

51596

3134

51596

Magyar

PEDAGÓGIA



A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1966/1

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata
LXV. évfolyam — Új folyam, VI. kötet, 1. szám

A szerkesztő bizottság tagjai:

ÁGOSTON GYÖRGY, FALUDI SZILÁRD, FÖLDES ÉVA, JAUSZ BÉLA, KISS ÁRPÁD,
KÖTE SÁNDOR, NAGY SÁNDOR, RÉVÉSZ IMRE akadémikus, SZARKA JÓZSEF

Főszerkesztő

NAGY SÁNDOR

TARTALOM

<i>Ravasz János</i> : Kármán Mórra emlékezünk	1
<i>Széchy Andrásné</i> : A közösségi nevelés előzményei	9
<i>Rókusfalvy Pál</i> : Pályaválasztó tanulók pályaismerete	17
<i>Nagy Sándor</i> : Az iskolai megfigyelések szervezési és metodikai problémái az egyetemen folyó tanárképzésben	36
<i>Temesi Alfréd</i> : A zártláncú iskolai televízió alkalmazása a tanárképzésben.....	46
<i>Suara Róbert</i> : A nyelvi tananyag programozásának néhány problémája.....	59
<i>Zádor Tibor</i> : Hazánk első nyolcosztályos iskolája.....	70

SZEMLE

Angol könyvek (<i>Kiss Árpád</i>)	92
A Német Demokratikus Köztársaság új közoktatási törvénye (<i>Pásztor József</i>).....	97
<i>Simon Gyula és Szarka József</i> : A magyar népi demokrácia nevelésügyének története	104
<i>Simon Gyula</i> (szerk.): Nevelésügyünk húsz éve (<i>Kiss Árpád</i>).....	104
Adalékok a szabad idővel kapcsolatos hazai irodalomról (<i>Jáki László</i>).....	105
Az MTA Pedagógiai Bizottsága.....	107
Beküldött könyvek és folyóiratok.....	107

Szerkesztőség: Budapest V., Pesti Barnabás u. 1. Egyetem pedagógiai tanszéke
A kiadvány előfizethető vagy példányonként megvásárolható:

az AKADÉMIAI KIADÓNÁL, Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111—010 MNB
egyszámlaszám: 46. Csekkbefizetési számla szám: 05.915.111-46., az AKADÉMIAI KÖNYVES-
BOLTBAN, Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185—612., a POSTA KÖZPONTI HÍRLAP
IRODÁNÁL, Budapest V., József Nádor tér 1. 180—850. Csekkszámla: egyéni 61.257,
közületi 61.066. (Példányonként megvásárolható a Posta nagyobb árusítóhelyein is.)

51596

51596

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK
NEGYEDÉVI FOLYÓIRATA

LXVI. ÉVFOLYAM — ÚJ FOLYAM, VI. KÖTET

Főszerkesztő
NAGY SÁNDOR



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST 1966

aj.

A MAGYAR PEDAGÓGIA ÍRÓI 1966-BAN

ANDRÁS VERA
ARATÓ FERENC
BÁBOSIK ISTVÁN
BAJKÓ MÁTYÁS
BALÓ JÓZSEF
BÁRSONY JENŐ
BIRÓ SÁNDOR
CSISZÁR ALBERT
CZAKÓ SÁNDORNÉ
DRAHOS ÁGOSTON
ERDÉLYI MÁRIA
ERDŐSI SÁNDOR
GARAKI F. FRIGYES
HADAS FERENC
HALÁSZ LÁSZLÓ
HÖRVÁTH MÁRTON
JÁKI LÁSZLÓ
KERESZTÉNYI JÓZSEF
KERTÉSZ ÖDÖN
KISS ÁRPÁD
KOZMA TAMÁS
MAJOR MAGDA

MÉREI FERENC
MOLNÁR ÁRPÁDNÉ
NAGY JÓZSEF
NAGY SÁNDOR
NEMES RUDOLF
PÁL LÁSZLÓ
PALKÓ GYÖNGYI
PÁSZTOR JÓZSEF
PIRY JÓZSEF
RAVASZ JÁNOS
RÓKUSFALVY PÁL
RÓNA BORBÁLA
SUARA RÓBERT
SZÉCHY ÉVA
TALIZINA, N. F. (Moszkva)
TEMESI ALFRÉD
TERÉNYI LAJOS
UJCSNÉ ORBÁN MAGDA
VERESS JUDIT
ZÁDOR TIBOR
ZÁTONYI SÁNDOR

TARTALOM

Tanulmányok

ARATÓ FERENC: A tanterv demokratikus jellege és a szerkezeti elemek	273—280
BÁRSONY JENŐ és CZAKÓ SÁNDORNÉ: Egy osztályunk elindulása	136—150
CSISZÁR ALBERT: Felsőoktatási intézmények hallgatóinak felkészülési módja vizsgákra	354—362
DRAHOS ÁGOSTON: A szlovák, ill. nemzetiségi nyelvtanítás színvonala	399—405
ERDŐSI SÁNDOR: A készség értelmezése	175—189
HADAS FERENC: Idegen nyelvek programozott tanításának időszerű problémái	306—319
HORVÁTH MÁRTON: Iskolai rendszerű felnőttoktatásunk kialakulása és fejlődése a felszabadulás utáni években	199—213
KERTÉSZ ÖDÖN: A pedagógus Babits Mihály	422—433
KISS ÁRPÁD: Faragó László, 1911—1966	109
A programozott tanulás tíz éve	281—295
MÉREI FERENC: A társ kapcsolatok megszilárdulása és fejlesztése az óvodában	118—135
MOLNÁR ÁRPÁDNÉ: A tanulók kérdései a biológiai ismeretek tanítása folyamán	383—398
NAGY JÓZSEF: A pedagógiai jelenségek kvantifikálása mint a statisztikai elemzés alap- feltétele	363—382
NAGY SÁNDOR: Az iskolai megfigyelések szervezési és metodikai problémái az egyete- men folyó tanárképzésben	36 — 45
NEMES RUDOLF: A technikai jártasság pszichofiziológiai vonatkozásai	151—174
PÁL LÁSZLÓ: Kármán Elemér kriminálpedagógiai hagyományai	214—229
PÁSZTOR JÓZSEF: Magyar Paedagogiai Társaság	110—117
RAVASZ JÁNOS: Kármán Mórra emlékezünk	1 — 8
RÓKUSFALVY PÁL: Pályaválasztó tanulók pályaismerete	17 — 35
A pályaválasztási érettségre nevelés	338—353
RÓNA BORBÁLA és MAJOR MAGDA: Általános iskolai tanulók fizikai terhelése a gya- korlati foglalkozásokon	190—198
SUARA RÓBERT: A nyelvi tananyag/programozásának néhány problémája	59 — 69
SZÉCHY ÉVA: A közösségi nevelés előzményei	9 — 16
TALIZINA, N. F. (Moszkva): Az értelmi tevékenységek szakaszos formálásának elmélete és a programozott oktatás	296—305
TEMESI ALFRÉD: A zártláncú iskolai televízió alkalmazása a tanárképzésben	46 — 58
VERESS JUDIT: Célestin Freinet	406—421

ZÁDOR TIBOR: Hazánk első nyolcosztályos elemi iskolája	70 — 91
ZÁTONYI SÁNDOR: Tapasztalatok a 7. osztályos fizika két témakörének programozott tanításával kapcsolatosan	320—337

Közlemények

Pedagógiai doktori disszertációk az Eötvös Loránd Tudományegyetemen 1960-tól 1965-ig (<i>Bábosik István</i>)	230—231
Az MTA Pedagógiai Bizottsága	107
Az Országos Pedagógiai Könyvtár külföldi új szerzeményeiből (<i>Ujczné Orbán Magda</i>)	254—262, 263—271)
Beküldött könyvek és folyóiratok	107, 271
	457

Szemle

ANDRÁS VERA: Filozófiai problémák a magasabb rendű idegműködés fiziológiájában és pszichológiájában	248—250
BAJKÓ MÁTYÁS: Budai Ezsaiás, 1766—1841	434—436
BALÓ JÓZSEF: Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei, III., 1965	252—254
BIRÓ SÁNDOR: A Pestalozzi Gyermekfalu két évtizede	241—248
ERDÉLYI MÁRIA: A matematika tanítása a norvég középiskolákban	234—239
GYARAKI F. FRIGYES: A programozott oktatás és az oktatógépek helyzete a düsseldorfi szümpoziumon	449—454
HALÁSZ LÁSZLÓ: Z. Pietrasiński: A helyes gondolkodás pszichológiája	447—449
JÁKI LÁSZLÓ: Adalékok a szabaddíóvel kapcsolatos hazai irodalomról	105—107
KERESZTÉNYI JÓZSEF: Kemény Ferenc, 1860—1944	436—438
KISS ÁRPÁD: Simon Gyula és Szarka József: A magyar népi demokrácia nevelésügyének története, Bpest, 1965.; Simon Gyula: Nevelésügyünk húsz éve. Bpest, 1965	104—105
Angol könyvek	92 — 97
Matti Koskenniemi: The Development of Young Elementary School Teachers. Helsinki, 1965	231—233
Acta Paedagogica Fennica. Helsinki, 1964, 1965	234
KOZMA TAMÁS: Gondolatok egy olvasáslélektani munkához	438—447
PALKÓ GYÖNGYI: K. K. Platonov: Szórakoztató pszichológia	454—455
PÁSZTOR JÓZSEF: A Német Demokratikus Köztársaság új közoktatási törvénye	97—104
PIRY JÓZSEF: Tóth Lajos: Benka Gyula munkássága és a szarvasi nevelőképzés száz éves története. Szarvas, 1964	250—251
TERÉNYI LAJOS: A programozott oktatás Angliában	240—241

KÁRMÁN MÓRRA EMLÉKEZÜNK

Ötven esztendeje halott KÁRMÁN MÓR (1843—1915), a dualizmus korának talán legnagyobb hatású elméleti pedagógusa és gyakorlati iskolaszervezője. Pedagógiai folyóirataink ez alkalomból már közöltek róla megemlékezéseket. E sorok írása előtt FALUDI SZILÁRD cikkét olvashattuk (Köznevelés, 1965. 19. sz.), mely KÁRMÁN időtálló, sőt ma is aktuális gondolataira több oldalról villantja reá az emlékezés fényét. A kimagasló tanár és neveléstudományi író hagyatékának megismertetése, új értékelése még tetemes adósságunk, még ha ebből FELKAI LÁSZLÓ idevágó eddigi írásai törlesztették is a legsürgősebbet.

A Magyar Pedagógiához történelmi szálak is fűzik KÁRMÁNT, hiszen a lap régi folyamának munkatársa volt, sőt a kármáni pedagógia — FINÁCSY ERNŐ szerkesztői közreműködésén át — évtizedekig befolyásolta a folyóirat általános irányát, legalább részben meghatározva annak színvonalát és igényességét éppúgy, mint a tematikában is sokáig kifejeződő korlátozottságát. A régi Magyar Paedagogia megünnepelte KÁRMÁNT 25 éves tanári jubileumán (1897), s elhelyezte sirján is koszorúit, adatszerűen felsorolva egyúttal egész irodalmi és egyetemi munkásságát (1916.) — Az új Magyar Pedagógia emlékcikk-írója úgy látja, hogy ma már leghasznosabb, ha egész teljesítményéből próbál néhány főbb tényt kiemelni, itt-ott rámutatva az abban rejlő, történetileg meghatározott ellentmondásokra is.

*

Mint fiatal ember, EÖTVÖS bizalmát megnyerve, az optimizmus erélyével vette fel a harcot a SCHMERLING-rezsimtől örökölt elvtelen és korszerűtlen közoktatási rendszer és a pedagógiai obskurantizmus ellen; utolsó éveiben — a dualizmus rendszere mélyülő válságának, s egyben népünk éledő reményeinek, harcainak idején — szigorú kritikát kellett hallania és mondania a korszak népoktatási, s általában köznevelési eredményeiről, arról a köznevelésről, amelybe beépítette egész — nem csekély — életművét.

Hogyan is alakult hát ez az életsors?

Szegedi szegény kiskereskedő fia volt; már az ottani piarista gimnáziumban kitűnt éles eszével, ismeretszomjával. Házi nevelőként került Bécsbe, ahol egyetemi tanulmányokat folytatott s megismerte HERBART filozófiáját. EÖTVÖS magához hívatta, kikérdezte törekvéseiről s 1869-ben két évre a lipcei egyetemre küldte, a herbartista TUISKON ZILLER gyakorló iskolájához.

KÁRMÁN hazatértekor EÖTVÖS már nem élt; de a fiatal tudós életében most a harcok és alkotások lázasan tevékeny negyedszázada következett. 1872-ben megszervezte a budapesti egyetem tanárképző intézetének gyakorló gimnáziumát s 1897-ig ennek pedagógiai vezetője maradt. Mint magántanár és

a tanárképző előadója évtizedeken át jelentős hatású pedagógiai, pszichológiai és etikai előadásokat tartott az egyetemen. A köznevelés, különösen a középiskola újjászervezésében országos hatáskörrel is tevékenykedett mint az 1872-ben megalakult Országos Köznevelési Tanács jegyzője (1873—1883).

Ugyanebben az évtizedben főleg a Magyar Tanügy c. folyóiratban fejtette ki köznevelési reformeszméit s egy korszerűbb pedagógia körvonalait, ekkor vívta meg harcát a feudális és klerikális hagyományokat képviselő oly pedagógusok ellen, mint amilyen LUBRICH ÁGOST volt, a budapesti egyetem tanára.

A köznevelés feudális maradványai közé tartozott pl. az egyoldalú latinizmus, a formalisztikus grammatizálás és matematizálás a tárgyszerű tanítás helyett, az egyház vezető szerepe a köznevelésben, a tételes vallások uralma a tantárgyak felett. Mikor KÁRMÁN mindezekkel — többé vagy kevésbé nyílt formában — szembefordult, korának liberális polgári tudományát és művelődéspolitikáját képviselte. Ez a liberalizmus EÖTVÖS és DEÁK nemzedékének eszméiből indult ki s a polgári jogegyenlőség, az alkotmányos parlamentáris állam, az elvi szólás- és sajtószabadság nevében lépett fel. Ám létalapja a magyar földbirtokos és nagytőkés osztály uralma s ennek az osztrák uralkodó osztállyal kötött szövetsége volt. Ezért maradt el messze mindvégig a polgári demokratikus követelményektől is. E liberális tudomány, osztálymeghatározottságából folyó teljes világnézeti idealizmusában, a társadalom és a nemzet egységét illuzionista módon hirdette, s a társadalom ellentéteinek fokozódása során a munkásmozgalom és a nemzetiiségek felszabadító harcával egyre élesebben szembekerült.

Maga KÁRMÁN egész működése folyamán feltételezte, kiindulópontnak vette, hogy egységes „nemzeti köztudat” korának soknemzetiségű magyarországi osztálytársadalmában lehetséges, sőt létezik is. Ennek erősítésére mindig igyekezett előmozdítani az állam köznevelési vezetészerepét, s állást foglalt a felekezeti („interkonfesszionális”) erkölcsi tanítása mellett; de liberalizmusában is konzervatívabb volt annál, semhogy elfogadhatta volna a köznevelés teljes laicitásának, az egyház, vallás és az iskola teljes elválasztásának polgári demokratikus célkitűzését.

Neveléstudományi álláspontjáról

A pedagógiai elméletben főleg HERBARTból indult ki. Mindenekelőtt abból az értékes herbarti hagyományból, hogy a nevelés kiindulópontja a növendék képezhetősége (nevelhetősége); hogy a nevelés nem idomítás, de nem is a természetes adottságok kifejlődésének pusztá megengedése, hanem igen tudatos tevékenység, mely tudatos és az értékes kultúrhagyomány segítségével kiművelt nemzedéket tűz célul; hogy az oktatásnak nevelő oktatásnak kell lennie, vagyis célba vennie az önálló és eleven szellemi élet — a sokoldalú érdeklődés —, és a jóra irányuló akarat — az erkölcsiség — kifejlesztését.

Ezekből az alapokból KÁRMÁN nagy önállósággal és — úgy látszik — a herbarti kiinduló pontokon sokban túljutva dolgozta ki pedagógiáját. A nevelés céljait ő is az etikában kereste, s 1877-ben a nevelési feladatok elemzését az erkölcsi fejlődésnek még olyan formalisztikus skémájához kapcsolta (Paed. dolg. I. 21-), amely emlékeztetett HERBART „akaratviszonyokra” alapított „erkölcsi eszméire”. A társadalmi, történelmi törvényszerűségek vizsgálata azonban egyre inkább módosította álláspontját, s 1892/93-ban tartott etikai előadásai már bővelkedtek ily összefüggések elemzésében (*Ethika*, 1921; fiának, KÁRMÁN ELEMÉRnek, a jeles kriminálpedagógusnak gondozásában). A herbarti pedagó-

gia másik „alaptudományára”, ti. HERBART pszichológiájára nézve KÁRMÁN már egy korai cikkében (1874, Paed. dolg. I. 79-) nyilvánított némi kritikát, de hogy mennyire követte nyomon később az egzakt, tapasztalati irányú pszichológia győzelmes kibontakozását, azt csak — esetleg fellelhető — egyetemi előadásából lehetne megállapítani. Annyi bizonyos, hogy a 90-es években a gyakorló gimnáziumban a HERBART-féle „appercepciós tömeggel” való — mesteri, önálló, ma is tanulságos — bánásmód volt az, amit KÁRMÁN „a tanítás technikája” gyanánt fejtegetett. A századforduló tájától a herbarti (s így, legalább közvetve, a kármáni) iránynak éppen pszichológiai alapozottsága részesült nálunk is kritikában. Így már SCHNELLER — jóllehet avultabb világnézeti alapokról kiindulva — a személyiség egészének elhanyagolását kifogásolta benne, a gyermektanulmányi mozgalom pedig többek között az aktív érdeklődésen alapuló, sokoldalúan aktív és életszerű tanulást kérte tőle számon.

Önálló, HERBARTtól független álláspontot foglalt el KÁRMÁN a *pedagógia tárgyára és tudományrendszertani helyére* vonatkozóan. (Elsősorban *A pedagógia feladata és helye a tudományok sorában* c., az 1896-i tanügyi kongresszuson elmondott előadásában; legutóbb közölte KISS ÁRPÁD: Nevelés és neveléstudomány. Pedagógiai olvasókönyv. 1948.) EÖTVÖSnek egy megállapításából indult ki, mely szerint valamely nép haladottságának egyik ismérve az, hogy a műveltség bizonyos foka mennyire vált általánossá tagjai között. KÁRMÁN ezután a műveltséget úgy határozta meg, mint „az embernek azon sajátosságát, hogy tudatával bír munkásságának, hogy szándékosan végzi történeti életét, hogy nemcsak cselekszik, akár gazdasági téren, akár a politikai élet körében ösztönszerűleg, hanem egyúttal értelmes belátással, tudatos elmélkedéssel, szándékosan oldja meg azokat a feladatokat, amelyeket maga elé állít” (a kiemelések KÁRMÁNTól). A pedagógia éppen az az elméleti tudomány, amely „a műveltség tényezőit, a nemzeti köztudat elemeit” teszi tanulmány tárgyává, „... hogy belőle a maga gyakorlati feladata számára, aminek szolgálatában áll — hogy ugyanis a már kialakult köztudat el ne vesszen, hanem megmaradjon —, kellő alapot és irányadást nyerjen”.

KÁRMÁNNak ez a felfogása kétségtől kívül hozzájárult pedagógiai munkássága horizont-tágulásához, problematikájának gazdagodásához. Tevékenységére bizonyára áll munkatársának, WALDAPFEL JÁNOSnak az a megfigyelése, hogy „a tudás sokféleségének egységesítésére nem képzelhető erősebb ösztön, mint a tudás közlésének, a tudás egységes átadásának és így mindennek előtt a tudás egységes szervezésének szüksége”. (Közműveltség és nevelés, 1938. 292. l.)

De rá kell mutatnunk mindenekelőtt KÁRMÁN koncepciójának bennrejlő fogyatékosságaira. Ilyen elsősorban az az ellentmondás, hogy a műveltséget — helyesen — a tudatos feladatmegoldásra való felkészültségnek, viszont a pedagógiát — amely pedig nem is a közeli jövő feladatmegoldásaira készít fel — elsősorban a meglevő kultúrjavak megőrzésének tekinti. Másrészt a meghatározás terjedelemben sem fedi a pedagógia elvárható fogalomkörét. Tág, mert a „nemzeti köztudat” elemzésével nyilvánvalóan más tudományok is foglalkoznak (pl. KÁRMÁN korában is az irodalomtörténet, nyelvészet, népszichológia, etnológia stb.) Szűk, mert kimarad a meghatározásból a pedagógia nélkülözhetetlen jegye, a növendékre való céltudatos hatás.

Mindezeknél lényegesebb kritikai szempontként adódik, ha a valóságos történelmi helyzetet mérlegeljük, hogy — mint már érintettük — egységes „nemzeti köztudat” nem volt s nem is lehetett a magyarországi — még hozzá soknemzetiségű — kapitalista osztálytársadalomban, s amit KÁRMÁN annak vett,

könnyen kimutathatóan csak egy nemesi hagyományoktól erősen befolyásolt, ekkor már mindinkább konzervatívizmusba szorult polgári uralkodó osztály köztudata volt.

A középiskola újjáalakítása

Ismeretes, hogy ez az osztály-„köztudat” határozta meg KÁRMÁN nagyhatású munkásságának fő területét, a magyar középiskola új és tartós formájának kialakítását. Ezt az utóbbi években szaktárgyi metodikusaink néhány történeti elemzése is kimutatta. Elit-iskola akart lenni ez a gimnázium, de sohasem volt az, éppen mert osztályiskola volt: az „úri” rétegek bármily képességű gyermekei nagyon is biztosan, a kétkezi dolgozók még oly tehetséges fiai pedig csak kivételként kerülhettek falai közé. (Ideje volna, hogy ezt, mint társadalmi mobilitásunk — vagy immobilitásunk — történetének egyik központi kérdését, részleteiben is kimutassuk, hosszímetszetté fejlesztve FÖLDES FERENC frappáns, 1930-ra érvényes keresztmetszetét).

Mindez nem változtat azon a történelmi tényen, hogy KÁRMÁN középiskolai munkája sok újat hozott, a továbbfejlődés lépcsőfoka lett. Főbb eredményeiből — melyeket feltétlenül az előzményekhez kell viszonyítanunk — itt csupán a következőket emeljük ki:

1. Az *Entwurf*-adta szervezeti kereteket s az antik klasszicizmus nagy szerepét ugyan megtartva, az *Entwurf* németes, másrészt jellegtelen művelődési anyaga helyett a nemzeti kultúrát és ennek történeti megértését helyezte a tanterv központjába. Ebben a nemzeti klasszicizmus GYULAI PÁLÉKTÓL rögzített normáit vette alapul. Számos irodalmi alkotás (pl. a Toldi) tantervi jelentőségét és helyét máig tartó érvénnyel határozta meg.

2. A provizórium korának félfudális tanügyi irányzatával szemben minden tantárgyban igyekezett érvényesíteni az akkor korszerű tudomány konkrét eredményeinek tágabb körét. A formalisztikus oktatás helyett igyekezett a műveltség tartalmi elemeit hatáshoz juttatni. (A pusztán grammatizáló nyelvtanítás helyett a nyelvi készségek fejlesztése, s főleg az irodalomtörténetnek a műveken alapuló ismerete; a matematikára nézve nálunk már ő hangsúlyozta a hasznos, életszerű tárgyi anyag bevonását).

3. Tantervét — ha ennek arányai a valóságos szükségletekhez képest hamar el is avultak — sikerült elvi egységben, kiegyensúlyozottan felépítenie. A középiskola „érzületi anyagának” központjába — a ZILLERTŐL eredő, de önállóan alkalmazott „művelődéstörténeti fokozatok” elve alapján — nemzetünk történeti fejlődését helyezte, szerves egységbe hozva a magyar irodalmi és a történelmi oktatást. A kiemelt fokozatok megválasztását a polgári nemzet konzerváló történet szemlélete szabta meg. Itt megjegyezzük, hogy maga KÁRMÁN hamar felismerte a megalkotott új középiskola tantervének s oktatási gyakorlatának néhány lényeges hiányosságát. 1887-ben, a gyakorló gimnázium új épületének avatásakor mondott beszédében nyugtalanságát fejezte ki a természettudományi oktatás határfoka tekintetében: „... az iskolavégzett ifjú ez elvont formulákon aligha fog eligazodni arra nézve, hogy minő rész jut a természeti erő felhasználásának társadalmunk alakításában”. Majd így folytatta: „Csélekedeteket vesz célba a helyes nevelés, tettek adják meg próbáját. A munka megbecsülésére csupán értelmes munkásság képesít. Nyissunk tágasabb tért — és hiszem, hogy az iskolai könyv- és szótanulásnak kára nélkül történhetik, sőt bizonynyal hasznára fog válni — nyissunk kellő tért a test ápolásának, szapo-

rítsuk a kézi ügyesség fejlesztésének eszközeivel nevelésünk tényezőit! Ne legyen növendékünk csak író és olvasó lény, hanem testtel-lélekkel munkabíró ember!” Kifejezte reményét, hogy az új épületben nem fog hiányozni „...növendékeink számára a kézi ügyességek, technikus képességek fejlesztésére szánt munkahely, laboratórium sem” (Paed. dolg. I. 134—135.). Ez elvek hatékony érvényesülése érdekében a gimnáziumok életének további hatvan évében vajmi kevés történt. A pedagógus-szakember korszerű és önkritikus felismeréseit az irányadó politikusok bizonyára annak védelmében hatástalanították, amit úri életformának tartottak.

4. Átgondolt és józán, a gyakorlatban alaposan kipróbált és logikus módszert kezdett meghonosítani a középiskolában. E módszer, mely pl. az „osztály-foglalkoztatást” először tette nálunk széles körben követelménnyé, a herbarti didaktika határai között mozgott, de mentes volt a kései herbartisták szélső formalizmusától. Bizonyára pedáns volt némileg, s a tanulók aktivitását határozottan ugyan, de szűkkörűen érvényesítette. Főleg tudatosságával, következetességével jelentett a maga korában újat hazánkban.

5. A gyakorló gimnázium tanárjelöltjeiben s szélesebb körben is KÁRMÁN ébresztette fel a „didaktikai lelkiismeretet”. (FINÁCZY). A középiskolai tanárok, akik gyakran nem szűkölködtek szaktudásban, ekkor kezdték egységben látni gyakorlati oktató munkájukat s az elméletet, szaktudományukat s a szakmákat összefogó, egy célra irányító neveléstudományt. A régi pap-tanár — SCHNELLER egyéniségén még olykor érezhető — patriarkális-vallásos hivatástudata helyett most új, korszerűbb, a szak- és neveléstudomány felől egyaránt megalapozottabb hivatástudat kezdett kialakulni a tanárság körében. Ez nem vált általánossá, de szerepe köznevelésünk történetében nem hanyagolható el.

A középiskolának e korszerűsítését országos hatásúvá főleg az 1879-i tanterv tette, mely csekély változtatással húsz évig volt érvényben. Az ehhez fűzött 1880-i Utasítások általános részét maga KÁRMÁN dolgozta ki — ez németül is megjelent —, az egyes szaktárgyaknál pedig többek közt olyan tudósok működtek közre, mint SIMONYI ZSIGMOND, HEINRICH GUSZTÁV, MARCZALI HENRIK, HAJNIK IMRE, HUNFALVY JÁNOS; a három előbbi rövidebb-hosszabb ideig a gyakorló gimnázium tanára volt. Az iskola tanári kara sajátos arculatú, értékes irányt képviselt a neveléstudomány és a pedagógiai reformtörekvések terén. Ebből nőtt ki mindenekelőtt WALDAPFEL JÁNOS elméleti pedagógiai és BEKE MANÓ matematika-didaktikai munkássága. Maga KÁRMÁN, mint az iskola pedagógiai vezetője, állandóan résztvett a tanítás munkájában, s íróasztalát, munkastílusára jellemzően, a közös tanári szobában helyezte el, hogy kollégáival bármely kérdésben bármikor eszmét cserélhessen. A gyakorló gimnázium pedagógiai elvei elsősorban a KÁRMÁN által ott tanárjelöltek számára tartott elméleti értekezleteken („theoreticumokon”) kristályosodtak ki, s publikálva is hatottak (KÁRMÁN MÓR—WALDAPFEL JÁNOS: *Adalékok a gymnasiumi oktatás elméletéhez*, 1898.) E széleskörű hatást fokozták a KÁRMÁNTól írt vagy szerkesztett tankönyvek, különösen magyar olvasókönyvek.

A gyakorló gimnáziumban végzett tanárképzés és egyetemi munkája vezette KÁRMÁNT az egyetemi oktatás problémáinak tanulmányozásához. Európa nagyobb országaira kiterjedő tényanyagot dolgozott fel e kérdésben. *A tanárképzés és az egyetemi oktatás* (1895) c. terjedelmesebb tanulmánya. Itt leginkább látszik, hogyan jutott túl ifjúkora német indításain, s hogyan fordult érdeklődése a polgári demokratikus hagyománnyal bíró angol—francia nyelvtanok sokban életszerűbb és gyakorlatiasabb felsőoktatása felé. E könyv mérle-

gelt tényanyaga és megokolt reformeszméi egyébként nem voltak hatással a németes hagyományokhoz, a tanszabadság német értelmezéséhez láncolódott egyetemeinkre. Az 1895-ben megalakult EÖTVÖS-kollégium terveinek kidolgozásában viszont volt szerepe KÁRMÁNNak, kiderítendő még, hogy mekkora.

A pálya vége : mérlegkészítés a hazai közoktatás történetéről és állapotáról

A pedagógiai közvélemény azt várta, hogy KÁRMÁN lesz az új EÖTVÖS-kollégium igazgatója. Maga is szívesen vállalta volna ezt a munkát. Nem őt bízták meg, s többször mellőzték egyetemi tanszék betöltésénél is; nem lehetett a gyakorló gimnázium igazgatója sem, pedig ezt az intézményt mindenütt „Kármán iskolája” gyanánt emlegették. Róla író munkatársai nemcsak személyes mellőzeteiről, hanem a terveinek megvalósítása során őt ért sokszoros gáncsvetésekről s útjába emelt akadályokról is említést tettek. KÁRMÁN ELEMÉR pedig apjának küzdelmes életével magyarázta azt a többéves súlyos betegséget, amely 1897-től tevékenységét átmenetileg gátolta.

1903-tól a közoktatási minisztérium elnöki osztályára osztották be mint elméleti kérdések előadóját. Ez időszakban gyűjtötte kötetbe többnyire alkalomszerűen, feladatok megoldása során írt régibb tanulmányait (*Paedagogiai dolgozatok*, I—II. 1909.), melyek elméleti kérdéseken kívül főleg a középiskola és az egyetem problémáival foglalkoznak. A *Közoktatásügyi tanulmányok* c. másik munka I. kötete (*A felekezeti oktatás és az állam részvétele a népiskola szervezésében*, 1906) az állam egységesítő népoktatási politikáját kívánta támogatni az európai helyzet ismertetésével. A II. kötetben (*Közoktatásunk múltja*, 1911) KÁRMÁN köznevelésünk történetéről adott áttekintést 1848-ig, a maga liberális felfogásával, a mozgatóerőket a korszellemből magyarázva. E jól stilizált munka jelentőségét az adta meg, hogy az addigi részletkutatásokat (főleg BÉKEFI, FRANKL, MOLNÁR, FINÁCZY eredményeit) nemcsak összegezte, hanem 1780-tól önálló tájékozódás alapján, az egykorú nyomtatványok bő felhasználásával folytatta is.

Végül ugyancsak 1911-ben adta közre KÁRMÁN valamennyi iskolafok problémáira kiterjedő minisztériumi munkájának eredményeit (*A közoktatás egysége és a tanulmányok szervezete*). Ez a kötet mutatja leginkább a sokat alkotó pedagógus utolsó munkaszakaszának új, kritikai vonásait. Ekkoriban ugyanis KÁRMÁN mindinkább a népiskola kérdései felé fordult, számonkérve EÖTVÖS kultúrpolitikai szándékainak megvalósítását; a közoktatás egységes szervezésének céljával ekkor bírálta meg közoktatásunk szervezeti és funkcionális hibáit. Ez a bírálat szigorúan a tanügyi szakkérdések körén belül maradt, s nem akart társadalomkritika lenni. Ám a népiskolai törvény végrehajthatatlanságát, a zsákutcás iskolarendszert — sőt a maga módján az uralkodó osztály művelődési monopóliumát is — KÁRMÁN egyaránt megbírálta. Álláspontját egy helyen így összegezte: „Az oktatás minden ágában a jogosultságok egyedül a növendékek korától és a helyes tanulmányi rend által biztosított értelmi fejlettségétől függhetnek. Az elemi népiskola, például, a rája épült szakiskolával együtt nem maradhat el jogosultsága tekintetéből, éppúgy mint az értelmi készségtől és határozottságtól szempontjából sem, bár tartalmilag különbözik is tőlük, a polgári és középiskolák; növendékeik korának megfelelő, osztályai mögött. Egyenlő jogúak volnának a polgári és középiskolák illető osztályai is, aminthogy a középfokú szakiskoláknak — pl. a tanítóképzők és a gazdasági szakintézetek — kellően elkészült növendékei előtt éppen úgy meg kellene nyílani az egyetemi oktatás termeinek vagy másnemű felsőbb szakiskoláknak, mint a középiskolák érettségét tett növendékei előtt. Ezt kívánja a nemzeti

szellem szabad fejlődésének érdeke, sürgeti az egyéni képességek érvényesülésének jogossága; s ily erkölcsi követelménnyel szemben semmiképp sem jöhetnek tekintetbe pusztán gazdasági érdekek, vagy más, náluk még kevésbé igazolható személyes vágyak, minő olykor a versenytől való félelme egyes néposztályoknak vagy társadalmi köröknek, melyek elsősorban a maguk érvényesülésének szolgálatában óhajtanák tartani a közművelődés minden magasabb intézményét” (19. l.- kiemelés KÁRMÁNTÓL.). — Nyilvánvaló, hogy a megújított gimnáziumot KÁRMÁN eredetileg sem szánta az úri osztály iskolájának. Az adott osztályrendben azonban mégis az lett. Ezt ismerte fel most a tanügyi specialista, s ezzel voltképpen már a fennálló társadalmi rend falaiba ütközött. E falak ledöntését azonban a történelem nem a polgárság szaktudósai számára tartogatta.

Az imperializmus kora társadalmi ellentéteinek századeleji kiélesedésekor KÁRMÁN, személy szerint, jobbról reakciós támadásokban, a középiskola pedig balról a kor új társadalmi, szaktárgyi és módszeres követelményeit számonkérő kritikában részesült. Az APPONYI minisztersége alatt igen nagy kormányzati befolyásra szert tett klérus részéről egy pap-főigazgató támadta meg igaztalanul. Válaszában KÁRMÁN a lényegbevágó oktatási reformok szükségességét hangsúlyozta; elítélte a felekezeti túrelmetlenséget, de egyúttal kikelt mindenféle osztály- és nemzetiségi törekvés ellen is, az ekkor már végletesen illúziós nemzeti egység nevében, konzervatív idealizmusával fel nem ismerve a társadalmi erők és harcok objektív alapjait.

A Társadalomtudományi Társaság 1905-i ankétján, a magyar középiskolát ért támadásokra felelve, KÁRMÁN szintén elismerte a reform szükségességét, de már egyoldalú védelembe szorult. Bármily tudással érvelt, s bármily jogosan hivatkozott a maga szerkesztette Utasítások fogyatékos érvényesülésére, a haladás híveit már nem tudta meggyőzni. Ez időtájt sokan már úgy látták, szocialisták és polgári radikálisok egyaránt, hogy a vitathatatlanul történelmi jelentőségű TREFORT—KÁRMÁN-féle középiskolának — mint az urak és leendő urak iskolájának, mint a nyelvi és kulturális nacionalizmus eszközének, mint minden meglevő megőrzőjének — napjai meg vannak számlálva. Ezt az iskolát átmenetileg az imperialista világháború, majd további negyedszázadra, már az agresszív politikai és világnézeti reakció célzatával, az 1919-es ellenforradalom őrizte meg a lényeges átalakulástól.

KÁRMÁNNak EÖTVÖSTől elindított, a kiegyezés után sok jelentős újítást hozó, igényes életműve így a század elejétől elsősorban mint egy sokban avulttá vált művelődési hagyomány őrzője jutott történelmi szerephez.

Ha a KÁRMÁN-féle középiskola osztálytartalmát így ítéljük is meg, ne feledjük: e középiskola neveltjei közül sokan lázadtak a dolgok régi rendje ellen: sokan, ADY nemzedékét, 1918—19 forradalmi értelmiségét is beleértve. Ez nem felelt meg e középiskola megalkotói szándékának, KÁRMÁNénak sem. A szálak itt nagyon összeszővődnek. De bizonyos, hogy sok tanulója fejében — ami nem is ritka — valamiképpen túlmutatott önmagán ez az iskolai művelődés. S viszont a színvonalnak, amelyen mégis nagyjából ez az iskolatípus elhelyezkedett, volt talán némi szerepe abban is, hogy — népünknek még hosszú szenvedései után és harcai folytán — mégsem a fennálló társadalom és kultúra megőrzése, hanem megújítása lett a történelmi eredmény.

S KÁRMÁN történelmi alakjában nem is lehet csupán a kiegyezés utáni magyar burzsoá középiskola egyik elvi és gyakorlati alapozóját látnunk. Mun-

kássága szélesebb körű, tágabb hatású volt ennél: kiterjedt a nevelő-oktatás tudományának szinte minden területére, legalább a maga személyes hatásának körében — s ez nem volt szűk — egybekovácsolva egy átgondolt, akkor újat hozó pedagógiai elméletet a mindennapos iskolai gyakorlattal; kiterjedt ez a munkásság — mint láttuk — még történeti vizsgálatokra, meg statisztikai alapú, kritikai szellemű iskolarendszer-felmérésekre is.

KÁRMÁN eleven személyiségére ma már csak nagyon kevesen emlékezhettek a legidősebbek közül is. De írásainak sárguló lapjairól, tanítványainak és munkatársainak emlékezéseiből egy nagyszabású, sokoldalú nevelő és tudós egyéniség bontakozik ki — olyan íróé és tanáré, ki munkája során szemét időben, térben s tárgyban változatos tájakon hordozta meg, s ezzel mégsem, sohasem veszélyeztette önálló, magvas mondanivalóját. Megismerni őt vele vitatkozva is lehet, tanulni tőle új világunk új feladatai közt is ajánlatos. Ime még néhány olyan tételle, mely élete törekvéseinek szinte summázását adja, s bennünket a szükségszerű, fokozódó specializálódás korában pedagógiánk horizontjának tágítására, elvi koherenciájának szükségességére figyelmeztet: „Az emberi műveltség tényezőinek a kutatása, a tényezők kölcsönhatásának megvilágítása: ez az az elméleti tanulmány, hogy röviden mondjam, mely a paedagógus munkásságát felvilágosítja és irányíthatja.” „A műveltség egészének szempontjából kell minden oktatónak a maga feladatát megállapítani és az egésznek tekintetéből munkásságát nemcsak általánosságban, hanem részleteiben is meghatározni. ... gyakorlati munkásságunk csupán oly elméleti alapon nyerhet biztosságot, mely világosan feltárja a művelődés eszközeinek és módjainak sokféleségét, megérteti egy szóval az utat, melyet az emberiség követett abban a törekvésében, hogy az emberi szellem legmagasztosabb vonását, *öntudatát*, kifejtse és fenntartsa.” (Paed. dolg. I. 12-).

Ily vezető szempontokért állt helyt, hatott, buzdított KÁRMÁN az iskola-padok előtt állva, a tanári tanácskozában, az egyetemi katedrán s a tollat forgatva egyaránt. Mindig harcban, bírálva és bírálat tüzeiben, előbb túlhaladva másokat, majd másoktól túlhaladottan.

Összetett és ellentmondásos, de mindig tág horizontú egyénisége és műve ma is ösztönző lehet mindazok számára, akik a jelenben élve, a jövőbe nézve, a múltat is készek faggatni.

RAVASZ JÁNOS

A KÖZÖSSÉGI NEVELÉS ELŐZMÉNYEI*

A marxista—leninista pedagógia, mely egész tartalmában, a nevelési folyamatok felfogásában és megszervezésében új, magasabb fokot jelent a pedagógiai fejlődésben, új, minőségileg magasabb fokon oldotta meg a közösségi nevelés problémáit is. A társas nevelésben rejlő lehetőségek, a közösségi nevelés egyes módszerei magasabb rendűségének felfedezése és alkalmazása nem előzmény nélküli, nem csupán a marxista—leninista pedagógia találmánya. Erre a felismerésre eljutott már régen a pedagógiai haladás, ezt alkalmazza már évtizedek óta minden fejlettebb technikával dolgozó pedagógiai irányzat. Ennek a felismerésnek az alapján bontakozott ki a nevelés történetében az évszázadok folyamán a tanulói közösségek, a tanulói önkormányzatok szervezése,¹ a tanári ráhatást kiegészítő tanulói öntevékenység párhuzamos pedagógiai hatásának felhasználása, a nevelőmunka kiterjesztése a tanulók szabad idejére, tanórán kívüli életére, társadalmi tevékenységére. Ennek a felismerésnek az alapján fejlődtek

* Részlet „A közösségi nevelés útjai a középiskolában” c. kandidátusi disszertációból. A disszertáció elsősorban a szocialista tanulókörösségi nevelés történeti fejlődésének tanulmányával és mai tapasztalataival foglalkozik. E részlet visszatekint a közösségi nevelés előzményeinek néhány jellemzőjére. Nem történeti feldolgozó igényű, csupán a fejlődési tendenciák jelzésére szorítkozik s főleg olyan jelenségekkel foglalkozik, amelyeknek közvetlenebb volt az érintkezése a magyar iskola fejlődéssel.

¹ A tanulói önkormányzat kialakításának kísérleteivel találkozunk már a polgári fejlődés hajnalán a XV., XVI. században a humanista pedagógiai újítók gyakorlatában. Így pl. *Vittorino de Feltre* mantuai iskolájában a „Casa Giocosa” (a játék otthona) nevelő intézményében, vagy *Valentin Trotzenzorf* goldbergi iskolájában, ahol a régi római köztársaság mintájára szervezték meg a tanulók önkormányzatát: *consulokat*, *senátorokat*, *censorokat* választottak, *oeconomusok* felügyeltek a házirendre, *ephorusok* az étkezésre, tisztaságra, *quaestorok* ellenőrizték a csoportonkénti munkát. A tanulói szenátus törvényei szabályozták az intézmény életét. Az angol kollégiumokban ekkortól fejlődött ki és mind máig élő hagyomány a tanulói prefektusok rendszere. A tanulói aktivitás, öntevékenység, közösségi élet pedagógiai módszere jelentősen tovább fejlődött többek között *Comenius*, *Pestalozzi*, *Fellenberg*, *Diesterweg* és más nagy pedagógiai újítók felismerései nyomán.

A szocialisztikus jellegű közösségi nevelés legközvetlenebb előzményei, haladó forrásai az utópista szocialisták; *Owen*, *Saint Simon*, *Fourier*, *Cabet* és mások pedagógiai gondolataihoz és kommunális nevelési kísérleteihez fűződnek. Pedagógiájuk központi gondolata: a kommunisztikus kollektívizmus kifőrmálása a gyermeki tevékenységben, erkölcsi fejlődésben a tanulással összekapcsolt termelőmunka, s a mindenoldali nevelés folyamataiban. Zseniális megsejtéseik azonban nem bontakozhattak ki idealista, utópisztikus társadalomszemléletük miatt. Alábecsülték a forradalmi gyakorlat, s túlbecsülték a nevelőintézmények szerepét, mintha a kizsákmányoló osztálytársadalomban pusztán nevelés útján, az osztályharc megvívása nélkül, a társadalomtól elkülönített falanszterekben ki lehetne formálni az új társadalmat. Nevelési kísérleteik sok vonatkozásban el voltak szakítva az adott társadalom életének követelményeitől, kezdetlegesek voltak nézeteik a gyermek nevelésének pszichológiai feltételeivel, a közösség és az egyén viszonyának dialektikus megoldásával kapcsolatban. Az utópista szocialista pedagógiai kísérletek elbuktak a megfelelő politikai és gazdasági feltételek hiányában.

a tanulói aktivitás kibontakoztatásának különböző módszerei az oktatás produktivitásának emelése érdekében és a társadalmi tevékenységre való előkészítés a tanulói közösségek megszervezésének folyamataiban.

Ezeknek a felismeréseknek voltak a termékei például az évszázadokon keresztül Magyarországon is virágzó kollégiumok életének ifjúsági önkormányzatai. A tanulóifjúság közössége *coetus*okra, nemcsak a tanulást, hanem az egész élettevékenységet átfogó elsődleges közösségekre tagozódott, melyek élén ifjúsági *seniorok* állottak. A tanulók kezelték az iskolai vagyont, tartották fenn a kollégium rendjét. Az idősebbek látták el a korrepetíciót, helyettesítették a mestereket a fiatalabbak tanításában. A fegyelmezést a tanulókból választott esküdtszék végezte. A tanulók önálló művelődési szervezetei (színjátszó, nyelv-művelő, önképző és egyéb társulatai, lapjai) igen fontos szerepet tölthettek be a magyar kultúra nem egy kiválóságának (*Csokonai, Petőfi, Jókai* stb.) szárnypróbálgatásaiban s a kultúra terjesztésében a nép között. Az ifjúsági önkormányzatok, a diákok titkos, haladó szervezkedései a magyar történelem egyes szakaszaiban igen pozitív szerepet játszottak a társadalmi politikai harcokban: a függetlenségi gondolat, a nemzeti fejlődés eszméinek számottevő terjesztői voltak a *Habsburg* gyarmatosító törekvésekkel szemben. E századok kollégiumi „demokráciája” pozitív vonásai mellett azonban magán viselte a rendi korlátozottság számos bélyegét is. Jellemzője a közösségi viszonyoknak, hogy az önkormányzatban nem voltak egyenlő jogúak a főúri, nemesi diákokkal az úgynevezett „szegény” és „inas” diákok (a szegény néposztályokból származó tehetséges diákok, akiknek azzal vált lehetővé tanulásuk, hogy inasi szolgálatot vállaltak a nemesdiákok mellett). Ezeknek külön szervezete volt, külön kurátoruk.

A magyarországi kollégiumok tanulói önkormányzatai, közösségei fejlődésében is megfigyelhető, hogy azok nem csupán a tanulói élet konkrét szükségleteinek kielégítését szolgálták, hanem tartalmukat, formáikat, módszereiket tekintve egyben előkészítették a tanulóifjúságot a társadalmi kormányzás korabeli feladataira is. Így például a XIX. század elején az egyes kollégiumok tanulói önkormányzatai a nemesi vármegye funkcióit, formáit, kormányzási módszereit másolták: főispánt, alispánt, főjegyzőket és más vármegyei tisztségviselőket választottak, követi gyűléseket tartottak, törvényszéket hoztak létre stb. Így volt például a sárospataki kollégium önkormányzatának kerete a „Páncél és Nádor vármegye” (ahol többek között a magyar történelem olyan alakjai is, mint KOSSUTH LAJÓS, SZEMERE BERTALAN első lépéseiket tették a közügyek igazgatásának tudományában), a soproni liceumban a „deákúti vármegye”, mely 1827-től 1848-ig a tanulói önkormányzat formájaként működött.

Az 1848/49-es szabadságharc leverése után az osztrák önkényuralom közoktatás-politikája útját állta a haladó nemesi — polgári liberalizmus ezekhez hasonló nevelési próbálkozásainak s a Magyarországon 1867 után felemás módon, sok feudális maradvánnyal terhelt, kiegyezéssel alapon létrejövő polgári nekilendülés közoktatási rendszere sem kedvezett a közösségi, önkormányzati nevelési módszerek terjedésének. Noha az előrehaladottabb kapitalista országokban ebben az időben már széles körben, gazdag változatossággal bontakoztak ki az újkori polgári fejlődés iskoláinak önképzőköréi, diákegyesületei, klubjai, a tanulói önkormányzatok modern polgári formái, mindez Magyarországon csak igen korlátozott keretek között, felemás módon érezte a hatását.

A gyermekközösségben alkalmazható intenzívebb pedagógiai módszerek kikísérletezésében sokat tettek az imperializmus korszakának fejlettebb eszközökkel dolgozó különböző reform-pedagógiai áramlatai (elsősorban az Új Iskola,

a szabad nevelés, a kísérleti pedagógia, a pragmatizmus és a szociálpedagógia stb. irányzatai.) Ezek módszereit alkalmazva igen kifinomult aktivizáló, az ifjúsági közösségben rejlő pedagógiai ráhatást felhasználó változatos eszközökkel dolgoznak évtizedek óta a nyugati (amerikai, angol, francia, svájci stb.) elitképző iskolák, bentlakásos internátusok. Nézeükben és gyakorlatukban azonban szembeűnők nemcsak burzsoá osztály-elfogultságaik, hanem a gyermeki fejlődésről és a nevelésről vallott ismeretelméleti egyoldalúságaik is. Abszolutizálják a biológiai és pszichológiai összetevőket, bálványozzák a gyermek spontaneitást, a spontán kollektív ösztönöket, jórészt ennek rendelik alá a pedagógiai célkitűzéseket és a nevelői irányítás feladatait. Tanulói önkormányzataik felépítésében, önállóságra nevelő metódusaikban arra törekszenek, hogy másolják a kizsákmányoló osztályok demokratizmusának szokásait, tradicionális formáit, játékszabályait, a burzsoá állam, burzsoá társadalom intézményeit, hogy ezzel is erősítsék a burzsoa szolidaritás érzését, s a burzsoa kormányzás fortélyainak elsajátítására neveljenek. Az Egyesült Államokban például gyermektelepek, gyermek köztársaságok, iskolavárosok (*School City*) működnek gyermek polgármesterekkel, parlamentekkel, szenátusokkal az élükön. Gyermekesküdszékeik, rendőrségeik, klub igazgatóságai vannak, s életrendjük az amerikai alkotmány kicsinyített mása.

A II. világháború után a vezető kapitalista országokban mind szélesebb körben hódítanak, tért az iskolai nevelésben a tanulói öntevékenység, tanulói önkormányzat polgári elvei, elsősorban az amerikai pragmatikus pedagógia példái, JOHN DEWEY jelszava: „learning by doing”² pedagógiai elve alapján. Érdemes részletesebben idézni. A. KISTRUP „A tanulói önkormányzat” c. tanulmányából: miben látják a „közösségi nevelés” feladatát, s milyen elvi alapokon szervezik meg a tanulói önkormányzat munkáját a mai burzsoá elit-képző nyugat-német iskolában? A tanulói közösség nevelőtevékenységének feladata:

„1. A tanuló személyiségének formálása segítségével kerülje el azt, hogy tömegemberré váljon . . .

2. Neveljen demokráciára. A demokrácia közös felelősséget jelent; az egyén aktív részvételét a közösség alakításában, döntési jogot és önkéntes alárendeltséget a törvénynek és rendnek. Mindezek megértetéséhez . . . nem elegendő a magyarázat, hanem igénybe kell venni a tanulók rendszerező akaratát is.

3. Ennek alapfeltétele, hogy a tanár, az osztály és az iskola összenőjjenek egy közösségbe, ahol megszűnik az ellentét a tanár tekintélye és az osztály, mint testület között . . . az iskolaállam biztosítsa az iskolai fegyelmet és ezen túlmenően a gyermekek gyakorolják a társadalmi felelősséget is. Azáltal, hogy a tanuló teljesíti állampolgári kötelességét és gyakorolja állampolgári jogait, olyan ismereteket szerez, melyek a későbbi állampolgár számára előnyösek. Pl. a) megismeri a különböző államformákat, b) az alkotmány felépítését és tartalmát, c) a választói rendszereket. Különböző módszereket is tanul: a) gyűléseket vezetni, b) jegyzőkönyvet vezetni, c) megadni a szót valakinek, d) szavazást lefolytatni, e) megszokja, hogy nyilvánosság előtt megjelenjék és beszéljen, f) vitákat vezessen, g) az ellenfelet is udváriasan és tapintatosan kezelje, nyugodtan meghallgassa, h) tisztelje a kisebbség jogait, i) cselekvését a többség akaratának alárendelje, stb., j) bírálja a választási propaganda különböző jelszavait. Vagyis mindazt, ami a parlamentáris formák betartásához elkerülhetetlenül szükséges . . .

² „cselekvésen keresztül tanulni”

4. Növelje az örömet az iskolai életben. A közömbösség vagy ellenállás érzését az iskolai élet fölötti öröm foglalja el. Ez jó hatással van a szorgalomra, a tanulni vágyásra, s ennek következtében javulnak az eredmények, ami a szülők, és az iskola kapcsolatait is jobbá teszi.³

Ezeknek a céloknak a megfogalmazásánál jellemzően domborodnak ki a burzsoá demokratizmus formái elsajátíttatásának feladatai: a burzsoá individuum szembeállítása az ún. „tömegemberrel” a burzsoá alkotmányosság, törvény és rend feltétlen tiszteletére nevelés. A tanulói önkormányzat felépítését és módszereit is e céloknak megfelelően alakítják. Milyen például a közösségi önkormányzat struktúrája a nyugat-német elit iskolákban? Ugyanebben a munkában olvashatjuk:

„Az iskola azzal kezd, hogy a gyermekeket felelőssé teszi az osztály magatartásáért és bevonja őket az osztály igazgatásába. . . . A vezetők: a) a tanulóbizalmi, vagy az osztály képviselője, elöljárója, b) a több tanulóból álló osztálytanács, melynek elnöke az osztály elöljárója, c) a rendezők. Mindnyájukat az osztály egésze választja.

Feladataik: a) Az elöljáró feladata. Előadja a tanárnak az osztály kívánságait és kéréseit, kezdve a kis tanulói gondoktól egészen a tananyagra, házi feladatokra, vetítésekre, mozi-, múzeum-, kiállítás-, színházlátogatásra, versenyekre, szülői értekezletekre, az osztály díszítésére, kirándulásokra, utazásokra vonatkozó javaslatokig. b) Az osztálytanács ellenőrzi az osztályrend betartását, összeállítja a tagok jogait és kötelességeit, c) a rendezők felelősek az osztály rendjéért és tisztaságáért, kezelik a táblát és tartozékait, a szekrényt, osztálykönyvet, virágokat, ablakokat, könyvtárat, taneszközöket, osztálypénztárat, begyűjtik a pénzt, ellenőrzik a szünetek betartását.”⁴

Hogyan épül fel az önkormányzat az iskolaközösség egészében?

