

1-4. 86. 51596

Jg - 1444

Magyar
V. Sűrke

H. H. H.

PEDAGÓGIA

A MAGYAR
TUDOMÁNYOS
AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI
BIZOTTSÁGÁNAK
FOLYÓIRATA

1972 MAR 24

1972/1



MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

Megindult 1961-ben,
korábban megjelent 1892—1947 között, majd 1949—1950-ben

A szerkesztő bizottság tagjai:

ÁGOSTON GYÖRGY, FALUDI SZILÁRD, FÖLDES ÉVA, JAUSZ BÉLA, KISS ÁRPÁD,
KÖTE SÁNDOR, MÉSZÁROS ISTVÁN, SZARKA JÓZSEF

A szerkesztő bizottság vezetője:

NAGY SÁNDOR
főszerkesztő

Szerkesztőség: Budapest V., Pesti Barnabás utca 1.
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben, a Posta Központi Hírlapirodánál (KHI, Budapest V., József nádor tér 1.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámára. Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban. Előfizethető és példányonként megvásárolható az *AKADÉMIAI KIADÓNÁL*, Budapest V., Alkotmány u. 21. telefon: 111—010. Pénzforgalmi jelzőszámunk: 215—11488, az *AKADÉMIAI KÖNYVESBOLTban* Budapest V., Váci u. 22. telefon: 185—612.

Előfizetési díj egy évre: 40,— Ft

TARTALOM

1972/1

Pedagógiai Kutatók konferenciája	3
<i>Szarka József</i> : Pedagógiai kutatásainkról	3
<i>Széchy Éva</i> : A felsőoktatási nevelés magyarországi fejlődésének néhány tapasztalatáról	6
<i>Nagy Sándor</i> : Az oktatás korszerűsítésével kapcsolatos kutatás két fázisa	11

TANULMÁNYOK

<i>Józsa Ödön, Szabolcsi Szabolcs</i> : Oktatási rendszerünk területi különbségei és a továbbtanulási arányok alakulása	15
<i>Lőrincz Gyuláné</i> : Tanulóink közösségi eszményéről	23
<i>Abrudbányay János</i> : Az osztályban és a napköziben folyó oktató-nevelő munka összhangja	32
<i>Balázs Béla</i> : A modellprogramozási rendszer jellemzői	45

*

<i>Jáki László</i> : Adalékok a Magyar Paedagogia (1892—1947) történetéhez	54
<i>Vaskó László</i> : A középiskolai diákbizottságok történetéhez (1945—1948)	64

KÖRKÉP

Pedagógiai könyvkiadás Jugoszláviában (<i>Radoslav Čurić</i>)	75
Romániai neveléstörténeti kutatások (<i>Náhlík Zoltán</i>)	78
A marxista nevelés története — olasz szerzőtől (<i>Bolyai Imréné</i>)	81
A szocialista országok oktatásügyének közös vonásai (<i>Illés Lajosné</i>)	84
Makarenko-bibliográfia	92

FOLYÓÍRATSZEMLE

International Review of Education, 1970. 4. sz., 1971. 1—2. sz. (<i>Kozma Tamás</i>)	93
Bruno M. Bellerate cikke a Makarenko-kutatásról (<i>V—M</i>)	97

KÖNYVEKRŐL

Philip H. Coombs: Az oktatás világválsága. (<i>Jóboru Magda</i>)	100
Annales Universitatis Scientiarum Budapestiensis de Rolando Eötvös nominatae. Sectio Paedagogica et Psychologica. (<i>Ravasz János</i>)	102
Közösségi nevelés az általános iskolában. (<i>Baksa József</i>)	105
A Felsőoktatási Pedagógiai Akadémia előadásai (<i>Király Gyula</i>)	107
Antonina Kloskowska: Tömegkultúra (<i>Maróti Andor</i>)	110
Rókusfalvy—Povázszy—Sipos—Halmi: Az affektivitás vizsgálata. A Lüscher-teszt alkalmazási lehetőségei és standardizálása (<i>Kiss Tihamér</i>)	112



Voproszi teorii eszteticesszkiego voszpitania (<i>Szepesi Hajnal</i>)	113
Bierschenk, B.: Theorie und Praxis in der Oberstufe der schwedischen Grundschule (<i>Ujcz Pálné</i>)	114
Markliud, Söderberg: Die neunjährige Grundschule in Schweden (<i>Ujcz Pálné</i>)	115
Dyer, Brown, Goldstein: School Libraries (<i>Hartai Éva</i>)	116
Primenenie jevm v ucsevnom processze (<i>Perczes István</i>)	118
Haagmann, H. G.: Zur Didaktik des Fernunterrichts (<i>Halász Imre</i>)	119
Montessori, M.: Pédagogie scientifique (<i>Hodinka László</i>)	120
L. Sz. Vigotszkij: A magasabb pszichikus funkciók fejlődése (<i>Kiss Tihamér</i>)	122

A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTŐ BIZOTTSÁG HÍREI

Kandidátusi értekezések vitái: Pál László, Rozsnyai Istvánné, Földi Jenő (<i>Simon Péterné</i>)	125
---	-----

NAPLÓ

Tézisek a közösségi nevelésről	128
Néhány adat folyóiratunkról	129
Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum új információs anyagai (<i>Dobicz János</i>)	130
Szerzőink	131

ENGLISH SUMMARY. Conference of researches in pedagogy — Ödön Józsa, Szabolcs Szabolcsi: The regional differences of our educational system and the trend of the proportions of those continuing their studies — Esther Lőrincz: On the corporate ideal of our pupils — János Abrudbányai: The harmony of educational work in the class and in the day-time home — Béla Balázs: The characteristics of the model-programming system — Other papers 132

Содержание	136
Inhaltverzeichnis	137

PEDAGÓGIAI KUTATÓK KONFERENCIÁJA

1971. augusztus 24—26 között tudományos konferenciát tartottak Moszkvában a szocialista országok neveléstudományi kutatóintézeteinek vezetői és munkatársai. A konferencia két fő témát vitatott meg: *A marxista—leninista pedagógia metodológiai kérdései* — *A képzés tökéletesítése a tudományos-technikai forradalom feltételei között*. A hat tagú magyar delegáció tevékenyen részt vett a konferencia munkájában. Elhangzott felszólalásaikból közöljük az alábbiakat.

SZARKA JÓZSEF: PEDAGÓGIAI KUTATÁSAINKRÓL

A marxista pedagógia mindig is arra törekedett, hogy minél pontosabban tükrözze a valóságot, a mi esetünkben a pedagógiai valóságot, feltárva a pedagógiai tevékenység alapvető tényeit, összefüggéseit.

Mégsem véletlen, hogy az utóbbi évtizedben oly erőteljesen irányul a figyelem a kutatásmetodológiai kérdések felé. Valamennyi szocialista országban az eredmények ellenére bizonyos fokig elégedetlenek vagyunk a pedagógiai kutatások színvonalával, hatékonyságával, a gyakorlat számára nyújtható segítség mértékével és értékével.

Miért van ez?

Túlságosan is ismért körülményekre utalok, amikor azt mondom, hogy a neveléstudomány iránt megnyilvánuló követelmények az oktatási rendszer hatékonyságának emelésével vannak összefüggésben. Ez utóbbi pedig azzal az összetársadalmi törekvéssel, amely a társadalom fejlesztésének intenzív szakaszáról beszél a gazdaságban, a kultúrában, a társadalmi berendezések és szervezetek működésében. Mindennek szubjektív hordozója az ember — tehát nevelési vetületében itt a személyiség intenzív, szocialista szellemű fejlesztéséről van szó.

A neveléstudománynak nemcsak a régi kérdésekre kell korszerűbben válaszolnia, hanem ezzel együtt új kérdésekre is választ kell adnia.

Ezt akkor tudja megtenni, ha tovább differenciálja, mélyíti a maga kutatási tárgyát, másfelől ha szakszerűbben tájékozódik abban, amit a más határtudományok adatokban, megközelítési szempontokban, összefüggésekben számára adni tudnak.

Hazánkban a társadalomtudományokkal kapcsolatban pártunk úgy fogalmazza meg az alapvető feladatot, hogy a társadalmi valóság feltárására irányuló kutatások határozott erősítésére van szükség, mert csak eme kutatások eredményeinek a felhasználásával tudják a társadalomtudományok — természetüknek megfelelően — betölteni ideológiai-nevelő funkciójukat. Csak akkor tudnak előremutatni, ha biztosan érzik a valóság talaját a lábuk alatt.

A pedagógiai kutatások szempontjából ez általánosságban ugyanezt a megközelítést jelenti. Jobban kell ismerni a pedagógiai jelenségek világát, a valóságot ahhoz, hogy meg tudjuk ragadni a fejlesztés láncszemét, a tennivalókat, az alkalmas módszereket.

Ha arról kellene beszámolnom, hogy hazánkban az utóbbi években a pedagógiai kutatások mely területein mutatkozik a legnagyobb élénkség — akkor minden bizonnyal a teljesítményértékelések témakörét, szempontjainak és módszereinek vitatását, az e területen mutatkozó eredményeket kell említenem. Ez az aktivitás pozitív előjelű, mert azt a valóság, a realitások megismerésének óhaja motiválja. Látnunk kell azonban — s ezt hangoztatjuk is —, hogy ez csak egyik láncszem abban a folyamatban, amelynek további elemei annak kutatása, hogy melyek a céljainknak megfelelő tartalmak korunkban, s ezeket a tartalmakat hogyan lehet elsajátíttatni a leggazdaságosabban?

A pedagógiai kutatások hatékonyságára törekedve — természetesen előtérbe kerülnek a kísérleti módszerek, hiszen a kísérlet, ha jó, megalapozott, átgondolt, de egyben merész kísérlet — alkalmas arra, hogy a pedagógiai eljárások természetes fejlődésének ütemét meggyorsítsa, a hatótényezőket koncentrálja, a motívumok hatását felfokozza.

Elfogadott tehát a kísérletek elsődlegességének hangoztatása. Látnunk kell persze azt is, hogy ebben van valami a természettudományos kísérletek egzaktága iránti nosztalgiaiból, pedig nyilvánvaló, hogy a pedagógiai kísérletekben — mást értünk pontossággal, konkrétsággal, egzaktággal —

Itt egy pillanatra érdemes megállnunk. Joggal beszélünk arról, hogy a pedagógiában is tényekkel van dolgunk, a pedagógiai tények, illetve azok törvényszerű összefüggéseit vizsgáljuk. Úgy tűnik azonban, hogy a gyakori használat ellenére, eme közkeletű fogalom tartalma nem eléggé tisztázott: mit is értünk a pedagógiai jelenségek világában tények alatt?

Ontológiai, tehát filozófiai értelemben a valóság egy adatát, jelenségét, mozgását, tárgyiasult megnyilvánulását. A pedagógiai kutatások gyakorlatában azonban nagyon is elmosódnak a tények tartalmi határai éppen azért, mert mindent, amivel dolgunk akad, tulajdonképpen ténynek nevezünk.

Azt hiszem, helyesebb lenne, ha sok mindent, amit ma ténynek nevezünk, adatnak kellene minősítenünk, s pedagógiai ténynek pedig azt a mozgásban, cselekvésben jelentkező kapcsolatot, amelyben csírájában benne van a pedagógiai, specifikum, az tudniillik, hogy a személyiségre az alakítás céljával, meghatározott hatás érvényesítéséről van szó, mégpedig aktív módon, magát a nevelés tárgyat is bevonva önmaga alakításába. A tény tulajdonképpen annyit hordoz a pedagógiai jelenség lényegéből, mint a sejt az élő anyag tulajdonságaiból.

A pedagógiai tények köréből tehát ki kellene iktatni azokat a szociológiai, pszichológiai és pedagógiai adatokat, amelyek statikusan összetevő elemei ugyan a valóságnak — de nincs meg bennük a mozgás, a kapcsolat, az összefüggés —, amely elemi szinten csak a tényekben van meg, s magasabb szinten a pedagógiai jelenségek összefüggéseiben, törvényszerűségeiben, komplex, több dimenziós kapcsolataiban jelentkezik.

Ezt talán azért is érdemes szóvá tenni, mert a pedagógiai ténykutatás — mint említettük — nagyon erőteljes. Ezt erősíti a társtudományok területén tapasztalható erőteljes fellendülés (például nálunk a szociológia, de a pszichológia is), másfelől a valóság értelmezésének, kifejezési lehetőségeinek olyan új vívmányai, mint a kibernetikus folyamat elemzés, a modellalkotás, a matematikai-statisztikai analízis stb.

Ebben a dinamizmusban, amely a pedagógia számára olyan megtermékenyítő lehet, de csak megfelelő feltételek között az — különös jelentősége van annak, hogy a pedagógiai specifikumok, a pedagógia sajátos kérdésfeltevései, értelmezési módjai, a pedagógiai lényeg ne sikkadjon el, ne olvadjon bele a valóság más területeinek vizsgálatába. Nem árt tehát makacsul ismételni — és elméletileg módszertanilag betartani —, hogy a pedagógiai kutatásoknak a pedagógiai jelenségek lényegére — tehát egy tervszerű, céltudatos hatásrendszerre kell irányulnia, s e hatásrendszernek a gerincében egy alakító-önalakító tevékenység áll.

A pedagógia ebben a versenyben akkor tud helytállni, ha elméleti-módszertani fegyverzetét erősíti, szakszerűbbé teszi. Ez egyáltalán nem könnyű dolog.

Mindenekelőtt azért nem, mert a legbonyolultabb vagy egyik legbonyolultabb jelenségkörrel foglalkozik. Ez önmagában is indoka a nehézségeknek. De erről most nem is beszélve, azért sem könnyű dolog, mert kissé megszoktuk — valljuk be —, hogy a pedagógia nem igényel olyan fegyelmezett, önmaga rendszerében zárt tudást és felkészültséget, mint egyes más tudományok igényelnek. Harmadszor azért nem könnyű, mert egyfelől igaz, hogy a komplex jelenségeket az interdiszciplináris területeken lehet leghatékonyabban vizsgálni, de ezzel a kötelezettséggel együtt mélyíteni kell a pedagógiai specifikumok értelmezési elveit, tartalmait s módszereit is.

Pozitív és elkerülhetetlen tehát az a folyamat, amely a pedagógiai ténykutatás felé irányul. Látnunk kell azonban azt is, hogy ez olyan ideológiai környezetben és körülmények között folyik, mikor a polgári pedagógia tudatosan vagy nem tudatosan, látszólag az empiriával, a tényekkel való számolás címen, pontosabban annak ürügye alatt, látszólag közömbös a nevelés eszmei tartalmával, a nevelési folyamatok társadalmi meghatározottságával szemben, s olyan nézeteket hirdet, hogy az egzakt metodológiának nincs szüksége eszmei-világnézeti alapra, illetve akkor hatékony, akkor fejezi ki pártatlanul, tehát „tudományosan” a valóságot, ha megszabadul mindenféle politikai, világnézeti előítéletektől a világnézeti elkötelezettségtől, az ideológiától.

Nem állítom, hogy pedagógiai kutatóinkra ezek a nézetek egyáltalán nem hatnak. Ezzel van összefüggésben, hogy az utóbbi időben bizonyos közömbösség tapasztalható a szocialista pedagógia alapvető elvei iránt, illetve, hogy új címkével ugyan a polgári pedagógia és pszichológia jó néhány tétele; technikája, megoldása előkerül a lomtárból, de legalábbis a pedagógiatörténet tisztos muzeális értékei közül (intelligencia hányados, a mentális életkorral való könnyelmű operálás, a játék és az érdeklődés abszolutizálása). A kutatómódszertani kérdések vizsgálata országunkban nincs megfelelő színvonalon. Úgy ítéljük meg, hogy sok energia vész kárba éppen amiatt, mert nem ismerjük vagy nem alkalmazzuk a megfelelő módszereket.

Ennek egyik — negatív — következménye lehet, hogy egyes kutatók ismert dolgokat fedeznek fel, mert nem hatolnak eléggé mélyen a jelenségek lényeges összefüggéseinek hálózatába; a másik — ugyancsak negatív következmény —, hogy következtetéseink, eredményeink felszínesek vagy éppen vitathatóak. Különösen is veszélyes a felszínesség, a hozzá nem értés a szociológiai, matematikai, statisztikai módszerek alkalmazásában. Tudjuk, hogy a rosszul kezelt — vagy nem a dolog lényegével összhangban lévő — módszer nagyon is eltorzíthatja a valóságot.

Ezért is, sok más ok miatt is eljutottunk ahhoz a felismeréshez, hogy a kutatómódszertani kérdések tisztázása, a módszerek fejlesztése nem egyetlen, de

nagyon fontos feltétele a neveléstudományok fejlesztésének. Ezért is van nagy érdeklődés ilyen közlemények, viták, rendezvények, tanfolyamok iránt.

Intézetünknek, az Országos Pedagógiai Intézetnek ugyancsak egyik első számú törekvése, hogy a munkatársak módszertani kultúráját fejlessze. Lépésről lépésre, lehetőleg konkrét kutatásokhoz kapcsolódva igyekszünk megtanulni azt, ami megtanulható, átadható. Mondanom sem kell, hogy minden ilyen megbeszélés számos bizonytalansági pontot, vitatható mozzanatot tartalmaz. Ezt azonban egy határig természetesnek tartjuk, mert a pedagógiában — sajnos — ritkán beszélhetünk vitathatatlan megoldásról.

Néhány különösen fontos kérdés tisztázására talán külön is felhívnom a figyelmet:

Egységes terminológia kialakítása, de legalábbis a fogalmak egységesebb értelmezésének elősegítése. (Példaként említem, hogy nálunk egyik módszertani alapfogalomnak tekintett „felmérés” kifejezésre az orosz fordításban egyszerűen nem találtunk megfelelőt.)

A pedagógiai kísérletek sajátosságainak vizsgálata — aszerint, hogy a pedagógiai tevékenység melyik oldaláról van szó. Itt különösen is problematikusnak látszik a szűkebb értelemben vett nevelési kísérletek kérdése. Milyen értelemben lehet a nevelőmunka — nevelési eljárások változatainak keresése — kísérlet tárgya.

Van tisztázni való — kutatómódszertani szempontból is — a pedagógia tárgya körül, ennek megfelelően a kutatás tárgya körül. Ezen belül a pedagógiai tény, a pedagógiai tapasztalat terjedelmének, jellegének értelmezése, a mennyiségi és minőségi elemzés kérdései.

Megjegyzem végül, hogy az SzPA kutatási tervében szereplő első kutatási irány 6. számú problémáját különösen fontosnak tartom: a pedagógiai jelenségek dialektikája, ezen belül is a nevelés mint sokrendszerű és ellentmondásos folyamat vizsgálatát. És itt különös szerepe lehetne — ez inkább csak távlatokban reális — a folyamat modellálására irányuló próbálkozásoknak.

Mondanivalóm azzal kívánom befejezni, hogy általában is, de a metodológiai területen legalább két oknál fogva különösen is fontos országaink között a hatékony együttműködés.

Az egyik ok — erről beszéltem — a metodológián keresztül terjesztett vagy terjesztetni kívánt ideológiai közömbösség, a kutatási technológia semlegességének nyílt vagy rejtett, áttételes propagálása a polgári pedagógia részéről.

Másfelől az a körülmény, hogy a megfelelő kutatási eljárások, változatok, kombinációk kísérletezése, alkalmazása, az eredményeknek az elvi feltevésekkel való szembevetése rendkívül időigényes és energiaigényes dolog. Nem vagyunk annyira gazdagok, s talán egyetlen országban sem olyan jól dotált a neveléstudomány, hogy figyelmen kívül hagyhatnánk az együttműködésben rejlő nagy előnyöket.

S mindezt önzetlenül, a testvéri segítség szellemében, egységes elvi-ideológiai platformon tesszük; így hát minden okunk megvan arra, hogy aktívak legyünk a közös tervek kialakításában és megvalósításában.

SZÉCHY ÉVA: A FELSŐOKTATÁSI NEVELÉS MAGYARORSZÁGI FEJLŐDÉSÉNEK NÉHÁNY TAPASZTALATÁRÓL

Az elmúlt években a felsőoktatási pedagógiának mind didaktikai, mind pedig a szűkebben értelmezett *nevelési* területein elméletileg és módszertanilag egyaránt átgondoltabban s a gyakorlatban is szervezettebben igyekeztünk munkához látni.

Minden pedagógiai tevékenység legnehezebb feladatai közé tartozik: a nevelési célok és feladatok helyes kijelölése — megvalósításukhoz az adekvát módszerek, eszközök megtalálása, a hatékonyságot legjobban biztosító, ésszerű és gazdaságos csoportosítása, működtetése — és nem utolsósorban a nevelési folyamat összes konkrét komponensének körütekintő számbavétele és célirányos befolyásolása. Felsőoktatási intézményeink szocialista nevelőmunkája javításának, átfogóbbá tételének is legbonyolultabb része éppen a korunk és országunk fejlődési szükségleteinek leginkább megfelelő pedagógiai cél- és követelményrendszer kialakítása. Kiterjedt kollektív munkával bizonyos eredményeket értünk el ennek megvalósításában, főleg ami a szocialista értelmiségi szakemberek több oldalú harmonikus főiskolai képzése általános követelmény-rendszerének meghatározását illeti. Ennek megállapításánál sok mindent kellett számba vennünk. Mindenekelőtt társadalmunk fejlődése tudományos prognosztikájának következtetéseit, elvárásait, körütekintően vizsgálnunk az egyes értelmiségi szakmák gyakorlatában megmutatkozó helyzetkép elemzésén keresztül eddigi képzésünk tényleges eredményeit és hiányosságait, szisztematikusan összegyűjteni azokat a hazai és nemzetközi tapasztalatokat, amelyek a korosztály felsőfokú szintű, korszerű képzésében és szocialista formálásában hatásosnak bizonyultak.

Erőfeszítéseink egyre inkább arról győznek meg bennünket, hogy minél magasabb szintű, differenciált nevelésről van szó — már pedig a sokrétű felsőfokú szakember képzés folyamata ilyen —, annál kevésbé tudunk messzire jutni túl általános, absztrakt, frontális, mechanikusan modellezett pedagógiai programokkal. A magyarországi gyakorlatban az bizonyult célszerűnek, hogy az átfogó általános elvi és módszertani kérdések tisztázása, a szocialista értelmiségi szakember képzés nélkülözhetetlen *általános pedagógiai irányelvei* megfogalmazása után, a legfontosabb intézménytípusonkénti csoportokban a képzési, nevelési sajátosságainak megfelelő, konkrétabb cél- és követelményrendszer kidolgozását szorgalmazzuk. Azaz közelebb vigyük a nevelési programok megoldását az egyes hivatáságak különleges igényeihez. Ilyen munka bontakozott ki most Magyarországon a *műszaki, agrár, orvos, pedagógusképző, közgazdász-, jogász-, művész-, katonatisztképző* stb. felsőoktatási intézmények között a sajátos nevelési szükségleteiknek megfelelő pedagógiai cél- és követelményrendszer megalkotására. Ez a munka elengedhetlenné teszi a szakmák gyakorlati szakembereinek, szociológusoknak, tudósoknak, felsőfokú oktatóknak, pedagógiai-pszichológiai és más szakembereknek komplex együttműködését, a fejlett szocialista, sőt már a kommunizmust építő társadalom, a tudományos-technikai forradalom értelmiségi szakembere tulajdonságainak gondos számbavételét, kiformálása folyamatainak tudományos megtervezését. Enélkül a komplex együttműködés nélkül ma már nem lehetséges — legalábbis a mi területünkön — a pedagógiai munkának szívet jelentő cél- és követelményrendszer korszerű szintű megalkotása és továbbfejlesztése.

Talán nem érdektelen megemlíteni azt az elvi polémiát, amely Magyarországon a felsőoktatási nevelőmunka erőteljesebb és több oldalú kibontakoztatását kísérte. A kérdés úgy vetődött fel: helyes-e, reális-e a szocializmusba való *átmenet* társadalmi körülményei között már a *szocialista-kommunista* típusú értelmiségi szakember nevelésének magasabb követelményét célul tűzni, nem reálisabb-e megelégedni felsőoktatási intézményeink, társadalmunk és ifjúságunk jelenlegi általános szintjéhez igazodva, pusztán a rendszerhez lojális, a társadalmi munkamegosztásban helyét betöltő jó szakemberek képzésének szolidabb követelményeivel? Ez az okfejtés a társadalmi és pedagógiai „realitás” érvére hivatkozva

szem elöl tévesztette a marxista—leninista pedagógiának azt a jellegzetességét, hogy a szocialista nevelés éppen, mert a társadalmi valóság és az emberformálás mozgási folyamatainak dialektikus és materialista megértésére épül, nem csupán szigorúan realista, de egyben *kritikai, forradalmi* is. Erőfeszítései mindig túlmutatnak az „*éppen—most*” valóságán, a társadalmi valóság és az ember *megváltoztatására* is törekednek, a jövőnek törnek utat a fejlődés tudományosan számba vett szigorú logikája szerint. Elhomályosult e jelzett álláspontban a marxista pedagógiának, személyiség-elméletnek az a sarokpontja, hogy az ember éppen a társadalmi valóság megváltoztatásának, magasabb fokra fejlesztésének cselekvő folyamataiban tudja megváltoztatni, továbbfejlesztetni önmagát is. Ennek a kérdésnek a tisztázása azért is nélkülözhetetlenné vált, mert nem egyszer tapasztalható a gyakorlati nevelőmunkában éppen az átmeneti viszonyokra hivatkozva és azokhoz idomulva *pedagógiai kompromisszum*, az alapvető szocialista nevelési célok és követelmények elhomályosulása, relativizálása, a pedagógiai folyamatok felfogásában jelentőségük háttérbe szorítása.

Amikor a magyarországi felsőoktatási nevelőmunka fejlesztésében ilyen nagy hangsúlyt igyekszünk helyezni a tartalmi célkitűzések és követelmények eszmieivel tisztaságára, ugyanakkor a pedagógiai hatékonyság érdekében rendkívül fontosnak tartjuk és életkérdésnek érezzük egy más értelemben a „*pedagógiai realizmus*” helyes igényét. Nevelésméleti munkánk egyik legnagyobb gyengesége, hogy elemzéseink, következtetéseink és módszertani tanácsaink gyakran felszínen maradnak, az élet áramától elszakadt metodikai receptívák és modellek ismételtgetésére szorítkoznak. Nem tárják fel kellő mélységben korunk és a szocialista társadalmi átalakulás mind összetettebbé váló folyamatainak tipikus új pedagógiai szituációit, konfliktusait, kevésbé teszik mérlegre újra és újra s szembesítik a valósággal alkalmazott módszereink használhatóságát, korszerűségét, s éppen ezért nem tudnak eléggé gyümölcsöztethető tanácsokat adni a gyakorlat eleven problémái megoldása számára. Pedagógiai munkánk színvonala fejlesztésének ma egyik kulcskérdése tapasztalataink szerint: a tanulóifjúság fejlődése konkrét szociális, kulturális, erkölcsi, politikai, világnézeti viszonyainak rendszeres figyelemmel kísérése, az oktatási-nevelési hatékonyság folyamatos mérése, módszeres önellenzése országos méretekben és tanintézetenként egyaránt. Csakis így lehet megfelelő következtetésekre jutni a korunk viszonyai között dinamikusan változó új és új nevelési tartalmi feladatok megválasztásában, a megfelelő új pedagógiai eljárások megtalálásában.

Nem véletlen, hogy hazánkban is az elmúlt években olyan nagy jelentőségre tett szert felsőfokú képzésünk javításával kapcsolatban az *ifjúságkutatás és a konkrét nevelésszociológiai vizsgálódások* kibontakozása. Rendszeressé vált főiskolai ifjúságunk erkölcsi-politikai fejlődésének, tanulmányi előrehaladásának visszatarató periodikus országos áttekintése s életviszonyaiknak, egyes rétegeinek, egy-egy fontosabb problémájának (például szabadideje eltöltésének, egészségügyi-fizikai fejlődésének, általános műveltségi szintjének és társadalmi tapasztalatainak stb.) mélyebb megvizsgálása. Ezek a valóságfeltáró objektív elemzések alapot adnak arra, hogy pontosabban és célratörőbben tudjuk meghatározni a hallgatók nevelésének időszerű feladatait, koncentráltabban orientáljuk a nevelőket, ifjúsági aktivistákat, a főiskolai hallgatók nevelésében közvetlenül és közvetve résztvevő társadalmi tényezőket a pedagógiai fejlesztési tennivalók döntő láncszemeinek megragadására. Ezek a vizsgálódások számos nagy jelentőségű probléma mélyebben fekvő okaira derítettek fényt s adtak ösztönzést a megoldás konkrét útjainak keresésére. Így többek között e vizsgálódások

adtak indíttatást és megoldási irányt diákszociális és ösztöndíjrendszerünk továbbfejlesztéséhez, a munkás-paraszt hallgatók továbbtanulása visszaesése okainak feltárásához, s ellensúlyozása módjainak megkereséséhez, a diákság szabadideje szervezetlenségeinek, szórakozási és művelődési eszményei torzulásainak felismeréséhez és így tovább.

A rendszeres nevelésszociológiai elemzés, ifjúságkutatás ma már mind több felsőoktatási intézményünkben a pedagógiai irányítás és tervezés szerves elemévé válik. Növekszik azoknak a tanintézeteknek és fakultásainknak a száma, ahol a rektorátus és dékánátus mellett működő úgynevezett „nevelési bizottságok” a marxizmus—leninizmust tanító tanszékekkel, pedagógiai tanszékekkel, tanulmányi osztállyal, párt és KISZ-szervezetekkel összefogva évről évre visszatérően szociológiai módszerességgel is elemzik a hallgatói tanulmányi és a nevelőmunka fejlődését. Ezek a vizsgálódások — amelyeknek hazánkban is már tudományos szempontból is értékes számos terméke született — sok olyan problémára mutattak rá, amelyek konkrét segítséget nyújtottak a tanintézeti vezetésnek a pedagógiai munka tökéletesítéséhez. Így nem egy helyen feltárták a hallgatók terhelésében lévő visszasságokat, egyes tanszékek oktatási színvonalában lévő egyenetlenségeket, a hallgatók társas életében, szabad idejében keletkező olyan vákuumokat, amelyek a spontaneitásnak, kedvezőtlen hatású csoportosulásoknak, rossz szokásoknak és szenvedélyeknek engednek teret, s keresztezik, nehezítik célratörő szocialista oktató-nevelő munkánk folyamatait. Ezek a vizsgálódások fontos segítséget tudnak nyújtani a tanintézeti vezetésnek, oktató kollektíváknak, párt- és ifjúsági szervezeteknek, hallgatói közösségeknek, hogy mikor, éppen milyen kérdésekre összpontosítsák erőfeszítéseiket, ott és éppen azokon a területeken ütközzenek meg, bocsátkozzanak pedagógiai harcba, ahol az adott közösség, hallgatói csoport fejlődése szempontjából az a leginkább szükséges.

A marxista nevelési metodológia fontos felismerése a helyesen megválasztott *fokozatosság* realizmusa, a makarenkói *perspektivikus vonalak rendszerének* helyes alkalmazása a tanintézetek, minden egyes hallgatói közösség konkrét fejlődésében. Itt nem segít a szematizmus, a sablonok formalista alkalmazása, s nem vezethet sikerre az adott körülmények, sajátos szükségletek átgondolásának elhanyagolása. Korunk mind bonyolultabbá váló nevelési szituációi között egyre fokozódó jelentősége van a közvetlen, a közbeeső és a messzibb távlati célok helyes összekapcsolásának és tudatos érvényesítésének a pedagógiai folyamatok vezetésében. Éppen ezért neveléstudományunk talán legdöntőbb tennivalói közé tartozik a kommunista társadalom felépítéséhez vezető nevelési célok megvalósítási fokozatainak tartalmi feltárása, a neveltek különböző közegeiben a nevelési feladatok és követelmények mind pontosabb és differenciáltabb körvonalazása az egyes országok nemzeti viszonyainak, fejlődési szintjének és körülményeinek gondos számbavételével.

A szocializmusba való átmenet és a nemzetközi osztályharc bonyolult viszonyai között nap mint nap érezhetjük, hogy a nevelési formák, eszközök, módszerek, struktúrák, mechanizmusok nem válhatnak öncélúvá, nem merevedhetnek meg, nem élhetnek a nevelési céloktól, tartalomtól elszakadt önálló életet, mert mindez csak üres formalizmushoz vezethet. A szervezeti megoldások, formák, eszközök, módszerek megválasztásában, a struktúrák, mechanizmusok kialakításában mindig a konkrét nevelési-társadalmi szituációból, az előttünk álló tartalmi feladatokból, nevelési célokból és követelményekből szükséges kiindulnunk, s annak megfelelő legcélszerűbb és gazdaságos módozatokat, meg-

oldásokat megtalálunk. Ez vezette a magyar felsőoktatási intézményeket, amikor keresték a hallgatói demokratizmus, közösségi öntevékenység és önkormányzás fejlesztésének korszerű modelljét a hazai viszonyoknak és fejlettségi szintnek megfelelően s amikor az élet változásait tudomásul véve a megmerevedéssel szembefordulva, annak szüntelen tökéletesítésén munkálkodnak.

Amikor ilyen nagy hangsúlyt helyezünk a marxista pedagógia alfájának, a társadalmi meghatározottság primátusának kérdéseire, ez nem jelenti azt, hogy a mi felsőoktatási pedagógiánkban is ne tanultunk volna rengeteget abból a nagyon értékes, gondolatgazdag vitából, amelyik éppen a Szovjetunióban bontakozott ki az elmúlt években a szocialista pedagógia metodológiai szemlélete és konkrét módszerei tudományos továbbfejlesztésére. A fiziológiai-biológiai, fejlődés- és neveléslélektani és más komponensek fokozottabb figyelembe vétele és árnyaltabb megközelítése a fejlődési, nevelődési folyamatokban nemcsak absztraktnak volt érdekes számunkra, hanem ezek fontosságának felismerésére kényszerít bennünket a modern felsőfokú képzés és nevelés egész menete. Az önálló munka fokozódó jelentősége a felsőfokú képzés elsajátítási folyamataiban, az individualizálódás növekvő szerepe az oktatásban, a modern önvezérlő és ellenőrző tanulási segédeszközök fokozódó elterjedése és még sok más tényező mind, mind arra ösztönöz, hogy az oktatók, nevelők sokkal nagyobb mértékben vegyék figyelembe a szociális, társadalmi meghatározottsági tényezőkön túli faktorokat a személyiségfejlődés, a nevelődési folyamat struktúrájában. Rendkívül nagy szerepe van ennek abban különösen, ha az ismeretsajátítás, készségfejlesztés, a tanulási folyamat intenzifikálásának szükségleteit nézzük, melynek kielégítése, teljesítése, mint ismeretes, centrális kérdése ma a felsőoktatás korszerűsítése munkálatainak.

Végezetül egy nagyon fontos közös nemzetközi tapasztalatunkra kívánjuk felhívni a figyelmet. A magyarországi felsőoktatási pedagógiaelméleti és módszertani munka fejlődése számára rengeteget jelentett az a segítség, amely az elmúlt években kibontakozott a szocialista országok felsőoktatás-pedagógiai tudományos kutatási kooperációjában. A szocialista országok felsőoktatási miniszterei évenként ismétlődő rendszeres közös tanácskozásainak megállapodásai alapján *közös kutatási program* készült el mind a felsőoktatási didaktika, mind pedig a felsőoktatási neveléselmélet és módszertan területén a testvérországok felsőoktatási kutató intézményeinek és tanintézeteinek együttműködésével. E közös program megvalósítása már évek óta sikeresen előrehalad. Egy-egy téma kutatásában több ország bázis intézménye működik közre s a lebonyolított értékes kísérleteket, azok tudományos eredményeit rendszeresen közrebocsátjuk közös szimpóziumokon, közös kiadványokban, a rendszeres irodalom és kiadványcserékkel. Országaink pedagógiaudományára eme egy ágazatának sikeresnek bizonyult tapasztalatát talán hasznos lenne szélesebben is általánosítani. A pedagógiai elméleti és módszertani kutatás szélesebb mezején is létrehozhatnánk egy hasonló, átgondolt szervezett kooperációt, mely egészen bizonyosan nagyobb lépésekkel vihetné előre és termékenyíthetné meg országainkban a marxista-leninista pedagógiai tudományos vizsgálódások és a nevelési gyakorlat ügyét.

NAGY SÁNDOR: AZ OKTATÁS KORSZERŰSÍTÉSÉVEL KAPCSOLATOS KUTATÁS KÉT FÁZISA

A budapesti tudományegyetem pedagógiai tanszékén évek óta foglalkozunk az oktatási folyamat tökéletesítésének problémáival. E problémákat mindenekelőtt az iskolarendszer középső szakaszának összefüggésében vizsgáljuk, mint-hogy középiskolai tanárok képzésével foglalkozunk. Vizsgálódásaink azonban közelebről érintik az általános iskola felső tagozatát is, minthogy a középiskolai (gimnáziumi) tanulmányok szintje és sikere nagymértékben függ az általános iskola tanítási—tanulási folyamatának minőségétől.

Az 1960-as évek közepétől két alapvető felismerés szabta meg kutatásaink irányát:

a) az a felismerés, hogy a gyorsuló és növekvő információáramlásban egyre hatékonyabban fel kell készíteni növendékeinket az önálló ismeretszerzésre;

b) az a tény, hogy az általános iskola elvégzésekor, a gimnáziumi tanulmányok megkezdésekor különböző nehézségekkel találják szemben magukat tanítványaink (az átmenet problémái).

Gyakorló pedagógusok bevonásával vizsgáltuk, mennyiben felel meg a felső tagozatban az oktatás a korszerűség követelményének, mennyire készíti elő a tanulókat a fokozott önállóságot igénylő középiskolai tanulmányokra.

A vizsgálódás első stádiumában, az 1960-as évek közepén abból a hipotézisből indultunk ki, hogy a középiskolába való átmenetkor megnyilvánuló nehézségek okai főképpen az általános iskolai oktatási folyamat strukturális fogyatékoságaiban keresendők. Feltételezésünk az volt, hogy az oktatási (tanítási—tanulási) folyamat, mely az *ismeretszerzés* és *alkalmazás* egymást követő és egymásba hatoló ciklikus váltakozásából áll, mindmáig nem eléggé differenciált e fő fázisok egyikében sem.

E hipotézist megalapozták olyan tények, hogy az oktatási folyamat új ismeretfeldolgozó szakaszaiban szinte kizárólagosan frontális osztálymunkát szerveznek s csak jelentéktelen arányban dolgoznak a tanulói önállóságot, aktivitást nagyobb mértékben lehetővé tevő csoportmunkában vagy individualizált munkában.

Ezért szükségessé vált korszerűbb tanóra-elméletet kidolgoznunk. Ebben három alapvető szempont vezetett:

1. Olyan ismeretfeldolgozási modelleket igyekeztünk feltárni, melyek fokozzák a tanulói teljesítményeket az oktatási folyamat egészében s ebből következően emelik a visszacsatolások koeficiensét;

2. amelyek nagyobb mértékben teszik lehetővé, hogy különböző tananyagokban önálló ismeretfeldolgozásokat is végezzenek a tanulók;

3. amelyek nem állítják a gyakorlatot irreális követelmények elé.

A differenciált tanóra-elmélet kidolgozásakor háromféle alapvető didaktikai szituációt vettünk tekintetbe: 1. a frontális osztálymunkában történő ismeretfeldolgozást, 2. a csoportmunkában történő ismeretfeldolgozást, 3. az individualizált formában történő ismeretfeldolgozást. Ezeken végeztünk további differenciálást.

Az első szituációval (frontális munka) kapcsolatban öt alapvető ismeretfeldolgozási modellt sikerült megállapítanunk:

a) az úgynevezett hagyományos, alapjában induktív ismeretfeldolgozást;

b) a problémából kiinduló s a tanulók számára hipotézis-alkotást, bizonyítást, meglévő ismereteik felhasználását lehetővé tevő ismeretfeldolgozást;

- c) a cselekvésből kiinduló, interiorizáló ismeretfeldolgozást;
- d) az „alkalmazó” jellegű, alapjában deduktív jellegű ismeretfeldolgozást;
- e) a tanulói referátumokat igénybevevő vagy vitátl biztosító, esetleg szeminárium jellegű ismeretfeldolgozást.

A második didaktikai szituációban alapvetően kétféle modell jelentkezett:

a) középcsoportos (12—14 fős) ismeretfeldolgozás, mely egyik gyakorló iskolánk kísérletéből volt kikövetkeztethető;

b) kiscsoportban (4—6 fős) történő ismeretfeldolgozás (groupwork).

Tapasztalataink szerint a csoportmunka mindkét változata több lehetőséget biztosít a tanulók önálló munkájára, mint a frontális munka.

A harmadik didaktikai szituációban (individualizált munka) négy, gyakorlatilag máris reális lehetőséget tudunk feltárni:

- a) új ismeretszerzés munkafüzet segítségével;
- b) új ismeret szerzése programozott feladatlappal;
- c) új ismeret szerzése programozott tankönyvvel;
- d) új ismeret szerzése nyomtatott program feldolgozásával.

Külön iktattuk be ebbe a rendszerbe az ún. televíziós órát, melynek keretében az új ismeret feldolgozása (az iskolatelevízió adásához kapcsolódva) frontális osztálymunkában is, csoportmunkában is, individualizált tanulói munkában is megtörténhetik.

Ebben a felsorolásban tehát olyan szisztéma körvonalai bontakoznak ki, mely az új ismeret feldolgozásának az eddiginél differenciáltabb lehetőségeit tárja fel mintegy 12—14 olyan empirikus modellben, melyek — elvszerű alkalmazása esetében — jelentősen emelhetik a tanulói öntevékenység szintjét, annak lehetőségét, hogy megtanítsuk őket tanulni.

*

A fenti elgondolást a pedagógus továbbképzés keretében viszonylag széles körökben propagáltuk. A gyakorló pedagógusok általában kedvezően fogadták ezt a koncepciót; a kedvező fogadtatás ellenére azonban nem jelentéktelen nehézségekbe ütközött a megvalósítás.

Ennek okát kutatva megállapítottuk, hogy az oktatási folyamat differenciált megszervezése tömeges méretekben csak akkor lehetséges, ha megvannak a tantervi feltételei. (Jelenleg csak részben vannak meg, mert korábbi erőfeszítéseink ellenére tanterveink több tekintetben még mindig maximalisták.) A modern tanóra-elméletet lehetővé tevő tantervi feltételek:

- a) a tananyag mennyiségi és minőségi szempontból vett realitása;
- b) a tananyag fokozott differenciálása, vagyis a jelenlegi tantervi felsorolás-jellegű tananyagmegjelölésen belül e tananyag különböző didaktikai kategóriákba való sorolása.

Az a) alatti feltétel biztosítása lehetővé teszi az oktatási folyamatban azoknak a modern módszereknek és szervezeti formáknak fokozottabb alkalmazását, melyek a tapasztalatok szerint a hagyományosaknál időigényesebbek. E feltétel egyszersmind lehetővé teszi, hogy az ismeretek alkalmazása, a produktív és reprodukív munka aránya az egész folyamatban javuljon.

A b) alatti feltétel lehetővé teszi, hogy a pedagógus különbséget tudjon tenni tananyagok között s ne kényszerüljön mindent direkt tanári vezetéssel feldolgozni; bizonyos anyagokat közvetett vezetéssel (csoportmunka vagy individualizált munka) is módja legyen a tanulókkal feldolgoztatni. És hogy ennek

következtében a tanulási folyamat változatosabb, a tanulói önállóságot fokozottabban biztosító tevékenység legyen.

Figyelmünk ezért a kutatás második fázisában főképpen a tanítási—tanulási folyamat *tantervi* összefüggései felé fordult. Három feladatcsoportot tűztünk ki tanulmányozás céljából:

1. Annak meghatározását, mi az az alapvető tananyag, amit az általános iskolából hoznia kell a tanulónak ahhoz, hogy a középiskolában eredményes tanulást végezhesen? A jelenlegi tantervben adva van-e az az alapvető tananyag? Vannak-e hiányzó vagy felesleges anyagrészek s melyek ezek? Mi az, amire a tanítás jelenlegi feltételei között számítani lehet?

2. A tantervben a tananyagnak milyen differenciálása lehetséges (tények, fogalmak, információk, törvényszerűségek, műveletek-műveletrendszerek, elméletek, hipotézisek, jártasságok, készségek), minthogy ezek részletes feltüntetésétől nagymértékben függ az oktatási folyamat tartalmi értelemben vett optimalizálása.

3. A valóban alapvetőnek bizonyult ismeretekből melyeket szükséges közvetlen tanári vezetéssel (frontális osztálymunka) feldolgozni? Melyek viszont azok, amelyek indirekt irányítással (programozott tanulás, csoportmunka) is feldolgozhatók az iskolában?

Ebben a pillanatban a tantervvel kapcsolatos e három nagy kérdés közül még csupán az elsőnél tartunk, s az ezzel kapcsolatos kutatásaink is mindössze öt tantárgyra terjednek ki.

Kutatásmethodikai szempontból azonban már az eddigiek is sokféle tanulással szolgálnak. Míg a kutatás első fázisában nagyrészt az egyszerű megfigyelés, valamint a gyakorlati tapasztalatok általánosítása, továbbá a feltételvariálók kísérlet, az eredményfelmérés, a talált eredmények statisztikai feldolgozása voltak a fő módszerek, most e második fázisban komplexebb jellegű kutatási metodika vált szükségessé. Ezek főképpen a következők voltak:

a) a tanítási—tanulási folyamat strukturális elemzése, ami azt jelentette, hogy a tartalom-módszer-szervezeti formák összefüggéseinek egész rendszerében törekedtünk tapasztalatokat szerezni s ezek analízise segítségével a tananyag mennyiségére és minőségére visszakövetkeztetni;

b) a tanulói teljesítmények mérése, éspedig egyrészt a gimnáziumba való átlépéskor a tantervi optimum meglétének konstataciója céljából, másrészt tanév közben is különböző korszerű szervezeti megoldások eredményeinek megállapítása céljából;

c) speciális — a mindennapos tapasztalatokat is értékesítő — elméleti elemzés arra nézve, mit tekintünk alapvető ismeretanyagnak a gimnázium kezdetekor; hogy melyek azok az alapvető tények és fogalmak, információk és általánosítások, algoritmusok, jártasságok, készségek, melyek itt nélkülözhetetlenek;

d) speciális analízis az általános iskolai és gimnáziumi tanterv viszonyproblémáinak, egymásraépülésének konstataciójához;

e) szükségessé vált olyan mérési tevékenység is — és ez egyike a leginkább komplex kutatási feladatnak —, mely a különböző tantervi témák realitását az oktatási folyamat megtervezésének és lebonyolításának szükségleteivel vetette egybe s a megfelelést vagy meg nem felelést mindenekelőtt az időtényezőn konstataulta. Ez lehetővé tette annak megállapítását, vajon a tanterv által javasolt időmennyiségben lehetséges-e az oktatási folyamat fő fázisainak tényleges megvalósítása a jelenlegi ismert korszerű szervezeti formák és módszerek optimális felhasználásával.

f) Mindezekkel együtt különösen fontosnak bizonyult a vizsgálat során a tankönyvelemzés, ennek kapcsán a tanterv és a tankönyvek egymásnak való megfelelése.

g) Magától értetődően nélkülözhetetlen volt a vizsgálódás során olyan eljárások alkalmazása, mint különböző szervezeti formák (frontális munka, csoportmunka, individualizált munka) kedvező arányainak kipróbálása, más esetben nivelláló programok szerkesztése és hatékonyságának megvizsgálása stb.

h) Mindezekkel együtt nélkülözhetetlen volt bizonyos mennyiségi és minőségi értékelések elvégzése, statisztikai számítások beiktatása, tehát a jelenleg ismert kutatási metodika szinte egészének igénybevétele.

A kutatás témájának komplexitása miatt a kutatási erőfeszítések igen jelentős százalékat kellett a célirányos és eredményes kutatási módszerek kombinációjának megtalálására fordítani. És az erre irányuló erőfeszítés a kutatás következő fázisában is szükséges lesz, minthogy a tantervi optimum kidolgozását valamennyi tárgyra ki kell terjeszteni, s egyidejűleg a tantervekkel kapcsolatos másik nagy feladat — a tananyag megfelelő differenciálása — teendőit is meg kell kezdeni. Ez utóbbi nem kevesebbet jelent, mint a szocialista nevelési célkitűzéssel összehangolt tananyag-klasszifikációt elvégezni, vagyis a szocialista értelemben vett pedagógiai taxonómia kidolgozását megkísérelni. Érthető, ha ez mindenekelőtt a megfelelő kutatási módszereket illetően jelent nagy feladatot. A teendő nagysága egyszersmind nem kevesebbet igényel, mint a szocialista országok nemzetközi viszonylatában kibontakozó koordinált kutatásokat. Ha ilyen kutatások fokozottabban kibontakoznak — s erre éppen ez a folyamatban levő nemzetközi pedagógiai konferencia jó reménységet nyújt —, akkor nemcsak az oktatás folyamatának tökéletesítésével és a tantervekkel kapcsolatos kutatások érhetnek el jelentős további eredményeket, de a kutatási metodika színvonalas és eredményes felhasználása is nagy lépésekkel haladhat előre.

JÓZSA ÖDÖN — SZABOLCSI SZABOLCS

OKTATÁSI RENDSZERÜNK TERÜLETI KÜLÖNBSEGEI ÉS A TOVÁBBTANULÁSI ARÁNYOK ALAKULÁSA

A felszabadulás óta hazánkban nagyarányú fejlődés ment végbe az oktatási és művelődési színvonal emelése, az ellátottság fokozása terén. Az elért eredmények jelentős társadalmi-gazdasági erőfeszítéseket követeltek.

Az oktatáspolitikai célkitűzéseink és az oktatás konkrét gyakorlata magán viselte az időszak társadalmi, politikai, gazdasági jellemzőit. Ez természetes, hiszen az oktatási célkitűzésekre a társadalmi-gazdasági és foglalkoztatáspolitikai lehetőségek és szükségletek nagymértékben hatással vannak. Az oktatási rendszerrel szemben alapvetően két — egyébként összefüggő — követelményt támasztottunk:

— a népesség műveltségi színvonalának emelése, a múlt rendszer káros örökségeinek felszámolása,

— a gazdaságpolitikai célok megvalósításához szükséges szakemberek kiképzése, az oktatási rendszer szerkezetének változtatása, mennyiségi-minőségi fejlesztése révén.

Az oktatási rendszer felszabadulás utáni fejlesztésénél alapvetően két jellemző szakaszt különböztethetünk meg:

— első az 1950—60 közötti időszak, amelyben elsősorban az oktatás fejlesztésének „mennyiségi” jellege dominált. A mennyiségi fejlesztés mindenekelőtt szocialista oktatáspolitikánk fő célkitűzéséből, az általános műveltségi színvonal gyors emeléséből, valamint a gyors gazdasági növekedésből, ezen belül bizonyos ideig a feszített iparosításból következett.

— a második az 1960—70 közötti időszak, amelyben az oktatási reform célkitűzéseinek végrehajtása volt jellemző. Ekkor fokozottan törekedtünk az oktatási céloknak a gazdasági szükségletekkel való rugalmasabb összehangolására. Ezt a három, majd négy fokozatú (szakmunkás, technikus, szaktechnikus, egyetemistát végzett; majd később a kétfokozatú egyetemi oktatás előkészítése) szakemberképzést biztosító, és a túlspecializáltságot elkerülő képzést nyújtó iskola-típusok kialakításával kívántuk elérni. Ugyancsak fontosnak ítéltető a szakmunkásképzés „zsákutca jellegének” feloldása, az emelt szintű képzés bevezetése is.

Ebben az időszakban módosítottuk a középfokú oktatás képzési céljait, ennek megfelelően az intézmény típusokat is. Ebben a szakaszban az oktatásfejlesztés minőségi jegyei kezdtek fokozottabban érvényesülni.

Az oktatáspolitikai koncepciók kialakítása, majd végrehajtása során szükség-szerűen jelentkeztek ellentmondások, nehézségek, hiszen ezek döntően az erős „hullámzást”, irány- és ütemváltozást tartalmazó gazdaságpolitikai elképzelések által meghatározott foglalkoztatáspolitikai célokat követték.

A problémákat súlyosbítja az is, hogy az oktatási rendszer, az oktatás folyamata éppen jellegénél fogva, kevésbé rugalmas, mint a gazdasági élet. Egy egy-

séges, minden szempontból megfelelő oktatási terv csak viszonylag részletes hosszútávú gazdasági tervre alapozva képes kielégíteni a vele szemben támasztott követelményeket. Ennek hiányában többszöri — és nehezen végrehajtható — módosítást kell eszközölni.

Most, amikor a hosszútávú gazdasági fejlesztési tervek készítése folyik, a távlati szakképzési feladatok megoldásánál, a munkaerőszükséglet kielégítésénél feltétlenül nagy figyelmet kell fordítani az oktatás területi vonatkozásaira is. Jelenleg ugyanis lényeges differenciáltság tapasztalható az egyes területek között, mind a szakképzésbe bevontak — azonos korú ott élő népességhez viszonyított — arányának (ez a meritési arány feszítésén keresztül jelent problémát a képzés minősége területén), mind pedig a képzési—nevelési feltételek, körülmények vonatkozásában.

Az oktatási ellátottság színvonalában fennálló területenkénti eltérések bemutatására, röviden áttekintjük az oktatás különböző szintjeit, az azokat jellemző egyes mutatók alapján.

A rendelkezésre álló adatok csupán a közigazgatási jellegű területi egységek (megye, város, község) vizsgálatát teszik lehetővé, és nem nyújtanak módot a gazdasági szempontok alapján elkülöníthető területek (gazdasági körzetek) adatainak elemzésére.

*Az óvodai ellátottság helyzete területenként**

Az elmúlt tíz évet tekintve, az óvodáskorú népességből óvodai ellátásban részesülők aránya 33,7%-ról 65,4%-ra emelkedett. (Abszolút számban nézve, ez csak 50 000 fő többletet jelent.) Területenként nagy eltéréseket tapasztalhatunk. Egyes megyékben (Baranya, Borsod-A.-Z., Zala) a községek 65—80%-ában nincs óvoda és így az óvodában elhelyezett gyermekek aránya is alacsony (34—44%-os). Ehhez rendszerint az óvodákra jellemző természetes mutatók (pl. egy csoportra jutó gyermekek száma, egy óvonőre jutó gyermekek száma stb.) kedvezőtlen alakulása is párosul.

Általában két féle állapot figyelhető meg:

1. Budapesten, és a megyei jogú városokban az óvodáskorú népesség nagy hányadát igyekeznek óvodai ellátásban részesíteni, többnyire a (szükségfőhelyek kialakítása, túlzott kihasználtság, magas gyermeklétszám a csoportokban, stb.) színvonal rovására. Ez az igények feszítő erejét jelzi, hogy a nők munkavállalási lehetőségei tágabbak, a női munkaerő iránt is nagyobb szükséglet jelentkezik.

2. A megyében (vidéki városok többségében, községekben) a viszonylag alacsony gyermekhányad óvodai ellátásának színvonala általában az átlag körül alakul. (Kivéve a már korábban is kiemelt területeken.) A kedvezőtlen helyzetek létrejöttében fontos szerepe van az egyes megyék település-jellegének is. A törpefalvas, tanyás típusú települések nagy hányada gátolja az óvodai ellátás növelését. A nők munkavállalási lehetőségei kedvezőtlenebbek, így a gyermekek óvodai ellátását kisebb mértékben igénylik.

* A megyékre történő hivatkozásoknál, a megyei adatok nem tartalmazzák a megyei jogú városok adatait. Budapest — vidéki város összesen — község összesen összehasonlításnál — értelemszerűen — a megyei jogú városok a „vidéki város” csoportban szerepelnek.

1. tábla

Az óvodai-ellátottság egyes mutatói
(1970/71)

Megyék, városok	Óvodások aránya a 3—5 éves korú népesség %-ában	Óvodai szükség-férő-helyek aránya (%)	100 férő helyre jutó gyerekek száma	Egy gyermek-csoportra jutó gyerekek száma	Egy csoportra jutó óvónők száma	Egy óvónőre jutó gyerekek száma	Óvodával nem rendelkező községek aránya (%)
Baranya	43,3	4,9	104,4	27,4	1,60	17,1	77,2
Bács-Kiskun	53,9	11,1	101,5	28,7	1,45	19,8	13,8
Békés	63,4	5,5	101,6	28,0	1,58	17,7	8,0
Borsod-A.-Z.	34,5	17,5	109,8	30,1	1,40	21,5	69,3
Csongrád	60,9	10,4	103,1	28,1	1,41	19,9	14,5
Fejér	55,7	9,8	114,1	29,8	1,63	18,3	23,3
Győr-Sopron	66,8	4,3	105,4	28,4	1,48	19,2	30,7
Hajdú-Bihar	49,1	11,7	103,8	27,7	1,41	19,7	5,0
Heves	52,5	14,6	108,9	29,2	1,48	19,7	39,6
Komárom	65,1	11,8	106,8	29,2	1,33	22,0	29,1
Nógrád	56,6	19,3	102,6	27,3	1,40	19,5	19,5
Pest	52,2	11,8	107,3	28,3	1,44	19,7	7,8
Somogy	51,3	6,4	106,6	27,2	1,43	19,0	51,6
Szabolcs-Szatmár	42,7	19,3	110,4	28,8	1,46	19,8	32,1
Szolnok	58,1	12,2	106,4	28,1	1,52	18,5	4,3
Tolna	74,4	9,2	100,5	27,6	1,31	21,1	5,6
Vas	52,3	6,8	106,4	27,7	1,46	18,9	66,8
Veszprém	47,2	16,5	103,9	28,4	1,41	20,1	65,8
Zala	43,0	12,1	103,1	30,5	1,56	19,6	79,4
Budapest	75,0	9,5	117,8	29,4	2,08	14,1	—
Debrecen	63,0	5,4	121,6	31,3	1,66	18,8	—
Miskolc	57,9	11,7	136,9	34,6	1,78	19,4	—
Pécs	71,5	1,8	123,1	33,7	1,79	18,8	—
Szeged	95,2	8,8	117,3	29,0	1,54	18,7	—
Összesen:	56,4	10,9	108,9	28,8	1,58	18,2	46,1

Az általános iskolai ellátottság

Az általános iskolai oktatásban való részvétel, illetve ennek lehetőségének létrehozása kötelező. Így az ellátottságot elsősorban az oktatás — természetes mutatókkal jellemzett — színvonalában tapasztalható különbségek oldaláról közelítjük, és az iskoláskorú (6—13 éves) népességből iskolába járók arányának alakulását eredményeként — pl. a kedvezőtlenebb körülményekből fakadó nagyobb kimaradási arány — kezeljük.

Az országos átlagnál kedvezőtlenebb helyzetben levő megyékben (Bács-Kiskun, Borsod-A.-Z., Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár) általában magas: a tanulócsoporthoz létszáma 28—29 fő (átlag 26,9), az egy tanerőre jutó tanulók száma 19—20 (átlag 17,7), a váltási arány 1,44—1,51 (átlag 1,32) a nem azonos szakra képesített tanerők által felsőtagozaton leadott órák aránya 30—38% (átlag 26,7%), illetve a képzés nélküli tanerők aránya, valamint nem megfelelő a napközis ellátás sem.

Az általános iskola befejezése utáni továbbtanulás körülményeinek értékelésénél figyelembe kell vennünk, hogy ennek területi közelítése csak arra nyújt módot,

hogyan adott területi egységekben képzésben részesülők oktatási színvonalát értékeljük. A megfigyelt területen (közép szintű) képzésben részesülők volumenét erősen befolyásolja (különösen a szakmunkásképzésben) a területek által támogatott kvalifikált munkaerőre vonatkozó igény. Ugyanakkor a terület helyi képzési lehetőségeinek köre közvetetten — de néha nagyon erősen — befolyásolja, a regionális egységben lakó szülők gyermekeinek általános iskola utáni továbbtanulási arányát. Pl. az esetben, amikor a területen nagy arányban nyílik mód általános iskolai végzettséggel munkába állni, és a közép szintű továbbtanulás helyi lehetőségei is korlátozottak, ez erősen befolyásolja, hogy a szülők vállalják-e a más, távolibb területi egységben történő továbbtaníttatást. A közép szintű oktatás értékelését tehát először a helyi feltételek oldaláról közelítjük, de a későbbiekben még visszatérünk arra a determináló hatásra, amelyet ezen körülmények a továbbtanulásra gyakorolnak.

2. tábla

Az általános iskolai ellátottság egyes mutatói
(1970/71)

Megyék, városok	Ált. iskolások aránya a 6–13 éves korú népesség %-ában	Azonos szakra képezett tanulókat átlagolt órák aránya % (teljesít.)	Napközis tanulók aránya (%)	Egy tanuló csoportjára jutó tanulók száma	Egy tanteremre jutó tanulók száma	Egy tanuló csoportjára jutó tanterem száma	Egy teremre jutó tan. cs. száma (váltás)	A 8. évfolyamot eredményesen végzők aránya a 14 évesek %-ában (1970)	Képesítés nélküli tanuló aránya (%)	Tanulók száma a szükséglet %-ában
Baranya	96,9	70,1	19,6	26,0	17,4	1,49	1,15	85,8	7,3	97,6
Bács-Kiskun	94,7	61,5	15,3	26,3	17,9	1,47	1,30	88,5	5,1	99,1
Békés	97,2	75,2	21,9	27,2	17,5	1,56	1,09	90,0	4,2	98,8
Borsod-A.-Z.	96,9	69,2	10,6	29,1	20,9	1,40	1,44	85,2	9,0	97,3
Csongrád	98,5	66,6	22,4	24,2	15,9	1,52	1,20	92,2	2,9	99,2
Fejér	97,0	69,0	14,0	27,8	19,2	1,45	1,41	90,5	7,5	98,1
Győr-Sopron	99,5	65,3	15,2	24,8	16,7	1,48	1,19	92,5	5,1	99,7
Hajdú-Bihar	95,9	62,5	15,5	27,9	19,3	1,45	1,51	90,0	11,6	98,1
Heves	97,5	73,1	16,3	27,0	17,6	1,53	1,44	92,7	4,6	98,7
Komárom	98,4	66,4	16,6	28,1	19,0	1,48	1,39	89,3	3,2	97,3
Nógrád	98,5	67,3	14,6	26,0	18,3	1,42	1,24	91,0	8,0	97,5
Pest	96,4	73,0	14,9	27,9	19,0	1,47	1,36	90,5	6,7	98,0
Somogy	96,3	69,9	19,6	25,8	17,8	1,45	1,19	85,4	5,3	97,6
Szabolcs-Szatm.	97,6	61,8	14,6	27,9	20,0	1,39	1,51	89,7	8,7	94,1
Szolnok	95,5	75,8	19,2	27,8	18,3	1,52	1,34	85,7	5,2	97,3
Tolna	97,6	70,0	23,9	26,7	17,0	1,57	1,10	89,2	7,3	97,9
Vas	100,0	69,4	19,3	25,3	16,6	1,52	1,10	96,3	2,8	98,5
Veszprém	95,7	67,1	17,3	26,6	18,3	1,45	1,20	90,3	4,6	97,7
Zala	98,6	67,2	18,4	26,1	17,4	1,50	1,15	90,9	6,2	99,0
Budapest	100,0	96,1	30,9	25,1	14,2	1,77	1,46	100,0	0,3	99,5
Debrecen	95,0	90,3	24,7	30,3	18,6	1,63	1,64	93,8	—	98,4
Miskolc	99,6	95,0	25,0	30,3	18,5	1,63	1,65	99,2	—	99,4
Pécs	100,0	96,9	31,5	29,9	16,6	1,81	1,36	99,0	—	100,0
Szeged	98,9	95,6	28,2	26,8	14,3	1,87	1,14	100,0	—	100,6
Összesen:	97,8	73,3	18,8	26,9	17,7	1,52	1,32	92,3	5,1	98,2

A szakmunkásképzés

Egyes területeken, ahol viszonylag alacsony a szakmunkaerő iránti igény (Borsod-A.-Z., Miskolc nélküli adatok, de ez Miskolc városára is jellemző; Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár, Szolnok), a szülők lakhelye alapján megfigyelt 14—16 éves korú népességnek az országos átlagnál kisebb hányada részesül szakmunkás képzésben, viszont a képzés mutatói (tanteremre, illetve tanműhelyi férőhelyre jutó gyerekek száma stb.) kedvezően alakulnak.

A több munkaerőalkalmat jelentő, illetve szükségletet teremtő területeken (Heves, Komárom, Veszprém megyék, illetve Budapest) viszont nagyobb a zsúfoltság, kedvezőtlenebbek az elméleti és gyakorlati oktatás körülményei, nem tudnak teljesen megfelelni a területéről jelentkező, illetve a területre áramló tanulólétszám által támasztott követelményeknek.

A középiskolai ellátottság

Az előbbieken elmondottak itt is érvényesek. Az oktatás körülményeit nézve az átlagnál kedvezőtlenebb állapotot (magas tanuló/tanár arány, csoportlétszám)

3. tábla
A középiskolai ellátottság egyes mutatói
(1970/71)

Megyék, városok	Egy tanteremre jutó tanuló száma	Egy tanuló-csoport-ra jutó tanuló száma	Tanteremek száma a szükséglet %-ában	Pedagógiai képzéssel nem rendelkezők aránya	Egy osztályteremre jutó tanuló-csoportok száma (váltás)	Szükségtermek aránya (%)
Baranya	15,7	30	96,2	8,9	1,07	4,6
Bács-Kiskun	17,3	32	94,7	6,8	1,01	5,8
Békés	18,3	31	92,3	8,9	1,03	9,6
Borsod-A.-Z.	18,1	33	95,5	8,0	1,10	6,6
Csongrád	15,7	32	97,0	11,0	1,12	5,4
Fejér	20,2	35	92,6	16,5	1,11	4,2
Győr-Sopron	17,5	33	96,4	17,5	1,11	8,9
Hajdú-Bihar	15,3	30	92,4	14,1	1,18	5,5
Heves	19,6	37	102,7	8,6	1,03	16,0
Komárom	18,4	31	93,8	11,3	1,10	8,2
Nógrád	15,6	30	95,3	13,7	1,10	5,6
Pest	16,1	31	94,9	7,1	1,21	5,3
Somogy	19,1	36	93,6	7,2	1,13	—
Szabolcs-Szatmár	17,7	32	91,8	8,6	1,21	11,0
Szolnok	16,5	31	97,3	13,2	1,17	2,1
Tolna	17,5	33	92,6	8,6	1,08	1,4
Vas	18,9	34	95,2	8,6	1,05	7,1
Veszprém	19,4	34	92,6	12,8	1,09	11,1
Zala	18,4	32	91,8	15,4	1,05	4,6
Budapest	16,6	35	98,6	16,6	1,11	2,9
Debrecen	15,8	36	95,0	11,7	1,13	1,0
Miskolc	20,2	36	96,3	18,7	1,22	1,3
Pécs	16,0	36	98,3	15,1	1,06	2,8
Szeged	16,8	35	95,8	23,0	1,09	1,1
Összesen:	17,4	34	96,0	13,4	1,11	5,2

szám stb.) Fejér, Heves, Somogy, Veszprém megyékben találhatunk. A nagyvárosok (különösen Miskolc) középiskolái jelentős mértékben túlterheltek a más területekről odakerült tanulók magas létszáma miatt.

A felsőfokú oktatás

Az oktatási szintek területi ismérvek szerinti elemzésének legkisebb jogosultsága a felsőoktatás terén van. Nem követelhető meg valamennyi területi egység azonos színvonalú ellátottsága (képzési helyben) és főleg nem úgy, hogy minden képzési irány képviselve legyen. Szükségszerű az ésszerű koncentráció, illetve az egyes intézmények telepítési helyének egyeztetése a területek gazdasági-termelési jellegével. Az oktatás körülményeit jellemző naturális (és pénzügyi) mutatók alakulása, nagyságrendje is erősen befolyásolt a képzés típusától, szakirányától. (Csak azonos képzési típusok nemzetközi összehasonlítása jelenthetne megfelelő viszonyítási alapot.)

4. tábla

Területenkénti továbbtanulási arányok. (A szülők lakhelye szerint.)
(1970/71)

Megyék, városok	Általános iskola után				A megyében tanuló és a megyéből tanuló számának aránya % (össz. évf.)		Középiskola után (felsőfokú)	
	Szakmunkás [középisk.]		8-ban végzetekből továbbtanulók aránya %	A 14 éves korú népességből továbbtanulók aránya %	szakmunkás-képz.	középiskol.	Tanulók aránya (össz. évf.) a 18—22 évesek %-ban	1970-ben végzetekből továbbtanult %
	képzésben részesülők aránya (össz. évf.)							
	14—16 évesek	14—17 évesek						
	%-ban	%-ban						
Baranya	41,6	23,8	80,6	69,2	54,5	53,5	4,4	26,1
Bács-Kiskun	39,2	21,7	70,4	62,4	89,4	90,2	5,1	34,3
Békés	40,2	28,7	80,0	72,0	86,7	89,5	5,7	25,2
Borsod-A.-Z.	36,3	26,5	75,9	64,6	65,1	66,9	5,3	30,2
Csongrád	37,5	23,5	66,1	60,9	65,0	82,8	4,5	26,8
Fejér	37,1	25,0	67,0	60,7	93,3	100,6	4,0	25,1
Győr-Sopron	41,4	32,3	82,9	76,7	95,9	114,1	5,9	26,2
Hajdú-Bihar	36,6	21,1	66,6	59,9	43,3	58,9	4,1	23,8
Heves	42,9	30,6	81,7	75,8	97,1	87,2	6,2	28,6
Komárom	39,2	29,7	78,4	70,0	102,4	104,0	5,1	29,4
Nógrád	38,7	27,3	76,9	70,1	84,4	85,0	4,8	28,0
Pest	38,4	23,5	72,2	65,3	56,2	61,2	3,6	25,6
Somogy	38,2	25,5	79,0	67,5	93,6	83,3	5,4	27,2
Szabolcs-Szatmár	36,5	24,8	70,8	63,5	65,5	88,0	5,6	29,4
Szolnok	36,0	29,5	77,4	66,4	92,3	96,5	6,1	28,5
Tolna	38,7	27,0	76,7	68,4	85,2	94,9	5,6	31,7
Vas	39,4	32,0	76,9	74,0	102,8	94,5	6,5	28,1
Veszprém	40,0	27,7	78,2	70,6	101,9	88,6	5,6	30,9
Zala	36,7	29,8	76,2	69,3	86,4	105,7	5,2	26,1
Budapest	40,0	48,1	88,4	97,1	165,5	114,8	9,2	37,3
Debrecen	37,3	33,9	79,8	74,8	222,9	195,4	7,0	38,6
Miskolc	33,3	43,7	84,4	83,8	286,8	176,9	7,3	28,6
Pécs	37,0	37,1	81,6	80,7	209,3	176,7	8,9	34,1
Szeged	42,6	41,4	96,5	97,6	233,7	193,3	7,1	37,8
Összesen:	38,6	30,4	77,3	71,3	—	—	6,1	30,6

Összefoglalásként más dimenzióban tekintjük át a jelenlegi helyzetet. Azt kívánjuk bemutatni, hogy az óvodai ellátottság (az óvodai ellátásban való részvételi lehetőség), az általános iskolai oktatás *körülményeiben* található differenciáltság, középfokon a szülők lakhelye szerinti területen való továbbtanulás lehetősége (a megyében tanulók és a megyéből összesen továbbtanulók számának viszonyításával közelítve) mennyiben befolyásolja az általános iskola utáni továbbtanulást.

Az előbbieket szerint csoportosítva a kiemelkedően jó, illetve az átlagnál sokkal rosszabb ismerv-értékek alapján kiválasztott megyéket, illetve a megyei jogú városokat; a következőket állapíthatjuk meg:

	Kedvezőtlen helyzetű területi egységek	Kedvező területi egységek
Óvodai ellátás	Baranya, Borsod-A.-Z., Szabolcs-Szatmár, Vas, Zala, Miskolc	Békés, Győr-Sopron, Komárom, Tolna, Szeged, Budapest
Általános iskolai ellátás	Bács-Kiskun; Borsod-A.-Z., Hajdú-Bihar; Szabolcs-Szatmár	Csongrád, Tolna, Győr-Sopron, Vas, Budapest
Szakkunak- és középiskolai képz. ellátás	Borsod-A.-Z., Fejér, Hajdú-Bihar, Csongrád, Szabolcs-Szatmár, Bács-Kiskun, Debrecen	Békés, Győr-Sopron, Heves, Komárom, Vas, Budapest, Szeged
Felsőfokú képzésben részesülők aránya	Fejér, Baranya, Hajdú-Bihar, Csongrád, Pest m., Debrecen	Győr-Sopron, Heves, Vas, Szolnok, Budapest, Pécs

(Helyi képzési lehetőségek és a megfelelő korú népességből — a szülők lakhelye szerint nézve — középfokú képzésben résztvevők aránya, tehát továbbtanulási arány szerint. Meg kell jegyeznünk, hogy a megyei jogú városok elsősorban Budapesttel hasonlíthatók össze, mert „kedvezőtlen” besorolásuk a legtöbb esetben a kedvező helyzetűeknek ítélt megyékben tapasztaltnál jobb körülményeket takar.)

Jól látható, hogy a képzési rendszer alapját jelentő általános iskolai oktatás körülményeiben, színvonalában (sőt az azt némileg előkészítő óvodai ellátásban is) található eltérések, a helyi továbbtanulási lehetőségek milyen erősen hatnak a területek továbbtanulási arányainak kialakulására.

Néhány megjegyzés a tapasztalt különbségek okairól, valamint társadalmi-politikai-gazdasági kihatásairól:

Az eddigi felmérések, elemzések, valamint a fentiekben bemutatott néhány statisztikai adat bizonyítja, hogy iskolaszervezetünk fejlettségében, az oktatási ellátottság színvonalában területenként jelentős, indokolatlan különbségek állnak fenn.

Az eltérések főbb okai a következőkben jelölhetők meg:

— az ország különböző területei eltérő gazdasági-földrajzi adottságokkal rendelkeznek, ez differenciálja a munkaerő-keresletet, annak mennyiségét, de különösen a kvalifikáltsági igényeket. Ugyanakkor ez kihat az egyének, családok műveltségi, jövedelmi viszonyaira, és ezen keresztül a továbbtanulási szándékok alakulására. Jóllehet a felszabadulás óta már komoly erőfeszítések történtek a gazdasági fejlettségbeli eltérések felszámolására, ennek ellenére a különbségek még számottevőek.

— az oktatás területi szükségleteitől eltérő pénzügyi ellátottság (amiben jelentősen közrejátszik a helyi erőforrások különbözősége), valamint ezek felhasználásának eltérő hatékonysági foka, ami sok esetben az erőforrások kényszerű elaprózottságából adódik.

Ezek az objektív és szubjektív tényezők alapján létrejött területi-oktatási, továbbtanulási-művelődési feltételekben, lehetőségekben tapasztalható különbségek nem felelnek meg oktatás- és művelődéspolitikai irányelveinknek. Ugyanakkor ez a helyzet az ország gazdasági növekedésének munkaerő-oldalról történő biztosítását is kedvezőtlenül befolyásolja. Egyrészt az egyéni adottságok a tehetségek felszínrejutásának nem azonos feltételei állnak fenn, másrészt az ország potenciális szellemi kapacitásait nem kellő hatékonysággal használjuk ki.

A feszültségek feloldásának lehetőségét a regionális egységek gazdasági fejlettségbeli különbségeinek csökkentése segítheti elő. Ennek előfeltétele és egyben következménye is az oktatási-művelődési differenciáltság lényeges mérséklése. Követelményként kell tehát elfogadnunk a területek gazdasági és oktatási tervezésének szoros összehangolását.

Az oktatás célja azonban *nem csak* a gazdasági szükségleteknek megfelelő munkaerő előkészítése, kiképzése, ezért a központi erőfeszítéseknek a helyi gazdasági-gazdálkodási színvonalban található különbségekből fakadó oktatási-művelődési eltérések felszámolására kell irányulniok. Ez azt jelenti, hogy a hátrányosabb helyzetű területek központi és helyi alapokból történő együttes pénzügyi-személyi ellátását a jövőben erőteljesen fokoznunk kell.

A regionális egységek közötti eltérések felszámolása, még a költségvetésből az oktatásra fordított pénzeszközök növelése esetén is csak akkor lehet eredményes (akkor sem rövid távon), ha ezen eszközöket koncentráltabban, hatékonyabban használjuk fel.

