integrációjának) korszaka a XIX. század végétől a XX. század közepéig.

4. A *pedagógusnivellálódás* korszaka a XX. század közepétől napjainkig.

5. Az *értelmiségi* nivellálódás korszaka mint a jelen és a jövő követelménye.

Ez a felosztás az egyes szakaszok domináns történéseit fejezi ki, ami nem azt jelenti, hogy az adott szakaszban más történések ne lettek volna. Az 1848-as első magyar egyetemes tanügyi kongresszus például főként általános közoktatás-politikai kérdéseket tárgyalt, de ugyanakkor érződik, hogy itt a *szakmává válás* (a szakmai differenciálódás) fordulópontján vagyunk, mikor határozatba foglalják, hogy „A népiskola-tanítói hivatal, mihelyt a körülmények megengedik, különíttessék el más, vele sok helyt kapcsolatban levő foglalatosságtól, milyen a jegyzőség, harangozóság, egyházfiság, éneklőség...”. (Az első egyetemes magyar tanító-nevelői gyűlés tanácskozmányai és naplója. Nevelési Emléklapok VI. füzet, 1848.) A pedagógustársadalom 90 százaléka a XIX. század második felében néptanítókból állt. Ők szervezték az első peda-

gógus érdekvédelmi szervezeteket, egyleteik gomba módra szaporodtak. Ahogy a könyvből tudjuk: a század végén már 214 tanítóegylet működött. Egy szóval ezt a korszakot a tanítói rend megszerveződése jellemezte.

A *tanári rend megszerveződésének* folyamata ezzel szemben csak a század végétől erősödött fel. 1892-ben jön létre a Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesülete, 1896-ban a Polgári Iskolai Tanáregyesület. A millennium jegyében rendezett II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus vezető egyéniségei mindenesetre már a tanári rend képviselői voltak, s 1907-ben összeült az első Országos Középiskolai Tanári Kongresszus is, amely eleve érdekvédelmi követelésekkel lépett fel.

Amint korábban a tanítói, a tanári rend megszerveződése (politikai integrációja) is összefüggött a tömegoktatás kiszélesedésével. 1857-ben (Horvátországot és Szlavóniát nem számítva) Magyarországon 19 ezer középiskolai tanulóról adnak számot a statisztikák, 1868-ban már 38 ezerről, 1894-ben 51 ezerről és 1924-ben 71 ezerről, ami – ha figyelembe vesszük, hogy a trianoni békével az ország lakossága mintegy 64 százalékkal csökkent – rendkívül erős tömegesedési trendnek tekinthető. Az egyre tömegesebbé és egyben egyre heterogénabbá váló gyermektömeg tanításához, egyre speciálisabb pedagógiai szaktudásra és egyre több pedagógusra volt szükség. A pedagógiai szakszerűsítés és a tömegesedés együttesen vezetnek el a tanári rend önreflexió és önszerveződési folyamataihoz. A szakirodalomban sokféleképpen értékelt 1935. évi VI. tc. jelentős hatást gyakorolt ezen a téren is, amikor végrehajtási utasításban kimondta, hogy középiskolai tanulmányi felügyelői – mai kifejezéssel: szakfelügyelői – megbízást csak is olyan igazgató vagy tanár kaphat, „akinek az illető iskolafaj számára előírt képesítése van, a tanári pályán ne-

velői és tanítási feladatait legalább tíz éven át hivatásszerűen és eredményesen látta el, akit tudományos és didaktikai felkészültsége, értékes emberi tulajdonságai és kiváló szaktudása arra érdemesítenek". Az Utasítás azt is leszögezte, hogy a felügyelő feladatait „saját igazgatói (tanári) munkájának rendszeres, csorbítatlan, sőt példaadó elvégzése mellett köteles ellátni". (A vallás- és közoktatásügyi miniszter 3500/1936. sz. rendelete a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935. VI. törvény-cikk életbeléptetése tárgyában.) Azzal, hogy a tanári szakma saját szakmai ellenőrzésének jogát több évtizedes szakmapolitikai küzdelem után megszerezte, fontos eredményt ért el a professzionalizálódásának, szakmai kompetenciája társadalmi elismertetésének terén. Ez nyilván erősítette belső kohézióját is. Ennek energiája még 1945 után is érezhető volt.

A *pedagógusnivellálódás korszaka* már mindnyájunk közös élménye, és ezért erről nem érdemes sokat beszélni. Már maga a „pedagógus” kifejezés elterjedése is a nivellálódást jelzi. Hogy a nivellálódás az általános iskolában milyen mértékben és területeken jelentett szakmai emelkedést és süllyedést a tanítói rend számára az elmúlt negyven év különböző szakaszaiban, alaposabb vizsgálatot kíván, bár e tekintetben a könyv is szolgál értékes adalékokkal. A tanári rend számára mindenesetre a presztízscsökkenés a meghatározó tendencia. A tanítói és tanári rend jó esetben is a féléton találkozott a nivellálódás folyamatában. Mindehhez hozzá kell tenni, hogy a szakma nivellálódása – mint azt a szerző példászerűen kimutatja – már 1945 előtt megkezdődött. Az erőszakos ideológiai és politikai beavatkozás azonban nemcsak felgyorsította, hanem el is torzította az organikus fejlődést. A szakma társadalmi presztízisének ebből eredő csökkenése és a szakmai szerveződések megfojtása

mégsem jelentette a szakma eltűnését. Amikor a szerző a negyvenes évek végének történéseit elemezve a szakma „felszámolódásáról” ír, nyilván a szaktudományt és a szakma politikai vezető elitjét, a szakmai szerveződést érti alatta és nem a valóságos szakmát. Itt megint felmerül a professzionalizmus kétoldalú – szakmai és politikai – értelmezésének szükségessége. Ennek figyelmen kívül hagyása teszi jelentéktelenné a könyvben azt a húsz évet (az 1960-as évek közepe és 1985 között), amelyik – a politika felszívó hatása ellen küszködve – jelentős eredményeket hozott a szakmaiülésben, ha úgy tetszik: a szakmai reneszánszban.