Felelősök: a) az iskola elöljárója, b) tanulói tanács, c) rendezők, d) munkaközösségek. Feladataik: a) Az iskola elöljárójának feladatai hasonlítanak az osztály elöljárójának feladataihoz, b) A tanulói tanács az egyes osztályok képviselőiből áll (a felsőbb osztályokból többen vannak, mint az alsókból), és tagja a tanárbizalmi, aki a tanári kart képviseli. A felelősöket a tanulók választják az igazgatóval egyetértésben. A tanulói tanács a kívánságokat az iskola vezétősége elé terjeszti. Ezek vonatkozhatnak az órarendre, az iskolai szabályzatra, iskolai berendezések megváltoztatására, az osztályok közötti viták megoldására stb. c) A rendezők működnek a talált tárgyak kezelésére, az étkezések lebonyolítására, a közlekedés szervezésére, iskolai tantermek, tanszerek, sporteszközök, a tanulói pénztár, kerékpár, raktár kezelésére. d) A munkaközösségeket a következő főbb célokra való tekintettel alakítják; a tanulmányi feladatok teljesítésére a legkülönbözőbb területeken; a társadalmi munkára. Az idősebb tanulók gondját viselik a kisebbeknek; a felsőbb osztályosok segítenek pótolni a tanultakat a kisebbeknek akkor, ha nem tudnak lépést tartani a többiekkel, vagy ha betegek voltak, támogatják pénzzel és ruhaneművel a szegény gyermekeket és a menekülteket; rendezői gárda alakul különleges feladatok végrehajtására, pl. iskolai ünnepélyek rendezésére.”⁵

A magyar iskolaügy fejlődése kapitalista szakaszában nem volt jelentősebb hatásuk a fejlettebb polgári reformpedagógiai módszereknek, az iskolai munkát,

³ Lexikon der Pädagogik. Freiberg — Basel — Wien, Herder 1962. IV. kötet 94. o.

⁴ uo. 95. o.

⁵ uo. 96. o.

áthálózó polgári közösségi nevelési koncepcióknak. Ahogy az egész magyar társadalmi fejlődés kapitalista szakaszában rengeteg feudális, rendi maradvánnyal volt terhelt, a porosz úton fejlődött, így a magyar iskolaügy gyakorlatában is az elmaradottabb, herbartianus, a tanulói öntevékenységet elhanyagoló egyoldalú porosz oktató drill-pedagógia uralkodott.⁶ A reformpedagógiák modernebb közösségi nevelési kísérleteinek az 1918/19-es forradalmak rövid időszakától eltekintve csupán néhány magániskolában (elszigetelt elit-intézményben) volt valamelyes visszhangja. (Elsősorban DOMOKOSNÉ magániskolájában, mely az Új Iskola irányzat hazai követője volt.)

A polgári pedagógiai fejlődés közösségi nevelési módszereivel kapcsolatban KRUPSZKAJA rámutatott: „A régi iskolához képest, amelyben minden tanuló passzív volt és mindennel kizárólag a tanár rendelkezett, természetesen ezek az önkormányzati formák is haladást jelentenek, amint a burzsoá demokratikus köztársaság is haladást jelent az abszolút monarchiához képest.”⁷ Ugyanakkor figyelmeztet ennek a nevelésnek arra a jellegzetességére is, hogy ez a gyermek-önkormányzás csupán a polgári kormányzás ismereteinek elsajátíttatására irányul. Elsősorban a kiemelkedőket, az irányításra hivatottakat foglalkoztatja. „A gyermekek tömege passzív marad, csak egyes tanulók juthatnak szóhoz, ezek az önkormányzati formák a gyermekek tömegeit nem nevelik át, csak a szűkkörű aktívát állítják előtérbe, annak a tagjai kimerülnek a sok munkától, viszont szertelenül kifejlődik az önértékük, önbizalmuk és nem tanulnak meg kollektíven dolgozni.”⁸ A polgári nevelésben a közösségi módszerek is végsősoron a polgári individualizmus hatékonyabb kifejlesztését szolgálják.

A közösségi nevelés burzsoá módszerei közül a cserkészmozgalom volt a legerjedtebb a felszabadulás előtti Magyarországon. Ez a gyerek mozgalom az angol gyarmatosító burzsoázia pedagógiai találmányaként született; alapítója maga is a búr gyarmatosító háború katonai vezetője, BADEN POWEL tábornok volt. Pedagógiai szisztémájának lényege: a serdülő fiatalság életkori sajátosságaihoz igazodva fejleszteni a gyermeki öntevékenységet, maximálisan kihasználni a gyermekek társas élményre, önálló cselekvésre, romantikára való hajlamát és a közösségi formálás eszközeivel mélyen beleoltani a „fensőbbrendű” ember

⁶ Jellemző az uralkodó álláspontra KEMÉNY FERENCnek, a kor egyik vezető nevelési metodistájának, az Országos Köznevelési Tanács ülésén 1913-ban elhangzott korreferátuma, mely a tanulói önkormányzatok fejlődése történetének és modern irányzatainak elemzésével foglalkozott és az alábbi következtetésre jutott: „A tanulók önkormányzata dolgában a külföldi példákkal szemben kellő óvatosság ajánlatos” ... „óvakodjunk minden túlzástól, a mindenáron való egyetemeskedéstől és alkotmányosdítól; mindattól, ami nem való még a tanuló ifjúságnak. Vajon milyen nemzedék fog kikerülni azokból, akik már az iskola padjain megkedvelték és megszokták az ilyen külső közigazgatást, mindenféle sallangjával, a meddő vitatkozásokat stb., stb.! A gyermek maradjon minél tovább gyermek, s ne akarjon elhamarkodott érettséggel felnőttéket majmolni.” (KEMÉNY FERENC: A tanulók öntevékenysége és önkormányzata Bp. O. K. T. K. 1913. 36–38. o.).

Az ellenforradalmi Magyarország pedagógiája is döntően ezt a hagyományt követte. Mint azt az egyik illusztris pedagógiai tankönyv megfogalmazta: „A konzervatív felfogás nehezen fogja összeegyeztetni az önkormányzat elvét a tekintély elvével, mely azt kívánja, hogy az osztályban a tekintély és hatalom a tanár kezében legyen, s azt ne korlátozhassa a tanulók akarata ... Amidőn tehát a tanulókat be is vonja a rendfenntartás munkájába, ez a közreműködés inkább kötelességet jelent a tanulóra nézve, mint jogot. De a hatalom átruházására nézve már bizonytalanságok lesznek mind azoknak, akiknek világnézete a tekintély elvén alapszik, s akik a hatalmat csak a kiváló egyéniségeknek, éretten és higgadtan gondolkodóknak és élettapasztalatokkal bíróknak adnák a kezébe.” WESZELY ÖDÖN: A korszerű nevelés alapelvei Bp. 1935. 298. o.

⁷ és ⁸ KRUPSZKAJA: A szocialista iskoláról. Tankönyvkiadó 102. o.

tudatát, az „irányításra hivatottak” tulajdonságait. Ezeknek a gyarmatosítói uralkodó erényeknek a beoltását hivatott szolgálni például az indián romantika, a farkaskölyök kultusz KIPLING meséje (A dzsungel könyve) alapján, a primitív körülmények közötti eligazodás, helytállás készségeinek kifejlesztése (pl. az erdőben való eligazodás, tűzrakás, fizikai edzettség, ételkészítés, harcijátékok tudományának elsajátítása) és a „jótékonykodó” altruista cselekedetekre szoktatás. Az angol cserkészmozgalom központi eszméje: a cserkészletben, az ifjúsági elit mozgalomban találkozott fiatalok összefogásának életre szóló kifejlesztése, az impérium nagy tekintélyeinek az isten, a király, a brit birodalmi eszme feltétlen tisztelete alapján. A magyarországi körülmények között a cserkészmozgalom pedagógiai eszközeit szintén az uralkodó osztály szűkebb, elit ifjúságának és kiszolgálóinak nevelése megerősítésére használta fel, elsősorban a gimnáziumok és az egyházak ifjúsági nevelőmunkájának elmélyítésére, az egész nevelés centrumába állítva a klerikális — nacionalista ideológiát.

A közösségi nevelésben rejlő pedagógiai hatékonyság céltudatos felhasználása jellemezte a fasizmus pedagógiáját is saját torz célkitűzéseinek megfelelően. A fasiszta iskolák szerves kiegészítőjeként fejlesztették ki a kötelező ifjúsági mozgalmakat, militarista jellegű szervezeteket, melyekben az ifjúsági öntevékenység, a közösségi élet legfőbb mozgató elemévé a faji mítoszt, a végletekig felfokozott sovinizmust tették, a parancs-uralmi felépítésű szervezetet, s ennek érdekében aknázták ki a fiatalság romantikára való hajlamát. (Lásd a HITLER-Jugend és az olasz *Balilla* mozgalom és az ezeknél satnyább eredményt produkáló magyarországi Levente-mozgalom pedagógiáját.)

A monopolkapitalizmus, imperializmus, gyarmati elnyomás reakciós pedagógiai nyomásával szemben, az iskolázás törvényszerű tömegesedésének talaján utat törnek olyan nevelési szervezkedések és módszerek is, amelyek *demokratikus, humanista* tartalmat hordoznak és kifejezik egyes feltörekvő néprétegek, nemzeti erők érdekeit, szolidaritási érzéseit. Korszakunkban tanúi voltunk és vagyunk a kapitalista és elnyomott országokban olyan demokratikus közösségi nevelési kísérleteknek is, amelyek a maguk módján elszigetelt, nehéz körülmények között, de igyekeznek szembefordulni az elnyomók reakciós pedagógiájával. Ezeknek a törekvéseknek háttérül szolgál és bátorítást ad a munkásosztály erősödő harca és ideológiai befolyása, a paraszti, kispolgári, értelmiségi tömegeket is felölelő demokratikus mozgalom, nemzeti felszabadító küzdelem.

Ezeknek az egyes pedagógiai próbálkozásoknak leghaladottabb szárnya az, amelyik érintkezik a forradalmi munkásmozgalommal és nevelési gyakorlatában ihletet merít a marxista pedagógia tapasztalataiból, a szocialista országok iskolai nevelőmunkájának vívmányaiból, nem utolsósorban például MAKARENKO nagyértékű tanításaiból. Ezek mellett a legtisztább, jövőbe mutató pedagógiai próbálkozások mellett azonban találunk más, viszonylag haladó demokratikus koncepciókat, kísérleteket is, amelyek szintén a közösségi nevelés tudatos alkalmazására törekuszenek, azonban jellegüket, közösségi viszonyaikat tekintve nem lépik túl a *kispolgári közösségi demokratizmus* kereteit. Ilyenek voltak például Magyarországon a két világháború között egyes népies írók, pedagógiai gondolkodók (NÉMETH LÁSZLÓ, KARÁCSONY SÁNDOR stb.) nézeteit követő, elszigetelt pedagógiai próbálkozások, amelyek többek között zászlójukra tűzték a parasztság tehetséges gyermekei megmentésének, továbbtaníttatásának ügyét. Létrehoztak néhány speciális kollégiumot ezek számára, s az ottlevő fiatalokat a kispaszti szolidaritás, közösségi összefogás szellemében nevelték. (Pl. a hódmezővásárhelyi középiskolás cseresznyés kollégium). Volt olyan pedagógiai pro-

duktum is, amely a polgári humanizmus eszméinek és emberi kapcsolatainak emelt várát a kollégiumi autonómia, diákönkormányzás kereteiben a fasizálódó Magyarországon (Eötvös kollégium). A gyarmati népek felszabadulási törekvései, a gyarmati sorsból felszabadult gyengén fejlett országok kulturális forradalmi napjainkban létrehozták a tanulói közösségek formálódásának azt a típusát és módszerét, mely célul tűzi ki a nemzeti értelmiség kialakításának szolgálatát, s magán viseli nevelési tartalmában és módszereiben e népek születő nacionalista kollektívizmusának jegyeit. Ezek és az ezekhez hasonló kispolgári demokratikus nevelési koncepciók és kísérletek viszonylagosan haladó szerepet töltenek be egy-egy ország pedagógiai fejlődésének adott szakaszában, azonban haladó vonásaik mellett kollektívizmusuk magukban hordozza a következtetlenséget, társadalmi korlátozottságot is, s pedagógiai módszereik sem nyugszanak következetesen tudományos alapokon.

A pedagógusok munkáját kiegészítő, továbbfokozó, a közösségi nevelés párhuzamos ráhatásában és az ifjú öntevékenység kibontakoztatásában jelentkező lehetőségeket a polgári talajon álló nevelési rendszerek sohasem voltak képesek következetesen gyümölcösztetni. Még azok sem, amelyek társadalmi jellegüket tekintve a legprogresszívak voltak. Nem tudták, mert a közösségi élet demokratikus metódusainak organikus követelményei szükségszerűen beleütköznek a polgári nevelés alapvető tartalmának, rendeltetésének osztálykorlátaiba, azokkal ellentmondásba kerülnek s ezért nem szolgálhatják a tanulók *széles népi tömegei* alkotó képességének és valóságos érdekei szerinti összefogásának következetesen demokratikus kibontakoztatását.

A közösségi nevelési metódusok csak addig terjedhetnek a polgári pedagógiai rendszerekben, amíg az uralkodó osztály elit ifjúságát *jobb uralkodásra, az uralkodó osztály mélyebb szolidaritására* nevelik, vagy egy-egy feltörekvő réteg, csoport *részérdekeit* szolgálják, vagy ameddig a széles néptömegekből jött ifjúság egy-egy részét a kizsákmányolás különböző fajtái iránti *engedelmességre* szoktatják. A ténylegesen gondolkozó öntevékenység szabadjára engedése és a közösségi demokratizmus következetes alkalmazása azonban teljességgel megoldhatatlan a polgári nevelés keretei között; a széleskörű népoktatásban való alkalmazásuk életveszélyes, mert könnyen visszajára fordul és megtréfálhatja az uralkodó osztályokat. Mint *Marx* és *Engels* a „Német ideológia” c. művükben megvilágították a kizsákmányolók által szervezett közösségekben, „a közösség eddigi pótlékaiiban, az államban stb. a személyes szabadság csakis az uralkodó osztály viszonyai között fejlődött egyének számára létezett és csak annyiban, amennyiben ennek az osztálynak az egyénei voltak. Az a látszólagos közösség, amelyben eddig az egyének egyesültek, mindig önállósította magát velük szemben és minthogy egy osztálynak egy másikkal szembeni egyesülése volt, a leigázott osztály számára nemcsak teljesen illuzórikus közösséget, hanem egyúttal új béklyót is jelentett.”

A közösségi nevelés valóban következetes alkalmazását csak a marxista—leninista pedagógia képes megoldani, amelyben a közösségi neveléshez nélkülözhetetlenül szükséges demokratikus módszer, a komolyan vett közösségi egyenlőség, az önállóság és öntevékenység tényleges kifejesztési szándéka teljességgel összhangban van, egybeesik e nevelés alapvető társadalmi célkitűzéseivel, következetesen demokratikus, kollektivistá társadalmi lényegével. A marxizmus—leninizmus a nevelést a társadalmi előrehaladás valóságos szükségleteinek és törvényszerűségeinek talajára helyezte, s a materializmus és dialektika segítségé-

⁹ Marx—Engels: A német ideológia. Marx—Engels Művei 3. Bp. 1960. 63. o.

gével tudományosan feltárta a nevelési folyamatok objektív menetét. Szervesen összekapcsolja a nevelést az élettel a forradalmi harc gyakorlatával. Ezzel megszabadította a nevelést általában, s a nevelés közösségi felfogását konkrétan is következtelenségeitől, ellentmondásaitól, a filantrópizmustól, az illúzióktól, az utópizmustól s megadta a kollektivizmus megvalósításának tudományos kulcsát a nevelés folyamataiban.

A marxista—leninista pedagógia messzemenően felhasználja, kritikailag átdolgozza és nevelési rendszere alkotó részévé teszi mindazokat a vívmányokat, amelyek a társas nevelés, a közösségi módszerek terén eddig a pedagógiai elmélet és gyakorlat fejlődése során megszülettek, s nem kevésbé hasznosítja azokat az értékes új felfedezéseket, amelyek más pedagógiai irányzatok kísérleteiben eredményesnek bizonyulnak. De a marxista—leninista iskolai közösségi nevelés nem egyszerűen csak összegezõje és tökéletesítõje az eddigi közösségi pedagógiai próbálkozásoknak, hanem minõségileg új, magasabb szakaszát nyitja meg a pedagógiai feladatok megoldásának. Történelmi érdeme, hogy feltárta a közösség pedagógiai hatású fejlesztésének mozgástörvényeit, s megoldotta a közösség és az egyén kölcsönhatásának dialektikus összhangját a nevelésben. Minden erőfeszítést a gyermeki önállóság, öntevékenység fejlesztésére, a személyiség mindenoldali kibontakoztatására összpontosítja, de ugyanakkor a burzsoá pedagógia válságának talaján létrejött modern reakciós áramlatokkal ellentétben nem fetisizálja a gyermeki öntevékenységet, s nem becsüli túl anarchisztikusan, avantgardisztikusan a gyermeki aktivitás lehetőségeit. Számba veszi az életkori fejlődés menetének objektív adottságait, határait, s szem előtt tartja, hogy az egyes fejlődési szakaszokban mire képes a gyermek, az ifjú, meddig kell terjednie és milyen módszerekkel kell dolgoznia a felnőtt pedagógiai irányításnak, hogyan kell helyesen összekapcsolni a pedagógiai segítséget a gyermeki, ifjú öntevékenység, önállóság alakításával.

Mindez megvan a marxista—leninista pedagógiában, ha a konkrét feladatoknak egy része még előttünk is áll . . .

Сечу Ева:

ПРЕДИСТОРИЯ КОЛЛЕКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ

Отрывок из кандидатской диссертации «Пути коллективного воспитания в средней школе». В диссертации автор занимается главным образом коллективным воспитанием учеников социалистических школ, далее занимается имеющимися воспитательными опытами и нынешними формами воспитания. Напечатанная краткая глава является обзором прошлого: занимается стремлениями в прошлом, которые имели влияние и на жизнь нынешних школ, и знакомит с такими организациями, которые и в венгерских школах играли роль (автономные органы прежних церковных коллегий, скаутизм и др.).

Mrs. Éva Széchy:

THE ANTECEDENTS OF COLLECTIVE EDUCATION

This is a part of the author's C. Sc. paper entitled: Trends of Collective Education in Secondary Schools. The author deals mainly with the collective education of socialist countries, as well as with the experience obtained thus far, and with the current forms of collective education. The short chapter presented here is a historic survey treating of the earlier endeavours which had made themselves felt also in the lives of Hungarian schools. The author discusses, further, the organisations that used to influence, among others, also Hungarian education (i. e. the autonomous organs of the former church schools, the organization of Boy Scouts, etc.).

PÁLYAVÁLASZTÓ TANULÓK PÁLYAISMERETE

I. Pályaismeret és helyes pályaválasztás

A pályaválasztási tanácsadás az 1961. évi kormányhatározat értelmében a pedagógusok feladata. Tanulmányunk célja az, hogy konkrét vizsgálati adatok alapján e jelentős s ugyanakkor meglehetősen nehéz feladat megoldásához néhány használható szempontot, tájékoztatást adjunk — legalábbis a tanulók pályaismeretének vonatkozásában.

Felfogásunk szerint a pályaválasztás iskolai előkészítése az oktató-nevelőtevékenység szerves része. Ez az előkészítő munka akkor válik igazán hatékonyra, ha központi célját a *tanulók pályaválasztási érettségének kialakításában* látjuk. Ennek 4 legfontosabb alkotótényezője: a tanulók megfelelő pályaismerete, önismerete, személyiségüknek és társas alkalmazkodó magatartásuknak érettsége, valamint megfelelően motivált, bensőleg igenlő pályaválasztási elhatározása. A pályaismeret a pályaválasztási érettségnek elősorban információs feltétele.

Tanulmányunk alapja különböző (MÁV és állami) bentlakásos nevelőintézetekben mintegy 800 fővel végzett vizsgálatssorozatunk. E vizsgálatok — melyeknek módszereiről egy külön közleményben számolunk be — 16 különböző eljárással a tanulók egész személyiségének feltárására töreksznek. Ezen a helyen csupán a pályaismeretre vonatkozó anyag feldolgozását közöljük.

A helyes pályaválasztási döntés első feltétele, hogy a tanulók a különböző pályákról megfelelő ismeretekkel rendelkezzenek. Látszólag ennek a követelménynek lehet a legkönnyebben eleget tenni, mivel itt csupán bizonyos szükséges információk egyszerű megszerzéséről van szó, szemben a pályaválasztási érettségnek más, hosszabb nevelési tevékenység által kialakítandó (pl. önismeret, önnevelés igénye, adekvát pályamotiváció, bizonyos jellemvonások stb.) feltételeivel. A valóságban a helyzet mégsem ilyen egyszerű.

Még a felnőttek — szülők, nevelők — számára is komoly nehézséget jelent a pályák területén való tájékozódás, nemcsak a tanulók számára. Ezek a nehézségek főként három forrásból származnak: 1. megváltozott a gazdasági élet, állandóan fejlődnek, átalakulnak az egyes szakmák, 2. megváltozott maga a társadalmi szerkezet és végül 3. a pályaválasztók számára külön nehézséget jelent a saját életkorukkal együttjáró szemléletbeli korlátozottság és a tapasztalatok teljes vagy részleges hiánya.

A pályaválasztási érettség pályaismereti oldaláról JAIDE szerint két kérdés merül fel: 1. milyen az összefüggés a tanulók 1. és 2. esetleges választása ill. pályakívánságai és pályaelutasításai között? 2. Legalább a választott pályáról milyen (és milyen forrásból fakadó) ismeretek vannak?

Az első kérdést, annak egyéb döntés-lélektani vonatkozásai miatt egy egy későbbi tanulmányban tárgyaljuk. Itt csupán a második kérdés részletes

kifejtését adjuk. JAIDE egyébként megjegyzi, és ezzel is a náluk érvényben levő és működő iskolarendszer átalakulásának indokoltságát kívánja hangsúlyozni, hogy az általános iskolát végzőknek csak alig 60%-a rendelkezik differenciált és tárgyilagossá pályaalképzésekkel. Ez az elriasztóan alacsony arányszám — bár nyilván magalapozott — önmagában még keveset mond, ha a differenciáltságnak és a tárgyilagosságnak ismerveit nem adjuk meg. Saját vizsgálati eredményeinknél ezeket feltüntetjük.

Hazánkban az utolsó években a Munkaügyi Minisztérium Pályaválasztási Csoportja évenként kiadja a budapesti és általában az ország összes pályaválasztás előtt álló tanulói részére a továbbtanulási és elhelyezkedési lehetőségekről szóló tájékoztatóját, sőt az általános iskolás és a középiskolás osztályfőnökök részére külön füzet sorozatot indított a pályaválasztási tanácsadás aktuális kérdéseiről. Ez utóbbiak közül — pályaismereti vonatkozásban — különösen a sorozat 2. (Ankétok — előadások a pályaválasztási tanácsadásról) és 6. számú („Pályaválasztási előkészítés és tanácsadás a gimnáziumokban”) füzet hasznos. A 2. sz. füzet 286 olyan szakma és munkakör rövid leírását tartalmazza, amelyek folyamatos továbbtanulás, szakképzés útján elsajátíthatók. E tájékoztató azért jelentős, mert a népgazdaságban ilyen ún. „direkt-utas” szakma kb. 500—600 van, s az ország négy és félmillió dolgozójának, mintegy a fele ezekben nyer foglalkozást. A 6. számú füzet 8 szellemi pályakör 39 szakmájának és beosztásának követelményeit ismerteti.

Sajnos azonban mindezek a hasznos kezdeményezések nem elegendőek arra, hogy a mai tanulóifjúság kellő pályaismeretre tegyen szert. A pályaválasztási tájékoztatók csak az aktuális munkaerőgazdálkodási helyzetről és a népgazdaság igényeiről nyújtanak felvilágosítást. Az említett osztályfőnöki füzetek pedig a munkaterületeknek csupán meghatározását adják, ill. néhány szellemi pályára legfontosabb követelményeit. Megállapításunkkal nem ezeknek a valóban sürgősen hézagpótló munkáknak a jelentőségét kívánjuk kétségbe vonni. Ezt elismerjük, sőt tudjuk, hogy e kiadványok, különösen a pályakövetelményeket is tartalmazók összeállításával a csekély létszámú szakember — sajnos még ma is munkájuk népgazdasági fontossága alapján megérdemelt kellő támogatás híján — igen áldozatos munkát végzett és végez. A mai tanulóifjúság ezekből még nem tud tájékozódni — hiszen még a néhány legfontosabb pályáról sem szerezhet üzemlátogatás útján tapasztalatokat —, miben is áll egy-egy szakma dolgozóinak a munkája, milyen körülmények között és feltételek mellett végzi azt, milyen követelményeket támaszt az vele szemben. Ugyanakkor mindezeket tudnia kell ahhoz, hogy helyesen motivált pályaválasztásra legyen képes.

Tanulmányunkban éppen arra törekszünk rámutatni, hogy mely területeken és milyen vonatkozásban szükséges tanulóink pályaismeretét fejleszteni. A következő alfejezetekben — fokozatosan, egyre differenciáltabb elemzésre törekedve — a tanulók pályaismeretét egyszerű pályafelsorolásaik, pályaleírásaik, pályakövetelmény-meghatározásaik és üzemlátogatásaik eredményeinek alapján mutatjuk be.

II. Elemi pályaismeret: pályafelsorolás

A különböző dolgok, tárgyak, tevékenységek így pl. a pályák egyszerű megnevezése a gyermekeknél annak a jele, hogy tudnak azok létezéséről. Tudomással lenni bizonyos dolgokról a tudatnak természetesen igen különböző tartalmi gazdagságát jelentheti. Sok esetben egy-egy név mögött semmiféle bővebb

ismeret nem áll, sőt olykor téves elképzelések is kapcsolódhatnak hozzá. Ugyanakkor már 9 éves kislány részéről is tapasztaltunk ilyen választ a kertész pályáról: „Ápolja a kertben a virágokat. A Kertészeti Főiskolán tanul, ha még nem egészen kertész.” Sőt még a pálya követelményei után tudakozódva is viszonylag figyelemreméltó feleletet kaptunk: „Hát, iskolában jól kell tanulnia a növénytant. Ki kell járnia a Kertészeti Főiskolát. Nem kell elsietni a dolgokat, pl. tudnia kell, mikor szabad öntözni. És nagyon kell szeretnie a növényeket.” (Ez a kislány 3 éves kora óta kertész szeretne lenni. A megszabott 2 perc alatt egyébként 19 pályát sorolt fel.)

A vizsgálatok során a tanulók a következő felszólítást kapták: „Sorolj fel írásban két perc alatt annyi foglalkozást, ahány eszedbe jut!” A feladattal arra kívántunk választ kapni, hogy a tanulók világlképében a pusztán megnevezésekben visszatükröződő pályák köre mennyire szegényes vagy gazdag. Meg akartuk tudni továbbá azt is, hogy milyen mértékű az évek folyamán a tudat tartalmának ilyen szempontból történő gazdagodása. A kapott eredményeket az 1. számú táblázatban foglaljuk össze.

1. sz. táblázat

A tanulók pályafelsorolásának adatai

A felsoroló k száma A fel- sorolt pályák száma	V. o. fiú N = 51	VI. o. fiú N = 66	VII. o. fiú N = 65	VIII. o. fiú N = 285	VIII. o. leány N = 176	IV. g. o. fiú N = 81	IV. g. o. leány N = 63
2	1	—	1				
3	2	2	2		1		
4	1	3	1	3	—		
5	3	5	5	2	—	—	
6	3	6	3	4	1	1	
7	6	6	1	6	2	—	
8	5	4	3	11	4	2	
9	11	2	5	18	2	—	
10—11	8	16	15	38	8	2	2
12—14	5	7	12	80	33	5	5
15—17	4	8	12	66	37	7	5
18—20	—	2	5	34	35	16	18
21—23				13	18	17	12
24—26				3	19	13	8
27—29				4	4	7	6
30—32		1		1	7	7	1
33—36					1	2	4
37—					3	1	1
Nem választott	2	4	—	2	1	1	1
Összesen	51	66	65	285	176	81	63

Összesen 787 tanuló pályafelsorolását dolgoztuk fel. (Az általános iskola VIII. osztályát végző fiúk csoportjában egy, a leányok csoportjában kettő és az érettségiző fiúk csoportjában egy osztályban technikai okokból a feladatot nem tudtuk végrehajtani, ill. a válaszok nem voltak érthetők.) A felsorolt pályák számának szóródása meglehetősen nagy: 2-től egészen 48-ig terjed. A növekedés az életkor függvényében egyértelmű. Az általános iskola V. osztályába járó *fiúk* sűrűsödési átlaga 9 pálya, a VI.-osoké és a VII.-eseké 10—11, a VIII.-osoké 12—14, az érettségiző fiúké 21—23. A VI. és VII. osztályos fiúk között is bizonyos különbség azért tapasztalható: míg az előbbieknél a csoportnak 47%-a tud 10—17 pályát felsorolni, addig az utóbbiak 60%-a sorol fel ugyanannyit. Az általános iskolát végző leányokhoz képest az érettségizők mutatnak bizonyos fejlődést, de ez korántsem akkora, mint a fiúknál. Az általános iskolát végző *leányok* sűrűsödési átlaga 15—17, az érettségizőké 18—20. Tanulságos az azonos korú fiúk és leányok eredményeinek az összehasonlítása is. E tekintetben egy sajátos — de a serdüléskori fejlődés nemenként eltérő ritmusából jól magyarázható — antinómiát figyelhetünk meg, amely egyébként a pályaválasztási érettség több más jellemző tényezőjénél is előfordul. Amíg az általános iskolát végző korcsoportban ugyanis a leányok sorolnak fel több pályát, addig az érettségizőknél a helyzet fordított, a fiúk sűrűsödési átlaga magasabb. A pubertáskori fejlődés jelének tekinthetjük, hogy a fiúknál korábban serdülő VIII.-os leányok csoportjában figyelhető meg az eredmények legnagyobb szóródása is — noha nem ez a legnagyobb létszámú csoport. — itt a legnagyobbak az egyéni különbségek.

A számszerű értékbeli eltéréseken túl mind a fiúknál, mind a leányoknál az általános iskolás és az érettségiző csoportok között a pályamegnevezések tartalmában színvonalbeli különbségeket is megfigyelhetünk. A VIII. osztályos fiúknál és leányoknál gyakran előfordul még, hogy szakmák helyett beosztást (pl. igazgató, állomásfőnök, kutató, titkárnő stb.), általános megjelölést (pl. boltos, iparos, építő, tudós stb.) vagy egyéb szakmai jelleggel bíró pályának nem nevezhető tevékenységet, kereső foglalkozást (pl. sportoló, házfelügyelő stb.) is felsorolnak.

Mint említettük, a tanulók pályafelsorolásával csupán a tanulók világképében megnevezések formájában fellelhető pályák körét kívántuk számszerűen megállapítani. Az eredmények alapján ezt a kört — egy-két tanuló viszonylag gazdagabb felsorolásától eltekintve — meglehetősen szűknek, szegényesnek tartjuk, annál is inkább, mivel vizsgálataink időszakában már az említett Pályaválasztási Tájékoztatók a tanulók ill. az iskolák és a szülők rendelkezésére álltak. Sajnos azonban, ezeket — úgy látszik — az osztályfőnöki órák keretében nem dolgozták fel még elég intenzíven.

III. Részletes pályaismeret

A pályák egyszerű megnevezése, felsorolása még nem jelent a szó igazi értelmében vett pályaismeretet. Természetesen nem kívánhatjuk a tanulóktól azt, hogy — akár csak egy pályáról is — egy tudományos igényű pályaprofil valamennyi szempontja alapján részletes és pontos ismereteik legyenek. Ez még a pedagógusok számára sem lehet követelmény. A helyes pályaválasztás gyakorlati megvalósítása érdekében azonban két ténytet többé-kevésbé pontosan és viszonylag részletesen tudniuk kell: 1. Milyen munkafeladatok megoldásával és milyen munkatevékenységgel telik el egy dolgozónak a napja az általa választott pályán? 2. Milyen követelményeket támaszt ugyanez a pálya a dolgozóval szem-

ben? A tanulónak a kérdésekre adott válaszai már meghatározott, értékelhető tartalommal töltik meg a pályafel sorolásnál még nem ellenőrizhető fogalmakat. Éppen ezért vizsgálataink során a tanulónak ilyen kérdéseket is feltettünk. Az alábbiakban ezekre a kérdésekre adott válaszokat ismertetjük és értékeljük.

1. *Pályaleírás.* Az általunk használt pályaválasztási kérdőív 2/e. kérdése így hangzik: „Mit csinál az általad választott szakmában dolgozó felnőtt egy nap alatt?” Az *optimális válaszoknak* két ismérve van: 1. a pálya szempontjából valóban lényeges (az adott szakma tárgyi összetevőit, meghatározott munka feladatait) tevékenységformáit tartalmazza és 2. e tevékenységformák felsorolása — ha nem is teljes, de — viszonylag differenciált. Ezeket az ismérveket, mint értékelési szempontokat alkalmaztuk a válaszok feldolgozásánál. Ily módon gyakorlatilag a következő választípusok határolhatók el. (E választípusok egyszersmind értékelési kategóriák is.)

1. A tanuló *nem válaszol* vagy *őszintén bevallja*: „nem tudom”.

2. A pálya lényegétől független tevékenységet említ meg, mint pl. az egyik VI. osztályos fiú, aki a bányász szakmáról mindössze annyit ír: „Megismerkedik a munkatársaival”.

3. A válasz *szakmai szempontból általános* vagy a pályához csak lazán kapcsolódó ún. *peremtevékenységeket* tartalmaz. Ilyenek pl. „Teljesíti a normát” (könyvelő pályáról írta a v. sz.) „Keveset dolgozik és sokat tanul”(kazánkovács). „Üszik, halászik, gyakorlatozik és a parancsot végrehajtja” (tengerész): „A gyermekeket megvédi a lustaságtól” (testnevelő tanárnő).

4. A pályához *szervesen hozzátartozó* — de csak *egyjelen* — tevékenységet említ meg, pl. „vizsgálja a betegeket” (orvos).

5. *Több, a szakma lényegét alkotó tevékenységet* sorol fel. Idetartoznak az olyan válaszok, mint pl. „Rajzol, Méréseket végez, gépeket tervez” (gépészmérnök). „Fényképez, filmet előhív, képeket nagyít, vegyszereket készít elő” (fényképész).

6. A tanuló a pályához *szervesen hozzátartozó tevékenységcsoportot* vagy átfogóbb, konkrét *munkafeladatot* nevez meg. Jellemző példák: „A jegyeket pontosan kiadja, becsületesen visszaad pénzt, esté elszámol, társait megbecsüli” (MÁV jegypénztáros). „Egész nap fest, tanul (művészettörténetet, perspektíva, festékismeret stb.), tanulmányoz, rajzol, vázlatot, skicceket készít. Figyeli az embereket, nyitott szemmel jár a természetben. Mások tudomására hozza — ecsettel — azt, ami szép” (festőművész). „Rendszeresen ellenőrzi a reábizott vonalszakasz üzembiztonságát, amelyért felelős” (pályamester).

Megjegyezzük, hogy egy-egy válaszkategórián belül is a vsz.-ek leírásai között bizonyos árnyalati eltérések észrevehetőek. Ez elkerülhetetlen, mivel nem várható, hogy 854 tanulónak a válasza élesen elhatárolható módon besorolható legyen a 6 jellemző típusba. A tanulók fenti ismérvek szerint csoportosított pályaleírásait a 2. sz. táblázat foglalja össze.

A táblázat adatai alapján megállapítható, hogy a választott pálya területén a tanulónak *csak mintegy a fele (51,50%) rendelkezik* — a pályaprofil teljes szempontrendszeréhez képest redukált igény szint szerint is — *viszonylag differenciált* (5. és 6. válaszkategóriák együttesen) *pályaismerettel*. Az egyes csoportok pályaismereti fejlettségének elemző összehasonlítása a következő általánosításokat teszi lehetővé.

A *fiúknál* a fejlődés e tekintetben (l. 5. és 6. válaszkategóriák összevont adatai) meglehetősen folytonos. A pályaismeret nagyobb mértékű fejlődése figyel-

2. sz. táblázat
A tanulók rövid pályaleírásainak tartalmi értékelése

A pályaleírás tartalmi értéke	Vizsgálati személyek		VI. o. fiú N = 66		VII. o. fiú N = 65		VIII. o. fiú N = 318		VIII. o. leány N = 235		IV. g. o. fiú N = 107		IV. g. o. leány N = 63		Összesen	
	fs	%	fs	%	fs	%	fs	%	fs	%	fs	%	fs	%	fs	%
1. Nem válaszol, ill. nem tudja	14	21,2	5	7,7	24	7,5	9	3,8	13	12,1	4	6,4	69	8,1		
2. Pályán kívüli tevékenységet tartalmaz	1	1,5	1	1,5	7	2,2	6	2,6	—	—	—	—	15	1,8		
3. Általános válasz vagy pályához lazán kapcsolódó tevékenységet említ	10	15,2	10	15,4	29	9,2	9	3,8	9	8,4	5	7,9	72	8,4		
4. Pályához tartozó egyetlen tevékenységet említ	24	36,4	19	29,2	106	33,3	66	28,1	25	23,4	18	28,6	258	30,2		
5. Több, a pályához tartozó tevékenységet említ	14	21,2	27	41,6	128	40,3	132	56,2	47	44,0	28	44,4	376	44,0		
6. Pályához tartozó tevékenység-csoport, munkafeladat megnevezése	3	4,5	3	4,6	24	7,5	13	5,5	13	12,1	8	12,7	64	7,5		
Összesen	66	100,0	65	100,0	318	100,0	235	100,0	107	100,0	63	100,0	854	100,0		

hető meg a VII. osztályos tanulóknál a VI. osztályosokhoz képest, ugyanakkor viszonylag kisebb mértékű ez az ismeretbővülés az érettségizőknél az általános iskolát végző VIII. osztályosokhoz képest. Ebben a korban fejlődést inkább a pálya egészét megragadó és elvontabb összefüggéseket (pl. munkafeladat, felelősség stb.) is feltáró szemléletmód tekintetében találhatunk (I. 6. válaszkategória).

A *leányoknál* az általános iskola elvégzése után csak annyiban figyelhetünk meg változást, hogy az érettségizőknél a különböző pályák szakmai lényegének pontosabb felismerése következtében 1. a pályán kívüli tevékenységeleírásokat e csoportban már nem adnak és 2. a pályához tartozó differenciáltabb tevékenység-csoportok arányszáma több, mint kétszeresére emelkedik. A VIII. osztályos leányoknál feltűnően magas valamennyi csoporthoz képest az olyan válaszok száma, amelyek több szakmai jellegű tevékenységet sorolnak fel. Ennek feltehető oka az, hogy az intézetben nevelkedő leányok (az iskola is ugyanabban az épületben van, ahol a délutáni tanórát töltik és ugyanott laknak) — az ilyen válaszok döntő többsége a pedagógiai pályák választásánál fordul elő — a nevelőtanárokkal szoros életközösségben élnek, azok munkáját naponta jól megfigyelhetik, sőt az intézeti élet gyakorlati rendje következtében jónéhányan a kisebbek némelyikét korrepetálják és „patronálják”.

A *fiúk és a leányok válaszait összehasonlítva* — részint az imént említett okokból is — megállapítható, hogy az általános iskolát végző leányok nagyobb, részletesebb pályaismerettel rendelkeznek. Ugyanakkor a fiúk valamivel nagyobb százalékbán képesek átfogó lényegmegragadó pályaleírásra. Az érettségizőknél a differenciáltabb választ adók arányszáma közel egyforma. Nagyobb különbség csak a differenciálatlanul választóknál ill. a válaszolni nem tudóknál figyelhető meg a leányok javára. Ezen a póluson a fiúk nagyobb százalékbán tájékozatlanok.

2. *Pályakövetelmények ismerete.* A munkalélektani kutatásokban az egyes pályák követelményrendszerének feltárása a megfelelő alkalmasságvizsgálati rendszer kidolgozásának és ezen keresztül a fokozottabb szakmai bevélnak gyakorlati célkitűzését szolgálja. A tanulóifjúság esetében is ugyanez a cél: a kezdeti beilleszkedés megkönnyítése, a szakmai bevélnak fokozása. Ebből a nézőpontból a pályaválasztás — bensőleg igenlő, saját döntés esetén — nem egyéb, mint sajátos önszelekcio, amikor a pályaválasztó egyrészt kizárja önmagát bizonyos pályák, pályakörök területéről, másrészt pozitív leszűkítéssel bizonyos pályára, esetleg pályakörre önmagát alkalmasnak tartja. A tanulók pályaválasztásánál azonban — szemben a tudományos munkalélektani kutatásokkal — a célazonosság elismerése mellett a pályakövetelmények szempontjából két, életkori sajátosságból fakadó körülményre kell tekintettel lennünk.

Először a pályakövetelmények ismeretének *különös eszközi fontosságát* emeljük ki. A serdülő- és ifjúkorban kialakuló önismeretnek és önnevelés igényének konkrét szempontokat a választott pálya követelményeinek ismerete ad. A megfelelő pályaal alkalmazkodó magatartás kialakításához, a helyes pályaválasztás előkészítéshez nem elegendő az általános értelemben vett önismeret. A személyiségében mindjobban differenciálódó, öntudatosodó tanulóknak az önmagáról többé-kevésbé helyesen kialakított képet kapcsolatba kell hozni, egybe kell vetni konkrét pályakívánságaival, elképzeléseivel, pontosabban a választott pálya követelményeivel. Másik oldalról megközelítve a kérdést: a pályafelvilágosításnak semmilyen formája nem lehet öncélú ismeretgyarapítás. A tanulóknak a pályafelvilágosítás aktív önkritikai folyamatokat és alkalmazkodási tevékenységet kell, hogy megindítson. Ez azonban csakis folyamatos, rendszeres nevelő tevékenységgel érhető el.

Másodszor — ismét az életkori sajátosságok korlátai miatt — bizonyos mértékig csökkentett igényekkel kell fellépünk a pályakövetelmények tekintetében a tanulókkal szemben. Nem várhatjuk tőlük, hogy a munkalélektani funkciórendszer sémája alapján adják meg válaszaikat az ilyen irányú kérdésekre. Ugyanakkor e csökkentett igényszint szerint is a szakmai követelmények lényegére kell, hogy a figyelmüket felhívjuk.

E megfontolások alapján a következőképpen fogalmaztuk meg a pályaválasztási kérdőív 2./f kérdését: „Szerinted miben kell ügyesnek vagy okosnak lenned, ha eredményesen akarsz dolgozni ezen a pályán?” A válaszok értékelhetősége érdekében a pályaleírások csoportosításához hasonlóan a vsz.-ek által a gyakorlatban adott és valóban jellemző választípusok elhatárolására törekedtünk. Értékelő munkánk 3 szempontja: 1. a válaszok differenciáltsága (1, 2 vagy több tulajdonság felsorolása), 2. a szakmai lényeg megragadása (lényeges tulajdonság, iskolai-tantárgyi vonatkozás, szakmaibb tulajdonság stb.), 3. a szakmai lényeg alkalmazása a személyi követelmények megfogalmazásában (fiziológiai, pszichológiai, ez utóbbin belül intellektuális-ismereti, jellembeli tulajdonságok, stb.). A 854 fő vizsgálati anyagának e szempontok szerint végzett többszöri, alapos áttekintése után a következő, érték kategóriának is számító választípusok elhatárolását láttuk megalapozottnak:

1. A tanuló *nem_válaszol* ill. őszintén bevallja: „erre még *nem tudok felelni*”.

2. *Differenciálatlan, általános válasz*, amelyben a *szakma lényege nem vagy alig tükröződik*. Iskolai-tantárgyi vonatkozású vagy téves szakmai jellegű megjelölések találhatók e kategóriában a legtöbb esetben. Ilyenek pl.: „A lóhoz és a fujtatóhoz értenem kell” (kovács). „A tanulásban” (gépész). „Főleg azon a téren, amelyben működni fogok, ha sikerül” (tanár). „Érteni kell hozzá, nem kell berúgni” (forgalmazó).

3. *Kevéssé differenciált*, az *iskolai tevékenységhez tapadó intellektuális követelményeket* tartalmazó válasz, amely azonban már *szakmai vonatkozásokat* is tartalmaz. Ide tartozó jellemző feleletek: „Jól kell tanulni, tudni kell az ember-tant, az élettant és az orvostudományt” (orvos). „A számtanban és a fizikában” (gépésszmérnök). „A földrajzban, számtanban, fizikában és a rádiózásban” (pilóta).

4. A tanuló, bár *kevéssé differenciáltan* válaszol, már nem tapad meg az iskolai vonatkozású intellektuális mozzanatoknál, hanem *konkrétabb, a szakma lényegéből fakadó tulajdonságokat* említ, köztük *jellem- és személyiségvonásokat* is. Például: „A műszerekhez kitűnően kell érteni, könnyen kell tudni tájékozódni, sokat kell sportolni” (pilóta). „Szemmérték, kezügyesség; pontosság, anyagismeret, a szakmai rajz ismerete” (lakatos). „Példamutatónak kell lenni, mert a kicsik ezt látják a felnőttektől” (óvónő). „Jómozgásúnak, igen mélyérzésűnek és fáradhatatlan szorgalmúnak kell lennem” (szavalóművész).

5. *Szakmai és személyi szempontból egyaránt viszonylag differenciált* válasz. Ilyet csupán egyetlen vsz. adott. Ezt később ismertetjük.

A tanulók által választott pályák követelményeinek felismerését, meghatározását ill. ezen meghatározások választípusonkénti megoszlását a 3. sz. táblázaton mutatjuk be.

Összefoglalóan — valamennyi kor- és nembeli csoportra érvényesen — megállapíthatjuk, hogy a tanulóifjúság nagyobbik felének (64,2%) tájékozottsága a választott pályák követelményeinek tekintetében *kevéssé differenciált*, hiányos és egyoldalúan az iskolai tevékenységhez tapad, *intellektualista jellegű*.

3. sz. táblázat

A tanulók pályakövetelmény-meghatározásainak választípusonkénti megoszlása

A pályakövetelmény meghatározás tartalmi értéke	A vizsgálati személyek		VI. o. fiú N = 66		VII. o. fiú N = 65		VIII. o. fiú N = 318		VIII. o. leány N = 235		IV. g. o. fiú N = 107		IV. g. o. leány N = 63		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1. Nem válaszol, ill. nem tudja	13	19,8	3	4,6	12	3,8	6	2,5	5	4,7	2	3,2	41	4,8		
2. Általános, a szakma lényegéhez alig kapcsolódó	22	33,3	20	30,8	48	15,1	24	10,2	7	6,5	1	1,6	122	14,3		
3. Kevéssé differenciált, iskolai tevékenységhez tapadó, intellektuális, de szakmai vonatkozású is	29	43,9	39	60,0	235	73,9	148	63,0	59	55,2	38	60,3	548	64,2		
4. Kevéssé differenciált, iskolai tevékenységhez tapadó, szakmai vonatkozással, jellem- és személyiség követelmény is	2	3,0	3	4,6	23	7,2	57	24,3	36	33,6	21	33,3	142	16,6		
5. Viszonylag differenciált, a szakma lényegét és az egész személyiséget figyelembe vevő	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1,6	1	0,1		
Összesen	66	100,0	65	100,0	318	100,0	235	100,0	107	100,0	63	100,0	854	100,0		

Az egész emberi személyiséget figyelembe vevő követelményfelismerésre csak az érettségizők képesek, ám azoknak is csupán a harmada (33,60%, 33,30%).

A *fiúknál* a pubertáskorra jellemző túl általános és naiv válaszok száma a VII. osztály után ugrásszerűen csökken, azonban tartalmukat tekintve megmaradnak a tantárgyi intellektualizmus körében. A követelményismeret kétségtelenül észrevehető, de lassú és kismértékű bővülését, fejlődését — a középiskola végéig — a helyes pályaválasztás szempontjából elégtelennek tartjuk.

A *leányok* tájékozottsága az általános iskola VIII. osztályában valamivel kedvezőbb. Egyrészt közel egyharmadával kevesebb azoknak a száma — az ugyanilyen korú fiúkhoz képest —, akik nem válaszolnak vagy túl általános, a szakma lényegéhez alig kapcsolódó követelményeket neveznek meg. Ennek egyik oka az, hogy ezek a leányok már a pályatevékenység leírásában is több, részletesebb ismerettel rendelkeznek. Másrészt, kedvezőbbek a leányok válaszarányai a jellem- és személyiségvonásokat is tükröző feleletek tekintetében. (A fiúknak csak 7,20%-a, a leányoknak 24,30%-a ad ilyen választ.) Ennek — véleményünk szerint — több oka is van. Először a humán jellegű pedagógiai pályák nagymértékű választása indokolja e tényt. E pályák természete önmagában is jobban sugallja a jellembeli és személyiségvonásokat tartalmazó követelmények megnevezését, mint az élettelen tárgyakkal foglalkozó ipari pályák. E tényen túl azonban alapvetőbb ok — az első is ez utóbbinak bizonyos mértékig következménye — a leányok fiúktól eltérő beállítottsága, szemléletmódja. A munkahely és a munkatevékenység érzelmi kisugárzására jóval érzékenyebbek, a szociális, emberi körülményekkel kapcsolatos igényeik nagyobbak. Ezt jól szemléltetik az azonos pályákra — jelen esetben éppen a pedagógusira — vonatkozó fiú- és leányválaszok. Egy-egy jellemző, tipikusnak mondható követelmény meghatározást idézünk.

Fiú: „Jól kell tudni beszélni, előadni, nevelni, tanítani.”

Leány: „Először is a gyermekek tetszését kell megnyernem és egyformán kell szeretni és segíteni minden gyermeket.”

Az érettségiző fiúk és leányok közötti különbség a 4. válaszkategóriában már eltűnik. A két nem között — a fiúk válaszainak valamivel nagyobb szóródása következtében — csupán az 1. és 2. válaszkategória tekintetében figyelhető meg nagyobb eltérés. Több, mint kétszerannyi — százalékosan — azoknak az érettségiző fiúknak a száma, akik nem tudnak a kérdésre válaszolni ill. túl általános és a szakma lényegéhez nem kapcsolódó követelményeket neveznek meg.

Külön említésre méltó, hogy valamennyi vsz. közül mindössze egyetlen (egy gyermekbírónak készülő érettségiző leány) adott olyan választ, amelyet az ismertetett kritériumok alapján az 5. kategóriába tartozónak minősítettünk. A választott pálya követelményeit a következőkben foglalta össze: „Ismerni kell az embereket, amennyire lehetséges. Az összefüggéseket fel kell ismerni, semmit sem szabad felületesen szemlélni. Igyekezni kell, hogy a bűnös vagy peres felek bizalmát megnyerjem, ezért meggondoltnak, megértőnek, igazságosnak kell lenni. Az ítéletet csak úgy szabad elfogadni, ha meg vagyok győződve annak helyességéről. Az események indítóokát fel kell ismerni. Helyes ítéletet csak akkor lehet hozni, ha tudjuk, hogy a vádlott mi ellen vétett. Ezért az egyetemen kifogástalanul el kell sajátítani az ismereteket, tudni kell a törvényeket, paragrafusokat”.

Egybevetve az egyes tanulók pályaleírásait és pályakövetelmény meghatározásait, megállapíthatjuk, hogy általában azok tudtak viszonylag értékesebb-

nek minősített követelménymeghatározást adni, akiknek pályaleírása is aránylag differenciáltabb volt ill. a fogyatékos pályatevékenység ismeretnek természetes következménye volt hiányos, túl általános követelmény-megnevezés vagy a válasz teljes hiánya. Tapasztalataink alapján ezt a megállapítást azonban csak bizonyos korlátozással általánosíthatjuk: *a viszonylag differenciált és adekvát pályaleírás ugyan szükséges, de nem elégséges feltétele a tanulók életkorának megfelelően teljes és pontos pályakövetelmény meghatározásának.* A követelmények helyes felismerése és megfogalmazása külön alkalmazási feladattöbbletet jelent a tanulók számára, amelyet egyszerű pályaleíró felvilágosítás alapján nem vagy alig tudunk megoldani. Erre mutatnak pl. egy érettségiző leánynak a válaszai. B. E. könyvtárosi pályát választott. E pálya leírását így adja meg: „Könyveket vételez be és ad ki, tanácsot ad. Felhívja a figyelmet az újabb vagy érdekesebb könyvekre, ajánlja az értékesebb könyveket. Katalógust is ír és este szám szerint rendezi az aznap olvasásra adott könyveket.“ Válasza tehát az átlaghoz képest részletes és pontos. Ugyanakkor a következő kérdésre így felel: „Ismernem kell a nagy külföldi és magyar regényírókat, a mai magyar irodalmat, s meg kell tudnom különböztetni az értékesebb könyveket a többitől.“ A vsz. pályaleírásában pl. beszél tanácsadásról, de az emberekkel való kulturált, tapintatosan meggyőző érintkezés, ízlésfejlesztés követelményét, mint pályaleírása természetesnek tartott követelményét nem tudja levonni. Erre az alkalmazásra külön kell a tanulókat megtanítani, megfigyelésüket helyesen irányítani, gondolkodásmódjukat fejleszteni. Ezzel a problémával még az üzemlátogatásokkal kapcsolatban külön foglalkozunk. Előtte azonban ismertetjük a tanulók ugyancsak pályaismeretét tükröző dolgozatainak eredményeit.

3. „*Életem egy napja a munkahelyemen.*“ Az általános iskola VIII. osztályát végző fiúknak és leányoknak egy része — összesen 95-en — a fenti címmel írt dolgozatot. Ezzel az volt a célunk, hogy a tanulók pályaismeretéről további, még részletesebb adatokat nyerjünk. A címe által csak témájában kötött fogalmazás ugyanis tartalmilag tág lehetőséget enged a tanulók pálya elképzeléseinek megnyilatkozására. Így a tanulók pályaleírására és pályakövetelmény meghatározásaira vonatkozó ismereteink tovább bővülnek. Egyrészt a dolgozatokban visszatükröződik, hogyan fogadják el a tanulók az általuk választott pálya követelményeit, mennyire azonosulnak azokkal ill. mennyire törekszenek a beilleszkedésre. Másrészt a tanulók zöme fogalmazásában reális vagy irreális igényeinek is kifejezést ad.

A dolgozatok értékelését a következő szempontok szerint végeztük:

1. a dolgozatban kifejtett *pályaelképzelés differenciáltsága, többrétűsége,*
2. az *objektív pályatényezők figyelembevétele,*
3. *pályakövetelmények figyelembevétele és elfogadása (identifikációs ill. beilleszkedési törekvések),*
4. a tanulók *igényei pályájukkal kapcsolatban és azok realitása.*

E szempontok érvényesítése alapján a következő *dolgozatípusok* határozhatók el (az előző tipizálásokhoz hasonlóan ezek is egyszersmind érték kategóriák).