A gazdasági fejlettségbeli különbségekből, az anyagi-személyi ellátottságban mutatkozó lényeges területi eltérésekből, az oktatás színvonalát, a tehetségek kiválásztását kedvezőtlenül befolyásoló hatások feloldásához szükség van a helyi, területi társadalmi, gazdasági, politikai szervek összehangolt tevékenységére.*

*A táblázatokban szereplő adatok a *Statistikai Időszerrű Közlemények* 199. kötetéből valók. (Központi Statisztikai Hivatal, 1971.).

TANULÓINK KÖZÖSSÉGI ESZMÉNYÉRŐL

Iskolánk három éve foglalkozik olyan pedagógiai kutató munkával, amelynek célja a tanulói kollektívizmus vizsgálata. Vizsgálódásaink első szakaszában azt próbáltuk kideríteni, *hogyan vélekednek tanulóink a közösségi gyermekről.*

Erkölcsei nevelésünk központi eszméje a kollektívizmus, ezért elengedhetetlen számunkra, hogy feltárjuk, milyen jellemvonásokat tartanak a legfontosabbnak gyermekeink az eszményi közösségi emberben.

A kollektívizmus nevelésünkben áthatja a szocialista erkölcs valamennyi kategóriáját. Nevelési tervünk így fogalmazza meg a szocialista társadalom ember-eszményét: „A szocialista társadalom polgára mindenoldalúan és harmonikusan fejlett, edzett, elméletileg és gyakorlatilag képzett, művelt, politechnikai szemlélettel rendelkező, a dialektikus materialista világnézet és a szocialista erkölcs alapján gondolkodó és cselekvő, munkaszerető, jóízű és életvidám, *tevékeny közösségi ember.*”

Nevelésünk csak akkor mondható eredményesnek, ha tanulóinknál a közösségi elvek tudatos cselekvésekben realizálódnak. A tudatosság összetevői a fogalmi és normaismeret, a morális ítélő- és értékelő képesség.

A tudatosság összetevői közül jelen esetben tanulóink *fogalmi ismereteit* vizsgáltuk, és ezzel a kollektívizmus tudati oldalának egyik lényeges jegyét próbáltuk feltárni. Ismételt felméréssel arra a kérdésre igyekeztünk némi fényt deríteni, *hogyan tudjuk a gyermekek közösségi emberképét befolyásolni.* Sikerül-e különböző nevelési ráhatásokkal az eddig élő eszményképet új jegyekkel bővíteni, tartalmilag gazdagítani.

Az 1968/69-es tanév során a *szolnoki Kassai úti Általános Iskola* felsőtagozatos osztályaiban sokszorosított kérdőíves felmérést végeztünk, amelynek során a tanulónknak a következő kérdésekre kellett választ adniuk:

1. Név, osztály
2. Szerinted mi jellemzi a jó osztályközösséget?
3. Milyen és mi mindent csinál egy jó közösségi gyerek?
4. Osztálytársaid közül kiket tartasz jó közösségi embernek?
5. Írd le annak az osztálytársadnak nevét, akit a legjobb közösségi gyermeknek tartasz! Írd le annak a nevét is, akit osztálytársaid közül a legkevésbé tartasz közösségi gyermeknek. Jellemezd őket a felsorolt tulajdonságok sorszámaival! (A tanulók 12 pozitív és 12 negatív tulajdonság között választhattak.)

A tanévben egyes osztályokban a téli szünet előtt osztályfőnöki órát tartottak a következő témáról: Milyen a jó közösségi gyermek? Ki ilyen az osztályból? Miért?

A megtárgyalt jellemvonások között szerepelt — nem külön hangsúlyozottan, de minden osztályban egyöntetűen — „a közösségi érdekek védelme”, „jó szer-

vező”, „a közös munkából kiveszi részét”, „szeret dolgozni” és a „népszerű” személyiségjegyek is.

A téli szünet után a tavalyi kérdőívek 3. és 5. kérdéseire ismét feleletet kérünk. A felméréseket és az adatok feldolgozását az osztályfőnökök végezték.

Az osztályok létszáma mindegyik felméréskor a következő volt:

5. osztály:	36 tanuló
6. osztály:	30 tanuló
7. osztály:	38 tanuló
8. osztály:	22 tanuló

A kérdőívekre adott válaszokat igen sokoldalúan lehetett feldolgozni, de jelen beszámolóinkban csupán a következő kérdésekre szeretnénk választ adni:

1. Hány jeggyel és milyenekkel jellemzik tanulóink a közösségi gyermeket, ha szabadon jellemzik?

2. Ha kötött személyiségjegyek közül kell választani, melyik jegyet milyen arányban választják mint elsődlegesen vagy másodlagosan jellemző jegyeket? Melyiket utasítják el és milyen arányban, ha jó közösségi gyermeket vagy ha rossz közösségi gyermeket jellemeznék? (Ezeknél a táblázatoknál csak az összesítésben első tíz helyre került tulajdonságot soroljuk fel.)

3. Hogyan változott az osztályfőnöki óra hatására egy későbbi felméréskor a jellemző jegyek száma, hogyan alakultak a jegycsoportok az 5. és 8. osztályokban?

4. Hogyan változott az órán kiemelt személyiségjegyek aránya ezekben az osztályokban?

5. Hány tanulót tartanak jó és rossz közösségi embernek?

6. Végül kiemeljük két pozitívan és két negatívan értékelt gyermeknek a jellemzését.

*

A *spontán jellemzés során* tanulóink a kérdőív harmadik kérdésére válaszoltak. A felmérésben a 126 tanuló 164 különböző személyiségjegyet sorolt fel 550-szeres előfordulásban. A jellemző jegyeket négy nagy csoportban foglaljuk össze:

- a) morális tulajdonságok
- b) tevékenységre utaló tulajdonságok
- c) interperszonális tulajdonságok
- d) intellektuális-emocionális tulajdonságok.

A fentmaradó, nem kategorizálható tulajdonságok (e) szintén összegezve szerepelnek a táblázat végén.

Megjegyezzük, hogy a táblázatban a rokon tartalmú tulajdonságokat a legjellegzetesebb gyűjtőnév alatt összevontuk, s még ezenkívül is alkottunk nagyobb csoportokat. Az osztályon belüli végösszegben mindig valamennyi minősítő jegy számszerűleg szerepel.

A közölt táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy tanulóink az interperszonális tulajdonságokat részesítik előnyben, összesen 36,0%-ban. Feltűnően magas az 5. osztályban 41,0%. A társas kapcsolatok kialakulásában legfőbb szerepet játszik a segítségnyújtás és a megértés. Az 5. és 6. osztályban a második helyet a morális tulajdonságok foglalják el. A 7. és 8. osztályokban a második helyre a tevékenységre utaló tulajdonságok kerültek. Ezek igen alacsony arányszámban szerepelnek az 5. osztályban. (14,2%) Az intellektuális, emocionális tulajdonságok minden osztályban a negyedik helyre jutottak, különösen alacsony az 5. osztály arányszáma. (3,8%)

Ha kiemeljük azokat a tulajdonságokat, amelyeket nagyobb arányszámban választottak és sorrendbe állítjuk, a következő sort kapjuk: segíti társait, jól tanul, jó magatartású, példamutató, megértő, nem nézi le társait, a közösségi munkából kiveszi a részét, törődik az osztállyal, a rábízott feladatokat becsüle-

A kötetlen jellemzésekben szereplő tulajdonságok előfordulási arányszáma

Jellemző jegyek megnevezése:	5. o. %	6. o. %	7. o. %	8. o. %	összes %
<i>Interperszonális tulajdonságok:</i>					
segítőkész	23,8	12,5	16,6	12,6	15,8
megértő, nem vág fel	3,8	8,3	3,	6,2	5,4
törődik az osztállyal	6,6	0,6	4,3	0,7	2,9
nem irigy	0,9	2,5	3,7	1,6	2,4
beilleszkedik a közösségbe	0,9	0,6	—	7,1	2,
szerény	—	4,6	3,7	0,7	2,
népszerű, szeretik	0,9	3,2	—	—	1,1
nem árulkodik	0,9	0,6	—	3,1	1,1
tiszteli tanárait, szüleit	0,9	—	—	1,5	0,5
egyéb	1,9	3,8	1,8	3,1	2,7
Összesen:	41,0	34,7	33,3	36,9	36,0
<i>Morális tulajdonságok:</i>					
példamutató magatartású	13,3	3,2	4,3	6,3	6,2
rendes	2,8	3,2	4,9	2,3	3,2
szorgalmas	5,7	3,2	3,7	—	2,9
becsületes, megbízható	1,9	3,2	1,8	2,3	2,3
kötelességtudó	4,7	2,5	0,6	2,3	2,3
vigyáz a közvagyonra	3,8	0,6	1,2	—	1,2
gondos, pontos	—	1,9	2,4	—	1,1
nem hazudik	—	—	1,9	3,1	1,1
öntudatos	—	1,2	1,8	0,7	0,9
igazságos	0,9	—	0,6	0,7	0,5
határozott	0,9	1,2	—	—	0,54
hibákat felismeri	—	1,9	—	0,7	0,7
egyéb	0,9	1,9	1,2	—	2,
Összesen:	35,2	26,2	22,7	18,9	25,2
<i>Tevékenységre utaló tulajdonságok:</i>					
iskolai és úttörő rendezvényeket szervez	0,9	3,8	3,7	10,2	4,7
szívesen dolgozik	4,7	8,9	—	4,7	4,5
közösségi munkát vállal	2,8	5,7	6,1	1,5	4,3
a rábízott feladatokat jól elvégzi	1,9	1,2	7,4	3,9	3,8
jó szervező	—	0,6	4,9	3,9	2,5
gyűjtő munkát végez	0,9	—	—	2,3	0,7
jó úttörő	—	—	2,4	—	0,7
egyéb	2,8	—	2,4	1,5	1,6
Összesen:	14,2	20,4	27,1	28,3	23,0
<i>Intellektuális—emocionális tulajdonságok:</i>					
jó tanuló	0,9	7,5	5,5	6,16	5,2
ötletes	0,9	3,8	2,4	1,5	2,3
okos	1,9	0,9	4,3	0,7	2,1
ügyes	0,9	1,2	3,7	1,5	2,
vidám	—	1,6	0,6	3,—	0,6
Összesen:	3,8	14,7	16,6	10,1	12,1
<i>Nem kategorizálható tulajdonságok:</i>					
	5,7	3,8	—	5,5	3,4

tesen elvégzi, iskolai rendezvényeket szervez, dolgozik a közösségért, beleilleszkedik a közösségbe, szorgalmas. (15,8%—2,9%)

Ha a kötött személyiségjegyek közül kell választani, sematikusabb kép alakul ki. A tanulóknak 24 személyiségjegy — pozitív és negatív — segítségével kellett kiválasztott társukat jellemezni. A választás szempontja: a legjobb és legrosszabb közösségi gyerekre kérdezzük rá. A tulajdonságokat aszerint kellett 3 csoportba sorolniuk, hogy azok nagyon, közepesen vagy csak kevésbé jellemezték társaikat. Természetesen, a konkrét személyek jellemzésében a tanulókat befolyásolja az egyéni szimpátia és antipátia. Így a kialakult általános képbe belekerülnek az egyes tanulók esetleges egyéni vonásai is.

A táblázatban előfordulásuk gyakorisága szerint sorrendbe szedtük az első tíz helyezést elért jellemvonást. Külön táblázatba foglaltuk a „nagyon jellemző”, „közepesen jellemző” és a „nem jellemző” jegyeket. A százalékos eredményeket 5. és 6. osztályos praepubertás korú és 7. és 8. osztályos pubertás korú gyermekekre bontva közöljük.

Kötött személyiségjegyekkel jellemzett jó közösségi gyermek

Jellemző jegyek	5—6. %	7—8. %	összesen %
<i>Nagyon jellemző</i>			
kötelességtudó	12,6	12,7	12,7
jó szervező	12,1	11,8	11,9
segítőképz	13,2	10,6	11,5
okos	12,1	11,2	11,5
ötletes	7,1	11,6	9,8
szerény	8,6	7,0	7,5
vidám	7,6	7,2	7,3
határozott	3,5	6,7	5,4
tevékeny	4,1	5,8	5,1
csinos	8,1	3,4	5,1
<i>Közepesen jellemző:</i>			
erős	13,8	12,8	13,2
vidám	9,2	9,0	9,1
csinos	7,2	8,0	7,6
szerény	6,6	6,9	6,7
népszerű	5,3	7,4	6,5
ötletes	9,2	3,7	6,2
jó szervező	7,2	4,8	5,9
alkalmazkodó	4,6	5,8	5,3
hazaszerető	2,0	7,7	5,0
határozott	3,9	5,3	4,7
<i>Nem jellemző tulajdonságok:</i>			
buta	21,5	13,3	16,6
irigy	15,2	13,7	14,3
önző	14,7	13,7	14,1
beképzelt	12,1	13,3	12,8
ügyetlen	11,0	10,8	10,9
vallásos	5,7	10,8	8,7
törtető	4,7	9,2	7,3
barátságtalan	5,2	5,2	5,2
erős	2,1	3,2	2,7
megalkuvó	0,5	4,4	2,7

Kötött személyiségjegyekkel jellemzett rossz közösségi gyermek

Jellemző jegyek	5—6. %	7—8. %	összes %
<i>Nagyon jellemző:</i>			
buta	24,4	18,7	20,8
ügyetlen	12,6	15,6	14,1
önző	13,3	10,6	11,7
beképzelt	7,7	11,6	10,0
irigy	10,5	8,8	9,5
barátságtalan	9,8	8,4	8,9
törtető	3,5	7,5	6,0
megalkuvó	3,5	5,8	4,0
erős	4,2	4,0	4,0
vidám	3,5	3,5	3,5
<i>Közepesen jellemző:</i>			
barátságtalan	7,4	14,5	12,0
beképzelt	13,4	10,5	11,1
irigy	11,2	6,6	8,7
ügyetlen	10,4	5,9	8,1
erős	7,4	7,9	7,7
buta	7,4	6,6	7,0
vidám	2,2	10,5	6,6
önző	6,7	4,6	5,6
megalkuvó	2,2	6,6	4,5
törtető	3,7	3,9	3,8
<i>Nem jellemző:</i>			
okos	20,6	11,1	15,0
kötelességtudó	9,8	11,8	11,0
jó szervező	9,8	9,8	9,8
segítőképz	6,7	7,9	7,5
tevékeny	3,1	7,9	6,0
szerény	3,7	6,7	5,5
ötletes	4,3	6,3	5,5
határozott	4,3	4,6	4,5
erős	3,1	4,2	3,7
népszerű	2,5	4,2	3,5

Érdemes azt is összehasonlítani, hogy a választható pozitív személyiségjegyek közül melyek jelentek meg a spontán jellemzésben is, és még érdekesebb, ha az arányokat is összevetjük.

Úgy tűnik, mintha a spontán jegyek a tanulók elvárásait, a kötött jegyek pedig a tényeket, tehát a realizált tulajdonságokat tükröznék. De óvatosságnak kell lenni ezeknél a következtetéseknél. Az összehasonlítás talán nem egészen reális. A spontán jellemzéskor általánosan tettük fel a kérdést: ki a jó közösségi ember, a kötött tulajdonságokkal viszont meghatározott személyeket jellemeztettünk. Így az előbbi válaszokban ugyan többféle tulajdonság szerepel, de nagyobb a szóródásuk is, utóbb — bár a választható jegyek korlátozott számúak voltak — lehetőség nyílt a megnevezett társak egyedi vonásainak tükröztetésére. Mégis fel kell figyelnünk arra, hogy olyan fontos személyiségjegyek, mint a „kötelesség-

Jellemző jegyek	kötött	spontán
	választás	
kötelességtudó	12,7	3,3
jó szervező	11,9	2,5
segítőkész	11,5	15,8
okos	11,5	2,1
ötletes	9,8	2,3
szerény	7,5	2,0
vidám	7,3	0,3
határozott	5,4	0,5
tevékeny	5,1	4,5
népszerű	2,6	1,9
öntudatos	2,8	0,9
csinos	5,1	—
hazaszerető	3,2	—
alkalmazkodó	2,6	—

tudó, jó szervező, okos, ötletes, határozott”, a spontán jellemzésekben alig, az „öntudatos” és „alkalmazkodó” tulajdonságok szinonímáival vagy körülírt változataival egyáltalán nem találkozunk. Feltehetően ezek tartalma nem eléggé tisztázott a tanulók számára.

Politikai-ideológiai tulajdonságok a spontán jellemzésben nem jelentkeztek, a kötött jegyek választásakor is igen kis százalékban. Kiemeltünk a kötött jegyek között szereplő pozitív és negatív ideológiai tulajdonságokat, és párhuzamba állítva közöljük, hogy tanulóink milyen arányban ítélték oda társaiknak e személyiségjegyeket. (A jegyek előfordulási arányszámát százalékban adjuk meg.)

Tulajdonság	A jellemezendő személy					
	jó közösségi gyerekek			rossz közösségi gyerekek		
	nagyon	közepesen jellemzi	nem	nagyon	közepesen jellemzi	nem
Hazaszeretet	3,2	5,0	0,2	0,2	3,8	3,7
Vallásos	—	1,7	8,7	0,4	3,4	3,7

Az adatokból csupán azt a tanulságot vonhatjuk le, hogy az említett két tulajdonságot a gyerekek nem tartják olyan fontos személyiségvonásoknak, hogy ezt a fentínél nagyobb mértékben használnák fel a közösség életében jelentős — pozitív vagy negatív — szerepet betöltő társak jellemzésében.

Célul tűztük ki, hogy megvizsgáljuk: *egyetlen osztályfőnöki órának milyen szerepe lehet a tanulók vélekedésének, kollektívizmus-fogalmának változásában.* Maga az osztályfőnöki óra nem nagyon különbözött sem módszerében, sem témaválasztá-

sában a más, hasonló típusú órától. Minden osztályfőnök a tanulók életkorának megfelelően, konkrét tényanyagból kiindulva tartotta meg az órát. A közösségi emberről, közösségi magatartásról volt már szó ezt megelőzően is. Most felelevenítették a korábbi megállapításokat, elemezték az osztály életének egyes eseményeit, pozitív és negatív példákat sorakoztattak fel, majd ismét általánosítottak. Minden osztályban beszéltek 4 olyan személyiségvonásról, amelyek korábbi spon-tán jellemzésekben alig szerepeltek, holott fontos vonásai a kollektív embernek.

A terv szerint a tanulóknak a téli szünet végén, illetve utána kellett volna felelniük ismét a már említett kérdőív 3. és 5. kérdésére. Így számításunk szerint két hét esett volna az osztály-főnöki óra és a felmérés közé. Az akkori tanév zsúfolt programja és a hosszabb téli szünet azonban kb. 5–6 hetet iktatott az osztályfőnöki óra és a felmérés közé. Így az osztályfőnöki óra hatása még kevésbé volt elválasztható egyéb nevelői hatásoktól, ugyanakkor, ha mégis mutatkozott változás a megfigyelt négy jegy esetében, abból az óra tartósabb hatására következtethetünk.

Az 1. és 2. felmérés összehasonlításánál először arra voltunk kíváncsiak, hogy spontán jellemzők emelkedett-e a személyiségjegyek száma.

5. osztály :

1. vizsgálat alkalmával: 29 jegy 105 előfordulás
2. vizsgálat alkalmával: 53 jegy 158 előfordulás

8. osztály :

1. vizsgálat alkalmával: 49 jegy* 127 előfordulás
2. vizsgálat alkalmával: 51 jegy 139 előfordulás

Szembetűnő, hogy mennyivel nagyobb az 5. osztályban mind a jegyek számá-nak, mind az előfordulás számának emelkedése. Az 5. és 8. osztály közti különbség természetesen abból adódik, hogy az idősebb, a közösségi fejlődés magasabb szintjén álló 8. osztályosok eredetileg is differenciáltabban jellemeztek, így ter-mészetesen náluk kisebb a változás. Ugyanakkor nagyon pozitív jelenségnek tartjuk az 5. osztályos adatok ilyen jelentős kedvező változását viszonylag rövid idő alatt. A tulajdonságcsoportok aránya a következőképpen alakult:

Tulajd. csop.	Osztályok			
	5. osztály		8. osztály	
	I. Fm. %	II. %	I. %	II. %
Interperszonális	41,0	45,2	36,9	36,4
Morális	35,2	37,5	18,9	20,0
Tevékenységre utaló	14,2	7,1	28,3	32,1
Intellektuális	3,8	10,2	10,2	10,5
Nem kategorizálható	5,7	—	5,5	1,0

Fenti megállapításunkkal egybehangzóan a tulajdonságoknak az egyes csopor-tok közti százalékos megoszlásának összehasonlításából is kiderül, hogy a 8. osz-tály első félévében lényegében változatlan maradt a tanulók elképzelése, véleke-dése a kollektív emberről.

* A jegyek száma nem egyezik az 1. táblázatban közöltekkel, tekintve, hogy ott — mint jelez-tük — a rokon tartalmú tulajdonságokat összevontuk.

Az egyetlen jelentősebb változás a tevékenységgel kapcsolatos jellemvonások gyakoribb emlegetése. Ez talán arra utal, hogy a 8. osztályosok magasabb tudati szintje tevékenységükben, magatartásukban realizálódik. Ez a tény egyébként ismét felhívta a figyelmünket egy más oldalról már ismert és iskolánkban is problémát okozó jelenségre: gyakran a nyolcadikos tanulókra tud az iskola viszonylag legkisebb hatást gyakorolni. Ennek oka valószínűleg nemcsak a 14–15 évesek sokszor emlegetett „kihúzása, az iskolán túli élet felé fordulása” (ez egyébként is inkább következménye, mint oka az iskolai viszonyoknak), hanem az, hogy nehezen találjuk meg a serdülő, pályaválasztás előtt álló, magát felnőttnek érezni, látni akaró fiatalhoz adekvát bánásmódot.

Az 5. osztályban némileg megnövekedett a morális és interperszonális tulajdonságok aránya. Új személyiségvonások is jelentkeztek a jellemzésekben; ilyenek, mint: öntudatos, nem hazudik, felismeri a hibákat, határozott. Örvendetesen megemelkedett az intellektuális követelmények előfordulási aránya (okos, ötletes, jó tanuló stb.). Mind a két osztályban csiszoltabbak a fogalmak, találébb, jobb nyelvi formákat használnak írásaikban a gyerekek.

Az osztályfőnöki órán megbeszélt 4 személyiségvonás a következő volt: a jó közösségi embernek jó szervezőnek és népszerűnek kell lennie, a közösségi munkából mindig kiveszi a részét, megvédi a közösség érdekeit. Ezeknek a személyiségjegyeknek az aránya a következőképpen alakult:

Tulajdonságok	Osztályok			
	5. oszt.		8. oszt.	
	I. Fm. %	II. %	I. %	II. %
Jó szervező	—	3,1	3,9	6,7
Népszerű	0,9	4,4	—	1,3
Közösségi munkában aktív	7,6	1,9	6,2	7,5
Védi a közösség érdekeit	0,4	8,9	0,7	2,0

Az osztályfőnöki órán hangsúlyozott személyiségvonások tehát később megjelennek a tanulók fogalmi apparátusában. Túlzott jelentőséget azonban nem tulajdoníthattunk a kedvező változásnak, tekintve, hogy mindegyik tulajdonságnak 10%-nál alacsonyabb az előfordulási arányszáma, s az 5. osztályban lényegesen lanyhult a közösségi munkában tanúsított aktivitás méltánylása. Az elkövetkező időszak feladata lett, hogy a közös megmozdulások, az ünnepi felkészülés és a mellette folyó tanulmányi munka révén e fontos tulajdonságokat tudatosítsuk és formáljuk.

Végezetül nem érdektelen szemügyre venni, hogy tanulóink *hány jó közösségi gyermeket neveznek meg az osztályból*, és hányat tartanak rossz közösségi gyermeknek.

Ha a pozitív és negatív választásokat a tanulmányi eredményhez viszonyítjuk, akkor a következő megállapítást tehetjük. A pozitív választások mindegyik osztályban a legalább 4,5 tanulmányi átlagú tanulókra vonatkozott, de nem foglalt magába minden ilyen tanulmányi eredményű tanuló. A negatív választású tanulók nagyrészt gyenge tanulmányi eredményűek. Mindössze a 6. és 8. osztályban szerepel 1 kitűnő és 2 jó eredményű tanuló is a negatív választások között. Ezeknél az önzés, barátságtalan magatartás szerepel főleg mint az elutasítás oka.

Osztály	Jó közösségi gyermek az osztálylétszám % -ában	Nem jó közösségi gyermek az osztálylétszám % -ában
5. (36 fő)	22,2	13,8
6. (30 fő)	10,3	20,3
7. (38 fő)	13,1	13,1
8. (22 fő)	22,7	32,8
Az összesből:	17,4	19,0

Ha összevetjük ezt az eredményt a segítőkészség elvárásával — a spontán jellemzésben 15,8% —, talán nem túlzás az a következtetés, hogy tanulóink elsősorban tanulmányi munkájukban várnak segítséget, s ezt csak a jó tanulóktól kaphatják.

Érdemes bemutatni néhány tanuló egyéni képét, jellemzését is:

K. P. 6. osztály: (29,3% pozitív választás.)

Ötletes, vidám, kötelességtudó, népszerű, hazaszerető, nem beképzelt, önző, segítőkész.

T. M. 7. osztály: (63,1% pozitív választás.)

Kötelességtudó, okos, segítőkész, jó szervező, szerény, ötletes, határozott, tevékeny, csinos, erős, nem irigy, nem beképzelt, nem törtető és nem önző.

P. Gy. 6. osztály: (54,1% negatív választás.)

Szerény, barátságtalan, okos, szorgalmas, nem segítőkész, nem vidám, nem tevékeny.

Sz. E. 7. osztály: (63,8% negatív választás.)

Beképzelt, ügyetlen, önző, buta, barátságtalan, irigy, megalkuvó, törtető, nem tevékeny. (Minden negatív tulajdonságot felsoroltak.)

Összefoglalásképpen megállapítható, hogy tanulóinkban az eszményi közösségi gyermekről a következő kép alakult ki: Segítsen pajtásainak, a gyengébb tanulóknak. Legyen példamutatóan jó magatartású, jó tanuló, megértő, hű barát, aki nem nézi le társait. Vegyen aktívan részt az iskolai és úttörő rendezvényeken. Vállaljon szívesen munkát a közösség érdekeiért és a rábízott feladatokat lelkiismeretesen végezze el. Törődjön az osztálya érdekeivel, „mindent tegyen meg érte”. Legyen rendes, szorgalmas, kötelességtudó és becsületes. Ne árulkodjon, ne legyen irigy és önző.

Ezt az igen pozitív képet még egy-két fontos személyiségjeggyel bővíteni kell. El kell érünk, hogy a tanulóknak — életkoruknak megfelelően — legyen határozott fogalmuk arról, hogy közös célok érdekében közös munkát kell végezniük, s ezért a közösség tevékenységéért, magatartásáért mindenki egyformán felelős; a szülőkkel, tanárokkal és az idősebbekkel szemben tiszteletteljes, társai-val szemben udvarias, előzékeny, tapintatos magatartást kell tanúsítaniuk. A jó közösségi gyerek legyen képes a maga és társai viselkedésének helyes bírálataára, de közben legyen igazságos. Legyen jó úttörő, s óvja és növelje osztályának és iskolájának becsületét.

AZ OSZTÁLYBAN ÉS A NAPKÖZIBEN FOLYÓ OKTATÓ-NEVELŐ MUNKA ÖSSZHANGJA

Az utóbbi időben mind jobban fokozódik az igény, hogy a neveléstudományban is — hasonlóan más tudományokhoz — a nemzetközi összehasonlítás nagyobb szerepet kapjon, bázisai kiépüljenek, valamint, hogy az oktatásügy nagyobb döntéseit egy nemzetközi összehasonlítás — az elért eredmények és a további törekvések másokéval való összevetése és elemzése — előzze meg.

Úgy gondoljuk, a hazai napközi otthoni oktató-nevelő munka, valamint továbbfejlesztése — legalábbis hosszú távon — károsodás nélkül szintén nem nélkülözheti ezt a nemzetközi összehasonlítást.

Címünkben vázolt téma: az osztályban és a napköziben folyó oktató-nevelő munka összhangja (vagy ahogy a köznapi használatban ismert: a „kapcsolat” kérdése) — megítélésünk szerint — a napközi otthoni oktató-nevelő munka további korszerűsítésének egyik kulcskérdése. Ezért is érdemel különös figyelmet.

Eddigi kutatásunk a napközi otthoni oktató-nevelő munka kettős, — a magyar és a szovjet viszonyok — összevetésére irányult, melynek a fenti kérdés vizsgálata csak része.¹ Jelen publikációnkat mindenképpen kezdeti lépésnek tekintjük a vizsgált kérdés teljesebb nemzetközi összehasonlításának kidolgozásához, mely egy másik tanulmány vagy éppen más kutatók feladata lehet.

A „kapcsolat” — a napközis oktató-nevelő munka hatékonysága szempontjából egyike a leggyakrabban emlegetett kérdéseknek. Alig van — akár magyar, akár szovjet — szerző, aki e fontos tényező szerepét ne emelné ki. Mégis, *mi lehet az oka annak, hogy a napközis problémák jelentős része e sokat hangoztatott „kapcsolat” elégtelenségeire vezethető vissza?*

A kérdésre adandó válasz előtt vizsgáljuk meg a „kapcsolat” (pontosabban: a kapcsolatrendszer) egyes relációit.²

Kapcsolat az osztálytanítókkal, nevelőtestülettel, úttörőszervezettel

E kapcsolat (ill. kapcsolatrendszer) is több síkú. Közös azonban bennük az, hogy *iskolán belüli* kapcsolatokat tételez fel, kíván meg.

¹ Ld. következő tanulmányaimat: A napközi otthoni tanulmányi munka sajátosságai és hatékonysága emelésének útjai. Kandidátusi értekezés, kézirat. 1969. (Oroszul); az értekezés tézisei: Pedagógiai Szemle, 1970. 234—567. old.; A napközi otthoni tanulmányi munka hatékonyságának tényezői a magyar és szovjet szakirodalom tükrében. „Ismerkedjünk az iskoláinkban folyó egéssznapos neveléssel” című kötetben (Bp. 1971. szerk. Eperjessy Gézané); Kutatások a napközi otthoni tanulmányi munka köréből. Pest Megyei Pedagógiai Füzetek, 3. sz. Bp. 1971.

² Tanulmányunkban nem választjuk külön a magyar és a szovjet irodalom vizsgálatát, hanem együttesen végezzük.

„A napközi az általános iskola szerves része” — mondja az 1956-os magyar Rendtartás, valamint annak 1961-es módosítása is.³ A napközi oktató-nevelő munkája tehát alárendelt — és ez természetes — az iskola oktató-nevelő munkájának. Saját specifikus feladatai megvalósításával segíti az iskolai oktatást-nevelést célja, feladatai megvalósításában. A napközi tehát nem járhat külön úton a maga feladatai megvalósításában, elszakadva az iskola oktató-nevelő munkájától. E tényre már a legkorábbi (1957), majd későbbi (1967) szovjet rendelkezések is nyomatékosan utalnak.⁴

A *napközis csoportvezetők és osztálytanítók* (nevelőtestület) kapcsolatának alábbi formái ismertek a szakirodalomból, valamint a magyar és szovjet iskolák napközis gyakorlatából:

1. A tapasztalatok kölcsönös, személyes megbeszélése és rögzítése (üzemőfüzet);
2. egymás óráinak, foglalkozásainak kölcsönös látogatása, egymás módszereivel való megismerkedés és azok egyeztetése;
3. szaktárgyi korrepetálás az osztálytanítók részéről;
4. közös munkatervezés a célokban és feladatokban, tevékenységi formákban, rendezvényekben;
5. közös (pontosabban: egységes) követelmény- és értékelési rendszer;
6. közös szakmai továbbképzési alkalmak és bemutatások; a napközis nevelők folyamatos törekvése a tanterv és nevelési terv alapos megismerésére;
7. közös családlátogatások és összehangolt „egyéni foglalkozás” a tanulókkal.

A *napközi és az úttörőszervezet* kapcsolatának kérdései erőteljesebben tükröződnek a magyar napközis irodalomban. A szovjet napközis publikációkban is helyet kap ez a kérdés, de inkább csak utalásként; nem, mint nálunk, ahol a szerzők egész sora valamint a KISZ Központi Bizottsága is külön témaként foglalkoztak ezzel a kérdéssel.

Az úttörőszervezettel való kapcsolat erősítése az összehangolt tervezés mellett feltételezi azt is, hogy a közösségi nevelésnek az úttörőszervezet által kiépített mechanizmusai (őrsvezetők, tisztségviselők), valamint *követelményrendszere* a napközis oktató-nevelő munka, így a tanulmányi munka gyakorlatába is szervesen beépüljön, hangsúlyozza sok szerző.⁵

A napközi otthon és az úttörő (kisdobos)-mozgalom tényleges kapcsolati formái sokkal színesebbek és változatosabbak a gyakorlatban, mint amit az irodalom

³ Rendtartás az általános iskolák számára. Bp. 1956. 203.; A Rendtartás XXIII. fejezetének módosításáról kiadott 141/1961. (M.K. 16.) M.M. sz. utasítás, valamint melléklete. Művelődésügyi Közlöny, 1961. 16. sz. 242.

⁴ О работе групп продлённого дня в Ивановской области. «Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР, 1957. № 20. стр. 3—5.; О развитии сети школ и групп с продлённым днём и дальнейшем улучшении их работы. «Сборник приказов и инструкций министерства просвещения РСФСР, 1957. № 15. стр. 2—10.

⁵ Кézikönyv az általános iskolai napközi otthon vezetői számára. Bp. 1959. (Szerk.: Nagy László); Назарова, Т. С.: О взаимной связи учителя и воспитателей в учебной работе. (Стенографической отчёт Ленинградского городского института усовершенствования учителей о семинаре директоров школ-интернатов от 26 февраля 1958 г.) Ленинградское бюро съездов стенографов, № 571., 1958. стр. 2—51.; Ростовцева, О. П.: Некоторые особенности организации работы в группах, классах и школах продлённого дня. Сб. статей: «Организация работы в школах и группах продлённого дня». Под ред.: Кондакова, М. И. Изд-во АПН РСФСР. М. 1960. стр. 44—62.

⁶ A napközi otthoni nevelés kérdései. Bp. 1963. (Szerk. Füle Sándor) 230.; A napközi otthonban. Bp. 1962. (Szerk., Eperjessy Gézané) 17—23; Рязанова, В. В.: Задачи и перспективы развития групп продлённого дня. «Начальная школа», 1956. № 5. стр. 11—15. Közösségi nevelés a napközi otthonban. Bp. 1964. (Szerk. Somogyi Elek) 15—23.

elvi szinten vagy ajánlásként tükröz. (E megállapításunk érvénye, természetesen, nem általános, legkevésbé: tipikus.) Rámutat — egyfelől — az irodalom ilyen hiányosságára, másfelől az e területen eredménnyel dolgozó napközi nevelők túlzott szerénységére is.

A gyakorlat botladozásait magyarázza, hogy a napközi és az úttörőszervezet közötti kapcsolat fő kérdéseiként — jó ideig — a szervezeti kérdések álltak előtérben.

Számunkra úgy tűnik, hogy a napközi csoportok ma még meglehetősen heterogén csoportstruktúrái mellett a szervezeti kérdések hangsúlyozott előtérbe állítása alkalmas arra is, hogy elfedje a lényegét: az úttörőszervezet és a napközi otthon nevelő munkája közötti tényleges kapcsolat erősítését, összhangját, egységét.

A kérdés lényege — megítélésünk szerint —, hogy a napközi és az úttörőszervezet (és fordítva) kapcsolata, összhangja, egysége „miben” mutatkozik meg. Ennek pedig — véleményünk szerint — *a nevelő munka tartalmában, a napközis foglalkozási módok rendszerében alkalmazott sokszínű tanulói tevékenységformákban kell* (vagy kellene) *elsősorban testet öltenie*. Ha emellett a csoportstruktúrák adta lehetőségek szervezeti egységet is lehetővé tesznek, ez a kapcsolat, pontosabban a nevelő munka eredményessége szempontjából kedvező plusz.

A legeredményesebben dolgozó napközis nevelők — Magyarországon és a Szovjetunióban is — az úttörők (pionírok) adott évi programja figyelembe vételével állítják össze tervüket. E terv napközis felhasználhatóságát elősegíti, hogy lényegében tagozatos beosztású (alsó tagozat = kisdobos; felső tagozat = úttörő). Az ezen belüli differenciálódást az egyes próbák egymásutánja is jelentheti.⁷

A magyar úttörők, valamint a szovjet pionírok évi programjában ezen túlmenően egy-egy kiemelt feladat is szerepel, mely mintegy az egész évi tevékenység homlokterében áll (pl. a lenini Komszomol 50. vagy az úttörőmozgalom 25. évfordulójának megünneplése), mely a napközi és az úttörőszervezet közötti kapcsolatban, a nevelő munka tartalmában és a tevékenységi formákban az összehangolt, egységet biztosító munka alapja lehet.

Szervezeti vonatkozásban pedig egyfelől a csoportok jelenlegi változatos struktúráját tekintve, másfelől az osztályban folyó nevelő munkával való kapcsolat erősítésére törekedve a raj-szintű kapcsolatok erősítését kívánja meg a pedagógiai logika is.

Kölcsönös kapcsolat a szülői házzal

A napközi otthon és a család kapcsolatának hangsúlyozása igen sok szerzőnél helyet kap.⁸ A szülőkkel való kapcsolat tekintetében érdemes felidézni МАКАРЕНКО-nak azt a megállapítását, hogy a szülőkre való „ráhatás” legjobban a

⁷ A Magyar Úttörők Szövetsége 1970/71. évi programja. Bp. 1970.

⁸ Általános iskolai napközi otthonvezetők tapasztalatainak gyűjteménye. Bp. 1960. (szerk. Gulácsi Józsefné) 66—71.; A napközi otthonban, id. kiadás 5—10.; A napközi otthoni nevelés kérdései, id. kiadás 228.; Родина, В. В.: Из опыта работы в группах продлённого дня (681 школа Москвы.) «Начальная школа», 1956. № 12. стр. 33—34. Микуло, В. А. — Гравцова, Р. Д.: Группы продлённого дня (из опыта 694-ой школы Москвы) «Начальная школа», 1962. № 8. стр. 55—57. Молодых, В.: В школе с продлённым днём. «Начальная школа», 1961. № 2. стр. 42—44. Симаков, П.: Первый опыт школ с продлённым днём. «Народное образование», 1961. № 11. стр. 76. Фомичева, В.: В нашей группе с продлённым днём (56-я школа Ростова н/Д.) «Школа-интернат», 1963. № 3. стр. 22—24.

gyermeken keresztül történik.⁹ E tekintetben különösen nagy jelentőségű a hatékony napközis tanulmányi munka. Ismert ugyanis, hogy — bár a napközinek sokrétű oktatási-nevelési feladata van, mégis jelenleg — a szülő legtöbbször a napközis tanulmányi munka eredményességén méri le a napközi értékét. Így a tanulmányi munka eredményessége vagy eredménytelensége a szülőknek a napközéhez való viszonyát is sokban meghatározza. A nem megfelelő kapcsolat gyökere legtöbbször az elégtelen tanulmányi munkában meg is található.

A napközi és a szülői ház közötti kapcsolati formák:

- a) családlátogatások,
- b) fogadóórák, szülői értekezletek,
- c) nyílt napok a szülők számára,
- d) napközis rendezvényeken való részvétel, ill. azok munkájába való aktív bekapcsolódás,
- e) üzenőfüzetek stb.

Megjegyezzük, napközi nemcsak az eredményes tanulmányi munkájával, hanem a más foglalkozási módok keretében megvalósuló nevelő munkája révén is, vagyis a helyes, pozitív szokások meggyökereztetésével szintén kivíthatja a szülők elismerését, akik így maguk is szívesen működnek együtt a napközivel, megsokszorozva ezzel nevelő hatását.

A szülőkkel jól kiépített kapcsolat (mutat rá az irodalom, de ezt látjuk a gyakorlatban is) ugyancsak a gyermekeken keresztül vissza is hat az oktató-nevelő munka eredményességére. Így válik a jó és kölcsönös kapcsolat a napközis oktató-nevelő munka, benne a tanulmányi munka hatékonysága egyik tényezőjévé, végső fokon „anyagi erővé”.

A kapcsolat „helye”

Sok évi felügyelői munkánk alapján állíthatjuk, hogy bár a kapcsolatrendszer bizonyos vonatkozásaiban az egyes napközis csoportok a kapcsolati formák adta lehetőségeket igen eltérő szinten realizálják, a kapcsolatrendszer, ill. kapcsolati formák — általában — létezők, ill. meglevők, ha a kölcsönösséget illetően hallatszanak is észrevételek. Ez tehát nem ad kulcsot a megoldáshoz. A megoldás mélyebben keresendő.

Mielőtt a fentebb kibontott kapcsolatrendszer különböző viszonylataiban a „melevő” egyes kapcsolati formákat és azok tartalmát tüzetesebben megvizsgál-nók, szükséges a kapcsolat fogalmának és „helyének” ismételt megvizsgálása.

Korábban már utaltunk arra, hogy mind a magyar, mind a szovjet rendelkezések egyértelműen rámutatnak arra, hogy a napközi az iskola szerves része, miközben mind az 1956-os magyar Rendtartás, mind annak 1961-es módosított szövege ezt világosan ki is mondja: „A napközi az általános iskola szerves része.” Az 1964-es magyar Rendtartás — meglepő, de így van! — ezt a lényeges attribútumot nem tartalmazza, pontosabban ez belőle kimaradt.

Hogy mi lehet az oka, ezt csak találgathatjuk. Bizonyára — vagy reméljük — nem az, mintha ez az álláspont már nem lenne érvényes. A fenti álláspont rendtartási rögzítésének hiányát azonban nem magyarázhatja sem az új Rendtartás hatályának kiszélesedése (középiskola), sem tömörebb, jogszabályi jellege, és semmiképp sem tartozik az érvényben levő Rendtartás erőnei közé! Vannak azonban az érvényben levő Rendtartás napközivel foglalkozó részének más problematikus oldalai is, melyek közül egynéhányra — az iskolával való kapcsolat, összhang, ill. egység szempontjából — lejjebb majd rá is mutatunk.

⁹ Макаренко, А. С.: Сочинения в семи томах, том пятый. Изд-во АПН РСФСР, М. 1958. стр. 318.

Igaz, bár olyan szervezeti elkülönülést, mint amilyent a 60-as évek elején tapasztaltunk (egyes napköziknek önálló körbelyegzőjük is volt stb.) már nem találunk az említett rendtartási hiányosság ellenére sem, mégis úgy véljük, hogy a jelenlegi Rendtartás — mint iskolai alapidokumentum — napközivel foglalkozó része a korábbiakkal szemben *komoly visszalépést jelent és dezorientáció forrása lehet.*

Nem állíthatjuk, hogy a napközinek az iskolával való szorosabb kapcsolatára való törekvéseiben a fenti rendtartási rendelkezés hiánya komoly, tényleges akadályként felmerül, de ez az iskolavezetői és nevelői józanság mellett sajnálatosan annak is tudható, hogy a Rendtartásnak — éppen a napközivel foglalkozó részének — használhatósága és a tényleges gyakorlatra való befolyása megkérdőjelezett.

A Rendtartásban, mint alapidokumentumban tehát hiába keressük a napközinek az iskolával való szerves egységét hirdető, ezt „leszögező” cikkelyét. Ennek ellenére ez a hiány szerencsére senkiben sem támasztott kételyt.

Problémát jelentett azonban, hogy az egység hol realizálódik. Kétségtelennek tűnik, hogy a napközinek az iskolával való egységét, kapcsolatát minden szinten realizálni kell, mégis talán a kapcsolat vonatkozásában *van olyan iskolai szintér* (vagy „hely”), *mely a kapcsolatteremtés, az iskolával való egység kifejeződése szempontjából különösen meghatározó. Ez pedig* — talán nem tévedünk — *az osztályban folyó munka.* Sajnos, erre való utalást sem a magyar, sem a szovjet rendtartásban nem olvashatunk.

A napközis munka tervezésével kapcsolatban az érvényben levő Rendtartás — ugyanúgy, mint a korábbi Rendtartás 1961-ben módosított szövege — arról ír, hogy „a napközi otthoni csoportvezető köteles „az iskolai munkatervvel összhangban álló éves tervet készíteni”.¹⁰ Ez pedig — legalábbis véleményünk szerint — más eligazítások hiányában a kapcsolat „helyének” tisztázatlanságára is utalhat. Vajon a napközi és az iskola kapcsolata (egysége) a *napközi és az iskola* síkján vagy a *napközi és az érintett osztályok* síkján realizálandó? Úgy véljük, hogy a napközi és az iskola kapcsolata nem azáltal valóságos elsősorban, hogy a napközi munkáját az iskola munkatervével összhangban, hanem azáltal, hogy az osztályok munkatervével összhangban tervezi. Álláspontunk semmivel sem kívánja csökkenteni az iskolák munkatervének szerepét az iskolai egységes pedagógiai folyamat meghatározása szempontjából, sőt úgy véljük, hogy *a napközi és az iskola egysége éppen áltál erősödik, ha a napközinek elsősorban az osztályok munkájával és munkatervével való kapcsolata, összhangja, egysége növekszik.* Ez az álláspontunk elvi és ennek érvényességét — megítélésünk szerint — az sem befolyásolja, hogy realizálhatóságának mértékét, ill. mélységét a csoportstruktúrák adta lehetőségek befolyásolják, ill. korlátozzák.

A kapcsolat tartalma

Álláspontunk kifejtése után áttérünk az iskola és a napközi egységének *tartalmi* vizsgálatára. „Miben” valósul meg ez az egység? *Az oktató-nevelő munka céljában, tartalmában és módszereiben.* Ez pedig — bár nem kizárólagosan — az osztályban, az osztályokban folyó oktató-nevelő munka eredményeként valósul meg, ölt testet.

Ha figyelmesebben vizsgáljuk a kapcsolatrendszer egyes viszonylataiban a kapcsolati formákat és azok tartalmát, azt tapasztalhatjuk, hogy azok — az egységes iskolai pedagógiai folyamat hatékonysága szempontjából — eltérő súlyúak.

Vegyük például a napközis nevelő és az osztálytanító kapcsolatából az ilyen kapcsolati formákat: üzenőfüzet, „szaktárgyi” korrepetálás az osztálytanító részéről vagy a közös családlátogatások. Összehasonlítva ezeket az alábbiakkal, például: „közös munkatervzés a célokban, feladatokban és tartalomban” vagy „egységes követelményrendszer kialakítása és érvényesítése” — azt látjuk, hogy közöttük van olyan, amely az egységes pedagógiai folyamat szempontjából *lényeg*i, és van olyan, amely *másodlagos*. (Elnevezéseink feltételesek és az iskolai gyakorlatban való használatukat nem javasoljuk!)

¹⁰ Rendtartás az általános iskolák és gimnáziumok számára. Bp. 1964. 36.

A kapcsolati formák „tartalmi” mérlegelése során arra a felismerésre jutottunk, hogy e kapcsolati formák között van olyan, amely meghatározó, ez az egységes pedagógiai folyamat szempontjából: *lényegi*; és vannak olyanok, melyek szintén fontosak, de az egységes pedagógiai folyamat szempontjából *meghatározottak*, ezért másodlagosak.

Meghatározónak, lényeginek találtuk a napközis nevelő és az osztálytanító kapcsolatában azt, ami az osztályban folyó munka jelentős tartalmát adó tanítási-tanulási folyamattal „lényegileg” összefügg. Ez pedig az, ami az osztályban és a napköziben folyó munka összhangját (ill. egységét) biztosíthatja: *a munka közös tervezése* (— és tegyük hozzá: *vitele* —) *a célokban, feladatokban és tartalom-ban, de a módszerekben is*. Ehhez szorosan kapcsolódik még olyan „kapcsolati forma” is, mint „az egységes követelmény- (és hozzátesszük: értékelési) rendszer kialakítása és érvényesítése”.¹¹

A „kapcsolat” vizsgálata tekintetében lényeginek tekintve a munka tervezését, szükségesnek tartjuk a napközis munka tervezésével kapcsolatos magyar és szovjet állásfoglalások, valamint a tényleges helyzet bemutatását.

A napközis nevelőmunka tervezése

Magyarországon a napközis nevelőmunka tervezését már a napközivel foglalkozó korábbi állami dokumentumok is megkövetelték.

A nevelő munka tervezésében a napközis nevelők — bizonyos értelemben — meg is előzték az osztályban folyó nevelő munka tervezését. Jó ideig ugyanis az osztálytanítók — általában — csak a tantervi anyag megvalósításának ütemét (tanmenet) tervezték, csak a Nevelési Tervvel kapcsolatos előmunkálatok, ill. annak megjelenése kapcsán (1963) vált általánossá Magyarországon az osztálytanító részéről a nevelőmunka tervezése is. (A felső tagozatban — osztályfőnök — ez a gyakorlat már megvolt.)

Magyarországon az 1956-ban megjelent Rendtartás a nevelőktől negyedéves munkaterv, valamint heti terv készítését kívánta meg.¹²

Részletes eligazítást azonban csak a heti tervhez adott a következőképpen: „A heti foglalkozási tervben a kijelölt feladatokat a hét valamennyi napjára, órákra elosztva kell kitűzni. A pedagógus igyekezzék úgy összeállítani heti foglalkozási tervét, hogy az egyes foglalkozások tárgyát lehetőleg hozza kapcsolatba a napköziotthon-gyűlés gondolatával. Így módon jobban megközelítheti az otthon-gyűlés céljának elérését.” (208—209. old.)

A Rendtartás 1961. évi módosítása már éves munkaterv és heti terv készítését írja elő.

Az évi és heti tervhez szorosan csatlakozik egy speciális napközi otthoni munkanapló is, melynek „rovatai” a heti terv — a tervezés módjától függően az éves terv „rovataival” (is) megegyeznek. Így a munkanaplóba történt bejegyzés egyúttal a heti terv (ill. a munkaterv) megvalósításának tükré is.

¹¹ Инструктивно-методическое письмо «О работе школ с продлённым днём» Министерства просвещения РСФСР. (Утверждено Министерством просвещения РСФСР, 13. августа 1962 г.) Циркулярное письмо № 208. «Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР, 1962. № 38, стр. 10—26.

¹² A Rendtartás itt megjegyzi, hogy ez „az osztályfőnök negyedéves tervéhez hasonló”. A későbbi rendtartásokban erről már nincs szó.

Az évi munka tervezésének „módjáról” a Rendtartás nem intézkedett. A napközis nevelőmunka tervezésének két elfogadott módja volt egyidejűleg érvényben:

a) vagy a nevelés öt területe szerint tervezték a nevelők a munkát, a feladatokat;

b) vagy a napközi otthoni foglalkozási módok (nevelő munka, tanulmányi munka, játék-szórakoztató foglalkozás stb.) szerint.

A nevelők nagyobb többsége az utóbbi változat szerint tervezett. A nevelés öt területe szerinti tervezés ugyanis sokak számára egzaktnak és áttekinthetetlennek bizonyult a mindennapi munka alkalmazása tekintetében. Mindkét változatra nézve azonban *érvényes volt az, hogy a tanulmányi munkát vagy egyáltalán nem vagy csak igen elnagyoltan*, címszavakban, pl.: írástempó gyorsítása, számolási készség növelése, gondos füzetvezetés stb. *tüntette fel*. Gyakorlatilag ez annak hallgatolágos „elismerését” tükrözte, ill. fejezte ki — aminek sokan hangot is adtak —, hogy a tanulmányi munka a napköziben, tekintettel a csoportok speciális körülményeire, pl.: a heterogén csoport-struktúrák, nem is tervezhető, ill. nem is tervezhető másképp, mint van.

A napközi otthoni nevelőmunka tervezésének Magyarországon, összehasonlítva a szovjet viszonyokkal, aránylag igen kiterjedt irodalma van. Sok szerző és módszertani segédkönyv foglalkozott külön is (más kérdések kapcsán, de kiemelten) ezzel a témával.¹³

Az 1964-i *Rendtartás* a napközis nevelőmunka tervezését illetően — a csoportvezető nevelő feladatai kapcsán — az alábbiakat rögzíti:

„A napközi otthoni csoportvezető

a) az iskolai munkatervvel összhangban álló éves tervet készít,

b) a kötött tárgyú foglalkozásokra vázlattal készül.” (36. old.) A feladatok felsorolása az adott helyen még folytatódik!

A tervező munkával kapcsolatos hazai publikációk nemcsak mennyiségi szempontból figyelemre méltók a kutató számára, hanem tartalmi, a bennük végbemelő és jól tükröződő szemléleti változások, valamint azok „dinamikája” tekintetében is.

Fentebb mondtuk, hogy az iskola és napközi egysége abban fejeződik ki elsősorban, hogy a napköziben és az osztályban folyó munka összhangban, ill. egységben van. E tekintetben a napközis munka tervezése pedig *nem járulékos*, hanem *lényegi* kérdés. A „Kézikönyv” (1959) felépítése, struktúrája ezt még nem látszik kifejezni, benne a kérdés a napközis nevelő adminisztratív feladataival kapcsolatban nyer kifejtést. A későbbi munkában, publikációkban a tervezés fokozatosan a lényegre meghatározó kérdéssé vált. Elgondolkodtató azonban, hogy a publikációk zöme (és ebbe beletartoznak még az állami dokumentumot képező rendtartások is) olyannyira a leszűkült praktikumra vonatkoznak, hogy többnyire már nyomdai megjelenésük időpontjában — a fejlődő gyakorlat miatt — éppen gyakorlati szempontból már elavultnak tekinthetők voltak. (Pl.: Az érvényben levő Rendtartás a napközis munkatervnek az iskolai munkatervvel való kapcsolatára utal, s egy szó sincs benne az osztályokban folyó munka s a napközis munka koordinálásáról; továbbiakban pedig a „kötött foglalkozásokra való vázlatkészítésről” beszél. Ez pedig már évek óta a múlté, helyette *helyesen* — de szinte kifürkészhetetlen módon és rendtartási előírás nélkül, ill. ellenére — a napi munka tervezése az általános, a bevett, az elfogadott gyakorlat.)

A napközis munka tervezésével kapcsolatban, az érvényes rész-megállapításokon túl, egyetlen munka van, melyet a fejlődő gyakorlat nem lépett túl, az 1966-ban megjelent: „*Tervező munka a napközi otthonban.*” (Szerkesztette EPERJESSY

¹³ Kézikönyv, id. 1959-i kiadás, 178—190.; A tanuláson kívüli idő megszervezése. Bp. 1961. (Szerk. *Szobor Józsefné*) 5—6. 10—22., 23—38.; A napközi otthonban, id. kiadás, 109—130.; A napközi otthoni nevelés kérdései, id. kiadás, 185—212.; *Palotás Márta*: Otthonatmoszféra a napköziben. Bp. 1965. 3—93.; *F. Kovács Ferenc*: A napközis munka tervezéséről. Köznevelés, 1966. 20. sz. 781.

GÉZÁNÉ.) Ennek oka — megítélésünk szerint —, hogy megjelenése idején, különösen a vidéki napközis számára, körülményeiből adódóan meglehetősen „előremutató” volt. E munka az osztályban és a napköziben folyó oktató-nevelő munka összhangja, ill. egysége keresése irányába tör utat. Megjelenik benne a tanulmányi munka tényleges tervezése is. Azonkívül, hogy sok segítséget ad a napközis nevelő munka tervezésében a nevelőknek, a további útkeresésekre, próbálkozásokra is megtermékenyítőleg hat.

A Szovjetunióban már az első napközis tárgyú rendelet utal a napközis oktató-nevelő munka tervezésének követelményére. A „Moszkva és Leningrád városok iskoláiban működő napközis csoportokról” szóló miniszteri rendelet rögzíti: „A napközis csoportokban a gyermekekkel végzendő foglalkozások: a házi feladatok elkészítése, séta (szórakozás), különböző játékok, osztályon kívüli olvasás stb. az igazgatók által jóváhagyott terv alapján.”¹⁴

Az idézett szöveg értelmezhetősége — valamint az ennek alapján kialakult gyakorlat — kétséget hagyott ugyan afelől, hogy a házi feladatok elkészítését is tervezni kell, a mi értelmezésünk szerint azonban az idézett részben ez is bent foglaltatik.

Sajnos, a fenti rendelkezés, hasonlóképpen az 1962-ig megjelent többi rendelkezés is, nem tartalmaztak pontos útmutatást a napközis munkaterv elkészítésével kapcsolatban. Ezért írhatta 1960-ban „A munka szervezése napközis csoportokban és napközis iskolákban” című tanulmányában O. P. ROSZTOVCEVA: „Hivatalos útmutatás a napközis csoportokban, osztályokban és iskolákban folyó oktató-nevelő munka tervezésére nincs.”¹⁵

ROSZTOVCEVA fentebb idézett tanulmányában találjuk legelőször tételesen kifejtve azokat a követelményeket, melyek — sok tekintetben — a napközis munka tervezése alapjainak tekinthetők ma is.

Ugyancsak 1960-ban jelent meg MAJOROVA—DAVIDENKO és mások fontos tanulmánya is szintén ebben a tárgyban.¹⁶

Az 1962-es évben minisztériumi *módszertani körlevél* jelent meg: „Az oktató-nevelő munka szervezéséről a napközis iskolákban és napközis csoportokban” címmel, melyben különösen sok eligazítást találunk a napközis munka iskolai, valamint napközis csoportvezető általi tervezése. A módszertani körlevélben a tanulmányi munka is — mint tervezési feladat szerepel. Igaz, az eligazítás megfogalmazása olyan általános (pl.: „a nevelő munka tervének figyelembe kell vennie a tanulók házi feladatai elkészítésének szervezését”), hogy az valami jó értelemben vett egyöntetű gyakorlat kialakulását nem segíthette elő. Ez annál is inkább azt eredményezte, mert a módszertani körlevél a tervezés megoldását, a konkrét kivitelezési formát — minden részletesebb utalás, eligazítás nélkül — teljesen a nevelőre hagyta.¹⁷

Az 1962-es év egyébként a napközis oktató-nevelő munka tervezésével kapcsolatban még nevezetes. Megjelent E. G. KOSZTYASKIN tanulmánya: „A napközis iskola heti oktatási-nevelési terve”,¹⁸ mely máig is elismerten fontos publikáció

¹⁴ О группах продлённого дня в школах г. г. Москвы и Ленинграда. «Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР, 1956. № 1. стр. 12.

¹⁵ Ростовцева, О. П.: Организация работы в группах, классах и школах продлённого дня. Сб. статей: «Организация работы в школах и группах продлённого дня». Под ред.: Кондакова, М. И. Издво АПН РСФСР. М. 1960. стр. 12.

¹⁶ Майорова, И. Г.—Давиденко, Т. С. и другие: Опыт планирования учебно-воспитательной работы в школе с продлённым днём. «Начальная школа», 1960. № 3. стр. 34—41.

¹⁷ Ld. a 11. sz. jegyzetben jelzett rendeletben, 20—21. old.

¹⁸ Костяшкин, Э. Г.: Недельный учебно-воспитательный план в школе с продлённым днём. «Школа-интернат», 1962. № 5. стр. 74—80. (A „napközis iskola” itt *egésznapos iskolát* jelent.)

az egésznapos iskolák oktató-nevelő munkájával kapcsolatban nemcsak a Szovjetunióban, hanem határain túl is.

Ugyancsak ebben az évben jelent meg MOROZOVA tanulmánya: „A nevelő munka tervezése”,¹⁹ mely szintén inkább az egésznapos iskolák számára ad útmutatást.

Befejezésül szólnunk kell még KOSZTYASKIN 1965-ben megjelent „A napközis iskola” című könyvéről,²⁰ melyben egy külön paragrafust szentel, sok szemléltető táblázattal „az egységes oktató-nevelő folyamat tervezésének”. E munka különösen az egésznapos iskolák számára hasznos, de sok termékenyítő gondolatot ad a napközi otthoni oktató-nevelő munkát illetően is. A korábban „kapcsolatként” tárgyalt kérdés itt — úgy tűnik — megoldást nyert. Vajon nem alkalmazható ebből egy s más a napközis munka gyakorlatában is?

Ellentmondások és feloldásuk

Itt jutunk ismét vissza a bevezetőben feltett kérdésre: *mi az oka annak, hogy a napközis problémák jelentős része „a kapcsolat” elégtelenségeire vezethető vissza?*

Megállapítottuk, hogy a napközinek az iskolával való egységére és kapcsolatára sem a szakirodalom, sem az állami dokumentumok nem tartalmaznak elégséges útmutatást, egyesekből teljesen ki is marad; nem derül ki egyértelműen az sem, hogy a napközinek az iskolával való egysége milyen síkon (napközi—iskola vagy napközi—osztálymunka) realizálandó, így az iskolák vezetői és a napközis csoportvezetők is a meglevő utalásokat vagy „rendelkezéseket”, esetleg éppen azok hiányát, meglehetősen egyénileg értelmezhetik. Megállapítottuk, hogy a „napközi és az iskola kapcsolatában” sok a formális elem, jelentős a másodlagos jegyeket hordozó kapcsolati formák hegemoniája a „lényegi” jegyeket hordozókkal szemben. Lényeginek ítéltük a kapcsolati formák között az osztályban és a napköziben folyó munka együttes tervezését a célokban, feladatokban, tartalomban (és a módszerekben) egyaránt. Úgy találtuk, hogy e közös tervezés ma még messze nem általános a napköziben, különösképpen nem a tanulmányi munka vonatkozásában. Esetenként ehhez az irodalom sem ad kellő segítséget, el is marad a fejlődő gyakorlatról, az osztályban folyó munkával nagyobb összhangot, egységet kereső törekvésektől, igényektől.

Ebből eredően a *tanítási—tanulási folyamatoknak az osztályban és a napköziben folyó szakasza között* — a nevelői, tehát a vezetői oldalt illetően — *jelentős ellentmondások tapasztalhatók.*

Ezeknek az ellentmondásoknak a feltárásához szükséges volt — az irodalom elemzésén túl — a kutatás más módszereinek bekapcsolására és a segítségükkel kapott adatok összevetésére, általánosítására. Módszereink ez eljárás során: megfigyelés, beszélgetés az osztályban tanító nevelőkkel, valamint a napközis nevelőkkel; a tanulók munkáinak vizsgálata; az iskolai „dokumentumok” elemzése. Felhasználtunk több mint 1000 napközis tanulmányi foglalkozásról, ill. osztály-tanóráról készített jegyzőkönyvet, ill. óra- és foglalkozás-vázlatot, valamint munkatervet. A tényleges tanítási—tanulási folyamatba való jobb beilleszkedés érdekében — az adott időszakon belül — megfigyeléseinket kiterjesztettük a napközis tanulmányi foglalkozásokon túl a tanítási—tanulási folyamatnak a tanórákon végbemenő részére is.

A tanítás, mint ismeretes, egy bizonyos értelemben: az ismeretszerzésben való vezetést jelent. E vezetés, természetesen, a tanítási—tanulási folyamat egészében nem a pedagógus fizikai jelenlétéhez kötött vezetést jelent. Napközi esetében

¹⁹ Морозова, В.: Планирование воспитательной работы. (Из опыта школы с продлённым днём № 630 г. Моствы). «Школа-интернат», 1962. № 1. стр. 30—34.

²⁰ Костяшкин, Э. Г.: Школа продлённого дня. Изд-во «Просвещение», Москва. 1965. (A „napközis iskola” itt is egésznapos iskolát jelent!)

azonban e vezetés — legalábbis elvben — biztosított, pontosabban: jobban biztosított (vagy annak kellene lennie), mint a *nem* napközis gyermekek esetében.

Hogy ez nem vagy nem a kívánt mértékben mutatkozik meg, ennek okai: az említett ellentmondások. Nézzük meg közelebbről ezeket!

A tanórákon folyó munka és a napközi otthoni tanulmányi munka közötti kapcsolat kézenfekvő. Formailag (és ma még sokszor csak részben tartalmilag) összeköti a tanulóknak feladott házi feladat.

A megkülönböztetést azért alkalmaztuk, mert a napközis csoportvezetők és az osztálytanítók kapcsolatától (és viszont), valamint a napközis csoportvezető tantervi és a konkrét tananyaggal kapcsolatos (tehát annak feldolgozását és módszereit is magában foglaló) ismeretétől függ, hogy a formailag kifogástalan, tartalmilag jó házi feladat-készítés (tanulás) milyen mértékben esik egybe a didaktikai és nevelési célok elképzelt és megtervezett menetével.

Még viszonylag ideális — napközis nevelő és osztálytanító közti — kapcsolat esetében is nem lehet nem konstatálni azt a lényegyet érintő ellentmondást, mely a tanórák, azaz a tanterv által meghatározott, az osztálytanító tanmenete által ütemezett és rendszeres felkészülése kapcsán óráról órára tervezett és kidolgozott tanítói munka és a napközis nevelő — minden lelkiismeretes felkészülése ellenére — a *tanulók tanulmányi munkája irányításában megmutatkozó „rögtönzése”* között van.

Az osztálytanító jól ismeri az elvégzendő anyagot, annak lényeges összetevőit, tanítására felkészül, s az osztályba lépés, vagyis a tanítás megkezdése előtt pontosan tudja, ismeri a tanítást, gyakorlásra stb. szánt anyagot, annak helyét, szerepét a tananyagban, feldolgozásának ütemét és módszereit stb.

A napközis nevelő a gyermekek, ill. a csoportfelelős érkezésekor értesül általában a feladott tananyag mibenlétéről, mennyiségéről, minőségéről, s ezeket a tanulmányi munka megkezdéséig kell vagy kellene pl. egy I—IV. vagy III—IV. stb. összevonású (vegyes tagozatú napköziről nem is beszélve) csoport esetében valóban átnéznie és megfelelően értelmeznie. Tantervvel, tanítói kézikönyvvel való összevetésről vagy azok figyelembevételéről itt már szó sem lehet. Arról nem is beszélve, hogy ezekkel a napközik, ill. a napközis csoportvezetők — általában — nem rendelkeznek.

A feladatok kidolgozására vagy az egyes buktatók észlelésére többnyire csak a tanulmányi munka megindítása után van lehetősége. Mindez, persze, csak optimális (!) esetben.

Sajnos, nem ismeretlen az a jelenség sem, amikor a teljes szilencium (az önálló, csendes tanulás időszaka a napköziben) idején kerül tisztázásra, hogy pontosan mi is volt főladvá. Sőt megesik, hogy az ellenőrző-értékelő rész, azaz a tanulmányi munka befejezése után sem derül fény arra, hogy pl. egyes feladatokat a napközisek egyáltalán nem készítettek el, nem tanultak meg, vagy nem úgy készítettek el, ahogy az osztályban éppen tanultakkal összefüggésben — az új jártasságok, készségek kialakítása szempontjából — szükségeszerű.

A kellően fel nem derített vagy a nem kellően értelmezett feladatok kapcsán jobb esetben gyakori a pusztán formális, mechanikus feladatkészítés, mely így nincs vagy csak igen laza összefüggésben van a tanult ismeretekkel. Gyakori az is, hogy egyes feladatok „szóbeli” vonatkozásai elsikkadnak, a gyakorlás, készségfejlesztés elmarad stb.

Napközis csoportvezetőink és osztálytanítóink jobbjai már eddig is törekedtek a fentebb vázolt ellentmondás enyhítésére (megbeszélések, kölcsönös hospitálások, üzenőfüzetek stb.), egy hatékonyabb kapcsolat megteremtésére.

Felhasználták-e, kimerítették-e az együttműködés meglevő formái? Úgy véljük: *nem*. Szükséges a meglevő kapcsolati formák nyújtotta lehetőségek további

és jobb kihasználása (pl. folyamatos, rendszeres információ-csere), sőt újabbak keresése. Mindezek együtt azonban, és optimális esetben is csak részleges megoldást jelentenek vagy jelenthetnek. (Lásd: jó vagy kitűnő napközis csoportvezetők gyakorlata!)

Az előbbre lépés további útja — megítélésünk szerint — a vázolt ellentmondás lehetőség szerinti és fokozatos megszüntetésében keresendő.

Az egésznapos iskolák munkájával kapcsolatos kutatások egyik eredményét éppen abban látjuk, hogy a tanítás és tanulás, pontosabban a tanítói tevékenység tudatossága, tervszerűsége és a napközis nevelői tevékenység tanulmányi munka közbeni spontánsága, rögtönzése közötti ellentmondást feloldja, kiküszöböli. Úgy véljük, a jelenleg és egyre kiterjedtebben folyó egésznapos iskolai kutatások sok hasznos tapasztalást szolgáltathatnak a napközi otthoni tanulmányi munkát illetően is.

Mégis, mi az, ami a jelenlegi körülmények között is, figyelembe véve nemcsak a főváros kedvezőbb csoport-összetételét, hanem a vidéken működő napközis jelentősen heterogénabb csoport-összetételi arányát is, az egésznapos iskolák gyakorlatából már most levonható s a napközis tanulmányi munka jelenleginél nagyobb hatékonyságához segít? — Ez: *a tanulmányi munka tervezése és a rendszeres nevelői felkészülés a tanulmányi munkára.*

Tudjuk, nem újkeletű ez a követelmény. Tényleges megvalósítása azonban „forradalmasíthatja” a napközi otthoni tanulmányi munkát.

Mit jelent a fenti tétel? — Ugyanolyan, ill. hasonló tudatosságot, tervszerűséget a napközis tanulmányi munka vezetésében a napközis nevelőktől, mint az osztálytanítóktól a tanítási órán. Nem lehet érv ellene, hogy esetenként ez ott is javításra szorul.

Utópia ez? — Úgy gondoljuk: nem! Pedig tudjuk, hogy jelenleg, legalábbis az általunk felügyelt és ismert napközis jelentős részében a napközis nevelő, ill. a napközis csoportok jelentős része még a szükséges tankönyvekkel (Tanterv, egyéb dokumentumokról, segédanyagokról stb. nem is beszélve) sem rendelkezik, s a házi feladatok értelmezéséhez, valamint az ellenőrzéshez a nevelők a tankönyveket — általában — a tanulóktól kérik el. Mégis, ez a problémának csak külsőleges, az iskolák s a művelődésügy irányító szervei nagyobb támogatása, valamint a napközis csoportvezetők határozottabb fellépése mellett megoldható oldala.

A lényegyet érintő oldal: *a jelenleginél jobb és biztonságosabb kapcsolat az osztálytanítók és a napközis csoportvezetők között:* „Tudja a jobb kéz, mit csinál a bal!” Pontosabban: előre tudja! — Például ma ugyan még helyenként szentségtörés számba megy vagy mehet annak felvetése, ill. feszegetése, hogy a napközis csoportvezető is rendelkezzen az osztálytanító tanmenetével, ennek birtokában és ismeretében tervezze a tanulmányi munkát.

Megjegyezzük, a tanmenetnek a napközis munkatervbe való beépítésével találkozhatunk már a fővárosi napközis gyakorlatban, helyenként már vidéken is, különösen a városokban.²¹

Megemlítjük: a korábban ismét szóba került központi irányító tanmenetek kibocsátása hozzásegíthetne a megoldáshoz. Néha, egyes konkrét esetekben ugyanis úgy tűnik, nem annyira a belátás hiánya, mint amennyire az „adminisztratív” nehézségek, ill. az azoktól való tartózkodás látszik akadályozónak. (A központi irányító tanmenetek ügye azóta lekerült a napirendről.)

A fentiekhez még hozzátesszük: a napközis osztályok esetében — legalábbis alsó tagozatban — az előbbre lépés egyik további útjaként a napközis csoportvezető és az osztálytanító közös munkája alapján *a tanulók egész napi tevékenysége menetének terve* (tanmenet és napközis munkaterv egy dokumentumban való egyesítése) látszik lehetségesnek és kívánatosnak. Ezzel a napközis

²¹ Ld. Tervező munka a napköziben. Bp. 1968. (Szerk. Eperjessy Gézané).

nevelő, ill. az osztálytanító is egyaránt rendelkezne. Az ilyen vagy ehhez hasonló megoldások, melyeket esetenként még szervezeti változtatási próbálkozások is kísérnek — mint látható is — az egésznapos iskolai gyakorlat egyes vonásainak a napközis körülmények közötti alkalmazására való törekvésnek, próbálkozásnak, tágabb értelemben az egésznapos iskolai csoport variációs lehetőségeinek is felfoghatók.

A tényleges gyakorlat, valamint a reális lehetőségek ismerete alapján azt sem tartjuk utópiának, ha egyik megoldási módként az osztálytanító akár a tanmenetbe, „előre”, pontosabban: *témaegységeként szakaszosan* megjelöli a házi feladatokat, ill. erről folyamatosan, de előre informálja a napközis csoportvezetőt.

Ezután következne az, amivel — éppen a fentebbi problémákkal való „viaskodás” miatt — ma még csak elvétve találkozhatunk, de amely a napközis tanulmányi munka vezetése további korszerűsítésének kulcskérdése: a napközis nevelőnek a kapott információk, a tankönyv, valamint egyéb segédletek alapján való előzetes felkészülése.

A tanmenet és a házi feladatok előzetes ismerete alapján — az osztálymunka menetében szükségszerűen eszközölt változtatásokról való informálódás biztosítását is figyelembe véve — a napközis nevelőnek odahaza, a tankönyv és egyéb segédletek birtokában módja van „felkészülni”: a feladatokat kellően, tantervi összefüggéseik alapján értelmezni és a tanítói Kézikönyvvel összevetni, egyes feladatokat szükség szerint kidolgozni, megoldani, elkészíteni; gyakorlásra, készségfejlesztésre alkalmas feladatokat vagy feladatlapokat tartalékolni; a tanulók vagy egyes tanulócsoporthoz munkaformáit, valamint az ellenőrzés menetét, módszereit megtervezni.²² A tervszerűség, az osztályban és a napköziben folyó munka összhangja, ill. egysége ezt a konzekvenciát is magában hordja.

Természetesen a napközinek az osztályban folyó munkával való ilyen vagy ehhez hasonlóan szoros összeműködése továbbra is feltételezi, sőt igényli a napközis csoportvezető nevelő részéről a „rugalmasságot”: a tanulmányi munka várható, előzetesen megtervezett menetének a szükség és a lehetőségek szerinti — esetenként gyors — módosítását, a konkrét körülmények figyelembevételével való alkalmazását.

Ez az igény és érvényesítése azonban semmiképpen sem csökkentheti a napközinek az osztálymunkával való nagyobb összhangra, egységre irányuló törekvéseit, ill. annak érvényesíthetőségét, hozzátartozik a vizsgált kérdés dialektikájához.

Nyilvánvaló persze, hogy a napközinek az osztálymunkával való nagyobb egysége nemcsak a napközis csoportvezető részéről kívánja meg az osztálymunka és igényeinek állandó figyelemmel kísérését, hanem fordítva is, ami végső fokon az egész iskolai munka eredményessége, hatékonysága növekedéséhez, korszerűsödéséhez is vezet.

És van a kapcsolatnak egy másik oldala is: a *visszajelzés*. Jelen körülmények között ez sem mondható megoldottnak. Az egésznapos iskolák tanulmányi munkájának tapasztalatai a visszajelzés szempontjából is kedvezőek és feltétlenül elgondolkodásra kell készítsenek. Úgy véljük, hogy a tanórai és a napközis tanulmányi munka nagyobb egységének megteremtése a napközis tanulmányi munka tapasztalatainak a tanórán folyó munka körülményei közti jobb felhasználását is parancsolólag szükségessé teszi.

A fentiekkel szoros összefüggésben, de esetenként azt megelőzően is *elodázhatatlanul szükséges egy egységes követelmény- és értékelési rendszer kidolgozása* az iskolák tantestületei által, *melyet a napközire is konkretizálnak*, a napköziben következetesen alkalmaznak is, s ez a tanuló iskolai munkájának megítélésénél, értékelésénél ténylegesen figyelembevételre is kerül.

²² Mélységét illetően természetesen korlátozói a napközis csoportstruktúrák, pontosabban azok heterogenitása, ill. heterogenitási foka.

Erre vonatkozóan az egyes iskolákban, ill. napközis csoportokban számos jó próbálkozással is találkozhatunk. Ezek azonban még az adott iskolán belül is — gyakran — nem következetesen végigvittek és nem általánosak valamennyi csoportra nézve; a kidolgozott „normatívák” sem a gyermekek, sem a pedagógusok, sem a szülők előtt nem eléggé ismertek ahhoz, hogy ezt egyöntetűen „elfogadott”-nak tekinthessük.

Természetesen, jogosan vetődik fel a kérdés úgy is, hogy az iskolai gyakorlat, ill. útkeresés e tekintetben is jobban számíthatna az irodalom (vagy éppen az alapidokumentumok) útmutatásaira is.