Különösen fontosnak tűnik a professzionalizálódás kétoldalú elemzése a jelenben, amikor a középfokú oktatás már nem tömegesség, hanem általánosság válik. Az általánosság szélesült középfokú oktatás olyan heterogén tanulói rétegeket fog át, melyeknek kezelése most már ezen a fokon is nélkülözhetetlenné teszi a speciális pedagógiai szaktudást, a tényleges szakmaiságot, a társadalmilag is visszaigazolt speciális kompetenciát. Bár kétségtelen, hogy a kliensek tömegesedésével elkerülhetetlen a szakmai professzionalizálódás, az is igaz, hogy a szakma ezzel járó tömegesedésével meg is nehezíti ennek a társadalmi elismertetését. Egy óriási szakmában ugyanis a speciális kompetenciában rejlő pozicionális előnyök nehezebben érvényesíthetők, mint egy szűk foglalkozási területen. Ezért van a tömeges szakmákban különös jelentősége a politikai integrációban megjelenő szakmai összefogásnak. Újabb probléma viszont az, hogy a politikai fellépés nem feltétlenül növeli a szakma társadalmi presztízjét. Ez inkább a szakmai színvonal emelésével érhető el. Így lehet megfelelni a minőség, hatékonyság, elszámoltathatóság újabb követelményeinek. Amiből az a banális következtetés

vonható le, hogy a pedagógusszakma felemelkedése a szűkebb értelmiségi szintre elsősorban a kiválasztás, képzés és továbbképzés, a pedagógiai szolgáltatások és a felügyelet gyökeres megújításától várható. Olyan tényezőktől tehát, amelyek szűken szakmaiak és nem szűken politikaiak. A professzionizálás így vezethet el oda, hogy a pedagógusszakma az *elismert értelmiségi foglalkozások* szintjére emelkedjen, ezen a szinten *nyellődjen*.

(Nagy Mária: Tanári szakma és professzionizálás. Keraban Kiadó, Bp., 1994.)

Szebenyi Péter

Pedagógiai regény, avagy a drámapedagógia hazai tapasztalatai

Lektora voltam egy rendhagyó könyvnek. Rendhagyó, mert szerzője a személyes megérintettség hangján szól tárgyról, azzal a közvetlenséggel, amely mindmáig szokatlan a pedagógiai szakirodalomban nálunk. Nemcsak az elméleti pedagógia, hanem a módszertani leírások is idegenkednek attól a beszédmódtól, amely a *Drámapedagógiai órák alsóban, felsőben és főiskolán* című kötet sajátja.

Debreczeni Tibor soraiban ugyanis az élmény egyszerűségében elevenedik meg a milió, a pedagógiai szituáció, amely tanár és tanítványai összetett viszonyrendszerében teremődik meg. Láthatóvá válik egy-egy jellemző gesztus, egy mosoly vagy egy kérdően méltatlankodó tekintet. A szerző megörökíti egy-egy számára sokáig visszacsengő mondatot, megjegyzést úgy, ahogyan elhangzott az általa vezetett foglalkozásokon. És nem titkolja, hogy miközben tanít, órát tart, azoközben érez is. Minden mondatából kiviláglik: szereti azokat, akiket nevel, s maga is élvez a szerepeket, amelyeket magára vesz, amelyektől észrevétlenül irányítja, vezet

Befejezésül szeretném aláhúzni, hogy a pedagógusszakma professzionizálásának periodizációjára tett javaslataim, ha nem is kizárólagosan, de elsősorban a könyvben bemutatott gazdag és kiváló anyagra támaszkodnak. Semmiképpen sem csökkentik tehát annak értékét. Sőt, fordítva! Azt bizonyítják, hogy *Nagy Mária* elemzése továbbgondolásra készlet. Érdemes elolvasni!

a drámaóra folyamatait. *Debreczeni Tibor*, a tanár szereti ezt a játékot, amely sajátos közege – módszeréből következően – a nevelésnek, tanításnak.

A könyv írója egy módszer alkalmazhatóságát járja körül, ám úgy, mint aki a módszert idomítja a valósághoz, és nem fordítva: a valóságot a módszerhez. Bevezetőjében így fogalmaz: „...ez nem törvény, nem modell – egy lehetőség csupán. Más teheti másként.” A kötetnek éppen ebben rejlik az egyik fő tanulsága. Hogy *Debreczeni Tibort* – erre enged következtetni írásának stílus, a drámaórák légkörét is érzékeltető jellege – mindennekfelett az élet érdekli. A tanítvány – legyen az gyermek, kamasz avagy felnőtt – a maga egyediségében.

Olvasói előtt tehát a kötet lapjain, a külön kis tanulmányokként is kezelhető fejezetekből valóságos pedagógiai regény bontakozik ki.

A drámapedagógia *Debreczeni Tibor* felfogásában – derül ki munkájának bevezetőjéből – szemlélet és módszer. A pszichológia, a szociológia, a biológia eredményeire alapozza eljárásait, rokona tehát azoknak a reformpedagógia-