1. A dolgozatoknak a pályaválasztási érettség szempontjából legkevesebbre értékelt kategóriájába tartoznak azok, amelyek a *szakmai specifikumokat teljesen nélkülözik és ugyanakkor irreális igényeket is tükröznek.*

2. A tanulóknak egy következő csoportja még mindig *túl általános elképzelésekkel* rendelkezik, sőt némelykor szakmailag téves mozzanatokat is megemlít, de jövődő pályájával kapcsolatban irreális igényei nincsenek.

3. Számosan vannak, akik *differenciálatlan elképzeléseik mellett kifejezett szándékot, törekvést mutatnak a pályabeilleszkedésre, általában a munkában való helytállásra.*

4. A pályaválasztási érettségnek valamivel magasabb szintjén állnak azok, akiknek *pályaelképzelései bár kevésbé, de már differenciáltabbak és noha kifejezett beilleszkedési törekvést nem árulnak el, igényeik reálisak.*

5. Még többre értékelendők azoknak a tanulóknak a dolgozatai, akiknél *a reális igények viszonylag differenciált pályaelképzeléseken, ismereteken alapulnak.*

6. A pályaválasztási érettségnek 14 éves korban elérhető optimumát az olyan dolgozatok tükrözik, amelyekben *a viszonylag differenciált pályaismeret és a reális igények a beilleszkedési törekvésekkel együtt jutnak kifejezésre.*

Az általános iskolát végző tanulók dolgozatainak fenti kategóriák szerinti megoszlását a 4. sz. táblázaton mutatjuk be. Pusztán az arányszámok egyszerű összehasonlítása alapján is több fontos következtetést vonhatunk le, egyrészt a VIII. osztályos tanulókra általában, másrészt a fiúk és a lányok eltérő reakciómódjára vonatkozóan.

A 14 éves tanulók nagyobbik felének (fiúknál 65,1%, leányoknál 59,4%) *pályaelképzeléseiből hiányoznak az objektív szakmai mozzanatok.* Érzelemmel átszőtt és fantáziától irányított fogalmazásaikat a teljesen általános és a munka szempontjából mellékes mozzanatok töltik ki. A fiúknál az étkezés (pl. egyetlen tanuló sem hagyja ki a nap leírásából az ebédet), a munka utáni szórakozás (sőt egyes esetekben kártyázás munka közben!), a maszek munka, a borralaló említése gyakori. A leányoknál is kifejezésre jut a szórakozásvágy, igen erős továbbá a munka közbeni társalgás igénye, általában a szubjektív emberi tényezők nagyra értékelése. A fiúknál egyébként jóval gyakrabban találunk irreális igényeket vagy legalábbis túlzott igényeket. Nincsenek még tudatában

4. sz. táblázat

Az általános iskolát végző tanulók pályaismerete dolgozataik alapján

A dolgozatok pályaismereti értéke	A vizsgálati személyek		VIII. o. fiú N = 63		VIII. o. leány N = 32	
	fő	%	fő	%	fő	%
1. Túl általános; irreális igények	7	11,1	—	—	—	—
2. Túl általános, ill. szakmailag téves mozzanatok említése	23	36,5	2	6,2	2	6,2
3. Túl általános, de beilleszkedési törekvést tükröz	11	17,5	17	53,2	17	53,2
4. Kevésbé differenciált; reális igényekkel	13	20,6	2	6,2	2	6,2
5. Viszonylag differenciált; reális igényekkel	5	7,9	2	6,2	2	6,2
6. Viszonylag differenciált; identifikációs törekvésekkel	4	6,4	9	28,2	9	28,2
Összesen	63	100,0	32	100,0	32	100,0

annak, hogy a legalkotóbb jellegű pályán is kell rutinmunkát végezni. Elképzeléseik szerint a mérnök, de még a technikus is — legyen az villamosipari, építész vagy gépész — mind csak tervez, újít és feltalál. A vasutas pályát választó fiúk zöme dolgozatában mint vezető szerepel, aki parancsol, ellenőriz és irányít.

Szembevetendő az eltérés a fiúk és a leányok között a beilleszkedési törekvések tekintetében (1. 3. és 6. kategória összevont adatait). Már korábban is utaltunk a leányok fokozottabb érzékenységre a munkahely és a munkatevékenység szubjektív emberi tényezőivel szemben. A leányoknak ez a nemükből fakadó ösztönös beállítottsága és tulajdonsága indokolja jórészt, hogy a munka emberi körülményeivel kapcsolatban nagyobb — a fiúkhoz képest közel négyszeres — alkalmazkodási készséget mutatnak. Hangsúlyozni kívánjuk azonban, hogy ez elsősorban a vertikális (főnök—beosztott) és horizontális (mellérendelt) munkatársi kapcsolatokra, általában a munkahely szociális klímájára vonatkozik. Nem lehet tehát egyértelműen olyan következtetést levonni a pusztá számadatokból, hogy a leányok a pályaválasztásukkor érettebben törekcszenek a pályaal alkalmazkodásra, mint a fiúk. A pályaal alkalmazkodás, a beilleszkedés ugyanis többrétű tevékenység, amely egy-egy pályának nemcsak a szubjektív, hanem az objektív szakmai követelményeit is figyelembe kell, hogy vegye. Ez utóbbi szempontból a fiúk beilleszkedési törekvéseinek megnyilatkozása nem ritkább a leányokénál ill. ezek nem előzik meg ebben a fiúkat.

A tanulók pályaelképzeléseit és azok értékelését igazán néhány dolgozat ill. dolgozatrészlet bemutatásával szemléltethetjük. A 2. értékelési kategóriába tartozó, téves ismereteket tartalmazó dolgozatok közül jellemző egy esztergályos pályát választó fiúé, aki többek között a következőket írja (megjegyezzük, hogy az intézet területén a műhelyekben esztergagép is van, ennek működését a tanuló akár naponta megfigyelhette volna): „Először csak kevés anyagot, vasat, rezet rakok a gépbe, hogy bemelegedjék, azután mindig többet és többet.” Nyilvánvaló, hogy a tanuló a gépjárművek és általában az erőgépek „bemelegítésének” analógiáját alkalmazza — teljesen tévesen a forgácsoló célgépeknek erre a fajtájára.

Sz. Zs. leánytanuló dolgozata is — könyvelő szeretne lenni — túl általános elképzeléseket tükröz.

„Reggel álmosan keltem fel, de hamar felöltöztem, mert tudom, hogy hív a kötelesség. Bementem az irodába. A munkatársaim már ott voltak. Gyorsan átöltöztem és hozzáálltam a munkához. A munka megkezdődött. Csönd lepte el a szobát, most ő került hatalomra. Néha akadt köztünk egy-két szó, de több sem. Elkövetkezett az ebédidő. Ekkor megkezdődött a tegnap esti élmények elmesélése. Én már mondtam is a magamét:

— Jaj, tegnap olyan jó filmet láttam!

— Mi volt a címe? kérdezte a mindig vidám és derűs Jutka.

— Na, mit gondoltok mi?

Találgatták, találgatták, míg végül megmondtam. „A kutyás hölgy!” Egyik is, másik is a filmre gondolva vidáman mondták: én is láttam, én is, nagyon szép volt!

Mire elkezdtem volna a mesélést csöngettek, lejárt az ebédidő. Újból megkezdődött a munka. Így ment minden nap, este 5-ig. Munka után még szórakozni is el lehet menni.”

H. Margit elképzelései is differenciálatlanok, de dolgozata már nagyobb mértékű beilleszkedési törekvést árul el, mint előző társnőjéé:

„Beléptem a fodrászüzletbe. Először kicsit félve, totyorogva indultam tovább, mint egy járnai tanuló csecsemő. De mégis volt akaraterőm, bátorságom és megszólítottam az egyik fodrásznőt:

— Tessék mondani, ez az 1-es számú fodrászüzlet?

— Igen! — válaszolta. — Miért kérdezi?

— Azért mert engem ide helyeztek, mátol kezdve itt fogok dolgozni!

— Ó, örvendek, hogy megismerhetem, az új fodrászunkat!

Rögtön ment az egyik asztaltól a másikhoz és újságolta, hogy én vagyok az új fodrász-tanuló. A többi dolgozó is mind mosolyogva közeledett felém. Bemutakoztunk egymásnak, nagyon kedvesek voltak.

— Biztosan jó lesz nekem itt — gondoltam magamban —, ha jól és kifogástalanul végzem a munkámat!

Egy idősebb, 40 év körüli néni jött felém:

Így szólt:

— Margitka, majd én segítem a munkában, később majd magától belejön a munkába és vigyázok is rá!

— Nagyon köszönöm!!! — mondtam.

Szombati nap volt, nagyon sokan voltak az üzletben. Nekem is akadt dolgom elég. A vendégek hamar megszerettek a kedvességemért, s talán ügyességemért is. Most már nekem is lettek ismerőseim, akik hozzám fognak járni. Már nem egyszer meg is dicsérték szép és jó munkámért!

Az első napon megfogadtam, hogy mindig akaraterős, kedves (a vendégekkel szemben) és talán ügyes, rendes leszek!!!

„Dolgozni csak pontosan, szépen,

Ahogy a csillag megy az égen,

Úgy érdemes!”

(József Attila)

A viszonylag differenciált pályaismeret, reális igények és beilleszkedési törekvések együttes megnyilatkozását egy fiú és egy leány dolgozatán keresztül szemléltetjük:

K. G. vegyészmérnöknek készül. A következőket írja:

„Korán kelek. Megyek munkahelyemre. A vegyészeti művekbe. Társaim már a laboratóriumban vannak. Elfoglalom helyemet. Elém van már készítve a mikroszkóp, három lombik és kémcsövekben vegyszerek. A nagy asztal körül sok fehérköpenyes vegyész ül még. Mindenütt tisztaság van. Elkezdem a munkám. Fogók, csipeszek, borszeszegő váltakozva kerül a kezem ügyébe. A kísérlet sikeres. Majd kénsavat bontok fel. Véletlenül másra gondolok és a csipesz nekiütődik a lombiknak. Szerencsére nem törött el. Komoly baleset is történt már ilyen figyelmetlenségből. Kicsit pihenek és utána a műanyagok szilárdságát, rugalmasságát vizsgálom. A rendellenességeket noteszomba feljegyzem. Kis idő múlva csengetnek. Ebédelni készülődök. A jó kiadós ebéd után ismét a laboratóriumba megyek. Folytatom fontos munkámat. Gyorsan telik az idő. Az utolsó fél órában kitisztítom a használt eszközöket és a helyére rakom. 4 órára már el is készülök mindennel. Boldogan, a munkában kicsit kifáradva, de a munka szeretetével térek haza lakásomra.”

N. E. (leány) így ír dolgozatában:

Tanárő szeretnék lenni. A munkámat, melyet minden nap láthatok, így képzelem el. Mivel legtöbb helyen 8h-kor kezdődik a tanítás; nekem is, mint a diákoknak $\frac{3}{4}$ 8-ra már az iskolában kellennem. Előkészítem a szemléltető eszközöket. Majd csengetés után bemegyek a tanterembe. Az órát a naplóba való beírással kezdem, ahová az óra anyagát, a létszámot és a hiányzókat írom be. Majd a házi feladatot ellenőrzöm, s pár ismétlő kérdést teszek fel, utána kezdem a feleltetést. A feleltetésnél figyelembe veszem a képességét is a tanulónak. A gyerekekkel a legnagyobb szeretettel és odaadással bánok, mert tapasztalataim szerint gorombasággal nem sok jót lehet elérni. Az egész órát úgy vezetem le, hogy a tanítványaim ne csak kötelességből figyeljenek az órán. Jókedvvel magam járok elől a jó példaként. Az anyagot megkövetelem s nem nagyolom el munkámat a túl gyenge értékeléssel.

Az új anyag magyarázatánál, vagy akár a réginél a legerőteljesebben fejezem ki magam. Amennyiben lehetőség van szemléltetésre; mindig szeretném, mert rendszerint így jobban el-sajátítják az anyagot.

Ha az osztály nem érti, vagy egy gyerek is, mindjárt elmondom még egyszer, különösen ha az idő engedi. Az óra végén feladom a házi feladatot. Egész órán figyelem a gyerekeket, s megjegyzem a jó felszólalásokat. Az órát a legpontosabban fejezem be mindig.

A szünetben, ha csak akkor lehet előkészíteni a következő órára az eszközöket, akkor készítem elő.

Délután szívesen foglalkozom a gyengébb képességű tanulókkal.

A munkám otthon sem szűnik meg; a következő napi óráknak a vázlatát elkészítem, s a felelőket is kiírom előre.

Célom, hogy jól, a sok-sok szépre tanítom az ifjúságot, s úgy hogy kedvet kapjon a tanuláshoz, mely a jót, a jobbat, a szépet, az érdekeset képviseli."

IV. Az üzemlátogatások feladata és hatékonysága

Az iskolák által szervezett üzem- és intézménylátogatások mind a mai napig szinte kizárólag az oktatásban nyújtott ismeretek bővítésének és elmélyítésének didaktikai célját szolgálják. A jól szervezett és végrehajtott üzemlátogatások pályaaalkalmazkodást segítő szerepe, nagy jelentősége korántsem elismert, s még kevésbé alkalmazott és kiaknázott az üzemlátogatás a pályaválasztásra éretté nevelés gyakorlatában.

Ezt azért szükséges hangsúlyozni, mert az egyes üzemlátogatások levezetése a didaktikai vagy pályaaalkalmazkodási célkitűzéstől függően más és más előkészítést tesz szükségessé. A pusztán didaktikailag előkészített látogatások a helyes pályaválasztás szempontjából teljesen hatástalanok. Ha pl. kohászati üzem megtekintésekor az acélgyártás folyamatának bemutatásával csupán az iskolai tananyag elmélyültebb elsajátítását kívánjuk elősegíteni, egészen más megfigyelési szempontokat adunk meg tanulóinknak, mint amikor a helyes pályaválasztási döntéshez kívánunk megfelelő ismereteket nyújtani, érdeklődést felkelteni, motívumokat kialakítani vagy éppen ellenkezőleg, esetleges egészségre káros tényezőkre rámutatni. Ez utóbbi esetben sem haszontalan, sőt szükséges, hogy a tanulók bizonyos ismeretekkel rendelkezzenek a vasérc átalakulási, átalakítási, technológiai folyamatairól, ezen kívül azonban számos más emberi követelményként jelentkező tényre és körülményre is fel kell, hogy hívjuk a figyelmüket.

Az üzemlátogatás jelentősége véleményünk szerint nem egyszerűen csak a pályatevékenység leíró színvonalú ismeretének gyarapításában rejlik. A jól előkészített és végrehajtott üzemlátogatás mind a pályaismeretgyarapítás, mind általában a helyes pályaválasztást előkészítő személyiségnevelés szempontjából egyaránt hasznos. Az üzemlátogatások e széleskörű jelentőségének ismeretében e látogatások feladatkörét is igényesebben és átfogóbban kell, hogy meghatározzuk.

A tanulók még a gyakorlatban többször megfigyelt pályák esetében is bizonytalanok, tájékozatlanok a követelmények megfogalmazásában. Általánosak, tipikusnak mondhatók — „Az általad választott pályán miben kell ügyesnek, okosnak lenned?” kérdésre — az ilyen válaszok: „ügyesnek a huzal szerelekor, okosnak pedig, mikor a huzal elhelyezésénél dolgozom” (villanyszerelő); „ügyesnek a fém megmunkálásában” (esztergályos); „okosnak a balesetek elkerülésében” (forgalmista) stb. Az ilyen válaszokkal a tanulók tulajdonképpen megkerülik a kérdést, imperativusban ismétlik meg a munkafolyamatnak vagy egyes műveleteinek leírását. Ugyanakkor ezek a válaszok élesen rámutatnak arra a kritikus mozzanatra is, amelyben a tanulóknak a legnagyobb szükségük van az őket oktató, nevelő felnőttek segítségére, és ezt a segítséget leghatékonyabban éppen az üzemlátogatások alkalmával adhatjuk meg. Ez a kritikus mozzanat: az adott pályatevékenységben az emberi, személyi tényezők szerepe felismerésének és megfogalmazásának nehézsége. A tanulóknak ugyanis arra kellett volna az említett esetekben válaszolni, hogy mitől ügyes a huzalszerelésben a villanyszerelő, a fémmegmunkálásban az esztergályos, mennyiben és mitől okos a balesetek elkerülésében a forgalmista stb.

Az említett kritikus mozzanat két szempontból is jelentős a tanulók pályaválasztási érettségének kialakításában. Egyrészt — mint már említettük — ez a punctum saliens, ahol a pályatevékenység ismerete a követelmények ismeretébe átmegy, másrészt ez a tág értelemben vett pályaismeret és a pálya szempontjából vett önismeretnek átváltási pontja, a pálya és az ember egymásra vetítésének kritikus pontja is. Ez utóbbi részletesebben kifejtve: az emberi, személyi tényezők adott pályatevékenységben játszott szerepének felismerése és megfogalmazása segíti a tanulókat abban, hogy önmegismerésük reális konkrét szempontokat nyerjen. Csak ezek alapján alakulhat ki az általuk választott pályához való alkalmazkodási tevékenységük ill. önnevelési programjuk és kezdődhet meg annak megvalósítása. Az emberi tényezők szerepének felismerésére még a felnőtt ember is csak korlátozottan képes. Ehhez a *látásmódnak bizonyos iskolázása* szükséges, amelyet a tanulók megértésére, képzeletére támaszkodó pályafelvilágosító osztályfőnöki óra — bármilyen szakszerű és érzéketes legyen is az — nem valósíthat meg, ez csakis a közvetlen és helyesen irányított érzékelés, tapasztalás útján érhető el. Ezért van olyan nagy, mondhatni központi jelentősége a jól előkészített és végrehajtott üzemlátogatásoknak a tanulók pályaválasztási érettségének kialakításában.

Arra, hogy ezek a látogatások, mennyire voltak hatékonyak, mennyiben járultak hozzá a tanulók látásmódjának alakulásához olyan irányban, hogy felismerjék és megfogalmazzák magukban a látott munkatevékenység fajták tényezőit és követelményeit — erre szűrőpróbaszerűen néhány villámkérdés feltevésével kerestünk választ. A kérdések következők voltak: 1. Hány műszakban dolgoznak a meglátogatott üzem munkásai? 2. Sorold fel, milyen munkakörben dolgozó munkásokat láttál, ill. milyen munkakörökre emlékezel! 3. Mely munkakörben dolgozók havi fizetését tudod megmondani (munkakör és összeg feltüntetésével)? 4. Ismertesd egy általad választott munkakörben dolgozó munkás napi tevékenységét! 5. Az adott munkakör eredményes betöltéséhez milyen követelményeknek kell, hogy eleget tegyen a dolgozó? Miben kell ügyesnek és okosnak lennie?

A válaszok tartalmi értékelése sajnos azt igazolja, hogy *a tanulói ifjúságnak ma már elég gyakori, nagyszámú üzemlátogatása korántsem olyan eredményes, mint azt e tény alapján elvárhatnánk.* Ennek okát elsősorban e látogatások hiányos vagy nem ritkán teljesen hiányzó előkészítésében és megszervezésében látjuk. Tapasztalataink szerint egy jól előkészített, levezetett és feldolgozott üzemlátogatás éppen a pályakövetelmények helyes felismerése területén fejleszti leginkább a tanulók szemléletét. Megállapítható ilyen esetben az is, hogy az általános iskolásoktól kapott válaszok tartalmi értéke egyes esetekben még az érettségiző fiúkénál is jobb. Ezért merjük állítani, hogy az üzemlátogatások ezen általunk központinak tartott feladata már az általános iskolai fokón megoldható, megvalósítható.

V. A választott pályához szükséges képzés ismerete és ezen ismeret forrása

A helyes pályaválasztás pályaismereti feltételei közé tartozik az is, hogy a tanulók pontosan tudják, hogy az általuk választott pályán való teljes értékű működéshez milyen alap- ill. szakképzettséget kell szereznüik, milyen szaktanfolyamot, szakiskolát, technikumot, főiskolát vagy egyetemet kell elvégezniük és ezek a tanulmányok milyen követelményeket támasztanak velük szemben.

Ezek ismerete nélkül a tanulók nem képesek reálisan mérlegelni saját helyzetüket, nem képesek elégségesen motivált döntésre.

Éppen ezért egy 125 főnyi csoport tagjainak az egyéni exploráció során ilyen irányú kérdéseket is feltettünk. A vizsgált személyek válaszait az alábbi 5. és 6. sz. táblázatokban foglaltuk össze.

5. sz. táblázat

A tanulók ismeretei a választott pálya eléréséhez szükséges képzésről

A felelet \ A vizsgálati csoport	VIII. o. fiúk N = 51	VIII. o. leányok N = 32	IV. gimn. fiúk N = 27	IV. gimn. leányok N = 15
Helyesen tudja	30	20	26	14
Nem tudja pontosan	21	12	1	1

Meglepő, hogy az általános iskolát befejező tanulóknak milyen nagy hányada tájékozatlan ebben a viszonylag egyszerű és kis fáradsággal könnyen felderíthető kérdésben. Az adatok szerint a leányok viszonylag tájékozottabbak mint a fiúk, helyesebben: kevésbé tájékozatlanok.

Tanulságos, ha azt is megvizsgáljuk milyen információs forrásból származnak azoknak a tanulóknak az ismeretei, akik pontosan tudják, milyen úton szerezhetik meg választott szakmájuk gyakorlásához szükséges teljes értékű szakképzettségüket (l. 6. sz. táblázat).

Amennyire döntő szerepet vittek a pedagógusok — már a dolog természetéből fakadóan is — az üzemlátogatások megszervezésében és végrehajtásában, annyira — és ez szinte meglepő, de sajnálatos is — háttérbe szorulnak a tanulók-

6. sz. táblázat

A szakképzés ismeretének információs forrásai

Az információk forrása \ A vizsgálati csoport	VIII. o. fiúk N = 30	VIII. o. leányok N = 20	IV. gimn. fiúk N = 26	IV. gimn. leányok N = 14
Pedagógus	6	5	7	4
Szülő	7	6	2	2
Ismerős, barát	11	6	7	3
Tájékoztató sajtó, rádió	2	2	5	3
Több, különböző forrás	4	1	5	2

nak ilyen jellegű felvilágosításában, noha ez ugyancsak az ő feladatuk elsősorban. Ugyanakkor kötelességünk azt is megjegyezni, hogy a „Tájékoztató sajtó” rovatban feltüntetett személyek egy részének a pedagógus adta kezébe a tájékoztatót. Az érettségiző tanulóknál ismét megfigyelhető, hogy a szülők viszonylag kevés esetben nyújtanak segítséget e téren gyermekeiknek. Korántsem vagyunk meggyőződve arról, hogy érettségiző tanulók erre már nem szorulnak rá, noha náluk — különösen a fiúknál — valóban már nagyobb öntevékenységgel figyelhető meg e tekintetben. Előfordult pl. olyan eset is, hogy üvegtechnikusnak készülő fiú a budapesti telefonkönyvből keresett ki egy ilyen profilú KTSZ-t, kiment a helyszínre és ott szerezte be a szükséges felvilágosítást, majd két másik, azonos pályát választó osztálytársát is tájékoztatta. Ez a tanuló egyébként ma jó eredménnyel és megelégedetten tanulja ezt a szakmát, s mint ipari tanuló az említett KTSZ-nél dolgozik.

Tanulóifjúságunk pályaismeretének még ilyen többoldalú felmérését sem tekinthetjük teljesnek, mégis úgy gondoljuk, hogy vizsgálati adataink a legfontosabb kérdésekre, a hiányok pótlásának irányaira és tartalmi vonatkozásaira választ adnak.

Befejezésül szeretnénk még egyszer hangsúlyozni, hogy a tanulók megfelelő pályaismeretének kialakítása — amely nemcsak a szülők és a pedagógusok, hanem az egész társadalom feladata minden rendelkezésre álló közlő eszköz (sajtó, rádió, televízió stb.) útján — a helyes pályaválasztásnak *csak egyik feltétele*. A folyamatosan megvalósítandó iskolareform szellemében — amelynek célkitűzése az életközelség, a korszerűség és a nevelői jelleg fokozott érvényesítése — a pályaválasztás iskolai előkészítésével szemben ma már az a követelmény, hogy az a tanulók egész személyiségét alakító életre-neveléssé fejlődjék. Ennek az életre-nevelésnek középponti feladata a mai tanulóifjúság meghatározott programba foglalható pályaválasztási érettségre nevelése.

IRODALOM

- JAIDE, W., 1961, Die Berufswahl. Juventa Verlag, München 270 o.
 RÓKUSFALVY P., 1965, A pályaválasztási érettség néhány pszichológiai problémája. Magyar Pszichológiai Szemle XXII. kötet. 1—2. sz.
 RÓKUSFALVY P., 1965, Az üzemlátogatások feladata a pályaválasztás előkészítésében. Köznevelés..

Рокушфальви Пал:

ЗНАНИЕ О ПРОФЕССИЯХ У УЧЕНИКОВ ВЫБИРАЮЩИХ ПРОФЕССИЮ,

Автор обсуждает знание о профессиях 14 и 18 летних юношей и девушек на основе большого исследуемого материала устанавливающего зрелоськвыбору профессии учащейся молодежи. В предисловии ознакомления с профессиями он знакомит с трудностями приобретения знания о профессиях и роль их в правильном выборе профессии, потом дает отчет о результатах целого ряда исследований проведенных с 800 лицами. Анализирует простое перечисление учениками профессий, описание деятельности выбранной ими профессии, определение требований последней, а также отражающиеся в их сочинениях реальность и дифференциальность воображаемой ими профессии. Анализируя эффективность заводских посещений школьниками он подчеркивает, что такие посещения в случае надлежащей их подготовки проведении и разработки, они развивают в большой мере способы толкования учеников более реально судить человеческие требования различных профессий. В конце автор устанавливает, что развитие знания о профессиях учеников только вместе с воспитанием всей личности дает возможность зрелого выбор а профессии.

WHAT STUDENTS KNOW ABOUT THEIR FUTURE PROFESSIONS WHEN DECIDING
ON THEIR CAREERS

Based on the extensive survey, appraising the maturity of students when deciding on their future professions, the author discusses the pupils' knowledge about the available professions. By way of introduction he sets forth the significance of information gathered on professions and trades and the difficulties involved in acquiring the necessary data. Further author reports on the results of a series of investigations carried out in 800 persons. He analyses the statements on their future professions as given by the pupils, as well as their descriptions of the activities to be performed in the chosen career, their ideas on the requirements in the chosen professions. Also the soundness and accuracy of the students' ideas on their future careers as reflected in the test papers are appraised. Analysing the results obtained through instructional visits to industrial works for educational purposes, he stresses that these — of properly prepared; conducted and discussed — are apt to develop the students' ideas towards a sounder judgment of human requirements presented by the various careers. As a conclusion, author asserts that widening the students' ideas about the available professions will enable mature decision on their future careers only with the simultaneous development of their personalities.

AZ ISKOLAI MEGFIGYELÉSEK SZERVEZÉSI ÉS METODIKAI PROBLÉMÁI AZ EGYETEMEN FOLYÓ TANÁRKÉPZÉSBEN*

Csak a legnagyobb örömmel lehet üdvözölni az ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Iskolája vezetőségének azt a kezdeményezését, hogy a legmodernebb oktatási eszköz, a zártláncú televízió felépítésével s az oktató-nevelő munkába történő bekapcsolásával egyidejűen lehetőséget kíván nyújtani annak megbeszélésére, mit jelenthet ez az új körülmény a tanárképzés, közelebbről annak egy része, a II., III., IV. éves iskolai megfigyelések szempontjából.

Azért kell ezt a kezdeményezést különösen jelentősnek tartanunk, mert azt lehet remélni, hogy egy modern eszköz bekapcsolása a figyelmet fokozottabban ráirányítja tanárképzésünk egy olyan szektorára (az ún. hospitálások területére), mely még az egyetemi reform során sem mindig kapta meg a kellő méltánylást.

Hogy az alsóéves iskolalátogatásokkal kapcsolatban így alakult a helyzet, annak megértése szempontjából szükséges egy korábbi, a múltban érvényben volt tanárképzési koncepcióra utalnunk. E szerint mindenekelőtt szakképzést kell adni a hallgatónak, s ha ehhez valahol valaminő kiegészítő jellegű pedagógiai képzés járul: ez legendó.

Nagy eredmény, hogy ezt a koncepciót s az ennek megfelelő gyakorlatot a felszabadulás óta bekövetkezett nagy fejlődés során túlhaladtuk. Nem felesleges azonban megemlíteni, hogy a régi elképzelésnek még az elmúlt esztendőkből is számolnunk kellett bizonyos hagyatékával; az egyetemen még a legutóbbi esztendőkből is előfordult, hogy tekintélyes embereknek is az volt a véleményük: a tanárképzés valami olyan módon történhetik, hogy az első négy évben alapvetően szakképzés, az V. évben pedig pedagógiai képzés folyjék.

Úgy hiszem, az ilyen nézet szinte a legfőbb akadálya lehet annak, hogy az egyetemi tanulmányi idő egészét aránylagosan használjuk fel a *tanárrá nevelés* érdekében, hogy ezt az egész időt a hivatásra való előkészítés szolgálatába állítsuk.

Ma már a szakképzés és pedagógiai képzés szinte külön szektorokban való lezajlásának elmélete évek óta túlhaladott. A túlhaladás abban áll — amint ezt külföldiek is, akik az egyetemeinken folyó tanárképzés rendszerét tanulmányozták, ismételten elismerik —, hogy már szinte az egyetemi munka első napjától megkezdődik a hallgatók pszichológiai és pedagógiai képzése mind elméletben, mind gyakorlatban. És csakis ez a körülmény teszi lehetővé, hogy tanári pályájukra fokozatosan és elmélyülten felkészüljenek, feltéve, ha a pszichológiai és pedagógiai elmélet és gyakorlat megkapja a maga helyét és súlyát nemcsak az V. évfolyamban, hanem az azt megelőző évfolyamokban is.

* Az ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Iskolája 1965. október 6-án tartott ankétján elhangzott előadás. Ld. bővebben a 46. lapon közölt jegyzetet.

Ezzel kapcsolatban azonban azt lehet mondani, hogy „van még egy-két tennivalónk”, s hogy még korántsem értük el a lehetőségek maximumát. Annyit — úgy gondolom — elértünk, hogy az V. évfolyamon folyó gyakorlati tanárképzés nagy súlya és rendkívüli fontossága mellett egyre inkább nyilvánvaló, hogy a tanárképzés az öt évfolyam egészében történik, beleértve a pszichológiai, pedagógiai és metodikai képzést is; s ez így van még akkor is, ha az V. éves képzés a maga nagy lehetőségeivel, élményeinek nagy erejével túlhaladja az alsóbb évfolyamok szerényebb pedagógiai lehetőségeit. E szerényebb lehetőségek megfelelő szintű kihasználása nélkül azonban nem képzelhető igazán eredményes V. éves képzés.

S most — hála a bekövetkezett fejlődésnek, valamint a ma bemutatásra kerülő modern eszköznek is — éppen ezekről az összefüggésekről beszélhetünk. Mert egészen természetesen ugyan, hogy a zártláncú televízió nem jelentéktelen segítséget nyújt majd az V. éven lezajló képzésben, de nem nehéz megjósolni, hogy megfelelő módon értelmezve, s bizonyos, az új eszközök esetében nem elképzelhetetlen túlzásokat elkerülve, szinte új fejlődési időszak kezdetét jelentheti az alsóéves iskolai megfigyelések terén is.

Engedjék meg, hogy ezekről beszélve először röviden áttekintsem, milyen is a pszichológiai és pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés jelenlegi rendje az egyetemeken folyó tanárképzésben? Hogyan alakult a reform során a pedagógiai előadások és gyakorlatok szisztémája?

Úgy hiszem, elmondható, hogy viszonylag jól kialakult a pszichológiai, pedagógiai és metodikai előadások, az elméleti képzés rendszere; előbbre jutottunk a pedagógiai tárgyak egymásra-épülése és a pedagógiai képzés kontinuitása tekintetében. A hallgatók elsőéves korukban (a II. félévben) heti kétórás általános lélektani kollégiumot kapnak, majd a III. félévben fejlődés- és neveléslélektant hallgatnak. Pedagógiai előadásokra a IV. félévben kerül sor, és pedig — a reformban kialakult tanterv szerint — az egyféléves (heti kétórás) neveléstörténeti előadás-sorozat előkészítő jellegű munkája után az V. félévben heti háromórás, a VI. félévben heti kétórás kollégiumban ismerik meg a pedagógia „alapjait”-nak, a didaktikának és a nevelés-elméletnek korszerű törzsanyagát. Mindezek után a VII. és VIII. félévben következnek el a szaktárgyi metodikák tanítása.

Az általános-pedagógiai előadásoknak a felvázolt rendszeren túl egy más irányú és nem kevésbé lényeges beágyazódásuk is van az egyetemi pedagógiai képzésbe; ezt ugyancsak szükséges érinteni, ha meg akarjuk világítani a jelentkező problémákat. Ez a beágyazódás akkor válik világossá, ha felvázoljuk a pszichológiai és a pedagógiai tárgyakkal kapcsolatos gyakorlatok egymásraépülését, és ehhez hozzátesszük azt a szintetikus gyakorlatot, mely az V. évben („gyakorló év”) következik el.

A hallgatók az egyetemi reformban kialakult tanterv szerint gyakorlatilag először a II. évfolyamban lépnek közvetlen, személyes kapcsolatba azokkal a fiatalokkal, akiknek nevelőivé kívánnak válni. A II. évfolyamon — az itt belépő fejlődés- és neveléslélektani kollégiummal kapcsolatban — 15 órás iskolai gyakorlatot irányoz elő a tanterv. Ez gyakorlatilag három félnapos iskolai pszichológiai megfigyelést jelent, előzetesen megadott szempontok szerint lezajló és megfelelő elemzéssel, megbeszéléssel összekapcsolt iskolalátogatást.

A III. évfolyamra (mindkét félévre összesen) 20 órás iskolai gyakorlatot biztosít a tanterv. Itt tehát félévenként két-két félnapos didaktikai, illetve nevelésméleti jellegű megfigyelésre kerülhet sor a gyakorló iskolában (vagy külső iskolában). *Ez a 20 órás megfigyelő munka a legszorosabb kapcsolatban van*

az általános pedagógia elméleti kifejtésével, annak céljait szolgálja, amint erről a későbbiekben részletesen is lesz majd szó.

A IV. évfolyamon előadásra kerülő szakmetodikai kollégiumokkal kapcsolatban ugyancsak 10—10 órás gyakorlatot biztosít félévenként a tanterv.

Végül az V. évfolyamon átfogó jellegű iskolai gyakorlatra kerül sor, mely voltaképpen a hallgatók teljes munkaidejét kitölti. Mindenesetre csak a minimális egyetemi elméleti órákat s a szakdolgozat befejezését teszi lehetővé, egyébként a fiatalokat három-három hónapon keresztül kapacitásuk mintegy kilencven százalékáig igénybe veszi.

Itt az V. évfolyamon a reform során kialakult tanterv szerint fontos új — eddig a tantervben nem szereplő — pedagógiai kollégiumok lépnek be, és pedig a szakmetodikai szeminárium (kéthetenként két órán egész éven át) és *pedagógiai szeminárium* (kéthetenként két órán a második félévben). A pedagógiai szeminárium szorosan összefügg egyrészt a III. éves általános-pedagógiai képzéssel, másrészt az V. éves gyakorlatban felbukkanó pedagógiai problémákkal.

A gyakorlatoknak ezt a rendszerét igen fontos gyakorlat egészíti még ki a III. éven, és pedig az ún. *nevelési gyakorlat*. Ez mindenekelőtt az úttörő és KISZ-munkában való aktív részvételt jelenti (évi mintegy 60 óras, tehát heti kétórás volumenben). A gyakorlat, mint nevelési gyakorlat általában az órán- és iskolán-külső nevelés egész területére vonatkozó tapasztalatszerzést kívánja biztosítani, egyszersmind a megfigyelésen túlhaladó effektív nevelő munkában való részvételt kívánja már az V. éves kor előtt lehetővé tenni.

Végiggondolva az elméleti óráknak és a gyakorlatoknak ezt a szisztémáját, úgy gondolom, megállapítható, hogy viszonylag intenzív pedagógiai képzés tantervi lehetőségeiről van itt szó.

A továbbiakban ezen az egészen belül a III. éves általános pedagógiai előadásokkal összefüggésben, *tehát a pedagógiai alapképzéssel összefüggésben* a III. éves iskolai gyakorlatokról szeretnék főképpen szólni. Természetesen az észrevételek egy része érinti a II. éves fejlődés- és neveléskélektani megfigyeléseket, valamint a IV. éves módszertani hospitálásokat is, de azok — megfelelő alkalommal — külön is speciális elemzést igényelnek majd.

Ami a II. és III. éves iskolai megfigyeléseket s az azokkal kapcsolatos elemzéseket illeti, ezek jelentősége csak akkor válik világossá, ha a legszorosabb összefüggésben nézzük őket a pedagógiai elméleti előadásokkal.

Úgy gondolom, abból kell kiindulnunk, hogy a pedagógiai előadások szükségszerűen számos gyakorlati eljárás és folyamat viszonylag magas fokú elméleti általánosítását fejtik ki. Hogy ezt sikeresen tehessék, ezen a szinten is — éppúgy, mint bárhol másutt — természetesen szükséges biztosítani azokat a *tapasztalatokat, konkrétumokat*, melyek lehetővé teszik, hogy ezek az általánosítások megalapozottak legyenek, a megfelelő kapacitással rendelkezzenek. Közismert, hogy ezeknek az általánosításoknak a sorában a speciális pedagógiai kategóriák egész sora szerepel, melyeket tisztáznunk kell a hallgatók előtt, ha azt akarjuk, hogy majdan tudatosan és alkotóan végezzék a gyakorlatban a nevelési-oktatási munkát.

Kérdés, hogyan biztosíthatjuk ezeknek az általánosításoknak a szükséges és elégséges empirikus bázist?

Ez a folyamatban levő egyetemi reformban a pedagógia-oktatásnak egyik legjelentősebb kérdése. Amikor azt hangoztatjuk, illetve azt tűzzük ki célul, hogy minél magasabb szinten kell biztosítani az oktatás életszerűségét, szorosabbá kell tenni kapcsolatát a gyakorlattal — akkor mindenekelőtt erről a kérdésről van szó.

A szükséges tapasztalati alapok biztosítása szempontjából, illetve a pedagógiai ismeretek (fogalmak, általánosítások) forrása szempontjából természetesen mindenekelőtt azok a tapasztalatok jönnek számításba, melyekkel a pedagógia előadója rendelkezik. Ezek a megfelelő esetben eléggé frissek, részletesek, belsőleg rendezettek és pregnánsak ahhoz, hogy a hallgatók elé tárásuk és speciális pedagógiai elemzésük elvezessen a kívánt általánosításhoz. Ezt lehetetlen másként elképzelni, csakis úgy, ha a pedagógia oktatója a legrészletesebben ismeri az adott kérdés helyzetét *az adott gyakorlatban*, és pedig nemcsak azt, ami ott adva van, hanem azt is, ami ott születőben van. Nyilvánvaló ugyanis, hogy *a hallgatókat nem egyszerűen valami meglevőnek a mechanikus lemásolására kívánjuk előkészíteni, hanem — megtanítván őket mindarra, amit ma lehetséges tudni — arra is, hogy több évtizeden keresztül a bekövetkező tantervi és metodikai fejlődést rugalmasan követni tudják, sőt annak esetenként elébe is tudjanak menni.*

Világos, hogy mindehhez elsősorban olyan friss tapasztalatok kellenek, melyek magukban rejtik az adott kérdés fejlődését is, eljutását a jelenlegi állapothoz, s. egyszersmind közeljövőbeni alakulását, a gyakorlatban és elméletben születő új jegyeit, vonatkozásait. Csak ebben az esetben mondhatjuk, hogy az adott tapasztalat pregnanciája elég nagy és csak ebben az esetben válik lehetségessé, hogy belőle elégséges megalapozottságú általánosítást vonjunk le.

Valószínű, hogy itt főiskolai és egyetemi pedagógia-oktatásunk egyik leglényegesebb kérdéséről van szó, mivel a neveléstudomány „tétéles” előadása, az alapvetően szükséges esetleírás és -elemzés nélkül történő prelegálása mind a mai napig fellelhető még a felsőoktatás gyakorlatában. Ezzel függ össze az egyetemi reform során ismételten felmerülő az a kívánság, hogy a neveléstudomány előadóinak eleven és alkotó jellegű kapcsolatban kell lenniük a gyakorlattal, az iskolák mindennapi életével, munkájával. Ez természetesen nemcsak egyszerű megfigyeléseket tesz szükségessé (bár már ezek megléte esetében is vannak garanciák az előadások életszerűségére), hanem kutató jellegű együttműködést azoknak az iskoláknak nevelőivel, melyekben hallgatóink a legszükségesebb pedagógiai tapasztalataikat megszerzik. (Itt arra a jelentős fejlődésre, mely e tekintetben az elmúlt években bekövetkezett, nem lehet kitérni, sem az egyetemi pedagógiai tanszékeknek ezzel kapcsolatos személyi, dologi és időbeli nehézségeire, bár ez a kérdéshez nagyon is hozzá tartoznék.)

Amikor a pedagógiai ismeretek forrásairól beszélünk, természetesen korántsem elegendő csupán a pedagógiai előadó tapasztalatainak elégséges voltáról szót ejtenünk. Legalább ilyen fontos, hogy a hallgatók rendelkezzenek a szükséges tapasztalatokkal. Közismert ugyanis, hogy ahol nincs sem képzet, sem tapasztalat, ott a hallgató nem képes követni az általánosításokat, és nem képes megragadni a szocialista iskolában a valóságban végbemenő pedagógiai folyamatok sajátosságait sem.

Ezért vált szükségessé, hogy az egyetemi reform során ismételten megvizsgáljuk, hogyan lenne lehetséges az általános-pedagógiai előadásokkal egyidejűen, azokkal szerves egységben kielégítő pedagógiai tapasztalatokat szerezniök hallgatóinknak, és pedig részben irányított megfigyelés, részben a nevelésoztatás tevékenységében való effektív részvétel útján.

Csak sajnálattal lehet konstatálni, hogy a III. évfolyamon az általános pedagógiai előadásokkal párhuzamosan szervezendő iskolai megfigyelések óraszám a reform során a várakozás ellenére nem emelkedett, hanem csökkent. Ebben bizonyára része van annak a körülménynek, hogy ezeknek a látogatásoknak pedagógiai intenzitása esetenként nem éri el a kívánt szintet, és azok

levezetése több esetben kívánnivalót hagy maga után. A levezetés hiányosságai esetenként abból adódnak, hogy egyes gyakorlatvezetők és egyes vezetőtanárok „improvizálnak”, holott ez majdnem mindig megbosszulja magát. Ezekre a gyakorlatokra ugyanolyan gondosan kell felkészülni, mint minden más egyetemi órára. Sokszor nem nehezebb egy-egy elméleti előadást megtartani, mintsem a megadott szempont szerint az iskolai megfigyelésekkel kapcsolatos elemzést kielégítően levezetni, és pedig úgy, hogy annak közvetlen kapcsolata legyen az adott időszak előadásáiban szereplő elméleti anyaggal.

Közrejátszik a helyzet némiképpen problematikus alakulásában az is, hogy különösen olyan nagy egyetemen, mint az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a hallgatók igen nagy tömegeit kell „bevinni” a gyakorlóiskolákba (egy-egy harmadik évfolyamot számítva hovatovább hét-nyolcszázat), s ha csak 20—25-ös csoportonként végezzük is a megfigyeléseket, ezek hallatlan megterhelést jelentenek a gyakorlóiskoláknak, s igen nagy szervezési erőfeszítéseket az egyetemnek.

Közrejátszik továbbá a problémák alakulásában az is, hogy a gyakorlóiskolák nem egyformán látták be e harmadéves megfigyelések nagy jelentőségét. Még a múlt évben is voltak nyomai annak, hogy — korábbi egyoldalú tanárképzési elképzelésekkel összhangban — a gyakorlati nevelőképzés voltaképpen az V. esztendőben folyik. Ennél hátrányosabb koncepció aligha gondolható az egyetemen folyó pedagógusképzés szempontjából, mivel a másodéves lélektani, a harmadéves pedagógiai és a negyedéves szakmetodikai elméletnek és gyakorlatnak s ezeken keresztül a hivatásra való fokozatos előkészítésnek ez a koncepció képtelen megfelelő szerepet biztosítani.

A tantervi, az egyetemi és a gyakorlóiskolai helyzet perspektivikus továbbfejlődésének reményében és tudatában arra a megállapításra kell jutni, hogy a félvényként két alkalommal biztosított iskolai megfigyelés az általános-pedagógiai előadások számára még abban az esetben is csak nagyon szűkös tapasztalatokat biztosít, ha a leggondosabban folyik a megfigyelés és annak elemzése.

Természetesen az óraszám növekedése e tekintetben nem jelentene valamilyen mechanikusan bekövetkező javulást. A fejlődésnek ugyanis másféle útjai vannak, amint erre rövidesen utalni fogok.

Nyilvánvaló az is, hogy nem lenne célszerű csupán azt a 20 órát figyelembe venni a tapasztalatok szerzése tekintetében, mely a pedagógiai előadásokkal összekapcsolt iskolai megfigyelések útján adva van. Amint erről már szó esett, ugyanebben az esztendőben heti kétórás keretben „nevelési gyakorlaton” vesznek részt a hallgatók. Ez elsősorban az órán- és iskolán kívüli nevelő munka, mindenekelőtt pedig az úttörő és a KISZ-munka megismerését, az abban való aktív részvétel lehetőségét jelenti számukra. — Amint a legutóbbi esztendő tapasztalatai mutatják, ez a gyakorlat a kezdeti nehézségek után egyre szervezettebb tapasztalatokat biztosít hallgatóink részére, különösen ami a középiskolai *szakköri* munkát illeti.

El kell azonban ismerni, hogy jelenleg a pedagógiai előadásokhoz kapcsolt 20 órás iskolai megfigyelés és az ugyanabban az esztendőben rendszeresített kb. 60 órás nevelési gyakorlat még korántsem jelent egységet.

Maguk a harmadéves iskolai megfigyelések is — jelenlegi legértékesebb megvalósulási formáikban is — komoly metodikai problémákat vetnek fel. Megvalósulásuk általános profilja ugyanis abból adódik, hogy a 20—25-ös létszámú csoportok a kijelölt tanítási órák idején „betelepészenek” az adott osztályterembe, s lehetőleg minél kevésbé zavarva az osztály munkáját, az előzetesen meghatáro-

zott szempontoknak s az előkészítésen kapott instrukcióknak megfelelően végighallgatják az órát. Közismert, hogy magábanvéve ez a körülmény bizonyos torzulásokat idézhet elő az osztály munkájában. Még ha ezek egy részét komoly erőfeszítésekkel részlegesen ki is küszöböljük (és erre természetesen törekszünk), metodikai szempontból meglehetősen „külszerűnek” tűnik ez az eljárás. Még az a nagy pozitívum is, hogy a hallgatók személyes érintkezésben vannak az osztállyal, jórészt illúzió, hiszen a jelenlét még nem feltétlenül személyes kapcsolat.

É nagy hátrányok ellenére az ilyen módon szerzett tapasztalatok a tanárképzés számára nélkülözhetetlenek. Eljött azonban a végső ideje annak, hogy jelentősen kiegészítsük ezt az előadásokon a film és a televízió bekapcsolásával, az idevonatkozó kísérleti munka megindításával, valamint olyan megoldásokkal, mint egyes bemutató termek üvegfallal való felépítése, ezen az úton a megfigyeléseknek kevesebb zavaró körülménnyel történő realizálása. És természetesen olyan megoldásokkal, mint aminőket a zárláncú televízió biztosít.

Mielőtt azonban ezekről valami közelebbit mondanánk, vissza kell térnünk a III. éves hospitálásokkal kapcsolatos általános metodikai teendőkre, melyek bizonyos eddigi eredmények és pozitívumok ellenére jelentős részben megoldandó feladatokként állnak előttünk. Vagy legalább is olyan feladatokként, melyek gyakorlati megoldásának színvonalával sohasem lehetünk elégedettek.

Aligha kell bizonyítani, hogy ezek a megfigyelések csak akkor érik el céljukat, ha kellőképpen előkészítettük azokat. Ez az előkészítés azonban meglehetősen komplikált munkát igényel. Mindenekelőtt az elméleti előadások már tárgyalt anyagának és soronkövetkező perspektíváinak, valamint természetesen a konkrét megfigyelési szempontoknak az ismeretét a gyakorló-iskolai vezető tanárok részéről, másrészt a bemutatásra kerülő óra viszonylag részletes tartalmi és metodikai ismeretét a gyakorlatvezető részéről. Ez már magábanvéve sem kevés. Ez nem csupán azt kívánja meg, hogy a szükséges időben elkészült és jöminőségű óravázlat a pedagógiai előadó rendelkezésére álljon s azt már a gyakorlatot megelőző héten a hallgatókkal ismertetni, őket a gyakorlaton való aktív részvételre ösztönözni, az arra való felkészülésre biztatni tudja, hanem azt is, hogy a szükséges mértékű előzetes szempont-egyeztetés, megbeszélés a vezető tanár és az előadó között megtörténjék. Bármennyire elemi metodikai követelményeknek látszanak ezek, a tanárképzési munka sokirányú elfoglaltsága éppúgy, mint egyre szélesebb méretei ezt nem mindig teszik realizálhatóvá.

Legalább ilyen lényeges természetesen az is — és ez adja meg ezeknek a látogatásoknak az igazi jelentőségét —, hogy a bemutatott órák, szakkörök s egyéb iskolai tevékenységek után az előzetesen megadott szempontok szerinti részletes elemzés következze. Nézetem szerint a bemutatott órák, szakkörök stb. kiváló minősége és magas pedagógiai reprezentációja mellett ezek az elemzések jelentik a legfőbb értéket a III. éves (és hozzátehetem: a II. éves) gyakorlatokban. Ezeknek az elemzéseknek egyik legfőbb feladatuk, hogy a hallgatók pedagógiai ismereteinek elsődleges alkalmazását biztosítsák, felmerült problémáikra a választ megadják, az adott munka tartalmi, szervezési és metodikai koncepcióját a gyakorlati eredményesség segítségével mérlegetlik, s különösen, hogy jelezzék, milyen egyéb pedagógiai megoldások lettek volna még lehetségesek az adott pedagógiai helyzetben?

Ez az a pont, amelyen nézetem szerint ezeknek az alsóbbéves gyakorlatoknak a sikere vagy balsikere eldől, amely szinte a létkérdés számukra. A hallgatókat ugyanis már a II. és III. éven fogjuk tanítani tanítani, ha a gyakorlatok során a pedagógiai munka ama változatait mutatjuk meg nekik, tárjuk eléjük,

melyek az adott esetben lehetségesek lettek volna, s annak pedagógiai indokait beszéljük meg velük, hogy a választott megoldást milyen pszichológiai és pedagógiai indokok indokolják. Mivel ez így van, meggyőződésem szerint nem volt szerencsés dolog a III. éves iskolai megfigyelési gyakorlatoknak az eredeti 30 óráról 20-ra való csökkentése, és egyáltalán nem tartanám fölöslegesnek a III. éven gyakorlatra jelenleg adott összóraszám fenntartása mellett a belső arányok szerencsésebb alakítását az iskolai megfigyelések javára. Ezt támasztják alá azok az általános metodikai következtetések is, melyeket az elmúlt egy-két év tapasztalatai alapján meg lehet szövegezni. E tapasztalatok korrekciói alapján nagyrészt *kialakultnak tekinthetők azok a fő szempontok, melyek a megfigyeléseket irányítják.* Ezek — vázlatosan — a következők:

A nevelés általános légkörének jellege; a nevelő — növendék-viszonyra mutató pedagógiai jelenségek; a szocialista nevelő személyiség-jegyei; a tanuló szerepe és funkciója a nevelési folyamatban, aktivitásának lehetőségei és feltételei; az erkölcsi nevelés tartalmának megjelenése az órán, az erkölcsi nevelés alapelveinek érvényesülése az oktatás folyamán megvalósuló nevelésben; az oktatás mint a nevelő és a tanulóközösség együttes, közös tevékenysége; az oktatás motivációja az oktatási folyamat főbb fázisainak jelenség-együttesei; a főbb szervezési formák és módszerek; a modern eszközök alkalmazása a művelődési folyamatban.

Már e pusztá vázlatos felsorolás is azt mutatja, hogy bár ezek a megfigyelési szempontok csak a pedagógiai jelenség-csoportok leglényegesebbjeire terjednek ki, súlyuk még így is szétfeszíti annak a III. év egészére csupán négy alkalommal kiterjedő iskolalátogatásnak a lehetőségeit, melyek során megfigyelés és elemzés tárgyát kell képezniük. Ehhez járul az a természetes körülmény, hogy a rendelkezésre álló látogatási időtartam egy részét igénybe veszik a meglátogatott pedagógiai alkalmak feljegyzésével, az órák felépítésével és leírásával kapcsolatos elemi információk. Továbbá, hogy az egy-egy látogatásra kitűzött szempontok sok esetben „tovább élnek” s a második vagy harmadik megfigyelés alkalmával a hallgatók önkéntelenül is alkalmazzák az első vagy második látogatás szempontjait; ezt a törekvést — az egyetemi hallgatók aktivitása érdekében — természetesen káros volna nem méltányolni, hiszen nem passzív szemlélőivé, hanem lelkes és munkás résztvevőivé kívánjuk tenni őket ennek az együttes tevékenységnek.

Ha ezeknek a követelményszinteknek alapján mérlegeljük: mit jelent az évi 20 óra iskolalátogatás még a legmodernebb eszközök bekapcsolása esetén is — a felelet nagyon kézenfekvő.

Meg kell egyébként jegyeznem, hogy ami a hallgatók aktivitását illeti, ez némileg eltérő képet mutat a természettudományi karon, mint a bölcsész-karon. A TTK-s hallgatók nehezebben indíthatók, félénkebben nyúlnak a problémákhoz, kissé „tapađnak” a szempontokhoz, de felkészülnek a megfigyelésekre; és egyenletes, lelkiismeretes munkát nyújtanak. A bölcsészhallgatók bátrabban elemeznek, bírálják, hevesen vitatkoznak, munkájuk tipikus fogyatékosága a spontaneitás: a megfigyelésre általában nem készülnek a vonatkozó anyag áttekintésével, emlékeztükre és „humán felkészültségükre” támaszkodva azt feleslegesnek hiszik. Ezért elemzésük meglehetősen csapongó, a szempontok érvényesítése a vezetés számára az ő esetükben általában nagyobb feladat, mint a TTK-s csoportokban.

A látogatások alkalmával szerzett tapasztalatoknak a pedagógiai előadások során történő felhasználását akadályozza, hogy az előadónak legfeljebb csoportja egy részével vannak közös élményei. (Az előadási csoportok 50–60 főből állnak,

ezek természetesen egyidőben csak kétfelé osztva, két külön gyakorlatvezetővel végezhetnek iskolalátogatást.) Ennek ellenére a hospitálások érzékelhetően növelik az előadások hatékonyságát. Általános tapasztalat, hogy az első iskolalátogatások után erősen megnő a hallgatók pedagógiai érdeklődése, valamiféle tapasztalati alapot kapnak a számukra addig nehezen konkretizálható pedagógiai fogalmak.