*

A címünkben vázolt témával összefüggésben kifejtetteket nem tekintjük teljesnek, még kevésbé lezártnak. A magyar és szovjet napközis irodalom, valamint a gyakorlat ismerete alapján elemeztük azokat a lényegi problémákat, melyek megoldása az osztályban és a napköziben folyó oktató-nevelő munka összhangját, ill. egységét a jelenleginél sokkal jobban biztosíthatják, s végeredményében magának az iskolai oktatás-nevelés hatékonysága emeléséhez is jelentősen hozzájárulhatnak.

BALÁZS BÉLA

A MODELLPROGRAMOZÁSI RENDSZER JELLEMZŐI

A programozott oktatással az oktatás elméletének és gyakorlatának olyan új iránya jelent meg, amely jelentős mértékben eltér a hagyományosnak tekinthető oktatástól. Jóllehet történelmileg a szokratikához, a különböző heurisztikus módszerek alkalmazásához, a XIX. és XX. században kialakult különböző modern pedagógiai irányzatokhoz kapcsolódik, ezektől jelentős mértékben különbözik és az oktató-nevelő munkának specifikus formáját reprezentálja.

Kitűnnek ezek az eltérő sajátosságok például abból, hogy az oktatás alapját program képezi, amely programlépésekre bontja a tananyagot, s ezek nem pusztán kérdésekből és feleletekből állnak, hanem különleges struktúrával rendelkeznek, különböző pedagógiai visszacsatolási elemeket tartalmaznak. Jelzi a hagyományos pedagógiai munkától való eltérést az is, hogy az oktatás sajátos formáit és módszereit alkalmazza (hiszen a tanulók nem készen kapják az ismereteket, hanem a pedagógiai visszacsatolási elemek által vezérelt saját munkájuk eredményeként maguk alakítják ki ezeket), és megmutatkozik a különbség abban is, hogy az oktatási feladatok megoldásához olyan eszközöket — oktatógépeket és programozott tankönyveket — használ fel, amelyek eddig ismeretlenek voltak a pedagógiai elméletben és gyakorlatban. A hagyományos oktatástól való eltérésre utalnak segédtudományai is. A pedagógiai problémák megoldásához olyan tudományos eredményeket is felhasznál, amelyeket korábban nem alkalmaztak, mint például az információelméletet, széles körűen a kibernetikát, a matematikai logikát stb. A korszerű oktatásnak ez az iránya — mint közismert — nem pusztán elméleti megfontolások és következtetések eredménye. Mély társadalmi, termelési, gazdasági motívumai, meghatározói vannak.

Annak, ami ezt a jelentős változást az oktatás területén előidézte, döntő tényezője a tudományos-technikai forradalom. A tudományos ismeretek mennyiségének és mélységének eddig nem tapasztalt arányú növekedése, a műszaki tudományok, a technika, a termelés gyorsütemű, radikális átalakulása követeli meg a közoktatástól, hogy ne csupán kövesse ezt a fejlődést, hanem segítse, támassza alá és optimálisan biztosítsa.

A programozott oktatás létét elsősorban annak köszönheti, hogy ez a megállapítás nemcsak elméleti követelmény, hanem alapvető társadalmi, gazdasági érdek kifejezése is. Ha a közoktatás lemond e követelmények teljesítéséről, ez súlyos negatív következményeket von maga után, komoly lemaradás következik be a termelésben, a gazdasági fejlődésben, a konzervativizmus negatíván hat végső soron az egész társadalom fejlődésére.

Ezek a körülmények elsősorban azért hozták létre a programozott oktatást, mert a különböző kísérletek, tudományos vizsgálatok, felmérések azt mutatták, hogy az oktatás történelmileg kialakult, úgynevezett hagyományos formája e feladatok megoldására — lényegében belső korlátai következtében — a képzési idő jelentős meghosszabbítása nélkül nem képes, s ezeket a feladatokat csak új pedagógiai eljárásokkal, formákkal, módszerekkel lehet megoldani. Az eddigi

eredmények azt bizonyítják, hogy a programozott oktatás hatékony eszköze a feladatok megoldásának, egyik döntő tényezője annak, hogy a közoktatás szerves részévé váljék a társadalmi fejlődésnek.

A programozott oktatás kialakulása *messzeható változásokat idézett elő az egész oktató-nevelő munkában*. Már az eddigi hazai és nemzetközi tapasztalatok is azt mutatták; hogy bár a programozott oktatás rendkívül jelentős eredményeket könyvelhet el (a pedagógiai hatékonyság ugrásszerű növekedése, a képzési idő megrövidülése, az önállóság eddig nem ismert mértékű fejlesztése stb.), *távolról sem azonos a korszerű pedagógia a programozott oktatással*. Sem a jelenben, sem a jövőben nem szükséges mindent programozni, ugyanakkor szükségszerűen minden tantárgyat, minden fokon korszerűen kell oktatni. A korszerű oktatás tehát szélesebb körű, mint a programozott oktatás.

Az is kitűnt azonban, hogy ugyanakkor mély belső kapcsolat van a korszerű oktatás és a programozott oktatás között, mégpedig szükségszerűen. Ha ugyanis a programozott oktatás sajátosságait elemezzük, kitűnik, hogy ezek a specifikumok rendkívül mély forrásból fakadnak, végső soron a kibernetikai összefüggések, törvényszerűségek alkalmazásából, annak a tudománynak a felhasználásából, amely korunkban egyik legjelentősebb tudomány-komplexum. *A kibernetika egybekapcsolja a korszerű oktatást és a programozott oktatást*, mert alkalmazása nemcsak egy speciális területen hozott létre új eredményeket, hanem radikális hatással volt az egész oktató-nevelő munkára.

A kibernetika alkalmazása nemcsak a programozott oktatást hozta létre, hanem az egész oktató-nevelő munkában is mély általános pedagógiai összefüggések, törvényszerűségek feltárásához vezetett, amelyek nemcsak a programozott oktatásban érvényesülnek, hanem az oktató-nevelő munka egész területén megjelennek. Ezzel pedig túllépte a programozott oktatás kereteit, s a törvényszerűségek feltárásával új szemléletmódot alakított ki, mely szükségszerűen kell hogy érvényesüljön nemcsak a programozott oktatásban, hanem az oktató-nevelő munka egész területén.

Ez azt jelenti, hogy bár a korszerű oktatás és a programozott oktatás nem esik egybe, ugyanakkor közös az elméleti alapjuk, egyazon forrásból táplálkoznak. Ennek messzemenő hatása van az egész korszerű oktatásra. Elsősorban az, hogy a programozott oktatást nem lehet tudományosan vizsgálni a korszerű oktatás más formáinak vizsgálata nélkül, ugyanakkor jelenleg más területeken sem lehet úgy oktatni, hogy a programozott oktatást figyelmen kívül hagyjuk.

*

E rövid bevezetés után egy sajátos programozási rendszert szeretnénk bemutatni, az ún. *modellprogramozási rendszert*, amely tartalmazza az ismert programozási rendszerek elemeit is, de egy sor specifikus sajátossággal rendelkezik.

A modellprogramozási rendszer a vizsgálatok során alapvető problémának tekintette a fentebbi kérdést: ha a programozott oktatás nem azonos a korszerű oktatással, lehetséges-e a pedagógiai gyakorlatnak és elméletnek olyan egységes rendszerét megalkotni, amelyben *szerves kapcsolatban van a programozott oktatás az oktatás többi formáival* és nem csupán a programozott oktatás, hanem az oktató-nevelő munka *a maga teljességében* korszerű és alkalmas a tudományos-technikai forradalom feladatainak megoldására.

A kutatások pozitív választ adtak erre a kérdésre. Körül lehet határolni a jelenlegi korszerű oktatás különböző területeit. Kitűnt, hogy a korszerű munka a jelenlegi gyakorlatban három fő formában valósul meg:

1. a programozott oktatásban,
2. az úgynevezett vegyes oktatásban (hagyományos tankönyvek programvezérléssel történő feldolgozása, a programozott és a hagyományos oktatási formák váltakozása és az ún. feladatlapos módszer),
3. a hagyományos formájú korszerű oktatásban (alsó- és középfokon a korszerű tanítási órákon, a felsőfokon a korszerű előadásokon és szemináriumai foglalkozásokon stb.).

A kutatások eredményeként kialakult a *pedagógiai kibernetikának egységes, teljes rendszere*, ennek elemeiként alakult ki a tanulók teljesítménye elemzésének és értékelésének metodikája, a vizsgáztatás programozott módszere, és ennek megfelelően jött létre a programozott tankönyvek feldolgozását segítő program-szerkezet és egy univerzális oktatógép megvalósítható konstrukciója. Jelen összefüggésben csak a programozott oktatási rendszer kérdéseit szeretnénk elemezni.

A programozott oktatás a legnagyobb változást kétségkívül azzal idézte elő az oktatás elmélete és gyakorlata területén, hogy hosszú kutatómunka eredményeként bevezette a *pedagógiai vezérlés* fogalmát és levonta az ebből fakadó elméleti és gyakorlati konzekvenciákat.

A pedagógiai vezérlés — mint ismeretes — nem egyszerűen egy új terminus bevezetése, nem a pedagógus vezető szerepe és a tanulók aktivitása hagyományos pedagógiai elvének más megjelölése, hiszen nemcsak tartalmazza ezt az elvet, hanem meg is haladja és egy új szemléletmód megnyilvánulását, a pedagógiai problémák megoldásának új aspektusát jelenti. A pedagógiai vezérlés fogalma azonban egy sor problémát vet fel, s ha ezekre nem reagálunk, a pedagógiai munkában különböző ellentmondások keletkeznek, amelyek megoldatlansága rendkívül mértékben csökkenti a pedagógiai munka hatékonyságát.

A modellprogramozási rendszer kialakulását elsősorban e problémák megoldására való törekvés határozta meg. A problémát elsősorban a *vezérlés tartalma* jelenti. A pedagógiai vezérlés általános, elvont fogalom, amely „tisztá formában” sohasem jelenik meg, hanem alapvetően a vezérlés tartalma által meghatározottan érvényesül. De mi ez a tartalom?

Nem lehetséges, hogy ezt a tartalmat pusztán a különböző tantárgyak, a matematika, a fizika, a statisztika stb. belső objektív logikai összefüggései képezzék, hiszen ezek önmagukban még nem nyújtják annak a sajátos feladatnak a megoldását, amelyet oktatásnak nevezünk. És nem is lehet pusztán ezekből levezetni. Jól mutatja ezt például az idegen nyelvek formalizálásának problematikája. Ha valaki pusztán a formalizált elemekből igyekszik levezetni a pedagógiai vezérlés tartalmát, rendkívül alacsony pedagógiai hatékonyságot érhet csak el.

A pedagógiai vezérlés tartalma a *teljes pedagógiai folyamat*, a szaktárgyi, a logikai, pszichológiai nevelési stb. tényezők teljes komplexuma. Itt adódik azonban a probléma. E tényezők nagy részét a hagyományos pedagógia ismeri és alkalmazza. Adottnak lehet-e venni egyszerűen a hagyományos pedagógiai tartalmat, s lehet-e a vezérlést úgy alkalmazni, hogy elfogadjuk az oktatási folyamat hagyományos modelljét, meghatározzuk, részekre bontjuk ennek egyes elemeit, s a vezérlést ezekben az elemekben alkalmazzuk?

Gyakorlati példával: lehet-e úgy programozni, hogy adottnak vesszük például a hagyományos tankönyvet, annak felépítését, strukturáját, tételeit, megállapításait, alkalmazási példáit stb., s ezt az anyagot bontjuk kisebb-nagyobb részekre, ezeket dolgozzuk fel a programozás ismert törvényszerűségeinek, követelményeinek megfelelően, tehát úgy, hogy ezeket véve alapul határozzuk meg az alapozó információt, a feladatot, a visszacsatolási elemeket, az utasításokat stb.

Nyilvánvaló, hogy ilyen eljárásnál szükségszerűen ellentmondás keletkezik, hiszen a folyamat egyes elemeit, a programlépcsőket vezéreljük, de a folyamat egésze nem a vezérlés törvényei

szerint megy végbe, mert a folyamat egészét reprezentáló modell nem a vezérlés törvényeinek megfelelően alakult ki. Ennek következtében, ha a pedagógiai folyamat egyes elemeit, a lépések tartalmát a vezérlés törvényei szerint határozzuk meg, ettől még a folyamat egésze nem válik vezérelt folyamattá.

Alapvetően azért, mert a pedagógiai folyamat *nem pusztán a különböző lépések kvantitatív summa*. Az egységes pedagógiai folyamat pedagógiai szempontból minőségileg különböző elemekből áll. Ezek között az elemek között szükségszerűen belső, a vezérlés törvényei által meghatározott összefüggés kell hogy legyen, s ez az összefüggés nem úgy jön létre, hogy a különböző elemek pedagógiai tartalmát vezéreljük az oktatási folyamat hagyományos modellje alapján.

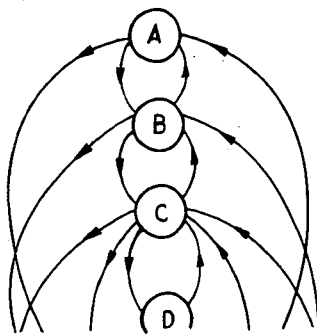
Ha a folyamat egészére vonatkozóan a hagyományos modellt követjük, nem pusztán elméleti jellegű ellentmondás keletkezik, hanem olyan ellentmondás jön létre, amely akadályozza a programozott oktatás egy sor rendkívül fontos előnyének a megvalósulását. A tankönyvnlél maradvány, ha pusztán ezt bontjuk elemeire, nem érvényesül megfelelően a programozott oktatás egyik leglényegesebb eredménye, a tananyag koncentrációja, rövidítése. Rendkívül kismértékben valósul meg az önálló megismerő képesség, az önálló gondolkodás nevelése is, hiszen ennek nemcsak az az eszköze, hogy különböző feladatokat oldatunk meg a tanulókkal. Egyik lényeges negatívum, hogy ez az ellentmondás pedagógiai szempontból eklektikus ismeretstruktúrát hoz létre.

A modellprogramozási rendszer kialakulását az a törekvés határozta meg, hogy ezeket az ellentmondásokat feloldja.

A kutatás egyik fontos eredménye annak felismerése, hogy ha vezérelni akarjuk az egész oktatási folyamatot, nemcsak egyes elemeit kell vezérelni, hanem *a folyamatot a maga teljességében a vezérlés törvényszerűségeinek megfelelően kell meghatározni*. A vezérlés pedagógiai tartalmának meghatározásánál tehát nemcsak hogy nem állhatunk meg az oktatás hagyományos modelljénél, hanem ezt a modellt a vezérlés törvényeinek megfelelő modellel kell helyettesítenünk.

Mit jelent az oktatás folyamatának a vezérlése?

Meghatározva azokat az általános feladatokat, amelyeket az oktatás alkalmával objektív szükségszerűséggel meg kell oldani, a vezérlés specifikumait tartva szem előtt, meg kell vizsgálni, hogy vannak-e közöttük kibernetikai jellegű összefüggések. A vizsgálatok azt mutatták, hogy vannak. A motiváció és a funkcionális elemek, a heurisztika és az általános összefüggések között, általában minden elemre vonatkozóan felismerhetők meghatározott, egymást kölcsönösen szabályozó, a vezérlés törvényeinek megfelelő összefüggések. Ez pedig azt jelenti, hogy a vezérlés összefüggései, törvényszerűségei nemcsak az egyes programlépésekre, hanem az egész oktatási folyamatra alkalmazhatók, *feltárható, megalkotható az oktatási folyamat kibernetikai modellje*. Ennek legjellemzőbb vonása talán az, hogy az oktatási folyamat minőségileg differenciált elemeit nemcsak lineáris logikai összefüggéseik szerint ragadja meg, hanem belső, egymást kölcsönösen szabályozó funkcióik szerint is. Ezt a funkciót sajátos, úgynevezett *hurkolt szabályozó körökkel* lehet bemutatni:



Ez a kibernetikai modell reprezentálja az oktatási folyamat egészének vezérlését, ami azt jelenti, hogy ha az egész folyamatot vezéreljük, ennek megfelelően kell vezérelnünk.

A modellprogramozási rendszer egyik lényeges jellemzője, hogy *a pedagógiai feladatok megoldásának alapját és meghatározóját az oktatási folyamat kibernetikai modellje képezi.*

Ennek a modellnek ugyanis messzemenő elméleti és gyakorlati konzekvenciái vannak. Egyik lényeges meghatározója ez például a programozás egész metodikájának.

Jól mutatja ezt az a tény, hogy e programozási rendszerben az egyes programlépések nem pusztán a tantárgy tartalmi logikájának megfelelően követik egymást, hanem a modell által meghatározott pedagógiai logikának megfelelően rendeződnek el lineárisan (a motiváció pl. az alapvető probléma feltárásával kell hogy befejeződjön, az új ismereteket feltáró heurisztikus műveleteket tartalmazó programlépéseket meg kell hogy előzzék a nominális meghatározást tartalmazó programlépések stb.). Nem a tantárgyi logika ellenére, hanem a tantárgyi logika kialakítására törekedve és annak elérésére is, hogy mindazokat a nevelési feladatokat megoldjuk, amelyek szükségszerű elemét képezik az oktatási folyamatnak.

Ez a modell azonban nemcsak a lineáris összefüggéseket határozza meg. Ha a modell a kibernetikai összefüggéseket reprezentálja — amelyek sajátos hurkolt szabályozó körök formájában érvényesülnek —, ezek az összefüggések jelentős mértékben meghatározzák a programozás, a programok készítésének egész metodikáját.

Ennek következtében valamely programlépés tartalmának meghatározását nem lehet pusztán a programlépésre korlátozódva megoldani. Ezek az összefüggések meghatározzák a programlépések tartalmának sajátosságait is. Hogy egy ismeret objektíve lényeges tartalmából mi kerül előtérbe, mit emelünk ki lényeges elemként, ezt meghatározzák pl. azok a funkcionális, alkalmazási feladatok is, amelyeket meg kell oldani. Ez a meghatározottság természetesen megfordítva is érvényes.

Ennek különösen fontos szerepe van a programkészítés algoritmusai területén. A modellprogramozási rendszer egzakt matematikai-logikai formulákkal határozza meg a programok készítésének algoritmusait. Nem voluntarisztikusan, nem valamiféle mechanikus séma formájában, hanem meghatározott feladatok, problémák kiemelésével, amelyeket a különböző tantárgyak tartalmi sajátosságainak, nevelési elemeinek stb. megfelelően kell megoldani.

Ezek a programkészítési algoritmusok azt mutatják, hogy pl. a programozás első lépése távolról sem azonos a kész program első lépésével és a programkészítés algoritmusainak lineáris rendje távolról sem esik egybe, a programlépések lineáris sorával.

Mindez végső soron az oktatási folyamat kibernetikai modelljéből következik, amely — amint az eddigiekből is kitűnik — nem véletlenül alapja és egyik döntő meghatározója a modellprogramozási rendszerű programozott oktatásnak.

Ezt fejezi ki elsősorban a rendszer megjelölésében szereplő *modell* kifejezés is.

*

De a modellprogramozási rendszert nemcsak az jellemzi, hogy módszertani alapja az oktatási folyamat kibernetikai modellje. A kibernetikai modell feltárásához is lényegében az vezet, ami az egész programozott oktatás alapvető jellemzője: az oktatási folyamat, végső soron az *egész pedagógiai folyamat differenciáltabb, egzaktabb megragadása.*

A vezérlés elmélete megnyitotta ennek lehetőségét, de nem adta meg a megoldását. Pedig a kibernetika alkalmazásának is ez az egyik leglényegesebb vonása. A programozott oktatás lényeges eleme a differenciáltság és az egzakttság, és ha ezt nem sikerült biztosítani, lépten-nyomon hivatkozhatunk az információelméletre, a pedagógiai visszacsatolás tétéleire, redundanciára és a valószínűség-számításra, ezzel még messzemenően nem biztosítottuk, hogy hatékony programozott oktatást végezzünk.

Jól mutatja ezt a *tudás strukturáltságának* kérdése, amely elengedhetetlenül megköveteli a differenciálást. Közismert, hogy az ismeretek az oktatási folyamatban nem homogének, sem pedagógiai, sem általános tartalmi szempontból, hiszen pl. vannak lényeges ismeretek, vannak axiomatikus jellegűek és vannak levezetettek stb. A tudományos-technikai forradalom megköveteli ezek differenciálását, mert az ismeretek rohamos növekedéséből fakadó pedagógiai problémákat másként képtelenek vagyunk megoldani. Teljesen lehetetlen, tehát pl. olyan általánosságban mozgó kijelentésekkel megelégedni, hogy az elsajátítás alkalmával a tananyagból nem szükséges mindent rögzíteni, hanem csak a lényeges ismereteket kell birtokba venni. Az a pedagógiai metodika, amely megáll ezen a szinten, képtelen a tudományos-technikai forradalom feladatainak megoldására.

Szükségszerűen felvetődik tehát a kérdés: milyen pedagógiai metodikával biztosítsuk nemcsak a lényeges és levezetett, a lényeges és az axiomatikus jellegű ismeret megkülönböztetését, hanem annak az optimális tudásstruktúrának a kialakítását is, amely az ismereteket, a különböző elméleti tétéleket optimális felépítésben sajátíttatja el a tanulókkal.

Milyen struktúrának megfelelően lehet és kell az ismereteket birtokba venni, lehet-e ilyen egységes struktúrát meghatározni?

Ha erre nem tudunk válaszolni, nem leszünk képesek eleget tenni a tudományos-technikai forradalom egyik leglényegesebb követelményének: a felesleges ismerethalmaz kiiktatásának és ugyanakkor minden lényeges és szükséges ismeret elsajátításának. Pedig ez sorsdöntő a tudományos technikai forradalom szempontjából, hiszen ebben csak az a szakember állhatja meg a helyét, aki az alapvetőt, a lényegét vette birtokba. Olyan differenciált és egzakt metodikára van szükség, amely képes ezt a feladatot megoldani.

De vizsgálhatjuk a tudományos-technikai forradalom másik döntő követelményét: az *önálló megismerő képességre, önálló gondolkodásra nevelés* nélkülözhetetlenségét, itt is kitűnik az oktatási folyamat differenciált és egzakt megragadásának szükségessége.

A tudományos-technikai forradalom szükségszerűen megköveteli mindennek előtt az önállóság pontos értelmezését. Ezt sem lehet olyan általánosságokkal meghatározni, mint a kombinatív készség, alkotó fantázia stb. fogalmát.

Az önállóság az alapvető, nélkülözhetetlen ismeretek elsajátítása mellett döntően meghatározott operációk, műveletek ismeretét és alkalmazási képességét jelenti, alapvetően meghatározott algoritmusok ismeretét és alkalmazásuk mellett első-sorban megalkotásuk képességét jelöli.

Hogy a matematikában pl. milyen önállósággal rendelkezik valaki, ezt nem valamiféle *matematikai érzéken* lehet lemérni, hanem az operációkon, a matematikai műveleteken, döntően a matematikai algoritmusok alkalmazásánál és megalkotásánál készségén. Ugyanígy a közgazdasági területen kialakított önállóságot sem azon lehet elemezni, hogy valaki milyen utópisztikus terveket tud készíteni. Az önálló megismerő készség, az önálló gondolkodás egzakt értelmezése a tudományos technikai forradalom keretei között nemcsak fontos, hanem az egész oktató-nevelő munka egyik központi feladata.

De hogyan biztosítsuk az önállóság optimális fejlesztését?

Nyilvánvaló, hogy a különböző tantárgyak egészében fel kell tárnunk a különböző algoritmusok teljes rendszerét, az algoritmusoknak a logikai műveletekkel való összefüggését, az algoritmusok és az ismeretek kapcsolatát stb. Ezt a feladatot nem lehet a pedagógiai folyamatnak azzal az értelmezési szintjével megoldani, amelyet a jelenlegi gyakorlatban alkalmazunk.

Különösen nem elégséges ez az értelmezési szint annak a sajátos feladatnak a szempontjából sem, amely napjainkban az önállóság kialakítása területén szintén döntő fontosságú, az *önálló tanulásra*, az *önálló elsajátításra* nevelés szempontjából.

Az önálló tanulásra nevelés nem valamiféle kétes értékű pedagógizáló követelmény, hanem az önállóság kialakításának egyik alapvető feltétele. A tudományos-technikai forradalom döntőnek tekinti az önálló kutatásra nevelést is, de ennek feltétele az önálló elsajátítás kialakításának biztosítása.

A viharosan fejlődő technikának, tudománynak csak az alapjait lehet elsajátítani a szervezett oktatás keretei között, a termelésben, a gazdasági életben önállóan kell megismerni az új eredményeket, és önállóan kell úgy elsajátítani, hogy azokat a gyakorlatban is felhasználják. Az önálló tanulás metodikájának az elsajátítása legalább olyan fontos, mint a szaktárgyi ismeretek elsajátítása.

De hogyan oldjuk meg ezt a problémát?

Nem annak következtében tanul meg valaki önállóan tanulni, hogy sok szakismeretre tanították. Olyan tervszerű, differenciált, egzakt pedagógiai munkára van szükség, amely tervszerűen biztosítja e feladat megoldását úgy, hogy a tanulás metodikájának megismertetését együtt végzi a különböző tantárgyak oktatásával, s biztosítja, hogy az elsajátítás törvényszerűségeit önmagukban, „tisztá formában” is megismerjék úgy, hogy oktatás nélkül is képesek legyenek bármilyen elméleti ismeretet, gyakorlati készséget elsajátítani.

Ezek a példák kellően alátámasztják, miért kell a programozott oktatásban a pedagógiai feladatokat maximális differenciálással és egzakttsággal elemezni.

Ebből válik érthetővé a modellprogramozási rendszer másik lényeges jellemzője. A programkészítés munkájában döntő fontosságúnak tekinti a *feladatelemzést*, amelyet a nemzetközi irodalomban *task analysis* néven ismernek, s természetesen a különböző programozási rendszerek eltérő értelemben alkalmazzák, lényegét azonban mindenütt a differenciálás, az oktatási feladatok egzaktabb megragadása képezi.

A feladatelemzésnek az a lényege, hogy a programlépések tartalmának és struktúrájának meghatározása előtt differenciáltan elemeire bontják az oktatási folyamat teljes tartalmát.

A modellprogramozási rendszer ezt a feladatot különböző modellek alkalmazásával oldja meg. S ezekből is fakad a rendszerben szereplő modell megjelölés.

Mi ennek a feladatelemzésnek a lényege?

Alapvető feladat a szisztematikai-tartalmi összefüggések feltárása. A tantárgy belső logikáját, belső összefüggéseit „tisztá formában” emeli ki, s arra törekszik, hogy ezt optimális egzakttsággal határozza meg.

E feladat egyik megoldása feltétele a tananyag koncentrálásának, rövidítésének. Ha ezt az elemzést nem végezzük el, a programozott oktatás egyik legnagyobb eredményéről és előnyéről mondunk le.

A másik döntő fontosságú feladat azoknak a megismerési, gondolkodási, logikai műveleteknek és algoritmusoknak a meghatározása, amelyeket az oktatás folyamatában végzünk, illetve amelyeket az oktatás folyamatában kialakítunk.

Ez egyaránt vonatkozik a heurisztikus és a funkcionális műveletekre is. Ha

ugyanis alapvető fontosságúnak tekintjük az önállóság, önálló megismerési készség, gondolkodás fejlesztését, maximális tervszerűséggel kell eljárunk. Pontos tudnunk kell, hogy egy adott tantárgy programozása alkalmával milyen algoritmusokat kell elsajátítani, milyen algoritmusok megalkotására, feltárására kell a tanulókat képessé és alkalmassá tenni. Nem öncélúan, hanem alapjában véve a gyakorlatért, a tudományos-technikai forradalom feladatainak megoldásáért.

Ugyanez vonatkozik a heurisztikus műveletekre is.

A programozott oktatás kezdeti szakaszában ugyancsak felvetette a műveletek problémáját. A gyakorlatban azonban megállt az aktivitás általános fogalmánál. Ezért azonban nagy tandíjat kellett fizetnie. Kiderült ugyanis, hogy a különböző beírásokkal, aláhúzásokkal, találgatásokkal, próbálkozásokkal rendkívül alacsony hatékonyságú munkát lehet csak végezni, s egy sor negatív tapasztalat tette nélkülözhetetlenné azoknak a műveleteknek a meghatározását, amelyek a tényleges heurisztikát biztosítják.

Ezt nyilvánvalóvá teszi a tantárgyi önállóság lényege. Hogyan ismeri meg és sajátítja el a tanuló a tantárgyi logikát, hogyan ismeri meg annak elméleti apparátusát, hogyan teszi magáévá annak aspektusát, specifikumait? Ennek nyilvánvaló feltétele, hogy az oktatás munkájában ennek a tantárgyi logikának megfelelően dolgozzanak, elvégezzék azokat a specifikus megismerési, gondolkodási műveleteket, amelyeknek eredményeként a tantárgyi logikát ténylegesen birtokba veszik. Végül soron ez az egyik döntő kritériuma az elsajátításhoz szükséges aktivitásnak is hiszen enélkül legfeljebb empirikus emlékeztetvést végez a tanuló.

E feladatok megoldásán kívül nélkülözhetetlen eleme a feladatelemzésnek a teljes pedagógiai tartalomnak a pedagógiai logika szerinti elemzése is. Közismert, hogy a pedagógiai logika nem egyszerű leképzése a tartalmi-szisztematikai logikának, mert a pedagógiai logikának eredménye a szisztematikai logika, de nem egyszerű átvétel formájában. Csak differenciált elemzés eredményeképpen határozható meg a pedagógiai tartalomnak az az optimális struktúrája, amely a leghatékonyabban biztosítja a szisztematikai logikának és funkcionális elemeinek a kialakítását.

Rendkívül fontos a pszichológiai elemzés, hiszen a pszichológiai tényezők rendkívül fontos szerepet játszanak az oktatás feladatainak megoldásában. A pszichológiai elemzés azonban nem valamiféle általánosságban mozgó pszichológiai kiegészítést jelent, hanem a különböző pszichológiai tényezőknek az adott konkrét feladat megoldásához kapcsolódó meghatározását.

A feladatelemzésnek e — teljesség igénye nélkül — kiemelt néhány eleme is mutatja a munka jellegét. Ehhez kapcsolódva szeretnénk kiemelni a modellprogramozási rendszernek még egy fontos jellemzőjét.

Felismerve az önálló tanulás döntő fontosságát, pedagógiai problematikájának elemzése eredményeként a kutatás igyekezett ennek feltételeit kimunkálni. Ennek egyik megnyilvánulása, hogy az önállóság fejlesztését, nevelését nemcsak különböző feladatok megoldásával igyekszik biztosítani, hanem azzal is, hogy az önálló tanulást fejlesztő specifikus információkat közvetít a tanulóknak.

Az elméleti megfontolások és az eddigi tapasztalatok is azt bizonyítják, hogy ezek jelentős mértékben fejleszthetők, nevelhetők a tanulók önálló megismerő képességét, önálló gondolkodását is, és lerövidítik az önálló tanulásra, az önálló elsajátításra való felkészülést.

Az eddigiekből kitűnik, hogy a modellprogramozási rendszer két alapvető jellemzője: *az oktatási folyamat kibernetikai modelljének alkalmazása és a feladatelem-*

zés különböző modellek segítségével való megoldása. Emellett a következő sajátosságokat emeljük ki:

1. A modellprogramozási rendszer az oktatási programokban tervszerűen igyekszik biztosítani nemcsak a problémák megoldását, hanem a problémák felismerésére való nevelést is. Ezt elsősorban az önállóság fejlesztése szempontjából tekinti alapvetőnek.

2. Törekszik a programlépések struktúrájának egzakt meghatározására, differenciáltan alkalmazva a programlépések különböző pedagógiai változatait, alkalmazkodva a tananyag tartalmi és nevelési feladataihoz.

3. A programok készítése alkalmával olyan programokat alakít ki, hogy azok alapján az adott szinten a leggyöngébb tanulók is képesek tanulni. Ezeket a feladatokat egységes és egyetlen programban oldja meg, nincs szükség különböző szintű programok készítésére.

4. A programozott tankönyvek feldolgozásához sajátos egyszerű tankönyvfeldolgozó szerkezetet használ fel, az oktatógép-programok teljesítéséhez pedig sajátos univerzális oktatógéppel rendelkezik.

5. Egységes metodikát alkalmaz a programozott tankönyvek és az oktatógépek programjai készítéséhez.

6. A programkészítés algoritmusainak meghatározásával sikerült biztosítani a programkészítési idő jelentős lerövidülését.

7. A programozott oktatást az oktatási folyamat tudományos megszervezésének elemeként alkalmazza. Ez azt is jelenti, hogy a programozott oktatást nem azonosítja a korszerű oktatással, hanem mellette a korszerű oktatás nélkülözhetetlen elemének tekinti az úgynevezett vegyes oktatást és a korszerű pedagógiai elvek alapján végzett hagyományos formájú oktatást.

8. Végül jellemző vonásként kiemeljük a modellprogramozási rendszer sajátos *tankönyvstruktúráját*. A modellprogramozási rendszernek megfelelően készült tankönyvek két, illetve három különálló részből állnak. Az első rész koncentráltan tartalmazza a lényeges elméleti ismereteket, alkalmazási területüket, a tananyag mély, általános összefüggéseit és az úgynevezett komplex feladatokat, amelyek az elsajátítás és alkalmazás sajátos visszacsatolási elemeit reprezentálják. A második rész a különböző programlépéseket tartalmazza a feladatokkal, visszacsatolási elemekkel együtt, tehát lényegében azt, amit más ismert programozott tankönyvek is tartalmaznak. Ezt a részt programvezérlő lapoknak nevezik. A harmadik rész ábrákat, táblázatokat, műszaki rajzokat stb. tartalmaz, ha ilyenekre szükség van.

Vázlatosan ennyiben kívántuk összefoglalni a modellprogramozási rendszer jellemzőit. A fentebb felsorolt vonások nem pusztán elméleti megállapítások. Több program elkészült a legkülönbözőbb területeken, s az oktatás gyakorlati munkája is alátámasztja ezek érvényességét.

ADALÉKOK A MAGYAR PAEDAGOGIA (1892—1947)
TÖRTÉNETÉHEZ

Neveléstörténetírásunk még adós a hazai pedagógiai folyóiratok történeti feltárásával.¹ Éppen ezért ünnepi megemlékezés vagy tartalmi értékelés helyett neveléstudományunk egyik legjelentősebb folyóiratának nyolcvan éves születésnapján alig tehetünk többet, mint szerényen közreadjuk azokat az adalékokat, melyek a gyér számú forrás alapján a rendelkezésünkre állnak. Értékeléseink sokszor bizonytalanok, hiszen egy folyóirat munkája elválaszthatatlan a korszak egészétől. A folyóirat története maga a folyóirat, a tartalom elemzése viszont a korszak teljes ismeretét, elemzését igényelné. Adalékaink tehát elsősorban a folyóirat megjelentetésével, szerkesztésével, kiadásával kapcsolatos kérdéseket érintik.

A folyóirat indulása

A Magyar Paedagogia első száma 1892 márciusában jelent meg. A lap első szerkesztője a Magyar Paedagogiai Társaság alapító tagja és alakuló gyűlésének jegyzője, CSÉNGERI JÁNOS. A folyóirat indulásának előzményeit, körülményeit az első számban megjelent szerkesztői beköszöntőből² és a Társaság alapszabályaiból³ ismerjük. CSÉNGERI a folyóirat célkitűzéseit „*Olvasóinkhoz*” címzett írásában a következőként foglalja össze: „A Magyar Paedagogiai Társaság oly folyóirat kiadását határozta el, mely egyrészt a társaság munkásságának is hű tükrre legyen, másrészt hazánk nevelés- és oktatásügyének előmozdításán fáradozva és ez ügy minden munkására számítva mentől szélesebb körre hasson s főképp, hogy mindazokat egyesítse, kik nevelésünk ügyének fejlesztését szívükön hordják.”

A folyóirattal kapcsolatos szervezeti, jogi, pénzügyi kérdéseket a Társaság ügyrendje, illetve alapszabályai rögzítették. Az alapszabály a Társaság céljainak eszközeként fogja fel a folyóiratot. A szerkesztő igen széles jogkörével az ügyrend foglalkozik. Az ügyrend kimondja, hogy a szerkesztő a szerzőkkel saját felelősségére tárgyal (elfogadás, elutasítás), s a szerkesztésért kizárólag a „nagygyűlésnek” felelős. Az alapító okmányok a szerkesztő fizetéséről úgy rendelkeznek általános elvként, hogy „a titkár, szerkesztő és a pénztárnok a lehetőséghez mérten tiszteletdíjban részesül”.

¹ A pedagógiai folyóiratok feltárása 1958-ig pusztán bibliográfiai szinten történt meg. A Magyar Nevelésügyi Folyóiratok Bibliográfiája 1841—1936. Bp. 1947, és A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája 1937—1958. Bp. 1962.) A folyóiratirodalom tartalmi értékeléséhez lásd még Jankovits Miklós: Néhány szó nevelésügyi folyóirat-irodalmunkról című tanulmányát. Cselekvés Iskola 1936/37. 415.

² Csengeri János: Olvasóinkhoz. MP 1892. 1—2. sz.

³ Uo.

Az induló folyóirat természetesen már indulásakor sem egyedül képviselte a hazai neveléstudományi folyóirat-irodalmat. Az indulás évében közel 50 folyóirat jelent meg, közöttük olyan jelentősek, mint a már több évtizedes múltta visszatekintő Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, a Néptanítók Lapja, valamint a később induló Magyar Tanítóképző, Kisdiednevelés, Kereskedelmi Szakoktatás, Evangélikus Népiskola, Pedagógiai Szemle stb. Az új lap iránt az érdeklődés mérsékelt. A már működő nagyszámú pedagógiai társaság, egyesület létezése mellett egy új társaság új folyóirata a korabeli sajtó tükrében kedvező, de nem túl nagy visszhangot vált ki. Legmelegebben talán a Magyar Tanítóképző üdvözlö az új folyóiratot, s ajánlja előfizetésre olvasóinak.⁴

A folyóirat szerepe a neveléstudomány fejlődésében

Bár a fellebb érintett okok miatt nem vállalkozhatunk a folyóirat általános értékelésére, legalább utalásszerűen érinteni kell a folyóirat szerepét a hazai neveléstudományban.

Értékelési szempontként két kérdést emeltünk ki; a folyóirat *viszonya a társadalmi, politikai kérdésekhez, valamint viszonya a hazai neveléstudomány pozitív áramlataihoz*. A két szempont közül természetesen döntőbb, meghatározóbb a folyóirat politikai irányvonala. Bár a Társaság vezetői és a szerkesztők többször is hangsúlyozták politikai és tudományos pártatlanságukat, ez csak nagyon szűk határok között érvényesült. NÉGYESSY LÁSZLÓ szerkesztői programja körvonalazásakor a folyóirat nyitottságát hangsúlyozta, s célként a pártatlan tudományos gondolkodás közvetítését és fejlesztését említette.⁵ IMRE SÁNDOR ugyan csak szerkesztői beköszöntőjében azt írja, hogy a Magyar Paedagogia őrizkedik minden egyoldalúságtól, különböző felfogású tanulmányokat is közre ad, tehát minden egyes cikk a szerző s nem a szerkesztőség véleményét fejezi ki.⁶ GYULAI ÁGOST, aki központi szerepet játszott a Társaság és a folyóirat életében a szabad tanítás pécsi kongresszusáról szólva azt írja, hogy ezt a kérdést a Társaság „minden politikai fölfogástól, tradícióhoz híven, csupán a tudomány eszközeivel kezelve” kívánja tisztázni.⁷

A többször is meghirdetett apolitikusság természetesen még csendesebb történelmi korszakokban sem érvényesül maradéktalanul, de különösen nem a nagy történelmi korfordulók idején. GYULAI 1915-ben a háborús sikereket a nemzeti nevelés eredményeként fogta fel, s így beszélt a Társaság nagygyűlésén: „... újabb erőt merítettünk egy nemes látványtól, melyet a számos esztendőn át intenzíven munkálkodó nemzeti nevelés mégis csak saját érdemtáblájára írhat fel...”.⁸ Hasonlóan ír KEMÉNY FERENC is. Szerinte a „mostani világtusának leghatalmasabb tanúságai erkölcsi természetűek. Ami most folyik valósággal az erkölcsök merkézése... egyrészt a németek komoly alapossága, másrészt a franciák léha eszritje, s az angolok! íméletlen önzése és megtévesztő képmutatása közt. Ma már nincs ember az országban, aki a németeket ne tartaná a világ legelső legderekből népének.”⁹ A háború alatti években számtalan olyan írás jelent meg, mely nagyon is pártosan támogatja a háborút. Egyes írások a háborút pozitívnak tartották, mely hozzájárult a tanulók erkölcsi érzésének javulásához,¹⁰ míg egy másik tanulmány arról ír, hogy a „háborúnál rosszabb a henye békekorszak”.¹¹

⁴ Magyar Tanítóképző, 1892. 1—2. sz. Különben az Elnökség a lap indulásakor kérelmet intézett a főváros hatóságaihoz, hogy iskoláik részére a folyóiratot rendeljék meg. Lásd: MP 1892. 314.

⁵ Négyessy László: Beköszöntő. MP 1896. 1.

⁶ Imre Sándor: Beköszöntő. MP 1913. 2.

⁷ MP 1908. 121.

⁸ MP 1915. 221.

⁹ Kemény Ferenc: Új idők. Adatok a háborúnak a művelődés ügyére tett hatásához. MP 1915. 35.

¹⁰ Iskoláink belső élete az első háborús tanévben. MP 1915. 632—642.

¹¹ MP 1915. 81.

Jóval összetettebb feladat a folyóirat első világháború utáni irányvonalának megítélése. A Tanácsköztársaság leverése után a politikai vonalvezetés egyértelmű és nyilvánvaló.¹² További elemzésre és finomításra szorul azonban az a megállapítás, hogy a 30-as években érezhető jobbratolódás a későbbiekben, különösen pedig a háború utolsó éveiben határozottan csökken. 1938-ban a folyóirat még telve volt a német, illetve az olasz közoktatást ismertető írásokkal.¹³ A negyvenes évektől kezdve csökkennek a közvetlen politikai vonatkozásokat tartalmazó írások, sőt már mintha a szerkesztőség a korábban meghirdetett apolitikusságot most tudatosan keresné.¹⁴ Feltételezhető, hogy a nyílt fasiszmus, az eleve reménytelen háború kijózanította azokat is, akik korábban tudatosan (a tudomány eszközeivel) is hozzájárultak a második világháborúhoz és a fasiszmus hazai térhódításához.

Bonyolultabb a folyóirat viszonyát mérlegelni a korszerű, haladó pedagógiai irányzatokhoz. Értékeléseink éppen ezért csak általánosságban mozoghatnak. Első megállapításunk, hogy a folyóirat szerkesztésében, szerkesztési elveiben, a szerzők kiválasztásában *jelentős pedagógiai konzervativizmus* érvényesült. A szerkesztés elvei, a folyóirat belső szerkezete alig változott az évtizedek során, s ez szinte szimbolizálja a neveléstudományban jelentkező haladó irányzatoktól való elzárkózást is. Bár a folyóirat szerzői között a hazai neveléstudomány kimagasló képviselőit találjuk (gondoljunk itt elsősorban FINÁCZYRA, PAULERRA, KORNISRA, WESZELYRE, KÁRMÁNRA, WALDAFELRE stb.), jó részük kimagasló felkészültségük ellenére mégis a neveléstudomány nagy kérdéseiben konzervatív álláspontot képviselt.

Érdemes lenne a fenti állítást a folyóiratnak a reformpedagógiához, illetve annak hazai képviselőihez való viszonyán keresztül végigtekinteni. Az úgynevezett tudományos nyitottság ugyanis, melyet a szerkesztők többször is megígértek, ebben az esetben azt jelentette, hogy a hazai gyermektanulmányozás, annak hazai, sőt Európa-szerte elismert képviselője, NAGY LÁSZLÓ kiszorult a folyóiratról. Természetesen ez az elzárkózás különböző korokban más és más szinten érvényesült. A folyóirat indulása idején a szerkesztés koncepciója frissebb, mozgékonyabb, korszerűbb volt. A nyitottság bizonyos határokon belül (külföldi kitekintés, könyvismertetések, kritikai írások szemlélete stb.) határozottan érvényesül a századforduló előtt.

Igaz ugyan, hogy egy névtelen recenzius sürgetően követelte, hogy a „gyermektanulmányi mozgalom belső értékeit komoly bírálatral kell megállapítani”,¹⁵ mégis még 1916-ban is kritikai írás jelenik meg a hazai konzervativizmusról. MAJTÉNYI KÁROLY ugyanis lelkesen üdvözlö a Cselekvés Iskoláját, s megállapítja, hogy a „szőlőddel való kísérletezéstől eltekintve az alkotó munka nem tudott ez ideig utat törni iskoláink merev falai közé”.¹⁶

A húszas-harmincas években különösen kirívó volt az elzárkózás a különböző reformpedagógiai törekvésektől. A reformpedagógia egyik fő bírálója a már említett KEMÉNY FERENC. Egyik megnyilvánulása például, amikor a konzervatív pedagógia oldaláról bírálja HERMANN-CZINNER ALICE és LÉNÁRT EDIT: Az új

¹² A Tanácsköztársaság, illetve a Szovjetunióval kapcsolatban szélsőséges nézeteket tartalmazó írások jelennek meg. Ezek között is kiemelkedő Kemény Ferencnek „k” jelzéssel megjelent írása a szovjet iskoláról. MP 1926. 62–63.

¹³ Kemény Ferenc, Saád Ferenc, Szenes Adolf, Karl János stb. közölnek írásokat a német közoktatásügyről, tantervekről, katonai nevelésről, a nemzeti szocializmus pedagógiai rendszeréről.

¹⁴ 1940-ben jelenik meg például az angol középiskoláról tanulmány.

¹⁵ MP 1914. 603.

¹⁶ MP 1916. 441–442.

rendszerű tanítás eredményei című könyvét.¹⁷ A háború évei alatt már a hagyományosnak mondható konzervativizmust át-áttörik az új, elsősorban szociológiai szemléletet tükröző írások. A szociológia térhódítását jelzik KEMÉNY GÁBOR, ifj. ZIBOLEN ENDRE, JANKOVITS MIKLÓS tanulmányai.

A folyóirat alapszemléletét e korszerű írások alapjaiban nem változtatják meg, s a neveléstudomány alapkérdéseit érintő kérdésekben a felszabadulásig már nem következik be változás.

A folyóirat és a Társaság viszonya

A folyóirat indulásától a felszabadulásig a Magyar Paedagogiai Társaság folyóirata volt. E körülmény elsősorban a folyóirat tartalmában érvényesült. A folyóirat tartalma, szemlélete pedagógiai és társadalmi kérdésekben egyaránt mindig tükrözte a Társaság, illetve vezető testületének szemléletét. E tartalmi kapcsolaton túl a nagyobb tanulmányok, cikkek jelentős részét a társasági székhelyek, közgyűlések elnöki megnyitói (ez utóbbi mindig aktuális közoktatási kérdésekkel foglalkozott) felolvasó ülések előadásai jelentették. A fenti műfajban számos igen színvonalas tanulmány jelent meg. Az elnöki megnyitók, székhelyi előadások bibliográfiai összegyűjtése értékes adalékot jelentene a Társaság történetének feltárásához.

A Társasághoz való tartozás tükröződött abban is, hogy a közgyűlések teljes anyaga évről évre megjelent. E rovat fenntartását a Társaság alapszabálya is rögzítette, amikor kimondta, hogy a folyóiratban külön rovatot kell biztosítani a Társaság hivatalos közleményei számára. E hivatalos közlemények általában rövidek voltak. A közgyűlésekről szóló beszámolók a Magyar Paedagogiai Társaság című rovatban jelentek meg. Itt kapott helyet a Társaság életével kapcsolatos valamennyi más beszámoló is.

Az évenként megtartott közgyűlésen a titkár által elmondott beszámoló mindig központi helyen értékelte a folyóirat elmúlt évi működését. Az értékelések azonban sajnálatosan semmitmondóak, s éppen ezért alig használhatók fel a folyóirat történetének feltárásánál. A titkárok általában magas szinten értékelik a folyóirat, illetve a szerkesztők munkáját, egy-egy rövid mondat erejéig beszámolnak a megjelent cikkek, tanulmányok számáról, s a szinte mindig visszatérő anyagi nehézségekről. BADICS FERENC titkár már a folyóiratot értékelő első közgyűlésen így értékeli a folyóirat munkáját: „Egészében mindenesetre oly tartalmas, s tudományos színvonala is olyan volt, hogy már első évi folyamata vetekedhetik legújabb szakkönyveinkkel.”¹⁸ A titkárok azonban ilyen és ehhez hasonló általános értékeléseken túl a folyóirat tartalmi problémáit általában nem érintették a Közgyűlésen.

A folyóirat szerkesztői

A folyóirat mindenkori szerkesztőjét, mint valamennyi tisztségviselőjét a Magyar Paedagogiai Társaság Közgyűlése választotta meg. A megválasztott szerkesztő viszont jog szerint igen nagy önállósággal szerkesztette a folyóiratot. 1895-ben a folyóirat borítóján a következő szöveget tették közzé: „A Magyar Paedagogia a Magyar Paedagogiai Társaság megbízásából, a Magyar Tudomá-

¹⁷ MP 1933. 72—73.

¹⁸ MP 1893. 185.

nyos Akadémia és a Közoktatásügyi Kormány támogatásával jelenik meg, de tartalmáért egyedül a szerkesztő felelős.”¹⁹ E jognak gyakorlati érvényesítése a különböző korokban feltételezhetően alakult, módosult, hiszen a szerkesztők szakmai, tudományos súlya is eltérő volt. Az első szerkesztők a neveléstudomány és valamely más szakma kimagasló képviselői voltak, míg később a szerkesztői funkció vesztített korábbi rangjából.

A folyóirat első szerkesztője CSENGERI JÁNOS (1856—1945), klasszika-filológus, műfordító volt. CSENGERI, aki később a szegedi Ferenc József Tudományegyetem tanára és az Akadémia rendes tagja lett, 1892—1895 között szerkesztette a folyóiratot. Feltételezhető, hogy CSENGERI mint első szerkesztő, nagymértékben hosszabb időre meghatározta a folyóirat profilját. CSENGERI hozzáértésének elismerését mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy az 1895. évi nagygyűlés alkalmával szerkesztői megválasztását a választók egyhangúlag támogatják. CSENGERI az 1896-i nagygyűlésen mondott le. Távozását úgy indokolja, hogy „Ő Felsége legfelsőbb elhatározása következtében működésem köre és helye megváltozott”.²⁰

CSENGERIT NÉGYESSY LÁSZLÓ (1861—1933) követte a szerkesztői tisztségben. NÉGYESSY rövid ideig, 1899-ig szerkesztette a folyóiratot, s hasonlóan elődjéhez, tudományos érdeklődése, tevékenysége elsősorban nem pedagógiai irányú volt. Ő is rendes tagja volt az Akadémiának, a budapesti Tudományegyetem tanára, neves irodalomtörténész, esztéta. Rövid szerkesztői tevékenysége idején a folyóirat szerkesztési elvei semmit sem változnak. NÉGYESSY 1899 végén mond le.²¹

1900-tól 1907-ig a folyóirat szerkesztője KOVÁCS JÁNOS (született 1856-ban). A nagynevű elődökhöz képest tudományos és közéleti tevékenysége csak a pedagógia területére korlátozódott. KOVÁCS a budai polgári tanárképző tanára. Jelentősebb közéleti tevékenysége a II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus előkészítésében és a titkári funkciók ellátásában volt. GYULAI ÁGOST főtitkár elismerően értékeli KOVÁCS szerkesztői munkáját és úgy emlékezik meg tevékenységéről, hogy rendkívül „nehéz körülmények között vette át a szerkesztést”.²²

1907-től 1912-ig a neveléstudomány ismert művelője, WESZELY ÖDÖN (1867—1935) szerkeszti a folyóiratot. WESZELY szerkesztői tevékenysége idején a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium vezetője volt, később a pozsonyi, pécsi, majd a Pázmány Péter Tudományegyetem tanára lett. A lap szerkesztésétől WESZELY „sok és terhes elfoglaltságára” való hivatkozással válik meg.²³ GYULAI ÁGOST főtitkár az 1914. január 17-i nagygyűlésen meleg szavakkal búcsúzik WESZELY ÖDÖNTŐL.²⁴

A folyóirat ötödik szerkesztője IMRE SÁNDOR (1877—1945). IMRE SÁNDOR már szerkesztői funkciója előtt magántanár a kolozsvári, majd a budapesti egyetemen. Szerkesztői tevékenységének idejére esik rövid helyettes államtitkársága 1918 novembere és 1919 áprilisa között. IMRE SÁNDOR 1913—1919 közt nehéz háborús időben szerkesztette a folyóiratot, s ma már nehéz megállapítani, hogy a szerkesztő vagy a háborús, politikai viszonyok okozták a folyóirat színvonalának érezhető csökkenését.

¹⁹ MP 1895.

²⁰ *Csengeri János*: Búcsúzásul. MP 1896. 1—2.

²¹ *Négyessy László*: Búcsúzó. MP 1899. 639.

²² MP 1908. 119.

²³ MP 1912. 653.

²⁴ MP 1914. 115.

IMRE SÁNDOR után NAGY JÓZSEF BÉLA (1884—?) húsz éven át szerkeszti a folyóiratot. Keveset publikáló, gyakorló középiskolai tanár volt, s feltételezhetően a kellő szakmai háttér hiányában FINÁCZY, IMRE SÁNDOR, KOVÁCS GYULA és PINTÉR JENŐ közreműködésével szerkeszti a folyóiratot: NAGY J. BÉLA 1940-ben mond le a szerkesztésről, megköszönve szerkesztőtársai segítségét.²⁵ A folyóirat utolsó szerkesztője GYULAI ÁGOST (1868—1957) irodalomtörténész, a Magyar Testnevelési Főiskola igazgatója, a Magyar Paedagogiai Társaság titkára. Az 1940. március 25-i nagygyűlésen külön is köszönetet mondanak GYULAINAK, hogy a Társaságban betöltött titkári funkciók mellett a folyóirat szerkesztését is elvállalja. Az ő neve szerepelt szerkesztőként a Magyar Paedagogia 1947-ben megjelent *utolsó* számán.

A folyóirat fenntartási költségei

Az árak változása és az adatok hézagossága megnehezíti a lap fenntartási költségeinek nyomon kísérését. A források bizonytalansága mellett is tényként fogadhatjuk el, hogy a folyóirat indulásától kezdve eltérő intenzitással, de anyagi nehézségekkel küszködött. A lap fenntartását ugyan a Magyar Paedagogiai Társaság vállalta; de időszakonként kisebb-nagyobb összegekkel a Minisztérium, a Tudományos Akadémia, valamint magánszemélyek is támogatták.²⁶ Az a körülmény, hogy a folyóirat fenntartója a Magyar Paedagogiai Társaság volt, azt jelentette, hogy a Társaság tagjai a tagdíj fejében ingyen kapták meg a folyóiratot.²⁷ Így változatlan fenntartási (elsősorban nyomdai) költségek mellett is a Társaság tagjainak létszáma nagymértékben befolyásolta a lap anyagi helyzetét.

A pontos számításokhoz tudnunk kellene a Társaság tagjainak számát, ezt azonban a közgyűléseken csak ritkán közölték. Azt azonban annál többször, hogy a tagdíjból befolyó összegek nem fedezik a folyóirat fenntartási költségeit. BADICS titkár már 1893-ban arról panaszkodott, hogy a külső tagok 2,— Ft tagdíj fejében ingyen kapják a lapot, ami pedig a társaságnak „jóval többbe kerül”.²⁸

Az 1895. évi nagygyűlés titkári beszámolóján többször is említésre kerül a Társaság rossz anyagi helyzete és ezen felül a Magyar Paedagogia fenntartásának magas költségei. Az anyagi nehézségek a lap fenntartása körül, mint említettük, végigvonultak a folyóirat egész történetén.

A közgyűléseken, titkári beszámolókon gyakran szerepel az előfizetők száma növelésének gondolata. A pedagógiai folyóiratok példányszámát leginkább úgy lehetett emelni, ha a Minisztérium az iskoláknak kötelezővé tette, vagy ajánlotta az előfizetést. A VKM ugyan ajánlotta a Magyar Paedagogia előfizetését, de ez nem járhatott maradéktalan sikerrel. Erre utal, hogy a titkár elmarasztalólag említi a vidéki polgári és népiskolákat, hogy a VKM ajánlása ellenére sem fizetnek elő a folyóiraatra.²⁹ Az első világháborút közvetlenül megelőző években az anyagi természetű panaszok és problémák csökkennek.³⁰ A háború

²⁵ Nagy J. Béla: Búcsúzóul. MP 1940. 2.

²⁶ 1895-ben például a Minisztérium 700 forintnyi összeggel járult hozzá a folyóirat fenntartásához. Különbösen igen érdekes, hogy volt év, amikor a Gyermektanulmányi Társaság folyóirata (A Gyermek) kétszer akkora államsegélyt kapott, mint a Magyar Paedagogia.

²⁷ MP 1892. 1—2.

²⁸ MP 1853. 186.

²⁹ MP 1895. 140.

³⁰ A panaszok csökkenésének egyik oka, hogy a Minisztérium, az Akadémia, sőt magánszemélyek is adakoztak a folyóirat fenntartásához. MP 1895. 139.

utáni évek, majd a gazdasági válság évei ismét fokozták a Társaság anyagi nehézségeit. GYULAI ÁGOST főtítkár a Társaság működéséről szóló beszámolójában 1924-ben a folyóirat „válságos” helyzetéről beszél és a bevétel növelésének módját keresi.³¹

A példányszám emelésének legfőbb akadálya a pedagógiai folyóiratok magas száma volt. 1924-ben is 50–60 között mozgott a pedagógiai folyóiratok száma. Bár a legtöbb pedagógiai folyóirat példányszáma alacsony volt, a pedagógusok anyagi sérelmeit, szűkebb szakmai problémákat, valamint a praktikus felhasználható módszertani írásokat közlő folyóiratok természetesen nagyobb érdeklődést váltottak ki a pedagógusok körében, mint a színvonalas, de egyértelműen tudományos igényű tanulmányokat közlő Magyar Paedagogia.

Az anyagi gondok fokozódását jelzi, hogy a folyóirat terjedelme 1931-ben a korábbiak felére csökken és 1936-ban a közgyűlésen felmerül a lap kéthavonkénti megjelentetésének gondolata is. 1937-ben GYULAI ÁGOST a közgyűlésen ismételten panaszodik a növekvő nyomdai árakra és a „külső tagok és előfizetők gyarapodásának hiányára”. A gazdasági válság után, de különösen az első háborús évek ismét jobb körülményeket teremtek a Társaság, illetve a folyóirat számára. Egy évvel az előbb idézett panasz után az 1938. évi közgyűlésen már az előfizetők számának öröndetes emelkedéséről olvashatunk. A jobb körülményeket a főtítkár a következőkkel magyarázza: „E szerencsés fejleményt egyrészt folyóiratunk előfizetőinek, másrészt évi tagdíjat fizető külső tagtársaink számának újabb emelése teszi lehetővé.”³²

A folyóirat költségeit, mint már említettük, a Magyar Paedagogiai Társaság fedezte. E költségek a Társaság teljes évi költségvetésének jelentős hányadát jelentették. Az arányok koronként módosultak. Az első világháborúig a folyóirat fenntartása a teljes Társasági költségvetés 70–90%-át jelentette. A háború utáni években a költségvetést nem hozták nyilvánosságra, de arra lehet következtetni, hogy a Társaság tevékenységének bővülése (pl. könyvkiadás) a korábbi arányok a lapra fordított összegek rovására csökkentek.³³

Mint már említettük, a Társaság megalakulásától kezdve költségei fedezésére pénzügyi támogatást kapott a Minisztériumtól. E támogatáson kívül a századforduló előtt a folyóirat fenntartásához a Magyar Tudományos Akadémia is hozzájárult. Az Akadémia és a Minisztérium hozzájárulása 1894-ben 300–300 forint volt. (Az összeg értékeléséhez szükséges megemlíteni, hogy az említett évben a lap által kifizetett írói és szerkesztői díj 820 forint volt.)

A költségek elsősorban a nyomdai költségekből, írói és szerkesztői tiszteletdíjakból tevődtek össze. Bár GYULAI ÁGOST szerint az „anyagi jutalomszámba alig menő csekély írói tiszteletdíjért”³⁴ dolgoztak a szerzők, mégis a szerkesztői és írói tiszteletdíjak az első világháború előtt megközelítették a nyomdai költségeket. Bár a háború utáni években az arányok alakulására nincs pontos adatunk, mégis feltételezzük, hogy az arányok a nyomdaköltségek javára lényegesen eltolódtak. Így például 1924-ben a Társaság teljes költségvetése 10 048 Korona volt, s ebből kizárólag a nyomdai költségekre 8160 Koronát fizettek.

A szerzői honorálás mértékére kevés adatunk van. A lap indulásakor elnökségi határozat szerint a „szerkesztőnek füzetenként 64 Ft. általányn utalványoztatik,

³¹ MP 1925. 69.

³² MP 1934. 112.

³³ A folyóiratot 1895-ig saját maga adja ki. (Lásd: MP 1895. 140.) 1895-től a Franklin Társulat, 1923-tól ismét saját kiadásban jelenik meg a folyóirat.

³⁴ MP 1926. 141.

hogy ebből a folyóiratban megjelenő cikkeket honorálhassa, s a kezelési költségeket fedezhesse”.³⁵ Írásos forrás hiányában csak feltételelesen állíthatjuk, hogy az első világháború után a szerzői honorárium megszűnt.

A folyóirat gazdasági helyzetével szorosan összefüggött a példányszám. Sajnos a példányszám pontos alakulására nincsenek adataink, de a meglevő adatok is nehézkessé teszik az értékelést. A pedagógiai folyóiratkiadás terén telítettség volt tapasztalható. A századforduló előtt megjelent közel száz lap nyilván akadályozta egy tudományos igényű folyóirat szélesebb elterjedését. Ha értékelésre nem is, viszonyításul érdemes megemlíteni, hogy a Magyar Paedagogia 1000 példányos megjelenése idején a Budapesti Polgári Iskola 1200, a Gyermek 1600, a Magyar Tanítóképző 1200 példányban jelent meg. A Magyar Paedagogia példányszáma az első években 1200 volt, s tudomásunk szerint a lap fénykorában sem haladta meg az 1500 példányszámot.

A folyóirat terjedelme, belső szerkezete

A folyóirat terjedelmét, ahogyan arra már utaltunk, elsősorban a Társaság anyagi helyzete határozta meg. Nehéz azonban kimutatni, hogy melyek voltak azok a korszakok, amikor nemcsak a Társaság anyagi helyzete, hanem a folyóirat iránti érdektelenség, mondanivaló hiánya is hozzájárult a terjedelem csökkenéséhez.

A folyóirat terjedelme a megalakulástól a világháborúig évi 30–40 ív volt. Bár a Társaság elnökségi ülése 1893-ban határozatot hozott, hogy a folyóirat „35 ívnél több ne legyen”,³⁶ mégis egy-két évtől eltekintve a folyóirat évi ívterjedelme 40 ív volt. A háború idején a terjedelem mintegy felére csökkent. A két világháború között, elsősorban anyagi problémák miatt, a folyóirat terjedelme 12–22 ív között ingadozott. Jelentős emelkedés csak a háború első éveiben volt. Az 1941. évi közgyűlésen GYULAI ÁGOST főtitkár jellemző módon azt jelentette, hogy „az örvendetes lendületet elsősorban a Trianonnal szembenálló nemzeti vágyaink szerencsés teljesülésének atmoszférája és ebből kifolyóan külső tagjaink és előfizetőink számának gyarapodása, vagyis anyagi helyzetünk javulása hozta magával”.³⁷

A Társaság elnöksége ekkor ismét 40 íves folyóiratot tervez, de a tervek ellenére az 1942. évben kiadott 30 ív a lap újabbkori történetének maximumát jelentette.

A folyóirat terjedelmével összefüggésben érdemes a szerzők számának alakulására is utalni. Bár nyilvánvaló, hogy a szerzők számából nem lehet egyenes következtetéseket levonni a lap tartalmi értékeire, mégis aligha érdektelenek e számok. A folyóirat indulásától az első világháborúig általában évenként 40–60 szerző publikált, míg a két világháború közötti időszakban évenként általában 20–40. A háborús években — természetesen szoros összefüggésben a terjedelemmel — ismét 40–60 szerző publikált, de általában alacsonyabb terjedelemben.

A folyóirat szerzőinek értékelésére itt természetesen nem vállalkozhatunk, hiszen a szerzők személyének értékelése összetett probléma, mely a folyóirat,

³⁵ MP 1892. 314.

³⁶ MP 1893. 177.

³⁷ MP 1941. 273.

illetve az egész magyar neveléstudomány történeti elemzését igényelné. Mégis úgy érezzük, utalni kell arra, hogy a folyóirat szerzői az adott korszakokban a magyar neveléstudomány legszínvonalasabb képviselői voltak. Így a folyóirat rendszeres szerzői között találjuk IMRE SÁNDORT, SCHNELLER ISTVÁNT, WALDAPFEL JÁNOST, WESZELY ÖDÖNT, ÉLTES MÁTYÁST, KÁRMÁN MÓRT, majd az első világháború után BÁRCZI GÉZÁT, KEMÉNY GÁBORT, NOSZLOPI LÁSZLÓT, PROHÁSZKA LAJOST, FARAGÓ LÁSZLÓT, JANKOVITS MIKLÓST stb.

A folyóirat rovatai közül csak egyet szeretnénk kiemelni, a könyv- és folyóiratismertetések rovatát.

Könyv- és folyóiratismertetések

A folyóirat szerkesztésében — minimális módosításokkal — az első évektől kezdve határozottan érvényesül az a törekvés, hogy minél szélesebben kerüljön ismertetésre a hazai és külföldi pedagógiai irodalom. A folyóirat könyv- és folyóiratismertető rovatában fél évszázad alatt több mint 300 közlemény jelent meg. GYULAI ÁGOST szerint a szerkesztőség a hazai könyvismertetések terén teljességre törekedett.³⁸ A külföldi irodalom bemutatása is szinte mintaszerű volt. Amennyire meg lehet ítélni, a legfontosabb külföldi könyveket is viszonylag gyorsan, 1—2 évi átfutással ismertették.

Ugyancsak GYULAI örömmel állapítja meg 1914-ben, hogy komoly eredményeket értek el a nemzetközi irodalom feltárása terén.³⁹ Egyes években még a napilapokban megjelent pedagógiai vonatkozású közlemények is ismertetésre kerültek. Az ismertetett hazai és külföldi könyvek aránya feltételezhetően a megjelent művek számától függően változott. Az arány azonban az évek során az ismertetett hazai könyvek javára tolódott el. 1909-ben 34 külföldi könyvvel szemben csak 18 hazai ismertetés jelent meg, 1929-ben 20 : 17, 1940-ben már viszont 71 hazai munkával szemben mindössze csak 31 külföldi könyvet ismertettek. Az ismertetések — akár a könyv, akár a folyóiratra gondolunk — általában nem kritikai jellegűek. Az egyértelmű ismertetés-műfajt néha-néha áttörik szerény értékelések is, ezek azonban a leíró jellegű ismertetéshez képest elenyészőek. Talán csak kuriózumként lehet megemlíteni azt a kritikát, melyet egy 13 kiadást megért „Népiskolai földrajz” kapott. A bírálat éles és szigorú, s egyben éles kritikája a könyvet elfogadó minisztériumi bírálati rendszernek is.⁴⁰

A folyóirat recenziós tevékenységének érdekessége, sőt pozitívuma, hogy a recenziók között igen gyakran ott találjuk a szakma legkiválóbb képviselőit is. WALDAPFEL JÁNOS, RANSCHBURG PÁL, PROHÁSZKA LAJOS, WESZELY ÖDÖN, KORNIS GYULA stb. gyakran vállalkoztak a szakterületükön megjelent jelentősebb könyvek ismertetésére. Természetes azonban, hogy a könyvek többségét — és éppen ez fokozza a leíró jellegű ismertetések számát — kevésbé ismert szerzők vagy gyakran maga a szerkesztő végezte. Bár megítélésünk szerint a recenziók színvonala és mennyisége általában a mainál kedvezőbb volt, a folyóiratok korabeli ismerője, JANKOVITS MIKLÓS elégedetlen a folyóiratok recenzáló tevékenységével. Hiányolja, hogy a recenziókat nem az adott kérdést

³⁸ MP 1930. 182.

³⁹ MP 1914. 113. Lásd még erről: MP 130. 182.

⁴⁰ MP 1899. 253.

legjobban ismerő szakemberek írják, és elmarasztalja a szerkesztőségeket, hogy a recenziók nem elég frissek.⁴¹

A folyóiratok ismertetése terén a szerkesztőség nem volt következetes. Az első évtized pozitív törekvései után, amikor 20—30, sőt 34 folyóirat pedagógiai írásait kísérték figyelemmel, a két világháború között e törekvés szinte teljesen megszűnt. A nagy számú pedagógiai folyóirat egymástól való elszigetelődése általánosnak mondható. A kapcsolatok jellegéről jogosan írja JANKOVITS MIKLÓS, hogy a pedagógiai folyóiratok egymástól függetlenül járják útjukat. „Legfeljebb az itt-ott már meghonosodott folyóiratszemle-rovat igyekszik a távolságokat csökkenteni, ez a merőben külsőséges kapcsolat azonban a szükséges belső szellemi együttműködést korántsem tudja megteremteni.”⁴²

JANKOVITS bírálatát messzemenően igaznak tartjuk a Magyar Paedagogiára vonatkoztatva is, hiszen a folyóiratban megjelenő folyóiratismertetéseknek inkább bibliográfiai, mint ismertető vagy kritikai jellege volt.

*

Nyolcvan esztendővel ezelőtt indult meg a Magyar Paedagogia. Kétségtelen, hogy történetének részletes feldolgozása jól megvilágíthatná a Magyar Paedagogiai Társaság történetét éppen úgy, mint a hazai neveléstudomány fejlődési útját. Adalékaink talán hozzájárulnak az ilyen irányú kutatások megindulásához is.

⁴¹ Jankovits Miklós: Néhány szó nevelésügyi folyóirat-irodalmunkról. Cselekvés Iskolája 1936/37.

⁴² Uo.

A KÖZÉPISKOLAI DIÁKBIZOTTSÁGOK TÖRTÉNETÉHEZ (1945—1948)

A felszabadulás utáni hónapokban nemcsak pedagógusok, tanügyigazgatási dolgozók vetették fel a kérdést, hogy milyennek kell lennie a demokratikus nevelés szellemének, alapelveinek, hanem a demokratikus ifjúsági szervezetben is alapvető problémaként került napirendre. A legtöbben egyetértettek abban, hogy közösségi szellemre, a közösség szeretetére, az iskolán belül alakult közösségekben való részvételre és a közös munka örömére kell nevelni tanulóinkat. A közösségi nevelés egyik lényeges alkotó eleme a tanulók önkormányzatának felhasználása a nevelési célok érdekében. Ezt az önkormányzatot — mint új nevelési és önnevelési formát — nem lehetett korszerű játékként vagy átmeneti divatjelenséggként felfogni. Alapvető célja az volt, hogy a tanulás előmozdítása mellett az új iskolákban egy új gyermekideált, ifjúsági diákideált alakítson ki, hogy dicsőségnak számítson, ha valaki élenjár a tanulásban, munkában, fegyelmében, a társak segítségével. A tekintélyen alapuló fegyelmezés helyébe az iskolai- és osztályközösségek belülről fakadó rendjét kellett állítani, amely már önként, tudatosan vállalt fegyelmet biztosított az iskolákban.

A koalíciós időszak középiskoláiban ezeket a pozitív törekvéseket és feladatokat az iskolai, illetve osztálydiákbizottságok igyekeztek elősegíteni, megvalósítani. Jelen dolgozatunkban — amely egy nagyobb tanulmány egyik részlet-problémáját öleli fel — nem törekszünk átfogó feldolgozásra és értékelésre, hanem eddigi kutatásaink közben feltárt adalékokat adjuk közre a hajdani debreceni tankerülethez tartozó középiskolai diákbizottságok felszabadulás utáni történetéből, bizonyos konklúziók levonásával és általánosításával.

A diákbizottságok mint önkormányzati szervek megalakulása

Az egykori források szerint a középfokú oktatási intézmények egy részében már 1945 kora tavaszán öntevékenyen megalakultak a diákbizottságok, az akkor kibontakozó különböző nemzeti-népi bizottságok példája nyomán. Az iskolák növendékeit ezek a diákbizottságok képviselték és kérésüket, kívánságukat közvetítették részben az iskola igazgatójához és tanári karához, részben pedig a különböző állami, társadalmi szervezetekhez. Ez volt az a szerv, amely az iskolát így összekapcsolta a társadalommal és szervezeteivel, a mindennapi élettel.

A kezdeti időszakban szinte valamennyi iskolai diákbizottság igen jelentős és komoly munkát végzett; pl. követelték a tanítás és iskolai élet demokratizálását, a reakciós iskolai légkör és szellem megszüntetését, új tanterveket, tankönyveket, az oktató és nevelő munka átalakítását, emberséges kapcsolatot tanár és diák között stb. A diákfiatalok így alulról gyakoroltak nyomást a kul-

tuszkormányzatra, hogy legalitásukat kivívják s tevékenységük ne legyen ellentétes a régi, jogilag változatlan, ekkor ugyan még érvényben levő — de egyébként elavult — iskolai rendtartással.

A felszabadult területeken elsőként kell említenünk a debreceni középiskolákat, ahol a demokratikus kibontakozás és az iskolák megnyitásának első napjaiban az intézmények jelentős részében a diákbizottságokat megszervezték. Ezek munkáját, tevékenységét az 1945. február 24-én megválasztott Városi Diákbizottság irányította.

A debreceni Tankerületi Főigazgató 1945 áprilisában utasította a középfokú iskolák igazgatóit, hogy az ifjúság vezetőjével egyetértésben a szombati napokon — amikor egyébként is a nevelők világnézeti továbbképzése folyt — tartsák meg az „iskolai ifjúsági egyesületek összejöveteleit”, ezzel mintegy lehetőséget adva a mozgalmi munka végzésére, illetve az ifjúság politikai, társadalmi tájékoztatására.¹ Így pl. a debreceni ref. gimnázium főigazgatósága ezeket az alkalmakat használta fel arra, hogy az alsóbb osztályos növendékeket előadások útján tájékoztassa „... a most bekövetkezett változásokról”, a felső osztályokban pedig tanári vezetéssel vitaüléseket tartottak „... időszerű gazdasági, irodalmi kérdésekről”.²

A diákbizottságok életrehívása és az iskolákban való meggyökeresedése azt eredményezte, hogy a kultuszkormányzat is napirendre tűzte a diákönkormányzati szervek egységes megszervezésének kérdését. A haladó követeléseknek és törekvéseknek engedve elsőként és hivatalos formában az Országos Köznevelési Tanács által kiadott Kiegészítő Utasítások c. dokumentumban olvashatunk először e kérdésről.³ Az utasítás kötelezően előírja, hogy „tegyen kísérletet minden iskola és minden nevelő a diákönkormányzat józan mértékű bevezetésére... az idősebb tanulóknak azonban fokozatosan át lehet engedni saját fegyelmi ügyeik intézését és tovább mindazoknak az ügyeknek megtárgyalását, melyek őket érdeklik...”. Mi lesz a szerepe a nevelőtestületeknek? Felelősségüket az Utasítás is aláhúzza és hangsúlyozza: „Ott kell azonban állnia a nevelőnek az ifjúság mellett, ha a jogokkal való visszaélésnek vagy hanyagságnak tünetei kezdenek mutatkozni. Neki kell figyelmeztetni arra, hogy minden visszaélés és minden hanyagság a szabadsággal magával végez, igen rövid idő alatt.” Az Utasítás felhívja a figyelmet arra is, hogy „a diákönkormányzat tapasztalatait a mindennapi kérdéseknek szánt órákon lehet megvitatni” s a diákönkormányzatnak „élettel való megtöltése alulról kell hogy megtörténjék”.⁴ Az Utasításnak különösen ez a része pezsdítőleg hatott s mozgásba hozta a tantestületeket és diákokat ott is, ahol eddig nem működtek diákbizottságok.

¹ Hajdú-Bihar megyei Levéltár, Debreceni Kereskedő Társulati Kereskedelmi Leányközépiskola ir. VIII. 57/b. 2. cs. 68/1944—45.