A látogatások hatékonysága természetesen erősen függ a vezető tanár munkájától. Ennek színvonala nemcsak azáltal válik jelentőssé, hogy milyen pedagógiai tartalmat sugároz, hanem azáltal is, hogy erősen befolyásolja a hallgatók beállítódását, viszonyát a nevelésméleti problémákhoz, a nevelési feladatokhoz. Igényes óra, amely reprezentálja a személyiségformálás egy kis szakaszát, indokolja számukra a nevelésméleti és didaktikai tanulmányok jogosságát és egyáltalán: a nevelés kérdésének felvetését. Gyenge nevelési hatékonyságú óra, mely negatívumokkal „tűnik ki”: a pedagógiai elméleti megállapításokat irreális színben tünteti fel.

Bár minden csoport általában „kifog” egy-egy gyenge órát is, a kollokviumok, vizsgák azt mutatják, hogy a nevelésméleti és didaktikai gyakorlat fontos szerepet tölt be a tanárképzésben, a nevelési feladatok felismertetése és vállalásának elősegítése terén. Ha sikerül szorosabb kapcsolatba hozni az Úttörő- és KISZ-gyakorlattal, még hatékonyabban hozzájárulhat annak a meggyőződésnek a formálásához, hogy a szaktanár nemcsak szaktárgya anyagának elsajátíttatásáért, hanem ezen keresztül és e mellett más eszközök felhasználásával is a tanuló személyiségének fejlesztéséért felelős.

Felmerül azonban a kérdés: mit jelenthet mindebben ez az új lehetőség, amit a zártláncú televízió biztosít?

Egyelőre természetesen inkább külföldi, mint hazai tapasztalatra támaszkodva lehet erről véleményt mondani; a részletes tapasztalatokat még ezután kell megszerezniünk.

Annyi máris, az eddigi minimális tapasztalatok alapján is nyilvánvaló, hogy mind a nevelő, mind az osztály tevékenységének differenciáltabb megfigyelési lehetőségeit tudja biztosítani a zártláncú televízió, mint az osztályt egy síkban — és általában az osztályterem háttéréből — áttekintő megfigyelés. A négy képernyő különböző képszőgekben sugárzott felvételei, melyeket együtt látni, illetve ezt az együttlátást megtanulni egyáltalán nem nehéz, sok olyan részletjelenséget mutatnak meg, melyek a szokásos megfigyelések alkalmával általában nem észlelhetők. (Különösen a gyerekek spontán reakciói különböző helyzetekben, és még inkább személyes aktivitásuk, tényleges munkájuk.)

Az is nyilvánvaló, hogy ha az egyetem ehhez biztosítani tudja a feltételeket — s a tanárképzés érdekében ennek biztosítása mindenképpen szükségesnek látszik — videomagnetofonok segítségével a zártláncú tv-adás egyes részletei rögzíthetők s magukon az elméleti pedagógiai előadásokon felhasználhatók. Ennek szinte felbecsülhetetlen jelentősége volna a pedagógiai előadások életközelsége szempontjából (bár természetesen ugyanilyen jelentősége lehet a dia- és filmvetítésnek, esetenként pedig bizonyos pedagógiai anyagok — pl. tantervek, tankönyvek, esetenként programok — egyszerű szétosztásának, bemutatásának; erre itt azért kell céloznom, mert olyan képzési keretben, melyben egy III. évfolyam tanárszakos növendékei immár közel vannak a 800-hoz, egyáltalán nem könnyű még ez a régiesnek, erősen hagyományosnak tűnő bemutatás sem, legalább is egyes esetekben). Felsőoktatási metodikai tapasztalatok éppúgy mint általános didaktikaiak, és mint a leghétköznapibbak egyaránt azt bizonyít-

ják azonban, hogy a mozgásos bemutatás — amelyet a videomagnetofon biztosítana — az állóképeknél hatékonyabb, különösen olyan fiatalok számára, akik előadások hallgatásával túl vannak terhelve, s a szaturáció, és a reakciós gátlás tünetei, vagy egyszerűen a szórakozottság, figyelmetlenség-jelenségei előfordulnak soraikban még a legjobb előadások során is, ha azok pusztán a II. jelzőrendszer igénybevételevel folynak.

Nem utolsó szempont a televízióval kapcsolatban az sem, hogy a stúdióknak az a gondos, körültekintő tervezése, ahogy azt az A. Cs. J. gy. isk. vezetősége megoldotta, több látogatási csoport számára egyszerre is lehetővé teszi azonos közvetítések megfigyelését. Ez az ált. pedagógia szempontjából igen előnyös, mert általában nem csupán arról a szakterületről mutatunk be órákat a hallgatóknak, mely szaktárgyaik szerint mindenekelőtt érinti őket, hanem rokon, egyéb tárgyakból is, hiszen éppen általános, a nevelő munka egészét érintő problémák tárgyalásáról kell gondoskodnunk a didaktikában és neveléstudományban. Ez a körülmény csökkentheti — bár teljesen ki nem küszöbölheti — azt a sok esetben nyomasztó jelenséget, hogy egy-egy osztályteremben 25-nél is több hallgatót kell bevinnünk. Hangsúlyozni szeretném: az osztályteremben lezajló közvetlen megfigyelés *mellett* tartom lehetségesnek a televízió-közvetítés intenzív felhasználását, és nem annak *teljes* kiküszöbölésével. Emlékeztetni szeretnék ugyanis arra a ma már közhírré nözöttre, mely az audiovizuális eszközökkel kapcsolatban a „pedagógiai tapasztalatok piramisáról”, rétegződéséről beszél, de a maga helyén mindegyik réteget nélkülözhetetlennek tekinti. Úgy hiszem nyilvánvaló, hogy az osztályban és a televízió útján lefolyó megfigyelés a közvetlen, illetve közvetett tapasztalatnak nem egészen ugyanazt a réteget képviseli. Ezt természetesen még gondos megfigyelés és kutató tevékenység során kell majd tisztáznunk.

Egy dolgot azonban nem tesz kiküszöbölhetővé a tv, s erre szeretnék az iskolalátogatások jövője érdekében hivatkozni: azt ugyanis, hogy bármennyi hallgató nézze egyidejűen a közvetített órákat, a közvetítés után szemináriumi nagyságú csoportokban ugyanolyan gondos elemzésnek kell lezajlania, mint a „hagyományos” megfigyelések esetében lezajlik. Hogy tehát a tv-közvetítette pedagógiai jelenség-sort igen tanulságos a hallgatók számára vonzó és érdekes tényanyagnak tekintsük, *de tényanyagnak és ne többnek*, melynek megfelelő mélységű és szintű didaktikai és neveléstudományi elemzése mindenképpen életbevágó.*

Ez nem „korlátozó” szempont, csupán olyan szempont, mely az egyetemi munka tervezése számára igen lényeges faktor. Ettől teljesen függetlenül, ismételtelen, csak arra lehet hivatkoznom, hogy a zártláncú tv alig felmérhető jelentőségű eszköz lehet mind az alsóéves, mind az V. éves gyakorlatok szempontjából. Talán leginkább mégis a II. és III. éves iskolai megfigyelések korszerűbb lebonyolítása és jobb elemezhetősége s ennek következtében magasabb pedagógiai reprezentációja szempontjából.

Nem túlzás talán annak a reményemnek is kifejezést adni, hogy ha kellő gonddal és a túlzásokat elkerülve használjuk fel ezt a kitűnő eszközt, egyidejűen bevezetendő egyéb technikai korszerűsítésekkel egyetemben szinte új időszakot nyithat a gyakorlati tanárképzésben; ezt nem úgy értem, hogy *önmagában*, hanem

* Ezt semmiképpen nem helyettesítheti a vetítés közben elhangzó egy-két vázlatos instrukció. A párhuzamos elemzés és kommentálás eljárását a magam részéről sem lehetségesnek, sem célravezetőnek ugyanis nem tartom.

más korszerű metodikai, szervezési és technikai megoldásokkal *együtt*; továbbá úgy értem, hogy ösztönzője lehet egyéb korszerűsítési törekvéseknek, melyekre oly nagy szükségünk van s melyek hosszú sora már jelenlegi pedagógiai tudásunk szerint is megvalósítható. Remélem, hogy ez a nagyjelentőségű eszköz ebben az értelemben kerül majd felhasználásra; s tekintettel arra a jó együttműködésre, mely a gyakorló iskola és a pedagógiai tanszék között fennáll, bizonyos is vagyok felhasználásának ilyen jellegében. Ehhez sok sikert kívánok az A. Cs. J. gyakorló iskola vezetőjének és tantestületének.

Надь Шандор :

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНЫХ НАБЛЮДЕНИЙ В ТЕКУЩЕЙ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ УЧИТЕЛЕЙ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Автор, руководитель педагогической кафедры будапештского университета. Его научный очерк был написан на основе доклада, прочитанного на конференции в базовой школе университета, дающего оценку первым опытам применения телевидения с замкнутой цепью. Автор ознакомляет с такими базирующимися на наблюдениях занятиями на которых надо принимать участие студентам II, III, IV курсов в течение учебы для того чтобы в V году обучения их работа, которая состоит главным образом из практики, была успешной. Плановое употребление телевидения с замкнутой цепью и других новых пособий, на основе опытов до сего времени уже оказали значительную помощь преподавателям ведущим занятия и студентам. Следующий научный очерк ссылается на многие установления этого же доклада.

Sándor Nagy :

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF USING VISUAL AIDS IN TEACHER TRAINING

The author is head of the Department for Pedagogy at the University of Budapest. His paper is based on his lecture delivered at a conference held at the training school of the said University, assessing the first experiences gathered regarding the use of closed-circuit television systems. He discusses the activities in class applying visual aids at which second-, third- and fourth-year students have attended in the interest of the good results of their work during the fifth year, devoted mainly to practise teaching. As proved by experience gained thus far, the systematical use of the closed-circuit television system and other novel educational appliances has proved a substantial aid both for the leading professors and their students. The paper refers to some conclusions drawn from the said lecture.

A ZÁRTLÁNCÚ ISKOLAI TELEVÍZIO ALKALMAZÁSA A TANÁRKÉPZÉSBEN*

A pedagógusképzésben mindig is jelentős szerepet játszó gyakorló iskolák a hazai közoktatás szolgálatára szívesen vállalkoztak a pedagógusjelöltek gyakorlati jellegű képzésének s az oktatás-nevelés programjainak és módszereinek fejlesztésére. A gyakorló iskolák a modern pedagógia művelésére nagy lehetőséget kapnak ma, a szocialista művelődésügy kiteljesedése idején. Más hasonló intézmények mellett az ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Iskolája is évek óta keresi az oktatás-nevelés, illetve a tanárképzés új, helyesebb útjait. Mindig erőteljesebb nálunk is az a törekvés, hogy a tanárképzés bevált, hagyományos módszereit, szervezését kiegészítsük korszerű eljárásokkal. Iskolánk testületében először a tanárképzés történetét, azután az egyetem adott lehetőségeit felhasználva a külföldi tanárképzést tanulmányoztuk: egyrészt tanulmányutakkal, másrészt külföldi szakemberek fogadásával.

Később tervezetet dolgoztunk ki a tanárképzést szolgáló filmek készítésére. Ennek eredményeképpen az első magyar tanárképzési film elkészült, a kópiái azonban — anyagi okokból — még csak 1966-ban kerülnek ki a műtermekből.

A televíziós stúdióra szóló javaslat, a tervek szinopsziséval 1960-ban első változatában elkészült. Ekkor még kivitelezésére egyrészt az anyagiak és a megfelelő magyar technikai berendezések hiánya miatt nem került sor, másrészt a felhasználásának eredményes, lehetőségeit egyes szakemberek kétségbevonták. 1963—64-ben a tervet most már sokoldalú technikai információk birtokában és az új felsőoktatási programok ismeretében részletesen is kidolgoztuk. Ez a terv a technikai kivitelezés és az üzemelés, a pedagógiai és tanárképzési felhasználás programját egyaránt tartalmazta. 1964-ben elkészítettük a minden részletre kiterjedő beszerzési, beruházási, gyártási és építési programokat, és megvásároltuk a zártláncú televíziós berendezés gépeit. 1965. tavaszán megkezdődött a

* Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Apáczai Csere János Gyakorló Iskolájának testülete az ország-első zártláncú televíziós berendezésének átadása alkalmából egésznapos ankétot rendezett 1965. október 6-án ebben a témában. Az ankét programjában bevezető előadást tartott DR. BALOGH SÁNDOR rektorhelyettes; majd DR. NAGY SÁNDOR tanszékvezető egyetemi tanár előadásában a tanárjelöltek megfigyelési gyakorlatainak problémáit ismertette (ld. az előző tanulmányt). A zártláncú televízió iskolai pedagógiai feladatok céljára történő felhasználásáról szolt DR. TEMESI ALFRÉD igazgató előadása, majd HOLICS LÁSZLÓ fizika szakos vezető-tanár tanítási óráját közvetítettük a stúdióból közvetlen adásban. A délután folyamán BUCSKÓ BÉLA igazgató-helyettes tartott előadást a tanárképzésben alkalmazható televíziós közvetítésekről és ezek módszereiről. Ezután számos hozzászólásban vitatták meg a résztvevők a tanárképzés új eljárásait, módszereit.

stúdió, a zártláncú rendszer, a technikai apparátus és a demonstrációs helyiségek építése. Mindez 1965 július végére elkészült. Közben a gépek kezelését, üzemszerű felhasználását tanultuk.

1965. augusztus 4-én a berendezés első kísérleti bemutatása szerepelt az UNESCO nemzetközi konferenciájának programjában.

A zártláncú iskolai televíziós stúdióinkban 16 kamerahely van. A berendezés négy kamerás, rejtett, teljesen távvezérelt, beépített vezetékelésű, osztott üzemű rendszer, amely a tanteremben folyó események képi és akusztikus jelenségeinek sokoldalú megragadására, felvételére, rögzítésére és egyenes továbbítására alkalmas.

A televíziós rendszer felhasználásának terveit ismertettük 1965 áprilisában, egyetemünk Neveléstudományi Tanszékének tudományos ülészekán is. Az 1965—66-os tanévben már rendszeres közvetítések folynak elsősorban a pedagógusképzés hatékonyabbá tételére. A televíziós berendezés felhasználásával a pedagógiai és pszichológiai kutatás és kísérletezés, az iskolánbelüli nevelés-oktatás eredményességének növelése érdekében egyformán tervszerűen dolgozunk.

A gyakorló iskola sokféle funkciója közt is gyakran kerül előtérbe az, hogy benne megvalósítsuk a korszerű iskolalaboratóriumi munkát. Éppen ennek, az audió-vizualitás egységének realizálása és az egyoldalú verbalizmus kiküszöbölése céljából is jelentős új eszköznek bemutatása adott újra alkalmat arra, hogy az ankét résztvevői kifejezzék az új dolgok felé fordulás jelentőségét. Szocialista iskoláink közül mindig több vállalja, hogy az új eszközöket, a modern technika vívmányait az új hatékonyabb eljárások, módszerek kialakításának szolgálatába állítsa. A tanítójelöltek, a testnevelési, a zeneművészeti és a képzőművészeti főiskolák tanárjelöltjei éppen úgy gyakorlati jellegű képzést kapnak az egyetemi gyakorló iskoláinkban, mint ahogy az iskolareform több tantervi és módszertani kísérletének kidolgozására is feladatot vállaltunk. A szó legjobb értelmében a pedagógia modern szocialista laboratóriuma funkcióit látjuk el, ahogyan az ankétünk előadói, felszólalói is erre rámutattak. Bevezető előadásában BALOGH SÁNDOR is erre utalt, amikor arról beszélt, hogy a technikai fejlődés az utóbbi években olyan lélegzetet elállító vívmányokkal ismertetett meg bennünket, amelyekről korábban még a tudomány legmagasabb csúcsaira eljutott elődök is legfeljebb csak álmodhattak. Napjainkban a tudomány és a technika eredményei gyökeres változásokat idéznek elő az ipari és a mezőgazdasági termelésben, kihatnak egész életünkre. Ezzel összefüggésben felhívta a figyelmet arra is, hogy a mi korszakunk a tudományos-technikai forradalom mellett, olyan társadalmi változásoknak is a korszaka, amely még az előzőnél is mélyrehatóbban alakította, illetőleg alakítja át az emberiség életét. A szó legnemesebb értelmében vett új világot teremtő szocialista országok népei mellett számos olyan nép és nemzet is a történelem formálójává, alakítójává vált, amelyről azelőtt a legműveltebbek közül is csak kevesen és csak keveset tudtak. Ma Ázsia, Afrika és más földrészek népei — némi túlzással szólva — olyan közelségbe kerülnek hozzánk, mintha szomszédaink lennének. De ezeknek a népeknek nem csak történelmet formáló jelenük van, hanem ősi kultúrájuk, gazdag történelmit múltjuk is, amit megismerni elemi kötelességünk. A helyzet figyelmen kívül nem hagyható sajátossága, hogy az ismeretszerzést ma nem ritkán idős és fiatal, tanár és tanuló egyidőben végzi, illetőleg végezheti csak el.

Számlonunk kell tehát azzal, hogy azok, akiket gondjainkra bíztak, többségükben olyan ismeretek birtokosai, amelyekkel mi az ő korukban még nem

rendelkeztünk. De ezzel együtt is fiatalok, kiforratlanok. Nem nélkülözhetik a mi ismereteinket, élettapasztalatainkat és segítségünket.

A közoktatás minden területén az új dolgok feltárására, kialakítására és felhasználására való törekvéstről szólt NAGY SÁNDOR az előadásában, utalva a technika eredményeinek jelentőségére a felsőoktatásban általában. Helyesen felhívta a figyelmünket arra is, hogy a technikai eszközök mellett a pedagógiai tevékenység korszerű lebonyolításának szervezése, az előkészítés és ellenőrzés modernizálása nagyon fontos. A zártláncú iskolai televízióval való munkát más korszerűsítő elgondolások kidolgozására szolgáló ösztönző tényezőnek tartja. A televízió fontos helyet foglal el a tapasztalatszerzés eszközeinek rendszerében, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók végig járják az elemzés, általánosítás és alkalmazás útjait. Előadása is megerősítette felfogásunkat, hogy a pedagógiai korszerűsítés elsősorban a szocialista nevelés-oktatás tartalmának, céljainak érvényesítését, a társadalmi tudat marxista—leninista tartalmú kialakítását jelenti. Ehhez a társadalmi igényeket szolgáló modern módszereket, eszközöket fel kell használnunk.

Iskolánk pedagógus közössége magáévá teszi azt a felfogást, amelyik az új gondolkodást az emberek közti kapcsolatok új formáit kialakító tényezőnek tartja. Korunk emberei ma azáltal lesznek közösségivé, hogy közösen vállalják a munkát, közös erőfeszítéssel építik ki a világról való fogalmakat, a tudomány és technika eredményeit. Az oktató munka két alapvető feladatát, az értelem fejlesztését és a tudás átadását új módon kell alkalmaznunk és meghatározunk. Ez megfelel az új, megváltozott viszonyoknak, az új társadalmi és tudományos helyzetnek. (L. SUCHODOLSKI: Jövőnek nevelünk c. könyvét is.) Anélkül, hogy valamilyen „egy tényező szemlélettel” túlbecsülnénk a technika szerepét a pedagógiával kapcsolatban, az a véleményünk, hogy a pedagógia tudományának és gyakorlatának okvetlenül kapcsolatban kell állnia a modern tudományok általános mozgásával és optimálisan fel kell használni a technika eredményeit. Ezeket a pedagógiában az elmélet erősödése és a gyakorlat potenciáljának növekedése érdekében egyaránt tekintetbe kell vennünk (L. ANANIEV tanulmányát is a Szovjetszkaja Pedagógikában).

Amikor a televízióval kapcsolatos ankétunkon előadásomban a technika jelentőségét hangsúlyoztam, azt is kifejtettem, hogy a közvetlen pedagógus magyarázat, a személyes hatás, az emberi közelség, az élő kapcsolat a közösségben soha sem nélkülözhető pedagógiai elv és gyakorlat marad. Észérint dolgozunk magunk is, mégis napról-napra többet élünk a technika adta lehetőségekkel. Társadalmi felfogásunk, szocialista pedagógus magatartásunk lehet a biztosítéka annak, hogy iskoláinkban a gépek nem vezethetnek a pedagógia úgynevezett „elember-telenedéséhez”, hanem éppen a mi szocialista pedagógiánk segítheti elő a modern technika humanizálódását, miközben tanítványaink a gépekkel is mint a fejlődésük segítőivel találkoznak. Az életet, a világot a maga reális jelenségeinek, mozgásának és jellemzőinek széles skáláját ábrázolva hozzuk be a tanterembe.

A zártláncú iskolai televízióval foglalkozó külföldi kísérletek a pedagógiában általában a területünkön felhasználható technikai lehetőségek közt ezt is nagyon fontosnak jelzik. A francia kísérleti munkáról írt ismertetés a televíziót említi, de általában az új dolgok kiemelésére lehet általánosítani ezt a megjegyzést: „A korszerű eszközök és eljárások pedagógiai erjedési tényezőkként említhetők; a pedagógiai folyamat helyes szemléletét és lebonyolítását biztosító katalizátorok ezek, amelyek a pedagógia teljes megújulását hozzadják”. A bonni pedagógiai főiskolán folytatott kutatásokról szóló ismertetésben is olvassuk,

hogy az audio-vizuális eszközök — köztük a zártláncú televízió — mint az új dolgok pedagógiai megragadásának lehetőségei fontos tapasztalatokhoz vezetnek. Ez a kutató munka megmutatta, hogy a verbális és nem verbális impulzusok és az oktató hatások kvalitatív és kvantitatív összehasonlítása révén már előrelátható, hogy a pedagógia tudománya, mely nagy mértékben a verbális oktatásra támaszkodik, a pedagógiai elméletet új eszközök alkalmazásának tapasztalataival is gazdagítani fogja.

Igaz, hogy a zártláncú iskolai televízió még sokoldalú alkalmazása esetében sem hozhat önmagában forradalmi változást, csak ha beillesztjük az új koncepció, új eszközök, új eljárások rendszerébe. A zártláncú iskolai televízió a gyakorló iskola programja szerint nem is maradhat meg a pedagógusképzés kizárólagos eszközének, módszerének. Az ilyen berendezések az USA-ban a kibernetika elveire épülő programozott pedagógiai folyamatok lebonyolítását teszik lehetővé. Franciaországban mostani tanévünk kezdetén 12 olyan francia iskolából jött össze kb. 50 pedagógus, akik zártláncú televízió segítségével is végzik oktató-nevelő munkájukat. A franciák országos konferenciájának színhelyén, Liévin északfranciaországi kis városka középiskolájában a mi berendezésünkhöz hasonló eszközökkel és programmal dolgoznak az iskolai oktatás-nevelés eredményeinek növelése érdekében. A képernyők egész sorának segítségével a tantermekbe elviszik a szinte tökéletes, a helyi szükségleteknek és pedagógiai programoknak megfelelő s helyileg szervezett szemléltetést, a pedagógiai dokumentációt, a programozott tanítás különböző változatait, a csoportmunkára épített foglalkozásokat stb.

A tanárképzés és az egész iskolai pedagógia együttes és egyidejű fejlesztésével foglalkozunk. Ezért a gyakorló iskolánk ankétján is ebben az egységben gondolkodva ismertettem az erre vonatkozó programunkat. Eszerint a még értékes hagyományos eszközöket és napjaink technikai forradalma által nyújtott lehetőségeket egyaránt igénybe vesszük a tanulók fejlődése érdekében.

Egyetértünk NAGY SÁNDOR egyik tanulmányából azzal, hogy a valóságos és emlékezetes tapasztalás, a tapasztalásra épülő tudás, a megértett és önállóan elsajátított általánosítás, és a megtanultak alkalmazása — mindez együttvéve a legtöbbet jelenti, amivel az oktatás a személyiség formálásához hozzájárulhat. Igaz, hogy nemcsak az audio-vizuális eszközök hatnak ebbe az irányba, hanem minden új jelenség, amely legalább mint fejlődési tendencia napjainkban a didaktikában is adva van.

Zártláncú iskolai televíziós berendezésünk ebben az értelmezésben egyik eszközünk a minél teljesebb oktatás és nevelés megvalósításához. Az iskolában kell kidolgoznunk az új eljárásokat, amelyek az oktatást konkrétabbá, élőbbé és hatékonyabbá tehetik. Ez azt is előírja, hogy a technika igényeihez és lehetőségeihez alkalmazzuk a pedagógiai folyamatot, feltárjuk a szó és a kép újszerű dialektikáját.

Az új technika és a hozzá kidolgozott módszerek lennének hivatottak arra is, hogy korunk iskoláinak egyik betegségét, a tanulók túlterhelését enyhítsük. A korszerű eszközök és a jól megválasztott eljárások a tanulást is könnyebbé, gyorsabbá és eredményesebbé tehetik. Ezekre alapozva ismertettük néhány konkrét tervünket.

Az idei tanévben az országos iskolai televíziós programból akár a közvetítést felhasználva, akár az adásokat megelőző kísérletekben való közreműködéssel szeretnénk néhány kérdést megvizsgálni. Az iskolatelevízió idei tantervét ismertető programban olvastuk: „A pedagógus feladata, hogy a televíziós adást az óra keretébe szervesen beépítse”. Majd folytatólag: „A pedagógus a közvetítés

vétele közben, az osztályban jelölje meg a tanulót, aki válaszol a képernyőn közvetített kérdésre, illetve készítse tanulócsoportját kórusban történő ismétlésre, felelésre”.

Berendezésünk lehetővé teszi, hogy az országos adás erre kiválasztott televíziós tanóráit a mi stúdióinkból közvetítsük az egyik tantermünkben levő osztálynak. A stúdióban a televíziós adás tanulócsoportja és a tanteremben a közvetítést vevő osztály, az oda-vissza közvetítés két láncán keresztül egy pedagógus irányítása alatt dolgozhat. Az adás és a vétel egy pedagógiai folyamat két oldalát jelenti mindig. Ennek hatékonyságát, a helyes módszereket közvetlenül, ellenőrzötten és egyidejűleg lehetne lemérni az ilyen kísérletek során. Ezek tapasztalataival az iskola televíziós adások és vételtek módszereinek tökéletesítését szolgálhatjuk. A mi televíziós adásunkat felhasználva ilyen módszertani kísérletet már végeztünk a 6. osztályban orosz nyelvi adás és vétel órával szinkronban.

A televíziós képernyők egész sorát tudjuk felhasználni párhuzamos osztályokban egyidejűleg, vagy egy osztályban különböző csoportok foglalkoztatására mint oktató gépeket; különösen a feladatlapos programozások realizálásában. A négy kamera négyféle ütemben közvetíthet. A hangösszeköttetés a stúdióközponttal a centralizált vezérlésű oktatógép alkalmazását teszi lehetővé. KELEMEN LÁSZLÓ nemrég megjelent tanulmánya a programozásról éppen arra utal, hogy az oktatógép pedagógiai funkcióját ott kell keresni, ahol a hagyományos oktatás eddig valóban technikai nehézségekkel küzdött: sok tanuló egyidőben történő egyéni foglalkoztatásánál, ellenőrzésénél és értékelésénél. Mi ehhez még hozzátesszük, hogy az egyéni munka mellett a csoportmunka lehetőségei még inkább kínálkoznak.

Régi problémája az is a tanároknak, hogy egyes szemléltető, bemutató kísérletek reális megfigyelése az osztályban lehetetlen. Televíziós kameráink a biológiai, kémiai, fizikai bemutatások egész sorát vihetik közvetlen és közeli szemléléshez. És ezeket a bemutatásokat — sok oktató filmmel, vagy az országos televíziós adással szemben — a zárláncú adás egy óráján belül, a felmerülő szükséglet szerint megismételheti, variálhatja.

Az ifjúság tanórán kívüli oktatását és nevelését szolgáló foglalkozások, szakkörmunka közvetítésével egészen sajátos tevékenységeket teszünk lehetővé, térvünk például az, hogy az iskolai színjátszókör tagjai a televíziós játékok dramaturgiájával és a stúdió-játékokkal ismerkedjenek a berendezés segítségével.

Mivel stúdiótermünk technikailag filmfelvételek készítésére is alkalmas, az évek óta dolgozó filmoperátor-szakkörünk modern technikai berendezéseket kapott iskolai filmek készítésére.

Akár a televíziós-, akár a rádiós-, vagy a filmjátékok esztétikai tanulmányozásához a közvetlen, a helyileg irányítható szemléltetést meg tudjuk valósítani és ezzel a gimnáziumi reform tanterv realizálását segíthetjük, ennek módszereit tanulmányozhatjuk.

Az ifjúsági szervezet nevelési programjában a többoldalú szemléltetésre, az értékes szórakoztatásra, a klubműsorok közvetítésére is készülünk tanítványaink nevelése-oktatása érdekében.

A program megvalósításához egy-két évre szükségünk lesz. Eddigi tanulmányaink és tapasztalataink mutatják, a zárláncú televízió bizonyára arra készíteti a pedagógia művelőit, hogy újra értékeljék a kép és szó szerepét a tantervek realizálásában, továbbá az új típusú oktatással megváltozó tanulói és tanári munkastílust.

Az ankét vitájában HOLICS LÁSZLÓ mutatott rá arra; hogy milyen nagy jelentősége van a videomagnó segítségével egy-egy tanulócsoporthoz sokéves fejlődése folyamatos regisztrálásának, majd az időnként végzett retrospektív elemzések és az aktuális helyzet vizsgálatának összevetése után az adott tanuló csoportra vonatkozó pedagógiai feladatok új meghatározásának.

A zártláncú iskolai televízió a gyakorló iskolában elsősorban mégis a tanárképzés céljai szerint került eddig is felhasználásra. Az 1965. október 6-án tartott ankétot megelőzően már néhány hetes kísérleti adások tapasztalataira támaszkodhattunk. Az ankét tanulságait felhasználva most már a tanárképzésben alkalmazott módszerek kialakításában is előbbre jutottunk. Az eddigi tapasztalataink általában megfelelnek azoknak az alapvető elgondolásoknak, amelyekről NAGY SÁNDOR előadásában is beszélt. Ilyenek a pedagógiai folyamat differenciált megfigyelésének szükségessége és lehetősége; a pedagógiai elméleti oktatás életközelségének biztosítása; a közvetlen, mozgásos bemutatások plaszticitásának értékesítése a felsőoktatásban; a hagyományos szemléltetési és megfigyelési gyakorlatokkal való kombinációk megszervezése; a kommentárok és elemzések új módjának kimunkálása; a pedagógiai szemléltetés tervszerű kombinációinak felhasználása a neveléstudományok egyetemi oktatása során stb.

A tanárképzéssel összefüggő egyes feladataink ilyen programozását, a kommunista szakemberképzés egészének szemszögéből vizsgálta DR. BALOGH SÁNDOR bevezető előadásában. Az új eszközökhöz alkalmazott új módszerek keresésének jelentőségével összefüggésben mondta, hogy „egyetemünk valamennyiőnk elé állított legfőbb célkitűzése kommunista szakemberek, tehát kommunista tanárok képzése. Olyan tanároké, akik korszerű természettudományi és társadalomtudományi ismeretekkel rendelkeznek. Képesek és készek arra, hogy a szocialista társadalomban felnövekvő nemzedékek nevelői legyenek. Erre a feladatra, sőt hivatásra készülnék felléni itt az egyetemen és a gyakorló iskoláinkban. Itt és most kapnak egy életre szóló indítást, útravalót. Ez a körülmény szabja meg nemcsak a tennivalóinkat, de a felelősségünket is. Ettől a felelősségtudattól áthatva kell keresnünk, kutatnunk az életre való előkészítést, tehát az oktatás és a nevelés legalkalmasabb, leghatásosabb módozatait és eszközeit is. Ebben az összefüggésben tartjuk az egyetemi tanárképzés jelentős eseményének az egyetem Apáczai Csere János gyakorló iskolájában felépített első iskolai zártláncú televíziós berendezését, a gyakorlati tanárképzés e gazdag lehetőségeket nyújtó, nemzetközi viszonylatban is korszerű segítőjét, eszközét. Mindazoknak a munkájára, akik részt vettek a zártláncú televíziós berendezés létesítésében, meggyőző bizonyítéka annak a felelősségérzetnek és segítőkészségnek, amely a tanárképzés iránt a mi társadalmunkban megnyilvánul. Ez az összefogás is szemlélteti, hogyan válik nálunk a tanárképzés közüggé.”

Az ankét alkalmával adott bemutató tanítás közvetítését nézték és hallgatták végig a résztvevők. HOLICS LÁSZLÓ vezető tanár az egyik gimnáziumi második osztályban fizika órát tartott. Az óra vázlatos ismertetésével a kezükben három demonstrációs teremben tanulmányozták a távolról vezérelt televíziós adást egyszerre 4—4 képernyőn. A képernyők közül egy az osztály teljes képét mutatta, két képernyőn a megfigyelésre tervezett pedagógiai folyamatnak megfelelő egyes eseményeket, jelenségeket, helyzeteket kiemelten, vagy másokkal összekapcsolva, mozgásában mutattunk be. A negyedik képernyő a tanárt és a táblát, illetve a bemutató, kísérletező tanári munkaszínt vetítette a szemlélők elé. A közvetítés során egy-egy demonstrációs teremben az egyetem tanárai kísérletikommentárokkal adtak eligazítást a keresett, a várható tanárképzési eljárások-

ról. Egyik-másik teremben a közvetítés után rövid elemzésre, a bemutatással kapcsolatos első tapasztalatok és vélemények megbeszélésére is sor került.

Az ankét délutáni programjában a tanárképzésben alkalmazható új eszköz által megkívánt új módszerek megvitatását, kialakításuk tervezését is megkezd-
tük. NAGY SÁNDOR általános tanárképzési módszertani előadása után BUCSKÓ
BÉLA igazgató-helyettes előadása már konkrétan a televízióhoz kapcsolandó el-
járásokról szóló elgondolásainkat ismertette. Az ankétot záró vitához sok szem-
pontot adó tájékoztatóból a legfontosabb részleteket ismertetjük: „Megállapít-
hatjuk, hogy a televíziós gyakorlati oktatás lefolyásában ugyanazok a szakaszok
követik egymást, mint a hagyományos hospitálásokban. Az első óra előkészítő
jellegű, amely felidézi a megfigyelés szempontjait és lehetőséget biztosít arra,
hogy a vezető tanárok az osztályról a szükséges információt megadják. Szük-
ségesnek mutatkozik tapasztalataink alapján a hallgatók bevezetése a televíziós
órák közvetítése megfigyelésének módszereibe.

Televíziós közvetítéseink egyenes adások, amelyek előre nem ismert doku-
mentumanyagot szolgáltatnak a gyakorlatvezető és a hallgatóság számára egy-
aránt. Az adás kommentálására és felhasználására a közvetített tanóra közben
is kénytelen felkészülni. De szükséges a gyakorlatvezetők előzetes felkészülése:
az órát tartó vezető tanároktól nyert, az osztályra és a tanítási órára vonatkozó
információk megbeszélése.

A televíziós adás alatt a gyakorlatvezetőnek kettős, esetleg hármas fel-
adata lehet. Egyrésztől követnie kell az adást koncentrált figyelemmel, mert ő
is akkor látja először, akárcsak hallgatói. Másrésztől meg kell figyelnie — még-
hozzá lehetőleg alaposan — a hallgatók reagálását. Vigyáznia kell, hogy figyel-
mük ne lankadjon és megfontoltan egy-egy szóval vagy kérdéssel olykor irányí-
tani is kell hallgatóit.

A televíziós adás ideje alatt a gyakorlatvezető aktív jelenlétére van szük-
ség. A gyakorlatvezető harmadik feladata — kellő gyakorlat megszerzése után —
a televíziós közvetítés vezetése, a kamerák vezérlése, az adott megfigyelési szem-
pontnak megfelelően. Tapasztalataink szerint a televíziós órák olyan koncent-
rált figyelmet követelnek a hallgatóságtól, hogy ajánlatos óraelemzéssel folytatni,
a gyakorlatot.

A tanítási óra közvetítése közben a gyakorlatvezető megjegyzései, kérdé-
sei, kommentálása, a feldolgozó tevékenység irányítása az oktatási folyamat
lényeges elemeinek megragadását jelentős mértékben elősegíti. A befejező óra-
elemzéseket így sokkal több konkrét, megfigyelt tényanyagra lehet felépíteni,
mint a hagyományos módszerű hospitálások esetében.

Zártlancú iskolai televíziós berendezésünkhöz közvetlenül csatlakoztat-
ható a videomagnetofonos berendezés, amely a kamerák által felvett képeket
magnoszalagra rögzíti és így a tanóra eseményei a monitorokon tetszőleges szá-
mban és időben reprodukálhatók. Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának
közvetlen lehetőségei a megfigyelt tanórák keretében neveléstani szempontból
nem annyira kézenfekvők, mint a didaktika esetében. A nevelésméleti szem-
pontú elemzésekhez legalkalmasabb órák kiválasztásával és ezek mágnesszalagra
rögzítésével akár hosszabb pedagógiai folyamatot is lehetséges bemutatni és ez
egyben az elemzésre is alkalmasabb. A fejlődés- és neveléslélektani megfigyelé-
sek is tökéletesebben megoldhatók az órákról készített kép- és hangfelvételekkel,
mert a videomagnetofon felvételek biztos lehetőséget adnak a párhuzamos meg-
figyelésekre is.

A tanórák korlátlan reprodukálhatósága a videomagnetofonnal lehetőséget

biztosít ugyanazon tanóra több szempontú elemzésének lefolytatására azonos és különböző hallgatói csoportok esetében. A gyakorlati tanárképzés rendszerét betetőzi az a sokféle lehetőségeket nyújtó gyakorlat, amelyet az V. évfolyam hallgatói egész éven át végeznek. A jelöltek gyakorló tanítása során készített tanórafelvételek alkalmát és lehetőséget biztosítanak az önellenőrzésre a jelöltek és vezető tanáraik számára. Az önelemzésnek így teljes és pontos tényanyag áll rendelkezésre. Ez a tényanyag az V. éves jelölteknek alkalmas lehet az egyébként károsan merevvé váló sémák fellazítására, szélesebb, bátrabb koncepciót tárhat a tanárjelöltek elé, mind az óra felépítése, mind az alkalmazott módszerek területén. A lejátzás megismételhetősége is fontos lehetőségeket rejt magában, továbbá kiszélesítheti az általában szűknek mondható gyakorlati képzés időhatárait például azáltal, hogy részletek bármikor bemutathatók ebből is.

A tanárképzésben alkalmazott televíziós közvetítések legfontosabb problémáit exponáló előadás után a hozzászólások sokoldalúan mutatták meg a lehetőségeket, a kezdeti és tisztázatlan kérdéseket, a valóságos nehézségeket, és az útkereséshez értékes tanácsokat adtak. Az első bemutatón közreműködő, a kommentálásokat és elemzéseket végző egyetemi oktatók a tanárképzés feladatai és módszerei iránti felelősségtől áthatva mondták el értékelésüket, kétélyeket és tanácsaikat. ÁBENT FERENC, HORVÁTH LAJOS és RADNAI BÉLA hozzászólásaikban egyformán rámutattak a megfigyelési és elemzési gyakorlatokban a televíziós közvetítések jelentőségére. Elmondták a közvetítéssel egyidejű kommentálás vagy elemzés nehézségeit. Az eszköz és módszer alkalmazásának reális értékeléseként hivatkoztak az adások vezérlésében jelentkező oktatási-, képzési lehetőségekre, de arra is, hogy az ilyen vezérlés egyben határt szab a megfigyeléseknek is. A határozottan irányított megfigyelés egyrészt biztosítja az éppen aktuális studiumokkal való intenzív foglalkozást, másrészt azt a hibát rejtheti magában, hogy a tanárjelölt nem tanulja meg az egészet szemlélve önállóan kiemelni belőle a pszichológiai vagy pedagógiai szempontból lényegeset. Hangsúlyozták a hozzászólásaikban az egyetemi oktatók azt a különben nélkülözött lehetőséget, hogy végre szemben és minden oldalról, illetve mozgásban kapják a képernyőkön a pedagógiai folyamat aktív résztvevőit. Ezekből a változásaikban megragadható pedagógiai szituációkból a közvetlenül tantermi megfigyelések során egy-egy momentum mindig észrevétlen marad. Egyetértettek abban, hogy a leghelyesebb, ha a tanárképzési gyakorlat vezetője végzi a közvetítés vezérlését is, hiszen ezzel már a kommentálás, részben az elemzésre előkészítés is megtörténik. Helyesen látták azt is, hogy az iskolát, osztályt nem eléggé ismerő egyetemi oktató számára ez ma még munkaidőben is igen sok nehézséget jelent. Az elemzést vezető oktató hosszabb gyakorlatok után bizonyára el tudja végezni a megfigyelést irányító kommentálást, az elemzéshez szükséges tényanyag gyűjtést és ezeknek, az elemzés szempontjaihoz alkalmazott elrendezését. Kritikai megjegyzéseik értékes tanácsokat adtak a közvetítések rendezése, szervezése és vezérlése számára. Mindhárman egyetértettek abban is, hogy a televíziós közvetítések révén végzett gyakorlatokat kombinálni kell a közvetlen tantermi látogatásokkal és az ilyen vagy olyan óra-látogatásokat követő megbeszélésekben nagyon fontos, hogy megtanítsuk a tanárjelölteket vezetés, irányítás és vezérlés nélkül is a pedagógiai folyamat helyes megismerésére. A tanárjelöltek ún. hagyományos szervezésű gyakorlatainak vezetésében sokévi tapasztalattal rendelkező egyetemi oktatók egyöntetűen rámutattak, hogy a videomagnóval rögzített közvetítésekkel a későbbi, előre is elemzett, program szerint bármikor újra használható foglalkozásoknak nagy a tanárképzési jelentősége.

Ugyancsak hangsúlyozták, hogy a pedagógiai és pszichológiai tanszék, illetve a gyakorló iskolák tanárainak együttműködése rendkívül fontos az új eljárások kialakítása, majd tökéletesítése érdekében és ez a tanárképzés eredményességében hatalmas távlatokat biztosíthat.

RADNAI BÉLA talán legfontosabb tanácsa az volt, hogy a televíziós adásokkal, ezek kommentálásával is a legfőbb feladatunk, hogy a tanárjelölteket a megfigyelt folyamat, jelenségek, szituációk szakszerű analizisére rávezzük.

HORVÁTH LAJOS véleménye szerint biztosítani kell a közvetítés kiválasztásakor azt is, hogy a nevelési folyamat jellemzői feltárhatók legyenek; a technikai eszközökkel ezt a feltárást kell elősegíteni. ÁBENT FERENC a figyelem megosztás és koncentráció egyeztetésének lehetőségeit kereste a közvetítés alatt úgy, hogy az egyben az elemzésre való előkészítést is biztosítsa.

Az ankét hozzászólásainak egy másik csoportja a gyakorló iskolai vezető tanárok szempontjából tárta fel a tapasztalatokat, véleményeket, problémákat, tanácsokat. A legfontosabb kérdésekben egyetértettek a vezető tanárok is, hiszen a kísérleti adások során alkalmuk volt megfigyelésekre egyszer mint a televíziós pedagógus közönség tagjainak, máskor pedig mint a televíziós adásban szereplő, az órát bevezető tanároknak.

Helyesen vizsgálták azt, hogy a televíziós adáson keresztül történő tanárjelölti gyakorlatok mennyire biztosítják most már a tanulók nyugalmasabb munkáját, fejlődését, hiszen ötször, hatszor kevesebb bemutató tanítás lesz, és ezeken sem ülnek bent a látogatók. Az ötödik évben az iskolai munkába bekapcsolódó tanárjelöltek viszonylag hamar megkezdik a tudatos, tervezett tanári munkát. A harmadik, negyedik évben a határozottan irányított megfigyelésekkel és elemzésekkel biztosítanunk kell lehetséges szinten ezt a szakemberi tudatosságot. A megfigyelési és elemzési program ismeretében a vezető tanárnak is céltudatosan kell előkészülnie a bemutató órára. De ugyanilyen fontosnak tartják azt is, hogy a tanárjelöltek felkészüljenek — esetleg szemináriumszerűen — a megfigyelésekre. A vezető tanárok is látják, mennyire bonyolult bármilyen szervezésben is egy-egy órán a nevelési eljárásokat, a személyiség egy-egy oldalának fejlődését magába foglaló pedagógiai folyamatot bemutatni, feltárni és elemezni. Mégis a televíziós közvetítéssel ezt is legalábbis elősegíteni lehet. Az egyetemi oktatók és gyakorló iskolai vezető tanárok tervszerű, szoros együttműködése még fontosabbnak látszik ezután, hiszen a gyakorlat vezetőjének, legalábbis alaposabb konzultáció után, a megfigyelt tanulócsoport, a velük kapcsolatos pedagógiai szituációk ismerete teszi lehetővé a gyakorlat hatékony levezetését. Ebben még az is segíthet, ha a közvetített osztályt, tanárt és a gyakorlat szempontját jól ismerő gyakorló iskolai tanár vezérli az adást, azt emeli ki, ami az adott órán, az adott tanárjelölti csoportok számára a legfontosabb. Kiemelték azt a gyakorlati képzés szervezésében is jelentős szempontot, hogy ha 6—8 tanítási óra helyett egy órát néznek meg a tanárjelöltek, akkor a megfigyelés szempontjainak legjobban megfelelő egy órát könnyebb lesz a gyakorló iskolában is kiválasztani.

KOVÁCS JÓZSEFNÉ azt a következtetést is elmondta, hogy éppen a sokoldalú történő, plasztikus kiemeléseket végző televíziós közvetítés órájára a tanítványai számára is hasznosabban készülhet fel, miközben a tanárképzés speciális igényeit kielégíti.

FALUDI SZILÁRDNÉ a harmadéves tanárjelöltek gyakorlati képzésének tervszerű összekapcsolását az ötödéves gyakorlattal méginkább lehetségesnek tartja.

KORÁNYI ERZSÉBET felszólalásában arról is beszélt, hogy a videomagnós felvételek minden értéke mellett sem lenne helyes az ilyen szemléltető anyagot éveken át változatlanul használni, hiszen az az életszerűséget, időszerűséget veszélyeztet, míg a közvetlen televíziós közvetítés ezt megadja.

Az ankét vitájában külön téma volt az a pozitív perspektíva, amit a videomagnós felvételek nyújtanak. A televíziós adások hangját és képeit rögzítő és visszaadó mágneses szalagok lehetővé teszik, hogy a televíziós órát az egyetemi előadásokon is közvetlen szemléltető anyagként felhasználhassák. Az előre felvett, értékelt tanórák és foglalkozások tervszerű bemutatása, az elemzésre való alapos felkészülés mind olyan momentumok, amelyek ezzel a kiegészítő berendezéssel a televíziós közvetítések értékét is emelik.

LÉNÁRD FERENC felszólalásában utalt arra, hogy most újszerű eszközről van szó, a tanárképzés módszereinek is bizonyos szempontból való újítására lesz szükség. A videomagnóval „konzervált” pedagógiai folyamatok újra bemutatásakor lehetséges lesz a helytelen, hibás, vagy az átlagosan, illetve kiemelten jó pedagógus munka egymás mellett történő szemléltetésével az ellentétek elemzése, és ezekből a tanulságok levonása is hatásosabb lesz.

KORCSMÁROS IVÁN (Pécs) arra is rámutatott, hogy a televíziós közvetítés, illetve a videomagnós szalagok sorozatos felhasználása a filmek oktatási felhasználásának módszertani megújulását segítik elő a tanárképzésben, esetleg a közoktatásban.

BORBÉLY ANDRÁS (Debrecen) arra hívta fel a figyelmünket, hogy a mágneses szalagokon bemutatott órák mellett ne feledkezzünk meg arról sem, hogy közvetlenül is találkozzanak a tanárjelöltek az élő tanulóközösséggel.

Több hozzászóló utalt arra is, hogy az ötödéves tanárjelöltek számára milyen nagy előnyt jelent majd, ha a videomagnós felvételen megnézheti a saját óráját a tanárjelölt társaival együtt; a vezető tanára irányítása mellett a tanulócsoport, a pedagógiai előzmények és tervek ismeretében végezheti el az óraelemzést.

BÁRÁNYOS ISTVÁN érvelt azzal, hogy a „konzervált” tanóra a közvetítéssel a szalagon sem alakul át, nem megy végbe sem kémiai, sem pedagógiai változáson. Esetleg évek múlva elavult lesz tananyagban, módszerekben, a folyamat egészében és legfeljebb a legérdekesebb felvételek a pedagógiai történeti archívumba kerülnek.

HOLICS LÁSZLÓ a televíziós közvetítések és a videomagnós szemléltetés szervezési előnyeit ismertette sok adat felhasználásával. Általában a munkaidőben és munkaerőben tízszeres az előny, illetve a megtakarítás, mert egy-egy órát 250 hallgató nézhet meg egyszerre. A tematikus tantárgyi és elemzési koncentráció lehetősége is megnőtt a hospitálásokkal. A kommentálás technikai feltételeinek megszervezésével az egyidejű megfigyelés-irányítást is lehetségesnek tartja. A videomagnós rögzítések tanórák sorát tudjuk a teljes pedagógiai folyamat bemutatására rendelkezésre bocsátani. Helyesen emelte ki még, hogy a tudományos kutató munka is haszonnal foglalkozhat az új technikánk révén lehetséges pedagógiai archívum megteremtésével és felhasználásával.

A hozzászólások után az ankét befejezéseként a gyakorló iskolai és tanárképző munkák számára a tanulságokat és a még fennmaradó problémákat összegeztük. Elmondtam, hogy ezt a berendezést meg is nyitjuk és kinyitjuk minden pedagógus társunk számára, aki meg kívánja nézni, új tanácsokat akar adni nekünk. Valóban mi is azt látjuk, hogy ez a televízió azt mutatja meg a tanárjelöltnak, hogy mit nézzen. Úgy gondoljuk, hogy a 2.—3. éves tanárjelöltek esetében elég nagy mértékben mi ezzel a mutató, irányító aktussal tanítjuk

is őket a lényegeset látni. Ez a szinkron kommentálás esetén, a véleményünk szerint, hatásosan lehetséges is. Biztos, hogy a gyakorlatvezetőnek még kell egyszer tanulni azt a kis pultot használni, vezérelni is. Az adást vezetni az tudja megfelelően, aki érti is, hogy miről van és miről legyen szó ebben a bemutatásban. Egy kicsit arra is gondoltunk, hogy az egyetemi hallgató tud-e mindent, a teljes órát, egy egységnyi folyamatot egészében szemlélni, vagy pedig csak kiemelni kell néhány dolgot egy egységen belül. Igaz, és ezt tapasztaltuk, hogy a televízió rendkívül plasztikusan kiemeli az óra menetét, a tanárt, a tanulót és „kiemeli” a gyakorlatvezetőt és a megfigyelő tanárjelöltet.

A televíziós adásban és vételben kölcsönös hatású, de egységes folyamatot kellene nekünk kialakítani ott a televíziós kamerák és képernyők, a stúdió és a demonstrációs terem között. Nagyon egyetértünk abban, hogy az elemzés egyidejűleg nagyon nehéz, a pedagógiai folyamat elemzése azonban mindig nagyon nehéz. Az elemzőnek ugyanis benne kell élnie ebben az egységnyi folyamatban, mint tanárnak és megfigyelőnek is, mint tanárnak és tanulónak is egyszerre. Igaz az, amit többen hangoztattak és ez a mi felelőségünket nagyon is hangsúlyozza, hogy a televíziós bemutatót követő elemzés még fontosabbá válik és az erre való felkészülés még nagyobb gondosságot igényel, mint az eddigi volt, és mint amennyi gonddal ezzel eddig is küszködtünk. Az is igaz, hogy a televízió keresztlül közvetített óra értékének növeléséhez a technika eszköze hozzásegít más vonatkozásban is. Azt tapasztaltuk már, hogy a hagyományos bemutató óra maga is, a televíziós közvetítés plaszticitása meg különösen, a stúdió-tanteremben dolgozó tanárt a maga tanári munkájának igen szigorú programozására kötelezi. De az így kialakult gyakorlat a vezető tanárok példamutatása a tanárjelöltek számára, és végül ez a tanítványaink hasznára válik. Arra akarunk törekedni, és itt iskolánkon belül a tanítványainknak lépten-nyomon mondjuk is, hogy a televízió, ez a zártláncú televízió a tanulók viselkedését ne merevítse meg. Nem akarjuk, hogy most más legyen ott a stúdióban a gyerek. A stúdióban akkor oldódnak fel valamennyien, tanár és tanulók, amikor végre a gyerekek elnevetik magukat óra közben, és közvetlenebbé válik az élet, mint addig néhány percig volt, amíg az új környezetet megszokják. Bízunk benne, hogy a tanulók ezt a televíziót is megszokják, és itt is természetesen, emberileg helyesen fognak viselkedni. Mi is úgy látjuk, hogy a televíziós tanóra megfigyelése, kommentálása és elemzése más módszerekre tereli rá a figyelmet. Egészében a franciák ismert mondása érvényes ránk most: „Voici l'embarras du choix.” Előttünk a választás rettenetes problémája; de sok minden közül kell választani és ez arra kényszerít bennünket, hogy a vizsgálódást, kísérletezést, kutatást rendkívül szigorúan tervezzük meg. Semmiképpen sem akarjuk, hogy a régi szervezés és eljárás összeütközzék az újjal, hanem azt szeretnénk, hogy a régi és az új eljárások, szervezések és eszközök az egész pedagógiai munka és a tanárképzési munka fejlesztését szolgálják.

A tanárképzés számára végzett első két havi televíziós tanítások után elfogadhatjuk azoknak a véleményét, akik a felső oktatási módszerek számára is jelentős eszköznek látják a zártláncú iskolai televíziót, az így közvetített órák, foglalkozások feldolgozását. Az ankét résztvevői is szívesen tervezték a televízió további, mindig szélesebb felhasználását az egyetemi szakember képzésben. Közvetlen tapasztalati anyagaink első elemzése alapján véleményünket a következőkben összegezzük:

1. A pedagógiai folyamat olyan bemutatására van szükség, amely a hallgató-néző elé tárja a tanórai közösség tevékenységét a maga realitásában. A 4

kamerás közvetítés a több oldalú bemutatást és bizonyos elemek, jelenségek kiemelését is lehetővé teszi, anélkül hogy a bemutatás realitása csorbát szenvedne.

2. A közvetlen televíziós közvetítések előnye, hogy életszerű pedagógiai foglalkozást (tanórát, szakkört, osztályfőnöki megbeszélést, Úttörő- vagy KISZ-összejöveteleket stb.) adhatunk a tanárjelölteknek. Ugyanakkor a tanárképzés (esetleg a kutatás) számára a foglalkozás „rendezhető”, mint bármely más televíziós adás, amennyiben a képzés vagy kutatás speciális programja ezt igényeli.

3. Tervszerű vezérléssel végzett kísérletezéseinkben olyan tapasztalatot is szereztünk, hogy a kép kiemelésével (kameravezérlés révén) az óra, a tanári illetve a tanulói tevékenység értékes (esetleg hibás) elemeire is felhívtuk a figyelmet.

4. A közvetítéseken való részvételek számával, idejével növekszik a tanárjelölt készsége, hogy egyidejűleg több jelenséget figyeljen és erre jegyzeteiben is reagáljon. Ebben a fejlődés jobb a második óra után, ha a televízió át figyelte meg az órát, mintha közvetlenül az osztályban töltött ugyanannyi órát.

5. A televíziós közvetítés a tanítási órák, pedagógiai foglalkozások képét, hangját, a mozgást, tevékenységet és következményeit (eredményt) egységében mutatja, határozott keretbe foglalja.

6. A bemutatott pedagógiai folyamatot (illetve pl. ennek egy tanórai részét) a szemlélő-hallgató olyan mértékben érti meg, ahogyan a folyamatban, tevékenységben résztvevő tanulócsoporthoz főbb jellemzőit megismerte. Előzetes tájékoztatás, közvetítéssel egyidejű szóbeli és irányító kommentálás ehhez szükségesnek látszik.

7. A közvetlen televíziós adások lehetőséget nyújtanak a felsőoktatási módszerek vizsgálatára. Ugyanis egy felsőoktatási folyamaton belül egyesíthető a tapasztalatszerzés, ennek kapcsolása, problémák tapasztalatszerzés közbeni felfedezése, új szaktudományi (itt pedagógia, pszichológia) ismeretek szerzése, sőt az ismeret helyességének közeli, új tapasztalás közbeni ellenőrzése is.

8. Az itt említett lehetőségek kihasználására szükséges az egyes tanárjelölt munkacsoportok számára az egy tanévi, félévi pedagógiai gyakorlatok igen gondos megtervezése. Ebben a tervben a közvetlen tantermi látogatást, az egymást követő televíziós közvetítésű órákat úgy lehetne meghatározni, hogy ugyanezt a tantárgyi órát, tanulócsoporthoz, tanárt kapja, amikor nevelésteoretikai vagy didaktikai gyakorlaton vesz részt. A szak módszertani megfigyelések számára a változatos módszerek és tanulócsoporthoz közvetítése látszik hasznosabbnak.

9. A tapasztalatok további értékeléséhez szükséges lenne jól kidolgozott felmérő, ankétmódszerű vizsgálatok szervezése. A televíziós közvetítések tanárképzési célú felhasználására az egyetemi tanszékek és a gyakorló iskola munkatársai (köztük az ötödéves tanárjelöltek) tervszerű együttműködésének előkészítése, kimunkálása nagyon értékes eredményeket hozhat.

Ebben a munkában szívesen vállaljuk a „kísérleti iskola” szerepét. A feladatokat NAGY SÁNDOR egyik tanulmánya úgy jelöli meg, hogy a kísérleti iskola a pedagógia-oktatás során is jelentős tényező lehet; „Ebben az iskolában a korszerű nevelő munkát, a hagyományos és kevésbé hagyományos eljárásokat egyszerre lehet bemutatni, ezáltal az oktatás életszerűségét, színvonalát tovább lehet fokozni”.

A zártláncú iskolai televízió sokoldalú felhasználására megkezdett munkánkról a további kísérlet-sorozatok után, talán egy év múlva lehetne újra beszámolni.

Темеш Альфред :

ПРИМЕНЕНИЕ ШКОЛЬНОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ С ЗАМКНУТОЙ ЦЕПЬЮ В ПОДГОТОВКЕ ПЕРПОДАВАТЕЛЕЙ

Автор, директор базовой школы при будапештском научном университете им. Этвеш Лоранд. В базовых школах будущие преподаватели практикуются в школьном обучении. В прошлом году школа получила оборудование школьного телевидения с замкнутой цепью. Научный очерк охватывает материал одной анкеты, в которой оцениваются опыты — весьма одобрительно — первых применений школьного телевидения с замкнутой цепью с точки зрения большей эффективности подготовки педагогов.

Alfréd Temesi :

THE APPLICATION OF CLOSED-CIRCUIT TELEVISION IN THE TRAINING OF TEACHERS

The author is head of the teachers' training college at the Eötvös Loránd University of Budapest. The prospective school teachers are initiated into their profession in these training colleges. The system of closed-circuit television was set up in the school under discussion during the past year. This paper is the summary of the proceedings of a conference having for its subject the evaluation of the first (most favourable) experiences obtained in the application of the closed-circuit television system with an eye to increase the efficiency of teachers' training.

A NYELVI TANANYAG PROGRAMOZÁSÁNAK NÉHÁNY PROBLÉMÁJA*

I.

A modern pedagógia egyik időszerű feladata, hogy az ismeretátadás új, tökéletesebb módozatait kutassa és olyan ismereteket nyújtson, amelyek pontosabb és a lehető legteljesebb információt adják a tanult jelenségről, ugyanakkor meggyorsítják a tanulási folyamatot is.

Ennek a követelménynek felel meg a *programozott oktatás mint elmélet és módszer* — tekintet nélkül arra, hogy gépekkel vagy azok nélkül kerül-e alkalmazásra.

Nem véletlen, hogy a pedagógia nagy érdeklődéssel fordul a programozás felé, hiszen hatékonyabb módszereket és eszközöket keres az eredményesebb oktatás érdekében. A programozott oktatás fogalma most van kialakulóban és különböző törekvéseket jelöl, mint például

a) gépi és gép nélküli programozást az amerikai SKINNER és CROWDER metodikája szerint,

b) az oktatási folyamat optimálisan célhoz vezető megszervezését, vagy

c) a pedagógiai folyamat kibernetikai struktúrájának kialakítását és a pedagógiai feladatok megoldásának algoritmizálását.

A programozott oktatás vonzó ereje nem is annyira magában a programozott oktatásban rejlik, amelynek eredményessége és alkalmazási területe — legalábbis részleteiben — kísérletileg még nincsen eléggé tisztázva, hanem abban, hogy ez a rendszer igyekszik felhasználni más tudományok eredményeit, fokozni az oktatásban a *rendszerességet, tervszerűséget, logikus felépítést, a célszerű tananyagkiválasztást, a tananyag módszeres adagolását* és ezen az alapon kívánja biztosítani az oktatási folyamat optimális lebonyolítását.

Nem helyes a programozott oktatást valamiféle univerzális módszernek tekinteni, amely minden eddigi módszert pótolni tud. Nem is az a feladat jelenleg, hogy a didaktikát és metodikát a programozással helyettesítsük, hanem éppen az, hogy kijelöljük a programozás helyét a didaktikában.

A programozott oktatás elméleti megalapítójaként SKINNERT, a harvardi egyetem pszichológia-professzorát tekintik. Ő a behaviorista lélektan alapján az emberi magatartást bizonyos ingerekre adott reakció eredményének tekinti. A tanulást is eredményes magatartásnak veszi s ezért az oktatástól azt követeli, hogy célszerű ingersorozattal váltsa ki az eredményes magatartást. Szerinte tehát a *tananyag ingerek együttese*, a tanulás pedig eredményes *kapcsolatok teremtése* az ismeretanyaggal, amelyek létrejöttét ellenőrizni kell.

Ahhoz, hogy ez az ellenőrzés létrejöhessen, az ingereket egyes műveletekre, egymás után következő *lépésekre kell bontani* és minden lépés után azonnal

* A Marx Károly Közgazdaság Tudom. Egyetem nyelvi tanszékének munkáiból.

ellenőrizni kell, hogy helyes módon történt-e ez a lépés. A helyesség igazolása megszilárdítja, rögzíti a létrejött kapcsolatot, a helytelenség megállapítása pedig eltorzítja, kiküszöböli azt.

Eltételezve attól, hogy a kiindulási alapul szolgáló lélektani koncepcióval nem érthetünk egyet, a SKINNER-féle koncepció mégis tükrözi a programozott oktatás lényeges vonásait.

A szovjet pedagógia is nagy erőfeszítéseket tesz az effektív oktatási módszerek fejlesztése érdekében. Világosan látja és hirdeti, hogy a matematikai és kibernetikai gondolkodás behatol a pedagógiába s azt meg fogja termékenyíteni.

A pszichológus LANDA abból indul ki, hogy az oktatást bizonyos fajta irányításnak lehet tekinteni, olyannak, amely *formálja és fejleszti* az egyéniségi lelki folyamatait és tulajdonságait. Minden irányításhoz ki kell dolgozni az *irányítás programját*, tehát az oktatásban is programozni kell a tananyagot.

Szükség van az egyes *műveletek ellenőrzésére* is, mégpedig úgy, hogy az oktatást és tanulást állandóan befolyásolni lehessen a folyamatosan nyert információk alapján. Ez pedig azt jelenti, hogy az oktatásban is meg kell valósítani a *viszacsatolást*.

SKINNER és LANDA is azt javasolja, hogy a tanulást mint pszichikai folyamatot *egyes elemekre* (műveletekre, lépésekre, adagokra) *osszuk* és hogy minden egyes lépés után közvetlenül következzen az adott művelet eredményességének ellenőrzése.

Mindkét irányzat képviselője lényegében egyetért a programozott oktatás fő elveiben. Ezek:

a) *Az apró lépések elve*

A kiválogatott tananyagot logikus rendszerben építjük fel és kis-adagokra, lépésekre, egyszerű műveletekre bontjuk. Az egyes lépések sorrendje a tananyag tudományos rendszerezésének a függvénye. Az adagolás, vagyis a tananyag mennyiségi tagolása relatív, és függ az oktatási feltételektől, elsősorban pedig a tanuló fejlettségi fokától.

b) *Az aktív reakció elve*

A tanulót maximális módon be kell vonni a tanulásba akár közvetlenül tanárral, akár közvetve gépek útján történik az oktatás. Meg kell szervezni és irányítani kell a tanuló önálló munkáját is.

c) *A közvetlen ellenőrzés elve*

A programozott tananyag felépítése olyan, hogy feltételezi az előző lépésekben nyújtott tananyag ismeretét, elsajátítását. Addig nem lehet tovább haladni, míg a soron levő anyagrész elsajátítása be nem igazolódik. Az ellenőrzést végezheti tanár, a gép, de fontos szerepe van az önkontrollnak is.

d) *A saját haladási ütem elve*

A programozott oktatás súlyt helyez arra, hogy az előrehaladás a tanuló egyéni adottságainak megfelelően történjen. A feltétel csupán az, hogy újabb anyagra rátérni csak az előző anyag elsajátítása után lehet, de a haladás üteme nem korlátozott.

e) *A program értékelésének és korrigálásának elve*

Olyan kész séma vagy képlet nincs, amely szerint bármilyen oktatási helyzet számára hibátlan programot lehet összeállítani. Ezért itt is a *kísérletezés*

vezet eredményre s ezzel kapcsolatban kell a kibernetikában is alkalmazott „próbák és hibaküszöbölés elvét” alkalmazni. És végül ROE és SMITH alapján említsük meg

f) *Az oktatási célok konkrét meghatározásának az elvét*

mint az egész program tartalmi és szerkezeti felépítésének meghatározóját.

A tananyag programozása és programozott oktatása tehát azt jelenti, hogy a bizonyos szempontból kiválogatott tananyagot *részekre bontva és logikus sorrendbe állítva információs adagonként* közöljük a tanulóval, aki azt lépésről, lépésre haladva sajátítja el. Tanulás közben a tanuló aktívan tevékenykedik: megfigyel, megért, utánoz, reagál, ismétel, beszél, ír, olvas, stb. Hogy melyik anyagrésszel mit csináljon, milyen tevékenységet, műveletet végezzen, azt is programozni kell.

Azt a műveletsorozatot, amelyet meghatározott sorrendben kell elvégezni egy bizonyos anyagrész elsajátítása érdekében, nevezzük *algoritmusnak*. A helyes algoritmus megtalálása nem könnyű dolog, összeállításához exakt szabályok nincsenek. Itt csupán a nyelvtudomány, a lélektan, a tananyagelmélet és a didaktika elveinek *mesteri összehangolása* és legfőképpen a nyelvoktatás gyakorlati tapasztalata szolgálhat iránytűként. A tananyag programozását tulajdonképpen csak tudományosan előkészített *kísérletsorozattal* lehet megvalósítani.

Úgy gondolom, hogy ennek a kísérletsorozatnak az elvégzésére megérett az idő. Hozzá kell látni az idegen nyelvoktatás módszertana *részletkérdéseinek megoldásához a programozott oktatás elveinek alkalmazásával*, értve ezen az oktatási folyamat optimálisan célravezető megszervezését az összes rendelkezésre álló eszközök felhasználásával.

II.

A tananyag és a módszeres eljárások *megválogatásánál fő szempontként* az oktatás célja esik latba. A kitűzött cél tájékoztatja a tanárt és a tanulót arról, hogy milyen *profilú nyelvtudás* kialakítására kell törekednie. Ez a profil határozza meg a nyelvi készségek fontossági sorrendjét (beszélni, írni vagy fordítani tudjon-e a tanuló), de a szókincs terjedelmét és tárgykörét is, vagy azokat a szituációkat, amelyekben a tanult nyelvet használni akarjuk.

Napjainkban az idegen nyelvek tanulásának a *célja a beszéd fokú nyelvtudás*, a nyelvoktatás feladata tehát a tanulók *beszédkészségének kialakítása*. Ha erre a feladatra koncentrálunk, akkor az idegen nyelvoktatás tartalma *valószínűleg* nem más, mint a *beszédtévékenység programozása* annak legkülönbözőbb formáiban és fokozataiban.

Következésképpen a nyelvoktatás módszertanának korszerűsítése számunkra azt jelenti, hogy *olyan optimális oktatási rendszert alakítsunk ki*, amelyben a beszédkészség fejlesztése a *központi feladat*. Mivel pedig a készségek fejlesztése elsősorban sokszor megismételt gyakorlatok útján történik, az egész nyelvoktatást tkp. *átgondolt gyakorlatrendszernek* tekinthetjük.

E gyakorlatrendszer helyes felépítéséhez tudományosan megalapozott *nyelvszemléletre* van szükségünk, de nem nélkülözhetjük az ismeretszerzésre és készségfejlesztésre vonatkozó *lélektani ismereteket* sem. Főleg ez utóbbiakkal kapcsolatban azonban el kell mondanunk, hogy az ismeretszerzés lelki mechanizmusára vonatkozólag — bár sok részletkérdés újszerű megvilágítást nyert pl. PAVLOV

tanaiban — még exakt ismereteink nincsenek s ezért e téren is a pedagógiai tapasztalatra kell támaszkodnunk.

A beszéd az emberek közötti érintkezési forma, kommunikációs folyamat. Elsajátításának fő módja csakis e folyamatban vagyis a *beszédaktusban való aktív részvétel lehet*. Minél többet beszélgettünk a tanulót, annál hamarabb lesz képes önállóan is részt venni az idegen nyelvű beszédben.

BELJAJEV szovjet pszichológus írja: „Az idegen nyelv elsajátításának döntő tényezője a gyakorlati nyelvhasználat. Csupán elméleti ismeretek alapján nem lehet egy idegen nyelvet elsajátítani, viszont kizárólag nyelvi gyakorlat révén az idegen nyelv teljes mértékben elsajátítható.” (Pszichologija vladenija inosztrannüm jazükom).

Ezzel kapcsolatban problémaként merül fel: mi legyen az *elméleti ismeretek* szerepe a gyakorlati nyelvoktatásban. Vannak, akik az elméleti ismeretek nyújtását fölösleges terhelésnek tekintik. Mi határozottan valljuk, hogy az elméleti ismeretek szükségesek, nem mellőzhetők, mert a nyelvi tananyag tudatos elsajátítását biztosítják, ez pedig meggyorsítja a nyelvi készségek kialakulását. A *tudatosan végezett gyakorlatok* eredménye tartósabb, mint a mechanikus gyakorlatoké. Azt kell tehát megvizsgálni, mennyi a minimálisan szükséges elméleti ismeretanyag, amelyet az eredményes nyelvoktatás érdekében még a nem nyelvész szakos hallgatókkal is közölni kell. Ez is egyik feladata a programozásnak.

A gyakorlati készségfejlesztésről szólva, meg kell említenem az automatizálás kérdését.

Az automatizálás tkp. azt jelenti, hogy kész beszédformákat, kifejezőmódokat sajátítottunk el a tanulóval, aki azokat gondolkodás és hosszas szerkesztés nélkül, szinte automatikusan tudja alkalmazni. Ez az automatizálásnak mechanikus felfogása.

Nem vitás, hogy a beszéd gyors lebonyolításához az embernek szüksége van használatra kész kifejezés-kincsre, amelyből a közölni szándékolt gondolatának megfelelő pillanatok alatt kiválaszthatja. BLINOV, a szaratovi egyetem docense azt érti „automatizáció”-n a nyelvoktatásban, hogy mennyire tud a tanuló gondolatainak megfelelő idegen nyelvi ekvivalenseket találni, s az automatizáció fokát azzal méri, milyen gyorsan valósul meg a megfelelő idegen nyelvi ekvivalens kiválasztása és alkalmazása.

BELJAJEV is elismeri az automatizált beszéd-készség hasznosságát, de ennek zavartalan működését még egy feltételtől teszi függővé. Szerinte ugyanis a beszéd nem pusztán olyan készség, amely *egyszerűen reprodukál* nyelvi jelenségeket, hanem *készségi fokon levő jártasság*, melynek segítségével az ember minden egyes esetben tudatosan, alkotó módon önti beszédformába mondanivalóját. Ez az alkotó jellegű beszédtevékenység csak azzal a feltétellel képes funkcionálni, ha az automatizált készségeken kívül kialakult az ember nyelvérzéke is.

A nyelvérzék az automatizált beszéd-készséggel együtt alakul, s abban nyilvánul meg, hogy az elsajátított készségeket nem egyszerű mechanikus reagálásként, hanem tudatosan és alkotó módon tudjuk felhasználni. BELJAJEV azt is hangsúlyozza, hogy az ember csak az idegen nyelvi nyelvérzék birtokában képes idegen nyelven gondolkodni és az idegen nyelvű beszédet megérteni.

Hiba lenne azonban beszéd-készség alatt kizárólag csak *orális készséget* érteni, hiszen a beszéd tkp. *kétoldali folyamat*, melynek egyformán lényeges része az orális közlés és az auditív megértés. A beszédtevékenységet ilyen kétoldali kommunikációként figyelembe vevő oktatási módszer az *audio-orális módszer*.

A készségfejlesztés igen munkaigényes feladat, melynek jó része technikai segédeszközök segítségével is jól megoldható.

A mi adottságaink mellett tehát a programozásnak arra is ki kell terjednie, hogy mely feladatokat végezzük el a nyelvi laboratóriumban és melyek maradnak a tantermi órákra. Nem vitás, hogy a leginkább gépesíthető oktatási feladatok (a készségfejlesztés, automatizálás, modellek besúlykolása, kiejtési, hangsúlyozási és intonációs gyakorlatok) elvégzése a nyelvi stúdióban kedvezőbb körülmények között bonyolítható le, viszont a tanteremben kell elvégezni a tananyag elsődleges exponálását, a szükséges elméleti ismeretek közlését, az ismeretek tudatosítását, gyakorlati alkalmazását és az elsajátítás ellenőrzését.

A mi körülményeink között tehát úgy kell programozni, hogy a tananyagot célszerűen osszuk el a laboratóriumi és a tantermi foglalkozások között, de úgy, hogy a két rész szerves, egymást kiegészítő és feltételező egységet képezzen.

III.

Még mielőtt a készségfejlesztő gyakorlatok rendszerének ismertetésére térnénk rá, néhány szót kell mondanom arról az elméletileg alátámasztott nyelvszemléletről, melynek alapján kívánjuk megtervezni a programozott gyakorlatokat.

Ha az idegen nyelvoktatás központi kérdése a beszédképesség kialakításának programozása, akkor tisztában kell lennünk azzal is, hogy mik a beszéd alkotó elemei.

A beszéd fizikailag hangsor formájában jelenik meg. E hangsoron belül egyes hangzócsoporthoz jelentéshordozó jelek, morféimák; az értelem szerint egymáshoz kapcsolódó jelcsoportok pedig nagyobb egységeket, szintagmákat alkotnak. Amikor a beszéd folyamatot ilyen szempontok szerint részekre tagoljuk, *szegmentumokat* kapunk.

A nyelv strukturális vizsgálata azt tárja fel, hogyan kapcsolódnak a beszéd egyes szegmentumai egymáshoz. Ha tehát a beszéd egyes szegmentumait, a mondatot, szintagmákat, szavakat, morféimákat vesszük alapul, s azok szerkezetét vizsgáljuk, akkor jutunk el a strukturális sémához, vagy ha tetszik a modellhez. Ezek a modellek nem absztrakt nyelvi modellek, hanem konkrét beszédmodellek. A nyelvoktatásban ilyen modellekre van szükségünk.

Ilyen gyakorlati szempontból végzett elemzés azt is mutatja, hogy bármely konkrét mondat strukturális modellje sok más mondat modellje is lehet, ha csak az alkotóelemek összeszerkesztését tekintjük és eltekintünk a konkrét tartalomtól. A beszéd strukturális modellje tehát azt a vázat mutatja, amely szerint a szavakat kommunikatív közléssé lehet összeszerkeszteni.

A strukturális elemzés pontos képet ad a nyelv felépítettségéről és funkcionálásáról, tehát nemcsak azt mutatja meg, hogy mi és miből tevődik össze a nyelv, illetve a konkrét közlés, hanem azt is, hogy hogyan kell használni.

A gyakorlati nyelvtudás feltétele a régebbi felfogás szerint a nyelvtan és a szókincs elsajátítása volt. Ma ezt így fogalmazzuk meg: a gyakorlati nyelvtudás feltétele: a) a strukturális modellek korrekt használni tudása, b) a közlés tárgyi tartalmának megfelelő kifejezések, szavak alkalmazni tudása a modelleken belül, és c) a helyes kiejtés, hangsúlyozás, intonáció. A beszédképesség és a nyelvérték fejlesztése szempontjából a modellek helyes használatának és a szabványos kiejtés elsajátításának van elsőrendű szerepe.

A szavak tanulása is fontos, de a készségfejlesztés szempontjából nem elsőrendű jelentőségű. Egy nyelvet nem lehet megtanulni úgy, hogy csak a szavakat

tanuljuk meg, mert pusztán a szavakkal mit sem tudunk kezdeni. A jeleket, a szavakat megfelelő módon kell egymáshoz kapcsolni, belső relációba kell őket hozni egymással, hogy kifejezőivé válhassanak a gondolatnak, amely viszont a felismert valóság összefüggéseit tükrözi.

A szókincs-programozás elsősorban nem a készségfejlesztés, hanem az oktatási cél megvalósítása érdekét tartja szem előtt. Itt jelentősen befolyásolja a megtanítandó szavak kiválogatását a gyakoriság és a kapcsolhatóság (diszponibilitás) szempontja is, az oktatási cél viszont egyéb szempontokból határozza meg a szókincs profilját.

Van azonban a szókincsnek egy jelentős része, mely a profiltól függetlenül mindenfajta beszédmegnyilatkozásban nélkülözhetetlen. Ezeket az univerzális szavakat szerkesztési vagy nyelvtani szavaknak nevezzük s használatukat a modelleken belül a készség fokára kell emelni éppen univerzális jellegük miatt.

A mondottak alapján — úgy gondolom — hogy a programozásban is némileg el kell térni az eddig szokásos tananyagtervezési módtól. A nyelvtannak eddigi rendszeres vagy akár módszeres adagolásától eltérően olyan logikus sorrendben kell adagolni a nyelvtani ismereteket, mely lehetővé teszi a leggyakoribb beszédmodellek gyakorlati használatát az oktatási cél által megjelölt tárgyi keretben. Konkrétebben szólva, nem úgy kell programoznunk a tananyagot, hogy most főnévragozás, majd igeragozás stb. következik, hanem úgy, hogy a tanulónak egy bizonyos időn belül ilyen meg ilyen modell gyakorlati alkalmazását kell elsajátítania s ehhez kell betervezni a modell használatához szükséges alaktani ismeretek fokozatos elsajátítását és a szókincsét.

A strukturális modellek nehézség szerinti osztályozását és fokozatos sorrendjét az idegen nyelv és a tanulók anyanyelvének összehasonlítása alapján kell megállapítani. Ezt a kontrasztív nyelvtani összevetést előbb tudományos módszerekkel kell elvégezni s csak az így kapott eredményeket lehet majd a metodikában és a programozásban felhasználni.

A fokozatosság megállapításánál az előbb mondottakon kívül a tanult nyelv belső logikai felépítése is számításba veendő. A programozás előtt tehát el kell végezni a kontrasztív összehasonlítást egyrészt az anyanyelv és idegen nyelv között, másrészt a tanult idegen nyelv egyes elemei között is. Ezen a téren, sajnos még kevés történt, de annál több feladat kínálkozik a kutató kedvű nyelvoktatók számára.

Az imént említett kutatási feladatokon kívül egy sor más feladat is vár elvégzésre mielőtt még a valóban tudományosnak nevezhető programozáshoz hozzáláthatunk. Ilyen feladat a nyelvi tananyag kiválasztása és logikai elrendezése az oktatási célnak megfelelően. És mivel az oktatási cél az egyes tanszakokon (itt elsősorban nem a nyelvtanári szakokra gondolok) más és más, ezt a kérdést ez egyes szakok speciális igényeinek figyelembevételével kellene megállapítani.

Van egy másik kutatási feladat: említettük, hogy a gyakorlati jellegű nyelvoktatásban elméleti ismereteket csak a legszükségesebb mértékben kell adni, hogy a tanulás tudatosságát biztosítsuk. A nyelvésznek, nyelvtanárnak látnia és ismernie kell a nyelv egész rendszerét és a rendszeren belül érvényesülő törvényeket, szabályszerűségeket. A nem nyelvész szakokon a nyelvi törvények és szabályok elméleti kifejtése nem arra szolgál, hogy a hallgatók megismerjék a tanult nyelv rendszerét, hanem csupán a beszédképesség fejlesztését kívánjuk ezzel elősegíteni.

De hogy milyen mértékben és hogyan valósítható ez meg, melyik szabály ismerete segíti elő a beszédképesség fejlődését és melyik nem, azt legfeljebb intuitive tudnánk megmondani tapasztalataink alapján, de tudományosan indokolni nem. Ez is szép terület a módszertani kutatás számára.

A programozással kapcsolatban felmerül a tananyag adagolásának a problémája. Milyen feltételek mellett, milyen mennyiségű tananyagot lehet egy-egy adag keretében feldolgozni. Itt talán az információ-elmélet jöhet a módszertan segítségére. Ugyanis ebben az esetben a befogadható információ optimális terjedelmének, mennyiségének kiszámításáról van szó. Bonyolítja a helyzetet, hogy nem is a jelek (a nyelv esetében morfémák) számszerű mennyiségéről van szó, hanem az ún. szemantikai információról, vagyis a jelekkel szimbolizált tartalmak átadásáról, ami pedagógiaiilag igen lényeges feladat, de tudományosan még nincsen eléggé kidolgozva.

Sorolhatnék még egy sereg olyan elméleti feladatot, melynek megoldása kívánatos az eredményes programozás szempontjából is. Most csak egy — véleményem szerint időszerű és jelenlegi adottságaink mellett is megoldható feladatra szeretnék még részletesebben kitérni: a graduált gyakorlatrendszer kiépítésére.

IV.

Az a körülmény, hogy a Közgazdaságtudományi Egyetem nyelvi laboratóriummal is rendelkezik, szükségessé teszi, hogy az ott folyó nyelvoktatást tervszerűen és célszerűen szervezzük meg, vagyis programozzuk. Mivel azonban kapacitás hiányában a nyelvi óráknak csak egy részét tudjuk a nyelvi laboratóriumban megtartani (heti 4 órából csak egyet), összhangba kell hozni a labor-gyakorlatokat a tantermi gyakorlatokkal. Olyan gyakorlatrendszert kell kiépítenünk, amely egyrészt kiterjed minden egyes tananyagrészt, másrészt pedig az oktatási célnak megfelelően képes fejleszteni a hallgatók 4 fő nyelvi képességét, de elsősorban a beszédképességet.

A gyakorlatoknak a fokozatosság elve szerinti összeállításánál magát a nyelvtanulás természetes folyamatát kell alapul vennünk. Ebben a folyamatban több fokozatot lehet megkülönböztetni, mi a hagyományos, de eléggé határozatlan kezdő, középhaladó és haladó fok helyett kissé más szempontok szerint állapítjuk meg a fokozatokat.

Ha az egyes fokozatok teljes tananyagára kiterjedő gyakorlatrendszert tudnánk összeállítani, akkor a sikeresen elvégzett gyakorlatok egyúttal ellenőrző teszteként is felfoghatók lennének, ami által a tanuló nyelvtudásának szintje mérhetővé válna. Ez a mérhetőség is kívánatossá teszi egy ilyen graduált gyakorlatrendszer kialakítását, mely az egész tananyagot felöleli.

Már a tananyag programozásával kapcsolatban is megemlítettem, hogy a tételes programozás helyett célszerűbb a bizonyos időre elérendő készségek, pontosabban beszédmodellek alkalmazásának képességét beprogramozni. A fokozatok megállapításánál is inkább a készségfejlesztés sztratégiáját tartom szem előtt.

Az *1. fokozat* lényegében passzív készségek fejlesztését tűzi ki feladatul. A tanulónak meg kell tanulnia az idegen nyelvi beszédet pontosan meghallani és szóban reprodukálni. Ezen a fokon a fő cél a száj és a fül hozzászoktatása az idegen nyelv hangrendszeréhez.

A mondatcentrikus elv szerint természetesen itt is mondatkeretben történik a gyakorlás és minden egyes gyakorlatnak konkrét célja van: vagy a pontos

imitálás és reprodukálás készségét fejlesztik, vagy az egyszerű szerkezetű közlések megértését szolgálják a beszédsszituáció (audíó-vizuális szemléltetés) alapján, fő célnak itt az idegen nyelv hangvilágába való bevezetést tekintjük.

Ezen a fokon tanítjuk meg a tanulókat hallani, a megértésnél megelőzünk a megközelítő jelentés érzékelésével. A szemantizálásnál az anyanyelvet kikapcsoljuk és legtöbbször vizuális szemléltetéssel érzékeltetjük a hallottak tartalmát. Innen van, hogy ezen a fokon a jelentés precizizálására nem helyezünk nagy súlyt. A lényeges cél az, hogy a tanuló tanulja meg füllel felfogni azt, amit később már értelemmel kell felfognia.

Ebbe a fokozatba soroljuk tehát a *kiejtési, olvasási, általában fonetikai gyakorlatokat*, azok közül is elsősorban a *receptív és reproductív-imitatív* gyakorlatokat.

Bármennyire is primitívnek tetszik ez a fokozat, egyetemi nyelvoktatásunk gyakorlatában is szükség van rá: egyrészt, mert hallgatóink középiskolából hozott kiejtése korrekcióra szorul, másrészt, mert a hallgató nyelvi hallása és hallás utáni megértési készsége rendkívül fejletlen. A hallásfinomító gyakorlatok a beszéd-készség fejlesztésének előkészítését is szolgálják.

A 2. fokozatban a modellek és szegmentumok elsajátítása van soron. Az idegen nyelvi beszédmodelleket az elvégzett kontrasztív összehasonlítás alapján — amelyről már szólottam — fokozatossági sorrendben oktatjuk oly módon, hogy elvégeztetjük rajtuk az *összes lehetséges műveleteket*. A legegyszerűbb művelettel kezdjük: a behelyettesítéssel; ezzel tulajdonképpen a *formát* (modell, struktúra) a *jelentéssel* (szavak) együtt sajátítjuk el. Ezeket a gyakorlatokat is mindig mondatkeretben végeztetjük. Lehet ezt pl. a FRENCH-féle táblázatok szerint is végeztetni. Arra törekszünk, hogy a tanuló minél előbb jártasságot, majd készséget szerezzen egyszerű műveletek, jelen esetben a *szubsztitúció* elvégzésére. Ehhez mintát, majd irányító ingert kap.

Minta Я купил книгу.

I. inger:

костюм
любить
Петр

II. Megoldás:

Я купил костюм.
Я люблю книгу.
Петр купил книгу.

Következhetnek ezután a többi műveletek. Lényegében még változatlan marad a struktúra a tagbővítéssel és mondattagbővítéssel:

Я купил книгу.
Я купил русскую книгу.
Я купил себе русскую книгу.
Вчера я купил себе русскую книгу.
Вчера я купил себе русскую книгу в магазине.

Majd a *transzformációkra* kerülhet sor, amikor a megadott mondat szerkezetét vagy funkcióját változtatjuk meg. Ilyen például a kérdés és tagadás megalkotása megadott mondat alapján:

Иван купил книгу.
Иван купил книгу?
Иван купил книгу?
Иван купил книгу?
Купил ли Иван книгу?

A legegyszerűbb transzformációk segítségével megszerkesztendő mondat minden eleme a kérdésben adva van. A válaszadásban csak a meglevő elemeket kell megfelelően elrendezni:

Он был вчера в кино?

Да, он был вчера в кино.

Нет, он не был вчера в кино.

Az ilyen *korrelációk felismertetése* rendkívüli módon fejleszti a *nyelvérzéket*. Egyébként az ilyen műveleteket a modellmondatokkal szokták *mechanizmusoknak* is nevezni.

Ezen a fokon kell elsajátítani a nyelvi struktúrákat *szemantikai* (jelentés-tani), *morfológiai* (formai) és *mondattani* (szórendi) szinten és természetesen el kell sajátítani a velük kapcsolatos mechanizmusokat is. A feladat tehát: a mondat szintjén kialakítani a beszédkésztséget.

A dolog természeténél fogva ezen a fokon a tanulók tervszerűen irányított beszédgyakorlatokat végeznek, még nem produkálnak önálló beszédet. Ennek megfelelően a programozott gyakorlatok is olyan jellegűek, hogy a tanulóknak célszerűen csoportosított ingerekre (kérdésekre, utasításokra, irányító szavakra stb.) azonnal reagálniuk kell.

Ezeknek a *mechanizmust elsajátító* gyakorlatoknak jól kialakult *algoritmus* van; amely *négy ütemben* végezteti el a célfeladatot: *1. ütem* az inger (stimulus), amely alkalmat ad a tanulónak az aktív reagálásra. *2. ütem* : a tanuló önállóan megszerkesztett válasza, amely lehet jó vagy hibás. *3. ütem* : a tanár vagy a gép megadja a helyes választ. A tanuló ezzel összehasonlítja a maga válaszát, önkontrollal is el tudja dönteni, hogy megoldása helyes volt-e vagy sem. A *4. ütemben* a tanuló megismétli most már helyesen a választ. Ez a rögzítés mozzanata, melyet szükség esetén többször meg lehet ismételni.

Ebbe a fokozatba tartoznak az összes *aspektusi* és *beszédelőkészítő* gyakorlatok, amelyek segítségével történik egyrészt a *modellek struktúrájának elsajátítása*, a műveletek végrehajtásához szükséges egyéb nyelvtani *ismeretek feldolgozása* és lényegében a *szókincs feldolgozása* is, mert hiszen a műveletek részben szerkezeti átalakításokból, részben pedig szavak kicseréléséből beiktatásából és kihagyásából állnak.

A tananyag természetéből kifolyólag ezek a gyakorlatok is lehetnek *receptív* és *reproduktív* jellegűek, előrehaladottabb fokon természetesen a tanult anyag keretében produktív gyakorlatok is sorra kerülhetnek szerényebb igénnyel.

A *3. fokozaton* a gyakorlatok jellege lényegesen megváltozik. Itt már nem kis feladatokkal kell megoldani, hanem önállóan kell beszélni monológ vagy dialóg formájában. Jelentős mértékben különböznek ezen a fokon a kérdések is. Míg az előző fokon a kérdés konkrét volt és a válasz valamennyi vagy több elemét magában foglalta, addig ezen a fokon a nyílt kérdések vannak túlsúlyban, amelyek beszédre szólítanak, de közelebbi segítséget nem nyújtanak. A tanulónak, magának kell megtalálnia a megfelelő *sémát (modellt)*, amely a válasz megfogalmazásához a legmegfelelőbb. De a szavakat is magának kell összeszednie. A kérdéstípusok közötti különbséget talán egy példával lehetne szemléltetni:

a 3. fokon:

Что вы делали вчера?

a 2. fokon:

Вы работали вчера?

Itt tehát olyan gyakorlatokra van szükség, amelyekben a tanulónak a *mondanivalót is magának kell kigondolnia és az ennek megfelelő nyelvi formát (modellt) is magának kell megtalálnia*. Idegen nyelven kell gondolkoznia.

Ilyen gyakorlatok: pl. a meghallgatott szövegről tartalmi vázlat, ismertetés, recenzió készítése, több hallott szöveg (olvasmány) alapján összefoglaló fogalmazvány készítése, feliratok és szövegek készítése néma és szöveg nélküli képsorhoz, egy párbeszédben való részvétel, akár magnóval, akár tanulótárral vagy a tanárral, szöveg meghallgatása után kérdések feltevése a hallgatókhoz, első hallás után valamely szöveg tartalmának elmondása, referátum összeállítása több hallott szöveg (pl. rádióhírek) alapján és még sok más.

A gyakorlatok összeállításánál gondosan ügyelni kell a *fokozatosságra*. A programozott gyakorlatok lépésről lépésre haladva legfeljebb csak *egy új nehézséget*, problémát tartalmazhatnak.

A beszédgyakorlatoknál — főleg a 3. fokozaton, de általában minden fokon a lehetőség szerint a tartalomnak megfelelő *beszédszituációkat kell teremteni*. A beszéd-oktatással kapcsolatos szituációk megtervezése is a programozás feladatkörébe tartozik.

A graduált gyakorlatrendszer kiépítésénél különböző szempontok alapján kell eldönteni a mienkhez hasonló egyes oktatási rendszerben, hogy mely gyakorlatokat kell a *stúdióban tanári vezetéssel, stúdióban önállóan, a tanteremben tanári vezetéssel és otthon elvégezni*. A döntésnél figyelembe kell venni a tananyag természetét, a rendelkezésre álló tárgyi feltételeket, a tanulók fejlettségi fokát, rendelkezésre álló technikai segédeszközöket, lélektani szempontokat és még sok egyéb körülményt.

A korszerű nyelvoktatás módszertanának két alapvető vonása: a tudományosságra és a minél nagyobb hatékonyságra való törekvés. Ez a két elv összhangban van egyrészt a módszertannal szemben támasztott társadalmi igénnyel — amely lényegében intenzívebb és lehetőleg rövidebb idő alatt eredményre vezető nyelvoktatást sürget —, másrészt korunk tudományának általános tendenciájával is, ami azt jelenti, hogy az egzakt kutatási módszerek alkalmazása mellett az elért gyakorlati eredmények tapasztalatainak leszűrésére és hasznosítására is törekedni kell.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

1. В. М. Блинов и др.: Об использовании технических средств при обучении иностранным языкам. Изд. «Высшая Школа», Москва, 1964.
2. Л. В. Беляев: Психология владения иностранным языком (Автореферат диссертации). Москва, 1960.
3. С. А. Подколзин, Б. А. Горбунов: Использование технических средств при обучении студентов-иностранцев русскому произношению. «Русский язык для студентов-иностранцев» изд. Высшая Школа, Москва, 1963.
4. И. М. Шахмаев: Некоторые проблемы, связанные с использованием новых технических средств в учебном процессе. Сб. «Использование технических средств в учебном процессе», Академия Пед. Наук, Москва, 1963.
5. Э. А. Штульман: Теоретические основы методики организации внеаудиторной работы студентов в кабинете развития устной речи. Сб. «Вопросы перестройки преподавания иностранных языков в вузах», Воронеж, 1963.
6. К. Б. Карпов: Система программированных упражнений с использованием технических средств. Сб. «Из опыта преподавания русского языка нерусским» Изд. ВПШ и АОН при ЦК КПСС, Москва, 1963.
7. Опельбаум Е. В.: Виды структуры лабораторных работ по иностранному языку в неязыковом вузе.» Тези доповідей та повідомлення міжвузівської конференції, Ужгород, 1964.

8. Старков А. П.: (Воронеж): Некоторые вопросы программирования при практическом обучении иностранному языку. *U. ott mint* 7.
9. LÁNDÁ: *Pedagógia és kibernetika*. Szeged, 1964. Nyári Egyetem.
10. PALOUS—NOVÁK: *Programozott oktatás és a dolgozók tanulása*. Felsőokt. Tájékoztató B. sor. 1. sz.
11. OTTOMAR WILLECKE (Paris): *Zur Arbeit im Sprachlabor. Deutschunterricht für Ausländer*, 14. évf. 1964. 2/3 füzet.

Suara Роберт:

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОГРАМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Автор кратко останавливается на теоретических основах программированного обучения и выдвигает общие принципы, которые должны быть учтены при программировании учебного материала. Затем он рассматривает цель и способы обучения устной речи а также требования, вытекающие из современной концепции языка и психологического освоения речи. Будучи сотрудником Экономического Института, оборудованного лабораторией устной речи, автор предлагает практическую систему градуированных лабораторных упражнений, запрограммированную по следующим ступеням: 1. развитие рецептивных навыков (восприятие вслух, подражание), 2. репродуктивное освоение языковых моделей и проведение различных операций над моделями, 3. упражнения в продуктивной, спонтанной устной речи. — Автором указывается на необходимость обобщения приобретенного педагогического опыта и расширения исследовательской работы по программированию учебного материала по иностранным языкам.

Róbert Suara:

SOME PROBLEMS OF PROGRAMMING LANGUAGE CURRICULA

The author gives a brief survey on the theoretical principles of programmed instruction and on the requirements to be observed in programming. First he outlines the results aimed at by programmed instruction in general, then he presents the way of programming one subject, exemplifying it on a living language. Based on his experience as a research worker at a University Institute equipped with a language laboratory, he distinguishes three stages in programming the pupils' work: 1. Developing passive abilities (passive auditive and oral drills); 2. Initiation into the models and segments (substitution, transformation, correlations, etc.); 3. Free conversation. The author points out the fact that, besides utilizing the results achieved and the experience gained so far, a considerable amount of exact research work has to be done to evolve an optimal didactic system.

HAZÁNK ELSŐ NYOLCOSZTÁLYOS ELEMÍ ISKOLÁJA

A magyar országgyűlés az 1868. évi XXXVIII. tc. megalkotásával elrendelte a hatosztályos elemi iskolák megszervezését. Ugyanebben az évben a magyar kormány rendeletére hozzáfogtak a diósgyőri új vasgyár megépítéséhez is, amelynek az volt a rendeltetése, hogy a hazánkban nagy lendülettel meginduló vasútépítkezésekhez a kellő mennyiségű sínvasat előállítsa. Ez volt hazánk első állami alapítású vasgyára. Az ide került munkások hamar bebizonyították, hogy mesterei szakmájuknak, kiváló termékeikkel hírnevük elterjedt hazánkban, az Osztrák—Magyar Monarchiában, majd Európában, sőt később szerte a világon.

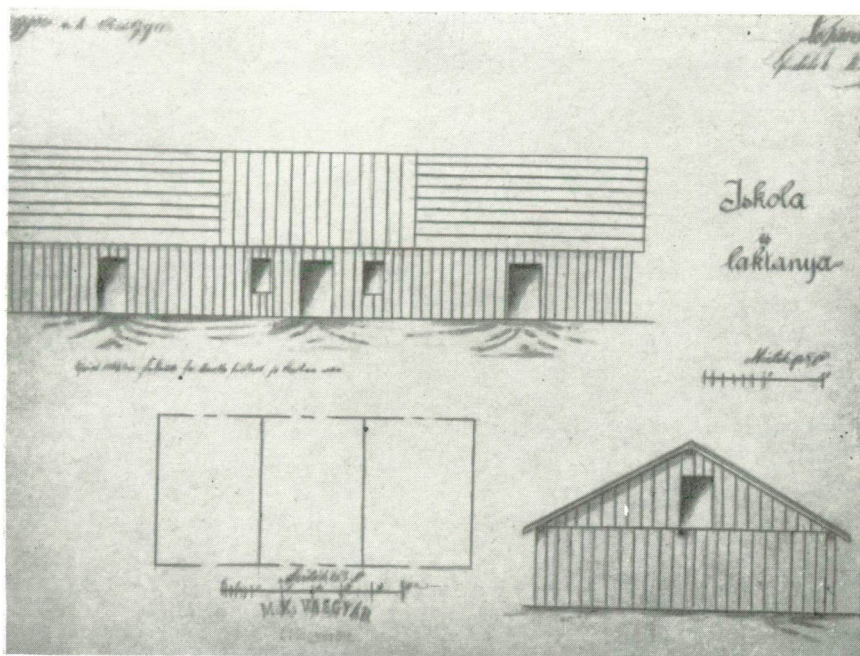
Nemcsak a diósgyőri acél vált híressé, de az itt összekovácsolódott társadalom kulturális tevékenysége is. A diósgyőri műkedvelő dalosok többször elnyerték az országos dalosversenyek első díjait, a 70 éve működő munkászenekaruk a századforduló óta a legjobb magyar szimfónikus-zenekarok közé emelkedett fel, színjátzóik időnként olyan magas színvonalat értek el, hogy önálló, háromfelvonásos operák, daltjátékok, operettek, színművek bemutatására vállalkoztak, s többször elérték a hivatásos együttesek színvonalát.

Ezekhez az eredményekhez sokban hozzájárult az az alapos tudás, amellyel az említett szereplők a diósgyőrvasgyári iskolákban vértették fel magukat. A diósgyőri vasgyár elemi, majd később megszervezett, iparos tanonciskolái kiváló képzésben részesítették tanulóikat. Az iskolavezetés annyira szakavatott volt, hogy több mint 50 éve felismerte a nyolcosztályos elemi iskola szükségességét, addig fáradozott ennek megszervezésén, amíg törekvéseik sikerrel jártak és 1914 őszén megnyitották a nyolcosztályos elemi iskolát.

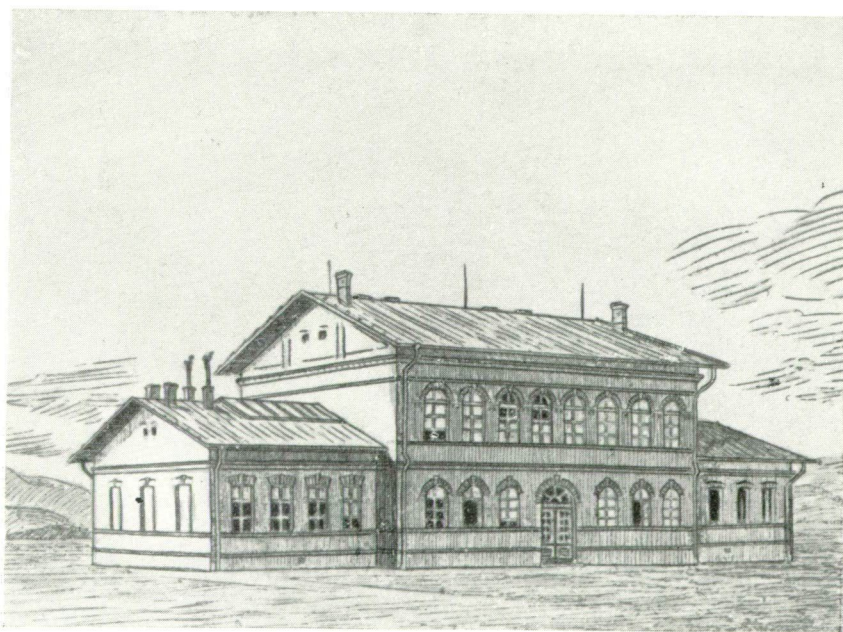
Szocialista rendszerünknek igen nagy kulturális eredménye a nyolcosztályos általános iskola megteremtése. Éppen ezért érdeklődésre tarthat számot annak a küzdelemnek a megismerése, amelyet hazánk egyik legnagyobb munkástelepülésének, Diósgyőr-Vasgyárnak műszaki vezetői és pedagógusai vívtak meg annak érdekében, hogy megszervezzék hazánk első nyolcosztályos elemi iskoláját, és korszerű oktatás-nevelésben részesítsék a gyártelep döntő többségben levő munkásgyermekét.

AZ ELEMÍ ISKOLÁK KEZDETI MEGSZERVEZÉSE

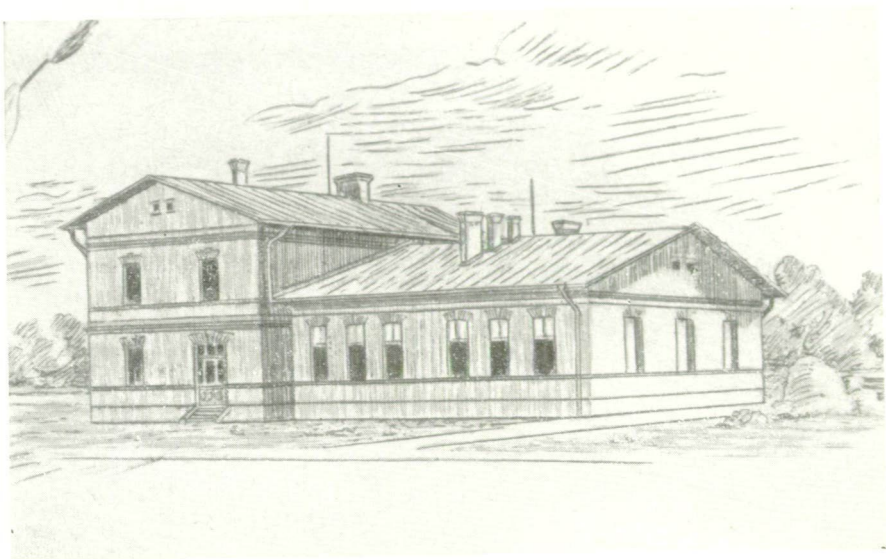
A diósgyőri új vasgyárat 1868-ban alapították. A gyár munkásainak létszáma fokozatosan emelkedett. A gyárvezetés lakások építéséről gondoskodott, a beköltöző családokkal együtt a tanköteles gyermekek létszáma is növekedett. Gondoskodni kellett az ide sereglett ipari dolgozók gyermekeinek iskoláztatásáról. A 60 főre szaporodott gyermek számára egy tanítóval működő, magánjellegű elemi iskolát szerveztek s megfelelően berendezték. A lakosok az épületet faszer-



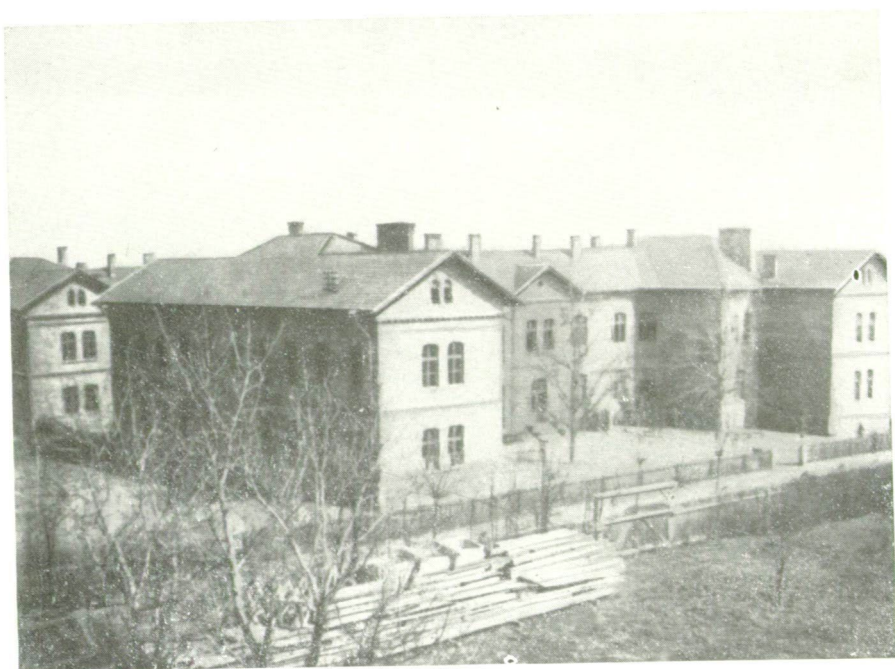
A „faiskola” rajza, amely az első iskola volt



Az 1888-ban épült fiúiskola, 1902-től a lányok használják



Az 1888-ban megépített óvoda



A diósgyőrvasgyári fiúiskola, amelyet 1891 decemberében adtak át

kezetéről „faiskolának” nevezték el. 1872-ben egy kettőslakású munkásházat építettek át iskolává.

Az iskolának 1874-re már 130 tanulója volt, akiket a hivatalházból átalakított, eredetileg iskolának épített épületbe telepítettek át.¹ Tanításukkal két nevelő foglalkozott. A tanulók a VI. elemi elvégzése után három éven át az ismétlő iskolába jártak heti 3—5 órában, amely ekkor már működött Diósgyőr-Vasgyárban.

A 70-es évek elején az iskola kincstári jellegűvé vált, a személyi és dologi szükségletek fizetésének felét a m. kir. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium vette át, a másik felét a vasgyári Tárláda² és a Pénzügyminisztérium fedezte. A fejlődés olyan mérvű, hogy 1875-ben a tanítók száma egy segédtanítóval szaporodott, 1880-ban pedig a negyedik tanítói állást is rendszeresítették.

A vasgyár kezelése 1880-ban a Közmunka- és Közlekedésügyi Minisztérium hatáskörébe ment át, ami fejlődésére jótékony hatással volt. Iskolai téren ez a hatás elsőként Perecesbánya telepen mutatkozott meg.³ A szénbánya munkásai részére lakásokat építettek s az oda költöző családok gyermekei részére 1884 őszén egy addig irodának használt helyiséget ideiglenesen iskola céljára rendeztek be és az iskolába járó 60 gyermek mellé egy tanítót alkalmaztak. Majd 1886-ban felépült az új épület, amelyben két tágas tanterem, két tanítói és egy iskolaszolgálgalaks volt. Ez az iskola tulajdonképpen a vasgyári iskola kihelyezett részlege volt, mert szervezetileg és igazgatásilag közvetlenül alája tartozott.

A Vasgyár fejlődésével nem csak Perecesen, hanem Diósgyőrvasgyárban is egyre növekedett a tanulók száma, s míg 1885-ben az iskola épülete még be tudta fogadni a négy tanító által oktatott 177 gyermeket, addig — az új lakásépítkezések befejezése után — a tanulók száma annyira megszorodott, hogy az iskola gondnoksága már csak különböző szervezési intézkedések foganatosításával tudta a gyermekek iskoláztatását biztosítani. 1886—87-ben, egy éven át párhuzamos csoportokban (külön fiú-leány csoportban) folyt a tanítás, mégis szeptembertől március 1-ig 66 tanköteles gyermek helyszűke miatt nem járhatott iskolába. Ezen a helyzeten úgy segítettek, hogy ekkor segédtanítóként egy ötödik nevelőt alkalmaztak.