² Hajdú-Bihar megyei Levéltár, Debreceni Tankerületi Főigazgatóság ir. (a továbbiakban: HBmL, DTF) XXIV. 504/b. 3. cs. G. 80/1946. jelzetű dossziében a depr.-i Ref. Koll. gimnáziumának évkönyve az 1944—45. iskolai évről (Kéziratként). Itt olvashatjuk, hogy pl. előadást tartottak többek között: *Nánay Béla, O. Nagy Gábor, Ujfalussy József, Both György* — jelenleg a debreceni OTE professzora — tanárok. „A szombati foglalkozásokat *Fehér Ottó* VIII. o. tanuló szervezte s az osztályokban lelkesen és szeretettel vezették a foglalkozásokat: *Huszthy Kálmán, Fekete Ferenc, Gacsályi Géza, Puskás Béla, Pál Gyula, Csurgai István* hetedik o. tanulók, *Berényi Dénes, Szabadsfalvi József, Radnay Gyula, Répási József, Péter Zoltán, Balogh Ádám* a VI. osztályból.”

³ Kiegészítő Utasítások az 1945/46. iskolai évre, Bp. 1945. Kiadta az Orsz. Köznev. Tanács.

⁴ Id. mű. 9—10—11. oldalakon.

Sajnálattal kell viszont megállapítanunk, hogy a kultuszkormányzat 1948 márciusáig nem sokat tett az egységes önkormányzati szervek megteremtése érdekében. Igaz, a tanulói önkormányzatról vita indult a pedagógiai sajtóban, folyóiratokban, tanügyi apparátusban, de elvi állásfoglalás, konkrét utasítás nem született, pedig a gyakorló pedagógusok legtöbbje ezt várta. 1947 nyarán a budapesti diákifjúság kezdeményezésére a diákönkormányzatról egy alköt sorozat megrendezésére vállalkozott a minisztérium. A résztvevők valamennyien mielőbbi megvalósítását sürgették, példákkal bizonyítva, hogy egyes iskolákban miként alakult meg öntevékenyen az ifjúság kezdeményezése révén a diákönkormányzat, alulról fölfelé épülő demokratikus elvek szerint.^{4a} Abban is egyetértettek, hogy szükséges bizonyos kereterv, amely alapján az ország összes középiskolaiban egységesen, de ugyanakkor a helyi sajátosságokat figyelembe véve, differenciáltan is kialakíthatja önkormányzati szerveit a diákifjúság. Sajnos a diákönkormányzatok hivatalos és egységes szervezeteit ekkor még nem sikerült életre hívni. Az iskolákban csak azok a diákbizottságok dolgoztak, amelyeket az ifjúság öntevékenyen szervezett meg tantestületi, főigazgatói elvi hozzájárulás vagy ösztönzés alapján.

Vélemények az iskolai diákbizottságok munkájáról, tevékenységéről

Teljesebb, hitelesebb képet kapunk az iskolai diákönkormányzatok tevékenységéről, ha a debreceni Tankerületi Főigazgatóság irányítása alá tartozó középfokú intézmények öntevékeny diákbizottságainak munkájára vetünk egy pillantást. A következőkben azt nézzük meg, hogy az 1946–47-es tanévben a főigazgatói hivatal dolgozói ellenőrzésük során milyen benyomásokat, tapasztalatokat szereztek a diákbizottságok munkájáról és hogyan értékelték azt? GÁSPÁR GYULA h. főigazgató a debreceni piarista gimnáziumban végzett hivatalos iskolalátogatását követő testületi értekezleten — 1947. febr. 22-én — megállapította, hogy „... az intézetben a felszabadulás óta diákbizottság is működik. Február 19-én, összejövetelükön részt vettem és meglelégedéssel hallgattam meg sokirányú tevékenységükről szóló beszámolójukat. Működésükkel egységes diákszellemet, összhangzatos diákmunkásságot építettek ki. A városi diákbizottságban számottevő szerepet töltenek be.”⁵

A debreceni Dóczy leányközépiskola látogatását követő tantestületi értekezleten — 1947. febr. 27-én — NAGY DOMOKOS tanügyi tanácsos hasonlóképpen azt állapította meg, hogy „a diákbizottság működik s ez a tanulók magatartására jó hatással van”.⁶

A szolnoki áll. Versegly gimnázium diákbizottságáról a tanulmányi felügyelő így írt jelentésében: „A diákönkormányzat működése hasonlít a gyárak üzemi bizottságához. Javasló, fegyelmelmez, ítélkezik. Első javaslatának egyike volt, hogy kiirtja a kaszárnyaszellemet az iskolából. Végrehajtotta. Igen érdekes ötlete, hogy segédkezik tízpercben a felügyelő tanárnak. Harmadik, nagyon bevált feladatuknak tekintik, hogy az igazgatót meghívják óralátogatásra. A diákbizottság kívánja a hiányzás nehezebb igazolását, a fegyelem magasabb fokát, ami a demokrácia megerősödésének a jele a növendékeink között.”⁷

Elmondhatjuk, hogy mindezek a feladatok igen jelentősek voltak, s ma két évtized múltán sem minden középiskolában jutottak el a diákok arra a szintre, amit hajdan a szolnoki verseglyisták felmutattak. A néhány hónappal későbbi

^{4a} Köznevelés 1947. aug. 1.

⁵ HBmL. DTF. XXIV. 501/b 1. cs. 10. G. 72/1947.

⁶ Uo. 501/b. 1. cs. 36. P. 72/1947.

⁷ Uo. 501/b. 1. cs. G. 72/1947 iratcsomóban.

igazgatói jelentés is pozitívan értékeli a diákbizottság munkáját: „Az iskola demokratikus nevelésében nagy segítségére van a tanári testületnek a diákönkormányzat. Tevékenységével nagyban hozzájárul a tanár és diák közötti jó kapcsolat elmélyítéséhez, egységes és demokratikus közszellem kialakításához, a jobb tanulmányi eredmény biztosításához” — olvassuk az egykori felterjesztésben.⁸

Közismert, hogy az 1947/48-as tanévben — néhány szélsőségesen reakciós ifjúsági egyesülettől eltekintve — a legkülönbözőbb szervezetek, egyesületek, körök tevékenykedtek középiskoláinkban, amelyeknek munkájáról sem a VKM, sem pedig a tankerületi főigazgató nem rendelkezett megbízható adatokkal. Ugyanakkor az iskola nevelői munkájában, a tanulói ifjúság szellemi irányításában és öntevékenységének kifejezésében az iskolai ifjúsági egyesületek szerepe és munkája nélkülözhetetlenül fontos tényezővé vált.⁹ Ezért az 1947/48-as iskolai év elején (szept. 15-én) az „ifjúsági egyesületek fokozottabb és eredményesebb munkájának és működésének irányítására, szervezésére és ellenőrzésére” a kultuszminisztérium a debreceni Tankerületi Főigazgatói hivatalban engedélyezte egy ifjúsági szakelőadó beállítását.¹⁰ Az új ifjúsági előadó egyik legfontosabb feladatának tekintette, hogy az iskolákban működő ifjúsági szervezeteket és munkájukat felmérje. Ezért fordult körrendeletben az iskolák igazgatóihoz, hogy a vezetésük alatt álló iskolákban tevékenykedő ifjúsági egyesületekről, munkájukról képet nyerjen. Nemcsak egyszerűen jelentést kért, hanem közölte azokat a kérdéseket is, amikre választ várt.

Ezt a körlevelet nemcsak a tankerület rendelkezése alatt álló közép- és középfokú iskolák igazgatóinak, hanem a tanfelügyelőknek, a katolikus tanügyi főigazgatónak, Révész Imre ref. püspöknek és az evangélikus püspöki hivatalnak is azonos határidővel megküldte a főigazgatói hivatal.¹¹

Néhány nap után már folyamatosan érkeztek az igazgatói jelentések. Számmunkra sem meglepő, hogy az iskolai diákbizottságok munkájával foglalkozik a legtöbb jelentés, pozitív és negatív értelemben egyaránt. Sorakoztassunk fel ezek közül néhányat. A debreceni ref. Dóczi tanítóképző intézet igazgatója szerint az iskolai diákbizottság tagja a 16 osztálymegbízott: „Szószólói az intézeti ifjúság kívánságainak az igazgató előtt és megfordítva. Szerencsés kiválasztás esetén a növendékek és tanári testület között a nevelés szempontjából felbecsülhetetlen összhangot tudnak teremteni. Megkönnyítik a fegyelmézést; tandíj és egyéb kedvezmények adásánál nélkülözhetetlen a véleményük. Debrecen város diákbizottságával az összeköttetést ápoltuk.”¹²

A debreceni piarista gimnázium igazgatója írja: „Iskolai diákbizottságunk a kereskedelmi iskolával együtt alkot egységes szervezetet. Minden osztály két megbízottja által vett részt az együttes üléseken. Ezeken minden problémát megvitattak a tagok. A nagyobbak példája jó hatással volt a kisebbekre. A megbeszélések alapján megszervezték az iskolai rendőrséget a rend és fegyelm-biztosítására.”¹³ A hajdúnánási ref. gimnáziumban a „Diákbizottság 1946. májr-

⁸ Uo. 5. G. 72/1947.

⁹ HBmL. DTF. XXIV. 501/a. 43. cs. 2590/1947. „Körlevél valamennyi közvetlen rendelkezésem alatt álló közép- és középfokú iskola igazgatójának.”

¹⁰ Ezt a munkakört a debr-i tanker. főig.-on elsőként Csernik József áll. gimn. tanár látta el közmegegyezésre.

¹¹ A 9-es lábjegyzet alatt idézett körlevél.

¹² HBmL. DTF. XXIV. 501/a. 43. cs. 2590/1947.

¹³ Uo. 43. cs. 2. F. 2590/1947.

cius óta működik — osztályonként két-két taggal. A bizottság megtárgyalja az ifjúságot és az intézetet érintő aktuális kérdéseket. Működése súrlódásmentes volt, s jó eszköz arra, hogy bizalmas légkör alakuljon ki általa az iskola vezetője és az ifjúság reprezentánsai között.”¹⁴ A törökszentmiklósi községi polgári iskola igazgatója szerint az iskolai diákbizottságnak csak „... a tanulók között előforduló kisebb fegyelmi vétségek ellenőrzésére, kivizsgálására és büntetésére” terjedt ki a funkciója, s véleménye szerint is „eddig így bevált”.¹⁵ A túrkevei állami polgári iskola igazgatója is pozitív eredményekről számolt be: „Eddigi munkája a tanulók tiszteletadásában, irányításában, önfegyelmezésében, az iskolai rend és tisztaság fenntartásában eredményt mutató. A tanulók kötelesegteljesítése is jobb az eddiginél.”¹⁶

A hajdúszoboszlói állami polgári fiú- és leányiskola diákbizottságának tagjai a „basáskodás legkisebb látszata nélkül is eredményesen működnek közre a tanulók jellembeli fejlődésének helyes irányításában, önfegyelmezésben és általában az egészséges diákönkormányzat kialakításában. Kisebb fegyelmi kilengéseket maguk intéznek el, ill. nyomoznak ki és az eredményt jelentik az osztályfőnököknek. E téren különösen fontos a szerepük, mert lelki és korbelt adottságuknál fogva közelebb állnak a tanulókhhoz, mint a tanár. Működésük eredményeképpen ... el fognak tűnni a folyton fecsegő, besúgó, basáskodó és egyéb, a nevelés szempontjából annyira káros diáktípusok.”¹⁷

A jászberényi állami Lehel Vezér gimnázium diákbizottsága „intézte az elmúlt három tanévben az osztályok fűtését. Ők szerezték be a fűtőanyagot és az első két évben a fűtési munkát is maguk végezték, beosza az osztály tanulóit hetenként váltakozva. A fegyelmi ügyeknek az osztály megbízottakkal való megbeszélése, véleményüknek meghallgatása növelte az osztályok fegyelmezettségét, önfegyelmezésre készítette az osztályokat. A felsőbb osztályok osztálymegbízottjai rendezték az iskolai ünnepélyeket, előteremtették az ünnepélyekhez szükséges kellékeket és kivették részüket a műsor összeállításában.”¹⁸

Néhány jellemző példát legyen szabad még kiemelnünk: „A diákbizottság dolgozta ki egész éven át az ifjúság minden iskolán kívüli tevékenységének tervét”,¹⁹ „érdemi munkát ... tandíj-kedvezmények és szociális ösztöndíjak odaítélése körül végzett alapos, gondos, reális javaslataival. Az idén ... az osztály szociális kataszterének elkészítése, a belső fegyelem megszilárdítása” szerepel a célkitűzések között.²⁰ Másol, „tevékenyen hozzájárult az iskola épületeinek rendbehozásához, száműzte az iskolából a káromkodást, megszűnt a dohányzás ...”²¹

Részben a tankerület, részben az ország más iskoláiban működő diákbizottságok egységes elvek szerinti működésével, tevékenységével kapcsolatban is olvashatunk igényeket. A budapesti Szilágyi Erzsébet leánygimnázium igazgatója már 1945 végén megfogalmazta azt az egyébként igen jogos igényt, hogy „kívánatos lenne egy helyiségben működő ... iskolák ifjúsági bizottságának néhány hónaponként közös megbeszélést tartani ...”²² A hajdúnánási gimnázium

¹⁴ Uo. 43. cs. 2590/1947. A ref. egyházker. jelentései között.

¹⁵ Uo. 43. cs. 21. P. 2590/1947.

¹⁶ Uo. 43. cs. 18. P. 2590/1947.

¹⁷ Uo. 43. cs. 12. P. 2590/1947.

¹⁸ Uo. 43. cs. 2. G. 2590/1947.

¹⁹ Uo. 1. F. 2590/1947.

²⁰ Uo. 43. cs. 2590/1947.

²¹ Uo. 5. G. 2590/1947.

²² Simon Gyula: Köznevelési dokumentumok a felszabadulás évéből. Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1965. Bp. 1966. 448.

zium igazgatója is ezt javasolta a tankerületi főigazgatónak küldött jelentésében: „Szükségesnek találnám egy, a tankerület valamennyi iskolájának kiküldöttéből álló nagy értekezletnek Debrecenbe való összehívását és az alapelvek tisztázását (1947. okt. 8.).”²³

Találkozunk negatív véleményekkel és tapasztalatokkal is. A dévaványai állami polgári fiú- és leányiskola igazgatója szerint a tanulók „nem elég érettek az önkormányzatra. Önálló tevékenységet kifejteni nem tudnak. Irányítással és biztatással lehet döntésre bírni őket.”²⁴ A debreceni Fazekas Gimnázium igazgatója szerint is „a várt eredmények elmaradnak: sem az önfegyelmezésben, sem az ifjúság helyes irányításában, sem az iskola nevelői munkájában nem eredményezett eddig a diákönkormányzat jóformán semmit. Ifjúságunk egyelőre éretlen arra, hogy ügyeinek egy részét maga intézze, illetőleg irányítsa... Az elmúlt esztendőben több alkalommal lehetett tapasztalni, hogy a diákönkormányzat hajlamos arra, hogy az ifjúság érdekvédelmi szervévé váljék az iskolával szemben. Pl. többször kérték, hogy rendezzek be nekik dohányzó termet, ahol tízpercen belül dohányozhatnak, ... ne alkalmazzak fegyelmi büntetést a diákönkormányzat előzetes jóváhagyása nélkül...”. Ezeknek a követeléseknek egy részük jogos volt, egy részük viszont ma is vitatott. Azonban előfordult túlzott, szélsőséges, avantgardista törekvés is, amit bizony el kell ítélnünk. Joggal panaszkodik az igazgató, hogy „... éppen a felsőbb osztályokban választanak a diákok zavaros gondolkodású, rosszul tanuló, kifogásolható magaviseletű osztálytársakat az Osztálybizottságokba”, az ilyen összetételű bizottság kérte pl., hogy „... ne követeljem meg a pontos iskolába járást, mert aki beiratkozott az úgymint pontosan látogatja az iskolát, ... ne igyekezzem a növendékeket illendő köszönésre tanítani, mert ez elavult társadalmi szokás..., tanító tanárokat maguk válogassák össze stb.”. Ez esetben indokolt volt az igazgatónak az a megállapítása és intézkedése, hogy „e túlkapások éretlen... az ifjúság fiatalos hevességével..., a demokrácia alapelveinek rossz értelmezéséből magyarázható követelések miatt kénytelen voltam az elmúlt tanévben a diákönkormányzat működését átmenetileg megszüntetni, s új választásokat elrendelni”. Végül megállapítja, hogy az idei iskolabizottság tagjai „a tavalyinál valamivel eredményesebb munkát ígérnek, de az elérhető eredmény nem áll arányban azzal a fáradságos munkával, amelyet részben én, részben a tanári testület tagjai a diákönkormányzattal kapcsolatban kifejtettek”.²⁵

Hasonló negatív tapasztalatról számol be a Debreceni Református Kollégium Tanítóképző Intézete is: a diákbizottságnak „a vezető tanár nem látja értelmét, mert az ifjúság még nem érti meg a mozgalmat, rendeltetését, de az ifjúságot ránevelhetőknek tartja”. Az igazgató szerint is „... amit dolgozik, helyes lenne, de a múlt évi és ezévi tapasztalat az, hogy ennek nem tud megfelelni, sőt akadályozza az iskola építő munkáját”.²⁶

A tiszapolgári állami polgári iskola igazgatója azt tette szóvá, hogy náluk már az „1945–46. iskolai évben meg lett... szervezve a diákönkormányzat, de mivel a vezető tanár nem sok gondot fordított rá, azért sem nevelői hatást nem gyakorolt a tanulóifjúságra, sem a fegyelmelés tekintetében nem ért el eredményt”. Ugyanakkor bízik is a diákbizottság tevékenységében s annak az óhajának ad kifejezést, hogy „jövőre hatásosabb működése remélhető”.²⁷

Más iskolák a diákbizottságok hatáskörét leszűkítik, azzal indokolva, hogy „hatáskörének bővítésére a mi ifjúságunk már csak koránál fogva sem alkalmas, így a tanártestületnek ez nincs

²³ HBmL. DTF. XXIV. 501/a. 43. cs. 2590/1947. Ref. egyházkerület jelentései között.

²⁴ Uo. 9. P. 2590/1947.

²⁵ Uo. 1. G. 2590/1947.

²⁶ Uo. 2590/1947. alapszám alatt.

²⁷ Uo. 43. cs. 16. P. 2590/1947.

is szándékában”.²⁸ Általános és egy kicsit tipikus megállapítás, hogy a diákbizottságok „nehezen szoknak bele abba, hogy életüket öntevékenyen irányítsák”,²⁹ „megalakult . . . de eddig említésre méltó munkát nem fejtett ki”,³⁰ vagy „általános véleménye a tanártestületnek, hogy ezen a fokon még igen korlátozott lehet ennek szerepe. Ítékezésükben nem tárgyilagosaak, részrehajlók, félénkek, igen sokszor túl szigorúak.”³¹

A pozitív és negatív példák, az érvek és ellenérvek — bármennyire is rendelkezésünkre állnak — további felsorolásuktól el kell tekintenünk, mert eredeti szándékunktól térítene el bennünket.

A korábbiakban utaltunk arra, hogy a debreceni Tankerületi Főigazgatóság felmérte az iskolákban működő ifjúsági egyesületeket és azok tevékenységét. A következőkben azt nézzük meg, hogy mi lett ezen felmérésnek az eredménye. 1947. október—november hónapban a jelentések nagyrészt befutottak. Bennünket elsősorban a közép- és középfokú iskolák adatai érdekelnek s ezért csak ezeket az adatokat tekintsük át.

1. A tankerület gimnáziumainak száma 25 volt. Befutott 21 gimnázium jelentése: Ezek közül diákbizottság működött 14 iskolában (Jászapáti Széchenyi István Gimn., Szolnoki Állami Bánffy Katalin Leánygimnázium, Berettyóújfalui Állami Segélyezett Községi Gimnázium, Nyíregyházi katolikus tanulmányalapi Gimnázium, Debreceni állami Fazekas Gimnázium, Jászberényi Áll. Lehel Vezér Gimn., Szolnoki áll. Verseghy Ferenc Gimn., Kisvárdai áll. Bessenyei György Gimnázium, Törökszentmiklósi községi Gimnázium, Hajdúnánási ref. Gimnázium, Hajdúböszörményi Bocskai ref. Gimnázium, Hajdúszoboszlói áll. Gimnázium, Nyíregyházi Kossuth Gimnázium, Nyíregyházi evangélikus Geduly Leánygimnázium), és nem működött 7 intézetben: 4 református és 3 állami, illetve községi gimnáziumban (Nagykállói állami Szabolcs Vezér Gimnázium, Mátészalkai községi Gimnázium, Mezőtúri állami Teleki Blanka Leánygimnázium, Debreceni ref. Dóczi Leánygimnázium, Debreceni ref. Kollégium Gimnáziuma, Kisújszállási ref. Gimnázium, Mezőtúri ref. Gimnázium). Nem küldött be semmiféle jelentést a Debreceni róm. kat. Gimnázium, a Nyíregyházi róm. kat. Leánygimnázium, a Debreceni róm. kat. Leánygimnázium és a Karcagi ref. Gimnázium. Tehát a jelentést küldött gimnáziumok 66,6⁰/₀-ában működtek — inkább jól, mint rosszul — diákbizottságok.

2. A tanító-, tanítónőképzők és líceumok száma 8 volt;³² jelentést küldött 5, és ezek közül valamennyiben működött diákbizottság (Debreceni ref. Koll. Tanítóképző intézet, Debreceni ref. Dóczi Leánynevelő Intézet, Leánylíceum és Tanítónőképző Intézet, Nyíregyházi állami Líceum és Tanítóképző Intézet, Jászberényi állami Líceum és Tanítóképző Intézet). Egyáltalán nem küldött jelentést a Debreceni róm. kat. Tanítónőképző, a Kisvárdai róm. kat. Tanítónőképző és a Hajdúdorogi gör. kat. Tanítóképző és Líceum.

Tehát a debreceni Tankerületi Főigazgatóság felügyelete alá tartozó Bihar, Szabolcs, Szatmár-Bereg, Jász-Nagykun-Szolnok, Hajdú vármegyék és Debrecen város gimnáziumainak, tanító-, tanítónőképző és líceumainak száma összesen 33. Jelentést küldött 26, s ezek közül 19-ben működött diákbizottság. Ez a 19 a

²⁸ Uo. 21. P. 2590/1947.

²⁹ Uo. 9. G. 2590/1947.

³⁰ Uo. 10. P. 2590/1947.

³¹ Uo. 40. P. 2590/1947.

³² HBmL. Hajdú-Bihar megye Tanácsa VB. Oktatási és Népművelési Osztályának iratai 1950—1951. XXIII. 12. 14. cs. 1600/950—51. 1. dossziében található kimutatás a debr.-i tanker. gimnáziumairól, tanító(nő)képző intézeteiről és a polgári iskolákról.

jelentést küldött iskolák 73,07%-a. Hét iskolában nem szervezték meg a diákbizottságot s ez a jelentést küldött iskolák 26,93%-a.³³ Tehát amint látjuk, 1947 novemberében a gimnáziumok, a tanító(nő)képzők és líceumok 73,07%-ában a diákbizottságok eredményesen működtek is.

A debreceni tankerület főigazgatója, GACSÁLYI SÁNDOR a tankerületben működő diákbizottságokról joggal állapította meg, mintegy összefoglalásként is, hogy a „debreceni tankerület több iskolájában működik diákbizottság, az eddig tapasztaltak szerint jó eredménnyel. Az ifjúság nem él vissza a kapott lehetőségekkel. Megnövekedett szabadságát józan mérséklettel élvezi. Mint összekötő szerv a tanulóifjúság és a tanári testület között, hasznos szolgálatot tesz s emellett bizonyos fokú önállóságra is nevel”.³⁴ A haladó diákok mellett a pedagógusok, a nevelők is mindjobban felismerték e szervek jelentőségét és harcoltak is megteremtésükért. Viszont azt is meg kell jegyeznünk, hogy nem egy diákbizottság a kezdeti jelentős eredmények után elszürkült, elsorvadt, szétesett, mint például a debreceni ref. Kollégium gimnáziumában.

Kísérlet az iskolai diákbizottságok összefogására

Azokban a városokban, ahol több középiskola, illetve középiskolai diákbizottság működött, megszervezték a városi diákbizottságot is. Mint ismeretes, Debrecenben 1945. február 24-én került sor az első diáknagygyűlés megrendezésére,³⁵ amelyen megválasztották a városi diákbizottság tagjait. Ezen a nagygyűlésen KÖTE SÁNDOR tanítóképzős növendék ismertette „az ifjúság iskolapolitikai programját”, amelyet vita követett. A vita lezárása után a diáknagygyűlés a diákbizottság tagjaira bízta „a diákság iskolapolitikai programjának részletes kidolgozását”. Ezek alapján kezdte el munkáját a debreceni középiskolás tanulóifjúság Városi Diákbizottsága. Ez a diákbizottság is kidolgozta javaslatait a középfokú oktatás megreformálásával kapcsolatban, amit a második debreceni diáknagygyűlésen (1945. ápr. 7.) vitattak meg és fogadtak el. Ezt a memorandumot részben a VKM-nek, részben a debreceni tankerületi főigazgatónak is megküldték.³⁶ E tervszettel — különösen a tanító- és tanítónőképzőkre vonatkozó elképzeléseivel — nem mindenben értett egyet a debreceni református tanítóképző intézet diákbizottsága s így ők külön tervszettet készítettek a tanítóképzők megreformálására.³⁷

A Városi Diákbizottság az említett igen lényeges oktatáspolitikai tevékenysége mellett többek között kulturális előadássorozat megrendezését is vállalta — Lélektől lélekig címen — külön az ifjúság és külön az érdeklődő közönség számára. Ezek az előadások a magyar kultúra szépségeit mutatták meg „népdalokban, népi játékokban, népballadákban és különösen sok népi táncban MOLNÁR ISTVÁNNak, a kiváló magyar népi táncgyűjtőnek és táncművésznek a közre-

³³ HBmL. DTF. XXIV. 501/a. 43. cs. 2590/1947. sz. iratkötegből a szerző által készített statisztika.

³⁴ HBmL. DTF. XXIV. 501/b. 1. cs. 19. G. 72/1947.

³⁵ Hajdú megyei Néplap 1945. febr. 25. 5. old.

³⁶ Hajdú-Bihar megye és Debrecen eseménynaptára 1945—1948. Debr. 1970. Kiadta a H—B. megyei Tanács VB. Műv. Oszt. 2—3. old.

³⁷ Vaskó László: Debreceni javaslatok a közoktatásügy demokratikus átalakítására 1945 tavaszán. Kézirat 1970. „A tanítás átszervezése” c. melléklet.

működésével”.³⁸ 1947 áprilisában pedig faliújságversenyt hirdetett szintén a debreceni ifjúság számára. A versenyben öt gimnázium ifjúsága vett részt. A bírálóbizottság szerint „Mind az öt pályamű bizonyosságot tesz az ifjúságnak a diákélet és a közélet iránti érdeklődéséről”.³⁹ Nyíregyházán pl. 1946. október 24-én az iskolák diákbizottságainak küldöttei „felkeresték a város polgármesterét s előterjesztették a tanulói ifjúság követeléseit: az egyik a progresszív tandíjra vonatkozott, a másik, hogy a pedagógusok jobb fizetést kapjanak... sürgették ezenkívül a nyugati életformát dicsőítő ponyvairódalom betiltását, a szegény gyerekek részére kollégium felállítását”.⁴⁰

A diákbizottságok országos összefogására is történtek kísérletek. A különböző iskolabizottságok egybefogása és közös irányítása már 1945-ben időszzerűvé és aktuálissá vált s így került sor az Iskolai Bizottságok Országos Központjának a megszervezésére.⁴¹ E központi szervezet koordináló irányító munkássága nem volt jelentős, mert részben az iskolai bizottságok sajátos problémáik megoldásához nem igényelték segítségét, általános direktívákat pedig nem adott ki s így irányító tevékenysége ki sem alakulhatott, másrészt viszont a kezdeti nekibuzdulás után a helyi bizottságok egy része nem találta meg a számára legmegfelelőbb feladatokat, a diákság életében való irányító szerepüket, tekintélyüket elvesztették, sőt munkájuk elé nemegyszer az iskolák egyes vezetői is akadályokat gördítettek. Mindezek következtében nem egy bizottság meg is szűnt funkcionálni.

Itt kell utalnunk az iskolai 48-as bizottságok Országos Kongresszusára, amit a MIOT Diákbizottsága hívott össze 1947. május 24-re Budapesten. Célja az volt, hogy a centenárium méltó megünneplésére az iskolai 48-as bizottságok legfontosabb tevékenységét meghatározza, munkáját koordinálja s a bizottságokat összefogja és irányítsa.⁴² E célkitűzést a MIOT Diákbizottsága kellő körültekintéssel eredményesen oldotta meg. Az Országos Kongresszus összehívása az említetteken túlmenően jelentős volt azért is, mert ez volt az első összejövetel a magyar tanulói ifjúság történetében, ahol a középiskolák demokratikusan választott küldöttekkel képviseltették magukat. Az iskolai 48-as bizottságokkal kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy a felszabadulás óta, korábban ekkora mértékben nem tapasztalt mozgalmi-társadalmi-újjaépítési munka indult a középiskolákban s ezzel egyben a diákönkormányzatok egységes szervezeti formái is létrejöttek, megalakultak, hogy 1948 márciusában a VKM részéről hivatalosan is elismert diákönkormányzati szervezetben minél mozgalmasabb és tartalmasabb élet bontakozhassék ki.

Összegezés

A diákbizottságok tevékenységét meghatározták a belpolitikai küzdelmek, az iskolák növendékeinek szociális megoszlása, agilitása, harcossága és nem utolsósorban a tanári testület összetétele, az ifjúsághoz, a haladáshoz való viszonya, progresszivitása. Különösen sok múltott a tanácsadó tanárokon. Adataink birtokában nem lenne szerencsés országos vonatkozásban általánosítani, végső

³⁸ HBmL. DTF. XXIV. 501/a. 12. cs. 104/1946.

³⁹ HBmL. Debr.-i gyakorló gimn. ir. XXVI. 34/b. 1. cs. 251/1947.

⁴⁰ *Merényi László*: Iskolaügy Szabolcsban 1945–47-ben. Pedagógiai Szemle, 1970. 4. sz. 374.

⁴¹ *Várhegyi György*: Diákságunk három éve. Negyvenötől negyvennyolcig. A magyar ifjúság könyve. Bp. 1948. 213.

⁴² HBmL. Debr.-i. Ker. Társulati ker. leányközépisk. ir. VIII. 57/b. 2. cs. 188/1946–47.

következtetéseket levonni, viszont azt mindenesetre jelezhetjük, hogy ha a debreceni tankerület területén — amely az ország területének kb. $\frac{1}{6}$ -át ölelte fel — a fentiek szerint alakult a helyzet, akkor ettől csak minimális eltérés mutatkozhat országos vonatkozásban.

Ezek a tények is bizonyították, hogy amíg egy részről a pedagógiai sajtóban vitáztak, cikkeztek a kérdésről — s a kultuskormányzat is bizonytalankodott az egyértelmű állásfoglalás helyett — a gyakorlat rendkívül gazdag és sokrétű tapasztalatokat szolgáltatott és ösztönzésül szolgált a diákság mozgalmi és önkormányzati szerveinek mielőbbi megoldásához. Az alulról jövő kezdeményezésnek igen szép példáit, számtalan variánsát szolgáltatatták, nemegyszer nyomást gyakorolva a felsőbb szervekre, esetleg a VKM-re is.

A helyenként előforduló hiányosságok ellenére is a középiskolai diákbizottságok elsősorban az iskolai, de a társadalmi élet legkülönbözőbb területén is eredményesen tevékenykedtek. Mozgósították a diákifjakat a sérült iskolák újjáépítésére, a hiányzó felszerelések pótlására, szertárak gyarapítására s egyéb társadalmi munkára ösztönöztek. Központi szerepet vállaltak az iskolák tanulmányi- és munkafegyelmének megszilárdításában s a diákság öntudatának felkeltésében, ébrentartásában. Kisebb fegyelmi ügyek lefolytatását vállalták magukra, harcoltak a hiányzás, a nem éppen kívánatos beszédstílus ellen. Kapcsolatot teremtettek a testvériskolák diákbizottságaival, a társadalom egyéb közösségeivel. Az iskolákban forradalmi magot alkotva mozgósították a diákifjúságot a reakció elleni egységes fellépésre s jelentős volt az a szerepük is, amit mozgalmi-politikai vonatkozásban, az ifjúság politikai nevelése érdekében kifejtettek. Növelte a diákfiatalok felelősségérzetét és felelősségvállalását, fokozta az önnevelés igényét, szorgalmazta és napirenden tartotta a közösségi nevelés kibontakoztatását.

Annak ellenére, hogy fiatal, tradíciókkal nem rendelkező szervezetről volt szó, az ifjúság a legtöbb iskolában általános érdeklődéssel viseltetett irányában, szemmel tartotta munkáját. A diákok többsége hasznosnak ítélte e bizottságokat, olyan testületet láttak benne, amely képviseli érdekeiket s az intézkedéseinek nagyobb volt a súlya, mint a korábbi idők kijelölt diákvezetőinek.

A tanárok és igazgatók nagy része is úgy ítélte meg e bizottságokat, hogy igen komolyan fogták fel megbízatásukat és a tanártestülettel együtt arra törekedtek, hogy a kitűzött feladatokat, célokat minél eredményesebben valóra is váltsák, megvalósítsák. Különösen nagyra értékelték a diákifjúság bevonását az iskolai közösségi élet megszervezésébe s nevelési szempontból is elvitathatatlan volt tevékenységük a demokratikus iskola megteremtéséért vívott csatározásokban, a diákság progresszív közvéleményének formálásában.

Megállapíthatjuk, hogy a felekezeti iskolák döntő többségében is viszonylag korán megalakultak a diákbizottságok és sokkal öntevékenyebbek, lendületesebbek, forradalmibbak voltak, mint némely állami vagy községi középiskolában. Debrecenben is a ref. tanítóképző, a ref. gimnázium, a piarista gimnázium diákbizottsága erős testület volt s a városi szervezetben is meghatározó volt tevékenységük. Ennek okát abban kell keresnünk, hogy ezekben az iskolákban a felszabadulás után szabadabb légkör alakult ki. Az iskolák munkás- és parasztszármazású diákjai, akik legtöbb esetben a tanulásban is élen jártak, magukhoz ragadták a vezető-kezdeményező szerepet, felismerve vagy ösztönösen is megsejtve az új idők demokratikus törekvéseit. Ösztönzőleg hatott erre az ifjúságra részben a tankerületi főigazgató említett rendelete, részben pedig a VKM-nek 1945. március 1-én megjelent Általános Utasítása, amely lehetőséget biztosított

a fiataloknak a politizálásra, arra, hogy a demokratikus ifjúsági szervezet munkájába bekapcsolódhassanak.⁴³ A korábban visszafojtott s most felszabadult szellem szárnyalása önálló alkotásra és tetterre sarkallta az ifjúságot.

A tanári testület és a felügyeleti szerv míg tétován és bizonytalanul szemlélte az események alakulását s egy helyben topogott, az ifjúság cselekedett. 1947/48-ban viszont ezek a jól működő agilis diákbizottságok elszürkültek, széthullottak. Vajon ennek mi volt az oka? Azok, akik nem szimpatizáltak a népi rendszerrel, lassan rendezték soraikat s támadásba lendültek és az ifjúságot is igyekeztek céljaik megvalósítása érdekében felhasználni, szembeállítani a forradalommal. A tanártestületek, az egyházi felügyeleti szervek tudatosan más irányba terelték a fiatalok érdeklődési körét, a demokratikus szerveket az iskolából kiűldözték, vagy éppen párhuzamos felekezeti önkormányzati szerveket hoztak létre, mint pl. a Katolikus vagy a Református Diákbizottság.

Azokban a középiskolákban, amelyekben az „iskolai diákbizottságok”, majd az „iskolai 48-as bizottságok” megalakultak, tevékenykedtek, ezek jelentették a forradalmi magot. A diákok nagy része ezek mögé a bizottságok mögé zárkózott fel, állást foglalva a népi rendszer mellett. Mint önkormányzati szervek is jelentős szerepet játszottak az iskolai és iskolán kívüli mozgalmi-politikai életben. Szerves tartozékai voltak a koalíciós időszak sokszínű iskolakultúrájának. Ezek a demokratikus bizottságok készítették elő a talajt a középiskolások egyetemes rétegszervezete, a Diákszövetség számára, amit 1948 márciusában a VKM is legális diákönkormányzati szervként ismert el valamennyi középiskolában.

⁴³ VKM. 56002/1945. sz. Általános Utasítás az 1944—45. évre. Hivatalos Közlöny 1945. ápr. 1.

PEDAGÓGIAI KÖNYVKIADÁS JUGOSZLÁVIÁBAN

Az utóbbi négy év (1967—1970) alatt számos pedagógiai tárgyú könyv jelent meg Jugoszláviában. Számukat nehéz megállapítani a neveléstudományi kutatómunka és a kiadótevékenység decentralizáltsága miatt. Egy bibliográfia szerint 1966—1969 között 276 pedagógiai témájú könyv jelent meg, nem számítva ide természetesen a tankönyveket.

A megjelent könyvek rendeltetésük és jelentőségük szerint igen különbözőek. Emiatt, valamint a rendelkezésünkre álló korlátozott tér miatt csak azokra térünk ki, amelyek általánosabb nevelési-oktatási problémákkal foglalkoznak, s amelyek pedagógus-közvéleményünk előtt ismertebbek. E művek szerb-horvát nyelven jelentek meg.

Pedagoški rečnik 1 i 2 (Pedagógiai szótár. I—II.). Belgrád, 1967, 692 és 696 oldal. A szótár a belgrádi Pedagógiai Kutatóintézetben készült RADOVAN TEODOR szerkesztésében. Körülbelül 5500 szócikket tartalmaz. A szerzők e szócikkeket kétféle módszerrel dolgozták fel. Azokat, amelyek a neveléstudomány fundamentális kérdéseire vonatkoznak, s nagy jelentőségük van az oktatási gyakorlatban, azok szélesebb, enciklopedikus értelmezést kaptak. E fogalmaknál feltüntették a legfontosabb hazai és külföldi szakirodalmat is. A pedagógiai fogalmak és szak kifejezések kisebb csoportja csak lexikális és terminológiai értelmezést kapott. Ide azok a kevésbé jelentős fogalmak és terminusok tartoznak, amelyek a pedagógiai szakszókincs nélkülözhetetlen részei. Ezenkívül a szótár magába foglalja a pedagógiai-pszichológiai statisztika alapfogalmait, valamint információt ad hozzátéveleg 130 ország oktatási és iskolaügyi helyzetéről.

A feldolgozott fogalmak és terminusok a következő területekhez tartoznak: általános pedagógia, didaktika és módszertan, iskoláskor előtti pedagógia, szakpedagógia, andragógia, pedagógia-történet, általános-, gyermek- és pedagógiai pszichológia, a nevelés és oktatás filozófiai és szociológiai alapjai, szociális és egészségügyi gyermek- és ifjúságvédelem, iskolaszervezés és törvényhozás. A fogalmak és terminusok többségét a szótár négy nyelven nevezi meg: angol, francia, német és orosz nyelven, egyeseknél pedig a latin vagy görög nyelv eredetét is feltünteti. A szótár valamivel több mint 300 fényképet és grafikai mellékletet is ad.

ANTE VUKASOVIĆ: *Utljecaj savremene tehnike na koncepciju općeg obrazovanja (A korszerű technika befolyása a közoktatás koncepciójára). Zágráb, 1967. 213 oldal.* E probléma vizsgálatában a szerző előbb a technika fogalmának értelmét, a technika és a termelés fejlődését s alapvető jellegzetességeinek mai állapotát elemzi. Ezután szociológiai vonatkozásokban vizsgálja az ember és a technika viszonyát (a munkamegosztás társadalmi és gazdasági következményei, az „emberi faktor” s a lakosság társadalmi struktúrájában beállt változások méltatása). Meglehetősen széles körű elemzést kap a technika és az oktatás viszonya, kölcsönös feltételezettsége és összefüggése. A technika és az oktatás funkcionális összefüggésének vizsgálatában a szerző saját kutatásainak eredményeit közli, amelyekkel azt bizonyítja, hogy a korszerű termelési technika sokkal eredményesebb, de egyben alaposan képzett, sokoldalú általános és technikai kultúrájú munkást kíván. Ezzel összefüggésben megvilágítja a közoktatás jelentőségét és tartalmát, valamint a korszerű technika hatását a közoktatás koncepciójára. Ennek befolyására szélesednek a közoktatás dimenziói, emelkedik annak nívója, s változnak tartalmai. A közoktatásnak teljesnek és egységesnek kell lennie s a teljes embert kell átfognia. A közeljövőben a gyors gazdasági és technikai fejlődés miatt csökkenni fog a különbség a köz- és szakoktatás között.

BRANKO RAKIĆ: *Interju u vaspitanju (Az interjú a nevelésben). Sarajevó, 1976., 112 oldal.* E munka célja az, hogy bemutassa, miként lehet beszélgetések útján előidézni a tervbe vett változásokat a növendékek viselkedésében és magatartásában. Ez értelemben vizsgálja a szerző az egyén társadalmi-nevelő hatását a kisebb csoportokban és kollektívumokban. Külön kitér azokra a folyamatokra, amelyek között a társadalmi-erkölcsi nevelés, a fegyelem, a jellemnevelés, a preventív és kuratív nevelő munka, a szokás- és magatartás-alakítás és az élet értékei felfogásának motivációja fejlődik. A szerző szól az iskolákban, a helyi közösségekben és az oktatási-nevelési intézményekben folyó nevelő munka különféle szintű tervezésének, szervezésének és

irányításának kérdéséről is. E munka az ismert elméletek, a szerző kísérleteinek eredményei és széles körű kerettanulmányai alapján készült, részben pedig a mi nevelési gyakorlatunkon alapszik.

VLADIMIR JANKOVIĆ: *Slobodno vrijeme u savremenoj pedagoškoj teoriji i praksi (A szabad idő a korszerű pedagógiai elméletben és gyakorlatban)*. Zágráb, 1967. 95 oldal. Ez a könyv a szabad idő problémájáról szól, ami a mai életben mind jelentősebb s ami pedagógiai valóságunkat is mind erősebben foglalkoztatja. Nálunk ez az első terjedelmesebb munka ebből a tárgykörből. A bevezetésben a szerző a szabad idő jelenségéről beszél általában, mint a modern társadalmi fejlődés jellegzetességéről, majd pedig jelentőségét fejtegeti a pedagógiaelméletben és nevelő tevékenységben. Ebből kiindulva tűzi ki munkája célját, hogy közelebbről megvilágítsa a szabad idő pedagógiai hatásait az ember egyetemes fejlődésére.

Az egyes fejezetek keretében az alábbi kérdésekkel foglalkozik: A szabad idő korszerű szociológiai interpretációja, A szabad idő mint a nevelés és oktatás tényezője, A szabad idő pedagógiája — ennek tárgya és feladatai, A szabad idő tevékenységei és ezek ismertető jegyei, A szabad idő felhasználásának elvei, A szabad idő eltöltésének és megszervezésének tényezői, s A szabad idő pedagógiai kérderei és ezek kiképzése. A dolgozat végén a szerző összefoglalót ad, végül pedig a szabad idő bibliográfiájához nyújt adalékokat.

Sedamdeset pet godina Katedre za pedagogiju (A hetvenöt éves Pedagógiai Tanszék), Belgrád, 1967. 340 oldal. Ez a monográfia a belgrádi Bölcsészettudományi Kar Pedagógiai Tanszéke megalapításának és munkájának jubiláris évében jelent meg. Arra törekszik, hogy bemutassa a Pedagógiai Tanszék alapítóinak tevékenységét, valamint ennek a tudományos-oktató intézménynek összes eredményeit az elmúlt hetvenöt évben. A kiadvány a Tanszék 1892—1967 közötti fejlődését három korszakra osztva mutatja be (1892—1914; 1918—1944; és 1945—1967), s megrajzolja az egykori elhunyt tanárok arcképét (V. BAKIĆ, S. OKANOVIĆ, V. RAKIĆ, M. ŠEVIĆ, P. SLANKAMENAC, A. LIBERT stb.) A továbbiakban az összes doktori értekezések jegyzékét olvashatjuk rövid tartalmi kivonattal, a szerzők nevével, életrajzával s bibliográfiájával, az egykori és mai tanárok, valamint a végzett pedagógia-szakos hallgatók névjegyzékével 1946-tól 1966-ig.

MILOŠ B. JANKOVIĆ: *Pedagoške rasprave i članci (Pedagógiai tanulmányok és cikkek)*. Belgrád, 1967. 474 oldal. JANKOVIĆ (szül. 1885) legismertebb pedagógusaink közé tartozik. Mint tanító, pedagógiai szakíró és közoktatás-politikus több mint hat évtizeden át részt vett a haladó tanítómozgalomban. 1908-ban megalapította s egészen 1941-ig kiadta a Budučnost (Jövő) című haladó szellemű pedagógiai könyvsorozatot. Nagyszámú (168) munkát jelentetett meg.

Ebben a könyvben csak válogatott művei jelentek meg, amelyeket a második világháború után írt. Ezek négy fejezetre oszlanak: Iskoláink és tanítóink a XIX. században (8 közlemény), Az első szerb szocialisták pedagógiai nézetei (5 közlemény), A haladó tanítói mozgalom Szerbiában és Vajdaságban (11 közlemény), A haladó tanító mozgalom Jugoszláviában a két háború között (7 közlemény). A függelék a szerző bibliográfiáját tartalmazza. A könyv szerkesztője és recenzense, VLADETA M. TEŠIĆ, az előszóban röviden ismerteti a szerző életét és munkásságát s értékelést ad terjedelmese és termékeny társadalmi-pedagógiai tevékenységéről.

Pedagogija (Pedagógia) I—II Zágráb, 1968. 506 és 512 oldal. Ez a mű egy 18 tagú szerzői csoport munkája, amelynek tagjai a belgrádi, zágrábi, ljubljanai, rijekai bölcsészettudományi karokon, egyéb főiskolákon és tudományos intézetekben dolgozó tudományos kutatók, szerkesztői pedig LJUBOMIR KRNETA, NIKOLA POTKONJAK, VLADO SCHMIT és PERO ŠIMLEŠA. A könyv marxista-szocialista pedagógiánk megteremtésére irányuló munkánk és erőfeszítéseink eredménye. Ez a pedagógia szocialista nevelésünk kérdéseinek elméleti vizsgálatán, valamint empirikus kutatásainkon alapul, progresszív nevelési gyakorlatunkban gyökerezik s annak további fejlesztését szolgálja. E munka struktúrája meghaladja a hagyományos iskolai pedagógia kereteit. A pedagógiába való bevezetés, a nevelés és didaktika-elmélet mellett a könyv külön fejezetekben foglalkozik a gyermek és az ifjú pszichikai fejlődésével, a családi neveléssel és az iskola előtti kor nevelési kérdéseivel. Minden fejezet végén feltünteteti a legfontosabb művek bibliográfiáját. Ez a könyv nemcsak a hivatásos oktatóknak készült, hanem mindazok számára, akik kisebb-nagyobb mértékben a pedagógiaelmélet fejlesztésén dolgoznak. Ezenkívül ezt a munkát haszonnal forgathatják a tanárképző iskolák és fakultások hallgatói is.

IVAN LEKO: *Učenička samouprava (A tanulók önkormányzata)*. Zágráb, 1968. 404 oldal. Ez a könyv a tanulók önkormányzatáról szól a legrégibb időktől máig, nálunk és a világban. Külön figyelmet fordít a szerző a diákönkormányzatra az USA-ban, a Szovjetunióban és Jugoszláviában. Széles körűen tárgyalja az Egyesült Államok iskolatanácsait. Beszél azok alapjairól, céljairól és szervezetéről, végül kritikai értékelést ad erről a pedagógiai irányzatról. Több helyet ad a Szovjetunió diákönkormányzatának az októberi forradalomtól máig terjedő időszakban. Az egységes munka-iskola általános koncepcióját illusztrálva a szerző jellemző részeket közül KOSZTYA RJABCEV Naplójából. MAKARENKO felfogásával jelentőségének megfelelően foglalkozik. Legalaposabban a jugoszláviai pedagógiaelmélet és gyakorlat diákönkormányzatát mutatja be a szerző különösen a két háború közti időszakban és a szocialista építés korszakában. Külön megvilágít

tást kap a diákközösségek, a diákszövetkezetek, a Pionír Szövetség és a kulturális-művészeti egyesületek munkássága.

VLADIMIR MUŽIČ: *Metodologija pedagogskih istraživanja (A pedagógiai kutatómunka módszertana)* Szarajevó, 1968. 717 oldal. A könyv bevezetőből és három részből áll. A bevezetésben a szerző a korszerű neveléstudományi kutatások szükségességének okait elemzi. Könyvének az a célja, hogy segítséget nyújtson azoknak a pedagógusoknak, akik neveléstudományi kutatásokra vállalkoznak, s hogy alapvető információkat adjon a kutatások eredményeinek helyes alkalmazásához.

Az első rész a pedagógiai metodológia általános és alapvető problémáit, a második pedig azokat az eljárásokat és eszközöket tárgyalja, amelyeket a pedagógiai kutatásban alkalmazunk. A harmadik rész a pedagógiai kutatás eljárásaival és eszközeivel összegyűjtött adatok statisztikai feldolgozásának módjait foglalja magában.

TIHOMIR T. PRODANOVIĆ: *Osnovi didaktike (A didaktika alapjai)* Belgrád, 1968. 292 oldal. Kézikönyv olyan szakiskolai tanárok számára, akiknek nincs előzetes, rendszeres didaktikai képzettsége. E célkitűzés hatott a problémák megválogatására, azok megvilágításának módjára és körére. Ennek a szándéknak a következményeként nem került sor néhány olyan probléma megtárgyalására, amelyek részei a korszerű didaktika teljes struktúrájának. A szerző azonban nem mellőzte a neveléstudomány fejlődésének alapvető kérdéseit és tendenciáit. Ellenkezőleg, szemlélete a korszerű didaktika komplex elméleti alapját nyújtja, amelynek segítségével kritikai értékelést lehet adni az oktatási gyakorlat minden meglevő elméleti áramlatáról és jelenségről. A didaktika az általános iskolai keretből való kiemeléssel széles alapot ad a jelenségek tanulmányozásához és bővebb lehetőséget az oktatási gyakorlat újabb vívmányainak elsajátításához.

MARTIN PETANČIĆ: *Industrijska pedagogija (Ipari pedagogia)*. Belgrád, 1968. 657 oldal. Ebben a művében a szerző a társadalmi termelés, a termelőmunka és az iparosítás, valamint az emberek nevelésének és oktatásának viszonyát vizsgálja. A könyv szerkezete jelentősen eltér a pedagógiai tankönyvek kompozíciójától. A tartalom tekintetében a szerző csak az általános kérdésekre szorítkozott s mellőzte az ergo-didaktikai problémákat s azokat a megoldásokat is, amelyek azokból következnek. A nevelés és oktatás céljait jobbra mint problémát tárgyalja. Így jár el más témákkal is.

A könyv négy fejezetre oszlik: Pedagógiaelmélet, Az oktatás kategóriái, Az oktatás morfológiája és Rendszer-tervezés. A különféle országok nevelési és oktatási fejlődésvonalának pedagógiai elemzésével, különösképpen pedig a hazai viszonyokat tárgyalva, a szerző megállapítja, hogy a termelésben beálló változások az emberek oktatásában is tükröződnek. E változások különböznek egymástól jellegükben és hatókörükben, s a társadalmi viszonyoktól és egyéb tényezőktől függenek.

DARINKA MITROVIĆ: *Savremeni problemi estetskog obrazovanja (Az esztétikai nevelés időszerű problémái)*. Belgrád, 1969. 158 oldal. A könyv a tanárok és tanárjelöltek elméleti ismereteinek és esztétikai kultúrájának elmélyítését szolgálja. Hat fejezete van: Az esztétikai nevelés és a szemlélyiség fejlődése, Az esztétikai viszony fejlődése, A művészet és ennek nevelői szerepe, A fantasztikum a gyermek- és ifjúsági irodalomban mint pedagógiai probléma, Az esztétikai nevelés módszertani kérdései és A mérés helye és jelentősége az esztétikai nevelés elméletében és gyakorlatában. E fejezetek keretében a szerző áttekintést ad az esztétikai nevelés történelmi fejlődéséről PLATONTól és ARISZTOTELÉSTől kezdve egészen az újabb pedagógiai mozgalmakig és azok képviselőiig. A Marxizmus és az esztétikai nevelés c. külön szakaszban az esztétikum természetének marxista szempontú értelmezését adja. Hangsúlyozza a tanulók esztétikai képességei és esztétikai szenzibilitása tanulmányozásának szükségességét a nevelőmunka programjának és módszerének kidolgozása szempontjából, és bemutatja azok fejlődésének útját az iskolás előtti kortól a középiskolás korig.

PERO ŠIMLEŠA: *Savremena nastava (A korszerű oktatás)*. Zágráb, 1969. 236 oldal. A könyv azoknak a dolgozatoknak a gyűjteménye, amelyeket a szerző az utóbbi években tekintélyesebb pedagógiai folyóiratainkban és a zágrábi Bölcsészettudományi Kar különféle kiadványaiban jelentetett meg. A gyűjtemény 18 tanulmányt és értekezést tartalmaz, amelyekben a korszerű iskola és az oktatás aktuális kérdéseiről elmélkedik. A szerző az oktatás és az iskola új összefüggéseire derít fényt, amelyek az iskola és a társadalom megváltozott viszonyainak következményei, s részletesen elemzi a régi és az új iskola közötti különbségeket. Egyéb dolgozatai a didaktika fejlődését (az irracionalista didaktika feladása), a tanulást (A tanulás és helye az oktatásban és A természetes tanulás mint a tanulás összetevő eleme az oktatásban), valamint a didaktika alapelveit tárgyalják (főkezés és egyénítés az oktatásban, az iskola és az élet kapcsolata, a szemléletesség, a tanuló aktivitása és az élmény az oktatásban). Különösen érdekesek oktatásmódszertani fejtegetései az oktatás racionalizálása szempontjából, valamint a tantárgyi oktatás rendszerváltoztatására irányuló reformtörekvésekről írt tanulmányai (az oktatás összpontosítása a csoportos oktatásban). Az utolsó dolgozatban megkülönbözteti a tanulók tudásában jelentkező formalizmust az egyéb jelenségektől, amelyeket gyakran tévesen tartanak formalizmusnak.

MILAN J. JANJUŠEVIĆ: *Didaktika*. Belgrád, 1969. 328 oldal. A könyv a tanári pályára készülő

egyetemi hallgatók számára készült, valamint azoknak a többnyire szakiskolákban tanító tanároknak a számára, akik tanulmányaik alatt nem tettek szert kellő didaktikai ismeretekre. A könyv az általános iskolai és középiskolai oktatás korszerű didaktikájának alapvető aktuális kérdéseit vizsgálja.

Didaktikai struktúrája hagyományos. A bevezetésen kívül hat fejezetet tartalmaz: Az oktatási folyamat lényege, Didaktikai alapelvek, Az oktatás tartalma, Oktatási módszerek és eszközök, Az oktatás megszervezése és Az ellenőrzés és osztályozás. Az egyes fejezetek történelmi áttekintést adnak az egyes kérdések fejlődéséről, végül pedig a didaktika legújabb tudományos vívmányait ismerteti.

RADIVOJ KVAŠČEV: *Razvijaње kritičkog mišljenja kod učenika (A tanulók kritikai gondolkodásának fejlesztése)*. Belgrád, 1969. 198 oldal. E pedagógiai-lélektani munkának kettős szándéka van: hogy segítségére legyen a tanároknak a tanulók kritikai gondolkodásának fejlesztésében az oktatás folyamán, s hogy — mint monográfia — további kutatásra serkentse a pedagógusokat és pszichológusokat. Miután a szerző meghatározta a kritikai gondolkodás fogalmát, megvizsgálja a kritikai gondolkodásra való képesség fejlesztését s annak relációit a tanulásra való képességgel. Ennek során megállapítja, hogy a tanulók kritikai gondolkodásának fejlesztése kihat tanulásuk módszerének minőségére, azután pedig felsorolja a tanulás azon komponenseit, amelyek a kritikai gondolkodás képességeit magukba foglalják. Kutatása főként arra irányult, hogy megvizsgálja, miként hat az oktatás folyamán a tananyag lényeges elemei összefüggésének és egymáshoz való viszonyának elemzése a vizsgált személyek kritikai gondolkodásának fejlesztésére. A szerző abból a munkahipotézisből indult ki, hogy a tanulók elemzési gyakorlatai kihatnak kritikai gondolkodásuk képességének fejlődésére. Ezt a hipotézist a vizsgálatok igazolták. Könyvében a szerző a pedagógiai problémák szemléletének új aspektusait és a didaktikai-módszertani eljárások új forrásait tárja fel, amelyek — egyebek mellett — a kritikai gondolkodás fejlesztését célozzák.

VLADIMIR POLJAK: *Didaktika*. Zágráb, 1970. 244 oldal. A könyv a pedagógiai akadémia tankönyve szerint készült, s ezért a hallgatók tankönyvül használhatják, de ugyanígy a tanárok is, hogy fölfrissítsék és korszerűsítsék elméleti ismereteiket az oktatási folyamatról és az oktatási gyakorlat fejlesztéséről. Műve megszerkesztésében a szerző sok tekintetben új utakon halad, új módszerrel dolgozik, s el is tér a didaktikai jelenségek és problémák feldolgozásának szokásos rendjétől.

A könyv anyagát a szerző az alábbi 15 fejezetre osztja: A didaktika tárgya és feladatai, A képzés fogalma, Képzés és oktatás, A képzés tartalma az oktatásban, Az oktatási folyamat struktúrája, Az oktatás anyagi-technikai alapjai, Az oktatás ismereti oldalai, Az oktatás lélektani oldalai, Az oktatási folyamat megvalósítása, Az oktatás didaktikai rendszerei, Didaktikai alapelvek, A tanár oktatásra való felkészülése, A didaktika metodológiája. E didaktikai kérdések taglalásában a szerző sikeresen kapcsolja össze az elméleti felfogásokat a tanítási gyakorlattal (konkrét példákkal és útmutatásokkal).

RADISLAV NIČKOVÍČ: *Učenje putem rešavanja problema u nastavi (A tanulás problémamegoldás útján)*. Belgrád, 1970. 304 oldal. E munkájában a szerző a probléma-megoldás segítségével történő tanulás kérdéseit vizsgálja. Megvilágítja a probléma-megoldás útján történő tanulás interdiszciplináris vonatkozásait és ily módon funkcionális szintézist valósít meg a korszerű oktatás legaktuálisabb törekvéseivel. A szerző az általános iskola elemi fokú fizika-tanításának terén végezte kutatásait. A tanulmány eredményei az oktatás folyamatában érvényesülő tanulói gondolkodási tevékenység erősödésének lehetőségeire utalnak. A kísérleti program kimunkálása erősen megközelíti az oktatási tartalom korszerű programozásának típusát, s így érdekes lehet mindazok számára, akik az oktatástechnológia kérdéseivel foglalkoznak. A könyvhöz a szerző csatolja a kísérleti program kivonatát, a mérési eredményeket s az alapvető statisztikai adatok áttekintését.

RADOSLAV ČURIĆ

ROMÁNIAI NEVELÉSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK

A felszabadulást követő években a dialektikus és történelmi materializmus szellemében meginduló neveléstörténeti kutatások eredményei kétségkívül jelentős mértékben hozzájárultak a pedagógusok ideológiai-politikai és szakmai képzéséhez, illetve átképzéséhez. Az egyes alapvető marxista neveléstörténeti művek román nyelvre való fordítása mellett már ezekben az években megindult a forradalmi és haladó hagyományok kutatása és ezeknek a tanítók, tanárok körében való népszerűsítése.

A romániai neveléstörténet művelői abból a felismerésből indultak és indulnak ki, hogy a nevelés történeti jelenségeinek vizsgálata és tudományos elemzése fontos szerepet tölt be a szo-

cialista pedagógia fejlesztésében, a ma oktatási-nevelési problémáinak megoldásában. Nyilvánvaló ugyanis, hogy egyetlen tudomány jelene sem választható el ennek múltjától; a tudomány logikai-elméleti rendszerének kidolgozása nem nélkülözheti múltbeli fejlődésének szakavatott feltárását, történetének összefoglaló reprodukálását. Ebben az összefüggésben a neveléstörténeti kutatás feladatának tekintettük, hogy a szocialista pedagógia számára olyan történeti tanulságokat szolgáltasson, amelyek közvetve vagy közvetlenül hozzájárulhatnak időszerű kérdéseink megoldásához. Természetes azonban, hogy e feladat megvalósítása a neveléstörténet művelőitől széles körű elméleti-filozófiai, politikai és szakmai felkészültséget kíván, amely megóvjá őket mind az erőszakolt és tudománytalan „aktualizálás”, mind pedig a történeti anyag negativista-nihilista kezelésének veszélyétől.

Az elmúlt 10–15 év neveléstörténeti kutatásainak egyik jellemző sajátossága, hogy a — különösen az 50-es évekre jellemző — *sematikus*, a *neveléstörténeti jelenségeket mereven igenlő vagy elutasító értékelését* nagymértékben sikerült leküzdeni. Az azóta megjelent munkák már árnyaltabban, differenciáltabban igyekeznek bemutatni és értékelni az elmúlt korok eszméi és intézménybeli örökségét, az ezzel kapcsolatos jelenségeket az adott kor konkrét társadalmi-történeti valóságának alaposabb ismeretében értékelik. Ez a magatartás lehetővé teszi a merev, a tudományos elemzést végső fokon elvető általánosítások kiküszöbölését, annak a tudománytalan magatartásnak a felszámolását, amely a múlttól a ma mércejét alkalmazva kéri számon az időszerű feladatok megoldását. E szemléletmód fokozatos érvényrejutása csak a történetiség szempontjainak következetes alkalmazása útján valósulhat meg, a letűnt korok és az azokban kialakult pedagógiai jelenségek valóságának mind mélyebbre hatoló megismerésének útján.

A neveléstörténeti jelenségek tudományos értékelése ugyanakkor feltételezi az objektivizmus elleni küzdelmet is. Az újabbban megjelent munkákban a múlthoz viszonyítva, lemérhető eredményeket értünk el a tények, jelenségek, eszmék, intézmények, pedagógiai személyiségek megfelelő interpretálása terén, *meghaladva ezek pusztán empirikus módon történő leírását*. Az évek folyamán mindinkább érvényesült a pedagógiai jelenségek és társadalmi fejlődés közötti összefüggések, meghatározottság feltárása, a tények, jelenségek elemző vizsgálatából adódó következtetések levonása.

Az utóbbi 10 év neveléstörténeti termése, az az előtti évekhez viszonyítva nem csak minőségi, hanem mennyiségi vonatkozásban is kétségtelen fejlődést mutat. A Pedagógiai Tudományos Intézet neveléstörténeti szektorában, az egyetemek, főiskolák és a tanártovábbképző intézetek pedagógiai tanszékein folyó intenzív kutató munkában a neveléstörténeti témák általában kellő súllyal szerepelnek. Az utóbbi időben a *publikációs lehetőségek* is bővültek. Ilyen vonatkozásban említhetjük meg a Pedagógiai Tudományos Intézet évről évre növekvő számú neveléstörténeti kiadványait, az egyetemek évkönyveinek pedagógiai számain, és a „Revista de Pedagogie”, a „Gazeta Invățământului”, a „Forum”, a „Tanügyi Újság”, a „Korunk” című folyóiratokban szép számmal megjelenő neveléstörténeti tanulmányokat is. Az egyetemeken folyó neveléstörténeti kutatást az 1–2 éveként tartott tudományos ülésszakok is ösztönzik.

A könyv alakban megjelent monográfiák, tanulmánykötetek száma meghaladja a hatvanat, a folyóiratokban, évkönyvekben közölt neveléstörténeti tanulmányoké pedig több százra tehető, ha az utóbbi tíz esztendő termését tekintjük.

A megjelent könyvek és tanulmányok nagy része (kb. 80%-a) a *hazai pedagógiai gondolkodás és iskolaügy fejlődésével kapcsolatos problémákat* vizsgálja. Mivel ezen belül a XIX. század problematikája dominál, viszonylag kevésbé feltárt és kidolgozott az ezt megelőző századok pedagógiai öröksége, bár korántsem mondhatjuk, hogy a XVI–XVIII. századi legfontosabb iskolaügyi eredmények feldolgozása tekintetében ne értünk volna el eredményeket. E tekintetben kell megemlítenünk BIRSĂNESCU professzor munkáit, amelyek sok új adat közlése mellett olyan problémákat villantanak fel, amelyek nem csak a moldvai iskolaügy és művelődéspolitikai kérdéseire vonatkoznak, hanem Erdélyére is.

Ebben az összefüggésben utalhatunk a Moldvában levő Cotnar-i latin iskoláról írt monográfiájára. E latin iskolát (amelyben román, magyar és szász ifjak tanultak), Despot vajda megbízásából a németországi JOHANN SOMMER (1542–1574) szervezte meg, aki a vajda halála után Brassóba menekült s az ottani iskolát három éven át vezette, majd a besztarcei iskolát s végül a kolozsvári unitárius kollégiumot igazgatta. Kolozsvári tartózkodása idején erőteljesen részt vett az itt folyó antitrinitárius küzdelmekben is. Kétségtelen, hogy a moldvai és erdélyi tevékenységével kapcsolatos levéltári anyag kutatása sok érdekes adattal járulhat hozzá a XVI. századi művelődés- és iskolatörténet alaposabb megismeréséhez. Érdemes lenne alaposabban kutatni THEODOR JANKOVICSNAK (1773–1782), a bánsági iskolák igazgatójának, az oroszországi iskolaügy későbbi szervezőjének hazai tevékenységét, amelyre vonatkozóan bőséges levéltári anyag áll rendelkezésünkre.

A feudalizmus-korabeli iskolaügy iránti már említett kisebb fokú érdeklődés azonban megfigyelésem szerint nem kizárólag a romániai neveléstörténeti kutatás sajátossága. Olyan probléma ez, amely a szocialista országok többségében megoldásra vár. Ami bennünket illet, szükségesnek

mutatkozik a kutatási tervek összehangoltabb kidolgozása, a fiatalabb kutatók fokozottabb irányítása a feudalizmus korabeli témák felé, s a sikeres kutatás érdekében a megfelelő levéltári munkához szükséges készségek kialakítása, nyelvi ismeretek megszerzése.

A megjelent neveléstörténeti munkák tematikai szempontból történő vizsgálatából adódóan meg kell állapítanunk továbbá azt is, hogy kutatóink elsősorban az egyes *kiemelkedőbb szerzők pedagógiai nézeteinek elemzése, bemutatása* iránt tanúsítanak nagyobb érdeklődést, semmint az egyes korok konkrét pedagógiai valóságának, iskolaügyi fejlődésének tanulmányozása iránt. Alapos tanulmányok jelentek meg a XIX. századi polgári forradalom hazai, pedagógiai vonatkozásban is számottevő generációjának eszmei-pedagógiai hagyatéka feldolgozása és tudományos értékelése terén s a XIX. század élénkülő pedagógiai érdeklődése is kellő terjedelemben és megvilágításban jut kifejezésre a megjelent tanulmányokban, gyűjteményes kötetekben (BARITIU, BĂRNUTIU, BĂLCESCU, ASACHI, POENARU, ELIADE RĂDULESCU, SĂMI LÁSZLÓ, GÁSPÁR JÁNOS stb.). Ebben a vonatkozásban utalhatunk a Din istoria pedagogiei romanesti (A román pedagógia történetéből) című mű 1956–1969 között megjelent négy kötetére.

A XIX. század végén és a XX. század elején jelentkező polgári pedagógiai irányzatok (az aktív iskola, experimentális pedagógia, pedagógiai pragmatizmus stb.) nálunk is erőteljesen hatottak. A felszabadulás utáni években az említett irányzatok bírálata általában igen sommásan, differenciálatlanul, az egyszerű elvetés alapján valósult meg. További feladatként jelentkezik a szóban forgó irányzatok hazai hatásának árnyaltabb, marxista elemzése, az ezekkel kapcsolatos pedagógiai-elméleti problémák alaposabb tisztázása. A jövőbeni kutatások kétségkívül ki fogják deríteni azt, hogy bár az említett irányzatok többé-kevésbé polgári művelődéspolitikai célkitűzéseket szolgáltak, de nálunk is szemben állottak a herbarti „gyermek nélküli” pedagógiával, a gyermeket állították vizsgálódásaik középpontjába és ezért a gyermek fizikai-pszichikai fejlődésével kapcsolatban sok tekintetben ma is felhasználható adatokat halmaztak fel.

Tovább kell folytatnunk az *iskolatörténeti kutatásokat* is. Az utóbbi évtizedben megjelent iskolatörténeti monográfiák és tanulmányok száma a húszat meghaladja. Feldolgozásra került többek között a Tirgoviste-i Schola Graeca et Latina, a Golești-i, balázsfalvi, belényesi, a LORÁNTFFY ZSUZSANNA által szervezett fogarasi román iskola, a csíkszeredai, udvarhelyi és más oktatási-nevelési intézmények története. A jövő évben ünnepeljük a nagyenyedi Bethlen Kollegium fennállásának 350-ik évfordulóját, s ebből az alkalomból egy igényes emlékkönyv kiadását vettük tervebe. S ha már a jövőről beszélünk, hadd említsük meg, hogy néhány hónap múlva hagyja el a nyomdát egy magyar nyelvű COMENIUS-kötet, s 1972-ben egy PESTALOZZI-kötet is megjelenik.

Az előbbieken már említettük, hogy a megjelent neveléstörténeti művek nagy része hazai problémákat vizsgál. A hazai témák iránti elsődleges érdeklődés természetesen érthető és indokolt. A romániai neveléstörténetészek emellett nem hagyják figyelmen kívül a nemzetközi összefüggések, kölcsönhatások vizsgálatát sem. Ebben az összefüggésben kell megemlítenünk a Pedagógiai Tudományos Intézet gondozásában megjelent tanulmánykötetet, amely az egyetemes pedagógiai gondolkodás klasszikusainak a román pedagógiai gondolkodásra gyakorolt hatását vizsgálja (*Clasici ai pedagogiei universale și gândirea pedagogică românească*. București, 1966). A kötet COMENIUS, LOCKE, ROUSSEAU, PESTALOZZI és FRÖBEL romániai hatását követi nyomon, számba veszi azokat a hazai gondolkodókat, akiknek pedagógiai elméleti vagy gyakorlati tevékenységére az említett szerzők hatottak.

A kötet érdekes tanulmányt közöl a LANCASTER-féle kölcsönös tanításmódnak Moldvában és Havasalföldön történt bevezetéséről is, felvázolja e tanításmód itteni alkalmazásának sajátos vonásait. Tanulmányok jelentek meg az említetteken kívül mind román, mind magyar nyelven, amelyek az említett személyiségeknek az erdélyi iskolaügyre és pedagógiai gondolkodásra gyakorolt hatását vizsgálják és a LANCASTER-módszer erdélyi felhasználásával kapcsolatban közölnek eddig ismeretlen adatokat. (Ezzel kapcsolatban említjük meg, hogy régóta keressük a SALAMON JÓZSEF által a múlt század 30-as éveiben kiadott LANCASTER-típusú fali táblákat, s ezek közül most hármat sikerült megtalálnunk.)

Az egyetemes neveléstörténet klasszikusainak megismerését szolgálják továbbá az elmúlt évtizedben megjelent RABELAIS-, LOCKE-, COMENIUS-, HELVETIUS-, DIDEROT-, ROUSSEAU-, PESTALOZZI-, DIESTERWEG-, CSERNISEVSKIJ-, DOBROLJUBOV-, TOLSZTOJ-kötetek is, amelyek gondosan válogatott szövegek közlése mellett igényes bevezető tanulmányok keretében mutatják be a feldolgozott klasszikusok pedagógiai elméletének fejlesztésében betöltött szerepét és hatásukat mind egyetemes, mind hazai vonatkozásban. A hazai hatások vizsgálata — érthető módon — elsősorban a comeniusi örökség tekintetében nyilvánult meg erőteljesebben, különösen az erdélyi iskolaügyi vonatkozásban. E problémakör vizsgálatának eredményeképpen több tanulmány jelent meg román és magyar nyelven a comeniusi tankönyvek itteni felhasználásával és szélesebb értelemben COMENIUS pedagógiai nézeteinek XVII–XVIII. századi elterjedésével kapcsolatban.

Nem érdektelen megemlíteni az 1958-ban és 1960-ban megjelent *kétkötetes egyetemes neveléstörténeti főiskolai tankönyvet*, amely már meglehetősen részletességgel és rendszeresen tárgyalja a romániai pedagógiai gondolkodás és iskolaügyi fejlődését is s ezáltal kiindulópontjává válhat

egy önálló, teljes, a romániai neveléstörténet minden korszakát felölelő terjedelmes és igényes munka megírásának; annál is inkább, mivel a megjelenése óta eltelt időszak kutatási részlet-eredményei ma már egy átfogóbb szintézis megvalósítását teszik lehetővé. Eppen ezért nem lát-szik korainak a Pedagógiai Tudományos Intézet által néhány évvel ezelőtt a romániai pedagógiai gondolkodás és iskolaügy egész történetének kidolgozása érdekében megindított akciója. A tervbe vett három kötetes mű egész anyaga elkészült s a bukaresti, kolozsvári, iasi-i és más főiskolai központok román, magyar és német szerzői az első kötet anyagát ez évben meg is vitatták. A megbeszéléseken elhangzott vita alapján most folyik a kötet szövegének véglegesítése. Természetesen e széles körű munka sok bonyolult problémát vet fel. Gondoljunk csak ebben a vonatkozásban Havasalföld, Moldva, Erdély és a Partium sok vonatkozásban sajátos történeti fejlődésének problémáira, a nemzetiségek és felekezetek szerint megoszló iskolaügy specifikus kérdéseire.

E neveléstörténeti munkával kapcsolatban még egy olyan szempontról kell szólnom, amely a múlt-hoz viszonyítva ma már erőteljesebben hatja át kutatóink tevékenységét. Amíg a múltban figyelmünket elsősorban a haladó eszmék, irányzatok, iskolaügyi eredmények történetének kutatására irányítottuk, ma már szükségletként jelentkezik a haladás vonalával szemben álló, a „hivatalos” pedagógiai nézetek és iskolai gyakorlat retrográd vonatkozásainak kritikai elemzése. Így válik lehetővé a fejlődés teljesebb, sokoldalúbb, dialektikus bemutatása a romániai nevelés történetének egész folyamatában.

E rövid ismertetés nem nyújthat részletes képet az eddig elvégzett munka eredményeiről, jövőbeni terveink egészéről. Célunk mindössze az volt, hogy a romániai neveléstörténeti kutatás néhány eredményére, e kutatás tartalmi problémáira hívjuk fel az érdeklődők figyelmét.

NÁHLIK ZOLTÁN

A MARXISTA NEVELÉS TÖRTÉNETE — OLASZ SZERZŐTŐL

1965-ben és 1966-ban jelent meg Rómában MARIO ALIGHIERO MANACORDA három kötetes műve, Armando Armando kiadásában: *Il marxismo e l'educazione* (Marxizmus és nevelés). Az egyes kötetek így épülnek egymásra: Első kötet: *I classici: Marx, Engels, Lenin* (A klasszikusok: Marx, Engels, Lenin), második kötet: *La scuola sovietica* (A szovjet iskola), harmadik kötet: *La scuola nei paesi socialisti* (Iskola a szocialista országokban). Időben jóval több mint egy évszázadot ölel fel (1843—1966), térben szinte a világ minden táját, hiszen a Szovjetunió és az európai szocialista országok mellett rávilágít az Ázsiában, Afrikában és Amerikában a szocializmus útjára tért országok pedagógiai törekvéseire is.

A mű alcíme: *Testi e documenti*, vagyis a mi terminológiánkkal ölje a mű jellegét tekintve szöveggyűjtemény, mégpedig a marxista klasszikusok állásfoglalásainak, valamint a szocialista országok közoktatásügyi törvényeinek, rendeleteinek gyűjteménye. Mégsem tekinthető a szó megszokott értelmében egyszerű szöveggyűjteménynek, ennél a szerző sokkal többre vállalkozott. Nem véletlen, hogy az olasz kiadó így bocsátja útjára ezt a munkát: „Olyan műről van szó, amely minden előzmény nélkül való mind az olasz, mind az Alpokon túli pedagógiai irodalomban.”