¹ A diósgyőri m. kir. vas- és acélgyári állami iskolák I. Értesítője az 1888—89. és az 1889—90. iskolai évről. 4. lap.

² A Diósgyőri Társpengztár keletkezése összeesik a diósgyőri régi vasgyár (hámosi vas-kohó) létesítésével. Ez a vashámos Mária Terézia uralkodása alatt 1770-ben keletkezett. Alig egy évtizeddel később, 1779-ben a vashámos mellett megalakult a Diósgyőri Tárláda. Ez a Tárláda arra szolgált, hogy a munkaképtelen és beteg munkásokat csekélyebb összeggel vagy természetbeni juttatásokkal segítse és részükre élelmiszer és ruházat beszerzését megkönnyítse.

1868—69-ben felépült a diósgyőri új vasgyár, amikor a régi vasgyárat megszüntették. A munkásokat az új vasgyárhoz áthelyezték és egyidejűleg, 1870-ben a Tárládát is az új vasgyárba helyezték. A Tárláda 1881 végéig a régebben megállapított és esetről-esetre kedvezőbb módosításokkal kiegészített szabályok szerint működött. A Tárláda elnevezés 1882. január 1-től Diósgyőri Bányatárspengztár lett. Célja volt a szolgálatra képtelenné vált bányász- és az azzal összeköttetésben álló művek munkás és felügyeleti személyzetének, ezek özvegyeinek és árváinak segélyezése.

A Diósgyőri Társpengztárnak a vasgyár fellendülésével 1881-ig, tehát 100 év alatt gyűjtött 146 000 korona törzsvagyonra 10 év alatt 40 000 koronával emelkedett. Az 1890-es években pedig már öt évenként megkétszereződött vagyonra. Ez a kedvező anyagi helyzet lehetővé tette, hogy tartalékvagyonát idők folyamán gyümölcsöztesse, illetve tagjait kedvezményes juttatásokban részesítse. Így a Társpengztár tartalékvagyonából épült 1874-ben a vasgyári vendéglő, 1893—1912 között a munkás és tisztviselő lakóházak egész sora úgy a vasgyári mint a perecesi lakótelepen.

³ Perecesbányatelepen szénbányásztak, amellyel a diósgyőri vasgyár szénigényeit elégítették ki. A telep szervezetileg közvetlenül a vasgyárnak volt alárendelve.

Gyökeresen megváltozott a helyzet 1888 szeptemberében, amikor megszűnt a *vegyes iskola*. Külön épületbe kerültek a fiúk és a leányok. Ekkor az eddigi 4 tanteremmel egy tanítói és egy szolgaszobával bíró épület a lányoknak jutott, *a fiúk pedig a most már iskola céljára épült új, korszerű épületbe költöztek át.*⁴

Az új épület a legkorszerűbb igényeket is kielégítette. A 75 éves, naturtéglából készült épület még ma is megfelelő. Szeretárai mintaszerűek voltak. Az állami gyárak igazgatója, ZIMMERMANN FRIGYES (a Budapesti Mozdony- és Gépgyár, valamint a Diósgyőri Vas- Acél- és Gépgyár egy igazgató alá tartozott) az egyes tantermeket svájci mintára 25—30 tanulóra tervezette s amikor a tervek elkészültek, a fiúiskolára — emeletként — sajátkezűleg rajzolt be egy dísztermet az iskolai ünnepélyek megtartására, ami szintén megépült.

Egyidejűleg a vasgyár által fenntartott kincstári iskolát államosították. A fiúiskola 6, a leány 4, az óvoda 2 tanerős iskola lett.

A fiúiskola megnyitásán kívül *igen jelentős esemény volt az óvoda megnyitása is*, amely egy nagy játéktérrel, egy ruhatárral, egy előszobával s külön a fiúk, külön a lányok számára 4—4 mellékhelyiséggel rendelkezett. Ugyanebben az épületben két óvónő és egy dada részére lakást is biztosítottak. Ez az épület is — parkett padlójával, a kertben elültetett 32 fával, a gyermekek részére elhelyezett kerti padokkal — megfelelt a korszerű igényeknek.

Az új tanügyi intézmények létesítése ZIMMERMANN FRIGYES gyárigazgató szorgalmazásán kívül főleg BAROSS GÁBOR kereskedelemügyi miniszter érdeme volt, aki azért támogatta a mintaszerű fiúiskolának a felépítését, mert szerinte „Magyarországon az ipar akkor fog igazán fejlődni és felvirágozni, ha a munkás nép nem csak testi erővel dolgozik, hanem ha a test erejével a szellem ereje is párosul, ha ki-ki tudja, hogy mit miért cselekszik, ha a munkás népet . . . az értelmiség azon fokára emeljük, hol belátja a munkának, a becsületes munkának fontos szerepét, hol meggyőződéssé válik, hogy *csak a munka az, ami használ az egyesnek, biztosítja a társadalmat és alapja a haza jólétének, felvirágzásának.*”⁵

BAROSS GÁBOR miniszter a kapitalista társadalom érdekeinek megfelelően támogatta az iskoláztatás ügyét. Korántsem gondolhatunk arra, — sem itt, sem méltatásunk többi részénél — hogy BAROSS és a kultúrpolitikusok az értelmiség szintjére akarták volna emelni a munkásságot. Ez a kapitalista társadalomban fennálló munkamegosztással is ellenkezett volna. Még élesebbé válik ez a kontraszt annak hangoztatásával, hogy a munka, a becsületes munka az, amely a haza jólétének az alapja; ugyanis ez igaz, de azt kell látnunk, hogy a jólét a kapitalista társadalomban nem mindenkinek, hanem csak az uralkodó osztály szűk körének a jólétét jelentette. Egy ilyen miniszteri nyilatkozat az osztályharc élet akarta tompítani, különben az is figyelemre méltó, ahogy egy kapitalista miniszter meg akarja győzni a munkásokat a becsületes munka eredményéről.

Az is nyilvánvaló, hogy a rendszer a tanultabb munkások képzésével a munkásarisztokrácia kinevelésére törekedett, hogy ezáltal megbontsa a munkásegységet. Azáltal, hogy a Diósgyőri Társaságnak kétféle, keresetük után 6 és 3 százalékot fizető tagjai voltak, részben elérték ezt a megosztást, mert a 6 százalékot fizető munkások sokkal több kedvezményben részesültek mint a másik csoportba tartozók. Természetes, hogy az első csoportba tartozók jobban féltették állásukat, kiváltságosabb helyzetüket (olcsó lakás, tüzelő, világítás, orvos- és gyógyszer-szolgáltatás stb.), mint a második kategóriába tartozó munkások. Ez a tény jelentős oka volt annak, hogy Diósgyőrvasgyárban, néhány századfordulókori kisebb sztrájkot kivéve, erőteljes munkásmozgalommal 1916 nyaráig nem találkozunk.

A kapitalista termelés irányítói viszont azt is felismerték, hogy a képzetesebb munkások jobban szolgálták a termelés érdekeit, ezért gondot fordítottak a szakmunkásképzés elősegítésére.

⁴ Az 1888-as új fiúiskola (ma leány) műszaki leírása az Értesítő 5. lapján található.

⁵ Uo. 8. lap.

Az iskolák eredményes működése szempontjából nagy nyereséget jelentett, hogy az 1888—89. tanévtől az igazgatói teendők ellátását LAUB (később HIDÁSI) SÁNDOR vállalta el, aki tanítóképezdei tanári képesítéssel is rendelkezett. Ez a széles látókörű pedagógus minden lehetőséget megragadott, hogy a diósgyőrvasgyári iskolák oktató—nevelő munkáját minél eredményesebbé tegye.

Igy 1889 novemberétől a fiúiskolánál külön rajztanítói állást szerveztek, mivel ezek a tanulók egykor gyári munkások lesznek s mint ilyeneknek a rajzban bizonyos jártasságra lesz szükségük. A rendszeres rajztanítás a tanterv szerint csak a III. osztályban kezdődött volna meg, de tekintettel a speciális viszonyokra már az I. és II. osztályban is bevezették a rajztanítást, ami jó előkészítésnek bizonyult. A III. és IV. osztályban heti 3—3, az V—VI. osztályban heti 4 órát fordítottak rajzra. Az ismétlő iskolában a tanulók igen heterogén csoportot képeztek. Akadtak köztük olyanok, akik 5—6 elemi végeztek, azonban voltak olyanok is, akik egyet se vagy csak 1—2 osztályt. A tanítási órák száma alacsony volt, heti 3—5. Ezért heterogén jellege miatt az ismétlő iskola nem felelt meg annak a célnak, hogy az elemi iskola anyagát ismétlés által felfrissítse, megszilárdítsa. Laub utasítására az eredményesebb és könnyebb tanítás érdekében a növendékeket két csoportra, kezdőkre és haladókra osztották fel. Mindkét csoportban heti 4 órában tanították a rajzot. A kezdőket bevezették a mértani rajz elemeibe, a kiválóbbakat pedig szakrajzzal foglalkoztatták. A vasgyári iskola a rajztanítás terén országos viszonylatban is igen szép eredményeket ért el. A szakrajz ismerete iránt támasztott igények azt eredményezték, hogy 1888 őszétől a 15 évesnél idősebb gyári inasok és legények önként vettek részt a rajztanításban, amelyet tanfolyamként szerveztek meg. Számuk 12 volt.

A lányok rajztanításánál a kézügyesség fejlesztése és az ízlés finomítása mellett különös gondot fordítottak a rajznak a női kézimunkánál való felhasználására s az egyszerűbb magyar motívumok lerajzolására.

A kertészkedést is megkezdték 1890-ben az iskolai kertben, amire azért fordítottak gondot, mert ez nem csak arra adott jó lehetőséget, hogy a tanítók foglalkozás közben tanítványainak egyéni hajlamait jobban megismerje, hanem azért is, mert a gyártelep minden egyes lakásához kert is tartozott s erre a tudásra a növendékeknek valóban szükségük volt. A hasznossági szemponton kívül az erkölcsi nevelés szempontjából is szükségesnek tartották, mert „*ez gyakorlati eszköz kezünkben arra nézve, hogy a leendő munkást munkásságra neveljük s a munkát vele megszeretessük*” írta LAUB beszámolójában.⁶

Az énektanításban szintén LAUB szorgalmazására valósították meg a tanterv intencióját, a hangjegy utáni s nem pusztán a hallás utáni éneklést.

A diósgyőrvasgyári oktatási intézményeket nem csupán a korszerű kivitelezésük, de a bennük folyó eredményes munka is jellemezte. Tény, hogy ezeket az intézményeket a 90-es évektől fogva a szakemberek nem csupán az ország messzi vidékeiről, hanem az Osztrák—Magyar Monarchia országaiból, sőt még más országból is felkeresték. A látogatók száma évi 80—100 fő volt.

A VASGYÁRI ISKOLÁK ELSŐ PEDAGÓGUSAI

Kik voltak a legelsőek? Nem tudjuk, csupán azt, hogy NOVÁK SÁNDOR már 1875-ben, felesége, KOVÁCS KORNÉLIA pedig 1877-ben már itt tanított. Az 1888-as feljegyzések szerint az óvodánál özv. GÁLNÉ MÜLLER GIZELLA és KOVÁCS

⁶ Uo. 12. lap.

ILONA, a fiúiskolánál BORSODI KOVÁCS BÉLA, HRICSOVSZKY HULJÁK PÁL, ISTVÁNCICS GYÖRGY, LAUB SÁNDOR, SZEKENYI JÓZSEF, a leányiskolánál BRÓSZ LUJZA, GYÖRINÉ TRIPÁMER ARANKA és NOVÁKNÉ KOVÁCS KORNÉLIA, a peremes iskolánál DROPPA FERENC működött.

A nevelői kar nagyobb része felkészültség tekintetében már képesítésénél fogva is az átlagból kiemelkedő személyekből állt. A fiúiskola hat tanítója közül négynek a tanítóinál magasabb képesítése volt; így pl. BORSODI KOVÁCS BÉLA okl. mérnök, ISTVÁNCICS GYÖRGY okl. polgári iskolai rajztanító, LAUB SÁNDOR igazgató okl. torna- és háziipar tanító, okl. polgári iskolai tanító és képesített tanítóképzési tanár, SZEKENYI JÓZSEF pedig 3 évig hallgatta a bölcsészeti tanfolyamot az egyetemen. Ez a tény már eléggé magyarázatát adja annak, hogy az oklevelek tulajdonosai nem egyszerű nevelők voltak, akik a tanítást mesterségnek tartják, hanem a tudás megismerésére törekvő tanítványokat a tanterv célkitűzéseire maradéktalanul megtanító, jellemes fiatalokat nevelő pedagógusok, akik kiváló munkájukkal a diósgyőrvasgyári iskolát mintaintézetként fejlesztették ki.

Képesítésüknek megfelelően országos viszonylatban is a kiemelkedők közé tartoztak illetményeik. Az óvónők fizetése évi 450, a tanítónőké 500, a tanítóké pedig 600.- Ft-ban nyert megállapítást s valamennyi nevelő természetbeni lakást és évi 100 q barnaszén fűtési átalányt élvezett. Az igazgató fizetése évi 1.000, a rajztanítói 800.- Ft-ban nyert megállapítást, természetesen ők is élvezték a természetbeni lakást és fűtést,⁷ és a MÁV. vasúti szabadjegy kedvezményét. Ugyanis BAROSS GÁBOR kereskedelemügyi miniszter, akinek tárcájához tartoztak a gyárak, a vasgyári tisztviselők által élvezett vasúti szabadjegy kedvezményét a tanszemélyzet tagjaira is kiterjesztette, annak dacára, hogy ők a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumhoz tartoztak. Egyébként is a felsorolt illetményekből a VKM csupán az állami tanítókra megállapított illetményeket folyósította, a különbözetet, továbbá az iskola fenntartásának összes dologi kiadását a diósgyőri vas- és acélgyár, illetőleg ezen keresztül a kereskedelemügyi tárca viselte. BAROSS GÁBOR ezt a gavalléros eljárást azzal indokolta, hogy a vasgyár telepén, ahol a megélhetés feltételei azonosak, a tanító és a hasonló képzettségű tisztviselő között különbséget tenni nem lehet.

Ez a szociális gondoskodás, valamint a kedvező oktatási feltételek sokban hozzájárultak ahhoz, hogy a vasgyári tanítók tehetségüket, munkakedvüket maradéktalanul a népoktatásügy és a vasgyári érdekek szolgálatába állították.

A vasgyári pedagógusok nagyszerű vezetőt kaptak LAUB SÁNDOR személyében, aki rendkívüli ambícióval látta el hivatalát. Vezetése alatt az iskolák hivatásuk magaslatára emelkedtek. *Ez a rohamos fejlődés 1896-ban, a Millennium esztendejében érte el egyik csúcspontját, amikor a vasgyári iskolák a budapesti kiállításon a diósgyőri vas- és acélgyár megcsodált ipari termékei keretében szintén bemutatták munkásságuk kiváló eredményeit, amelyek az óráról-órára kidolgozott tantervben s az azzal összhangban álló gyönyörű írásbeli dolgozatokban és főleg a szébbnél-szebb rajzokban jutottak kifejezésre.*⁸

⁷ KERESZTES VENCEL „Az első nyolcosztályú népiskola” címen az 1940-es évek elején megtartott előadásából.

⁸ Uo.

AZ ISKOLÁK BENÉPESEDÉSE

A diósgyőrvasgyári oktatási intézmények iránti érdeklődés a szülők részéről a 80-as évek végétől kezd fokozódni. Amíg a tankötelesek száma

1870-ben	60 gyermek
1875-ben	119 gyermek
1880-ben	132 gyermek
1885-ben	177 gyermek

addig az 1888—89. tanévre beiratkozottak száma így alakult:

Iskola	Fiú	Leány	Összesen
Óvodába	79	75	154
Elemi iskolába	148	128	276
Ismétlő iskolába	9	5	14
Rajztanuló iskolába	22	—	22
Perecesi elemibe	43	28	71
Összesen	301	236	537

Szembeötlő a szaporodás 1870-től 1875-ig, valamint 1885-től 1890-ig, aminek az a magyarázata, hogy 1870—75 közt épült fel a régi gyarmat (lakótelep) és 1885-ben az új gyarmat, ami a lakossággal való betelepítés után 600—700 főnyi szaporulatot jelentett.

Az eredményes oktató-nevelő munka nagy vonzóerőt gyakorolt, 1888—89-ben már jelentős azoknak a gyermekeknek a száma, akik a *gyártelepen kívüli helyekről* járnak az iskolába:

Iskola	Fiú	Leány	Összesen
Óvodába	13	16	29
Elemibe	57	58	115
Ismétlőbe	4	—	4
Rajztanulóba	10	—	10
Összesen	84	74	148

Az 1891—92. tanévben már 580-ra emelkedett a tanulók száma, pedig több olyan gyermeket, aki eddig a vasgyári iskolák egyikébe se járt és a szomszédos Diósgyőr anyaközségből (3 km) vagy Miskolcra (4 km) szeretett volna Vasgyárba járni, részben a távolság miatt, mert a gyermekek nemcsak fáradtan,

hanem sokszor átázva, télen átfázva érkeztek meg, részben a helyszűke miatt elutasítottak. Különösen sok óvodást kellett visszautasítani (35-öt), mert a hely befogadóképessége csak 130 gyermek részére volt elegendő.

A tantestület LAUB vezetése mellett arra törekedett, hogy növendékeit a viszonyokhoz képest minél jobb nevelésben és oktatásban részesítse. Még a tanítások kezdete előtt megállapította az órarendet, jóváhagyás végett bemutatta az iskola gondnokságának, felterjesztette a tanfelügyelőhöz s egész éven változatlanul betartotta. A tanítás teljesen a miniszteri tanterv szerint történt, az abban kijelölt anyagot részletes tanmenetekben már az előző években feldolgozták s a tanfelügyelő által jóváhagyott tanmenetek alapján igyekeztek tanítani, ez képezte a tantestület egyik legfőbb törekvését. A tanítók egész éven át vezették az egyes órák tanítási anyagát feltüntető osztálykönyveket és a növendékek mulasztásait tartalmazó naplókat. Évi nyolc értekezletet tartottak. Többször előfordult, hogy betegség miatt többen hetekig hiányoztak, amin úgy segítettek, hogy helyettesítésre a tanítói képesítéssel rendelkező óvónőket osztották be. A 90-es évek elején igen megszaporodott az igazolatlan mulasztások száma. Ennek megszüntetése végett a mulasztó gyermekek szüleinek az iskolagondnokság elnökének aláírásával ellátott figyelmeztetést⁹ küldték ki, hogy gyermeke igazolatlan távollétét 24 órán belül igazolja, különben az 1868. évi XXXVIII. törvény 4. §-a értelmében megbüntetik.

Ez az eljárás igen eredményesnek bizonyult. Nagy mértékben csökkentették az igazolatlan mulasztások számát, amit az alábbi adatok bizonyítanak:

⁹ A Figyelmeztetés az alábbi szövegű volt:

M. kir. vas- és acélgyári állami iskola
Diósgyőr, gyártelep.

.....szám
189.

FIGYELMEZTETÉS

.....munkásnak

HELYBEN

Miután.....nevű gyermeke, aki a helybeli állami iskola.....osztályát látogatja, ma délután nem volt jelen az iskolai tanításon és távolmaradásra előzetesen engedélyt nem nyert, felhívom, hogy gyermekének ebbeli mulasztását 24 óra leforgása alatt alólirott osztálytanítónál igazolja, különben az 1868. évi 38. tc. 4. §-a értelmében meg fog büntettetni.

Diósgyőr, gyártelep 189.....hó.....

.....
osztálytanító

Láttam és tudomásul vettem:

.....
gondnoksági elnök

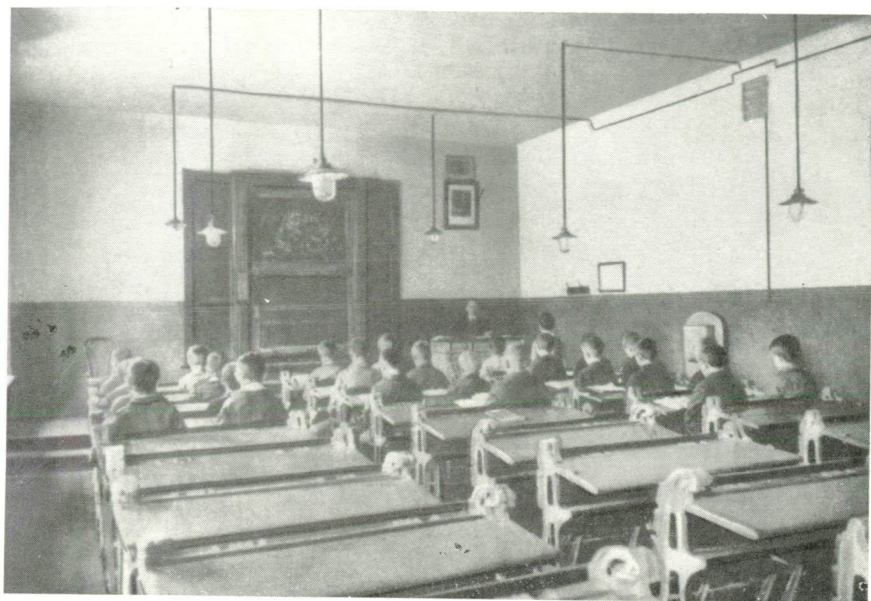
.....szülő.

Jegyzet. 1. A tanulónak az iskolai tanítástól $\frac{1}{2}$ vagy 1 napi elmaradásra az osztálytanító, 6 napi időre terjedő távollétre az igazgatótanító, ennél hosszabb szabadságra a gondnoksági elnök adja az engedélyt.

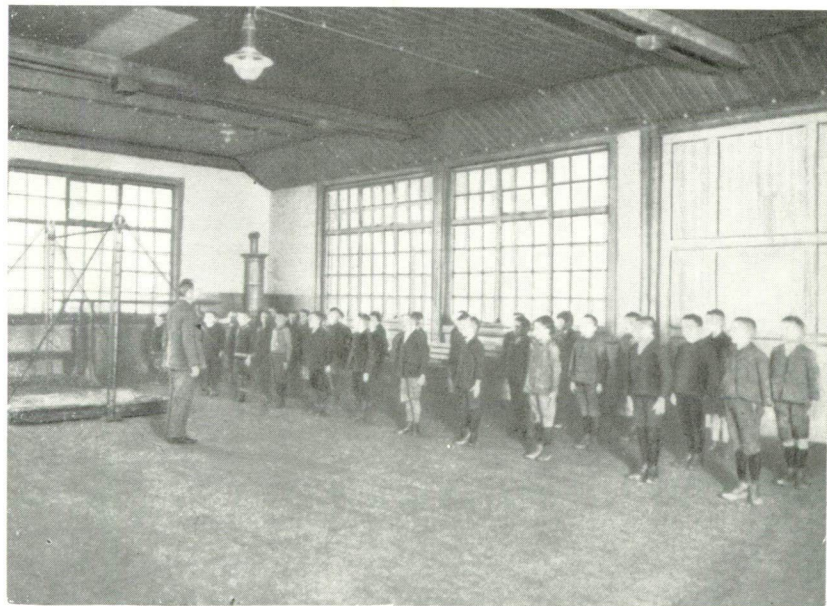
2. Iskolai mulasztásra engedélyt adni, vagy engedélyt nem kérhetes esetén a mulasztást kimenteni lehet: betegség miatt; a családban történt halál esetén vagy más hasonló csapáskor; nagyobb családi ünnepélyek alkalmával.

3. Az 1868. évi 38. tc. 4. §-ának értelmében a szülő, ha gyermekét nem küldi rendszeren az iskolába, első ízben kötelességének teljesítésére figyelmeztetendő, ha erre sem járátja fel; 50 krajcár, 1, 2, 3, 4 frt-ra büntethető, sőt azután a gyermek mellé külön gyám is rendelhető.

Az 1891—92. évi Értesítő 6. lapján.



A fiúiskola egy osztályterme



A fiúiskola tornaterme

Iskolai év	Tanulók száma	Igazolatlan félnap
1888—89	383	341
1889—90	412	300
1890—91	439	641
A figyelmeztetések bevezetése utáni helyzet:		
1891—92	446	101
1892—93	466	16

Az 1893—94-es tanévben már egyetlen szülőt sem kellett gyermeke igazolatlan mulasztása miatt megbírságotolni, mert a szülők minden mulasztást igazoltak és figyelmeztetést is csak 67-et kellett kiküldeni.

Feudális csökevény az a tény, hogy az iskola gondnoka a gyárfőnök.

Az oktató-nevelő munka eredményességét még erősen gátolták a gyakran fellépő *járványos betegségek*, (*skarlát, kanyaró*), amelyek évente több halálos áldozatot szedtek s amik miatt gyakran hónapokra beszüntették a tanítást. Az 1890—91. tanévben pl. háromszor kellett többhetes szünetet kiadni. Nehézséget jelentett az is, hogy a *tantestület tagjai közül többen hetekig betegeskedtek*.

AZ ISKOLÁK ÉS A SZÜLŐK KAPCSOLATA

A tanulók szorgalma és előmenetele kielégítő volt. LAUB SÁNDOR igazgató jelentésében kiemeli, hogy a „*példás magaviseletű és kitartó szorgalommal bíró tanítványok — alig néhánynak a kivételével — munkások gyermekei, kiken meglát-szik, hogy szülőik igazán gondos és józan nevelésben részesítik.*”¹⁰ LAUB örömmel tesz erről említést, sőt azt is leszögezi, hogy a gyermekek szülei mindenkor készségesen támogatják az iskolát s köszönettel fogadják, ha az iskola gyermekeik valamilyen hibájára figyelmezteti őket s támogatásukra igényt tart.

Eme igen fontos megállapítások mellett nem szabad elsiklanunk. Egy pillanatra meg kell állnunk, mert a diósgyőrvasgyári munkáscsaládok erkölcsi felfogásáról, gyermekeik tanuláshoz való viszonyulásáról és a pedagógusok megbecsüléséről igen lényeges jellemvonást adnak Feltételezhető, hogy már a korábbi két évtizedben is hasonló lehetett a helyzet, de arról még nem tehetek említést az igazgatók, mert az évi Értesítők még nem jelentek meg. Azonban LAUB már nem az átlag tanító, hanem magasan képesített tanítóképzési tanár, aki észreveszi ezt aényt és fontosnak tartja kiemelését. Különben LAUB volt az, aki elkezdte a vasgyári iskolák Értesítőjének a kinyomatását is, s ezáltal a tanügyi problémákért érdeklődő személyeken kívül jó szolgálatot tett azoknak is, akik a munkáosztály történetének feldolgozásával foglalkoznak, mert erre vonatkozólag értékes anyagot találunk bennük.

Nem vitás, hogy az iskolai eredmények elérésében sokat jelentettek a korszerű oktatási intézmények. Sokat jelentettek, de nem mindent. Ugyanis a döntő az volt, hogy milyen szellem uralkodik bennük s ennek kialakulásához nem csupán az igazgató és a nevelők, hanem a gyermekek nevelésével gondosan törődő

¹⁰ Az 1891—92-es Értesítő 8. lapján.

munkásszülők is jelentős mértékben hozzájárultak. Ezek a szülők sok esetben az ország fővárosából, az Osztrák—Magyar Monarchia iparilag fejlett üzemeiből, többször külföldről jöttek Vasgyárba s már megbecsülték a tudományt. A 80-as évektől kezdve rohamosan fejlődött a gyár.

Amíg 1880-ban mindössze	684	a munkások száma, addig	
1890	2060	„	„
1895	4404	„	„
1900	6119	„	„
1910	7066	„	„

11

A gyártelen letelepedő munkások legtöbbször szakmailag képzett, világottjárt, intelligens, sok esetben iskolázott ember, akik a gyár törzsgárdáját képezték, ezért is kaptak lakást a telepen. Jónéhányan közülük már megismerkedtek a marxista tanításokkal. Gondjuk volt arra, hogy a munkásgyermekek iskolázása már másképpen történjék mint az ország sok más iskolájában. Ez a törzsgárda a fárasztó, napi 12 órai gyári munka után nem a kocsmában költi el keresetét, hanem megalakít több munkás kulturális egyesületet és választékosabb módon szórakozni, művelődni akar. A helybeli színjátszás nyomaival 1888-ban már találkozunk; 1892-ben alakul meg egy kazánkovács oktató munkája nyomán a fuvós zenekar, amelyet 1893-ban gyári zenekarrá szerveznek át s 1896-ban már szimfonikus összeállításban is működik. 1893-ban alakul meg a Jószerencse Dal- és Önképző Egyesület, amelynek keretében könyvtárat létesítenek és felkarolják a munkás színjátszást.

Természetes, ahol a szülőkben ennyi a kulturális kezdeményezés, ott a gyermekek nevelése, a velük való törődés sem másodrendű dolog. Sőt vannak már munkásszülők, akik jól tanuló gyermeküket a miskolci polgári iskolába vagy a gimnáziumba iratják be, bár a bejárás fáradságos a 4 km-re fekvő középiskolákba, a szállítás céljára létesített lóvasút csak a 90-es évek vége felé kezdte meg működését.

Ritkán akadtak olyan családok is, amelyek nem látták be, hogy az iskola az oktatás és nevelés fontos tényezője s a szülői háznak nehéz munkájában munkatársa, kisegítője vagy helyettesítője. Egyes szülők nem látják be, „*hogy nekünk — írja LAUB — nincs más célunk és akaratunk, mint a gyermekeket, akiket ránk bízunk, nevelés és oktatás által, melyet szeretettel, türelemmel, buzdítással és elismeréssel, ha kell, esetleg büntetéssel is eszközölünk, lassanként értelmű és erkölcsös egyénekké képezni, hogy szülőiknek öröme, a társadalomnak s a hazának munkás, hasznavehető s hű tagjaivá válhassanak.*”¹²

Ennek érdekében a tantestület *havi tudósítók* révén igyekezett a szülőkkel a kapcsolatot fenntartani és figyelmüket gyermekeik érdekeire felhívni. És éppen ezek a tudósítások azt idézték elő, hogy egyes szülők — különösen ha gyermekük nem olyan osztályzatot vitt haza, mint amilyet vártak — ellentétbe kerültek az iskolával és mindenért a tanítót, az iskolát okolták.

Hagyománnyá vált a vasgyári iskoláknál, hogy az árva és szegénysorsú gyermekek tankönyvekkel való ellátását a gyár jótékonyági alapjából biztosították. Ugyyszintén a karácsonyfa ünnepélyek alkalmával megajándékozták őket.

¹¹ KISZELY GYULA adatai.

¹² Az 1891—92-es Értesítő 8. lapján.

AZ ÚJ LEÁNYISKOLA FELÉPÍTÉSE

LAUB SÁNDOR igen tevékeny pedagógus volt. Láttá, hogy a népiskolai oktatás—nevelés sikere sok tényezőn múlik. Kedvező viszonyok mellett sokkal jobb eredményeket lehet elérni, mint kedvezőtlenek között. Az új fiúiskola felépítése óta tapasztalták, hogy a szép, tágas, mintaszerűen felszerelt, barátságos és kellemes érzést keltő tanteremben könnyebb oktatni—nevelni, a siker nagyobb biztosítékával lehet a cél felé haladni, mint szűk, rossz bútorzattal ellátott s tanszerekben általában szűkölködő, barátságtalan helyiségben.

A vasgyári lányiskola épülete, amely 1868-ban hivatalháznak épült, a 70-es évek végén közös iskola lett, majd az új fiúiskola felépülésétől leányiskolául szolgált, rossz bútorzattal és felszereléssel rendelkezett; nem felelt meg a pedagógiai követelményeknek és előírásoknak.

Addig hangoztatta a helyzet tarthatatlanságát, amíg a gyárak új igazgatója, FÖRSTER NÁNDOR az új iskola terveit elkészíttette, amelyeket a Kereskedelemügyi Miniszter jóváhagyott. Az új leányiskola építését 1893 őszén kezdték meg s 1894 júniusára az új leányiskola készen állt.¹³ Az új leányiskola felépítésével valamennyi vasgyári iskola az ország legkorszerűbb oktatási intézményei közé tartozott.

LAUB SÁNDOR ISKOLASZERVEZÉSI TERVEI

LAUB, aki széles látókörű pedagógus volt, nem csupán a népiskolák ügyét viselte szívéen, hanem meg akarta valósítani azt az elgondolást is, hogy a vasgyári iskolák a vasgyár részére tanult, képzett munkástörzset neveljenek. Sokat fáradozott ennek érdekében. Először 3—4 évfolyamú vasipari iskolát, majd vas- és gépipari szakiskolát akart szervezni. Néhány hasonló irányú ipariskola szervezetének tanulmányozása végett FÖRSTER NÁNDORRAL, az állami gyárak igazgatójával 1892 novemberében egy hónapos tanulmányútra ment Ausztriába, Cseh- és Németországba.

Hazatérésük után FÖRSTER megbízásából LAUB kidolgozta egy internátussal és tanműhellyel rendelkező középfokú vasipari iskola felállításának tervét. Ebbe az új törekvésbe igen sok érdek kapcsolódott be, amelyek fém-, gép-, vasipari iskolát, illetve gépészeti és vaskohászati szakiskolát kívántak létesíteni. Az újabb és újabb tervek miatt a tanterveket LAUBbal ismételten átdolgoztatták, sajnos, több évi áldozatos munka és küzdelem után ezek a tervek a Pénzügyminisztérium állásfoglalása következtében elodázódtak.

A fentemlített tervektől függetlenül a tanulmányút tapasztalatainak felhasználásával 1895 májusában egy alsófokú szakirányú iskolát, majd az 1895—96. tanévtől egy általános iparostanonc iskolát szerveztek,¹⁴ amelyek az elemi iskolákkal szoros kapcsolatban álltak.

A Vallás- és Köznevelési Miniszter 1895 májusában a vasgyári és perezési népoktatási intézményeket és az alkalmazott tanszemélyzetet, valamint az állami iskolai gondnokság kinevezési jogát 1896. július 1-től a Kereskedelemügyi Miniszter hatáskörébe engedte, át, azzal a kikötéssel, hogy a szóban forgó intézmények továbbra is állami jellegűnek tekintessenek.

¹³ Műszaki leírása az 1893—94. tanévi Értesítő 6. lapján.

¹⁴ Az 1894—95-ös Értesítő 11. lapján.

A Kereskedelemügyi Miniszter az iskolák átvételével kapcsolatban leszögezte, hogy a létesítendő vasipari szakiskola vezetését, valamint az átvett elemi népoktatási intézetek igazgatását egy személyben akarja egyesíteni, s ez a személy — tekintettel a felállítandó iskola szakjellegére — csak gépészmérnök lehet. Ez az intézkedés mélyen sértette LAUB SÁNDOR önérzetét és lemondott állásáról. Kassára költözött, ahová a VKM. Abauj-Torna megye segédtanfelügyelőjévé nevezte ki.¹⁵ LAUB távozásával nagy kezdeményező tehetséggel rendelkező pedagógust veszített el Diósgyőrvasgyár oktatásügye.

A felállítandó iskolára a végleges csapást az jelentette, hogy 1897 végén FÖRSTER NÁNDOR, a budapesti és diósgyőri áll. gyárak igazgatója megvált állásától. FÖRSTER távozása után a két gyárat a Pénzügyminisztérium vasmű osztályában kezelt többi gyárral egyesítették, aminek következtében kiváltak a Kereskedelmi Miniszter tárcája köréből.

A századforduló végén jelentkező ipari pangás a Pénzügyminisztériumot messzemenő takarékosagra sarkallta s ezért a miniszter a szóban forgó iskola felállítását a kedvezőbb gazdasági helyzet bekövetkeztéig elhalasztotta.

A tanulók számának tetemes megnövekedése miatt 1901 őszére mind a fiú- mind a lányiskola már képtelen volt befogadni a beírt gyermekeket, amiért *a gyártelepi I. számú munkáslaktanya épületét fiúiskolává alakították át.* Az új fiúiskolában a tanítást 1901. december 1-én kezdték meg. *A fiúiskola kiürített épületét pedig leányiskolává alakították át,* ahol 1902. március 1-én kezdődött meg a tanítás. Az eddigi leányiskolát hivatalnoki lakásokká alakították át.¹⁶

A századforduló utáni években az ipari termelés pangott. Sok munkás elhagyta munkahelyét és a lakótelepet, mert nem kapott munkát. Az évtized közepétől javult a helyzet. Az új iskolaépületek egyelőre ki tudták elégíteni a szaporulattal járó igényeket. 1912-ben már hatalmas mértékben megnövekedett a diósgyőri gyár dolgozóinak létszáma (8856 fő) és termelése. Ugyancsak megnövekedtek az igények a munkások szakmai tudását illetően. A gyár igényeinek megfelelően át kellett szervezni a tanoncképző iskolákat. A gyárigazgatóság ennek a problémának megoldásával az iskolai ügyosztályt bízta meg.

A KERESZTES—PITTRÖFF TERV

KERESZTES VENCEL *főtanító és* PITTRÖFF KÁLMÁN *iskolagondnok* (ügyosztályfőnök) *felismerték, hogy Diósgyőrnek nem altisztképző (műszaki segéd-tiszt, középáder), hanem munkásképző iskolára van szüksége.* A középfokú vasipari szakiskola felállításának még mindig kísértő tervét tehát véglegesen el kellett vetni s helyébe egy olyan *alsófokú szakirányú iskola* tervét kellett állítani, amely *tömegesen neveli a gyáripar, elsősorban a diósgyőri vasgyár különleges viszonyainak megfelelő munkaerőt.* Ennek életképességét csak úgy lehetett biztosítani, ha emelik a tanoncok előképzettségének színvonalát s azt lehetőleg egységes színvonalra hozzák. A gyáripar nap nap után fokozottabb igényeket támasztott a munkásokkal szemben, ezért a tervezet számolt ezzel az igényvel és lehetővé akarta tenni az iparos tanoncok számára, hogy tanulmányaik elvégzése után ezeknek az igényeknek nehézség nélkül meg tudjanak felelni. Az elemi iskola hat osztályának elvégzése, ha pillanatnyilag meg is felelt ugyan az igények kielégítésére, azonban a jövőben bekövetkező fejlődés igényeinek kielégítésére már alkalmatlannak mutatkozott.

¹⁵ Az 1894—95-ös Értesítő 10. lapján.

¹⁶ Az 1901—02-es Értesítő 4—5. lapján.

KERESZTES és PITTROFF szükségesnek látták egy olyan iskoláztatási lehetőségre a megteremtését, amely az elemi iskola hat osztályát végzett növendékeket átvezeti az ipari élet területére, ha azok ipari pályára akarnak lépni. Erre a képzésre igen alkalmasnak mutatkozott az a két esztendő, amely a VI. elemi elvégzésétől, tehát általában a 12. életévtől a 14. életév betöltéséig tartott, amikor az ifjak már beléphettek a gyár területére. Ugyanis az ipartörvény rendelkezései értelmében a gyárakhoz tanulókat csak a 14. életév betöltése után lehetett felvenni.

A gyermekek 12. életévük betöltése után csak az ismétlő iskolára voltak kötelezhetők. Ez a helyzet, sajnos, a vasgyári szülők gyermekeinek általános züllesztését eredményezte. Az ismétlő iskolai oktatás nem volt elegendő arra, hogy a mindennapi iskolában megszerzett ismereteiket megszilárdítsa és megtartsa, viszont az a két év, amelyet a 12. életév betöltésétől a szerződés-kötés lehetőségéig, tehát a 14. életév betöltéséig minden komolyabb elfoglaltság nélkül töltöttek el, éppen elég volt arra, hogy majd minden ismeretet elfelejtve, lelkileg elparlagiasodva, erősen kifogásolt magatartással kerüljenek a tanonciskolába.

Mezőgazdasági vidéken ez a helyzet ennyire nem éleződött ki, mert a gazdálkodó személy hasonló korú gyermekét a maga gazdaságában minden korlátozás nélkül hasznosan tudta foglalkoztatni.

A gyáripari munkásnál ez a lehetőség az adott korlátozások miatt nem állt fenn, sőt sok esetben maga a szülő készítette csavargásra gyermekét, csak hogy megszabaduljon nem mindig kellemes társaságától. Ezek a fiatalok legtöbbször a kocsmák környékén haszontalankodtak, ahol semmi jót nem tanultak.

A tanoncok csekély előképzettsége, valamint a vasgyári fiúk kétéves tétlen élete volt a legfőbb akadálya annak, hogy a tanonciskolák a folyton emelkedő gyáripari termelés jogos kívánságainak mindenben eleget tegyenek. Keresni kellett tehát a módot, amely ezeket a visszasságokat megszüntíti s lehetőséget nyújt egy olyan iparostanonc iskola megszervezésére, amely a gyárak speciális igényeivel számolva biztosítja egy értelmes, intelligens, jól képzett munkástörzs kiképzését.

Ez a két esztendő elegendőnek mutatkozott egy olyan ipari irányú iskola felállítására, amely részben hasznosan fogja foglalkoztatni a tétlenségre kárhoztatott ifjúságot, részben alapot fog szolgáltatni egy olyan vasipari iskolának, amely meg fog felelni minden hozzáfűzött váráhozásnak. KERESZTES és PITTROFF a fent említettek meggondolásával és megállapításával jutottak el az elemi iskola nyolc osztályúvá váló kiépítésének gondolatához.

Terveiket nemcsak a diósgyőri vasgyár, de az állami gyárak központi igazgatósága is jóváhagyta, sőt — a felsőbb jóváhagyás reményében — 1912 áprilisában engedélyt adott arra, hogy a fent vázolt iskola tantervét és szervezeti szabályzatát kidolgozzák.¹⁶ Ezzel a feladattal augusztus közepére elkészültek. Jóváhagyás végett való felterjesztését azonban egy váratlan körülmény elodázta. Ugyanis a Pénzügyminisztérium és a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium képviselői arról tanácskoztak, hogy az 1896. július 1-én a diósgyőri vasgyár kezelésébe átvett összes népoktatásügyi intézetet újból a VKM. hatáskörébe utalják vissza.

A tanonképzés reformját jelentő ez újabb kísérlet azonban csak az elemi iskola továbbfejlesztésével, azaz a VII. és VIII. osztály felállításával volt megvalósítható, tehát az iskolák szándékolt átadása egyet jelentett volna mind a

¹⁶ Áll. Vasgyárak Központi Igazgatóságának 1912. ápr. 20-án kelt 15 976 sz. rendelete.

tanonképzés reformjának mind a hatosztályos elemi iskola továbbfejlesztésének elejtésével. A kész tervezet jóváhagyás végett történő felterjesztése előtt tisztázni kellett az iskolák visszaadásának, illetőleg megtartásának kérdését.

Az átadás gondolatával nyíltan nem lehetett szembeszállni, mert a felelős szervek részéről erre vonatkozóan már elvi és szóbeli megállapodások jöttek létre. Új taktikát kellett alkalmazni. A diósgyőriek az átadást a legmelegebben pártolták, azonban olyan feltételeket és kívánságokat terjesztettek elő, amelyeket a VKM nem fogadhatott el, viszont az ő kikötéseihez a már előre kifejtett kívánságok miatt a Pénzügyminiszter nem járulhatott hozzá. Így a nem várt akadály — az iskoláknak a VKM. részére történő átadása — elhárult s az elkészített szervezeti szabályzatokat és a vonatkozó tanterveket a Pénzügyminiszter útján 1913 februárjában a VKM-hez felterjesztették. A felterjesztés elbírálásában a VKM. nagy körültekintéssel járt el, hiszen a tervezet mind a fennálló iskolaszervezet mind az oktatás szempontjából haladást jelentett.

A szervezés és a tananyag egyes részeinek tüzetesebb megjelölése és kifejtése érdekében ismételten felrendelték KERESZTES VENCELT a VKM-be. Itt jól kifejthette elképzeléseit, hiszen 1913 júliusában a Pénzügyminiszter PITROFF KÁLMÁN főfelügyelő-iskolagondnokkal együtt háromhetes tanulmányútra küldte ki Németországba és Ausztriába a nyolcosztályos elemi iskolák és az ezekkel kapcsolatos tanonciskolák tanulmányozása végett. Útjuk során Boroszló, Berlin, Charlottenburg, Potsdam, Drezda, Lipcse, München, Salzburg, Graz és Bécs iskoláit tanulmányozták.¹⁸

Ekkor került Keresztes kapcsolatba LAUB, most már HIDASI SÁNDOR miniszteri tanácsos, miniszteri osztályfőnökkel, akinek hatáskörébe tartozott ennek a problémának pedagógiai elbírálása. HIDASI (LAUB) SÁNDOR, aki korábban hat éven át igazgató-tanítóként működött Diósgyőrvasgyárban, szívesen emlékezett vissza hasonló célú törekvéseire s örömmel támogatta a diósgyőriek javaslatát. A sorozatos tárgyalások eredményeképpen az új tervezésű iskola mint a VI. elemi osztály folytatása az „Ipari Előkészítő Iskola, VII—VIII. osztály” címet kapta és a VKM rendeletével a következő módon nyert elintézését:¹⁹

„M. kir. Pénzügyminiszter Urnak!

Folyó évi március 20-án 26.520. sz. alatt kelt nb. átiratára tisztelettel van szerencsém értesíteni Nagyméltóságodat, hogy hozzájárulok ahhoz, mikép a diósgyőri m. kir. vas- és acélgyártelepen két évfolyamra kiterjedő ipari irányú előkészítő iskola szerveztessék a gyári munkások megfelelőbb tanítása és nevelése érdekében. Minthogy azonban ezen előkészítő iskola csakis az önként jelentkező és a szervezetben meghatározott életkorú és előképzettséggű növendékek számára lesz megnyitandó, nem szüntethető meg az iskolafenntartónak az 1868. XXXVIII. tc-ből folyó ama kötelessége, hogy az előkészítő iskolába önként be nem iratkozott, de még iskolaköteles korban levő gyermekek részére az elemi iskola ismétlő tanfolyama fenntartassék. Amennyiben azonban, amint az ottani viszonyok folytán várható is, az új iskola szervezésével az ismétlő iskolára utalandó tanulók száma annyira lepadna, hogy a gyári ismétlő iskola fenntartása nem lenne indokolt, nem emelek kifogást az ellen, hogy ily növendékek a teleppel összeépült újdiósgyőri állami elemi iskolával kapcsolatos ismétlő iskolába vétessenek fel.

¹⁸ 1913—14-es Értesítő 4. lapján.

¹⁹ A VKM. 1913. szept. 25-én kelt 139 685 sz. rendelete.

A bemutatott iskolai szervezetet is általánosságban elfogadhatónak találtam, azonban tisztelettel kérem Nagyméltóságodat, hogy abban a következők pótlása iránt intézkedni méltóztassék: „(Itt felsorolja a rendelet azokat a változtatásokat, amelyeket az új iskola érdekében kívánatosnak lát). Majd így folytatja:

„Mindezek mellett tisztelettel van szerencsém értesíteni Nagyméltóságodat, hogy az előkészítő iskolának a fenti változtatásokkal módosított szervezetét és tantervét csak ideiglenesen és csak két év tartamára hagyhatom jóvá, mert ezen teljesen új alakulatú iskola végleges szervezetének és tantervének megállapításához ily kísérleti időre lesz szükség, annyival is inkább, mert Nagyméltóságodnak átirata jelzi, hogy ez bevezető lépés lesz az egységes szakirányú tanonciskola végleges szervezéséhez is. Ehhez képest tisztelettel felkérem Nagyméltóságodat, hogy úgy az említett előkészítő iskola mint a tervbe vett szakirányú tanonciskola végleges szervezeti és tantervi szervezetét további tárgyalás céljából a határidő előtt majd hozzám juttatni méltóztassék.”

E rendelet alapján a Pénzügyminiszter 1913. december 12-én utasította a diósgyőrieket a tantervek és a szervezeti szabályzatok átdolgozására, egyben intézkedett az új iskola megnyitásával járó hitelek folyósításáról.²⁰

Tekintettel az előrehaladott időre s különösen a megnyitással kapcsolatos átalakítási munkálatokra, *az iskolát 1913-ban már nem nyithatták meg s 1914 szeptemberére halasztották.*

Az első tanévben az Ipari Előkészítő Iskola első évfolyamára, tehát az elemi iskola VII. osztályába a háborús viszonyok dacára 27 tanuló iratkozott be. Az elemi iskola VI. osztályát végzett tanulók közül csupán kettő lépett középiskolába, a többi az új szervezésű iskolába jött. A következő iskolai évben megnyílt a második évfolyam, azaz az elemi iskola VIII. osztálya is. Ekkor az első évfolyamra 24, a másodikra 19 tanuló iratkozott be. Bár a háború második éve már befolyásolta a növendékek beiratkozását, mégis meg kell állapítani, hogy az új szervezésű iskolának elsősorban a vasgyári szülők és tanulók körében sikere volt, mert míg a korábbi években a szülők több gyermeket a miskolci polgári iskolába vagy a két gimnáziumba irattak be, most ezek száma csökkent, illetve a szülők érdeklődése inkább az új szervezésű iskola felé irányult. Jobban bíztak abban a lehetőségben, hogy a VII–VIII. elemi osztály elvégzése után gyermeküket inkább felveszik ipari tanulónak a vasgyárba, mint a polgári iskola elvégzése után. Az előbbi biztosabb elhelyezkedési lehetőséget, ingyenes tanítást és otthon maradást biztosított gyermekük számára.

A Pénzügyminiszter a hivatkozott rendeletben azt is elrendelte, hogy mind az előkészítő, iskolának, mind a szakirányú iparos tanonciskolának végleges szervezeti és tantervi megszervezését olyan időben terjesszék fel, hogy az annak alapján szervezendő végleges előkészítő és szakirányú tanonciskolák az 1916–17. tanév kezdetével megnyithatók legyenek. Ennek az utasításnak 1916. áprilisában tettek eleget. A felterjesztett tantervek és szervezeti szabályok elbírálására a háborús viszonyok miatt nem jutott elég idő, ezért a szakirányú tanonciskola megnyitását az 1917–18. tanévre halasztották és az ipari előkészítő iskola próbaidejét két esztendőről háromra emelték fel.

Végül is a VKM. 1917-ben néhány kisebb módosítással hozzájárult mind az ipari előkészítő, mind az új iparos tanonciskola szervezeti szabályzatához és

²⁰ A Pénzügyminiszter 111 846—913. sz. rendelete.

tantervi megállapításaihoz. A miniszter szükségesnek látta, hogy a tanköteles napszámos tanoncok részére az 1908—09-ben felállított napszámos tanonciskolát „Munkás ismétlő iskola” címen újra megszervezzék. Végül gondoskodni kellett egy Ifjúsági Egyesület megalakításáról is.

A szervezeti szabályzatokat, a kiigazított tanterveket és az Ifjúsági Egyesület alapszabályait 1918 januárjában terjesztették fel végleges jóváhagyás végett. A közbejött forradalmak miatt *a VKM végleges jóváhagyása csak 1921-ben történt meg, amikor az Ipari Előkészítő Iskola (elemi iskolai VII—VIII. osztály), valamint az új Szakirányú Iparos Tanonciskola tanterveit és szervezeti szabályzatait végleges jóváhagyási záradékkal látta el.*²¹

Ezzel a rendelkezéssel a diósgyőri m. kir. vas- és acélgyár iskoláinak fejlesztéseért folyó három évtizede tartó, tervszerűen előkészített és sok küzdelemmel megvalósított átszervezése a törvényes formák szerint végleges jóváhagyást nyert.

AZ IPARI ELŐKÉSZÍTŐ ISKOLA (VII. ÉS VIII. OSZTÁLY) SZERVEZETI SZABÁLYZATA ÉS ÓRATERVE

Az elemi iskola I—VI. osztályában a tanítás természetesen továbbra is az 1868. évi XXXVIII. tc. alapján a VKM. által kiadott Tanterv és Utasítás alapján történt.

Az ipari előkészítő iskola szervezeti szabályzata öt fejezetre tagozódik.

Az *első fejezet* az általános intézkedéseket tartalmazza. Tájékoztat arról, hogy ez az iskola az elemi iskolának kiegészítő részét képezi és két évfolyamra terjed. Célja a hat elemi végzett és ipari pályára lépő tanulókat jövőendő életpályájukra — a vasgyári érdekeknek megfelelően — szakszerűen és alaposan előkészíteni. Felvételt nyernek azok az ifjak, akik a diósgyőri vasgyárban szerződéses tanoncok akarnak lenni. Felvehetők azok is, akik a polgári vagy valamely középiskola második osztályát elvégezték, de 14. évüket még nem töltötték be. Átmenetileg azok is felvehetők, akik a VI. elemi vagy a két középiskolai osztályt még nem végezték el, de a különbséti vizsgának alávetik magukat.

Az újonnan szervezett iskolát a diósgyőri m. kir. vas- és acélgyár tartja fenn s a közvetlen felügyeleti jogot éppen úgy mint a többi iskolái felett is saját közegei útján gyakorolja. A kir. Tanfelügyelőnek felügyeleti és intézkedési joga erre az iskolára is kiterjed.

A két évfolyamot sikerrel végzett tanulók, amennyiben 14. évüket már betöltötték s a 16-at még nem lépték át, a diósgyőri vasgyár kötelékébe lépnek mint szerződéses tanoncok s további tanulmányaikat az egyidejűleg újra szervezés alatt álló szakirányú iparos tanonciskolában folytatják.

A *második fejezet* megállapítja, hogy a szorgalmi idő és a szünetek az elemi iskolára előírtakkal megegyeznek. A tanítás folytonos és legalább heti 24 órára terjed. Az órarendszerinti időt a vasgyár főnöksége állapítja meg a tanfelügyelő jóváhagyásával. Rajz-, vagy kézimunka órák este hat óra után nem tarthatók. A tanítás nyelve a magyar nyelv.

A *harmadik fejezet* felsorolja a tantárgyak és a heti órák számát. Ezek a következők:

²¹ A VKM. 26 068—921. VII. vk. sz. rendelete.