Előzmények nélkül való elsősorban abban a vonatkozásban, hogy marxista kutatóhoz méltóan vizsgálja meg MANACORDA a marxí téziseket az új társadalom új iskolájáról, és ezekhez viszonyítva szigorú következetességgel kutatja a társadalmi fejlődés törvényszerűségeinek tükröződését a lenini iskolakoncepcióban és a szocialista országok pedagógiai gyakorlatában. MANACORDA kutatásai mindig az *eredeti* marxí elméleten alapulnak, amit aláhúsz az első kötet mottójaként kiemelt engelsi idézet: „Arra kérem, hogy ezt az elméletet az eredeti források alapján tanulmányozza és ne másodkézből.” (F. Engels G. Blochhoz.)

A szöveggyűjtemény közreadott dokumentumainak logikai rendszerét az egyes korszakokhoz fűzött értékelések (Guida alla lettura) világítják meg, amelyek nem egyszerű „bevezetők”, hanem mélyen szántó tanulmányok az érintett kötetek témáiról, amelyekben MANACORDA a fejlődés szövevényes útjait vizsgálja és — elsősorban a harmadik kötetben — elemző összehasonlításokat végez.

Az első kötetben a szerző az idézett szövegek alapján megvilágítja, hogyan szövi át a marxí társadalomkutatást a pedagógiai gondolat, ami természetes is, hiszen a marxizmus az ember felszabadításának elmélete; a pedagógiai folyamat szerves része a társadalom általános fejlődésének, és éppen ezért objektív és forradalmi. A kifejezetten pedagógiai téziseken kívül MARX és ENGELS szociológiai és filozófiai tételeiben is sok pedagógiai megállapítást találunk. Alapvető marxí tétel, hogy a munkának meghatározó szerepe van az ember szabaddá válásában, minden oldalú kifejlődésében, nyilvánvaló tehát, hogy a személyiség marxista alakításában az *iskolának össze kell kapcsolnia az oktatást a termelő munkával*. Még konkrétabban: a fiataloknak át kell élniök a termelés egész folyamatát, hogy alkalmassá váljanak a termelés különböző ágaiban való biztonságos eligazodásra. A szerző több oldalról világítja meg a jövő nevelésének központi esz-

métjét: a munka szerepét az embernevelésben. A technika és a tudományok, az elmélet és a gyakorlat egységének megvalósítása olyan bázis, amelyen kibontakozhat a tartalmában és szemléletében új iskola, amely merőben más, mint a pedagógiai individualizmus megszokott gyakorlata. Igen szemléltetően vázolja azt a dialektikus folyamatot, amelyben az emberiség fejlődésének útja a foglalkozások eredeti sokféleségétől a munka természetes megosztásán alapuló specifikus termelőképeség kialakulásán keresztül az önként vállalt tudatos munkamegosztásra és a termelő foglalkozások végtelen változatára épülő minden oldalú képesség megszerzéséig vezet, ahol *munka és tudomány egybeesik*. E fejtegetés befejező gondolatoként a felszabadult munka által létrejött szabad idő jelentőségét elemzi a szerző.

E kötet első részében (I. Marx—Engels, 1843—1893) az ismertetett szövegek kronologikus sorrendben következnek egymás után. Az első írás 1843-ból való: ENGELS szociológiai kutatása az oktatás helyzetéről. A további témakörök: a munkamegosztás és az elidegenedés embert torzító hatása; a megosztott társadalom megosztott emberének bemutatása mind a munkás, mind a tőkés vonatkozásában; a felszabadult munka és az ember minden oldalú kibontakozásának összefüggései; az értelmi, testi, politechnikai nevelés és a termelő munka; az iskola és a gyári munka összekapcsolásának lehetőségei és szükségessége.

Ugyanennek a kötetnek második részében azt mutatja be a szerző, hogy a marxi pedagógia főkérdései hogyan jelennek meg a *lenini pedagógiában*. Gondosan vizsgálja, hogyan kívánja LENIN, a marxi pedagógiai gondolatok igazi értője, annak elveit a gyakorlatba átültetni, mindenkor figyelembe véve—híven a marxi tradíciókhoz— a fejlődés törvényszerűségein alapuló reális helyzetet.

MANACORDA a lenini iskola-koncepció jellegzetes vonásaként mutatja be az iskola és a politika viszonyának új tartalmát, azt a specifikusan szocialista tételt, hogy az oktatás szerves része a politikai harcnak, és az a feladata az új pedagógiának, hogy összekapcsolja az iskolát a társadalom szocialista építésével. Az élet és az iskola közötti összefüggés e lenini elvből önként következik a marxi álláspont igazolása: össze kell kapcsolni az oktatást a politechnikával. A minden oldalúan fejlett és minden oldalúan felkészített emberek nevelésének perspektíváját LENIN is, mint MARX, az általános és politechnikai oktatásra épülő iskolában látja, és hitet tesz a mellett, hogy ilyen feltételekkel megvalósulhat és meg is valósul a kommunista társadalom.

E fejezet kiegészül még LENINnek a vallásról, a nemzetiségi kérdéssel, a kultúra tartalmáról szóló írásaival. Különös hangsúllyal emeli ki a szerző LENINnek az iskola megújító szerepéről, forradalmi funkciójáról vallott nézetét.

A második kötetben MANACORDA az előbbieken exponált elvek szem előtt tartásával követi az első szocialista állam — a Szovjetunió — közoktatáspolitikájának alakulását. A közölt dokumentumok jellegük szerint három csoportot alkotnak: általános politikai szövegek az iskoláról; az iskolára vonatkozó törvények és rendeletek; pedagógiai elméleti írások.

A szerző elsősorban azokat a dokumentumokat ismerteti, amelyek a Szovjetunió iskolapolitikájára sajátosan jellemzőek, és minden más pedagógiai felfogástól különböznek. Vizsgálatának központi témája a politechnikai oktatás. Arra keres választ, hogyan érvényesül ez az elv a szovjet közoktatásban, kutatja az okokat, összefüggéseket, amelyek következtében a fejlődés nem volt töretlen.

Mivel az elv érvényesülésében elsősorban a társadalmi életben bekövetkezett változások játszottak közre, a szovjet iskola alakulását — véleményünk szerint kissé leegyszerűsítve — három különböző történelmi periódusban vizsgálja:

1. 1917—1930. A *lenini évek*. Ezt a korszakot — többek között — az egységes politechnikai iskola megteremtésére irányuló törekvés jellemzi. A szerző szinte lépésről lépésre követi a harcot, amely a munkaiskola igénye és értelmezése körül kialakult. Különösen nagyra értékelte azt az 1930-ban megjelent rendeletet, amely lezárta a vitát, megszilárdítva a politechnikai oktatást a középiskolában. Idézi az akkori megnyilatkozásokat a politechnikai oktatásról, mint a kulturális forradalom eszközeiről, a korai specializálódás, a művelődési anyag és a szakmai képzés szétválasztásának veszélyeiről. Olyan pedagógiai fordulat előkészítése volt ez, amely az oktatás rendszerének általános átszervezésével valóban új arculatú, szocialista iskolát hozhatott volna létre. E világos koncepció gyakorlati megvalósításának folyamata azonban a következő korszakban megrekedett.

2. 1931—1953. A *sztálini évek*. A szerző a sztálini korszak elemzésében két ellentétes jelenségre világít rá. Az egyik a fokról fokra történő visszatérés a konzervatív iskola kerékvágásába: ez a tendencia általánosan jellemezte ezt a periódust. A szerző e korszak hibáira KAIROV értékelése alapján mutat rá. Ez a korszak a „gyermek nélküli pedagógia” korszaka, amikor a figyelem a tananyagra, a didaktikai módszerekre és a szervezeti kérdésekre irányul és szinte teljesen számításán kívül hagyja a személyiségfejlődés törvényszerűségeit, az életkori sajátosságokat.

MANACORDA a kulturális harc adminisztratív útra terelődésének a munkaiskolát érintő súlyos következményeit vizsgálja. Ebből a szempontból foglalkozik az 1937. márc. 4-i rendelettel, amely megszünteti a termelő munkát a 7 és 10 osztályos iskolákban és ezzel elindítja a politechnikai

iskola szétesésének folyamatát. A munkára nevelés primitív technikai eszközökkel történő munkaoktatásra szül, a tanulók nem végeznek produktív munkát és így nem kapnak képet a modern szocialista termelésről: ez lényegében a munkaiskola elveinek megtagadását jelentette.

E korszak negatív jelenségeivel szemben, a szerző — bár erre vonatkozó dokumentumokat nem közöl — rendkívül jelentősnek tartja MAKARENKO páratlan értékű elméleti és gyakorlati tevékenységét, aki szakított a pedagógiai individualizmus minden formájával, kitágította a termelő struktúrákat, a szocialista iskola jellegének megfelelően szilárdan építve a politechnika elvére.

3. 1951—1964. *A hrucsovai évek.* A gyakorlati élethez szorosan kapcsolódó iskoláról szóló lenini elvek csak az SZKP XX. kongresszusa után kezdenek ismét érvényre jutni. A szerző különösen jelentősnek tartja az 1958. dec. 24-én elfogadott törvényt az iskola és az élet közötti kapcsolat megerősítéséről, a közoktatás fejlesztéséről a marx-i koncepció szellemében. „Minden fiatalnak, aki dolgozik, tanulnia kell, és minden tanulónak 15—16. évétől dolgoznia kell.” Ez a törvény, ha strukturálisan nem is hozott forradalmi változást, a leghaladóbb kísérletet jelent a politechnika megvalósítására, az iskola és a termelő munka egyesítésére, az általános művelődési szint emelésére, folyamatosan figyelemmel kísérve a modern tudomány eredményeit. Bár a törvény megvalósítását nagy ellenállás kísérte és a lépten-nyomon felmerülő nehézségek miatt, rendkívül erős volt a nyomás, hogy térjenek vissza az iskola szigorúan oktatási feladataihoz, az SZKP KB plénuma elítélte a retrográd szemléletet és újra meghirdette a reform ihlető elveit, a munka pozitív hatását a személyiség fejlődésére és a munkaiskola „teljes és koherens megvalósítását” tűzte ki célul.

MANACORDA a korszak értékelésének záró gondolataként arról ír, hogy a Szovjetunióban is sok akadályt kell még leküzdeni, a problémák egy része még ma is megoldatlan, de továbbra is keresik a módját annak, hogy a termelő munka marx-i elveinek érvényét szerezzenek. A szovjet iskola, amely elveiben radikális és merész, a megvalósításban továbbra is kezdeményező szerepet tölt be és a legtöbb gyakorlati tapasztalattal gazdagítja korunk pedagógiai életét.

4. *A harmadik kötet* (Iskola a szocialista országokban) a legterjedelmesebb, széles körű tájékoztatást ad az európai és az Európán kívüli szocialista országok pedagógiai életéről. Ez szükség-szerűen szűkíti egy-egy ország között dokumentumainak számát, így általában csak az egyes alkotmányok közoktatásügyre vonatkozó paragrafusait és az iskolafejlesztéssel összefüggő törvényeket ismerteti.

Az értékelő tanulmányban a szerző nyomon követi a II. világháború után létrejött szocialista országok közoktatásügyének fejlődését, az első példa, a Szovjetunió közvetlen és közvetett hatását a megegyezéseket és eltéréseket, az egyes országok sajátos helyzetének megfelelően. A szocialista iskola elvi alapjait MARX, ENGELS és LENIN fektette le, de az új szocialista országok közoktatás-ügyének alakulásában nem lehet eltekinteni attól a hatástól, amelyet az első szocialista állam gyakorolt.

Bár a szocialista országok közötti történelmi és társadalmi eltérések mélyrehatóak, és különböző fejlettségi fokon levő országokról van szó, mégis szinte valamennyi három forrásból meríti pedagógiai tapasztalatát: a marx-i tételekből, a szovjet mintából és a nemzeti realitásból.

A szerző vizsgálatának továbbra is az a tárgya, hogyan értelmezik az új szocialista országok MARX és LENIN pedagógiai hagyatékát az iskola és a munka tekintetében. Két példával bizonyítja, hogy az új szocialista országokban szinte mindenütt a Szovjetunióban már elfogadott értelmezést vették át, nem kényszerültek arra, hogy a marx-i elveket *ex novo* felfedezzék, de arra sem, hogy megvitassák. Ez már kezdetben szükségszerűen bizonyos sematizmust hozott magával. Így például: az „allseitig” (minden oldalú) marx-i kifejezést a „sokoldalúval” váltották fel, és ez éppen a lényegét, a történelmi és eszmei tartalmat fedi el, azt, amit MARX az ember egyoldalúságának és mindenoldalúságának összefüggéseiben világít meg.

A másik példa magának a „politechnika” szónak használata. MARX *A tőké-ben* „elméleti és gyakorlati technológiai képzésről” beszél. A szocialista országokban azonban szovjet mintára a „politechnika” kifejezés nyert polgárjogot, ami a szakmai képzés sokrétűségét helyezi előtérbe, szemben a marx-i tudomány—munka koncepcióval.

Az új szocialista iskola fejlődésében a szerző 1945-től 1966-ig három fázist különböztet meg. Az első felöleli a negyvenes évek második felét, amelyben az iskoláztatás kiterjesztését tekintették fő feladatnak. Az iskoláztatás kiterjesztése demokratikus elvekre épült, de megvalósítása nem volt mindig egyenes és töretlen, a célok érdekében hozott intézkedéseket időnként revideálni kellett.

A második fázisban — az ötvenes években — szinte valamennyi szocialista országban, beleértve Kínát is, azonos tárgyú törvények láttak napvilágot, amelyeknek központi témája az oktatás tudományos-technikai tartalmának növelése volt, az „iskolának az élettel való kapcsolata”. Reális követelménnyé vált „az új típusú termelő” nevelése.

A harmadik fázisban, amely a hatvanas évekre esik, a szocialista országok pedagógiai problémái jórészt továbbra is azonosak vagy hasonlóak maradnak, jöllehet ez az egybeesés már objektív

helyzetükből adódik. Továbbra is központi kérdés az iskola és az élet kapcsolata, de értelmezésében merőben eltérő felfogások érvényesülnek.

Abban általános egyetértés van, hogy a termelés és az iskola együttműködésére hozott korábbi intézkedéseket felül kell vizsgálni, mert jelenleg az iskolák nem alkalmasak megfelelő termelő részlegek kialakítására, a gyárak viszont alkalmatlanok arra, hogy hatékony oktatási struktúrákat létesítsenek. Egyre inkább érelődik az a vélemény, hogy jól átgondolt kísérletekre van szükség.

Ebben a korszakban tovább szélesedik a szocialista bázis, új független államok keletkeznek. A gyarmati vagy félgyarmati sorból felszabadult országokban a problémák még élesebben jelentkeznek, mert fejletlen gazdasági életük és politikai nehézségeik rákényszerítik őket, hogy az iskola és társadalom, oktatás és termelés szerves kapcsolatát mielőbb megteremtsék. A marxai gondolat: „fele iskola—fele gyár” objektív szükségszerűség: iskolák gyárakat hoznak létre, gyárak iskolákat alakítanak ki. A szerző eljut ahhoz a gondolathoz, hogy talán éppen ez a koncepció az, amely — bár ellentmondásosan de — magában foglalja a „jövő oktatásának csíráját”.

MÁRACORDA ily módon átfogó képét adja a szocialista országok közoktatási helyzetének. A továbbiakban külön-külön is foglalkozik az egyes szocialista országok iskolapolitikájával, köztük a magyar közoktatás fejlődéséről is történeti áttekintést ad. Részletesebben értékeli az iskola-reform előkészítését kiváltó körülményeket, a politechnikai jellegű iskola megvalósítására tett intézkedéseket, valamint az 5+1 koncepciójában történt változás okait.

A szerző könyvének befejező részében kifejti, hogy témáját természetesen távolról sem merítette ki. A marxista nevelés helyzetét sok oldalról kell megvilágítani. Foglalkozni kell a különböző tantervekkel, tankönyvekkel, módszertani kutatásokkal, és mindenekelőtt azt kell tanulmányozni, hogy az egyes országokban milyen a mindennapi iskolaelét. A tapasztalatok elemző összevetésének objektív értéke van, ösztönzést ad a marxista kutatómunka folytatására.

BÓLYAI IMRÉNÉ

A SZOCIALISTA ORSZÁGOK OKTATÁSÜGYÉNEK KÖZÖS VONÁSAI

Korunkban az oktatás és a nevelés, az iskola és az iskolarendszer egyre inkább a különböző elméleti és gyakorlati törekvések szembesítésének és megvalósításának színterévé válik — egy feszültségekkel teljes, dinamikusan alakuló—mozgó világgá. Ez a folyamat, amelynek jeleit és kibontakozását számos országban megfigyelhetjük, ma még inkább a forrongó átmenet, mint az áhított újjászületés jegyeit hordozza magán.

Hogyan lehet megteremteni a pedagógiai elmélet és gyakorlat, az oktatási és nevelési rendszer szinkronitását a valóságos helyzet szükségleteivel, a gyors fejlődés újabb és újabb igényeivel és feladataival, az átalakulás jövőt sejtető és mutató irányait és távlatait? — e kérdés-kör megoldásának alapját, lehetőségeit, módjait és formáit keresik-kutatják a szocialista országokban is.

Hazánkban éppen úgy, mint a többi szocialista országban, az iskolában jelentkező problémák egy része visszanyúlik az iskolát előkészítő szakaszra. Különböző pszichológiai és pedagógiai kísérletek igazolták, hogy a kisgyermekek képszerű gondolkodása és a tanulók tudományos gondolkodása közötti határ elmosódott. Az óvodába nem járó gyermekek kimutatható lemaradása az iskolában arra ösztönöz, hogy valamilyen módon minél egységesebb iskolaérettséget biztosítsanak. Ez utóbbit a hátrányos szociális és ezért hátrányos kulturális környezetből jövő tanulók nehézségei csak még jobban hangsúlyozzák. Általában két megoldással próbálkoznak: 1. az iskolára előkészítés beépítése az óvoda munkájába és 2. előkészítő csoportok szervezése az iskolában a nem óvodás gyermekek számára.¹ Az előkészítés igénye az alapfokú oktatás két leginkább problematikus területén — az olvasás és számolás vonatkozásában — merült fel, az ilyen irányú kísérletek az utolsó 10 évben világszerte megindultak. Az USA-ban például 2 éves gyermekekkel is kísérleteznek. Egyes kutatók elektromos „beszélő írógép” segítségével analitikus módszerrel olvasást tanítanak,² mások a felső matematika elemeit akarják beiktatni az óvodai programba. A Szovjetunióban az olvasás tanítására speciális ABC-könyvet szerkesztettek a hangzó-tató-elemző-összevető módszer alapján, az olvasás tanításában nyelvtani elemekre is kitértek és azt összekapcsolják az írás tanításával. Az óvodásgyermekek számára 4–6 hónapos előkészítő csoportokat szerveznek, ahol az írás-olvasás elemeit veszik át és a 10-es számkörben tájékozódnak.

¹ Kolkotyina, A. J.—Kosztjaskin, E. G.: Podgotovka v skole sesztiletnih gyetyej k I. klasszu (Hatéves gyermekek előkészítése az 1. osztályra). Szovetszkaja Pedagogika, 1970. 5. sz. 61—68.

² Ising, L. J.: Frühes Lesenlernen in der „klärenden Umgebung” (A korai olvasástanítás környezeti feltételei) Schule und Psychologie, 1970. 6. sz. 181—183.

A foglalkozásokat, amelyek naponta 60, majd 75 percig tartanak, heti 3 alkalommal alsó tagozatos pedagógusok tartják. Hasonló kísérletek folynak az NSZK-ban, Münchenben 4 éves gyermekekkel.³ Az olvasástanítást szintén összekapcsolják a nyelvi fejlesztés elemeivel és az írástanítással. Az olvasástanítási kísérleteket az 1970-ben megtartott regensburgi alsó tagozati konferencia is értékelte. Megállapította, hogy a 4–5 éves gyermekek 90%-a könnyen megtanul olvasni és érti is az olvasott szöveget, a rendszeres olvasás megszünteti az 5 éves gyermekek beszédhibáit, és ezek a gyakorlatok nemcsak az értelmi képességeket, hanem a gyermek egész személyiségét is fejlesztik.

A szovjet óvodai matematikatanítási kísérletekben a 10-es számkörön belül a számfogalmak kialakítása, az alapműveletek és bizonyos algebrai elemek szerepelnek. A számolási tevékenység első szakaszában a számtani sor és a számfogalom képzetét alakítják, ki, a második fokozatban az absztrakció magasabb fokán dolgoznak nem konkrét mennyiségekkel, hanem számokkal.⁴ A müncheni kísérlet hasonló elgondoláson alapul. Bizonyos mértékig eltér ettől a Dienes-módszer, amelyben a matematikai logikai gondolkodás játékos elemeket ölt.⁵ Legtöbb szocialista országból arra folyik a vita, arra irányul a kísérletezés, hogy mi legyen az iskolára előkészítő pedagógiai munka feladata, tartalma és milyen módszereket alkalmazzanak. Abban mindenki egyetért, hogy erre a munkára alkalmas pedagógusokat kell képezni és biztosítani a szülői ház egyetértését és aktív közreműködését.

Ha figyelemmel kísérjük a szocialista országok közoktatási rendszerének alakulását, megállapíthatjuk, hogy általános tendencia: a kötelező oktatás idejének és tartalmának növelése, az alapfokú képzés hatékonyságának emelése, a régi elemi iskolák 8–9–10 osztályos iskolákká való átszervezése. A szocialista országokban jelenleg a tankötelezettség időtartamára vonatkozóan két fő tendencia figyelhető meg: 1. a tankötelezettség korhatárának kiterjesztése — az általános műveltségi színvonal emelése érdekében — most már az alsófokú oktatáson túlmenően a kötelező középfokú oktatásig — a szocialista országok többségében 10 éves (Szovjetunió, NDK, Románia, Magyarországon); 9 éves Csehszlovákiában; 8 éves Bulgáriában, Lengyelországban és Jugoszláviában.⁶ 2. Törekvés van arra, hogy a tankötelezettség minél korábban kezdődjék: Szovjetunióban, Bulgáriában és Lengyelországban élénk vita folyik arról, hogy a gyermekek ne 7, hanem már 6 éves korukban kerüljenek iskolába. A tartalomra vonatkozóan is két fő tendencia nyilvánul meg: 1. a tankötelezettség ideje alatt minél egységesebb műveltségi anyag nyújtása mind enki számára, ami a szocialista országokban a demokratizálás egyik igen fontos eszköze, és 2. emellett fakultatív tárgyak fokozatos bevezetésével, szakosított, azaz tagozatos osztályok és iskolák szervezésével már a tankötelezettség ideje alatt lehetőséget adni az egyéni képességek kibontakoztatására, illetve az alapos, körültekintő pályairányításra. Ez a szocialista országokban a legfontosabb szocialista nevelési célkitűzés, mely a személyiség sokoldalú kibontakozására irányul.

A szocialista országokban az oktatási rendszer egységes és az általánosan képző kötelező oktatás az egységes iskola elvén alapszik. Az alsófokú oktatás helyzete szorosan összefügg az egyes országok egész iskolarendszerének jellegével. Általános tendencia, hogy az alsófokú oktatást szervezetileg is egységesítsék, mégpedig kétféle — a fejlődés fokozataként is felfogható — módon: 1. az alsófokú oktatás önálló, külön iskolában, és 2. egységes, a középfokú oktatást is magában foglaló iskola keretében (ez a helyzet a Szovjetunióban és Bulgáriában, s ez a tendencia az NDK-ban és Romániában). Az egységesítés mellett — főként a zökkenőmentes átmenet érdekében — az alsófokú oktatást szakaszokra bontják. A legáltalánosabb a kétszakaszos szervezeti forma (SZU, Csehszlovákia, Románia, Bulgária, Lengyelország, NDK). Szinte általános az első szakasz (a mi alsó tagozatunk) időtartamának lerövidítése 4 évről 3 évre (SZU, NDK és ez a tendencia Csehszlovákiában és Bulgáriában), és ezzel összefüggésben a szakrendszerű oktatás minél korábbi bevezetése.⁷ Általában a 4. osztálytól kezdik (még ott is, ahol egyébként az első szakasz 4 évre terjed, mint pl. Bulgáriában), de pl. Romániában már a 2. osztályban való bevezetéssel kísérleteznek. Ez utóbbival szemben — pedagógiai megfontolásokból — erős ellenkezés mutatkozik, főként a gyakorló pedagógusok körében. A Szovjetunióban folyó vizsgálatok és kísérletek eredményeként az alsó tagozatos képzés tartalmát és rendszerét úgy változtatják meg, hogy tudományosan megalapozott legyen, és ezt a gyakorló pedagógusok tapasztalatai és alátámasztják. Az 1960 óta folyó komplex vizsgálatok megállapították, hogy a mai gyermekek megismerő képessége sokkal tágabb, mint ahogyan azt addig elképzelték, ezért az alsó tagozat tananyagát 4 év helyett

³ Brem-Gräser, L.: Bericht über die Ergebnisse der Frühförderung in vier Münchner Kindergärten. (Beszámoló négy müncheni óvoda korai olvasástanítási kísérleteinek eredményeiről). Schule und Psychologie, 1969. 11. sz. 334–345, 350–352.

⁴ Leusina, A.: Prejomsztcvennoszty v rabotye skoli i gyetszkovo szada po arifmetyike (Az óvodai és az alsó tagozati számtanoktatás közötti folyamatosság) Doskolnoje Vospitanyije, 1967. 5. sz. 25–40.

⁵ Dienes, Z. P.—Golding, E. W.: Learning Logic, Logical Games (Logika kisgyermekek számára) New York, 1966, 79.

⁶ Hét szocialista ország oktatásügye. „A pedagógia időszéri kérdései külföldön” 10. sz. Budapest, 1965.

⁷ Kienitz, W.—Bräuer, H.: Über einige Charakterzüge und Entwicklungsprobleme der Unterstufe in internationaler Sicht (Az alsó tagozat jellegzetességei a különböző országokban). Vergleichende Pädagogik, 1966. 2. sz. 113–160.

3 év alatt is eredményesen el lehet végezni, a tanulók túlterhelése nélkül.⁸ Az 1970/71. tanévtől kezdődően a Szovjetunió valamennyi iskolájában új, 1–3. osztályos alsó tagozati tanterv alapján oktatnak.⁹ Az új tanterv célja: a tanulók ismereteinek fokozatos bővítése, ami a jártasságok és készségek bővülését feltételezi. Ahol megfelelő módszereket alkalmaztak, ott egyértelműen megállapítható: javult a tanulmányi színvonal.¹⁰ Az NDK-ban hasonló eredményre jutottak. Ott is elsősorban az anyanyelv és a matematika oktatására fordítanak nagy gondot.¹¹

Szinte valamennyi szocialista ország iskolarendszerében nagy problémát okoz a *zökkenőmentes átmenet* az alsó tagozatból a felső tagozatba.¹² E kérdéskörön belül három megoldási forma ismeretes: 1. a komplex tárgyak tanítása (pl. társadalmi- és természetismeret stb.), 2. az alsó tagozatos matematikatanítás intenzívebbé tétele és az idegen nyelvek tanításának mielőbbi megkezdése, 3. határozott törekvés a tanulók képességeinek alapos megfigyelésére és a velük való egyéni foglalkozásra. A komplex tantárgyak tanítását, az egyes tantárgyak közti kapcsolatok több aspektusból vizsgálják: általános pedagógiai, didaktika, politéchnikai, metodológiai, eszmei és gyakorlati szempontból. A tantárgyak koncentrációja mindenekelőtt a rendszeresség problémájával függ össze. Az oktatás rendszeressége nemcsak az egyes tantárgyak tudományos-logikai felépítését jelenti, hanem azt is, hogy az egyes tantárgyak együttesen mennyire képesek teljes világképet kialakítani a tanulóknál (pl. fizika és kémia, matematika és fizika, kémia és matematika, asztronómia és fizika összefüggései). A tantárgyak közötti kapcsolatoknak legalább két követelményt kell kielégítenie: 1. az egyik tantárgynak elő kell segítenie a tanulók felkészítését más tantárgyak elsajátítására, 2. minden egyes tantárgy a maga sajátos módszereivel hozzájárul az anyagi világ és törvényszerűségeinek megismeréséhez. A Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának az oktatás általános tartalmi és módszertani problémáival foglalkozó laboratóriuma megállapította, hogy a jelenleg érvényben levő óraterv megnehezíti a természettudományi tárgyak közötti kapcsolatok érvényesítését, mert nem az anyag mozgásformáinak sorrendjében helyezi el őket: elsőnek a biológia jelenik meg az 5. osztályban, amely az anyag legbonyolultabb megnyilvánulási formájával, az élő anyaggal foglalkozik, s csak a 6. osztályban kezdődik a fizika és a 7.-ben a kémia tanítása. A laboratórium ezért kísérleti óratervet és tanterveket dolgozott ki, amelyekben a 4. osztályos (a különböző természettudományok alapelemeit áttekintő) természetismeret után az 5. osztályban kezdődik a fizika, a 6. osztályban a kémia és a 7. osztályban a biológia tanítása. A természettudományi tárgyak összes óraszámja a jelenlegihez képest 1 órával csökken. A 24 osztályban folyó kísérleti oktatás igazolta az elképzelés helyességét. Ugyanakkor megállapítást nyert az a tény is, hogy a középiskolai természettudományi tananyag elmaradt a tudományos felfedezések mögött. Korszerűsítését megkönnyíti, ha kihasználják a tantárgyközi kapcsolatokat — már a határtudományok szerepének növekedése miatt is. A kapcsolatokat időbeli és információs szempontból osztályozzák (előzményi, egyidejűségi és távlati, illetve ténybeli, fogalmi és elméleti kapcsolatok). Kihasználásuk a tanulók asszociatív gondolkodását is fejleszti, így azok a fogalmakat összefüggéseikben sajátítják el, rugalmasabban alkalmazzák. A Neveléstudományi Akadémia laboratóriuma az említett vizsgálatok során kidolgozza a természettudományi tantárgyak anyagának prognózist a következő évtizedekre.¹³

A legforradalmibb változások a *matematika oktatásában* mentek végbe. A matematikában a pedagógiában és a pszichológiában elért eredményeket felhasználva e változások részint a tananyag kiegészítésére irányulnak. Elvi alapjuk az a már említett tény, hogy az alsó fokú oktatásban résztvevő tanulók szellemi befogadóképessége nagyobb, valamint az, hogy a matematika ma már alaptudománynak számít, amely behatol minden más tudományág területére. A szovjet iskolákban fő célként azt tűzték ki, hogy az oktatás logikai színvonalának emelését összekössék a szemléletességgel, és fokról, fokra erősítsék a koncentrációt a kapcsolódó tárgyakkal, különösen a politéchnikai oktatással.¹⁴ Az NDK-ban erősen hangsúlyozzák a matematikai logika és a nyelvi képzés egységét.

Valamennyi szocialista országban élénk vita folyik arról, hogy melyik osztálytól kezdődjék az *idegen nyelvek oktatása*, milyen óraszámban, milyen módszereket alkalmazzanak és hogyan készítsék fel a pedagógusokat. Egyöntetű álláspont: a kisebb csoportokban való korai nyelvtanítás. A rendszeres nyelvtanítás általában az 5. osztályban kezdődik, a Szovjetunióban azonban az egyes iskolákban kísérletképpen már az első 4 osztályban, sőt óvodákban is szerveztek csoport-

⁸ Csernov, G.: Novij etap v razvityij nacsalnnoj skoli (Az alsó tagozat fejlődésének új szakasza) Narodnoje Obrazovanyije, 1969. 4. sz. 26–31.

⁹ Programmi voszmiletnyej skoli. I–III i IV klassz (Az alsó tagozat és a 4. osztály tantervei) Moszkva, 1970.

¹⁰ Zankov, L.: Perspektivy rosztja (A növekedés perspektívája). Narodnoje Obrazovanyije, 1970. 8. sz. 134–142.

¹¹ Drefensledt, E.: Neues Lehrplanwerk und Weiterentwicklung der Didaktik (Az új tanterv-konstrukció és a didaktika továbbfejlesztése). Pädagogik, 1969. 11. sz. 1013–1025.

¹² Zankov, L.: Novije Programmi i metodika obucsenyija (Az új tantervek és az oktatás módszertana) Narodnoje Obrazovanyije, 1969. 7. sz. 30–38.

¹³ Fjodorova, V. N.: Prognozirovanije novoj szisztjemi jesztyesvonnnonacsnih diszciplini (A természettudományi tárgyak új rendszerének prognózisa) Szovetszkaja Pedagogika, 1971. 3. sz. 37–46.

¹⁴ Andronov, I.—Koljagin, J.: Dvizsenyija za reformi matematičeskovo obrazovanyija (Mozgalom a matematika-tanítás korszerűsítéséért). Narodnoje Obrazovanyije, 1967. 2. sz. 85–87.

tokat. A kísérletek arra az elvi álláspontra épülnek, hogy az idegen nyelvek tanítását a beszéd-tanítással kell kezdeni. Az oktatás kezdetén heti 3 órát állítanak be, de a kísérleti iskolában a 4. osztálytól kezdve ez már heti 4–5 órára bővül. Általában azonban a felsőbb osztályokban csökken az óraszám, mert a fakultatív tárgyak lehetőséget adnak a kiegészítésre. Az a tendencia a szocialista országokban, hogy az audiovizuális eszközök komplex felhasználására lehetőleg minden órán sor kerüljön. Az oktatásban felhasznált technikai eszközök különösen az individualizálás szempontjából töltene be sajátos funkciót.¹⁶ A hagyományos didaktikai eszközök mellett a jövőben folytatják az audiovizuális eszközökkel való tanszerellátást anélkül, hogy ez utóbbiak kiszorítanák a korábban bevált eszközöket. Ami a *programozott oktatást* illeti: a Szovjet-unióban teljes mértékben elismerik e módszer előnyeit (a tanuló aktivizálása, a tanulás individualizálása, az azonnali visszacsatolás stb.), de jelenleg még a programozott oktatás hatékonyságára vonatkozó vizsgálatok egymásnak ellentmondó eredményekhez vezetnek. Ezért igyekeznek tisztázni — a modellálás révén — az oktatásban szereplő pszichikai folyamatok sajátosságait, s ebből kiindulva megállapítani, hogy melyik folyamatot milyen módszerekkel lehet kialakítani. Amíg nem ismerik az elsajátítási folyamat pszichológiai oldalát, addig a programozást az iskolában gyakorlatilag nem alkalmazzák. A gondolkozási folyamatok egyik fő típusát az algoritmikus folyamatok jelentik; ezeket teljes mértékben és pontosan meg lehet határozni az algoritmus utasításaival. A kutatók napjainkban a tanulás tartalmi, módszertani és pszichológiai problémáit vizsgálják, és ezek a kutatások vetik meg a programozott oktatás későbbi bevezetésének alapját.¹⁶

A *felső tagozatokban* nagyfokú differenciálással kívánják segíteni a tanulók egyéni képességeinek fejlesztését és a minél megalapozottabb pályairányítást. A fakultatív tárgyak száma a felső tagozatokban évről-évre növekszik.¹⁷ A differenciált oktatás kérdéséről is nagy vita folyik a szocialista országokban. A differenciálás a tárgyak megválasztásában realizálódik: a kötelező tárgyak mellett fakultatív és szabadon választott tárgyak is vannak. Megmaradnak a kötelező tárgyak, de a tanulók képességeiket tekintve homogén osztályba kerülnek, vagy a heterogén osztályokban a tehetségeket külön feladatokkal emelik az átlag fölé, illetve a gyengébbeket korrepetálással segítik. A differenciálás iránya kifejezetten a tudomány, a technika és a termelés fejlődésének irányával függ össze. Erre mutatnak a tagozatos osztályok is. Tantárgycsoportok köré szervezik az oktatást: vannak alapvető és kiegészítő tantárgycsoportok. Két megoldás ismeretes: 1. mindkét tantárgycsoport kötelező (ez az elterjedt, de vannak változatai); 2. a kiegészítő tantárgycsoport választható. Legáltalánosabb a tanulmányi munka differenciált megszervezése a heterogén osztályban. Lényege: a tanítás az osztály egészére irányul, de módszerei szervesen kapcsolódnak a csoportos és az egyéni munkához. A pedagógus — a feladatoknak megfelelően — nemcsak mennyiségileg, hanem minőségileg is differenciál. Ennek elengedhetetlen feltétele az önálló ismeretszerzés készségének megszerzése.¹⁸ A differenciálásnak ebből az aspektusból igen megnövekedett az iskolai könyvtárak szerepe.

A szocialista országokban a *pályairányítást* a rendszeres politechnikai képzés, a népgazdasági tervezés és a káderfejlesztési terv alapján végzik. Mindenütt igyekeznek minél hatékonyabb tájékoztató rendszert kialakítani; ezen a területen is felmerült a KGST-államok tudományos együttműködésének szükségessége. A szocialista országokban az a törekvés, hogy a pályairányítás legyen az oktató-nevelő munka szerves része, és mind differenciáltabb tanácsadó szervekkel segítse a szülőket, a gyermekeket és a tanulókat, az e tevékenységet folytatókat állandó továbbképzésben részesíteni.

A tanulók egyre nagyobb számban kívánják folytatni tanulmányaikat egyrészt az általánosan képző, másrészt a szakmai képzést nyújtó *középfiskolákban*. Az általánosan képző középfiskolák célkitűzése és tartalma az elmúlt évtizedben igen nagy változáson ment keresztül. Eddig a cél szinte kizárólag az egyetemi és főiskolai továbbtanulásra való előkészítés volt. Ez a túlzott felsőoktatás-centrikusság természetesen éreztette hatását a tananyagban és az oktatás egész rendszerében (tantervek, vizsgák stb.). Ma az általánosan képző középfiskola e korábbi funkció megtartása mellett átfogóbb célokat valósít meg: művelt, széles látókörű fiatalokat képez, akik megállják helyüket a gyakorlati életben, vagy rövid idő alatt — általános előképzettségükre támaszkodva — könnyen elsajátítanak egy szakmát. Általános tendenciának tekinthető az általánosan képző középfiskolára épülő rövid szakképzési forma. A középfiskola általánossá válásának egyik döntő feltétele és következménye a szelektív kiválasztási rendszerek megszüntetése és a helyes

¹⁶ Metodika prepodavanyija inosztrannih jazikov za rubezsom (Az idegen nyelvoktatás módszertana külföldön). Moszkva, 1967. 463.

¹⁷ *Talizin, N.:* IV. Mezhdunarodnaja konferencija po programirovannomu obucenyiju (A IV. Nemzetközi programozott oktatási konferencia). Szovetszkaja Pedagogika, 1971. 5. sz. 149–152.

¹⁸ *Zverjev, I. D.:* Problemi fakul'tativnih zanjatij v srednej skole (A középfiskolai fakultatív foglalkozások problémái). Szovetszkaja Pedagogika, 1971. 4. sz. 43–49.

¹⁹ A csoportoktatás módszerei a lengyel, jugoszláv, svájci, finn és nyugatnémet iskolákban. „A pedagógia időszéri kérdései külföldön”. 11. sz. Budapest, 1965.

iskolairányítás megvalósítása.¹⁹ A szocialista országokban — Romániát kivéve — megszűnt a középiskolai felvételi vizsga, a tanulókat az általános iskolában elért eredményeik alapján veszik fel. Romániában az általános iskola 8. osztályának befejezésével versenyvizsgával veszik fel a tanulókat az általános képző liceumokba.²⁰

Nagy változás történt az *oktatás tartalmában* is. Megváltozott a korszerű műveltség koncepciója, sokkal nagyobb hangsúlyt kapnak a természettudományos és műszaki ismeretek, a gyakorlati tennivalók, a perspektivikus tervekben előkelő helyet foglal el a technológia és a matematika. A matematikatanítás korszerűsítésére vonatkozó viták elsősorban a matematikai logikának és a halmazelméletnek a középiskolai matematika-tantervben elfoglalt helyével kapcsolatosak.²¹ Az egymással szemben álló két nézet egyike feleslegesnek, másika viszont alapvetőnek tartja a témaköröknek a tantervben való szerepeltetését. A szovjet középiskolákban a fejlődés jelenlegi fázisában szükségessé válik, hogy a differenciál- és integrálszámítás, valamint a matematikai logika alapfogalmai is helyet kapjanak a középiskolai matematikaoktatásban, és a vektorok felhasználása is jobb megalapozást nyerjen. A differenciálszámítás alapfogalmainak a 9., az integrál fogalmát a 10. osztályban tanítják. A Csehszlovákiában kialakult vélemény szerint az elektronikus számítógépek kezelőinek képzése már a középiskolai fokon is megkívánja a differenciál- és integrálszámítás elemeinek tanítását. Általános tendencia, hogy a tanulókat a középiskolában megtanítsák a valóságot algebrai, geometriai, topológiai szempontból vizsgálni. Sokan felvetik, hogy a matematikaoktatás menetében meg kell változtatni az eddigi sorrendet; idejét múltá már a számtan, a mértan, a differenciál- és integrálszámítás tanítási sorrendjének betartása; itt is erőteljesebben kell érvényesíteni a materialista-realista szemléletet.²²

A szocialista országokban egységesen olyan szemlélet alakult ki, hogy nem elég megszűrni az emlékezet igénybevételére alapozott „iskolai tudás” anyaghalmozát, hanem új koncepciót kell teremteni, amely szerint arra neveljük a gyermeket, hogy az anyagból logikai következtetéseket tudjon levonni és mélyebben, gyökerénél ragadja meg a tények, jelenségek összefüggéseit. A korunkban oly gyorsan halmozódó tudásanyag átadásához ez az új koncepció az út, nem az iskolai óraszám emelése. A középfokú általános képzés gyökeres megújításának kétségkívül egyik legfontosabb útja a differenciáció. A *differenciált oktatás* útjainak, módjainak kutatása és megvalósítása a legjobb lehetőségeket kínálja az oktatással szemben támasztott társadalmi igények és a tanulók egyéni adottságainak, érdeklődésének összhangba hozására. A differenciálás hagyományos módja (a humán és a reál tagozat különböző változatai) néhány ország gyakorlatában ma is megtalálható (Csehszlovákia, Bulgária, Lengyelország, Románia).²³ Újabb formák is jelentkeztek a fakultatív és szakköri foglalkozások, az egyéni és csoportmunkák, tanulmányok formájában, amelyek végül is a merev osztályfoglalkozás feloldását jelentik.²⁴ A Szovjetunióban kísérleti jelleggel 4 fő irányban valósították meg a differenciációt: 1. fizika-műszaki, 2. kémia-műszaki, 3. biológia-agronómia, 4. humán. 1966-ban csökkent a tagozatok termelési irányultsága, de kifejlődött a fakultatív tárgyak rendszere. E tárgyak a profil tárgyakhoz igazodnak, s a hangsúly a tanulók önálló munkáján van.²⁵

A legtöbb szocialista országban az általános képző középiskolai tanulmányok *érettségi vizsgával* zárulnak. Az oktatás tartalmának és módszereinek változása azonban egyre sürgetőbben követeli az érettségi vizsga merev rendszerének felszámolását is. E téren ma még nem alakultak ki határozott álláspontok, és a reformtörekvések döntően csak a régi érettségi rendszer módosítására és rugalmasabbé tételére szorítkoznak. Fő tendencia a vizsgatárgyak számának csökkentése, kötelező, kötelezően választható és önként választható tárgyak bevezetése. Sokan foglalnak állást az érettségi vizsga megszüntetése mellett, indokolva ezt a jelenlegi érettségi rendszer merevségével, pusztán az ismeretek ellenőrzésére szorító jellegével, az eredmények esetlegességével és az adminisztrációs nehézségekkel. Az érettségi vizsga megszüntetésének hívei a tanulók ellenőrzését folyamatos megfigyeléssel és teljesítmény-értékeléssel, sztandard tesztekkel kívánják megoldani, ami lényegében az egész értékelési és osztályozási rendszer átalakítását vonná

¹⁹ Vasziljev, J. K.: Problemi profesionalnoj orientacii skolnyikov (A tanulók pályaválasztási irányításának problémái). Szovetszkaja Pedagogika, 1971. 5. sz. 73—84.

²⁰ Bîrsănescu, S.: Examenle cu elevii si studenții principal mijloc de control al cunoștințelor și de selecție. (A tanulók vizsgáztatása az ismeretek ellenőrzésének és szelektálásának fő eszköze). Revista de Pedagogie, 1970. 5. sz. 19—26.

²¹ Visenszkij, V. A. — Kalusznyin, L. A.: O mesztye tyeonni mnozesztv i matematiczeszkoy logiki v prepodavanijii natyematiki v sredney skole (A halmozalmélet és a matematikai logika helye a középiskolai matematikatanításban). Matematika v skole, 1970. 1. sz. 35—40.

²² Kraus, K.: Elementarni úvod do diferenčnogo počtu (Bevezetés a differenciálszámításba) Matematika ve Škole (Bratislava) 1970. 7. sz. 323—333.

²³ Nowicki, M.: Nauczanie zrozniczowane, stan i tendencie (A differenciált oktatás helyzete és tendenciái) Ruch Pedagogiczny, 1964. 3. sz. 51—61.

²⁴ Theoretisch-praktische Fragen des fakultativen Unterrichts (A fakultatív oktatás elméleti-gyakorlati kérdései). Pädagogik, 1970. 7. sz. 744—752.

²⁵ Lebegyev, P.: O differencirovannom obucsennij (A differenciált oktatás). Narodnoje Obrazovanyije, 1967. 8. sz. 104—107.

maga után. Ez utóbbi álláspont elsősorban Lengyelországban hódított tért, a többi országban — köztük nálunk is — a tanulóknak az érettségivel járó túlterhelését a vizsgatárgyak számának csökkentésével kívánják megszüntetni, s a kiváló tanulmányi eredményt elérő tanulókat az adott tárgyból felmentik az írásbeli vizsga alól.

1961-ben vetődött fel először a *nemzetközi érettségi vizsga* gondolata. 1966—1969-ig elkészültek a biológia, kémia, klasszikus nyelvek, földrajz, történelem, matematika, fizika, filozófia kísérleti tantervei. 1970-ben megalakult a Nemzetközi Érettségi Hivatal (International Baccalaureat Office), melyben a szocialista országokat Lengyelország képviseli. A nemzetközi érettségire — az illetékes országok kormányhatóságainak javaslata alapján — 15—16 éves középiskolai tanulók jelentkezhetnek felvételi vizsgára. A kijelölt iskolában folyó kétéves előkészítés után tehetik le a nemzetközi érettségi vizsgát. A vizsgák írásbeliek és szóbeliek. A vizsgatárgyak száma hat: 3 tárgyból felső fok, és 3-ból középfokon kell vizsgázni. Az előbbieket heti átlagos órászáma 5, amit könyvtári és laboratóriumi foglalkozások egészítenek ki. Az utóbbiakat heti 3 órában tanulják. Az első vizsga 1970-ben zajlott le, a közvetítő nyelv az angol és a francia volt. A kísérletbe néhány vezető ország egyeteme is bekapcsolódott; ezek elismerően nyilatkoztak — köztük a szófiai egyetem is — a nemzetközi érettség vizsgáról.²⁶

A szocialista országok fejlődése az egységes iskola felé tart, amely azonban biztosan alapozza meg a későbbi *szakmai képzést*, s utána a továbbtanulás lehetőségét. Ezekben az országokban a szakoktatás az oktatási rendszer szerves része. A középfokú szakmai oktatás magában foglalja mind a továbbtanulásra jogosító (technikumok, középfokú szakiskolák, szakközépiskolák, szakliceumok), mind a lezárt középfokú képzést nyújtó formákat (szakmunkásképző iskolák). Általános tendencia a két irány közelítése: az alapos általános műveltségre épülő szakoktatás, valamint az alsó fokú szakmai oktatás zsákutca jellegének megszüntetése, vagyis: a szakmunkásképző iskolák teljes értékű szakmai középiskolákká fejlesztése.

A *szakoktatás*, a középfokú szakiskolák hálózatának fejlesztése az utóbbi években a szocialista országok érdeklődésének középpontjába került. Korunk tudományos és műszaki fejlődése, az új technológiai eljárások és a termelés korszerű szervezése ugyanis az eddiginél nagyobb tudást és több készséget igényel. Sok szakma szorul átalakításra, új szakmák születnek, régiek tűnnek el. Ebből két alapvető feladat hárul a szakoktatás rendszerére: 1. a képzés és nevelés tartalmának magasabb színvonalra emelése; 2. a szakmai képzés új típusának kialakítása az alapszakmákra építve. A szakoktatás színvonalának emelése és a szakmunkások nagyobb diszponibilitása a termelésben csak az alaptantárgyak és az alapszakmák bevezetésével érhető el. A jövő modellje az általános képzéssel integrált széles profilú képzés, amely megalapozza a továbbképzést, az átképzést, és egyben lehetővé teszi a fokozatos specializálódást.²⁷ A szocialista országokban a szakmunkásképzés a középfokú szakiskolák hálózatfejlesztésének integráns része, s ennek megfelelően folyik a szakmai képzés beépítése a középiskolai oktatásba. A szakmai képzés megváltoztatta a középiskola jellegét az általános és a szakmai képzés szétválasztásának vonatkozásában. Az általános és a szakmai képzés szoros egybekapcsolása a tendencia.²⁸ Az egyes szocialista államoknak ez a célkitűzése mindenütt azonos, a módja, szervezeti felépítése azonban természetesen a hazai sajátosságoknak megfelelően eltérő, de a középfokú szakiskolák tanulmányi ideje általában mindenütt 4 év, a szakmunkásképzőké pedig 2—3 év — az adott szakma jellegétől függően. *Technikus* végzettséget adnak a Szovjetunióban a 8 osztályra épülő 4 éves és a 10 osztályra épülő 2 éves technikumok, valamint a mezőgazdasági nagyüzemekben a dolgozók részére létesített ún. „szovhoztechnikumok”; Csehszlovákiában a 3 éves alap- és az erre épülő 2 éves középfokú szakiskolák; Lengyelországban a kétféle szakiskola-rendszer iskolái (3 éves alapfokú szakiskola + 2—3 éves technikum). Azonos tendencia valamennyi szocialista országban, hogy az általános képzés erősítésével a szakmunkásképző iskolákból középfokú — érettségivel végződő, tehát felsőfokú oktatásra képesítő — iskolákat fejlesszenek. A Szovjetunióban vannak 8 osztályra épülő 3—4 éves, vegyes tantervű, teljes középfokú végzettséget biztosító szakmunkásképző iskolák. Ezeknek záróvizsgáin beigazolódtak, hogy az általános középfokú képzés nem ment a szakmai képzés rovására. Az NDK-ban a kötelező 10 osztályra épülő 3 éves szakmai középiskolák érettségit adnak. Az első két évben a tanulók alapképzésben részesülnek, s a 3. évben következik az egy, konkrét szakmára történő specializálás. (A 8. osztályra épülő 3 éves szakmai iskola betanított munkásokat képez.)²⁹

Változatosak a formák a tekintetben, hogy *üzemekben vagy iskolákban* folyik-e a képzés. A Szovjetunióban az a vélemény alakult ki, hogy a termelési gyakorlattal egybekötött iskolai képzés

²⁶ Le Baccalauréat International (A nemzetközi érettségi vizsga). Ed. Service d'Examens des Écoles Internationales, Genève, 1967.

²⁷ Müller, M.: Moderne Produktion — Moderne Berufe — Moderne Ausbildung (Modern termelés — modern szakmák — modern képzés) Berufsbildung, 1965. 10. sz. 503—506.

²⁸ Szokolov, A. G.: Vozmozsnoztij szojedinyenijija obcsesvo i professzionalno tyehnyicseszkovo obrazovanyija (Az általános és a szakmai képzés összekapcsolásának lehetőségei). Szovetszkaja Pedagogika, 1969. 3. sz. 39—46.

²⁹ Reichel, R.: Die künftige Ausbildung in den Abiturklassen der Berufsausbildung (A képzés irányai az érettségit adó szakmunkásképző iskolákban) Berufsbildung, 1969. 9. sz. 433—444.

jobb. A dolgozók szakmai képzése azonban általában az üzemen folyik. Különösen az NDK-ban foglalkoznak eredményesen azzal, hogy az egész szakmai képzést az alapszakmákra, az alaptantárgyakra kell építeni. Ez utóbbiak közé számítják az elektronikát, a számítástechnikát, az elektronikus adatfeldolgozást is. Most dolgozzák ki az alapszakmák rendszerét. Bevezetesként olyan alapszakma oktatását tartják kívánatosnak, amely minden automatikus vezérelt és szabályozott termelési rendszerben hasznosítható.³⁰ A kiválasztást illetően, Csehszlovákiában találkozunk azzal a gyakorlattal, hogy a szakközépiskolákba felvételi vizsga útján lehet bekerülni.

A szocialista országokban tehát a képzés és nevelés célkitűzése három irányú: középfokú szakmai képzés, gyakorlati szakmai képzés és felvételi lehetőség a főiskolára. Az általános iskolát végzett tanulók középfokú szakmai képzést nyerhetnek (pl. technikus az iparban vagy agronómus a mezőgazdaságban). Ez a képzés az iparban a mester és az egyetemet végzett mérnök szakképzése közötti fokozatot jelenti. A középfokú szakiskolákban tovább folyik az általános képzés, mégpedig a legtöbb országban egészen a főiskolákon, illetve bizonyos főiskolai karokon való továbbképzési lehetőségig.³¹

Az utóbbi években az alsó- és középfokú oktatás rendkívül nagy mértékű kibővülése következett az egyetemekre, főiskolákra bejutni szándékozók száma évről-évre nő, s ezek a jelöltek a felsőoktatási intézményekre egyre nagyobb nyomást gyakorolnak. Ugyanakkor az egyetemek és főiskolák személyi és anyagi erőforrásai korlátozottak, s ennek következtében a hallgatók megfelelő kiválasztása az egész társadalom rendkívül fontos problémájává vált a szocialista országokban is. A Szovjetunióban ingyenes a felsőfokú képzés és csaknem minden egyes egyetemi, főiskolai hallgató ösztöndíjas; a felsőfokú oktatásban való részvétel olyan népszerű, hogy a kollégiumokat és egyetemeiket évről-évre úgyszólván ostrom alá veszik a fiatal jelöltek ezrei.³² A középiskolát végzetek 60–80%-a akar a szovjet városok egyetemre vagy más főiskoláira kerülni. Általában a jelentkezők 30–35%-a vehető fel. Novoszibirszkben egy legutóbbi felmérés során kitudt, hogy a középiskolát végzetek több mint 50%-a orvos, mérnök vagy kutató tudós akar lenni, szellemi pályát választ. Jóval kevesebben akarnak a mezőgazdaság vagy a szolgáltató ipar területén elhelyezkedni, ezek a foglalkozások igen hátul vannak a hivatások listáján — népszerűségük tekintetében. Sajnos, a pedagógus-pálya is ez utóbbiak közé sorolható.³³

Ha tudományosan akarjuk megalapozni a pedagógusok képzésére és továbbképzésére vonatkozó követelményeket, elsősorban a pedagógusok pályaképet (professziogramját) kell tisztáznunk. A közvetlenül erre irányuló kutatások a Szovjetunióban a 30-as évek közepén megszakadtak, s csak a 60-as évek második felében indultak meg újra, de a pedagógia és a pszichológia ez idő alatt is sokat foglalkozott a pedagógusok pályájával és személyiségével. A pályaképnek az a feladata, hogy alapot, útmutatást adjon 1. a különböző típusú pedagógusképző intézmények céljainak meghatározásához, 2. a pedagógusképzésben a tantervelmélet kidolgozásához, 3. a tanárjelöltek pedagógiai, pszichológiai és módszertani képzése rendszerének kidolgozásához, 4. a pályaalakmassági diagnózishoz, 5. a képzés individualizálásához, 6. a továbbképzéshez. Tartalmilag, szerkezetiileg a pályaképpel szemben támasztott követelmények a következők: a) határozza meg, milyen szakmákra és szakokra vonatkozik (külön szakma-e pl. a gyermekotthoni nevelőké és ha igen, hol kell őket képezni; milyen szaktárgyakat lehet párosítani), b) írja le a pedagógiai tevékenység alapformáit, c) határozza meg az egyes szakokban szükséges társadalmi-politikai, általános tudományos és pedagógiai pszichológiai ismeretek körét (kivált a pedagógiai technikai jártasságokat és készségeket), d) határozza meg a pedagógus személyiségére vonatkozó pszichofiziológiai követelményeket (figyelembe véve, hogy aki szereti a gyermekeket és határozottan vonzódik a pedagógiai tevékenységhez, az kompenzálni tudja más téren esetleg mutatkozó hiányait) és az ellenjavallatokat, e) szögezze le a képzettség színvonalának, minőségének erkölcsi és anyagi elismerési formáit (pl. a gyakorló pedagógusok zöme „tanár” legyen, de a képzítés nélküliek s a közepes eredménnyel végzetek csak „altanárok”, 5 évi gyakorlat után viszont a kiváló eredménnyel dolgozó pedagógusok „főtanári” rangot kaphassanak, s a három kategória fizetése is különböző legyen).³⁴

A szocialista országokban általános tendencia az, hogy az elemi iskolai tanítókat is főiskolai szinten képezzék. Középfokú tanítóképzés tulajdonképpen csak az NDK-ban és Romániában folyik, de az NDK-ban is már a közel jövő tervei között szerepel a tanítóképzők felsőfokú intézménnyé szervezése. A Szovjetunióban és Jugoszláviában a tanítóképzés részben közép-, részben

³⁰ Knauer, A.: Aktuelle und perspektivische Aufgaben der Berufsausbildung (A szakoktatás időszzerű és távlati feladatai) Pädagogik, 1969. 2. sz. 150–159.

³¹ Csisztyakov, M. — Kantorovics, N.: Skola — vuz — professzija (Iskola — főiskola — szakma) Narodnoje Obrazovanyije, 1967. 6. sz. 19–23.

³² Bogomolov, A. I.: System priijimani študentu na sovetskije vysokie školy (A főiskolai felvételi rendszer a Szovjetunióban) Vysoká Škola, 1970/71. 1. sz. 30–37.

³³ Kosztjaskin, E. G.: Ob osznovali professzionalnoj pedagogicseszkoi etiki (A pedagógiai hivatás etikájának alapjai) Szovetszkaja Pedagogika, 1971. 3. sz. 75–85.

³⁴ Alferov, J. Sz. — Oszovszkij, E. G.: K voprosu o professziogramme sovetszkovo ucitelyja (A szovjet pedagógus pályaképének kérdéséhez) Szovetszkaja Pedagogika, 1971. 1. sz. 83–90.

felsőfokú. A Szovjetunióban a 10 osztályos iskola alsó tagozata (1—3. osztály) tanítóinak zöme a középfokú tanítóképző intézetek képezik, de a pedagógiai főiskolák jelentős részében már alsó tagozati fakultások is működnek, ahol a leendő tanítók négyéves tanulmányokat folytathatnak. A tendencia az, hogy a tanítók a jövőben pedagógiai főiskolai végzettséggel rendelkezzenek. Jugoszláviában is az a törekvés, hogy a tanítóképzést felsőoktatási szintre emeljék (négyéves képzési idejű intézményekben). Lengyelországban a tanítókat a középfokú pedagógiai liceumok megszűntével (az utolsó évfolyam 1970-ben végzett) egy ideig még a 2 éves pedagógusképző intézetekben képezik, de tanítóképzés folyik már az 1968 után létesített 3 éves pedagógiai főiskolákon is, amelyek jelenleg főleg a felső tagozati tanárképzés feladatait látják el. 1952-ben a kétéves intézetek megszűntével a tanítóképzés funkcióit e főiskolák teljes egészében át fogják venni.³⁵ Csehszlovákiában a 9 osztályos iskola alsó tagozatának (1—5. osztály) tanítóit 4 év tanulmányi idő alatt a pedagógiai fakultásokon képezik, amelyek a korábbi pedagógiai főiskolák átszervezésével jöttek létre, részben az egyetemhez tartoznak, részben pedig önállóak. E pedagógiai fakultásokon egyben a 6—9. osztály tanárait, sőt újabban óvónőket is képeznek.³⁶ Az általános iskolai tanárképzés — a Szovjetunió és részben az NDK kivételével — nagyrészt külön tanárképző intézményekben történik. Csehszlovákiában, Jugoszláviában, Lengyelországban és Romániában a középiskolai tanárokat az egyetemek bölcsészeti és természettudományi fakultásai képezik. Csehszlovákiában, Romániában és Lengyelországban a középiskolai tanárképzés 5 éves, Jugoszláviában 4 éves. A Szovjetunióban az egyes egyetemi karokon külön pedagógiai tagozatokat létesítenek, s a szaktárgyak magas színvonalú főiskolai tanítását összhangba hozzák a középiskolai oktatással. A pedagógiai tárgyak anyaga is jelentős szelektálásra és rendszerezésre szorul. A pedagógiai gyakorlatot szervezesebben összekapcsolják a pedagógia és a szakmódszertanok elméleti problémáinak tanításával. Minden pedagógiai főiskolán kísérleti és gyakorló iskolát létesítenek. Olyan továbbképzési rendszert dolgoznak ki, amelyben a pedagógusokat anyagilag is érdekeltté teszik.³⁷

A pályaválasztási irányításnak elsősorban nem diagnózisnak és tanácsadásnak, hanem nevelőmunkának kell lennie, mivel az ifjúság zöme a népgazdaság szükségleteitől — s részben saját képességeitől is függetlenül tervezi el jövőjét. A pályaválasztási irányítás a szocialista országokban ma már az iskolák munkájának szerves részévé vált. Az alábbi formák ismeretesek: 1. a tanuló személyiségének alapos megismerése, tájékoztató beszélgetések, az órán kívüli munka megszervezése (Szovjetunióban). 2. Speciális osztályok (NDK-ban és Lengyelországban), fakultatív foglalkozások szervezése (Szovjetunióban). 3. Pályaválasztási tanácsadók létrehozása iskolán belül, sőt iskolán kívüli intézményekben is (Lengyelországban, Romániában).

A felsőoktatási intézményekben történő továbbtanulás terén a szocialista országok az eddiginél jóval több gondot fordítanak a fizikai dolgozók gyermekeinek segítésére. A kérdés a középfokú oktatásban két szempontból közelíthető meg: 1. megakadályozni a lemorzsolódást, megszereztetni a középiskolai végzettséget és ezzel az általános műveltségi szintet emelni; 2. megfelelő előkészítéssel biztosítani az egyetemi továbbtanulás és a diplomaszerezés egyenlő esélyét. A cél az, hogy egyrészt a dolgozó osztályok a művelődés terén történelmi jóvátételt kapjanak, másrészt az egyenlő esélyek biztosítása útján a társadalmi igazságosság érvényesüljön, az oktatás közép és felső szintjén tanulók társadalmi rétegződése megfeleljen a társadalompolitikai célkitűzéseknek. A szocialista országok ma már mellőzik a tanulók származás szerinti kategorizálását. Kivétel Lengyelország, ahol az egyetemi felvételi vizsgákon a fizikai dolgozók gyermekei 3 pluszponttal indulnak.³⁸ Ez azonban nem jelenti azt, hogy települési vagy szociális okokból a fizikai dolgozók gyermekei általában nincsenek hátrányban. Éppen ezért nagy gondot fordítanak támogatásukra. Ennek két útja van: 1. jobb pedagógiai munkával elősegíteni a hátrányok leküzdését, 2. szociális juttatásokkal pótolni azt, amit a fizikai dolgozók nem tudnak megadni családjuknak. A Szovjetunióban pl. az egyetemek előkészítő osztályokat és tanfolyamokat, szakköröket szerveznek, előkészítő brigádokat küldenek kis településekre, az ipari központoknak felvételi létszámkereteket adnak, és ott is bonyolítják le a felvételi vizsgát. A szervezés az üzemekben is történhet — így van Csehszlovákiában —, s a már dolgozó fiatalokat az üzem küldi az egyetemre. Ugyancsak jobb pedagógiai munkát igyekeznek biztosítani a tanulószobák, egész napos iskolák. A Szovjetunióban a fizikai dolgozók gyermekeinek megsegítésére két alapvető módszert alkalmaznak: 1. jobb pedagógiai munkával, illetve intézményes oktatási formákkal már a középiskolában biztosítanak számukra egyenlő esélyeket; 2. ösztöndíjat adnak az egyetemi továbbtanulás

³⁵ Iliescu, V.: Pregătirea invățătorilor în țările europene (Tanítóképzés az európai országokban) Revista de Pedagogie 1966. 12. sz. 90—97.

³⁶ Návrh vysokoškolské přípravy vychovatelů na pedagogických fakultách (Tervezet a pedagógiai karokon folyó főiskolai szintű pedagógusképzéshez) Ministerstvo Školství, Praha, 1969.

³⁷ Ogorodnyikov, I. T.: Szovremennije problemi vissevo pedagogicseskovo obrazovanyija (A felsőfokú pedagógusképzés időszerű problémái) Szovetskaja Pedagogika, 1968. 4. sz. 70—78.

³⁸ Czyżyk, K.: Wyniki doboru kandydatów na studia wyższe w roku 1968 (Az 1968. évi főiskolai felvételi vizsgák eredményei) Życie Szkoły Wyrzsej, 1969. 3. sz. 14—27.

miatt a termelőmunkából kivált fiatal munkásoknak. Az NDK-ban ún. eltartási segélyt, illetve szakképzésben tanulmányi segélyt és teljesítményprémiumot adnak.³⁹ Jugoszláviában a továbbtanulók tanulmányi hitelt, illetve ösztöndíjban részesülhetnek. A legfőbb probléma valamennyi országban: összeegyeztetni a fiatalok aspirációit az aktuális lehetőségekkel és a társadalmi érdekekkel.

ILLÉS LAJOSNÉ

MAKARENKO-BIBLIOGRÁFIA

A *Makarenko Materialien II.* 1971 tavaszán jelent meg Marburgban. (A sorozat első kötetről BRUNO M. BELLERATÉ véleményét ismertetjük jelen számunkban.) Az új kötet „Quellen”-fejezetében német fordításban, egy faksimilével MAKARENKO 1938-ban és 1939-ben S. KALABALIN-hoz írt hat levelét közli, valamint VIKTOR Gmurman feljegyzéseit azokról a beszélgetésekről, amelyek 1943—1950 között folytak le közte és MAKARENKO felesége, GALINA SZTAHIEVNA között.

A „Tanulmányok”-fejezetben LIBOR PEČKA brnói professzor „Probleme der Makarenko-Forschung” és FRITZJOF OERTEL göttingeni tanár „Prinzipien der Pädagogik Makarenkos” című tanulmányai olvashatók.

A kötet harmadik része a MAKARENKO-művek új nemzetközi bibliográfiáját tartalmazza, amelyet a marburgi Makarenko Kutatóközpont két munkatársa, GÖTZ HILLIG és SIEGFRIED WEITZ állított össze.

Áttekintésük szerint a világon eddig 702 egyes kiadásról, illetőleg gyűjteményes kiadásról van tudomásunk, ezek 1930 és 1970 között jelentek meg 59 nyelven, 34 országban. Közülük 40% a Szovjetunióban került kiadásra, további 40% más szocialista országokban (ebből kb. 12% az NDK-ban, 8% Csehszlovákiában, 5% Magyarországon, 3,5% Romániában, 3—3% Jugoszláviában és Lengyelországban, 2% Bulgáriában, 1,5—1,5% Albániában és Kínában, egyes kiadások Kubában, Mongóliában és Vietnamban). A fennmaradó 20% a világ többi részén (Japánban 4,5%, Olaszország 2,5%, 1—1% az NSZK-ban, Franciaországban, Indiában és Izraelben).

A Szovjetunióban MAKARENKO műveinek 117 orosz nyelvű kiadása látott napvilágot, 126 kiadás pedig a Szovjetunió 22 nemzetiségének nyelvén. Ugyancsak a Szovjetunióban 40 kiadás jelent meg a következő hét nyelven: angolul (először 1939-ben), spanyolul (1952-ben), franciául (1955-ben), koreai nyelven (1956-ban), hindi nyelven (1958-ban), arabul (1960-ban), bengáli nyelven (1965-ben).

Érdekesek a nálunk „Az új ember kovácsa” címen ismert MAKARENKO-mű kiadására vonatkozó adatok. Első része a második világháború előtt a Szovjetunió kívül először Angliában jelent meg 1936-ban, majd utánnomással 1938-ban és 1943-ban is, Hollandiában 1938-ban, Franciaországban 1939-ben. A mű első és második része héberül 1941-ben jelent meg Palesztinában.

A második világháború után összesen 21 nem szocialista államban adták ki ezt a pedagógiai regényt: 1945-ben Svédországban és Uruguayban, 1949-ben Hollandiában, 1950-ben Finnországban, Franciaországban, Olaszországban, Japánban és Norvégiában, 1952-ben az NSZK-ban és Angliában, 1953-ban Izraelben, 1954-ben Indiában, 1955-ben Dániában és az USA-ban, 1957-ben Argentínában, Burmában, Görögországban és Izlandban, 1962-ben Peruban, 1966-ban Szíriában, 1967-ben Spanyolországban.

A szocialista országokban a következő volt e mű megjelenésének egymásutánja: 1945-ben Bulgária, 1946-ban Lengyelország és Csehszlovákia, 1947-ben Albánia, Jugoszlávia és Magyarország, 1949-ben NDK és Románia, 1950-ben Kína, 1959-ben Vietnam, 1961-ben Kuba és 1966-ban Mongólia.

MAKARENKO válogatott tanulmányainak négy kötetes gyűjteménye 1949-ben jelent meg oroszul, ebből német, japán, lett, román, szerb-horvát, szlovák és magyar fordítás is készült. MAKARENKO műveinek nagy hét kötetes gyűjteményét 1950—1952-ben adták ki Moszkvában, ugyanez napvilágot látott csehül 1952—1955-ben, ukránul 1953—1956-ban, lengyelül 1955—1957-ben, magyarul 1955—1956-ban, az 5. és 7. kötet németül 1956-ban és 1958-ban. A hét kötetes „Művek” új kiadása 1957—1958-ban jelent meg Moszkvában, ennek alapján készült a japán nyelvű kiadás 1964—1965-ben.

A MAKARENKO-bibliográfia legterjedelmesebb része mind a 702 kiadás teljes könyvészeti leírását tartalmazza.

³⁹ Kahra, H.—Rademann, E.—Steinke, W.: Förderung der Arbeiter- und Bauerkinder (A munkás- és parasztyermekek támogatása) Pädagogik, 1970. 11. sz. 1012—1028.

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION

1970. 4. szám, 1971. 1—2. szám.

Előző ismertetésünkben (Magyar Pedagógia 1971. 1—2. sz.) az UNESCO hamburgi neveléstudományi intézete folyóiratának XVI. évfolyamából emeltünk ki három tematikusan szerkesztett számot. Ismertetésünket ezúttal az 1970. évi évfolyam utolsó, 4. számával folytatjuk, majd bemutatjuk a XVII. évfolyam megjelent tanulmányait és cikkeit.

A folyóirat — amelynek címe magyar fordításban Nemzetközi Neveléstudományi Szemle lehetne — XVI. évfolyamának utolsó számát teljes egészében a nemzetközi nevelésügyi évnék szentelte. H. LIONEL ELVIN (London), a szám szerkesztője bevezető soraiban összegezi a nemzetközi nevelésügyi év eredményeit, és megkísérli szembesíteni őket az eredeti célkitűzésekkel és azokkal az elvárásokkal, amelyeket az UNESCO vezető körői ehhez a megmozduláshoz fűztek. „Ha ennek az évnék a célja az, hogy a kormányokat magasabb oktatásügyi ráfordításokra ösztönözze, mint egyébként tennék, akkor csalódnunk fogunk — írja ELVIN. — A nevelésügyi év meghatározásának ésszerűen azonban más a célja. Mégpedig az, hogy felhívja a figyelmet az oktatásügyre és problémáira, a valóságos helyzettel való számvetésre bátorítsa a kormányokat, a különböző társaságokat és az egyes kutatókat, és hogy általános szükségletté tegye az elvek és az eljárások kritikai és gyakorlatias végiggondolását.” (390. old.) Az így értelmezett nevelésügyi év főladatainak teljesítésében pedig kiemelkedő szerep jut a sajtónak és általában a tömegtájékoztató eszközöknek. A szám tanulmányai is igyekeznek ennek a követelménynek megfelelni, amennyiben az oktatásügyi tervezés minőségi problémáival foglalkoznak.

L. J. LEWIS a fejlődő országok pedagógusellátottságáról értekezik (*Getting good teachers for developing countries, Jól képzett pedagógusokat a fejlődő országoknak*, 393—405. old.). A fejlődő országoknak, mondja bevezetőjében a szerző, ma egyre inkább az oktatásügy ún. minőségi fejlesztése válik főladatukká. A minőségi tervezés és fejlesztés kulcsalakja pedig a pedagógus. A tanulmány a következő föl-

tételeket sorolja föl — és fejti ki — a fejlődő országok pedagógus ellátottságának javítására: a pedagógusnak megfelelő gazdasági-társadalmi státust kell biztosítani; a szakképzés és a pedagógiai gyakorlatra való felkészítés egyen-súlyban kell legyen; jó pedagógus nem képzelhető el anélkül, hogy ne érezzen megértést és rokonszenvet tanítványai mint egyének iránt; emellett a pedagógusnak ismernie, sőt értenie is kell azt a szűkebb és tágabb társadalmi-kulturális környezetet, amelyben dolgozni fog. Alkalmazkodnia kell azokhoz az értékekhez és magatartásmintákhoz, amelyek az ország polgárai körében általánosak, anélkül, hogy feltétlenül azonosulnia kellene velük. A szerző hangsúlyozza, hogy a pedagógusképzés — akárcsak más szakmák szakemberképzése is — nem egyszeri és lezárt folyamat, hanem munka közben intézményesen is folytatódnia kell; azt a tendenciát pedig, amely a pedagógusképzést szeretné más szakemberképzéstől elkülöníteni és egyedül egyetlen szerv főnnhatósága alá helyezni, meg kellene fordítani.

PER DALIN (Párizs) tanulmánya az oktatás-tervezés minőségi vonatkozásairól szól (*Planning for change in education: qualitative aspects of educational planning „Az oktatásügyi változások megtervezése: az oktatás-tervezés minőségi oldalai”* (436—449. old.). Az oktatásügyi hálózat radikális fejlesztése az elmúlt huszonöt évben világszerte — elsősorban a fejlődő országokban — számos döntő változást hozott. A tervezésnek ez a vonatkozása mennyiségi tervezésnek és mennyiségi fejlesztésnek nevezhető. Ezzel azonban nem zárult le az iskola-reform; sokkal inkább egy olyan szakaszba lépett, amelyre a folyamatos fejlesztés a jellemző. A folyamatos továbbfejlesztésnek két jól elhatárolható főladata sora van. Az ún. rövidtávú tervek (pl. egyes tantárgyak tanterveinek, módszertanának stb. folyamatos fejlesztése) egyértelműen szakmai munkát jelentenek; míg az ún. hosszútávú tervek (mint amilyen a teljes tanterv átdolgozása, az iskola-rendszer esetleges átalakítása stb.) azonban jóval kevésbé támaszkodhatnak közvetlen szakmai tapasztalatokon és adatokon. „A folyamatos tervezés ezért nem pusztán a tár-

sadalomtudomány szakmai kérdése, hanem mindenekelőtt a célok és értékek problémája” — írja DALIN. A folyamatok változások a szerző szerint a következő témakörben lehetnek tervezettek és előre jelezhetők: tanterv és módszertan; az oktatásügy szerkezete; az oktatáspolitikai döntéshozatal felépítése és menete.

Az egyszeri iskolareform, illetve a folyamatos fejlesztés ellentétpárját fejtegeti WALTER L. BÜHL (München), „Szabályozás vagy föloldás” című tanulmányában (*Regulation oder Mobilisation? Zur soziologischen Strategie der Schulreform*, 451—482. old.). A szerző az iskolareformok kétfajta „stratégiáját” állítja szembe egymással. Az ún. szabályozási stratégia jellemzője, hogy egyszeri, egységes és egyszerre történő iskolareformot hajt végre a főnhatósága alá tartozó területen. Ha az oktatásügy centralizált, akkor ez manapság lehetséges, de már nem tanácsos. Számot kell vetni az iskolakörzetek eltérő gazdasági, társadalmi és kulturális viszonyaival csakúgy, mint az egyes iskolákkal szemben támasztott különféle társadalmi igényekkel. Ezeket a követelményeket az ún. mobilizáló stratégia veheti csak figyelembe; amikor tehát az iskolareform lényege nem új szabályozás a régi helyett, hanem magának a szabályozórendszernek a reformja. Ez egyrészt a központi kérdések pontos szabályozását, másrészt a periferikus problémákban nagyobb önállóságot jelent az egyes iskolakörzetek számára.