Tantárgy	Heti óraszám
a) Hittan	1
b) Magyar nyelv (írás, olvasás, fogalmazás)	4
c) Földrajz, történelem	3
d) Mennyiségtan (számтан, mértan)	4
e) Természettudományok (természettan, vegytan, természetrajz)	6
f) Rajz (szabadkézi és mértani)	4
g) Fiúkézimunka (agyag-, fa- és vas, szlőjd)	4
h) Gazdasági ismeretek (konyha-, gyümölcs- és díszkert)	1
Összesen	27 óra

A tantárgyak és a heti óraszámok a későbbi években még módosultak és a 20-as évektől a következők voltak:²²

Tantárgyak	I. évfolyam VII. osztály	II. évfolyam VIII. osztály
1. Hittan	1	1
2. Magyar nyelv (írás, olvasás, fogalmazás)	4	4
3. Földrajz	1	1
4. Történet	1	1
5. Alkotmánytan	1	1
6. Mennyiségtan (számтан, mértan)	4	4
7. Természetrajz (ásványtan, állattan, növénytan)	2	2
8. Természettan	2	2
9. Vegytan	—	2
10. Szabadkézi rajz	2	2
11. Mértani rajz	2	2
12. Fiú kézimunka (faanyag, vasesztergályozás)	4	4
13. Egészségtan	1	1
14. Ének	1	1
15. Gazdasági ismeretek (konyha- gyümölcs- és díszkert)	1	1
16. Testgyakorlás	1	1
Összesen	28 óra	30 óra

²² KERESZTES VENCEL idézett beszédében.

A tantárgyakat — az új iskola ipari irányának megfelelően — szakszerűen oktatták. Az ismeretek közlésekor gondosan kiválogatták azokat a tudnivalókat, amelyek az ipari életben a legfontosabbak és a leggyakrabban előfordulók voltak. A tantervben feltüntetett anyag a lecketervnek csak nagy vonásokban való előírása, s a részletes óraterv foglalta magában mindazt, amit a gyakorlati élet szükségessé és kívánatossá tett.

Az új iskola legfontosabb tantárgya a rajz, amely az újra szervezett szakirányú tanonciskola fokozottabb igényeinek megfelelően kívánta az ifjúságot előkészíteni.

Ugyancsak fontos szerepet kapott a fiúkézimunka, amely a kéz ügyesítése mellett segítségére volt az elméleti oktatás minden ágának, s amely tulajdonképpen a gyakorlati munkára való nevelés elvét valósította meg.

A természettudományok közül főképpen a vegytan és a fizika nyert különös fontosságot. Előadása kizárólag kísérletek bemutatásával és az ipari életben való gyakorlati alkalmazásának közvetlen szemlélete alapján történt.

A többi tantárgy tanítása, szintén ipari vonatkozásban, az általános műveltség nyújtását célozta.

A tárgyak tanulása alól felmentést nem adtak. Minden tanév befejeztekor az iskolai gondnok (aki kohómérnök volt) és a vasgyár főnöksége képviselőjének jelenlétében a tanulók nyilvános vizsgát tettek. Egyidejűleg rajzkiállítást rendeztek s a legjobb munkákat megjutalmazták. A tanulók két tárgyból való bukás esetén még javító vizsgát tehettek.

Az előmenetel, szorgalom és magaviselet minősítésére az állami elemi iskolákra előírt fokozatokat használták.

A *negyedik fejezet* a rendtartási szabályokat írta elő, amelyek azonosak voltak az állami elemi iskolára megállapított szabályokkal. Az ellenszegülő növendék az iskolából eltávolítandó.

Az *ötödik fejezet* az átmeneti intézkedéseket tartalmazta azokra a tanulókra, akik a VI. elemi csak a 14. életévük betöltése után végzik el. Ezek nem az ipari előkészítő osztályba lépnek, hanem a napszámos minőségben alkalmazott fiatal munkások részére fenntartott iskolába, ahová addig voltak kötelesek járni, amíg az 1868. évi XXXVIII. tc-ben megállapított tanköntelezettségüknek eleget nem tettek.²³

A VII—VIII. OSZTÁLY TANTERVÉNEK KIVONATA

Magyar nyelv

I. évfolyam. Olvasmányok a hazai történet, föld- és néprajz köréből. Természettudományi, közgazdasági és egészségügyi ismeretek megszilárdítása. Hangsúlyos, értelmes, szép olvasás. A művészi érzék fejlesztésére alkalmas hazafias versek, elbeszélő költemények betanulása és szabados művészi előadása. Nyelvtan: Az V—VI. osztály anyagának összefoglaló áttisméltése. Fogalmazás: Az írásművek szerkezete. Önálló írásbeli dolgozatok, az üzleti levelezés elsajátítása. Helyes és folyékony szépírás megkövetelése.

II. évfolyam. MÁRTONFFY—TRAJTLER iparos tanonciskolák előkészítő osztályai számára írt olvasókönyvből a hazai ipar, kereskedelem és közgazdaság

²³ Az 1913—14-es Értesítő 19—22. lapjain.

köréből vett olvasmányok tárgyalása. Koncentráció a földrajz-történelmi, természettudományi ismeretekkel és azok megszilárdítása. A művészi érzék továbbfejlesztése szabadon választott költemények betanulása és megfelelő előadása által. Fogalmazás: Az iparhatóságokhoz intézendő legfontosabb beadványok önálló fogalmazása. A helyesírás és a fogalmazványok helyes formájának megkövetelése.

Földrajz — történelem

I. évf. Az ország lakosságának foglalkozása, a hazai ipartelepek, fontosabb gyártmányok és iparcikkek helyei. Térképrajzolás. Mindkét tárgyból az V—VI. osztály anyagának tüzetes átvizsgálása. A magyar történelemből azoknak a korszakoknak a részletesebb megtanulása, amelyek iparunk, gazdaságunk fejlődésére kihatással voltak.

II. évf. Ausztria és Európa földrajza ipari szempontból. Közgazdasági viszonyunk Ausztriához. Vámterület. Közlekedési eszközeink és intézményeink. Ipari kivitel, behozatal. A többi világrész legfontosabb terményei és iparcikkei. A Föld mint égitest. Naprendszerünk. Térképrajzolás.

A világtörténelem legfontosabb eseményei. Találmányok, felfedezések. Magyar feltalálók. A hármasszövetség. Ipari és kereskedelmi piacunk a Balkánon. Okkupáció, annexió.

Alkotmánytan: Az ipartörvény főbb rendelkezései. Iparhatóságok. A királyi hatalom, a törvényhozás. Választói jogosultság. Magyarország és a társországek viszonya. Közös ügyek.

Mennyiségtan

I. évf. A VI. osztály anyagának ismételése, fejszámolás. Rövidített számolási módszerek. Egyenes és fordított arányosság. Keverés. Arany és ezüst számítás. Fontosabb államok pénzei és azok átszámítása. Százalékszámítás. Egyenesvonalú idomok területe. A kör kerülete és területe. Tárgykörönként dolgoztatás.

II. évf. Kamatszámítás. Értékpapír. Költségvetés. Hasáb, henger, gúla, kúp és gömb felületének és köbtartalmának kiszámítása. Egyszerű könyvvitel. Dolgoztatások. Súlyt fektetni a gondolkodva számolásra.

Természettan

I. évf. A természet, test, tünetény. A testek halmazállapota. Erők és mozgások. Az erők összetétele. A munka. Energia. Gépek: emelő, mérlegek, csigák, hengerkerék, lejtő, ék, csavar. Folyadékok. Légnemű testek. Hőtan.

II. évf. Hangtan, fénytán, mágnesség, villamosság, az indukált áram.

Vegytan

A levegő. Általános kémiai fogalmak. Az iparban használt legfontosabb elemek, összetett testek. A vas kohászata. Üveggyártás, porcelángyártás. Gázok. A láng és az égés. Szénhidrátok, alkoholok. Az erjedés. A csersav, bőrgyártás. Szappan és gyertyakészítés. A festő anyagok. Illanó olajok. Fehérjék. A táplálószer.

Természetrajz

I. évf. Növénytan. Az évszakok hatása a növényzetre. A virágos növények részei. A gyümölcsnemek áttekintése. Lombos és tűlevelű fák, felhasználásuk. Néhány külföldi növény és használata. Gazdasági és ipari növények. A föld terményeinek kapcsolatossága.

II. évf. Ásványtan. Ásványok és kőzetek. Éghető ásványok. A vas és vartartalmú ásványok. Réz, bronz, cink, ón, ólom, nikkel, arany, ezüst, platina, mészkő, mészpát, márvány, kréta, gipsz, márga, cseppkő, földpát, kvarc, magnezit, keserűsó. A drágakövek. A vulkánok anyaga.

Szabadkézi rajz

I. évf. Az V—VI. osztály anyagának összefoglaló áttekintése Kézűgyesítő gyakorlatok. Az ív, a kör, a tojásalak, a csigavonal rajza. A szemlélet utáni rajz lényege és főbb törvényei, egyszerű testek szemlélet utáni rajzolása. Az árnyékolás főbb szabályai. Kocka, hasábok, gulák, kúpok, hengerek képe saját és vetett árnyékokkal. Egyszerűbb vasipari tárgyak természet utáni rajzoltatása. Természet után rajzolt levelek, virágok, kitömött állatok, madarak, rovarok stilizálása, vasipari tárgyak díszítésére alkalmazva és vasipari modorban.

II. évf. Testcsoportok szemlélet utáni rajzolása árnyékolással, kivitele szénrel, ceruzával és akvarellben váltakozva. Az árnyéklattan törvényeinek részleteiből ismertetése. Távlati rajzok készítése a szabadban. A különböző stílusok megismerése rácsok, vaskapuk, kovács vagy lakatos címerek, lámpák, gyertyatartók, fogasok természet utáni rajzolása. Tervezés: rácsok, kapuk díszítése, egyszerűbb rácsok és kapuk terve; magyaros stílusú díszítések tervezése vasipari tárgyra.

Mértani rajz

I. évf. Síkmértan. A pont, vonal, szög, az idomok. Az idomok rokonsága. Kör szerkesztése. Rozetták, gótikus ívek és díszítések. Ellipszisek.

II. évf. Ábrázoló mértan. Testábrázolás. Izometriás ábrázolás. Hasáb és henger, gúla és kúp ábrázolása nézetekben és izometriában. A derékszögű vetítés értelmezése. Fekvő és dőlő helyzetű szögletes testek és egyszerűbb testcsoportok derékszögű vetítése. Két nézetből a harmadik nézet előállítás. A nézetbeli és izometriás rajzok összefüggése. Henger és kúp ábrázolása. A gömb és a forgástestek. Árnykébrázolás. Testalakok összetétele és áthatása. Egyszerű vasipari tárgyak minta utáni felvétele és ennek alapján méretekkel ellátott nézetek és metszetek készítése.

Fiú kézimunka (Szőjd)

I. évf. Agyag, papír, famunkák.

II. évf. Gyümölcs és virágmunkák. Bádog és famunkák. A tanulók fele részben famunkát dolgoznak, felerésben agyag vagy bádogmunkát. 15 héten át a famunkából minden egyes darabot elkészítenek, míg a 16. héttől kezdve az év végéig 1—2 darabot az alábbi tárgyak közül: palmaasztal, vizespad, edénypale, konyhaállvány, poroló, kutyaól, galambház, nyúlfiásító, baromfi hizlaló, tyűkretrec, tetőszerkezet.

I. évf. A talaj keletkezése, osztályozása, javításának módja. Ásás, öntözés. A kert, beosztása: gyümölcsös, veteményes, virágoskert. Kerítés. Melegágnyak. Virágos kert: évelő virágok, szétszedésük, átültetésük. Vetés, palántálás, dugványozás. Veteményes kert: gyökérzöltségek, káposztafélék, hüvelyesek, indások, krumpli, paradicsom, paprika. Mikor vethetők? Gyümölcsös kert: szaporító, ápoló, nevelő faiskola. Anyafák. Magvetés, dugványozás, gyökérsarjültetés. Hernyózás, a fák törzsének tisztítása, száraz galyak lefűrészelése.

II. évf. Az I. évfolyam anyagának bővített ismételése. Rózsák szaporítása, takarása, oleandernevelés, krizantémum. Konyhakert: ribizli, pöszmété, málna földi eper termesztése. Szőlőművelés. Zöldoltás. Téli saláta, spenót, spárga termesztése. A zöltség telettete. Gyümölcsös kert: ápoló, nevelő iskola. Különböző oltási módok. Szemzés. Magas-, félmagas-, törpetörzsű fák. Méhészet.

AZ ÚJ SZERVEZÉSŰ ISKOLA JELENTŐSÉGE

Az Ipari Előkészítő Iskola (VII—VIII. osztály) szervezeti szabályzatának és tantervének végleges jóváhagyása 1921-ben, tehát már csak akkor történt meg, amikor nemcsak az ipari előkészítő osztályait, de az ennek folytatásául szervezett szakirányú iparos tanonciskola valamennyi évfolyamát megnyitották, amikor már határozottan megállapítható volt, hogy az új iskolatípus nemcsak elméleti elgondolásban, de a gyakorlati kivitelben is példaadón bevált.

A társadalmi fejlődés szempontjából abban rejlett az értéke, hogy e szervezés következtében a vasgyári elemi iskolák szoros kapcsolatba léptek a vasgyár tanonciskolaival. *Egy olyan iskolatípus jött létre, amely az országban egyedül állt, amely a tanoncképzésnek s ezen keresztül a szakképzett, az átlagosnál műveltebb magyar munkásság felnevelésének korszerű lehetőségeit teremtetten meg.*

Pedagógiai szempontból azért volt jelentős ezeknek az iskoláknak szerkezeti összekapcsolása, mert az ipari pályára lépő ifjúságot már zsenge gyermekkorától emberré éréséig egyazon irányítás vezette az óvodától, majd az ABC tudományának elsajátításától kezdve az Ipari Előkészítő Iskolán át a Szakirányú Iskola utolsó vizsgájáig, szakmunkássá válásáig. Ennek didaktikai és főleg pedagógiai jelentőségével nemcsak minden pedagógus, de minden laikus is tisztában van.

Ugyanekkor — értékeit elismerve — meg kell állapítanunk, hogy a korszak munkásképzésének egyoldalúságát, célirányosságát is példázza.

Az új iskolatípus árnyoldala abban is megmutatkozott, hogy a középiskolák mellőzését eredményezte. A vasgyár telepén lakó munkásszülők óriási többsége az iskolák átszervezése után gyermekeit a középiskolák mellőzésével az Ipari Előkészítő Iskolába járatta. Igaz, a szülők sok előnyét élvezték az új szervezésnek, mert gyermekeik után nem kellett tandíjat fizetniük, villamos bérletet váltaniok, tankönyveket, író- és rajzszerket vásárolniuk.

Etikai szempontból az volt a nagy értéke, hogy a 12—14 éves fiúk részére állandó elfoglaltságot biztosított, lekötötte idejüket, elvonta őket a csavargástól és az azzal járó káros hatásoktól.

A diósgyőrvasgyári munkásmozgalom szempontjából sem becsülhető le ez az új szervezésű iskola, ugyanis a legjobb szavalókat felleptették a munkások részére megrendezett vasárnap délutáni ismeretterjesztő előadásokon és önkép-

zőköri esteken, amelyeknek látogatottsága elérte a 2—3000 főt.²⁴ Az elért sikerek lelkesítőleg hatottak a tanulókra és sokan igyekeztek a szereplésig eljutni. Sok fiatal tanonc bekapcsolódott az igen fejlett vasgyári műkedvelő színjátszásba, ami még több szereplési lehetőséget biztosított számukra. A sok szereplési lehetőség-nagyban elősegítette azt, hogy amikor ezek az iparostanoncok megembere-sedve bekapcsolódtak az első világháború alatt megélénkülő, majd a HORTHY-rendszer idejében tovább működő munkásmozgalmakba, a közönség előtti viselkedésben már nagy rutinnal rendelkeztek és komoly szónoki sikereket értek el.

Túlzás lenne azt állítani, hogy ezekre a szereplésekre való felkészülés meg-felelt volna egy agitátorképző tanfolyam módszertani felkészítésének, mégis nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy a diósgyőri munkásvezetők mindenütt kitűntek fejlett előadókészségükkel, mondanivalójuk tartalmasságával és szak-mai felkészültségükkel.

Ebben az évben lesz 52 éve annak, hogy az Ipari Előkészítő Iskola megnyi-totta kapuit a tanulók előtt. Két generáción át számos fiatal műszaki erő kapott itt kiképzést, „a magyar gépészeti és vaskohászati munkások nagy része a diós-győri gyárban és iskoláiban tanult és itt szerezte meg ismereteit, mely körülmény Magyarország iparának fellendítését nem csekély mértékben segítette. Kiváló dolgozók kimagasló eredményeikért már sok kitüntetésben részesültek, Kossuth-díjasai, sztahanovistái, kiváló dolgozói, újítói országszerte ismeretesek.”²⁵

A diósgyőrvasgyári elemi iskola az 1914—15. tanévtől a kísérleti iskola nehéz szerepét vállalta magára. Ezt a feladatot éveken keresztül sikeresen megol-dotta. Az elemi iskolai oktatás és az iparos tanonképzés után érdeklődő számos hazai és külföldi szakember kereste fel a vasgyári iskolát. Feltehető, hogy a diós-győri iskola eredményei is közrejátszottak abban, hogy 1928-ban a vallás- és közoktatásügyi miniszter felhívására az Országos Közoktatásügyi Tanács foglalkozott a nyolcosztályos elemi népiskola megvalósításának kérdésével, tehát a mindennapi iskolakötelezettség 14 éves korig terjedő felemelésével. Bár az 1928-ban elkészült törvényjavaslatból csak 1940-ben lett törvény, mégis az ország több településén szerveztek nyolc évfolyamú elemi iskolát. Ezek az iskolák eleinte egységes tanterv nélkül működtek. A 30-as évek közepétől a VKM. szakemberei és tanácsadói hosszabb időn át tanulmányozták a diósgyőrvasgyári elemi iskola VII—VIII. osztályának munkáját és eredményeit. A diósgyőri és az ország többi nyolcosztályos iskolájában szerzett tapasztalatok alapján 1937-ben, amikor a nyolcosztályos népiskolák száma egyre jobban gyarapódott, megjelent a VII. és VIII. osztályok ideiglenes tanterve az ezt kiegészítő tantervi utasításokkal együtt, majd a diósgyőri kezdeményezés után 25 évre az ország-gyűlés megalkotta az 1940. évi XX. törvényt a nyolcosztályos elemi iskolák megszervezéséről. Ez a törvény fényes példa arra, hogy a második világháború viszonyai közt a HORTHY-rendszer politikusai és a magyar országgyűlés népel-nyomó tagjai is kénytelenek voltak kasztszemléletű elveikből engedni és a dolgo-zó néptömegek felé kulturális engedményeket tenni.

A második világháború idején már nem volt idő ezeknek az iskoláknak felállítására és csak a felszabadulás utáni időszakban valósult meg a kommunista és a haladó szellemű kultúrpolitikusok nagy célkitűzése: az egységes, nyolcév-folyamú általános iskola.

²⁴ Lásd az 1898-tól 1914-ig megjelent Értésítőkből.

²⁵ Soós IMRE—KISZELY GYULA—ZÁDOR TIBOR: Vázlatok a diósgyőri vaskohászat 190 éves történetéből. 83. lap. 3. bek.

A Magyar Kommunista Párt kezdeményezésére 1945-ben kormányrendelet mondta ki a nyolcosztályos általános iskola felállítását, a 6-tól 14 évig tartó tankötelezettséget, az ingyenes oktatást, a demokratikus szellemű nevelést. Az országgyűlés 1948 júniusában törvénybe iktatta az iskolák államosítását és ekkor megkezdődött az új iskolatípus hatalmas ütemű fejlődése.²⁶ *A diósgyőrvasgyári nyolcosztályos elemi iskola joggal tekinthető e modern iskolatípus előhírnökének hazánkban.*

Задор Тибор:

ПЕРВАЯ ВОСЬМИКЛАССНАЯ ШКОЛА НАШЕЙ РОДИНЫ

В Венгрии XXXVIII статья закона 1868 г. обязывает обучение детей от 6—12 лет. Автор знакомит с одним промышленным поселением, Диошдьёр с теми усилиями, результатом которых там уже в 1914 году была основана полная восьмиклассная начальная школа. В своем научном очерке автор анализирует учебные планы школы, показывает влияние школы на развитие поселения, дает оценку деятельности педагогов работающих в интересе развития школы.

Tibor Zádor:

THE FIRST 8-CLASS ELEMENTARY SCHOOL IN HUNGARY

Education had been made compulsory in Hungary for children from the age of 6 to 12 by Act XXXVIII in 1868. The author sets forth the efforts which resulted in setting up a complete 8-class elementary school as early as in 1914 in Diósgyőr (an industrial centre in Hungary). The curriculums of that time are analysed, the influence exerted by the school upon the development of the said town is described, and the achievement of the teaching-staff directed towards the extension of the school system is being appraised in this paper.

²⁶ ÁRPÁSSY GYULA: Iskolaszervezetten a Tanítóképző Intézetek számára. Kézirat. 30. lap. 1. bek.

ANGOL KÖNYVEK

Egy nagy múltú, fejlett, a mienktől eltérő társadalmi berendezkedésű ország köznevelési rendszerét és pedagógiáját tanulmányoztuk újonnan megjelent könyvekből. Jegyzeteinkben nem elemezni és értékelni kívánjuk az olvasott műveket: arra törekedtünk, hogy együtt betekintést nyújtsanak az angol köznevelés és pedagógia jelenlegi állapotába.

HOLLINS, T. H. B.: *Aims in Education. The Philosophic Approach.* Manchester University Press, 1964. 135 l.

Az állandó foglalkozás szükségességét a nevelés céljával az előszó szerzője, STEPHEN WISEMAN a következőképpen indokolja:

„A nevelés minden szinten erősen konzervatív jellegű. Ez a tény talán kikerülhetetlen, minthogy egyik elsődleges célja a múlt legjavának megőrzése volt, és folytatólagosan is az marad. Ez a jelleg azonban azt a veszélyt is magában rejt, hogy a rendszer korántsem csak a legjobb elemeket őrzi meg, főleg pedig olyan elemeket visz tovább, melyek valamikor igen lényegesek voltak, de az új világban és egy gyökeresen megváltozott társadalmi környezetben már nem ilyenek, mert elévültek vagy átalakultak azok a célok, melyeknek szolgálatában álltak. A legjobb védekezés ez ellen a tehetlenség és a *status quo*-val való kényelmes megelégedettség ellen a nevelés alapvető céljainak állandó felülvizsgálata, továbbá a tartalom és a módszer kritikai újraértékelése az ilyen felülvizsgálat fényében... (VII. l.).”

A különböző szerzőktől származó 6 tanulmányban — az utilitarianizmus ellen; nevelés és indoktrináció; ifjak és felnőttek; a lelki higiénia mint nevelési cél; az értékek problémája John Deweynél; a nevelési célok és a neotomizmus — vannak helyt álló kritikai megállapítások, van sok fenntartás, de nincs világos elgondolás a jövő emberéről és ennek megfelelően a nevelés céljáról. Abban az összefüggésben, melybe az újat a régivel hozzák, általában a régi igazolódik és kap megerősítést. „A jó társadalom — olvassuk az utolsó tanulmány végén — a teljesen kifejlesztett személyiségek

társadalmá lesz”. Ez azonban tomista cél volt és marad a szerzőnél.

A nevelés céljáról szóló fejtegetéseket gyakorlatilag megerősíti az angol köznevelés szervezete, mely mindig úgy újult meg, hogy a régít is megőrizte.

Feudális társadalomban — írja egy angol szerző — a nemes származás, kapitalista társadalomban az öröklött vagy gyűjtött vagyon biztosítja a társadalmi érvényesülést, majd így folytatja:

Mindez kezd megváltozni a XIX. században, mikor annak a felismerése, hogy a felemelkedés lehetőségét biztosítani kell minden tehetséges gyermeknek, eszményből valósággá válik. A vizsgák útján jött létre az a kiválasztó rendszer, mely az érdemesek felkarolását biztosítja... A vizsgák így kezdték meghatározni az iskolák és a kollégiumok tanterveit (MONTGOMERY, ROBERT J.: *Examinations. An account of their evolution as administrative devices in England.* London; Longmans-Green, 1965.). Hogyan történik ez?

BURGESS, TYRRELL: *A Guide to English Schools.* Penguin Books, 1964. 205 l.

A kötet az 1944-es törvényt (Education Act) tekinti annak a határkönek, melytől kiindulva az angol köznevelés egységes szervezetéről egyáltalában beszélni lehet. Ez a törvény írta elő a művelődésügyi minisztérium (Ministry of Education) létrehozását. Jelentős vívmány a törvényben a tankötelezettség felemelése a betöltött 15. életévig, azzal a kiegészítéssel, hogy újabb törvény nélkül ki lehet terjeszteni ezt az időt a betöltött 16. életévig (a jelenlegi tervek szerint ez az 1970–71-es tanévben következik be), továbbá a 11-dik életévet követő iskolák átminősítése középiskolákká.

Az ennek megfelelő iskolaszervezet vázlatosan a következő lap első táblázatán látható.

Ez az egyszerű beosztás nagyjában felel meg a tényeknek, ha előzetesen tisztázzuk, hogy az állami iskolák közé kell számítanunk az állami felügyelet alatt álló (pl. egyházi) iskolákat, és hogy a *public school* elnevezés a magániskolák egy részét illeti meg stb.

Állami			Nem állami	
Életév	Iskolatípus		Életév	Iskolatípus
2—5	Óvoda		2—5	Óvoda
5—7	Alsó	elemi iskola	5—8	Előzetes előkészítő
7—11	Felső	/	8—13	Előkészítő
11—18	Középiskola		13—18	Középiskola

Ebben az értelemben mondhatjuk, hogy a tanulók nagyjában 94%-a jár állami és 6%-a magániskolába.

Az állami iskolák létszámviszonyait következő táblázat szemlélteti:

Iskolafajta	Az iskolák száma	A tanulók száma	A pedagógusok száma
<i>Elemi</i> (primary)			
Óvoda	458	23 273	928
Alsó osztályok (Infants)	5 500	978 383	31 793
Alsó és felső együtt (Junior with infants)	12 151	1 694 338	59 359
Csak felső osztályok (Junior without infants)	4 828	1 341 748	43 242
Régi teljes elemi (All-age, 5—15. évig)	604	130 077	4 919
<i>Közép</i> (secondary)			
„Modern”	3 906	1 609 307	75 934
„Grammar”	1 295	722 492	38 845
„Technical”	204	92 504	4 907
Bi-vagy. multilaterális	66	47 274	2 366
„Comprehensive”	175	179 013	8 927
Egyéb	245	130 192	6 215
Összesen	29 432	6 948 601	277 495

Iktassuk most be ebbe a rendszerbe a vizsgákat:

Egységesnek fogadhatjuk el (az állami övezetben) az 5—11 évet felölelő 6 osztályos elemi iskolát. Ennek a végén, 11. éves korban (11+) választódik ki a tanulók túlnyomó többsége az egyetemekre és főiskolákra a legcéltudatosabban vezetett *grammar school*-ba, vagy kerül — főleg — abba a *modern school*-ba, mely sokszor nem teljes és csak névlegesen középiskola. A vizsgabizottságok teszt-vizsgálatot (nyelvi, aritmetikai, gondolkodási), a pedagógusok véleményét és értékelését, kikérdezést (a gyermeket, esetleg a szülőket is) alapul véve döntenek. Elméletileg nincs akadálya annak, hogy a tanuló bármelyik iskolában előkészül-

jön az egyetemek és főiskolák kapuit megnyitó *General Certificate of Education* (G. C. E.) megszerzésére, a valóságban azonban a *grammar school* növendékei nehezen behozható előnyökkel rendelkeznek.

Nagyjában egy teljes évfolyam 20%-a kezdi meg tanulmányait a *grammar school*-ban és 80%-a a *modern school*-ban. Mint a táblázatban látható, a technikai középiskolák száma viszonylag igen kicsi. A bi- és multilaterális néven szereplő iskolák pedig csak olyan intézményt jelentenek, melyben elkülönülten együtt tanulnak a *grammar*, a *modern*, esetleg a *technical school* növendékei.

Külön kell szólni a *comprehensive school*-okról, melyek, válogatás nélkül minden tanulót

felvesznek (akkor is, ha a 11+ vizsgát megtartják), és fokozatosan a képességeiknek megfelelő tanulmányokban részesítik őket. A *grammar school*-ba be nem jutott tanulók ezekben az iskolákban is eredményesen készülhetnek fel a magasabb tanulmányokat lehetővé tevő vizsákra.

A hagyományos középiskolai tárgyakat (a latint, esetleg a görögöt is beszámítva) a *grammar school*-ok igen magas követelményeket támasztva tanítják.

A *General Certificate of Education* első fokozatát (Ordinary, „0” level) általában az ötödik év végén, 16 éves kor körül egy-egy évfolyam 10%-a szerzi meg öt tárgyból, a második fokozatot (Advanced, „A” level) egy korosztály 60%-a két vagy több tárgyból olyan újabb két vagy három éves tanulmány után, tehát 18–19 éves korban, melyet kizárólag a vizsgatárgyaknak szentel.

Az egyetemek és főiskolák a G. C. E.-t (főleg annak „A” fokozatát) felvételi vizsga nélkül elfogadják. Magukra az egyetemre egy-egy korosztály 30%-a kerül be.

Az erősen vitatott problémák között említi a szerző a 11+ vizsgát (melyet a munkáspárt el akart törölni), az óvoda létjogosultságát (2–5 éves kor között sokak szerint semmi sem pótolja a család nyújtotta biztonságérzést), a munkába lépés kedvező idejét, a magániskolák szerepét. Ez utóbbira még ki kell térnünk, de előbb egy másik jellegzetességet is megemlítnünk:

Angliában megegyezéssel alapon közös áhítattal kezdik az iskolai munkanapot, és kötelező a vallásoktatás. Amerikai megfigyelő írta ezzel kapcsolatban a következőket:

Sokan gondolják — Angliában —, hogy nem jó keresztény vallástant tanítani olyan országban, melynek nagy része túlhaladta a kereszténységet (post-Christian country), és amelyben az egyház csak a népességnek egy töredékére támaszkodhatik. Sok pedagógus érzi hipokrita dolognak jelenlétét a reggeli közös áhítaton, minthogy nem hívő keresztény és még rosszabbnak a vallás-tanítás folytatását... (TURNER, JOHN: Some Aspects of British Education. Education, Indianapolis, 1965. No 155. 1.)

Említettük, hogy egy-egy korosztály 60%-a részesíti előnyben a magániskolákat (az 5 éves kortól kezdve!), és azokban átlagos keresetű ember számára megfizethetetlen díjazás ellenében a könnyező előnyökhöz jut:

1. Kisebbségi osztályok, a gyermekek közt meglevő különbségekre tekintettel levő tanítás (10–15-ös osztálylétszám); 2. Gondosan kiválogatott, kitűnően fizetett tanítók és tanárok; 3. Tanulásra ösztönző környezet; 4. A 11+ vizsga alóli mentesség, a *modern school* elkerülése; 5. A jó módor, viselkedés, szép beszéd stb. megtanulása; 6. Több lehetőség a nagy

hagyományokkal rendelkező egyetemre (Oxford, Cambridge) való bekerülésre; 7. Előnyök az elhelyezkedésnél.

Lehet-e azt állítani, bár a vizsákat a magániskolák növendékeinek is le kell tenniük, hogy a vizsák véget vetettek a kiváltságoknak, vagy hogy ilyen előnyök pénzért való megvásárlása a polgár — demokratikus — joga?

BROOK, G. L.: The Modern University. London, André Deutsch, 1965. 192 l.

A könyv egy-egy fejezetet szentel az egyetem céljának, a felvételi követelményeknek, a hallgatóknak, az előadónak és tanároknak, a szükséges könyveknek és könyvtáraknak, az előadások és foglalkozások tartalmának, az akadémiai szabadságnak, az egyetemnek nagy méretű bővülésének. A függelékben a modern egyetem szervezésével foglalkozik a szerző.

Az angol viszonyokat jellemezve többek között megállapítja, hogy az angol egyetemeket kevésbé nyomja a hivatásos adminisztrátorok ellenőrzése, mint az amerikaiakat, a hallgató — tanár viszony (számbelileg) kedvező: egy tanítással foglalkozó személyre Angliában 8, a Szovjetunióban 12, az Egyesült Államokban 13, Franciaországban 30 hallgató esik. Elismeri, hogy egy angol diáknak nincs annyi esélye az egyetemre való bejutásra, mint sok más ország diákjának, de ha egyszer bekerült, akkor több esélye van arra, hogy tanulmányait sikeresen befejezi.

Az új megoldásokra való törekvésekkel kapcsolatban olvassuk a következőket:

A hajlandóság a kísérletezésre az egyetemi oktatásban egészséges, és az új egyetemeknek minden lehetőségük megvan arra, hogy új utakon induljanak el. Ha a kísérletek eredményesek lesznek, akkor minden bizonnyal a régebbi egyetemek is elfogadják a kipróbáltan bevált megoldásokat. Ha egyes elgondolások nem válnak be, akkor az új egyetemek szervezete elég rugalmas lesz ahhoz, hogy közeledjék a hagyományos gyakorlathoz. „Új kor kezdődött el az angol egyetemek történetében, és amíg elég háttározottak lesznek függetlenségük őrzésében, és a régi és az új elgondolások legjavának egyesítésében, addig joggal lehet remélni, hogy továbbra is azt teszik, amit mindenek fölött tenniük kell (175. l.).”

ARMYTAGH, W. H. G.: Four Hundred Years of English Education. Cambridge. University Press, 1964: 353 l.

Magyar olvasó számára szokatlan olyan neveléstörténet lapozgatása, melyben HERBART csak a jegyzetben szerepel, és LOCKE-nak sem jut több hely, mint a programozott tanításnak. A szerző mégis szigorú gazdaságossággal, bő forrásanyagra támaszkodva teszi lehetővé a köznevelés fejlődésének végigkövetését az ipari forradalom után, a tankötelezettség kimondásáig, az állami ellenőrzés fokozatos kiterjesztéséig, a mai állapotig és a perspektívákig. Olyan szemlélettel, mely a múltat a

jeleimmel és a közvetlen jövővel együttlátja, igazít el az angol köznevelésre hatással volt tényezők alakulásáról a rádióig, a televízióig és a tanítógépekig, a nevezetes iskolák keletkezéséről, egymásra gyakorolt hatásáról. A távlati tervek időszakából röviden ismerteti a CROWTER-jelentést és a ROBBINS bizottság javaslatait. Ez a bizottság többek között elengedhetetlennek tartja 1980–81-re a mai 32 egyetem helyett 60 működését, és hasonló méretű erőfeszítéseket kíván meg a nevelés kiterjesztése terén általában.

Néhány következtetés (részben átvett, részben önálló):

A modern világban nincsen olyan tevékenységi terület, melyen az „amatőr” — bármilyen jószándékú legyen is — megtarthatja vezető szerepét, anélkül, hogy ne kockáztatná azoknak a létét, akik tőle függenek. A *gentleman* (egy időszak angol nevelési eszménye) jellemző vonásai közveszélyesek, mikor a tárgyi tudás, a kitartó erőfeszítés, az élénk képzelet és a szervezett tervezés elengedhetetlenek.

Az iskolarendszer elévült elemei nem teszik lehetővé a hagyományok gyökeres felülvizsgálatát, módot adnak olyan megállapításokra, hogy Anglia egy mandarin-osztályt hoz létre, mely a „nyílt társadalmat” hasonlóvá teszi a feudalizmushoz.

A munkásgyermekek egyes esetekben megállapítható húzódozásának az elméleti tanulmányoktól társadalmi okai vannak.

Csak a tudósok megbecsülése és kifogástalan munkalehetőségeinek biztosítása küszöböli ki azokat a felmérhetetlen károkat, melyeket Angliának az Amerikába „emigráló” tudósok elvesztése okoz.

A mai diákok 2000 után is tevékeny munkavállalók lesznek, de diplomáik és fokozataik ekkorra már rég elévültek. A folytonos továbbtanulás alól nem lehet mentesíteni ezt a nemzedéket.

A társadalom úgy alakul át, hogy „gerontokratikussá” is válik abban az értelemben, hogy az össznépszerűségben belül erősen megnő a nyugdíjas korban levők aránya. 1900-ban 16 ember közül egy volt, 1980-ban 5 ember közül egy lesz nyugdíjas korban: Az átlagos életkor ma a férfiaknál 68, a nőknél 73 év. Nincs ok annak a feltételezésére, hogy nem növekedik tovább. Az egész társadalmat arra kell nevelni, hogy megbecsülje és szeresse az öregeket, hogy azok értelmet találjanak az életben.

Végül:

Változások a nevelésben *önmagukban* nem oldják meg problémáinkat: de ilyen változások nélkül azt sem tisztázhatjuk, melyek igazában a problémáink (268. l.).

ARGLES, MICHAEL: *South Kensington to Robbins. An account of English technical and scientific education since 1851.* London, Longmans, Green, 1964. 174 l.

A kötet tekinthető az előző kiegészítőjének: a jövőre való tekintettel tekinti át a technikai és természettudományos oktatás történetét alapos adatgyűjtés után. Itt is néhány következtetést veszünk át.

Mit tanulhatunk a tudományos és technikai nevelés történetéből? teszi fel a kérdést a szerző. Válasza:

A legfőbb tanulság kétségtelenül az, hogy a modern világban egy köznevelési rendszernek olyan messze kell előre látnia, amennyire csak lehet. A társadalmi és technológiai változások most olyan gyorsan következnek be, hogy — a köznevelés nyelvén szólva — legalább egy nemzedékkel előre kell terveznünk. A második — és legalább ilyen fontos — tanulság az, hogy a technikai irányú oktatás terén csak úgy tehetünk tényleges előrehaladást, ha az rendszeres és egybehangolt a köznevelés egyéb formáival. Előrelátás és jól szervezettség: ez az a két elv, melyet szem előtt kell tartani, ha jó eredményt kívánunk elérni.

Megtudjuk a kötetből, hogy a már említett, 1961-ben kiküldött ROBBINS-Bizottság az Egyesült Államok, a Szovjetunió, Franciaország Nyugat-Németország, Hollandia, Svédország és Svájc meglátogatása után készítette el jelentését főleg a felsőoktatás jelentékeny kibővítésére.

Egy utalás a világ jelenlegi helyzetére:

A világ népessége jelenleg olyan mértékben növekedik, hogy *naponként* 130 000 új ember — egy tekintélyes város — ellátásáról kell gondoskodni, és a Földünkön élő emberek fele éhezik... 1950-ben a világ energia szükséglete egyenlő értékű volt 3200 millió tonna szénével. 1975-ben ez a szám 7000, a század végére 20 000 millióra emelkedik. A tudósoknak és technológusoknak egy emberöltőnyi idő áll rendelkezésükre, hogy megteremtsék az ezeknek az igényeknek a kielégítésére elegendes új energia forrásokat.

WILLEY, F. T.: *Education Today and Tomorrow.* London, Michael Joseph, 1964. 189 l.

A könyv szerzője meggyőző érvekkel bizonyítja a több és jobb nevelés szükségességét általában, érélyes lépéseket sürget az egyenlő lehetőségek tényleges megteremtése érdekében, igazi középiskolai nevelést kíván minden tanuló számára. Mennyit valósít meg a jelenleg uralmon levő munkáspárt — amelynek tagja — ezekből a követelményekből?

A nevelésre fordított összegek növekedése: 1960-ban 76 millió, 1961-ben 101 millió, 1962-ben 158 millió fonttal nőtt a nevelésre fordított összeg. Ugyanakkor azonban nőtt a tanulók száma, több tanuló nyújtotta meg tanulmányait; új iskolaépületeket kellett emelni, és korszerűsíteni kellett a régieket; növelni kellett a pedagógusok számát, és pedagógus hiány keletkezett; komoly új igényeket kellett kielégíteni a természettudományos és techni-

kai nevelés és a felsőoktatás területén... A biztosított összegek nem fedezik a szükségleteket.

A pedagógusok helyzetét elemezve mind a fizetések, mind a társadalmi megbecsültetés emelkedését kívánja.

Minden eszközt igénybe kell venni a pedagógiai munka hatékonyságának a növelésére. Az iskolarádió és televízió kivül (felnőtteknek és iskolásoknak) a programozott tanítás és a tanítógépek szerepével is foglalkozik:

Sok értelmetlen dolgot mondtak el főleg a tanítógépekkel kapcsolatban. Annak a félelemnek adtak hangot, hogy a gép fölöslegessé teszi az embert. Az eszközök ma feltételei a tanítás eredményességének. A tanítógépek egyrészt lehetővé teszik a tanulóknak, hogy saját ütemükben haladjanak, másrészt biztosítják, hogy a pedagógus a maiál összehasonlíthatatlanul több egyéni segítséget nyújtson minden tanulójának.

A nyelvi laboratórium új feltételeket teremtett a nyelvtanítás terén, és olyan fontos nyelveknél, mint amilyen az orosz (elégséges számú orosz nyelvtanár hiányában) a szó igazi értelmében hézaggpótló.

Ez a könyv is nyomtatékosan emeli ki a jó tervezés fontosságát: amit ma teszünk, az határozza meg holnapunkat...

LOVELL, K.: Educational Psychology and Children. Foreword by P. E. VERNON. University of London Press, 1964. 7. kiadás 303 l.

A könyv tanárjelöltek és pedagógusok számára készült abból a célból, hogy összefoglalja számukra a pszichológia megbízható, a pedagógus munkáját segítő eredményeit. Fő fejezeteiben — az angol iskola mai problémáira való tekintettel — a motiváció fontosságával és a motivációra vonatkozó felfogások és vizsgálati eredmények értékelésével, az emberi képességekkel és azok mérésével, a személyiséggel, a megfigyelés, a képzelet és a gondolkodás elemzésével, az éréssel, a tanulással, az emlékezéssel és felidézéssel, az átvitel (transzfer), a pedagógiai irányítás formáival, a lassan haladás és lemaradás okaival, a gyermeki társadalmi magatartásával foglalkozik; ezután a gyermeki fejlődés menetét mutatja be életkorok és nevelési intézmények szerint (óvoda, elemi iskolás gyermek, középiskolás serdülő és ifjú); egy-egy fejezetet szentel a nehezen nevelhetőség és a bűnözés okainak, az agyvelő és az idegrendszer működésének, majd röviden bevezet a statisztikai elemzés módszerébe, fogalom- és jelrendszerébe. A szerző nagy mértéktartással, a lényeges összefüggésekre és problémákra utalva vezet el az olvasót addig, ameddig tudománya megengedi.

Eddigi eljárásunk szerint néhány nyitott kérdést említünk meg: A precipitáció ténye az érés gyorsabb bekövetkezését jelenti: anatómiailag és fiziológiailag a mai átlagos tíz éves gyermek olyan, mint amilyen a tizenéves éves

volt a századforduló idejében. Vannak-e ennek a gyorsabbodásnak pedagógiai következményei? Nem kerül-e előbbre például az értelmi érés is? Ha ugyanis az értelmi érés a fejlődés korával és nem a tényleges életkorral kapcsolódna össze, akkor az intelligencia alapján történő kiválasztás — pl. a 11+ vizsga esetében — a fizikailag érettebbeket és nem a jobb képességeket részesítené előnyben. A szerző olyan vizsgálatokra utal, melyek szerint a korábbi érettség nem befolyásolja lényegesen a betöltött 11-dik életévben végzett értelmeségi vizsgálatok eredményét.

Igen jelentős a társadalmi környezet és a gyermek korai környezetében használt nyelvi struktúrák hatásának vizsgálata a gondolkodás későbbi fejlődésére. Azzal a formális nyelvvvel szemben, melyet a műveltebb rétegek használnak, a kevésbé iskolázottak nyelve rövid, grammatikailag egyszerű, gyakran befejezetlen mondatokból áll; a használt főnevek és igék csak megközelítőleg pontosak, kevés a melléknév és a határozószó, megszokott a mellérendelés (és, így), összekeveredik benne az indoklás és a következtetés (Tedd, ahogy mondtam! Jó, mert úgy mondtam!). Az eltérő nyelvi struktúrák olyan gondolkodásmódot és érzésvilágot hoznak létre és erősítenek meg, melyeknek igen eltérő a plaszticitása. A nyelvi struktúra befolyásolja a beállítottságokat, az iskolai teljesítményt, a formális gondolkodás kialakulását, amelyben az ítéletek logikája — PIAGET szerint is — olyan nagy szerepet játszik...

A pszichikai folyamatok leírását erősen befolyásolja az információelmélet és a kibernetikai szemlélet. Az agysejtek működését (és az annak megfelelő gondolkodásbeli és magatartásbeli formákat) a szerző szerint a következő tényezők határozzák meg:

1. A kapott jelzések: ezek magukban foglalják a külső környezetből eredő ingereket, a testen belüli eredetű jelzéseket és visszajelzéseket (feed-back), a jelzéseket magából az agyvelőből;

2. Az idegsejtek struktúrája és működése, mindkettő átöröklött tényezőktől és az előzetes használatától függ;

3. A kifelé tartó befolyás mezője. Ez felel meg annak, amit „akaratnak”, „tudatos figyelemnek” szokás nevezni. Hogy hogyan működik egy ilyen erő, hogyan éri el, hogy egyes sejtek aktivakká legyenek, mások pedig inaktívak maradjanak, még nem ismeretes.

McFARLAND, H. S. N.: Psychology and Teaching. London, Georg G. Harrap, 1965. 2-ik, bővített kiadás. 250 l.

Az előzőhöz hasonló célból, sokban egyező tartalommal kiadott munka, mely a neveléskéltan tárgyával foglalkozó bevezetés után a következő fejezetekre tagolódik: az állati és az emberi tanulás, tanulás és emlékezés, az értelmes gondolkodás és cselekvés, nevelési következtetések; a nevelési lemaradás; fegyelmezés,

és fegyelmettség, bűnözés; esztétikai és technikai nevelés; a személyiség; a korai és későbbi gyermekkor, a serdülés és az érettség; a lelki higiénia; az ember biológiai és társadalmi oldaláról nézve; a pszichológia és a pedagógus; új törekvések és problémák.

Intelligencia-hányados

130 és magasabb:	Igen tehetséges	}	Egyetemi és főiskolai tanulmányokra	}	16%
115—129	Tehetséges		alkalmas		
100—114	Felső átlag		Egyetemre nem vezető ált. és		68%
85—99	Alsó átlag		szakirányú középiskolák		
70—84	Tehetségtelen		Az alapkészségeket fejlesztő középfokú		14%
			nevelés, tanulatlan és félig		
			betanított munkás		
— 69	Normális alatt		Speciális iskolák, részben nevelhetők		2%

A máshol is megnyilvánuló újabb törekvések közül figyelemre méltó — néhány alapos, angol nyelvű elemzés megjelenése után — PIAGET munkásságának viszonylag késői nagy befolyása, a tanulás kedvező feltételeinek sokrétű vizsgálata, az alkotóképesség és az intelligencia megkülönböztetése az amerikai pszichológia befolyására (valaki lehet igen értelmes és nem alkotóképes, bár az alkotóképességhez az értelem elég magas szintje szükséges), a programozott tanuláshoz szentelt figyelem, a társadalomlélektan fontosságának hangsúlyozása.

Mind a hivatkozások, mind az ajánlott irodalom főleg az angol nyelvterületen megjelent munkákra terjednek ki.

A szerző úgy látja, hogy ma még van egy fajta feszültség a pszichológia tudománya és a pedagógiai gyakorlat között, de mindkét félnek van tanulni valója a másiktól (235. l.).

FLUGEL, J. C. and WEST, D. J.: A Hundred Years of Psychology. London, Methuen, 1964. 394 l.

Az eredetileg 1933-ban megjelent munka javított és bővített kiadása. Annak az útnak a megmutatása, melyen az 1833-ban néhány nevet és munkát jelentő egész pszichológia áttekinthetetlenül összetett tudománnyá fejlődött. Jellemzőnek lehet tekinteni, hogy az *American Psychological Association* kiadásában megjelenő *Psychological Abstracts* évenként 10 000-nél több tanulmányt vesz számba 500-nál nagyobb számú folyóiratról. Ennek természetes következménye, hogy nemcsak egyetlen

Tájékoztató céljából írjuk ki ebből a könyvből — utalva arra, amit előbb az iskolaszervezetre vonatkozóan állapítottunk meg — a népesség szokásos csoportosítását értelmesség és az annak megfelelő iskolák szerint (51. l.):

ember nem képes áttekinteni a pszichológia mai állományát, de arra is mind kevesebb a lehetőség, hogy valaki — és ez érvényes a neveléslelektanban is — a saját kutatási területnek körébe tartozó jelentősebb vizsgálatokat ismerje. Érthető, hogy a közölt bibliográfia és időrendi tábla hiányos, és hogy a szerzőnek az időben előrehaladva mind szigorúbb szelekciót kellett végeznie. Ennek a könyvnek a tanulmányozása más könyvekkel együtt eredményes. Talán kiemeljük az új kiadás szerzőjének sajnálkozó megállapítását amiatt, hogy J. C. FLUGEL reményei a pszichológiai megismerés megértésre vezető, humanizáló hatásával kapcsolatosan a nevelésre, a társadalmi viszonyokra és magatartásra még csak kevésbé teljesedtek... De a pszichológia fiatal tudománya.

Az egyik megemlített könyvben valaki Aegeus görög királyra emlékeztet: magas szirtfokról türelmetlenül lesi, fekete vagy — a nehéz vállalkozás eredményességét jelentő — fehér lobogóval a hajón tér-e vissza fia, Theseus. Ez a kép fejezi ki az átlagos angol szülő várakozását a 11+ vizsga idején, és adja meg ma az angol nevelés talán nem fő jellegzetességét, de különös ismertető jegyét.

A társadalmi és környezeti viszonyok, az iskolaszervezet és az egyéni motiváció együttes átalakulására van szükség ahhoz, hogy minden gyermek természetesen, nagyobb zökkenők nélkül jusson be a neki való iskolába és találja meg az őt egyénileg is kielégítő hivatást.

KISS ÁRPÁD

A NÉMET DEMOKRATIKUS KÖZTÁRSASÁG ÚJ KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNYE

1959. dec. 2-án lépett életbe a NDK iskolaügye szocialista fejlesztésére vonatkozó törvény és 1965. febr. 25-én hatálytalanította ezt a törvényt az egységes szocialista oktatási rendszerről szóló új törvény. Négy év és néhány hónap után szükségessé vált új törvény alkotása.

Mi tette ezt szükségessé?

Hosszabb előkészítő munka után ez alatt a néhány év alatt a technikai forradalom győzelemre jutott, hatalmas fejlődést ért el a népgazdaság, a tudomány és a technika legmagasabb fejlettségének alapján nőtt a termelés.

kenység, mindenekelőtt a vezető gazdasági ágakban és a népgazdaság tervezése és irányítása legújabb módszereinek alkalmazása folytán.

Az antifasiszta demokratikus iskolai és főiskolai reform megszabadította a művelődésügyet a német imperializmus, militarizmus, sovinizmus és fasizmus vezéres befolyásától. A forradalmi munkásosztály és a haladó gondolkodású demokratikus polgárság megvalósította a legfontosabb iskolapolitikai-pedagógiai alapelveket a művelődésügy minden fokán, mint amilyenek, szemben az egyházi klerikalizmussal, a világiasság, egységesség elvei, az oktatásügy államossítása, a művelődés javainak tudományossága, a művelődés lehetőségének egyenlősége. Az antihumanizmus mindenjelszava és megnyilvánulása elnémult az iskolai, főiskolai és egyetemi tantermekben.

Kialakult a szervelesen tagolt, egységes nyolcosztályos általános politechnikai iskolarendszer. Az egytanítós iskolákat a falun lépésről lépésre sikerült megszüntetni. A nép minden gyermeke számára biztosították a legmagasabb műveltség megszerzése lehetőségét. Az ifjú nemzedéket a béke, a népek barátsága és az igazi humanizmus szellemében nevelik. Az NDK nemcsak a jogot biztosította a művelődésre, hanem ennek a jognak megvalósulását is megteremtette az oktatásügy minden fokán. Bevezette a politechnikai oktatást és közben az eddigi nyolcosztályos iskolát tízosztályúvá alakította át és a kibővített tizenkét osztályos iskola létesítésével az oktatás és a nevelés egységét tereintette meg egészen az érettségi vizsgáig.

A művelődésügy fejlesztésében a szülők, a dolgozók és az ifjúság szervezeteinek részvételét messzemenően és törvényesen biztosította.

Az NDK azonban ez idő alatt fejlődésének új, szocialista korszakába lépett, és most már a szocializmus felépítését végzi. A munkásosztály, szövetségben a szövetkezeti parasztsággal és minden más dolgozóval Németország Szocialista Egységpártjának vezetésével megvetette az alapokat a szocializmus győzelméhez. Minden területen érvényesül az alapelv: Mindent a néppel, a nép által, a népért!

A tudomány és a technika hatalmas fel lendülése most magasabb követelményeket támaszt a szocialista társadalom minden tagjának képzettsége, műveltsége iránt. Az NDK társadalmi fejlődésének objektív törvényszerűségei követelik, hogy művelődési rendszerét a szocializmus átfogó felépítésének rendszerével összehangolja. Az állampolgárokat a munka által, a dolgozók közösségeiben és kölcsönös segítséggel oly személyiségekké kell nevelni, akik hűséggel a szocialista haza, az NDK iránt készek azt állandóan erősíteni és mindenkor megvédeni.

Az emberek műveltségének és szocialista

magatartásának magas színvonalára döntően befolyásolja a társadalmi előrehaladás ütemét. Ezért szükséges az egységes szocialista művelődésügy újszerű rendszere, amely a mindenkialdálúan kiművelt, szocialista öntudattal és magas képesítéssel bíró, egészséges, szellemi és fizikai téren teljesítőképes, kulturált emberré válást és további fejlődését szolgálja, oly emberré, aki képes és kész korunk történelmi feladatainak teljesítésében részt venni.

Új törvényt kellett hozni, amely biztosítja az összhangot az egész társadalmi nagyszerű perspektívájával; amely még szorosabb kapcsolatot teremt az élettel; a technika, a tudomány, a kultúra legújabb eredményeivel gazdagítja a dolgozókat; amely a munkára nevelést központi kérdéssé teszi.

Hogyan jött létre ez a törvény, amely — először a német művelődésügy történetében — egységesen összefoglalja az összes állami és társadalmi művelődési intézményeket és törekvéseket?

Még 1964 tavaszán alakult meg a SED javaslatára Alex. Abusch miniszterelnökhelyettes-vezetésével az állami bizottság az egységes szocialista művelődésügy rendszerének előkészítésére. Hatvan kiváló tudós, pedagógus, a népgazdaság ágainak képviselői és az állami szervek vezetői dolgozták ki aránylag rövid idő alatt az alapelveket és bocsátották ezeket a nyilvánosság rendelkezésére megvitatás céljából.

Sok tízezer megbeszélés, gyűlés foglalkozott az irányelvekkel, szakfolyóiratokban és a napilapokban részleteiben is megvitaták az irányelveknek újszólván minden mondatát, foglalkoztak velük a rádió és a televízió, számtalan javaslat érkezett az állami bizottsághoz. Együttesen ezek nagyon értékes segítséget jelentettek a jelenlegi problémák és a jövőbeli feladatok megoldása számára.