W. D. WALL Nagy-Britannia neveléstudományi kutatásainak szervezetét írja le „Kutatás és oktatásügyi irányítás” című tanulmányában (*Research and educational action*, 484—500. old.). Írását esettanulmánynak nevezi, amennyiben célja nem — illetve nem pusztán — az angol kutatásszervezés ismertetése, hanem ezen keresztül olyan tanulságok megfogalmazása, amelyek más országok neveléstudományi kutatásirányítása számára is hasznosíthatók lehetnek. Ezek a tanulságok röviden a következők: a neveléstudományi kutatásról — a szó természettudományos értelmében — a századforduló előtt nem lehet beszélni. Nagyjából a harmincas évektől kezdve mondhatjuk, hogy a kutatásnak valamiféle kapcsolata alakult ki a tanügyigazgatással. 1945 után válik fokról fokra mind fontosabbá a kutatás, és érdemi ki lassan-lassan a társadalomtudomány rangját. Ebben a szakaszban már jelentős kormánytámogatást kapnak Nagy-Britanniában bizonyos egyetemi intézetek mellett működő pedagógiai kutatócsoportok egy-egy időszéri problémák megoldására. A hatvanas évektől számítható az a törekvés, hogy az egyetemi oktatómunkától független intézetben folytatódjék a kutatás, szorosan egyeztetve a minisztérium terveivel és szükségleteivel.

Számunk anyagát A. M. ARSZENYEV (Moszkva) tanulmánya teszi teljessé (*L'école soviétique: Perfectionnement du contenu de l'en-*

seignement, „Tantervi reform a szovjet iskolában” (407—434. old.). A tanulmányra azonban részletesen nem szükséges kitérnünk, mint-hogy a hazai olvasó számára már jól ismert információkat tartalmaz a folyamatban lévő szovjet tantervi reformról.

A folyóirat 1971. évi 1. száma az általánosan képző (ún. komprehenzív) iskolával foglalkozik. A szám szerkesztője, TORSTEN HUSÉN (Stockholm) bevezetőjében rámutat az általánosan képző iskola körüli félreértések két fő okára. Az egyik ok az, hogy mást és mást értenek minden országban a komprehenzív iskolákon; ennek következtében az érvelések tulajdonképpen nem azonos iskolákat vetnek össze. (Angolszász szóhasználatban például középfokú oktatásra vonatkozik; német és skandináv szóhasználatban inkább az alapfokú oktatás iskolája.) A másik nehézség az általánosan képző iskola körül azzal a kritériummal kapcsolatos, amely szerint teljesítményét elbírálni szándékozunk. A szelektív iskola hívei rámutatnak arra, hogy az iskolából kilépők teljesítményei jobbak, mint az általánosan képző iskolában végzetteké; a komprehenzív iskola hívei viszont arra utalnak, hogy törekvések szerint az általánosan képző iskola egy-egy növendéke többet halad előre indulási szintjéhez képest, mint a szelektív iskola növendékei. „A döntést, hogy az iskolarendszert (helyileg vagy országosan) komprehenzív jellegűvé tegyük, nem lehet meghozni kizárólag pedagógiai megfontolások alapján — zárja fejtegetéseit HUSÉN. — Az oktatásügy társadalmi-gazdasági szempontból nem légius térben működik; hanem ma inkább, mint bármikor eleven alkotórésze a gazdasági-társadalmi mechanizmusnak. Az oktatásügy fontosabb a társadalom számára annál, mintsem hogy egyedül pedagógiai elgondolásokra lehetne bízni.” (9. old.)

A tanulmányok egyik sorozata a komprehenzív iskolarendszer megvalósítását, az ezzel kapcsolatos oktatáspolitikai nehézségeket, eredményeket és föladatokat mutatja be különböző országokban. Az általánosan képző iskola amerikai változatával kapcsolatban A. HARRY PASSOW azt hangsúlyozza, hogy számos rejtett formában még ma is szelektív, annak ellenére, hogy világsszerte a komprehenzív iskolarendszer ösének és egyik modelljének szokták tekinteni (*Comprehensive versus selective education: the new equality*, „Komprehenzív vagy szelektív oktatásügy: az új egyenlőség”, 11—24. old.). A japán oktatásügy az első lépéseket a komprehenzív iskolarendszer felé a múlt század hetvenes éveiben tette meg, de akkor még csak az alsó fokú oktatásban s ott sem teljesen. Az oktatásügy új korszaka a második világháború befejeztével kezdődött. Az általánosan képző iskola teljes bevezetése azonban még ma is hátra van; egyelőre azzal

kísérleteznek Japánban, hogy minél későbbi időpontra tolják ki a tantárgyak és a tanulmányi ágazatok közti döntés pontját az alapfokú oktatás felső tagozatán. (SHIGEO MASUI, Tokio: *The problem of the comprehensive secondary school in Japan*, „A komprehenzív középiskola problémája Japánban”, 27—37. old.). Az NSZK oktatásügyében az általánosan képző iskola kérdését a szociáldemokrata művelődéspolitikusok vetették föl, s azóta emelkedett a hivatalos oktatás politikai rangjára, amióta szociáldemokrata kormány van Nyugat-Németországban. Egyelőre azonban még a kísérletezés stádiumában vannak — mintegy húsz iskolakörzetben —, s a végleges döntésig azzal próbálkoznak sok iskolában, hogy a modern oktatástechnológia igénybevételével mennél rugalmasabbá tessék az iskolai munka kereteit. Csak így van ugyanis remény olyan iskolatípus kialakítására az NSZK-ban, amely valóban minden társadalmi igénynek egyszerre tudna megfelelni (JOACHIM LOHMANN, Kiel: *Entwicklung und Stand der Gesamtschulplanung in der Bundesrepublik Deutschland*, „Az általánosan képző iskola tervének fejlődése és mai helyzete az NSZK-ban”, 50—56. old.). Az angol komprehenzív iskola terve — más történeti háttérrel — nagyjából hasonlóképpen alakult ki és áll ma is. Alap gondolatai — a különféle oktatásügyi törvényekben és reformelképzelésekben — nagyjából a századforduló óta jelen vannak Nagy-Britanniában; az oktatáspolitikai szintjén azonban tulajdonképpen csak a munkáspárt hatalomra jutása óta (1965) beszélhetünk róla. A munkáspárti kormány első lépése a komprehenzív modelliskolák létrehozása volt; eredményeik azonban, sajnos, alatta maradtak mind a várakozásnak, mind a szelektív iskolakénak. Amióta a helyi oktatásügyi hatóságok jogkörében van, hogy az általánosan képző vagy a szelektív iskola mellett döntsének, azóta az angol komprehenzív iskola jövője nem túlzottan biztató (ALFRED YATES, Oxford: *The development of comprehensive education in England*, „A komprehenzív oktatásügy fejlődése Angliában”, 58—64. old.).

A tanulmányok másik csoportja az általánosan képző iskolát — eredményességét, kiépítésének lehetőségeit és feltételeit stb. — a neveléstudományi kutatás oldaláról közelíti meg. Az ezzel kapcsolatos legérdekesebb adatokat talán TORSTEN HUSÉN cikkében olvashatjuk (*Does broader educational opportunity mean lower standards? „Alacsonyabb színvonalat jelent-e a tágabb tanulási lehetőség?”* 77—89. old.). A szerző itt azt a problémát fogalmazza meg az elmélet és a kutatás nyelvén, hogy vajon a továbbtanulás kiterjesztett lehetősége valóban süllyeszti-e a tanulmányi színvonalat. Ez ugyanis általános megfigyelés, és egyben olyan érv, amely mindig hatásosnak bizonyult a szelektív iskolarendszer mellett

kardoskodók vitáiban. HUSÉN rámutat arra, hogy miért irreális az általánosan képző iskola eredményeit a szelektív iskolákéval összehasonlítani egy-egy oktatási rendszeren belül; hiteles adatokat csak összehasonlító vizsgálat útján kaphatunk. A szerző a Nemzetközi Teljesítménymérő Szövetség (IEA) első és most folyó második vizsgálatára hivatkozva két tényt állapít meg. Az egyik az, hogy a szelektív iskolarendszerrel rendelkező országok tanulói teljesítményei nem magasabbak a komprehenzív iskolarendszerrel rendelkező országok tanulói teljesítményeinél. A másik tény pedig a magasabb „produktivitás” a tanulmányi eredményekben — az általánosan képző iskolarendszerű országok javára.

Egy másik svéd szerző, SIXTEN MARKLUND (Stockholm) „*Összehasonlító iskolai kutatás és a svéd iskolareform*” című tanulmányában azt mérlegeli, vajon mennyiben alaposzhatóak egyáltalán az oktatáspolitikai döntések a jelenlegi neveléstudományi kutatásokra. MARKLUND a svéd tapasztalatokból két következtetést von le. Az egyik az, hogy a neveléstudományi kutatásokkal — legalábbis a kutatási módszerek mai állása szerint — egymagukban oktatáspolitikai döntéseket megalapozni nem lehet. Az oktatáspolitikai döntések lényegüket tekintve politikai célok és értékek alapján jönnek létre; a döntés kialakítása során egy tényező lehet a kutatás eredménye is. A másik következtetés szerint a kutatási eredmények akkor válnak fontosakká, ha megkövesedett előítéleteket kell empirikusan is igazolni vagy cáfolni. Más szóval: a neveléstudományi kutatások egyelőre akkor a legfontosabbak és a legmegbízhatóbbak, ha a köztudathban levő ellentétes vélekedések közül tapasztalati úton erősítik az egyiket és cáfolják a másikat. (*Comparative school research and the Swedish school reform*, 39—48. old.)

A folyóirat 1971. évi 2. számában a szerkesztőség azt a kérdést helyezte a figyelem középpontjába, vajon mennyiben azonosak és mennyiben különbözőek a fejlődő országok oktatásügyének útjai az elmúlt negyedszázadra visszatekintve. A szám gerincét öt tanulmány adja. PREM KIRPAL (New Delhi) Délkelet-Ázsia problémáiról igyekszik összefoglaló képet nyújtani, az elmúlt negyedszázad oktatásügyi történetét „a minőség utáni vágy” gyal címkézve. PAUL CHANG (Penang) összefoglalója elsősorban Malajzia és Taiföld eredményeire és problémáira koncentrált. HOWARD HAYDEN (Sydney) tanulmánya Ausztrália és Óceánia oktatásügyének fejlődését vizsgálja, nem annyira az oktatási rendszer strukturális kérdéseinek, mint inkább a tartalmi feladatoknak az oldaláról. MATTA AKRAWI és A. A. EL-KOUSSY (Beirut) az arab országok oktatásügyének főbb irányvonalait rajzolja meg.

Afriai tanulmány zárja a sort: W. SENEZA KAJUBI (Kampala) a pedagógusképzés kérdéseit mutatja be, elsősorban kelet-afrikai adatok és tapasztalatok alapján.

A hazai olvasó — ha pusztán általánosságban kíván tájékozódni a problémakörben — bizonyára főként a közös problémákat, az általános trendeket, a főbb tanulságokat igényli e tanulmányokból. Éppen ezért ezúttal nem magukat a tanulmányokat szeretnénk ismertetni, hanem — részben maguknak a cikkeknek, részben a szám bevezetőjének alapján — azokat a fontos pontokat, amelyekre az összeállítás olvasván föl kell figyelniünk. Ezek természetesen nem függetlenek e szám szerkesztőinek — C. E. BEEBY (Wellington) és L. J. LEWIS (London) — szemléletmódjától és problémátárástól sem.

Kezdjük a felsorolt tanulmányok közös vonásaival. Az ma már közhelynek számít az összehasonlító pedagógiában — különösen a fejlődő országokkal foglalkozók számára —, hogy az oktatásügy problémáinak jelentős része közösnek tűnik a különböző országokban. Fokozza a hasonlóság érzését, ha sikerül rátalálnunk azokra a kulcskifejezésekre, amelyeket értelmeznünk kell ahhoz, hogy megértsük más országok problémáit. Az anyagi erőforrások hiánya azonban például olyan vonás, amely bizvást nevezhető közösnek minden fejlődő ország oktatásügyében. Minden fejlődő országban az egyik legfőbb iskolai probléma a lemorzsolódó tanulók igen magas száma is. Hasonlóképp ismétlődő vonás, hogy az iskoláztatási lehetőségek kiterjesztésétől a gazdasági-társadalmi élet a szakképzettség szintjének általános emelkedését várja (ismert oktatásgazdaságtani érvelés); a fiatalok és szülei viszont korábban kialakult eszményeik nyomán most mind az egyetemre felkészítő selektív iskolákba jutást követelik. Továbbá ismert jelenség minden fejlődő országban, hogy míg az oktatásügy tervezői a mezőgazdaság színvonalának emelése végett speciális programokat dolgoznak ki és iskolahálózatot építenek ki a falusi lakosság számára, az innen kikerült fiatalok többé nem akarnak a falusi agrártársadalomba beilleszkedni, hanem inkább a városokba özőnlenek.

BEEBY hangsúlyozza, hogy ezek a problémák bármennyire sajátosnak tűnjenek is minden ország tanügyigazgatása számára — a jelenségek mögött mélyebben húzódó törvényszerűsége rejtőznek. Ezt pedig úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a fejlett tőkésországok szakértői által kidolgozott oktatásfejlesztési programok a fejlődő országok sajátos helyzetére alkalmazva váratlan és nem számított eredményekre vezettek. Vajon, kérde a szerző, nem eleve elhibázott dolog úgy tekinteni az iskolaügy fejlődésére, mint amelynek hasonló utat kell bejárnia a most főlzábadult országokban és például az európai államokban?

BEEBY ezzel a koncepcióval nem áll egyedül (legfőlegbb UNSECO-beli kollégái között). Az olyan kifejezések, mint az „afrikanizálás”, „arab nacionalizmus”, „pantjaszila” stb. — különféle volt gyarmati országok útkereséseinek ismert jelszavai — arra utalnak, hogy hasonlóképp gondolkodik a fejlődő országok vezető politikusaiknak jó része is. Gondolatmenetükben ott fedezhető föl törés, amikor eszközeiket sajátos nemzeti mozgalmakból akarják kikovácsolni, céljaikat azonban (részben vagy egészben) a fejlett ipari országokra tekintve fogalmazzák meg. Az oktatásügyben ez konkrétan úgy jelentkezik, hogy a sajátos nemzeti célkitűzéseket többek között az iskolán keresztül kívánják általánossá tenni; az iskola-rendszer kiépítéséhez azonban igen sok pénzre van szükség; ehhez pedig külföldi segélyprogramokat vesznek igénybe; amelyek viszont (eltekintve most az óhatatlan politikai velejáróktól) egy bizonyos iskola-rendszer kiépítését szorgalmazzák.

A tanulmányokat áttekintve valóban egy új problematika körvonalai bontakoznak ki. Minthogy a legtöbb országban — így vagy úgy — kiépült az iskola-rendszer, az oktatástervezés súlypontja most határozottan a tartalmi kérdések megtervezése felé tolódik. A neveléstudomány, amely az elmúlt esztendőkhben — más társadomtudományokat: a közgazdaságtant, a demográfiát, a szociológiát, a statisztikát bevonva — hatalmas erőfeszítést tett a mennyiségi vonatkozások kimunkálására, jórészt még fölkészületlen ezekkel a problémákkal szemben. Annyi azonban nyilvánvaló, hangsúlyozzák a szerzők, hogy a következő esztendők vitáiban az iskolaszervezeti, beiskolázási, oktatásszerkezeti kérdések mellett mind nagyobb súllyal fog fölvetődni az oktató-nevelő munka tartalmának (tantervek, tankönyvek, módszerek, eszközök, pedagógusképzés stb.) témaköre is. „Az 1970-es esztendőkhben az elméleti emberek válhatnak azokkal, akik a legnagyobb mértékben járulnak hozzá az oktatásügy gyakorlati kérdéseinek megoldásához; az elméleti emberek, akik segítenek majd megérteni, milyen eredményeket értünk el valójában a hatvanas években. Ezek az emberek pedig éppúgy érkehetnek majd a szegény országokból, mint a gazdagokból” — fejeződik be a bevezető tanulmány.

Az 1971. évi, XVII. évfolyam szerkesztőbizottsága is nemzetközi; ebben az esztendőben a következő szakemberek szerepeltek benne: AGOSTON GYÖRGY (Szeged), BHUNTHIN ATTAGARA (Bangkok), H. LIONEL ELVIN (London), GILBERT DE LANDSHEERE (Liège), LOUIS LEGRAND (Párizs), ZÓJA MALKOVA (Moszkva), GILDA DE ROMERO BREST (Buenos Aires) és TETSUYA KOBAYASHI, az UNESCO hamburgi neveléstudományi intézetének igazgatója.

KOZMA TAMÁS

A római Università Salesiana — a szaléziánusok szerzetesrendjének vezetése alatt álló katolikus egyetem — neveléstudományi fakultása nagy érdeklődést tanúsít MAKARENKO művei és pedagógiája iránt. Az egyik legjelentősebb nyugati Makarenko-szakértő ennek az egyetemenk a professzora: BRUNO M. BELLERATE, aki számos tanulmányban foglalkozott MAKARENKO életművével, az egyetem neveléstudományi fakultásának kiadásában megjelenő, nemzeti közti szerzőgárdával dolgozó neveléstudományi folyóiratban, az *Orientamenti Pedagogici*-ben. Tanulmányai közül az egyik legjelentősebb, „Problemi della pedagogia Makarenkiana. Novita, precisazioni, discussioni” (A makarenkói pedagógia kérdései. Újszerűsége, pontosítások, viták) címmel az 1966-ik évfolyamban jelent meg. Ugyanebben az évben látott napvilágot az a cikke is, amelyben a nyugatnémet L. FROESE „Neuere west-deutsche Literatur zur Sowjetpädagogik” című tanulmányával szállt vitába. Figyelemre méltó tanulmányát közölte a folyóirat 1969-i évfolyama is „Commemorando A. Makarenko. In margine a recenti saggi italiani” (A Makarenkóra emlékezve. Szélgjegyzetek az újabb olasz tanulmányokhoz) címmel.

Az *Orientamenti Pedagogici* 1970. évi szeptember-októberi számában jelent meg BRUNO M. BELLERATE „*E da studiare A. S. Makarenko? Rassegna e riflessioni critiche*” (Tanulmányoznunk kell-e Makarenkót? Beszámoló és kritikai megjegyzések) című tanulmánya, amelyet részletesen ismertetünk, egyrészt azért, hogy BELLERATE felfogását bemutassuk, másrészt hogy cikkén keresztül a Német Szövetségi Köztársaságban, Marburgban működő Makarenko Kutatóközpont kiadványairól tájékozódjunk.

BELLERATE tanulmányának első mondatában felteszi a kérdést: „valóban megéri-e a fáradságot, hogy ilyen nagy figyelmet szenteljünk MAKARENKÓNAK vagy inkább csak múltó túlzásról van szó?”

MAKARENKO tanulmányozása mindenekelőtt azért fontos — hangoztatja az olasz katolikus szerző —, „mivel *de facto* elérkezett az ideje annak, hogy több-kevesebb joggal mi is megvalósítsuk azt a nevelési elképzelést, amely nemcsak szovjet, hanem — sokak számára — kimondottan marxista is. Ezen kívül tovább kell tanulmányoznunk azért, hogy megkíséreljünk megvilágítani a MAKARENKO-életmű egyes részleteiről vallott eltérő magyarázatokat. S nézeteink elmélyült ismerete konkrét módon bevezet bennünket egy olyan — nevelési valószínűleg jól reprezentáló — pedagógiai koncepcióba, amelyről többen mint a nyugati nevelés egyik alternatívájáról vélekednek (ha egyáltalán valamiféle közös vonásuk is?)”.

Éppen ezért tartja BELLERATE hasznosnak a marburgi Makarenko Kutatóközpont megalkulását, amelynek az a célja, hogy a fenti tartalmú kutatómunkát támogassa. Az új intézmény ennek érdekében elkezdte egy könyvsorozat kiadását „Beiträge zur sozialistischen Pädagogik” címmel. Ennek elsőként megjelent három kötetét ismerteti tanulmánya első részében a római professzor.

Az 1969-ben megjelent *Makarenko Materialien I.* című kötet alcíme (Quellen, Studien, Bibliographische Beiträge) tájékoztatást ad a sorozat egyes kötetének megközelítő tartalmáról. Ebben az első kötetben a „források” közt publikálták a „Pedagógiai logika” új német fordítását, egy fejezetét a be nem fejezett „Cselekvésmetódika kísérlet egy ifjúsági telepen” című MAKARENKO-műből, az első kiadás alapján, nem pedig az összes műveiben kiadott szöveg szerint. Az eltérések nem nagyszámúak és nem különösebben jelentősek.

„Első látásra nagyon fontos a közlése annak a két MAKARENKO-tanulmánynak, amelyet annak idején is — és itt is — angol nyelven jelentettek meg — folytatja ismertetését BELLERATE. — Ezek eddig kizárólag az orosz nyelvű visszafordításból voltak ismertek, ahogy MAKARENKO összes műveinek függelékében megjelentek. Azért mondtam, hogy „első látásra”, mert ebben az esetben is fontosabb lett volna az eredeti makarenkói szöveget kiadni, amely nem volt angol nyelvű, de sajnos elveszett. Az eltérések az angol és az orosz szöveg között így kétségtelenül elvesztik jelentőségüket, akár ennek a publikációnak a céljait nézzük, akár mert konkrétan ellentmondók az ismert szöveggel. A legvilágosabb és bizonyára legfeltűnőbb az a kis részlet, amelyet az első tanulmány elejéről vettek át. Az angol szövegbe MAKARENKO belevette, azon okok közé, hogy miért akar írni, a következőt: „become an author and be famous”. Most az orosz szövegben a „hírnév” ez utolsó álmát mellőzték, pedig némi súlya lehetne a szerző temperamentumának megítélésében.”

BELLERATE szerint kétségtelenül szuggesztívebb V. FINK visszaemlékező írásának fordítása. Ennek oka nemcsak az, hogy az eleven stílus és epizódgazdagság kellemessé teszi az olvasmányt, hanem főleg az, hogy néhány kiadatlan visszaemlékezés, sőt itt-ott levél-törödékek és más ismeretlen dokumentumok is olvashatók benne. FINK a nagy szovjet pedagógus mellett élt — annak utolsó éveiben — az Írók Házában.

Ebből az írásból olyan elemek bonthatók ki — véli BELLERATE —, amelyekkel MAKARENKÓNAK pontosabb és teljesebb képe alakul ki előttünk. Gazdagabbá válik előttünk humanista koncepciója, mivel barátaival folytatott

beszélgetései új oldalról világítják meg azt a dinamikus és nyílt aktivitást, amely benne élt, „mindig kutatva a jobb utakat és megoldásokat, a marxista optimizmus földi elképzeléseinek meghatározott területén”. S e beszélgetésekből ugyancsak meggyőző erővel tűnnek elő személyiségének megkapó vonásai, „annak a személyiségnek, amely humorral, költőiséggel és tevékenységgel volt megáldva”.

A kötet „Tanulmányok” című része N. P. NEZINSZKIJ munkájával indul, címe: *Makarenko és kora*. Ebben elsősorban MAKARENKO viszonyát vizsgálja saját kora hivatalos személyeihez, s azokat az eredményeket fejtegeti, amelyeket Makarenko „saját fejlődésének főbb szakaszaiban intézetében elért”.

L. PECHA rövid tanulmánya („A nevelő szerepéről a közösségben”) Makarenko egykori tanítványainak nyilatkozatait dolgozza fel, ezeket a tanulmány szerzője maga gyűjtötte össze. BELLERATE így közvetíti a tanulmány tartalmát: „Fő célja az volt, hogy a szovjet pedagógus alakjának jelentőségét hangsúlyozza, aki személyiségével, a tanulói aktivitás feltevésével és megszervezésével gyakorlatilag feleslegessé tette — kivéve a végrehajtószerepében — a többi nevelő hagyományos szerepkörű közreműködését. Másrészt a nevelői testületet világosan úgy írja le, mint MAKARENKO intézetének egyik fogaskerekét: fogaskerek, amely elképzelhetetlen a kollektíva egyetemeségén kívül és felett.”

A kötet utolsó része BELLERATE bibliográfiai összeállítását tartalmazza az 1950—1960 közötti, MAKARENKÓRA vonatkozó olasz témáról. „Sajnos, az olasz tanulmányok nem tűnnek ki pontosságukkal és tudományos igényükkel — véli a szerző —, mindemellett hazánk helyét azok között az országok között jelölik ki, amelyek nagyobb mértékben érdeklődnek MAKARENKO iránt.”

A *Makarenko Materialien* első kötete BELLERATE szerint „elégé változatos, gazdag és érdekes”. Kíváncsú lenne azonban, hogy a kötet eredeti tanulmányainak számát gyarapítsák, valamint az is, hogy nagyobb kritikával válogassák ki, rostálják meg a közlésre kerülő forrásszövegeket.

A könyvsorozat másik tagja THEO GLANTZ doktori disszertációját tartalmazza. Címe: *Kollektiv und Einzelner. Ein pädagogischer Beitrag zur Erfassung des Sozialgebildes Jugendkollektiv und seines Beziehungsgefüges in Makarenkos Gorki-Kolonie* (Marburg, 1969. 201 oldal). A szerző tehát az ifjúsági kollektívát, annak belső viszonyait csak a GORKIJ-telep fennállása idején vizsgálja. BELLERATE így értékeli a tanulmányt: „A szerzőnek nagyobb figyelemmel kellett volna lennie a történelmi kutatásra és a filológiai szempontokra anélkül, hogy lemondott volna az elméletibb megközelítésről, s egy ilyen jellegű, korszerű szemlélet alapján kellett volna elemeznie a maka-

renkói intézményt. Ez a kutatás kétségtelenül jelentős eredményt hozott volna a tények biztosabb magyarázatában és objektív megítélésében, különben fennáll annak a veszélye, hogy egyes kifejezéseknek olyan jelentést adunk, amely nem helytálló. Legyen elegendő emlékeztetni arra, ami GLANTZnál többször is előfordul: el akarta kerülni a „személy” fogalmát, mint túlságosan filozófiai és nyugatit, ezért az „egyed” (Einzelner) kifejezést használta. MAKARENKÓnál erre legalább két orosz kifejezés van (ezek: „otdel'nyi”, többnyire melléknévként használatos a „ličnost” vagy más főnév után; valamint az „individual'nyi”, amelyet melléknévként és főnévként egyaránt használ). MAKARENKÓnál ezek használata nem közbömbös, ámbrányes filozófiai finomságot nem tulajdoníthatunk neki, legalábbis alapvető szinten. Az a tény, hogy a tanulmányozást a GORKIJ-telepi korszakra korlátozzuk — elfogadható indok nélkül —, nem mentesíti a kutatót az alól, hogy történelmi összefüggésében mutassa meg a tanulmányozott tény, majd pedig az adatok bizonyosága alapján mint véglegeset vagy nem véglegeset ábrázolja. Ez a genetikus-evolutív szempont azonban ebben a tanulmányban nem érvényesül.”

Azt ajánlja ezért BELLERATE, hogy „a tanulmány felhasználásával néhány más kutató újra dolgozza fel ezt a témát, nagyobb történelmi beágyazással, valamint a folyamatos szovjet tapasztalatok felhasználásával”.

A harmadik — ismertetésre kerülő — kötet bibliográfiai jellegű: a Német Szövetségi Köztársaság és Nyugat-Berlin könyvtáraiban található német és más nyelvű MAKARENKO-műveket, illetve a MAKARENKÓról szóló műveket sorolja fel, a mintegy 2500 köz- és magán-könyvtárból gyűjtött információk alapján (G. HILLIG, S. WEITZ: *Gesamtverzeichnis der Makarenko-Literatur*. Bibliotheken der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlins. Marburg, 1969. 99 old.). A kötetben 221 címszó van, a 474 könyvtárban 4217 ilyen témájú kötet található. A folyóiratokban megjelent tanulmányokat a könyv természetesen nem tartalmazza. Közli a könyvtárak címjegyzékét, s jelzi, hogy a könyvek mi módon kölcsönözhetők (sok helyütt postai úton is!).

BRUNO M. BELLERATE tanulmányának második része a „Tételek és hipotézisek” címet viseli. „Azt hiszem, nem lehet gondolnunk MAKARENKO teljes megértésére — írja — a meglévő és publikálatlan adatok megfelelő ismerete és — főleg a nyugati kutatók részére — a régebbi és a kortárs orosz neveléstudomány alapos tanulmányozása nélkül.” Ezáltal nemcsak természetes-történelmi környezetbe tudjuk elhelyezni MAKARENKO nevelési koncepcióját, de közelebb jutunk az általa alkalmazott terminológiának objektívebb és kritikaibb

értékeléséhez. Feltételezhető ugyanis, hogy a korabeli analóg esetek tanulmányozása fel-fedhetné és talán meg is magyarázna sok más, jelenleg ismeretlen tényezőt. BELLERATE véleménye szerint „példának okáért csak a kortárs-szerzők könyveinek vagy a róluk szóló néhány könyvnek az elolvasása új távlatokat nyit meg, és el nem hanyagolható kérdéseket vet fel... Bőven van rá anyag, hogy meggyőződjünk róla, legyen elég emlékeztetbe idézni KRUPSZKAJA, SACKIJ és BLONSZKIJ nevét.” E tájékozódás nincs ellentétben MAKARENKO szellemével, hiszen írásaiban ismételten perbe szállt „az olimpusi pedagógiával”.

De BELLERATE a fordított utat is helyesnek tartja: „érdemes kutatásokat végezni a makarenkói egyéni helyzetek alapján, majd ez után rátérni a források összehasonlítására a korabeli más szerzőknél, illetőleg más intézményeknél. Ezzel a tanulmányozással párhuzamosan előre kellene jutnunk MAKARENKO személyiségére vonatkozólag is, felhasználva mindazokat az elemeket, amelyek konkrét módon vizsgálhatók, ha szórványosak és változók is, mert kétségtelenül ezek adnak megkülönböztető jeleket a különféle magatartásnak, válogatásnak, egyéni véleménynek.”

BELLERATE szerint csakis a korabeli szovjet nevelésügy alapos ismeretében lehetséges MAKARENKO életművének periodizálása. FROESE azt állítja, hogy az 1928 előtti és utáni korszak között határozott törés van, de ezt eddig még nem sikerült bizonyítani. MAKARENKO eszméi és tevékenységbeli fejlődésének pontos felrajzolása során „nem lehet figyelmen kívül hagyni a szovjet kulturális, nevelési és társadalompolitikai környezetet, amely igazolja azt”.

E problémákkal mindaz szembe találja magát — állítja BELLERATE —, aki figyelmesen és kritikusan olvassa MAKARENKO írásait, s éppen ezért „tökéletesen érhető a zavara annak — noha már sok kísérletet tettek erre —, aki *globálisan* akarja tanulmányozni alakját, gondolatait és tevékenységét”.

Részletesen fejtegeti BELLERATE, milyen fontos MAKARENKO szövegeinek magyarázatában a konkrét társadalmi valóság s a konkrét időszakasz sajátosságainak pontos ismerete. Hangsúlyozza azonban „a kritikailag helytálló” magyarázat fontosságát, mégpedig azért, hogy — mint írja — „kikerüljem a rosszhiszeműségét azoknak, akik hasonló próbálkozásokban pusztán feleletet igyekeznek keresni egy aktuális vagy kimondottan gazdasági érdeklődésre”. A kritikai szilárdság MAKARENKO elveinek magyarázatában egyrészt megadja a megfelelő információt, másrészt minimumra szorítja azokat a mozzanatokat, amelyek kikerülhetetlenül megmagyarázhatatlanok. „Nem kívánunk

ugyanis az ellenkező végtelbe sem esni, amit «illuministicus»-nak nevezhetnénk, mely szerint egy ember gondolkodásában és életében mindennek tökéletesen logikusnak kell látszania és mindennek logikusan kell cselekednie.”

Milyen utat ajánl az olasz professor MAKARENKO megismeréséhez? „Szükségesnek látom — írja —, hogy az, aki MAKARENKO tanulmányozására akarja rászánni magát, első lépésként gondosan tájékozódjék a korabeli helyzetről legalább a meglévő tanulmányok alapján és néhány olyan szerző írásának elolvasásával, akik hozzá legközelebb álltak. Második lépésként ismerkedjék meg MAKARENKO minden jelentős művével (ezért hasznosak a mindenkinek rendelkezésére álló tájékoztatók és bibliográfiák munkák), különösen az orosz nyelvűekkel. Végül az előző két lépés alapján vegye jegyzéke és azután vesse össze a különböző, MAKARENKO életének egyes szakaszaiból származó elveket és állásfoglalásokat, hogy így kellő megalapozással eljuthasson a fentebb óhajtott magyarázatok megformálásához.”

Az lenne kívánatos — véli BELLERATE —, ha minél több kutató között jönne létre együttműködés, hogy egymás felfogását „ideológiai tekintetben is kölcsönösen kiegészítsék”, összegyűjthessék a kritikailag helytálló magyarázat-variánsokat, s ezáltal „megközelíthessék a kutatás és tájékozódás tökéletességét”.

Az olasz professzor reméli, hogy a legközelebbi nemzetközi találkozókön megelégedjenek a gyakorlati feltételei egy ilyen jellegű MAKARENKO-kutatás megtervezésének a különféle világnézetű és nemzetiségű kutatók között. „Ebben a tekintetben már rés nyílt a nemzeti és nemzetközi bibliográfiák előkészítésével és néhány, a feltételezettnél nagyobb előítélet legyőzésével.”

Végezetül BRUNO M. BELLERATE így zárja tanulmányát: „Befejezve most már ezt az áttekintést, újra azt állítom, hogy lehetséges, sőt igenlő feleletet *kell* adnunk arra a kérdésre, amelyet címként jelöltünk meg, azaz igen, *folytatnunk kell MAKARENKO tanulmányozását*. Ezt kell tennünk nemcsak szubjektív-intellektuális tetszésből, azért, hogy MAKARENKO jobb megértéséhez s megalapozottabb értékeléséhez eljuthassunk, hanem főképpen azért, mert egy ilyen törekvés fontos és termékeny, gyakorlati kezdete lehet egy hatékonyabb és a szükségleteknek jobban megfelelő nevelésnek, amelyet társadalunk, de még inkább a jövő emberiség elvár. Továbblepést jelenthet arra is, hogy kedvezően elősegítsük a párbeszéd lehetőségét nemzetközi szinten egy mindkét részről megnövekedett bizalmú és őszintébb légkörben.”

V — M

PHILIP H. COOMBS: AZ OKTATÁS VILÁGVÁLSÁGA. RENDSZERELEMZÉS

Budapest, 1971. Tankönyvkiadó. 224 oldal.

1967-ben nemzetközi konferenciát tartottak az USA-ban, a Virginia állambeli Williamsburgban az oktatás válságáról. PHILIP H. COOMBS, az UNESCO Nemzetközi Nevelésügyi Intézetének az igazgatóját kérték fel a vitaindító tanulmány elkészítésére. Ebből a tanulmányból s az 52 országot képviselő 150 szakember tanácskozásából született meg COOMBS könyve, mely 1968-ban jelent meg.

A könyvvel kapcsolatban többen vitatták, hogy *helyes-e az oktatás válságáról beszélni*: nem jelenti-e ez az ismert nagy problémák indokolatlan felnagyítását s a világ különböző részei és különböző társadalmi rendszerű országai oktatási rendszerei közti különbségek figyelmen kívül hagyását. A könyv ismertetői és bírálói többségükben egyetértettek az oktatás válságának azzal a meghatározásával, amit COOMBS ad: az oktatás válsága abban áll, hogy az oktatási rendszerek rendkívül lassan és nehezen alkalmazkodnak a gyorsan változó világhoz. Abban is egyetértés alakult ki, hogy ha világméretű áttekintést ad valaki, akkor nem lehet eltekinteni attól a tényről, hogy a világ lakosságának kb. 80%-a fejletlen és gyengén fejlett országokban él, ahol gyakran nem is az oktatás válságáról, hanem katasztrofális helyzetéről beszélnek. COOMBS a williamsburgi konferencia tapasztalatai alapján ezekkel a szavakkal zárja könyvét: „Befejezésül viszszaterünk arra, amivel elemzésünket kezdtük: az oktatási válság világméretű voltának hangsúlyozására. Annak az olvasónak, aki ezt minden más országra elfogadja, csak sajátjára nem, a következőket mondjuk: Lehet, hogy igazad van. Mégis arra kérünk, vizsgálj meg elfogulatlanul és kritikusan saját országod oktatási helyzetét, mert lehet, hogy rosszabb, mint amilyennek gondolod. S végül mindenkinek szólnak az alábbiak: Bármilyen lehet a te országod oktatási rendszere, ha a Föld lakóinak többsége súlyos válságban van, akkor annak következményeit egyetlen nemzet sem kerülheti ki, még a leggazdagabb sem. Az oktatási válság mindenki közös ügye.”

Világméretű áttekintést adni az oktatásról, illetve annak legjellegzetesebb vonásairól, tendenciáiról olyan vállalkozás, melynek az olvasó

rendszerint éppúgy értékeli előnyeit, mint kifogásolja hátrányait. Értékeli, hogy információt kap a világ olyan részéről is, melyekkel kevésbé ismerős, s világtendenciák megismerésekor rádöbben, hogy országa vagy régiója problémái másutt is megtalálhatók azonos vagy hasonló módon. Ugyanakkor hiányolja a kellő differenciálást, gyakran úgy érzi, hogy az általános kép keretében nem kap konkrét bepillantást a különböző fejlettségi s különböző társadalmi rendszerű országokra jellemző jelenségekbe, tendenciákba.

PHILIP H. COOMBS könyvével kapcsolatban is lehetnek az olvasónak ilyen érzései. Fejlett országban élő olvasónak különösen értékesek azok az információk, melyeket a fejlődő országokról kap. Mindnyáján ismerjük ezeknek az országoknak alapvető problémáját, a nagymértékű írástudatlanságot s nemzeti oktatási rendszerük fejletlenségét. De keveset tudunk például arról, hogy az oktatási célokra rendelkezésre álló szűkös anyagi erőforrások egy része kárbavész a fejlett országok oktatási rendszereinek mechanikus átvétele miatt. Gyakran olyan iskolatípusok, tantervek stb. jönnek létre, melyek távol állnak a helyi viszonyoktól, igényektől s csak arra alkalmasak, hogy növeljék az egyéb okokból is nagy lemorzsolódást s olyan fiatalokat képezzenek, akik nincsenek felkészülve a gazdasági-társadalmi fejlődés legsürgetőbb feladataira, például a mezőgazdaság és a helyi ipar fejlesztésére. Keveset tudunk arról is, hogy a képzés költségein túl is súlyos nehézségekbe ütközik a külföldi segélyakciók keretében működő pedagógusok felcserélése nemzeti tanerőkkel. Afrikában például a tanító és a középiskolai tanár évi jövedelme 20–30-szorosa az egy főre eső nemzeti jövedelemnek, ami társadalmi feszültséget okoz, ugyanakkor nem elegendő ahhoz, hogy megakadályozza képzett tanerők áramlását fejlett országokba. Arról is keveset tudunk, hogy hogyan bonyolódik a fejlődő országokban a szakemberhiány a helytelen foglalkoztatással és a munkanélküliséggel. Indiában például, ahol elemi fontossággal az élelmezési probléma, az agronómusok 90%-a köztisztviselő a Földművelésügyi Minisztérium

apparátusában s csak 10%-a vezet farmot. Gyakran munkanélküliek a jól képzett szakemberek, mert a népgazdaság perspektivikus fejlődésére, nem soron lévő feladataira vannak felkészítve. COOMBS könyve bővelkedik a fejlődő országok oktatási viszonyait jellemző adatokban, tendenciák feltárásában, nagyban hozzájárul helyzetük, problémáik jobb megértéséhez.

A fejlett országokról viszonylag kevesebb új információt kapunk. Hiányérzetet kelt a szocialista országokra vonatkozó anyag gyér volta. Szembetűnő, hogy a kapitalista országok analizisében dominálnak az USA oktatási ügyét jellemző jelenségek. (A gazdag bibliográfiái útmutató is nagyrészt amerikai szerzők műveit tartalmazza.) Mindez a szerző személyes tapasztalataival magyarázható s azzal, hogy a williamsburgi konferencián résztvevő szakemberek nem képviselték arányosan a fejlett országokat.

A szerző *oktatásgazdagságtani szakember*. Érdeklődésének előterében az oktatásnak a gazdasági fejlődéssel közvetlenül összefüggő kérdései állnak. Rendszerelemzésében azonban, melyben igyekszik az oktatás különböző tényezőinek szerves összefüggését feltárni, fontos pedagógiai kérdések is helyet kapnak. A szerző hangsúlyozza, hogy könyvének fő célja a diagnózis, nem a gyógyítás, a válság alapvető tényezőinek és tendenciáinak a feltárása és a leküzdésére alkalmas stratégia néhány eleme. A világ oktatási helyzetét nagyon bonyolultnak tartja s meg van róla győződve, hogy nincsenek egyszerűk, csak bonyolult megoldások. A megoldások tekintetében nem tart igényt többre, mint néhány általános következtetésre, ami logikusan folyik diagnózisából.

Mindent egybevetve: időszzerű, hasznos és gondolatébresztő könyvet adott a magyar olvasóknak a Tankönyvkiadó COOMBS könyvének magyarra fordításával. Az oktatás jelene és jövője nálunk is a figyelem középpontjában áll: az ország vezetését, a pedagógusokat, a szülőket egyaránt foglalkoztatja. A jövő helyes útjainak megtalálásához kész receptet sehonnan se kaphatunk, de a jó megoldásokat a nemzetközi tájékozottság is segíti. Néhány példával szeretném érzékeltetni, hogyan járul hozzá ehhez COOMBS könyve.

Közhely számba megy az a megállapítás, hogy az *oktatás-nevelés legfontosabb tényezője a pedagógus*. Ugyanakkor világszerte s a fejlett országokban is az tapasztalható, hogy tehetséges fiatalok egyre kisebb számban választják a pedagóguspályát, s sok művelt, magasán kvalifikált pedagógus hagyja el az iskolát. COOMBS ezt a jelenséget csak részben tulajdonítja annak, hogy a pedagógusok fizetése elmarad számos más értelmiségi réteg fizetésétől, s hogy a pedagógusok bérezésében rendkívül nehéz érvényesíteni a tudás- és teljesít-

ménybeli különbségeket. Rendkívül fontosnak tartja azt is, hogy az oktatás tartalmában és módszereiben nem követi a tudományok, és a technika fejlődését, kevés lehetőséget ad a kísérletezésre, az újításra. Azok a tehetséges fiatalok, akik pályaválasztásukból eleve kizárják a pedagóguspályát, s azok a képzett és művelt nevelők, akik elhagyják az iskolát, nem mindig anyagi megfontolásokból teszik ezt, vagy nem csupán ezért. A nagyobb szellemi kielégülés, a rutintól, a sablontól való menekülés, az változtatás, az újítás lehetősége nagy szerepet játszik éppen az intellektuális értékesebb egyéneknél. Ebben az összefüggésben mutat rá COOMBS arra, hogy milyen káros az, hogy a nevelőképző intézmények a legtöbb országban a pedagógiai konzervativizmus otthonai s nem olyan műhelyek, melyek vonzani tudnák azokat, akikben nemcsak a hagyományok iránti szükséges tisztelet, hanem a szükséges tiszteletlenség is megvan, s akik az oktatásnak, ennek a természeténél fogva konzervatív foglalkozásnak a nyughatatlan szellemű reformátorai lehetnének. Első hallásra meglehetősen, de feltétlenül elgondolkodtatónak tűnik az a gondolat, hogy ma már talán nem azon kellene munkálkodni, hogy hogyan lehet az egy tantervre eső tanuló számát csökkenteni, hanem annak a feltételeit kellene megteremteni, hogy az egyre csökkenő számú kiváló tanár tárgyi és módszertani tudásából minél több tanuló profitáljon közvetlenül.

Világszerte sok szó esik az új, modern oktatási módszerekről. A rádió, a televízió, a nyelvi laboratóriumok, a programozott oktatás stb. — az oktatásnak az újítások iránti gyenge fogékonyságának megfelelően — lassan terjednek az iskolákban. Nagyon elgondolkodtató COOMBSnak az a megállapítása, hogy e tekintetben legalább két alapvető problémával állunk szemben. Az egyik jól ismert: a kikísérletezett, helyesnek, a régivel nyilvánvalóan hatékonyabbnak bizonyult módszer is nehezen hatol be az iskolákba. Hasonlóan fontos azonban az a probléma is, hogy gyakran a bevezetett új módszerek sem hozzák meg a bennük rejlő hatást, mert nem illeszkednek bele szerencsén az oktató munka egészébe. A hosszú évszázadok alatt kialakult verbális oktatásnak megvolt a maga logikája és összefüggő módszertana: a tanár és a diák munkájának minden formája a tanuló önálló gondolkodásának a kizárására, pusztá recepitívására épült. Ma az új oktatási módszerek a legtöbbszor úgy törnek be az iskolába, hogy rárákódnak a régi módszerekre, COOMBS elérkeztetnek látja az időt, hogy a pedagógia elméleti művelői és a gyakorló pedagógusok igyekezzenek kidolgozni egy új módszertant, melyet nem az jellemez, hogy mindent elvet, ami régi, hanem *szerves rendszerbe* foglalja mindazokat a módszereket, melyek hatékonyabbá teszik a tanulást: a

gondolkodóképesség fejlődését, az ismeretszerzést, a készségek elsajátítását.

A pedagógiai irodalomban és a napi sajtóban is kedvelt téma évek óta a *permanens oktatás*. Indítéka egy jól felismert társadalmi követelmény: gyorsan fejlődő világunkban a legjobb iskolában, egyetemen szerzett tudás is folyamatos kiegészítésre, revízióra szorul, ha ez elmarad, megsínyli az egyén és a társadalom egyaránt. Sok merész szó hangzik el és lát napvilágot nyomtatásban a permanens oktatásról, de még szerény tett is kevés követi. A felnőttoktatásnak, a továbbképzésnek ugyan sok és sokféle formája, szervezete alakult ki. COOMBS is elismeri, hogy a legkiemelkedőbb eredmények a szocialista országokban találhatók. Úgy látja azonban, hogy általában jellemző az összefüggő rendszer hiánya, a sok párhuzamosság, ötletszerűség s az iskolai és iskolán túli oktatás összhangjának a hiánya. Úgy véli, hogy a *nagy hangzatos szavak s gyakran fellegekben járó tervek helyett arra volna szükség, hogy a felnőttoktatás, a rendszeres továbbképzés, a permanens oktatás* — nevezzük bárhogy — *ugyanolyan társadalmi elismerést és státust kapjon, mint a formális oktatás* s ennek megfelelően fokozatosan alakuljon ki ahhoz hasonló s azszal szorosan összefüggő rendszere.

A vezetés-tudomány (management science) hazája az USA, Európában nehezen szerzett magának polgárjogot. COOMBS az oktatás fejlődése szempontjából rendkívül fontosnak tartja a vezetésnek, az irányításnak olyan jellegű átalakítását, ami a társadalmi munka egyéb területein szisztematikusan tör előre. Úgy látszik, hogy e tekintetben nem nagyon bízik a pedagógusokban s a *vezetést szívesebben látná nem-pedagógus „manager”-ek kezében*. Eltekintve ettől az erősen vitatható nézettől, azon a megállapításon feltétlenül el kell gondolkodni, hogy a tanügyigazgatás történetileg ki-

alakult rendszere, amely ma a legtöbb országban érvényben van, nincs eléggé felkészülve a ma és a holnap feladataira: az oktatási rendszer teljesítményeinek kritikai elemzésére s az erre épülő tervezésre, rendszeres változtatásra, újí-tásra.

Az 5—14 éves gyermekeknek Afrikában kb. 60%-a, Ázsiában kb. 50%-a, Dél-Amerikában 35—40%-a nem jár iskolába. Előzetes becslések szerint 1980-ban Afrikában és Ázsiában 60—70%-kal, Dél-Amerikában 80%-kal lesz nagyobb az 5—14 éves gyermekek száma, mint 1960-ban. Ezek a számok már önmagukban is mutatják, hogy milyen problémák várnak a fejlődő országokra csupán az alsófokú oktatás területén. A fejlett országokban az alsófokú oktatás — különböző színvonalon ugyan — többé-kevésbé megoldott. Ezekben az országokban viszont egyre növekszik az igény a közép- és felsőfokú oktatásra. Az oktatás továbbfejlesztése feltartóztathatatlan társadalmi igény s a társadalmi-gazdasági fejlődés döntő tényezője. A fejlesztés üteme nagymértékben az anyagi erőforrások mennyiségétől és ésszerű felhasználásától függ. De egyet kell értenünk COOMBS-szal, hogy a fejlődésnek egyéb fontos tényezői is vannak: „Mindenekelőtt szükség van — pénzért nem vehető — eszmékre és bátorságra, a kockázatvállalás és a változtatás szándékával alátámasztott önértékelésre. Az oktatás irányítóinak tehát vállalniuk kell, hogy szembenézzenek egy olyan fejlődéssel, mely kétségessé teszi rendszerük működőképességét. A felnőtt férfi nem hordhatja gyermekruháit; az oktatási rendszerek sem állhatnak sikeresen ellen a szükséges változásoknak, amikor körülöttük minden változóban van.”

JÓBORÚ MAGDA

ANNALES UNIVERSITATIS SCIENTIARUM BUDAPESTIENSIS DE ROLANDO
EÖTVÖS NOMINATAE. SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

Budapest; 1970. I. kötet. 80 oldal

Örömmel üdvözljük, hogy az ELTE tekintélyes, külföldnek szánt sorozatában a pedagógiai és pszichológiai időszakos kiadványok is megindultak. Az *Annales* ez új darabjának szerkesztőbizottsági elnöke RADNAI BÉLA volt, a szerkesztés munkáját TÓTH GÁBOR végezte. A tömör, 8—10 oldalas tanulmányok témaválasztásukkal, legtöbb esetben metodológiai szabadságukkal és új eredményeikkel is, joggal tarthatnak számot nemzetközi érdeklődésre.

NAGY SÁNDOR professzor *Tanulás és tanítás* című, angol nyelvű közleményében felveti azt

a problémát, hogy a didaktika ugyan sok igazolt tudományos anyagot kaphat készen a tanuláspszichológiától, de a tanulás folyamatát mégis a maga sajátos szempontjából kell vizsgálnia: mint ismeretszerzést, mint a kultúra értékes tartalmainak a személyiségbe való beépítését, a gondolkodás és cselekvés lehetőleg teljes egységében, az interiorizálás minél magasabb szintjén. A tanulás didaktikailag leglényegesebb mozzanatát tehát a *művelődés* fogalmával lehet megragadni. A *tanítás* pedig nem kevesebb a szerző szerint, mint éppen ennek a komplex művelődési folyamatnak az irányí-

tása. Mégpedig megfelelően definiált módon: a tanításnak ugyanis egyre inkább a tudás tudományos irányításává, a művelődésben való céltudatos vezetéssé kell válnia, mert csak így tudja a tanuló nélkülözhetetlen aktivitását a megfelelő színvonalon biztosítani.

E céltudatos vezetést segíti az is, hogy a kibernetika gondolkodóköré hatással van a pedagógiára. Ennek alapján látjuk ma világosan, hogy a gyermek nem csupán irányított, hanem önszabályozó rendszer is; az önszabályozás képességét viszont ugyancsak ki kell alakítani, ezt is szükséges tehát tanítani. „Így válik érthetővé, miért halljuk egyre gyakrabban a tanulási—tanítási tevékenységről, hogy az információk átadásából—átvételéből és visszacsatolás sorozatából áll. A tanításnak ez a modern megközelítése természetesen csak még jobban aláhúzza azt az eddig is ismert tételt, hogy itt a nevelő és a tanulók közös tevékenységéről, együttes akciójáról van szó; sőt igazán csak ebben a koncepcióban válik e komplex tevékenység két „oldala” valóban egységgé, s e tevékenység a maga egészében tudományosan tervezetté, irányítottá.”

A továbbiakban lényeges, az iskolai tanítás korszerűsítését gyakorlatilag is érintő megállapításokat olvashatunk, melyek így summázódnak: az újfajta tanítási tevékenység egyik követelménye az, hogy „mind a kollektív, mind az egyéni információ elsajátítás modelljeit kielégítő módon magában foglalja”. Kiemeli végül a szerző, hogy a didaktika tárgya „a gyermeki személyiség tudatosan vezérelt tanulás útján történő fejlesztésének, s az ezzel kapcsolatos lehetőségeknek, módoknak és eszközöknek problematikája” — valamint, hogy ez teljesen összhangban van a pedagógia tárgyának javasolt ily meghatározásával; „a fejlődő személyiségnek a szocialista közösségben való céltudatos alakítása, s ennek megfelelően a nevelés cél- és eszközrendszerének kifejtése”. (Az idézetek az eredeti magyar szöveg alapján.) A neveléstudomány alapvető s amellett rendkívül időszerű problémáit érintő tanulmány szervesen illeszkedik be NAGY SÁNDOR professzor egész munkásságába. Hozzájárulhat a pedagógia nagyon is összetett fogalomrendszerének, s közvetve — reméljük — nevelésünk valós hatásrendszerének integrálásához.

KARDOS LAJOS professzortól *A tanulás összehasonlító lélektani vizsgálatának néhány problémája* címen olvashatunk orosz nyelvű tanulmányt. A szerző, HULL egy régebbi kísérletét idézi fel kiindulópontul — patkánnyal végzett olyan labirintus-kísérletet, ahol azonos céldobozban van váltakozva a víz és az ennivaló s a két út egyikét aszerint zárják el, hogy az állat éhes-e vagy szomjas. (A közölt ábráról a zárások bejelölése nyomdahiiba folytán, sajnos, lemaradt.) Ebben a szituációban a tanulás rendkívül lassúnak bizonyult. E probléma sorát követi nyomon a szerző későbbi, más kísér-

letek elemzésével, valamint saját és munkatársai vizsgálatainak interpretálásával. A tömör, szigorú okfejtésű tanulmány lényeges elvi megállapításokhoz jut el és távlatokat nyit meg az állati és az emberi tanulás közti különbségek összehasonlító pszichológiai vizsgálatához. A tárgyalta experimentális kutatók, a behavioristák közép-nemzedékének tagjai, kényszerűen, de szükségtelenül kerültek az „emlékezés” fogalmát — mutat rá a szerző —, pedig patkányaik éppen emlékeztek, vagyis lokalizált érzéketeket reprodukáltak. Az állatok valójában mnémikusan „látták” az eledelet a megfelelő út végén, s ha a motiváció megvolt, oda is mentek. Az említett HULL-féle szituáció azért volt nehéz számukra, mert az állat nem képes magát mentesíteni az emlékezett téri rend hatása alól — hiszen hasonló szituáció valóban sohasem fordul elő az állat természetes életének gyakorlatában, s így az állat erre idegrendszerileg és pszichikusan nem készült fel (nyilván az evolúció során sem).

HULL és követői abban is hibáztak, hogy nem alkalmazták megfelelően az összehasonlító pszichológia nézőpontját. Az állatnak ugyanis legfőbb cselekvésformája a lokomóció, az emberé viszont a manipuláció, a környezet átalakítása — emeli ki a szerző, utalva azokra a rendkívül érdekes kísérleteire is, amelyek szerint az állatoknál bizonyos fajta mozgáscsalódás nem fordul elő. Az ember számára viszont a HULL-féle feladat rendkívül könnyű lenne. „A fejlődés éppen itt — ugrik, még akkor is, ha az emberszabású majmok bizonyos fókig egy közbülső állomást képeznek. Az ember teljesen ki tudja vonni magát a téri rend kényszerítő hatása alól, ha az idői-okozati rend mást követel.”

KARDOS LAJOS utal végül folyó kísérleti kutatásaira, melyek az említett fejlődéstörténeti ugrásnak tüzetesebb vizsgálatát célozzák. E kutatás egyik iránya az, hogy pontosabban meghatározza az állati és az emberi emlékezés különbözőségét.

JUHÁSZ FERENC német nyelvű közleménye (*A tanulás szerepe a személyiség fejlődésében a tudományos és a technikai forradalom körülményei között*) RUBINSTEIN tanulás-meghatározásából indul ki, majd ezt ki is egészíti a permanens tanulás követelményével. Erről, valamint egy új embertípus szükségességéről időszerű perspektívákra utaló megállapításokat olvashatunk válogatott nemzetközi szakirodalmi anyag alapján. Ez a szemle színes és érdekes, anélkül, hogy a szerző e helyen a tendenciák behatódó elemzésére vállalkozhatnék. Kiemeli a fejlett ipari társadalmakban mutatkozó közös tendenciákat, ugyanakkor rámutat arra, hogy a szocialista társadalom „nagyon kedvező motivációs helyzeteket teremt a tanulás, az állandó önképzés számára, mert e helyzetben az egyéni és a közös érdek találkozik és a személyiséget azonos irányban be-

folyásolja". Úgy gondoljuk, hogy itt a megvalósítás útjára, közös gondjaira legalább utalni helyénvaló lett volna.

Végül egy-két „filológiai” pontatlanságot teszünk szövé. Az ismételten említett W. BOYD nem amerikai, hanem skóciai szerző; a tőle idézett megállapításokat nem ő, hanem könyvének átdolgozója, E. J. KING írta; a 23. lap közepén az idézett mondat fordítása hibás: a BOYD—KING könyv azt írja, hogy az emberre vonatkozó és társadalmi tudományok már (already) kezdik elvitatni a természettudomány és technika primátusát, a fordítás szerint viszont *egyelőre* (vorläufig) vitatják még; téves — vagy legalábbis erőszakolt GOETHE-parafrazis — a 26. lapon idézőjelbe tett „Lehrlingsjahre” és „Meisterjahre” szóhasználat.

SALAMON ZOITÁN *A tanulás szociológiai aspektusa* című, francia nyelvű közlésében központi helyet foglal el az iskola szocialista modelljének problémája — olyan iskoláé, amely sokoldalúan veszi tekintetbe és szervezi meg az iskolán kívüli, így a családi személyiségformáló hatásokat is. A modell maga inkább általános követelményként szerepel a cikkben, de a szerző élnék problémaérzékenységgel veti fel például a tanulók mikroörnyezetének különbségeiből adódó hátrányos helyzetek létezését s az ebből adódó feladatokat. Helyesen mutat rá a pedagógus szerepére az otthoni tanulás irányítása terén, s legalább utalással felhívja a figyelmet a kialakítandó motívumrendszer fontosságára. Talán kissé esetlegesen, de mégis jogosan megválasztott irodalom felhasználásával, tömören és nagy vonalakban mutat rá hazai és nemzetközileg érvényesülő tendenciákra. (Egyes említett szerzők közleménycímének idézése elmaradt.) Problémák öröndetes és ösztönző egységben látása mutatkozik a tanulmányban. Kivétel talán az, hogy a szerző, mikor a hatásrendszerből eredhető fiatalok „sérülésekre” (blessures) utal, mintegy elhárítja a pszichiátriai síkon jelentkező ártalmak lehetőségének, legalább is fontosságának elismerését. Pedig e probléma életünkben jelen van, s szakirodalmunk is számon tartja.

KORÁN, fájdalmasan elvesztett pszichológusunk, RADNAI BÉLA három vizsgálatát ismertette *Nevelésszociológiai kísérletek a tanulás hatékonyságának fokozására* címen (németül). Mindjárt előlíróban kiemelte a szerző, hogy a megismételhető vizsgálódások közlésével a nevelők kísérletező kedvének ösztönzésére s a tanítási gyakorlat befolyásolására törekedett.

Az első kísérlet során az általános iskola VI. osztályában „Séta fővárosunkban” címmel öt, felirattal ellátott, négy-négytagú képsort prezentáltak. A kép- és szövegsorok azonos fogalomkörhöz tartoztak (pl. táj, közlekedés, középület). Az alapos bevésésről a vizsgálatvezető a megtanulás után meggyőződött. A tanulók 8 és 24 nap múlva 3—3 percig ismételték, de úgy, hogy az egyik csoport a 4 kép- és szó-

oszlop közül csak *kettőt* láthatott újra. Az egész anyag 25. napon történt kikérdezésekor a hibagyakoriság a mind a 4 oszlopot ismétlőkénél 58%, a 2 oszlopot ismétlőkénél csak 20%. Egy ugyancsak ismertetett kiegészítő kísérlet adatai arra utalnak, hogy az ismétlési elemek csökkentésének van határa s így az optimális eljárás meghatározható. A szerző az értékelésnél óvakodik a túlzott általánosításoktól, utal a feladatok sajátos strukturaltságára. Kiemeli mindenesetre, hogy az ismétlésnél nem csupán reprodukálásról van szó, hanem a tudat aktív tevékenységére számítani lehet is, hasznos is.

A második kísérletkor nyolc, hasonló kvalitású tanulócsoport különféle módon tanulta a négyoszlopokat. A független változó az időtényező volt, a négyoszlopfajtáknak megfelelően. A kísérlet bizonyos tanulási változatoknál transzferhatásokat mutatott ki az adott geometriai anyag elemein belül; a transzfer mértéke a hosszabb ideig tanult négyoszlopfajtától függően eltéréseket mutatott.

A harmadik kísérlet (földrajzi anyaggal) háromféle módon megszövegezett tanulnivalót szembesített a megtanuláshoz szükséges idővel. Legrövidebb megtanulási időt igényelt a tömör, logikus, közepesen a képekkel illusztrált, leg-hosszabbat a bő szövegezés. E kísérlet esetében szívesen olvastunk volna többet a feladatok jellegéről és a mérési kritériumokról.

PUTNOKY JENŐ orosz nyelvű cikke (*Az absztrakt organizációs formák elsajátítása ontogenetikai vizsgálatának néhány elméleti problémája*) a PIAGET-féle „klasszikus” interiorizációs tant szembesíti azokkal a mediációs modellekkel, amelyeket a szimpla, egyfokozatú S—R magyarázatok kiegészítésére először HULL, majd komplexebben OSGOOD és mások dolgoztak ki. A szerző úgy látja, hogy éppen a mediációs folyamatok reprezentálhatják pszichikus vetületben az interiorizáció központi mechanizmusait. Egyetért például ANCI-FEROVÁVAL abban, hogy a gondolkodás alapjául szolgáló centrális funkciók és a verbálisan is megnyilvánuló intellektuális műveletek közti kapcsolatok vizsgálata kiküszöbölheti egyes korábbi megközelítési módok — például az episztemológiai irányú interiorizációs magyarázat és az ortodox behaviorista elemzés — egyoldalúságait. (Felmerült az olvasóban a kérdés: nem a neurofiziológia fog-e döntően beleszólni a mediációs modellek kérdésebe?) PUTNOKY az irodalomban tükröződő fontos, élvonalbeli kutatási tendenciákat nem csupán analizálja, hanem szintetikus módon törekszik egységben láttatni. E dolgozata egyúttal elvi háttérül szolgál saját kísérleti kutatásaihoz.

BARKÓCZI ILONA tanulmánya (*Az orientációs reakció és kognitív motiváció ontogenetikai megközelítése*, angolul) egy szabatosan megtervezett és statisztikailag pontosan értékelt kísérlet ismertetéséből indul ki. Ismételten megfigyelték 4—6, illetőleg 6—8 hónapos, kipihent és

jóllakott csecsemők (N-20) meghatározott mozgásait; továbbá spontán orientációs és természetes ingerekre, illetőleg „extra” hangingerkekre adott orientációs reakcióit (OR). A fiatalabb és az idősebb csoport „extra” ingerekre adott OR-inak száma szignifikánsan különbözött. A fiatalabb csoporté nem változott lényegesen, míg az idősebb csoporté a fiatalabbakénak kétszerese volt az első alkalommal, majd rohamosan csökkent. Jellemző az extra ingerekre adott reakciók maximumának helye személyek száma szerint az ingerek időrendjében: fiatalabb csoport 4, 3, 3; idősebbek 8, 2, 0. Ezenkívül az extra helyzetekben a spontán OR-k száma a fiatalabbaknál nőtt, az idősebeknél nem. — E jelenségek magyarázatára a szerző az irodalom ismeretében gondosan mérlegeli az alternatívákat, s főleg azt emeli ki, hogy a fiatalabbaknál még kis számúak a generalizált és habituált startle (megriadási) reakciók, az idősebeknél pedig, éppen a második életfél évben, már kialakulóban van egy szűrő funkció a környezeti ingereknek (szignalizációs értékük szerinti) szelektálására. Rámutat egyúttal a spontán OR-k bizonytalanság-csökkentő, információt kereső jellegére.

TÓTH GÁBORTÓL francia nyelvű közleményt olvashatunk, *Diákközhonokban (kollégiumokban) lakó egyetemi hallgatók munkaerőkölsére vonatkozó vizsgálataik* címen. A tanulmány a szerző nagyobb arányú, kiadatlan disszertációjának fő eredményeit ismerteti s hézagot pótol, hiszen pedagógiai irodalmunk korántsem foglalkozott eleget az egyetemi ifjúság életmódjával és nevelődési körülményeivel. A felmérés itt ismertett része 320 hallgató által készített időmérleg-jegyzőkönyveken alapul. (E létszámba általános és szakkollégisták, öt széghasonlításul IV. osztályos középiskolások is beletartoztak.) Sokatmondóak az ébrenléti idő százaléklában megadott statisztikai táblázatok, a következő főcímek szerinti csoportosításban: 1. szükségletekkel kapcsolatos, 2. szakma körébe tartozó, 3. nem szakma körébe tartozó, 4. meghatározatlan időtöltés. Csupán

néhány jellemző adatot emelünk ki: a szakma körébe tartozó tevékenység (tanulás, kötött és önkéntes művelődés együtt) fiúknál általános kollégiumban 42,05%, szakkollégiumban 46,66%, középiskolák kollégiumban 54,37%. A szerző rámutat többek között a napi munka-kezdés rendszertelenségére, továbbá arra az ellentétre, ami a félévек hétköznapijainak ki nem használtága s a vizsgaidőszak túlfeszített (gyakran 13—15 óras) tanulása között fennáll.

TUNKLI LÁSZLÓ orosz nyelven közölt tanulmányt, *A rádióhírek közvetlen emlékezeti hatásának kísérleti vizsgálata* címmel. A szerző a kísérletek során arra óhajtott választ kapni, hogy a rádió híreire való emlékezést lehet-e valamilyen módon befolyásolni. Kontrollcsoport a rendes műsorban elhangzott híreket hallgatta meg. A kísérleti csoport számára a híreket címekkel látták el és feltevés szerint figyelmeztető tényezőket iktattak be; a hírsor néhány középső tagját egy ismert, népszerű sportriporter mondta be, a sorozat-effektus hátrányának csökkentése céljából. A kísérleti csoport az összes hírek 37,9%-át, a kontrollcsoport 30,2%-át idézte fel. Statisztikai próba alapján a szerző a feltett kérdésre igennel felelt.

A recenzens köszöni a szerkesztőnek az eredeti magyar nyelvű kéziratok használatának lehetőségét. Az oroszul megjelent cikkeket ismertetését egészűkben az eredeti kéziratok alapján végeztem. A többi nyelven megjelent szövegekben sok a sajtóhiba, ezenkívül zavaróan hatnak a meglehetősen számú fordítói elírások és hibák. Pl. szavak elhagyása, még cikkcímekben is; helytelen műszó használata; műszó szükségtelen körülírása vagy hibás helyesírása. Elsősorban a francia (lásd pl. 35. l.), aztán egyes angol, kevésbé a német szövegekben találhatók ilyen — a jövő kiadványoknál feltétlenül elkerülendő — fogyatékok. Helytelen, mert félrevezető, hogy kizárólag magyarul megjelent közlemény címe több esetben az eredeti nyelv jelzése nélkül van lefordítva.

RAVASZ JÁNOS

KÖZÖSSÉGI NEVELÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

Módszertani tapasztalatok. Szerkesztette Hunyady Györgyné.
Budapest, 1970. Tankönyvkiadó. 344 oldal.

Ha arra a kérdésre kellene válaszolnom, hogy miért kíséri fokozott érdeklődés és figyelem azokat a pedagógiai műveket, amelyek egy már alaposan kimunkált kérdéssel foglalkoznak vizs-
zatérően, ezt mondanám:

a) hiányzik az a transzmissziós lánc, amely az elméleti pedagógia eredményeit a közér-
hetőség szintjén vinné vissza a gyakorlathoz;

b) másrészt általában az olyan kérdések fo-

kozzák fel a várakozást, amelyek társadalmi fejlődésünk alapproblémáival foglalkoznak.

A közösségi nevelés sikere vagy kudarca azért nem lehet közömbös senki számára, mert korunk és társadalmunk emberideálja a sokoldalúan fejlett közösségi ember. Kialakításának műhelye csakis közösség lehet. Ennek összeko-
vácsolási módja, a valódi — és nem „dekoratív” — közösségek létrehozásának útja nem

kidolgozott olyan szinten és mértékben, hogy a gyakorló pedagógusoknak valóban eligazító és eredményt hozó segítséget tudna nyújtani.

Kezünkben egy újabb mű, melyben a pedagógiai elvek demonstrációjára maguk a gyakorló pedagógusok vállalkoztak. Felfokozott érdeklődéssel tanulmányozom.

Négy általános iskola — Budapest, Pécs Jánoshalma és Ózd székhellyel — vezetői és nevelői vállalkoztak arra, hogy kísérletező kedvvel és gondnal siessenek mindannyiunk segítségére ebben az egyáltalán nem megoldott kérdésben. Szándékukat így önti szavakba HUNYADY GYÖRGYNE, a kötet gondos szerkesztője: „... hogy *közvetlen módszertani segítséget nyújthassunk a közösségi nevelés iránt érdeklődő pedagógusközösségeknek*”. Törekvésük őszinteségét mi sem bizonyítja jobban, mint az a körülmény, hogy egyáltalán nem törekedtek a mindenáron való egységre. Olvashatunk „a kötetben ugyanarról a dologról egymásnak ellentmondó sorokat”. Vannak a négy iskola eredményeiben akkor is jelentős eltérések, ha azonos témákról írnak. Úgy érzik, hogy „az iskolaközösségek kialakításában szabad, sőt szükséges különböző utakon járni, ha ezek egyaránt a szocialista kollektív nevelés útjai s mind az egységes iskolaközösséghez vezetnek”. Dicséretes bátorsággal igyekeztek megszabadulni a valamiképpen sablonos módszerektől. Vállalva azt is, hogy „esetenként határozott ellentmondásba kerültek a mai köznapi gyakorlattal”. Mindenestre példamutató lépést tettek annak az elvnek a demonstrációjára, hogy „a közösségépítésnek a körülményektől függően különböző útjai és módjai lehetnek”.

Tegyük hozzá: *kell lenniük, ha végre valóban át akarunk lépni „a csengő dogmák, a merev sémák” alapján elérhető „dekoratív közösség”-ek köré.* Hadd adjak hangsúlyt ennek a gondolatnak attól a meggyőződéstől vezettetve, hogy pedagógiánk egyéb területein is a megkövesedés gátolja gyorsabb előrelépésünket. Ami különösen azért elszomorító, mert az élet követelményeivel igen dinamikus lépéstartó pedagógia-elméletünknek még máig sem sikerült frontálisan át- vagy feltörnie a gyorsabb fejlődés útjába kövesült gyakorlatot, például a herbartianizmus kísértetét, az oktatás-centrikusság bálványát stb.

Úgy látszik, hogy a követelmény-szinten íródó elméleti munkák nem is képesek ilyen hatékonyaságra. Annál inkább jelentősnek látszik itt annak hangsúlyozása, hogy a mindennapos iskolai tevékenységre és annak tapasztalataira épülő eme műben nincs és nem is lehet szó valami receptről vagy „csodaszer”-ről. Még annak eldöntését is az olvasóra bízva — egyébként igen helyesen! —, hogy melyik „az igazán jó, helyes”. Azért kell kiemelnem ezt a „szerepességet”, mert éppen ezzel hangsúlyozza azt a gyakran elfelejtett követelményt, hogy csak az adott körülmények messzemenő figyelembe-

vételével alkalmazhatók eredményesen a legjobb pedagógiai elvek és törvényszerűségek is.

Az egyes iskolák által készített tanulmányok részletes ismertetése, illetve értékelése alig lenne célszerű e helyen. Legfeljebb arra vállalkozhatom, hogy a jelenlegi általános gyakorlattól eltérő és az egymásnak ellentmondó mozzanatokra irányítsam a figyelmet.

A budapesti iskola (VII., Hernád utcai Bokányi Dezső Általános Iskoláról van szó) „a szocialista nevelő hatások kiterjesztésére, az élet és iskola kapcsolatának elmélyítésére” fordította a figyelmet. Tudván azt, hogy a személyiség fejlesztésének legfőbb eszköze és szintere a közösség, állandóan erősíteni igyekeztek tanítványaikban a „mi iskolánkhoz”, a „mi csapathoz” való tartozás érzését. Abból a megfontolásból indultak ki, hogy a közösségi nevelés általános feladatai csak sajátos eszközök, eljárások és megoldások segítségével valósíthatók meg. Ezek közül legrészletesebben „Az iskola névadója s a közösség tevékenysége” kerül tárgyalásra. Itt válik valóban általános értelművé az iskola kezdeményezése. A kezdeti — őszintén megírt — félelem után és ellenére nyugodtan leírhatták, hogy „A névadó személye egységbe forrasztotta a különböző korú gyermekeket, az osztályokat, rajokat az iskola, a csapat egészen belül.” Ugyanakkor az iskola egész környezete, szülők, barátok, ismerősök népes tábora segíti Bokányi Dezső emlékének ápolását. Így teremtve lehetőséget arra, hogy „színes, rendszeres és sokoldalú társadalmi kapcsolatokat építsenek ki” a gyermekekkel, a szülőkkel, a társadalmi szervekkel, szóval a teljes léttel.

A pécsi iskola különleges helyzete — gyakorló általános iskoláról van szó — *sajátos eljárás-módokká alakította a mai köznapi gyakorlatban ismert módszereket.* Így az ún. tájékozódást és alapvetést kiterjesztették az óvodákra, s már az első osztályokban „kb. egy hónap elteltével a barátokból négy-ötös csoportokat (brigádokat)” alkotnak, melyek önállóan választanak „vezető”-t. Ezekből alakul ki a második félévben az órs (6—7 gyermek), mely már a kisdobos szervezeti formát készíti elő.

Érdekes a „közösségalkotó tényezők” külön vizsgálata az oktatás folyamatában. Tantárgyanként veszik bonckés alá a lehetőségeket versengés és csoportmunka formájában. A tanulások alapján foglalkoznak a verseny és csoportmunka típusaival, szervezési kérdéseivel, értékelési módjaival és közösségformáló hatásával. Arra a végső következtetésre jutnak, hogy „a tanítási órák korszerű megtervezése, olyan nevelési és oktatási eljárások alkalmazása, amelyek maximálisan biztosítják a tanulók önálló logikai tevékenységét, cselekvő közreműködését az ismeretek elsajátításában, rögzítésében” nem csupán elősegítik a közösségek érlelődését, hanem együttál segítséget adnak a túlterhelés elkerüléséhez is.

A jánosthalmiak az önkormányzat iskolaszintű szervezését mutatják be „A pedagógusközösség önkormányzata”-tól „A gyermekközösség önkormányzata”-n keresztül „Az iskolaközösség szerveinek tevékenységé”-ig.

Ózdon (Béketelepi I. sz. Általános Iskola) az iskola és a lakótelep tevékenységének összekapcsolásával teremti meg a közösségi élet gyakorlatának „tornatermét”. A szervezési kérdések és a közösségek tevékenységének bemutatását kiegészítik eredményeik és gondjaik meg a további feladataik leírásával is.

Nagy érdeme az iskolák kollektíváinak, hogy „lakkozás nélkül” azt írták le, ami történt az iskolában, amit csináltak, s így sikerült több különböző, néha egymásnak ellentmondó, de egyaránt eredményes módszert bemutatniuk.

A rendhagyó szerkesztés — bevezetőben összegezi és közli a szerkesztő az eredményeket — olyan érdeklődést ébreszt az olvasóban, hogy kényszerítve érzi magát az eredményekhez vezető utak és módok tanulmányozására.

A szerzők, a szerkesztő és a Tankönyvkiadó hasznos és szép könyvvel gazdagította a közösségi nevelés széles körű irodalmát. Egyetérthe-

tünk a szerkesztő reményével: „... olyan tanulmányok születtek, amelyeket a gyakorló pedagógusok közvetlenül hasznosíthatnak”.

Ha mindezek ellenére és után a recenzióban az öröm mellé hiányérzet is lopakodik (lehetséges, hogy éppen az ismerttetett mű inspirálta? !), akkor ez azért van, mert úgy érzem, hogy újra és újra a közösségi nevelés „ünnepi alkalmait” kerülnek előtérbe, kipróbálásra és ismertetésre. Örülöm kell, mert egyre inkább és gyakrabban a gyakorlat felől is megközelítve ezt a ma sem megoldott problémát, valóban hatékony segítséget adhatnak a köznap pedagógiai tevékenységnek. De ugyanakkor látom azt a hiányosságot (nem szükséges veszélynek nevezünk !), hogy az iskolai gyakorlat hétköznapijához még nem íródott hasonlóan eligazító és gondolatébresztő mű. Pedig ennek hiányában gyermekeink alig fognak tudni közösségi (szocialista !) módon élni, tanulni és még kevésbé gondolkodni. Addig továbbra is ott toporognak a dekoratív közösségek szintjén és légkörében.

BAKSA JÓZSEF

A FELSŐOKTATÁSI PEDAGÓGIAI AKADEMIA ELŐADÁSAI

Hat kötet. Szerkeszti Palovecz János.

Budapest, 1971. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont kiadása.

A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont már több nívós kiadványa mellett most a Magyar Pedagógiai Társasággal koprodukcióban egy füzet sorozattal ismét gazdagította a felsőfokú intézmények pedagógiájának irodalmát. A sorozat a *Felsőoktatási Pedagógiai Akadémia előadásai* címet viseli, amelyek egyébként a Magyar Pedagógiai Társaság Felsőoktatási Szekciójának ülésein hangzottak el. A hat megjelent füzet közül a három első főleg elméleti kérdéseket tárgyal, míg a többi inkább metodikai jellegű.

A sort KAHULITS LÁSZLÓ előadása nyitja *A felvételtől az elhelyezkedésig* címmel. (1. sz.) Mintegy 30 részletkérdésben tekint át az intézmények problémáit. Érzékelteti, hogy a felvételi vizsgák a fejlődés ellenére sem jutottak még megfelelő fokra. Összehasonlítást végez a nyugati és a szocialista országok felvételi rendszere között. Noha a felvételi rendszerünk az utóbbi években erősen vitatott volt, az irodalom bőven foglalkozott vele, így aránylag közismert kérdés. Mégis, így csokorba szedve annak összefüggéseit, történetiségét, jelenlegi felvételi rendszerünkben sok minden érthetőbb, mint csupán a végrehajtási utasításból.

Úgyanígy elemzi a hallgatók tanulmányi-, vizsga- és ösztöndíj rendszerét, aminek „... nemcsak az eredményes tanulásban, hanem már a pályaválasztásban, a jelentkezésekben tü-

röződő társadalmi mobilitásban is szerepe van”. (23. old.) A tanulmányi és vizsgarend korszerűsítéséről, az államvizsgák célszerűbbé tételéről szólva megállapítja — s egyet is kell vele értenünk —, hogy „... jelenlegi vizsgarendszerünk tükrözi jelenlegi oktatási szisztémánknak, alkalmazott módszereinknek” (39. old.). Az irodalomban sem eléggé szerepeltetett probléma a hallgatók egyetemi, főiskolai életükkel kapcsolatos informáltsága. A hallgatók élete sokrétű: korántsem csak tanulmányaikból, s főleg nem csak elméleti ismeretek vég nélküli bekebelezéséből áll. A tanulmányi munka mellett sok olyan dolgot meg kellene ismerniük, amikre igen nagy szükségük van, de amelyek megismeréséhez, megértéséhez és főleg alkalmazni tudásához hónapok és nem kevés esetben évek is kellenek. A hallgatók jogai és kötelességei, azok megértése; az oktatók, tanszékek megismerése; az egyetemi, főiskolai szokások, hagyományok áttekintése és az azok szerint való élets; napi- rend, tanulási módszerek, időbeosztás, társadalmi közéleti tevékenység, KISZ munka, specializálódás ... Ezeket külön meg kell tanulniuk hallgatóinknak. Jogosan veti fel a szerző, hogy „... a hallgatók a tanulmányok kezdetén ismerjék meg azokat a követelményeket, amelyek teljesítésével eljuthatnak a diplomáig” (35. old.). Ennek szorgalmazása jogos — és nem csak rideg szabályzatok tömör hivatá-

los nyelvi formáival, hanem szívesen forgatott kiadványokkal is. Majd: „... szélesebb körűen kell megvizsgálni, hogyan lehetne a hallgatók végzése után az egyéni és társadalmi érdeket úgy összehangolni, hogy a társadalom szakember szükségletét a jelenleginél jobban ellássa” (51. old.). A tanulmány nyugodtan foghatjuk fel a hivatalos rendelkezések hasznos kiegészítő kommentárjának is.

A sorban, a második helyen következik ZIBOLEN ENDRE *Felsőoktatás és pedagógiai tudatosság* című tanulmánya. Elméleti síkon tekintí át a felsőoktatás pedagógiai kérdéseit. Történeti oknyomozással kezdi, s helyesen állapítja meg, hogy a felsőoktatás pedagógiája korábbi elhanyagolásának oka „... az általános képzés és szakképzés évszázados ellentéte, illetve az a körülmény, hogy a neveléstudomány érdeklődése ... beszűkülött az általánosan képző iskola munkájára” (5. old.).

Az elméleti síkú kezdés a későbbiek során értékes módszertanná alakul. Külön érték a nevelés és képzés fogalmak felsőoktatási vonatkozású történeti áttekintése. E gondolat sor útján jut el addig a megállapításig, hogy a felsőoktatási intézmények tudatos pedagógiai munkája is fontos és szerves része, mintegy betetőzője az általános képző iskolák pedagógiai tevékenységének. „... éppen a felsőoktatási intézményeknek jut a legigényesebb pedagógiai feladat: a legmagasabb szinten kell szocialista szakembereket képezniük” (15. old.).

Az egyetemi, főiskolai képzés pedagógiája sokkal inkább és közvetlenebbül kapcsolódik a társadalmi igényekhez, mint az általánosan képző intézményeké. A konkrét szakemberigényt sok minden megszabja: a jelenlegi társadalmi helyzet, az illető tudományág fejlettsége és a következő emberöltőn várható változások, a konkrét kereseti viszonyok, a műveltségi szint stb. Ilyen értelemben a pályatükröket, a szakember profilt sűrűn, szinte évenként kell megfogalmazni s előre vetíteni a felsőoktatásban.

Igényt támaszt a tanulmány — az elméleti áttekintésből logikusan fakadóan — az oktatók felé. A megszűnni csak lassan akaró szaktudományi koncentrátságot és a pedagógiai, módszertani igényesség erősödésének szükségességét illetően az alábbiakat írja: „Az orvosegyetemi rektor ebben a funkcióban nem nőgyógyász és nem anatómus, a tudományegyetemi sem matematikát s kísérleti fizikát vagy az irodalomtudományt képviseli: az egyik a szocialista orvosképzés felelős irányítója, a másik mindenekelett az egyetemen folyó középiskolai tanárképzés eredményességéért felel. Hivataluk ebben az időszakban elsősorban nem szaktudományuk művelését követeli tőlük, de még csak nem is pusztán az intézmény zökkenőnél mentes működésének néhány évig való irányítását, hanem alapvetően az intézmény képzési céljából fakadó tennivalók konkrétizálását az egyetem mindenkor adott tárgyi és

személyi feltételei között” (26. old.). Viszont az is törvényszerű, hogy az oktatási módszerek kidolgozása is csak az egyes szaktudományok oktatóinak műve lehet. Azon oknál fogva, hogy a tudomány információinak megfelelő legjobb módszert, eszközt csak az információk szakszerű ismerője tudja megválasztani.

A pedagógiai tudatosság elméleti kifejtése mellett jó lett volna legalább említeni — hisz kifejtésére nem is jut egy ilyen előadásban keret — azt a pedagógiai erőt, amit az ifjúság aktivizálása, öntevékenysége jelent, s amelynek szervezett összefogója és irányítója a KISZ. Éppen a szakemberképzés indokolja, hogy ezt a döntő jelentőségű pedagógiai erőt minden oktató, minden szakember figyelembe és igénybe vegye...

Két tanulmányt foglal magában a *harmadik* füzet, amely *Az egyetemi hallgató* közös címet kapta. FARKAS JÁNOS *Az egyetemi hallgató szociológiai problémái* című írása áttekintí az egyetemi ifjúság helyét a társadalomban, majd a tanulmány második részében az egyetemistákkal foglalkozó hazai szociológiai kutatások kérdéseit, valamint az egyetem-szociológiai kutatások lehetőségeit gyűjti csokorra. Nem vállalkozik a nagy kérdésre választ adni: milyen a mi ifjúságunk? Mindössze utal a társadalom egésze és az ifjúság közötti összefüggésekre, az ifjúsággal kapcsolatos kutatások többfajta megközelítésére, és a már eddig kialakult irányzatokra, mint például a „szerep” fogalmára, az ifjúság „szubkultúrájának” elméletére, a neofreudista megközelítésre, a kvantitatív szociálpszichológiai irányzatra, a komplex, több tudomány összekapcsolásával történő ifjúságtudásra, és megemlíti, hogy a marxista módszerű történeti szemlélet szinte teljesen hiányzik a nyugati irányzatokból.

A tanulmány legényesebb fejezete a *harmadik*, amely az egyetem-szociológiai kutatásokkal foglalkozik. SZCEPANSEKI nyomán tesz különbséget az egyetem *feltételezett és tényleges* funkciója között. Ennek pedig szélesebb és mélyebb vizsgálata igen időszerű lenne. Különösen napjainkban, az *intézményi nevelési tervek* készülésekor mennyire veszik figyelembe e funkciókat, megfelelő-e a mérlegelés, s ennél fogva reálisak-e az intézményi nevelési tervek? Egyszerűen napi gyakorlati szükségszerűség annak vizsgálata, hogy a feltételezett és tényleges funkciók közötti különbségeknek melyek az okai? Igen figyelemre méltó a felvételi vizsgák szociológiai megítélésének hipotézisszerű felvetése: az egyetem, főiskola a hagyományokból és eszményekből állítja össze igényeit a jelentkezőkkel szemben. „Ezek a követelmények tehát az „ideális jelölt” modelljéből születnek. Ez a „minta” azonban különbözik az „ideális középiskolai tanuló” mintájától, és a mintáknak ez a különbsége az egyik alapvető oka annak, hogy a felvételi vizsgákon olyan sok a rosszul szerepelt jelöltnek száma. E szerint a felvételi vizsgák nem

annnyira szelektációs, mint inkább kontraszelektációs szerepet töltenek be.” (27. old.) És közel ilyen a helyzet az intézmény és a leendő munkahely mintáival is. „Az iskolai nevelés belső ellentmondása, hogy a hallgatóját életre akarja előkészíteni, de eközben elszigetelt környezetet teremt számára, ahol saját értékrendszere és szubkultúrája érvényesül” (40. old.)

Az egyetemi, főiskolai ifjúság szociológiai vizsgálata mellett jó kiegészítés VÖRÖS LÁSZLÓ *Az egyetemi hallgató orvosszemmel* című tanulmánya. Ebben sorra veszi a szerző az ifjúkor jellemző élettani, fiziológiai adatait, és a terjedelem szabta keretek között kapcsolatba hozza azokat az egyetemi, főiskolai körülményekkel. Saját megfogalmazása szerint „... az orvos szempontjából kb. már ma is megismerhető és mérhető a hallgatók terhelése, túlterhelése, mérhető az akceleráció foka is ... ismereteseik az egyetemi ifjúkor megbetegedései és részben halálozási viszonyai, ... ami ismeretlen még, s ami kutandó még; hogy mi mindezek távolhatása a későbbi egészségi állapotra, mi az egyes racionálisnak látszó terhelések tényleges következménye az egyetemi generációban. Kevésbé ismerjük hallgatóink mentálhygiénés kultúráját is” (62. old.).

A felsőoktatási módszerek között kevés van, amelyik körül olyan hullámmérés lett volna, mint az előadás körül. Ennek az oktatási formának problémáit gyűjti össze és elemzi FALUDI SZILÁRD *Az előadás* című tanulmányában, ami a sorozatban a 4. számot viseli. Szűkség van erre a tanulmányra, mert végtére is helyére kell tenni ezt az oktatási formát, amelyet korszerűsítési törekvéseink közepette bizonyon eléggé — és igazságtalan mértékben — megtéptünk.

A szerző fogalomgyarazattal kezd, majd az előadás helyét és szerepét vázolja a képzés rendszerében; kapcsolatba hozza a többi oktatási formával — tankönyvvel, szemináriumokkal, gyakorlatokkal, vizsgákkal —, majd az előadás nevelési vonatkozásait tekinti át. „... az előadások problematikáját, korszerűsítését csak bizonyos határok között lehet megoldani, ti. az előadás jellegének, belső kvalitásainak, nyelvi formáinak, miegyébnek a szintjén, a teljes megoldás azonban a teljes oktatási, képzési rendszer átgondolása, illetve átalakítása útján remélhető” (30. old.).

Az új kommunista szakembertípus meglehetősen pontossággal kezd kialakulni előttünk. „Ahhoz, hogy az egyetemen, főiskolán képzett szakember ilyen legyen, ahhoz az előadásoknak is hozzá kell járulniuk, mégpedig nemcsak korrekt tudományos tartalmukkal és progresszív eszmei orientációjukkal, hanem — nem utolsósorban — az élő beszéd szóbeli eszközeivel is” (71. old.).

BIOZÓK FERENC *A gyakorlat* című tanulmányában folytatja a felsőoktatás tipikus és fontos módszereinek elemzését. (5. füzet). A gyors technikai és társadalmi fejlődés támasztja azt az igényt, hogy az új szakemberek minél ha-

marabb teljesítmény-képesek legyenek. Ez a fokozódó igény pedig az elméleti felkészültség mellett a gyakorlati jártasságok és készségek kialakítását szorgalmazza. Érthető, ha egyre erősebb hangsúlyt kap az egyetemi, főiskolai felkészítési folyamatban a gyakorlat. Jelentőségét illetően a leghatékonyabb oktatási formának tekinthető.

A felsőoktatási reformtörekvések folyamatában „... különösen bonyolultnak tűnik a gyakorlatvezetés módszertanának reformja, mivel a gyakorlatvezetés nemcsak az elméleti anyag bizonyos ismeretét kívánja meg, hanem összetett, sokrétű eljárás alkalmazását, többek között olyan kérdések megválaszolását is, amelyek túlnélik az előadási ismeretanyagot. Ebből adódik, hogy a gyakorlatvezetés lényegesen nehezebb feladat, mint akár a legmagasabb szintű előadás megtartása is” (16. old.).

A tanulmány legértékesebb része a gyakorlatvezetés módszereivel foglalkozó fejezet. Szól ebben a gyakorlatvezetés elveiről, a gyakorlatvezető személyéről, a módszerek alkalmazásáról, eszközökről és a még fellelhető hiányosságokról is.

Az eddig megjelent füzetek sorát TIGYI ANDRÁS *Az objektív vizsgáztatás* című tanulmánya zárja (6. sz.). Nem fogja azonban át az objektív vizsgáztatás egész problémakörét, mindössze a multiple-choice vizsgamódszert mutatja be. Viszont e módszer alkalmazásának szerkesztési, technikai problémáit szemlélteti a tervezéstől a kérdések megfogalmazásán át a vizsgalapok kiértékeléséig. Aki ilyen vizsgáztatási módszert kíván bevezetni, haszonnal forgathatja e kis füzetet. A szerző azonban nem esik a módszer bűvöletébe: „A multiple-choice módszer érzékeny mérőműszernek tartható, amely a hallgatók és az oktatók teljesítményét egyaránt mérni tudja. E feltételnek azonban csak akkor felel meg, ha jól alkalmazzuk. Nyomatköszönés fel kell hívunk a figyelmet arra, hogy a feladatok megfelelő összeállítása nagyon nehéz. A követelmény pontos meghatározása, gyakorlottsága és a kérdések többszöri szelektálása jelenti a legfontosabb feltételeket a módszer adekvát alkalmazásához” (26. old.).

A hat füzetből álló sorozat a felsőoktatás kérdéseinek legfontosabbjaiból emelt ki néhányat, szinte vázlatot adva a legégetőbb kérdésekből. A témákat áttekintve az összeállítás tervszerű átgondolása és PALOVECZ JÁNOS jó szerkesztésének eredménye.

A sorozat nem befejezett, mégis azt a benyomást kelti az olvasóban, hogy az egyetemre, főiskolára kerülő hallgató életútjának lényeges mozzanatait áttekinti. A tanulmányok gondolataival vitakozni nem lehet: helytállóak. Voltaképpen összegeznek, szintetizálnak, tájékoztatnak. Emeli az előadássorozat értékét aktualizálása is. Például az alsófokú iskolák pedagógusképzésében az új tanterv szerint most kezd a második évfolyam. A tanterv meglehetősen

nyitott, nemcsak engedi az újabb és hatékonyabb oktatási formák és módszerek keresését, hanem kényszeríti is erre az oktatókat. Ebben a folyamatban létfontosságú a felsőoktatási módszerek állandó frissítése.

Az előadások e kiadványokban való megjelentetése feltétlen hasznos. Valamennyi önálló füzetként is értékes ötleteket ad, szemléletet formál. Tekintve azonban, hogy a szekcióüléseken ezeket viták követték, jó lett volna, ha az előadások mellett a vitában született gondolatok is helyet kaptak volna a füzetekben — szintézisbe hozva azokat az elhangzott előadásokkal.

A sorozat egésze — még így „nyitott”, azaz

folytatást igénylő — állapotban is rendkívül értékes. Akár a felsőoktatási intézmények oktatói részére egy pedagógiai tanfolyam anyagát is képezhetné. A felsőoktatás pedagógiájának a köztudatban sokáig élő nihilista szemlélete féket is jelentett annak fejlődésére. Kell tehát a szemléletformálás, ötletadás és nem kevésbé a bátorítás a megfelelő modern oktatási, nevelési módszerek megtalálásához. Csak helyeselni tudom a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont és a Magyar Pedagógiai Társaság törekvését a felsőoktatás pedagógiájának kibontakoztatására, és várakozva tekintünk a folytatás elé.

KIRÁLY GYULA

ANTONINA KLOSKOWSKA: TÖMEGKULTÚRA. KRITIKA ÉS VÉDELEM

Budapest, 1971. Közgazdasági és Jogi Kiadó. 345 oldal.

A sajtó, a film, a rádió és a televízió elterjedése óta állandóan vitatják a „tömegkultúra” problémáját. KLOSKOWSKA könyve nemcsak elméleti elemzésére vállalkozott, hanem a témával foglalkozó bőséges nemzetközi szakirodalom összefoglalására is. Igényes interpretálásában kibontakoznak a közéleti vitákban és a publicisztikában gyakran csak érzelmileg és leíró szinten megközelített problémákör lényeges jegyei, s arra kell rádöbennünk, hogy a tömegkultúrára vonatkozó, sokszor már közhellyé koptatott megállapítások a művelődés legnehezebb és egyben legizgalmasabb összefüggéseit takarják.

Érdeklődésünket fokozza, hogy KLOSKOWSKA nálunk szokatlan nézőpontból vizsgálódik: a *kultúrantropológia* felől. Ez a főleg amerikai szerzők munkásságában kialakult irányzat nála arra jó, hogy tartózkodjék a kultúra fogalmának idealizált és spekulatív megítélésétől. Az objektívitásra való törekvés a tömegkultúrát illetően is felfedezhető: többször hangoztatja, hogy e társadalmi jelenség „tárgyilagos, szenvedélyektől mentes” elemzését nem lehet felfedezni elfogult és utópiába hajló bírálatával. Ezért nem fogadja el az értelmiség megújuló ellenvetéseit sem, amelyek szerint a kultúra terjesztését a tömegigény kielégítése helyett az elit szellemi ismérvei alapján történő szelekció formájában szeretnék elképzelni. Innen ered — felfogásában — a tömegkultúra értelmiségi megvetése és meg nem értéke.

E bírálat elutasításában KLOSKOWSKA sok reális érvet sorakoztat fel. Jól rajzolja meg a történelmi előzményeket: utal az első ipari forradalomra, a városiasodásra, az ugrásszerűen jelentkező demográfiai változásokra, melyek nemcsak a társadalomnak, de kommunikációjának is szükségessé tették az eltömegesedését. Rámutat a növekvő szabad időre, a közoktatás

elterjedésére, melyek legalább minimális szinten lehetővé tették a tömegek kulturális igényeinek a megfogalmazását. Találón összegezi, hogy ezek kielégítésére a gépi termelés szolgáltatta a mintát; az formálta ki a tömegkultúra fogyasztójának a pszichikumát olyannyira, hogy fogékony legyen a felületes, de erőteljes hatásokra, előszeretettel viseltessen a képzeletőrt meg nem terhelő kifejezőmódok iránt, s meneküljön minden komolyabb szellemi erőfeszítéstől. A kisebb közösségek (család, falu, kézműves műhely) felbomlásával dezorganizált tömeg pedig készséggel fogadta el az új orientációt kínáló tömegközeli eszközöket, szabványosított termékeikkel együtt.

Abban is igaza van, hogy nem lehet a technikai fejlődést a kézművesség, a tömegközeli eszközöket a hagyományos kultúráközvetítés, a tömegek alacsonyabb szinten jelentkező igényeit pedig akár a pusztuló népi kultúra oldaláról, akár a kiváltságos helyzetben levők szeméből nézve elítélni. Mindez anakronizmus lenne. KLOSKOWSKA azonban védelmébe veszi a kultúra kommercializálását is, azt természetes folyamatnak, s ezért kikerülhetetlennek tekinti. Ezen a ponton válik érvelése erősen támadhatóvá.

Elismeri ugyan a kommersz kultúrában az üzleti érdek manipulatív és leegyszerűsítő jellegét, de érdemeként említi, hogy fontos tényezője a társadalmi integrációnak, s a tájékoztatás bizonyos elemeit is tartalmazza. Hangoztatja, hogy a tömegkultúrában a művészetnek nincsenek öncélú elemei, mint az úgynevezett magas kultúrában, amelyet függetlennek mondanak az ember létszükségleteitől s a megismerésre és tökéletesedésre irányuló önzetlen hajlamként értékelnek. A tömegkultúrának viszont „szociálpszichológiai funkciója” van: megkönnyíti az alkalmazkodást a tágabb környezethez és a beil-

1
eszkedést a társadalomba. Erre nagy szükség van, hiszen „bizonyos fokú homogenitás nélkül semmiféle társadalom sem működhet”. Az uniformizált tartalom esztétikai szempontból lehet alacsonyabbrendű, de szociológiai vonatkozásban feltétlenül pozitív szerepet tölt be.

KŁOSKOWSKA annyira „megértő” a kommersz kultúra iránt, hogy kijelenti, „nem helyes a szervezett kulturális képzést előnyben részesíteni” a szabad időben, amikor ott inkább a szórakozásra van igény. Tiszteletben kell tartanunk az ember szórakozáshoz való jogát. Igaz, hogy a kommersz mű a maga szerencsés kimenetelével idilli világot fest, de ez jótékony hatású, mert növeli az ember biztonságérzetét. Igaz, hogy gyakran használja az érdeklődés fokozására az erőszakot, de ezt többnyire a bűnözés elleni harccal kapcsolja össze, s így morális értéke van. Igaz, hogy a mindennapi élet keretein kívül konstruált világba vezet, de ez a kikapcsolódás lehetővé teszi az elidegenedett állapotból való kiszakadást. Ha a tömegközlő eszközöket „az értelmiségi elit kritériumai diktatúrájának vetnénk alá, ez nem a társadalmi tudat magasabb rendű szellemi értékekkel való telítődésével járna”, hanem a kommunikáció tömegességének megszűnésével.

Szerinte a tömegkultúrát illúzió lenne megtagadni. Csak finomításáról lehet szó. Ennek egyetlen lehetősége: a tömegközlő eszközökben megvalósuló homogenizáció. Ez csökkentheti a távolságot a műveltek igénye és az alacsonyabb szintű elvárások között. Egyrészt azzal, hogy helyet ad a magas kultúra népszerűsíthető termékeinek, s így közel hozza azokat a tömegekhez, másrészt azzal, hogy az értelmiséget is „megfertőzi” a tömegkultúra elemeivel. A kultúra degradálódását emlegetőkkel szemben arra hivatkozik, hogy a magas kultúra sohasem volt tömegké; ezért a homogenizáció mindenképp előbbrelépést jelent. Arra az ellenvetésre, hogy a homogenizáció csak látszólagos, mert az elmaradott tudat a kultúra értékeit csak a kommersz művek mintájára dolgozza fel, azt feleli, hogy amíg ezt vizsgálatokkal hitelt érdemlően nem bizonyítjuk, addig nem is lehet e feltételezést elfogadni.

Elég nehéz különben a szerző álláspontját feltárni, mert könyve inkább a témával foglalkozó elméleti irányokat mutatja be, s csak helyenként vállalkozik azok kommentálására. Megjegyzéseiből azonban kiderül, hogy „semleges és tárgyilagos” szemlélete egy tisztán empirikus szociológia következménye, mely óvakodik attól, hogy értékeljen, vagyis a társadalmi

szempontból lényegeset a lényegtelenről megkülönböztesse. Megfogalmazásában a kultúra „az embereknek a társadalmi közösség általános, az interakció kialakított és elsajátított mintái szerint bekövetkező viselkedéseit, továbbá ezek termékeit foglalja magába”. Etnológiai és behaviorista alapú kultúrantropológiai meghatározása elvet mindenféle értékelméleti megközelítést. Amde nemcsak a kulturális javakban gondolkodó idealista újkantianus felfogást, hanem a marxista kultúrafogalom lehetőségét is. Már a korai polgári humanista kultúrafogalomból következően kihagyja a munka kultúrateremtő szerepét, annak felismerését, hogy az ember társadalmisága lényegében közös tevékenység a természet megváltoztatására, s ezen keresztül az emberi boldogság növelésére, noha ez például PUFENDORF elméletének sarkallatos tétele. Amikor a marxista művelődéseméletet tárgyalja, csak az anyagi és szellemi kultúra közkeletűvé vált dualizmusát veszi figyelembe. S mert ezzel — jogosan — nem tud egyetérteni, már nem is gondol arra, hogy létezik marxista antropológia is, és ez sokkal alkalmasabb a kultúra és a tömegkultúra értelmezésére, mint az a kultúrantropológia, amelyet ő használ. Mert ez utóbbi szerint a humanizáció nem más, mint bizonyos szokások átvétele, viselkedési normák és erkölcsi értékek elsajátítása, tehát csupán alkalmazkodás a társadalmi környezethez. A marxista felfogásban viszont ezen túl még valami található, ami nem más, mint az emberre jellemző legfontosabb sajátosság: s ez a környezet alkotó átalakítása. Enélkül lehetetlen megérteni a tömegkultúrát, amely alkotó feldolgozást sem igényel, s nem is járul hozzá ahhoz, hogy felismeresse és eredményesebbé tegye közösségformáló aktivitásunkat. Ezzel tehát dehumanizál. A marxista művelődéseméletnek éppen ezért kell elleneznie a kommercializált tömegkultúrát s nem azért, mert minőségben elmarad a magas kultúrához tartozó művek színvonalától.

Az igazsághoz tartozik, hogy KŁOSKOWSKA végül mégis csak megemlíti a választást és értékelést javító közvetlen nevelőhatás szükségességét. E megállapítása azonban nem a könyvén végighúzó gondolatmenetből leszárt következtetés; ha ugyanis a kommersz kultúrával kielégíthető igény szint társadalmilag közös vagy inkább hasznos, mint káros, akkor nem nagyon érthető, miért kell azt megváltoztatni?

MARÓTI ANDOR

RÓKUSFALVY PÁL, POVÁZSAY ÉVA, SIPOS KORNÉL, HALMI GYÖRGY:
AZ AFFEKTIVITÁS VIZSGÁLATA. A LÜSCHER-TESTT ALKALMAZÁSI
LEHETŐSÉGEI ÉS STANDARDIZÁLÁSA

Budapest, 1971. Akadémiai Kiadó. 171 oldal.

Hazánkban többszáz olyan intézet van — mint az Iskolai és Felnőtt Ideg- és Elmebeteg Gondozó Intézet, Pályaalkalmasság vizsgáló- és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Klinikai Intézetek Ideg- és Elme osztályai stb. — amelyek mindegyikében a személyiség tulajdonságainak és adott állapotának megállapítása érdekében szükség van megfelelő vizsgálati eszközökre és módszerekre. Az ily feladatokat ellátó tesztekkel szemben a korábbi évtizedben fennálló erős kritikai és elutasító álláspont némileg feloldódott napjainkban, mert az alkalmazott lélektan gyakorló területein a pszichológusok rákényszerültek ezeknek használatára a diagnózisok és a személyiségprofilok gyors és nagy számú készítése érdekében. A tesztekkel szemben az utóbbi években a fenntartás inkább azért nyilvánul meg, mert ezek túlnyomó többsége oly nyugati államokban készült, amelyekben a személyiséget formáló tényezők különböznek a hazaiaktól, s az ott standardizált értékek nem felelnek meg a mi viszonyaink között élő embereknek.

A LÜSCHER-tesztet is hazánkban csaknem tíz esztendeje használják már a pszichológiai ambulans gyakorlatban, de hazai standardizálása eddig nem volt ismert. E könyv szerzői mintegy háromezer személyen próbálták ki e vizsgálati eljárást, és e publikációnak elsődleges jelentősége e gazdag tapasztalatnak és egy magyar standardnak a közreadása.

E munka közlésének további jelentősége abban áll, hogy a személyiségtulajdonságoknak olyan területét vizsgáló eljárást ismertet, amely eléggé elhanyagolt volt fontossága ellenére.

Közismert, hogy a személyiséget jellemző általános és szakmai műveltséget, az értelmességet, főleg az intelligenciát számos módszerrel vizsgálták. A klinikai pszichológiai vizsgálatokkal foglalkozó intézetek például főleg a WECHSLER-féle intelligencia tesztet használják, mert ennek van egy hazánkban már standardizált formája, a MAWI.

Nyilvánvaló, hogy mind a klinikai személyiségvizsgálatra jelentkezők személyiségstruktúrája és jellemzői, valamint a pályaalkalmasság szempontjából fontos tulajdonságok megállapítása és a teljes személyiségprofil megalkotásához nem elég csupán az intelligencia vizsgálatok elvégzése. Az embernek a környezetével kapcsolatos dialektikus viszonya, életcéljának megfelelő életirányulása, magatartásának motiválói ismertté kell válnanak a pszichológus előtt, hogy helyes és teljes ismeret alapján tudjon megfelelő terápiát találni, illetőleg nevelési vagy pályaválasztási tanácsot adni.

A kérdés az, hogy a LÜSCHER-teszt alkalmas-e a személyiség magatartását, törekvéseit motiváló affektivitását objektíve feltárni s így a vizsgáló gyakorló pszichológust érvényes, megbízható megállapításokhoz segíteni?

E mű szerzői ennek bizonyítására vállalkoztak.

RÓKUSFALVY PÁL az I—V. fejezetben szól először az érzelmek szerepéről a cselekvés szabályozásában, az alkalmazkodásban és a tevékenységre ösztönzésben. Eppen a klinikai tapasztalat alapján utal egyben egyes érzelmeknek (egyes érzelmi traumáknak, káros szenvedélyeknek) személyiségtorzító hatására is. Kihangsúlyozza az érzelmek élmény jellege, a külvilág ránkhatásának szubjektív átélése; az *emóciók* mellett az érzelmeknek *motivációs* funkcióját (I. fejj.).

A II. fejezetben ismerteti a LÜSCHER-tesztet mint a fent értelmezett affektivitás (emóció és motiváció) vizsgálatára szolgáló diagnosztikai eljárást. Itt fejt ki LÜSCHERnek filozófiai-antropológiai megalapozó elméletét, vagyis tesztjének világnézeti-elméleti alapját. LÜSCHER embereszménye a társadalmában aktív, egészséges, harmonikusan kulturált ember: A pszichológiai vizsgálat célja és értelme annak a megállapítása, hogy ezt a normális, egészséges embereszményt nem torzította el valami, s ha igen, úgy a feladat a pszichoterápiával az egészséges, a normális életvezetésre visszaigazítás. Ez a pszichoterápia — írja LÜSCHER (1905) — „csak akkor gyógyíthat, ha a zavart értelmes alakítással helyettesíti... A pszichoterápia tulajdonképpen feladata a kultúra mint az értelem és az értelmes megértésre törekvés gondozása.”

LÜSCHER a szubjektumnak mint integrált személyiségnek minden más objektumhoz (a természeti, társadalmi valósághoz, más szubjektumokhoz) való viszonyában élő ember személyiségtulajdonságait kívánja az emóció—motiváció viszonylatában vizsgálni eljárásával. E viszonylatban négy főtipust ismertet:

1. autocentrikus-heteronom: magát átélő,
2. autocentrikus-autonom: magát meghatározó,
3. heterocentrikus-autonom: mászt meghatározó,
4. heterocentrikus-heteronom: mászt átélő.

„LÜSCHER koncepciójában — írja RÓKUSFALVY — e négy funkció tulajdonképpen kultúr-funkció, azaz az ember lehetőségeinek megfelelő harmonikus önkifejtését, kulturált önmegvalósítását szolgáló négy egymásra épülő s egymást kiegészítő funkció, illetőleg beállítódás.”

LÜSCHER affektivitást vizsgáló eljárása *színválasztó-teszt*. Hogyan hozható összefüggésbe az elsősorban filozófiai elmékedésen alapuló személyiség-kategorizálás a színek pszicho- és neuro-fiziológiai hatásával?

RÓKUSFALVY a II. és III. fejezetben rámutat ez összefüggésekre, és igyekszik meggyőzni minket arról, hogy ez a hazai tudományos kutatásokkal (GRASTYÁN és mások) is megegyezően való összefüggés, és így e teszt alkalmas a személyiség affektív diszpozícióiról és szerkezetéről (differenciáltan) megbízható információt adni.

Lényegében mit is vizsgál ez a teszt? RÓKUSFALVY erre így válaszol: „a) A viszonylag állandó jellemszerkezet alapvető törekvési irányait, b) a személyiség-környezet összefüggésében a magatartás-émócionálisan színezett s rendszerint nem tudatos, de igen hatékony motívumait, végül c) a pszichikus és fiziológiai alkalmazkodásban jelentkező neurotikus, affektív zavarok jellegét és súlyosságát.” (35. old.)

E teszt tárgyi kellékei: 7 színes tábla, szöveg-könyv és kiértékelő eszközök. (Külföldről megrendelhető az Orvosi Könyvesboltban, Budapest VIII., Baross utca 21., ára 1870 Ft.) RÓKUSFALVY a III. és IV. fejezetben e teszt alkalmazási és értékelési módját ismerteti. Ugyanitt megtaláljuk a bizonyító érveket is, amelyek a LÜSCHER-teszt objektivitását, megbízhatóságát és érvényességét hivatott bizonyítani.

Azok, akik ismerik és gyakorló pszichológus-diagnosztizálóként használják a RORSCHACH színes táblákat vagy a ROSENZWEIG-féle frusztrációs tesztet, vagy éppen a TAT projekciós tesztet — amelyek a vizsgált személyek érzelmi erősen színezett tudattartalmát és személyiségjellemzőit igyekeznek feltárni —, őszintén bevallhatják, hogy e tesztek által felvett adatok értelmezésénél kikerülhetetlen a vizsgáló szubjektivitása és sok függ a pszichológus intuícijától, sok tapasztalatlan nyugvó leleményességtől. Ezekhez viszonyítva a LÜSCHER-teszt által kiváltott válaszok, a határozottan megjelölt színek könnyű és tárgyilagos megítéléshez segítik a vizsgáló pszichológust. A teszt objektivitását és megbízhatóságát illetően csak az elmélet alaptételét érintően támadhat valakiben kétely, amikor azt kérdezi, hogy a kísérleti személyek által választott színek valóban elárulják-e és fedik-e a fent felsorolt személyiségjellemzők érzelmi motivált törekvési irányait vagy alkalmazkodási zavarai jellegét és súlyosságát?

E kételyt nemcsak RÓKUSFALVY, de a társ-szerzők: POVÁZSAY ÉVA (a VI. fejezet írója), SPOCS KORNÉL (VII. fejezet) és HALMI GYÖRGY (VIII. fejezet) is igyekeznek bárkiben eloszlatni azáltal, hogy részlettanulmányaikban meggyőzően bizonyítják e teszt használhatóságát, gyakorlati megbízhatóságát különböző területeken. A szerzők arról is tájékoztatnak, hogy hazánk-

ban mily sok intézet használja a LÜSCHER-tesztet. Kár, hogy arról nem szólnak, hogy a megbízhatóságot milyen más vizsgálatokkal kontrollálták.

A teszt elterjedtségének ismeretében tájékoztatnak a szerzők arról is, hogy használható e teszt fejlődés-, iskolai, munka-, sport-, gyógy-pedagógiai és diagnosztizáló orvosi lélektan területén. A használat megbízhatósága érdekében végül az utolsó fejezetben (IX.) közlik a szerzők a LÜSCHER-teszt hazai standardizált értékelő rendszerét.

Meggyőződésünk, hogy a szerzők jó szolgálatot tettek a magyar gyakorló pszichológusoknak tapasztalataik és a standard közreadásával. Amikor a pszichológia gyakorlati alkalmazása mind szélesebb körben bevezetésre kerül hazánkban, amikor a közeljövőben remélhető az iskolapszichológusok beállítása mind több iskolában, egy olyan pszichológiai vizsgálati eljárás, amely a magatartás érzelmi motívóit, a cselekvés és így a tanulás mozgató rugóinak fejlettségi fokát és milyenségét is feltárja — közérdeklődésre tarthat számon.

KISS TIHAMÉR

Вопросы теории эстетического воспитания. (Az esztétikai nevelés elméletének kérdései) Szerkesztette G. Z. APRESZJAN. Moszkva, 1970. 109 oldal.

A könyv szerkesztője a Lomonoszov Egyetem mellett működő Pedagógus Továbbképző Intézet professzora. Az I., II. és V. fejezetben az Intézet társadalomtudományi tagozatán tartott előadásainak anyagát dolgozta fel. A III. és IV. fejezet szerzői az Intézet volt hallgatói, a filozófiai tudományok doktori, Krasznodarban, Szverdlovszkban, Volgogradban tanító főiskolai tanárok.

1963-ban Moszkvában tudományos konferencia foglalkozott az esztétikai nevelés kérdéseivel. Ettől az időtől kezdve nagyszámú könyv, brossúra és publikáció jelent meg a témáról a Szovjetunióban. Jelen tanulmány szerzője a gyakorlati élet tapasztalataiból kiindulva igyekszik új szempontokkal gazdagítani a problemakör irodalmát.

A bevezető fejezet a szovjet esztétikai nevelés alapjaival és jellegével foglalkozik. Az esztétikai nevelés a kommunista nevelés általános rendszerében fontos, történelmileg meghatározott helyet foglal el. Az „esztétikus” szó nem jelenti feltétlenül azt, hogy „művészi”. Meg kell láttatni a munka, a szocialista építés szerepét. Szoros az esztétikai nevelés kapcsolata az erkölcsi és a testi neveléssel, valamint munkára neveléssel. Lényegesek az első élmények (játékok, képek) — a tanulmány további része azonban már elsősorban a felnőttnevelés szempontjából vizsgálja a kérdést. Az egész népet alkalmassá kell tenni arra, hogy élvezze az

objektív valóság szépségét, a műalkotásokat érte és érzelmi átélje.

A II. fejezet tartalma: az esztétikai nevelés egyes kategóriáinak (fogékonyság és élvezet, érzelem és ízlés, ítélőképesség, értékelés és ideál) jellemzése.

Az esztétikai nevelés alapja a tényleges alkotó tevékenység, mely az új, harmonikus ember kialakításában fontos szerepet játszik. Ennek lehetőségeivel, formáival és módjaival a III. fejezet foglalkozik. A IV. fejezet szerzője konkrét képzőművészeti, zenei és irodalmi példák segítségével a művészet tárgyról, a művészi ábrázolás formáiról, a művészet és tudomány kapcsolatáról értekezik.

Az utolsó fejezetben a szerkesztő összefoglalóan tekinti át az esztétikai nevelés útjait és formáit.

A kulturális forradalom jelenlegi szakaszában előtérbe került a szépirodalom és a filmművészet. A kötet végén ezért számokat és adatokat olvashatunk a filmek és könyvtárak személyiségformáló hatásaival foglalkozó vizsgálatok anyagából.

A könyv kölcsönözhető az OPKM-ből.

Szepesi Hajnal

BIERSCHENK, BERNHARD: *Theorie und Praxis in der Oberstufe der schwedischen Grundschule.* (Elmélet és gyakorlat a svéd alapfokú iskola felső tagozatában.) Berlin, Darmstadt, Dortmund, 1968. Schroedel Verlag, 163 oldal.

Svédországban 1962 óta folyik az iskola-reform. Bierschenk könyve a svéd alapfokú iskola felsőtagozatának problémáit, fejlesztési tendenciáit fejtegeti, bemutatja azokat az átfogó problémákat, amelyek ezekből eredően az egész közoktatási rendszert érintik. Részletesen taglalja a kilenc éves „grundskola” tantervét, az ebben érvényesülő új elgondolásokat, a mindennapi munkát, a „grundskola” és a gimnázium kapcsolatát.

Az új korszak kezdetét Svédországban az 1950-es év országgyűlési határozata vezeti be, mely a svéd iskolai élet minden területét érintette, illetőleg akkor még csak előkészítette. Nemcsak szervezeti átforgalmazáshoz, hanem az iskola egész belső életének, a nevelési céloknak és a munkamódszereknek újratervezéséhez vezetett. Az eredeti elgondolások szerint olyan megoldást képzeltek el, mely „az egységes iskolára alapozott kilenc éves tankötelezettséget” lehetővé teszi.

Az elképzelés és a megvalósulás közti kísérleti eredmények eldöntötték a reform mikéntjét és két régóta megoldásra váró állásfoglalást tettek lehetővé. Az első hivatalosan képviselt és kimondott elv minden egyén művelődési jogát biztosította. A tehetségek a természet gazdagságához tartoznak — mondja ki a második elv —,

ezért az általános nemzeti jólét és a gazdasági fejlődés előfeltétele a *tehetségek támogatása és helyes értelmezése* „kihaználása”. Az 1962. évi június 6-i törvénnyel elfogadják, hogy: „A közösség gondoskodó támogatásával irányított nevelés célja az, hogy a gyermekek és fiatalok — a család erőforrásait is élvezve — olyan ismereteket sajátítsanak el és azokat a készségeket fejlesszék, melyek elősegítik a harmonikus egyéniségek és tudatos közösségi emberek” kialakítását.

Az alapvető törekvésekre gondolva az „egységes iskola” elvének megvalósítása mellett döntöttek, ami egyúttal azt is kifejezte, hogy minden továbbtanulni szándékozó csakis ebben az egyféle típusban alapohatja meg a felsőoktatáshoz szükséges előtanulmányokat, ezért jelentős az elnevezés és majdan egységessé váló közép- és felsőfokú oktatás szempontjából is.

A reform tervezői tudatosan kerültek a szigorúan kötött szervezeti formákat, ezért nem adták ki kötelezően előírt tanterveket, hogy ne korlátozzák a nevelői szabadságot, hogy lehetőség szerint meggátolják uniformizált oktatási formák kialakulását és biztosítsák mindazon erők érvényrejutását, melyek az egyes iskolák mindennapi életét káros megkötöttségekkel visszahúzzák. Ezáltal a merev formák élettelenségét, a rossz megcsontosodását lehetőség szerint ki kívánták zárni.

A modern állam dinamikus társadalma dinamikus iskolát igényel, olyat, mely a társadalommal együtt élő, eleven sejt, éppen ezért a svéd szakemberek csak *folyton megújuló, mobil, „gördülő iskolareformot”* (rollender Reform) tudnak elképzelni. Ez biztosítja az eddig észlelt hibák korrekcióját: a 7—8—9 osztályokban túl bőre szabott fakultatív rendszer szorosabb összefogását. Az 1964/65-től 1968/69-ig bezárólag figyelemmel kísért tanévek statisztikája a felső tagozat radikális reformját teszi szükségessé. A tantárgytervezés következő lépcsőjében a felső tagozat átstrukturálását készülnek megvalósítani. Az egységes kilencéves alapiskola revízió előtt álló felső tagozata elképzelt szorosabban összefogott tanulmányi rendszere jobban garantálja majd a következő lépcsőben a középiskolai tanulmányok kiegyensúlyozott egységét, ezért ezekben az osztályokban az egész tanulócsoporthoz kevésbé differenciált tanulmányi és szervezeti rendjét kell a jövőben biztosítani.

Az aktuális revízió néhány kiindulási pontját már érzékelik, ezek a már említett redukcióhoz, az egységesebb alpműveltség töretlen továbbviteléhez és a felső tagozat szorosabb egysége felé vezetnek. A jelenlegi nehézségek egyik oka a *tanulók túlzott szétosztottságából ered*, ezért ez is a megoldandó kérdések közé tartozik, mert hátrányai a felső tagozatosok középiskolai továbbtanulásánál kedvezőtlenül jelentkeztek. Egészségtelen az, hogy például olyan választási lehetőséget biztosítottak a felső tagozatban,

melyek nem folytatódnak a gimnáziumi továbbtanulásban.

Szükségesnek látszik az oktatás céljának revíziója és újrafogalmazása is annak érdekében, hogy a célok könnyebben, jobban érthetők legyenek, hogy ezáltal is elősegítsék a tananyag jobb strukturálását, a termelési folyamat és az iskola egymáshoz közelítését, a termelés — közvetlen tapasztalatokra épülő — mélyebb megértését.

A felvázolt helyzet és problematika nyomán a közeljövőben megvitatják az új tanterv lehetséges revíziójának kérdését. Ennek előkészítését az 1970/71-es tanévvel megkezdtek, országos és általános intézkedéseket azonban csak 1972/73-ban lehet remélni.

Mindezek jelentőségét egyelőre még maguk a svéd szakemberek sem tudják teljes egészében értékelni, mert még nem tudják, hogy az eredmények hova vezetnek. Az tény, hogy tantermekben, nevelőképző intézetekben, kutatóközpontokban az újítás légköre uralkodik, állandó ellenőrzés, értékelés és mérlegelés között vizsgálják az egység és a differenciálás iskolán belüli kölcsönhatását.

A könyv az OPKM-ből kölcsönözhető.

Ujcz Pálné

SIXTEN MARKLUND, PÄR SÖDERBERG: *Die neunjährige Grundschule in Schweden. Werden und Organisation. (A svédországi kilencéves alapfokú iskola. Kialakulás és szervezet.) Svédből fordította Ellen Gelhard. Berlin, 1969, Beltz Verlag. 124 oldal.*

A közoktatás irányításában résztvevők, szülők, nevelők és a közvélemény tájékoztatására készült kiadvány. A svéd iskolareform nyomán létrejött új típusú egységes alapfokú iskola kialakulásának, szervezetének és mindazon problémáinak a bemutatása, melyek létrehozását szükségessé tették. A szerzők áttekintik a reformot kiváltó társadalmi, oktatásügyi iskolarendszerbeli tényezőket és összefoglalják mindazon indítékokat, melyek a hagyományos rendszertől való elfordulásra készítették tervezőit és megvalósítóit, bemutatják továbbá a tantárgyak és tagozatok rendszerét azért, mert összefoglaló áttekintés az indítékokról, a megvalósulásról, a fejlesztési tendenciákról, a svéd szakirodalomban eddig még nem jelent meg.

A szerzők törekvésé magáévá tette a Nyugat-Berlinben működő *Pädagogisches Zentrum* sorozatainak szerkesztője, CARL-LUDWIG FÜRCK is, aki viszont ezzel a német nyelvű fordítással nemcsak tájékoztatni akar, hanem át kívánja törni azt az ellenállást, amely az európai politikai és gazdasági egységre törekvésekkel ellentétben, közoktatási reformok tekintetében elszigetelti a szerte a világon jelentkező közoktatási reformok légkörétől az NSZK országait.

Tulajdonképpen éppen ennek az elszigetelésnek köszönheti az NSZK, Svájc és Ausztria közoktatásügyük jelentős lemaradását, ami mind a nyugati, mind a keleti irányilag fejlett országok viszonylatában tagadhatatlanul előnytelen. Eltekintve — írja a bevezetőben CARL-LUDWIG FÜRCK — a szocialista országok közoktatásügye fejlődésétől, sehol nem reformálták meg olyan mélyrehatóan a közoktatást, mint Svédországban, igaz; hogy éppen ebben az országban ismerték fel a legkorábban a leg szélesebb néprétegek, az iskola és a társadalom fejlődése közötti összefüggéseket.

A német nyelvű fordítás azért is jelentős, mert a két ország közötti különbségek ellenére is, a tradicionális iskolarendszer sok megegyezést mutat, éppen ezért cszmekeltő szeretne lenni, hiszen a svéd hatás Norvégia, Finnország, legutóbb Anglia közoktatására is tagadhatatlanul előnyös volt. A német kiadó főleg a kilencéves iskola felső tagozatának jelenlegi, illetőleg a kibontakozó, jövőbeli reformját tartja iránymutatónak. Az eddigi változtatások között legjelentősebbnek tartja azt, hogy a 7–9 osztályt *szervezetileg leválasztották a középiskoláról és az egységes kilencosztályos iskola 1–6 osztályához csatolták*. Kiemeli az ennek nyomán kiváltott integráció társadalomra ható előnyeit és a további korszerűsítéseket, a tankötelezettség utolsó esztendejére a kilencedik évre halasztott differenciálás tényét, a 7–8 osztályokban megvalósított — heti 5–6 órára korlátozott — tantárgyi kombinációk engedélyezését, a matematika és az idegen nyelvek oktatásában pedig a nivó-csoportok létesítését, ezzel a belső differenciálás alapjainak megvetését.

Svédországban 1964/65-ben létesítettek első ízben kilencedik osztályokat, melyekben a korosztály 72,80%-a tanult tovább. 1968-ban már készen álltak az újabb tervek, melyek az elméleti és a gyakorlati tárgyak egyensúlyára irányultak, mert ekkor már mindenki meggyőződött afelől, hogy a közoktatás strukturális változásai szünet nélkül követik egymást és minden jel szerint a tankötelezettség meghosszabbítását és a differenciálás eltolódását hozzák majd magukkal. 1968-ban a 10 és 11-osztályos továbbfejlesztett forma lehetőségét és szükségességét vetették fel.

A jelenlegi rendszer bevezetése után a tanulók választása az elméleti tárgyak előnybe részesítését, a választható gyakorlati tárgyak háttérbe szorítását félreérthetetlenül bizonyította. Alig volt jelentkezés az általános műveltséget adó tagozatokra. A tanulók és a szülők érdeklődésének előterében a *matematika és az angol nyelv* álltak. A tanulói és a szülői állásfoglalások kiegyensúlyozására, az egyén és a társadalom követelményeinek szinkronjára törekedve célszerűnek látták a felső differenciálás kiéptítését, a választható tárgyak és tagozatok számbeli csökkentését. Továbbra is messzemenően igazodnak az individuális igényekhez, az önálló

munka képességének további fejlesztéséhez, mindezek azonban a tanulmányi idő növelésére engednek következtetni.

Természetesen arra is gondolnak, hogy előre nem látható, ugrásszerű változások a fenti elképzeléseket teljesen váratlan, ma még ismeretlen, új irányba terelik. Azt remélik, hogy az oktatás intenzitásának növelésével mindenképpen eleget tudnak tenni a tanuló egyéniségéhez való alkalmazkodás követelményének és erre irányuló törekvéseiknek.

Az új alapfokú iskola mellett a svéd szakemberek kialakították az új típusú középiskolát is, mely 1966/67-től kezdve, gimnázium elnevezéssel, öt irányú szakosított középiskola lett (szellemtudományi, társadalomtudományi, közgazdasági és természettudományi, technikai-műszaki szakirányú gimnáziumokkal). Ezáltal a gimnáziumok vonalán is bekövetkezik az átfogó és egységesítő tendencia. A közoktatási szintek változásából nem maradhatnak ki az egyetemek és a főiskolák sem. Egyre inkább eltűnnek a főiskolák és az egyetemek között fennálló válaszfalak, régi fakultások összeolvadnak és újak születnek, e tekintetben amerikai modelleket követve haladnak az egységesebb felsőoktatás felé.

Összességükben a reformok sikerét elválaszthatatlannak tartják a jól képzett és a szükségleteknek megfelelő pedagógusok számától és állítják, hogy az iskolareform sokkal inkább nevelőképzési kérdés, mint ahogy azt eleinte hitték, vagy amennyire ez előre látható lett volna.

Ujcz Pálné

DYER, C., BROWN, R., GOLDSTEIN, E. D.: *School Libraries. Theory and Practice (Iskolai könyvtárak. Elmélet és gyakorlat.)* London, 1970, Clive Bingley, 181 oldal.

A könyv olvasása meggyőz bennünket arról, hogy mindhárom szerző jól ismeri szakterületét. Egyikük londoni iskolaigazgató, a másik a cambridge-i városi könyvtár helyettes vezetője, a harmadik iskolai könyvtáros. Új munkájukban arra törekedtek, hogy az iskolai könyvtárak céljainak és gyakorlatának széles körű bemutatását, mintegy szintézisét adják. Jelentős kutatásokat végeztek iskoláskorú gyermekek között; érdeklődési körüket, könyvek iránti igényüket tanulmányozva. A jól felszerelt iskolai könyvtár jelentőségét igen nagyra értékeli, de egyúttal elismerik, hogy a mai könyvtári gyakorlat még általában messze van a lehetőségek teljes kihasználásától.

A mű első részét rövid bevezető előzi meg, amely az iskolai könyvtárak kialakulásának és fejlődésének néhány történeti adatát közli — igen vázlatosan és a brit nevelésügy keretein belül maradván. Hangsúlyozza az angol iskolák könyvvél való ellátottságának értékes ha-

mányait. Jelentős dátumként említi 1937-et, amikor a School Library Association, az Iskolai Könyvtárak Egyesülete megalakult. Egy 1961-ben végzett felmérés szerint azonban a felkérésű iskoláknak csak egy negyedrésze rendelkezett megfelelő könyvtárral, több mint egynegyedikben viszont nem volt semmilyen könyvtári célokra alkalmas helyiség. 1966-ra azonban ugrásszerű fejlődés következett be: már nem volt ritka a 4000—5000 kötetet tartalmazó elemi iskolai könyvtár sem.

A modern nevelésméleti kutatások és gondolatok jó része jelentős mértékben felhasználható az iskolai könyvtár elméleti problémáinak tisztázásánál. Például az iskolai könyvtárhoz jól kell ismernie a gyermek gondolkodásának, érdeklődésének, nyelvi kifejezőkészségének fejlődését. Ezen a téren igen nagy segítséget nyújt a jelentős svájci pszichológus, Jean Piaget munkássága, aki sokoldalúan feltárta a gyermek belső fejlődését, fogalmi gondolkodásának alakulását. A nyelv az a közvetítő, amely a gyermek útját a „felnőtt” gondolkodás felé egyengeti. Három éves korukra többé-kevésbé megtanulnak beszélni, 5—6 évesen viszont már egy egészen új készség elsajátítását kell elkezdeniük: a nyelv megszűnik pusztán beszélt nyelv lenni s egyre inkább a szem és a kéz, az olvasás és az írás problémájává válik. Az olvasás állandó szükségletté és a kapcsolatteremtés eszközévé válik, viszont újként jelentkezik a megértés problémája, a szerző idegen világába való beilleszkedés. Ha az író nem tud olyan stílust kialakítani, amely a gyermek fokozatosan fejlődő nyelvi készségeinek alapos ismeretén alapul, akkor nem is válhat igazi gyermekíróvá. Ez a probléma igen jelentős, tulajdonképpen a legalapvetőbb az iskolai könyvtáros számára is, aki igen nagy felelősséget vállal magára a könyvek kiválasztásában. A gyermek a kezdetektől fogva a „felnőtt” nyelvvel találkozik a könyvekben — hármilyen egyszerű is az kezdetben —, s csak a helyesen megválasztott könyvek segíthetik őt a fogalmi gondolkodás és a jobb kifejezőkészség fejlődésének útján. Itt hárul nagy feladat a könyvtárosokra — különösen, ha a komplex nevelési folyamat aktív résztvevőinek érzik magukat, nem pusztán a könyvek raktározóinak és kölcsönzőinek.

Könnyű a könyvvállományt szépirodalomra és ismeretterjesztő irodalomra osztani, ha felnőtt olvasókról van szó. Az iskolai könyvtár feladata azonban elsődlegesen a „gyermek nevelése, s az ő számára a könyvek „tudománya” egy és oszthatatlan, ezért mesterséges felosztások zavaróan hatnak. Az iskolai könyvtár állományának ki kell elégítenie a gyermek természetes kíváncsiságát, érdeklődését; meg kell hogy feleljen pszichológiai, nyelvi és esztétikai fejlettségi fokának. A szépirodalomnak mint költöttnek, nem valóságosnak a felfogása a gyermek számára csak fokozatosan elérhető eredmény.

Ma a könyvtárosi funkció nagymértékben megváltozott, ill. meg kell hogy változzon. A könyvtáros a könyvek összegyűjtőjéből és megőrzőjéből a „tudás szervezőjévé” válik. („Librarianship is the management of knowledge.”) A könyvtárat nem szabad pusztán raktárnak tekinteni, hanem inkább valami élő organizmushoz hasonlónak, amelybe könyvek, térképek, folyóiratok, filmek, diák, magnószalagok nagy tömege áramlik, amelyben van magnetofon, rádió, televízió, s széles körű és rendkívül változó intellektuális igényeket elégít ki. Mindez igen sok mozgást, változást, fluktuációt idéz elő a könyvtárban, mechanizmusát „élővé” teszi.

A tudomány mai fantasztikus haladása, a könyvtermés megsokszorozódása, a könyvek tömegének a beáramlása megnehezíti a könyvtárosok dolgát. Újabb és újabb nehézségekkel találkozunk, amikor a sok nem — könyvszerű anyag is megjelenik, főleg audio-vizuális segédesszközök formájában. Az iskolai könyvtáros ma kétfajta magatartásformát fogadhat el: vagy elutasítja a feltáruló új világot és bezárkózik könyvei közé, vagy elfogadja kiterjedő új hatáskörét és befogadja könyvtárába mindazokat az új segédesszközöket, amelyek nélkülözhetetlenek a modern oktatásban. Így közeledünk a könyvtárnak napjainkban egyre inkább terjedő új fogalmához, amely szerint igazi *segédesszköz-központ* kell válnia. (»resources centre») Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy néhány filmtételes vagy magnószalag még nem tesz egy könyvtárat segédesszköz-központtá. Ami aztá teheti, az az iskolai könyvtár szerepének az új követelmények és a beszerezhető anyag felmérésén alapuló tökéletes újra-értékelése. A könyveknek megmarad központi szerepük, de a többi segédesszköz is egyre jelentősebb funkcióhoz jut.

A technikai vívmányoknak is meg kell találniuk helyüket a mai könyvtári gyakorlatban. Egyre jobban terjed például fotókópiák készítése egy-egy fontos folyóiratcikkről, amely így egyszerre sok olvasó számára elérhetővé válik. Egyre fejlődnek a sokszorosítás és katalogizálás gépi módszerei. Terjednek a mikrofilmek, amelyek segítségével igen kis helyen rendkívül nagy mennyiségű forrás-anyag tárolható. Az egy iskolán belüli televíziós adások is óriási fejlődés ígérteit hordozzák magukban, a kommunikáció és az információszerzés új útjait tárják fel. Néhány angol közművelődési könyvtárban már komputer felhasználásán alapuló kölcsönzési rendszer van. Ilyen helyeken lehetségessé válik a komputer által összeállított katalógusok, bibliográfiák kibocsátása, amelyeket a többi könyvtárak, köztük az iskolai könyvtárak is könnyen megkaphatnak és ezek alapján bővíthetik cserekapcsolataikat.

Elmúlt az az idő, amikor az iskolai könyvtárak egyedül, elszigetelten működtek. Be kell kapcsolódnunk a *könyvtárak közötti egyre bővülő*

kooperációba, hiszen a növekvő igényeket csak így tudják kielégíteni. A többi könyvtárral való kapcsolat természetesen nem egyoldalú, az iskolai könyvtár egyenrangú cserepartnerként vehet részt az együttműködésben.

A legutóbbi évekig a tantestület egyik tagja látta el a könyvtárosi teendőket, általában az irodalomtanár, aki órái és egyéb teendői mellett elég kevés időt tudott a könyvtári munkára fordítani. A nagy középiskolákban, az új angol comprehensive-ekben már egyre gyakoribb a *képzett könyvtárosok teljes munkaidőben való alkalmazása*. Természetesen ez a követendő út, hiszen a könyvtár vezetésére sokkal több idő kell, mint amit egy szaktanár óráközi szünetekben vállalni tud. Az ilyen helyzetnek mindig a könyvtár látja kárát.

Az iskolai könyvtárnak megfelelő képzettséggel kell rendelkeznie. Jártasnak kell lennie a neveléstudomány területén, ismernie kell a didaktikai módszereket és a szervezés, igazgatás elveit is. Képesnek kell lennie arra, hogy más könyvtárakkal gyümölcsöző kapcsolatok építsen ki, tehát jól ismerje az ezen a téren kínálkozó lehetőségeket, természetesen rendelkezzen megfelelő könyvtárosi képzettséggel. Sajnos az ilyen iskolai könyvtáros ma még nagyon ritka. Az azonban biztos, hogy a fejlődés tendenciája ilyen sokoldalúan képzett szakemberek felé mutat, de a ma ültetőinek bizony még sok nehézséget kell leküzdeniük.

Az iskolai könyvtár legfontosabb feladata, hogy a tanulók életkorának, értelmi szintjének megfelelő, értékes szépirodalmat nyújtson, tartalmazzon tudományos szakirodalmat, mindenképpen buzdítson az olvasásra, lépjen kapcsolatba egyéb könyvtárakkal, gyűjtőn értékes és hasznos műveket magánkönyvtárakból. A gyermekeket vonzza a színes címlap, gazdag képanyag, szép kivitelű könyv — erre is gondot kell fordítani. Sok kézikönyvre, információs anyagot tartalmazó munkára is szükség van. Az iskolai könyvtárnak tehát fokozott alapossggal, körültekintéssel kell a könyvbeszerzést irányítania. Ezt a munkát pedig — mint minden esetben — a *könyvtár funkciója, célja, rendeltetése* határozza meg.

Azok a folyóiratok, amelyek a legkorszerűbb információs anyagot tartalmazzák, széles körű szakirodalmi tájékoztatást nyújtanak, az iskolai könyvtárban is — természetesen korlátozott számban — nélkülözhetetlenek. A napilapok — különösen olyan könyvtárban, amely amúgy is szűkös anyagi eszközökkel rendelkezik — inkább nélkülözhetőek.

A könyvek klasszifikációjában a Dewey-féle decimális rendszer a legmegfelelőbb. A katalógusok közül legfontosabb a szakkatalógus, de lehetőleg törekedni kell betűrendes szerző és cím szerinti katalógus összeállításra is. A könyvtár tartalmazzon legalább 5000 kötetet és csak mintegy részét képezze az iskola egyéb oktatási segédesszközeinek. Lehetőleg az iskola épületé-

ben helyezkedjen el, s lehetőleg legyen olyan olvasóterme, amely a növendékek 30 százalékát egyszerre befogadja. A könyvtár szervezésében, vezetésében a képzett könyvtároson kívül nyújt-sanak segítséget a tanárok és a diákok is.

Természetesen nagyon sok még a tennivaló a magas színvonalú, minden igényt kielégítő iskolai könyvtárak szervezése terén. A legfontosabb, hogy a könyvtár megnövekedett jelentőségét felismerjük, fogalmát bővítsük, tegyük az oktatási segédeszközök központjává, s gondoskodjunk arról, hogy az iskolai könyvtárban széles látókörű, sokoldalúan képzett, az új feladatokat értő könyvtárosok dolgozzanak.

A könyv az OPKM-ből kölcsönözhető.

Hartai Éva

Применение ЭВМ в учебном процессе
(Elektronikus számítógépek az oktatási folyamatban.) Szerkesztette A. I. BERG. Moszkva, 1969. 248 oldal.

A Szovjetunió Tudományos Akadémiája és más szervezetek rendezésében 1968. június 6—8. között Kievdn műszaki-tudományos szemináriumot tartottak. A szeminárium munkájában a Szovjetunió 56 felsőoktatási intézményének és szervezetének több mint 300 képviselője vett részt. Jelen gyűjtemény a szemináriumon felolvasott legérdekesebb tanulmányokat tartalmazza A. I. BERG akadémikus szerkesztésében. A cikkek témájuk szerint a következő csoportokra oszthatók:

- elektronikus számítógépek alkalmazása az oktatási folyamat irányításában;
- a főiskolai óratervek és órarendek optimalizálásának módszerei és algoritmusai, valamint kidolgozásuk folyamata;
- elektronikus számítógépek a tanulási folyamatban;
- oktatási információk input és output rendszerei;
- a tanulók személyiségéhez alkalmazkodó (adaptív) kondicionáló rendszerek alapelvei és kritériumai.

(A továbbiakban a zárójelben szereplő számok a tanulmányok sorsszámát jelölik.)

Az oktatás új módszerei, a programozott oktatás, az iskolai munka tudományos megszerzésének módszerei, a statisztikai módszerek egyre szélesebb körű alkalmazása az oktatási rendszer irányításában lehetővé és szükségesszerűvé teszi az elektronikus számítógépek felhasználását. Így a számítógépeket több szinten: egy tanuló megismerő tevékenysége, egy oktatási intézmény, néhány rokon jellegű oktatási intézmény, egy területi egység összes oktatási intézménye és az egész ország közoktatása irányításában lehet felhasználni. A számítógépek gazdaságos felhasználásának tudományos feltevéle a tanár, a tanuló és a számítógép kölcsö-

nös kommunikációs útjainak kidolgozása a didaktikai és pszichológiai alapelveknek megfelelően (1). V. A. MITROSIN tanulmányában az elektronikus hálós modellek szerkesztésével és analízisével foglalkozik. Módszerével az oktatás kritikus útjának vonala, hossza, az egyes oktatási események időtartama, a tantárgyak közötti kapcsolat hatása a kritikus útra határozható meg (7).

B. V. ANISZIMOV és V. P. VLASZOV a moszkvai műszaki főiskolán kidolgozott információs központot ismerteti (2). Tanulmány tárgya az óraterv szerkesztés gépi algoritmusainak kidolgozása (3). Az egyes tantárgyak logikái egymásutániságát, valamint a konkrét óraterv kialakítását elektronikus számítógéppel lehet csupán optimálisan végrehajtani. A szerző vázolja a munkafolyamat matematikai apparátusát (4). Az igen sok kritériumnak megfelelő óraterveket és órarendeket több változatban hagyományos módszerekkel elkészíteni és optimalizálni lehetetlen (5). Mivel a számítógépek memóriegy-sége aránylag kicsi, a sok eseményt tartalmazó hálózatos modellek analízise csak kisebb részekre tagolásuk esetén lehetséges. Az analízis legfontosabb kérdései: az óraterv megalapozottsága, a közép- és főiskolai óratervek folyamatossága, az oktatás időtartama rövidítésének vagy hosszabbításának szükségessége, a kritikus út meghatározása az oktatási folyamatban. Ez a feladat nagy mennyiségű statisztikai adat gyűjtését feltételezi, mely elegendő az oktatás időtartama törvényszerűségeinek meghatározására (6).

Az elektronikus számítógépeket sokoldalúan hasznosítják a tanulási folyamatban. Elméleti problémáit a tanuló-gyakorlatok minőségét meghatározó problémák is alkotják. Ha a tanulóknak bemutatott példák egymásutániságának optimális meghatározása igen sok időt követel, akkor statisztikai közelítő módszereket érdemes alkalmazni. A statisztikai módszerek előnye, hogy aránylag kevés időt igényelnek, valamint a tanulási folyamat irányításának minősége 5—10%-ra megközelíti az optimális értéket. A statisztikai módszer az egyetlen megközelítő módszer, ha a tanuló gyakorlat ismétlésének hatása nem fejezhető ki számszerűen, vagy ha az ismétlés hatékonysága nem mutatható ki egyértelműen (8) (9). Az oktatási folyamat egyes szakaszai közötti időszak meghatározásáról (10) és a laboratóriumi foglalkozás számítógépes irányításáról (16) közöl módszert a tanulmánygyűjtemény. A számítógépek alkalmazása megrövidíti az ellenőrzés és a gyakorlás idejét az elágazó programoknál (18). Az ismeretek ellenőrzése gépi algoritmusokkal az időnyereségen kívül az ismeretek tartósságát is növeli (19).

1966—67-ben fizika felvételi vizsgák előkészítéséhez Harkovban anyagot gyűjtöttek és 1968-ra feldolgozták. A számítógépes felvételi vizsgák célja az elsajátított ismeretek minősé-

gének ellenőrzése, az objektív értékelés és idő-megtakarítás volt (20). Egy tanuló különböző kérdésekre adott válaszainak összessége napjainkban kutatás tárgya: a tanuló egyéniségének meghatározása így lehetséges. A vizsgálatok befejeztével lehetővé válik, hogy számítógép határozza meg az oktatás irányát (21).

Az oktatási információk input és output rendszereivel 5 cikk foglalkozik. Az ember és a digitális számítógépek kapcsolatának alapja a vizuális és auditív ingerek és ezek kombinációja. A szerző jellemzi az egyes kommunikációs rendszerek tulajdonságait, fejlettségük mai stádiumát (22). Egy elektronikus vezérelt osztályterem (17), logikai rendszer formális feladatmegoldások felismerésére (23) a tanulók feleleteinek szemantikai és szintaktikai analízise (24) rövid vázlatos ismertetések témája. A folyamatosan változó vizuális jelek adják az időegységre jutó legtöbb információt. Ezen információkat a szinkron auditív információk kiegészítik és erősítik. A számítógép jeleire a tanuló mechanikus műveletekkel (gombnyomás, klaviatúra kezelése stb.) akusztikus tevékenységgel, vizuális jelekkel és bioáramokkal felelhet. A szerzők kísérletei szerint a bal halánték lebény bioáramai adják a leggyorsabb és egyértelműbb feleleteket. Mivel az agy tevékenységét még nem tárták fel részleteiben, ezért a hangjelek alkalmazásának kutatása van a tudományos érdeklődés középpontjában (25).

Az oktatás hatékonyságát az összes oktatási információra egyaránt alkalmazott univerzális algoritmusok emelik. Az univerzális algoritmusok gazdaságosan használják fel a számítógép memóriaegységét, rendszerezik a foglalkozások előkészítésének és levezetésének metodikáját, lehetővé teszik a tanuló személyiségének és a tantárgyak specifikumainak együttes figyelembe vételét (11). Az oktatási információk adagolási üteme és az oktatási program lépései szabályozásának algoritmusait a tanuló egyéniségéhez kell adaptálni (12). A tanulók személyiségét figyelembe vevő (adaptív) oktatás logikai és pszichológiai követelményeket elégítsen ki (gyakorlatok száma, feleletek gyakorisága stb.) (13). Analog számítógépek meteorológiai jellemzők analizálásának oktatásában (14) és repülőtéri személyzet képzése adaptív kondicionáló berendezéssel igen eredményes, mert a hallgatók rövid idő alatt elsajátítják az információk pontos és gyors regisztrálását; az ellenőrzés és az önellenőrzés, az objektív értékelés és az adaptív oktatás egyéb előfeltételei az analog számítógép esetén biztosítottak; a berendezés az iparban gyártott, aránylag olcsó egységekből összeállítható (15).

Az elméleti jellegű cikkeket nagy matematikai apparátus kíséri. A könyvet 6 táblázat, 67 rajz és 89 bibliográfiai egység teszi egésszé.

A könyv az OPKM-ből kölcsönözhető.

Pereczes István

HAAGMANN, HANS GÜNTER: *Zur Didaktik des Fernunterrichts (A távoktatás didaktikája,)* Stuttgart, 1970. Ernst Klett Verlag. 199 oldal.

A szerzőt a könyv megírásában — ahogyan az *Előszó*ban kifejti — az a törekvés vezette, hogy megvonja a Német Szövetségi Köztársaság távoktatásügyében az utóbbi években végbement fejlődés mérlegét,

megkísérelje az eddigi elméleti, gyakorlati, tapasztalati eredményeket és elgondolásokat távoktatási didaktikai rendszerbe összefoglalni, egyben használható tanulmányi útmutatót, illetve kézikönyvet adni a távoktatás rendszerében működő pedagógusok, a különböző tanfolyamokon résztvevők és a vizsgáztatók kezébe.

Ezen túlmenően szempontokat kíván nyújtani a távoktatási tanfolyamoknak a közoktatási rendszerbe való integrációjához, valamint ezeknek az üzemi oktatásban, az általános felnőttoktatásban, illetve a továbbképzésben való felhasználásához.

Az *Előszó*ban vázolt körülményeknek és célkitűzéseknek megfelelően a szerző a kötet I. „Általános megjegyzések a távoktatásról” c. fejezetében részletesen kifejti a) a távoktatás ismérveit, b) a távoktatás tananyagát és célját és c) a tanfolyamok szervezését és lebonyolítását.

A távoktatás legfontosabb ismérvei közé sorolja:

1. az oktatók és a tanulók térbeli távolságát;
2. a távolságot áthidaló tömegkommunikációs eszközök alkalmazását (nyomatásban megjelent tananyag, rádió, televízió, hang-lemez, hangszalag, film stb.);
3. az oktatás irányíthatóságát;
4. a tanulmányi előmenetelnek idegen személy (az oktató) által történő ellenőrzését.

A *távoktatás tananyaga és célja* címűsod alatt a szerző megismerteti az olvasót a tananyag-kiválasztás elveivel, a különböző tanfolyamok programjaival, célkitűzéseivel (általános vagy szakmai ismereteket közlő tanfolyamok állami záróvizsgával vagy anélkül, továbbképző tanfolyamok).

A *tanfolyamok szervezése és lebonyolítása* c. részben a következő kérdéseket tárgyalja: 1. a tanfolyamok időtartama, 2. a tanfolyamokon résztvevők száma és megoszlásakor s a tanfolyamok jellege szerint, 3. a távoktatásban való részvétel motívumai és a lemorzsolódás, 4. a tananyag megküldése (a tanfolyamon résztvevők igénylése alapján vagy bizonyos határidők szerint).

A szerző a kötet legterjedelmesebb (35—100. l.) II. „Kísérlet a távoktatási tanfolyamokirányítására” c. fejezetét szenteli a távoktatás tulajdonképpeni didaktikájának.

A távoktatási tanfolyam fogalmának kibontásából indul ki, majd a *Szervezeti felépítés* címűsod alatt elemzi a tanfolyamok különböző céljait, a szakosítás vagy az építőszekrény elve

szerinti felépítésüket, a tanulmányok, illetve tanfolyamok irányítását.

Az oktatólevélnek, a távoktatás e hagyományos eszközének jelentős helyet biztosít munkájában. Ismerteti a szakirodalomban olvasható különböző álláspontokat és rendszerezi az oktatólevéllel szemben támasztott pedagógiai követelményeket. E tekintetben különösen aláhúzza az oktatólevél megfelelő szerkezeti felépítését, nyelvezetét, gondolkodásra ösztönző jellegét, tudományosságát, érthetőségét, továbbá ismétlés célját szolgáló, illetve ellenőrző kérdések, összefoglalások, vizsgafeladatok szerepeltetését, a szemléltetés szolgáltatában álló megfelelő külső forma kialakítását, illetve célszerű tipográfiai kivitelezést, valamint az oktatóleveleknek megjegyzésekkel, szómagyarázatokkal való ellátását.

A következő részben az oktatóknak, illetve az iskolának a távoktatási folyamatban betöltött szerepéről olvashatunk: a tanulmányi munka ellenőrzésének jelentőségéről, a távoktatásban foglalkoztatott pedagógusokról, illetve egyéb szakemberekről, a tanfolyamokon résztvevők dolgozatainak javításáról, értékeléséről, a tanulásra ösztönző és a tanulást segítő eszközökről (bátorító levél, konzultáció stb.).

Oktatási segédeszközök című sorra veszi a szerző az oktatógépeket, az audió-vizuális eszközöket, ezen belül a magnetofont, a hanglemezt, a filmeket, illetve vázolja ezek alkalmazásának feltételeit és módjait a távoktatásban.

A vizsgákat írásbeli, szóbeli, szemeszter- és csoportvizsgákra tagolva ismerteti.

A tulajdonképpeni didaktikai fejezetet a távoktatásban alkalmazott közvetlen, szóbeli csoportoktatás különböző formáinak — a korrepetálásnak, a konzultációnak, a szemináriumnak, a kiserő oktatásnak — kifejtésével zárja le.

A kötet III. „*A távoktatás előnyei és hátrányai*” c. fejezetében az előnyök közé sorolja a szerző a helytől és időtől való függetlenséget, a termelőmunka folyamatosságát, szinte korlátlan résztvevői létszámot, az önálló munkára való kényszerűséget, a hátrányok közé pedig az elszigetelt tanulást, a szemléltető eszközök alkalmazásának korlátozott voltát, a tanulmányi munka ellenőrzésének elhúzódását, az önámítás lehetőségét.

A IV. „*A távoktatás funkciója*” c. fejezetben elemzi a távoktatás szerves beépülését egyfelől a közoktatási rendszerbe, másfelől az üzemi képzésbe és továbbképzésbe. Az előbbi oktatás-kiegészítés, oktatás-rationalizálás, vizsgákra való előkészítés, az utóbbi átképzés, továbbképzés, illetve az általános felnőttoktatás stb. formájában nyilvánul meg.

A mű V. fejezetének címe: „*A távoktatás didaktikájának nyílt kérdései. Utószó.*” E kérdések közt említi a szerző különösen a távoktatás már ismertett hátrányait, az egész — országos érvényű jogi szabályozást igénylő — vizsgarendet.

A kötethez csatolt *Függelék*-ből képet nyerhet az olvasó a távoktatási tanfolyamokon résztvevőkről (1969. szeptemberi helyzet), az NSZK nagyobb távoktatási intézményeiről, a távoktatás fejlődéséről, az e tárgykörben folytatott parlamenti vitákról, illetve hivatalos nyilatkozatokról, a távoktatás didaktikájával foglalkozó szakirodalomról.

A könyv az OPKM-ből kölcsönözhető.

Halász Imre

MONTESSORI, MARIA: *Pédagogie scientifique (Tudományos pedagógia)*. 1. kötet: *La maison des enfants (A gyermekek háza)*. 2—3. kötet: *Éducation élémentaire (Elemi oktatás)*. PAUL LAPIE bevezetésével, R. CROMWELL fordításában. Párizs, 1970. E. S. F. kiadása.

Valljuk be: MONTESSORI nevének és működésének hallatára, életműve megítélését illetően a mai magyar pedagógus-olvasó némi bizonytalanságot érez. Személye és munkássága körül hosszú élete folyamán világszerte heves viták gyűrűzték. Ismeretes, hogy 1936 és 1946 között emigránsként járta a világot, Hollandiától Indiáig. Utána — 1952-ben bekövetkezett haláláig — még módja volt némi életéltelkelt látnia a nemzetközi megbecsülés újabb jeleit. A születésének tavalyi száz éves fordulóján rendezett széles körű emlékező ülésekben azt állapították meg, hogy öröksége nem évvült el, gondolatai helyesek, elvei időszerűek ma is. Ennek bizonyítéka az a három hatalmas kötet, amely centenárius kiadásként, díszkötésben adja MONTESSORINAK a századunk elején megjelent fenti művét, francia fordításban. J. AUBA, a sèvres-i Nemzetközi Pedagógiai Tanulmányi Központ (Centre International d'Etudes Pédagogiques) igazgatója az új kiadás élére írt bevezetőjében hangsúlyozza, hogy a kiadók a ma fiatal pedagógusaival is meg akarják ismertetni MONTESSORI műveit és gondolatait. „A holnap emberének meg kell találnia azt a harmóniát a világgal, melynek titkát mintha elvesztettük volna, s ebben segít nekünk MONTESSORI múltbeli üzenete” — mondja AUBA.

Pedagógiájának alapja a gyermeki szabadság tisztelete, az érzékszervek és az intelligencia nevelése, de nem kényszerrel, hanem a gyermek természetes fejlődésének segítségével. E fejlődéssel egyidőben alakul ki az egyén alkalmazkodása is környezetéhez: a dolgok természetes rendjéhez való igazodás. Az éppen megfelelő alkalmak kivárása és helyes megragadása ritka pedagógiai erény: a nevelő viszont türelméért a robbanásszerű sikert kapja cserébe. A gyermek személyiségének tisztelete, a szabad tér engedése a spontán aktivitásnak persze nem jelentheti a magárahagyást, a szabados cselekvést, sőt inkább a megfelelő környezet, a fejlődéshez szükséges lehetőségek nyújtását a pilla-

natnyi lélektani igények szerint. Ez segíti elő a spontán jelenségek kibomlását, mint a belső fegyelem, összeszedettség, a munka szeretete. MONTESSORI-nál a nevelő fontos vonása a szellemi szerénység: felnőtti hatalmának csökkentése növeli a gyermek fejlődési-fejlesztési lehetőségeit. „A csillag az égen, a hal a vízben szabadon jár, de elemét nem hagyja el, minden szabadságot törvény határoz meg.” Montessori rendületlenül hisz az embernek a jó felé irányuló természetes hajlamában. Ezek azok a gondolatok, amelyek által MONTESSORI — AUBA szerint — ma is él, ma is hat.

MONTESSORI műveinek fél évszázad óta egyik leghivatottabb francia elemzője, PAUL LAPIE előszavában azt fejtegeti, hogy MONTESSORI neve és művei mit jelentenek a ma és holnap francia pedagógusainak. Tulajdonképpen azért nincs MONTESSORI-nak akkora tömegkultusza Franciaországban, mint sok európai és amerikai államban, mert gondolatai közül soknak itt már régebbi előzményei voltak. Ilyen volt éppen a gyermeki spontaneitás és szabadság eszméje, persze bizonyos okos határok között. Ezt a franciák nem MONTESSORI-tól hallották először, sőt itt-ott még túl energikusnak is találták, ahogyan akaratát a gyermekre kényszeríti. Közös az iskolai padok elítélése, helyettük az egyéni, mozgatható asztalkák használata; közös az ismeretek elsajátításának újszerű menete. (Bár a franciák nem hívei az ötévesnél korábbi írás-olvasástanításnak. Igaz, hogy MONTESSORI sem erőlteti ezt ebben a korban, csak annak engedi, aki maga is kívánja már az ilyen ismereteket.) A francia pedagógusok vitatják Montessori ama eljárásának helyességét, hogy az elkövetett hibát nem javíttatja rögtön, hanem későbbi adandó alkalomra bízva a helyes útra való rámutatást. A francia pedagógusok szerint a kijavítatlan hiba berögződhetik az emlékezetbe. LAPIE szerint a mai francia pedagógusnak követnie kell Montessorit: tőle is elvárjuk a gyermekek teljes ismeretét, az irántuk való feltétlen szeretetet, a gondolatok teljes élet-szerűségét. Ajánlja ugyanakkor a híres „csend-órák” bevezetését. Ez utóbbi látszatra ütközik a teljes szabadság elvével, mégis kitűnő akarat-képzőnek bizonyult és a gyermekek maguk mindig is mód felett kedvelték.

Maga MONTESSORI a mű szerzői előszavában hosszan ír azokról, akiket rendszere kiformálásában szellemi elődeinek és mestereinek vallott. Ugyanott keményen bírálja a korabeli hagyományos pedagógiát, a maradi oktatókat, elítélendő módszereiket, „a test és szellem rabszolgatartóit”. Itt beszél a „Gyermekek háza” megalapításának — az első 1907. január 6-án nyílt meg — előzményeiről, szabályzataikról, berendezéseikről, szellemükről, az oktatókról, órarendjeikről.

Az első kötet a 6 éven aluli gyermekek tanulmányairól, tantárgyaikról szól: a testnevelésről, mezőgazdasági és ipari munkáikról, az érzék-

szervek használatára való nevelésről, az ezekre alapozott szellemi nevelésről, az írás, olvasás, beszéd és számolás tanításáról. Az első kötetet a fegyelmezésről szóló hosszú fejezet, valamint a benyomások és összefoglalások zárófejezete fejezi be. Mellékletül 30 fénykép illusztrálja Montessori legkisebb növendékeinek életét és taneszközeit. A második és harmadik kötet a 6—10 éves gyermekek oktatásának-nevelésének kérdéseivel foglalkozik; MONTESSORI ennek az *Önnevelés* alcímet adta. Itt ismét P. LAPIE professzor elemző bevezetője szól a mai francia pedagógus olvasókhöz. Ez kitűnő kalauz az áttanulmányozás előtt álló két vastag kötethez. Rámutat, hogy MONTESSORI olasz iskolát, ottani viszonyokat ír le, amelyek sokban különböznek a franciáktól. Részletezi, hogy mi az a többlet, amit MONTESSORI ad a francia iskolában is használatos és ismert módszerekkel szemben. Érdekes, ahogy pl. MONTESSORI-nak *Binet-Simon* tesztjeiről szóló bírálatát megmagyarázza: „BINET-SIMON állapotokat rögzítettek, míg MONTESSORI tevékenységeket ragad meg.” A gyermeki szabadság többször emlegetett érvényesülését a bevezetés Montessori rajzoktatásának részletezésével illusztrálja és magyarázza. Elemzi a nevelő szerepét MONTESSORI rendszerében: ez „a figyelem polarizációjának elősegítése”, a gyermeknek „polarizációra” előnyös helyzetekbe való belehelyezése. Hosszan vizsgálja pl. az erkölcsi nevelés kérdését MONTESSORI gondolataiban s azt, hogy ez fejleszti-e a társadalmi érzéket? MONTESSORI a gyermeket oktatójával olyan feltételek közé juttatja, hogy a környezet elősegítse a gyermek erkölcsiségének kifejlődését. Kérdés: az oktató nem kíméli-e meg ily módon növendékét a való élet realitásaitól, nehézségeitől? Nem töri-e össze őt a társadalom, a való élet benyomulása addig védett életébe? Nem válik-e így túl önzővé? MONTESSORI mindig vitatta e feltételezések és gyanakvások jogosságát, rendszerben igyekszik pozitív válaszokat adni e kérdésekre.

FÖLDES ÉVA hangoztatja a MONTESSORI-centenárium alkalmából írt emlékezésében (Magyar Pedagógia 1970. évi 4. sz. 473. l.), hogy „alapos kiegészítésre, több vonatkozásban újraértékelésre szorul az a kép, melyet eddig MONTESSORI-ról alkottunk”. Úgy tűnik, rövidesen módosulhat az a helyzet, hogy Montessorit is mint „a polgári nevelés haladóját, de ellentmondásoktól nem mentes egyéniségét csak negatív oldalról ítéltük meg”. Végül is ő egész életét az emberi szegénység korlátai ledöntésének szentelte. A római S. Lorenzo nyomoroggyedben nyitott gyermekotthonával a legszociálisabb célokat tűzte ki s az akkor legmodernebb metódológiát fejlesztette ki. Egyik legutolsó előadását San Remóban 22 évvel ezelőtt „A világot újjáépítő ember képzése” címmel tartotta. Ebben többek között a következőket mondotta: „Meggyőződéssel hihetjük, hogy a nevelés lehet

a leghatékonyabb eszköz a teljes humanitás egységének realizálásához. E célból fel kell használni a gyermek összes energiáit a legteljesebb szellemi függetlenség kialakítására. E házison építhető fel egyedül a világbéke, mely minden ember legdrágább célja. Minden újszülöttnél a világbéke egy lehetséges későbbi apostolatát kell látnunk!"

A három kötetes francia nyelvű Montessorimű az OPKM-ből kölcsönözhető.

Hodinka László

L. SZ. VIGOTSZKIJ: *A magasabb funkciók fejlődése.* Budapest, 1971. Gondolat Kiadó. 442 oldal.

L. SZ. VIGOTSZKIJ (1896—1934) már a pszichológiatörténet kiemelkedő alakjává vált. Kutatásaiban a dialektikus logikai gondolkodás, a pszichikus funkciók elmélyült elemzése, kutatási módszereinek eredetisége ma is megragadja a szakembert. Most magyar fordításban megjelent műve előszavában A. N. LEONTYEV és A. R. LURJA reményüket fejezik ki, hogy e mű a magyar olvasók tetszésével találkozhat és hatást gyakorol a magyar pszichológusok kutatásaira is. Amikor e reménységet mi is kifejezzük, sajnálkozunk, hogy ennek az eredeti és nagy tehetségű gondolkodónak e műve nem néhány évtizeddel korábban jelent meg magyar nyelven.

VIGOTSZKIJnak e magyar nyelven most közreadott műve két fő részre tagolódik. Az első fő rész a „magasabb pszichikus funkciók” fogalmát, e funkciók fejlődésének problémáit, a kutatás módszereit, továbbá a magasabb pszichikus funkciók keletkezését, struktúráját, elemzését tartalmazza. A második fő rész egykori előadásai között *gyermeklélektanát*, illetőleg a magasabb pszichikus funkcióknak (észlelés, emlékezés, képzelet, gondolkodás, érzelmek és az akarat) gyermekkori kialakulását és fejlődését mutatja be.

Műve első fő részének fejtegetéseit kora (századunk első negyede) gyermekpszichológusainak téves elméleti bírálatával kezdi. Az akkori gyermekpszichológia két fő irányzata közül az egyik a *természettudományos* (fiziológiai aspektusból szemlélő és magyarázó) irányzat a pszichológiai folyamatokat a legegyszerűbb funkciókra (érzékelések, asszociációk stb.) bontotta, és ezeket főleg a csecsemő- és kisgyermekkorban (kezdeti legegyszerűbb megnyilvánulásaikban) vizsgálta csupán, s lemondott a bonyolultabb, magasabb pszichikus funkciók (mint pl. az észlelés, gondolkodás) vizsgálatáról. A másik, a *leíró irányzat* viszont foglalkozott ugyan a tudatos tevékenységek magasabb formáival, de azokat egyszerűen „a szellemi élet megnyilvánulásainak” tekintette, csak leírta, de tudományos magyarázatot ezekről nem adott.

Ez az egyoldalúság a gyermeklélektani kutatás válságához vezetett. Ebből akarta VIGOTSZKIJ a magasabb pszichikus funkciók elemzésével és magyarázatával a gyermeklélektant kiemelni.

VIGOTSZKIJ fontosnak tartotta a magasabb pszichikus funkciók alapjainak, s így azok „tisztá megjelenséi formáinak” az első három életévekben való vizsgálatát, de állította, hogy metafizikus felfogáshoz vezet, ha az elemi és a magasabb pszichikus funkciókat egymástól függetlenül, mint két külön létező, egymás feletti szintet vizsgáljuk, mintha ezek közt nem lenne genetikus, funkcionális vagy strukturális összefüggés.

Elmarasztalandó egyoldalúságnak tekinti VIGOTSZKIJ azt is, hogy amikor a gyermekpszichológusok a serdülő- és ifjúkor lélektanával foglalkoznak, akkor a *kultúrhatások pszichológiai szemlélete* uralkodik, amikor pedig kisgyermekkel foglalkoznak, a *biológiai tényezők* érvényesülésének vizsgálatára irányul figyelmük. Mintha a fejlődés kezdeti időszakában biológiai lény lenne csupán az ember, majd később kultúrhatások kizárólagos meghatározottsága alatt fejlődne. Így értelemben bírálja a „megértő pszichológiai szemlélet” képviselőit (feltehetően Ed. SPANGERT és Ch. BÜHLERT), s marasztalja el a pszichanalitikusok „alcázott biológiai tendenciáit” szellemében kifejtett idevonatkozó elméletét.

VIGOTSZKIJ a gyermekpszichológiai kutatásokban korábban adott fókán azt tekinti feladatának, hogy feltárja a gyermek személyisége fejlődésének biológiai és társadalmi tényezőit, magyarázatot adjon arra a tényre, hogy az ember az ontogenezis folyamán magasabb pszichikus funkciók birtokában alkalmazkodó és a maga világát és természetét formálni képes kultúrlénnyé válik.

Elutasítja azt a naiv elméletet, mely szerint az ősi, primitív és a mai kultúremler csupán a tapasztalat tartalmában és jellegében különbözik, valamint azt is, hogy az „emberi szellem önmagában fejlődik”. Az ő álláspontja az, hogy az ember magasabb pszichikus funkcióinak kialakulása a viselkedés kulturális fejlődése folyamán jött létre a filogenezis folyamán. E folyamat úgy ment végbe, hogy a filogenezis történelmi szakaszában, a biológiai fejlődést követően, a társadalomban élő ember — a munkában együttműködve és jelrendszerekkel érintkezve — a történelmi fejlődése folyamánban *megváltoztatta viselkedésmódjait és eljárásait*, átalakította természeti adottságait és funkcióit, új, specifikus viselkedésformákat dolgozott ki és hozott létre. (50. old.)

A gyermek funkcionális fejlődése — amelynek során magasabb pszichikus funkciói kifejlődnek — az emberiség történelmi fejlődése folyamán végbement pszichikus fejlődésnek felel meg. Az *ontogenezisben* benne van a pszichikus fejlődésnek mindkét típusa: a vi-

selkedés biológiai (a környezethez öröklötten meghatározott alkalmazkodási formája), és *történelmi* vagy másként a viselkedés természeti és kulturális fejlődéstípusa. A két folyamat a *filogenezisben* külön váltan, illetőleg egymást követően jelentkezett. Az ontogenezisben egybeolvad a kettő, valóban egységes folyamatot alkot. Ebben a tényben Vigotszkij az ember, illetőleg a gyermek pszichikus fejlődésének legnagyobb jelentőségű és legalapvetőbb sajátosságát látja. „Az ember kulturális fejlődése — írja Vigotszkij — az ember biológiai típusainak viszonylagos változatlansága mellett ment végbe... A gyermek kulturális fejlődését azonban elsősorban éppen az jellemzi, hogy az organikus típus erőteljes változásainak körülményei között megy végbe. A gyermek növekedésének, érésének és organikus fejlődésének folyamataira épül rá; és azokkal egységes egészet alkot.” (53. old.)

Ez a felismerés felveti a *kutatás módszerének problémáját*: hogyan lehetséges az egybeszövődött biológiai és kulturális fejlődés jelenségeinek megkülönböztetése a vizsgálat folyamán? Vigotszkij két alapvető módszerrel: a *genetikus* (a viselkedés történeti fejlődésére irányuló) vizsgálódás és az *összehasonlító* (az emberi viselkedés történelmi és a gyermek viselkedése egyéni története összehasonlítására törekvő) vizsgálódás módszerével győzi le az így adódó nehézséget.

Vigotszkij felismeri, hogy kora pszichológusai közül a legkimerelkedőbbek a *kísérletet* alkalmazták vizsgálódásuk módszerül. Az *ingerreakció* sémában vizsgálták a jelenségeket (WUNDT és társai azonban e módszerrel csak az elemi pszichikus jelenségeket vizsgálták; A. BINET szélesítette ki az inger fogalmát a beszédre is). Az *ingerreakció* séma azonban — állapítja meg Vigotszkij — csak az állatnak és az embernek a természetes viselkedése viszonylatában érvényes. Az *eszköz- és a jelrendszer* használatának bevezetésével a *filogenezis* során az ember, az ontogenezis folyamán (a fejlődés kezdeti szakasza után) a gyermek, minőségileg más lényé válik, akinél a magasabb pszichikus jelenségek már nem egyszerűen az ingerreakció séma szerint vizsgálhatók.

VIGOTSKIJ ugyan még nem jut el a *pszichológiai determinizmus törvényének* felismeréséig — amely e sémának emberi vonatkozásában helyes látását biztosítja (RUBINSTEIN megfogalmazása óta), de rendkívül éleslátással felismeri, hogy az állati életformától különböző emberi magatartás annak köszönhető, hogy egyfelől az *eszközhasználat*, másfelől a *jelalkotás és felhasználás* képességét kifejlesztette magában az ember, s ezzel biztosította a magasabb pszichikus folyamatok (az észlelés, képzelet, gondolkodás, akarat) útján környezete magasabb szintű megismerését és a magasabb fokú alkalmazkodó, világformáló viselkedést. Az úgynevezett „csökevényes

funkciókat” vizsgálva a történelmi és a primitív kulturáltságú népeknél (a sorshúzás dilemmás helyzetekben, a csomókötést vagy rovást az elsődleges tapasztalat emlékezetben tartása és felidézése megkönnyítése érdekében, a mennyiségek ujjakon jelölését) és összehasonlítva a gyermeki viselkedéssel, megtalálja az *átmenetet* az elemi és magasabb pszichikus folyamatok között. A közvetlen tárgyi megismerés és a természetes valóban az *s — r* (ingerreakció) sémában fogható fel, s ez az állatnál és az embernél „a nagyagyféléteknek *természetes* alapvető viselkedése. Viszont már a csökevényes funkcióknál az ember maga *mesterségesen* hoz létre másodlagos (kísérő) *‘eszköz-inger’* (autostimuláció), amit felhasznál bizonyos tapasztalatok felújítására és bizonyos magasabb rendű viselkedés létrehozására. Amint VIGOTSKIJ fogalmazza: „Mesterséges ingerek mint kisegítő eszközök létrehozása és felhasználása avégből, hogy az ember úrrá legyen saját reakcióin, alkotja az alapját a viselkedés meghatározhatósága azon új formájának, amely a magasabb viselkedést megkülönbözteti az elemi formától. Az *adott* ingerekkel együtt létrehozott ingerek jelenléte nézetünk szerint az ember pszichológiájának megkülönböztető vonása.”

VIGOTSKIJ az állatoknál és az embernél egyaránt meglevő feltétlen és feltételes reflexműködést, mint a nagyagyvelő „alapvető és legáltalánosabb működése” elsődleges formáját *szignalizációnak*, az ember mesterséges jelalkotó és felhasználó tevékenységét pedig *szignifikációnak* nevezi. Ezzel az embernek a természet erői feletti uralma kitágul azzal, hogy önmaga természetfeletti is átvészi az uralmat. „Az ember aktív alkalmazkodása a környezethez, a természet ember általi megváltoztatása nem alapulhat a szignalizáción, amely csak passzívan tükrözi a legkülönbözetesebb hatótényezők természeti kapcsolatait... Az ember mesterséges ingereket vezet be, szignifikálja viselkedését, és jelek segítségével külső ráhatással új kapcsolatokat hoz létre az agyban.” (132. old.) A *szignifikáció-elve* abban áll, hogy „az ember kívülről hoz létre kapcsolatokat az agyban, irányítja az agyát és ezen keresztül egész testét.” (U.o.). A társadalmi élet, az életfeladatok kollektív megoldása teszi szükségessé és egyben segíti elő ily jelzőrendszerek keletkezését (mint a beszédét), amely a feltételes kapcsolatrendszerek, a magasabb pszichikus funkciók működése folyamán szabályozzák, irányítják az emberek viselkedését. „A magasabb idegtevékenység szervezettége teremti meg ennek szükséges előfeltételét, hozza létre a viselkedés külső szabályozásának lehetőségét.” (133. old.).

Ez elméleti alapvetés, a magasabb pszichikus folyamatok elemzése, valamint vizsgálati módszereinek ismertetése után a második fő részben a *gyermek magasabb pszichikus*

funkcióinak (az észlelés, képzelet, gondolkodás, érzelem, akarat) *fejlődése* sajátosságait fejt ki VIGOTSKIJ. Nem egy szokványos gyermeklélektan ez, hanem egy ragyogó előadó dialektikus fejtegetései a témáról úgy, hogy a hallgatók megismerkedhetnek a különböző irányt képviselő pszichológusok felfogásával, és kísérleti eredmények tükrében eljuthatnak a mester

meggyőző érvelései hatására a legelfogadhatóbb tudományos állásfoglaláshoz. Egy ismertetés szűkreszabott keretében nehéz lenne mindezt ismertetni. Előolvasása viszont sok új meglátást, ismeret gyarapítást és további kutatásra ösztönzést biztosít az olvasónak.

Kiss Tihamér

KANDIDÁTUSI ÉRTEKEZÉSEK VITÁI

1970. december 21-én volt PÁL LÁSZLÓ „A nevelési eszme a büntetvégrehajtásban és a bűnözők nevelésének programja” című kandidátusi értekezésének vitája. A bírálóbizottság elnöke FÖLDES ÉVA, a neveléstudományok doktora, opponensek: PATAKI FERENC, a neveléstudományok kandidátusa, VIGH JÓZSEF, az állam- és jogtudományok kandidátusa.

Az opponensi vélemények előterjesztése és megvitatása után a bírálóbizottság a következő véleményt alakította ki: A jelölt értekezésében a büntetvégrehajtás és a bűnözők reszocializálása szempontjából igen fontos és aktuális, elméletileg és gyakorlati szempontból egyaránt jelentős témát dolgozott fel eredményesen. Munkája értékét emeli, hogy hatékonyan hozzájárult a fejlődésének még csak kezdetén tartó hazai marxista szemléletű kriminálpedagógia rendszerének kialakításához. Egyfelől alapos elemzéssel tárgyalja a pedagógiai eszme történeti fejlődését a büntetvégrehajtás hatékonyságát. Meggyőzően mutatja ki a nevelés gondolatának szükségszerű térhódítását ezen a téren is a szocialista társadalmi fejlődés mai fokán. Kísérletek alapján kidolgozott nevelési programja részben már ma is megvalósítható. E nevelési program jelentősen növelheti a szabadságvesztés—büntetvégrehajtás hatékonyságát. Meggyőzően bizonyítja a jelölt, hogy a pedagógiai eszme realizálásának legfőbb eszköze a nevelési céllal szervezett munkaprogram. Sokoldalúan vizsgálja ezért azokat a szubjektív feltételeket, amelyek szükségesek az elítéltek társadalmi kapcsolatainak morális rendezéséhez. Ezek az új tudományos eredmények számos olyan kérdést vetettek felszínre, amelyek tisztázása nélkül a gyakorlati javaslatok sem nyugszanak szilárd elméleti bázison, így például az elítéltek csoportviszonyainak, értékelési mintáinak befolyásolása a nevelési célkitűzéseknek megfelelően, a nevelési elvek szélesebb körű érvényesítésének személyi és tárgyi feltételei stb. A bírálóbizottság nagyra értékelte azt a tényt is, hogy a jelölt elméleti fejtegetéseit széles körű empirikus vizsgálatokkal támasztotta alá.

1971. április 7-én tartották ROZSNYAI ISTVÁNNÉ „Közösség születik” című kandidátusi értekezésének vitáját. A bírálóbizottság elnöke: SZARKA JÓZSEF, a neveléstudományok doktora, opponensek: BARA JÁNOS, a neveléstudományok kandidátusa, VAJÓ PÉTER, a neveléstudományok kandidátusa, DURÓ LAJOS, a pszichológiai tudományok kandidátusa.

VAJÓ PÉTER hangsúlyozta, hogy a disszertáció alapját a jelölt sokéves kísérleti és kutatómunkája jelenti, amelynek során bebizonyította, hogy hazai középiskoláinkban és a mi körülményeink között is lehet szocialista közösségeket létrehozni. Ebben a szocialista közösségben jelentős helyet kap az iskola és a az ifjúsági szövetség. A jelölt koncepciójában helyesen tűnik ki, hogy a KISZ politikai szerepét nem lehet elválasztani az iskolai élet szocialista követelményrendszerétől. Rendkívül fontos annak a vizsgálata is, hogy milyen a tanulóközösség, az önkormányzat és a KISZ-szervezet kapcsolata, milyen sajátos funkciók találhatók e kapcsolatban. A jelölt disszertációjában kellő hangsúllyal mutat rá arra, hogy az adott feltételekből kiindulva kell és csakis így lehet megtervezni a közösség szervezeti felépítését, mely szervezet a feltételek megváltoztatásával maga is árnyaltabb lesz, maga is fejlődik. Az opponens véleménye szerint az iskolák éppen ez ellen a törvényszerűség ellen vétenek a leggyakrabban.

Az értekezésnek igen értékes az a része, amelyben a szerző azt bizonyítja, hogy az iskolai nevelésben nincs és nem is lehet elhanyagolható, jelentéktelen dolog. Az opponens egyetért azzal, hogy a túlzásba vitt ún. akciópedagógia káros. De ennek az a másik oldala, hogy az iskolákban tevékenykedő KISZ-szervezetek akkor, amikor igazodnak az adott iskolaközösséghez, ugyanakkor tevékenységüknek összhangban kell állnia más ifjúsági réteg feladataival is. Egyet kell érteni a szerzővel abban is, hogy egy-egy iskolaközösség kialakításakor az egész iskolaközösséget kell szem előtt tartani, tehát nem úgy, hogy előbb az osztályközösségeket kell kialakítani, amely később iskolai közösséggé integrálódik.

DURÓ LAJOS arra mutatott rá, hogy a

jelölt MAKARENKO életművének kiváló ismerője. Disszertációjában nem arra törekedett, hogy sémászerűen átvegye és alkalmazza a makarenkói közösségben ható törvényszerűségeket, hanem azt kívánta elérni, hogy bizonyítsa e törvényszerűségek helyességét és alkalmazhatóságát más iskolai közösségekre is. Ezért tudományosan újnak kell elfogadni azt, amit a jelölt bizonyítottan igazolt:

a szocialista nevelés objektív törvényszerűségeinek kell elismerni mindazon törvényszerűségeket, amelyeket MAKARENKO feltárt;

a makarenkói pedagógia alkalmazása pedagógiai rendszer alkalmazását tételezi fel a cél- és eszközzrendszer megbonthatatlan dialektikus egységében;

egységes iskolaközösség kialakítása csakis a nevelők és tanulók közösségének együttes formálásával oldható meg eredményesen;

mind a nevelői, mind a tanulói közösség kialakításának folyamata elvi és gyakorlati szempontból sok esetben hasonló;

a közösségi nevelés annál hatékonyabb, minél jobban számol az iskola sajátos helyzetével, sajátos körülményeivel és ebből kiindulva, saját feladatrendszerén keresztül valósítja meg a közösségi élet feltételeit.

Igen értékes a dolgozatnak az a része, amely a közösség és személyiség fejlődését elemzi és ebből von le következtetéseket. Az egész nevelési kísérlet alap gondolata abban süríthető össze, hogy amilyen mértékben előrehalad a közösségi életforma építése, úgy bontakozik ki a közösséget alkotó tagok személyisége is. Az árnyalt pedagógiai és pszichológiai személyiségrajzok azt mutatják, hogy állandóan fejlődő emberekről van szó, akik a közösségben formálódnak.

Az opponens kritikai észrevételei a következők:

helyes lett volna, ha a szerző a pedagógus közösség szerveződésének folyamatát részletesebben kifejti;

vitathatónak érzi a jelölt azon állítását, hogy az igazgató nem mondhat le arról, hogy közvetlenül tervezze, irányítsa az iskolai élet minden alapvető területét;

hiányolja, hogy a tanulmányi munka nem épül be eléggé a közösségépítés tevékenységi rendszerébe.

BARA JÁNOS kiemelte: nagy érdeme a disszertációnak, hogy nemcsak a hazai viszonyokra, hanem általánosnak ismeri el,

— hogy a szocialista közösségi nevelés objektív törvényszerűségnek van alárendelve,

— a követelmények és perspektívák dialektikus egymásrahatása adhat a közösségi fejlődésnek mind magasabb indulási-fejlesztési alapot,

— általános érvényűnek lehet elfogadni azt, amit a szerző a korszerűen értelmezett iskolai önkormányzatról mond, ebben a kérdésben a jelölt teljesen újat alkotott.

A közösségben megtett út felméréséhez, az

új kijelöléséhez vajon elengedhetetlenül szükség van-e a táborra, vagy az enélkül is megvalósítható? Hiányzik az értekezésből a KISZ életének, illetve vezetőségének bemutatása, a döntések szférájából szinte teljesen kiszorul a KISZ. Az iskolagyűlések helyének és szerepének vázolása is részletesebb lehetne, de a felnőtt és a tanuló közösség egymásrahatásának problematikája sem eléggé világos.

ROZSNYAI ISTVÁNNÉ válasza és a vita alapján a bíráló bizottság a következő határozatot hozta:

A munka legfontosabb eredménye, hogy egy több éves nevelési folyamat átfogó megszervezése és elemzése alapján nemcsak logikai érvekkel, hanem a gyakorlat igazoló erejével bebizonyítja: a mi körülményeink között is lehetséges középiskoláinkban egészséges, életerős közösség kialakítása. Ezzel a szerző egyben azt is bizonyítja, hogy a makarenkói pedagógia által feltárt nevelési törvényszerűségek általános érvényűek; ezek alkotó alkalmazása és továbbfejlesztése nevelésméltunk és nevelési gyakorlatunk fejlesztésének sikeresen járható útja. Bebizonyítja a szerző, hogy a makarenkói pedagógia alkalmazása csak akkor lehet eredményes, ha a rendszer egyes elemeinek kiragadása helyett az egész rendszer alapvető törvényszerűségeire építünk.

Helytálló következtetésekhöz jut a szerző az ifjúsági mozgalom egyes kérdéseire vonatkozó elemzéseiben, olyan kérdésekben, mint például az iskola és az ifjúsági szövetség viszonya, sajátosságai, az iskolai és a mozgalmi követelmények adekvát elemei, a vegyes életkorú tanulókból álló KISZ-alapszervezetek előnye stb. Törekvéseivel szocialista iskolánk önkormányzatának egyik lehetséges, sajátos szerkezetét fejlesztette ki.

A disszertációban közzétett kutatás alapvető módszere a nevelési folyamat átfogó kísérleti megszervezése, folyamatában és eredményeiben való értékelése, állandó megfigyelés, a tények regisztrálása, felmérése, részletkorrekciók megvalósítása és újabb ellenőrzése alapján. E módszer alkalmazását rendkívül gyümölcsözővé tette az a körülmény, hogy ezúttal az elméleti és gyakorlati pedagógiai munka egy és ugyanazon pedagógus tevékenységében egyesült. E módszer ilyen átfogó alkalmazása úttörő jelentőségű pedagógiai irodalmunkban, pedagógiai gyakorlatunk és elméletünk fejlesztésének — úgy látszik — egyik leggyümölcsözőbb útja.

1971. június 23-ra tüzték ki FÖLDI JENŐ „A szakmai tananyagkiválasztás elvei a szak-középiskolákban” című kandidátusi értekezésének vitáját. A bíráló bizottság elnöke HORVÁTH MÁRTON, a neveléstudományok kandidátusa volt, opponensei: BALÁZS GYÖRGYNÉ, a neveléstudományok kandidátusa, SZÉKELY ENDRÉNÉ, a neveléstudományok kandidátusa.

SZÉKELY ENDRÉNÉ kiemelte: tudományos érdeme az értekezésnek, hogy a jelölt következetesen érvényesíti azt a helyes alapelvet, hogy szocialista társadalmunkban kibontakozó tudományos technikai forradalom segítségével lehet biztosítani az ember sokoldalú fejlődését. A tudományos technikai forradalom kiteljesedése és az ember sokoldalú fejlődése kölcsönhatásban áll egymással. Az értekezésben kissé hangsúlyozottabban kellett volna aláhúzni azt, hogy a fiatalság alkotó tehetségének sokoldalú kibontakoztatása a szocialista társadalom objektív fejlődés törvénye és a pedagógiának ezt a társadalmi követelményt kell kielégítenie. Igaz, hogy társadalmunk jelenlegi fejlettségi szintjén ez a törvényszerűség még ellentmondásosan érvényesül, de ez az ellentmondás nem kibékíthetetlen ellentmondás. A jelölt értekezésében kissé leegyszerűsítve tárgyalja ezeket a kérdéseket, s úgy tűnik, hogy az ellentmondások feloldásához elegendő csupán a képzés feltételeinek és módszereinek korszerűsítése, a szakmai tananyag helyes kiválasztása. Ezek mellett a pedagógiai módszerek mellett szükség van az egész köznevelési rendszer tudományos igényességgel történő megalapozására is, ahol az oktatás és nevelés dialektikus egységben van.

Az opponens az értekezés pozitívumaként emeli ki a gépipari szakközépiskola szakmai tananyagtervezésének általánosítható menetét. A jelölt eredményeit úgy érte el, hogy sokoldalúan megvizsgálta ezen szakközépiskola tantervét, a didaktikai törvényszerűségek sajátos érvényesülésének mértékét. A hatékonyabb nevelési rendszer érdekében, a tantervkészítésben, az egész iskolarendszer továbbfejlesztésének elengedhetetlen feltételének tartja a politika, a tudomány és a gyakorlat szoros együttműködését. Kiemelendő az értekezés elbírálása során az is, hogy a tananyagtervezésben megnyilvánuló törvényszerűséget a tartalom és a folyamat egységében vizsgálja. Munkájában bebizonyította, hogy a tartalom meghatározó szerepe a pedagógiai rendszerekre is érvényes törvény.

BALÁZS GYÖRGYNÉ a jelölt értekezésében vázolt és tudományosan is alátámasztott eredményeket a szakképzés területén egyik lehetséges útnak tartja. A disszertáció elemzéseiben a felvetett problémák sokaságával találkozunk. Megtaláljuk az ellentmondó nézetrendszerek feldolgozását a társadalom és az ifjúság jövőjének szempontjából, a technikai forma átvételének kritikáját, a tanulók érdeklődési körének és teljesítményének kapcsolatát, annak értékelését, a jelenlegi gyakorlati ellentmondásokat stb. A sokoldalú vizsgálat során a jelölt kérdésfeltevésai tudományosan megalapozottnak és hitelesnek fogadhatók el.

Hányolja azonban az opponens, hogy a jelölt értekezésében nem terjesztette ki vizs-

gálódásainak körét azokra a hazai polgári nézetekre, amelyek értékes gondolatokat tartalmaznak a tananyag elrendelésének elveivel kapcsolatban. Szükségesnek tartja az opponens azt is, hogy a szakközépiskolákban a törzsanyag mellett a tantervben a helyi igények is kapjanak helyet.

A nyilvános vita, az opponensi vélemények és a jelölt válasza alapján a bírálóbizottság az alábbi határozatot hozta:

A disszertáns témáját a legtöbb tartalmi problémával küzdő iskolatípus pedagógiai-didaktikai kérdésköréből merítette. Munkájának újszerűsége abban rejlik, hogy egy konkrét iskolatípus érvényben levő tantervében, illetve szakmai tananyagában vizsgálta meg sokoldalúan, elemző módon az általános elvek, pedagógiai-didaktikai és pszichológiai törvényszerűségek sajátos érvényesülésének mértékét, majd felvázolta egy adott szakmai tananyagtervezésének általánosítható menetét. Bebizonyította, hogy mind az intellektuális, mind az egyéb általános emberi képességek — beleértve a munkaképességet is —, mind a speciális és egyéni képességek csakis adekvát tevékenységében nyilvánulhatnak meg és fejlődhetnek, tehát nem választhatók el az ismeret- és tevékenységrendszer tartalmától. **MAKARENKÓVAL** együtt vallja, hogy nem akármilyen tanulási és munkatevékenység lehet nevelési rendszerünk hatékony része, vagyis hogy csak a pedagógiaiag megtervezett és megszervezett munka és tanulás alkalmas gyermekeink képességeinek, egész személyiségének kibontakoztatására. Az értekezés pozitívumához tartozik az is, hogy a jelölt a tananyagtervezés törvényszerűségeit a tartalom és a folyamat egységében vizsgálja, egyben elősegíti, hogy a tanterv elmélet kidolgozott eredményei a didaktikai gondolkodás integráns részévé váljanak.

A jelölt disszertációjában nemcsak deklarálta, hanem érvényesítette is a vizsgált pedagógiai tények és jelenségek dialektikus-materialista szemléletét, bebizonyította, hogy a tartalom és a forma, a funkció és a struktúra viszonya, dialektikus egységük és kölcsönhatásuk, s ezen belül a tartalom, illetve a funkció meghatározó szerepe a pedagógiai rendszerekre is érvényes egyetemes törvény. Nemcsak elutasítja, illetve meggyőző elméleti és tapasztalati érvek alapján bírálja az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának forradalmi elvét lejáratozó formális megoldásokat, hanem határozott körvonalakkal rajzolja meg a napjainkban is valóban „korszerű” marxista—leninista pedagógiai koncepciót mint a szakképzés szocialista továbbfejlesztésének helyes útját.

Mindhárom jelöltet a bíráló bizottság határozata alapján a Tudományos Minősítő Bizottság a neveléstudományok kandidátusává nyilvánította.

SIMON PÉTERNÉ

TÉZISEK A KÖZÖSSÉGI NEVELÉS RŐL

Az MTA Pedagógiai Bizottsága Nevelésméleti Albizottsága 1971. április 16-án tartott ülésén került sor „A közösségi nevelés elméletének és gyakorlatának időszerű kérdései” című téma megvitatására. A téma vitaindító téziseit ANCSÉL ÉVA egyetemi adjunktus állította össze. A tézisek teljes szövegét közöljük.

I. A közösségi nevelés jelentősége

A közösségi nevelés pedagógiánknak nem egyik fontos kérdése, gyakorlati nevelő munkánknak nem egyik területe, hanem kulcskérdése, melynek megoldásán egész pedagógiai praxisunk szocialista jellege áll vagy bukik.

Jelentősége — és kitüntetett helye — egyrészt társadalmunk lényegéből és fejlődésének távlatából, másrészt a marxizmus—leninizmus ember- és személyiség felfogásából következik.

A kollektivitás tehát nem kizárólagosan pedagógiai vagy etikai elv, hanem a szocialista társadalom alapvető principiuma, amennyiben „szabadon egyesült egyének” (MARX) tudatos és együttes terv alapján folytatott praxisára épül, történelmi feladata ennek kibontakoztatása.

A közösségi nevelés ezért nem *tudatnevelés* kérdése csupán vagy elsősorban, hanem olyan pedagógiai *létfeltételek* szervezésének kérdése, ahol ilyen típusú társulás lehetségessé és szükségessé válik. A közösségi nevelés alapfeladata tehát olyan pedagógiai szituáció és folyamat létrehozása, amely lehetővé teszi, hogy az alakuló közösség tagjai formálják saját viszonyait, mert ahogy GRAMSCI mondja: az ember olyan mértékben változtatja meg önmagát, amilyen mértékben megváltoztatja mindazon viszonyokat, melyeknek ő maga az összecsomósodási pontja.

A közösségi nevelést nem lehet egyoldalúan egy morális eszmény felől megközelíteni mint eszközt egy erkölcsi ideáltípus létrehozására, mert ebben az esetben a társadalmi fejlődés szükségszerűsége és reális lehetőségei zárójelbe kerülnek. Illetve a társadalmi realitás mint „zavaró körülmény” vagy mint „mentő körülmény” jelentkezik, amely magyarázatot

ad — tökéletlenségeinek pusztá létezésével — a pedagógiai kudarcokra.

A szocialista nevelésnek megvan az a lehetősége, hogy — mint MAKARENKO mondta — létrehozza a szocializmus „sűrű kivonatát” — vagyis tisztább realizálását mindannak, ami a „hígabb kivonatban”, a társadalmi valóság totalitásában az egymást keresztező cselekedetek következtében csak meg-megtörő tendenciaként jelentkezik.

A nevelés *elébe vághat* a társadalmi fejlődésnek és elébe is kell vágnia, de ezt csak akkor teheti meg, ha a pedagógiai közeg *létfeltételei* éppen közösségi mivoltuknál fogva fejlettebbek, mint az átlagos társadalmi feltételek. Ebben az esetben személyiségjegyekben koncentrálódhatnak a jövőt sűrűbb kivonatban tartalmazó létviszonyok. A személyiségmaggá szilárdult képességek és szükségletek pedig „odakint” sem oldódnak fel, legalábbis nem egykönnyen és nem minden esetben.

II. A közösségi nevelés teoretikus és gyakorlati helyzete

Nevelésméleti kézikönyveink, különösen a legújabb kiadások a közösségi nevelés témáját súlyának, jelentőségének megfelelően és színvonalasan tárgyalják. Ennek ellenére a pedagógusok köztudatában és a pedagógiai publikációk egy részében komoly félreértések tapasztalhatók.

Miben nyilvánulnak meg ezek és mik a gyökerek?

1. A közösségi nevelést sokszor még ma is — bár nem nyíltan — az ötvenes években erőszakolt „jelszónak” tekintik, egyfajta MAKARENKO-utánzásnak. A makarenkói jelzőhöz pedig újabb félreértések sora tapad. Ezek elosztása különösen azért nehéz, mert műveinek ismerete nem kielégítő fokú.

MAKARENKO tapasztalatainak általánosítható tartalmait az akkori sajátos helyzetre hivatkozva ma is igen gyakran visszaütetik. S ma már nemcsak pedagógiai sajátosságokról esik szó, de általánosabb társadalmi, szociológiai sajátosságokról is: a szovjet társadalom akkori, állítólagosan még nem strukturált jellegéről.

2. A közösségi nevelés jelentőségének, alapelveinek általános, elvi elismerése legtöbbször ott bukik el, amikor a közösség elengedhetetlen ismérére, az *önkormányzat* formájában realizálандó szervezethez elismerésére kerülne a sor. Buktatóvá válik ez a pedagógusok körében ma is, erőteljesen ható autokratizmus következtében, a tanár—diák viszony több vonatkozásban tarthatatlannul konzervatív gyakorlata és az ezt tükröző nézetek miatt.

3. A közösségi nevelés és az ezzel összefüggő önkormányzat a metafizikus gondolkodás számára összeegyeztethetetlen nemcsak a pedagógusok, hanem a KISZ-szervezetek vezető szerepével is, ami további konfliktusokhoz vezet.

4. A közösség alakításában nyilvánvalóan és tagadhatatlanul kiderül a verbalizmus hatástalansága, így a rutin-eljárásokra „be-programozott” pedagógusok hamar elcsüggednek.

5. A közösség ismérveiről változatlanul hamis fogalmak élnek a köztudatban: mindenekelőtt olyan *formális* ismérvek, amelyeknek nincs köztük a szocialista kollektívákhoz. A marxi filozófia feltárja a különbséget a közösségek társadalmilag meghatározott típusai közt és a történelmi folyamat törvényszerűségeiből jut el a szabad egyének újípusú társuláshoz, amely a kommunizmusban mint valóságos mozgalomban jelenik meg először. A közösség valóban szabad egyének társulása abból a célból, hogy tudatos terveknek rendeljék alá saját viszonyait. A köztudatban viszont a „jó közösség” fogalma az esetek nagy részében olyasmit jelent, aminek nem sok köze van az idézett marxi gondolathoz.

Sőt: sokszor — bár kimondatlanul — éppen a MARX által bornírtak nevezett természetes közösséget tekintik elérendőnek, vagyis az olyan közösséget, amely „testrészeiként”

használja az egyes embereket, s ahol az egyének individuális arcukata eltűnik.

Az iskolai közösségek kialakításának egyik alapproblémája éppen az, hogy itt eredetileg nem szabadon alakult közösségről van szó. Az iskolai osztályokban többé-kevésbé véletlenül összeverődött fiatalok együtteséből csak *létrehozható*, közös cél, közös munka és szervezethez alapján, egy tudatos tervvel rendelkező, szabad közösség.

6. A pedagógus köztudatban élő „közösségi ember” eszménye is több vonatkozásban idegen a marxi—lenini felfogástól. A „jó közösségi ember” fogalmának íratlan ismérvei: a zölkénőmentes alkalmazkodás a mindenkor adott emberegyütteshez, a kritikátlan és fenntartás nélküli identifikáció, az aktivitás *külső* jegyeivel kiegészítve. Nem vert gyökeret a közösség szocialista felfogásának az a lényeges momentuma, hogy ez feltételezi tagjainak *viszonylagos autonómiáját* — céljának is tekinti ennek az autonómiának a fejlesztését, kollektív tartalommal való feltöltését; tehát nem az uniformizálódás, hanem az egyének differenciálódásának irányába mutat.

7. A közösségi nevelés törvényszerű meneteinek, belső logikájának egyik lényeges buktatója, hogy a pedagógusoknak egy része saját vezetőszerépével véli összeegyeztethetetlennek azt az öntevékenységet, amelynek eredményeként a közösség *maga-alkotta története* kibontakozhat. Közösségről pedig csak ott beszélhetünk, ahol egy emberegyüttesnek *van* története, melynek folyamatában — konfliktusok megoldásának sorozatában — állandóan *meghaladja* saját fejlődésének régebbi szintjeit. Ezt a történetet csak maga a közösség alkothatja meg: akkor is, ha a pedagógus követelményei jelentik — mindig magasabb szinten — az ismétlődő kiindulópontot; azt a sajátos „külső lökést”, amely a közösség fejlődésének folyamatában alakul át *belső* impulzussá

NÉHÁNY ADAT FOLYÓIRATUNKRÓL

Nyolcvan esztendővel ezelőtt megindult folyóiratunk jelenéről sorakoztatunk fel néhány adatot.

Példányszámok. 1971 szeptemberében az előfizetőknek küldött Magyar Pedagógia példányok száma összesen: 1718, ebből belső: 1547, külföldi: 171.

A külföldi előfizetők címére küldött példányok megoszlása a következő: Csehszlovákia (43 címre 79 példány), Románia (2 címre 14 példány), Jugoszlávia (2 címre 17 példány), Szovjetunió (7 címre 40 példány), Lengyelország (1 címre 2 példány), Bulgária (1 címre 1 példány), NDK (1 címre 3 példány), Vietnam (1 címre 2 példány), NSZK (1 címre 2 példány), Nyugat-Berlin (1 címre 1 példány), Olasz-

ország (1 címre 1 példány), Svédország (1 címre 1 példány), USA (6 címre 6 példány), Brazília (1 címre 1 példány), Columbia (1 címre 1 példány).

A Magyar Pedagógiát itthon a hírlapboltok és utcai újságárusok is terjesztik, sok olvasónk így vásárolja meg magának. Olvasóink száma az utóbbi években kissé emelkedett, ezt jelzi, hogy a hírlapterjesztő szervek igénylése alapján a következő példányszámban állította elő folyóiratunkat az Akadémiai Nyomda: 1961-től 1967-ig számonként 1800 példány; 1968-ban 1850 példány; 1969-ben 1900 példány; 1970-ben 2000 példány; 1971-ben pedig számonként összesen 2250 példányban nyomják folyóiratunkat.

Munkatársaink. 1970. január 1. és 1971. szeptember 15. között összesen 102 tanulmányt küldött be közlésre összesen 87 szerző a Magyar Pedagógia szerkesztőségébe. Néhány adat e szerzőkről: munkatársainkról.

Közülük a felsőoktatásban, pedagógiai kutatóintézetben dolgozik 42, általános iskolában dolgozik 7, középiskolában dolgozik 12, a szakfelügyeletben dolgozik 4, könyvtárban dolgozik 4, minisztériumi, városi, megyei apparátusban dolgozik 6, más, nem kifejezetten pedagógiai területen dolgozik 8 szerzőnk.

Külföldi szerzőktől 4 tanulmányt közöltünk (svéd, lengyel, finn, csehszlovák szerzőtől).

A munkatársaink által beküldött 102 tanulmány témája — nagy általánosságban — a következőképpen oszlik meg: nevelésselmet 28, didaktika 18, tantárgypedagógia 15, neveléstörténet 24, közoktatáspolitikai 4, egyéb 13.

E kimutatásunkban természetesen nem szerepelnek a könyv- és folyóiratismertetések, beszámolók, tájékoztatások.

AZ ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR ÉS MÚZEUM ÚJ INFORMÁCIÓS ANYAGAI

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum — felismerve az információ világszerte megnövekedett szerepét és szükségességét — 1971 szeptemberétől újrendszerű tájékoztatással segíti a pedagógia elméleti és gyakorlati művelőit, a pedagógusjelölteket és a pedagógia tudománya iránt érdeklődő nagyközönseget.

Az eddig évenként megjelenő Magyar Pedagógiai Irodalom helyett — amely éppen e miatt sokszor már nem tudta az igényeket kielégíteni — évi 12 alkalommal jelenik meg a *Magyar Pedagógiai Információ*, az előbbinek mintegy folytatója, jogutóda. Ezen túlmenően azonban több lényeges pontban is haladás mutatkozik az új kiadvány javára. Nevezetesen:

Az *Információ* is tájékoztat a hazai szak-sajtó teljes cikkanyagáról, a magyar nyelven megjelent összes önálló kiadványról, ezen kívül feldolgozza valamennyi havi, heti és napilap pedagógiai vonatkozású közleményét. Ismerteti a tárgyidőszakban megjelent, az oktatással kapcsolatos kormányrendeleteket, MM rendeleteket, utasításokat, hivatalos közleményeket és állásfoglalásokat, valamint a hazai tudósképzés pedagógiai tárgyú — kisdoktori, kandidátusi, doktori — értekezéseit is.

Az új kiadvány új szakrendi csoportosításban közli a teljes pedagógiai irodalmat. E szakrendszer tízes számrendszerű felépítése lehetővé teszi a rugalmasságot, vagyis egy-egy új fogalom megjelenése esetén a bővítés lehetőségét.

Szakrendünk az anyagot tíz főcsoportba osztja. Ezek jellegét a pusztán felsorolás is jól érzékelteti. 0: Köznevelés, művelődéspolitikai. 1: Az általános képzés formái és intézményei. 2: Különleges csoportok nevelése és oktatása. 3: Szakoktatás. 4: Az iskolai oktató-nevelőmunka. 5: Tantárgyak. Módszertan. 6: Oktatáson kívüli társadalmi és kulturális tevékenység. 7: Felnőttoktatás. 8: A pedagógusok képzése és helyzete. 9: Neveléstudomány. Határtudományok.

Szemléltetésképpen álljon itt a 6-os csoport felosztása. 6.0: Ifjúsáspolitikai, ifjúságkutatás. 6.1: Ifjúsági politikai szervezetek. 6.10: Úttörőszervezet. 6.11: Kommunista Ifjúsági Szövetség. 6.12: Egyéb ifjúsági szervezetek. 6.2: Iskolai rendezvények, ünnepélyek. 6.3: Tanulmányi versenyek, pályázatok. 6.4: Kulturális versenyek. 6.5: Gyermekek és ifjúsági irodalom. Olvasómozgalom. 6.6: A szabadidő felhasználásának, különféle formái (játék, turisztika, táborozás stb.).

Ha szemügyre vesszük a tíz főcsoportot, azonnal feltűnik, hogy szakrendünk, így kiadványunk sem öleli fel a felsőoktatás egész területét. Csak annyiban érdeklő, amennyiben összefüggésben áll a pedagógusképzéssel. Így a 8-as főfejezet 8.0-as alcsoportjának címe: A pedagógusképzés általános kérdései. 8.1: Óvónőképzés. Óvónőképző intézetek. 8.2: Tanítóképzés. Tanítóképző intézetek. 8.3: Tanárképzés. Tanárképző főiskolák. Tanárképző szakok. 8.4: Szakoktatók képzése.

Figyelembe veszi még a felsőoktatás anyagait a 9-es fejezetben, a pedagógiatörténet, a pedagógia klasszikusai és a pedagógiai intézmények, kongresszusok területével kapcsolatban.

Az új kiadvány A/5-ös alakjával könnyebben kezelhető, megközelíti a zsebkönyv-jelleget.

A *Külföldi Pedagógiai Információ* szintén 12 alkalommal jelenik meg évenként. Közli a külföldi szakkönyvek — tudományos feldolgozások, dolgozatok, tantervek, tankönyvek — a pedagógiai szaklapok és jelentősebb napilapok pedagógiai vonatkozású anyagainak ismertetését és a tanulmányutak beszámolóit. Új szolgáltatása a könyvtárnak a *tematikusan tájékoztatás*, amely — kérésre — egy-egy témából ad gyors, rendszeres információt.

Reméljük, hogy a kezdeti szerkesztési, technikai nehézségek leküzdése után kiadványaink hathatós segítséget nyújtanak majd a pedagógia hazai művelőinek.

Dobicz János

SZERZŐINK

DR. SZARKA JÓZSEF, a neveléstudományok doktora, főigazgató (Budapest), DR. SZÉCHY ÉVA, a neveléstudományok kandidátusa, az Országos Felsőoktatási Nevelési Munkaközösség titkára (Budapest), DR. NAGY SÁNDOR a neveléstudományok doktora, tanszékvezető egy. tanár (Budapest), DR. JÓZSA ÖDÖN tanszékvezető egy. docens (Budapest), SZABOLCSI SZABOLCS tud. munkatárs (Budapest), LŐRINCZ GYULÁNÉ ált. isk. igazgató (Szolnok), DR. ABRUDBÁNYAY JÁNOS, a neveléstudományok kandidátusa, szakfelügyelő (Budapest), DR. BALÁZS BÉLA egyetemi docens (Budapest), dr. JÁKI LÁSZLÓ tud. főmunkatárs (Budapest), DR. VASKÓ LÁSZLÓ egy. adjunktus (Debrecen), DR. RADOSLAV ČURÍČ egy. tanár (Novi Sad, Újvidék), DR. NÁHLIK ZOLTÁN egy. docens (Cluj, Kolozsvár), BOLYAI IMRÉNÉ DR. főisk. docens (Budapest), ILLÉS LAJOSNÉ osztály-

vezető (Budapest), DR. KOZMA TAMÁS szerkesztő (Budapest), DR. JÓBORU MAGDA a neveléstudományok kandidátusa, főigazgató (Budapest), DR. RAVASZ JÁNOS főisk. docens (Budapest), dr. BAKSA JÓZSEF tanító-képző intézeti igazgatóhelyettes (Győr), DR. KIRÁLY GYULA főisk. adjunktus (Eger), MARÓTI ANDOR egy. adjunktus (Budapest), DR. KISS TIHAMÉR pszichológus (Debrecen), SZEPESI HAJNAL főkönyvtáros (Budapest), DR. UJCS PÁLNÉ osztályvezető helyettes (Budapest), HARTAI ÉVA könyvtáros (Budapest), PERECZES ISTVÁN könyvtáros (Budapest), HALÁSZ IMRE tud. főmunkatárs (Budapest), HODINKA LÁSZLÓ tud. munkatárs (Budapest), SIMON PÉTERNÉ főelőadó (Budapest), DOBICZ JÁNOS főkönyvtáros (Budapest).

Jelen számunk szerkesztési munkálatai 1971. szeptember 29-én fejeződtek be.

MAGYAR PEDAGÓGIA 1972/1

Quarterly of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences

Editor-in-Chief: SÁNDOR NAGY, Professor of Pedagogy

Editorial Office: Loránd Eötvös University, Budapest V., Pesti Barnabás u. 1. Hungary

ENGLISH SUMMARY

CONFERENCE OF RESEARCHERS IN PEDAGOGY

The leaders and members of the research institutes of education of the socialist countries organized a Conference in Moscow, between 24–26th of August, 1971. Two main subjects were discussed at the Conference: Questions of Methodology of Marxist-Leninist Education, The Improvement of Training among the Conditions of the Scientific-Technical Revolution. The five Hungarian delegates took active part in the work of the Conference. From among their contributions delivered, the following are published here: JÓZSEF SZARKA: Our Researches on Education — ÉVA SZÉCHY: Some Experiences in the Education at Institutions of Higher Education in Hungary — SÁNDOR NAGY: The Two Phases of the Research on the Improvement of Education.

ÖDÖN JÓZSA—SZABOLCS SZABOLCSI: THE REGIONAL DIFFERENCES OF OUR EDUCATIONAL SYSTEM AND THE TREND OF THE PROPORTIONS OF THOSE CONTINUING THEIR STUDIES

In the paper (fully documented with statistical data) the authors come to the following conclusions:

The surveys and analyses carried out so far, as well as the data presented in the paper prove that there are significant unjustified differences by regions in the state of development of our school-system and in the level of being provided with educational institutions. The main causes of such differences:

1. The various regions of the country are different as to economic and geographic characteristics and, by this, labour demand and labour force, but above all the requirements of qualification are differentiated. At the same time, this situation affects the conditions of culture and income of the individuals and families and, through this, the trend of the intentions to continue learning. Although serious efforts were made to eliminate the differences in the state of economic development since the time of the country's liberation, the disparities are still considerable.

2. Financial supply is inconsistent with the regional needs of education (in which inconsistency the differences in the local resources have a considerable part), further, the degree of efficiency of the financial means is different, often as a result of an inevitable frittering away of the resources.

The said differences in conditions and possibilities of territory and education, of continued learning and education, caused by objective and subjective factors do not correspond with the guiding principles of our educational policy. At the same time, the chances of the country's economic growth as regards labour force are unfavourably affected by such a state of affairs. On the one hand, conditions of displaying the individual faculties and talents are unequal, on the other hand the potential intellectual capacities of the country are not utilized with due efficiency.

The said tensions can be eased by decreasing the differences in the stages of economic development reached by the different regional units. A precondition and also a consequence of such a decrease is a marked lessening of differentiation in education. Consequently, a close co-ordination of economic and educational planning in the regions should be accepted as a requirement.

The aim of education is, however, *not only* to prepare and train labour force which will meet the demands of economy. Central efforts should be directed, therefore, at the elimination of the differences in education which originate in the disparity of the levels of local economy and management. This means that the joint supply with financial means and personnel from central and local funds has to be forcefully increased in the disadvantageously situated areas.

ESTHER LÖRINCZ: THE CORPORATE IDEAL OF OUR PUPILS

In one of the Szolnok elementary schools, the author sought for an answer to the questions what was the pupils' opinion about the "person active in the community", of what properties a pupil of that type disposed in their judgment.

From the statistical data assembled, she arrived at the following result: pupils in the forms considered that one of their fellows to be active in the community, who helped his companions having difficulties in learning, who set an example by his behaviour, who was a good pupil, an understanding and true friend, not haughty towards his companions; who took active part in the programs of the school and the Pioneer Organization, willingly undertook to work in the interest of the community and consciously performed the tasks entrusted to him; who was mindful of the interests of the form, "did his best for it"; who was orderly, unflinching in his duties and honest; did not play the informer, was not grudging, envious or egotistic.

The author adds, that this rather positive picture should be continued to be improved by means of purposeful educative work, and to be completed as follows: appropriately to their age, the pupils should have a definite idea about the requirement that in the interest of the common causes collective work has to be done, and therefore each of them is equally responsible for the community's activities and conduct; their conduct towards their parents, teachers and elders should be respectful, that towards their companions should be polite, obliging and tactful. A child who is a true member of the collective is capable of proper criticism of his own behaviour and of that of his companions, and can be fair at it. He should be a good pioneer, should keep up and increase the honour of his form and of the school he goes to.

JÁNOS ABRUDBÁNYAI: THE HARMONY OF EDUCATIONAL WORK IN THE CLASS AND IN THE DAY-TIME HOME

In the author's opinion, the harmony, the unity of work in the class and day-time home (or, as known in common usage: the "connection") is the key problem of the efficiency and further modernization of the work of instruction and education in the day-time homes.

The author examines the question as it appears in the most current of the forms of organization: in the day-time home group. In the course of the examination he bears in mind the tendencies and achievements brought by the experiments conducted in the institutions coming nearest to day-time home groups as regards the form of organization: in all-day schools and/or groups.

When distinguishing between the concepts of harmony and unity, the author points out that the difference between the two is gradual. The aim is the unity of work in the day-time homes and in the schools. However, this also depends, in a considerable degree, on the structure of the groups, and therefore, in case of day-time home groups of heterogeneous composition it seems proper to talk of the harmony of work done in the class and in the day-time home groups.

In the homogeneous day-time home groups of traditional organization (i.e. in the day-time home groups consisting of pupils of one class) the said harmony is realized through the connection between the two educators: the teacher of the class and the one of the day-time home, as well as through the system of connections existing between class, school, pioneer organization, parental home and day-time home.

Why is it, that the inadequacies to be observed in the effectivity of work in day-time homes are — not infrequently — due to insufficient "connection"? Where, in which of the realtions, or rather, in which of its forms is "connection" to be intensified?

As to the efficiency of the uniform educational process of the school, the forms of connection and their content are different in their "weight". Some among the forms of connections are *substantial*, some, on the other hand, although similarly important, are secondary in respect of the uniform educational process.

The author considered substantial (determinative), what was essentially connected with the process of teaching and learning, forming the substantial content of work done in the class, i. e. a common planning of work as regard the aims, objectives, content (and also the methods) and, especially, the work of learning. (In the author's opinion, forms of connection like the elaboration of a uniform system of requirements and evaluation are closely related to this as well.)

In the following part of his paper the author also analyses in the historical respect the government rules which determine the planning of work in day-time homes, as well as the literature dealing with the question and/or the problems and practice of planning. He points out numerous shortcomings and inconsistencies of the pertinent literature, moreover, also of state documents

(regulations) and, not infrequently, considerable arrears of these as against advancing practice; yet he also calls attention to positive tendencies to be observed in the recent literature of the subject, as e. g. the circumstance that planning (but also the entire complex of question concerning the "connection") begins to extricate from being discussed as one of the issues of day-time home educating activity (which means but an administrative task).

Then, founded on examinations of the education process in the class and in the day-time home group as one whole, the author emphasizes and analyses the contradictions to be found between the phases of the educational process realized in the class and in the day-time home group from the educator's side (i.e. regarding the educatorial guidance of the pupils in acquiring and applying knowledge). (Curriculum, plan of education, syllabus, manuals, a full knowledge of the subject-matter of instruction, as well as regular preparation to conduct work in class; "improvisation" on the part of the teacher of a group in the day-time home.)

Over and above pedagogical logic, the solution of the problems is indicated by the results attained by way of approaching the problem empirically or, more exactly, through the correctly applied practice of all-day schools and groups, as well as the right conclusions to be drawn therefrom. Thus the solution consists in planning the work of education under the conditions of the day-time home groups (with due regard to the structures of the groups, as factors affecting the depth of the planning) and the *systematic preparation on the teacher's part* for conducting educational work in the day-time homes. (The argument cannot be brought up against this requirement, that in some instances purposefulness, consciousness and the level of preparation need to be improved also in the work in the classes.)

BÉLA BALÁZS: THE CHARACTERISTICS OF THE MODEL-PROGRAMMING SYSTEM

Programmed education is an important and special field of up-to-date instruction. However, the profound connections and laws of the process of education, revealed in the first place as a result of applying cybernetics in education, not only gave rise to programmed education, but necessarily also imbued the whole of the work of teaching and education: they raised a number of problems, which though mainly concern programmed education, still their solution cannot be avoided in other fields of up-to-date education either.

The main characteristics of education based on the model-programming system have been formed in the first place by the recognition of the said problems and by a research into their solution.

The fundamental problem was: what were the forms in which up-to-date educational work could be realized, if modern education as a whole was not identic with programmed education. The attainments of research have shown that there are three such forms of realization:

1. Programmed education;
2. so-called mixed education or semi-programming, and
3. modern instruction in traditional form.

Connected with elaboration of these were: up-to-date performance analysis, the development of up-to-date examining methods, as well as the creation of an universal teaching machine.

Problems cropped up also in the field of application of the laws of educational control. Education based on the model programming system strove to disclose the cybernetic connections in the whole of the education process, and found that between the various elements of the process not only linear determinedness and control prevailed, but that the process was controlled by connections appearing in the form of specific, so-called looped regulating circles, which could be schematically represented (see Fig. ...).

A cybernetic model of the process of education can be evolved, a model of most important function first of all as regards the determination of the algorithms of programming.

It was the cybernetic model which enabled the differentiated and exact solution of the tasks of education, made indispensable above all by the objectives of forming the structure of knowledge, as well as of training for original thinking and independent cognitive capacity.

Education based on the model-programming system considers task-analysis an element of fundamental importance among these objectives: the problems of these latter it solves by using various models.

It considers, further, the communication of so-called meta-pedagogical information in the process of teaching a significant element of educational work. Such information has an important role in acquiring the methods of independent learning.

A characteristic feature of education based in the model-programming system is that it endeavours to systematically train the pupils not only for solving but also for recognizing the problems.

It strives to exactly determine the structure of the steps of the program, with a differentiated application of the various types of the said steps.

Its programmes are standard ones, being however set up in a way that they could be accomplished even by the weakest pupils on the given level.

For the use of the programmed textbooks, written on the basis of the system, it applies a specific programme structure: for the accomplishment of the programmes for the teaching machine it uses the universal teaching machine based on the model-programming system.

When drawing up the programmed textbooks and the programmes for the teaching machine, it relies on uniform methodical principles; its programming algorithmus permit a considerable shortening of the duration of programming.

It applies programmed education as an element of scientifically organizing the process of training and instruction, which also indicates, that it deems both mixed education (or semi-programming) and up-to-date instruction in traditional form indispensable elements of modern education.

An essential characteristic of education based on the model-programming system is the special structure of the textbooks.

The realization of these main features was striven to verify also in the course of research; as well as in educational work and experience gained in education supported the validity of these.

OTHER PAPERS

Our periodical was started eighty years ago, in 1892; LÁSZLÓ JÁKFI's paper commemorates this event; — LÁSZLÓ VASKÓ elaborated the history of the Hungarian middle-school students' committees, as organs of self-government in the period between 1945 and 1948. In the chapter bearing the title "*Panorama*", RADOSLAV ČURIĆ, professor of the University of Novi Sad, reviews the books on subjects of education, published in Yugoslavia in recent years. ZOLTÁN NÁHLIK, assistant professor at the University of Cluj, reports on the research into the history of education in progress in Roumania. LILLA BOLYAI presents the book "The History of Marxist Education by an Italian Author" by Professor M. A. Manacorda (Rome). MAGDA ILLÉS gives an outline of the common features to be observed in the public education of the socialist countries. The chapter is concluded by the international statistics on the editions of MAHARENKO's works.

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója

Műszaki szerkesztő: Helle Mária

A kézirat nyomdába érkezett 1971. X. 12. Terjedelem: 12,25 (A/5 ív)

72.72545 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

СОДЕРЖАНИЕ

Конференция педагогических исследователей	3
Сарка Йозеф: О наших педагогических исследованиях	3
Сечи Ева: Несколько опытов в развитии венгерского высшего образования ...	6
Надь Шандор: Две фазы исследования в связи с усовершенствованием обучения	11

ОЧЕРКИ

Йозжа Эдэн, Саболичи Саболич: Областные различия нашей системы обучения и образования отношений продолжения учения в высшем учебном заведении ...	15
Леринц Мария: Об идеале коллективности наших учеников	23
Абрудбаны Янош: Координация учебно-воспитательной работы протекающей в классе и в школе продлённого дня	32
Балаж Бела: Показатели системы программы рования моделей	45
Яки Ласло: Данные к истории Венгерской Педагогики (1892—1947)	54
Вашко Ласло: К истории ученических комитатов средней школы (1945—1948)	64

ОБОЗРЕНИЕ

Издательство педагогических книг в Югославии (<i>Radoslav Ćurić</i>)	75
Воспитательно-исторические исследования в Румынии (<i>Нахлик Золтан</i>)	78
История марксистского воспитания — от итальянского автора (<i>Бояи Имрене</i>)	81
Общие черты дела просвещения социалистических стран (<i>Иллеш Лайошне</i>)	84
Библиография — Макаренко	92

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

International Review of Education, 1970. № 4., 1971. № 1—2 (<i>Козма Тамаш</i>)	93
Бруно М. Статья Беллерате об исследовании Макаренко (<i>V—M</i>)!	97

О КНИГАХ

Philip H. Coombs: Мировой кризис обучения (<i>Йобору Магда</i>)	100
Annales Universitatis Scientiarum Budapestinensis de Rolando Eötvös nominatae. Sectio Paedagogica et Psychologica. (<i>Равас Янош</i>)	102
Коллективное воспитание в начальной школе (<i>Бакша Йозеф</i>)	105
Лекции Педагогической Академии высшего образования (<i>Кирай Дьюла</i>)	107
Antonina Kloskowska: Культура масс (<i>Мароти Андор</i>)	110
Рокушфальви—Поважай—Шипош—Халми: Анализ аффективности. Возможности применения и стандартизация текста Люшера (<i>Киши Тихамер</i>)	112
Вопросы теории эстетического воспитания (<i>Сепеши Хайнал</i>)	113
Bierschenk, B.: Theorie und Praxis in der Oberstufe der schwedischen Grundschule (<i>Уйц Палне</i>)	114
Marklund, Söderberg: Die neunjährige Grundschule in Schweden (<i>Уйц Палне</i>)	115
Dyer, Brown, Goldstein: School Libraries (<i>Хартаи Ева</i>)	116
Применение в учебном процессе (<i>Перецеш Иштван</i>)	118
Haagmann, H. G.: Zur Didaktik des Fernunterricht (<i>Халас Имре</i>)	119
Montessori, M.: Pédagogie scientifique (<i>Ходинка Ласло</i>)	120
Л. С. Виготский: Развитие высших психических функций (<i>Киши Тихамер</i>)	122

ИЗВЕСТИЯ ВЫСШЕЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИССИИ

Дискуссии кандидатских диссертаций: Пал Ласло, Рожняи Иштванне, Фёльди Енё (<i>Шимон Петерне</i>)	125
---	-----

ДНЕВНИК

Тезисы о коллективном воспитании	128
Несколько данных о наших журналах	129
Новый информационный материал Государственной Педагогической Библиотеки и Музея (<i>Добиц Янош</i>)	130
Наши авторы	131

INHALT

Konferenz der pädagogischen Forscher	3
<i>József Szarka</i> : Über unsere pädagogische Forschungen	3
<i>Éva Széchy</i> : Über einige Erfahrungen bei der Entwicklung der Hochschulerziehung in Ungarn	6
<i>Sándor Nagy</i> : Zwei Phasen in der Forschung über die Verbesserung des Unterrichts	11

STUDIEN

<i>Ödön Józsa</i> und <i>Szabolcs Szabolcsi</i> : Territoriale Unterschiede in unserem Bildungssystem und die Gestaltung der Proportionen im Weiterlernen	15
<i>Esther Lőrincz</i> : Über das Kollektivideal unserer Schüler	23
<i>János Abrudbányai</i> : Übereinstimmung der Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Klasse und im Schulhort	32
<i>László Jáki</i> : Beiträge zur Geschichte der Zeitschrift Magyar Paedagogia (Ungarische Pädagogik; 1892—1947)	45
<i>Béla Balázs</i> : Charakteristiken des Modellprogrammierungssystems	54
<i>László Jáki</i> : Beiträge zur Geschichte der Zeitschrift Magyar Paedagogia (Ungarische Pädagogik; 1892—1947)	64
<i>László Vaskó</i> : Zur Geschichte der Schülerkomitees in den Oberschulen (1945—1948)	64

UMSCHAU

Pädagogische Ausgaben in Jugoslawien (<i>Radoslav Čurić</i>)	75
Forschungen über die Geschichte der Pädagogik in Rumänien (<i>Zoltán Náhlik</i>)	78
Die Geschichte der marxistischen Erziehung — von einem italienischen Autor (<i>Lilla Bolyai</i>)	81
Gemeinsame Züge im Bildungswesen der sozialistischen Länder (<i>Magda Illés</i>)	84
Makarenko-Bibliographie	92

ZETISCHRIFTENUMSCHAU

International Review of Education, 1970, H. 4, 1971, H. 1—2 (<i>Tamás Kozma</i>)	93
Bruno M. Bellerates Artikel über die Makarenko-Forschung (<i>V—M</i>)	97

BUCHBESPRECHUNG

Philip H. Coombs: Weltkrise des Unterrichtswesens (<i>Magda Jóboru</i>)	100
Annales Universitatis Scientiarum Budapestiensis de Rolando Eötvös nominatae. Sectio Paedagogica et Psychologica (<i>János Ravasz</i>)	102
Kollektivverziehung in der Grundschule (<i>József Baksa</i>)	105
Vorträge auf der Akademie für Hochschulpädagogik (<i>Gyula Király</i>)	107
Antonina Klosowska: Massenkultur (<i>Andor Maróti</i>)	110
Rókuszalvy, Povázsay, Sipos und Halmi: Untersuchung der Affektivität. Anwendungsmöglichkeiten und Standardisierung des Lüscher-Testes (<i>Tihamér Kiss</i>)	112
Бопросы теории эстетического воспитания (<i>Hajnal Szepesi</i>)	113
B. Bierschenk: Theorie und Praxis in der Oberstufe der schwedischen Grundschule (<i>Magda Ujcz</i>)	114
Söderberg Marklund: Die neunjährige Grundschule in Schweden (<i>Magda Ujcz</i>)	115
Dyer, Brown und Goldstein: School Libraries (<i>Éva Hartai</i>)	116
Применение ЗВМ в учебном процессе (<i>István Perczes</i>)	118
H. G. Haagmann: Zur Didaktik des Fernunterrichts (<i>Imre Halász</i>)	119
M. Montessori: Pédagogie scientifique (<i>László Hodinka</i>)	120
L. S. Wygotskij: Entwicklung der höheren psychischen Funktionen (<i>Tihamér Kiss</i>)	122

NACHRICHTEN DES KOMITEES FÜR WISSENSCHAFTLICHE QUALIFIZIERUNG

Diskussion der Kandidatendissertation von László Pál, Helene Rozsnyai, Jenő Földi (<i>Helene Simon</i>)	125
--	-----

BERICHTE

Thesen über die Kollektivverziehung	128
Einige Angaben über unsere Zeitschrift	129
Neues Informationsmaterial der Zentralbibliothek und des Museums für Pädagogik (<i>János Dobicz</i>)	130
Unsere Autoren	131