Ha az irányelvek első megfogalmazását, amely teljes egészében a Deutsche Lehrerzeitung 1964. évi 19. számában megjelent, a törvényhozás (népi kamara) által megvitatott, majd elfogadott törvénnyel összehasonlítjuk, akkor állapíthatjuk csak meg, hogy milyen nagy eredménye volt annak, hogy hónapokon át valóban az egész német társadalom vett részt a vitákban, sok-sok értékes elemmel gyarapította az első megfogalmazást, és hogy az állami bizottság valóban alaposan megvizsgált minden írásban, nyomtatásban vagy szóban közölt megjegyzést és felhasználta a javaslatokat. Ha az irányelveknek és a végleges törvénynek tartalomjegyzékét ill. főbb címait hasonlítjuk össze, feltűnő, mily mértékű volt az átdolgozás, nem is szólva az oldalak számáról. Mindez bizonyítéka annak, hogy a NDK lakosai valóban közügynek tekintik a művelődésügyet. Nagy elismeréssel kell szólni a pedagógusok hozzáállásáról is, hiszen a Deutsche Lehrerzeitung 1964. 19. számától kezdve minden számban több oldalon foglalkozott

ezzel a kérdéssel, és bizonyára sikerült ily módon néhány értékes és a tudományos munkába bevonható kartársat is megismerni.

Vizsgálódásunk tárgya azonban nem lehet az irányelvek és a törvény részletes egybevetése, összehasonlítása. Döntő jelentőségű azonban annak a megvilágítása, hogy *miben tér el ez a törvény a régebbitől?*

Az új megfogalmazás kétségtelenül világosabb és félre nem érthető, a szerkesztés áttekinthetőbb és rendszeresebb. De azért azoknak, akik majd az új törvény végrehajtásával, többek közt pl. az új tanterv készítésével foglalkoznak vagy a réginek átdolgozásával, nagyon hasznos lesz az első fogalmazást is figyelembe venni.

Az egységes szocialista művelődési rendszer alapvető céljait és feladatait az első megfogalmazás részletesebben tárgyalja, mint a törvény. Külön fejezetet szentel a bölcsődéknek, és behatóbban foglalkozik az óvodába nem járó hat éven aluliaknak a foglalkoztatásával. Új fejezetek szólnak a törvényben az ifjúságvédelemről és az ezt szolgáló intézményekről; a tantervekről; tankönyvekről, tanítási eszközökről és oktatási módszerekről; a tanítókról és nevelőkről; a tanítók és nevelők képzéséről és továbbképzéséről; a pedagógia tudományának feladatairól; továbbá a szakmai képzéssel kapcsolatban a dolgozók képzéséről és továbbképzéséről; a szakképzést végző tantervek képzéséről, továbbképzéséről; a művészeti iskolákról, és művészeti főiskolákról, a főiskolai tanárokról; a főiskolát vagy a szakiskolát végzetek továbbképzéséről; a kulturális intézményekről (sajtó, rádió, televízió); végül az egységes szocialista társadalom felösszegéről az egységes szocialista művelődési rendszerért.

Néhány tétellel részletesebben is kell foglalkoznunk. Így pl. mindjárt az első §-sal, amely szerint „az egységes szocialista művelődési rendszernek célja az egész nép magasfokú művelődése, a sokoldalú és harmonikusan fejlesztett szocialista személyiségek oktatása és nevelése, akik tudatosan alakítják a társadalmi életet, megváltoztatják a természetet, és boldog, emberhez méltó életet élnek”. Nagyon fontos itt az egész nép magas műveltségére utalás. Bennünket a kifejezés a *Széchenyi* hangoztatta „művelt emberfők sokaságára” emlékeztet.

Csak helyeselni lehet a harmonikussá fejlesztés kívánságát, viszont a természet átalakítására vonatkozó résznél, minden félreértés elkerülésére, helyes lett volna közelebbi annyit, hogy „az emberiség javára”.

A 2. §-ban az új törvény leglényegesebb követelményére utalnak. „Az egységesség nem zárja ki a társadalmi igényeknek és az egyéni tehetségeknek megfelelő differenciálást.” Az volt mindig a legfőbb kifogás, hogy a szocializmusban és ezt követően a kommunizmusban uniformizálják az embereket. Erre ugyan

konkrét bizonyítékot nem tudtak, mégis ismételték, holott a differenciáltságot a szocialista pedagógia különül hangoztatta mindig, mint a kapitalizmus pedagógiája. Figyelemmel kell mindig lennünk az egyéni hajlamokra, képességekre és tehetségekre, és a lehetőség szerint fejleszteni is kell ezeket. Az egységesség itt sokkal többet jelent ennél. Ezáltal valóban egységessé tették a nevelést és az oktatást a bölcsődétől kezdve a legmagasabb fokig. Ha ezt az egységességet sikerül elérni, akkor valóban nagyot lépett előre a német pedagógia és kitűnő példát nyújtott az egész világnak. Talán nemcsak a német, hanem a világ minden pedagógiájában először valósítják meg ezt az elvet. A hiányosságok főként az átmeneteknél mutatkoztak élesen, tehát pl. a bölcsőde, az óvoda, az általános iskola, az általános iskola szakaszai vagy tagozatai között, az általános iskolából a gimnáziumba ill. a középiskolába, és innen a főiskolába vagy az egyetemre való átmenetnél. A mi nevelési tervünk pl. hangoztatta ugyan a kapcsolatot az óvoda és az általános iskola között, de valójában nem vette figyelembe a tanterv készítésénél, és így adódott a sok és többnyire felesleges ismétlés, akár a számolás vagy a környezetismeret terén, akár a beszédgyakorlatok terén.

Az egységesség azt jelenti, hogy mindenki-nél el kell végezni a 10 osztályt, és az utána következő tanulmányai során is egységes nevelésben részesül az is, aki szakmai iskolába megy, az is, aki tovább járja a 11. és 12. osztályt. Azt is jelenti, hogy az egész nevelést akár főiskolai vagy egyetemi szinten egységesen irányítják. Nálunk pl. sok bajt okozott az, hogy egyes szakiskolák (ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi iskolák) nem ugyanolyan mértékű és mélységű világnézeti nevelésben részesültek, sokszor egészen más utasítást is adtak a szakminisztériumok, vagy egyáltalában nem intézkedtek, pl. az ünnepélyek megrendezése ügyében, amely ünnepélyeknek pedig igen nagy a jelentőségük, ha ezeket jól felkészülten rendezik. Ugyanez áll a különböző irányítás alatt álló főiskolák és egyetemek tekintetében. Szakmai kérdésekben érthetően az illetékes minisztérium intézkedik, de a nevelés és az általános műveltség szempontjából legyenek egységesek a követelmények és intézkedések. Bizonyára ennek végrehajtásához nagyobb apparátus kell majd a MM-ben. Helyes-e az, hogy pl. a technikumban más legyen a nevelés, mint a hasonló korban levő tanulók gimnáziumaiban? Hiszen épp a technikumból kerülnek ki a munkásosztály és a mezőgazdasági dolgozók vezetői, tehát ezeknek még fokozottabb tájékoztatásra volna szükségük és a tanulóknak valóban a mindenoldalú nevelésre, pl. az erkölcsi nevelésre is. De hogyan történik ott az oktatók, mesterek, technikusok, mérnökök előkészítése?

Nagy a jelentősége a 3. § 2. pontjának is,

amely szerint az általános műveltség nyújt alapot minden szakképzettséghez is, és a szocialista művelődési rendszer felső osztályaiban is folytatni kell az általános műveltség nyújtását, természetesen magasabb fokon. Kétségtelenül azt jelentik ezek a mondatok, hogy szakmai pályára is csak a 10. osztály elvégzése után, tehát 16 éves korban lehet menni, ami nagyon előnyös, mert sokkal érettebb fővel gondolkodnak már akkor a mi fiataljaink és a német fiatalok is kétségtelenül, mintha 14 éves korban kénytelenek életpályát választani.

Nagyon bölcsen határozza meg a törvény 4. §-a az oktatás és nevelés főbb szempontjait: „Állandóan és rendszeresen fejleszteni kell a művelődési javak önálló elsajátítását, a logikus gondolkodást, az alkotó munkát és a törekvést a műveltségi és szakmai képzés állandó szélesítésére. A képzelet, a tetterő és az érzék az élet és a művészetek szépségei iránt ugyancsak fejlesztendő”.

Ugyanennek a szakasznak (§) 2. és 4. pontjában hangztatja a törvény, hogy biztosítani kell a nevelés és oktatás egységét a termelőmunkával, az elmélet egységét a gyakorlattal, a nevelés és oktatás folyamatában. Az ifjúság aktivitását és felelősségérzését elő lehet segíteni a társadalmi életben való közreműködéssel a művelődési intézményekben, a népgazdaságban stb. Konkrét feladatok megoldása útján lehet az ifjúságot leginkább a tudatos cselekvésre ránevelni a szocializmusban.

Az 5. § is arról szól, mire kell nevelnünk az ifjúságot, tehát az iskolai tanulót, az ipari és mezőgazdasági munkát tanuló ifjút és az egyetemi hallgatót egyaránt, és kivétel nélkül az egész tanulási idő folyamán. Ezek: Nevelés a szocialista haza szeretetére, a büszkeség érzésére a szocializmus vívmányaival kapcsolatban, a munka szeretetére, a munka és a dolgozó ember tisztelésére, a testi és szellemi munkára, a marxizmus—leninizmus alapos ismeretére, a kollektívizmusra.

Régóta sürgetjük a bevezetést a szellemi munka technikájába és módszereibe. Már az óvodában is lehet erről gondoskodni, de különösen az általános iskola első osztályától kezdve állandóan és ismételtelen (és aztán az egyetemen) meg kell mondanunk tanítványainknak és hallgatóinknak, *hogyan* tanuljanak, *hogyan* készítsenek jegyzeteket, *hogyan* oldjanak meg feladatokat, *hogyan* használják a tan- és egyéb szakmai könyveket és a szépirodalmat is, *hogyan* dolgozzanak a könyvtárban és *hogyan* alkalmazzák az információs és műveltségi eszközöket, pl. a katalógusokat stb.

A 7. §-ban is, de később újból (külön címző alatt is) hangsúlyozza a törvény az oktatók és nevelők nagy felelősségét a szocialista művelődési rendszer céljainak és feladatainak teljesítéséért. Ehhez átfogó ismeretek és képességek szükségesek, valamint példaadó szocialista magatartás. Ezt a felelősséget kell

tudatosítani a szülőkhöz is, valamint az ifjúság különböző iskolán kívüli intézményeiben végzett foglalkozásokon belül, mint pl. az úttörőházakban, a fiatal technikusok, természetbúvárok, turisták állomásain és klubjaiban, a főiskolai és egyetemi hallgatók klubjaiban és színpadjain stb. Mindezek szilárd alkotórészeit képezzék a szocialista oktatási és nevelési folyamatnak.

A 10. § a bölcsődékkal foglalkozik, amelyekbe főként olyan gyermekek veendőek fel, akiknek anyja már dolgozik, az első életévétől egészen a 3. életév betöltéséig. Természetes, hogy a jó nevelés érdekében a bölcsődei dolgozók számára is el kell készíteni megfelelő anyagot, a pedagógiai minimumot, mert a nevelést már ott kezdik. Ezt eddig sok helyen ösztönösen jól végezték, most majd céltudatosan kell előkészíteni, ezzel is elősegítve a következő foknak, az óvodának eredményesebb munkáját. A bölcsődék dolgozói munkájukat teljes összhangban és együttműködésben a családdal végzik. Az egészségügyi minisztérium maga sajátos feladatainak elvégzéséről gondoskodik, figyelembe véve az egységes alapelveket.

Az óvodákkal kapcsolatban szerepel egy olyan intézkedés, amelyre nagyon nagy szükség volt azért, hogy a családban nevelkedett kisgyermek ne kerüljenek hátrányba az iskolában. A 12. § kimondja „A népművelés helyi szervei gondoskodjanak anyagi és személyi lehetőségeik keretében játék- és tanulódelutánok megszervezéséről ott, ahol a gyermekek nem járhatnak óvodába, hogy egy évvel az iskolába lépés előtt ezeket is előkészítsék iskolai köteleességeikre.”

A tízosztályos általános politechnikai iskola három szakaszra oszlik: az alsó szakaszra az I.—III., a középső szakaszra a IV.—VI., és a felső szakaszra a VII.—X. osztályokkal. Ezeknek a feladataira külön-külön a későbbiekben még visszatérünk.

Külön foglalkozik a törvény az egésznapos neveléssel, amely egésznapos csoportokban, osztályokban és iskolákban történhet. Ilyen csoportok és osztályok már sokhelyütt létesültek, különösen ott, ahol már napközitthon is volt.

A nevelőmunka egységét nem törheti meg a hosszabb nyári szünet sem. A párhuzamos rábatás elvének érvényesülnie kell a szünetben is. Ezért szentel a szünet helyes kialakításának is külön szakaszt a törvény. Rendkívül nagy jelentőséget tulajdonít a jó előkészítésnek, amely azonban nemcsak az anyagi és külső körülményekre vonatkozik, bármennyire fontosak is ezek, hanem a jó egészséget biztosító lehetőségek mellett és ezekkel párhuzamosan a mindenoldali nevelés folytatására. Itt nyilvánulhat meg a pedagógus nevelő képessége, itt kell kialakulnia valóban a legegészségesebb tanár—diák viszonyoknak és ily szem-

pontokból a tanulókkal való nyári foglalkozás jó nevelő iskola a leendő kartársaknak, akik így sokkal közvetlenebbül élhetnek együtt a gyermekekkel és ifjakkal, jobban megismerhetik őket, ami annál kevésbé lesz számukra nehéz, mert életkorban mégsem választja el őket rendszerint több évtized. Az előkészítésnek igen korán kell elkezdődnie, tehát nem májusban. És nagyon fontos a vezető személye: a lehetőség szerint a legjobb pedagógusok közül kell kiválasztani, akik már megfelelő gyakorlattal rendelkeznek, pedagógiai-pszichológiai szempontból is.

Ugyancsak igen helyesen iktatták be a gyermekvédelemre vonatkozó szakaszt. A jó gyermekvédelem jelenti a családvédelmet és a nemzetvédelmet is. A mi átmeneti történelmi korszakunkban még akad bőven ezen a területen is tennivaló.

Az érettségi vizsgának már nem tulajdonít olyan fontosságot a törvény, mint ezt eddig megszoktuk. Nagyon gondosan kell kiválasztani azokat a tanulókat, akik a 11. és 12. osztályba kerülnek és kifejezetten előkészítést kapnak főiskolai és egyetemi pályákra. Természetesen lehetővé teszi a törvény azt, hogy bárki a dolgozók közül is megszerezhesse ezt a tudást hivatásának végzése mellett is, ha megvan benne a képesség és készség magasabb tanulmányok elvégzésére.

Összefoglalóan megállapítható, hogy amint a törvény előkészítésében is az egész nép vett részt, így érthetően a törvény az egész nép érdekeit is szolgálja. Nincsen zsácutca, nincsen monopolizálás, mindenki a tudás legmagasabb fokát elérheti. A politechnikai képzés az iskolát az élettel köti össze. Lehetővé teszi a művelődés állandó korszerűsítését, és súlyt helyez a leggondosabb szakmai kiképzésre. Világosan megmondja, hogy a tanulás és a nevelés nem szűnik meg az iskolába járás befejeztével, az egyetemi hallgatóknak is szükségük van még a nevelésre. Az ideológiai nevelés és a tudományos oktatás egymásba fonódó és szüntelen folyamat. Ugyancsak határozottan megállapítja, hogy ezeken a területeken a pedagógusok és a pedagógia tudományát művelő tudósok mellett a szülőknek, a szakszervezeteknek és a Pártnak is nagyon komoly feladatai vannak, komoly kötelességei. Azokból a fiatalokból, akik most az iskola vagy a főiskola padjain, az egyetemek tantermeiben és laboratóriumaiiban ülnek, kerülnek ki az ország vezetői és a Pártnak legjobbjai. Olyan lesz a jövő, amilyennek ma és holnap előkészítjük ifjúságunkat.

Az elfogadott törvény nagy jelentőségét ily értelemben hangsúlyozza: a törvény előkészítését végző bizottság, így foglalja össze ezt a jelentőséget *Abusch* miniszterelnökhelyettes, és a Párt (SED) felfogását tolmácsolja *Lothar Oppermann* is (I. Deutsche Lehrerzeitung, 1965. II. 12. és II. 26. száma).

Melyek a forradalmi fejlődés jelei ebben a törvényben?

Forradalmi jellege van annak, hogy egy-ségesse teszi az egész művelődésügyet a bölcsődétől az egyetemig és a mindhalálg tartó továbbképzésig, amely lehet szervezett, de lehet önkéntes is. Előre tekintő, perspektivikus tervezet ez, amely azonban nem tagadja meg a múltból azt, ami ugyancsak előremutató és ma is a jobb jövőt előkészítő. Sok mindent megvalósít, amit valaha naiv utópiának tekintettek a legjobb esetben, pl. a mindenoldalúan képzett szocialista ember nevelése ma reális történelmi folyamat.

Csak munka, tevékenység közben fejlődhet az ember igazán, de a múltban az iskola igazi munkára, sokszor még szellemi tevékenységre sem adott alkalmat, holott *Fichte* is már hangsúlyozta (többek között), hogy a munka és a tanulás egyesítését általánossá kell tenni. *Marx*-ra is hivatkozhatnánk, de tanítása annyira közismert, hogy felesleges ismételni volna. De hivatkoznunk lehet a német munkásmozgalom forradalmi megnyilvánulásaira, *Aug. Bebel*, *W. Liebknecht*, *Klara Zetkin* tanításaira és törekvéseire és bizonyos mértékig a weimari korszak sok jószándékú tervére, amelyeket azonban akkor a tőke megvalósításukban megakadályozott. A német munkásmozgalom mindenkor harcolt az egységes iskoláért, amely kötelező lett volna a nép minden gyermeke számára. Harcolt a régi „humanista” műveltségi eszmény ellen, amelynek központjában a nyelvtani, irodalmi és bizonyos fokig a művészeti oktatás állt. Helyébe a központba a dolgozó embert kívánják állítani, és ezt teszi is az új törvény.

A reakciós nyugatnémet körök hiába hirdetik, hogy a szocialista-kommunista nevelés a családtól el akarja idegeníteni vagy elszakítani a gyermeket, íme ez a törvény ismét csak az ellenkezőjét bizonyítja, amikor a családnak a gyermek nevelésében fontos helyet biztosít, természetesen a tudományosság alapján.

Forradalmi lépést, gyökeres változtatásokat jelent a tízosztályos általános iskolának három szakaszra osztása ily formán: 3 + 3 + 4. Erdemes ezt a kérdést közelebbről megvizsgálni és megvilágítani.

Az első három évben, az alsó szakaszban kezdődik a gyermek rendszeres nevelése és oktatása. Ekkor kell biztosítani az oly alapkészségek elsajátítását, mint az olvasás, írás, számolás, ekkor kell a kis tanulóknak szemléltető és könnyen érthető módon a társadalmi környezetet, különösen szűkebb hazájuk szépségeit és értékeit feltárni; az első ismereteket és felismeréseket a természetről, a munkáról és a szocialista társadalomról közvetíteni. Ekkor kell már a gyermekeket szocialista hazájuk szeretetére és megbecsülésére nevelni és arra szoktatni, hogy az erejükhez mért feladatokat örömet és lelkiismeretesen végezzék, a

társadalomban fegyelmezetten viselkedjenek, szorgalmasan és szívesen tanuljanak. Az oktatást már ebben a korban kell társadalmilag hasznos tevékenységgel összekötni.

A törvény nem elégszík meg ezzel a szűkszavú irányítással, hanem részletesen ismerteti a súlyponti feladatokat is. Az anyanyelv tanításában rendszeresen kell fejleszteni a készségeket és készségeket az olvasásban, írásban és a nyelvi kifejezőmódban, első betekintést kell nyújtani az anyanyelv struktúrájába. A számtan tanításában arra kell törekedni, hogy a természetes számokkal kapcsolatos alapkészségeket elsajátítsák, szoros kapcsolatban az absztrakció és a gondolkodás fejlesztésével.

A műhelyi és iskolakerti tanításban szerezzék meg az elemi technikai, technológiai, az egyszerű technikai-konstruktív készségeket és munkakészséget, és ugyanakkor ismerjék meg először környezetük vagy kis községük gazdasági életét is.

A művészeti ágakban is kapják meg a kellő bevezetést az énekbe, zenébe, festésbe és modellálásba.

A torna- és sportórák központját alkossa a mindenoldalú testi alapkiképzés. Sokoldalú gyakorlatokkal és játékokkal kell az oly tulajdonságokat fejleszteni mint az erő, bátorság, ügyesség, kitartás és gyorsaság. Rá kell őket szoktatni a fegyelmezettségre, higiénikusan helyes magatartásra és a szabad idejükben is rendszeres sporttevékenységre.

A középső szakaszban kezdődik a természet-tudományi, társadalomtudományi és az idegen nyelvi, szakok szerinti oktatás. Az első három osztályban szerzett alapkészségeket állandóan növekvő mértékben kell a tudományosság eszközeként folytatólag alkalmazni. Behatódásban kell megismertetni velük a társadalmi életet a munkát, a tudományokat, a technikát és a kultúrát. A tanítás tudományos jellegű legyen, fejlesszük a társadalmi aktivitást, vonjuk be a tanulókat a produktív (termelő) munkába. Használjuk fel a politikai és erkölcsi élet nyújtotta lehetőségeket az állampolgárrá nevelésben és a szocialista jellegű viszony megteremtésére a munkához. Képessé kell tennünk a tanulókat arra, hogy az osztály- és iskolaközösségekben, a munkaközösségekben és az úttörő mozgalomban életüket maguk szervezzék meg és alakítsák is.

Ennek a munkának súlyponti kérdései a következők:

Az anyanyelvi oktatásban rendszeresen folytatni kell a nyelvtan és a helyesírás tökéletesítését és el kell jutni a szilárd ismeretekig. A szóbeli kifejezőkészség tovább formálódandó. Be kell vezetni a tanulókat az irodalmi alkotások ismeretébe és hozzá kell szoktatni irodalmi értékű művek önálló olvasásához.

A matematikában el kell jutnunk az alapvető megoldási módok biztos alkalmazásáig,

tudjanak dolgozni a számtani szabályok felhasználásával, tudjanak logikusan következtetni, és vezessük be őket néhány sajátos matematikai munkamódszerbe. Matematikai tudásukat és készségeiket a természet-tudományokból és a gyakorlatból vett példák megfigyeltetésénél alkalmazazzák.

A természet-tudományi tanításban ismerjék meg a természet törvényszerűségeit, legfontosabb elveit és alkalmazásuk lehetőségeit. Végezzünk előttük és végeztessünk velük elméletileg jól megalapozott tudományos kísérleteket, megfigyeléseket, kutatási feladatokat, és rendezzünk kirándulásokat.

A műhelyi és iskolakerti munkában szerezenek egyszerű technikai, agrobiológiai és gazdaságtani ismereteket és fejlesszük gazdaságtani gondolkodásmódjukat, valamint a technikai gondolkodást is. Tanuljanak meg a technika és technológiai tények lényegébe behatolni és ezeket fokozatos matematikai-termesztudományi módon felfogni. Tovább kell fejleszteni munkakészségüket.

A társadalomtudományi oktatásban közvetítsünk történelmi és politikai ismereteket. Ismerjék fel a társadalmi törvényszerűségeket és tanuljanak meg itt is önállóan gondolkodni. Foglalkozzunk időszéri politikai eseményekkel és a tanulók életkorának megfelelően magyarázzuk meg ezeket meggyőzően.

Az orosz nyelvtanításban előtérben álljon az aktív nyelvismeret. Fejlesszük képességüket az olvasásban és írásban.

A művészeti szaktárgyakban folytassuk a mindenoldalú foglalkoztatást, tökéletesítsük képességeiket a felismerésben és élményszerzésben, gazdagítsuk érzelmi világukat, képzelőerőjüket.

A testnevelés terén folytassuk rendszeresen a korábban megkezdett munkát, követeljük meg a gyakorlatok pontos végrehajtását, rendezzünk sportversenyeket, és támogassuk az iskolán kívüli sportban jelentkező különleges, differenciált hajlamaikat és érdeklődésüket.

Ezekben az életévekben már ismertetni kell a helyben és környéken üzött legfontosabb foglalkozási ágakat, hogy ezáltal megkönnyítsük a pályaválasztást.

A harmadik szakaszban (VII.—X.) befejeződik az általános iskolai képzés, miután megvetette az alapokat a gyakorlati tevékenységre, hozzásegítette az ifjút valamely hivatás felelősségteljes választásához és a folytatólagos szakmai és tudományos kiképzéséhez.

Az oktatás tartalma és szerkezete az alapjául szolgáló tudományok rendszeréhez igazodik. A tanulók megszerzik a képességet a tudományos elméletek és törvényszerűségek felismerésére és alkalmazására. Kell, hogy sajátjukká váljanak a szellemi munka alapvető módszerei, hogy képesek legyenek tudásukat és alkalmasságukat önállóan szélesíteni és megszilárdítani.

Az oktatás súlypontjait a törvény a következőkben határozza meg:

A matematika területén ismertessük az analitikai módszert, tárgyalni kell a geometria anyagát és rávezetni a tanulókat a nagyobb matematikai összefüggésekre. Különösen nagy súlyt kell helyezni a matematikai dedukcióra, a logikus bizonyításra. Tekintettel arra a törekvésre, hogy a tudományokat matematikai „nyelven” is kifejezhessük és igazolhassuk, képessé kell tenni a tanulókat arra, hogy matematikai tudásukat és ismereteiket más szaktárgyak, a szakmai képzés és a gyakorlat terén is alkalmazzák.

A természettudományi oktatás (fizika, asztronómia, kémia, biológia és fizikai földrajz) közvetítse az alapvető tudományos tények, törvényszerűségek, módszerek és eljárások világosan áttekinthető rendszerét. Nyújtson betekintést a természettudományok, mint közvetlen termelőerők perspektívikus feladataiba és szerepébe. Adjon tudományos képet az élő és élettelen természetről.

A politéchnikai képzésben ismertesse meg behatóan a tanulókat a szocialista termelés tudományos-technikai, technológiai és a politikai-gazdaságtan alapjaival. A gyakorlati tevékenység irányuljon erőteljesebben a modern gépek és eszközök használatára. A politéchnikai képzés szocialista üzemekben történjen. A 9. és 10. osztályokban nyújtson szakmai előképzést. A tanulók foglaljanak határozott állást a szocialista munkához és a szocialista dolgozókhoz való viszonyukat illetően.

A társadalomtudományokban szerezzenek jól megalapozott történelmi és politikai ismereteket. Ismerjék meg a társadalmi fejlődés törvényszerűségeit és legyenek képesek a történelmi és politikai ismereteiket és tudásukat a saját koruk problémáira vonatkozóan önállóan alkalmazni. Az állampolgári ismeretek oktatása biztosítson gazdaságtani, filozófiai és politikai alapismereteket és ez jelentse egyúttal a bevezetést a marxizmus-leninizmusba is. Ismerjék fel az NDK történelmi szerepét és váljon meggyőződésükké az, hogy a szocializmus az egész Németország jövője.

Az anyanyelvi oktatásban tökéletesítse a szóbeli és írásos kifejezőmód készségét. Ez az elv természetesen az összes többi tantárgy keretében is megvalósítandó. Az irodalomtanítás ismertesse a jelen és a múlt kommunista alkotásait, valamint a szocialista realizmus lényegét. Ösztönözze a tanulókat az önálló foglalkozásra az irodalmi alkotásokkal.

Az orosz nyelv mellett kötelezővé válik egy másik élő nyelv, elsősorban az angol nyelv tanulása. Legyenek képesek az idegen nyelvet megérteni, egyszerű szövegeket (általános és népszerű tudományos szövegeket) elolvasni és megérteni. Fejlesszük az idegen nyelvvel tanulás folyamatán más népek megértését.

A művészeti szakokban támogassuk a gya-

korlati művészeti tevékenységet és ösztönözzük a tanulókat a kulturális életben való részvételre.

A testi nevelésben biztassuk a tanulókat rendszeres sporttevékenységre. Értjük el azt, hogy életörömháza át őket, hogy övják egészségüket, hogy egészséges életmódot folytassanak.

Szükségesnek látjuk, hogy a törvénynek ezt a részét teljes egészében ismertessük, mert kell, hogy ezek a kérdések minden pedagógust foglalkoztassanak.

Az új iskolai törvény nagy felelősséget vállal, amikor most nagyobb követelményeket támaszt, kb. olyasmit, hogy gyermekeink tízéves tanulása után ott tartsanak, ahol a mi ifjaink az érettségire készülve tartanak. Nyugodtan vállalhatja ezt a felelősséget, mert valóban a gyermek és ifjú a múltban is többet bírt el, ha anyagi körülményei nem korlátozták, és még többet bír el ma, amikor fejlődését a technika vívmányai, a modern hírközlési eszközök stb. is nagy mértékben megsegítik.

Újszerű, de nem új a tanulás elsajátítására vonatkozó rész. Forradalmi az, hogy ezt a követelményt törvényben rögzítik. Nagy szükség van erre, mert valójában az egyetemeken sem eléggé végezték el ezt a feladatot és meg kell állapítanunk, hogy ez idő szerint sok pedagógus sincs oly mértékben tisztában a tanulás technikájával, mint ez kívánatos volna. A *Magyar Pedagógia* új évfolyamai sokat foglalkoznak ezzel a kérdéssel, ami annál is inkább fontos, mert a kibernetika és a programozás új tudománya erre épül és ezt a célt szolgálja.

Forradalmi jellegű van a 69–77 §-okig terjedő szakaszoknak is, amelyek meghatározzák a vezetés szempontjából a minisztertanácsnak, a művelődésügyi minisztériumnak, az állami tervhivatalnak, a fő- és szakiskoláknak, a népgazdasági tanácsnak és a mezőgazdasági tanácsnak szerepét, valamint a helyi megyei, kerületi, járási, községi és városi tanács művelődési osztályainak feladatait. Itt is hivatkozhatunk az 1919-es intézkedésekre, rendeletekre.

Nagy jelentőségűnek tekintjük a kulturális intézmények feladataira vonatkozó törvény-szakaszokat is. Ezek szerint az általánosan képző és a tudományos könyvtáraknak és az információs szolgálatot teljesítő intézményeknek a megfelelő szakirodalom felkutatásával, ismertetésével és rendelkezésre bocsátásával elő kell segíteniök a tanulók, ifjak és felnőttek művelődését, aszerint, hogy mi iránt érdeklődnek és mily irányú munkában végeznek kutatást, ezzel is előmozdítva a tudományos munkát. De felsorolja a különféle klubokat és kultúrházakat, múzeumokat, emlékműveket, kiállításokat, állat- és növénykerteket is, valamint planetáriumokat, obszervatóriumokat, színházakat, koncerteket, a mozikat és más kulturális intézményeket is, amelyeknek szintén támogatniuk kell minden fokon a művelő-

dési folyamatot és mindenkinek biztosítják annak lehetőségét, hogy tudását bővítse és mélyítse. Ugyanígy a rádió és televízió is adásaikkal támogatniuk kell a tudományos-technikai, politikai-kulturális és általában művelő területeken a lakosság ismereteinek bővítését, valamint egyéb művelődési intézményeknek és a társadalmi szervek által létesített kulturális rendezvényeit. Ezzel nagymértékben fokozza és tudatosítja az ily intézményeknek feladatai jelentőségét, valóban először a neveléstörténetben.

A megvalósítás problémái

A törvény alkotói tisztában voltak azzal, hogy ily korszakalkotó változások nem valószínűsíthetők máról-holnapra, még akkor sem, ha pl. az általános iskola vonatkozásában rámutattunk arra, hogy még néhány évtized előtt mennyi időt, hány heti óraszámot vett igénybe az idegen nyelvek (latin, görög) tanítása, hogy a vallás- és „erkölcs”-tan tanítása elmarad, hogy a politéchnikai képzés rendszerint nem jár házi feladatokkal.

A törvény végrehajtási utasításának készítésekor nagyon fontos lesz a törvényben megjelölt feladatok eredményes elvégzése érdekében a tanító- és a tanárképzéssel még behatóbban foglalkoznia. Nyilvánvaló, hogy a megjelölt feladatoknak a mai felkészültséggel ala-

posabb továbbképzés nélkül aligha tudnak megfelelni, különösen az óvónők és az I.—III. osztályokban foglalkoztatott tanítók, mert itt kell a legnagyobb mértékben a színvonalat emelni, akár általában az anyag tudományos-sága, akár a módszerek szempontjából. A tudományosság elve tehát vonatkozik egyrészt a továbbadandó anyagnak, valamint a követendő módszereknek, elsajátítandó készségeknek, jártasságoknak, képességeknek, a felhasználandó eszközöknek behatóbb ismertetésére, másrészt és ugyancsak még fokozottabb mértékben a nevelés tudományosan megalapozott rendszerére, amelynek központjába a munkára és a közösségre nevelés, általában a szocialista erkölcsi nevelés kerül.

Ezek azok a kérdések, amelyek a legközelebbi időben az NDK-ban az új törvény minél jobb megvalósítása érdekében megoldandók. Semmi kétségünk nincs, hogy ezeket a nehézségeket is sikerül leküzdeniük és bizonyosak vagyunk abban is, hogy az új művelődési törvény példaképpül szolgál nemcsak a szocialista országoknak, tehát nekünk is, hanem a kapitalista országoknak is, amelyekhez ez idő szerint az NSZK is tartozik. Talán az ily iskolatörvény egysége is hozzájárulhat ahhoz, hogy a két testvérország mielőbb egyvé váljon, szabad, független, egységes, szocialista Németországgá.

PÁSZTOR JÓZSEF

NEVELÉSÜGYÜNK HÜSZ ÉVE

SIMON GYULA és SZARKA JÓZSEF: A magyar népi demokrácia nevelésügyének története. Budapest, Tankönyvkiadó, 1965. 195 l. és 18 képoldal. SIMON GYULA (szerk.): Nevelésügyünk húsz éve. Budapest, Tankönyvkiadó, 1965. 601 l.

A felszabadulás huszadik évfordulójára elkészült két kiadvány megjelenését egyszerűen csak számba vesszük, annak reményében, hogy alaposabb értékelésüket illetékesebbek mielőbb elvégzik.

Az első munkát rövid áttekintésnek minősítik a szerzők, és a következőképpen osztották meg maguk között:

I. SIMON GYULA: *Köznevelési célok és feladatok*. Felszabadulás és örökség. Harc az iskola demokratikus reformjáért — Harc a szocialista jellegű köznevelésért (1948—1950) — A szocialista köznevelés megvalósításának útján (1950—1956; 1957—). 5—58. l. II. SZARKA JÓZSEF: *A nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődése*. 59—85. l. III. SZARKA JÓZSEF: *Az oktatás elméletének és gyakorlatának fejlődése*. 86—97. l. IV. SIMON GYULA: *Az iskolaügy fejlődése*. Általános iskola — Általános gimnázium — Középfokú szakoktatás — Felnőttoktatás. 98—169. l.

A második munka, mely díszes kiállításával is utal az ünnepi évfordulóra, 12 tanul-

mányt tartalmaz a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. A tanulmányok:

SIMON GYULA: A köznevelésügy fejlődésének néhány sajátossága, 9—79., SZARKA JÓZSEF: A nevelés elméletének fejlődése, 81—107., NAGY SÁNDOR: A didaktika fejlődése, 109—149., BORI ISTVÁN—TIBANYI FERENC: A hazai politéchnikai oktatás, 151—176., SZIRMAI GYÖRGYNÉ: A magyar úttörőszervezet, 179—232., DOBOS LÁSZLÓ: Nevelőmunka középiskolás ifjúsági szervezeteinkben, 233—269., KOMLÓSI SÁNDOR: Az iskola és a család kapcsolata, 271—318., JUHÁSZ FERENC: Pedagógiai törekvések a népi kollégiumi mozgalomban, 319—363., HERMANN ALICE: Az óvoda és az óvónők képzése, 363—418., BIZÓ GYULA: Az általános iskolai nevelőképzés, 419—450., LADÁNYI ANDOR: A középiskolai tanárképzés, 451—556., BAKONYI PÁL: A pedagógusok átképzése és továbbképzése 559—600. lap.

Mindkét munka — és minden bennük között tanulmány — szerzője eredeti dokumentumok alapján értékeli a megtett utat, és alapos részletességgel tekinti át a vizsgált területen és időben elért előrehaladást. Ezért mind a szerzőket, mind a szerkesztőt teljes elismerés illeti meg.

Három — a további munkálatokra való

tekintettel megtett — egyszerű olvasói észrevételünk a következő:

1. Senki sem foglalkozott annak a — minden köznevelési rendszer számára alapvető — kérdésnek az elemzésével, hogy milyen volt, hogyan alakult át, és milyen ma a *tanügyigazgatás*. Más szavakkal: hogyan oszlottak és oszlanak meg a jogok és a felelősségek a köznevelés tervezése, a döntések meghozatala, a végrehajtás és ellenőrzés terén a köznevelésre befolyást gyakorló egyes tényezők között.

2. Részben azért, mert elmaradt egy olyan összehasonlító összefoglalás, mely a meghozott anyagi áldozatok (a köznevelésre évenként fordított összegek, az iskolaépületek és tantermek száma, az iskolai munka hatékonyságát növelő felszerelés, az egészségi gondozásra jutó kiadások, a szociális juttatások stb.) növekedése, az

egy pedagógusra eső tanulók számának kisebbedése, a tanulók iskolázási- és tényleges tudásszintjének emelkedése alapján jellemezte volna a fejlődést, részben mert hiányzik a felsőoktatás nagyméretű kiterjedésének bemutatása, az olvasó nehezen alakíthat ki magának a valóságnak megfelelő *összképet* az elmúlt húsz év erőfeszítéseiről és tényleges teljesítményéről.

3. Nem érvényesül a feldolgozásban eléggé a *prospektív szemlélet*. Ebből következik, hogy a történeti elemzés eredményeképpen nem rajzolódna ki a következő 30—40 év — fő vonásaiban előrelátható — lehetőségei és szükségletei. Meddig jutottunk el ennél a közvetlen jövőnek pedagógiai előkészítésében, és milyen feladatok állnak előttünk?

KISS ÁRPÁD

ADALÉKOK A SZABADIDŐVEL KAPCSOLATOS HAZAI IRODALOMRÓL

Az elmúlt években egyre gyakrabban tanúi lehettünk annak, hogy a társadalmi igények egy-egy tudományos kérdésben szinte robbanásszerűen jelentkeztek. Így a neveléstudományban is — vagy annak határterületein — állandóan új problémák merültek fel, melyek azután rövid idő alatt az érdeklődés homlokterébe kerültek. A szabadidővel kapcsolatos problémákat a legkülönbözőbb szaktudományok felől megközelítve egyre gyakrabban vetik fel tudományos folyóiratainkban. Tájékoztató jellegű írásunkban a jelentősebb problémák köré csoportosítva vázoljuk a kérdés hazai irodalmát.

1. A szabadidő mint társadalmi probléma

A szabadidővel kapcsolatos irodalom szinte azonos egyöntetűséggel vallja, hogy a technikai-gazdasági fejlődés adott szakaszában a szabadidő alapvetően fontos társadalmi probléma. A szerzők jórésze abból a közismert marxi tételtől indul ki, hogy „a szabadidő megtakarítás egyértelmű a szabad idő növelésével, vagyis az individuuum teljes kibontakozásához szükséges időnek a növelésével, amely a maga részéről mint hatalmas termelőerő visszahat a munka termelőerejére.”

E tételre épülnek azok a fejtegetések, melyek a Filozófiai Szemlében, a Valóságban, a Béke és Szocializmusban, valamint más társadalomtudományi folyóiratokban a szabad idő kérdésével foglalkoznak. A technikai fejlődés, a munka megváltozott jellege ugyanis időszerűvé teszi annak a vizsgálatát, hogy a szabadidőben végzett tevékenységek mennyiben járulnak hozzá a képességek maximális kibontakoztatásához, valamint e tevékenységek milyen áttételezésen befolyásolják magát a termelést. Ezért írja tanulmányában SZÁNTÓ MIKLÓS,

hogy „amíg a munkán felüli idő lényegében egybeesett a munka okozta fáradtság kipihenesével, a biológiai szükségletek kielégítésének idejével, az alvással, az evéssel, az elfogyasztott energia visszapótlásával, addig a kérdés elméletileg sem jelentett különösebb problémát.”¹ Napjainkban azonban, amikor a szabadidő egyre növekszik, a munka egyre bonyolultabbá válik, a kérdés alapos és differenciált elemzésre szorul. E differenciált elemzések azonban mindmáig hiányoznak, hiszen a szerzők jelentős része nem egyezik meg magában a szabad időnek a fogalmában sem. E kérdést részletesen elemzi SZALAI SÁNDOR a Valóságban megjelent tanulmányában.² A szerző itt vázolja a szabadidővel kapcsolatos hazai és külföldi elképzeléseket, s kísérletet tesz annak fogalmi körülhatárolására. Elemzésében részletesen foglalkozik azzal a pedagógia számára is nagy jelentőségű kérdéssel, hogy a munka és a szabad időben végzett tevékenység egymástól nehezen elválasztható. Felhívja a figyelmet „a félig kedvtelés” kategóriára, mely éppen a szabad időben végzett tevékenységek társadalmi jelentőségét hangsúlyozza. „A nagy alkotó egyéniségek — írja SZALAI SÁNDOR — természetesen minden korban és társadalmi viszonyok közt kedvteléssé tudták változtatni produktív munkájukat, és szabad idejüket is produktívan töltötték el. De a „kisember” számára is van valamelyes lehetőség arra, hogy munkáját — vagy annak bizonyos részét — alkotó tevékenységgé változtassa, kedvtelésként üzze.” Mindez azonban, mint említettük, felveti a szabad idő fogalmának problémáját is. „Nem éppen az szorul-e mindenekelőtt külön vizsgálatra, hogy az, amit a szociológus — mondjuk — kulturálisan felhasznált szabad időnek vél, az a vizsgált embercsoport, vagy annak egyes tagjai számára nem jelent-e

keserves, kínos kötelességet, amit csak presztizsük, státusuk és más efféle társadalmi igénypontjaik megőrzése végett robotolnak le.”² SZALAI SÁNDOR fenti gondolatait SELYE közismert könyvében is felveti — természetsszerűleg pszichológiai-fiziológiai megközelítésben.

Ennek a fogalmi tisztázatlanságnak a következménye, hogy a felmérések jelentős része hibás elvi alapra épül, s a nagy energiával végzett vizsgálatok gyenge következtetések levonásával zárulnak. A szabadidő-irodalom legismertebb szakembere, Dumazedier szerint „a szabadidő fogalmát rosszul határozták meg, vagy egyáltalában nem adták meg. Nem ismerünk semmiféle kísérletet a szabadidőben végzett tevékenységek komoly korrelációs osztályozására, semmiféle összehasonlító elemzést a szabadidő funkcióiról.”

Ha ideiglenes jelleggel is, de SZÁNTÓ MIKLÓS tanulmányában vállalkozik a szabad idő meghatározására. E szerint: „A szabadidő mint időkeret a munkán kívüli időnek az a része, amely az anyagi — tehát gazdasági — fiziológiai — kényszer alapján feltétlenül szükséges elfoglaltságok idején felül e kényszeren kívül eső tevékenységekre fennmarad.”¹¹

A szabadidőnek, mint társadalmi problémának felvetését azokban a tanulmányokban is megtaláljuk, melyek közgazdasági kiindulásból az automatizáció és technikai fejlődés hatásait vizsgálják. A szerzők azonban többhelyütt figyelmeztetnek arra, hogy a technikai fejlődés más és más problémákat vet fel ezen a téren is a tőkés és a szocialista országokban. Különben e problémára utal a Béke és Szocializmusban közzétett szabadidő vizsgálat bevezetője is: „E rendszerek társadalmi és politikai struktúrájának különböző jellege folytán a szocializmus és a kapitalizmus viszonyai között elkerülhetetlenül más és más elvi tartalmat kap a szabad idő kategóriája, más más szerepet tölt be ez a jelenség a társadalmi életben, s más más feladatokkal és tendenciákkal találjuk szemben magunkat tanulmányozása során.”¹⁴

A szabadidővel kapcsolatos vizsgálatok, felmérések

A nagyszámú elméleti fejtegetéssel szemben aránytalanul kevés a tényleges vizsgálatoknak, felméréseknek a száma. Nyilvánvalóan adódik ez abból a fogalmi tisztázatlanságból, melyre az előzőekben már utaltunk. A különböző vizsgálatok között azonban kiemelkedik — és gazdag pedagógiai elemzésre is módot ad — a Béke és Szocializmus hasábjain megjelent tanulmányosorozat.^{4, 5, 7} A szerkesztőség kezdeményezésére több népi demokratikus országban nagyjából egységes alapelvek alapján készült a szabadidő felvétel. Eddig a bolgár, lengyel és a magyar vizsgálat eredményei jelentek meg.

Az előzőeken túl SZALAI SÁNDOR, a Magyar

Statisztikai Hivatal 1960-ban végzett vizsgálatait elemzi.³ Más vizsgálatok csak a szabad idő egy részére vonatkoznak (televízió nézés, olvasás, sportolás stb.) s így következtetéseik is korlátozott érvényűek.

A szabadidő és a pedagógia

A kérdés több összefüggésben is felmerül az irodalomban. A szerzők jelentős része azonban a szabad idő differenciált és sokoldalú felhasználásáról ír. Közös vonás, hogy valamennyi szerző hangsúlyozza, hogy a hagyományos pedagógiával szemben nagyobb gondot kell fordítani erre a kérdésre. „A nevelésnek — írja SUCHODOLSKI — nemcsak a munkára kell előkészítenie az embereket, hanem a szabad idő helyes eltöltésére is. Úgy látszott, hogy e téren gazdag iskolai hagyományok állnak fenn, mert maga az iskola elnevezés is, amely görög szóból származik, szabad időt jelent. A valóságban nincsenek ilyen hagyományok.”¹⁰

De nemcsak a „hagyományok” szegényesek, hanem a jelenlegi eredmények is nyugtalanítók. Így SZABÓ ANDRÁS a Társadalmi Szemlében arról ír — és megállapítása nem egyedülálló — hogy „a fiatalok társadalomellenes életvitelének kialakulásában jelentős szerepet játszik a szabad idő konstruktív kihasználásának hiányossága.”¹⁷

Végül több szerző foglalkozik azokkal a tevékenységi formákkal, melyek a szabadidő aktív eltöltését jellemzik. Így merül fel a sport, a játék, a gazdag tevékenységi formákat biztosító ifjúsági mozgalom szerepe a szabadidő eltöltésében. Azzal azonban a hazai és külföldi irodalom egyaránt adós marad, hogy milyen módszerekkel nevelhetünk a szabadidő aktív és pozitív eltöltésére. Hiszen a szabadidő kitöltése, pozitív tartalommal való megtöltése önmagában még nem elegendő arra, hogy tanulóink az iskolát elhagyva szabadon és körültekintően válasszanak olyan tevékenységek közül, melyek személyiségük kibontakozásának leginkább megfelelnek.

A problémák rövid érintése után, a további kutatások megkönnyítésére, közöljük a fenti problémákat érintő irodalmat.

1. SZÁNTÓ MIKLÓS: A szabad idő növekedése a műszaki tudományos forradalom korában. Magyar Filozófiai Szemle, 1963. 5. sz.
2. SZÁNTÓ MIKLÓS: A szabad idő tanulmányozásának néhány előzetes tapasztalata. Béke és Szocializmus, 1965. 6. sz.
3. SZALAI SÁNDOR: Idő a mérlegen. Az idő társadalmi megítélése és a szociológiai időmérleg-vizsgálatok néhány tapasztalata. Valóság, 1964. 3. sz.
4. ZAHARI SZTAJKOV: A szabad idő néhány társadalmi és gazdasági problémája Bulgáriában. Béke és Szocializmus, 1964. 10. sz.
5. ZYGMUNT SKORZINSKI: A szabad idő kultúrája különböző társadalmi körökben. Béke és Szocializmus, 1964. 12. sz.

6. ROMÁN ZOLTÁN: Nemzetközi konferencia az automatizálás hatásáról. Közgazdasági Szemle, 1964. 10. sz.
7. DR. SZABÓ ANDRÁS: Az életforma technikai feltételei és az ifjúság. Társadalmi Szemle, 1964. 5. sz.
8. G. RÖBLITZ: A szabadidő és testkultúra a szocializmusban. OPK Dokumentáció.
9. FUKÁSZ GYÖRGY: A munka jelentőségének változása és a szakképzettség fejlődése — a szellemi és fizikai munka ellentmondásának feltételei. Tájékoztató, 1963. 5. sz. (Kiad. a MM. Marxizmus Leninizmus...)
10. SUCHODOLSKI: A jövőnek nevelünk. Bp. 1964.
11. u. ö.: Kísérlet a szabad idő tipológiájára. OPK Dokumentáció.

JÁKI LÁSZLÓ

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

Az MTA Pedagógiai Bizottsága 1965. okt. 11-én tartott ülésén megvitatta az MTA elnöksége részére készített jelentést a neveléstudomány helyzetéről. A jelentés tervezetét NAGY SÁNDOR elnök terjesztette elő.

A Magyar Pedagógia szerkesztő bizottsága 1965. november 26-án olvasó-ankét keretében beszélte meg a győri tanítóképző intézet (főleg pedagógiát tanító) tanáraival és meghívott vendégeivel azokat a kívánságokat, melyeket a

folyóirattal szemben támasztanak. A beszélgetés folyamán sok értékes javaslat hangzott el. Az ankétot CSOKNYAY JÓZSEF h. igazgató és BAKSA JÓZSEF intézeti tanár készítette elő, a házigazda szerepét JANÁK EMIL intézeti igazgató töltötte be. A Magyar Pedagógia szerkesztő bizottságát KISS ÁRPÁD képviselte. Az MTA neveléstörténeti albizottsága részéről SIMON GYULA vett részt a beszélgetésen.

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK ÉS FOLYÓIRATOK

Az alsó tagozati oktatás színvonala. A pedagógia időszerű kérdései külföldön c. sorozatban. Szerk. ILLÉS LAJOSNÉ. Budapest, Tankönyvkiadó, 1965. 95 l.

Az audiovizuális oktatás újabb szakirodalma a budapesti műszaki egyetem könyvtárában. Címjegyzék. Összeállította SPÁNYI BALÁZSNÉ. Budapest, 1965. 26. l.

БОГОЈАВЛЕНСКИЈ-МЕНСИСЗКАЈА: Az ismeretelsajátítás pszichológiája. Ford. HORVÁTH MIKLÓS. Budapest, Tankönyvkiadó, 1965. 292 l.

CSÁKI IMRE: Hagyományok és új módszerek az általános iskolai 1—4. osztályos számtan-tanításban. Budapest, Tankönyvkiadó, 1965. 427 l.

Embernevelés. A győri tanítóképzőintézet tanárainak pedagógiai tanulmányai. Fel. szerk. HEGEDÜS ANDRÁS. Győr, 1965. 236 l.

Felsőoktatási szakirodalmi tájékoztató (rotaprint). Budapest, Tankönyvkiadó, 1964. I. évf. 1—2. sz. A sorozat. Műszaki és termé-

szettudományok. 509 l. Fel. szerk. HÉBERGER KÁROLY. 1965. II. évf. 1. sz. A sorozat. Műszaki- és természettudományok. 595 l. Fel. szerk. HÉBERGER KÁROLY. 1965. II. évf. 1. sz. B. sorozat. Társadalomtudományok. Fel. szerk. MISZTI LÁSZLÓ.

Kézikönyv az általános iskolák I. osztályának tanítói számára.

Kézikönyv az általános iskolák II. osztályának tanítói számára. Szerkesztették TIHANYI ANDOR és CSOMA VILMOS, illetőleg CSÁKI IMRE. Budapest, Tankönyvkiadó, 1956. 390 és 447 l. + 16 l. ábra.

LENGYEL DÉNES: A fogalmazás tanítása a középiskolában. Budapest, Tankönyvkiadó, 1965.

KOSARAS ISTVÁN: Tanári kézikönyv az orosz nyelv tanításához a gimnáziumok I. osztályában. Budapest, Tankönyvkiadó, 1965. 98 l.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1965. 1—2. sz. Főszerk. GEGESI KISS PÁL. Techn. szerk. LÉNÁRD FERENC. Akadémiai Kiadó 1—298 l.

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója.

Műszaki szerkesztő: Merkly László

A kézirat a nyomdába érkezett: 1966. I. 4. — Példányszám: 1800 — Terjedelem: 9,45 (A/5) ív.

66.61773 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Равас Янош</i> : Вспомним о Море Кармане	1
<i>Сечи Ева</i> : Предыстория коллективного воспитания	9
<i>Рокушфальви Пал</i> : Знание о профессиях у учеников выбирающих профессию	17
<i>Надь Шандор</i> : Организационные и методические проблемы школьных наблюдений в текущей подготовке кадров учителей в университете	36
<i>Темеш Альфред</i> : Применение школьного телевидения с замкнутой целью в под- готовке преподавателей	46
<i>Шуара Роберт</i> : Несколько проблем в составлении программ учебного материала языка	59
<i>Задор Тибор</i> : Первая восьмиклассная школа нашей Родины	70

ОБЗОР

Английские книги (<i>Киши Арпад</i>)	92
Новый закон народного образования в Германской Демократической Республике (<i>Пастор Йозеф</i>)	97
<i>Шмон Дьюла</i> и <i>Сарка Йозеф</i> : История дела воспитания венгерской народной де- мократии. <i>Шимон Дьюла</i> (редакт.) 20 лет нашего воспитательного дела (<i>Киши</i> <i>Арпад</i>)	104
Материалы об отечественной литературе относящийся к свободному времени (<i>Яки</i> <i>Ласло</i>)	105
Педагогический Комитет ВНА	107
Присланные книги и журналы	107

CONTENTS

<i>János Ravasz</i> : In memory of Mór Kármán	1
<i>Mrs. Éva Széchy</i> : The antecedents of collective education	9
<i>Pál Rókusfalvy</i> : What students know about their future professions when deciding on their careers	17
<i>Sándor Nagy</i> : Organizational and methodological problems of using visual aids in teacher training	36
<i>Alfréd Temesi</i> : The application of closed-circuit television in the training of teachers... ..	46
<i>Róbert Suara</i> : Some problems of programming language curricula	59
<i>Tibor Zádor</i> : The first 8-class elementary school in Hungary	70

REVIEWS

English books (<i>Árpád Kiss</i>)	92
The new educational law of the German Democratic Republic (<i>József Pásztor</i>)	97
<i>Gyula Simon</i> and <i>József Szarka</i> : History of education in the Hungarian People's Democ- racy; <i>Gyula Simon</i> (editor): Twenty years of our public education (<i>Árpád Kiss</i>) ..	104
Contributions to the Hungarian literature on free time (<i>László Jáki</i>)	105
The Pedagogical Commission of the Hungarian Academy of Sciences	107
Books and periodicals received	107

Ára: 10,— Ft
Évi előfizetés: 36,— Ft

INDEX: 25.552



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST