

Jg - 1444

Magyar

PEDAGÓGIA

A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1972/2

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 KIADÓ-nál, 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

1972/2

TANULMÁNYOK

<i>Csoma Gyula</i> : A szabadidő szerkezete és a felnőttoktatás	143
<i>Féjfa Sándor</i> : Filmismeretterjesztés visszaesetolással	172

<i>Josef Polišenský</i> : Comenius, Magyarország és az európai politika a 17. században	179
<i>Mészáros István</i> : Comenius és a sárospataki kollégium anyanyelvi osztálya	185

KÖRKÉP

<i>A. M. Arsenyjev, F. F. Koroljov</i> : A marxista—leninista pedagógia metodológiai problémái (Részletek)	198
<i>Ágoston György</i> : Az „optimista” technicizmus jelentkezése a pedagógiai filozófiában	204
<i>Kozma Tamás</i> : Az oktatáspolitikai és a neveléstudomány viszonya Svédországban	210
<i>František Karšai, Hana Nezdobová, Marta Bačová</i> : Neveléstörténeti kutatások Szlovákia-ban	223

FOLYÓIRATSZEMLE

Szovetszkaja Pedagogika. 1970. 11—12., 1971. 1—9. sz. (<i>Illés Lajosné</i>)	231
--	-----

KÖNYVEKRŐL

<i>Lucien Sève</i> : Marxizmus és személyiségelmélet (Ism. <i>Szarka József</i>)	238
A pszichoanalízis és modern irányzatai. (Ism. <i>Vörös László</i>)	240
<i>Walter Fuchs</i> : Az új tanulási módszerek (Ism. <i>Golnhof Erzsébet</i>)	242
<i>Die Struktur des Kollektivs in sozialpsychologischer Sicht</i> . Szerk. <i>Manfred Vorweg</i> . (Ism. <i>Halász Imre</i>)	244
<i>Karl Seemann</i> : Zwischen 15 und 19 (Ism. <i>Szilágyi Vilmos</i>)	247
<i>Nagy József</i> : Az iskolafokozatok tervezése (Ism. <i>Sarkadi László</i>)	248
<i>Klein Sándor</i> : Kísérlet egy új típusú intelligencia-teszt kialakítására (Ism. <i>Kiss Tihamér</i>)	251
<i>Serdülőről. Tanulmányok a serdülőkor pedagógiai, pszichológiai, orvosi és jogi problémáiról.</i> (Ism. <i>Timár István</i>)	253

A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTŐ BIZOTTSÁG HÍREI

Kandidátusi értekezések vitái: <i>Nagy Jánosné, Daróczy Sándor, Göndöcs Károly</i> (Ism. <i>Simon Péterné</i>)	256
---	-----

NAPLÓ

A neveléstörténeti kutatások koordinálása	263
Az MTA Pedagógiai Bizottsága tagjai	265

Szerzőink	265
<i>English summaries.</i> Gyula Csoma: <i>Structure of Leisure Time and Adult Education.</i> — Sándor Féjja: <i>Imparting Knowledge on Motion Pictures by Means of Feed-back.</i> — Josef Polišenský Comenius, Hungary and European Politics in the 17th Century. — István Mészáros: <i>Comenius and the „Schola Trivialis“ of the Sárospatak College.</i> — György Ágoston: <i>The Views of Arnould Clause</i> — Tamás Kozma: <i>The Relation of Education Policy and Pedagogy in Sweden</i>	266
Содержание	271
Inhalt	272

Jelen számunk szerkesztési munkálatai 1971. november 30-án fejeződtek be.

CSOMA GYULA

A SZABADIDŐ SZERKEZETE ÉS A FELNŐTTOKTATÁS

A témát bizonyára aktuálissá teszi az a nemzetközi konferencia, amely az UNESCO és a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat közös rendezésében 1971. április 15—16—17-én Budapesten ülésezett és a *Szabadidő és Művelődés* címet viselte. A konferencián működő szekciók egyike a *szabadidő és a felnőttoktatás összefüggéseiről* tárgyalt. A budapesti konferencia sok tekintetben az UNESCO és az UNESCO Csehszlovák Bizottsága által 1965-ben Prágában rendezett európai tanácskozás folytatásaként ült össze, amelynek témája ez volt: *Felnőttoktatás és szabadidő korunk Európájában*. Érdemes hivatkozni arra is, hogy az UNESCO kutató és koordináló központot tart fenn Prágában a szabadidő és az oktatás — nem utolsósorban a szabadidő és a felnőttoktatás — összefüggéseinek vizsgálatára. (*European Centre For Leisure And Education.*) A művelődéstudomány különböző rendszereiben a szabadidő axiomatikus fogalommá vált. A nemzetközi szociológiai irodalom egyik ágát méltán nevezhetjük szabadidő-szociológiának. A szabadidő beépült a nevelés-oktatás fogalomrendszerébe, — mégpedig általánosan és átfogóan. Helyet kap a szabadidő-probléma a rendszerek iskoláinak feladatrendszerében és nevelői, tanítói tevékenységük rendjében, nem is szólva az ifjúsági mozgalmról, a családi nevelésről, stb. De valószínű, hogy szerepe a nevelés-oktatás egyetlen területén sem lesz olyan számottevő és döntő, mint a felnőttoktatás területén. S bár a szabadidő és a felnőttoktatás viszonya talán a legszembetűnőbb és a legtöbbször reprezentált probléma, ez a fogalmi páros egyáltalán nem meríti ki a lehetséges korrelációkat. Ezért bármelyik összefüggést ragadjuk ki a szabadidőt körülvevő és vele kontaktusban levő fogalmak és jelenségek szövevényes rendjéből, nem veszhetjük szem elől a szabadidő-probléma alig áttekinthető teljességét. Különösen azért nem, mert — ha most nem is utalhatunk rájuk — e tanulmány tárgyával a szabadidő-probléma szinte minden vonatkozása összekapcsolható: a nappali iskola nevelőmunkája éppen úgy, mint a szabadidő és az életmód vagy a szabadidő és a kereskedelem összefüggései stb.¹

Miután bebizonyosodott, hogy nem lehet a felnőttoktatásról korszerűen gondolkodni annak sajátos és önálló pszichológiai, neveléstudományi és didaktikai megalapozása nélkül, az is nyilvánvalóvá lett, hogy a felnőttoktatás korszerű elméletének és gyakorlatának — mint meghatározó tényezővel — a szabadidővel is számolnia kell. Az elmélet fejlődése sajátos és nem mindig megy végbe logikailag követhető sorrendben. Most vagyunk tanúi a szociológia bekapcsolódásának

¹ Illusztrációként utalunk arra, hogy a budapesti konferencia a művelődés egyetemes fogalmát állította a szabadidő fogalma mellé — s a vitákban sokszor vele szembe — bekapcsolva ide az ifjúság művelődését, a rendszerek iskolájának szerepét, a szabadidő gazdasági meghatározóit és a művelődés gazdasági befolyását stb.

a felnőttoktatás elméletébe. És — talán nem véletlenül — ezzel együtt jelent meg a felnőttoktatásba a szabadidő-probléma, melynek evindenciája oly egyszerű és magától értetődő, szerepe oly alapvető, hogy mostani logikánk szerint történeti helyét valahol az andragógiai gondolkodás kezdeteinél kellett volna megtekinelnünk. De a *szabadidő és a felnőttoktatás korrelációja a felnőttoktatás elméletének történetileg talán a legújabb szempontja*.

A szabadidő csak azután válhatott a felnőttoktatás számára igazán használható, sőt sarkalatos problémává, miután a művelődéstudomány és a szociológia konkrét és pontosan megfogalmazott tartalommal töltötte meg.² A szabadidő-szociológia egyre több olyan eredményt produkál, amelynek konklúziói egyenesen a felnőttoktatást veszik célba. A felnőttoktatás pedig egyre több figyelmet fordít a művelődéstudomány és a szociológia ide vonatkozó konklúzióira. A felnőttoktatás maguk is kérdéseket fogalmaznak, amelyeket már a szabadidő és a felnőttoktatás felfedezett korrelációja sugall és csupán ebben az összefüggésben válaszolhatók meg. A felnőttoktatás olyan nézőpontot nyert a szabadidő által, amely új irányokat tár fel a felnőttoktatás pszichológiai, neveléstudományi és didaktikai ágazatainak fejlődése számára.

Nem szorul bővebb kifejtésre, hogy korunk tudományos-technikai változásai, a társadalmi fejlődés produkálta új jelenségek (köztük élesedő társadalmi ellentmondások, a konzumált társadalmak dehumanizációs ártalmai, vagy a társadalom szakszerű szervezésének, irányításának és fejlesztésének igénye) és a relatíve megnövekedett s perspektivikusan növekvő szabadidő — szükségszerűen előtérbe helyezték és a művelődéssel kapcsolták össze a szabadidő kutatását.³ (De összekapcsolták a munkával, az életmóddal, a fogyasztással, stb. is.) A prágai konferencia egyik tanulmányának szerzői így vezetik be a szabadidő és a felnőttoktatás összefüggéseinek bemutatását: „Nehéz lenne a múltban egy másik századot találni, amelynek népei olyan találékonyak voltak koruk elnevezésében, mint a miénk. Hívták már a villany, az atomenergia, az űrhajózás, az automatizálás századának; a világháborúk, a forradalmak és a gyarmatok hanyatlása századának is; vagy a gyermek és a kultúra demokratizálódása századának. Ehhez az elnevezés sorozathoz csatlakozunk, amikor... a *jelenlegi európai civilizációt a szabadidő századának nevezzük*. Töltsön el bennünket büszkeséggel, ... hogy ez az elnevezés valamennyi között a legtalálóbb.”⁴

A tanulmány egyik — számunkra fontos — egyébként a szabadidő-elméletben általában elfogadott gondolatmenete azt bizonyítja be, hogy a szabadidő nem elszigetelt társadalmi jelenség, mind objektíve, mind szubjektíve szoros kapcsolatban van a munkával.⁵ „A két idő-szférát annyi szál köti össze, hogy egyiket csak a másik alapján lehet megérteni. Azonban mindig a munka lesz a fontosabb tényező az emberi élet meghatározásában.” A munka az emberi tevékenység

² Alapvetőnek tekintik *J. Dumazedier: Vers une civilisation du loisir* (Paris, 1962.) c. munkáját. A probléma összefoglalására irányadó *Durkó Máttyás: Felnőttnevelés és népművelés* c. könyve. Bp. 1968.

³ Vö. *Szántó Miklós: A szabadidő növekedése a műszaki tudományos forradalom korszakában*. Magyar Filozófiai Szemle 1963/5.

⁴ A szabadidő — a felnőttoktatás működése területe. Írták: *J. Kotasek, S. Filipová, J. Berka, M. Dismán, O. Klein, J. Kohut, K. Skoda*. — Felnőttoktatás és szabadidő korunk Európájában. Kiadta az Orbis Prágában az UNESCO Csehszlovák Bizottsága részére. Magyar Ford. TIT belső kiadványa. 10. lap. A további idézetek a 11. és a 15. lapról valók. (Saját kiemelésem.)

⁵ Az egyszerűség kedvéért leggyakrabban a munka és a szabadidő terminusokat használjuk és viszonyítjuk egymáshoz. Ez azonban pontatlan használata a fogalomnak. Meg kellene különböztetnünk a munkaidőt, a szabadidőt, a munkatevékenységet és a szabadidő-tevékenységet. Egyrészt két időkeretről; másrészt a két időkeretben végzett kétféle (munka és szabadidő) tevékenységről van szó. Ha nem jelöljük pontosan időkeretnek vagy tevékenységnek, a munka és a szabadidő terminusok összevontan mind a kettőt jelölik.

leglényegesebb működési köre s a szabadidő tendenciáit és lehetőségeit alapvetően ma és mindig a munka határozza meg. A jövőben a szabadidő egyre inkább növekedni fog, a munkaidő pedig csökkenni. „Ebből azonban nem következik, hogy a munka jelentősége háttérbe fog szorulni és hogy az emberi életben a hangsúly fokozatosan áttevődik a szabadidőre.” A két időszféra, illetve a két tevékenység viszonyában egymásra hatásuk és egymás felé ható céljaik, egymást ellensúlyozó és egymást kiegészítő szerepük talán a legdöntőbb. Az alapvető gondolat azonban annak megfogalmazása, hogy az ember megvalósulása egyaránt a munka és a szabadidő által történik. Bár ebben a munka jelentősége nem csökken (a munkaidő rövidülése esetén sem), a szabadidő jelentősége a korábbi századokhoz képest nagy ugrással megnövekszik. „*Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy a mai embert nemcsak munkája formálja, hanem szabadidejének eltöltési módja is.*” Világos tehát, hogy az ember megvalósítását szolgáló nevelésnek — jelesen a felnőttoktatásnak — egyaránt kell a munka és a szabadidő felé fordulnia.

I.

A felnőttoktatás két ága

Mindenekelőtt azt kell tisztázni, hogy a szabadidő és a felnőttoktatás viszonya *elsősorban* a felnőttoktatás munka melletti folyamatai szempontjából hordoz magában számottevő konklúziókat, (e tanulmány is ebbe a körbe tartozik); és tisztázunk kell azt is, hogy a felnőttoktatásból nem lehet kirekeszteni a dolgozó fiatalok oktatását. Ez a két gondolat szorosan összekapcsolódik, feltételezi egymást. És így együttesen hozzákapcsolódnak a felnőttoktatás fogalmi meghatározásának kérdéseihez.

A felnőttoktatás napjainkban döntően — időben való elhelyezkedését és jellegét, irányait, konkrét céljait, formáit tekintve — a *munka melletti* megvalósuló folyamat. A munkatevékenységhez viszonyítva másodlagos tevékenység, objektív célja a munkaképesség reprodukálása, a munka és a társadalmi tevékenység színvonalának emelése, a szabadidő színvonalas kitöltése s minden esetben új emberi tartalmak megvalósítása. De létezett, létezik, s reméljük, hogy a jövőben egyre inkább kifejlődik a felnőttoktatás *másik ága*, amely a folyamatos munka megszokásával két munkafázis közé iktatódik be s így a tanulás idejére elsődleges tevékenységgé válik. (Stratégiaiilag ekkor is másodlagos tevékenység marad.) A tanulás a munka helyére lép. A felnőttoktatásnak ez az ága — időben való elhelyezkedését és jellegét, irányait és konkrét céljait, formáit tekintve — a *munka helyetti* megvalósuló folyamat, amely végső soron szintén a munkaképesség reprodukálására, a munka és a társadalmi tevékenység színvonalának emelésére és közvetve a szabadidő színvonalas eltöltésére irányul.

A fejlett és szociálisan igényes társadalmakban a felnőttoktatás feladatainak megvalósítása (elsősorban a pályamódosítás, a munkaképesség reprodukálása, amely magába foglalja a továbbfejlesztést is, tehát a felnőttoktatás gazdasági szerepének eljátszása), nemcsak a munka melletti tanulás körülményei között képzelhető el; a *munka helyetti tanulás formái* nemcsak a tudományos és műszaki elit számára, hanem a *tömegek számára* is hozzáférhetővé válnak. A posztgraduális képzés, különösen a legmagasabb szinteken, már ma sem, s a jövőben még kevésbé lesz megvalósítható a munka *melletti* tanulás útján. A tananyag természetét, az elsajátításhoz szükséges energiák mennyiségét, a szükséges intenzitást, ütemet és a tanulás gazdaságosságát, eredményességét figyelembe véve legtöbbször már ma a munka *helyetti* formák előnybe részesítése lenne a leggazdaságo-

sabb és legkézenfekvőbb a továbbképzés nagyon sok területén. Ez nemcsak szociális probléma, hanem a gazdaság és a társadalom gyorsabb ütemű fejlesztésének problémája is.

A munka *helyetti* tanulás fokozatosan válhat hozzáférhetővé a tömegek számára. Első lépésként a fizetett tanulmányi szabadság mennyiségének megnövekedése, munkaidő-kedvezmények, a munkaidő kereti közé iktatott oktatási idő vezethet olyan felnőttoktatási formák kialakítására, amelyekben csökken a tanulás jellegének „*munkamelletti*se”. Meg kell jegyeznünk, hogy nálunk a fizetett tanulmányi szabadság mennyisége, hozzá adva a szabad szombatok kialakítás érdekében átszervezett munkaidőt, a tömegek számára egyelőre a munka *melletti* tanúláshoz sem nyújt optimális feltételeket.

A magyar felnőttoktatás történetében a parasztfőiskolák (1946—1948) és a szakérettségi tanfolyamok (1948—1955) voltak a legismertebbek a munka *helyetti* tanulás tömegek számára nyitott formái közül, valamint a politikai oktatás különböző formái.⁶ Ma pl. a szakszervezetek tartanak fent a vezető funkcionáriusok továbbképzésére olyan képzési rendszert, amely nem esik a munka *melletti* tanulás fogalma alá. Függetleníti munkájuktól hallgatóit az MSZMP Politikai Főiskolája és hosszabb-rövidebb ideig a gazdasági vezetők továbbképzése is. Lényegében a munka *helyetti* forma a posztgraduális képzés legmagasabb szintjén a függetlenített aspirantúra.

A budapesti konferencia 4. szekciójának (Szabadidő és felnőttoktatás) egyelőre még kéziratban levő ajánlásai között ezt olvashatjuk: „A felnőttoktatás és a szabadidő viszonyát nemcsak abból a szempontból érdemes és szükséges vizsgálni, hogy a felnőttoktatás munka *melletti* tanulásaként valósulhat meg, hanem számolni kell annak lehetőségével — és érdemes szorgalmazni megvalósulását illetve elterjedését —, hogy egyes periódusokban az oktatás a munka helyére léphet. A megnövekedett és egyre növekvő társadalmi és termelési feladatoknak sok esetben csak úgy lehet eleget tenni, ha a következő munkaszakasz előkészítéseként tanulási szakaszt iktatunk két munka-szakasz közé, s így biztosítjuk a hatékony és gyors ismeretterjesztést.”⁷

Bármennyire elterjedhetnek és a tömegek számára bármennyire hozzáférhetővé válhatnak a jövőben a felnőttoktatás munka *helyetti* formái, nem kétséges, hogy az iskolai és a nem-iskolai felnőttoktatás nagymértékben munka *melletti* tanulás marad. Vannak olyan felnőttoktatási területek, amelyeknek céljai és ezek megvalósulása csupán munka *melletti* tevékenységként képzelhetők el, a lényegükről mondanánk le ha elszakítanánk a velük párhuzamos munkától. Egyik funkciójuk éppen a szabadidő kitöltése.

A felnőttoktatás meghatározásáról

Abban a pillanatban, amikor a felnőttoktatást munka *melletti* tanúlásként igyekszünk meghatározni, vagy úgy határozzuk meg, hogy közben megállapítjuk a distinciát a munka *melletti*, másodlagos tevékenységként és a munka *helyetti*, elsődleges tevékenységként megvalósuló felnőttoktatás között, már viszonyítottuk is a munkához és a szabadidőhöz, s *bekapcsoltuk a szabadidő fogalmát a felnőtt-*

⁶ Ld. 48. sz. jegyzet.

⁷ Emlékeztető a Szabadidő és Művelődés Konferenciáról. TIT belső kiadvány, 22. — Itt szeretnék utalni arra, hogy egy tanulmányút során nyert tájékoztatás szerint Jugoszlávia, Svédország és Franciaország közös program alapján vizsgálja a munka *helyetti* tanulás rendszerének széleskörű fejlesztési lehetőségeit, gazdasági feltételeit és következményeit, a rendszer didaktikai jellemzőit és várható hatékonyságát. A közös programhoz valószínűen Anglia, Hollandia és Nyugat-Németország is csatlakozni kíván.

oktatás meghatározásába. Ebben a vonatkozásban a nézőpont dönti el, hogy a munkaidő-szabadidő, munkatevékenység-szabadidő tevékenység párosában a felnőttoktatást melyikhez viszonyítjuk elsősorban. A felnőttoktatást egyaránt viszonyítanunk kell a munkához és a szabadidőhöz, ez a kettős viszony fejezi ki lényegét, bármelyiket elhagyjuk, lényeges jegyeket hagyunk el, a fogalom tartalmát veszti. Ha mégis olyan terminus technikust használunk, ami ezek után egyoldalúnak hat, értelmeznünk mindig a fogalom teljességét kell. Bonyolítja a dolgunkat, hogy a *tanulás*, különösen a rendszeres tanulás — akár a munka mellett, a szabadidőből kiszakítva, akár a munkát rövidebb-hosszabb ideig megszakítva, a munka helyett valósul meg — *valójában munka jellegű tevékenység*. Erőfeszítést kíván, az esetek többségében nem pihentető, s a szabad választás után köteleességgé merevedik. Ez a sajátosság az oka annak, hogy a munka melletti tanulásra fordított időt *fél-szabadidőnek* is szokták nevezni.⁸ Vannak nézetek, amelyek a munka melletti tanulást és a szabadidőt egyenesen összeegyeztethetetlen fogalmaknak tartják, és a tanulást plusz-munkának fogják fel.⁹ Természetesen nincsen arról szó, hogy a felnőttoktatást csupán a munkához és a szabadidőhöz való viszonyának tisztázása útján kívánnánk meghatározni. Igaz azonban, hogy a munkához és a szabadidőhöz való viszonya céljait s nemcsak formáit, tartalmát és a tanítás-tanulás struktúráját s nemcsak egy idő- és tevékenység-szerkezetben elfoglalt helyét határozza meg.¹⁰

A korreláció érvényessége: dolgozó fiatalok a felnőttoktatásban

A felnőttoktatás gyakorlata bekapcsolta hatókörébe a dolgozó fiatalokat, sőt egyes területeken a tanulóifjúságot is.¹¹ Nincs okunk arra, hogy ez ellen a gyakorlat ellen, az elmélet nevében vétőt emeljünk. Nem a kialakult gyakorlat minden áron való igazolásaként, s nem azért, hogy ennek a gyakorlatnak helyet szorítson valamiképpen mindeddig a felnőttekre méretezett rendszerében — a felnőttoktatás elmélete megtalálta azokat az okokat, amelyek a fiatalok meghatározott rétegeit a felnőttoktatás hatókörébe vonták. És megtalálta azokat a specifikumokat, amelyek ebben a tevékenységben a fiatalokat a felnőttekkel közös nevezőre hozzák, vagy amelyek — az azonos típusú tevékenység ellenére — elválasztják őket egymástól.

A mi szempontunkból most a *dolgozó fiatalok* részvétele a döntő. A felnőttoktatás iskolai és nem-iskolai formáiban *ők éppen úgy a munka mellett tanulnak, mint idősebb társaik*. Ebben a tekintetben nyugodtan felnőttként kezelhetjük őket. Természetesen sokféle különbséget fedezhetünk föl a fiatalok és a felnőttek között ebben a vonatkozásban is. Lehet, hogy rövidebb munkaidővel dolgoznak, lehet, hogy munkán túli elfoglaltságaik mértéke kisebb és nem olyan intenzitású, mint az „igazi” felnőtteké. A lényegen azonban ezek a különbségek nem változ-

⁸ Dumazedier.

⁹ A budapesti konferencia 4. szekciójában is jelentkezett ez az álláspont. A belga küldött szerint a felnőttoktatást a szabadidőn kívül kell kezelni. A résztvevők általában nem osztották ezt az álláspontot. Ez a probléma visszavezethető a szabadidő fogalmának értelmezésére. Lásd később. (A konferencia jegyzőkönyve. Kézirat. Megjelenés előtt.)

¹⁰ A felnőttoktatás meghatározásáról ld. *Durkó Máttyás*: Felnőttnevelés és népművelés. Bp. 1968. *Maróti Andor*: Felnőttképzés-korunk szükséglete. Munka és művelődés. Bp. 1967. *Csoma Gyula*: A nevelési és oktatási folyamat alapp problémái a dolgozók iskoláiban. Első Országos Felnőttoktatási Konferencia. Bp. 1965. Álláspontunk szerint a munka és szabadidő relációt az eddigieknél centrálisabban kell a felnőttoktatás fogalmába, célrendszerébe elhelyezni.

¹¹ Pl. a TIT szakköréi, a Kis Matematikusok köre stb. Vö.: *Durkó i. m.*

tatnak. A munka melletti tanulás ténye közös nevezőre hozza a dolgozó fiatalokat a dolgozó felnőttekkel és elhatárolja őket „csak” tanuló kortársaiktól.¹² A dolgozó fiatalok világában éppen úgy valóság a munkaidő-szabadidő, munka-tevékenység-szabadidő tevékenység, munka és tanulás, szabadidő és tanulás párba állítása, összefüggéseik és egymást feltételező voltuk konstataciója, mint a felnőttek világában. Egészen más összefüggések léteznek a „csak” tanuló fiatalok világában. Ott nincsen értelme a munka és a tanulás, a munkaidő és a tanulási idő egymáshoz való viszonyításának. (A „csak” tanuló fiatalnak még nincsen helye a társadalmi munkamegosztás rendjében, fő tevékenysége a tanulás, amelybe esetenként pl. a fizikai munka is bele tartozik. A munkaiskola modelljeiben, az egésznapos iskolákban, a szakiskolákban a munka elidegeníthetetlen tartozéka a tanulási tevékenységnek. Legfeljebb a tanulási folyamat belső konstrukciójában különül el a tanulási idő a munka idejétől. A tanulás és a szabadidő párosa hordozza itt a pedagógiai problémákat.) *A dolgozó fiatalok esetében a nézőpont, a megközelítési irány a szabadidő és a tanulás összefüggéseinek vizsgálatokor alapvetően azonos: azzal a nézőponttal és megközelítési iránnyal, amelyet a felnőttek esetében alkalmazunk.*

Amikor felnőttoktatás helyett a munka melletti tanulásról beszélnek, ezt azért szokták különösen szívesen tenni, hogy magyarázatok nélkül bele érthessék a fogalomba a dolgozó fiatalokat is. Bár ily módon a felnőttoktatást annak egyik ágazatával azonosítják.

II.

A szabadidő és a munka melletti tanulás kapcsolata

A szabadidő és a felnőttoktatás kapcsolatával foglalkozó irodalom és a már többször említett két konferencia dokumentumai megegyeznek abban, hogy ennek a kapcsolatnak két fontos területe van; ez a kapcsolat két irányú hatást hordoz: *a szabadidőnek felnőttoktatásra gyakorolt hatását és a felnőttoktatásnak a szabadidőre gyakorolt hatását.*

A munka melletti tanulás körülményei között a szabadidő a felnőttoktatás működési területe, időkerete. Ismét a prágai konferencia tanulmányát idézzük: „A szabadidő befolyásolhatja a felnőttoktatást... megszabhatja a jellegét, hatással lehet hosszára és struktúrájára...”¹³ Ez a szabadidő és a felnőttoktatás kapcsolatának *egyik* területe. Ez a szabadidőnek a felnőttoktatásra gyakorolt hatása.

A felnőttoktatás kitöltheti a szabadidő egy részét, a szabadidő egyik céljává, egyik tevékenységi formájává válhat. Ez azt is jelenti, hogy törekedni kell arra, hogy a felnőttoktatás a szabadidő eltöltésének egyik formájává váljék minél több ember, minél szélesebb rétegek életében. A megvalósuló felnőttoktatásnak pedig nevelnie kell az embereket arra, hogy szabadidejüket egyre magasabb színvonalon éljék, egyre humánizáltabb tevékenységi tartalmakat válasszanak, a szabadidő eltöltésének értékrendje kiszélesedjék és mind magasabbrendű értékek irányába fejlődjön. *A felnőttoktatásnak tehát sajátos eszközeivel lehetővé kell*

¹² Az iskolai felnőttoktatás vonatkozásában ld. Sz. Várnagy Marianne—Csoma Gyula—Gellért László—Gere Rezső: Az iskolarendszerű felnőttnevelés helyzete és perspektívái. Tanulmányok a neveléstudomány köréből — 1965. Bp. 1966.; valamint Csoma Gyula—Gellért László: Fiatalok a felnőttoktatásban. Pedagógiai Szemle 1968/2. sz. Egyetemesebben Durkó i. m.

¹³ Felnőttoktatás és szabadidő korunk Európájában. I. m. 11.

tennie, hogy maga is a szabadidő eltöltésének egyik fontos és elterjedt formájává váljék és nevelnie kell a szabadidő színvonalas eltöltésére. Ez a szabadidő és a felnőttoktatás kapcsolatának másik területe. Ez a felnőttoktatásnak a szabadidőre gyakorolt hatása. Az előbb idézett gondolat másik fele így hangzik: „... (a felnőttoktatás) befolyásolhatja az emberek viselkedését szabadidejükben és tevékenységüket, amellyel kitöltik.”¹⁴

A tanulmány tárgya

A továbbiakban a szabadidő és a felnőttoktatás kapcsolatának ezt a két területét, kétirányú hatását egyellen vonatkozásban kíséreljük meg felvázolni: a szabadidő szerkezetének (struktúrájának) meghatározó szerepét vizsgáljuk meg. Vázlatunk részben A. V. DARINSZKIJNAK és munkatársainak ide vonatkozó vizsgálataira, részben az OPI Felnőttoktatási tanszékének munkájára épül.¹⁵ Igyekezünk széles alapokat biztosítani a témának és ezért felnőttoktatáson minden fajta felnőttoktatást értettünk de mondanivalónknak az iskolai felnőttoktatásra¹⁶ vonatkozó konklúziói is lesznek.

A szabadidő fogalma

A szabadidő meghatározása, — amelyre pedig feltétlenül szükségünk van — elég sok gondot okoz. A különböző szerzők által előállított definíciók annyira eltérnek egymástól, hogy szinte lehetetlen összehasonlítani őket. (A budapesti konferencián a felszólalók igyekeztek megkerülni a szabadidő definiálását s ezt a szándékukat a legtöbbször előre bejelentették.) A prágai konferencián szembe állították egymással WEBER és — a szabadidő-kutatások klasszikusának számító — DUMAZEDIER definícióját.¹⁷ Az előbbi azokat az intervallumokat tekinti szabadidőnek, amelyek alatt az ember függetlennek érzi magát a jövedelmező elfoglaltságtól. Az utóbbi szerint a szabadidő tevékenységek sorozata, amelyeket az ember szabad akaratából fejt ki, vagy pihenés, szórakozás, vagy tudásának és alkotóképességének fejlesztése céljából azután, hogy felszabadult a munka alól, valamint családjával és társadalmával szemben fentálló kötelezettségei alól.

A szabadidő definiálása segítségével kellene eljutnunk azoknak az időkereteknek meghatározásához, amelyek a napi, heti, havi, stb., időszerkezetben szabadidőnek — s azokhoz a tevékenység-formákhoz, amelyek szabadidő tevékenységnek — tekinthetők. WEBER meghatározása szubjektíven és bizonytalanul, DUMAZEDIER meghatározása objektívebben és egyértelműbben szabadidő tevékenységnek tekinti a felnőttoktatást. (Pontosabban félszabadidőnek. A szabadidőből kikülönített, a szabadidő céljait megvalósító, de munka jellegű tevékeny-

¹⁴ Uo.

¹⁵ Az ide vonatkozó irodalmat később idézzük. Itt utalunk arra, hogy a szabadidő és az iskolai felnőttoktatás kapcsolatának első összefoglalását az OPI Felnőttoktatási Tanszékén Kótayné Thomas Katalin végezte el, (Szabadidő és felnőttoktatás; kéziratban), amelyet a jelen tanulmány egyik alapjának tekintünk.

¹⁶ Az általánosan elfogadott használat szerint a felnőttoktatás kifejezés egyaránt jelöli az iskolai felnőttoktatást és a nem-iskolai felnőttoktatást minden formáját. Ezért tanulmányunkban mi is genus-ként használjuk ezt a terminust és mindig külön jelöljük az iskolai felnőttoktatást.

¹⁷ Felnőttoktatás és szabadidő korunk Európájában. I. m. 17., 14—19. Vö. Durkó i. m., 111., 112—119.

ségnek.) Ez önmagában elég szimpatikussá teszi ahhoz, hogy elfogadjuk. Ha azonban azt kell megállapítanunk, hogy a dolgozó emberek milyen tevékenység-fajták és időkeretek rovására gazdálkodják ki tanulásra (pl. rendszeres iskolai tanulásra) fordított idejüket, vagy melyek azok a tevékenység-fajták és időkeretek, amelyek elfoglalják a tanulás helyét s így a tanulás el sem kezdődik, vagy megszakad, a DUMAZEDIER definíciója alapján alkotható képnél sokkal bonyolultabb kép tárul elénk. Mert az említett tevékenységek között találunk olyanokat, amelyeket DUMAZEDIER szabadidő-tevékenységnek tekintene, s olyanokat, amelyeket nem tekintene szabadidő-tevékenységnek, de a munkához sem sorolhatná oda őket. S végül olyan tevékenység-fajtákat is találhatunk, amelyek ugyan egyértelműen munkának számítanak, de nem kötelező, hanem szabadon választott elfoglaltságot jelentenek, igaz, hogy nem a kellemes időtöltés (ilyen munka is van), nem a személyiséget feltétlenül fejlesztő kedvtelések kielégítése, hanem a jövedelem növelése céljából. Az időkeretek és a tevékenységek struktúrájának vizsgálatánál mindenfajta időkerettel és tevékenységgel számolnunk kell.

Nehézségeink feloldására talán be lehet vezetni a *munkán kívüli idő* kategóriáját.

A munkán kívüli idő¹⁸ tartamát a munkaidő hossza határolja be, a munkanapon, héten, hónapon és éven belüli elosztását a munkaidő beosztása szabályozza. (A munkaidő dinamikus képződmény. Bár külső határai adottak, esetenként ezek változása is lehetséges pl. túlórák, belső mozgása pedig kifejeződik pl. a műszakok váltakozásában, a napi heti stb. munka-ciklusokban, a munkaszervezés koncentráltabb vagy oldottabb periódusaiban stb.). A munkán kívüli idő kategóriájába egy sor különböző célú és funkciójú tevékenység tartozik. Ezek főbb csoportjai: 1. Az egyén és a családi életkörülményeinek és környezetének biztosítása (bevásárlás, házimunkák, gyermekek gondozása stb.). 2. A munkaképesség helyreállítását szolgáló biológiai szükségletek kielégítése (alvás, étkezés, tisztálkodás stb.). 3. A megmaradó idő felett — a szükség-szerűség kényszere nélkül — már az egyén saját kedve szerint rendelkezik, természetesen itt is bizonyos korlátok között.

Ha ezeket a fő csoportokat kissé részletezzük, néhány fontos és jellemző tevékenységi irány bontakozik ki, nagyjából a harmadik fő csoport keretei között: a) közlekedés, — különösen a munkahelyre és vissza, (elhelyezése a fenti osztályozás rubrikáiban különben nehézséget okoz); b) a munkaképesség rekreációja vagy más társadalmi igények (pl. mobilitás, csoport elvárások), kielégítése rendszeres tanulás útján; c) jövedelem-kiegészítő munka, (mellékfoglalkozás, másodállás, fusizás, kontárkodás — jogi értelemben, ipari dolgozók háztáji termelése); d) társas kapcsolatok, társasági élet; e) az ún. társadalmi munka; f) szórakozás, hobby, kedvtelésből végzett munka, kulturális tevékenység.

A három fő csoport, s amit részletezésül hozzátettünk, nagyjából teljes *taxatív felsorolása a munkán kívüli időben elhelyezhető legjellemzőbb tevékenységeknek*, megközelítően pontos topográfiaja az időszerkezetnek. Kezelhetnénk ennél differenciáltabban a munkán kívüli idő fogalmát és más felosztási alapon is vizsgálhatnánk. A hangsúly most a *taxatív felsoroláson*, a munkán kívüli idő szerkezetének topográfiáján van és nem a felosztási alap — különben nagyon bonyolult — kérdéscsoportján. Az élet is nagyon bonyolult és variációkban gazdag. A munka és a szabadidő fogalmának — ha jól utána gondolunk — az élet teljességét kellene valahogyan visszaadniuk. Ezért minden felosztás szükségszerűen szegényebb a variációkban gazdag valóságnál. Szinte lehetetlen olyan szilárd pontot találni, ahonnan áttekintve az élet egyértelmű rubrikákba rendeződik. A tudományos és művészeti alkotó munkában pl. a munka, a jövedelemszerző mesterség és a hobby, a szórakozás és a tanulás gyakran összemossódik. A társadalmi kapcsolatok néha szórakozást, néha kultúrálódást, néha munkát jelentenek. A jövedelmet kiegészítő foglalkozás lehet hobby, szórakozás is. A munkaképesség biológiai rekreációja önmagában félrevezető megjelölése a rekreációs igénynek, hiszen nem jelöli külön a mentális tényezőket, amelyek össze-

¹⁸ A munkán kívüli időnek ezt a meghatározását *Kollai Iván* tanulmányából vettük át. (A növekvő szabadidő és az ötnapos munkahét fogyasztói igényeinek előrejelzése 1985-ig. A Belkereskedelmi Kutató Intézet kiadása, 1970.)

kapcsolják ezt a rekreációt a szórakozással, kulturálódással, tanulóssal, a munkával. (A szellemi fáradtság kipihenése fizikai munka által.) Az egyén és a család állandó és folyamatos gazdasági, biológiai és mentális reprodukálása (bevásárlás, főzés, takarítás, pihenés, alvás, tisztálkodás stb.) mellett meg kell találni annak módját, hogy „az ember újratermelésének” (ENGELS szavai¹⁹) tevékenységformái is bele kerüljenek valamilyen rubrikába. Nem a szerelemre gondolok elsősorban, hanem az utódok — gondozáson túlmutató — nevelésére, amelyben ismét összefonódik egymással szinte minden olyan tevékenység, amelyet mint önálló karakterisztikájú tevékenységet egymástól elválasztottunk és felsoroltunk.²⁰

Különös problémája a munkán kívüli idő és a munka fogalmának a tanulás elhelyezése, — és nemcsak azért, mert a tanulás természete esetenként a munkához hasonló. A rendszeres, folyamatos, jól körülhatárolható tanuláson kívül (pl. dolgozók iskolájában, esti egyetemen, továbbképzési tanfolyamokon, rendszeres önképzésben) legalább ilyen jól körülhatárolható tevékenység a nem rendszeres, töredezetten megvalósuló, egységes, szabályos folyamattá nem szerveződő, de sajátos tanulási alkalmak során megvalósuló tanulás (pl. TIT előadások, előadás-sorozatok, TV és rádió sorozatok meghallgatása, egy-egy könyv, tanulmány, cikk elolvasása). Tanulunk az információözön szelektálása, befogadása és rendszerezése közben is. Nem különíthetjük el a kulturális tevékenységet és a szórakozást sem a tanulástól és nem sorolhatjuk a tanulást egyértelműen a munkán kívüli tevékenység kategóriájába, hiszen a munka során is végbe megy...²¹ És sorolhatnánk tovább... Mindennek tisztázása — bár témánkra vonatkozóan gyakorlati konzekvenciái vannak — egy másik tanulmányt igényelne...²² A tevékenységformák, az időszerkezet és a felnőttoktatás kölcsönhatásának vizsgálatakor ezek a tevékenységek a legkülönbözőbb karakterisztikával jelentkeznek és esetenként kell értelmezni őket.

Megoldási javaslat.

A munkán kívüli idő „szabadsága”, szerkezete, dinamikája

A legkézenfekvőbb az lenne, ha a szabadidő helyett, vagy a szabadidő szinonimájaként a munkán kívüli idő fogalmával dolgozhatnánk. Ez az időkeret valóban magába foglalja mindazt, amire szükségünk van. Tulajdonképpen arról sem kellene lemondanunk, hogy a munka kötöttségeivel szembe állítsuk a munkán kívüli idő relatív szabadságát. A teoretikus értelmezésen túl praktikus okokból, a munkán kívüli tevékenység- és időstruktúra jellemzése szempontjából is szükségünk van arra, hogy tudjuk: mennyire szabad a munkán kívüli idő?

DUMAZEDIER definíciójából két fontos jegy tűnik elő: a szabadidő szabadon választott tevékenységre fordított idő; a szabadidő olyan időkeret, amelynek határai, tartama változtathatók. Ez a két jegy segít abban, hogy a munkán kívüli időt új megvilágításba helyezzük és bővebben jellemezzük.

A munkán kívüli időt egyetlen tényezőhöz, a főfoglalkozás keretei között végbemenő

¹⁹ A család, a magántulajdon és az állam eredete.

²⁰ A szabadidő tevékenységek karakterisztikájával kapcsolatos problémákat lásd: Durkó i. m. 112—119.

²¹ A tanulás elhelyezkedése a munkában és a munkán kívüli időben leginkább Sz. L. Rubinstein osztályozásának segítségével határozható meg. Rubinstein kétféle tanulási tevékenységet ír le: a tanulás egyrészt olyan tevékenység, amelynek az ismeretek elsajátítása nemcsak eredménye, hanem célja is, önálló-tevékenység fajta tehát; de lehet származékos tevékenység is, komponense egy másik tevékenységnek, amely nem a megtanulás céljával megy végbe, de megtanulást is eredményez, miközben más célokat valósít meg. (Az általános pszichológia alapjai. II. Bp. 1964. 927—928.)

²² Összefügg a felnőttoktatás osztályozásának kérdéseivel. Különösen a tanulás elhelyezkedése a munka és a szabadidő keretei között. Lásd: később, a IV. fejezetben és az 56. sz. fejezetben.

*munkához lehet viszonyítani.*²³ A munkán kívüli idő ebben a viszonyban a főfoglalkozás keretei között végbemenő munkától elkülönülő, a főfoglalkozású munka kényszere és kötöttségei alól felszabadult idő. A munkán kívüli idő tehát a főfoglalkozású munkától *szabad* idő.

Vitathatatlan, hogy a főfoglalkozás keretei között folyó munka az emberi élet legfőbb regulátora, legfőbb gazdasági alapja s az ember elsőrendű, fő tevékenysége. Időtartama, ennek elosztása (napi, heti, havi, évi időszervezete) követelményei, az általa történő fizikai és mentális igénybevétele mértéke, még a főfoglalkozás helyének a lakóhelytől való távolsága és a két bázist összekapcsoló közlekedés minősége is, — meghatározzák vagy erősen befolyásolják az ember *minden más tevékenységét és ezek időrendjét*. (A jövedelemkiegészítő, plusz-munka vállalásának lehetőségét is a főfoglalkozású munka időtartama, ennek elosztása, természete szabja meg.) A tudományos-technikai fejlődés, valamint a politikai harcok hatására *társadalmilag* a főfoglalkozású munka ideje rövidül le, és ezzel a társadalmi és az egyéni lét fenntartásához alapvetően szükséges, ha tetszik: *kényszerítően* szükséges tevékenység ideje.

A főfoglalkozású munka tartama, időkeretei, határai (bár a munkaidő dinamikus) függetlenek az egyéni elhatározástól, az egyén szabad akaratától, eleve meghatározottak, nem változtathatók. A főfoglalkozáson kívül *valamennyi* tevékenység ilyen szempontból rugalmasabb és az egyén akaratától kevésbé elidegenedett. Bizonyos korlátok között, különböző motívumoknak és kényszerítő erőknél engedelmeskedve, az egyén maga határozza el, hogy mit tesz, mit nem tesz, illetve a munkán kívüli idejének melyik szakaszában, mikor teszi, milyen időtartamú lesz a választott tevékenység. Pontosabban: 1. A főfoglalkozású munkán kívüli időben elhelyezkednek olyan tevékenység-fajták, amelyek kötelezőek, nem elhatározás kérdése, hogy megvalósulnak-e, de bizonyos kötöttségek között, a munkán kívüli időbe való elhelyezésük, időtartamuk, határaik módosíthatók, sőt az egyén által meghatározhatók. Ilyenek a munkaképesség helyreállítását és az élet folyamatosságát szolgáló gazdasági, biológiai és mentális szükségletek kielégítését célzó, az egyén és a család életkörülményeinek és környezetének biztosítását szolgáló tevékenységek. (Alvás, étkezés, tisztálkodás, bevásárlás, házimunka stb.) 2. A főfoglalkozású munkán kívül olyan tevékenység-fajták is elhelyezkednek, amelyek nem kötelezőek, bizonyos kötöttségek, különböző motívumok és kényszerítő erők által emelt korlátok között szabad döntés, elhatározás kérdése, hogy megvalósulnak-e? De miután a döntés megtörtént, a munkán kívüli idő rendjébe való elhelyezésük, időtartamuk, határaik — nem, vagy csak kis mértékben módosíthatók, illetve az egyén által nem, vagy csak a módosítás erejéig határozhatók meg. Ilyen a rendszeres tanulás, a jövedelemkiegészítő munka s a kedvtelésből végzett munka sok esete is. 3. Olyan tevékenységfajták is elhelyezkednek a főfoglalkozású munkán kívüli időben, amelyek nem kötelezőek, szabad döntés, elhatározás kérdése, hogy megvalósulnak-e, — bár társadalmi eredetű erők, korlátok, szabályok és lehetőségek itt is befolyásolják a döntés szabadságát. A munkán kívüli idő rendjébe való elhelyezésük, időtartamuk, határaik az egyén által meghatározhatók vagy módosíthatók, a választás szabadsága az egyén számára van fenntartva az időbeni elhelyezkedés szempontjából egymástól különböző tevékenységek között. Ilyenek a szórakozás, a hobby,

²³ A szabadidő — a felnőttoktatás működési területe c. tanulmány szerzői (Felnőttoktatás és szabadidő korunk Európájában, 10—13. lap.) tulajdonképpen segítenek egy ilyen értelmezés kifejlesztésében, illetve abban, hogy bizonyos helyzetekben, bizonyos célok érdekében ilyen széles fogalommal dolgozzunk. A társadalmi dinamikáról és a szabadidő gazdasági szempontjairól szóló fejezeteik ebbe az irányba továbbgondolhatók. Mindazonáltal az eddig kifejtett s az ezután kifejtésre kerülő álláspontunk inkább a probléma többoldalú bemutatását célozza, nem tekinthető többnek hipotetikus álláspontnál.

a kulturálódás, a tanulás megfelelő ágazatai, a társadalmi kapcsolatokat megvalósító tevékenységformák, a nevelés sok mozzanata, stb.

Van tehát olyan nézőpontunk, ahonnan a szabadidő és a munkán kívüli idő fogalma azonosnak látszik. De természetesen csak akkor, ha az időszférák és tevékenységek szabadságát a szokástól eltérően értelmezzük és a szabadidőben végbemenő tevékenységek számára kitűzhető célok körét kitágítjuk. Innen nézve *a szabadidő olyan tevékenységek sorozata, amelyeket az ember azután fejt ki, miután felszabadult a főtevékenységként (főfoglalkozásként) végzett munka kötelezettségei alól; illetve a szabadidő az az időszféra, amely a főfoglalkozású munkára fordított időn túl az ember számára fennmarad.*

A felnőttoktatás a szabadidő felhasználásának egyik legmagasabbrendű módja, s ugyanúgy a munkán kívüli időből különítik ki, mint a jövedelemkiegészítő munkát, eszmei célja azonban nem a jövedelem kiegészítése, megnevelése, tehát az egyén és a család életkörülményeinek biztosítása, hanem az emberi tudás és alkotóképeség fejlesztése. A felnőttoktatásban való részvétel praktikus céljai azonban (mint ezt a motívum vizsgálatok tanúsítják), a jövedelem növelésére is irányulhatnak, s objektíve arra is irányulnak. A felnőttoktatásban való részvétel végső soron tehát a családdal és a társadalommal szemben fennálló kötelezettségek teljesítése is, a munkával szemben fennálló kötelezettség is — objektíve és szubjektíve egyaránt. Nem szólva arról, hogy rendszerint munka jellegű tevékenység. Igaz, hogy ugyanakkor fejleszti a személyiséget. De sok olyan munka van, amelyik szintén fejleszti. Mint utaltunk rá, a tanulás egy fajtája a munka során is megvalósulhat. A napi gyakorlat problémái sokszor szembeállítják egymással a jövedelem növelése érdekében végzett tevékenységet és a rendszeres tanulást. A budapesti konferencián nyugati andragógusok számtalanszor úgy emlegették a kiegészítő jövedelem biztosításáért végzett munkát, mint a szabadidőnek a felnőttoktatás illetve más művelődési tevékenység rovására történő felhasználását. Ugyanígy áttekinthetnénk az életkörülmények újratemtésével kapcsolatos kötelezettségeket... Hátra van még az a megoldás, hogy mindezeket (a felnőttoktatásban való részvételt, a jövedelemkiegészítő munkát a biológiai rekreációt a családi kötelezettségek teljesítését stb.) fél-szabadidőként kezeljük.

Használhatunk egy másik nézőpontot is. Dolgozhatunk ezekkel a fogalmakkal úgy, hogy viszonyukban a *munkán kívüli időt genus-nak, a szabadidőt az egyik species-nek tekintjük.* A két fogalmat ily módon elkülönítjük egymástól. Ezt az utat járja PRUDENSZKI, aki szerint *a szabadidő a munkán kívüli időnek az a része, amely magába foglalja a tanulásra és a szakképzettség emelésére, a társadalmi munkára, szórakozásra, pihenésre és a kedvtelésből végzett munkára fordított időt, vagyis azt az időt, amit az ember saját személyiségének fejlesztésére használ fel.*²⁴

A továbbiakban a munkán kívüli idő fogalmával dolgozunk, számításba vesszük mindazt, amit ennek az időszférának differenciáltnak jelentkező és relatív szabadságáról tudunk és elvonatkoztatunk azoktól az értelmezésbeli problémáktól, amelyek feleslegesen nehezítik meg munkánkat. Nem tartjuk majd számon, hogy az idő és tevékenység szerkezet egy-egy eleme — mondjuk WEBER, DUMAZEDIER vagy PRUDENSZKI meghatározása szerint szabadidőnek illetve szabadidőtevékenységnek minősül-e. Eltekintünk azoktól a tűrési határoktól, amelyek elhanyagolása máskor esetleg súlyos következményekkel járhat.

²⁴ Prudenszki: A dolgozók munkán kívül eltöltött ideje. Novoszibirszk, 1961. (MTA Szociológiai Kutatócsoport dok.) — Prudenszki: Idő és munka. Novoszibirszk, 1963. (Oroszul)

A tanulmány címében szereplő szabadidő helyére tehát a munkán kívüli időt vezettük be. Ezt a változást csak praktikus okokkal és a teóriában uralkodó helyzettel lehet megmagyarázni. De — az egyszerűség kedvéért — végül még az is elképzelhető, hogy a szabadidő szerkezetén a munkán kívüli idő szerkezetét értjük. Vagy azt a nagyon gyakori megoldást is választhatjuk, hogy a fogalmak körül kialakult bizonytalanságot stiláris, terminológiai problémává degradáljuk. Ily módon a szabadidőt tágabb értelemben munkán kívüli időnek, szűkebb értelemben ennek egyik szférájaként kezeljük.

A *munkán kívüli idő szerkezete* (struktúrája) két koordinátában fejezhető ki: az idő és a tevékenység koordinátájában. Milyen tevékenységre, mennyi időt fordítanak? Milyen tevékenység-fajták, milyen időkeretben, egymással milyen kapcsolatban és milyen sorrendben (az idő egymásutánjának objektív és az idő felhasználási értékének, a tevékenység fontosságának szubjektív sorrendjében) helyezkednek el a munkán kívüli időben? Más szavakkal: milyen a munkán kívüli időben elhelyezkedő tevékenységek és időkeretek rendszere? A munkán kívüli idő szerkezete nem statikus, hanem *dinamikusan* változó. A tevékenységi formák felcserélődnek, átalakulnak, az értékek megváltoznak, az időkeretek határai állandó mozgásban vannak. A munkán kívüli idő dinamikájának legáltalánosabb kerete a munkaidő dinamikája. (A felnőttoktatási irodalom sokszor használja együtt ezt a megjelölést: a munka és a szabadidő dinamikája.) A dinamizmus az időszerkezet legfontosabb sajátja.²⁵

A szerkezet vizsgálatánál sűrűsödnek össze mindazok a problémák, amelyek a szabadidő fogalmi meghatározásakor megoldatlanok maradtak. Szokássá vált a szabadidő funkcionális, célokat kiemelő meghatározása (a szabadidő az az idő, amit erre, meg erre fordítunk — még csak nem is feltételes módon), és a szabad elhatárolásnak, mint meghatározó jegynek a kiemelése, amely önmagában elég körülhatárolatlan, összesomosódnak benne az objektív és szubjektív elemek, mint ahogy a funkciók és célok kiemelésekor is összesomosódnak. (WEBER legalább egyértelműen szubjektívvá teszi a szabadidő kritériumát.) Egyrészt — talán — kevés olyan tényezőt vesznek figyelembe ezek a definíciók, amelyek a funkciókat, célokat és a döntés szabadságát jellemzik és meghatározzák, másrészt — talán — elégtelen kiemelni a lehetséges kritériumok közül csupán ezeket, és csupán egy-egy oldalukra összpontosítani minden figyelmet. Így inkább a fogalmak statikus szemléletére inspirálnak, nem adnak módot az időszerkezet dinamikus kezelésére. (Témánknál ez alapvetően szükséges.) A definícióknak érzékeltetniük kellene, hogy különböző időrétegek és állapotok viszonyításáról, egymásba való átmenetéről, változásairól, mozgásáról is szó van. Itt már azonosul a definíció-probléma a szerkezet dinamizmusának értelmezésével. Nyilván adva van az objektíve lehetséges időkeret, a lehetséges szerkezet és a lehetséges időkeret, a lehetséges szerkezet és a lehetséges dinamika, — azután a valóságos szerkezet és a valóságos dinamika, amely valamilyen módon kitölti, megvalósítja a rendelkezésre álló időkeretet. A megvalósításban döntő szerepet játszanak a szubjektív célok, a szabadidő értékrendje, amelyek a tevékenység hatásának objektív irányaival valamilyen korrelációban vannak. A szubjektív tényezők (cél és értékrend) igazgatják az idő és tevékenység szerkezetének dinamikáját, de jószerével objektíve is meghatározott keretek és lehetőségek között. A lehetséges és valóságos időkeretek, tevékenységi irányok, szerkezetek, dinamikák és értékrendek többféle állapotot jelentenek, többféle rétegben helyezkedhetnek el... A szerkezet dinamizmusának hangsúlyozása nem jelenti azt, hogy a szociológiai valóságban nincsenek dinamikusabb és statikusabb, merevebb szerkezetek. Másrészt azonban a megállapodottabb szerkezetek statikussága önmagában igen változatos, differenciált, variációkat hordozó statikusság. Bár a tevékenységek rendszeresen ismétlődnek, a rájuk fordított idő az ismétlődések során némileg megváltozik, módosul, többféle variáció alakul ki, s nem ugyanolyan minden nap, minden hét, minden hónap stb. struktúrája. A megszokottá állandósult, elszürkült — és elszürkítő — első látásra merevnek és változatlanoknak vélt szerkezetek is sok dinamikus vonást hordoznak s ami fontosabb: legtöbbször hordozzák az átalakulás objektív lehetőségét. Más kérdés az, ha a szubjektív feltételek kifejlesz-

²⁵ Ld. 23. sz. jegyzet.

tésével — amelyeknek a másik oldalon, (nem az időszerkezet oldalán), szintén objektív, társadalmi gyökerei vannak, — az egyén, egy társadalmi réteg, egy nemzedék történetében az élet végképpen adós marad.

Végül: a munkán kívüli idő szerkezete konkrét, *szociológiai fogalom*. A társadalmi osztályok, rétegek, csoportok jellemző struktúrákkal rendelkeznek. A felnőttoktatás és, a munkán kívüli idő szerkezetének összekapcsolásakor is csak az elvonatkoztatás és a didaktikai igényű általánosítás bizonyos szintjéig tárgyalhatunk *általában*, szociológiai konkrétság nélkül erről a struktúráról. Egyik mondanivalónk éppen az lesz, hogy a felnőttoktatásnak a valóságos, rétegenként változó struktúrákra kell figyelemmel lennie.²⁶

III.

A munkán kívüli idő szerkezete és a felnőttoktatás

A. V. DARINSZKI 1965-ben két munkájában hívta fel a figyelmet a szabadidő szerkezete és a felnőttoktatás összefüggéseinek problémáira: a prágai konferencián elhangzott előadásban²⁷ és az *Osviata Doroslych* (lengyel felnőttoktatási folyóirat) azévi 10. számában megjelent tanulmányában. A leningrádi kutató intézet²⁸, amelynek ő az igazgatója, munkáját nagymértékben ennek az összefüggésnek részletes feltárására és didaktikai konzekvenciáinak kidolgozására fordítja. Nyugodtan fogalmazhatunk úgy, hogy DARINSZKI a szabadidő és a felnőttoktatás korrelációjának legfontosabb mozzanatát a *szabadidő-szerkezet és a felnőttoktatás* korrelációjában látja. A felnőttoktatás szervezeti és didaktikai koncepcióját a szabadidő-struktúra és a felnőttoktatás korrelációja (más tényezőkkel együtt) döntően meghatározza. Ismereteink szerint DARINSZKIN és az általa vezetett intézeten kívül mások és másutt nem foglalmazták meg ilyen teljességgel ezt a problémát és nem fogtak neki ehhez hasonló teljességű megoldáshoz. Azt, hogy történetileg DARINSZKI nevéhez fűződik e struktúra előtérbe állítása és annak felfedezése, hogy a struktúrának oktatás-szervezési és mélyenfekvő didaktikai konzekvenciái vannak, nem tudjuk megállapítani. Ez azonban másodrendű kérdés. Nem az ötlet elsőbbségére, hanem a felismerés kifejtésére kell a hangsúlyt helyeznünk.

DARINSZKI kérdése így hangzik: „Miképpen kell megfontolás tárgyává tenni a felnőttoktatás működési területe és szervezési elképzelései meghatározásánál a felnőttek különböző csoportjai szabadidejének mennyiségét és struktúráját.”²⁹ Tegyük hozzá, hogy mivel a szabadidő mennyisége végső soron a szabadidő szerkezetében realizálódik és tulajdonképpen csak a szerkezetben fejezhető ki megközelítő konkrétsággal, sosem a szabadidő — abszolút számokkal különben is nehezen meghatározható — mennyiségét kell vizsgálnunk, hanem a szabadidő struktúráját.

²⁶ A szabadidő szociológiai vizsgálatainak eredményei a dinamikus, differenciált és széles skálájú kép kialakításának kedveznek. A szociológia elsősorban a szabadidő struktúrák konkrét feltárásával siethet a felnőttoktatás segítségére.

²⁷ A. V. Darinszki: A felnőttoktatás működési területe, módszere és szervezete a szabadidő-probléma világában. (Felnőttoktatás és szabadidő korunk Európájában, 39—47.)

²⁸ Az APN (a Pedagógiai Tudományos Akadémia a Szovjetunióban) leningrádi Intézete. az iskolai felnőttoktatás kutató intézete.

²⁹ Darinszki i. m. 41.

Tovább idézünk: „A szabadidő mennyisége és struktúrája egészen más a városokban és a mezőgazdasági közösségekben, különösen azoknál a személyeknél, akiknek gazdasági tevékenysége a munka évszakok szerinti jellegzetes eltérése miatt erősen fluktuál. Ugyancsak nagy különbségek vannak a nagy, közepes nagyságú és kis városok között aszerint, hogy milyenek a közlekedési feltételek, egyéb szolgáltatások és mekkora számú, milyen változatosságú kulturális intézmények állnak rendelkezésre... Kétségtelenül jelentős különbségek mutatkoznak a szabadidő mennyiségében és struktúrájában a férfiaknál és nőknél, a házasoknál és a nem házasoknál, a fiataloknál és az idősebbeknél. Ezek a különbségek azon múlnak, hogy mennyi időt szánnak a háztartásra, a házi munkára, a gyermekek gondozására.”³⁰

Szerzőnk idézi PRUDENSZKI vizsgálatait, amely szerint Krasznajarszk városában 1963-ban a dolgozók szabadidejének teljes mennyisége a hét hat munkanapján 28 óra (a férfiaknál) és 18 óra (a nőknél).³¹ Nyilvánvaló, hogy PRUDENSZKI saját szabadidő definícióját tekintette mérvadónak a szabadidő abszolút mennyiségének kiszámításánál.

MATUSZCZYK lengyel szerző a dolgozók esti iskolájában tanulók átlagos heti időszerkezetét közli. E szerint a hét hat munkanapján a munka ideje 40 óra, a munkán kívüli idő a hét minden napján (a vasárnapot is ide számítva), 128 óra, (összesen: 168 óra). Ebből átlagosan étkezésre, helyi közlekedésre 24 óra, otthoni elfoglaltságra 21 óra, alvásra 38 óra, (átlagosan napi 5,5 óra), iskolai tanulásra 20 óra, otthoni tanulásra 25 óra esik.³²

ALUAS—BUCSA—KALLÓS kolozsvári szerzők egy esti liceum 9. és 10. osztályában végeztek vizsgálatot. Úgy találták, hogy az általuk megvizsgált tanulók heti átlagos szabadideje 35 óra. Kiemelték a 35 órából a tanulásra fordított időt de beleszámították a házi munkára, alvásra, szórakozásra, sportra és egyéb társadalmi tevékenységre fordított időt. Ezek összege, a 35 óra, az átlagos abszolút szabadidő. A munkaidőt és a tanulásra fordított időt közös kategóriába vonták össze. Méréseikből a következő szabadidő (munkán kívüli idő) struktúra alakult ki: a tanulók munkaidejük letelte után óralátogatással és tanúlással átlagosan 26,5 órát töltenek el, s így naponta majdnem 13 órát dolgoznak és tanulnak. Az átlagos szabadidőből a heti 35 órából 8—10 órát fordítanak házi munkára; 12—14 órát szórakozásra (olvasás, mozi, tv stb.) a fennmaradó időt sportra, társadalmi tevékenységre fordítják. Megállapították, hogy a különböző tevékenységek nem egyformán oszlanak meg a hét minden napján. Az órákra való felkészülés szánt idő csökken szombaton és valamelyest nő vasárnap. Szombaton és vasárnap sokkal több időt szánnak szórakozásra, mint a hét más napjain. A munkahelyi túlórák sokszor módosítják egy-egy hét szerkezetét.³³

Tanszékünkön KÓTAYNÉ, THOMAS Katalin 1969-ben reprezentatív jellegű vizsgálatot végzett a dolgozók általános iskoláiba és gimnáziumaiba járó tanulók között. A vizsgálat egyik ága, az általa feltárt napi időmérleg — az általános iskolába és a gimnáziumba együttesen — a következőket mutatja: munkára átlagosan napi 9 óra jut: alvásra 7 óra; közlekedésre 1 óra 30 perc; evésre, tisztálkodásra 1 óra; házi munkára 1 óra; bevásárlásra 22 perc; egyéni tanulásra 1 óra; olvasásra, tv-re, rádiózásra, sétára 1 óra 50 perc; interperszonális kapcsolatokra (mozi, színház, család, barátok, sport stb.) 1 óra 18 perc. Az időmérleg a valóságban kétféle: azokon a napokon, amikor nincsen tanítás más, mint a tanítási napokon. Az átlagon belül jelentős különbségek vannak a férfiak és nők, az általános iskolások és a gimnazisták időmérlege között. A hétköznapi és vasárnapok mérlege is különbözik egymástól. A szerkezet dinamizmusát ebben a vizsgálatban a legjobbban talán a tanulásra fordított napi időmennyiség illusztrálja a hét különböző napjain. Pl. a gimnáziumi tanulók — akik hétfőn, szerdán és pénteken járnak iskolába (esti tagozat), — heti tanulási ideje így oszlik el a hét napjaira: hétfőn 33 perc, kedden 2 óra 33 perc, szerdán 40 perc, csütörtökön 2 óra 25 perc, pénteken 55 perc, szombaton 1 óra 42 perc, vasárnap 2 óra 31 perc.³⁴

Az itt közölt és csupán az illusztrációs célokat szolgáló, de tulajdonképpen sok szempontból általánosítható vizsgálati eredmények meggyőznek bennünket arról,

³⁰ Uo. 40. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy Darinszki itt közlekedést, a háztartást, a gyermekek gondozását változtatható időegységnek tekinti, s ezzel közelebb kerül a munkán kívüli idő kategóriájához, mint pl. Prudenszki szabadidő fogalmához.

³¹ Darinszki i. m. 40.

³² Matuszczyk: Az esti általános gimnáziumok tanulóinak önképzése és önálló munkája. Oswiata Doroslych 1968/3. sz.

³³ Aluas—Bucsa—Kallós: Az esti liceumok tanulóinak szabadideje. Revista de Pedagogie. 1968/12. sz. (Románul)

³⁴ Kótayné Thomas Katalin: Szabadidő-vizsgálat néhány fővárosi dolgozók iskolájában. (Bibliográfiai adatokat ld. 54. sz. jegyzet)

hogy munka mellett rendszeresen tanulni igazán nem könnyű dolog, tiszteletreméltó teljesítmény. Már csak ezért is érdemes felülvizsgálni azokat az igen elterjedt nézeteket, amelyek szívesen degradálják a dolgozók iskoláiba járó fiatalokat.

Ennél azonban sokkal fontosabb kommentárra is szükség van. A DARINSZKI-től idézett gondolatok után — újra végig tekintve a fenti vizsgálati eredményeken — azt kellene mondanunk, hogy íme így néz ki itt meg itt a szabadidő szerkezete, egyáltalán: ilyen egy szabadidő-struktúra és a szabadidő mennyiségének ilyen meg ilyen értékeivel dolgozhatunk. Csakhogy mind a bemutatott struktúrák, mind a szabadidő megmért mennyiségi értékei magukban hordozzák a szabadidő fogalmi tisztázatlanságait, sokszor egyetlen vizsgálaton belül is kétféle felosztási alappal találkozunk. Azután: mivel átlagokat számítanak, eltűnik a szerkezet differenciáltsága és dinamizmusa, merev, egysíkú, szociológiailag kevésbé konkrét képet mutatnak. A különböző helyen, különböző környezetben végzett mérések egymásutánja talán mutat valamit a valóságos szociológiai differenciációból, bár legtöbbször azon túl, hogy tanulási szituációban élő emberek végezték el a vizsgálatokat, minden más szociológiai jelzés hiányzik. Egyáltalán nem derül ki, hogy „a szabadidő mennyisége és struktúrája egészen más a városokban és a mezőgazdasági közösségekben... jelentős különbségek mutatkoznak... a férfiaknál és a nőknél... a fiataloknál és időseknél...” stb. Mindezek el vannak rejtve a vizsgálatok részleteiben, amelyeket hely hiányában nem fejthetünk ki. E hiányosságok ellenére jól mutatják a szerkezet egyik — legáltalánosabb — rétegét, legdurvább, legelnagyoltabb de értékes adatot szolgáltatató sémáját.

Ezek után megfogalmazhatjuk — egyelőre a legáltalánosabb — választ a DARINSZKI által feltett kérdésre. Logikus, hogy a *szabadidő (munkán kívüli idő) keretei között lejátszódó tanulás*³⁵ a *szabadidő (munkán kívüli idő) struktúrájának befolyása alatt áll illetve megvalósulása és működése feltételezi a szabadidő szerkezetének befolyásolását*. Mégpedig nem valamilyen általános, hanem konkrét struktúrák befolyásáról és befolyásolásáról van szó. A felsorolt vizsgálatok azt is példázzák, hogyan illeszkedik bele a rendszeres tanulás a szabadidő (munkán kívüli idő) szerkezetébe s kevés fantáziával reprodukálható az az állapot, amely a rendszeres tanulás megkezdését megelőzte, s amely a tanulás következtében átalakult, elnyerte a vizsgálatokban megjelenő formákat.

A *szabadidő (munkán kívüli idő) struktúrái nagymértékben meghatározzák, hogy a különböző rétegek és egyének milyen szervezetszerű oktatásban tudnak részt venni*. (Pl. hetenként egyszer vagy többször, melyik napszakban, hetenként milyen váltásban, csak havonta, a munkanapokon is vagy csupán a hétvégeken; milyen időtartamú oktatásban: alkalmanként egy órát vagy többet, egy héten át, egy hónapon, több hónapon esetleg éveken át; az önképzés folyamatának organizációja milyen jellegű lehet, stb.) *Elméletileg azt is eldöntik, hogy egyáltalán részt tudnak-e venni bármilyen szervezetszerű oktatásban, a kialakult objektív struktúra lehetővé teszi-e ezt számukra*. Itt azonban számításba kell vennünk, hogy csak konkrét szociológiai vizsgálatok dönthetik el azt, hogy vajon az európai civilizációban vannak-e olyan rétegek és olyan egyéni sorsok, amelyek a minimálisnál

³⁵ Tanuláson — Rubinstein értelmezése szerint — mindig az önálló tanulási tevékenységet értjük, amelynek az ismeretek elsajátítása nemcsak eredménye, hanem célja is. (Ld. 21. sz. jegyzet) A származékos tevékenységként végbemenő tanulás, ha a munkán kívüli időben helyezük el, szintén korrelál a munkán kívüli idő struktúrájával. Ennek bemutatása azonban nem lehet tárgya tanulmányunknak.

is kevesebb tanulásra fordítható idővel rendelkeznek? Másrészt a kérdés feltevése eleve statikusan kezeli a munkán kívüli idő struktúráját. (A legmerevebb, legmegállapodottabb struktúrák is hordozzák pl. a munkán kívüli tevékenységek időkereteinek módosítási lehetőségét, — természetesen az ember fizikai és mentális teherbíróképességének határain belül.) A legfontosabb az, hogy nem a struktúra eredeti, kialakult állapota, hanem *átalakításának lehetősége (vagy lehetetlensége), illetve lehetséges mértéke szabja meg a tanulás lehetőségét és befolyásolja a tanulási formák kiválasztását.*

Az időszerkezet átalakítása

*Ahhoz, hogy az emberek a munka melletti tanulás valamelyik formájában részt vegyenek a tanulást, illetve a tanulásra fordított időt bele kell illesszék a munkán kívüli idő szerkezetébe, különböző mértékben ugyan, de át kell alakítaniuk a munkán kívüli idő szerkezetét.*³⁶ Az átalakítási igény sok esetben a munkán kívüli idő egészére vonatkozik, más esetekben csupán a munkán kívüli idő „teljesen szabad”, pihenésre, szórakozásra, művelődésre stb. fordított részére.³⁷ Az átalakítás objektív mértékét az oktatás, tanulás jellege (a művelődési anyag jellege és terjedelme, az oktatás, tanulás formája, „tanrendje”, az önképzésben: ennek választott rendje) határozza meg, lehetőségét azonban a munkán kívüli idő struktúrájának objektív és szubjektív elemei. Új szerkezet és új szerkezeti dinamika alakul ki, (az átszerkesztés maga is a dinamizmus megnyilvánulása) amelyben most már a tanulás dinamikája is döntő szerepet játszik. A tanulás vállalásának pillanataiban és a tanulás kezdeti szakaszaiban az egyén rendszerint fel sem méri az átalakulás nagyságát, gyökeres voltát és a tanári tapasztalatok szerint nagyon sokáig érik még kellemetlen meglepetések a vállalt kötelezettség életmódjára gyakorolt hatása miatt. A rendszeres tanulást vállaló dolgozó ember kezdeti „vaksága” a munka melletti tanulás egyik jellegzetes tehertétele. Ezért a szabadidő eltöltésére való nevelés egyik fontos feladata az átszerkesztés szükségességének és következményeinek tudatosítása. „A homo studens” előtt (MARÓTI Andor megfogalmazása)³⁸ fel kell tární az összefüggést a tanulás igénye, az igény kielégítése, a tanulás lefolyása és a munkán kívüli idő átalakítása között. Megfigyelhető ui., hogy a munka mellett tanuló felnőttek és fiatalok nagy része tanulás közben sem jön rá erre, ösztönösen hajtja végre a legkényszerítőbb változásokat, állandó konfliktus helyzetben él, az új időszerkezet nem tesz eleget a választott tanulási forma elvárásainak. A nehézségek és a sikertelenségek, amelyek ennek következtében érik elveszik a kedvét a tanulástól, lemorzsolódik, vagy gyorsan múltó, látszateredményeket produkál. A tudatosság mobilizálása a felnőttek nevelésének leghatékonyabb „fegyvere”.

A munkán kívüli idő szerkezetének két állapotát kell megkülönböztetnünk: a tanulás megkezdése előtti állapotot és azt az állapotot, amelybe a tanulás valamilyen formája már beilleszkedett.

³⁶ A munka *helyetti* tanulás is megkívánja a munkán kívüli idő (ebben az esetben: a tanuláson — a tanulási alkalmakon való részvétel idején — kívüli idő) szerkezetének módosítását. Hozzá kell igazítani a tanulási idő rendjéhez, ki kell szakítani belőle az egyéni tanulásra fordított időt.

³⁷ Ez utóbbi csak azokra a tanulási formákra vonatkozik, amelyek nem tartoznak a rendszeres, hosszabb ideig tartó teljes folyamattá szerveződő tanulási folyamatok körébe. Pl. a TIT előadásokon, előadás-sorozatokon való részvétel stb. ideje úgy különíthető ki a munkán kívüli idő „teljesen szabad” részéből, hogy rendszerint nem érinti az időszerkezet más szféráit.

³⁸ Kéziratban.

Az eredeti állapot objektív és szubjektív tényezők által meghatározott, kialakult, sajátos dinamikával működő szerkezetet jelent. Objektíve a munkaidő határolja be s a napokon, heteken, hónapokon, éveken belüli elosztását a munkaidő szabályozza, s mint mindig, a munkaidő dinamikája képezi azt az első, alapvető réteget, amelyre a munkán kívüli idő dinamikája ráépülhet. Fontos eleme a közlekedésre fordított idő és régen kialakult már az objektíve szükséges tevékenységek elhelyezkedése a napi, heti stb. időrendben, végrehajtásuk értékrendje, amely a rájuk fordított idő mennyiségével és sorrendjükkel mérhető. Kialakultak a választási értékek, megszerveződtek és az időszerkezetbe beilleszkedtek a „szabad” tevékenységek. Mindezt tartalommal töltötték meg az egyén interperszonális kapcsolatai (barátságok, család, szerelem stb.) a családi munkamegosztás szükségletei, a fizikai és a mentális teherbíróképesség illetve a regenerálódás igényei és az az érték tudat, amely a „szabad” időtöltés igényeiben és módozataiban realizálódik.³⁹ *És ez az egész kialakult szerkezet a maga kialakult dinamikájával szokássá vált, megmászhatatlannak tűnő életmóddá.* Az apróbb-nagyobb változások még megférnek a jólismert dinamika határai között, prognosztikusan láthatóvá, szinte megtervezhetővé válnak, nem okoznak meglepetést.

Ezt a szerkezetet kell átalakítani! Az átalakítás (átszerkesztés) az értékrend átalakítását, a tevékenységek sorrendjének megváltoztatását, bizonyos tevékenységek kizárását, a tevékenységek időtartamának módosítását, az időhatárok (szűkítő mozgással történő) elmozdítását jelenti. Most valóban a munkán kívüli idő teljességével kell számolnunk, ebben a mozgásban a főfoglalkozású munkán kívül eső minden tevékenységfajta és minden időkeret részt vehet.

A munkán kívüli idő átszerkesztésének *első problémája* az, hogy az adott, eredeti szerkezet mennyire teszi ezt lehetővé. (Az átszerkesztés lehetséges mértékére kell tehát rákérdeznünk és nem arra, hogy az eredeti struktúrába egyáltalán belefér-e a tanulás? (Az átszerkesztés lehetősége valamilyen mértékig valószínűen minden rétegnél, csoportnál adva van, lehetnek azonban a tanulás számára kedvezőbb és kedvezőtlenebb, jobban, könnyebben és rosszul, nehezebben átszerkeszthető struktúrák. Nyilván a három műszakban dolgozó ún. bejáró munkások vagy a három műszakban dolgozó háziasszonyok munkán kívüli idejének szerkezete a legkedvezőtlenebb, legnehezebben átszerkeszthető struktúrák közé tartozik. Sok nehézséget támaszt a mezőgazdasági munkások munkán kívüli idejének szerkezete is.)

A *második problémát* az átszerkesztés mindig és mindenütt jelenlevő objektív és szubjektív nehézségei jelentik. A munkán kívüli idő szerkezete nemcsak objektív, hanem szubjektív képződmény is, az objektív és szubjektív elemek összefonódva jelentkeznek, sokszor szét sem lehet választani őket, máskor a nehézségek jól láthatóan a szubjektív szférában koncentrálódnak. Az átszerkesztés lehetőségét, mértékét befolyásolja a munka dinamikája illetve a dinamikában bekövetkező változások. (Napi, heti stb. munkabeosztás, ennek rendszeres vagy rendszertelenül jelentkező de várható módosulásai: túlórák, kiszállások, a műszakbeosztás megváltozása stb.) mindezen nem lehet változtatni, vagy túl sok konfliktus árán lehet csak a szükséges módosításokat keresztül vinni. (A munka melletti iskolai tanulás mindennapjaiban nagyon gyakoriak az ilyen konfliktusok és a tanulást érintő következményeikkel is naponta szembe kerülünk.) A módosítások nem érintik — eleve nem érinthetik — a főfoglalkozású munka törvényben meghatározott időtartamát. A tanulni szándékozó vagy tanuló dolgozónak csupán a dinamika néhány elemét van módjában — esetleg — megváltoztatni. Legtöbbször változtathatatlan tényezőként játszik bele az átszerkesztésbe a munkahely és a lakóhely távolságát áthidaló közlekedés. Az át-

³⁹ Kinél az olvasás, kinél a sport, kinél az ulti-parti, kinél a horgászat vagy a kertészkedés stb., és nagy tömegeknél a televízió. A televíziózás éppen úgy megkívánja a teljes munkán kívüli idő átszerkesztését az állandó nézőknél, mint a rendszeres tanulás. Pl. a háziasszony gyorsabban vagy máskor mosogat, megrövidül az alvási idő, az adás-szünet napjára teszik át a heti nagy bevásárlást stb. Egy-egy népszerű sorozat hónapokra átszerkeszti széles rétegek teljes munkán kívüli idejét.

zerkesztés érinti a családi munkamegosztást. Egyes feladatokat rendszerint át kell hárítani a család más tagjaira. Ez ismét objektív és szubjektív nehézségekbe ütközhet. Az átszerkesztés érinti az interperszonális kapcsolatokat: a család tagjaival, a barátokkal való együttlét lerövidülhet, nehézkessé válhat az együttlétének idejének egyeztetése, mindennek következtében egyes kapcsolatok meglazulhatnak sőt megszűnhetnek, konfliktus helyzet alakulhat ki. Át kell helyezni, sőt szűkíteni kell egy sor kötelező tevékenység idejét. (Pl. házkörüli munkák, bevásárlás.) Talán le kell mondani a jövedelem kiegészítését-szolgáló munkáról vagy új, másfajta, a tanulással jobban egyeztethető munkát kell vállalni. Meg kell rövidíteni a pihenés, az alvás idejét. Szűkíteni, esetleg ritkítani kell a megszokott szórakozások, a művelődés megszokott formáinak idejét, más időszakba kell áthelyezni ezeket stb. . . A megszokás, (amelyet LENIN rettenetes erőnek nevezett)⁴⁰ a régi életrend vonzása, a társas kapcsolatok beszűkülése vagy eltolódása, az új családi munkamegosztás kialakítása és fenntartása mind-mind szubjektív teherként jelentenek. Aztán ide sorolhatjuk a tanulással fellépő rendszeres tevékenységváltás energiákat fogyasztó nehézségeit, a fáradtságot (most már a munka és a tanulás fáradtságát együtt), a tanulás igényeihez hozzáigazított időszervezetben tipikusan a délutáni és esti órákra, a pihenő napokra szervezett tanulási időszak negatív hatását, nehézségeit . . . Mindezzel szemben kell néznie a dolgozó embernek s lehetnek olyan helyzetek, amelyekben a nehézségek valamelyikén nem képes úrrá lenni. Az átszerkesztés mértéke valahol itt alakul ki — ebben a *mozgásban*, az igények és a nehézségek, akadályok *konfrontációjában*.

A *harmadik probléma* az, hogy tartóssá lehet-e tenni az új, a tanulás számára optimális, vagy csak többé-kevésbé megfelelő struktúrát? Az előbbiekből az következik — és a felnőttoktatói tapasztalatok és vizsgálatok is ezt bizonyítják, — hogy intenzíven jelentkeznek azok a hatások, amelyek gyengítik a tanulás igényeihez hozzá igazított időszervezet stabilitását, torzítják az átalakított struktúrát. Ezek a hatások a felsorolt objektív tényezőktől erednek. A munka dinamikájának váratlan produktumai (váratlan túlórák, kiszállások, műszak-átSOROLÁS), az átalakított családi munkamegosztásban fellépő problémák, az interperszonális kapcsolatok konfliktusai, a fáradtság, a megszokott tevékenységi formák és a megszokott régebbi életrend vonzása, a tanulás nehézségei, sikertelenségei vagy sikerei egy-egy időszakban erősebben bizonyulhatnak a tanulás számára átalakított, új szerkezet vonzásánál. Mindezeknek a következtében a *munkák kívüli időnek a tanulás céljaira átalakított szerkezete nem stabil, hanem labilis*.⁴¹

Időszervezet és motiváció

DARINSZKI munkatársának SZ. G. VERSLOVSZKINak az a komplex vizsgálata,⁴² amely teljes reprezentációban térképezte fel a tanulási — és a „nem-tanulási” — motívumok valamint a szabadidő összefüggéseit, arra enged következtetni, hogy elsősorban nem a szabadidő (munkán kívüli idő?) mennyisége és szerkezete dönti el egyének és csoportok bekapcsolódását a munka melletti tanulás valamelyik formájába. Ma már közhely számba megy, hogy a szabadidő növekedése soha nem jár együtt szükségszerűen a tanulási (tágabban: művelődési) kedv növekedésével. A döntő tényező a motívumok jelenléte, kibontakozása, hiánya vagy elso-
vadása. (Ime egy újabb szempont, amely arra mutat, hogy nem azt kell kérdeznünk: belefér-e az eredeti struktúrába a tanulás? Mindenek előtt azt kell megkérdeznünk, hogy kialakultak-e a tanulás indítékai?) A motívumok kibontakozásában nagy szerepe van az egzisztenciális igényeknek és lehetőségeknek, amennyiben ezek tanulás útján elégíthetők ki, azután a mobilizálódási törekvéseknek, ha a művelődés, a tanulás a társadalomban a mobilitás egyik csatornája; nagy

⁴⁰ „Baloldaliság” — a kommunizmus gyermekbetegsége.

⁴¹ A munkán kívüli idő tanulás céljaira való átszerkesztésének szükségességére és nehézségeire a művelődésszociológiai illetve a szabadidő vizsgálatok eredményei elég határozottan utalnak és a felnőttoktatásban összegyűjtött tapasztalatok alapján is erre következtethetünk. A tanulás céljaira átszerkesztett időstruktúra labilitására Kótayné, Thomas Katalin vizsgálata is bizonyítékkal szolgál. Hipotézisünk azonban még további vizsgálatokat igényel, a problémát egyértelműen célbavevő vizsgálatokra van szüksége.

⁴² Verslovskij: A felnőttek képzésének ösztönzése. (Oroszul) Szovetszkaja Pedagogika, 1969/11. sz.; Csoma Gyula: Leningrád — felnőttoktatási tanulságok. Köznevelés, 1969/22. sz.

szerpe van a társadalmi presztizsnek: ahol a szűkebb vagy a tágabb társadalmi környezetben a tanulás, művelődés, a végzettség, a műveltség tekintélyt ad, ott a tanulás, a művelődés-igénye szerepel az elvárások között. Természetesen nem lehet tagadni a korábbi művelődés következtében kialakult érdeklődés, tudásvágy szerepét sem.⁴³ Az egzisztenciális motívumok legközvetlenebbül a munkahelyi talajban gyökereznek. A presztizs motívumok és a műveltséggel megalapozott érdeklődés talaját a család, az iskola, később a baráti kör és a munkahelyi kiscsoportok alkotják. A motívumok és a szabadidő-értékek között a társadalom minden rétegében, csoportjában egyenes összefüggés van. A motívumok kifejlődése megteremti a szabadidő új értékrendjét. A szabadidő értékrendje pedig talaja a motívumoknak: kifejlődnek vagy elhalnak benne a tanulás (tágabban: a művelődés) indítékai.

Egyértelmű tehát, hogy a munkán kívüli idő átszervezésének (a tanulás céljaira) lehetősége és mértéke bár valóban függ egy sor tárgyi tényezőtől, a környezet tárgyi és személyi viszonyaitól, amelyek az egyén szempontjából filozófiai értelemben is objektíven jelentkeznek, de döntő módon függ attól, hogy kifejlődtek-e megvannak-e a szükséges motívumok s ezek milyen erőt képviselnek? Ha a motívumok kifejlődtek, adva van a tanulás és a tanulás fontos feltétele az időstruktúra átszervezésének feltétele. Az új struktúra kiépítésének és fenntartásának motorját a motiváció alkotja. Legközvetlenebbül a motívumok nevelésén keresztül juthatnak el a szabadidő-értékek átrendezéséhez, a tanulás vállalásához, az időszerkezet átstrukturálásának biztosításához. Ez pedig nemcsak nevelői ráhatásokat hanem gazdasági és politikai intézkedéseket is igényel.

Az összefüggés másik relációját is számításba kell vennünk. A motívumok nem mindenhatóak. Valószínű, hogy egy sor helyzetben a motívumok nem tudnak megküzdenni a munkán kívüli idő átszervezésének ún. objektív nehézségeivel, s nem az indítékok hiányában vagy gyengeségében hanem a tárgyi tényezőkben, a környezet tárgyi és személyi viszonyaiban, egyének és csoportok fizikai és mentális teherbíró képességének (amelybe az átszervezés konfliktusainak kihordását is beleértjük), mértékében kell keresnünk az átszervezés megghiúsulásának okait. Másrészt valószínű, hogy az időszerkezet és a motívumok kialakulása vagy legalább a motívumok intenzitása között egy olyan kapcsolat is lehetséges, amelyben a szerkezet jellemzői gátolják vagy serkentik (nem előidéznek!) a motivációs bázis felépülését. Az időszerkezet túl szűk keresztmetszete és objektív merevségei — elsősorban a munka dinamikája következtében, de más, pl. családi nehézségek okából is — meggátolhatják az indítékok kifejlődését. És feltehető, hogy kedvezőbb struktúrákban könnyebben kicsíráznak azok az elvárások és szándékok, amelyekből az indítékok felnőhetnek. Bizonyos történelmi tapasztalatok mindenesetre ígéretessé teszik ennek az összefüggésnek a végiggondolását, különösen ha nem egyéni sorsokban hanem osztályok, rétegek napjainkig elvezető történelmi sorsában gondolkodunk. (Csak nehogy abba a

⁴³ *Cellért László* (megtalálható Csoma Gyula: A motiváció a felnőttoktatásban. A felnőttoktatás sajátosságai. Bp. 1967. 10—11. lap), *Tiba Imre* (A felnőttoktatás néhány szociológiai problémája a Gamma Optikai Művekben. — Építőipari és Közlekedési Műszaki Egyetem Közleményei. XI. kötet. 1. sz. Bp. 1965.), *Varsányi László* (A dolgozók általános iskoláját végző hallgatók tanulását motiváló legfontosabb tényezők. Magyar Pedagógia, 1967/2—3. sz.), valamint a közoktatás rendszerének felülvizsgálata során *Daly Lenke* és munkatársai által 1971-ben végzett és egyelőre kéziratban levő vizsgálataira hivatkozom. Ugyancsak idevonatkozó következtetéseket enged levonni *Tánczos Gábor* művelődésszociológiai vizsgálata a dolgozók gimnáziumában. (Mit olvasnak a fiatalok? Bp. 1970.)

hitbe ringassuk magunkat, hogy a művelődés motívumainak megszületéséhez szükséges időszerkezettel ma már mindenkit „jóllakattunk”!) A realista irodalom és a szociográfia (a múltból pl. FÉJA Viharsarok-ja, mostanról talán VARGA Domokos erdőmunkásokról írt szociográfiája a „Magyarország felfedezése”-ben), rétegábrázolásai, mintha kedveznének az időszerkezet és a motívumok viszonyában ennek a másik lehetőségnek. A felnőttoktatók, népművelők tapasztalatai — egyéneknél és egészen kicsi vagy nem túlságosan számottevő és szociológiailag pontatlanul meghatározott csoportoknál teljesen ellentmondóak. A szociológiának és a szociálpszichológiának kellene — történeti szempontok beiktatásával — megnyugtató választ kidolgoznia.

Az időszerkezetekhez alkalmazkodó felnőttoktatási rendszer

A munkán kívüli idő (szabadidő) szerkezete és az átszerkesztés mértéke és módzatai rétegenként, társadalmi csoportonként változnak. A szociológia képes feltárni a tipikus szerkezeteket és az átszerkesztés tipikusan lehetséges mértékét, módzatait, irányait. Nyilvánvaló, hogy az egyéni különbségek és egész csoportokat érintő variációk a típusokon belül számottevőek lehetnek. A *felnőttoktatás szervezésének alkalmazkodnia kell legalább a tipikus időszerkezetekhez, illetve az átszerkesztés lehetséges mértékeihez, módzataihoz.* Ez az alkalmazkodás nem feltétlenül azt jelenti, hogy annyiféle formából állítsuk össze a felnőttoktatás szervezetét, annyiféle variációt dolgozunk ki, ahány tipikus szabadidő szerkezetet fedez fel a szociológia az adott társadalomban, sokkal inkább azt, hogy rugalmas, változtatható, plasztikus, differenciált rendszert építsünk ki, amely képes arra, hogy minduntalan megújítsa önmagát, ne uniformizált oktatási formákba gyömöszöljük bele a társadalmat. Gyakorlatilag — a szovjet és jugoszláv tapasztalatok erre engednek következtetni — nem is olyan nagyon bonyolult rendszert kell kiépíteni, inkább csak a korábbi (vagy még fungáló de túlhaladottnak tartott) rendszerhez képest differenciáltabbat és plasztikusabbat. Konstruálható olyan felnőttoktatási rendszer, amely viszonylag kevés — a meglevőnél sokkal több — de plasztikus formával és belső rugalmasságával valamennyi réteg igényeinek eleget tud tenni. Arra sem gondolunk, hogy a tanulás ne kívánja meg az időszerkezet átalakítását, és „tálcán hozza” a tudást. Egyszerűen arról van szó, hogy az uniformizált, „szűk keresztmetszetű” felnőttoktatási rendszerek eleve el sem jutnak a társadalom jelentős rétegeihez, csoportjaihoz, túl „magasan” vannak ahhoz, hogy az időszerkezet átszerkesztésének maximálisan lehetséges mértéke is — egyes rétegeknél — felérjen hozzájuk. Az is természetes, hogy a munka melletti tanulás különböző irányultságú intézményeiben (dolgozók iskolái, egyetemi oktatás, szakmai továbbképzés stb.) az időszerkezethez való alkalmazkodás mást és mást jelent.

Foglalmazzuk meg egyértelműbben DARINSZKI alapvető gondolatát. *A felnőttoktatás rendszerét, szervezetét, felépítését nemcsak a konkrét célok, feladatok, a művelődési tartalmak, a tanítás-tanulás ide vonatkozó törvényei szabályozzák, hanem az időszerkezetekhez való alkalmazkodás szükségessége is meghatározza.* Azonos célú, azonos tartalmú, didaktikailag egyneműen megszervezett művelődési anyag megtanulását-megtanítását minden bizonnyal differenciáltan, változó formák között, többféle oktatási rendben is lehet szervezni.

Illusztrálhatjuk ezt a következő passzussal: „Az élet rendkívül változatos, ugyanígy a munka-feltételek is; különbözőek a korábbi oktatási eredmények, a tanulás alakzatai. A felnőttoktatásnak tehát igen rugalmasnak kell lennie. Ki kell dolgozni egy igen széles választékú tanítási tan-

menetet, megfelelő számú alternatívával, tágkörű tárgyi anyaggal. A felnőttnek álljon módjában választani közönséges, személyes részvételű tanfolyamok és neki megfelelő levelezési tanfolyamok között az év másik részében, hallgathasson előadásokat egy bizonyos tárgyból a rendes kurzuson, az iskolán kívüli kurzuson pedig valamely más tárgyat. A felnőttoktatás hatékonyságát és hajlékonyságát intenzívebbé lehet tenni a rádió és a televízió széleskörű alkalmazásával.⁴⁴

Az alkalmazkodó, differenciált, rugalmas felnőttoktatási rendszer biztosítja a tanulás reális feltételeit. Biztosítja és megkönnyíti az időstruktúrák átszerkesztését, hiszen nem állít teljesíthetetlen követelményeket az átszerkesztés elé, ezek a követelmények az átszerkesztés lehetséges mértékén belül maradhatnak. Hozzájárul az átalakított időszerkezet stabilizálásához, — egyáltalán — feltétele annak, hogy a stabilizálódást szervezni lehessen. Ily módon elengedhetetlen tényezőjévé válik annak, hogy azok, akik vállalták a tanulást eleget tudjanak tenni vállalt kötelezettségeiknek, eredményesen, viszonylag könnyen tanuljanak.⁴⁵

Az időstruktúrákhoz alkalmazkodó felnőttoktatás bizonyos *motiváló erőt* is hordoz. Az alkalmazkodás feltétele annak, hogy a felnőttoktatás „szimpatikussá tegye magát” az emberek előtt. A differenciált és rugalmas rendszerben rejlő motiváló lehetőség egyik eleme feltétlenül az időstruktúra átszerkesztésének realizálásában, megkönnyítésében rejlik. Ha ez nyilvánvalóvá válik, ha tapasztalható és tudatosítható (s ha a rendszer valóban ilyen, akkor mindez már csupán „reklám” kérdése), az oktatás vonzóvá teheti önmagát, vagy növelheti vonzerejét. Az uniformizált, merev rendszer sokak számára taszítóan hat. A tanulás megkezdése után, a tanulás folytatását, eredményességét, a lemorzsolódás elkerülését biztosító motivációs fejlődés talajának bizonyára nem elhanyagolható rétege a rugalmas és differenciált felnőttoktatási rendszer, illetve az a tény, hogy egyének és rétegek a nekik leginkább megfelelő, választott formában tanulhatnak. Annál is inkább, mert az időstruktúrákhoz alkalmazkodó rendszer motiváló hatásának másik eleme a választás, a válogatás szabadságában rejlik. Ennek lehetősége — ellenkező oldalon a kötöttségektől, a gyermekes tanulási feltételektől való félelem, vagy „viszolygás”, vagy az általuk kiváltott ellenérzés — valóban pozitív illetve negatív motivációs tényező a felnőtteknél és a magukat sokkal inkább felnőttnek, mint a rendeskorúak iskoláiban tanuló kortársaikkal azonos életkorban levő ifjúnak tekintő, dolgozó fiataloknál. Ha szabad ezeket a kissé körülhatárolatlan, pontatlan fogalmakat használni: a felnőtttség öntudatából, vagy a felnőtt szemléletből, mentalitásból ered ez a motiváltság. Amilyen felnőtti attitűdről van szó, amelyet behálóz a sikertelenségtől való félelem, „a

⁴⁴ Darinszki i. m. 44. Ebben az idézetben már többről van szó az időszerkezet differenciációs igényeinél. A felnőttoktatás tartalmi differenciálódása is beleszövődik a szerző mondanivalójába. *Darinszki* rendszerint nem is választja külön a kettőt egymástól. Amúgy is bonyolult témánkat túl bonyolulttá tenné, ha nem választanánk le az időszerkezet követelte szervezeti differenciációs problémáiról, bár ez a kettő szorosan összekapcsolódik. Itt jegyezzük meg, hogy teljesen azonosulva szemléletével és gondolatai lényegével, *Darinszkitől* eltérően egyértelműbben, az időszerkezet gondolatkörében mozgunk, így próbáljuk meg kibontani a *Darinszki* által megfogalmazott problémát és esetleg részletesebb és körülhatároltabb felnőttoktatási konzekvenciákhoz eljutni. A különbség, amelyet most hangsúlyozunk, a felnőttoktatás szociológiai megközelítéséhez könnyebben nyit kaput, mint — ezideig — a *Darinszki* és követői által használt formulák.

⁴⁵ A munka melletti tanulás megkönnyítése és színvonalának emelése — különösen az iskolai felnőttoktatásban — (így együtt: könnyebbé tenni és ugyanakkor emelni színvonalát, csak látszólagos paradoxon!) napjainkban egyre határozottabban (a sajtóban egyre élesebben) jelentkező igény.

második start” (W. SZEWCZUK kifejezése)⁴⁶ nehézségeinek felismerése is, s az ezeket feloldó vagy csupán feloldani segítő de mindenképpen kompenzáló szabad választás felnőttes igénye, a „tudom mit akarok és mire van szükségem” magabiztossága.⁴⁷ És mindennek nagyon objektív háttére lehet (és van) a munkán kívüli idő szerkezetében. A gazdasági és társadalmi fejlődés, különösen a szocialista demokrácia kibontakozása, társadalmunkban kedvez a választási igény kifejlődésének és megerősödésének, a sablonoktól és az uniformizálódástól való idegenkedésnek.

Nem kell azt hinnünk, hogy a rugalmas és differenciált felnőttoktatás teljesen eredeti, történeti előzmények nélkül való ötlet. Az iskolai felnőttoktatás hazai történetében pl. a jó politikai érzék és a mindennapi gyakorlat evidenciája többször felszínre dobta, sőt a felnőttoktatás hőskorában meg is valósította. Az ötvenes évekig tulajdonképpen a differenciált rugalmas rendszer kifejlesztésének tendenciája uralkodott.⁴⁸ Ezt követően pedig javaslatokban, helyi kezdeményezések partikuláris eredményeiben tovább élt — az akkor már uniformizáltabb hivatalos rendszer soha ki nem teljesedő variációjaként. A felnőttoktatás gyakorlati szakemberei így fogalmaztak: *a dolgozók életkörülményeihez alkalmazkodó felnőttoktatást kell kialakítani és működtetni.*⁴⁹ Ma az életkörülményeket az időstruktúra terminusával helyettesítjük, szociológiailag meg tudjuk vizsgálni és elméletileg általánosítani tudjuk az életkörülmények és az iskolai felnőttoktatás korrelációjának oktatásrendszertani és didaktikai tanulságait.

Természetes, hogy a rugalmas és differenciált felnőttoktatás elvét a DARINSZKI által koncipiált gyakorlat a Szovjetunióban igyekszik napjainkban a legkövetkezetesebben megvalósítani az iskolai felnőttoktatás rendszerének reformjában.⁵⁰ Egyetlen jellemző momentumot emelünk ki ebből a reformból, a mezőgazdasági dolgozók számára tervezett iskolai felnőttoktatást. Meglepő, hogy ez — a gondos elméleti munkával előkészített — rendszer milyen nagy mértékben hasonlít a Magyarországon 1946-tól 1948-ig működő ún. parasztdolgozók iskoláira, amelyeket akkor még sokkal inkább politikai koncepciók, mint a szociológiát és az andragógiát összekapcsoló tudományos elmélet alapozott meg.⁵¹

⁴⁶ A felnőtt ember fejlődési lehetőségei. A felnőttoktatás lélektani problémái. Bp. 1964.

⁴⁷ A nyugati andragógiai irodalomban volt s módosult, differenciáltabban mindmáig megmaradt az az irányzat, amely abszolutizálja a szabad választás igényét és ennek kielégítését, illetve sokkal nagyobb súlyt helyez rá, mintsem, hogy megelőgedne a formák szabad megválasztásának biztosításával. Ennek az irányzatnak klasszikus formulái tagadják a kötött tantervvel, meghatározott, pontosan körülhatárolt művelődési anyaggal, előírt ütemben folyó felnőttoktatás létjogosultságát és a művelődési anyag, a tanulási ütem teljesen szabad megválasztását, az egyéni igények, egyéni érdeklődés változatos és teljes kielégítését tekintik a felnőttoktatás egyetlen lehetséges eljárásának. Indokolásukban a felnttség szubjektív jellemzőire apellálnak (*Th. Ballauf, P. Natorp, F. Pögeller, H. Hanselmann, A. S. M. Hely* nézeteire hivatkozunk elsősorban.)

⁴⁸ Az iskolai felnőttoktatás formáinak történetét *Balog István* dolgozta fel kéziratban levő munkájában. (A felnőttoktatás kialakulása, szervezeti és tartalmi változásai napjainkig. OPI Felnőttokt. tanszék dok.)

⁴⁹ A Művelődési Minisztérium archívumából az OPI Felnőttoktatási tanszékére került *id. Csoma Gyula* tervezete: Jav. aslatok a dolgozók általános iskolai oktatásának szervezéséhez — Szeged, 1952, — amely alapjában véve ugyanolyan differenciált rendszert javasol, mint amelyet a probléma elméleti feldolgozása után kidolgozhatnánk. Hasonló törekvések a gyakorlatban mások által és másutt is kialakultak. Dokumentálásuk azonban még hátra van, kutatási feladat.

⁵⁰ Ld. *Csoma Gyula*: Leningrád — Felnőttoktatási tanulságok. Köznevelés 1969/22. sz., valamint *Csoma Gyula*: Tanulmányút Leningrádban és Moszkvában. Népművelési Értesítő 1970/2. sz.

⁵¹ A parasztdolgozók iskoláit 1946-ban kezdték el szervezni Magyarországon, valamennyi iskolatípusban. Célja: a dolgozók iskoláinak „a földműves lakosság számára való hatékonyabb kifejlesztése.” A legkisebb osztálylétszámot 5, a legmagasabbat 30 főben állapították meg. Az iskolák évi munkarendjét, tantervét, órarendjét a helyi viszonyoknak megfelelően állapították meg. Minden tanfolyam saját évi munkarenddel dolgozott, ezért mindenkor — akár évenként váltakozva — alkalmazkodni tudott a település helyi sajátosságaihoz, a munkaidő-szabadidő helyi dinamikájához. Jellemző volt az olyan tanítási rend, amelyben augusztus 1-től szeptember 15-ig a délutáni illetőleg az esti napszakokban naponta 4 óras tanulással heti 24 órát, szeptember közepétől november közepéig heti 5 órát, a téli időszakban délelőtti és esti tanítással napi 7 órával heti 24 órát tanítottak. (*Balog István* tanulmánya alapján.)

A magyar iskolai felnőttoktatás az utóbbi években a népművelési rendszer keretei között produkált egy, a meglevő kereteket kitágító formát: az *osztályozó vizsgára előkészítő tanfolyamokat* (irányított egyéni tanulás), melynek gyökerei ismét elég régre, az ötvenes évek végére nyúlnak vissza.⁵²

IV.

Az oktatási folyamat szerkezete és szervezete

Az időstruktúrákhoz alkalmazkodó felnőttoktatás differenciáltsága és rugalmassága első megközelítésben az oktatási rendszer sajátossága. Többféle oktatási forma konstruálását és működését jelenti. Lényege azonban az, hogy ezek a formák különféle, sajátos és az időstruktúrákhoz alkalmazkodó *belső* oktatási renddel működnek. Az időstruktúrákhoz való alkalmazkodás most is az átszerkesztés lehetséges mértékéhez és módozataihoz való alkalmazkodást jelenti s egyben az átszerkesztés megkönnyítését és stabilitásának biztosítását. Tulajdonképpen ez a DARINSZKI-féle elv.

Ha szabályosabb didaktikai formulákban gondoljuk végig a felnőttoktatás differenciáltságát és rugalmasságát, eljutunk az oktatási folyamatig,⁵³ és azokig a konklúzióig, amelyek ebben a megközelítésben már egyértelműen levezethetők.⁵⁴

A didaktika megkülönbözteti egymástól az oktatási folyamat *szerkezetét* (struktúra) és *szervezetét* (organizáció). Ez a megkülönböztetés a felnőttoktatásban különös hangsúlyt kap. NAGY Sándor megfogalmazásában „minden iskolai oktatás *szerkezetét* végső soron abban adhatjuk meg, hogy az nem más, mint az ismeretszerzés és az alkalmazás fázisainak egymást követő és egymásba hatoló ciklikus váltakozása”.⁵⁵

Ne tágtítsuk ki jobban most ezt a meghatározást annál, hogy az *iskolai* jelzőn megszokott módon nemcsak a rendeskorúak iskolájában lejátszódó oktatást értjük, hanem minden „iskolai jellegű” oktatást, minden rendszeres, teljes folyamattá szerveződő oktatást, amelyben a tanulás önálló tevékenységként megy végbe, az ismeretek elsajátítása nemcsak eredménye, hanem célja is az

⁵² Ezzel a formával kapcsolatban lásd: Útmutató az osztályozó vizsgára előkészítő tanfolyam szervezői és tanárai részére az általános iskola 7. osztályos anyagához. (Iskolán kívüli felnőttoktatás. 1. Népművelési Propaganda Iroda kiadása 1970. Szerk.: Csoma Gyula) A kiadvány tartalmazza a forma történeti előzményeit és didaktikai koncepcióját.

⁵³ A didaktikai irodalomban többféle terminust használnak. Beszélnek tanítási-tanulási folyamatról is. A terminusok használata mögött bizonyos értelmezésbeli, méginkább hangsúlybeli eltérések húzódnak meg és inkább a gyakorlat megváltoztatásának irányai és egy gyakorlati pedagógiai szemlélet átalakítása szempontjából van jelentőségük és ilyen jellegű törekvésekkel magyarázható hirtelen betörésük a didaktikai irodalomba. A mi — tisztán elméleti szemléletünkben — az oktatási folyamat tanítási-tanulási folyamat is, tanulási-tanítási folyamat is, sőt lényegében egyszerűen tanulási folyamat is. E folyamat *belső*, lényegi sajátosságai bármelyik elnevezést lehetővé teszik.

⁵⁴ Részlegesen ezt a munkát végeztük el az OPI Felnőttoktatási tanszékén. Első vázlatát a Debreceni II. Felnőttoktatási Tájékoztató adtuk közre. Csoma Gyula: Az iskolai felnőttoktatás továbbfejlesztésének lehetséges irányai. Kótayné Thomas Katalin: Szabadidő-vizsgálat néhány fővárosi dolgozók iskolájában, Gere Rezső: A feladatlapos oktatási eljárás lehetőségeinek vizsgálata a dolgozók iskolájában. — A Debreceni II. Felnőttoktatási Tájékoztató jegyzőkönyve. Szerk. Kakucsai Géza és Nagy Sándor. Debrecen, 1970.

⁵⁵ Nagy Sándor: Didaktika. Bp. 1967. 110.

oktatási, tanulási tevékenységnek. Fogalmazhatunk úgy is, hogy csak azokat a folyamatokat tekinthetjük rendszeres, teljes folyamatoknak, amelyek egybeesnek a fent idézett meghatározással. Az ilyen folyamatokban megvalósuló oktatást méltán tekinthetjük „iskolai jellegű” oktatásnak, tanulásnak akkor is, ha történetesen nem a dolgozók iskoláiban szerveződik s megkockáztathatjuk azt az állítást is, hogy az iskolai jelleg az önképzés bizonyos szisztematikus formáiban is megvalósulhat. Elhatárolhatjuk az iskolai jellegű oktatást a nem-iskolai jellegű oktatás folyamataitól és formáitól, amelyek között az önálló tevékenységként lejátszódó tanulás egységes folyamattá nem szerveződő formáit, a származékos tevékenységként lejátszódó tanulást, (amely soha sem oktatási körülmények között megy végbe), és az önképzés bizonyos fajtáit is felsorolhatjuk.

Vegyük itt tekintetbe azt a tényt, hogy az oktatási folyamat meghatározott, megtervezett és megszervezett, pontosan körülhatárolt ismeretek átadásának és átvételének a folyamata. Meghatározottak a célok is, amelyek érdekében az ismeretek kiválasztódtak és megszerveződtek, stb. És fontos jellemzője a folyamatnak a bipolaritás, amely a megvalósulás szinte minden stádiumában jelen van. Az egyik póluson nemcsak a kiválogatott, megfelelően körülhatárolt és felépített ismeretanyag és a közvetítéssel megbízott tanár állhat. A közvetítés „eszközrendszere” és lefolyása többrétűbb lehet a tankönyvnl és a tanári magyarázatnál, „átépülhet” a tanuló fejébe és cselekvési apparátusába s ezzel semmit sem veszít irányított, szervezett voltából. És: bármennyire kívánjuk „nyitottá” tenni pl. az iskolák művelődési anyagát, ez a törekvés meggyőződésünk szerint nem jelent többet a merev, korlátokat állító határok lebontásánál és rugalmas határokkal való helyettesítésénél. De ez óriási teljesítmény lenne! A „határtalan” művelődési anyag már nem művelődési anyag. (Egészen más tartomány az oktatási szituáción kívül eső tanulás, az információk határtalanságával és az egyéni gyakorlat behatárolt területeivel.) — Mindezt azért kellett közbeiktatni, hogy az oktatási folyamat struktúrájának értelmezését megkönnyítse. Mindenesetre egy újabb problémába ütköztünk bele, amelynek megoldására nem vállalkozhatunk: a felnőttoktatás osztályozását is el kellene egyszer végezni, de az eddigiektől eltérően olyan felosztási alappal, amelynek tartalma az oktatási, tanulási folyamat, az oktatás, a tanulás természete, művelődési anyaga. Tehát egy didaktikai szempontú osztályozásra lenne szükség.⁵⁶

A didaktika feltárja az oktatási folyamat *makrostruktúráját* és *mikrostruktúráját*. A struktúra már idézett meghatározása csak a folyamat legszélesebben értelmezett ún. komplex fázisait ragadja meg, vagyis a folyamat makrostruktúráját. A mikrostruktúra vizsgálata kideríti, hogy az oktatási folyamat komplex fázisai igen nagy változatosságban, igen sok különféle mozzanatot tartalmaznak. A teljesség igénye nélkül: az ismeretszerzés fázisa, (amely mindezekkel az elemekkel együtt „áthatol” az alkalmazás fázisába), pl. tartalmazza a tanulás pszichikai feltételeinek mozzanatait, a tényanyag feltárását, összegyűjtését, a tények elemzését, a korábbi ismeretek felidézését, induktív és deduktív következtetéseket, direkt és indirekt bizonyításokat, probléma és feladatmegoldásokat, bizonyos rendszerező tevékenységet, rögzítést stb., stb.; az alkalmazás komplex fázisában pedig probléma-célkitűzéseket, problémamegoldásokat, feladat és helyzet-clemzéseket, a gyakorlást, az ellenőrzés a rögzítés sokféle lehetőségét stb.⁵⁷

⁵⁶ Egy didaktikai szempontú felosztás lényegében megfelelne a *Durkó Mátyás* által — nagy nemzetközi irodalmi apparátus segítségével — elvégzett funkcionális, (intézményi, szervezeti) felosztásnak, amely a felnőttnevelés teljes rendszerébe helyezi el a felnőttoktatást. De lényeges új szempontot adhatna egy sor, a gyakorlatban jelentkező probléma megoldásához. (*Durkó* i. m. 263—276.) Vö.: 21. sz. jegyzet.

⁵⁷ Ld. *Nagy Sándor* i. m. 111.

Az oktatási folyamat meghatározott *szervezeti* keretek és *szervezeti* formák között valósul meg. Az organizáció sajátos rendszert alkot. NAGY Sándor az iskolai osztályt tekinti az oktatás alapvető iskolai szervezeti keretének, a szervezeti formák között pedig, mint általános formát, a tanítási órát és a tanulók otthoni munkáját, illetve ennek tanulószobai változatát, a speciális formák között a tanulmányi kirándulásokat, stb. sorolja fel.⁵⁸ A felnőttoktatásban a keretek és formák skálája jóval gazdagabb lehet. Szélesebb értelemben az organizáció fogalma alá tartozik a tanulás ütemének realizálása, a szervezett tanulási alkalma nap, heti, évi elosztása, adott formákban az ellenőrzési pontok elhelyezkedésének megszervezése. Ide tartoznak az oktatás olyan keretei, mint a tanítási óra, konzultációs alkalma, előadás-sorozatok, vita-esetek stb.

Az oktatási folyamat struktúrája az organizáció keretei között, az organizáció rendszerében válik élővé. Pontosan körülhatárolt és megszervezett, didaktikusan felépített művelődési tartalmak megtanítása csupán pontosan szervezett oktatási folyamat keretei között lehetséges. Az organizációnak ki kell teljesítenie a struktúrát, úgy kell felépülnie hogy az oktatási folyamat szerkezete, annak minden eleme a lehető legteljesebben megvalósuljon. Az organizációt mindenekelőtt az oktatás tartalma és az a törekvés határozza meg, hogy biztosítva legyen a struktúra teljes kiépülése, minden elemének, minden mozzanatának megvalósulása.⁵⁹

Az oktatási folyamat alkalmazkodó organizációja

A felnőttoktatásban az organizációt az időstruktúrák is meghatározzák. Úgy kell tehát az oktatást megszervezni, hogy minden tényezőnek egyaránt megfeleljen. *A felnőttoktatás nagy gyakorlati dilemmája az olyan oktatási formák megszervezése, amelyekben az oktatási folyamat organizációja a lehető legtökéletesebben alkalmazkodik az időstruktúrákhoz, s ugyanakkor biztosítja az oktatási struktúra teljes felépülését.* Ebben az összefüggésben válik fontossá az a törekvés, hogy az időstruktúrákhoz való alkalmazkodás jegyében, azonos célú, azonos tartalmú, didaktikailag egyneműen felépített művelődési anyagot különböző formákban, különböző módon megszervezett oktatási folyamatokban realizáljunk. (Ennek megközelítően pontos példái a dolgozók iskolájának esti és levelező tagozatai.) A dilemma megfordítható. Az eddigiekből következik, hogy *az oktatási folyamat struktúrájának maradéktalan felépülése, megvalósulása a felnőttoktatásban elképzelhetetlen olyan oktatási formákban, amelyek organizációja nem alkalmazkodik az időstruktúrákhoz.* Ez az összefüggés azonban nem mindig kedvez azoknak a követelményeknek, amelyeket az organizációval szemben a hatékony, gazdaságos, aktív tanulás igénye más oldalról támaszt.

Teoretikus intermezzo

A tömör kifejtés kényszere növeli a teoretizálás látszatát. A valóságban a munka melletti tanulás legpraktikusabb problémáit sűrítik egybe ezek a lényegükre lecsontozott összefüggések. Helyükre is kell rakni a fogalmakat. Minden ott kezdődik, hogy a hagyományos, a rendeskorúak iskolai oktatására alkalmazott klasszikus didaktika *alapvető* fogalmait egyetemessé kell kitágítani és ez a

⁵⁸ Uo. 143—144.

⁵⁹ Vö. uo. IV. és V. fejezet a., c, és d, pont.

próbálkozás nincsen nehézség nélkül. Bele kell illeszteni ezeket az alapvető fogalmakat egy olyan rendszerbe, amely a rendeskorúak iskolai oktatásánál sokkalta tágabb, többértű, az oktatásnak nem egyetlen tartományát hanem valószínű teljességét alkotja. S ez után még azt a transzponálást is el kell végezni, amellyel ezek az alapvető, de hagyományosan a rendeskorúak iskolai oktatásában használt fogalmak felnőttoktatási foglalkozássá válnak. Bizonyos, hogy új környezetükben a legismertebb és magátólértetődő fogalmak ismétlésnek és az evidenciákon való kérdődzésnek ható megjelenítése mégiscsak új hangsúlyt kap.⁶⁰ Mindezen túl azonban a *felnőttoktatás munka melletti formái ma világszerte a hatékonyság, a színvonal problémáival küzdenek, egybekapcsolva ezt a munka melletti tanulás megterhelő nehézségeinek problémáival*. A színvonal elégtelensége mögött első okként az a tény húzódik meg, hogy *sem formálisan, sem a valóságban nem épülnek ki, nem valósulnak meg a maguk teljességében az oktatási folyamatok struktúrái, szabálytalan, félbemaradt, töredezett folyamatok jönnek létre azokban a felnőttoktatási formákban, amelyek hivatásuk szerint szabályos, rendszeres, kiépített folyamatokat nyújtatnának*. A megoldás egyik eleme az organizációban, a másik a módszerekben található.

Az oktatási folyamat két szakasza

A munka mellett tanuló embernek nemcsak arra kell időt biztosítani, hogy rendszeresen, folyamatosan részt vegyen a szervezett tanulás alkalmain, — pl. iskolában, tanfolyamokon —, hanem arra is, hogy előírt ütemben, folyamatosan tanuljon *egyénileg* is. Az időstruktúrákhoz alkalmazkodó organizáció egyik szerepe tehát annak biztosítása, hogy a tanulók rendszeresen résztvegyenek a tanulási alkalmakon. (Olyan organizációt kell produkálni, amelyben a tanulási alkalmaik időbeli elhelyezkedése lehetővé teszi, megkönnyíti a rendszeres részvételt; az időstruktúra átszervezésének lehetőségein belül marad és megkönnyíti az átszervezett időstruktúra stabilitásának biztosítását.) A másik szerepe az egyéni tanulás rendszerességének, folyamatosságának, szervezethezességének biztosítása. (Olyan organizációt kell produkálni, amely lehetővé teszi, megkönnyíti a rendszeres egyéni tanulást; az egyéni tanulás megszervezése az időstruktúra átszervezésének lehetőségein belül marad és megkönnyíti az átszervezett időstruktúra stabilitásának biztosítását.)

A munka melletti felnőttoktatás formáiban az oktatási folyamat szervezetiileg kettévál: egy kötött, közvetlenül irányított és egy otthoni, egyéni tanulási szakaszra. (Csak a szisztematikus önképzés jelent kivételt. — Még azoknál — az iskolai felnőttoktatásban sokhelyütt jelentkező — törekvéseknél is így van ez, ahol igyekeznek „mindent” az iskolában „megtanítani”, hogy megkíméljék a tanulókat az otthoni tanulástól. Természetesen az esti és a levelező képzésben más és más e két szakasz aránya és egymáshoz való viszonya.) A munka melletti tanulás egyetlen formájában sem olyan a viszony e két szakasz között, mint a rendeskorúak mindennapi iskolájában az iskolai munka és az otthoni (vagy tanulószobai) lecke-tanulás között.

A munka melletti tanulás körülményei között az ismeretszerzés és az alkalmazás egymást követő, egymásba hatoló ciklikus váltakozásai *részben a felnőtt-*

⁶⁰ Vö. A nevelési és oktatási folyamat alapproblémái a dolgozók iskoláiban c. tanulmány bevezetőjével az Első Országos Felnőttoktatási Konferencián Ld. 10. sz. jegyzet. Ebben az értelemben a pedagógiai didaktika törzse olyan egyetemes didaktikai elmélet, amely a tanítás, tanulás valamennyi ágazatára, valószínű teljességére érvényes.

oktatók közvetlen irányításával, közös munka során, az oktató és a tanuló közvetlen kontaktusában (vagy páros kapcsolatban vagy az oktató és egy tanuló-csoport kapcsolatában), *résben* egyéni munka során valósulnak meg. Az egyéni tanulási szakasz terjedelme igen nagy (mindenképpen nagyobb a rendeskorúak iskolájában a leketanulás terjedelménél), sokszor jóval nagyobb, mint a közvetlen irányítással lejátszódó tanulási szakasz. *A munka melletti tanulást nem lehet úgy szervezni, hogy az oktatás folyamatát az oktatók és a tanulók együtt járják végig, minden mozzanata közvetlen irányítással valósuljon meg, az egyéni⁶¹ tanulás idejére már csak kiegészítő aktusok maradjanak.* Ezért az egyéni munka egyenértékű a közvetlen irányítással végzett munkával.

Az egyéni tanulásra fordított időmennyiség, ennek napi, heti havi elosztása, váltakozása, tehát az egyéni tanulás rendje szerves része az oktatási folyamat organizációjának. Folytatása, másik oldala a közvetlenül irányított szakasz organizációjának. A két organizáció egységes egészet alkot. Az egyéni tanulás rendjének alkalmazkodnia kell a közvetlen irányítással végbemenő tanulás rendjéhez. Didaktikailag a második szakasz organizációját az első szakasz organizációja határozza meg. Elméletileg az első szakasz szervezeti formái, keretei, illetve ezek elosztása, váltakozása, a tanítás menete megszabják az egyéni tanulás ütemét, folyamatosságát, az egyéni tanulási alkalmak elosztását és a tanulásra fordított idő mennyiségét.

Nem szorul bizonyításra, hogy a tanulás csak akkor eredményes, ha a folyamat struktúrája teljesen megvalósul, minden előírt mozzanatát végigjárják. (Nem hagyják ki pl. a tények elemzésének vagy a korábbi ismeretek felidézésének egyetlen mozzanatát sem, elvégzik a szükséges következtetéseket, az alkalmazás előírt fázisait, a gyakorlás minden szükséges elemét stb., s betartják az egyénileg szükséges ismétlések rendjét, a gyakorlás szükséges mennyiségét, megfelelően ütemezik és nem kampányokba szervezik a tanulást stb.) Ennek viszont egyik feltétele az egyéni tanulás helyes megszervezése, rendszeresége, folyamatossága. (A másik a metodikai feltétel.) A helyesen szervezett egyéni tanulás folyamatosan, rendszeresen követi az első szakaszban megvalósuló ütemet, pontosan alkalmazkodik annak előírásaihoz. *A második szakaszt a tanulónak önállóan kell megszerveznie.*

Az oktatási folyamat második szakasza valójában csupán elméletileg tartozik a folyamat szervezeti rendjébe, mert a valóságban teljesen autonóm, szinte öntörvényű, az első szakaszhoz alig alkalmazkodó, szervezetlen, labilis, kiegyensúlyozatlan folyamat. A közvetlenül irányított szakasz organizációja — meglevő állapotában, rendszerint — nagyon kevés hatást gyakorol rá. KÓTAYNÉ, THOMAS Katalinnak a dolgozók általános iskoláiban és gimnáziumaiban végzett vizsgálatai⁶² arra világítanak rá, hogy a felnőttoktatásnak ebben a formájában az *egyéni tanulás időritmusa* szabálytalan, nem felel meg a tanulás követelményeinek, s az iskola alig gyakorol szabályozó hatást az oktatási folyamat második szakaszára. Itt — és ez a sajátosság a munka melletti tanulás minden formájának logikus tulajdona — *az oktatási folyamat második szakasza sokkal inkább az időstruktúra, mint az első szakasz organizációjának hatása alatt áll. A tanulás céljaira átalakított időszerkezet labilitása sehol sem érezteti annyira hatását, mint az egyéni tanulás megszervezésében.*

⁶¹ Nagyon nehéz megfelelő terminusokat találni egy-egy didaktikai képlet kifejezésére, hiszen a didaktika fogalmai a közhasználatban nagyon gyakran tartalmat cserélnek, értelmezésembeli differenciák alakulnak ki. Ebben az esetben az *egyéni tanulás* terminusa nem azonosítható a *tanulói önállósággal*. Az önálló tanulói munka közvetlen tanári irányítással, a tanár jelenlétében és enélkül, ezen kívül is megvalósul. Az általunk megfogalmazott distancia nem tartalmi, hanem formai. Nem metodikai hanem az organizációra vonatkozó.

⁶² Kótayné Thomas Katalin i. m.

Mód van azonban arra, hogy az első szakasz organizációja hatékonyabban befolyásolja a második szakasz megszervezését. Ez a törekvés a felnőttoktatás legkorszerűbb törekvései közé tartozik.⁶³ Feltételezhetjük, hogy az első szakasz megfelelően konstruált organizációja, illetve ennek bizonyos elemei megkönnyíthetik, sőt szabályozhatják a második szakasz megszervezését, stabilizáló, kiegyenlítő hatással lehetnek rá. Megfelelően ellensúlyozhatják azokat az objektív és szubjektív hatásokat, amelyek a tanulás céljaira átszervezett munkán kívüli idő egyéni tanulásra beállítható periódusait labilissá teszik, erősebbnek bizonyulhatnak ezeknél. Olyan konfrontáció alakulhat ki az első szakasz organizációjában rejlő hatások és az átalakított időszerkezetet labilizáló hatások között, amelybe az előbbieket bizonyulnak erősebbnek. És így létrejöhét az oktatási folyamat teljes kiépülésének első feltétele: a rendszeres, folyamatos tanulás.

Az ilyen hatású organizáció első jellemzője az, hogy alkalmazkodik az időstruktúrákhoz, nem állítja teljesíthetetlen feladatok elé a tanuló felnőtteket. A másik jellemzője az, hogy olyan elemeket tartalmaz, amelyeknek erős organizáló hatása van. DARINSZKI munkatársai pl. az iskolai felnőttoktatás organizációjában, — amely nagyon rugalmas, alkalmazkodó, — az ellenőrzési — értékelési pontos elhelyezésének szisztémájában találták meg ezeknek az elemeknek egyfajta rendszerét. (Lásd még az 51. sz. jegyzetet.) *Igen dialektikus megoldásról van nálunk szó. Egyrészt nagymértékben oldják az iskolai felnőttoktatás eddigi zárt-ságát, uniformizáltságát, másrészt szigorítják, erőteljesen irányítják a tanulási folyamatot.*⁶⁴ Nálunk kifejlődött a második szakasz irányításának olyan szisztémája, amely az iskolához próbálja kötni az egyéni tanulási szakasz legdöntőbb mozzanatait. Az ún. túlkoros (egészen fiatal) általános iskolai tanulók tanulószobában, kötött, előírt rendszer keretei között tanulnak LÓRÁND Ferencnek a túlkorosok számára kialakított iskolai modelljében (VII. ker. Kertész utcai iskola). Ugyan-ezt a szisztémát alkalmazza BAKRÓ László Újpesten. BARTA György felnőttek számára szervezett tanulószobát és összekapcsolta ezt az iskolával szomszédos művelődési ház könyvtárának használatával (VIII. ker. Vajda Péter utcai iskola).

A módszerek szabályozó szerepe. Távirányítás.

Az első szakasz organizációjában rejlő lehetőségek az egyéni tanulási szakasz szabályozásának csupán az egyik feltételét alkotják. Az oktatási folyamat struktúrájának teljes megvalósulásához az organizáció elemei a keretet adják. *A lüktető, élő oktatási folyamat a módszerek, eljárások állandóan variálódó, változó, befejeződő és újrakezdődő, egymásból kibontakozó, egymást folytató és egymásba vissza-*

⁶³ Már M. Simiennyi foglalkozik a problémával 1951-ben Krakkóban megjelent könyvében. (A felnőttoktatás kérdései. Szervezés-oktatás. Magyar ford. OPI Felnőttoktatási tansz. dok.) Azóta a probléma számtalan formában megjelenik, elsősorban az iskolarendszerű felnőttoktatással foglalkozó irodalomban. A tanulmányunkban közölt időszerkezeti vizsgálatok (Matuszczyk, az *Aluas, Bucsa, Kallós szerzőhármassal*) ezt a problémát vizsgálják. Az ide vonatkozó viszonylag teljes bibliográfiát a debreceni tájértkezőlet jegyzőkönyvében (264—267. lap) közöltük. Ld. 54. sz. jegyzet.

⁶⁴ Ld. Darinszki tanulmányát az Osvita Doroslyek 1965/10. számában. (A felnőttoktatás fogalma, módszere és szervezeti felépítése a szabadidő problémájának tükrében) valamint: Csoma Gyula: Leningrád — felnőttoktatási tanulságok. Köznevelés 1969/22. sz.

térő mozzanatai jelentik. Az oktatási folyamat struktúrája a módszerekben valósul meg, amelyhez az organizáció elemei keretül, formául szolgálnak. Az ismeretszerzés és alkalmazás különböző fázisait a tanítás és tanulás módszerei hívják életre, de ennek feltételeit, formáit, sőt az alkalmazható módszerek eljárások jellegét és sok vonatkozásban hatékonyságukat is, alkalmazásuk lehetőségét és mértékét is, — végső soron tehát az ismeretszerzés és az alkalmazás fázisainak megvalósulását, ennek minőségét, teljességét vagy részleges voltát (más tényezők: a művelődési anyag és az életkori sajátosságok mellett) az oktatási folyamat organizációja döntő módon meghatározza.⁶⁵ *Ezért aztán bármilyen — a szabadidő-problémával is összefonódó — didaktikai probléma megoldását tűzzük ki célul magunk elé, körülményei, feltételeit, irányait legalább két szempontból kell megvizsgálnunk: az oktatási folyamat szervezete és módszerei szempontjából. E két szempont csupán együtt mutatja meg azokat a tényezőket, amelyeket meg kell változtatni, vagy létre kell hozni a probléma megoldása érdekében.*

Az egyéni tanulási szakasz folyamatosságát, rendszerességét (az átszerkesztett időstruktúra stabilitását) az első szakasz organizációs elemein kívül megfelelő módszerek bevezetésével lehet szabályozni. Másrészt az erre alkalmas módszerek, eljárások szabályozhatják az oktatási folyamat struktúrájának teljes kiépülését, inspirálhatják minden szükséges, előírt mozzanat megvalósítását. A korszerű metodikai törekvések olyan eljárásrend kidolgozásán fáradoznak, amelyet a funkciót lehetőleg maradéktalanul teljesíti.

Az OPI Felnőttoktatási tanszékén végzett kutatások az egyéni tanulást irányító feladatlapokban találták meg ez erre alkalmas leggenerálisabb eljárásokat. (GERE *Rezső* kutatásai.)⁶⁶ Ezen kívül azonban számtalan formája és eszköze van (vagy lehetséges) a dolgozók iskolájában és a munka melletti tanulás más intézményeiben (pl. a munkahelyi vezetők továbbképzésében) e metodikai funkció megvalósításának. Hangsúlyozzuk, hogy az itt számbavehető eljárások rendszerint egybekapcsolják az oktatási folyamat két szakaszát és mintegy az első szakasz folytatásaként jelennek meg. Egyes mozzanataik az első szakaszban, mások a második szakaszban realizálódhatnak. Ezek közé az eljárások közé soroljuk a programozott tanítást (illetve ennek bevezethető módozatait), az aktív és önálló tanulásnak a nappali iskolában kialakult eljárásait, illetve transzponált formáit, a csoportmunkának a dolgozók iskolája számára SZ. VÁRNAGY Marianne által kidolgozott változatát⁶⁷ és más pl. a vezetőképzésben kialakult eljárásokat.

Az organizációnak, valamint a munka melletti tanulás metodikájának az egyéni tanulási szakasz szabályozásában betöltött funkcióját GELLÉRT Lászlóval közösen az egyéni tanulás *távirányításának* neveztünk el.⁶⁸ Összefoglalásként azt mondhatjuk, hogy a *távirányítás egyrészt a tanulás ütemezését, időbeli elosztását, másrészt — s ezzel együtt — az oktatási folyamat struktúrájának megvalósulását szabályozza. Ebben a tanulmányban arra kívántunk rávilágítani, hogy ezt a funkciót más tényezők között az időszerkezet jellemzői teszik szükségessé és a távirányítás az időszerkezetet is befolyásolja.*

⁶⁵ Vö. Nagy Sándor: Didaktika. IV. fejezet.

⁶⁶ Ld. 54. sz. jegyzet.

⁶⁷ A tanulás-tanítás hatékonyabbá tétele a dolgozók iskolájának levelező tagozatain. Pedagógiai Szemle, 1971/2. sz.

⁶⁸ Csoma Gyula—Gellért László: Korszerűség és felnőttoktatás. Magyar Pedagógia, 1967/2—3. sz. Ez a tanulmány logikai előzménye a jelenlegi munkának. Gellért Lászlóval közösen először itt exponáltuk, — akkor még a jelenleginél is vázlatosabban — a most bővebben tárgyalt problémák legnagyobb részét. Elhunyt barátommal végzett közös munkánk folytatása a jelen tanulmány.

FILMISMERETTERJESZTÉS VISSZACSATOLÁSSAL

Az iskola egyre több film megnézésére ösztönzi tanulóit, számít az értékes művészi filmek nevelőhatásaira. Egyre terjed, egyre eredményesebb lesz az iskolai filmoktatás.

A filmmel való kapcsolat hozzátartozik életünkhöz. Ha hinni lehet a statisztikának, akkor a világon évente mintegy háromezer játékfilmet készítenek és körülbelül tizenhárom milliárd mozijegyet adnak el. Sok film készül tehát és sokat járunk moziba. A filmélménnyel együtt jár — a néző számára általában nem tudatos, latens megismerő tevékenység. Nem véletlenül mondja a pszichológus STÜCKRATH, hogy „a film titkos nevelőtárs”. Valóban, a néző a moziban tanul — tanul is. Hogy mit, és hogy azt hogyan tudja, mennyire fogja hasznosítani életében, az élményvilágától, életkorától, társadalmi helyzetétől, általános- és filmesztétikai műveltségétől, továbbá attól függ, hogy milyen tényezők határozták meg korábban és milyenek determinálják jelenleg befogadói tulajdonságát.

A film befogadásakor is élménymintáink alapján reagálunk. Mindegyik film képes új élményminták kiépítésére, és a korábbiak gazdagítására. A valóság és a filmben ábrázolt világ által kiépített élményminták áramlásában, egymásra-hatásában valósul meg a filmbefogadás; a film és a néző közötti kommunikáció, valamint a filmtartalom valósághoz viszonyítása. A hatásmechanizmus két alap-tényezője tehát: 1. *a valóságból származó élményminták szerepe a film befogadásakor*, 2. *a film építette élményminták szerepe mindennapjainkban*.

Az élményminták *motivációs ereje* annál nagyobb, minél emocionálisabban fogadtuk be komponenseit (a valóságrészt, illetve a filmet). Az élményminta *tartalma* pedig (tehát az intenzitás csak az egyik összetevő) annál közelebb van a valósághoz, minél inkább megfelel az élmény erőssége az azt kiváltó objektív jelenség minőségének. A néző oldaláról vizsgálva: minél jobban korrelál az élmény érzelmi ereje és tartalma a film (befogadói tudatot gazdagító) tulajdonságával.

A korreláció — nézőink jelenlegi fejlettségét alapul véve — gyenge. A néző élménye ritkán felel meg a film valós értékének. A filmmel való találkozás korántsem olyan — személyiséget, nézői tudatot gazdagítóan, „nevelően” — eredményes, mint amilyen lehetőségek rejlenek benne. A mozinézők a legkülönbözőbb érzelmi és intellektuális szinten fogadják be az éppen látott film tartalmát. Gyakran egészen mást olvas ki a néző a filmből, mint ami abban kifejeződik. Máskor akár a legrejtettebb jelentést is kihámozza, de annak jelentőségét, a filmművészet egészében való helyét már nem tudja felmérni. Túlértékel vagy alábecsül. „Kifelejt” fontos dramaturgiai mozzanatokat, társadalmi és más összefüggéseket, s e hiányokról megfeledkezve az *egész filmről* alkotja meg véleményét. És így tovább. A filmnézési hibák megközelítő felsorolása is nehéz volna. Az ritkán vetődik fel a befogadóban, hogy olykor-olykor az ő „vevője” érzékel-értékel rosszul. Pedig ilyen előfordul. Nem is ritkán. Néző és néző között igen nagy különbségek vannak.

Tehát feltétlenül szükséges, és mindinkább lehetséges a filmek hatásösszetevőinek — a néző tudatán belüli — koordinálása. A film és a néző találkozását a megfelelően terjesztett filmismeretek tehetik egyre sikeresebbé. BALÁZS Béla filmesztéta elképzelése: a néző filmértővé nevelése, a filmoktatás és a filmismeretterjesztés — napjainkban kezd megvalósulni.

Nem szégyen — vállalhatjuk: nem születünk filmértőnek, ebbe bele kell tanulni. Filmismereteket kell szerezni. Érzékeny, lényeglátó nézővé kell válni. Természetesen nem máról holnapra.

Filmet nézni persze roppant könnyű dolog. A film pereg, én ülök, nézem, hallok, egymást követik az események — alakul a dolog, majd csak hat rám... Művészi filmet értő módon befogadni viszont igen komoly szellemi tevékenység — újraalkotás. Az újraalkotáshoz az autodidakta ismeretszerzésen kívül alapvetően fontos a szervezett oktatás; a helyes filmbefogadást elősegítő filmismertek megszerzése.

Az értővé válás járható útjai közül most az ún. visszacsatoló módszerről, a feed-back filmismeretterjesztésről szólnak néhány szót.

A tudatosítás jelentősége

A film sokrétű hatásmechanizmusához szorosan hozzátartoznak kiegészítő komponensei: a *filmhatás másodlagos tényezői*, amelyek a film építette élményminták (mindennapjainkban betöltött) szerepét teszik hatékonyabbá. Ezek a tényezők a filminformáció feldolgozását, a film megértését elősegítő olyan motívumok, amelyek *nem a film nézésekor, hanem később hatnak ránk*; tovább építik filmélményünket. Ilyenek a verbális (elmondott, leírt) formában közvetített filmesztétikai, filmtörténeti stb. ismeretek. A filmhatással összefüggő másodlagos tényezők a filmből fakadó élmények, elsősorban az asszociációk és a gondolatok tisztázása, az utólagos élményfeldolgozás, az *elemző analízis és az újraépítő szintézis* során működnek. A „másodlagos” fogalma tehát nem minősítő megjelölés, hanem az élményfeldolgozás időbeli sorrendjére utal: először látnunk kell a filmet (filmbefogadás), a második lépésben pedig következhet a megtárgyalása, tudományos igényű, a néző meglevő ismereteihez igazított megközelítése (az élménynek egy „filmértő személy” által vezérelt — további — feldolgozása).

Mint minden megismerési folyamatban, úgy itt is dialektikus az összefüggés: a másodlagos hatótényezők egyben meg is előzik az elkövetkező filmek megtekintését, illetve megbeszélését. S e filmek befogadásakor már a filmesztétikai ismeretek során szerzett élményanyag is a filmátélést, a filmtartalom további lényeges jegyeit feltáró, segítő tényezőként szerepel. Képesek vagyunk tehát bele-szólni a film hatásába. Feltárjuk, megismerjük és a nézőkkel megismertetjük, tudatosítjuk bennük a konkrét filmbeli (és az általános filmvonatkozású) összefüggéseket. Ezáltal előmozdítjuk és gyorsíthatjuk az élményszerű filmismertek fejlődését: a lényeges minőségeket emeljük ki, a szükséges ismereteket terjesztjük, s ezek birtokában történik majd a néző ismételt találkozása a filmekkel. Helytelenül végzett filmoktatói munka esetén negatív a hatások: lassítjuk, vagy megakadályozzuk az adekvát ismeretek rögződését (bizonytalan és téves ismereteket építünk a néző tudatába). Szerencsés esetben tehát *a látott film valós konfliktusanyagából, a korszerűen fontos problémákat emeljük ki, a lényegteleneket pedig kiszűrjük*. Így segíthetjük — a másodlagos tényezők, a racionális elemek révén — a filmhez kapcsolható élmények és filmismeretek fejlődését.

Az általános emberi megismeréshez hasonlóan a filmismeretterjesztés is elválaszthatatlan a tudatosítástól. Az élménytartalmaknak a figyelem fókuszába, a

gondolkodás homlokterébe helyezése — a tudatosítás, új meghatározó jegyet fűz a filmek értékeléséhez, filmbefogadói magatartásunkhoz. Hallgassuk meg a Paul FRAISSE szavait: „... mielőtt tudatosult bennünk egy helyzet, abban a pillanatban már megváltoztunk. Az az ember . . . , aki megértette, hogy nem szereték soha . . . , az a munkás, akiben tudatosult proletár állapota, már nem ugyanaz, mint aki előbb volt; legalábbis abban az életszakaszban nem, amelyben éppen a tudatosulással viselkedésének új meghatározói támadtak”. S folytatva a pszichológus gondolatát: az a néző, aki a helyes ismeretszerzés során felismerte a film sajátosságait; érti és olvasni tudja a filmnyelvet, már nem ugyanaz, aki korábban volt.

A filmre vonatkozó tartalmak folyamatos megismerése, tudatosítása által a filmbeli — egy konkrét, illetve általában a filmmel kapcsolódó — motívumok új és új értelmet nyernek. Az, aki rendszeresen tudatosította magában a másodlagos tényezők révén feltárt anyag — esztétikai, történeti, lélektani stb. — jelentőségét — megváltozott, fejlettebbé vált. Élményszerűen feldolgozott ismeretekkel gazdagodott tudatvilága — értőbb nézővé érett.

A filmképek közvetítette információ — a befogadó képzetektől függően — más-más szinten, más-más intenzitással raktározódik el. Az *érzéki megismerésből* (a film nézéséből) származó, emocionális élménybe ágyazott anyagot a *fogalmi, gondolati megismerés* (a filmről való gondolkodás) jelentősen továbbfejleszti. A gondolkodás dinamizmusa, az elmélkedő absztrakció a film nézésekor csak az egészen egyszerű műveletekkel dolgozik: a képek gyors változása, a pergő események, konfliktus-helyzetek olyan jelentős érzéki (látással, hallással, emlékezéssel összefüggő) megterhelést okoznak, amelyek a filmnézés közben nem teszik lehetővé a lényegfeltáró gondolkodás magasabb rendű működését. A film hangosképi ingerei alaposan lekötik figyelmünket energiánkat; a figurákkal és a filmbeli szituációkkal való — pozitív vagy negatív — érzelmi azonosulás (identifikáció) pedig, az alakuló cselekmény valamely mozzanatát illetően bizonyos fokig „elfoglaltá tesz”.

Tulajdonképpen csak a film megtekintése után kezdődhet a teljes filmesztétikai élmény kialakulása: elmélkedünk, gondolkodunk a filmről. Mérlegeljük és részben újraéljük a fontosabb film-helyzeteket. Helyükre kerülnek a dolgok, MERLEAU-PONTY-val szólva: „A világ elrendeződik körülöttem és énem számára létezni kezd”. A film értő megvitatása, a filmképek ismételt felidézése és végiggondolása, egybevetése különféle alkotásokkal, a tartalom és a forma, s más idevonatkozó kérdés tárgyalása tág teret enged a magasabb szintű gondolkodási-tudatosítási tevékenységnek. A felelevenített képsorok a *korábbi érzelmeket is asszociáltatják és újabbakat ébresztenek*. Az ismételt felidézés során erősödnek a filmbefogadásuk kialakult, a tartalom szempontjából jelentős emlékenyomok. Növekszik tudatbéli hatékonyságuk. Gondoljunk arra is, hogy egy ismeretanyag valójában csak akkor hasznos, ha mozgósítható, ha a kellő helyen és időben felhasználható — a megerősített és korrigált élményanyag pedig mobilizálhatóbb . . .

A felidézéssel nem csupán erősödnek a memórianyomok, hanem a másodlagos tényezőkből fakadó újabb információkat is magukhoz kapcsolják. A korábban kevésbé átlátható, esetleg fel sem ismert problémák — a tudatosítással — ismertté, egyértelműbbé, érthetőbbé, ugyanakkor érzelmileg is feldolgozhatóbbá válnak. Az egyes jelenetek és képsorok is jobban illeszkednek majd a film egészébe; az adott film pedig a többi filmalkotás, sőt az időszzerű társadalmi problémák közé. A filmesztétikai élmény fogalmi szakaszának legfontosabb anyagai szerveződnek újjá, a lényegretároló emlékképek, asszociálható és projektálható képzetek.

A tudatosítás gondolkodási műveletei olyan ismeretek birtokába juttatják a nézőt, amelyeket korábban közvetlenül nem érzékelhetett, nem észlelt és emocionálisan sem tett magáévá. A gondolkodás, mint pszichológiai jelenség, azért is a legmagasabb rendű megismerési szakasz, mert lényegéből adódóan *alkotó jellegű*. Igaz, a befogadó tevékenységében főként a képzelet produktivitását szokták hangsúlyozni („újraalkotó fantázia”). A filmbeli információkat feldolgozó gondolkodás révén tehát egy, a filmben nem szerepelt, de vele összefüggő új ismeret-hoz is eljutunk: eddig nem tapasztalt struktúrák felismeréséhez — a sztori által hordozott cselekmény eszméjéhez, a mondandónak a valósághoz viszonyításához (filmnézési feed-back).

Az információfeldolgozás problémái

A filmrendező a konfliktusok legjellemzőbb vonásait kutatja. Behatol a jelenségek mögé. Feltárja belső összefüggéseit, s kompozíciójában, a film formanyelvével érzékletessé teszi a lényeges jegyeket, pontosabban a lényeg bizonyos vonásait. Az eszmei tartalmat, a filmes cselekmény lényegét nem lehetséges közvetlenül láthatóvá, hallhatóvá tenni. De érzékletessé tett vonásaiból a befogadó személyiség újraalkotó tevékenysége teljes lényeggé építheti a korábban csak csírájában ábrázolt lényegét. Az esztétikai törvényszerűségeknek megfelelően elkészített, élményszerűen közvetíthető, művészi minőségű alkotás a szerző — film — néző közötti kommunikációnak tehát csupán az egyik, az *objektív oldala*. A másik — az előzővel szervesen összefüggő — a belső, a *szubjektív oldal*, a befogadó személyiség élményvilága.

A filmnéző nem az ismert, vagy a lehetséges esztétikai ismeretek, hanem „sajátos pszichológiája” szerint fogadja be a filmet. *A közönség számára a film annyi és olyan, amennyi és amilyen a kiváltott élményhatása*. A filmet a nézők egy kicsit a „saját képükre” formálják, az objektív esztétikai szempontok szerint építkező művet szubjektívvá alakítják. A korábban tudatba épített élményminták közül a filmkép által előhívott képzeteket használjuk fel a moziban. Tudattartalmunk más-más szféráját tehát potenciális lehetőségként kezeljük. Éppen azt a tartalmat és úgy mobilizáljuk, amelyre és ahogyan élményszerzésünkhöz, áttételesen: alkalmazkodásunkhoz szükségünk van. A néző *minden helyzetben* a meglevő képzetanyagával és *mindig hasonlóan* „dolgozik”.

A befogadó személyiség csakis azokkal a pszichikus folyamatokkal, élménymintákkal, tudatosított filmismeretekkel és csak úgy tud filmet élvezni, átélni, amelyekkel rendelkezik és ahogyan azok működnek. Nincsen kizárólag a film befogadásakor működő, valamiféle „külön” pszichikus jelenség. Nem mozgósíthatunk vadonatúj tudattartalmakat teljességgel idegen csatornákon. A film tartalmától meghatározott befogadás a nézőre jellemző — korábban beépült — élményminták segítségével történik. Az élménymozgósító anyag az új, a determináló film a specifikus; ezt tükrözzük, építjük át aktív fantáziánkkal. Az újraalkotás annál adekvátabb és gazdagabb asszociációs tartalmú, minél érettebb a befogadó néző.

A befogadás — a filmtartalom és tudattartalmaink szembesítése — tehát a film (eredendően: a rendező) által determinált. De csakis a meglevő tapasztalatok (az azok struktúráiban érvényesülő törvényszerűségeknek megfelelően) mobilizálódnak. Azok az élményminták, amelyek nemcsak a filmnézéskor, hanem máskor is, bár más összeállításban, más hangsúllyal és más kicsengéssel működnek. A film ingeranyaga a képzeteket előhívó és meghatározó — ugyanakkor a befogadó személyiségét formáló tényező. A filmnézés során az emocionális elemek különö-

sen hatékonyak, valamennyi pszichikus működésünket — érzékeléstől a gondolkodásig — befolyásolják. Az erőteljes érzelmi élménybe ágyazódó tudatos értelmi és etikai elemek pedig a hatást, sajátos emberi tartalmakkal, humán jegyekkel gazdagíthatják.

Nem könnyű feladat a filmképek egyszer már megélt tartalmát, befogadott információit új (és adekvát!) szintézisbe rendezni. Hogy a néző szervesen egymáshoz kapcsolódó ismeretekhez jusson, ahhoz számos korábban szerzett, kipróbált tapasztalatra van szüksége. A film esetében ez a formanyelv értését, olvasni tudását feltételezi. E gondolkodási-hangsúlyú folyamatot alakítják, fejlesztik a filmes előadások, viták, a válogatott (és megválogatott!) szakirodalom — egyezőval a másodlagos tényezők.

Nézzük, hogyan is zajlik a dolog!

1. Az előadó (filmoktató, szakíró) a látott filmet más közegbe transzponálja. Az audiovizuális anyagot verbális szintre fordítja — a fogalmi-logikai műveletek, a tudatosításhoz szükséges gondolkodás nyelvére.

2. A verbális elemekből, a szavakban hordozott belső kapcsolatokból újraépíti a film legjellemzőbb mozzanatait, a nehezebben feldolgozható bonyolultabb szituációkat.

3. A néző eközben bizonyos fókig újraéli, és főleg — alaposabban, újabb szempontokkal, meghatározó jegyekkel gazdagodva — újragondolja a film egészét, a cselekmény eszméjét.

4. A helyesen szintetizált, „átgondoltatott” film-elemeket az előadó mintegy belevetíti, visszajuttatja a hallgató (néző) tudatába. A szubjektív nézői élményt objektív esztétikai törvényszerűségekkel szembeesíti. Egyben tudatosítja a visszacsatolósos filmnézés hasznát.

5. A néző az új ismeretek birtokában újraértékeli, kontrollálja és korrigálja filmélményét. Egyre inkább annak látja a filmet, ami.

A tudatosítás és a filmcselekménynek a valósághoz viszonyító visszacsatolása az első megközelítéskor ritkán sikerül. Ha a hallgató, olvasó, vagyis a néző az új ismeretet nem tudja „rugalmasan” beépíteni eddigi élmény- és ismeret-rendszerébe, akkor, mégha megjegyzi és használja is a fogalmi anyagot, az nem lehet több, mint *elszigetelt kapcsolat*. Ilyenkor a néző legfeljebb „bemagolva” tudja, hogy például melyik esztétikai fogalom mit jelent, melyik rendező milyen módszerrel dolgozik; mi a neorealizmus vagy a cinéma direct, mi a JANCSÓ-féle erőszakmegjelenítés stb. Mégsem képes felismerni az ismeretek dialektikáját, más filmekre átvihető vonatkozását, élményt színesítő általános érvényű tulajdonságát.

A mereven beépített, az érzelmektől elszakított ismerettel rendelkező filmnéző nem alkalmas a film lényegi tartalmának felismerésére, képtelen a további absztrahálásra. Megismerési folyamatai egyaránt elszigetelődtek a személyiséget örömhöz juttató emócióktól és magasrendű asszociációs rétegektől. Az „elszigetelt gondolkodás” csak szűk körben engedi meg a képzetek áramlását és a más fogalomkörben való — lényegfeltáró — képzettársítást. A merev kapcsolat-képzés, a filmhez köthető információk nem megfelelő tudatosítása gátolja azt, hogy a néző élményében a gondolkodás és az érzelem (mint a film tartalmával „manipuláló” pszichikus jelenség) kiteljesüljön. A film esztétikai élményének teljességéhez hozzátartoznak az *asszociatív érzelmek*. Azok, amelyek a látvány érzékletes örömein túllépve, bár merítve abból, az intellektuális tartalmak *kapcsolódási örömérmérmét* jelentik. Tehát az asszociatív érzelem nem tévesztendő össze a képzetek kapcsolódását kísérő, egyszerűbb *asszociált* érzellemmel; az *asszociatív* emóció a gondolkodás, a tudatosítás folyamatában jelentkező, magas fejlettségű örömérmérmel.

Nyilvánvalóan helytelen tehát a „tudni vagy érezni fontosabb-e a filmbefogadásakor” — fogalmazású kérdés. A filmhatásban, ami eredendően művészetpszichológiai — társadalmi és szubjektív — jelenség, a „tudni és érezni” fogalmazás a helyes. Hiszen a pszichikumban a két komplex lelki tartalom még akkor is együtt működik, ha azt esetleg különállónak véljük. A filmértésre nevelés gyakorlatában kell felismernünk és felbontanunk a néző elszigetelt képzetait, s helyettük dinamikus és dialektikus kapcsolatot építeni. Olyan filmelméleti tudattartalmakat, amelyek korlátozzák a tudat káros — a valóságos esztétikai törvényszerűségeket nem megfelelően tükröző — önmozgását.

A filmnézés és a filmoktatás feed-back-je

A filmátélés közvetlen élményét követő, a filmismeretek felhasználását feltételező gondolkodás fejlődésének a gyakorlás — a fejlesztés — az alapja. A funkció visszahat a struktúrára: *a helyes filmelméleti gondolkodás állandó gyakorlása megerősíti és adekvátabbá teszi az élményfeldolgozást, a filmnézés műveleteit.* Ezek a funkciók a feed-back mechanizmusra, mint *állandó visszajelentő, visszacsatoló kontrolltevékenységre* épülnek. Akaratlanul is ezt „utánozzuk le”, ha a másodlagos tényezőket ott használjuk fel, ahol kell és akkor, amikor lehetséges. Azaz: megakadályozzuk a hibás, elősegítjük a megfelelő sztereotípiák, tudattartalmak kiépülését.

A reflektorikusan beidegzett, kondicionált „pavlov-kutyák” óta tudjuk, hogy megerősítések (ismétlődő gyakorlás) nélkül nem működhet egyetlen tanult pszichológiai folyamat sem; s azt is, hogy *a megerősítés a káros és a hasznos pszichikus funkcióra egyaránt vonatkozik.* A feed-back szisztémával gondoló filmoktatás, ismeretközlés képes lehet megóvni a filmnézőt attól, hogy a valóságot nem megfelelően tükröző ismeretei erősödjének meg. A káros kapcsolatokat az *állandó visszajelentéses-kontroll* segítségével lazíthatjuk fel. Időben értesülünk a „filmfélreértésről” — és így időben avatkozhatunk be. Nem várjuk meg a káros — pl. elszigetelő — képzet megszilárdulását. Az adekvát megismerést szolgáló dinamikus sztereotípiákat, a helyes képzeteket pedig tovább erősítjük. Egyre hatékonyabban dolgozhatunk együtt a „titkos nevelőtárssal”.

A feed-back típusú filmismeretterjesztés — iskolai hasonlattal élve — azt jelenti, hogy a nézőnek átadott ismeretanyag tudatbeli feldolgozásáról *szüntelenül érdeklődünk*, folyamatosan és szinte észrevétlenül „kikérdezzük” a nézőt (értette-e, vagy nem, illetve hogyan értette a dolgot), s reakciójától, válaszaitól függően — kritikailag vagy elismerően — reagálunk. Meggyőzően közöljük a kipróbáltan helyes ismereteket. *Csak akkor lépünk tovább, csak akkor adagoljuk a következő „ismeretadagot”, ha megbizonyosodtunk arról, hogy van mire ráépíteni az eddigiekhez szervesen köthető új anyagot.* Tehát az alkalmas helyzetben, és jelentőségünknek megfelelően oktatjuk és tudatosítjuk a néző filmismereteit. Ilyenfajta permanens „kikérdezések” valósíthatók meg a szakmai beszélgetések, a konzultációs viták, polemizálások kapcsán. Szervezett formában a középiskolák filmesztétika óráin, a filmklubokban, a filmkörökben és a filmankétokon. — Általában a filmismeretterjesztést rendszeresen igénylő különféle csoportokban. A filmbarátok között.

Az aktív filmbefogadásnak a — közvetítendő ismereteket a nézők színvonalához, diszpozíciójához visszacsatoló — filmoktatási feed-back szükségszerű része. Az aktív néző egyrészt a filmi világgal szembesíti tudattartalmait (ekkor zajlik a filmmegélés aktusa), másrészt pedig a valósággal, a mindennapi élet konfliktus

tusaival szembesíti a filmből kiolvasott tartalmakat. *Ez a fajta visszacsatolás vagy visszajelentés — a cselekménynek a valósághoz mérése. A visszacsatolás, a filmnézési feed-back folyamata nélkül nem teljesértékű a filmélmény, amint a filmoktatás sem lehet teljes visszajelentés nélkül.* A néző élményfeldolgozásának az egyik része tehát a *filmnézési feed-back*, a másik pedig a *filmoktatási feed-back*-je.

A feed-back a kibernetikából kölcsönvett, a neurofiziológiában gyakran használt, s már a filmesztétikában is terjedő fogalom — ahol a filmtartalomnak a mindennapi világgal való összehasonlítását, valamint a filmismeretterjesztés egyik módszerét jelenti. A film *jeleinek* (látható képelemek, hallható filmhangok) megfejtése, vagyis értelmének, *jelentésének* kiolvasása csak úgy lehetséges, ha a néző a meglevő ismeretéhez, élményanyagához viszonyítja a filmet. Ez a filmnézési feed-back első lépése: a képzeteknek a filmscselekményhez csatolása. A film jelentésének társadalmi és egyéni fontosságát, *jelentőségét* pedig akkor fejtheti meg a néző, ha megkeresi a cselekmény valóságbeli vonatkozásait. Ez a filmnézési feed-back második lépése: a filmscselekménnyel szembesített képzeteknek a mindennapokhoz, a tényleges valósághoz viszonyítása. Ezekhez a folyamatokhoz kapcsolódik a — fentebb vázolt — filmoktatási feed-back.

Az értő néző a beleélés közben (majd a film megtekintése után) tudatosan és tudáttalanul tehát állandóan összehasonlítja a valóságos és az ábrázolt konfliktusokat: a filmet hétköznapi tapasztalataival hozza összefüggésbe. Ez — a filmoktatással együtt — alapfeltétele a személyiséget formáló filmhatásnak. *A filmértő befogadó sohasem a puszta filmről, nem magáról a történésről mond véleményt, s nem csupán ahhoz igazítja érzéseit, hanem a valósággal konfrontált cselekményről: a film és a valóság olyan viszonyáról, amelyet a helyesen feldolgozott filmismeretei révén mélyebben ismert meg.* Így realizálódhat a filmművészet — sokat emlegetett — társadalmi nevelő hatása.

COMENIUS, MAGYARORSZÁG ÉS AZ EURÓPAI POLITIKA A XVII. SZÁZÁDBAN

Életének utolsó öt évében (1665—1670) *Jan Amos COMENIUS* olyan munkán dolgozott, amelyik sohasem kerülhetett befejezésre: a *Clamores Eliae*-n. Ez tehát nem teljes mű, de nagyon fontos, mert egyedülálló abból a szempontból, hogy általa betekintést nyerhetünk a szerző alkotómunkájába. A 125. folián például ezt olvashatjuk:

„Lásd Evigilia, Hungaria in 4^{to}
Ad Hungaros

Az ő számukra is szükséges... Hogy én elmentem hozzájuk (anno 1650) ahogyan Pál Rómába ment, ugyanabból a célból (Róm. 1.11.), de ámbár az ördög nem akadályozta meg a jövetelemet, megakadályozta, hogy bármi is sikerüljön, amikor sok dologban nem találtam meghallgatásra, vagy ha meghallgatásra találtam, nem találkoztam helyesléssel... vagy a kivitelezés nem sikerült... Mert sokak számára az elkeseredés volt az akadály de taeditione vestra ad omnia nova... divites... Hogy az egész világ előbb részesüljön a Pansophiában, mint ti, Hungari... Anné? Ergo nunc saltem dum totum mundum eo se disponere videtis, ne omnium ultimi sitis, videte...

Rajtatok keresztül Isten felébresztette a profécia adományát (bár nem közületek való révén, hanem valaki olyan által, akit Isten vendégeként rendelt), de mindazonáltal, nem járt sok sikerrel... nem, ilyen büntetés (és a Rákóczi-ház befejezte után).¹

Egy dolog bizonyosnak tűnik ebből az írásműből: az, hogy COMENIUS sohasé felejtette el Magyarországot, valamint arról sem feledkezett meg, hogy Magyarország fontos szerepet játszott életében és munkásságában.

COMENIUS „politikai gondolkodó” volt és egész életén át a politikai, sőt később még a társadalmi fejlődés befolyásolására is törekedett. Minél többet tudunk tehát a 17. századi Európa szociális és politikai struktúrájáról, annál több lehetőségünk van arra, hogy jobban megértsük COMENIUST és műveit. Véleményem szerint azoknak a kapcsolatoknak az elemzése, amelyek ő maga, a saját országa és Magyarország között, Közép-Európa és az európai társadalom között fennálltak a 17. században, műveinek jobb, alaposabb megértéséhez vezethet bennünket.

¹ *J. A. Comenius: Clamores Eliae*, MS d 6. fol. 125. Arch. Braci Czeskich. Arch. Woj. Poznań. — Közli Milada Blekastad: *Comenius*. Praha—Oslo 1970. 719. — A *Clamores Eliae*-ben foglalt töredékes feljegyzések kétnyelvűek: csehül és latinul vetette papírra őket Comenius. Ez a kétnyelvűség gyakran ugyanazon a mondaton belül is jelentkezik. Polišíenský professzor angolnyelvű cikkében a cseh szövegeket lefordította, a latin közbeszúrásokat eredetiben közölte. A szerző e szándékát tiszteletben tartva, követtük mi is ezt az eljárást. (A fordító megjegyzése)

COMENIUS hetvennyolc hosszú évet élt (1592—1670), s ezzel túlélte kortársainak legalább két-három nemzedékét.

A tizenhatodik és a tizenhetedik században Magyarország Európának igen fontos része volt. 1526 óta a Habsburg-dinasztia ausztriai ága soknemzetiségű birodalmának részét alkotta. Ez gyakorlatilag azt jelentette, hogy a törökök, a Habsburgok és az erdélyi fejedelmek között megoszlott Magyarország sorsát igen élénk érdeklődéssel kísérte Európa többi része. I. Ferdinánd uralkodása óta a spanyol unokatestvérektől elvárták, hogy pénzzel, esetleg katonasággal járuljanak hozzá a magyar határok védelméhez a török ellen. Olyan időszakban, mikor Európa csataterei tanúi lehettek a spanyol és a holland haditaktika kialakulásának, szükségszerűnek tűnt az ország határain a magyar taktika kialakítása. A Gonzagák, akárcsak a szerény *John SMITH*, később a legkorábbi amerikai gyarmatosok egyike, első katonai tapasztalataikat Felső-Magyarországon szerezték. Ugyanez vonatkozik a fiatal *WALLENSTEIN*re, a későbbi császári generalissimóra is. Sok kortárs író szemében Magyarország a „kereszténység temetője” volt, mert igen sok fiatalember soha nem tért vissza a török háborúkból.

Mindazonáltal nemcsak katonák és udvari emberek mentek Magyarországra. *Leonard COXE*, angol humanista is itt talált időleges menedéket és a 16. század vége felé úgy ismerték Erdélyt, mint a politikai menekültek és reformerek mennyországát.

A „török kérdés” gyakorlati okoknál fogva természetszerűleg „magyar” kérdéssé vált. Szoros kapcsolatban volt ez a „holland kérdéssel” is, a holland rendeknek a spanyol Habsburgok ellen folytatott küzdelmével. Politikai, vallási, társadalmi-politikai rokonszenv fűzte a magyarokat a nyugat-európai civilizációs modellhez, amelyik egy középosztály jellegű társadalmon és humanista-protestáns kultúrán alapult. Gazdasági kapcsolatai is voltak Magyarországnak arrafelé, bár kezdetleges formában. Amióta *MÁRIA* özvegy magyar (és cseh) királyné Németalföld kormányzójának a tisztébe lépett, a brüsszeli (és a hágai) udvarok, a gazdasági és politikai tevékenység fontos központjaivá lettek. Ezidőtájt a magyar rész a mai közép-szlovákiai bányákból Szilézián és Hamburgon át egészen az amszterdami piacig eljutott.²

Ha a sziléziai rendeknek pénzről és katonaságról kellett gondoskodni a felső-magyarországi bányavárosok védelmére, ugyanez állt a cseh és morva rendekre. Hozzájárult a többoldalú kapcsolatok kialakításához az is, hogy szlovák iskolamesterek tanítottak Cseh- és Morvaország sok iskolájában, sőt a prágai „akadémián” is; a magyar nemeseknek voltak birtokai Morvaországban, a cseh és morva nagybirtokosoknak pedig a jelenlegi Szlovákiában. Mindazt, ami Magyarországon történt, élénk figyelemmel kísérte tehát a cseh közvélemény is. A török elleni küzdelem tapasztalatai, úgy látszott, bebizonyították, hogy a Habsburg abszolút hatalom nem jól működött. Cseh politikai írók támadták a Habsburgokat műveikben és a nemzeti hadsereg eszményét védelmezték a zsoldosokkal szemben.

Mindaz, ami a közeli Magyarországon történt, befolyást gyakorolt a fiatal *COMENIUS* életére is.

² Ld. *J. V. Polišenský: Tricetiletá válka a evropské krize 17. století*. (A harmincéves háború és az európai válságok a tizenhetedik században.) Prága, 1970. Ebben a munkában magyar történészek munkáit, különösen Benda Kálmán, Makkai László, Pach-Zsigmond Pál és Wittman Tibor írásait is felhasználtam.

COMENIUS élete és munkássága igen pozitív szerepet játszik az olyan országok kapcsolatainak kiépítésében, amelyek időleges otthont nyújtottak számára. COMENIUS neve vitathatatlanul olyan név, amely közelhozza egymáshoz a cseheket, a szlovákokat és a magyarokat.

Mai ismereteink szerint a *Nivnice* nevű kis faluban született, *Uherský Brod* város közelében, nem messze a morva—magyar határtól. A nagyapja, de talán már a dédapja is, a falu bírái és a svetlovi uradalomban fekvő *Komna* földbirtokosainak megbízottai voltak. A nagyapa a SEGEŠ nevet használta, később őket is és a gyerekeiket is az apjuk foglalkozása után nevezték el (Fojtů, Richter, — azaz bíró). Amikor Jan SEGEŠ a tizenhatodik század közepén feltűnik a hivatalos iratokban, a birtok BURIÁN grófnak, Věnov urának a tulajdonában volt, akinek a birtokainak egy része magyar területen feküdt. De Jannak és talán az apjának is a maguk falujának a nyelvét kellett beszélniök, ami gyakorlatilag ellentmond annak, hogy magyar nyelvűek lettek volna. Nevük eléggé általános volt Morvaország keleti részében a tizenötödik század végétől fogva.³

Jan SEGEŠnek (legalább) két fia volt. Egyik közülük *Staněk* (Stanislav) a faluban maradt és *Staněk* FOJTNak hívták, ugyanezt a vezetéknévet (Fojt) használták a fiai: *Adam* (1604—1630) és *Martin* (1604—1652); de valamikor 1638 táján Martin elhagyta a „Fojt” nevet és ettől kezdve Segešnek hívták. A vele kapcsolatos utolsó feljegyzésünk 1652-ből származik, amikor leánya, Magdalena házasságát ünnepelte vőlegényével, *Lukáš ZATKALÚ*val, a bojkovicei városi börtönben. Nem voltak bűnözők; de szerelmük megelőzte a házasságkötés szertartását. Érdekes azonban, hogy még ugyanebben az évben ennek a családi botránynak a híre, kerülő úton, a távoli Sárospatakra is eljutott.⁴

Jan SEGEŠ második fia, *Martin*, valamelyik másik környékbeli földesúr tisztartója lett és valószínűleg Nivnicén élt, mielőtt Uherský Brodban végleg letelepedett. Az 1598—1604-ig terjedő években, amikor Brodban élt, *Martin KOMENSKÝ* néven ismerték. Nyilvánvaló, hogy ebben a korban, amelyik még kevésbé törődött bizonyos adminisztratív formaságokkal, a család tagjai legalább három különböző nevet használtak: a *Segeš*, *Fojtů*, *Komenský* neveket és végül ismét a *Segeš* nevet. A fiatal Jan, Martin fia először 1607-ben tűnik fel mint „*árva Jan*”. Diákkorában Jan Amosnak hívták, első írásait *Jan Amos NIVNICKÝ* (Nivnicensis, Nivnicenus, Nivanus) névvel jelezte és csak az 1620-as években változtatta nevét *Jan Amos KOMENSKÝ-COMENIUS*-ra.⁵

De mindezeknél fontosabb az a körülmény, hogy a családnak és a fiatal Jan Amosnak a sorsát közvetlenül befolyásolták a magyarországi események. 1605-ben BOCSKAI István csapatai abban az igyekezetükben, hogy a morva rendeket BOCSKAI oldalára állítsák, igen sok nyomorúságot, pusztulást okoztak egész Délkelet-Morvaországban. Ennek következtében „*árva Jan*” családi javai jórészt teljesen megsemmisültek és ő maga igen sok értékes időt veszített, mielőtt megkezdhetette volna tanulmányait a cseh-testvérek přerov-i latin iskolájában. Innen Herbornba, a kálvinista „akadémiára” került, amelyet magyar

³ A. Škarka: Nové poznatky o Kommenského rodišti, rodé a dle. (Új adatok Comenius születési helyéről, családjáról és munkásságáról) Listy Filologické 90/1967. J. Polišenský: Nové poznatky o Komenského rodišti a rode. (Comenius születési helye és családja új megvilágításban) Uo. 404—410.

⁴ Ld. M. Blekastad, i. m. 496.; J. Polišenský i. m. 407.

⁵ Uo. 409—410.

diákok is látogattak. Azután továbbment a Németalföldre, majd Heidelbergbe. Visszatérése után mint lelkész és tanító tevékenykedett Fulneken, egy ugyan-csak kelet-morvaországi kisvárosban. Amikor 1618-ban kitört a cseh rendek felkelése a Habsburgok ellen, COMENIUS ezt örömmel üdvözölte és egy évvel később az új cseh választófejedelemnek, Pfalzi Frigyesnek volt lelkes híve.

1619 telén Frigyes Morvaországba látogatott és a fulneki lelkész ugyancsak résztvett ünnepélyes fogadtatásán. COMENIUS a tekintélyes mágnáscsalád, a ŽEROTINOK két tagjának támogatását élvezve, ebben az időben *Ladislav Velen* ŽEROTINNAK, Morvaország főkapitányának hívei sorába tartozott. Mindezzel együtt, feltehetőleg egy olyan új tervezet helyeslői között volt, amely egész Közép-Európát a Habsburgok nélkül, sőt azok ellenére akarta újjászervezni. 1619-ben Csehországot államszövetséggé szervezték a *Confederatio Belgica* és a Németalföldi Államszövetség mintájára. Ugyanebben az évben a Cseh Államszövetség megállapodást kötött az osztrák protestáns rendekkel. 1620-ban az Államszövetség hasonló szerződést kötött a magyar rendekkel és végül 1620-ban Besztercebányán az erdélyi fejedelemséggel is. A fehérhegyi csata azonban megsemmisítette ezeket a nagyszabású terveket és Jan Amost Fulnek elhagyására kényszerítette.

Ő azonban nem hagyta ott azonnal Morvaországot. 1621—23-ban az ország keleti része HOHENZOLLERN *János György*, Krnov (Jägerndorf) hercegének és BETHLEN *Gábor* hadainak a birtokába került. BETHLEN csapatait a kényszerített tagjai, a kisvárosok polgársága és a vlachok, a Beszkid-hegység felfegyverzett pásztorai is támogatták. 1626-ban a dán király csapatai, Pfalzi Frigyes seregei, a hollandok és angolok által támogatva, vonultak keresztül Kelet-Morvaországon azzal a céllal, hogy Felső-Magyarországon BETHLEN *Gábor* csapataihoz csatlakozzanak. Csak 1627 nyarán tudta WALLENSTEIN újra elfoglalni Morvaország keleti részét.⁶

Időközben fontos változás következett be COMENIUS életében: Fulnekből való távozása után elvesztette családját. Ő maga Kelet-Csehországban egy másik ŽEROTIN, az idősebbik Károly pártfogásával rejtőzött el. Eközben feleségül vette a cseh-testvér szövetség egyik előjárójának a leányát és ezzel a cseh ág belső köreibehz került közel. Ez volt az oka, hogy — amint egyébként bizonyára megtette volna — nem hagyta el hűséges sorstársaival együtt Morvaországot, s nem ment velük Szokolcára, Puchovba és Lednicére. Ehelyett 1628 januárjában Leszno lengyel városba menekült.

Lesznóból terjedt el fokozatosan COMENIUS híre, mint a legáltalánosabban használt, a latin nyelv elsajátításába bevezető tankönyv, a *Janua* szerzőjéé és mint a *Pansophia* — az egyetemes bölcsesség — lelkes, ha nem is mindig eredeti propagátoráé. Lesznóból lehetséges volt számára CAMPANELLA és BACON könyveinek a megszerzése és kapcsolat létesítése a protestáns-humanista reformerek egy csoportjával, különösen Samuel HARTLIBbal és John DURYvel. Az előbb Lesznóban, majd azután a Sheffield-egyetem könyvtárában őrzött HARTLIB-iratok tanúsága szerint 1636 tájától TOLNAI DALI *János* is ehhez a körhöz tartozott.⁷

Mindez magyarázatul szolgál arra, hogy COMENIUS művei miért részesülhettek olyan gyors elismertetésben egész Európában, de különösen Angliában és a Németalföldön. 1641—1642-ben COMENIUS meglátogatta az akkor a forradalom

⁶ *J. Polišenský*: Morava a vztahy mezi evropským východem a západem (Morvaország és a kapcsolatok Nyugat- és Kelet-Európa között). Macůrkův sborník, Brno, 1961.

⁷ Hartlib Papers, Bundle IV. University Library, Sheffield. — Ld. még: Samuel Hartlib and the Advancement of Learning. Edited by Charles Webster. Cambridge Univ. Press 1970.

küszöbén álló Angliát. Angliában jutott a *Panorthosia* egyetemes reformtervének gondolatára. Ez az elképzelés sokkal fontosabb eredménye volt angliai útjának, mint a *De Independentia, Aeternarum Confusionum Origo* címen ismert, szerencsétlen röpirat, amelyet gyorsan és kevésbé meggondoltan Sárospatakra juttatott. Ez is azt bizonyítja, hogy Comenius időről-időre saját maga legelkeseredettebb ellenségévé vált.

Comenius, a magyarok és a nagy reform

Nem szükséges részletesen foglalkoznunk Comenius 1650 és 1654 közötti sárospataki tartózkodásával. Nem vagyunk ugyanis híjával az ezt a korszakot tárgyaló elsőrendű magyar munkáknak.⁸

Nem lehet kétséges, hogy azok az esztendők, amelyekben COMENIUS a Schola Pansophica-t, az Orbis Pictust, a Schola Ludust és a Gentis Felicitast írta, igen nagy jelentőségűek voltak didaktikai, nevelési gondolatai kialakulása szempontjából. A korai lesznoi évek kivételével talán csak Sárospatak volt az, ahol COMENIUS közvetlen oktatási, nevelési tapasztalatokat is szerezhette.

Igaz, hogy sárospataki tartózkodása bizonyos keserű utóízt is hagyott benne. De meg kell mondanunk, hogy COMENIUS nem volt könnyű ember azok számára, akik együttműködtek vele és kétségtelen, hogy magyar kollégái az átlagosnál több türelmet tanúsítottak iránta. A konfliktusok jórésze különben sem a nevelőmunkával volt kapcsolatos. COMENIUS reménységei a fiatal RÁKÓCZI Zsigmonddal és ez utóbbi házasságával, amelyet a néhai cseh király leányával, Mária Henriettával kötött (aki 1626-ban született és nagynénjéről, I. Károly angol király feleségéről kapta a nevét), nem teljesen nélkülözték a reális alapot. COMENIUS rokonszenven követte Zsigmond apjának, I. RÁKÓCZI Györgynek politikáját is. Világosan bizonyítja ezt az az írása, amely a vlachok 1643-as felkelésével, ezeknek a svéd csapatokkal és RÁKÓCZI György csapataival való szövetségével foglalkozik. Vsetin város védelmének leírásával, — amelyet a vlachok, a svéd muskétások és RÁKÓCZI csapatai védelmeztek 1644-ben a császári túlerővel szemben —, COMENIUS népeink baráti kapcsolatának egy ismeretlen fejezetét hagyta ránk. Hivatkozhatunk még a *Gentis Felicitas* szenvedélyes hangjára, amelyet 1654-ben II. RÁKÓCZI Györgynek ajánlott egy „idegen”, egy jószándékú idegen, ezzel véve búcsút barátaitól és a „szeretett magyar nemzettől” (*dilecta Hungar gens*).

Semmisem volna indokolatlanabb, mint feltételezni, hogy 1654 után COMENIUS szem elől tévesztette Magyarországot. Leveleiben bőven találni nemcsak a cseh testvérek 1671-ig, a nagy üldözések idejéig, Felső-Magyarországon továbbélő kis közösségét illető értesüléseket, hanem egész Magyarországra vonatkozó információkat is. COMENIUS megbízottai élete végéig gyakran utazgattak Amsterdam, Skalica és Púchov között. Szerencsére COMENIUS nem élt elég soká ahhoz, hogy értesüljön élethossziglani barátjának, a „lednicai prófétának” *Nicolas DRÁBIKN*nak szomorú végétől; de nincs kétségünk afelől, hogy COMENIUS mindvégig a Habsburgok egyik legveszélyesebb ellenségének volt tekinthető.⁹

⁸ Ld. Geréb Gy., Bakos J., Komor I., Takács B., Čaplovič J., Vizkelety J., és Földes É. munkáit. Ld. *Sándor Maller: Comenius and Sárospatak. The New Hungarian Quarterly* XI/39, 1970. 148—151.

⁹ J. *Polišenský: J. A. Komenský, Prága 1963.* Ld. még *Nicolette Moutová—J. Polišenský: Komenský v Amsterdamu (Comenius Amsterdamban), Prága 1970.*

Ma már azt is tudjuk, hogy COMENIUS életének Amszterdamban töltött utolsó tizenégy évében igen tevékeny életet élt. Ezidőben mindvégig felkeresték magyarországi látogatók is, különösen az utrechti egyetemen tanuló magyar diákok. És legutolsó munkájának, a befejezetlen *Clamores Eliae*-nek két szakasza is arról tanúskodik, hogy utolsó napjáig sem felejtette el Magyarországot. Utolsó levelét is, amelyet még ő maga írt alá, 1670. november 2-án „DRÁBIK testvérnek” küldte. Amikor DRÁBIKOT bebörtönözték, a levelet elkobozták és ez a DRÁBIK felett ítélkező császári bizottság, személy szerint ROTTAL gróf kezébe került, majd Morvaországba jutott és csak a múlt század vége felé került Holesvóból a prágai Nemzeti Múzeumba.¹⁰

*

Ezt az írást annak a ténynek a hangsúlyozásával zárhatjuk, hogy Magyarországnak fontos szerepe volt COMENIUS pályafutásában. Nemcsak nevelési gondolatainak, hanem társadalmi és politikai nézeteinek alakítása is szoros kapcsolatban van az 1650 és 1654 között Sárospatakon töltött évekkel. COMENIUS személyisége, amelyet megkísérlünk jobban megérteni, mint ahogy az eddig sikerült, olyan összekötő kapocs, amely nemzeti történelmeink haladó hagyományait egyesíti. Remélhető, hogy most, amikor a COMENIUS-kutatások új szakaszához érkeztünk, a magyar és csehszlovák kutatók szoros együttműködése felfedi majd számunkra, a huszadik század második felének népei számára, COMENIUS igazi örökségét.

Fordította Földes Éva

¹⁰ N. Moutová—J. Polišenský: Komenský v Amsterdamu, 122—123.

COMENIUS ÉS A SÁROSPATAKI KOLLÉGIUM ANYANYELVI OSZTÁLYA

COMENIUS nagy kísérletének, a sárospataki latin iskola átszervezésének sorsa jól ismert a szakirodalomban. Egyre bizonyosabbá válik azonban az a tény is, hogy COMENIUS a helybeli „*schola trivialis*”-t, azaz a kollégium *anyanyelven oktató elemi osztályát* is újjászervezte Sárospatakon, és éppen e munkájának eredménye az 1966-ban nyomtatásban közzétett *Tirocinium* kézírata, valamint a később az *Orbis Pictus* elején elhelyezett „*alphabetum vivum*”. Ha ugyanis nem foglalkozott volna ezzel az osztállyal, ennek az osztálynak belső, „gyakorlati” életével, akkor nyilván nem készítette volna el ezeket a műveket.

Az ebben az anyanyelvi osztályban folyó oktatásnak eléggé pontos képe található a *Schola ludus*-ban. E felsorolt három comeniusi mű alapján felvázolhatjuk COMENIUSnak ezt az eddig még egyáltalán nem ismert sárospataki alkotását is.

Először azonban néhány kérdésre kell választ adnunk: miért éppen itt, Sárospatakon foglalkozott ilyen behatóan COMENIUS az anyanyelvi elemi osztály kérdéseivel, miért éppen itt keletkeztek az ebben az oktatási formában használandó művei?

S egy további kérdés: miért tért el ennek az osztálynak (pontosabban „*schola*”-nak) a megszervezésében attól a „*schola vernacula*”-modelltől, amelyet a *Didactica Magna*-ban már korábban elméletileg leírt?

Kétségtelen, hogy COMENIUS e sárospataki triviális iskolát „tervön felül” szervezte újjá: sem a „*De vocatione in Hungariam brevis narratiuncula*”-ban, sem pedig az „*Illustris Patakinæ Scholæ Idea*”-ban nem esik szó ilyen anyanyelvi osztályokról, csakis a meglevő latin iskola gyökeres átszervezését vállalta, ennek készítette el részletes programját. 1650 májusában, tokaji tárgyalásai idején ugyanis még *nem ismerte a magyarországi kálvinista kollégiumok sajátos szervezetét*.

A magyarországi kálvinisták ebben az időben még nem szerveztek önálló, latin iskolától nem függő, csakis anyanyelven oktató kis-iskolákat, ahol csakis az elemi ismereteket tanulták volna a gyermekek, mindenféle latin nyelvi tananyag kizárásával, — s nem szerveztek önálló, az elemi iskolától független, attól szervezetileg különálló latin iskolát, ahol mindjárt — a korábban megszerzett elemi ismeretek birtokában — latin grammatikai tanulmányokba kezdett volna a kisdíák. A magyar városokban *a város összes, tanulni kívánó kálvinista gyermeke a kollégiumban tanult ebben az időben*: a legelső osztályokban anyanyelvi olvasást-írást, de már latin szavakat és egyszerű nyelvtani szabályokat is; ehhez szorosan kapcsolódtak a grammatikai osztályok, majd pedig a humaniorák, s a filozófiai és teológiai osztályok. Sárospatakon is ez volt a helyzet: az ábécét tanuló kisgyerektől a felnőtt teológusdiákig mind egyetlen intézetben, azonos igazgatás alatt álló intézményben, a *kollégiumban* tanultak.

COMENIUS sárospataki letelepedése után, 1650 végén szemben találta magát a nagy problémával: az anyanyelvi fokozatot nem volt módja a kollégium szervezetének egészéről leválasztania. Ha viszont szilárd alapra akarta építeni újszerű panszofikus latin iskoláját, akkor újszerű módon át kellett szerveznie, tankönyvekkel, módszertani utasításokkal ellátnia a kezdő elemista kisgyermekek osztályát. Ennek köszönhetjük a Tirociniumot, illetőleg az Alphabetum vivum-ot.

Most már választ adhatunk bevezető kérdéseinkre: miért éppen itt foglalkozott COMENIUS az elemi anyanyelvi oktatás módszertani kérdéseivel? Főként azért, mert ekkor a magyar kálvinista kollégiumokban egyetlen szervezeti keretben folyt az anyanyelvi elemi oktatás és a latin tanulmányok, a két tagozat szorosan egybefüggött. *Ehhez a szervezeti kerethez COMENIUSnak igazodnia kellett.* Ugyanez ok miatt tért el a Didactica Magna-ban felvázolt hat osztályos „schola vernacula” tervétől is: igazodnia kellett az elemi oktatás — itt is, Nyugat-Európában is szokásos — hagyományos, három csoportban vagy szakaszban folyó oktatási keretéhez. (Ez természetesen nem jelentett három évet, hanem egyénileg változó, hosszabb-rövidebb időtartamot.)

Ami COMENIUS kiemelkedő érdeme: *a Sárospatakon már korábban is meglevő „anyanyelvi” osztály* (amely a szokásos módon tagolódott három csoportra) *tananyagát gyökeresen megváltoztatta*, olyan ismeretköröket nyújtott tanulóik számára, olyan módszert honosított meg — vagy legalább is megtette ennek kezdő lépéseit —, amely alkalmassá tette ezt az osztályt (ezt a „schola trivialis”-t) a hét osztályos panszofikus iskolában történő tanulmányok megalapozására.

COMENIUS sárospataki pártfogói — jól tudjuk — nem vették szívesen, hogy a nagy pedagógus kélekedik az újjászervezett latin osztályok megnyitásával: ebben az is közrejátszhatott, hogy COMENIUS nem tartotta megfelelőnek a megalapozást, az elemi ismeretek oktatását, a hagyományos keretek között. Hiszen így kezdi — már címében is ide utaló — „De repetitis Pansophici Studii obicibus” (azaz „A panszofikus tanulmány meglelt akadályai”) című munkáját 1650–1651 fordulóján: „Tetszéssel fogadták tervünket, s elhangzott a követelés: bármiként, de el kell kezdeni. Azt feleltem: a terveket jobban meg kell alapozni.”¹ S a háromosztályos latin iskola tervét már részletesen felvázoló, 1651. február 8-án kelt „De reperta ad Authores Latinos promte legendos et clarè intelligendos facili, brevi amoenaque via, Schola Latina tribus classibus divisa” című munkájában más vonatkozásban újra kijelenti: „... kíváncsok minél több latin iskolának a felállítására (az anyanyelvű iskolák felállításának szükséges volta ugyanis nem lehet kétséges!) ...”² — nyilván Sárospatakon sem.

1652 elején jelent meg az új Vestibulum, ennek előszavában még igen nagyfokú elégedetlenségét fejezi ki a helybeli elemi oktatással kapcsolatban. Ezt írja a vestibuláris osztály vezetőjének: „Osztályodban most (és ezután is) olyan tanulók kerülnek kezéd alá, akik kezdők, újoncok még a latin nyelvben. Anyanyelvükön ugyan tudnak már írni és olvasni, de ebbeli készségük nem érte még el a teljes biztonságot.”³

¹ „Placuerunt haec: requisitumque fieri undecunque initium. Respondi: Fundanda esse consilia melius.” Opera Didactica Omnia (ODO), Prága, 1957. II. kötet, col. 61. — Comenius Magyarországon. Comenius Sárospatakon írt műveiből. Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta Kovács Endre. Budapest, 1962. 154. — Átvettem az e kötetben szereplő Comenius-művek magyar fordítását, az itt nem közölt, tanulmányomban idézett Comenius-szövegek saját fordításaim.

² „Scholas proinde Latinas erigi quam frequentissimas (vernacularum enim usum non vocamus dubium) optandum est...” ODO II. col. 116.; Comenius Magyarországon 165.

³ „Accipis Tu in classim tuam (et accipies post hac) primos Latinitatis Tirones: legendi quidem et scribendi vernaculae non ignaros, nec tamen adhuc accurate habitum assequutos.” ODO II. col. 135–136.; Comenius Magyarországon 238.

Ennek az előszónak a kézírata 1651 őszén készülhetett. Valószínűleg ugyanakkor fogalmazhatta meg COMENIUS pataki dolgozószobájában a Tirocinium kéziratát. E munka bevezető részének utolsó szavai ugyanis mintha a Vestibulum előző mondatára visszahangoznának: „Nyilvánvalóan ha a latin iskolákba úgy kerülnek a kezdő növendékek, hogy már az alapoktól kezdve járatosak a pontos és gyors olvasásban és írásban, akkor ennek oly szilárdan megvetett alapjára építhető az erkölcsi nevelés, hogy a gyermekek — az első és a legnehezebb akadályokat leküzdve — az új hegycsúcsokat sokkal biztosabban közelíthetik meg, és ennek következtében sikeresen meg is hódíthatják.”⁴

Ma már tudjuk, hogy COMENIUS sárospataki tartózkodása alatt, valószínűleg 1651–1652-ben állította össze — mint közismert — az *Artificii legendi et scribendi Tirocinium* című latin nyelvű gyakorlókönyvecske-tervezetét, amelyet a vestibuláris — azaz az első latin — osztály előtti „schola trivialis” tanulóinak kezébe szánt.⁵ Hogy ez tervezet, az jelzi, hogy a korabeli olvasástanításban — és itt, COMENIUSnál is — használatos legelső gyakorlószövegek: a Miatyánk, a Hitvallás, a tízparancsolat stb. csak címmel szerepelnek itt. A véglegesnek szánt könyvkéziratban ezeknek teljes szövegükkel szerepelniük kellett volna (ahogyan ez majd a Schola ludus-ban is előkerül), hogy a kívülről már tudott szöveget első gyakorlásképpen olvasgassák, átmenetként a teljesen ismeretlen szövegekre. Így cím szerint nem volt semmi értelme ezeket megnevezni a tanulók kezébe szánt ábécéskönyvecskében. Ugyancsak a tervezetjellegre utal a gyakorlásra szánt szótagesorok utáni sok „etc.” is.

Hogy COMENIUS ezt az ábécéskönyvecskét a gyermekek kezébe szánta, az kétségtelen: „Olvasókönyvecske, a kezdő tanulók kezébe adandó” — írja róla.⁶

COMENIUS e könyvecske-tervezet elé *részletes módszertani útmutatót* is írt „primae literaturae doctores, parentes et paedagogi” számára, tehát az olvasás-írástanításának szakemberei, a szülők és a tanítók részére. Elképzelése bizonyára a következő volt: az osztály tanítója a tervezet alapján elkészíti *magyar nyelven* az ábécéskönyvecskét, amelyet majd a gyerekek használnak; az oktatást pedig a latin nyelvű útmutató alapján fogja végezni ugyanez a tanító.

Az ábécéskönyvecske három részből áll: táblázatokat, gyakorló szövegeket, valamint három dialógust tartalmaz, ez utóbbiakban a tanító és a tanuló az olvasás és az írás hasznáról beszélget, szerepéről az ember további életében.

Ez így, latinul — ahogyan most a kezünkben van — a sárospataki *anyanyelvű* azaz *magyar nyelvű iskolában* nyilván nem volt használható, ezért anyanyelvű változatnak kellett készülnie belőle, COMENIUS szándéka szerint, ezt a Schola

⁴ „Nempe si Latinae Scholae tirunculos recte ac celeriter a fundamento legere ac scribere jam gnaros accipient, posito tam firmiter fundamento mos sua superstruere, pueri vero, primis et maximis superatis salebris, novos animosius aggredi montes superareque itidem feliciter poterunt.” Johannis Amos Comenii De rerum humanarum emendatione consultatione catholica. Editio princeps. Prága, 1966. II. kötet, 131. — E kiadásban jelent meg először nyomtatásban a Tirocinium. Újabb kiadása: Johannis Amos Comenii Opera Omnia. 17. kötet, Prága, 1970.

⁵ A Tirocinium-ról Klaus Schaller: Die Pädagogik des Johann Amos Comenius. Heidelberg, 1962. 336–341.; Bakos József: Comenius Tirociniuma. Pedagógiai Szemle, 1966. 416–423.; Mészáros István: Comenius írástanítási módszere. Köznevelés, 1970. 23. sz. 37–38.; a Tirocinium keletkezéséről: Opera Omnia, 17. kötet, 30.

⁶ „Libellus lectorius, tironibus in manum dandus” De rerum humanarum emendatione, II. kötet, 131.

ludus bizonyítja. Ezt olvashatjuk ugyanis a IV. rész negyedik darabjában, a 3. jelenetben, amely a vestibuláris latin osztály munkáját mutatja be: „Milyen eszközeid vannak tanítványaid oktatására?” — szolt a kérdés az osztály tanítójához, aki így válaszolt: „Három könyvecske. Az első a latin nyelvű Tirocinium, melyben az olvasás és az írás elemeit gyakorolják azokon a szóról szóra latinra fordított rövid erkölcsi szabályokon valamint imádságokon, amelyek az anyanyelvű Tirociniumban [anyanyelven] szerepeltek.”⁷

Tehát akkor ez a most kezeink között levő Tirocinium az idézetben szereplő „Tirocinium Latinum” vagyis latinnyelvű Tirocinium? Nem, mert ez az olvasás-írás tanulásának kezdő szakaszához szükséges tananyagot tartalmazza. Ha a gyerek a „schola trivialis”-ban azaz az anyanyelvi osztályban megtanult anyanyelvi szövegeket olvasni és írni, akkor a vestibuláris osztályban teljesen felesleges lett volna *mindent* ismét előről kezdeni. Itt csak nyilván a latin szövegek olvasásának-írásának sajátosságait kezdték el tanulmányozni, az anyanyelvi olvasás-írás folytatásaképpen.

Igen jelentős a Tirocinium írásoktatási anyaga: újszerűen, változatos módon gyakoroltatja be a kisgyermekkel COMENIUS a betűformákat. Többek között alapelveként szögezi le: amit a gyerekek leírt, azt mindig hangosan mondja is ki, akár egyes betűket, szótagokat vagy mondatokat ír. „Például amikor a *b*-betűt írni tanulják, ahányszor ezt a betűformát leírják, annyiszor ismételve hangoztassák: *bé*.”⁸

Ha minden betűt egyenként, külön-külön ismernek és le is tudnak írni a gyerekek, akkor következik az ábécé betűsorának leírása és megtanulása „kívülről”. Előző példájából kiderül, hogy COMENIUS a betűk „nevét” tanította meg a tanulóknak, a mássalhangzókat tehát magánhangzóval összekapcsolva: a *b* betű „neve” *bé* stb. E megnevezések nélkül egyébként nem is tudtak volna foglalkozni olyan részletesen ezt megelőzőleg a betűkkel.

„Könnyű utat” kívánt mutatni ezután Comenius az egyes betűkapcsolatok kiolvasásának eddig nagyon nehéz és fáradságos munkájában. Többféleképpen gyakoroltatja az egyes hangzók összevonását, írásban is, emlékezetből is, főként a hangzásra koncentrálva a gyerekek figyelmét. Ezután kezdik gyakorolni az ábécéskönyvecskében (azaz a Tirocinium-ban) levő táblázatot, a századok óta szokásos „*ab, eb, ib ...*” értelmetlen szótagoszlopokkal. COMENIUS azonban — a korabeli szokástól eltérően — e szótagokat csakis egyben olvastatja ki: pl. *ab*, nem pedig úgy, ahogyan a korabeli és a korábbi gyakorlat, amely a gyermekek emlékezetében az „*a-bé-ab*”-ot rögzítette.

A teljes szavak kiolvasásának gyakorlására utalva jegyzi meg COMENIUS, hogy a tanító ne engedje meg, hogy a tanulók a silabizáló módszer szerint olvassák ki ezeket: „Emlékezzen ekkor arra a tanító, hogy az a tiszta olvasás kezdete, ha már abbahagyjuk a szótagokkal való silabizálást [tehát a szótagolva olvasást]. Ne kívánja, hogy — az iskolákban eddig szokásos módon — a szavakat is silabizálják, így például: *S-a-sa; p-i-pi; sapi; e-n-en; t-i-ti; sapienti; -a-, sapientia*. Egyrészt emésztő kínzása ez a gyermeknek, másrészt teljesen haszonnélküli, mert aki az egyes szótagokat már össze tudja illeszteni szavakká, az ezeket [a

⁷ „Libellum trinum. Primus est *Tirocinii Latini*, unde lectionem et scriptionem primam formant, moralesque breves illas gnomas, et pietatis exertitia, quae in *Vernaculo Tirocinio* habentur, ad verbum translata.” ODO II. kötet, col. 922.

⁸ „Exempli gratia dum scribere discunt literam B, quoties characterem hunc scripserint, toties revidendo pronuntient, Be.” De rerum humanarum emendatione, II. kötet, 133.

szótagokat] a szavakban — akárhány szótagból is álljanak ezek — maga ki tudja olvasni.”⁹

COMENIUS a Tirocinium-ban főként az írástanítás terén hozott újat, korszerűt, jól és eredményesen használhatót, az írástanítás pontos, aprólékos menetének részletes kidolgozásával. Valószínűleg azonban hamar rájött az ugyanitt javasolt, mások által már régen kritizált olvasástanítás — amely tulajdonképpen, lényegét tekintve a korabeli olvasástanítási módszer átvétele — *legnagyobb gyengeségére*, amely az eredménytelenségnek egyik legfőbb okozója: a betűk „nevének” megtanítása, vagyis a mássalhangzóknak minden esetben magánhangzóval való társítása („... a b betűt, ahányszor leírják, annyiszor ismételve hangoztassák: bé...”), az alfabétum sorozatának szilárd begyakorlása, és csak *ez után* az olvasás megtanulásának tulajdonképpeni elkezdése. A mássalhangzóknak magánhangzóval összekapcsolt beidegzése nyilvánvalóan itt, a pataki „schola trivialis”-ban azaz az anyanyelvi osztályban is akadályozta az olvasás során a hangzók folyamatos összekapcsolását, a folyékony olvasás gyors megtanulását, akárcsak másutt.

Bizonyára problémát okozott az is, hogy a Tirocinium ábécéskönyvecskéje és módszertani útmutatása *a latin nyelvű szövegek olvasására és írására tanít*, nem pedig magyar szövegekre, ezért nem veszi figyelembe a magyar nyelvi sajátosságokat. A magyar ábécéskönyvecskék ezt már a 16. század óta megtették (pl. az *ő* és az *ü* betűknek a latin alfabétum sorába való beiktatásával). Pedig COMENIUS gondolt erre a problémára, mert határozottan kijelenti: ha az anyanyelv más betűformákat használ, mint a latin, akkor is először a latin betűket kell megtanítani, s utána az anyanyelv betűit, mivel azok írása nehezebb a latin betűk írásánál. „A magyarok a latin betűket használják — írja módszertani útmutatásában, a Tirocinium elején —, ezért itt nincs szükség ennek megtanítására időt fordítani”, ti. a sajátos magyar hangzókat jelentő betűk megtanítására, megtanulására.¹⁰ Nem volt igaza COMENIUSnak, mert például ilyen betű nincs a latin alfabétumban: *ü* vagy *ő*, a magyar nyelv viszont eléggé sűrűn használja. De hiába tevődött össze latin betűalakokból például a magyar *s* vagy *ty* betű, nem úgy kell kiolvasni, mint az ugyanolyan „latin” betűket. A pataki anyanyelvi osztály tanítója — feltételezhetjük — bizonyára kiegészítette a Tirocinium e hiányait.

A legfőbb olvasástanítási problémát kívánta megoldani COMENIUS — nem előzmények nélküli — módszertani ötletével, az *alphabetum vivum*-mal. Ezzel a kezdők olvasástanulásának legnagyobb nehézségét akarta kiküszöbölni: a betűk „nevének” megtanítását. Ezért az egyes hangzók bemutatásánál különféle állatok jellemző hangjait utánoztatja a tanulókkal, néhány más hangjelenség felidézése mellett. Ennek megkönnyítésére és jobb emlékezetben tartására az

⁹ „Ubi meminerit Praeceptor, syllabizationem cum syllabis jam desuisse, lectionisque purae initium. Non ergo requiret, ut (usitato hucusque Scholis more) voces etiam syllabizentur: exempli gratia *S-a-sa; p-i-pi; sapi: e-n-en; t-i-ti; sapienti: -a-, sapientia*. Maceratio illa ingeniorum exesto jam quippe inutilis, quia qui syllabas colligere sigillatim potest, poterit easdem in vocibus (quotcumque syllabarum fuerint) sua sponte pronuntiare.” De rerum humanarum emendatione, II. kötet, 134.

¹⁰ „Quae linguae diversos habent a Latinis literarum characteres (ut Germani, Belgae, Angli, Galli, Poloni) difficiliiores habentes ductus quam Latini, hic demum post Latinos docendi et discendi sunt, si gradatim ducere volumus ingenia. Hungari quia Latinis Literis utuntur, nihil hic moneri et morari opus habent.” De rerum humanarum emendatione, 133—134.

ábécé egyes betűinek ismertetésekor táblákon bemutatta nekik a megfelelő állat képét, azután felidézték az állat hangját, s ehhez asszociálták a hangot jelentő betűt. „Az élőlények képeinek nézegetése eredményeképpen az ábécét tanuló kisdíák könnyen vissza fog emlékezni majd a hangzó és a betűforma kapcsolatára” — ahogyan már az *Orbis Pictus*-előszó első változatában olvashatjuk.¹¹ Ennek az *Orbis Pictus*-változatnak az elején azonban még nem volt ott az élő ábécé képsorozata, ahogyan ugyanebből az előszóból is kiderül: „A betűtanulásnak, az eddiginél könnyebb betűtanulásnak kitűnő eszközeként ad segítséget, ha előzőleg egy szimbolikus ábécét adunk a tanulók elé: mindegyik betűalak mellé oda kell helyezni annak az állatnak, élőlénynek a képét, amelynek hangját az a betű megszólaltatja; így az R mellé kutyát, az S-hez kígyót, az X mellé brekegő békát stb.”¹²

Tehát megkönnyíti az olvasástaniítást, ha a tanító a „szimbolikus” ábécét használja kiindulásul, de COMENIUS ekkor még nem iktatta műve első oldalaira az élő alfabetumot. Ezért volt szüksége a magyarázó példákra a fenti mondatban. Az iskolában azonban már nyilván használtatta a tanítóval, be is válhatott, ezért ajánlja.

Ott van már viszont az 1653-ban Sárospatakon kinyomtatott *Lucidarium*-ban, ennek előszava¹³ nyomán végigkísérhetjük COMENIUST — ahogy ezt a *Lucidarium* alapján a pataki iskolába is bizonyára bevezette — az olvasástaniítás újabb, hatékonyabb módszerének egyes fokozatainak.

A betűk „megnevezése” helyett az alphabetum vivum segítségével asszociációt hoztak létre a hangzó és a betűalak között, elmaradt viszont az alfabetum betűsorának betanultatása. Ha a gyermek megismerte az egyes hangokat és az azokat reprezentáló betűket, ez után az „*Abacus primariarum syllabarum*”-ot vegye kezébe — ajánlja COMENIUS. Ez a *Tirocinium*-ban is megtalálható ab-eb-ib stb. szótagoszlopokat foglalta magában. Ezeket a szótagoszlopokat tehát nem kívánta kihagyni, az alábbiakból azonban kitűnik, hogy ezeket nem silabizálva, tehát külön betűnként „névvel” megnevezve gyakoroltatta. (E szótagoszlopok nem a silabizálás feltétlen jelei! Itt jegyezzük meg: a silabizálás nem egyszerűen szótagolva olvasást jelent, hanem olyan szótagolt olvasást, amikor a szótag minden egyes hangját betűnévvel nevez meg a tanuló, majd ezeket vonja sorban össze szótagokká. Mindezt jól példázza COMENIUS fentebb idézett sapientia-példája.)

Az „*Abacus primariarum syllabarum*” szótagoszlopainak silabizálás nélküli kiolvasás-gyakorlása után értelmes szavak olvasásának gyakorlása következett, amely a *Lucidarium* képei fölött levő egyszavas *címek* olvasgatásával történt: a kép hatékonyan segíti a szó kiolvasását. Így szól erről a *Lucidarium* előszava: a tanuló „áttanulmányozva tehát az alább majd elhelyezésre kerülő *Abacus primariarum syllabarum*-ot (amelyet azonban ebben a latin kiadásban nem volt szükséges közölni), eljuthat a képek tanulmányozásához, illetőleg a fölöttük elhelyezett címekhez. Ekkor ugyanis a lerajzolt dolgoknak a látványa — felidézve a dolog nevét — arra figyelmezteti őt, hogyan kell kiolvasni a rajz címét.

¹¹ „Ex ipsa igitur Animalis inspectione vim characteris appositū facile recordabitur alphabetarius tiro, donec usu firmata imaginatio promte omnia suppeditet.” ODO II. kötet, col. 830.

¹² „Literarum lectioni facilius (quam hactenus) addiscendae stratagema suppeditebit elegans, si eidem Alphabetum praemittatur symbolicum. Literae nimirum cuique characteri appicta illius Animalis, cuius vocem ista litera imitatur, imago. Ut ad R, canis; ad S, serpens; ad X, rana coxans etc.” ODO II. kötet, col. 830. — A *Lucidarium* előszavában már nincsenek példák.

¹³ Opera Omnia, 17. kötet, 42.

Így végigmenve az egész könyvön — egyedül a rajzok címein keresztül — lehetetlen meg nem tanulni az olvasást.”¹⁴ (Megjegyezzük: a Lucidarium képei fölötti címek szótagolva találhatók, az Orbis Pictuséi viszont nem.)

Különösen hangsúlyozza COMENIUS, hogy a gyakorlatokat, a szótagok és szavak kiolvastatását *a belük szokásos „megnevezése” nélkül* kell végeztetni, ezt a módszert teljesen ki kell küszöbölni: „És, mint jeleztem, ne a közönségesen használt, terjengős silabizálás alkalmazásával, a gyermekeknek ezzel a gyötrő kínzásával történjék az olvasástanítás” — írja ugyancsak a Lucidarium előszavában.¹⁵

Magát a Lucidariumot, annak szövegeit az olvasástanítás fontos eszközének szánta szerzője az anyanyelvi iskolában: „E könyvecske ismételt olvasgatása — mivel benne maguknak a dolgoknak részletesebb leírása található — az olvasás készségét teljessé tudja fejleszteni.”¹⁶

A Lucidarium és az 1658-ban nyomtatásban megjelent Orbis Pictus előszava lényegében azonos, az 1653-ban már elkészült szövegen már csak stilizáló munkát végzett később a szerző.

A Lucidarium — az Orbis Pictus korai változata — *kétségtelenül még Sárospatakon elkészült, képanyagával, teljes szövegével*, ezt maga COMENIUS bizonyítja, amikor búcsúbeszédében ezt mondja: „Itt hagyom azonfölül a Lucidariumnak nevezett különleges könyvecskémet, amely tele van a dolgok lajstromát szemléltető képekkel; ez új szerzemény a tanítóknak s a tanulóknak egyaránt jó szolgálatot tesz, miként az előszóban kimutattam.”¹⁷

A Lucidarium képanyagát megtervezte, megrajzoltatta tehát COMENIUS Sárospatakon, ennek egyrésze a helybeli nyomdában napvilágot is látott — ez közismert¹⁸ —, gyakorlatilag tehát nem volt akadály annak, hogy a pataki kis-iskolások az anyanyelvi osztályban már az alphabetum vivum, képeinek segítségével tanulják az olvasást.

De vajon a Lucidarium *magyar szövege* is elkészült még COMENIUS itt-tartózkodása idején? Lehetséges.

Egyrészt az előszóban igen nyomatékosan hangoztatja COMENIUS, hogy jól elősegíti a latin nyelv tanulását, ha ugyanazokat a szövegeket először anyanyel-

¹⁴ „Lustrato itaque subjecto mox primariarum syllabarum abaco (quem tamen in hac editione Latina non opus fuit adjici) veniri poterit ad lustramen picturarum cum superimpositis inscriptionibus suis. Ubi rursum ipsa rei depictae inspectio, rei nomen suggerens, quomodo picturae titulus legendus sit, monebit. Transitoque sic libro toto, per solos picturarum titulos, lectio non addisci non poterit.”

¹⁵ „Et quidem, quod notandum, nulla adhibita vulgari prolixa syllabizatione, permolesta illa ingeniorum tortura, quae hac methodo declinari poterit tota.”

¹⁶ „Iterata enim libelli lectio per ipsas pleniores rerum descriptiones habitum legendi absolvere poterit penitus.”

¹⁷ „Relinquo insuper libellum peculiarem, *Lucidarium* dictum, plenum figuris, Nomenclaturam Rerum ad ocularem demonstrationem deducuntibus; rem novae inventionis, bonique pro docentibus et discipulis usus, ut in eiusdem Praefatione ostendi.” ODO II. col. 1047.; Comenius Magyarországon 392. — Ld. továbbá: a Schola ludus előszavában: „Nos hic pro dilucidanda sensualium Encyclopaedia, pingi et e ligno sculpi curavimus figuras, numero 180, quae nunc (sub titulo Vestibuli et Januae Lucidarii) prelo parantur.” ODO II. 835.; Comenius megjegyzése 1657-ből: ODO II. col. 734—735., II. pars IV. col. 63. Az ODO III. col. 830-on levő megjegyzésben — opusculum hoc in Hungaria adornari caeptum — a befejezést illetően a nyomdai kivitelezésre utal Comenius, ez kétségtelen.

¹⁸ G. H. Turnbull: An incomplete Orbis Pictus of Comenius printed in 1653. Acta Comeniana, 1957. 35—54.; Bakos József: A Vestibuli et Januae Lucidarium pataki kiadásának újabban felfedezett töredékeiről. Eger, 1966.; uő.: Über ein neuentdecktes Fragment der Sárospataker Ausgabe des „Vestibuli et Januae Lucidarium”. Acta Comeniana, 1970. 2. sz. 92—96. — A Lucidarium keletkezéséről: Opera Omnia, 17. kötet, 272—275.

ven, majd pedig pontos latin fordításban kapja a kisdíák: „Új előny származik abból, ha a latin szöveg mindenütt szóról szóra megegyezik a [már korábban megismert] anyanyelvi szöveggel; igen kiváló eredménye lesz mindkettő számára: az anyanyelvű szöveg vezetésével rögtön világossá válik a latin szöveg értelme.”¹⁹

COMENIUS szándékát halljuk a Schola ludus színpadáról is, az első latin osztály tanítójától: fontos tankönyvük a *Lucidarium* (itt a színdarabban *Encyclopaedia Sensualium* a neve): „Ezt a könyvecskét már az anyanyelvi osztályban jól megismerték a tanulók, itt ezért úgy haladunk tovább, hogy ennek következtében számukra a latin nyelv könnyebben elsajátíthatóvá váljék, mivel teljes tartalmában szóról szóra megfelel annak” — ti. az anyanyelvi osztályban megismert anyanyelvű *Lucidarium*-szövegeknek.²⁰

Emellett azt is tudjuk, hogy COMENIUS milyen nagy hévvel fogott neki a párhuzamos nyelvű tankönyvek összeállításához Sárospatakon, sok hozzáértő kollégára támaszkodhatott itt: „... már munkába vettük a latin—magyar nyelvű könyvek elkészítését, melyek ifjúságotok számára a tiszta latinság tölcseirei lesznek. Tudniillik TOLNAI János úr, az iskola igazgatója, és SZŐLŐSI JÁNOS úr, a teológia és a bölcsélet professzora, e kiváló férfiak, és még néhány tehetségebb férfi a növendékek sorából, akikből az osztálytanítókat kell majd kiválasztani, továbbá a tiszteleltre méltó és ézen a téren már dicséretesen működő férfit, SZILÁGYI BENJAMIN István úr, aki segítő kezét szintén nem tagadja meg tőlünk...”²¹

S idéztük már a *Lucidarium* előszavát: ott COMENIUS kereken kijelentette, hogy az *Abacus Primariarum Syllabarum*-ot a könyvnek „ehhez a latin nyelvű kiadásához” nem szükséges mellékelni, tehát másnyelvű változatot is tervezett.²²

Nincs kizárva tehát, hogy a sárospataki kis-iskolások magyar vagy latin—magyar szövegű, képekkel ellátott kézíratos *Lucidarium* alapján tanultak 1653—1654-ben a kollégium legalsó osztályaiban.

*

A *Tirocinium*-ban 1651-ben leírt olvasástanítási eljárás tehát nem bizonyult helyesnek, a kezdő mozzanat ezért az „első ábécé” tanulmányozása lett COMENIUS továbbalakított módszerében, s ebbe kapcsolódott bele azután — ha erre volt lehetőség — a *Lucidarium* magyar nyelvű szövegeinek olvasása. Jól látható mindez a *Schola ludus*-nak azokban a jeleneteiben, amelyekben a „schola trivialis”-t, azaz az anyanyelvi iskolát mutatja be szerzőnk. E jelenetek részletes

¹⁹ „Unde novum emerget commodum, ut dum Latina vernaculis ad verbum respondebunt ubique, valde clara futura sint utraque, et ductu Vernaculae promptius addiscantur Latina.” ODO II. col. 830.

²⁰ „Libellus jam quoque in Schola Vernacula penitus illis notus; hic autem ideo percurrendus, ut eis hac ratione facilius Latina lingua familiarescat, ubi verbum verbo respondet per omnia.” ODO II. col. 922.

²¹ „In apparandis enim Libellis Latino-vernaculis, publi Vestrae Latinitatis purae, infundibulis futuris, jam occupamur. Clariss. scilicet viri, D. Johannes Tolnai, Scholae Rector, et D. Johannes Szőlősi, Theol. et Ph. Professor, cum excitatoribus aliquot e studiosorum turba, e quibus Classici Praeceptores eligendi erunt. Reverendi item Viro, et in hac palaestra ante jam cum laude versato, D. Stephano Benjamin Szilágyi, qui nobis limam quoque suam non negat.” Uo. col. 113—114. Comenius Magyarországon 163—164. — Csak a párhuzam kedvéért: 1652 elején a *Vestibulum*-mal együtt, külön füzetben készen volt annak 26 lapos magyar anyaga is: „Primum eo te collimare volo, ut Vernacula haec Nomenclatura intra bimestre percurratur; quod commode poterit, si quotidie cum discipulis unicam absolvas pagellam. Quidni autem? nonnisi 26 foliola sunt.” ODO II. col. 207.

²² Ld. a 14. sz. lábjegyzetet.

áttanulmányozása bizonyítja: *szintézis jött létre a Tirocinium, az Alphabetum vivum és a Lucidarium-előszó módszertani gondolatai között, éppen a gyakorlati kipróbálás hatására.*

A Schola ludus negyedik részében, a III. felvonás három jelenete bemutatja: hogyan történt a sárospataki iskolában — COMENIUS irányítása alatt — a gyermekek anyanyelvi olvasás- és írástanulása.²³ Ez a mű COMENIUS itt-tartózkodásának utolsó évében készült el, darabjait a kollégium diákjai elő is adták, majd a művet a sárospataki nyomda 1656-ban kinyomatta. Mindez valószínűsíti, hogy az itt „eljátszott” módon történt a „schola trivialis”-ban folyó oktatás, nemcsak a szerző pusztá elképzelése, vagy színesen megjelenített vágyálma e három jelenet.

Mindamellett e jelenetek előadása eléggé furcsa lehetett — mai szemmel nézve —, hiszen a szereplők, a januális és atriális osztály tanulói *latin nyelven* mutatták be, mondták el, hogyan folyik az oktatás a *magyar nyelven* oktató osztályban. Hogy itt a latin szöveg ellenére anyanyelvű osztályról van szó, azt kétségtelenné teszi a három jelent szövegének tüzetes végigolvasása.

A „schola trivialis” COMENIUS szerint „az elemistáké és a kezdőké, tanulmányaik tartalmát az érzékelhető dolgok alkotják”.²⁴ Az oktatás három csoportban történt, illetőleg három egymás után következő szakaszból állt.

I. A második jelenetben a *legkisebbeket* látjuk a színen: három gyerek, mind-egyik kezében fatábla „a nemrég megtervezett Alphabetum vivum képeivel”. A Schola ludus e részének megírása tehát nem sokkal az „élő ábécé” megtervezése után történt.²⁵

A tanító feladata a gyermekeket tanítani „a jámborságra, az erkölcsös életre és a betűk megismerésére, írására, helyes kiejtésére”.²⁶ Ennek legfőbb eszköze: „Egyetlen eszközöm van, ez a táblázat, amelyen bemutatom nekik a felrajzolt Alphabetum vivum-ot: élőlények képei vannak rajta, amelyek az egyes betűk hangjait hallatják. A kezdő tanuló tehát rápillantva egy-egy állatra, utánózva annak hangját, segítség nélkül ejti ki a betűt. Hogy azután miképpen kell leírni ezt a hangot, ezt a mellékelt betűalakból tanulja meg; s így gyakorolja be e betűalak leírását.” — mondja a tanító.²⁷

A továbbiakban a szereplők elmondják, eljártsszák, hogyan történik az egyes hangzók hangoztatása, az egyes betűk megismerése; úgy, ahogyan az a Lucidarium, illetőleg az Orbis Pictus előszavában is olvasható.

Ugyanakkor a gyerekek megtanulják az egyes betűk leírását, elkezdik az egyes betűk leírásának gyakorlását is, éppen úgy, ahogyan a Tirocinium módszertani útmutatásaiban olvasható: előbb fa-íróvesszővel a levegőben, a tanító által megrajzolt betű fölött, majd krétával leírva. A Tirocinium-ban felsorolt imádságok hallás után való megtanítása is a tanító feladata.

²³ ODO II. col. 916—921. Schola ludus: Pars IV. Actus III. Scena II. III. IV. E jelenetek magyar fordítása közreadva: Mészáros István: Népoktatásunk 1553—1777 között. Bp. 1972.

²⁴ „Pro elementariis ac tirocinibus est, quorum sensus exercendi sunt circa res sensuales.” ODO II. col. 615.

²⁵ „... cum recens excogitato Alphabeto vivo” — A Schola ludus és az alphabetum vivum kapcsolatára már Klaus Schaller utalt 1962-ben megjelent, idézett monográfiájában: „Das Tirocinium dürfte vor dem »lebendigen ABC« verfaßt worden sein und vor der Schola ludus, die ja in Teil IV. Akt III. Auftritt 2. bereits über den Gebrauch des »lebendigen ABC« näher unterrichtet” (i. m. 340.). Nem említi még itteni rövid „Leselehmethoden”-fejezetében a Tirocinium, az alphabetum vivum, illetőleg a Schola ludus-jelenetek között levő fejlődési-fokozati különbség tényét; az Opera Omnia 17. kötetének kommentárja viszont már említi: 30.

²⁶ „... ad pietatem, ad mores et ad literas noscendum, pingendum, recte pronunciandum”.

²⁷ „Unicum mihi est instrumentum, Tabella haec! In qua pictum illis exhibeo Alphabetum vivum, animalia scilicet quae Literarum singularum sonos edunt. Tiro igitur Animal quodvis intuens, sonumque illius imitans, per semetipsum pronunciationem Literarum; quomodoque idem sonus pingatur, ex adjecta Figura discit, pingereque ipse eandem Figuram consuescit.”

Miután minden betűt megtanultak, vegyesen mindegyiket mindegyikkel összekapcsolva, mindig együtt gyakorolva, kiejtve is, leírva is, akkor már saját nevüket próbálgathatják leírni. Az 1556-i kiadású Schola ludus így hozza ennek példáját: „e-g-o, t-u, i-s, p-a-l, p-a-u-l-u-s etc.” COMENIUS tolla, vagy a nyomda szedőjének keze itt a magyarra siklott: *Pál*, tehát magyarul nevezte meg a Paulus-t.²⁸

Az első csoportban egy hónap alatt tanulták meg az előírányzott tananyagot. COMENIUS e pontos időtartam-megjelölése alapján az is joggal feltételezhető, hogy az egész „schola trivialis”-t egyetlen tanító vezette.

II. A következő szakaszban a tanulók a korábbi betűtanulás után „a folyékony olvasást és írást tanulják tőlem, elkezdjük a számolást és az éneklést, teljesebbé tesszük az erkölcsi és a vallásos nevelést” — tájékoztat a tanító.²⁹

Itt már kézikönyvet használnak a tanulók. Címe: „Tankönyv kezdő tanulók számára olvasásból és írásból, számolásból és éneklésből, az erkölcsi és a vallási ismeretekből” azaz latinul: „Tirocinium legendi et scribendi, numerandique et canendi, morum denique pietatis”. Ebből a könyvecskekből veszik a különféle írásgyakorlatokat (pontok, vonalak, keresztek, körök, félkörök), mindezt ismerjük a kezünkben levő Tirocinium táblázatából is.

Az olvasás terén továbblépnek: az általunk is ismert Tirocinium újabb táblázatait tanulmányozzák. Egyrészt további szótagoszlopokat gyakorolnak, illetőleg az egy, két, három, négy szótagos értelmes, rimes szó párokat olvassák. Sor kerül az ugyancsak itt található erkölcsi szabályok ismertetésére és megtanulására, illetőleg a könyvecskében levő 12 különféle ima-szöveg olvastatására. Ezeket már „kívülről” tudják a gyerekek. Jól látható: a Tirocinium-ban leírt és a Schola ludus e jelenetében „eljátszott” oktatási folyamat tökéletesen egybevág.

A Schola ludus szövegéből nem derül ki, hogy e szakaszban az oktatás mennyi ideig tartson.

III. A harmadik tanulócsoport, az *anyanyelven tanuló legnagyobb fiúk* tananyaga, a tanító megfogalmazásában: „Gyakorolom velük az anyanyelvi szövegek gyors olvasását és írását, a világ alapvető dolgairól való gondolkodást, azok megértését, és hogy mindezt hogyan lehet szóban kifejezni.” Hangoztatja a tanító: „Osztályomból egyesek a latin iskolába kerülnek, mások a műhelyekbe vagy a szántóföldekre.”³⁰

E csoport tankönyve: „Encyclopaedia Sensualium, hoc est omnium fundamentalium in mundo rerum et in vita actionum, Nomenclatura vera, ad ocularem demonstrationem deducta” azaz „Az érzékelhető dolgok enciklopédiája, vagyis enciklopédiája a világon létező összes alapvető dolognak, az életben előforduló cselekvéseknek; pontos szójegyzék, képekkel szemléltetve”.

A jelenet szereplői részletesen elmondják, hogyan történik a sárospataki „schola trivialis”-ban az „Encyclopaedia Sensualium” azaz a „Lucidarium” egyes képeinek, olvasmányainak feldolgozása. Az anyanyelvű szöveg meglelte itt magától értetődő, illetőleg elengedhetetlen követelmény, erre a tanító fentebb idézett célkitűzése is figyelmeztet.

²⁸ Az amszterdami változatban ez a mondat így szerepel: „... literarumque usum pervidere incipient, e-g-o, t-u, i-s, p-a-u-l-u-s, p-e-t-r-u-s, etc.” (ODO, II. col. 917.); a sárospataki kiadásban viszont így: „... literarumque usum pervidere incipient, e-g-o, t-u, i-s, p-a-l, p-a-u-l-u-s, etc.”

²⁹ „... legere et scribere discunt ex me accurate; numerare et canere initialiter; mores et pietatem plenius.”

³⁰ „Exercito illos ad celeriter vernacula legendum et scribendum, speculandumque et intelligendum primarias res mundi, et quibus verbis exprimantur omnia” ... „ex hac mea Classe alii jam ibunt ad Scholas Latinas, alii ad Opificia vel Agriculturam”.

E három comeniusi mű részletes elemzése — úgy véljük — világosan megmutatta: *COMENIUS olvasástanítási módszere éppen sárospataki tartózkodása idején nagy átalakuláson ment keresztül*, az 1651/52-ben készült Tirociniumtól a Schola Ludusban 1654-ben bemutatott iskolaképig. E végső formájában itt, a „schola trivialis” oktatási munkájában kialakult olvasástanítási rendszer *nem silabizáló módszer*, mert:

1. a tanító már nem tanítja meg, s főként már nem gyakoroltatja be először a betűket, az alfabétumot, benne a mássalhangzókat magánhangzós „névvel”, hanem a betűk megszólaltatására hangokat, legtöbbször állathangokat utánzó hangokat használ. Ezek magával a mássalhangzóval kezdődnek (pl. *f* = *fi* és nem *ef*; *m* = *mum* és nem *em* stb.), az *r* kivételével: „*err*”, de ennek megszólaltatása is egészen biztosan magánhangzó nélkül, csakis a nyelv pergetésével történt, másképp nem is lehet;

2. bár a hagyományos szótag-táblázatokat COMENIUS megtartja és használja, de nem betűztet a szótagok kiolvasatásában, ezeket egyszerre olvastatja ki, akár a táblázatokról, akár a tanuló saját írásáról; ezt segíti a tanító előolvasása vagy előhangoztatása;

3. nem betűztet a szavak kiolvasatásánál sem: ezeket szótagoltatja, de a szótagokat egyben olvastatja, nem betűzéssel.

COMENIUS az olvasástanításban ma is használatos *hangoztató-módszer* egyik nagy rendszerbefoglalója és népszerűsítője.³¹ Módszerével először a sárospataki kisdiákok tanultak meg anyanyelvükön azaz magyarul olvasni.

COMENIUS „schola trivialis”-ában még két tantárgyról esik szó a Schola ludus színpadán, még a Lucidarium komplex, átfogó ismeretanyaga előtt, a középső csoportban. Már idéztük az ott használt tankönyv címét: *Tirocinium legendi et scribendi, numerandique et canendi*...

Részletesen beszélnek a Schola ludus említett jelenetének szereplői az *ének-oktatásról*. E tanulmány célja, „hogya a kiszemelt zsoltárokat, himnuszokat és szenténekeket pontosan megtanulva, szépen énekelhessem, és énekelve az Istent dicsérhessem, lelkemet felüdítem a hívek gyülekezetében és másutt...”³²

COMENIUS nem elégedett meg a dalok szöveges éneklésével: szolmizáltatta is diákjait. Az öt vonalból álló vonalrendszeren hét helyre helyezte el a kulcsot; hat hangból álló skálát, hexachordot gyakoroltat be, az egyes hangokat a következő szolmizációs nevekkal neveztetni meg: ut, re, mi, fa, sol, la; de ismeri a hetedik (si) hangot is; a hangjegyek alakjával hétféle ritmust különböztet meg.

³¹ A korábbi kezdeményezésekről ld. *Földes Éva*: Népoktatási, népnevelési törekvések a korai antifouális népi-forradalmi mozgalmakban. Bp. 1964. 187—233.; *Schaller* i. m. 336—341.; *Robert Alt*: Bilderatlas. Berlin, 1966. I. 202—207. — Klaus Schaller írja: „Trotz anderer Meinungen, wie etwa Hendrichs Feststellung in seiner Ausgabe des Tirocinium von 1948 und Geißler in Nr. 101. S. 81. Valentin Ickelsamer hatte bereits darauf hingewiesen, dass, die stummen Laute (b-p, d-t, k-q) eigentlich nicht ausgesprochen werden können, und er hatte im Leseunterricht die »Lautiermethode« gefordert.” (i. m. 339.) Csak kiegészítjük ezt a megállapítást: Comenius műve előtt ez a „Lautiermethode” azonban nem jelent meg a maga teljes tisztaságában, teljes rendszerében, mentesen minden káros hagyománytól: az alapelv következetes végigvezetése, alkalmazásának részletes „módszeres” kidolgozása a maga komplexitásában is váratott még magára, hiszen maga a „hangoztatás” nyilvánvalóan csak a kiindulás.

³² „... ut Psalmos, Hymnos et Cantica Spiritualia quaecumque per memetipsum recte addiscens, suaviter cantare et cantando Deum laudare, animamque meam oblectare, in Sanctorum coetu et alibi, queam.”

A színpadi jelenet során a szereplő gyerekek többféleképpen is bemutatták tudásukat, többek között úgy is, hogy a tanító elénekeltette velük szolmizálva, kottából a harmincnyolcadik és a hetvenegyedik zsoltárt.

A Schola ludus mindkét kiadásában kottával ellátott rövid skála- és hangközgyakorlatok is találhatók: a sárospataki kiadásban e gyakorlatok előtt beírva láthatjuk ábécés-névvel ellátva az egyes vonalközökre és vonalakra helyezhető kulcsok nevét: az alulról számított első vonaltól kezdve a-b-c-d-e-f-g-a-b nevekkal. Az amszterdami kiadásból ez hiányzik.

*

Vajon elkészült-e a továbbfejlesztett Tirocinium? Az a Tirocinium, amelyet ma ismerünk, kétségtelenül az első változat. A Schola ludus fentebb említett jelenetében, a „schola trivialis” második csoportjában szóba kerülő teljesebb tartalmú Tirocinium, amelyben az ének és a számolás tanításának anyaga is megtalálható — ez lenne a második változat. És vajon mi az oka annak, hogy bár a második Tirocinium címében a számolás is szerepel, mégis, a Schola ludus színpadán egyetlen szó sem esik arról, hogy a „schola trivialis”-ban számolástanítás folyt volna. Valóban: COMENIUS teljesen figyelmen kívül hagyta volna ezt a fontos ismeretkört?

Valószínűleg nem, csak megalkudott a rendelkezésére álló lehetőségekkel: nem fért bele az időkeretbe. Annál részletesebben beszélt a számolás tanításáról a vestibuláris osztállyal kapcsolatos sárospataki tervében.³³

És a *Pampaedia*-ban, amely az eddig elmondottakkal párhuzamosan készült COMENIUS sárospataki dolgozószobájában. Abból azután az is kitűnik, hogy nem adta fel a hat osztályos „schola vernacula”-tervét, sőt azt éppen konkrét pataki tapasztalataival továbbfejlesztette. Terjedelmes tanulmányt igényelne és érdemelne: COMENIUS most ismertetett sárospataki anyanyelvi-elemi iskolai tapasztalatai, ötletei és elkészült módszertani művei hogyan ötvöződtek bele a *Pampaedia*-ban leírt „Schola Pueritiae” nagyszabású, széles távlatú koncepciójába.³⁴

*

Az elemi osztállyal is foglalkozott tehát COMENIUS Sárospatakon, rövid itt-tartózkodása idején, nemcsak a latin iskolával. Vajon valóban panszofikus anyanyelvi kis-iskolává formálódott a kollégium legalsó, a kis gyermekeket magába tömörítő osztálya, ez a „népiskola”, ahonnan egyesek a latin iskolába, mások a szántóföldekre és a műhelyekbe kerülnek? A Schola ludus jeleneteinek pontos egyezése az elkészült latin nyelvű segédkönyvek anyagával (Tirocinium, alphabetum vivum, Lucidarium-Orbis Pictus) sejtetni engedi, hogy jelentős lépések történtek ezen a téren is.

E művek magyar változatairól nem tudunk, de ezeket nyilván nem is kereshetjük COMENIUS kézíratai, könyvei között, ezeket — ha elkészítették — mások készítették el. Jól megfigyelhető, hogy milyen nagy határozottsággal ajánlja búcsúbeszédében a Lucidarium használatát a tanítók és tanulók figyelmébe, de — hangsúlyozza — úgy használják, ahogyan szerzője „az előszóban kifejtette”,³⁵ Ebben az előszóban azonban — mint láttuk — sok szó esett az anyanyelvről, a Lucidarium latin szövegeinek anyanyelvű variánsairól.

³³ ODO II. col. 36—37.

³⁴ De rerum humanarum emendatione, col. 144—168.

³⁵ Ld. a 17. sz. lábjegyzetet.

Éppen ezért úgy véljük, hogy nem utasíthatjuk el olyan határozottan ennek az első sárospataki anyanyelvű panszofikus iskolai osztálynak a létét, mint ahogyan azt nagy monográfiájában *Milada BLEKASTAD* teszi,³⁶ azzal érvelve, hogy nem ismerték fel ennek jelentőségét az iskola helyi vezetői. A kollégium vezetőinek véleményét e kis-iskola ügyében nem ismerjük, se mellette, se vele szemben, csakis COMENIUS konkrét véleményét, konkrét tevékenységét, konkrét műveit ismerjük ezzel a helyi iskolatípussal kapcsolatban.

COMENIUS Sárospatakról távozva ennek az osztálynak — vagy kisiskolának — a tanítójától is elbúcsúzott, az alkalomhoz igazodva a szokásos sztereotíp szak kifejezést alkalmazva munkájával kapcsolatban (ahogyan a három újjászervezett latin osztály vezetőjéhez szóló búcsúszavakban is csak a szokásos, hagyományos tananyagelnevezéseket említi, nem esik szó semmi újításról, pedig azt biztosan tudjuk, hogy azokban az osztályokban jelentős változások történtek.) Így szólt COMENIUS az anyanyelvi osztály vezetőjéhez: „Te, ROZGONYI, utódaiddal az olvasás elemeit szorgalmasan tanítsd!”³⁷ S neki is szólt COMENIUS kedves figyelemztető szava, akárcsak a latin osztályok vezetőihez: „Csak kövesse mindenki számára kijelölt ösvényt, eltévedni nem lehet.”³⁸

Kétségtelen: COMENIUS helyes ösvényt, biztos irányt, járható utat mutatott az anyanyelvű elemi oktatás számára is.

³⁶ *Milada Blekastad*: Comenius. Versuch eines Umrisses von Leben, Wert und Schicksal des Jan Amos Komensky. Oslo—Praha, 1969. 514.: „So konnten auch die pausophischen Kinderschulen in der Muttersprache nicht entstehen, da ihre Bedeutung nicht erkannt wurde.” — *Orosz Lajos* szerint Comenius látta Sárospatakon az anyanyelvi iskola hiányából fakadó nehézséget, de segíteni nem tudott rajta (Comenius sárospataki iskolareformja. Pedagógiai Szemle, 1971. 303.), ugyanebben a tanulmányában azonban azt is megállapítja: „Comenius pataki búcsúbeszéde alapján filológiailag kimutatható, hogy az anyanyelvű iskola pótlására és a Vestibulum-Janua sikeresebb elsajátítása végett Comenius a három latin osztály elé egy előkészítő, valószínűleg anyanyelven olvasást, írást is tanító osztályt szervezett.” (Uo. 307.)

³⁷ „Tu Rozgoni (cum successoribus tuis) primae litteraturae diligenter trade rudimenta” ODO II. col. 1048.; Comenius Magyarországon. 395. — Megjegyezzük, hogy a „primae litteraturae rudimenta” nem az olvasás elemeit jelentette, hanem az anyanyelvi iskola teljes anyagát: a latin iskolában foglalkoznak majd a „litteratúra”-val.

³⁸ „Sequatur tantum designatam sibi quisque semitam, aberrari non poterit.” ODO II. col. 1047.; Comenius Magyarországon 392.

A. M. ARSZENYEV, F. F. KOROLJOV

A MARXISTA – LENINISTA PEDAGÓGIA
METODOLÓGIAI PROBLÉMÁI**A pedagógiai kutatások empirikus és elméleti szintjeinek összefüggései*

A neveléstudomány nagyjelentőségű, időszerű logikai-metodológiai problémái közé mindenekelőtt a pedagógiai kutatások empirikus és elméleti szintjeinek a kérdése tartozik. Mindig is foglalkoztatott minket a gyakorlati és elméleti ismeretek és kutatások, az elméleti tételek, tudományos fogalmak pedagógiai gyakorlathoz való viszonyának a kérdése. Mégis a megismerés empirikus és elméleti szintje összefüggésének a kérdése a tudományban nemrégén, a pedagógiában pedig csak a legutóbbi években vált időszerűvé. Véleményünk szerint ez a helyzet nem a neveléstudomány spontán fejlődésének a következménye. A lökés kívülről érkezett és kapcsolatos olyan elméleti modellek felépítésével egy sor tudományterületen, amelyeknek nincs empirikus vonatkozásuk, összefügg továbbá a kutatások és az ismeretek matematizációjának és formalizációjának a folyamatával. A természettudományok, a matematika és a kibernetika viharos fejlődése nagy hatással volt a pedagógiai kutatásokra is. A pedagógiai kutatók olyan módszereket igyekeztek keresni, amelyeket a természettudományokban, a matematikában használnak. Ezen az úton a neveléstudomány nagy nehézségekkel találkozott, ami abból következett, hogy pedagógiai jelenségeket és folyamatokat nem lehet leírni és magyarázni matematikai apparátus és formalizáció eszközeivel. Mindez azonban arra készítette a pedagógiai kutatókat, hogy mélyebben értsék meg tudományuk specifikumát és törekedjenek metodológiaiag helyesebben megközelíteni a pedagógiai kutatások empirikus és elméleti szintjének összefüggéseit.

A neveléstudomány fejlődése a múltban is és a jelenben is a gyakorlati tapasztalatok általánosítására, a megfigyelésekre és a kísérletekre támaszkodott. Ezen az alapon tárták fel és fogalmazták meg a nevelés és oktatás alapelveit, a nevelés és a képzés tartalmával és módszereivel kapcsolatos normatív követelményeket, tárták fel az oktatási és nevelési folyamat különböző oldalai egységének és kölcsönhatásának az összefüggéseit.

A pedagógiai megismerés empirikus szintjéhez tartozik az egyes pedagógiai jelenségek és folyamatok, a nevelés tartalmát alkotó különféle kapcsolatok és viszonyok megfigyelése. A pedagógiai jelenségek és folyamatok megismerésének empirikus szintje a kutatás folyamán nyert ténybeli adatok kiválasztását, egybevetését, analízisét és szintézisét jelenti, továbbá tudományos fogalmak megalkotását, hipotézisek felállítását és ellenőrzését. Az empirikus szint teljesértékű

* A szocialista országok pedagógiai kutatóinak moszkvai konferenciáján 1971. augusztus 24-én elhangzott előadás két részletét közöljük.

tudományos kutatást jelent és egyáltalán nem szabad lebecsülni az empirikus kutatást irányító tudós munkáját. A jól megszervezett és végrehajtott kísérlet A. A. ZINOVJEV filozófus szerint, „sokkal több észet, tudást és erőfeszítést igényel, mint ilyen vagy olyan (esetleg bonyolult és gyakorlatilag értékes) elmélet kidolgozása”. Éppen ezért nem szabad lebecsülnünk a megismerés empirikus szintjét, az empirikus kutatásokat. Ugyanakkor azonban a pedagógiai kutatásokat nem lenne helyes csak erre korlátozni.

Valamennyi tudományos adat alapját és forrását a tények képezik. Éppen ezért pedagógiai tények gyűjtése előzetesen nem korlátozott pontos megfigyelések és kísérletek segítségével, a tények mennyiségi és minőségi feldolgozása, analízise, mennyiségi empirikus törvények megfogalmazása a pedagógiai kutató legfontosabb feladata. A neveléstudomány mai „betegsége” a jóminőségű tudományos tényanyag szükséges készletének a hiányával magyarázható, mégpedig a kutatás folyamatában szerzett és lényegében tipikus tényanyag hiányával. Azt mondják, hogy a neveléstudomány a tények „Mont-Blanc”-ját halmozta fel, de rosszul dolgozzák fel és elméletileg nem gondolják át ezt a tényanyagot. Ez igaz is és nem is. Rengeteg nálunk a nevelő-képző munka gyakorlatából véletlenszerűen gyűjtött összefüggéstelen tényanyag. Hatalmas mennyiségű ilyen anyagot tartalmaz sok disszertáció. Sok tonna érc ez, amelyben néhány gramm nemes fém rejlik. Ennek a hatalmas ténytömegnek a logikai feldolgozása, szisztematizációja nem történik meg, így nem válik az elméleti általánosítások igazi forrásává. Az elméleti általánosítások igazi alapját azok a tudományos tények képezhetik, amelyeket céltudatos megfigyelések és kísérletek útján a tömeges gyakorlatból vannak le. Csak ilyen tények alapján lehet elméleteket, hipotéziseket felállítani.

Mindenféle megismerési folyamat, így a pedagógiai jelenségek és tények megismerése is a következő mozzanatokból tevődik össze:

1. Érzéki, gyakorlati tevékenység; ez a megismerés első lépcsője, kiindulópontja.
2. Az elméleti megismerés, amely különböző szinteken valósul meg; ez a második lépcső.
3. Gyakorlati tevékenység, amelyben ellenőrizzük az elméletet, amelyben realizálódnak, materializálódnak az ismeretek.

Már az első lépcsőben, magában az érzéki-gyakorlati tevékenységben meghatározott empirikus ismeretekre teszünk szert. A második lépcsőben történik a szükséges általános ismeretek megszerzése, a törvények, a lényeg feltárása.

Jelenleg a neveléstudomány eljutott oda, hogy határozottan megerősítse a tulajdonképpeni elméleti kutatásokat. Ez nem jelenti a neveléstudomány elszakadását az érzéki-gyakorlati tevékenységtől, az empiriától, a pedagógiai gyakorlat tényeitől, a kísérleti anyagoktól. Jelenleg teljes mértékben szakítanunk kell azokkal a hagyományos nézetekkel, hogy a pedagógia természetét tekintve empirikus, rendeltetésénél fogva pedig alkalmazott tudomány, továbbá azokkal a nézetekkel is, melyek szerint a pedagógiai folyamatok és jelenségek lényegét és törvényeit feltáró elméleti pedagógia megteremtése utópisztikus álom.

Az a helyzet, hogy a neveléstudományban jelenleg kevés fundamentális kutatás folyik, hogy kevés a jelentős elméleti munka, hogy kevés a prognosztikus elméleti elképzelés, mindez bizonyos fokig az elméleti kutatások lebecsülésének a következménye.

A pedagógiai kutatások szűk, utilitarisztikus megközelítésének sajátos reakciója az a formula, hogy „térjünk át a pedagógiában az empirikus szakaszról

az elméleti szakaszra". Ezt a formulát nem tartjuk sem pontosnak, sem helyesnek. A neveléstudomány fejlődésének jelenlegi szakaszában is jelentős elméleti megállapításokat tartalmaz. Következésképpen nem megalapozott a pedagógia fejlődésének jelen szakaszát empirikusnak minősíteni.

A pontosság kedvéért meg kell jegyeznünk, hogy a pedagógiai gyakorlatot és elméletet különböző formákban lehet és kell társítani.

„A pedagógia általános alapjai” c. könyv német kiadásához írt tanulmányukban a szerzők (F. F. KOROLJOV és V. E. GMURMAN) a pedagógiai kutatások három típusát jelölték meg: a tapasztalati-elméleti, az experimentális-elméleti és az absztrakt-elméleti kutatásokat.

Ismeretes, hogy annakidején már Herbart kísérletet tett (igaz, hogy metodológiai alapjait tekintve hibásan) arra, hogy a pedagógia, különösen pedig a pszichológia problémáját absztrakt-elméleti módon oldja meg. Lay és később sok más kutató is experimentális-elméleti koncepciókat dolgozott ki. Igen jelentős pedagógiai rendszereket munkáltak ki tapasztalati-elméleti alapokon. Elegendő itt hivatkozni PESTALOZZIRA, DIESTERWEGRE, USINSZKIJRA, kortársaink közül pedig MAKARENKÓRA, BLONSKIJRA, JESZIPOVRA, SZKATKINRA, ZANKOVRA és másokra.

A pontosság kedvéért alá kell húznunk azt, hogy a kutatások előző kategorizálása relatív. A tapasztalati-elméleti kutatások így vagy úgy absztrakciókkal is operálnak, a legelvontabb, formalizált konstrukciók végleges ellenőrzését pedig az jelenti, ha a belőlük levont következtetések kísérleti úton igazolódnak.

Ami az empirizmus elleni harcot illeti, ennek az értelme és jelentősége ma is ugyanaz, amit a marxisták mindig is tulajdonítottak neki. Ez mindenekelőtt harcot jelent mindenféle, az elméletet lebecsülő nézet ellen, kezdve attól a tudatos próbálkozástól, hogy a pedagógiát „megszabadítsák” a filozófiától egészen addig a ma is élő felfogásig, mely szerint ne terheljük magunkat elméleti analízissel.

A feladat éppen az, hogy minden irányban kibontakoztatva a kutatómunkát, tervszerűen összekapcsolva a tapasztalati-elméleti és az absztrakt-elméleti kutatásokat, az egész tudományos munka elméleti színvonalát emeljük.

Kiszabadítani a pedagógiát az empiria harapófogójából — hibás jelszó. A. A. ZINOVJEVnek teljesen igaza van, amikor azt írja, hogy a tudomány felémelkedve a második lépcsőre, az előrelátás hatalmas eszközét adta kezünkbe. Az elmélet megelőzheti a megfigyeléseket és kísérleteket, mégis „a második lépcső csak az első felépítménye, az elsőhöz viszonyítva segéd szerepe van. Tapasztalati bázis nélkül elveszti célját és nélkülözi a gyakorlati értéket.”

Az empirikus és az elméleti szintek kölcsönhatása a tudományos megismerésben nagyon mozgékony, dialektikus. Az állandóan növekvő tapasztalati anyag kezdetben erősíti az elméletet, később túlnő annak keretein, változásra kényszeríti az elméletet. Az empirikus anyag felhalmozódása végső soron az adott elméletek ellentmondásainak feltárásához, az ellentmondások megoldásának szükségességéhez vezet.

Meg kell jegyeznünk, hogy a matematikai és kibernetikai módszerek, a formalizáció felhasználása a burzsoá pedagógiában a tartalom és a világnézeti elemek kiküszöbölésére vezet. Úgyisintén a szocialista országok pedagógusainak olyan törekvései, hogy a pedagógiai kutatásokat a tapasztalat mennyiségileg mérhető adatokkal nyert igazságainak a feltárására korlátozzák, mindig arra vezetnek, hogy a pedagógiai folyamat tartalmi, különösen világnézeti és erkölcsi oldala feltáratlan marad. Ez nemritkán rést nyit a neopozitivistá tudományosságának, amely tagadja a jelenségek filozófiai és szociális megközelítési módját.

Abból a törekvésből kiindulva, hogy a pedagógiának a korszerű tudomány „látszatát” adják, gyakran — minden különösebb szükség nélkül — a matematikai és logikai formulák, görbék, vektorok stb. ruhájába öltöztetik. A neveléstudomány matematizációja és formalizációja önmagában nem képes megszabadítani őt elméleti „betegségétől”. B. V. GNYEDENYKO ukrán akadémikus, ismert matematikus, helyesen mutat rá arra, hogy a tudomány és a gyakorlati tevékenység matematizációja nem azt jelenti, hogy a megismerési folyamatból sikerül kikapcsolni a megfigyelést és a kísérletet, hanem azt, hogy „az igazoló tapasztalat, az ismeretek és az ismert törvények bázisán ki lehet alakítani a kiinduló feltételeket, pontos következtetéseket lehet levonni, meg lehet állapítani a következtetések levonásához szükséges módszereket”. Azok a törekvések, amelyek a pedagógiát pontos kísérleti, verifikált, azaz empirikusan igazolt ismereteket tartalmazó tudománnyá akarják változtatni, egyáltalán nem veszik figyelembe a pedagógiának mint társadalomtudománynak a sajátosságait. A pedagógia szoros kapcsolatban van az ideológiával, megállapításait végső soron a történelmi-társadalmi tapasztalat igazolja, nem pedig egy adott iskola vagy körzet tapasztalatai.

*A pedagógiai kutatások rendszer-strukturális megközelítésének
logikai-metodológiai problémái*

A rendszer-strukturális megközelítési mód a korszerű tudományos megismerés új metodológiai irányzatainak egyike. Nyugaton a „legújabb módszernek” tartják, amely „az elavult dialektikát” felváltja. Mellesleg ez a módszer szoros kapcsolatban van a dialektika elveivel.

Ismeretes, hogy a marxizmus elsőként vizsgálta és kutatta a bonyolult jelenségeket mint olyan rendszereket, amelyek sok, kölcsönhatásban levő komponensből tevődnek össze. Ennek klasszikus példája MARX „Tőké”-je, amelyben feltárta a kapitalizmusnak, mint bonyolult rendszernek a törvényeit, a kapitalizmus funkcionálásának és fejlődésének, mint kölcsönhatásban levő, különböző alrendszerekre és komponensekre tagolódó rendszernek a törvényeit.

A rendszer kérdése a tudományos kutatásban kulcskérdéssé csak az utóbbi két-három évtizedben vált, és éppen ebben az időben lett a rendszerkutatási mód a korszerű tudományos megismerés egyik alapvető sajátossága.

A „rendszer” fogalom a tudomány minden szférájában elterjedt és behatolt a mindennapi gondolkodásba is. A rendszer-kutatás szovjet szakembereinek (I. V. BLAUBERG, V. I. SZADOVSZKIJ, E. T. JUGYIN) véleménye szerint a rendszerkutatások elterjedésének három oka van:

1. A tudományos diszciplínák többségében (biológia, pszichológia, nyelvészet, szociológia, logika stb.) jelentősen módosult a vizsgálódások tárgya, ami a kölcsönös összefüggésben levő elemek sokaságából összetevődő egységes egészet alkotó képződményeket jelent.

2. A XX. sz. közepén végbemenő technikai fejlődés, az automatizáció széleskörű elterjedése arra vezetett, hogy a modern technikai tervezés és konstruálás fő tárgyát az irányítási rendszerek képezik, amelyek struktúrájukat és kialakulási folyamatukat tekintve meghatározott rendszer-típusok.

3. A rendszerkutatás széleskörű bevonulása a modern tudományba és technikába ráirányította a figyelmet a rendszerelmélet általános problematikájára.

A rendszerkutatások nemrégén a pedagógiába is behatoltak. 1970 októberében a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának égisze alatt működő

metodológiai szemináriumon megvitatták a rendszerkutatás pedagógiában való alkalmazásának elvi, logikai-metodológiai problémáit és megvizsgáltak néhány konkrét kutatást, amelyet ilyen módszerrel végeztek. A tartalmas vita alapján azt a következtetést vonták le, hogy alaptalan egyes pedagógusok és metodikusok szkeptikus, sőt esetenként negatív szemlélete a rendszer kutatási módszerrel kapcsolatban. Az ilyen nézetek nem komoly érveken, hanem csupán azon a felfogáson alapulnak, hogy „eddig is megvoltunk, a továbbiakban is megleszünk nélküle”. A metodológiai szeminárium munkája, az elhangzott nagyszámú előadás és felszólalás feltárta a pedagógiai kutatások rendszer-strukturális megközelítésének elméleti és metodológiai értelmét.

A Szovjetunióban és más szocialista országokban végzett pedagógiai rendszerkutatások széles skálát mutatnak. Ilyen módszerrel folynak kutatások a közoktatási rendszerrel, sok didaktikai problémával (az oktatási folyamat felépítése, a korszerű tanóra modell, a tananyag rendszere és struktúrája stb.), a közösség és személyiség témával kapcsolatban.

Már most meg lehet nevezni néhány olyan pedagógiai problémát, amelyek kutatásában a rendszer-strukturális módszer sikerrel alkalmazható. Ezek közé tartozik mindenekelőtt „a korszerű pedagógia tárgyának felépítése és megalapozása”. Fentebb már rámutattunk arra, hogy a pedagógia tudománnyá csak azoknak, az emberrel és neveléssel foglalkozó integrált ismereteknek a bázisán lehet, amelyeket a tudományok komplexuma vizsgál. A fenti probléma kidolgozásánál elengedhetetlen mindenekelőtt a pedagógiai ismeretek rendszerének a kutatása, a pedagógia, a szociológia, a pszichológia, az antropológia, a logika találkozási pontjának a feltárása.

A rendszerkutatás másik tárgya lehet: „a képzési rendszer tökéletesített modelljének felépítése szoros összefüggésben a társadalmi fejlődéssel”.

A közoktatás bonyolult rendszer, amely különböző szintű struktúrákból tevődik össze. Ebben az értelemben szuperstruktúrának is nevezhetjük, a közoktatást alkotó struktúrákat pedig (általános képzés rendszere, felsőoktatás, tudományos káderek felkészítése, szakmai továbbképzés rendszere stb.) elemeknek. A modern tudomány a struktúra fogalmát, mint kölcsönhatásban levő elemek funkcionális egységének a kifejeződését fogja fel. Ez a felfogás lehetővé teszi, hogy mélyebben megértsük a közoktatási rendszer elemeinek a működését.

A rendszer-szemléletnek mindig vezető metodológiai alapként kell szerepelnie, amikor a közoktatás egész rendszerének vagy egyes összetevőinek fejlesztési perspektíváit akarjuk meghatározni.

A rendszer-szemlélet a közoktatás fejlesztési távlatainak a kialakításában feltételezi a társadalmi, gazdasági fejlődés és a közoktatás kölcsönhatásából származó sajátosságok figyelembevételét. Sajnos, a gyakorlatban előfordul, hogy a jövőbe próbálnak nézni figyelmen kívül hagyva a társadalmi fejlődés különböző oldalainak reális szükségleteit és lehetőségeit, továbbá a gazdasági oldalt, a termelőerők és a termelési viszonyok fejlődését, az anyagi és a szellemi kultúra színvonalát. A közoktatás ilyen alapokon felépített fejlesztési távlataiból hiányoznak a tudományos előrelátás vonásai.

Az előzőkhöz hasonló kutatási probléma lehet: „a személyiség és személyiségformálás korszerű elméletének a kialakítása”. Ezt a témát azok a lényeges változások teszik aktuálissá, amelyek a személyiség helyzetével kapcsolatban az egész világon végbementek. A személyiség problémát nem lehet sokoldalúan vizsgálni és megnyugtatóan megoldani rendszer-strukturális megközelítés nélkül.

Negyedik kutatási probléma a következő: „az oktatási, nevelési folyamatok szerves kapcsolatának a kérdése és e kapcsolat megvalósításának a módszerei”. A neveléstudomány a figyelem központjában tartja ezt a kérdést, mindezek ellenére el kell ismernünk, hogy mindeztideig nem ért el érzékelhető eredményt ezen a területen. A neveléstudomány HERBART óta nem jutott túl az általános, absztrakt megállapításokon annak következtében, hogy az oktatási és nevelési folyamat kölcsönhatásának struktúrájába mélyen sohasem hatolt be. Különben is az oktatást és a nevelést mint összetevőket nem vizsgálták a rendszer-strukturális megközelítés aspektusából.

Valószínűleg nincs szükség további problémák megjelölésére, hogy a rendszer-kutatások szükségességét és széles lehetőségeit a pedagógiában alátámasszuk.

A rendszer-strukturális megközelítési módon alapuló konkrét pedagógiai kutatások kiterjesztésének szükségessége, — mert e kutatások csak így lehetnek tartalmasabbak —, sürgeti e kutatási mód általános és metodológiai elveinek további kidolgozását. Ezen kutatási módszer alkalmazása a pedagógiában csak abban az esetben lehet gyümölcsöző, ha el tudjuk kerülni a más tudományterületeken kialakított fogalmak és módszerek mechanikus átvitelét a pedagógiai kutatásokra. Feladatunk olyan fogalmi apparátus és metodika megalkotása, ami megfelel a rendszer-kutatás sajátosságainak a pedagógiában.

E módszer lényege, mint ismeretes, az, hogy a vizsgált jelenséget nem szakítjuk ki a vele összefüggő más jelenségek komplexumából, hanem úgy vizsgáljuk, mint az egész bizonyos részét, amely függ annak más komponenseitől és a maga módján visszahat azokra.

Ilyen kölcsönhatás figyelembevétele szükségessé teszi, hogy a vizsgált jelenség-komplexum minőségi jellemzői mellett a mennyiségi jellemzőket is kiválasszuk, amelyek lehetővé teszik a különböző jelenségek kölcsönhatásának mechanizmusába való mélyebb behatolást. Természetesen a pedagógiai jelenségek olyan jellemzőinek a feltárásához, amelyek lényegében statisztikaiak, a pedagógiában már régóta meghonosodott kutatási módszerek, pl. megfigyelés és kísérlet, széleskörű felhasználására van szükség. Az így nyert eredmények feldolgozása a matematikai statisztika módszereinek és eszközeinek a felhasználásával történik.

A rendszer-strukturális kutatásokban maguk a kísérletek is nagyrészt soktényezősök. Ez újabb nehézségeket jelent a kísérletek előkészítésében és lefolytatásában. Ezeket a nehézségeket jelentős mértékben a kísérletek matematikai tervezésének korszerű módszereivel lehet kiküszöbölni. Ez lehetővé teszi nemcsak a kísérleti csoportok optimális mennyiségének és számának meghatározását, hanem azt is, hogy egy kísérleti ciklusban maximális mennyiségű hasznos információt szerezzünk.

A rendszer-kutatásban széleskörűen alkalmazzák a matematikai modellek módszerét azért, hogy minél teljesebben vizsgálhassák a különböző tényezők kölcsönhatását a jelenségek egész komplexumában. A legnagyobb jelentőségűek mellest nem a „statikus”, hanem a „dinamikus” modellek, mert segítségükkel nemcsak a paraméterek időbeli változását lehet vizsgálni, hanem ezek kölcsönhatásának jellegét is. Ilyen modelleket csak a programozás nyelvén és az elektromos számítógépeknek a felhasználásával lehet készíteni.

Ily módon a matematikai modellkészítés a rendszer-kutatásokban a vizsgált jelenségek lényegébe való behatolást megkönnyítő és a stabil törvények megállapítását elősegítő egyik módszerként szerepel.

A rendszer-kutatásban még csak az első lépéseket tesszük. Vizsgálatainkból egyelőre hiányzik a szükséges pontosság és precizitás. Olykor tanulók módjára

követjük a más tudományokban kialakult gyakorlatot és ezért hibákat követünk el. Ez nemritkán alkalom azoknak az elkedvetlenítésére, akik új dolgokkal akarnak foglalkozni.

Az 1970 októberében tartott metodológiai szeminárium munkájának összegezéséként a következő helyes elképzeléseket fejtette ki:

A neveléstudomány a jelenleg előtté álló feladatokat nem tudja csupán saját eszközeivel megoldani, ezért fel kell használnia más tudományok módszereit is. A neveléstudomány metodológiai fegyvertárának gazdagítása más tudományok eszméivel és módszereivel természetesen együttjár bizonyos nehézségekkel, tévedések és hibák lehetőségét rejtí magában. Amennyiben azonban elvileg elfogadjuk azt az álláspontot, hogy terméketlen dolog más tudományok eszméinek, terminusainak és módszereinek a mechanikus átvétele, továbbá, hogy minden elmélet helyességét a gyakorlat dönti el, ebben az esetben nagyot nem tévedhetünk. A rendszer-strukturális megközelítési mód fontos eszköze ma a pedagógiai kutatók tudományos gondolkodása átfarmálásának, gazdagítja kutatási módszereinket, elősegíti a pedagógiai jelenségek mélyebb megismerését, végső soron pedig az oktatás, nevelés hatékonyságának a növelését.

Fordította Komár Károly

ÁGOSTON GYÖRGY

AZ „OPTIMISTA” TECHNICIZMUS JELENTKEZÉSE A PEDAGÓGIAI FILOZÓFIÁBAN

Arnould Clausse nézetei

A tudományos-technikai forradalom, a természettudományok és a technika tényleges jelentősége korunkban a tőkés társadalom ideológusait is arra kényszeríti, hogy módosítsák az általános műveltségéről, az általános és szakképzés egymáshoz való viszonyáról vallott régi nézeteiket, amelyek lebecsülték a természettudományt, a technikát, a termelést, és ezek oktatásának sem tulajdonítottak igazi értéket, nem sorolták őket „a kultúra” tartalmai közé, hanem mint az anyagi élet, az anyagi szükségletek megvetendő szféréjét, mint a „civilizáció” termékeit szembeállították az igazi kultúrával, a „humán” tudományokkal és a művészetekkel. Ismeretesek e műveltségesszmény különböző változatai, ismeretesek magyar képviselői, a kérdésnek gazdag irodalma van. Ez a műveltségesszmény még korántsem halott a tőkés országokban, képviselői még szembeszállnak a közoktatásügy demokratizálódásával, védik a hagyományos klasszikus középiskola privilégiumait, de pozícióik egyre gyengébbek.

Az utóbbi évtizedekben a természettudomány és a technika új és jelentősen megváltozott helyet foglal el a polgári filozófiában és pedagógiában. Talán helyesen jellemzi ezt a folyamatot az amerikai Lewis MUMFORD, aki szerint korunkban végbemegy „az értékek radikális átértékelése”.¹ A nyugati pedagógiában nagy hatást gyakorolnak Theodor LITTE-nek, a kultúrpedagógia jelentős kép-

¹ Ld. Ágoston László: Az ember és a technika. Bp. 1945. Kossuth Könyvkiadó, 1965. 85. lap.

viselőjének a II. világháború után írt könyvei,² amelyekben a klasszikus német kultúra, a német újhumanizmus e rajongója a humanitás értékrangjára emeli a természettudományt és a technikát. Megnyugtatta az emberi értékekért, a humanitásért aggódókat: nincs igazuk azoknak, akik a természettudományban az ember lesüllyedését, igazi rendeltetésének elárulását látják. A természettudomány nem szentségtörés műve, hanem az ember legbensőbb lényegéből született, és ahhoz marad is szorosan hozzákapsolva. Ami a természettudománnyal megteremtődött, az már eleve elrendelve kezdettől benne rejtett az ember és a világ kapcsolatában. Ha humanitáson az emberben létező lehetőségek és szellemi igények együttesét értjük, a természettudományt teremtő gondolatnak minden joga megvan ahhoz, hogy humanistának nevezzék. Nincs akadálya tehát még az idealista kultúrfilozófia és a kultúrpedagógia részéről sem annak, hogy az „igazi emberi műveltség” javai között a tudomány és a technika törvényesen helyet kapjon.³

A modern burzsoá ideológusok között azonban nemcsak olyanok vannak, akik „befogadják” a természettudományt és a technikát az emberi értékek világába, hanem egyre nagyobb számban olyanok is, akik a tudományos és technikai fejlődés eredményeitől elkápráztatva a modern tudomány és technika lelkes propagálói, szinte prófétái. Benne látják a társadalmi haladás fő, sőt egyetlen tényezőjét, amely új „arany korszakot” ígér, a mai polgári társadalom valamennyi társadalmi problémájának megoldását, az erkölcs, az irodalom a művészet megújódását. Eme optimista technicizmus⁴ az egyik forrása a konvergencia-elméletnek, amely szerint a tőkés és a szocialista társadalom különbségei — éppen a tudományos és a technikai forradalom következményeképpen — folyamatosan eltűnnek, kiegyenlítődnek.

Bár a burzsoá iskolákban még a vallásos, konzervatív, idealista világnézet az uralkodó (a legtöbb burzsoá iskolában kötelező a vallásoktatás), a tudományos-technikai forradalom eredményei és eme konzervatív világnézet egyre nyilvánvalóbb antagonizmusa szükségképpen kivált olyan törekvéseket, hogy a pedagógiát is egy új, a tudományos-technikai forradalomnak jobban megfelelő világnézettel alapozzák meg. A pedagógiai filozófiában is érvényesül a technicizmus és annak optimista válfaja.

A következőkben az optimista technicizmus pedagógiai filozófiai jelentkezésének egyik formáját kívánjuk bemutatni, amelyen jól tanulmányozhatók e pedagógiai filozófia jellemző vonásai, ideológiai tartalma, osztályfunkciója. *Arnould CLAUSSE* professzornak, a Liège-i Egyetem ismert pedagógia professzorának előadását⁵ elemezzük, amelyet az Association Internationale des Sciences de l'Education 1969. évi varsói kongresszusán tartott, és amelyben kifejtette

² A mi szempontunkból fontos művei: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*, Bonn, 1955. *Technisches Denken und menschliche Bildung*, Heidelberg, 1957. *Naturwissenschaft und Menschenbildung*, Heidelberg, 1954. *Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung*, Bonn, 1960.

³ A Theodor Littre való hivatkozást és a fenti Litt-i gondolatmenetet lásd többek között *Guiseppa Catalfamonak*, a Messina-i Egyetem pedagógia professzorának előadásában az Association Internationale de l'Education 1969. évi varsói kongresszusán. A szekcióviták kötetében franciául.

⁴ A technicizmus különböző jelentkezési formáinak, ezek között az optimista technicista nézeteknek részletesebb elemzését lásd *Agoston László* már idézett könyvében.

⁵ Az alábbi ismertetés *Arnould Clausse* professzornak a fenti kongresszuson bemutatott *Le problème de l'unité de et la diversité* című előadásának pontos gondolatmenete. Az előadás szövege megtalálható a kongresszus *Textes des exposés des séances plénières* c. kötetében.

nézeteit „az új világ, a mai modern társadalom világnézetéről”, mint a modern pedagógia filozófiai alapról.*

Arnould CLAUSSE bírálja az idealizmus régi válfajait „PLATON finom dialektikájú dialógusaitól Emmanuel KANT súlyos metafizikai értekezéseig”. Ez az idealizmus annak a világnak a filozófiája, amelyet az állandóság (permanence) és a társadalmi megosztottság (dichotomie) jellemzett, az archetípusok és az abszolút filozófiája (la philosophie des archétypes et de l'absolu). „Eme filozófia számára, bármi is legyen a formája, származtassa bár magát a revelációból, az intuicióból vagy a gondolkodó észből, az igazság minden kutatást, sőt minden létezészt megelőzően létezik; a valóságot magyarázó alapvető elvek az emberen kívüliek, tőle idegenek, véglegesen megállapítottak, kétségen felül állnak. Leegyszerűsítve a dolgokat azt mondhatjuk, hogy Platon és Arisztotelész uralkodnak a gondolkodás világában archetípusaikkal, szubsztanciális formáikkal egészen a *modern tudományos filozófia* eljöveteleig.”

A permanens és dichotóm világnak ez a gondolkodásmódja hátráltatta, akadályozta a tudományos kutatást, mert nem az volt a szerepe, hogy valamilyen célt érjen el, megváltoztassa a világot, új technikákat és igazságokat fedezzen fel, hogy eredeti eljárások alapján új problémákat oldjon meg, hanem, hogy megértse a változatlan nagy igazságokat, és belőlük deduktív úton vonjon le következtetéseket a társadalmi, az intellektuális és az erkölcsi magatartásra vonatkozóan.

Ezt a régi filozófiát az „új világ, a mai modern társadalom filozófiájával” kell helyettesíteni. A mai helyzet megértésének a kulcsa a *termelékenység alapvető fogalma* (la notion capitale de productivité), továbbá a tudomány és technika hihetetlen fejlődése, amely egy második ipari forradalom előidézője, és „amely minden előrelátást megdöntött, elkötelezven bennünket egy progresszív és felszabadító, ha még nem is teljesen szabad demokrácia (une démocratie progressive et libératrice) útján”. A modern világot ugyancsak két vonással lehet jellemezni: a dinamizmussal és a társadalmi struktúrák nagyfokú mozgékonyásával és hajlékonyságával (le dynamisme, la grande mobilité, la grande souplesse des structures sociales).

A dinamizmus, amely a régi világ állandósága helyébe lépett a *változások valóságos kitörését* (frénésie) hozta magával minden téren. „Életmódunk, ítélet- és értékelési módunk, megismerési módszereink, erkölcsi törvényeink, érzelmi reakcióink, egyéni és társadalmi magatartásunk egy generáció alatt gyökeresebben megváltozik, mint régen több évszázad alatt.”

A társadalmi mobilitás következménye pedig az, hogy „a régi társadalmi megosztottság gyakorlatilag megszűnt”. Az embert nem származása, családi és anyagi helyzete határozza meg, hanem *képességei és akaratereje*. (Nous sommes, chacun d'entre nous est, non pas ce qu'il est au départ, mais ce qu'il devient, ce que ses capacités et sa volonté lui permettent de réaliser à l'arrivée.) Eme változások következményeinek jelentőségét társadalmi és erkölcsi téren nehéz lenne el- túlozni” — hangsúlyozza szerzőnk.

A társadalom egyre bonyolultabb: megszokszorozódott a szakmai tevékenység száma és változatossága, megnőtt a szabadidő, és ezzel kapcsolatban is sok és változatos tevékenységi forma és emberi kapcsolat alakult ki. CLAUSSE professzor a társadalmi fejlődés szakaszait különböző szerzők alapján így ábrázolja: a tudomány és a technika fejlődése előtti „brutálisan” megosztott társadalom és

* Az idézett szövegek saját fordításaim — Á. Gy.

egy-egy „elsőbrendű organizmusok” között analógia van, ugyanis az ilyen társadalmi test (corps social) egésze olyan homogén csoportok egymásmellettsége, amelyek szinte autonóm módon funkcionálnak. Ebből a primitív társadalmi „testből” fejlődik ki a „szervesebb struktúra”, vagyis „az, amelyben — a elsőbrendű állatokhoz hasonlóan — a különböző elemek áthatják egymást, összehangolódnak, kiegészítik egymást és társulnak az árnyalt, kölcsönös és magasrendű módon integrált akciók és ráhatások folytonos egymásutánjában”.

A fentiek következtében „az egyén helyzete a közösségben, tehát értéke és jelentősége mint egyéné és mint személyisége sem a régi”. „A hasonlóságon alapuló szolidaritást, amely a hasonló életmódú és gondolkodású egyéneket egyesítette, a szerves szolidaritásnak sokkal összetettebb, hajlékonyabb és finomabb formája váltja fel. Ez olyan egyéneket társít, akiket az életmódbeli különbségek, állásaik, tevékenységi köreik, érdeklődésük különbségei *szabadabbá, függetlenebbé, jobban személyiségekké* tesznek, de akik ugyanakkor finomabb, kevésbé egyenes vonalú (linéaire) és kevésbé merev, de nem kevésbé szoros és hatékony szolidaritást teremtenek meg egymás között. Az egyéneket egyesítő kötelékek rendkívül gazdag és sűrű hálózattá szélesednek, de ezt a hálózatot, minthogy egyáltalán nem rögzített és nem merevítik változatlan, mindig azonos függőségek és kapcsolatok, állandó lendület élteti, amely biztosítja állandóan vitatott jogosultságát.”

„A különbségek szabadon megnyilvánulhatnak, mert ezek sine qua non-jai egy mindig mozgékonyabbá és mindig összetettebbé váló helyzetnek. Másrészt mert a másodlagos és sokfajta csoport, amelybe belevonják az egyéneket, más-más jellegű. Az a tény, hogy az egyén több csoporthoz (szakmai jellegű, politikai párt, vallásos, szórakozást szolgáló) tartozik, szabadabbá teszi mindegyikkel szemben. Mindegyikben csak személyisége egy részével van elkötelezve, és szabadon kivonhatja magát, ahogyan és amikor akarja. *A kollektív kényszerek sokkal kevésbé parancsolók és fullasztók.* Az ember eredeti és „eretnek” lehet, és annak is kell lennie, anélkül, hogy rosszállást váltana ki.”

Ezek a modern világ jellemzői, és ezeknek egy új tudományos filozófia felel meg, amely az állandóság és az abszolút fogalmait a *relativitás és a változás* fogalmaival helyettesíti. Ez a tudományos filozófia a pozitív megfigyelésre és az ellenőrzött kísérletre alapozódik. Ugyanakkor alapvető eszméje az evolúció eszméje is, amely igazolja a tudományok által felfedezett igazságok relatív voltát. Az evolúció eszméje a filozófiailag általánosított darwinizmus modern változata: a transzformizmus. A transzformizmus szintén a szelekció elvét tartja a fejlődés irányító elvének, amely az egész biológiai fejlődés során „vakon működik és automatikusan valósítja meg a fejlődést”, a pszicho-szociális szinten viszont „előtte járva viszi az embert előre” (c'est de l'avant qu'elle tire l'homme en avant), tehát „mindig magában foglal valamiféle céltudatot, teleologikus tényezőket”. Az ember céltudatosan alkalmazza a szelekció elvét (mesterséges szelekció, eugenetika, nevelés), tehát — mint látjuk — a nevelés nem egyéb, mint a szelekció elvének alkalmazása kulturális téren.

A jelenkori tudományos forradalom az emberi lehetőségek legmerészebb, leggazdagabb megnyilvánulása, amely az embernek a hatalom és méltóság maximumát mutatja.

Ez a tudományos forradalom, amely túlmegy a newtonizmuson (a modern tudomány kezdete) és ugyanakkor a „laissez faire, laissez passer” hagyományos liberalizmusán, megmutatta, hogy a „klasszikus” tudomány elvei és posztulátumai csak *önkényes konvenciók*, amelyeket más konvenciókkal lehet és szükséges

is helyettesíteni, hogy a hagyományos ismeretelmélet bizonyos korlátain túl-
lépjünk. Már említettük, hogy az új tudományos filozófia egyik alapkategóriája
a relativizmus. Ez azonban nem torkollik indifferentizmusba, mint ahogy egye-
sek gondolják, mert eme relativizmust egy másik alapvető koncepció élteti: a
gondolkodás műveleti jellege (le caractère operationnel de la pensée). „A gondol-
kodás és a tudomány a mi folytonosan táguló lehetőségeinket szolgáló szerszá-
mok, amelyeket azért használunk, hogy a legjobban, a maximális mértékben
töltsük be emberi kötelességünket. Ezek a szerszámok tehát nem egy meddő és
nevetséges abszolutum nézőpontjából »igazak«, hanem a hatékonyság fogalma
(notion d'efficacité) szempontjából, amely előírja számunkra, hogy előzetesen
megállapítsunk egy értékrendet (axiológia), vagyis normákat, amelyek alapján
mérhető, megítélhető, értékelhető maga a hatékonyság.” Igazság ezek szerint
csak az lehet, ami hasznos az ember számára, hozzájárul kibontakozásához,
szabadságához, boldogságához. „Abban a dinamikus világban, amelyben élünk,
a definitív igazság eszméje bármely téren, gazdasági téren éppen úgy, mint
erkölcsi téren veszélyes és meddő, mert ürügy a stagnálásra . . . többé nem kell
törődnünk annak tudásával, vajon magatartásunk megfelel-e valamilyen igaz-
ságnak.”

Íme ez kell legyen a modern pedagógia filozófiája, mert „a modern pedagógia
több új technikánál: a modern pedagógia filozófia, amely törekszik megfelelni ama
szabadság- és boldogságtörekvéseknek, amelyeket a mai társadalom nyújt az embernek
azok révén a hihetetlen eszközök révén, amelyekkel rendelkezik, és amelyeket nem
szűnik meg felhalmozni”. „Arról van szó, hogy a kultúra eszközével, tehát a mindig
új értékeket létrehozni akaró neveléssel megteremtjük, fenntartsuk, fejlesszük és véd-
jük azt az igazi szellemiséget, amely egy élő demokrácia sajátja.”

Részletesen leírtuk azt a világnézetet, amely egyes polgári pedagógiai elmél-
kedők szerint korunknak, a tudományos és technikai forradalom korának meg-
felel, amely a tudományos fejlődés korszerű filozófiai általánosítása, és amelynek
szellemében kell nevelni az ifjúságot a régi vallásos-idealista nevelés helyett, sőt
azzal szembeszállva. Úgy tűnik, igazán harcos, a hagyományossal, a konzervatív-
val bátran szakító pedagógiai fordulatnak vagyunk a tanúi, legalább is a nevelés
új elméleti megalapozói nagyon szeretnének radikális újitóknak mutatkozni.

Bár „a modern társadalom új tudományos filozófiájának” ismertetett tételei
önmagukért szólnak, még sem felesleges talán néhány sajátosságát szemügyre
venni.

Mindenekelőtt szembeötlők e „tudományos” filozófiának rendkívül reakciós
— és minthogy állandóan a tudományra hivatkozik — föltöbbször veszedelemes,
megtévesztő tételei a társadalmi fejlődésről, a mai társadalomról és az ember
helyzetéről a társadalomban. E filozófia szerint — mint láttuk — a tudományos
haladás és méginkább korunk tudományos-technikai forradalma máris megvál-
totta a világot. A társadalmi struktúrákat „mozgékonyvá és hajlékonyvá”
tette, aminek következtében „a régi társadalmi megosztottság gyakorlatilag
megszűnt”, megszűnt ilymódon az a „szolidaritás” is, amely „a hasonló élet-
módú” embereket régen összefűzte. A tudomány és technika forradalma elköte-
lezett bennünket „egy progresszív és felszabadító” demokráciával. A nevelésnek
éppen az a fő feladata, hogy az ifjakat e progresszív és felszabadító demokrácia
szellemében nevelje. A jelenkori tudományos forradalom az embernek „a hata-
lom és méltóság maximumát” juttatja, minden ember képességeinek szabad
kibontakozását biztosítja, az ember sorsa mostmár kizárólag „képességeitől és
akaraterejétől” függ.

A „tudományos” filozófia tehát eltüntette a kapitalizmus minden ellentmondását, a társadalmi osztályokat, a kizsákmányolókat és kizsákmányoltakat. A tudományos-technikai fejlődés és a társadalom fejlődése között közvetlen kapcsolatot tételezven fel, tagadja a társadalmi harc, az osztályharc, a társadalmi forradalom szükségességét; abba az illúzióba ringat, hogy a tudományos és technikai forradalom máris megnyitotta az egyenlőség, szabadság birodalmát minden ember számára. A tudományos filozófia embereszménye az individualizmus. Az új embert kollektív kötöttségek nem kötelezik, az új ember „eredeti” és „eretnek”, minden objektív társadalmi kapcsolat megszűnik, és ezt az egyének közötti szubjektív személyi kapcsolatok, vonzalmak helyettesítik.

Nincs tehát itt szó semmilyen progresszívebb tartalmú ideológiáról, mint amilyen a pozitív vallás, a deizmus, az abszolút szellem filozófiája. Arról van inkább szó, hogy mivel ez utóbbiak a tudományos-technikai fejlődés mai körülményei között minden rugalmasságuk ellenére egyre szűkebb körben tudják csak teljesíteni a kapitalizmus ideológiai védelmét, a kapitalizmusnak hatékonyabb ideológiai fegyvereket kell gyártania, és ilyeneknek tűnnek azok az ideológiák, amelyek tételeiket az új tudományos eredményekre, a tudományos-technikai forradalomra hivatkozva dolgozzák ki.

A „tudományos” filozófia általános fejlődéelmélete egyáltalán nem új, hanem — mint láttuk — a darwini természetes szelekció elvén alapuló evolucionizmus, illetve ennek HUXLEY képviselte modernebb változata: a transzformizmus. Hogy a darwinizmus alkalmazása a társadalom jelenségeinek magyarázatára — a szociáldarwinizmus és a szociálbiologizmus minden fajtája — alkalmatlan a társadalmi jelenségek összefüggéseinek, a társadalmi fejlődésnek magyarázatára, hogy régi formájában veszedelmes és embertelen burzsoá ideológia, ez teljesen közismert, a marxizmus ezt már régen kimutatta. Hogy pedig javított változatában is csak a társadalmi fejlődés lényegének az eltorzítására, az osztályharc leplezésére hivatott, ez a fenti ismertetésből nyilvánvaló. A „tudományos” filozófia társadalomelmélete felhasználja — mint ugyancsak kitűnik a fentiekből — a biologizáló társadalomelmélet másik ismeretes válfaját is, a társadalmi fejlődés organikus elméletét, amelynek ideológiai tartalma ugyancsak a fennálló társadalmi rend igazolása (a társadalom minden része, szerve, mint az élőlény szervezetének részei, természetes fejlődés eredménye, minden rész a maga természetes funkcióját tölti tehát be az organizmus egészében), másrészt a társadalmi fejlődés evolúciós szemléletének a propagálásával tagadása az osztályharc, a társadalmi forradalom szükségességének. A modern ipari társadalomban, a tudományos és technikai forradalom társadalmában nincsenek már ellentmondások, hanem csak kölcsönös, szabadon akart akciókban egymást átható, egymást kiegészítő, egymással társult elemek. Úgy gondoljuk, e „tudományos” társadalommagyarázat nem kíván semmilyen további kommentárt.

Végül fel kell hívní a figyelmet a „tudományos” filozófia ismeretelméletére és igazságelméletére. A figyelmes olvasó nyilván felismerte, hogy a „tudományos” filozófia ebben a vonatkozásban semmi egyéb, mint pragmatizmus, sőt instrumentalizmus, tehát tipikus szubjektív idealizmus. Ez a filozófia nem ismer objektív igazságot, relativizmusa az abszolút igazság teljes tagadása. Az „igazságok” nem a valóság tükröződései, nem abban az értelemben relatívek, hogy a megismerés történeti folyamatában a társadalmi fejlettség adott fokának lehetőségei szerinti megközelítései abszolút igazságoknak, hanem csak „konvenciók”, amelyeket idővel más konvenciókkal kell helyettesíteni. Az igazság az egyén hatékony cselekvésének a mércéje csupán, igaz az, ami az ember számára hasznos cselek-

vésben sikerhez vezet. A tudománynak és a gondolkodásnak nem az a feladata, hogy igazságokat tárjon fel, hanem az, hogy a hatékony cselekvés szerszáma legyen. Ez az igazságelmélet valóban felment attól, hogy a társadalom valóságos tényeit, jelenségeit, a köztük levő összefüggéseket, a valóságos társadalmi fejlődéstörvényeket kutassuk, felfedezzük, e helyett megengedi, hogy az igazságot olyan „konvenciókkal” helyettesítsük, amilyenekkel csak akarjuk, amilyenek fantáziánkban megteremnek.

KOZMA TAMÁS

AZ OKTATÁSPOLITIKA ÉS A NEVELÉSTUDOMÁNY VISZONYA SVÉDORSZÁGBAN

— *Portrévázlat Torsten Husénról* —

A magyar oktatási rendszer folyamatban levő fölülvizsgálata a felgyűlt adatokon, következtetéseken és javaslatterveken túl egyéb hasznos tanulssággal is szolgál: az eddigieknél világosabban exponálta azt a kérdést, *vajon milyen az együttműködés ma az oktatáspolitikusok és a neveléstudományi kutatók között, s milyennék kellene lennie*. A jelenlegi helyzetet ugyanis — amint erről a különféle (többé vagy kevésbé türelmetlen) vélemények tanúskodnak — egyik fél sem érzi megnyugtatónak. Az oktatáspolitikai ismétlődő csalódása, hogy a neveléstudomány a kulcskérdésekben nem vagy nem eléggé képes segíteni a döntéseket és határozatokat; a neveléstudomány ismétlődő igénye pedig, hogy bízzák meg lényegi föladatakkal, és lássák el a megoldáshoz szükséges anyagi erőforrásokkal. Kérdés mármost, hogy ha mindkét részéről ekkora az igény az együttműködésre, miért van mégis számos akadály a együttműködésnek, és mi lenne a teendő a kooperáció tökéletesítésére.

Ezt a kérdést sokféle megközelítésben lehet tárgyalni. A rendszerelemzés rámutathat azokra az akadályokra, amelyek mind az irányításban, mind a szervezésben húzódnak meg, és nehezítik a közös munkát. A szociológiai és pszichológiai vizsgálatok azokra a tényezőkre utalhatnak, amelyek az oktatáspolitikusok, illetve a kutatók szereprendszeréből következőleg nehezítik a kooperatív problémamegoldást. A logikai-metodológiai vizsgálódások bizonyára kommunikációs zavarokat találnának a két fél problémafogalmazásában, ami gátolja a közös nyelven szólást. S talán nem jogosulatlan az olyan történeti-szociológiai analízis sem, amely az együttműködés lehetséges formáját mutatja be esettanulmány formájában.

Dolgozatunkat ebben az értelemben tekintjük esettanulmánynak. Egy korábbi közleményünkben azt az irányítási rendszert mutattuk be, amelynek révén Svédországban központilag tekintik át és szabályozzák a pedagógiai kutatásokat.¹ *Célunk ez alkalommal azoknak a kapcsolatoknak a fölvezetése, amelyek — történeti és összehasonlító pedagógiai tanulmányok szerint — a svéd oktatáspolitikai és a pedagógiai kutatás között alakultak ki.*

¹ Kozma Tamás: „Svédországi tapasztalatok a neveléstudományi kutatástervezés és irányítás ehetőségeiről.” (*Magyar Pedagógia* 1971. 1—2. sz. 78—94.)

Föladatunkat két körülmény nehezíti. Egyrészt természetesen nem elégedhünk meg a kapcsolatok pusztá regisztrálásával; ahhoz, hogy bizonyos tanulságokat is megfogalmazhassunk, valamilyen formában minősíteniük kell őket. Ez pedig egyúttal azt jelenti, hogy rá kell mutassunk azokra a politikai és ideológiai tényezőkre, amelyek nyomán az oktatáspolitikai és a neveléstudomány együttműködése Svédországban kialakult. A kapcsolatokat és hátterüket tehát oktatáspolitikai szempontból kritikailag kell bemutatnunk. Föladatunkat másfelől nehezíti az is, hogy az oktatáspolitikai és a neveléstudomány kapcsolatai igen sokrétűek és szerteágazóak; s ha esettanulmányt kívánunk szerkeszteni belőlük, akkor összefüggéseiket egészen azokig a személyekig kell lebontanunk, akik ezeket a kapcsolatokat kialakították és jelenleg is szabályozzák. Éppen ezért tanulmányunkban az oktatáspolitikai és a neveléstudomány egyik svéd kulcsalakjával foglalkozunk, és megpróbáljuk főlvázolni munkásságának portréját. Ezt a kísérletünket többek közt indokolja az is, hogy TORSTEN HUSÉN nevével a hazai szakemberek mind gyakrabban találkozunk; s őt magát munkakapcsolatok is fűzik a hazai pedagógiához.²

Szociáldemokrácia, iskolareform, neveléstudomány

Az oktatásügy és a neveléstudomány nem vizsgálható azok nélkül a társadalmi összefüggések nélkül, amelyek életrehívják és amelyek között működik. *A svéd oktatásügy és neveléstudomány számára ezeket a koordinátákat az a szociáldemokrata reformpolitika jelenti, amely négy évtizedes kormányzata nyomán a svéd „jóléti államot” létrehozta.*

Nem vállalkozhatunk itt e történelmi út megrajzolására; csupán azokat a főbb állomásokat idézzük föl, amelyek ezt a társadalompolitikai gyakorlatot kialakították és éltetik.³ Svédországban a szociáldemokrata párt 1889-ben alakult meg Hjalmar Branting vezetésével. Ekkor azonban már jelentős múltra tekinthetett vissza a svéd munkásmozgalom. Képviselői a *Kommunista kiáltvány* fogalmazásánál is jelen voltak. Munkás önképzőkörök a 19. század közepétől alakultak ki és működtek; ezek az egyesületek váltak később befogadóivá és terjesztőivé a tudományos szocializmusnak is, különféle reformista politikai nézeteknek is a 19. század végén. Formai szempontból egyenes elődei annak a felnőttoktatási mozgalomnak, amelynek Svédországban igen erős politikai hangsúlya van, s amely még a régi, szelektív svéd iskolarendszer keretei közt is bizonyos (korlátozott) lehetőséget teremtett egy-egy szociáldemokrata vezető kiemelkedésére. A svéd munkásmozgalom századforduló körüli radikalizmusának magyarázata nem utolsósorban az a mérhetetlen nyomor, amellyel a megkésve kezdődő, viharosan lezajló, eredeti tőkefelhalmozás nélkül végbemenő ipari forradalom és monopolkapitalista átalakulás a szűkös földeken amúgy is nehezen gazdálkodó svéd szegénységet sújtotta.

² Jelen tanulmány megírásában számottevő segítséget nyújtottak személyes találkozásaim Torsten Husénal. Az anyaggyűjtésben Hegedűs Lászlóné és Koczka János, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum munkatársai voltak segítségemre. Közreműködésüket ehelyütt is köszönöm. A tanulmány alapjául az a bevezetés szolgált, amely Torsten Husén *Iskola az ezredfordulón* című tanulmánykötete elé készült „Torsten Husén és a svéd neveléstudomány” címmel (*A pedagógia időszéri kérdései külföldön*, Tankönyvkiadó, előkészületben).

³ A történelmi földolgozások közül — az alább idézettekén túl — két munkára támaszkodtam: Rolland G. Paulston: *Educational Change in Sweden*. New York, 1968; és Békés Rezső: *A mai szociáldemokrácia*. Bp. 1968.

Az első tartós szociáldemokrata kormány 1932-ben alakult meg a nagy gazdasági válság idején forradalmasodó tömegek nyomására. Azóta folyamatosan szociáldemokrata kormánya van Svédországnak; jórészt éppen ez az oka annak, hogy a nyugat-európai szociáldemokrata pártok a „svéd modellt” úgy szokták emlegetni, mint a szocializmus építésének szociáldemokrata alternatíváját.

Bizonyára szükségtelen itt részletesen foglalkozni a „demokratikus szocializmussal”, a „tőke demokratizálásával”, a „szociális partnerséggel”, a tervgazdálkodási kísérletekkel — általában mindazzal, ami a jelenkori szociáldemokrácia közös eszmevilágát képezi.⁴ Kritikájául — különösen ami Svédországot illeti — talán elegendő fölhozni, hogy a termelőüzemek csaknem 90 százaléka ma is magántőkés kézben van. (Lásd az 1. táblázatot.) Ami más szóval annyit jelent, hogy a termelőeszközök tulajdonviszonyában nem következett be alapvető változás Svédországban az elmúlt negyven év alatt; a „szociális forradalom” és a „társadalmi kiegyenlítődés” megőrizte az alapvetően tőkés termelési viszonyokat.

Tulajdonviszonyok a svéd gazdasági életben, 1964

1. táblázat

	Termelő- üzemek %	Kiskereske- delem %	bankok %
Tőkés magántulajdon	89	81	88
Közületi tulajdon	6	0	12
Szövetkezeti tulajdon	5	19	0
Összesen:	100	100	100

Forrás: *Statistisk Årshok for Sverige* 51 (1964). Idézi BÉKÉS: *A mai szociáldemokrácia*, 189.

Hiba volna azonban lebecsülni azokat az eredményeket, amelyeket a szociáldemokrata kormányzat társadalompolitikai téren ért el, s amelyeket összefoglaló névvel „jóléti állam”-ként szoktak népszerűsíteni. Lényege a keresetek és a tőke — kapitalista viszonyok közt szokatlan méretű — megadóztatása (lásd a 2. táblázatot); az így fölgyűlt összegekből igen széles körű társadalombiztosítási rendszer kiépítése; a művelődésügy fogyasztási és életszínvonal kérdésként való kezelése, ami azzal jár, hogy ezekben a vonatkozásokban a svéd társadalom osztályai és rétegei közti különbségek nem akkorák, mint a nyugat-európai társadalmakban általában.

Néhány tőkésország adói és illetékei a nemzeti jövedelem százalékában, 1966—1967

2. táblázat

Svédország	40,9
Franciaország	38,7
Norvégia	37,8
NSZK	35,3
Dánia	31,5
Olaszország	29,1
Egyesült Államok	28,3

Forrás: SWEDISH INSTITUTE: *Facts about Sweden*, Stockholm, 1969.

⁴ Részletes kritikáját adja e nézeteknek Békés Rezső: *Mit akar a mai szociáldemokrácia?* Bp 1971.

Ebben az összefüggésben mondhatjuk, hogy a közoktatási rendszer átalakítása — amely az elmúlt két évtized vívmánya Svédországban — valóban forradalmi méretű volt. A svéd szociáldemokrácia bizonyos értelemben különleges helyzetének tudható be, hogy parlamentjén volt képes megvalósítani az alapfokú oktatás egységesítését és időtartamának kiterjesztését, amihez Kelet-Európában a szocialista forradalom nyitott utat, s amit a nyugat-európai munkásmozgalom mindmáig nem tudott kivívni.

A közoktatási kérdésekkel való foglalkozás kezdettől fontos szerepet játszott a szociáldemokrácia ideológiájában; korunk vezető nyugat-európai szociáldemokrata pártjainak programjában pedig — a „demokratikus szocializmus” gondolkörében — döntő szerepet tölt be. Az oktatáspolitikai kérdések megjelenését a szociáldemokrata pártprogramokban PATAKI FERENC történeti elemzése a századfordulóra teszi, okaként pedig a következő tényezőket sorolja föl. A választási és parlamenti harcokban a munkáspártok szembekerültek közoktatási kérdésekkel is, következképp ki kellett alakítaniuk saját programjukat. A polgári reformpedagógia irányzatai elméleti anyagot adtak e programok megfogalmazásához, a reformizmus felé csúszó szociáldemokrácia pedig mindinkább rabjává vált azoknak a nézeteknek, amelyek az iskola révén akarták átalakítani a társadalmat.⁵

Hogy a jelenkori szociáldemokrácia ideológiai rendszerében milyen fontos helyet foglalnak el a közoktatási kérdések, azt mind teoretikusainak nyilatkozatai, mint a különböző pártprogramok tanúsíthatják. ANTHONY CROSLAND brit közgazdász a szocializmus jövőjéről szóló könyvében kulcskérdésként idézi azoknak az angol nevelésszociológiai vizsgálatoknak az eredményeit, amelyek szerint „az önálló foglalkozású és a gazdasági életben vezető helyet elfoglaló szülők gyermekeinek aránya a megfelelő életkorú lakosságnak 15 százaléka, de a középiskolai tanulóknak 25 százaléka, a felsőfokú oktatásban részt vevőknek pedig 44 százaléka. Az ilyen szülők gyermekei, valamint a másik oldalon a segédmunkások gyermekei között világosan észrevehető eltérés mutatkozik a középiskolák látogatásában, egyáltalán az iskolai élet időtartamában és a felsőfokú képzésben”.⁶ A nyugatnémet szociáldemokrata párt Bonnban elfogadott 1968-as közoktatási „modellje”, illetőleg 1968-ban, Nürnbergben megfogalmazott „művelődéspolitikai hozzájárulása a nyugatnémet politika aktuális kérdéseéhez” a következő követeléseket tűzte ki választási programul: az iskolakötelezettség kiterjesztését a 16. életévig; a hagyományos évfolyamrendszer helyett az egésznapos iskolák elterjesztését; az iskoláskor előtti oktató-nevelő munka általánossá tételét; az egységes iskolatípus kialakítását a közép- és felsőfokon választ-

⁵ Pataki Ferenc: *A nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvései az imperializmus korában*. (Bp. 1967; 5—86.) A 19. századi kezdetekre vonatkozólag Vág Ottó két munkájára utalunk: *A nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvései a XIX. században* (Bp. 1962); és *Az óvodai nevelés kialakulása* (Bp. 1969). Az oktatáspolitikai társadalmi befolyásoltságára vonatkozólag lásd még „A társadalmi szükségletek és a társadalmi viszonyok szerepe az általánosan képző iskola elterjedésében” című tanulmányát is (*Magyar Pedagógia* 1971. 1—2. sz. 107—118.). A szociáldemokrácia és a reformpedagógia egykorú egybefonódására vonatkozólag két hazai dokumentumot is megemlítünk: SIMKÓ JÓZSEF: *A szociáldemokrácia és a közoktatás* (Bp. 1918); és Míragy József: *Szocializmus és népnevelés* (Bp. 1919.)

⁶ Idézi BÉKÉS: *Mit akar a mai szociáldemokrácia*, 88. A nyugatnémet Szociáldemokrata Párt közoktatási programjára nézve ld. a következő közleményeket: „Nürnberg — SPD-Parteitag zur Bildungspolitik”. *Gesamtschulen*, 1968. No. 2., 11—12.; „Neuer Bildungsplan der SPD”; *Die Berufsbildende Schule* 21 (1969), No 2, 130. Vö. Horst Becker kritikái ismertetésével is: „Neue Modelle zur »grossen Bildungsreform« in der Bundesrepublik”. *Pädagogik* 24 (1969), No 4., 368—375.

ható ágazatokkal és rugalmas átmenetekkel. A közoktatás problémájának szociáldemokrata politikai összefüggéseire máig legvilágosabban talán a Szocialista Internacionálé 1951-es frankfurti manifesztuma mutat rá, amikor III. fejezetében az oktatásügy kérdéskörét az ún. demokratikus szocializmus megteremtésének és kiterjesztésének követelésébe kapcsolja bele. Ezek a gondolatok adják a politikai töltetet Nyugat-Európában azokhoz az iskolareformok körüli vitákhoz, amelyeket a tudományos és technikai forradalom sürgetően kikényszerít.

A svéd iskolareform, amely voltaképp az 1940-es kormány szintű iskolabizottság kinevezésével kezdődött, szintén két forrásból nyerte ösztönzését. Az egyik forrás magának a szociáldemokráciának az ideológiája volt (az első svéd iskolareform gondolatát még a 20-as években dolgozták ki a szociáldemokrata párt ideológusai, s a párt hatalomra kerülésekor menten meg akarták valósítani, csak hogy belebuktak). A másik forrás a tudományos és a technikai haladás igénye.

Az 1940-es iskolabizottság öt év alatt fejezte be előkészítő munkáját. Programjában egyrészt kísérleti iskolák föllállítása szerepelt, másrészt egy sereg javaslat bizonyos tervezési és szervezési jellegű kutatásokra a neveléstudomány, a szociológia és a pszichológia területén. 1946-ban ismét kormánybizottság alakult; feladata egy új oktatási törvényjavaslat elkészítése volt, amelyet kemény harc után 1950-ben fogadott el az országgyűlés. Ez a törvény rendelte el a kilenc évfolyamos egységes alapiskolák föllállítását országszerte, próbaképpen, párhuzamosan megőrizve a régi hat évfolyamos népiskolát, amelynek 4. évfolyama után át lehetett lépni a nyolc évfolyamos gimnáziumba.⁷ A párhuzamosan működő egységes általános iskola és a népiskola nemcsak számos politikai és szakmai vitára adott alkalmat, hanem egyúttal jelentős összehasonlító kutatásokra is, amelyek célja az volt, hogy tapasztalati bizonyítékokat gyűjtsenek az iskolarendszer átalakításának várható következményeiről. A munkát az 1957-ben újból megalakult kormánybizottság fogta össze, amely előkészítette az 1962-es új oktatási törvényt. Ez a törvény volt az, amely országszerte elrendelte a kilenc évfolyamos általános iskolára való áttérést. Az ezt követő törvények és jelentések (1964, 1966, 1967) folyamatosan alakították ki a három évfolyamos középfokú oktatás rendszerét és az új iskolarendszernek megfelelő egységes pedagógusképzést.

Az, hogy a svéd neveléstudományt ma társadalomtudományként tartják számon otthon és külföldön egyaránt — vagyis olyan tudományként, amely kutatásaival tényleges oktatáspolitikai döntések előkészítésére képes és hivatott —, azoknak az igényeknek és elvárásoknak tulajdonítható, amelyeket az iskolareform előkészítése vele szemben támasztott. Úgy is mondhatjuk, hogy a *pedagógia Svédországban éppen a reform hosszára nyúlt előkészítő szakaszában fejlődött ki és alakult át döntelőkészítő tudománnyá*. Más társadalomtudományokat — mint például a közgazdaságtant, a demográfiát vagy esetenként a szociológiát — a „jóléti állam” szociálpolitikai intézkedéseinek előkészítése és megtervezése során már régebben is megbízott és fölhasznált a kormányzat; ennek mintájára az elmúlt két évtizedben a pedagógiai kutatások főadatuknak tekintették az oktatásügyi szintű kérdések vizsgálatát és alternatív javaslatok kidolgozását az iskolareform bizonyos kérdéseire.

⁷ A mai svéd iskolarendszer elemei a következők: 7—16 életév: 9 évfolyamos, egységes alapiskola; 17—19 életév: 3 évfolyamos gimnázium, 3—4 évfolyamos szakmunkásképzés vagy 2 évfolyamos továbbképző iskola. Az 1971/72. tanévtől megkezdődött a középfokú oktatás integrálása egységes középiskolává párhuzamos tagozatokkal.

Mindez természetesen kikerülhetetlenül visszahatott a svéd neveléstudomány szervezetére csakúgy, mint problémaköreire és utánpótlásának kialakulására.⁸ Az iskolareform előkészületekor a pedagógia Svédországban is másod- vagy harmadrendű tudománynak számított — olyannyira, hogy 1939-ben egyetemi tanszékeit is felosztatják, illetve beolvasztják az akkor modern tudomány: a pszichológia műhelyeibe. Ennek az intézkedésnek kétféle hatása volt. Az elméleti — a spekulatív jellegű, sőt általában a teoretikus — munka háttérbe szorulása egyfelől; az empirikus kutatás és a kísérletező beállítottság kialakulása másfelől a neveléstudomány mai svéd kutatóiban. A svéd neveléstudomány mai vezető alakjai csaknem mind pszichológiai alapképzettségűek; DAVID KATZ (Stockholm) eredetileg kísérleti pszichológiával foglalkozott, GÖSTA EKMAN (Stockholm) differenciálpszichológiával. A lundi H. SIEGWALD ikerkutatásairól vált nevezetessé, J. ELMGREN (Göteborg) a matematikai statisztika pszichológiai alkalmazását vizsgálta. Történeti, összehasonlító pedagógiai és filozófiai kérdésekkel jóval kevesebben foglalkoznak; közülük hadd emeljük ki WILHELM SJÖSTRAND és SVEN EDLUND nevét.

Ami a neveléstudomány kutatási bázisait illeti, 1948-ban két ilyen működött: az Állami Neveléslélektani Intézet és az Állami Társadalomtudományi Kutatási Tanács; mindkettő a fővárosban. A fejlődés során ezek az intézmények sajátos pályát jártak be: föloszlatták, illetve koordináló szervvé alakították őket, egyidejűleg visszaállítva az egyetemi tanszékeket (1948: Uppsala, 1953: Stockholm, 1955: Lund, 1956: Göteborg).

Az alkalmazott pedagógiai kutatások központjai azonban nem ezek az intézmények. Az egyetemeken rendszerint inkább ún. alapkutatások folynak, s általában a neveléstudománnyal határos munkaterületeken. A svéd neveléstudomány alkalmazott kutatásait az 1954-es kormányintézkedéssel kísérletileg kialakított egységes pedagógiai főiskolák pedagógiai tanszékei végzik; amelyeken az oktató-személyzet mellett állandó vagy szerződéses munkaviszonyban külön kutató-csoportok is működnek, s kapcsolatban állanak a főiskola gyakorlóiskolájával. Az első ilyen intézmény — mint említettük, kísérletképpen — 1956-ban létesült Stockholmban; ma pedig már Malmöben, Göteborgban és Umeåban is működik. Hasonló intézmény alakult legutóbb az uppsalai és a linköpingi pedagógiai főiskolán is, s ezzel együtt tíz központban folyik neveléstudományi kutatómunka Svédországban.

TORSTEN HUSÉN a stockholmi pedagógiai főiskola neveléstudományi intézetét vezeti.

A szakember elkötelezettségei

Ha végignézzünk annak a bibliográfiának az első oldalain, amelyet a stockholmi pedagógiai főiskola neveléstudományi intézetének hallgatói és munkatársai adtak ki Husén működésének negyedszázados évfordulója alkalmából, az első, amit felfedezünk, a pszichológiai elkötelezettség.⁹ Husén 1944-ben fejezte be tanulmányait és doktorált a lundi egyetemen fejlődépszichológiából; tudományos pályájának első szakaszán pedig alkalmazott pszichológusként működött.

⁸ Részletesebben ld. Kozma, i. m.

⁹ Siv-Aino Kullman, Erik Degerman: *Torsten Husén — Tryckta skrifter 1940—1965*. Stockholm, 1966.

Azok a tudományos rangok és kitüntetések, amelyeknek ma viselője (a svéd honvédelmi tanács és a Skandináv Kulturális Bizottság, a Nemzetközi Alkalmazott Pszichológiai Szövetség és a Viselkedéstudományi Központ tagja, a chicagói egyetem díszdoktora stb.) is elsősorban a pszichológust illetik. Közel negyven könyve és számos cikke, tanulmánya közül nehéz volna alkalmasabbat találni pszichológusi munkájának rövid illusztrálására, mint híres művét, a *Talent, Opportunity and Career* (Adottság, lehetőség és életpálya) címűt.¹⁰

Ez a tanulmány egy „követési vizsgálat” eredménye: benne 1500 malmói gyermek sorsáról ad számot a kutató, aki — munkatársai segítségével — 26 esztendőn keresztül kísérte figyelemmel a vizsgálati személyeket. Követési tanulmányt végezni — méghozzá ilyen hosszú szakaszon — számottevő föl-készültséget és szervezést igényel; s valójában csaknem egy élet munkáját jelentheti. Könyvének bevezetőjében Husén röviden elmondja a vizsgálat történetét. Pályájának kezdetén álló, végzős pszichológus hallgató volt, amikor SIVER HALLGREN munkacsoportjába bekapcsolódott, amely másfélezer malmói 3. osztályos gyermek intelligenciateszt-eredményeit és társadalmi származását vizsgálta. Ez a munka, hangsúlyozza Husén, vezette őt el nemcsak a követési tanulmány alapjaihoz, hanem a kísérleti pszichológia és az empirikus társadalomkutatás módszereihez általában is. HALLGREN később (1942-ben) újra fölkereste a volt 3-os növendékeket, s ismét vizsgálatnak vetette alá őket — noha maga a munka eredetileg nem követési tanulmányként indult. 1948-ban, katonai szolgálatuk megkezdésekor HUSÉN ismét találkozott a hajdani 3-osok egy részének sorozási teszt-eredményeivel. Egykori professzorának — közvetlenül halála előtt (1961) — sikerült ismét fölkeresnie az eredeti vizsgálati személyeket, és összegyűjtenie a rájuk vonatkozó további adatokat. Végül 1964-ben Husén és munkatársai zárták le a vizsgálatot.

A vizsgálati kérdőívek igen sok információt gyűjtöttek. Amit ezek közül Husén — több részletpublikációja szerint is — a legfontosabbnak tart, az annak a kérdésnek a vizsgálata, hogyan határozták meg a régi, szelektív svéd iskolarendszer föltételei között az életpályát a társadalmi helyzet nyújtotta lehetőségek és az egyéni adottságok.

„Az az 1500 fiatal, aki 1938-ban 3. osztályos volt, és akit 1964-ig kísértünk figyelemmel, iskolai pályafutását olyan — kettős szelekciójú — oktatási rendszerben fejezte be, amely igen hátrányos volt az alacsony végzettségű családból származóknak. Életpályájukat viszont már egy olyan jóléti államban kezdték meg, amelyet a társadalmi egyenlőségre törekvés jellemez. Csakhogy a kiegyenlítő mechanizmusok nem voltak elég erősek ahhoz, hogy behozzák a különbséget a felső és középosztály gyermekei, valamint a többiek között; az előbbiek családi környezete jóval előnyösebbnek bizonyult, mint az utóbbiaké. Így annak a nemzedéknek az életpályáját, amelyet a család hatásai iránt érdeklődő egykori doktorjelölt több, mint negyedszázadon keresztül kísért figyelemmel, sokkal inkább a társadalmi származás határozta meg, mint az egyéni képességek. Gyermekeik azonban, akik ma általában tízévesek, olyan oktatási rendszerben tanulnak, amely a tanulók többségét 18—19 éves koráig az iskolában tartja. Egy róluk készítendő követési tanulmány 1993-ban, újabb huszonhat esztendő múlva esetleg majd úgy találja, hogy az általános iskolázás kiművelte képességeknek sokkal nagyobb hatásuk lesz, mint az életpályát meghatározó bármely más tényezőnek. Az akkor élők, akiknek a kíváncsiságát fölkelte ez a tanulmány,

¹⁰ Torsten Husén: *Talent, Opportunity and Career*. Stockholm—New York, 1969.

bebizonyíthatják vagy megcáfolhatják azt a feltételezést, amelyet előbbi kijelentésem — a meritokrációra vonatkozólag — magában foglal. Bizonyítani tudják majd azt, amit a pénzügyminiszterek oly szívesen figyelmen kívül hagynak: annak az oktatásügyi koncepciónak maximális egyéni és társadalmi «hozamát», amely minden gyermeknek olyan hosszú ideig tartó iskoláztatást irányoz elő, amennyit csak egyéni adottságai megkívánnak.”¹¹

Ami ebből a munkából szerzőjére jellemző, azt részben már említettük: szakmai fölkészültségét és jeles szervezőkészségét. Hadd emeljük ki még két vonását: szorgalmát és kitartását. Nemesak a könyv — a páratlan statisztikai anyag, a szakirodalmi és az empirikus hivatkozás légiója — tükrözi mindezt, hanem maga a kutatás is. A tény, hogy valaki témaválasztáson és módszertani orientáción túl is vissza-visszatér ifjúkori kérdéseire, szimbolikus.

Ami semmiképpen sem jelentett beszűkülést vagy egyoldalúságot Torsten HUSÉN pályáján. 1947-től a stockholmi egyetemen tanít, előbb docensként, 1953-tól pedig tanszékvezető egyetemi tanárként. 1956-ban kinevezik a tervei szerint kiépült egységes pedagógiai főiskola neveléstudományi intézetének élére. Mindez adatszerűen is utal rá, hogy Torsten Husén a svéd oktatási reform egyik vezető tudományos szakértőjévé vált. Munkásságának második része — tanulmányoktól a publicisztikáig és könyvektől a szűkebb—szélesebb körökben tartott népszerűsítő előadásokig — elválaszthatatlanul fonódik össze azokkal az eseményekkel, amelyeket fontosabb a svéd iskolareformmal kapcsolatban említettünk. Alkalmazott pszichológusból így vált ma már világszerte ismert nevű szakemberévé az oktatáspolitikai kérdések társadalomtudományi vonatkozásainak.

Az oktatási reformmal összefüggő, azt előkészítő, kísérő és ellenőrző kutatásokról iskolaszociológiai könyve ad legteljesebb áttekintést, amelyet GUNNAR BOALTtal írt, s amely bővített kiadásban angol és német nyelven is megjelent.¹² Husént ez az alapprobléma izgatja: mikor és mely ponton kell megindítani az iskolareformot ahhoz, hogy a lehető legkevesebb ellenállásba ütközzék az igazgatási szervek részéről. „... az oktatásügyi változásokat általában nem lehet oktatásügyi eszközökkel végrehajtani. A társadalmi-gazdasági változások sokkal alapvetőbbek, s ezek kell megbízható alapot szolgáltatassanak azoknak az oktatásügyi váltakozásoknak, amelyek megfelelnek a társadalom igényeinek. A Nemzetközi Teljesítményértékelő Szövetség eredményei alapján a szerző meg meri kockáztatni azt a kijelentést, hogy az oktatásügy nem helyettesítheti a társadalmi cselekvést.”¹³

A svéd iskolareform példáján keresztül HUSÉN ezt az alapelvet (amely a marxista nevelésszociológia számára természetesnek hangzik) a következő gazdasági-

¹¹ Torsten Husén: „Talen, Opportunity and Career: a twenty-six-year follow-up”. *The School Review* 76 (1968), No 2, 208—209.

¹² Torsten Husén, Gunnar Boalt: *Skolans sociologi*. Stockholm, 1964. Angol kiadása: *Educational Research and Educational Change. The Case of Sweden* (Stockholm—New York, 1967). Német kiadása: *Bildungsforschung und Schulreform in Sweden* (Stuttgart, 1968). Idézzük továbbá Husén néhány más, tantervi reformot előkészítő tanulmányát is az elmondottak illusztrálására: Torsten Husén—Urban Dahllöf: *Mathematics and Communication Skills in School and Society*. Stockholm, 1960; Torsten Husén—B. Bromsjö: „An empirical study of instruction objectives in social studies” (I. Sandven ed.: *The Role of Educational Research in Social Education*, Oslo, 1963); Torsten Husén: „Curriculum research in Sweden.” *International Review of Education*, 1965, No 2, 189; Torsten Husén—Urban Dahllöf: „An empirical approach to the problem of curriculum content.” *International Review of Education* 1965, No 1, 15.

¹³ Torsten Husén: „Responsiveness and resistance in the educational system to the changing needs of society”. *International Review of Education* 15 (1969), No 4, 477.

politikai tényekkel támasztja alá. Az iskolareform gondolata a svéd munkásmozgalom körében merült föl először; kísérletképpen akkor próbálkoztak vele, amikor a szociáldemokrata párt először került rövid időre kormányra Svédországban (1927). A feltételek azonban csak akkor érték meg rá, amikor Svédország elérte azt az életszínvonalat, amelyről — sajátos történelmi helyzete folytán — 1945-ben fejlődése folytatódott; s ekkor már nem volt számottevő ellenfele az oktatási reformnak a politikai küzdőtéren.

A reformot tehát politikai körök szorgalmazták; legfőbb ellenzője viszont maga a tanügyi apparátus volt. Elsősorban a régi gimnáziumi tanárok közt akadt számottevő ellenzéke; Husén szerint nyilvánvalóan státus- és pozícióféltésből. Az ellenzék másik csoportja a tanügyigazgatásban dolgozó szakembergárda, akik hivatásuknál fogva a régi, szelektív iskolarendszer irányításával foglalkoztak. Husén elemzésének végeredménye, hogy az oktatási reform — ha olyan méretű, mint Svédországban — mindenekelőtt politikai kérdés, amelyet a siker reményében csak bizonyos gazdasági-társadalmi feltételek megléte esetén lehet megindítani. „E vázlatos előadás alapján az lehet a következtetésünk, hogy az oktatási rendszernek önmagában véve igen rossz az alkalmazkodóképessége a társadalom változó szükségleteihez és feltételeihez — ha ilyen alkalmazkodóképességről egyáltalán beszélhetünk . . . Nem volt olyan oktatási reform — legalábbis Európában nem —, amely számottevő támogatásra talált volna a tanárok és a tanügyi adminisztráció részéről. Ami Svédországot illeti — s úgy tűnik, hogy ez más európai országra is vonatkozik —, az életszínvonal emelkedése támasztott igényeket a közoktatás kiterjesztése iránt.”¹⁴

Az alkalmazott pszichológiával és a neveléstudományi kutatással való elkötelezettség egyfelől, az oktatáspolitikai irányultság és a közoktatási rendszerben való gondolkodás másfelől Torsten HUSÉN összehasonlító pedagógiai munkásságában szintetizálódik. Az UNESCO párizsi oktatástervezési intézetének éveken át munkatársa, az UNESCO hamburgi neveléstudományi intézete igazgatótanácsának pedig ma is tagja. 1971 óta a stockholmi egyetem nemzetközi nevelésügyi intézetének igazgatója. Alapítója és megalakulása óta elnöke a Nemzetközi Teljesítményértékelési Szövetségnek (IEA, Stockholm), amelynek feladata az iskolai előmenetek összehasonlító vizsgálata egyszerre több országban. Husén szerkesztette az IEA első kutatási programjának beszámolóját, amelyben a szervezet a matematikatanítás összehasonlító vizsgálatának eredményeit teszi közzé tizenkét ország adatai alapján.¹⁵

Az IEA programjáról, célkitűzéseiről, eszközeiről és első eredményeiről a hazai olvasók más forrásból tájékozódhattak (annál is inkább, minthogy Magyarország a kutatás második szakaszában több tárgyból is részt vett).¹⁶ Ebben az összefüggésben arra szeretnénk rámutatni, hogyan fonódik össze az összehasonlító neveléstudományi vizsgálat konkrét oktatáspolitikai döntések előkészítésével; olyan problémakörben például, mint az egységes, illetve szelektív iskolarendszer minőségének vizsgálata.

¹⁴ Torsten Husén: Responsiveness and resistance, 485.

¹⁵ Torsten Husén, ed.: *International Study of Achievement in Mathematics*, I—II. Stockholm—New York, 1967.

¹⁶ Két ismertetést említünk: Báthory Zoltán: „Kutatás, tervezés, iskola” (a *Tudásszintmérés világszerte* című kötet bevezetője, *A pedagógia időszerei kérdései külföldön*, Bp. 1971); és T. Neville Postlethwaite: „Nemzetközi neveléstudományi vizsgálatok”. *Magyar Pedagógia*, 1971. 1—2. sz., 95—106.

A kérdés, amelyet *Torsten HUSÉN* föltesz, voltaképp a svéd oktatáspolitikai vitákból származik: vajon igaz-e, hogy az egységes iskolarendszer egyúttal a teljesítmények szintjének kikerülhetetlen süllyedését jelenti? S vajon igaz-e, hogy a magas teljesítményszinteket csak a szelektív rendszer segítségével lehet biztosítani, illetve fönntartani? Egy-egy országon belül ezt a kérdést aligha lehet eldönteni; hiszen vagy központosított a tanügyigazgatás, és akkor a dolog természetéből következőleg egyféle iskolarendszer van; vagy nem központosított, s akkor egymás mellett működhetnek szelektív és nem szelektív iskolák is, csak-hogy nem ugyanaz a társadalmi osztály vagy réteg veszi igénybe őket.¹⁷ Svédországban különleges helyzet állott elő az 1950-es oktatási törvény nyomán, amikor próbaképpen bevezették az új, kilenc évfolyamos elemi iskolákat, vagyis párhuzamosan álltak fönnt szelektív és nem szelektív intézmények a 7–9. évfolyamos gyerekek számára. Csakhogy, mint *SIXTEN MARKLUND* egy visszapillantó írásában megjegyzi, összehasonlító vizsgálatuk inkább az előítéletek lefegyverzésére mutatkozott alkalmasabbnak, semmint konkrét döntés előkészítésére.¹⁸ Az egyetlen, szakmai szempontból korrekt eljárás tehát a különböző országokban dolgozó iskolarendszerek összehasonlítása teljesítményeik és annak alapján, vajon egységesek vagy szelektívek. Erre az összehasonlításra ad lehetőséget az IEA-vizsgálat.

Az elemzés első lépéseként kiderül, hogy a matematika vizsgálatban részt vevő tizenkét ország közül az egységes iskolarendszerrel rendelkezők a rangsorban igen különböző helyet foglalnak el. Ha az átlagos teljesítmények alapján állítjuk sorrendbe az országokat, akkor Japán és Svédország valahol az átlag körül van; Finnország valamivel az átlag mögött, az Egyesült Államok pedig jóval elmaradva tőle. Az elemzés következő lépéseként azonban el kell különíteni a legjobbakat, és csak az ő teljesítményeiket egybevetni abból a megfontolásból következőleg, hogy az egységes iskolarendszerben tanulók eredményei között igen nagyok a különbségek, ami rontja az átlageredményeket. Ezzel az elemzési eljárással most már azt vizsgáljuk, hogy vajon a legjobbak eredményeit rontja-e, ha egységes iskolába járnak, illetve javítja-e a szelektív iskolarendszer. Az elemzés eredményeképp — várakozásunkkal ellentétben — az derül ki, hogy Japán és Svédország legjobbjainak eredményei magasban az összes többi fölött vannak; Finnország teljesítményei is jobbak az átlagosnál, az Egyesült Államok tanulói pedig jóval jobbak tizenkét ország átlagszínvonalánál. „Ezeknek az eredményeknek a magyarázatát abban keresem, hogy az egységes vagy ‚visszatartó’ rendszer tágabb körű lehetőségeket biztosít, és a képesség jobb hasznosítását, fejlesztését” — értelmezi oktatásügyi összefüggésben ezt a kutatási eredményt *Husén*.¹⁹

Három vonást próbáltunk megrajzolni *Torsten HUSÉN* tudósi arcképéből: a pszichológus szakemberét, az oktatásügyi irányultságú neveléstudományi kutatót és a nemzetközi áttekintéssel rendelkező szervezőt. Az arckép természetesen nem teljes; sok vonást kellene még hozzáadnunk, hogy érzékeltetni tudjuk egyéniségét. Minderre jelen vázlatunk nem terjedhet ki. Amit *Torsten*

¹⁷ A probléma megfogalmazását lásd: *Torsten Husén: Problems of Differentiation in Swedish Compulsory Schooling*, Stockholm, 1962; *Torsten Husén: „The relation between selectivity and social class in secondary education”*. *International Journal of Educational Science* 1 (1966), No 1, 17–27.

¹⁸ *Sixten Marklund: „Comparative school research and the Swedish school reform”*. *International Review of Education* 17 (1971), No 1, 39–48.

¹⁹ *Torsten Husén: „Does broader educational opportunity mean lower standards?”* *International Review of Education* 17 (1971), No 1, 86.

HUSÉN példáján ezúttal bemutatni és hangsúlyozni szerettünk volna, az a pedagógus többszörös elkötelezettsége. *Tudósi rangját korrekt alapkutatásai emelhetik; szakmai tekintélye viszont azáltal növekszik, ha az oktatáspolitikus konkrét problémáira reális megoldásokat javasol.*

Meritokrácia: a „jó tanulók” társadalma?

A következőkben azt a gondolkodói profilt kíséreljük meg kirajzolni, amely az empirikus társadalomtudományi kutatásokkal párhuzamosan bontakozik ki HUSÉN munkásságában.

„Ma az átfogó szociológiai rendszereknek — olyanoknak, mint a teljes orvosi vagy kémiai elméletek — utat kell engedniük a kevésbé tiszteletet parancsoló, de jobban megalapozott középfokú elméletek számára” — írja ROBERT MERTON egy helyütt. Középfokú elméletek ebben az összefüggésben a szerző szerint „olyan elméletek, amelyek közvetítenek a mindennapi rutin, a kutatómunkában használatos kisebb munkahipotézisek és a mindent átfogó teóriák között”.²⁰ Amikor a következőkben Husént mint elméletalkotót kíséreljük meg bemutatni, mi sem beszélhetünk átfogó nevelésfilozófiai rendszeréről. Sokkal inkább az a helyzet, hogy empirikus kutatásainak értelmezése során egy „középfokú neveléstudományi elméletet” kísérelhetünk figyelemmel, amely közvetíteni hivatott a társadalomra vonatkozó nézetek és az oktatásügyi orientációjú pedagógiai kutatások között.

Talán nem tévedünk, ha ezt a „középfokú elméletet” HUSÉNNak a *meritokráciával* kapcsolatos okfejtése körül látjuk kikristályosodni. A kifejezést a szerző MICHAEL YOUNGTól kölcsönözte, a gondolatmenetet azonban, amely ráépül, sajátosan oktatásügyi.²¹ Lényege a következő. A hagyományos osztálytársadalmakban a társadalmi érvényesülést különféle öröklött előjogok határozták meg és határozzák meg ma is. Akár az öröklött előjogokat tekintjük, akár az öröklött vagyont, mindkét esetben egyenlőtlen indulási esélyekről van szó a társadalom más-más osztályába, rétegébe, csoportjába tartozók számára. Ezeket a származással járó egyenlőtlen esélyeket a társadalmi fejlődés — legalábbis Svédország példája szerint — az ezredfordulóig lépésről-lépésre föl fogja számolni olyan eszközökkel, mint a progresszív adózás, a széles körű társadalmi biztosítási rendszer, a munkások átalakulása üzemi részvényesekké és a szélesedő hatósugarú üzemi demokrácia. Az egyenlő esélyek megteremtése felé döntő lépés az alapfokú oktatás időtartamának kiterjesztése és az egységes alsó- és középfokú oktatási rendszer kiépítése, az oktatás ingyenessé tétele, ösztöndíj-rendszer és a hátrányos helyzetben levő tanulók támogatása individualizált oktatási módszerekkel. (Ezek a gondolatok a skandináv szociáldemokraták, általában pedig a szociáldemokrata revizionizmus és reformizmus széles körben terjesztett nézetei; a személyes tapasztalat is igazolja, hogy képviselőik voluntarista módon hisznek a társadalom homogenizálódásának, sőt az osztály nélküli társadalom kialakulásának ebben az útjában.)

Csakhogy, mondja HUSÉN, az az igazság, hogy ezeknek a módszereknek következetes alkalmazásával az öröklődő társadalmi különbségek helyébe egy újfajta szociális differenciáció lép. „Számos európai ország foglalkozási szerkezetét és társadalmi rendszerét a legutóbbi időig egy piramissal lehetett szemléltetni. A

²⁰ Robert Merton: *Social Theory and Social Structure*, New York, 1957: 5.

²¹ Michael Young: *The Rise of Meritocracy*, London, 1967.

piramis alján a segéd- és betanított munkástömeg helyezkedett el. A legtöbbjüknek pusztán igen korlátozott formális oktatás jutott a kötelező elemi iskolában, amely a legutóbbi időkig hattól nyolc vagy kilenc évig tartott. A következő szintet a «fehérgalléros» munkások jelentették, mint például a hivatali vagy kereskedelmi dolgozók, művezetők, ápolónők. Az ehhez szükséges iskolázottság néhány évvel meghaladta az alapfokú oktatást, és rendszerint középiskola volt, amely a 15–16. életévig tartott, de nem jogosított egyetemi tanulmányokra. A piramis csúcsán a köroasztálynak mindössze néhány százalékát találjuk, akik főiskolát vagy egyetemet végeztek. Ezzel szemben a gazdaságilag fejlett országokban a társadalmi és foglalkoztatottsági szerkezet mindinkább a fordított tojás alakját mintázza. A munkahelyi struktúra legalján olyan foglalkozások helyezkednek el — csökkenő számban —, amelyek egy bizonyos időtartamra kiterjedő, alapfokú formális iskolázottságot és szakképzettséget igényelnek. A középben növekvő számban vannak az olyan foglalkozások, amelyekhez a 16–18. életévig terjedő iskolázottság, valamint specializált szakmai képzés szükséges. Legfölül pedig rohamosan emelkedik azoknak a száma, akiknek felsőfokú végzettségük és diplomás foglalkozásuk van.”²²

A társadalmi fejlődés kikerülhetetlenül tart efelé a társadalmi átalakulás felé, amelyben a szakértők fogják elfoglalni a kulcspozíciókat. Ennek az átalakulásnak a színtere pedig az iskola. Amennyire helyes tehát, ha a tanügyigazgatás az oktatási rendszer átalakításával és a módszerek tökéletesítésével küzd a társadalmi egyenlőtlenségből származó egyenlőtlen iskolai esélyek ellen, annyira helytelen volna, ha ezzel a törekvéssel egyúttal akadályozni próbálná a képességek kibontakozását is. HUSÉN elkötelezett híve az egységes alap- és középfokú iskolázásnak; nemcsak azért, mert csökkenti a társadalmi rétegek közti távolságokat, hanem azért is, mert egyúttal a képességek valódi kibontakozásának jobb színtere lehet. Ez magyarázza meg olykor éles polémiáját azokkal az oktatáspolitikusokkal, akik a teljesítményszínvonalat féltik az egységes iskolától; egyben azonban azokkal a tanügyigazgatási szakemberekkel is, akik az iskola iránti igények megnövekedésétől félnek, mert ezáltal is veszélyeztetve látják a „homogén társadalom” eszményét.

Hogy azonban a meritokratikus társadalom felé haladás jó-e vagy nem kívánatos, abban, úgy látszik, HUSÉN maga sem biztos. Úgy is mondhatnánk, hogy miközben tényeket állapít meg, valamiféle romantikus kritikát mond a fejlődés ezen útja fölött. Mint szakértő, úgy látja, hogy támogatnia kell a meritokrácia felé haladó fejlődést; mint gondolkodó, fölteszi a kérdést: kell-e, szabad-e lemondani az élet sok más értékéről az iskolai sikerek végett. Ez az az ár, amelyet a „jóléti társadalomért” fizetnünk kell, állapítja meg végül rezignáltan.²³

Az alapkérdés azonban nem az értékelésé, hanem a tényeké. Igaz-e, hogy a társadalmi fejlődés — Svédországban, Nyugat-Európában vagy a világon bárhol — a „meritokrácia” felé halad; s igaz-e általában az a jövőkép, amelyet Husén több tanulmányában is előre vetít? Bizonyára nem igényel hosszabb érvelést a nemleges válasz. Mint már a bevezetőben is rámutattunk, a szocializmus építésének „szociáldemokrata alternatívája”, az osztály nélküli társadalom reformok útján történő megteremtése a valóságban a jelzett szociálpolitikai eredményeknél nem jelent többet. A tény tény marad: a tőkés fejlődés — ha

²² Torsten Husén: „The comprehensive versus selective school issue.” *International Review of Education* 17 (1971), No 1, 7.

²³ Vö. Torsten Husén „A jó tanulók társadalma” című esszejét az *Iskola az ezredfordulón* című kötetben.

tán mérsékeltebb ütemben és korlátozottabb társadalmi hatásokkal is — Svédországban éppúgy az állammonopolista úton halad, mint bármely más „hagyományos kapitalista” országban.

Az oktatás gazdaságilag-társadalmilag nem légüres térben működik” — írja egy helyütt HUSÉN.²⁴ Éppen ennek az álláspontnak az alapján szeretnénk leszögezni: a közoktatás kiterjesztése kétségtelenül jelentős vívmány a kapitalista országokban; *nem jelenti azonban azt, hogy megváltozott volna a viszony a társadalmi-gazdasági rendszer mint alap és az oktatásügy mint fölépítmény között.* Hogy mennyire nem, éppen HUSÉN más helyütt adott történeti elemzése is igazolja: a svéd iskolareform első kudarca és bevezetésének föltételei. Amiben a „meritokrácia-elméletnek” igaza van, az annyi, hogy a középrétegek helyzete változott meg a modern kapitalista társadalomban. Torsten Husén hasonlatánál maradva: a középrétegek iskolázottságának alakulása valóban szemléltethető egy csúcsára állított tojással. Ami — ha marxista terminológiában gondoljuk tovább — nem egyéb, mint a középrétegek bomlásünete.

Miért van számos akadálya az oktatáspolitikai és a kutatás közti együttműködésnek, és miként tökéletesíthető kooperációjuk? — kérdeztük bevezetés-képpen. Befejezésül fogalmazunk meg néhány választ.

1. Jó szándék és elhatározás az oktatáspolitikai és a neveléstudomány együttműködésének döntő lépése; döntő, de nem elégséges. *A neveléstudomány stagnál mindaddig, ameddig az oktatásügy nem teszi föl neki konkrét kérdéseit.* A pedagógia is csak a gyakorlat során tehet szert megfelelő kutatási tapasztalatokra; a neveléstudomány döntést előkészítő társadalomtudománnyá válása hosszabb folyamat eredménye. Ebben a folyamatban *a kezdeményező az oktatáspolitikai kell legyen, amely lépésről-lépésre, fokozatosan egyre nehezebbeket kérdez, problémáival mintegy szívóhatást gyakorolva a pedagógiára.* Ilyen helyzet rendszerint az oktatási reformok időszakában áll elő; folyamatossá tétele („permanens reform”) a neveléstudomány számára, mondhatjuk, létkérdés.

2. Ha a neveléstudományi szakember fölismeri, hogy valódi funkciója nem más, mint megoldási javaslatok kidolgozása az oktatáspolitikai problémákra, akkor ezzel együtt fölismeri azt is, hogy — *lényegénél fogva — alkalmazott társadalomtudományt művel.* Ez két dolgot jelent. Egyrészt nem szakadhat el az oktatáspolitikai problematikától; hiszen munkájának természetes menete, hogy megismeri és a kutatás nyelvére fordítja le az oktatásügy kérdéseit. Másrészt kapcsolatban kell maradnia az alapkutatásokkal, amelyeknek módszereit és általánosítható tapasztalatait a társadalompolitika egy konkrét területén kell fölhasználni. Fokozatok természetesen lehetségesek — a pedagógiai tájékozottságú tanügyigazgatási szakembertől a társadalompolitikai érdeklődésű tudósig. Amit hangsúlyozni szeretnénk — nem utolsó sorban éppen Torsten Husén példáján —, *az a közvetítő szerepe a gyakorlat problémái és az elmélet általánosításai között.*

3. *Amikor az oktatáspolitikus a pedagógushoz fordul, a szaktudását igényli.* Még pontosabban: bizonyos szakmai információkat is figyelembe kíván venni a döntéselőkészítése során. A pedagógus kötelezettsége, hogy szakmai ismeretei birtokában nyilatkozzék — empirikus vizsgálatok nyomán, megjelölve következtetéseinek valószínűségét. Tudnia kell, hogy információja csak egy a döntést előkészítő

²⁴ Torsten Husén: The comprehensive versus selective school issue, 9.

elemek közül (s nem is mindig a legfontosabb; hiszen az alternatív javaslatok közötti választás rendszerint elhatározás kérdése). Teóriái viszont — legyenek ezek „középfokúak” vagy egyetlen kikristályosodott elméletrendszer — túlnyúlnak az oktatásügy közvetlen érdeklődésén. A társadalomtudományok nagy és régóta vitatott területe ez; a marxizmus álláspontja szerint elkötelezettség nélkül objektivitás nem lehetséges. *A neveléstudományi szakember egyéni véleménye és elképzelései azonban csak annyiban válnak oktatáspolitikai érdekességek, amennyiben a vizsgálatok hitelességét befolyásolják, meghatározzák.*

FRANTIŠEK KARŠAI, HANA NEZDOBOVÁ, MARTA BAČOVÁ

NEVELÉSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK SZLOVÁKIÁBAN

Közleményünkben a Szlovákiában 1960—1970 között megjelent iskola- és neveléstörténeti munkákat ismertetjük.

Számos pedagógiatörténeti témájú könyv jelent meg ebben az évtizedben, a legjelentősebbek a következők:

MÁTEJ Jozef: Slovenské učiteľstvo v boji proti fašizmu (*A szlovák pedagógusok harca a fasizmus ellen*). Pozsony, 1960. 238 oldal. — A könyv két részből áll. A bevezető tanulmány a Szlovákiában 1939 és 1945 között kialakult politikai viszonyokat tárgyalja, s bemutatja a szlovák pedagógusok aktív szerepét a fasizmus elleni harcban. A második rész azoknak a pedagógusoknak az életrajzát közli, akik e harcban estek el.

VAJCIK Peter: Život a dielo Róberta Owena (*Owen élete és munkássága*). Pozsony, 1960. 220 oldal. — A könyv válogatást nyújt Owen írásaiból. A szerző terjedelmes bevezető tanulmányában elemzi Owen életét és utópista szocialista reformtörekvéseit.

MATEJ Jozef: Ján Kvačala — život a dielo (*J. Kvačala élete és munkássága*). Pozsony, 1962. 80 oldal. — A könyv a kiváló szlovák Comenius-kutató, J. Kvačala (1862—1934) születésének századik évfordulójára készült. Értékeli Kvačala jelentőségét neveléstörténet szempontjából, különös tekintettel úttörő Comenius-kutatásaira.

POTEMROVA Maria: Hudobné školstvo v Košiciach v rokoch 1945—1964. (*A kassai zeneiskolák 1945 és 1964 között.*) Kassa, 1965. 230 oldal. — A szerző bevezetőjében felvázolja a 18. és 19. században Szlovákiában működő zeneiskolák fejlődését, majd a kassai zeneiskolák 1919 és 1945 közötti helyzetével foglalkozik. A munka magvát a kassai zeneiskolák 1945—1964 közötti állapot-rajza alkotja.

KARŠAI František: Stúpenci J. A. Komenského v politických a školských dejinách Prešova (*Comenius követői Eperjes politikai és iskolai történetében*). Pozsony, 1965. 106 oldal. — A szerző, bár helyi témát dolgoz fel, de ezt az európai összefüggések széleskörű figyelembevételével teszi, különös tekintettel arra a politikai és pedagógiai hatásra, amelyet Comenius gyakorolt Eperjesre, erre a régi, sláv kultúrájáról híres városra. A könyv összefoglalása áttekintést nyújt a Szlovákiában kialakult, Comeniushoz fűződő pedagógiai hagyományokról.

ŠTILLA Miloš: Znievske gymnázium (*A znióváráljai gimnázium*). Besztercebánya, 1966. 320 oldal. — A szerző felvázolja a három szlovák patronátus-

gimnázium egyikének 1869—1874 közötti történetét, az alapítás századik évfordulója alkalmából, s elemzi az iskola belső életét, valamint a tanári kar társadalmi tevékenységét.

RUŽIČKA Vladislav: Dejiny slovenského šlabikára (*A szlovák ábécéskönyv története*). Pozsony, 1966. 190 oldal. — A könyv bemutatja a szlovák ábécés könyvek kialakulását és történeti fejlődési útját, kiegészítve egy teljességre törekvő bibliográfiával.

KARŠAI František: J. A. Komenský a Slovensko (*Comenius és Szlovákia*). Pozsony, 1970. 365 oldal, képmellékletekkel és Morvaország Comenius-féle térképével. — A monográfiát Comenius halálának 300. évfordulójára adták ki. A szerző, beleágazva az európai fejlődésbe, részletesen bemutatja és mélyrehatóan értékeli Comenius szlovákiai tevékenységének társadalmi-politikai és pedagógiai eredményeit, életének ez idő alatti alakulását és képet nyújt arról a sokrétű pedagógiai hatásról, amelyet Comenius gyakorolt Szlovákiára három évszázadon keresztül, máig.

ČUMA Andrej: Jan Amos Komenský i ruszkaja skola (*Comenius és az orosz iskola*). Pozsony, 1970. 116 oldal. — A szerző orosz nyelvű könyvének anyagát a Szovjetunióban általa feltárt levéltári anyag alapján dolgozta fel, s azt kívánta bemutatni: hogyan terjedtek el a Comenius-féle tankönyvek Oroszországban. Utal arra a pedagógiai befolyásra is, amelyet Comenius gyakorolt az orosz iskolára a XVIII. század 70-es éveitől.

MÁTEJ JOZEF: Kapitoly z dejín slovenského školstva a pedagogiky 19. a 20. storočia (*Fejezetek a 19. és 20. századi szlovák iskola- és neveléstörténetből*). Pozsony, 1970. 161 oldal. — A Szlovákia területén a 19. és 20. században működő iskolarendszer fejlődését, az itt érvényesülő pedagógiai elmélet alakulásának történetét dolgozza fel a könyv szerzője.

Az utóbbi években megjelent *gyűjteményes kötetek* közül a következőket emeljük ki:

Štúrovcí a slovenská škola v I. polovici 19. storočia (*Štúr követői és a szlovák iskola a 19. század első felében*). A bevezető tanulmányt írta: L. BAKOŠ. Pozsony, 1960. 356 oldal. — A kötet válogatott dokumentumokat tartalmaz. A bevezető tanulmány a 19. század első felének gazdasági és politikai viszonyai alapján értékeli a korabeli magyarországi iskolarendszert, szervezeti és tartalmi szempontból egyaránt. Meghatározza Štúr követőinek a nemzeti megújódási mozgalomban betöltött helyét, s elemzi L. Štúr személyiségét, a szlovák iskoláért és kultúráért folytatott harcát.

Sto rokov revúckeho gymnázia. 1862—1962. (*A nagyőrcei gimnázium száz éves*). Pozsony, 1965. 119 oldal. — A nagyőrcei gimnázium alapításának jubileuma alkalmából 1962. szeptember 15-én tartott tudományos konferencián elhangzott előadások gyűjteménye.

Sto rokov slovenského gymnázia v Martine. (*A turócszentmártoni szlovák gimnázium száz éves*). Pozsony, 1967. 591 oldal. — Az emlékkönyv vezető tanulmányát JOZEF MÁTEJ írta „*A turócszentmártoni gimnázium és helye a szlovák neveléstörténetben (1867—1875)*” címmel.

50 rokov Univerzity Komenského. (*Ötven éves a Komenszky-Egyetem*). Pozsony, 1969. 632 oldal. — A kötet a pozsonyi Komenszky-Egyetem fennállásának ötven éves jubileumára jelent meg, tanulmányai bemutatják az egyes karok fejlődését és munkáját az alapítástól napjainkig.

Kapitoly z histórie materského školstva na Slovensku (*Fejezetek a szlovákiai óvodák történetéből*). Pozsony, 1970. 187 oldal. — A tanulmánygyűjtemény abból

az alkalomból jelent meg, hogy 140 éve létesítették Szlovákiában az első óvodát, Besztercebányán. A vezető tanulmányt JÁN MIKLEŠ írta, az intézményes óvodai nevelés magyarországi kialakulásáról.

Slovenské šklostvo po oslobodení (*A szlovák iskolarendszer a felszabadulás után*). Pozsony, 1970. 219 oldal. Az összeállító munkaközösség vezetője JÁN KOTOČ. — Ez a tanulmánygyűjtemény Csehszlovákia felszabadulásának 25. évfordulójára jelent meg és Szlovákia oktatási-nevelési rendszerének negyedszázados fejlődését tárgyalja.

Megemlítünk néhány jelentős pedagógiai tanulmányt, amelyek vegyes tartalmú gyűjteményes munkákban jelentek meg:

KARŠAI František: Z minulosti školstva Šariša a Zemplína (*Sáros és Zemplén iskoláinak múltjából*). „Nové Obzory”, Kelet-Szlovákia Honismereti Évkönyve. Kassa, 1960. 2. szám.; ugyanő: Exemplár Komenského mapy Moravy na východnom Slovensku (*Morvaország Comenius-féle térképének példánya Kelet-Szlovákiában*). „Nové Obzory”, Kassa, 1960. 2. szám.

PASÍAR Štefan: Ludovýchova a ludovýchovné úsilie v matičných rokoch (*Népnevelés és népnevelési törekvések a Matica Slovenska éveiben*). A „Matica slovenská v našich dejinách” c. tanulmánykötetben. Pozsony, 1963. 50—73. oldal. — A szerző bemutatja azt a sokrétű tevékenységet, amelyet a Matica Slovenska végzett Szlovákiában a népművelés érdekében.

MIKLEŠ Ján: Kapitola z pokrokovej tradície breznianskych učiteľov v 17. storočí (*Fejezetek a 17. századi Breznó pedagógusainak haladó hagyományaiából*). A tanulmány ismerteti két kiemelkedő breznóbányai tanár: Czabán Izsák és Ján Hanzel tevékenységét. — Ugyanő: Filantropizmus Márie Terézie Brunšvikkej a správy slovenských časopisov o potrebe zakladat detské opatrovne v 19. storočí na Slovensku. (*Brunszvik Teréz filantropizmusa és a 19. századi szlovák folyóiratok cikkei az óvodák létesítésének szükségességéről*). A tanulmány a 19. századi szlovákiai óvodák fejlődésével foglalkozik, különös tekintettel Brunszvik Teréznek a magyarországi kisdedóvók létesítésével kapcsolatos tevékenységére. — Mindkét tanulmány a besztercebányai Tanárképző Intézet 1964-ben Pozsonyban megjelent, „Zborník Pedagogického inštitútu v Banskej Bystrici” című tanulmánygyűjteményében található.

SCHUBERT Jozef: Dvadsat rokov vysokoškolského vzdelávania učiteľov základných škôlna Slovensku (*Az általános iskolai pedagógusok főiskolai képzésének húsz éves fejlődése Szlovákiában*). A tanulmány a nagyszombati Pedagógiai Kar 1966-ban Pozsonyban kiadott, „Universitas Comeniana Facultas Pedagogica Tyrnaviensis. 3.” című gyűjteményes kötetében jelent meg. — E sorozat 1969-i kötetében jelent meg a következő két tanulmány: MARCINKECH A. J.: Rozvíjanie intelektuálnych schopností podľa učenia prof. Jána Horvátha, profeszora na trnavskej univerzite (*Horváth Jánosnak, a nagyszombati egyetem professzorának elmélete az intellektuális képességek fejlesztéséről*). A tanulmány megvilágítja azokat a pedagógiai és lélektani elveket, amelyeket Horváth János fejtetett ki a 18. században a nagyszombati egyetemen, az oktatáselmélet terén. — MIKLOVIČ Ernest: Reformné pedagogické hnutie v trnavskom okrese (*Pedagógiai reformmozgalom Nagyszombat vidékén*). A tanulmány az első Csehszlovák Köztársaság idején kibontakozó pedagógiai reformizmus kérdéseit fejtegeti, s bemutatja ennek Nagyszombat-környéki tükröződését.

SMIDÁK Dezider: Vplyv maďarizačného spoklu Femka na vývoj slovenskej spoločnosti (*Az FMK magyarosító társaság hatása a szlovák társadalom fejlődésére*). A tanulmány, amely a nyitrai Pedagógiai Kar tanulmánygyűjteményében

(Zborník Pedagogickej fakulty v Nitre) 1966-ban jelent meg, az FMK-társaság társadalmi összetételét, politikai irányvonalát, valamint a szlovák nemzet elmagyarosítására irányuló törekvéseit tárgyalja.

1967-ben Kassán jelent meg a „Prešovské kolégium v slovenských dejinách” (Az eperjesi kollégium szerepe a szlovák történelemben) című tanulmánygyűjtemény. E nagyszabású munkából a következő tanulmányokat emeljük ki:

BOKES František: Rozvoj vyššieho školstva na Slovensku v 17—19. storočí (A felsőoktatás fejlődése Szlovákiában a 17—19. században). — KARŠAI František: Prešovské kolégium v dejinách pedagogiky (Az eperjesi kollégium szerepe a neveléstörténetben). — KOVIJANIČ Risto: Štúdium srbských študentov na Slovensku 18—19. storočí (Szerb diákok tanulmányai Szlovákiában a 18—19. században). — LAZAR Ervin: Vedecká činnosť na prešovskom kolégiu (Tudományos tevékenység az eperjesi kollégiumban a 17. századtól 1945-ig).

1967-ben emlékeztek meg a pozsonyi Academia Istropolitana, a VITÉZ János által életre hívott első pozsonyi egyetem alapításának ötszázadik évfordulójáról. Ebből az alkalomból adták ki Pozsonyban 1967-ben a „Humanizmus a reneszancia na Slovensku” (Humanizmus és reneszánsz Szlovákiában) című kötetet, amelynek legjelentősebb tanulmányai a következők:

REBRO Karol: Istropolitana a Bologna (Az Academia Istropolitana és Bologna). A szerző a pozsonyi egyetem szervezetét a bolognai egyetem szervezetével veti össze. — ZATHEY Jerzy: Martin Bylica az Olkusza, profesor Academie Istropolitany (Olkuszi Bylica Márton, az Academia Istropolitana professzora). A lengyel szerző a híres lengyel csillagászról ír, aki pozsonyi tanársága előtt Mátyás király udvari asztronómusa volt, majd Krakkóban működött, s szoros kapcsolatokat tartott fenn az itáliai egyetemekkel. — VAJČIK Peter: Nižšie školstvo na Slovensku v 15—16. storočí (Alsófokú iskolák Szlovákiában a 15—16. században). A szerző felvázolja a szlovákiai iskolarendszer fejlődésének kezdeteit, amely szoros összefüggésben fejlődött az európai iskolafejlődés egészével. — KAVKA František: Slovenští studenti na pražské univerzite v 15. a 16. století (Szlovák hallgatók a prágai egyetemen a 15. és a 16. században). A tanulmány tisztázza a prágai egyetemen tanuló szlovákiai hallgatók származásának topográfiai kérdéseit, Prágában tanulásuk okait, és bemutatja, hogyan hatott a reformáció tanulmányi helyük megválasztására. — HORVÁTH Pavel: Študenti zo Slovenska na krakovskej univerzite v 15. a prvej polovici 16. storočia (Szlovák hallgatók a krakkói egyetemen a 15. században és a 16. század első felében). A tanulmány megvilágítja, hogy milyen széles körből látogatták a krakkói egyetemet a külföldi hallgatók, akik között ott voltak a szlovák hallgatók is, különösen a reformáció elterjedése előtt; ezután érdeklődésük inkább a német egyetemek, különösen Wittenberg felé fordult. — KUČERA Matúš: Študenti zo Slovenska na viedenskej univerzite do roku 1530 (Szlovák hallgatók a bécsi egyetemen 1530 előtt). — A kötetben két magyarországi szerző, CSIZMADIA Andor és KOVÁCS Endre tanulmánya is szerepel.

HLEBA Edmund: Samo Tomášik a maďarizačné tendencie na prešovskom kolégiu (S. Tomášik és az eperjesi kollégiumban érvényesülő magyarosító irányzatok). A szerző S. Tomášik eperjesi tevékenységét ismerteti: az ő vezetésével harcolták ki a 19. században az eperjesi kollégiumban a szlovákoknak a szlovák irodalmi nyelvhez való jogát. Az eperjesi Filozófiai Fakultás „Literárnovedný zborník 2.” című kötetében (Pozsony, 1970.) jelent meg ez a tanulmány.

A szlovákiai pedagógiai folyóiratok közül különösen sok neveléstörténeti

tanulmányt közölt az elmúlt évtizedben a *Jednotná Škola*. Ezek közül kiemeljük a következőket:

MÁTEJ Jozef: Slovenské gymnáziá maticného obdobia (*Szlovák gimnáziumok a Matica Slovenska korában*). 1964. 63—70., 174—183. old. — A tanulmány a három szlovák patronátus-gimnázium (Nagyrőce, Znióvaralja, Turócszentmárton) 1863—1875 közötti történetével foglalkozik. Értékeli a gimnáziumok jelentőségét a szlovák művelődés szempontjából, kritizálva a korabeli magyar kormány magyarosító törekvéseit.

GALLO Ján: Vznik materských škôl na Slovensku (*Az óvodák kialakulása Szlovákiában*). 1964. 365—371. old. — Adalékok a szlovákiai óvodák keletkezésének történetéhez.

MIKLEŠ Ján: Vznik detských opatrovní v Uhorsku v prvej polovici 19. storočia (*A magyarországi óvodák keletkezése a 19. század első felében*). 1964. 638—657. old. A szerző levéltári anyagot közöl a magyarországi óvodák keletkezésének történetéhez, nagyra értékelve Brunszvik Teréz törekvéseit.

RUŽIČKA Vladislav: Ch. G. Salzmann — anticípátor spojenia školy so životom (*Salzmann — az iskola és az élet összekapcsolásának előfutára*). 1964. 754—761. old. A szerző kimutatja, hogy Salzmann pedagógiájának hatására a szlovák iskolákban is népszerűsítették a gyakorlati tantárgyakat, amelyek közelebb hozták az oktatást a gyakorlati élethez.

HLEBA Edmund: Z učiteľského pôsobenia Jána Chalupku v Kežmarku (*J. Chalupka késmárki tanári tevékenységéről*). 1964. 921—933. old. J. Chalupka nemcsak kiváló drámaíró, hanem a késmárki líceum kitűnő tanára is volt 1818 és 1824 között.

BOKES František: Príspevok ku školským pomerom na Slovensku v 60. rokoch 19. storočia (*Adalék a 19. század 60-as éveinek szlovákiai iskolai viszonyaihoz*). 1965. 78—88. old. A szerző vázlatosan ismerteti a szlovák elemi és középiskolák keletkezését az 1860-as években, különös tekintettel a nemzeti vonatkozásokra.

MIKLEŠ Ján: Základy a pramene teórie predškolskej výchovy v prvých detských opatrovniach v Uhorsku (*Az első magyar óvodákban folyó nevelés elméletének alapjai és forrásai*). 1965. 353—372., 455—474. old. A terjedelmes tanulmány többek között kimutatja, hogy milyen pedagógiai hatást gyakoroltak a Szlovákiában működő óvodapedagógusokra az olyan jelentős szerzők, mint Comenius, Owen, Wilderspin, Wertheimer, Diesterweg.

ČUMA Andrej: Ján Matias Schaden a jeho účasť pri vydávaní prvého ruského Orbisu Pictusu J. A. Komenského (*J. M. Schaden szerepe Comenius Orbis Pictusának első orosznyelvű kiadásában*). 1965. 554—569. old. A tanulmány Pozsony szülöttéről szól, akit 1756-ban hívtak meg a moszkvai egyetemi gimnáziumok rektorává és aki résztvett az Orbis Pictus első orosznyelvű kiadásában.

BOKES František: Niekoľko poznámok k poznávaniu triednych a národnostných pomerov uhorského školstva v období rakúsko-uhorského dualizmu (*Néhány megjegyzés az osztrák—magyar dualizmus korabeli magyar iskolarendszer osztálytársadalmi és nemzetiségi viszonyainak tanulmányozásához*). 1965. 733—743. old. A szerző hangsúlyozza, hogy a magyar burzsoázia iskolapolitikáját a lenini elvek alapján kell vizsgálni.

GALLO Ján: Náhlady slovenských buržoázných činiteľov na predškolskú výchovu v 19. storočí (*19. századi szlovák polgári nézetek az óvodai nevelésről*). 1966. 148—156. old. A tanulmány azt vizsgálja, hogy milyen szerepet töltek be az óvodák a szlovákiai kispolgárság körében, valamint ismerteti J. M. Hurban, J. Kollar és J. Záborsky idevonatkozó nézeteit is.

HAMAŠ Ludovít: Z dejín polnohospodárského školstva na Slovensku do roku 1918 (*A szlovák mezőgazdasági iskolák története 1918 előtt*). 1966. 445—460. old.

HLEBA Edmund: Profesorský zbor a didaktické problémy kežmarského lýcea v 20 rokoch 19. storočia (*A késmárki liceum tanári kara és oktatási problémái a 19. század 20-as éveiben*). 1966. 549—563. old.

MARCINKECH A. J.: Psychologické vedy na trnavskej univerzite (*A pszichológiai tudományok a nagyszombati egyetemen*). 1966. 648—653. old. A cikk ismerteti a 17—18. században a nagyszombati egyetemen oktatott lélektan koncepcióját, s kimutatja hatásait a pedagógia elméletére.

HLEBA Edmund: Pedagógické snahy Adama Hlovíka (*Hlovík Ádám pedagógiai törekvései*). 1966. 941—951. old. Hlovík Ádám, Sáros-Zemplén megye főispánja nagy figyelmet fordított e megyék iskoláira.

KARŠAI František: Prešovské školstvo od najstarších čias do roku 1945 (*Az eperjesi iskolák története a legrégebb időktől 1945-ig*). 1967. 157—175. old. A szerző a 15. századtól kezdve mutatja be e jelentős város iskolaügyét, legkiválóbb pedagógusait.

GALLO Ján: Stefan Homola a jeho miesto v dejinách slovenského školstva 19. storočia (*Štefán Homola és helye a 19. századi szlovák iskolaügyben*). 1967. 259—271. old. Homola a Štúr-korabeli szlovák nemzeti megújulás egyik kiváló alakja volt.

HLEBA Edmund: Školské pomery na kežmarskom lýceu za účinkovania Jána Chalupku (*A késmárki liceum helyzete J. Chalupka ottani működése idején*). 1967. 458—470. old. A szerző a késmárki liceum 1818—1824 közötti életének részleteit mutatja be.

BOKES František: Náčrt vývoja výššieho a vysokého školstva na Slovensku (*A szlovákiai felsőfokú oktatás vázlatos fejlődése*). 1967. 636—650. old. A szerző vázlatos képet rajzol a szlovákiai felsőfokú oktatás történetéről az Academia Istropolitana megalapításától egészen a pozsonyi Komenszky-Egyetem megnyitásáig.

HLEBA Edmund: Sociálné a pedagogické problémy dedinských učiteľov východného Slovenska v 60. rokoch 19. storočia (*Kelet-Szlovákia falusi tanítóinak társadalmi és pedagógiai problémái az 1860-as években*). 1967. 740—750. old. A szerző elemzi azt a helyzetet, amiben a szlovák iskolák tanítói éltek és dolgoztak a 19. század második felében.

KRAJČOVIE Milan: Školská politika a úsilie o obnovu martinského gymnázia v 90. rokoch 19. storočia (*Iskolapolitika és a turócszentmártoni gimnázium újbóli megnyitására irányuló törekvések az 1890-es években*). 1968. 65—79. old. A szerző eddig ismeretlen jugoszláv források alapján felhívja a figyelmet a turócszentmártoni gimnázium betiltásával kapcsolatos, még feltáratlan összefüggésekre, különös tekintettel Trifunac parlamenti interpellációjára.

MILO Štefan: K problémom vzdelávania učiteľov národnej školy za buržoáznej ČSR (*A népiskolai pedagógusok képzésének problémái a polgári Csehszlovák Köztársaság idején*). 1968. 464—473. old. A szerző a két világháború közötti Csehszlovákiában működő népiskolák tanerői kiképzésének állapotát és fejlődését tárgyalja, a csehországi és a szlovákiai tanítóképző intézetek tanterveivel illusztrálva fejtegetéseit.

MÁTEJ Jozef: Vývin slovenského školstva v rokoch 1918 až 1945. (*A szlovák iskolarendszer fejlődése 1918 és 1945 között*). 1968. 634—657. old. A tanulmány áttekintést nyújt Szlovákia különböző iskolatípusainak a két világháború kö-

zötti fejlődéséről, és kiemeli, milyen nagy jelentősége volt annak, hogy Szlovákiában már 1944 szeptember 6-án, a Szlovák Nemzeti Felkelés alatt államosították az egész iskolarendszert, és ezzel megteremtették annak alapjait, hogy az a felszabadulás után hatalmas fejlődésnek indulhatott.

BOROŠ Ondrej: Učiteľom v predmníchovskej Československej republike (*Pedagógus voltam a München előtti csehszlovák köztársaságban*). 1968. 840—856. old. Ondrej Boroš érdemes pedagógus visszaemlékezései.

SROGOŇ Tomáš: Vplyv J. A. Komenského na S. Ormisa (*Comenius hatása Ormisra*). 1968. 921—935. old. S. Ormis, nagyrőcei tanár a 19. század második felében tevékenykedett.

HLEBA Edmund: Pedagogický profil Jána Blahoslava Benediktiho (*J. B. Benedicty pedagógiai profilja*). 1969. 61—77. old. J. B. Benedicty a késmárki liceum professzora és rektora volt.

ROZINAJOVÁ Helena: Nedelné školy na Slovensku (*Vasárnapi iskolák szlovákiában*). 1969. 148—162. old. A 19. századtól kezdve mutatja be a szerző a szlovákiai vasárnapi iskolák keletkezését és elterjedését. Ezeknek az iskoláknak az volt a feladatuk, hogy a szlovák népnek mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi ismereteket nyújtsanak, s magasabbra emeljék az általános műveltséget.

IVANIČOVÁ Livia: Gustáv H. Lojko-Tisovský, priekopník vyučovania slovenskej literatúry (*G. H. Lojko-Tisovský, a szlovák irodalomtanítás úttörője*). 1969. 357—369. old. G. H. Lojko-Tisovský nagyrőcei tanár volt, aki a Štúr-korszak szellemét igyekezett elmélyíteni a tanulóifjúságban. Jelentős szerepe volt a szlovák irodalom iskolai tanításának meghonosításában.

FARKAŠ Štefan: K niektorým otázkám maďarského školstva v ČSR v rokoch 1918—1939. (*A csehszlovákiai magyar iskolák egyes problémái 1918—1939 között*). 1969. 448—462. old. A csehszlovákiai magyar iskolák történetével a kutatások eddig még keveset foglalkoztak. A szerző képet nyújt a Csehszlovák Köztársaságban működő magyar iskolák 1918—1939 közötti helyzetéről, statisztikai adatokkal szemléltetve állapotukat.

MILO Štefan: Odraz ekonomických pomerov v národnom školstve Nitrianskeho okresu po roku 1918. (*A gazdasági viszonyok tükröződése a nyitrai járás népiskoláiban 1918 után*). 1969. 545—554. old. 1918 után Szlovákia gazdasági elmaradottsága a nyitrai járás iskolarendszerében is tükröződött. Harc folyt az oktatási hibák ellen, a gyermekek iskoláztatásáért, a gyermekmunka kizsákmányolásának megakadályozásáért. A szerző ezt a küzdelmet levéltári adatok alapján mutatja be.

GALLO Ján: August Horislav Škultéty. 1969. 648—658. old. A. H. Škultéty a nagyrőcei gimnázium igazgatója a 19. századi szlovák kultúra kimagasló alakjai közé tartozott.

HLEBA Edmund: Societas Serbica na kežmarskom lýceu v 20. rokoch 19. storočia (*A Societas Serbica a késmárki liceumban az 1820-as években*). 1969. 828—845. old. A tanulmány eddig kiadatlan levéltári anyagot publikál a Késmárkon tanuló szerb nemzetiségű növendékekről.

POLIAK Ján: Z rukopisných kroník slovenskej evanjelickej fary v Pešti (*Egy pesti evangélikus szlovák pap kéziratok krónikájából*). 1970. 73—82. old. A szerző felhívja a figyelmet ezekre a feljegyzésekre, amelyek a Pest-Budán lakó szlovákoknak a 19. század első felében kialakult kulturális és nemzeti életéről tanúskodnak.

PÄTOPRSTÝ Filip: Matej Bel a niekoľko pohľadov na jeho korešpondenciu (*Bél Mátyás nézetei, levelei alapján*). 1970. 159—173. old. A cikk ismerteti Bél

Mátyás J. Bohussal, Krmannal és másokkal folytatott, mindmáig kiadatlan levelezését.

RÁŠO Šimon: Štefan Moyzes a slovenské školstvo v druhej polovici 19. storočia (*St. Moyzes és a szlovák iskola a 19. század második felében*). 1970. 262—275. old. A tanulmány elemzi St. Moyzes besztercebányai római katolikus püspöknek, a jeles szlovák hazafinak, a Matica Slovenská első elnökének iskolaügyi vonatkozású munkásságát.

MIKLEŠ Ján: Pedagogický realizmus Jána Duchoňa a Komenského učebnice na strednom Slovensku v 17. storočí (*Ján Duchoň és a Comenius-tankönyvek „pedagógiai realizmusa” Közép-Szlovákiában a 17. században*). 1970. 634—655. old. A szerző bemutatja a korabeli „pedagógiai realizmus” azaz a „reális” ismeretanyag oktatását követelő felfogás tartalmát, amely az Alsted-féle enciklopedizmus hatására honosodott meg Besztercebányán. A tanulmány azt is vizsgálja, hogyan terjedtek el Comenius tankönyvei a 17. században Közép-Szlovákiában.

RUŽIČKA Vladislav: Blatný Potok v dobe Komenského (*Sárospatak Comenius korában*). 1970. 742—755. old. A szerző Comenius 1650—1654 közötti sárospataki működését mutatja be, s ismerteti az ottani latin iskolában végzett munkáját.

SZOVETSZKAJA PEDAGOGIKA

1970. 11—12. és 1971. 1—9. szám

A Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának folyóirata — a Szovetszkaja Pedagogika 1971. évi 3. számától kezdve egészen a 7. számig bezáróan az SZKP XXIV. kongresszusára való felkészülést, illetve a kongresszus határozataiból következő neveléstudományi feladatokat állította a pedagógus társadalom figyelmének a középpontjába.

A folyóirat 1971. évi 3. és 4. számai „Az SZKP XXIV. kongresszusa elé” c. rovatban áttekintést nyújtanak a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának különböző intézeteiben folyó munkáról — a XXIV. kongresszus alkalmából. Az Általános Pedagógiai Intézet — amelyben 208 tudományos munkacsoport dolgozik — 1971-ben befejezi „A szovjet iskola didaktikájának alapjai” és „A pedagógiai kutatás módszertana” c. monográfia megírását. Egyéb kutatási, illetve kiadványtémái többek között: a kisiskolások oktatása és fejlesztése; a 4—8. osztályosok fejlődése; a számítógépes didaktikai kutatások módszerei; a mai polgári pedagógia fő irányjai; a pedagógiai folyamatok értékelési és mérési kritériumai; a szovjet iskola 30 éves fejlődési perspektívái; az orosz és szovjet pedagógia története. Az Általános Nevelési Kérdések Intézete a tanulók ideológiai-politikai és erkölcsi nevelésének problémáira összpontosítja munkáját. Néhány kutatási téma: a Komszomol- és úttörőszervezet nevelő munkájának tartalma és módszerei szociális és pedagógiai pszichológiai szempontból; a felső osztályosok közösségi kapcsolatai és élettervei; a felső osztályosok munkatevékenységre és továbbtanulásra való készségének kritériumai. Az Oktatás Tartalmának és Módszertanának Intézete folytatja az új tantervekre való áttéréssel kapcsolatos munkát. Négyféle segédkönyvet dolgoznak ki minden tantervhez: az egyes osztályok tantervéhez, az egyes tankönyvekhez, az egyes tartalmi egységek (pl. ókori történelem) és az egész tantárgyi ciklus tanításának módszertanához. Kidolgozzák a fakultatív tárgyak programját. Kutatják a még kihasználatlan lehetőségeket az oktatás hatékonyságának fokozására (a tanulók fejlődése az oktatás folyamán, fogalmaik, jártasságaik és készsé-

geik alakulása). Hozzákezdnek a tananyag tartalmának prognózisához a 90-es évek. A Gyermekek és Serdülők Fiziológiájának Intézete főleg a fejlődés törvényszerűségeit s a szervezetnek a körülményekre való reakcióját vizsgálja. Közvetlen pedagógiai értékű kutatási témák: az értelmi tevékenység alapjául szolgáló fiziológiai törvényszerűségek (EEG-vizsgálatok matematikai feladatmegoldás közben); a tanulók pályaalkalmasságának és munkacselekvéseik sajátosságainak fiziológiai alapjai; vérkeringési és légzési reakcióik fizikai megterhelése; az akceleráció az oktatás tartalmának és folyamatának átszervezése szempontjából. A Művészeti Nevelési Intézet kidolgozza az esztétikai tárgyak új tantervét, valamint a fakultatív esztétikai tárgyak és szakörök anyagát. Vizsgálja az esztétikai nevelés alapjait, a tanulók művészi érdeklődését, a műalkotás felfogásának és értékelésének mechanizmusát, az alkotóképesség fejlesztésének lehetőségeit a különböző művészetek terén. A Munkaoktatási és Pályaválasztási Irányítási Intézet központi problémája: a politéchnikai munkaoktatás és a munkára nevelés a felső osztályokban. A munkaoktatás itt olyan praktikumok (elektrotechnika, autószerelés stb.) formájában folyik, amelyek eleve politéchnikai jellegűek. E praktikumok a megfelelő fakultatív foglalkozással kiegészítve szakmai előképzést is nyújtanak. Az Általános és Pedagógiai Pszichológiai Intézet fő kutatási területei: a tanuláselmélet; a megismerő alany aktivitásának és reaktivitásának viszonya; a tanulás és az értelmi fejlődés; a problémafelvető oktatás. Különös gondot fordítanak az oktatathatóság problematikájára; ezen belül: a nehezebb tananyag előnyös volta a fokozottan oktatható tanulók számára; a lemaradás elkerülése a csökkent oktatathatóságúak esetében; az alsó és középső tagozat tanulóinak intellektuális lehetőségei, kivált az elvont fogalmak elsajátítását illetően. A programozott oktatással kapcsolatos témakörök: az ismeretek elsajátításának programozása; népes csoport egyidejű oktatása egyéni programok alapján. A személyiség fejlődésének életkori sajátosságai: a különböző tevékenységi formákra vonatko-

ző képességek; az egyéni és típusbeli különbségek pszichofizikai alapjai. A *Defektológiai Intézet* a rendellenes gyermekek oktatásáról és neveléséről szóló összefoglaló elméleti munkát és defektológiai szótárt adott ki. A normál iskola új tanterveivel igazodva átszervezi a gyógypedagógiai iskolákban folyó oktatást. Egyéb kutatások tárgya: a differenciális diagnosztika; a különböző fogyatékoságokban szenvedő gyermekek pszichológiája; az oligofrén gyermekek korrekatív oktatásának új útjai; gyógypedagógiai óvodák szervezése; a látási és hallási zavarokat kompenzáló újszerű technikai eszközök. A *Felnőttoktatási Intézet* a normál iskolák új tantervéhez igazodva szervezi át az esti és levelező oktatást; kísérletezik falun a mezőgazdasági időnyomunkákkal váltakozó periodikus oktatással; kidolgozza a dolgozók iskolai összevonásának rendszerét; tökéletesíti a népegyetemek munkáját; vizsgálja a felnőttek pszichikai funkcióinak fejlődését 17–35 éves korban. Az *Óvodai Nevelési Intézet* főbb kutatási területei: a gyermekek értelmi fejlődése (két elméleti munka kiadása); az erkölcsi képzetek és normák fokozatos el-sajátítása; a gyermek művészi képzésének és művészi alkotó tevékenységének összefüggése; az érzékszervi nevelés és az észlelés fejlesztése az értelmi neveléssel kapcsolatban; előkészítés az iskolai tanulmányokra — ennek keretében a hangelemzés az 5–6, és elemi fokú olvasás a 6–7 éves gyermekek számára; az értelmi fejlődési szint diagnózisának új módszerei a minőségi és mennyiségi jellemzés összekapcsolása alapján; a gyermekek mozgási tulajdonságainak kialakítása, szellemi és testi munkaképességük és fáradékonyságuk megállapítása. Az *Iskolai Felszerelés És Oktatási Technikai Eszközök Intézete* elméleti kutatásai keretében a pedagógiai ergonómia kialakításán fáradozik. Összeállította a szemléltető és egyébtanesszközök típusjegyzékét, kidolgozta a különböző tanfelszerelési cikkek szerkesztésére vonatkozó követelményeket; össz-szövevénytanesszköz-pályázatot hirdetett. Kidolgozza a tanesszközök felhasználásának módszereit. Keresi a kabinetek szervezésének legcélszerűbb változatait a különböző nagyságú iskolákban. Az új kabinet- és tantervi berendezések, tanesszközök prototípusát iskolákban kiállítja, illetve a gyakorlatban kipróbálja. Az iskoláépületek tervezésére vonatkozó pedagógiai követelményeket is kidolgozza. Az „*Orosz Nyelvoktatás A Nemzetiségi Iskolákban*” *Intézet* 1970-ben létesült. Feladatkörébe tartozik az oktatás tartalmának és módszereinek, a tanárok képzésének és továbbképzésének, a tan-könyvek, szótárak szerkesztésének a tökéletesítése, tudományos alapon. Új kutatási témái között szerepel pl. „A nemzetiségi iskolában folyó orosz nyelvoktatás nyelvészeti alapjai” vagy „Szépirodalmi művek adaptálása a nemzetiségi iskolák számára”.

A folyóirat 4. számának vezércikke: „Az SZKP XXIV. kongresszusa, az iskola és a pedagógia”. A XXIV. kongresszus leszögezte, hogy a most megkezdett öt éves tervben teljesen általánossá kell tenni az ifjúság középfokú képzését — a középiskola és a középfokú szakoktatás mellett erősen fejlesztendő, általános képzést is nyújtó szakmunkásképzés keretében is. Az oktató-nevelő munka rendszerének összhangba hozása a tudomány és a technika haladásával megköveteli a tananyag szelekcióját, a tanítási módszerek fejlesztését, az elméleti ismeretek és a gyakorlati készségek arányának megállapítását. A kommunizmus építésében fontos tényezőnek minősítette a kongresszus az új ember kialakítását. Ehhez hozzátartozik a dolgozók kommunista világnézetének kialakítása, a munkához való kommunista viszonyra nevelésük. A középiskolákat úgy kell nevelni, hogy jó kedvvel álljanak be a termelésbe tanulmányaik befejezése után. Fontos a pályaválasztási irányítás, a polittechnikai elvek érvényesítése az oktatás egész folyamatában. Hozzá tartozik az új ember neveléséhez a hazafiságra nevelés, az értékes erkölcsi tulajdonságok kifejlesztése, a múlt csökevényei elleni harc. Ehhez a munkához jól képzett, alkotó szellemben dolgozó, a tudományos kutatásokba is bekapcsolódó pedagógusokra van szükség. Az új tantervek bevezetése kapcsán különösen fontos a pedagógusok továbbképzése. A neveléstudomány fejlődése előtté kell hogy járjon az iskolai munka fejlődésének — állapította meg a kongresszus. Nagy segítség volt a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának létrehozása, koordináló, tudományos szervezési funkcióinak kiépítése. Fokozni kell az Akadémia szerepét az országos kutatási terv tematikájának kidolgozásában. Gondoskodni kell egyes problémák vizsgálatára intézményközi munkaközösségek alakításáról. A kutatóknak kötelességüké kell tenni, hogy munkájuk eredményeit a gyakorlatba is átültessék.

A folyóirat 7. számában V. M. Hvoszrov, a Neveléstudományi Akadémia elnöke, az Akadémia Elnökségének 1971. május 12-i ülésén „Az SZKP. kongresszusa és a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának feladatai” címmel tartott előadásában megállapítja, hogy a pártkongresszus határozatait következtében némileg módosítani kell mind az Akadémia munkatervét, mind az országos neveléstudományi kutatási tervnek az Akadémia által megfogalmazott fő irányait. A nevelőmunka központi feladata a tanulók kommunista világnézetének kialakítása. Ezzel kapcsolatban gondoskodni kell az ismereteknek meggyőződéssé alakításáról, a jogi alapismeretek tanításáról és a törvényesség tiszteletére nevelésről, az imperialista propaganda elleni harcról. A középfokú képzés általánossá tételével kapcsolatban — különösen fontos az általános

képzést is nyújtó szakmunkásképző iskolák fejlesztése, és a 8 évfolyamos iskolában a lemorzsolódás csökkentése. Egyéb feladatok: 1. az óvodai hálózatként s ezzel az iskolára való előkészítő munkának az erősítése, kivált falun; 2. az életre és munkára való felkészítés elmélyítése a 9—10. osztályban; 3. a munka-oktatásnak, az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának tökéletesítése; 4. a dolgozók iskoláinak erősítése, közelebb vitelük az üzemekhez, általános képző munkájuk összekapcsolása a szakmai továbbképzéssel; 5. az oktatás differenciálása az általánosan képző iskolában (fakultatív tárgyak, szakosított, azaz tagozatos iskolák és osztályok); 6. az általános és a szakmai képzés összekapcsolására szolgáló szervezeti formák optimális rendszerének kialakítása; 7. a közoktatás tervezésének javítása, távlati prognózisának kidolgozása. Egyéb fontos munkaterületek: oktatásmódszertani és didaktikai kutatások; a falusi iskola segítése, pályaválasztási irányítás; elméleti alapkutatások. A Neveléstudományi Akadémia szervezetét közoktatástervezési, -gazdaságtani és -szervezési intézettel, valamint tájékoztatási intézettel bővítik. Szorosabb kapcsolatot teremtenek a szocialista országok neveléstudományával és az egész világ marxista pedagógusaival.

Ugyanebben a számban I. T. OGORODNYIKOV „Az SZKP Kongresszusa és a felsőfokú pedagógusképzés időszéri problémái”-ról ír. A pedagógusképzés alapkérdése — állapítja meg a szerző —, hogy összehangoljuk a tudományos és a szakmai képzés követelményeit: megismertessük a hallgatókat a szaktudományuk mai állásával, de leendő iskolai munkájukhoz viszonyítsuk a tudományos ismereteket, tegyük képessé őket ismereteik továbbadására. Lényeges feladat a pedagógiai és pszichológiai képzés elmélyítése és összehangolása is. Az új óratervek e téren javulást hoztak, de zavaró, hogy az általános- és a pedagógiai pszichológiát csak az iskolai pedagógiával párhuzamosan — sőt részben utána — tanulják, és hogy a „Bevezetés a pedagógiába” jelenlegi anyaga az I. éveknek túl nehéz. Kifejezésre kell jutnia annak — hangsúlyozza —, hogy a pszichológiai, pedagógiai és módszertani tanulmányok közös tárgyra vonatkoznak, közös célt szolgálnak. A „harmonikusn fejlett ember nevelése” fogalmát az elméleti alapelvek tisztázásán túl korunk követelményeinek összefüggéseibe kell ágyazni. A középfokú képzés általánosság tétele kapcsán meg kell ismertetni a hallgatókat a szakmunkásképző intézetekben folyó munkával, hiszen sokan ott fognak dolgozni. Előkészítésük a pályaválasztási irányítási munkára — szintén fontos feladat. A hallgatók gyakorlati képzése nemcsak pedagógiai praktikum keretében történik, hanem a szemináriumi, laboratóriumi foglalkozásokon is, amelyeken a megfigyelést,

kísérletezést, önálló ismeretszerzést tanulják, valamint a főiskola Komszomolszervezetében végzett munkában. Nem elég bizonyos teendőik végzésére kiképezni őket; meg kell határozni azokat a konkrét jártasságokat és készségeket, amelyekre szükségük lesz (pl. a munka tervezése, a tanulók tanulmányozása, megismerő tevékenységük és magatartásuk irányítása stb. terén). Nagyobb gondot kell fordítani a főiskolai oktatás módszereire. Csökkenteni kell a vizsgaidőszakok idejét (jelenleg lényegében 3 hónapot vesznek el a tanévből). Nagyobb teret kell adni a hallgatók önálló munkájának. Az állammvizsgák jelenleg a régebben tanult anyag ismétlését jelentik a hallgatók számára; helyesebb volna egyes tárgyakból diplomamunkával helyettesíteni az állammvizsgát, más tárgyakból pedig az egész anyag helyett bizonyos problémák, anyagrészek, források alaposabb feldolgozására törekedni. Az 1970/71. tanévben vették be az életkori fiziológia tanítását a szovjet pedagógiai főiskolák I. évfolyamán, 30 órában. E tudomány tárgya: a szervezet fiziológiai funkcióinak keletkezési és fejlődési törvényszerűségei a megtermékenyüléstől a halálig, a funkciók sajátosságai különböző életkorokban és különböző életkörülmények között. A tárgyat az a tanszék tanítja, amelynek hatáskörébe tartozik az általános fiziológia is; előadónak képzéséről a Neveléstudományi Akadémia tanfolyamok útján gondoskodik, s az aspirantúrát is fel kell használni erre. Az életkori fiziológia nagy fejlődésnek indult. Kutatásainak fő területei: az idegi folyamatok menete, az analizátorok tevékenysége és kivált a magasabb idegműködés, az érzékszervek morfológiája és fiziológiája; a motorikus apparátus stb.

A Szovetszkaja Pedagogika szerkesztősége az 1969. évi 6. számban vitát indított a *nevelési módszerek osztályozásáról*. A Magyar Pedagogia 1971. 1—2. számában már ismertettük az addig megjelent legérdekesebb tanulmányokat e témakörből. A folyóirat 1970. évi 11., 12. és 1971. évi 1. számai folytatják az izgalmas vitát. A Szovetszkaja Pedagogika 1970. 11. számában V. A. KASZPINA a nevelés eszközeivel, feltételeivel és eljárásai módjaival foglalkozik. Úgy véli, hogy a nevelési módszerek hagyományos felsorolása — meggyőzés, gyakorlás, jutalmazás, büntetés — ma is érvényes, csak a nevelési gyakorlat fejlődése folytán kiegészítendő a speciális nevelési helyzetek szervezésével. A felosztás alapja: a ráhatási formák sajátosságai. M. P. GUSZAK és J. I. TEVLIN a nevelési módszerek rendszerének különböző változatait fejtegetik, míg B. A. BOGUSZLAVSZKAJA, V. SZ. ENDALCEV és G. G. KOPILEVA a nevelő és a növendék pszichológiai kölcsönhatásának formáival foglalkoznak. D. M. GRISIN véleménye szerint a gyermekközösség nevelése nem önálló cél, hanem eszköz.

A pedagógiai ráhatás mindenfajta pedagógiai tevékenység formája; csak az erkölcsi-eszmei meggyőződések kialakítását ismerhetjük el valóban a nevelés egyik fő feladatának. A módszer annak a tevékenységnek a törvényszerűségeit tükrözi, amelyre vonatkozik: a nevelési módszerek rendszerét tehát a nevelési folyamat általános törvényszerűségeiből — és nem céljaiból! — a nevelési folyamat logikájából kiindulva kell megállapítani.

A folyóirat 1971. 1. számában N. V. NAUMOV összegezi a vita eddigi állását. KOROTOV (Szojetszkaja Pedagogika 1970. 3. sz.) elveti LIHACSOV álláspontját (uo. 1969. 6. sz.), amelynek értelmében a nevelési módszereket aszerint kell osztályozni, hogy a tudatra vagy a viselkedésre hatnak-e. Ő a nevelés fő feladatai szerint osztályozza a módszereket, ami elvben helyes is, de az elgondolás kivitele rosszul sikerült. Az eszmei-erkölcsi nevelés (tehát tudati ráhatás) módszertanától megkülönbözteti egyrészt a nevelési kollektíva szerzésének, másrészt a pedagógiai ráhatásnak a módszereit, s ezzel ő is megsérti a viselkedés és a tudat egységének az elvét. Ugyanígy ellentmondásba kerül önmagával, amikor kijelenti egyrészt, hogy közvetlenül a viselkedésre nem lehet hatni (csak a tudaton keresztül), másrészt, hogy a növendék nézetei csak tevékenységén keresztül változhatnak meg. Önálló módszernek tartja a meggyőzés különböző formáit. Nem tudja megindokolni, miért határolja el a „pedagógiai ráhatás módszereit” „a nevelés módszereitől”. Eltűlöz a követelés jelentőségét a pedagógiai ráhatás egyéb módszereivel szemben. N. E. SURKOVA szerint korlátlanul eszelhetünk ki újabb osztályozási rendszereket az erkölcsi nevelési módszerek számára, ha nem határozzuk meg magát az erkölcsi nevelés folyamatát, annak struktúráját. E folyamatnak négy, egyaránt nélkülözhetetlen komponense van: a) a tanulók tevékenységének megszervezése, b) erkölcsi tudatuk fejlesztése, c) passzív erkölcsi tapasztalásuk megszervezése (életből vett vagy irodalmi példák alapján), d) aktív erkölcsi tapasztalásuk (erkölcsi szituációk) megszervezése. Az a és d komponenshez tartoznak a szoktatási, gyakorlati módszerek, a b és c komponenshez az erkölcsi tudat nevelésének módszerei, s a módszerek e két csoportja között közvetítő szerepet töltenek be a b és a d komponensből következő, az erkölcsi tapasztalást korrigáló módszerek (jutalmazás és büntetés, korrekció, ösztönzés). F. A. VIDANOV úgy véli, hogy az erkölcsi nevelés nem általában a tevékenységre, hanem a tevékenység folyamán megnyilvánuló emberi viszonyulásokra épül. Módszereit két csoportra oszthatjuk, az erkölcs kialakulásának két fő vonala szerint. A *szociálpszichológiai módszerek* funkciói: 1. bizonyos aktusok, szokáselemek stb. reprodukálása a nevelő által, 2. erkölcsi érzelmek, képzetek, értékelé-

sek reprodukálása, 3. az erkölcsi normák és a társadalmi viszonyoknak a szabályozása közötti összefüggés feltárása, 4. az erkölcsi meggyőződéseknek, az adott erkölcsi rendszer igazságába vetett hitnek a feltárása. Az *ideológiai módszerek* funkciói: 1. a jó és a rossz fogalmának tisztázása, a gyakorlati morál alapján, 2. az erkölcsi „mikroklima” határain túli jelenségek értékelése, 3. ugyanez elméleti alapon, 4. rendszeres erkölcsi felvilágosítás, képzés. Az ún. nevelési ráhatási módszerek, pl. a követelés vagy a jutalmazás és büntetés nem önálló módszerek. Az erkölcsi nevelés ún. eszközei csak a kifejezési formát, megnyilvánulási teret adják az egyetlen nevelőre — a nevelő erkölcsi magatartása — számára.

A folyóirat 1971. 2. számában olvashatjuk A. M. SZOROS tanulmányát „*Didaktika és informatika*” címmel. Az informatika állandó kölcsönhatásban áll olyan tudományokkal (pl. pszichológia, neurofiziológia, kibernetika), amelyek a didaktika számára is igen lényegesek. A két tudomány kapcsolatának legfontosabb tényezője az, hogy egyik sem a konkrét tartalmát vizsgálja a tudományos információnak, hanem a struktúráját és átadásának folyamatát. A cikkirő 23 szöveget (1963—1970 között megjelent) informatikai monográfia és folyóiratcikk szemléje formájában mutatja be, hol közelebb az informatika és a didaktika kutatási területei, hol kínálkozik lehetőség az együttműködésre. Az informatika idevágó problémái, illetve módszerei közül az alábbiakat ismerteti: Az alkotó gondolkodás problémája, a szellemi munka szervezése. A nyomtatott szöveg „olvasható” voltának mérése (pl. a mondatok hosszúságával és a szavak szótagszámával). A szemantikus információ függése a közlés felvevőjétől. A tény mint az elméleti megnyilatkozások átalakításának invariáns tényezője. A szöveg belső összefüggésének mechanizmusa. Az információ redukciója, tömörítése — amely a dedukció és indukció viszonyának didaktikai problémájával érintkezik. Gráfok használata az értelmi összefüggések jelölésére. A „szemantikai távolság” mint a közlés szavai közötti értelmi összefüggés jellemzője. A közlés átkódolása — kivált a felvevő nyelvére való átkódolás szempontjából. A természetes nyelv hiányosságai.

Az 1971. évi 3. számban L. M. FRIDMAN a *statisztikai módszerek alkalmazásáról* ír. Megállapítja, hogy a statisztikai módszereket egyre gyakrabban alkalmazzák a pedagógiai és pszichológiai kutatásokban, de nem mindig helyesen. A módszertani kísérleteknek szinte általános hibájuk, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport eredményeinek — indokolt, sőt nélkülözhetetlen — összevetését matematikailag egzaktnak akarják feltüntetni ott is, ahol nem ez a helyzet. Főként az átlagosztályzatok értelmezésében találunk ilyen hibákat.

Az átlagosztályzatokból nem lehet statisztikai következtetéseket levonni, mert a) az osztályzat mint közelítő érték eleve $\pm 0,5$ eltérésre ad lehetőséget, tehát csak 10,000 tanuló átlaga alapján kaphatnánk egyszázadnyi pontosságú eredményeket, b) a különböző pedagógusok nem egyformán osztályoznak, c) skaláris mennyiségek mérési adataiban a tárgy mennyiségét nem tudjuk különválasztani a leolvasási rendszer sajátosságaitól. A szerző szerint csak akkor használhatunk pedagógiai vizsgálatainkban statisztikai módszereket, ha 1. a vizsgált fogalmakat, mennyiségeket előzetesen logikailag „preparáljuk”, egzakt módon meghatározzuk, 2. tisztázzuk az itt szereplő másodlagos — közvetlenül nem mérhető — mennyiségek összefüggését bizonyos elsődleges mennyiségekkel. Rendkívül fontos, hogy *mit mivel* akarunk mérni. Az pl., hogy szándékos bevésés után mennyivel több adatot reprodukál a tanuló, mint szándéktalan bevésés után, nem a kétféle bevésés eredményességének arányát jelzi, csak a kétféle bevésés utáni reprodukálás arányát. A pszichológiai vizsgálatok bebizonyították, hogy a bevésés terjedelmének csak egy része a reprodukálás terjedelme, s a kétféle arány még tisztázatlan. Nem mérhetjük meg egy módszer hatékonyságát általában, csak valamilyen paraméterre szerint: pl. hogy mennyivel teszi gyorsabbá bizonyos anyag elsajátítását (ekkor a teljesítmény eléréséhez szükséges időt kell mérnünk), mennyire mélyítik el a téma megértését (ekkor a megoldott feladatok nehézségi fokát kell mérnünk). Az így kapott adatokat már feldolgozhatjuk matematikailag.

Az 5. számban N. F. TALIZINA a IV. Nemzetközi Programozott Oktatási Konferenciáról számol be. A csehszlovákiai Liblicében megrendezett konferencián a vendéglátókon kívül Ausztria, Bulgária, Hollandia, Jugoszlávia, Magyarország, az NDK és a Szovjetunió képviselői vettek részt. A megbeszéléseknek 4 központi témájuk volt. 1. *Az ember és a program*. — Az oktatásnak programozott formájában is van nevelő hatása. Bizonyos személyiségvonások fejlesztéséhez különösen kedvező lehetőségeket nyújt a programozott oktatás (feloldja pl. a tanulók szorongását a hibák elkövetésétől); megvalósításánál viszont ügyelni kell az esetleges káros hatások (individualizmus, egocentrizmus) elkerülésére. 2. *Az ember és az automata-oktató*. — A programozott oktatásban nem az ember és a gép, hanem az ember és az ember közötti viszony marad az alapvető, mert a gép nem helyettesítheti a pedagógust, csak közvetítő szerepet tölthet be közte és a tanulók között. A személyes kapcsolat hiánya sokszor erősen csökkenti a programozott oktatás eredményességét. 3. *A programozott oktatás hatékonysága* — a hagyományos oktatáshoz képest. — A konferencia résztvevői egyöntetűen megállapították, hogy

tisztázni kell az összehasonlítás alapjául szolgáló paramétereket — sőt még azt is, hogy milyen kritériumok alapján tekinthetjük az oktatást hagyományosnak vagy programozottnak. 4. *A programozott oktatás jövője*. — Amerikai prognózisok szerint a '70-es évek végén már mindennapos jelenség lesz az „automatiskola”. A programozott oktatást a társadalmi fejlődés szolgálatába kell állítani — hangsúlyozták a hozzászólók. Nemcsak a módszert kell megváltoztatni az oktatásnak, hanem a tartalmát is, mert különben csak konzerváljuk a korszerű berendezésekkel az avult oktatást. A korszerű oktatás célja nem az enciklopedikus tudás elsajátítása hanem olyan gondolkozási módszereké, amelyek a jelenségek lényegét tükrözik. Ezen kívül beszámolókat hangoztattak el az egyes országokban folyó kutatásokról. A csehszlovák kutatók pl. a tanulási tevékenység struktúrájának vizsgálatára összpontosítják figyelmüket. Az oktatás eredményességét szerintük erősen befolyásolja, hogy a tanulók tudnak-e világos képet alkotni saját megismerő tevékenységükről.

A folyóirat 7. számában K. VOLKOV az iskolai csoportmunka problémáiról tartott nemzetközi szimpóziumról ad hírt. Az 1967. évi stockholmi szimpózium után 1971 márciusában rendezték meg erről a témáról a II. nemzetközi szimpóziumot, Hercónoviban (Jugoszlávia). Nyolc ország képviselői voltak jelen, s még három országból (köztük Magyarországról) küldtek be előadást. A jövő iskolájáról s benne a csoportmunka perspektíváiról tartott előadást HUSÉN (Svédország) és FRANKOVICS (Jugoszlávia). Az iskolai szociális nevelés rendszeréről két előadás hangzott el. VOLKOV (Szovjetunió) fő mondanivalója: a család struktúrájának átalakulása miatt növekszik az iskolai társadalmi nevelés jelentősége; a nevelésben előtérbe kerül a gyermekek pedagógiaiilag célszerű tevékenysége; fontos a tevékenység társadalmilag jelentős céljainak biztosítása és tudatosítása, a gyermekközösség és az öngazgatás kialakítása. JANOWSKI (Lengyelország) a csoport tagjainak a csoport ideológiai és szociális helyzete iránti felelősségéről, a különböző társadalmi szerepek betöltéséről beszélt. A csoportmunkának a tanulmányi folyamatban játszott szerepével is több előadás foglalkozott. ŠVAJER (Jugoszlávia) szerint a csoportmunka távolabbi — pszichológiai, szociológiai és pedagógiai — előnyeinel is lényegesebbek a gyermekek tanulásában és fejlődésében immanensen megmutatkozó előnyei. Megállapítható, hogyan növeli mind a közösség globális produktivitását, mind tagjainak szellemi aktivitását a csoportmunka, már a közös célokért párhuzamosan végzett egyéni teendők formájában is, de kivált a közvetlen együttműködés esetében. SJELLUND (Dánia) a vezéregyéniség szerepének és a csoport optimális létszámának kérdése mellett

elsősorban a pedagógusoknak a csoportmunka vezetésére való átképzését ismertette: ez Dániában — és más skandináv országokban — kísérleti csoportmunka formájában folyik: az egyes kérdéseket kisebb-nagyobb csoportokban tárgyalják meg, a résztvevők hol a csoport aktív tagjaként — önmegfigyelést is végezve —, hol külső megfigyelőként ismerik meg munka közben konkrétan is a csoportmunka különböző tényezőinek, formáinak hatását. JOHANESSON (Svédország) a szociometriai módszereknek a csoportok összeállításában való alkalmazásával, VASILESCU és POPEANU (Románia) pedig a szakköri munkával foglalkozott.

Ugyancsak a 7. számban olvashatjuk A. M. MATYUSKIN cikkét „A problémafelvető oktatás elméleti kérdései”-ről. A szerző megállapítja, hogy a problémafelvető oktatással foglalkozó kutatások szaporodása és differenciálódása szükségessé teszi bizonyos fogalmak tisztázását. Különbséget kell tenni az — „értelmi feladvány” jelentésben használt — „feladat” és a „problémahelyzet” között. A feladat valamilyen keresendőnek a megadása ismert feltételekben. A feladathelyzet nem idézi elő szükségszerűen a tanuló szubjektív beilleszkedését ebbe a helyzetbe (esetleg nem érti a feladatot), a keresendő pedig valamilyen egyedi mennyiség vagy teendő. A problémahelyzetet a tanuló bizonyos szubjektív, pszichikai állapota jellemzi: valamilyen elvégzendő feladat (nem pedig „megoldandó feladvány”) felkelti az igényt az iránt, hogy rájöjjön valamilyen, számára eddig ismeretlen tényre, összefüggésre vagy eljárásra. Ez az ismeretlen többé-kevésbé mindig általánosított, természetű. Az általánosítottság fokától függ a problémahelyzet nehézségi foka. A helyzet fontos elemei a tanuló lehetőségei — értelmi képességei és ismeretei. A problémafelvető oktatás két szakasza: 1. a problémahelyzetet kiváltó gyakorlati vagy elméleti feladat kitűzése, 2. az ismeretlen megkeresése. A problémahelyzeteket bizonyos rendszerben kell alkalmazni, hogy a tanulók fokozatos fejlődésére szolgáljanak. Ennek a rendszernek az alapja az ismeretlen elemek általánosságának foka; egyre általánosabb jellegű új elemeket kell tartalmaznia a problémahelyzetnek.

A folyóirat 8. számának hasábjain N. A. SZOROKIN „A tantárgyak közti kapcsolatok didaktikai jelentősége” c. cikkében azt a problémát veti fel, hogy a tantárgyak közötti kapcsolatok kiaknázására nézve alig adnak útmutatást a tantervek és a tankönyvek, sőt többnyire a módszertanok is megmaradnak az általánosságoknál. Ennek megfelelően az iskolai gyakorlatban kevésbé használják ki a koncentráció lehetőségeit. Így a tanulók nem szoknak rá arra, hogy az egyik tárgyból szerzett ismereteiket a másik tárgy tanulásában is hasznosítsák — pedig az ismeretek átvitele igen lényeges sajátága az értelmi fejlettség-

nek (egy kémiai tanulmányi versenyen pl. többen oldották meg a nehezebb, de tisztán kémiai vonatkozású példát, mint azt, amely jóval egyszerűbb volt, de fizikai ismeretek alkalmazását is megkívánta). Nemcsak a tanítás gazdaságosabbá tétele — a fölösleges párhuzamosságok kerülése —, hanem alapvető célkitűzései is megkívánják tehát a koncentrációt. A tantárgyak közötti kapcsolatokat főként három vonatkozásban lehet — és a szerző szerint kell is — kihasználni: 1. A didaktikai elvek és oktatási szabályok érvényesítése érdekében. E kapcsolatok kihasználása ugyanis lényegesen előmozdítja az oktatás nevelő hatását (pl. az irodalmi mű történeti háttérének feltárásával), tudományosságát (a természeti és társadalmi jelenségek átfogó magyarázatával), az ismeretek elsajátításának rendszerességét, a tanulók tudatosságát és aktivitását, ismereteik és jártasságaik megszilárdítását, a tananyag érthetővé tételét, az elmélet és a gyakorlat kapcsolatát (a tanulók tapasztalatainak felhasználásával, komplex tanulmányi kirándulásokkal), a tanulók egyéni kezelését. 2. A tanulók tudományos fogalmainak és dialektikus materialista világnézetének kialakítása érdekében — mivel csak így lehet felmutatni a jelenségek tényleges összefüggéseit, az általános törvényszerűségeket). 3. A politechnikai oktatás érdekében, amelynek előfeltétele a különböző tantárgyakból szerzett ismeretek értékesítése. A koncentráció különböző módszerekkel és szervezeti formákban történhet, a magyarázattól a kérdések feltevésén át a tanulmányi kirándulásig. Gazdag lehetőségek nyílnak az órán kívüli munkában is.

Ugyancsak a 8. számban jelent meg Sz. A. TANGJAN „Az oktatásügy világválságának elméleté”-ről írt érdekes tanulmánya. Az oktatásügy „világválságát” sokat emlegetik Nyugaton, főként Coombsnak 1968-ban megjelent (nálunk 1971-ben kiadott) ilyen című könyve óta. Arról beszélnek, hogy az oktatás nem felel meg a társadalom követelményeinek, hogy az egész kultúra válságban van — s mindezt világjelenségnek tüntetik fel, megfelelkezve arról, hogy két különböző világrendszer van, s a szocialista társadalomnak egészen más a viszonya az iskolához, a szocialista kultúra nincs válságban. A válságjelenségeknek a tökések, illetve a fejlődő országok társadalmi-gazdasági struktúrájából következő sajátos okai vannak. A válság első tényezője COOMBS szerint a tanulók létszámának nagy növekedése, amellyel nem tud lépést tartani a tanárok és a tantermek számának növelése. Valójában — állapítja meg Sz. A. TANGJAN — a tervezés hibáiról, illetve hiányáról van itt szó; a Szovjetunióban 55 év alatt hatszorosára nőtt a tanulók száma, s a szovjet iskolarendszer be tudta fogadni ezt a létszámot. A második és harmadik tényező az anyagi eszközök

hiánya, illetve az oktatás költségeinek növekedése. Mind a tőkés, mind a fejlődő országok nemzeti jövedelmüknek egyre nagyobb részét fordítják a közoktatásra, ezt az ütemet gazdaságilag nem bírják tartani, úgyhogy lassítaniuk kell a közoktatás fejlődését. Valójában azonban a burzsoázia érdekei nem engedik ennek a fejlődésnek a következetes továbbvitelét. A szocialista országokban egészen más a helyzet. — A *negyedik és ötödik* tényező: az oktatás „termékei” nem felelnek meg a társadalom szükségleteinek, maga az oktatási rendszer nem eléggé hatékony. A burzsoázia igényeihez igazodó oktatási rendszer valóban nem elégítheti ki a társadalom szükségleteit. Továbbra is az osztálytagozódást tükrözi és rögzíti. Igazán színvonalas oktatás elsősorban a régi polgári hagyományokat őrző „klasszikus” középiskolákban folyik; ez együtt jár azzal, hogy túltermelés van humán értelmiségekben, hiány műszakiakban. A fejlődő országokban a volt gyarmatosítók befolyása akadályozza az oktatási rendszer gyökeres

megújítását. A válságjelenségek tehát csak a tőkés világ válságának megnyilvánulásai — vonja le a következtetést cikkében a szerző. A válság egyetemes voltának hirdetése a konvergencia-elmélet egyik jelentkezése. Mindez nem jelenti azt, hogy a különböző társadalmi rendszerű országokban ne merülhetnének fel egyidejűleg azonos oktatásügyi problémák, s pedagógusaik ne működhetnének együtt pl. az „oktatási technológia” fejlesztése terén.

Végül egy magyar vonatkozású publikációról szeretnénk hírt adni olvasóinknak. A folyóirat 1971. évi 6. számában N. N. SZEREBROV, a moszkvai Usinszkij Könyvtár igazgatója írt cikket „*A Magyar Népköztársaság pedagógiai könyvtárai*”-ról. Nagy elismeréssel szól az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum tevékenységéről, szolgáltatásairól és kiadványairól. Ezen kívül beszámol több budapesti, miskolci iskolai könyvtárban, valamint az egri Tanárképző Főiskola könyvtárában tett látogatásának tapasztalatairól.

ILLÉS LAJOSNÉ

LUCIEN SÈVE: MARXIZMUS ÉS SZEMÉLYISÉGELEMÉLET

Budapest, 1971. Kossuth Kiadó, 490 oldal

Erről a könyvről a recenziens, *ebben* a folyóiratban többszörös nézőpontszűkítéssel képes és kíván beszámolni. Lucien Sève — ahogy ő mondja — olyan *filozófus*, aki „beavatkozik” a *pszichológia* ügyeibe. Pedagógiai folyóiratunkban nem érezhetjük magunkat hivatottnak arra, hogy a *pszichológia* szakkérdéseivel, vagy *pszichológiai* szakművekkel foglalkozzunk. Természetes, hogy a pedagógiai tanulságokat igyekszünk megragadni.

Viszont tagadhatatlan, hogyha a marxista személyiségelemletről, ennek egy hipotéziséről van szó — ez intenzíven érdekli a pedagógiát is. Nem kell túlságosan sok áttételt feltételezni ahhoz, hogy a *pszichológiai személyiségelemlelet*, és minden pedagógia alapvető kérdése — a *személyiség formálásának* tudományos törvényszerűségei között kapcsolatokat keressünk.

Lucien SÈVE könyve a téma marxista irodalmának — úgy vélem — jelentős teljesítménye. E nagy munka gondolatait — fáradtsággal ugyan — egy ideig élvezet követni. Nem véletlenül írtam le ezt a kifejezést, amely nem mindig kíséri tudományos munka olvasását, s tudományos értékének nem is lehet alapvető kritériuma. Mégis azt írtuk, hogy élvezettel lehet végigkövetni Sève gondolatvezetését, logikáját, nézeteinek eredetiségét, több vonatkozásban merész hipotézisét. Bár az is igaz, hogy a „sokkoló” kérdések jobban megragadnak bennünket, mint a nyújtott válaszok.

Ebben a szellemi frissességben a szerző személyes kvalitásain és a francia iskola eleve mozgékony gondolati légkörén kívül minden bizonnyal szerepe van annak, hogy a pszichológia egyik alapkérdéséről, a személyiség mibenlétéről nem a szakpszichológus, hanem a filozófus ír. A filozófus, aki más nézőpontból és más szinten vizsgálja a személyiség lényegét, akit nem kötnek a pszichológia szakmai fegyelmének korlátai, aki merészebben, a pszichológia mint szaktudomány igazságaitól, esetleg dogmáitól és belső rendszerétől függetlenül, pontosabban egy más tudomány kategóriarendszerében beszélhet ugyanarról a problémáról.

Az illetékesség kérdése a könyv egy másik, sokkal későbbi helyén még visszatér a szerző. PIAGET egy könyvére utalva (*Sagesse et illusions de la philosophie*), melyben kétségbevonja a filozófusok jogát ahhoz, hogy pszichológiai problémákkal foglalkozzanak, egyben elismeri, hogy kezdeményezéseik későbbi tudományos eredményeket anticipálhatnak a pszichológiában. Lucien SÈVE eme könyvében felvázolt személyiséghipotézisét ilyen anticipálásnak tekinti. Tehát megnyitja az utat a szaktudományos bizonyítás (vagy cáfolat?) számára.

Azzal, hogy ennyire kiemelem a merészséget, a kötetlenséget — nem kívánom azt sugallni, hogy valami improvizált, erőszakoltan érdekes, kiagyaltan merész munkáról van szó. Az előszó legelső mondatát a könyv egész anyaga, témakezelése megerősíti: „Ez a könyv éppen az ellentéte mindannak, amit pillanatnyi körülmények szülte rögtönzött munkának tekintünk”.

Nem igen lehet rögtönzésnek helye egy olyan gondolati folyamatban, amely szerzőjét két évtizede leköti. Érdekesítően, őszintén írja le eszmélkedésének azokat az állomásait, tudásának és felfogásának azokat a szintjeit, amelyeken keresztül eljutott a könyv utolsó fejezetében leírt hipotézis kialakításáig.

SÈVE, amikor a személyiségpszichológia alapp problémáiról beszél, szándékosan élez, talán túloz is, de csak azért, hogy annál nagyobb terheket vegyen majd magára a marxista személyiségelemlelet tartalmának megfogalmazásával.

Szinte mellbevágja az olvasót, amikor kijelenti: „Minden jel arra mutat . . . , hogy pillanatnyilag a történelmi materializmussal összhangban levő személyiségelemlelet helye csakugyan üres”. (25. old.)

Sève (szigorú) ítélete szerint a személyiségpszichológia kialakulatlan, éretlen, *nem felnőtt tudomány*, mert jelenleg nem rendelkezik tárgyának pontos *definíciójával*, *alapfogalmai* bizonytalanok, nincsenek a tárgyhöz képest adekvát *kutatási módszerei*, s mindezek hiányában kevés eséllyel képes kutatni az adott jelenség alapvető fejlődéstörvényeit. Egyszerűen egyetlen olyan kritériummal sem rendelkezik, amely a felnőtt, az érett tudományokra jellemző.

Az éretlenségnek legsúlyosabb bizonyítéka, hogy a pszichológia nem képes a maga tárgyát pontosan meghatározni. Mi a pszichikum, ha *nem azonos* az idegfolyamatok fiziológiájával, s ha egyben *nem is független* attól. Mi az a valami az idegfiziológia és az anyagtól független lélek feltételezése között. Ez persze fogas kérdés. *Sève* — mint említettük — nagyon kielezi a bizonytalanságot, s nem fogadja el azokat a magyarázatokat és értelmezéseket, amelyeket a materialista pszichológia e tárgyban mégis csak adott.

A nagy dilemma kétségtelenül az, hogyha a pszichikum *lényegileg* különbözne az idegműködéstől, akkor a test és a lélek *dualista* álláspontját kellene elfogadnunk, ha pedig a pszichikum nem más, mint idegműködés, akkor a pszichológia egyszerűen feloldódik az idegműködés fiziológiájában. „... mindeddig még tisztázatlan, hogy pontosan mi a pszichikumnak az a tulajdonsága, amely egyrészt minőségileg megkülönböztetné az idegműködéstől, másrészt tulajdonképpen azonos volna azzal”, (42. old.) A kérdés egzisztenciális, a válasz a könyv hatalmas gondolatszövevényéből csak hipotétikusan bontakozik ki.

Ahol a tárgy ennyire bizonytalan, ott az alapfogalmak sem lehetnek szilárdabbak. Ítélete a fejlődéstörvényekkel kapcsolatban még szigorúbb: „Ami a személyiség általános fejlődéstörvényeit illeti, aligha kell rámutatni, hogy ezen a téren egyelőre semmi sincs”. (51. old.)

A szerző, miután az első részben ezeket a súlyos megállapításokat tette, a könyv második részében tüzetes analízist adja a történelmi materializmus személyiség-magyarázatának. Ismerteti MARX tanait, a körülötte zajló vitákat. Ebben a fejezetben kerül sor a marxista emberfelfogás elemzésére MARX korai műveitől kezdve a Tőkésig. Vitatkozik az antimarxista és nem marxista felfogásokkal, különösen azzal az áramlattal, amely az érett marxizmus emberkonceptiójának antihumanista értelmezést próbál adni. Bizonyítja, hogy a marxizmus tudományos *antropológia* és tudományos *humanizmus*.

Itt következik *Lucien SÈVE* személyiség-felfogásának leglényegesebb mozzanata, az tudniillik, hogy személyiség és a személyiségpszichológia csak a *munka* marxista elemzésére épülhet. Ezután fontos, bár kissé hosszadalmas fejtegetések következnek a témáról, s a kissé túltírt fejezet után eljutunk a negyedik részben felvázolt hipotézisig, e könyv lényegi mondanivalójáig.

Ezt talán legegyszerűbben így lehetne összefoglalni: a személyiség képletének elemi összetevői tettek, képességek és szükségletek.

Meg kell vallanom, hogy a tett értelmezésében nem tudtam a szerzőt eléggé követni, a képességek értelmezése pedig — legalább is számomra — meglehetősen banális, semmitmondó: „Képességeknek nevezem az arra való 'aktuális potencialitásoknak' az összességét, hogy a személy véghez vigyen bármilyen fajtájú és bármilyen szintű tettet”. (365. old.)

Érdekesebb a szükségletek értelmezése. Tudvalevő, hogy a javakból az ember kommunizmusban *szükségletei* szerint részesedik. *SÈVE* meggyőző okfejtéssel ír arról, hogy a kommunizmust nem szabad csak az elosztásra korlátozni s az elosztási viszonyokkal jellemezni. Ennél fontosabb, hogy az emberek milyen módon, milyen motívumok alapján hozzák létre a javakat, hogy miképp termelnek, és a termelés közben milyen viszonyok alakulnak ki köztük. Ezeket a viszonyokat és motívumokat nem lehet kellőképpen jellemezni a „képességei szerint” formulával.

Óriási horderejű az a perspektíva, hogy a kommunizmusban *mások* lesznek a képességek és *mások* lesznek a szükségletek.

A szerző ezután a tett és a képességek kölcsönös kapcsolatairól ír, megkülönbözteti a képességek *megnyilvánulását* és a képességek *termelését*, mint a tevékenységek I. és II. szektorát.

Személyiségelméletének fontos mozzanatához érünk. Okfejtésébe bekapcsolódik az *időfelhasználás* fogalma (mely nem azonos az időháztartással). Ezt a személyiség valóságos alapépítőményének tekintti.

A gondolator fontos kiágazásait (például a pszichológiai felépítmény értelmezését) most mellőzve, eljutunk a hipotézis lényegéig, mely szerint „a személyiség legáltalánosabb fejlődéstörvénye — az általános törvény fogalmának dialektikus értelmében — a *képességek színvonala és az időfelhasználás struktúrája közötti szükségszerű összhang törvénye*”. (417. old.)

Pedagógiai szempontból a hipotézisnek az a számunkra is fontos mozzanata, hogy azokat a tendenciákat erősíti, amelyeket a korszerű szocialista nevelés alapelveként, alaptörékvéseiként igyekszünk megvalósítani.

Mindenek előtt a tevékenység pedagógiai szerepéről van szó. A szerző hevesen cáfolja a született képességek meghatározó voltát, a képességek kibontakozása a tevékenységek rendszerében, tehát egy társadalmi cselekvéstérben lehetséges. Mindebbe bekapcsolja az *időfelhasználás* fogalmát, amely egy többdimenziós cselekvérendszer totalitását jelenti. Ezzel a koncepcióval, és ezekkel a fogalmakkal a marxí koncepció lényegének, más oldalról a korszerű pedagógiai törekvések vonulatában maradunk.

Feltehető persze a kérdés, hogy ez a személyiségkoncepció (néhány fogalmának újszerűségén kívül) valójában mennyire merész, mennyire újszerű, s milyen mértékben haladja meg a szerző az általa oly hevesen bírált tévedéseket és semmitmondásokat.

Ennek az eldöntését bizzuk a filozófusokra, s részben a pszichológusokra. Mi pedagógusok

elégedjünk meg annyival, hogy Séve könyvéből ösztönzést kapunk a dogmák, túlhaladott nézetek bátor kritikájára. Ez mint magatartás-minta, tárgytól, tudományágtól függetlenül serkentő.

Másfelől megerősítést kapunk a képességek fejlődési feltételeinek dinamikus értelmezéséhez, valamint ahhoz, hogy a pedagógiai műveletek lényegét a cselekvés többdimenziós szervezésében lássuk. Ha közvetlenül nem is kaphatunk pedagógiai támpontokat (a szerzőnek ilyen támpontok kijelölése nem is volt célja), közvetve a tanulságok elgondolkoztatóak.

Belátom, ezt a könyvet lehet mélyebben és alaposabban olvasni. Ebből következik, hogy pedagógiai tanulságait sokrétűbben is meg lehet fogalmazni. Az első olvasás után néhány reflexió megtétele nem pótolhatja azt a gondolati visszhangot, amelyet a könyv szakmánk érdeklődő olvasóiban remélhetően kelt.

SZARKA JÓZSEF

A PSZICHOANALÍZIS ÉS MODERN IRÁNYZATAI

A válogatást készítette, a bevezető tanulmányt és az összekötő szövegeket írta Buda Béla. Budapest, 1971. Gondolat Könyvkiadó. 480 oldal.

A pszichoanalízis, mint módszer, elmélet és gyakorlati alkalmazás napjainkra túljutott születésének 75. évfordulóján, sőt a belőle kiszakadt új iskolák: JUNG és ADLER „eretnkségei” az ún. „komplex pszichológia”, illetve „individálpszichológia” immár több, mint 50 esztendeje a saját életüket élik, egyre távolodva az útjukat mégis meghatározó Freud alapvető elméleteitől. A pszichoanalízis, amely eredetileg orvopszichológiai irányzatként indult, e háromnegyed évszázad alatt erős hatást gyakorolt az orvostudományra: katalizátorként előhívta a „pszichoszomatikus orvostudományt”, amely ma már kevés vonásában emlékeztet az analitikus elméletre, de még a pszichoszomatizmus első fogalmazását adó Franz Alexander teóriára is. Nagy hatást keltett a művészetekben: nélküle Thomas MANN, D. H. LAWRENCE, O'NEILL, HUXLEY, JOYCE, a szürrealisták, KAFKA, JÓZSEF Attila életműve ha nem is szegényesebb, de mindenképpen más lenne. FREUD elmélete hol pozitív tulajdonságai révén, hol vitára készítő alapanyagával nyomosan hatott a szociológiára és a kultúranropológiára (Margaret MEAD, Bronislaw MALINOWSKI, RÓHEIM Géza), kimutatható gondolatébresztő szerepe a jelenkori behaviorista filozófia és pszichológia, a kommunikációelmélet, az ifjúságkutatás és nő kutatás területén is.

A freudi eszmék a marxizmus jelentős képviselőire is hatást gyakoroltak a 10-es, 20-as években, de később az analitikus mozgalom előhívta a marxista ideológusok sommás kritikáját. Ez a folyamat egybeesik a szociológia és pszichológia alábecsülésének és negligálásának esztendeivel, a személyi kultusz terjedésével. Az 1950-es évek végétől kezdve a pszichoanalízis marxista kritikája árnyaltabbá, differenciáltabbá válik, és ezzel párhuzamosan a szocialista országokban újra igény mutatkozik e bonyolult és sokrétű szellemi mozgalom konkrét eredményeinek és hibáinak megismerése iránt. Ezért igen jó szolgálatot tett a Gondolat Könyvkiadó, amikor BUDA Béla, a jeles pszichiáter és szociálpszichológus szerkesztésében és válogatásában alapvető szöveggyűjteményt ad kézbe az analitikus mozgalom elméletének, módszereinek változásáról.

A könyv értéke elsősorban mégsem szöveggyűjtemény jellegében rejlik, hanem a bevezető tanulmány és az összekötő szövegekben meghúzódó hatalmas információmennyiség kitűnő rendezésében és összehangolásában. Buda munkamódszere, mint megfogalmazza: „... hogy a szemelvények a valóban tudományos megismerések tisztázódásának folyamatát érzékeltessék és mindenekelőtt a klasszikus pszichoanalitikus felfogások belső kritikáját adják.” (Kiemelés: VL.)

Analitikus vitatkozik tehát analitikussal, sőt: FREUD maga FREUDDAL, hiszen az elmélet- és módszertan-teremtő mester életművében több olyan szorosan egymásra épült korszak is megfigyelhető, ahol az elmélet egyes elemei, de annak központi pillérei is módosulnak, sőt egymást megkérdőjelezik. E belső kritika szövegeinek szerencsés kiegészítője a válogatásban a freudizmus néhány külső bírálójának (SZASZ, HALEY) írásainak közléte.

BUDA a bevezető tanulmány jórészt FREUD tanainak fejlődéstörténetére szánja. Utal arra a meghatározó momentumra, hogy az ifjú FREUD nem pszichológusként, hanem fiziológusok és agyanatómusok mellett (hozzátehetjük: DARWIN tanainak hatása alatt) kezdte tudományos tevékenységét. Igen foglalkoztatta a kémia, anatómia, fiziológia mellett a társadalomtudomány is. John STUART MILL egy könyvét le is fordította.

BUDA a továbbiakban szinte lexikonszerű alapossggal és tömörséggel nemcsak az analitikus mozgalom nagy alakjainak munkásságát írja le, hanem a „másodrendű csillagokat” is jellemzi e szellemi áramlatban. Követi a freudista mozgalom történetét, jellemzi az első nagy teremtő korszakot (1895–1907), a tanok terjedésének és az iskola kiterjedésének idejét (1908–1916), amely egyúttal egybeesik az első nagy szakadárak „szkizmaival” is. Kitér a freudizmus

azon periódusára, (1920-as, 1930-as évek) amikor a művészetek és társadalomtudományok számos ágában mutatható ki az analitikuselmélet hatása, és amikor az analitikusok nagy csoportja is behatóan foglalkozik a művészetekkel és társadalomtudományokkal. Részletesen ismerteti az 1930-as, 1940-es évek neofreudista áramlatainak szellemi tartalmát, hatását és a közép-európai freudista iskola lényegi szétzúzását a német fasizmus hódításának idején. Ezt követően leírja a freudista emigránsok iskolateremtő hatását az Amerikai Egyesült Államokban. (Ugyanakkor nem felejtkezik el arról a lényegi momentumról sem, hogy az amerikai elmeorvosok már 1907-ben tárt karokkal fogadták FREUDOT és közeli munkatársait). Részletesen foglalkozik az 1960-as évek analitikus mozgalmainak az eredeti freudista elméletektől részben eltérő újításával.

Érdemük szerint ír a magyarországi analitikusokról, akiknek a szerepe sokkal nagyobb a pszichoanalitikus világmozgalomban és az ebből fakadt különböző szellemi áramlatokban, mint azt a hazai közvélemény gondolja. Ide sorolható a jól ismert FERENCZI Sándor és HERMANN Imre mellett a magyar származású Franz ALEXANDER (a filozófus ALEXANDER Bernát fia), BÁLINT Mihály, RADÓ Sándor, RAPAPORT Dávid, RÓHEIM Sándor.

A könyv receznense meg sem kísérli a freudizmus alapjainak vagy akár e könyv elméleti vázlatának ismertetését. Túl gazdag anyagról van szó, amelynek sok ága-boga van. Ehelyett inkább arra keres választ, mekkora hatást gyakorolt a freudizmus és az azt követő áramlatok sora a pedagógiára.

Elméletileg a pszichoanalízisnek, amely megfigyeléseinek központjába az emberi pszichológiai fejlődés genetikai vizsgálatát állította, s emiatt a csecsemő, kisgyermek, gyermek, serdülő és ifjúkor ép és kóros pszichés vonatkozásaival rengeteget foglalkozik — intenzíven kellett volna hatnia a pedagógiára.

1928-ban FREUD, a „Pszichoanalízis rövid vázlatá”-ban e reményét hangoztatja is, amikor leírja: „... a pedagógia sem mellőzheti, hogy hasznára fordítsa azokat a szempontokat, amelyeket neki a gyermeki élet analitikus kutatója ad.”

Ismeretes, hogy a gyermeklélektan valóban nagy impulzust kapott az analitikus kutatók munkásságából. FREUD leánya, Anna FREUD és az Angliában működő Melanie KLEIN — Bécsben és Londonban már a 20-as és 30-as években jelentős lépéseket tesznek a gyermekpszichoterápia felé s ezt fontos művek is jelzik. (Anna FREUD: Einführung zur Kinderanalyse, 1927; Melanie KLEIN: Psychoanalysis of Children, 1932.) A klinikai lélektan gyermekpszichológiai ága e vizsgálatokból és az itt alkalmazásra került módszerekből sokat merített.

Az iskola azonban kategórikusan becsukta kapuit a freudista hatások előtt ott is, ahol e tanok egyébként gyorsan terjedtek a szellemi közvéleményben, mint pl. az Amerikai Egyesült Államokban. E jelenséget könnyű magyarázni: Amerikában az analízis tanainak érkezésekor már erősen tartja hadállásait a behaviorista vagy pragmatista szemléletű iskolai elmélet (DEWEY, WATSON), így az új jövevény lényeges területeket nem hódíthatott el magának.

Németországban, a pedagógiai pszichológia egyik őshazájában a náciizmus uralomra jutása mellett más tényezők is hátráltatták a hatását. Itt inkább a pedagógiai funkciók pszichológiája és az oktatás és nevelés pszichológiájának kidolgozása került előtérbe és nem a gyermek pszichés világának clemzése. A fejlődépszichológiai kutatások viszonylag későn, az 1950-es, 1960-as években kapnak nagyobb helyet (HETZER, 1959, TAUSCH, 1963.)

A szocialista országok pedagógiai pszichológiáját évtizedig a pavlovi tanok értelmezési kérdései kötötték le.

A freudista elmélet és a postfreudista iskolák gyermekpszichológiai ismereteinek alkalmazását az 1950-es évektől kezdve elsősorban Angliában (és némely vonatkozásban az amerikai földrészen és Franciaországban) észlelhetjük, rendszerint egy-egy elméleti munka vagy egy-egy extravagáns pedagógiai kísérlet formájában. Előbbire Caleb GATTEGNO munkássága ad példát, utóbbira A. S. NEILL summerhilli szabad iskola kísérlete, amelyről „Summerhill, A Radical Approach to Child Rearing” c. könyvében számol be (1960).

Ha az iskolát általában érzéketlenül hagyja is a freudizmus gyermeklélektani ismeretköre, annál fogékonyabbak rá a nem hagyományos iskolai módszerek képviselői (pl. gyógypedagógusok, tehetségkutatók), valamint a már említett gyermekpszichoterápiával, a nehezen nevelhető gyermekek problémáival foglalkozó intézmények pszichológus (és pedagógus) alkalmazottai. E területeket hazánkban is úgy könyvelhetjük el, mint amelyek potenciálisan nyitottak voltak (és maradtak) az analízis módszertani fegyvertára iránt.

Külön fejezetet jelent viszont az a hatás, amit a pszichoanalízis az egyetemre gyakorolt az orvosképzés (kevésbé a pszichológiai felsőoktatás) területén. A pszichiátria amerikai egyetemi oktatását ma nagymértékben áthatják az analitikusok és a postfreudista iskolák tanai, de felfedezhetők e tanok a latin-amerikai földrész, Japán, India elmegógyászati képzésében is. Európában napjainkban Olaszország, Svédország, Svájc, Ausztria, Franciaország, Anglia, az NSZK, Hollandia és Belgium orvosképzésében játszanak jelentősebb (parciális) szerepet a freudista és postfreudista tanok. Külön ki kell emelni Bálint Mihály orvostovábbképző kísérleteit a

Tavistock poliklinikán, amelyeket elsősorban az általános orvosok (general practitionerek) tudtak hasznosítani.

Nagy hatásának bizonyult a postfreudista irányzatok egyik vezető alakjának, ERIKSONnak identitás elmélete (Identity, Youth and Crisis, 1968.), amelyben az emberi személyiségfejlődés egyik alapvető karakterisztikumára utal. Elsősorban azonban az elméleti pedagógiai munkák hivatkoznak e műre, a pedagógiai gyakorlat kevésbé követi.

Erős befolyást gyakorolt a postfreudizmus a nyugati egyetemi ifjúsági mozgalmakra is. Ideológiai ereje jól kimutatható pl. az 1968-as diáklázadások egész soránál. Ez nem véletlen: MARCUSE, REICH, FROMM — e mozgalmak felkapott szellemi eszményképei, ilyen vagy olyan formában, de eredetileg mind kapcsolatban voltak az analitikusokkal. E momentum is arra utal, hogy a freudizmus (és főleg a postfreudizmus) ismerete nélkül korunk számos társadalmi — iskolát és pedagógiát egyaránt érintő — mozgalmának szellemi indítórugói nem érthetők meg eléggé árnyaltan.

A fent felsorolt vonatkozások elégségesek talán arra, hogy megalapozottnak véljünk egy olyan kijelentést: a jelen pedagógiájának és oktatási törekvéseinek elemzése során föltétlenül szükségessé válik, hogy a képzéskutatók és a pedagógiai pszichológia művelői a pszichoanalízissel és modern irányzataival részletesen is megismerkedjenek. Ehhez nyújt érdemi segítséget BUDA Béla könyve.

VÖRÖS LÁSZLÓ

WALTER FUCHS: AZ ÚJ TANULÁSI MÓDSZEREK

Budapest, 1971. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 315 oldal

„A tanulásnak nincsen vége” — a könyvnek e kezdő és záró mondata fogja szigorú szemléleti keretbe a szerző „eszmei” mondanivalóját. E szemlélet elméleti alapjaival már a mű első felében megismerkedhetünk. Korunk technikai és tudományos világának jellegzetes tulajdonságát — a „permanens változást” — elemizve jut el a szerző az alapelvhez: „Világának permanens változásaival szemben az ember legjobb fegyvere a permanens tanulás” (16. old.) Ilyen alapon FUCHS korunk társadalmát „tanulótársadalomként” kezeli, és rögzíti a tömegnevelés fontosságát (tömegnevelés = a nevelés szélességi hatásának kiterjesztése), ugyanakkor megjegyzi, hogy a hatékony tömegnevelés nem valósulhat meg „az antiindividuális osztályoktatás pusztja javításával” (22. old.), a differenciált oktatás „hajlékony megoldási útjait” kell keresnünk: „Ehhez a jelenlegi tanulási technika és tanulás tartalma alapvető reformra szorul.”

„A nevelésnek az eddigieknél sokkal hatásosabb taneszközöket kell kifejlesztenie, és más tanítási célokat kell kitűznie, ha korunk szükségleteit ki akarja elégíteni: módszertanilag szinte iparosodnia és automatizálódnia kell, hogy a tananyagot tömegcikként közvetíthesse”. E logikai úttal és az út végével, az oktatással szemben támasztott követelménnyel egyetérthetünk, sőt tanulságként is feljegyezhetjük.

Walter R. FUCHS úgy látja, hogy korunk intenzív és így célszerű nevelési módszere a programozott oktatás, különösen a gépi és ezen belül is a komputeres forma. E szemlélet elfogadatasáért indul harcba könyvével a szerző, és ennek érdekében több irányból közelíti meg a programozott oktatást:

1. A klasszikus (görög) hagyományokkal „szimpatizálók” és a „pedagógus zseniokről álmódók” Szókratész pedagógiai zsenialitásának elemzésével indulhatnak el a programozás tájai felé. (2. és 3. fejezet)

2. ... „a modern technika bélyegeit magánviselő világunk”-ban a gépek alkalmazása természetes és szükségszerű társadalmi követelmény, ezért az oktatógépek is kiindulópontként jelennek meg a programozott oktatás elemzésénél. (4., 5. és 6. fejezet)

3. A programozott oktatás a tanulás egyik formája, tehát vizsgálata nem nélkülözheti a tanuláselméletek ismertetését. (7—12. fejezet)

A könyvnek e három dimenziójú törzsanyaga a kidolgozásban nem merev elszigeteltségben jelenik meg, a problémák elemzései átszövik egymást, hogy végül elénk álljon tisztítottabb formában, de nem lezártan az új tanulási módszer, a programozott oktatás.

Miért foglalkozik a klasszikus hagyományokkal a szerző? Válasza: „... a klasszicizáló 19. század, melyet sokan fájdalmasan cipelnek magukkal és sértetlenül szeretnének továbbadni az új tanulás előtt akadály, melyet le kell győzni”. (43. old.) E mellé még társul egy másik megfontolás is: a klasszikus kor pedagógusai között találhatunk egy olyan pedagógust (Szókratészt), kinek módszere, tanulási modellje követendő példa lehet: Ez a tanulási modell „a jóindulatú párbeszéd”, melynek jellemzőit a szerző a következőkben látja:

a) „SZÓKRATÉSZ beszélgető partnere, a tanuló számára az átadandó tananyagot a lehető legapróbb csomagokra bontotta: a tanulónak nem „tálat” emészthetetlenül nagy tudásfalokat.”

b) ... „a tanító a nyelvi játékokat a tanuló reakciói alapján kormányozza.”

c) ... „mindkét partner beszélgetésének szerepe van. Az „alakító”, a döntő szerep itt is az oktatóé.”

d) „A tanító itt jóindulatú vitapartner, nem merev fegyelműző, „beszélykölő”, s főleg nem fölényeskedő ellenlábás.”

A szerző szerint az évszázados pedagógiai tapasztalatok és néhány pszichológiai kísérlet (Ira S. COHEN amerikai pszichológus kísérletének leírása, 75. old.) alapján elfogadhatjuk, hogy SZÓKRATÉSZ módszere rendkívül hatékony, és ma is alkalmaznunk kellene a „tanulótársadalom” szükségleteihez igazítva: minden egyes ember SZÓKRATÉSZHOZ hasonló kiváló pedagógustól ilyen módszerrel tanuljon, de ... „A kiváló pedagógus ezentúl is, mint annak idején SZÓKRATÉSZ kivételes jelenség marad.” ... „Ezért szenteltük figyelmünket az oktatás egy olyan modelljének, mellyel »sorozatgyártást« érhetünk el, mely elterjedt »fogyasztási cikké« válhatna”, és ez a programozott oktatás gépi formája. A programozott oktatásnak, mint tanulási mechanizmusnak a nyomait megtaláljuk a szókratészi klasszikus párbeszédben (Ld. a—d pontokat). A szókratészi tanulási modell és a programozott oktatás kapcsolatának az előbbieken ismertetett útjával (SZÓKRATÉSZ kiváló nevelő volt — módszerét tömegessé kell tenni — ennek módja a programozott oktatás gépi formája) a szerző nem azt fejezi ki, hogy a programozott oktatás „egyenes lezármazottja” a szókratészi módszernek, hanem felhívja figyelmünket arra, hogy a programozott oktatás által követett tanulási mechanizmusnak már régebben is voltak nyomai.

Az első három fejezet erősen hangsúlyozott szemléletformáló jellegű logikai útja után a szerző közvetlenebbül foglalkozik a programozott oktatással. A kérdések kifejtését ugyancsak egy kiváló pedagógus, COMENIUS modern gondolataival indítja, és az új tanulási módszer alapelveit írja le:

1. „A legnagyobb rendű pedagógiai cél, ... az egyes tanuló számára készült individuálisan hozzáalakított ... tanulótutázás.” (162. old.)

2. A „tanulótutázás” mechanizmusát a programok határozzák meg.

3. „A tanulás egyénre szabott tempója nagyobb tananyag gyorsabb elsajátítását teszi lehetővé, ha a tanuló géppel tanul. Az órák hosszát tartó figyelmes hallgatás és a magolás napjai megvannak számálva”. (105. old.)

A programozott oktatás témakörének bőséges tárházát, mellyel a könyv foglalkozik csak jelezni lehet e rövid ismertetés keretében:

a) A tanulási individualizálását a programok és a gépek egyaránt elősegítik, ill. biztosítják.

b) „... minden gépnek a »lelke« mindig az oktatóprogram, melyet a gép automatikusan nyújt.” ... Ha ez az ember készítette program nem ér semmit a legrefináltabban megszerkesztett legkitűnőbb gép sem segíthet rajta.”

c) A programkészítésnek több helyes módja lehet, tehát ne ragaszkodjunk „modern dogmatistaként” egyetlen egy programfajtához. Ennél a problémakörnél elemzi a szerző a lineáris és az elágazó programokat, ismertetni kidolgozójuk (SKINNER és CROWDER) alapelveit és a különböző programtípusokat a két nagy típuson belül, ezenkívül világos és érthető folyamatdiagrammokat közöl.

d) Megtaláljuk néhány oktatógép leírását, és a friss információszerzés szempontjából érdekes adaptív oktatókomputerekkel is foglalkozik. (CAI és a PLATO rendszer)

Külön kiemeli a szerző, hogy az elektronikus számítógépek mint oktatási eszközök szinte korlátlan lehetőséget nyújtanak a képesség szerinti tanuláshoz, ha olyan oktatóprogramokat tudnak készíteni, mely ki tudja használni a számítógép minden technikai lehetőségét.

e) Komolyan és többször visszatérően elemzi az oktatógépek és a pedagógusok kapcsolatát, és a következő eredményre jutott: „Ha a tanuló ilyen automatikus eljárással tudást szerzett, ezt a tudást értelmesen alkalmaznia is kell, meg kell vitatnia, fel kell dolgoznia. Ez pedig ugyanúgy, mint eddig a személyes beszélgetés formájában oldható meg a legjobban.” A „pedagógusból és a tanítványokból alakult értelmes vitakörben” a pedagógus tanítványával „közös erőfeszítés kapcsolatába” kerül, és „a beszélgetésnek inkább óvatos irányítója, mint vezetője.”

A programozott oktatás vizsgálatában tovább lépve a programozott oktatás és a tanuláselméletek viszonyát elemzi a szerző. A kiinduló gondolata: „A programozott oktatás területén elért eredmények csak kismértékben nyugszanak a tanuláselméleten, bármit is állítanak a különböző elméletek hívei.” (188. old.) A későbbiekben ez a gondolat kiegészül, illetve módosul: minden programozott oktatás együttjár tanuláspszichológiai kísérletekkel, melyek alapja, hogy ... „a tanulás globális fogalmát legyezőszerűen szétbontjuk, elfogadjuk, hogy a tanulásnak különböző típusai vannak ...”. (297. old.) És a szerző megpróbál röviden ismertetni és elemezni a programozott oktatáshoz kapcsolódva néhány tanuláselméletet: PAVLOV klasszikus kondicionálásának elvét, SKINNER operatív kondicionálásának elméletét, THORNDIKE három tanulási

törvényét, GUTHRIE tanulásméletét, CROWDER tanulásméleti vázlatát, HULL tanulásméletét és ESTES probabilisztikus tanulásmódeljét, ezenkívül rövid jelzésként foglalkozik az információelmélet és a tanulás kapcsolatával. A tanulásméletek különbözősége alapján a következő megoldatlan illetve megoldásra váró problémákat látja a programozott oktatás elméletében és gyakorlatában:

1. A megerősítés funkciója, formája

a) a jutalmazás és a büntetés módja és aránya

b) a siker és a sikertelenség hatása a tanuló személyiségére

c) a helyes és a helytelen válaszok aránya, illetve a helytelen válaszok létjogosultsága a programokban

2. Az alkotó gondolkodás fejlesztése a programozott oktatás keretei között

a) oktathatók-e az eredeti ötletek?

b) a divergáló és a konvergáló gondolkodás elkülönítése

(Ez a felosztás nem található meg ilyen formában a műben, csak az áttekinthetőség kedvéért történt ez a csoportosítás.)

Már említettem, hogy a szerző szerint nem szabad és nem is lehetséges, hogy egy kizárólagos tanulásméletet és programozási formát elfogadjunk, és ezt az elvet az előbb említett problémák felvetésénél is követi, a sokszínűség mellett foglal állást. Talán egy témakör erősebben aláhúzott *Walter R. FUCHS*nál, mégpedig a jutalmazás pozitív szerepének messzemenő hangsúlyozása, és annak kiemelése, hogy a programozott oktatás elméletileg és gyakorlatilag is a jutalmazás pozitív szerepének kiaknázására épül fel. Felveti a szerző a programozott oktatás és az idomítás „kellemetlen” problémáját is: „Hiábavaló lenne hangzatos kifogásokat találni arra, hogy az „új fajta” tanuláshoz az idomítás „rossz illatát” elnyomjuk. Hiszen a programozott oktatásban sok minden nemcsak idomítás „szagú”, hanem idomítás a szó szoros értelmében. De a programozott oktatás még a kényelmetlen súlykolást is individualizálni tudja.” (208. old.)

Az elemzett tanulásméletek főként állatkísérleteken alapulnak, de a szerző *SKINNER*rel együtt vallja, hogy „bár ezeknek az élőlényeknek (ti. a különböző állatoknak és az embernek), a törzsfejlődése igen különböző, a tanulásfolyamata meglepően hasonló náluk.” (206. old.) Ezért bátran manipulálhatunk ezekkel a tanulásméletekkel a programozott oktatás, mint tanulási mechanizmus javításán.

A szerző a programozott oktatás probléma érdekében sok fát felfedezett, de nem mindegyiket ismertette alaposan, így egyes problémák olvasásánál hiányérzetem támadt, de a hiányérzet nagysága eltörpül a szellemes stílus, a találó, szemléletes képek, a megoldásra váró problémák felfedező öröme mellett. Annak ellenére, hogy *Walter R. FUCHS* népszerű-tudományos műnek nevezi könyvét, hasznosságát, szemléletformáló, meggyőző erejét a szakemberek sem nélkülözhetik.

GOLNBOFER ERZSÉBET

DIE STRUKTUR DES KOLLEKTIVS IN SOZIALPSYCHOLOGISCHER SICHT

(A közösség struktúrája szociálpszichológiai szempontból)

Tanulmánygyűjtemény. Szerkesztette *Manfred Vorweg*.

Berlin, 1970. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften. 192 oldal

A kötet beszámol az NDK Pszichológiai Társasága szociálpszichológiai szekciójának Jénában, 1968. december 5–6-án „A közösségi struktúra elemzése” témakörből tartott szimpóziumáról.

A kiadvány előszavában olvashatjuk, hogy az NDK Pszichológiai Társaságának 2. kongresszusán — többek közt — megállapították a marxista szociálpszichológia fejlődésének irányait és felvázolták a vele szemben támasztott követelményeket. Egyik ilyen feladat az együttműködő csoportok tevékenységének optimalizálása, illetve a szocialista közösségi kapcsolatok hatékonyságának megvalósítása. Az ilyen jellegű célkitűzések a szocialista közösségek elemzésének és vezetésének legmodernebb tudományos módszereivel oldhatók meg. A közösségi struktúra a szocialista állampolgár szociálpszichológiai kapcsolatainak, illetve a szocialista közösségi kapcsolatoknak sajátos, azaz pszichológiai szempontból történő elemzésével vizsgálható és tárható fel. A szóbanforgó symposionnak éppen az volt a célja, hogy a szocialista közösségi kapcsolatok szociálpszichológiai elemzésének helyzetét, problémáit és új megoldási módjait rögzítse. A kötetben közölt írások e problémák tisztázásához kívánnak hozzájárulni.

H. HIEBSCH: *A csoportvizsgálatok módszertani kérdései.*

A kis emberi csoportok, illetve közösségek vizsgálata a szocialista társadalom sokféle problémája és célkitűzése szempontjából jelentős. Az együttműködő csoportok, illetve közösségek a kibernetikai rendszerelmélet szemszögéből nézve rendkívül komplex dinamikus rendszerek. A módszertan a magatartás tudományos megismerésére irányuló útmutatások, szabályok, előírások rendszere. A vizsgálatok alapjául szolgáló e fontos fogalmak, tényezők taglalása után a szerző kifejti a csoportvizsgálat szakaszait, s felhívja az olvasók figyelmét a valamennyi vizsgálati szakaszban felvetődő módszertani problémákra, továbbá kibontja a szociálpszichológiai kísérlet fogalmát, illetve alkalmazásának feltételeit.

M. VORWERG: *A szociálpszichológiai struktúra fogalmáról.*

1. A szociálpszichológiai struktúrák a kooperáló rendszerek, a közös feladatokat megoldó embercsoportok struktúrái. 2. A pszichológiai szempontból jelentős struktúra-jegyek lényegüket tekintve a kooperáció műveletéhez kapcsolódnak. 3. Szociálpszichológiai szempontból a csoportokra az egységes egészet alkotó rendszerek valamennyi ismerve vonatkozik. E három feltevésekből kiindulva a szerző felvázolja az egymással kooperáló csoportok struktúra-elemzésének modelljét. Eszerint: az individuumok egyfelől a gazdasági kapcsolatok és társadalmi célok, másfelől közvetlen környezetük és munkacsoportjuk konkrét szociális kapcsolatainak erőterében állnak. A szociális kapcsolatok az egyének és a csoportok bizonyos magatartásának implikációjait definiálhatók. A szociálpszichológiai kutatás feladata azután a kölcsönös befolyásokból fakadó determináltság mechanizmusait és ezek transzformációs törvényszerűségeit megállapítani.

W. GUNDLACH, G. SCHULZ: *Kezdeményezés a csoportok kognitív teljesítmény-magatartásának kutatására.*

A szerzők által kidolgozott módszertani eljárás vázlata a következő: 1. Metodológiai megfontolások. 1.1. A társadalmi munkafolyamat fejlődése. 1.2. Észrevételek a kiscsoport-kutatás problémáihoz. 1.3. A kibernetika és a szociálpszichológia közti összefüggések. 1.4. A szociálpszichológia és a kísérleti pszichológiai alap kutatás közti összefüggés. 2. Módszertani koncepciók. 2.1. Elméleti szempontok. 2.2. A kutatási módszerekre vonatkozó következtetések. 2.3. Módszertani szempontok.

R. GUNZENHÄUSER: *A csoportentrópia, mint információelméleti mérték meghatározás a szociális csoportstruktúrák kutatására.*

Ez a mérték MORENONnak a csoportstruktúrák leírására szolgáló szociometriai fogalmaira és kutatásaira épül. A csoportentrópia mint sajátos mértékfüggvény definíciójának elemeiből a szerző képletet szerkeszt, amelyből — a műveletek elvégzése után — egy számértéket nyer; ez az érték jellemzi a csoport differenciáltságának fokát. Minthogy a szóban forgó elemek nagysága befolyásolja a csoportentrópiát, szabványosított csoportentrópiára van szükség a különböző komplexumokat (életkor, nem stb.) magukban foglaló csoportstruktúrák összehasonlítására.

F. CUBE: *Hipotézisek a csoportentrópiáról, mint a választási kritériumok függvényéről.*

A kibernetikának, közelebbről az információelméletnek sikerült az entrópia fogalmát matematikai képletben megjeleníteni. Ez teszi lehetővé a szociális csoportok struktúrájának vizsgálatára való alkalmazását, amennyiben a szociális kapcsolatokat mennyiségileg fejezik ki. Tekintettel arra, hogy a szociálpszichológia előszeretettel veszi igénybe — a faktoranalízissel és a kibernetikai eljárással kiegészítve — a szociometriai módszereket, a szerző a csoportentrópiára, mint a választási kritériumok függvényére vonatkozó ily módon végzett vizsgálatokat ismerteti. A vizsgálatok eredményei alapján néhány hipotézist fejt ki a szociális struktúrák differenciálódását illetően.

K. LÖSCHNER: *Kommunikáció-struktúra és informáltság.*

A cikkben leírt kísérlet a kollektív problémamegoldás elméletét kívánja alátámasztani, amelynek általános megfogalmazását a marxi kooperáció-fogalomban találhatjuk meg. A problémamegoldásban számos változó játszik szerepet, pl. a csoport-struktúra, az informáltság, az aktivitás. A kísérlet sorozat néhány hipotézis igazolására szolgált. Ilyen pl.: az informáltság növekedésének megfelelően fokozódik az emlékezeti anyagnak a csoport tagjai közti felosztása, s egyidejűleg kiegyenlítettebbé válik a csoporttagok aktivitása. A kísérletek e feltevéseket csak annyiban igazolták, amennyiben a csoport a konkrét feladatokkal kapcsolatos követelményekről kellő áttekintést nyer, s ebben az esetben a növekvő informáltság a meglévő kommunikációs lehetőségek felhasználásával egyöntetűbb aktivitást eredményez.

G. YORWERG: *A csoport-struktúra és a vezetői csoportokban végbemenő szerep-specializálódás közti kapcsolatok.*

A vezetői csoport szociálpszichológiai elemzése alapján néhány hipotézist állít fel a szerző, amelyek kísérleti alátámasztást igényelnek: 1. A vezetői csoportok a vezető szerepének kiszélesítését, annak személyekre való felbontását tesztelik meg. 2. A rang-, illetve tekintélystruktúra a vezetői csoportokban — ellentétben más együttműködő csoportokkal — mellékes jelenség. Bizonyos rangsort a szerep szab meg. 3. A vezetői csoport mint önmagát szabályozó rendszer, struktúráját és funkcióját tekintve, optimális stabilitásra törekszik. 4. Összefüggés áll fenn az egyes feladatoknál a vezetői csoport struktúrája és a vezető egyéni határfoka között.

D. GREINER: *Szociálpszichikai kapcsolatok a munkacsoportokban és a szocialista munkabrigádokban.*

Egy állami nagyüzemben kérdőíves módszerrel 18 munkacsoportot és 12 szocialista munkabrigádot vizsgáltak meg. A kérdőíven a következő típusú főbb kérdések szerepeltek: a) A csoport, illetve a brigád tagjainak egymáshoz és a vezetőhöz való viszonya; b) elvtársi együttműködés és kölcsönös segítségnyújtás a csoportban, illetve a brigádban és azon kívül; c) a szocialista tudat kölcsönös fejlesztése stb. A kérdőívek adatainak értékeléséből kiderül, hogy a szocialista munkabrigádban átlagosan jobbak a szociálpszichikai kapcsolatok.

W. KAPFFENBERGER: *A szocialista munkabrigádok csoport-integrációjának mérése szociometriai teszttel segítségével.*

A szerző a következő fontosabb gondolatok köré csoportosítja mondanivalóját: 1. Szociometriai teszt alkalmazása szocialista munkabrigádok vizsgálatánál. 2. „Munkabrigád választási (elutasítási) index” kidolgozása. 3. A szerző által vizsgált munkabrigádok választási indexei.

W. REITHE: *Partnerválasztási kísérlet alkalmazására vonatkozó vizsgálatok, különös tekintettel az iskolai nevelési folyamat differenciált tervezésére és irányítására.*

A szerző kérdőíves módszerrel igyekezett több iskolai osztály szocialista közösségi kapcsolatait feltárni. A kérdések a tanulásra, a politikai problémákra, a szimpátiára, a gyakorlati foglalkozásokra, a kölcsönös segítségre, a példaképre vonatkoztak. A válaszok értékelése során — többek közt — az osztályok viszonylag alacsony színvonalú strukturáltságát állapította meg a tanulás, a gyakorlati foglalkozások, a szimpátia és a kölcsönös segítség területén. A módszer alkalmazható a csoport fontos tartalmi jellegű struktúráinak feltárására és tervszerű megváltoztatására.

L. KUNZ: *Több dimenziós strukturális kapcsolatok leképezése tanulói közösségekben.*

Az iskolai osztályokat a „szociális kapcsolat” dimenzióján kívül az aktivitás és a teljesítmények is jellemzik, mint a kollektív sajátosságok jelentős ismérvei. A szerző gyakorló pedagógusokkal végzett közös munka eredményeként azt a javaslatát terjeszti elő, hogy az iskolai osztályok elemzésénél és értékelésénél a szokásos szociogramok mellett struktúra-képeket is alkalmazzanak, amelyeken a már említett három dimenzió — a teljesítmény, a kapcsolat és az aktivitás — mint lényeges jegyek ábrázolhatók. A közölt ábrákhoz részletes magyarázatokat fűz a szerző.

H. STEGMANN: *A tanuló integrációjának meghatározása az osztályban.*

A szerző által végzett kísérlet kiinduló gondolatai: 1. A tanulónak az osztályba való beilleszkedése általában. 2. A partnerválasztási kísérlet mint az integráció meghatározásának alapja. E gondolatok szem előtt tartásával az együttműködés négy területére (játék, séta, tanulás, szakkör) vonatkozóan nyolc kérdést tett fel a tanulócsoporthoz. Ezt követte a nyert adatok matematikai feldolgozása, az eljárás megbízhatóságának statisztikai módszerekkel való felülvizsgálása és értékelése.

K. KNAUER: *A büntetés élményének súlya 8. osztályos tanulóknál a csoporttól és a tanuló státusától függően.*

A kísérletileg igazolásra váró hipotézis: az NDK iskoláiban szokásos büntetések különböző erősségű szubjektív élményt okoznak a tanuló nemétől, jó vagy rossz tanulmányi előmeneteltől, jó vagy rossz magatartásától és az osztályban szerzett tekintélytől függően. 60 különböző 8. osztály 72 tanulója kérdezte meg a leggyakoribb 14 büntetésnem által kiváltott élmény erősségére vonatkozóan. Az élmény mélységét egy centiméterekre beosztott 1 méteres boton kellett a megkérdezetteknek jelezniük, amelyen a 0 cm a teljesen elhanyagolható, a 100 cm pedig a lehető legnagyobb megrázkódtatást jelentette. Az indokolást is feljegyezték. Az adatok értékelése során készített diagramok, illetve az azokon feltüntetett középpértékek alátámasztották a szerző feltevéseit.

Az ismertetett írásokon kívül a kötetben olvashatunk még új csoportelemzési eljárásról (U. ESSER, P. FÖRSTER), választási státusról és a helyzethez való alkalmazkodásról (F. KORN), pszichoterápiái beszélgető csoportok struktúrájának elemzéséről (H. F. BÖTTCHER és H. J. WILD tollából), sportolók mint pszichoterápiái beszélgető csoportok struktúrájának elemzéséről és a házastársak közti összhang, illetve diszkrepancia jelentőségéről. (H. R. BÖTTCHER írása).

A kötet az Országos Pedagógiai Könyvtárban az olvasók rendelkezésére áll.

HALÁSZ IMRE

KARL SEELMANN: ZWISCHEN 15 UND 19

15 és 19 között. Információ a felnőtté válás szexuális és egyéb kérdéseiről

München—Basel, 1971. E. Reinhardt Verlag. 210 oldal.

A nálunk is nagy sikert aratott és több kiadásban megjelent „Gólya hozza” című könyv írója, K. SEELMANN professzor nemrég új könyvvel jelentkezett. Címe: „Zwischen 15 und 19” — vagy ahogyan az alcíme mondja: Információ a felnőtté válás szexuális és egyéb kérdéseiről.

Ez az új könyv lényegében a „Gólya hozza” folytatása és éppúgy az életkori sajátosságok figyelembe vételével készült, mint amaz. Magával ragadó közvetlenséggel és természetességgel ír a szerző a középkorú korosztály problémáiról; elsősorban maguknak a serdülő fiúknak és lányoknak, de szüleiknek és nevelőiknek is.

Ebben a könyvben főleg az az újszerű, hogy nem pusztán szexuális felvilágosítást nyújt, hanem *értékes tanácsokat* ad szinte minden fontosabb vonatkozásban, amely a „teenager” korosztályt érdekelheti. Vagyis *nem szakítja ki a szexuális problematikát annak természetes összefüggéseiből*. Elsősorban az önmegismeréshez és az önállósá váláshoz ad gyakorlati szempontokat, de szó van a zsebpénzről, a dohányzásról, az alkoholfogyasztásról és még sok egyébről is.

Nagyon érdekes például az a bárki által elvégezhető, ún. „*érettség-teszt*”, amelynek lényege, hogy egy papírra felírjuk a felnőtté válás általunk ismert kritériumait, illetve az „igazi”, eszményi felnőtt tulajdonságait. A teszt kiértékelése szintén igen egyszerű: össze kell hasonlítani az általunk összeállított listát a szerző által megadott kritériumokkal. (Összesen 14 ilyen kritériumot sorol fel SEELMANN) Az eredményeket számszerűen is ki lehet fejezni és így egyfajta „*érettség-hányadost*” kapunk, amely kifejezi az életkorhoz viszonyított érettséget.

Természetesen inkább játékos kísérletezés ez, mint egzakt, tudományos módszer, de arra mindenképpen alkalmas, hogy a fiatalok önismeretét és a felnőtté válásról alkotott szemléletét fejlessze.

A szerző szemléletével, legalábbis a lényeges kérdéseket illetően, egyetérthetünk. Figyelembe kell vennünk természetesen, hogy mondanivalójának *társadalmi háttere az NSZK*, tehát egy polgári életforma. Számos konkrét utalása ezért hazai vonatkozásban keveset mond, illetve értelmezésre szorul. Ezzel együtt is kétségtelen azonban, hogy SEELMANN eddigi legjobb és legjelentősebb művével állunk szemben.

Bizonyára nem sokan tudják ugyanis, hogy K. SEELMANN-nak már hat könyve látott napvilágot. Első jelentős könyve 1954-ben jelent meg „*Kind, Sexualität, Erziehung*” (Gyermek, nemiség, nevelés) címmel. Ebben a szerző kifejezetten individuálpaszichológiai beállítottságról tett tanúságot. Akkori szemlélete alapján — ADLER tanával összhangban — tagadta például a kisgyermekkor szexualitási létezését.

Új könyvének tanúsága szerint SEELMANN egyebek közt ezt a régi egyoldalúságát is leküzdötte, de ezen túlmenően *szemlélete a mindinkább egységessé váló pszichológia számos új felismerésével gazdagodott*. Talán csak egy ponton maradt a régi: a jelek szerint ma sem ért egyet a nemi felvilágosítás és nevelés kollektív, iskolai formájával. Helyesebbnek tartja e téren az *egyéni beszélgetéseket* — és tegyük hozzá: sok szempontból igaza lehet.

Az egyéni beszélgetések előnyben részesítése egyébként nála igazán érthető, hiszen 1923 óta maga is hivatásszerűen foglalkozik nevelési tanácsadással, ami igen sok egyéni beszélgetést és négyzemműködési kapcsolatokat feltételez. 1921-ben alapította ugyanis *Leonhard SEIF* müncheni ideggyógyász az első, pszichoterápiás módszerekkel dolgozó nevelési tanácsadást és SEELMANN hamarosan legfőbb munkatársa lett ebben. Új könyvének tehát félvéyszázados tanácsadói munka az aranyfedezete. Nem csoda hát, hogy a bölcsességgé nemesedett élettapasztalatoknak valóságos tárháza ez a könyv, amelyet érdemes lenne mielőbb magyar nyelven is közreadni.

SZILÁGYI VILMOS

NAGY JÓZSEF: AZ ISKOLAFOKOZATOK TÁVLATI TERVEZÉSE. ISKOLARENDSZERÜNK ALAPVETŐ SZERKEZETI PROBLÉMÁI

Budapest, 1970. Tankönyvkiadó. 322 oldal.

Sok új tudományág és tudományos módszer jött létre az utóbbi időben a neveléstudomány környékén. Néha az az érzésünk, nem is tud mit kezdeni a sokféle részeredménnyel, az interdiszciplináris kutatások eredményei már-már felborulással fenyegetik a neveléstudomány zárt szisztémáját. Ezért fordul elő nemegyszer, hogy a kutatások témáját nem a pedagógia jelöli ki, eredményeit pedig nem képes integrálni (a divatos áramlatok feleslegesen bonyolult és szükségtelen kalandozásairól nem is szólva, amikor például mennyiségi viszonyok áltudományos képleteibe szorítanak minőségi mozgásformákat, képletek és mátrixok prokusztesz-ágyába kényszerítenek evidens összefüggéseket). Sokan állítják, hogy az emberiség tudományos ismeretmennyisége tíz évenként megduplázódik, fele pedig menthetetlenül elavul. Ez legjobb esetben is a könyvtárak és dokumentum-központok polcaira igaz, a köznevelésben pedig a szakképzés szakmai (főleg gyakorlati) ismeretanyagában okozhat gondot. *A művelődési törzsanyag sokkal kisebb mértékben változik.* Nem annyira tartalmában, hanem módszereiben és hatósugarának szélességében kellene megújodnia a nevelésnek. A határtudományok eredményeire azonban mindenképpen oda kell figyelnie a pedagógiának, mert a nevelés minden területének ő a gazdája; a felelősség pedig kötelességgel jár: úrrá kell lennie a szerteágazó elemzések fölött, szintetizálni kell az eredményeket, és helyes irányba terelni a kutatások reflektorainak sugarát.

A határtudományok legszebb eredményei is „félkész termékek” maradnak mindaddig, míg a neveléstudomány nem „asszimilálja” őket. Egyik ilyen igen fontos határtudománya a nevelésnek az *oktatásgazdaságtan*. (Magyar nevének kialakulása és elterjedése is azt jelzi, hogy a pedagógiától kissé függetlenül kezdett működni és — bár egyetértünk Kiss ÁRPÁDDAL abban, hogy pontosabb lenne „művelődésgazdaságtan”, vagy a köznevelés gazdaságtanát használni —, most már ezen nem lehet segíteni.) Az oktatásgazdaságtan akkor született, amikor a figyelem fokozott mértékben fordult a közoktatás felé, amikor megsejtették a gazdasági fejlődés és az oktatás közötti összefüggést. Az oktatásgazdaságtan első feladata az volt, hogy ezt a francia felvilágosodás óta feltételezett összefüggést kimutassa, hitelt érdemlően bebizonyítsa az emberi erőforrás fontos szerepét a termelés fejlődésében, majd megpróbálja közgazdasági módszerekkel megtervezni „előállítását”. Az embert tehát, mint munkaerőt fogta fel. Az ember és társadalom nagyon bonyolult dialektikus kapcsolatának láncolat-

tában az ember mint termelőerő valóban fontos láncszem.

Az oktatásgazdaságtani kutatások hamarosan két nagyobb problémacsoport felé fordultak. Az egyik irány az oktatás tulajdonképpeni gazdaságosságát, az oktatás hozamát, a befektetés megtérülését vizsgálta, azt, hogy az *iskolázottságnak milyen szerepe van a nemzeti jövedelem termelésében*. A másik vizsgálódás nehezebb feladatra vállalkozott, az *emberi erőforrás előállításának hosszú-, közép- és rövidtávú tervezését* tűzte ki célul. Hamarosan többféle módszer is kialakult erre. A ma használatosak közül legáltalánosabb a Nobel-díjas J. TINBERGER és H. CORREA nevéhez fűződik. Elgondolásuk sűrített lényege a következő. Minden gazdasági fejlettségi szintnek megfelel valamilyen iskolázottsági volumen. Egy alkalmas mutatót kell találni a gazdasági színvonal mérésére és hozzárendelni az optimális iskolázottsági fokot. A gazdasági fejlettség mérésére a nemzeti jövedelem egy főre eső hányadának mértéke alkalmas. Az oktatási szint pedig meghatározható úgy, hogy a közép- és felsőfokú intézmények kibocsátásának számát vesszük alapul. Az oktatási szerkezet egy piramisra hasonlít, a piramis különböző magasságú metszete megfelel az iskolafokozatok kapacitásának. Ez az elgondolás kapcsolatot létesít az oktatási intézmények teljesítménye és a gazdasági növekedés üteme között anélkül, hogy kiszámítanánk a munkaerőszükségletet. Kiszámítható ebből az összefüggésből, hogy a gazdasági növekedés adott üteméhez milyen oktatási szerkezet szükséges.

E modell szellemességéhez, alkalmazhatóságához és matematikai megfogalmazásának pontosságához nem férhet kétség. Mégis súlyos hibái és olyan korlátai vannak, amelyek miatt éppen arra nem alkalmas, amire a legnagyobb szükség volna: annak kiszámítására, hogy milyen iskolafokozatonkénti létszám szükséges a termelés bizonyos fokú fejlesztéséhez. Ez a modell abból indul ki, hogy a közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya megfelel a termelés színvonalának, pedig az európai oktatási rendszerek válságának egyik oka éppen az, hogy az iskolák, különösen a középszintű műszaki iskolák szakmai összetétele nem felel meg a termelés szakmai megoszlása igényeinek. (Vö. PH. H. COOMBS: *The world educational crisis: A systems analysis*. Magyarul is megjelent *Az oktatás világválsága* címen). Továbbá a modell nem számol a munka termelékenységében bekövetkező változásokkal. (Erre, mint az oktatás tervezésének legfontosabb kérdésére, még visszatérünk.)

A munkaerő tervezésének másik módszere B. CLARK, J. FOURASTIÉ és F. HARBISON munkásságához kapcsolódik. Ők is abból indultak ki, hogy különböző gazdasági fejlettségnek különböző iskolázottsági szint felel meg. A fejlettségi szint mérésére azonban más indexet javasoltak. J. FOURASTIÉ 1958-ban megjelent könyvében (*Le grand espoir du XX^e siècle — Progres technique, progres economique, progres social*, Paris), a társadalmi fejlődés jellemzőjeként a foglalkoztatás megoszlását jelöli. A foglalkozási struktúra változása pontosan nyomon követi a gazdasági növekedést. B. R. CLARK tanulmánya kitűnő grafikonokat közöl e változás jellegének és irányának bemutatására (B. R. CLARK: *Educating the Expert Society*, San Francisco, 1962) HARBISON összegezte a munkaerőelemzés fontosabb módszereit. (Később visszatérünk rá.)

Ez utóbbi iskolához csatlakozott most egy nagyon figyelemre méltó magyar értekezés, NAGY JÓZSEF: *Az iskolafokozatok távlati tervezése* című könyve. (Nagy kár, hogy nyomdai kivitele kritikán aluli: olvashatatlan grafikonok, pontatlanságok vannak benne. A téma aktualitása és fontossága szebb kiállítást is megérdemelt volna.)

NAGY JÓZSEF az iskolafokozatonkénti tanulólétszámok távlati tervezésének új módszerét dolgozta ki. Kiindulópontja neki is az volt, hogy az iskolarendszer fejlettségét, színvonalát a gazdasági fejlődés határozza meg. A gazdasági növekedés és társadalmi fejlődés tendenciáinak és mértékének jelzésére a *foglalkozási struktúra* változását, az FS mutatót alkalmazza. Az egész foglalkoztatottság szerkezetében állandó változás megy végbe, mely a termelés fejlődésétől függ; ez a változás egyben az adott társadalom gazdaságának is fokmérője, s e tekintetben megegyezik a *nemzeti jövedelem per fő* mutatóval, de annál pontosabb megközelítést tesz lehetővé. A foglalkozási struktúra változásának jelölésére két alapmutatót alkalmaz: 1. a mezőgazdaságban és a nem mezőgazdaságban dolgozók aránya, 2. a termelő ágakban (ipar + mezőgazdaság) és a szolgáltatásban foglalkoztatottak aránya. Mindkét mutató átfogóan tükrözi az adott ország technikai, gazdasági színvonalát, a foglalkozásokban, a képzettségben bekövetkező változásokat. 51 ország adatai alapján rajzolja fel a nemzetközi tendenciákat, s hozzájuk viszonyítja a magyar iskoláztatási mutatókat.

Mielőtt tovább ismertetnénk a tanulmány lépéseit, ehhez a kiinduláshoz néhány megjegyzést kell fűzni. Hogy a közzgazdasági mutatók mennyire alkalmasak egy ország közgazdasági fejlesztésének célját és mértékét megszabni — attól most tekintsünk el (később szó lesz róla). Azt vizsgáljuk meg, hogy a *jelen* szerkezet, valamint a *múltbeli* változás jellemzői (az FS mutatók) érvényesek lesz-

nek-e a jövőben. A szerző szerint hosszú távú tervek készítésére alkalmasak, mert eddig az alapvető népgazdasági ágak munkaerőmozgásai pontosan tükrözték az egész gazdasági szerkezet változását. Ez az állítás teljesen igazoltnak látszik egy olyan gazdasági fejlődési szakaszra, amelyben a termelés bővülése és a létszámváltozás szorosan együtt járt. Bizonyos közgazdasági elemzések tanúsága szerint viszont a gazdasági fejlődés új szakaja előtt állunk, és ennek a stádiumnak már ma is látható jellemzői szerint a munka termelékenységése és a munkaerő mozgása közötti eddigi egyenes arány megváltozik. „Figyelembe véve gazdasági fejlettségünknek azt a szintjét, amelyről 25 évvel ezelőtt elindultunk, építőmunkánk eddig eltelt szakaszát — érthetően — elsősorban az ún. *extenzív vonások* jellemzik. E szakasznak többek között éppen az az egyik fő ismérve, hogy a gazdasági növekedés fő forrását a *foglalkoztatottak számának viszonylag gyors növekedése* adta.” (LÁZÁR GYÖRGY: Munkaerőgazdálkodásunk és a termelékenység alakulása, Társadalmi Szemle, 1971 (1.). Ebből az következik, hogy a termelőágazatok munkaerőszívó hatása igen nagy volt. Mi várható a jövőben? A gazdasági fejlődés intenzív szakaszában a termelés mennyiségi bővülése helyett a termelékenység emelésének belső forrásokból történő növelése lép. „A források ilyen alakulása mellett azokat a tendenciákat is számításba kell vennünk, amelyek a munkaerőnek ágazatok és területek közötti mozgásának fognak — adottságszerűen vagy tudatos támogatásunkkal — végbemenni. Ennek fő jellegzetességei: folytatódik, de lelassul a *mezőgazdaságból való áramlás*; viszonylag gyorsan növekszik az *infrastrukturális ágazatok és a szolgáltatóipar* munkaerő szükséglete;” „az alapvető termelőágakban mindinkább az a feladat, hogy nagyobbbrészt, egyes területeken pedig kizárólag a termelékenység növelésével oldjuk meg a termelési feladatokat”. A hosszú távú tervezés keretében készülő számítások elég világosan feltárták, hogy a hetvenes évek vége felé, a nyolcvanas évek elején már szinte kizárólag a termelékenység lehet a forrása a termelés növelésének.” (Uo.). A gazdasági fejlődés extenzív szakaszának különbségét és fordulópontjait JÁNOSY FERENC bővebben jelezte *A gazdasági fejlődés tendenciái és a helyreállítási periódusok* című könyvében. Azt mondja, hogy az új szakasz a hatvanas években kezdődik hazánkban, a fejlett ipari országokban az ötvenes évek közepén. A foglalkozási struktúra eddigi szerkezetében és fejlődési arányaiban nagy és jellemző változások mennek végbe. A NAGY JÓZSEF által alkalmazott FS mutatók erre az új fejlődési szakaszra csak durva megközelítésben lesznek alkalmasak. J. FOURASTIÉ idősorai 1955-ig adnak jelzéseket, CLARK két idevonatkozó legfontosabb diagramja 1950-ig,

a másik 1958-ig mutatja a fejlődés tendenciáit. A trendvonal egyszerű meghosszabbítása tehát megtévesztő lehet. Mindebből természetesen nem következik, hogy a foglalkozási struktúra változása nem lehet mértéke a gazdasági fejlődésnek. A fentiekből csupán azt a következtetést lehet levonni, hogy a két alapvető FS mutató helyett még érzékenyebb „műszert” kell keresni. A munkaerő elemzések külföldi irodalmában már találunk ilyen kísérletet. F. HARBISON és C. A. MYERS 1964-ben megjelent könyve az első nagyobb próbálkozás arra, hogy a gazdasági-társadalmi fejlődést az emberi erőforrás változásának mértékében fejezze ki (*Education, Manpower, and Economic Growth*. McGraw-Hill Book Company, New York, Toronto, London, 1964). Ebben a könyvben az alábbi figyelemre méltó megállapítás olvasható: „Az emberi erőforrás fejlődése sokkal realisabb és valóságosabb indikátora a modernizálódásának vagy fejlődésnek, mint más mérési módszer. A társadalmi, politikai, kulturális vagy gazdasági fejlődésnek nélkülözhetetlen feltétele ez a fejlődés.” Ez az állapítás nemcsak azt foglalja magában, hogy a munkaerő fejlettsége — mely lényeges mértékben az iskolázottságában nyilvánul meg — a gazdasági fejlettség függvénye, hanem azt is, hogy fordítva, *a gazdasági (társadalmi kulturális) fejlettség nagy mértékben függ a munkaerő (az emberi erőforrás) minőségi fokától*. Ez utóbbi az új gazdasági szakaszban egyre nagyobb jelentőségű lesz. LÁZÁR GYÖRGY fentebb idézett cikke azt fejtegeti, hogy további fejlődésünk egyik legnagyobb forrása a munkaerő tudás-színvonalának, szakmai ismereteinek fokozottabb növelése (szakképzés és szakmai továbbképzés formájában). A munkaerő megnövekedett szerepének illusztrálására F. HARBISON és C. MYERS terjedelmes nemzetközi példamanyagot mutat be. (Különösen jellemzők a „The advanced Countries [Level IV.]” című fejezet nyugatnémet, angol, japán oktatási adatai).

Az új gazdasági szakasz most van kibontakozóban világszerte. Pontos jellemzőit még nem lehet világosan tapintani. Az viszont nagyon valószínű, hogy a munkaerő struktúrájában, eddigi mozgásaiban igen nagy változások várhatók.

NAGY JÓZSEF két alapmutatója *jobb*, mint a nemzeti jövedelem egy főre eső hányada, azonban a fenti szempontok miatt *még mindig túl „nagyleptéki”*. A szerző maga is óvatosságra int, többször is, a következtetéseket illetően. Az FS mutatók alkalmazatlanságának jellemző példájával találkozhatunk a tanulmány második részében, a magyar oktatási helyzetről és annak továbbfejlesztéséről szóló részben. Az iskoláztatási csoportok létszám alakulását jelző diagrammok és annak meghosszabbítása nyomán az előrebecslésben az 1965–70-es évek bizonyos megtorpanást jeleznek. „A

25—30. ábrákon látható diagrammok legszembetűnőbb sajátossága, hogy az 1970-re becsült értékek minden diagrammon jelentősen alacsonyabbak az 1965-ös tényleges értéknél. Ezt a csökkenést gazdasági fejlődésünk nem indokolja.” — olvashatjuk a 128. lapon. Ez a megállapítás véleményünk szerint nem megalapozott, mert ha a nemzeti jövedelem növekedését, valamint a két FS mutató meghosszabbított vonalát nézzük, tényleg nem látunk gazdasági anomáliát. Mégis az említett időszakban közismerten igen jelentős változások történtek a gazdasági életben. E változások különböző irányú hatását csak *kvitatív elemzéssel* lehetne kimutatni. Az átlag munkatermelékenység fejlődésének lelassulása, sőt bizonyos területeken stagnálása érzékenyen jelzi a gazdasági szerkezetben, a gazdálkodási (beruházási) módszerekben történt változásokat, amelyet, a munkaerőstruktúra, ha lomhábban is, de *jellemző* módon követ, amelyet azonban a két alpmutató múltbeli változásának meghosszabbítása nem érzékel.

Visszatérve az iskolarendszer vertikális tagozódásának problematikájához, a tanulmány 51 ország adatait dolgozza fel, de megállapítja, hogy a kép akkor sem módosulna lényegesen, ha valamennyi ország adatai alapján rajzolnánk fel. Az iskolaszervezetek az 1950-es struktúrát mutatják, amelyet lényegében három tényező formál: 1. *a gazdasági fejlettség* (amely a szakmunkaerő szükségleteken, tehát a foglalkozási struktúra szerkezetének alakulásán keresztül fejt ki hatását), 2. *társadalmi tényezők*, amelyek lényegében a politikai berendezkedésben, ideológiában, nemzeti sajátosságokban öltenek testet, és 3. *pszichikus tényezők*, amelyek nagyobb időszakban változnak, s így többé-kevésbé állandónak tekinthetők. A kényes pontja ez utóbbi tényezőnek, hogy a különböző pszichológiai iskolák között eltérés van az életkori szakaszok határait illetően. A szerző lényegében G. CLAUS és H. HIEBSCH, DOBRINYIN—BORGYINA—LAVROV és PRIHODA fejlődéslektani szakaszait veszi alapul: 0—3—5—7—11—16—20 éveket különíti el. Az az *ideális* iskolaszervezet, amely ezt a tagolódást figyelembe veszi. A legkényesebb szakasz ebben a 11—16., (ill. 11—14.), a serdülés ideje.

A további elemzésben három tényezőt emel ki az iskolafokozat jellemzői közül: 1. A kötelező oktatási évek számának alakulását, 2. A pályaválasztási kényszer korévét, 3. Az iskolafokozatok fordulópontjainak és jellegének alakulását. Mindhárom lényeges tartalmi problémát jelent, helyes kialakításuk gondos tervezést igényel.

Az összehasonlító elemzésben *nagyobb hangsúlyt a serdülőkor* — közbülső — *iskolafokozata kap*. „A fentiek alapján tehát azt állíthatjuk, hogy a gazdasági fejlődés meghatározott színvonalán a gazdasági, társadalmi és a pszichikus

tényezők együttes hatásaként szükségszerűen létrejött vagy létre kell jönnie egy közbülső iskolafokozatnak, a serdülőkor iskolafokozatának". „Ha a gazdaságilag indokolt kötelező oktatás utolsó évfolyamának megfelelő életkor legalább 12—13 év (vagyis a következő fokozat 13—14 éves korban kezdődik), akkor már indokolt egy két-három tanéves differenciált általános képzésű iskolafokozat létrehozása. A gazdasági fejlődés függvényében azután ez az iskolafokozat lépésről-lépésre kiterjeszthető a 16 éves életkorig.” (101. l.).

A szerző arra is válaszol, milyen legyen ez az iskolafokozat. „...biztosítsa minden tanuló általános képzését szigorúan körülhatárolt és minden tanulóra egyformán kötelező tantervi törzsanyag alapján, ugyanakkor tegye lehetővé az egyéni érdeklődés, hajlam megismerését, individuális fejlesztését.” (102. l.).

Az iskolafokozat bevezetése az egységesség és differenciáltság követelményének megoldása mellett sok más elméleti és gyakorlati problémát felvet, többek között a *szakképzés teljes „áthelyezését” későbbi korra*, ezzel együtt a felsőfokú képzés kitolódását — azaz majdnem az egész iskolaszervezet vertikumának átformálását.

Lényegében eddig tart az értekezés. A második rész az elsőben kidolgozott módszer demonstratív alkalmazása, célja „...nem a tanulólétszámok távlati tervének az elkészítése Magyarországra vonatkozóan, hanem csak azoknak az eredményeknek a bemutatása, amelyeket a második fejezet összefüggéseinek segítségével kaptunk.” (117. l.). Ennek ellenére véleményünk szerint ez a rész tarthat számot a legszélesebb érdeklődésre, már csak a konkrétsága miatt is, de ez a rész válthat ki legtöbb vitát is.

Az értekezés sokoldalú, érdekes és figyelemre méltó eredményeket tartalmaz. Az FS mutatókra vonatkozó kritikai megfigyeléseket figyelembe véve sok felhasználható *részeredménytel gazdagítja oktatásgazdasági irodalmunkat*, amelyek az iskolareform következő lépéseiben hasznos támpontul szolgálhatnak.

Azonban mint fentebb már jeleztük, az ember mint termelőő, csupán egy aspektusa a nevelésnek. A legjobban kidolgozott közgazdasági tervezési módszer sem szabhatja meg az embernevelés célját, a nevelés fejlesztésének módszereit és ütemét. Ezt a szempontot az oktatásgazdaságtani szakemberek legjobbjai is hangoztatják. HARBISON így ír erről: „Véleményünk szerint konstruktívak azok az erőfeszítések, amelyek nagyobb hangsúlyt akarnak adni a közgazdasági elméleten belül az emberi erőforrásoknak és megkísérlik mérni az oktatás hozzájárulását a gazdasági növekedéshez. De félrevezető az az elképzelés, amely szerint az emberi erőforrás fejlesztését kizárólag gazdasági szempontból lehet vagy kell tárgyalni. Nem helyes feltételeznünk, hogy az emberi erőforrás fejlesztésének fő célja maximalizálni az ember hozzájárulását a javak és szolgáltatások termeléséhez. Nem realisztikus eljárás, hogy az oktatás hasznát az egyéni jövedelmek vagy az egész népgazdaság jövedelmeinek növekedésével mérjük.” (Az oktatás gazdaságossága. Budapest, 1966, 35. l.).

Nem célunk itt az oktatásgazdaságtan hazai irodalmának még vázlatos áttekintése sem, mégis utalni szeretnénk Kiss ÁRPÁD 1969-ben megjelent könyvének egy fejezetére. (*Műveltség és iskola*, IX. fejezet, A köznevelés tervezése), amelyben kísérletet tesz egy teljesebb körű — komplexebb — fejlesztési terv szempontjainak kidolgozására. Ez az első hazai próbálkozása a pedagógiának, amelyben integrálni igyekszik a különböző interdiszciplináris kutatási eredményeket. Különböző szerzőkre hivatkozva így fogalmazza meg a legfontosabb kérdést: „A köznevelés tervezését és érintő közegről van itt szó; azokat a célokat és feladatokat keressük, amelyeket a jövőre nevelés elé ki kell tűzni, és azokat a viszonyokat elemezzük, melyek között a jövőendő emberek élni fognak. De vajon ezek a viszonyok kényszerűen határozzák-e meg az embert, vagy az ember határozza meg magát az új viszonyok között?” (267. l.). A válasz jórészt nyilván az iskolától függ.

SÁRKADI LÁSZLÓ

KLEIN SÁNDOR: KÍSÉRLET EGY ÚJ TÍPUSÚ INTELLIGENCIA-TESZT KIALAKÍTÁSÁRA

Pszichológia a gyakorlatban. 17. szám.

Budapest, 1970. Akadémiai Kiadó, 703 oldal

BINET—SIMON klasszikusá vált intelligencia vizsgálata módszerének ÉLTES MÁTYÁS által még a század elején (1905) magyarra átültetett változata óta világszerte s így Magyarországon is alkalmaznak intelligenciámérő teszteket. Ezeknek használatára hazánkban is mind nagyobb szükség van. A fővárosban és a

megyeszékhelyeken az Iskolai Ideggondozó Intézetekben sok gyermek jelentkezik tanulási problémákkal. Ez intézetekben először látott gyermekek tudás- és értelmességszintjének objektív és gyors megismerése nélkül a pszichológus nem érthetné meg a tanuló problémáit s nem adhatna — a sokszor neurotizált tanuló-

nak — a sikeresebb tanulás érdekében megfelelő tanácsot. A pályaválasztás előtt álló fiatalok megítélésénél is a tanácsadás helyes- ségének egyik alapfeltétele a vizsgálatra jelent- kező tanuló képességeinek megbízható megál- lapítása. Egy harmadik területen is mind sürge- tőbben jelentkezik az intelligencia-tesztek be- vezetésének szükségése. Sok szakközépiskola és minden felsőfokú oktatási intézet szeretné tudni, hogy a hozzájuk jelentkező tanulók milyen mértékben képesek az általuk nyúj- tandó új információ, a tanulmányi anyag befogadására és szerzett tudásuk alkotó alkal- mazására. Az úgynevezett „elbeszélgetés” mód- szere éppúgy, mint az alapul szolgáló szaktár- gyak tudásszintjének ellenőrzése a felvételi vizsgákon nem ad megbízható tájékoztatást a jelentkezők értelmi fejlettségéről és a hiva- tásra alkalmasságukról. Kíváncsinos lenne a különböző iskolatípusokba jelentkező tanuló- nak egy olyan komplex vizsgálata, amely fel- tárná mindazokat a képességeket (s ezek fejlettségi fokát), amelyeknek birtokában a felvevő intézetben sikeresen s magas szinten tudna a felvett tanuló eleget tenni a követel- ményeknek. Ily jellegű vizsgálat eredmé- nyeinek ismerete alapján — a jelenlegi mód- szerek adatainál megbízhatóbban — prognó- zist állíthatnának fel a felvételi biztonság tagjai.

A különböző iskolatípusokba jelentkező tanulók szelektálására egy megbízható pszicho- lógiai vizsgálati módszerre nemcsak a felvételi intézménynek van szüksége, hanem a jelent- kező tanulónak is. A képességeivel nem szá- moló tanuló olyasmire vállalkozhatik, amire nincsenek meg a szükséges személyiségtulaj- donságai, s ezért tanulmányai folyamán soroz- atos kudarcok érhetik, ami személyiségének nem a fejlődését, hanem csak torzulását ered- ményezné.

KLEIN SÁNDOR — amint tanulmánya elő- szavában írja — éppen ez utóbbi feladatkör- ben szeretné új módszerét fölkinálni. Olyan módszert keresett és kínál e művében, amely „alkalmas különböző iskolatípusokba jelent- kező tanulókról eldönteni, milyen mértékben képesek új információ befogadására és a megszer- zett új információ alkotó alkalmazására.” (7. l.).

A szerző bevezetesként ismerteti és értékeli az elmúlt félévszázad intelligencia vizsgálati módszereit és — egyes hazai kritikusokkal szemben — megpróbálja megerősíteni használ- hatóságukban a bizalmat.

Az intelligencia-tesztekkel szemben a kritika elsősorban azt hangsúlyozza, hogy magának az intelligenciának a fogalma sem egyértelmű az ezt vizsgáló pszichológusoknál. Már pedig a teszt-készítőnek határozottan tudnia kell, hogy mit ért az intelligencia fogalma alatt, mert csak így lehet biztos benne, hogy mire szolgál vizsgálati módszere. A szerző miután ismerteti a szakirodalomban található ide-

vonatkozó meghatározásokat, a maga fejfo- gását így fogalmazza meg: „Mi az intelligen- ciát mint új információk befogadására és a megszerzett új információk alkotó alkalmazására való képességet definiáljuk.” Ezt a meghatá- rozást mi jónak, korszerűnek tartjuk. Valamikor CLAPARÈDE és PIAGET is ily módon határozta ezt meg. Korszerűnek azért mondhatjuk e meghatározást, mert napjainkban a pszicholó- gusok az intelligenciának fő jellemzőjeként a *kreativitást* tartják. A szerzett tudásnak új problémahelyzetben olcsó szerű struktúrá- lódását értik ez alatt, amelynek eredményeként a megoldás a társadalom vagy legalább is az egyén szempontjából eredeti, újszerű és értékes.

A szerző *újfajta tesztje* bemutatása előtt megapozíciós tisztáz egy, a szakirodalomban vita tárgyává tett kérdést: az intelligencia- teszt független legyen-e az iskolai ismeretek- től és az esetleges környezeti hatásoktól s csupán a képességek, a tehetség (aptitude) fejlettségi szintjét mérje-e, vagy pedig vizs- gálja az általános és szaktudást is és így egyben bevonja a vizsgálatba a teljesítmény mérését is? E vitás kérdésben a szerző így nyilatkozik: „Úgy véljük, hogy az általunk javasolt módszer ezt a rendkívül kényes és bonyolult kérdést is a lehető legegyszerűbben oldja meg. Az új módszerrel nem a tudástól független intelligenciát mérjük, hanem a tudásszintek kiegyenlítése folytán valóban az intelligenciát (természetesen az általunk defi- niált intelligencia-fogalomnak megfelelően).” (27. l.).

Vizsgálati módszere a tudásszintet meghatározó tantárgy-tesztekre épülve az egyetemi felvételekre jelentkező jelöltek intelligencia-szintjét hivatott mérni. Módszerének elvi alapja VIGOTSKIJ- nek „legközelebbi fejlődési zóna” elmélete. (56. l.). VIGOTSKIJ szovjet pszichológus (a harmincas években) azt javasolta, hogy ne csak azt vizsgálják, miként képes a gyermek önállóan (aktuális fejlettsége szintjén) megol- dani feladatokat, hanem azt is, hogy mennyire képes a gyermek fölhasználni a felnőtt segít- ségét a kapott feladat megoldása során. Ezzel a beállítódással készült vizsgálati módszerrel nemcsak a fejlettségi szintet lehet konstatálni, hanem a gyermek tanulási képességét, a legkö- zelebbi fejlődési zónára eljutás prognózisát is.

Szerzőnk VIGOTSKIJ-nak ez ötletét úgy véli hasznosítani, hogy először elvégez a jelölteken egy tudásszint vizsgálatot, a felvételező intézet követelményeinek megfelelő tantárgy-tesztek- kel. Ezzel meghatározható a vizsgálati személy tudásszintje mennyiségi mutatókkal. [Képlete $t = \frac{h}{H}$ index, ahol a h. annak az információnak a mennyisége, amit a jelölt felmutat, a H. amennyit e tárgy tartalmaz.]. Az így kiszűrt jelöltek száma feltehetően még mindig na- gyobb, mint a felvehető hallgatók száma. A további szelektálást szolgálna egy olyan

programozott anyag feldolgozásának a feladata, amelynek megoldásához újabb és újabb információkat kapnának a jelöltek. A programozott oktatógéphez beépített elektronikus számítógép lehetővé tenné egyes csoportok minden tagjának elsajátító képességét, illetőleg az elsajátítás gyorsaságát, az elsajátított anyag használni tudását és az információknak feladathelyzetekben alkotó alkalmazását is mérni. Kettős értelmi tevékenység értékelése folyhat ez eljárás alkalmazásával: 1. új információk anyag elsajátítása, vagyis a tanulási folyamat és 2. a tanulás befejezésével oly feladatok megoldása, amely a kapott információ alkotó módon való alkalmazásával lehetséges. A szerző tesztjével kapcsolatosan az IQ. helyet az *IA. index* jelölést vezeti be, amelyben *I. az információ elsajátítást, A. az alkotó alkalmazást jelzi*. Az *IA.* érték pontszámokkal fejezhető ki. Ez biztosítaná a jelöltek rangsorolását.

A szerző szerint szerkeszthető olyan programozott készülék is, amely a feladatvégzés folyamán végzendő *logikai műveleteket* (analízis, szintézis, absztrahálás stb.) *is számszerűen értékelné, s így különböző értelmi képességek fejlettségi szintjéről is tájékoztathatna*. Ezzel a

menyiségi mutatókon kívül *minőségi értékelés* is lehetővé válna. (68. l.).

A szerző e közleményében részletesen beszámol a fenti elméleti alapon készített *vizsgálati módszerének kísérleti eredményeiről*. A *validitásról* megbizonyosodás érdekében saját eredményeit az általa vizsgált személyeknek tanárok által kiállított intelligencia rangsorával és a *WECHSLER intelligencia-teszt* magyar változatával, a *MAWI*-val végzett vizsgálati eredményekkel vetette egybe. A *korrelációt* — az első esetben 0,37-es, az utóbbiban 50%-os egyezést kapott, — *kielégítőnek tartja a szerző*.

E rövid ismertetés után csak örömmel fejezhetjük ki, hogy újabb kísérlet történt egy olyan vizsgálati módszer alkotására, amely a jelenlegi erősen szubjektív és nem egészen megbízható előzetes jelzéseken nyugvó egyetemi, főiskolai felvételi szelektálást tárgyilagossabb mérőeszközökhöz segíti.

Maga a szerző is „kísérlet”-nek tekinti e módszert, amelyet differenciáltabban a felvételző intézmények igényeihez profilírozva kívánatos lenne továbbfejleszteni.

KISS TIHAMÉR

SERDÜLŐKRŐL. TANULMÁNYOK A SERDÜLŐKOR PEDAGÓGIAI, PSZICHOLÓGIAI, ORVOSI ÉS JOGI PROBLÉMÁIRÓL

Szerkesztette *Havas Ottóné*. Budapest, 1970. Tankönyvkiadó. 219 oldal

A serdülőkor a nagy változások, forrongó átalakulások kora. A személyiség kibontakozásának szempontjából problémáinak, ellentmondásainak sikeres megoldása avagy kudarca döntő hatással van a további fejlődésre.

A biológiai, pszichikai átalakulás során érik ifjúvá, felnőtté a gyermek. Befelé fordulva kutatja önmagát, de ugyanakkor kifelé is új igényekkel fordul családja, környezete, a társadalom felé. A szülők, a pedagógusok, a társadalom is magasabb követelményeket állít a serdülő elé. Ezek egymagukban is számos pszichikai problémát, pedagógiai feladatot jelentenek. Azonban nemcsak ennyiről van szó. A biológiai éréssel, amely korunkban hamarabb következik be (akceleráció), nem jár együtt a társadalmi érettség, teljes jogú felnőtté válás, sőt az életpályára való felkészülés, továbbtanulás miatt egyre hosszabb időre tolódik ki. A társadalmi, technikai fejlődés, az urbanizáció, ezek szükségzerű vagy átmeneti jellegű kísérő tünetei, a tömegkommunikációs eszközök heterogén információöze a pozitív hatások mellett sok nyitott kérdés, megoldásra váró probléma elé állítja a nevelést. Az ellentmondásokkal küszködő, nyugtalan serdülő több törődést, figyelmet igényelne a szülők részéről, ugyanakkor a családban az együtt töltött idő erősen csökkent.

A serdülőkori gondok, ellentmondások láttán sokan teszik fel a kérdést, vajon az extrém módon jelentkező anomáliák nem teszik-e indokolttá, hogy a *serdülésről, mint krízisről, a fejlődés katasztrófális szakaszáról beszéljünk?* Ezek végzettszerűen kikerülhetnek vagy a serdülőhöz adekvát módon alkalmazott, józan hozzáférő pedagógiai eljárások alkalmazása esetén kivédhetők, vagy lefolyásuk enyhébb formában következik be? De nem elhanyagolhatók azok a kérdések sem, amelyeket szülők, pedagógusok a serdülők egészségügyi, szexuális, erkölcsi, világnézeti nevelésének vonatkozásában, továbbá a tanulás, a pályaválasztás kapcsán feltesznek.

Mindezekre a kérdésekre differenciált, elemző és kellő útbaigazítást adni nemcsak az egyén harmonikus fejlődése érdekében szükséges, de a társadalom számára sem nélkülözhető feladat. *HAVAS OTTÓNÉ* szerkesztésében a *Serdülőkről* megjelent tanulmánygyűjtemény ezekre a bonyolult és fontos kérdésekre ad választ. Nemcsak bevált és hasznos pedagógiai útmutatásokat tartalmaz, hanem a pubertáskor biológiai, pszichológiai folyamatának tudományos

elemzésével, bonyolult összefüggéseinek igényes és mélyreható vizsgálatával magyarázatot ad, feltárja a különböző megnyilvánulások okait, mindezzel nagy mértékben segíti a fejlődési szakasz jobb és alaposabb megértését.

A serdülőkori nevelés sikeres megoldása korántsem e szakasz feladatát jelenti csupán. „...a serdülő nevelése messze a serdülés előtt kezdődik, amelynek problémái szintén a kora gyermekévekbe nyulnak vissza” — írja HERMAN ALICE *Amíg a gyermek elérkezik a serdülőkörhöz* című tanulmányában, részletesen sorra véve a serdülést megelőző életkorok nevelési tennivalóit, amelyek feltételét képezik a serdülőkör kiegyensúlyozottabb lefolyásának. Alapvető a család nyugalmát, harmóniát, szeretetet árasztó légköre, amelyben a gyermek megvan a maga helye, érzi a biztonságot, a védettséget, ahol törődnek vele, „ember-számba veszik”. Semmi olyan hatás, sokk ne érje, amely később a serdülés idején különösen problémákat idézhetne elő. A gyermek akaratának erőszkösi megtörése, megszegyenyítése, az önzés táplálása, az „énközpontúság” korlátlan eltürése stb. a serdülőkörben egészségtelen, antiszociális megnyilvánulásokhoz vezetnek.

A serdülőkör testi fejlődésének kérdéseit ELKAN GYÖRGY ismerteti. Leírja a biológiai érés folyamatát, a normális és a megszokottól eltérő kísérő jelenségeit. Részletesen foglalkozik a serdülők helyes táplálkozásával, valamint egészséges életritmusának, napirendjének kialakításával. Jó pedagógiai megközelítéssel ír a szexuális felvilágosításról, amelynek együtt kell haladnia a gyermek fejlődésével, nem tekinthető speciális serdülőkori feladatnak. Helyesen hívja fel a figyelmet a felvilágosítás biológiai tényezői mellett azok erkölcsi, társadalmi vonatkozásaira is.

A fejlődéslélektanok a serdülőkornak eddig inkább a külsőleg is szembetűnő megnyilvánulásait, jelenségeit írták le, mondhatni csupán annak a felszíni tüneteit regisztrálták. Abban is, arányait tekintve főként a negatív vagy negatívnak tűnő vonások kerültek előtérbe.

BUDA BÉLA a serdülőkört széles nemzetközi tájékozottsággal, a feltárt eredmények, megállapítások gazdag ismeretében a *szociálszichológia irányából* közelíti meg. A serdülés pszichikai lefolyását, a felnőtt személyiség kifejlődését a biológiai tényezőkben gyökerező új motívációknak, pszichikus sajátosságoknak a társadalommal, ezen belül a szociális környezettel szoros kölcsönhatásában vizsgálja. A serdülés folyamatának megértéséhez úgy juttat közelebb, hogy annak tagadhatatlanul erőteljesen karakterisztikus megnyilvánulásait magyarázatot nyerne. Ezzel jelentősen hozzájárul, hogy a szülők, nevelők jobban megismerve és értve a serdülés lényegét, megtalálják a helyes pedagógiai eljárásokat, módszereket is. A felnőtt társadalomba való beleilleszkedés elengedhetetlen feltétele annak nyílt és bur-

kolt normarendszerének való megfelelés, a felnőtt státusnak megfelelő szerep elsajátítása, begyakorlása. A hivatás gyakorlására való felkészülés ideje, ezzel a teljes jogú felnőtté válás maradéktalan realizálásának lehetősége egyre messzebb kerül az amúgy is korábban bekövetkező biológiai érettségtől. Ez az ellentmondás számos feszültség, serdülőkori nehézség és probléma további forrásává válik. A szerep elsajátításának folyamata a megfigyelés, utánzás, az érzelmi azonosulás (identifikáció) közvetítésével megy végbe, rendszerint anélkül, hogy az azonosulási modell számára tudatosná válna. A serdülő kapcsolatai a szüleivel, más felnőttekkel, serdülő társaival, folyamatában kialakítja személyiségének helyét, azt a különböző viszonylatokban begyakorolja, sokszor nem ellentmondásoktól mentes elvárásoknak megfelelő szerepviselkedéseket vált ki. A szerepsajátításnak, az azonosulás létrejöttének megvannak a sajátos feltételei, motívumai, megvalósulásuk belső vagy külső akadályokba ütközhetnek, s ezek szintén előidézői lehetnek konfliktusoknak, zavaroknak. A serdülő Én-ideáljának, Én-képének (self-concept) és önértékelésének (self-esteem) kialakulásában nagy szerep jut a kollektívának, melynek normáit, elvárásait magának vallja, ott elfoglalt helyének, sikereinek vagy kudarcainak. A serdülés kérdéseinek ilyen irányú pszichológiai vizsgálata, elmélyült elemzése nemcsak a serdülők lelkivilágának a jobb megértését segíti, hanem hozzájárul problémáik tapintatosabb, megalapozottabb megoldásához is.

A serdülők családi nevelésével GÁTI FERENC tanulmánya foglalkozik. Sorra veszi a család hatékony nevelőtevékenységének legfontosabb tényezőit, azokat az előforduló problémákat, nehézségeket, amelyek megzavarhatják a serdülő személyiségének fejlődését, konfliktusok okaivá válhatnak (anyagi és kulturális feltételek, a szülők rossz házassága, magatartás- és jellemhibái, a büntetés kérdése stb.). Rámutat a szülők felelősségére, hasznos pedagógiai elveket ismert, tanácsokat ad a nevelési nehézségek leküzdéséhez. Értékes útmutatásokat nyújt az eredményes és gazdaságos tanulás módszereinek kialakításához.

A serdülő további életére meghatározó, döntő lépést jelent a *pályaválasztás*. Nagy kérdés ez a szülő és a társadalom szempontjából is. RÍTOÓK PÁLNÉ és HAVAS OTTÓNÉ tanulmánya széles körű tájékozottsággal és tudományos mélységgel foglalkozik a pályaválasztási érettség feltételeivel: a pályaismerettel, a vele összhangban álló önismerettel, a pálya-vonatkozásában fontos általános személyiségjegyekkel és a megfelelő választási elhatározás kérdéseivel. Ismertetik azokat a különböző felteteleket, szükséges képességeket és indítókat, amelyeket egy adott foglalkozás, élet-pálya választása esetén alaposan mérlegelni

és figyelembe kell venni. De azt is megvizsgálják, hogy az egyes pályákhoz szükséges intellektuális és manuális képességek, irányultságok megjelenésének ideje, módja milyen általános fejlődési sajátosságokat és egyéni eltéréseket mutathat, valamint azt is, hogy a képességeket, a tanulmányi eredményeket, az érdeklődés különböző megnyilatkozásait, hogyan kell reálisan értékelni és számításba venni a serdülő általános fejlődésében, valamint a pályaválasztás esetében. Hasznos tanácsokat adnak szülőknek, serdülőknek a sokféle szakma vonatkozásában szükséges tájékozódáshoz.

A kötet utolsó tanulmánya (GAYER GYULA munkája) a *fiatalkori bűnözés* szociális és

pszichés okait, motívumait tárja fel és vizsgálja. Felhívja a figyelmet mindazokra a körülményekre, a családokban előforduló hibás szemléletekre, életstílusra, nevelési hiányosságokra, amelyek a családtól egyébként is elszakadni, önállósodni vágyó serdülőt rossz társaságba, a bűnözés útjára sodorhatják. Itt is, mint a serdülőkori valamennyi probléma megoldása tekintetében a figyelmet alapvetően a megelőzésre, a kisgyermekkortól való gondos nevelésre kell irányítani. Ha sikerült a serdülő öntudatos erkölcsi ítélőképességét, felelősségtudatát, akaraterejét megfelelő szintre eljuttatni, akkor a károsan ható külső tényezők nem találnak belső motívációs megerősítésre.

TIMÁR ISTVÁN

KANDIDÁTUSI ÉRTEKEZÉSEK VITÁI

A Tudományos Minősítő Bizottság 1970. szeptember 8-ra tűzte ki DARÓCZY SÁNDOR „Az eszmei-politikai közvélemény vizsgálata és formálásának néhány kérdése a középiskolák kollégiumokban” című kandidátusi értekezésének nyilvános vitáját. A bírálóbizottság elnöke FALUDI SZILÁRD a neveléstudományok kandidátusa, a felkért opponensek KÖTE SÁNDOR és TÓTH GÁBOR, a neveléstudományok kandidátusai voltak.

A nyilvános vitára bocsátott kandidátusi értekezés tárgya szorosan kapcsolódik azokhoz az értekezésekhez, amelyek a családi nevelés köréből, az ifjúsági nevelés tárgyköréből merítették vizsgálatuk tárgyát — mondotta PETRIKÁS ÁRPÁD aspiránsvezető. Ez a munka, a gyakorlat tapasztalataira épített kísérleti hipotézis, a gyakorlat által fontos neveléseméleti kérdések tudományos igényességgel történő feldolgozását tűzte ki célul, elméleti megállapításai, általánosításai a kollégiumi gyakorlat számára is felhasználhatók.

KÖTE SÁNDOR opponensi véleményében kifejtette, hogy a jelölt disszertációja kutatásmetodikai tudatosság szempontjából példamutató. A kísérleti munka kiindulópontja az volt, hogy a kollégiumokban meglevő kedvező feltételek alapján gyorsítani, hatásában fokozni lehet a politikai nevelés folyamatát az önkormányzati szervek funkciójának fejlesztése, a tanuló közvéleményformálás módszereinek felkutatása útján. A vizsgált főbb kérdések a következők voltak:

- a tanulói közvéleményformálás lehetőségei;
- a tanulói öntevékenység mértéke a politikai tájékozódásban;
- az eszmei orientáció és a tanulmányi munka kapcsolata;
- a tanulók példab- és eszményképválasztása;
- az eszmei, politikai motívumok szerepe a tanulók pályaválasztásának alakulásában, stb.

A jelölt különös gondot fordított a pedagógiai megfigyelésre. Az egyes eljárás alkalmazását (megfigyelés, beszélgetés, teljesítmények elemzése, írásos felmérés) a szakirodalom alapos és részletes tanulmányozása előzte meg.

A vizsgálat során alkalmaztak természetes kísérletet is, a nevelési módszerek összehasonlítására feltételvariációs feladatokat oldottak meg.

Az eszmei-politikai közvélemény formálásával kapcsolatban a fenti kísérlet alapján megállapítható, hogy a középiskolák kollégiumainak eszmei-politikai arculata és fejlődése megnyugtató. Politikai-társadalmi ismereteik megalapozottak, meggyőződésük biztos, amit az is mutat, hogy egyéni életüket, jövőjüket illetően optimisták, közösségi meggyőződésük és magatartásuk. Figyelmeztető azonban, hogy a kollégiumi önkormányzat a politikai munkában nem eléggé önálló, a KISZ-szervezetek nem elég aktívak az eszmei-politikai nevelésben. Figyelmeztetők továbbá azok az adatok, amelyek a tanulóknak nevelőjükhez és szüleikhez fűződő kapcsolatairól vallanak, illetve a teendőket fogalmazzák meg.

A jelölt szakszerű pedagógiai elemzését és értékelését adja az eszmei-politikai közvélemény formálásának olyan módjairól, mint a csoportos kirándulás megszervezése, a politikai munka formái az elsődleges közösségekben stb. Ezek rendkívül elevenen és meggyőzően mutatják a nevelő munka változatosságának szükségességét és azt, hogy a hatás nagymértékben attól függ, mennyire sikerül egy-egy rendezvény lebonyolításában érdekeltté tenni, aktivizálni a közösséget és minden egyes tagját. Különös figyelmet érdemel ebből a részből az eszmei-politikai irányultság és a pályaválasztás összefüggésének vizsgálata. Az itt kapott válaszok elgondolkodtatóak több vonatkozásban. Az értekezés jól mutatja meg az ellentmondásokat és a kritikus pontokat, s természetesen a nevelés számára fontos teendőket is.

A jelölt disszertációjában meghatározza a közvélemény fogalmát és körvonalazza a nevelés folyamatában játszott funkcióját. Az opponens egyetért azzal, hogy e tekintetben nem törekszik rövid és merev definícióra. A közvélemény fogalmának meghatározásakor a nevelési célból kiindulva a jelölt bemutatja, hogy az a nevelés egyik hatékony eszköze, hogy az eszmei-politikai közvélemény a közösségi-kollégiumi nevelés eredményességének

mutatója, s ennek fejlődése a közösség fejlődésével szerves kapcsolatban valósul meg. Az eszmei-politikai közvélemény, mint a disszertáció írja, társadalmi értékű követelményeket, magatartási motívumokat, erkölcsi-politikai normákat, orientációkat, beállítódásokat integráló közösségi jellemző, amelynek különösen jelentős „a fegyelmező”, rendező, „szabályozó” szerepe, amely befolyásolja a közösség és az egyén magatartását, ill. cselekvését. Kritikai észrevételt tett az opponens azonban azzal kapcsolatban, hogy a jelölt által tett meghatározás, definíció nem vezetett el a fogalom egyértelmű pontos és világos megfogalmazásához. Annak ellenére, hogy a jelölt kísérletet tett arra, hogy az eszmei-politikai közvélemény formálásához elméleti általánosításokon nyugvó elméleti és gyakorlati tanácsokat adjon, tulajdonképpen ismételtlen megfogalmazza a normatív feladatokat. Az opponens célszerűbbnek tartotta volna, ha a jelölt az ismert általános megállapításokat minimálisra csökkenti, s inkább a módszereket, eljárásokat részletesebben, árnyaltabban munkálja ki.

TÓTH GÁBOR opponens véleménye szerint a jelölt értekezése elméleti és gyakorlati szempontból hasznos munka. A feldolgozás alkalmas volt arra, hogy a szerző a közvélemény állapotának vizsgálatán túl a közvéleményformálás eljárásainak korszerű modelljét körvonalazza. Az eszmei-politikai közvélemény fogalmának lényeges jegyeinek megfogalmazása egzakttá módon történt. Konkrét javaslatokat, eljárásokat fogalmazott meg a tanulók eszmei, politikai, világnézeti helyzetének javítására. A közösség és egyén fejlődését figyelemmel kísérve az egyes módszereket és eljárásokat, de alkalmazhatóságuk mértékét is bemutatta. A kísérleti feladatok programozása, tartalmi és módszertani vonatkozásban egyaránt újszerű megoldás. A disszertáció tudományos megalapozottságával gyakorlati útmutatásával alkalmas arra, hogy a jelenlegi középiskolai kollégiumi nevelést előbbre vigye. Eredménynek értékeli az opponens, hogy a szerző témájával kapcsolatban dialektikusan mutatja be az egyén és a közösség problémáját, kiemelve a közösségi és egyéni tevékenység formáló szerepét. A közvélemény lényegét nemcsak mint a nevelési folyamat eredményét, hanem mint a folyamat eszközt is elemzi a jelölt. A nevelési folyamatot a kollégista fiatalok tevékenységének és viszonyainak bemutatásával tárja az olvasó elé. Ebben a tevékenységi rendszerben a fiatalok és közösségeik nem egyszerűen tárgyai, hanem alanyai is a nevelésnek. Érdeme a disszertációnak, hogy az eszmei-politikai helyzet bemutatásán keresztül feltárja a problémákat és javaslataival keresi a problémák megoldásának útját. A tények feltárása és az azt követő célravezető eljárások megfogalmazása a szakmai eredmé-

nyen túl, a kollégiumi nevelés gyakorlatának segítését jelenti. Különösen vonatkozik ez a disszertáció azon részére, amelyekben a kísérleti közösségek életét és munkáját mutatja be a disszertáns. Az alkalmazott lemérhető nevelési módszerek és azok lemérhető hatása igazolja a céltudatos és célratörő eszmei, politikai és világnézeti nevelőmunkát.

Emellett azonban a disszertációban részletesen utalni kellett volna a kollégium és az iskola kapcsolatára. A kollégium célja ugyanis megegyezik az iskola céljával, feladatát viszont az együttműködés adta lehetőségeket figyelembe véve másként oldja meg. Helyes lett volna hangsúlyozni az egységes nevelést, amelynek egyik szintere a kollégium. Egyetértve azzal a megállapítással, hogy a „kollégiumoknak intenzív, pártos, hangsúlyozottan világnézeti, eszmei-politikai, erkölcsi nevelést kell folytatniuk”, hiányolja az opponens a tanulmányi munka megfelelő kiemelését. A tanulói fűjságának alapvető munkája a tanulás, és erről az alapvető feladatról nem elégséges csak annyit megjegyezni, hogy „meghonosodtak bennük a munkára nevelés alapvető formái, jelentős eredmények születtek a tanulmányi munkában, a tanulók önképzésében.” Ezzel hangsúlyozottan a már bevezetőben foglalkozni kellett volna.

Kiemeli az opponens a következő fontos kérdéseket:

1. A tanulmányi munka segítésének módzataival kapcsolatban szólni kellett volna a fizikai dolgozók gyermekeinek továbbtanulását előkészítő kollégiumi feladatokról, ugyanis a kollégiumi nevelés feladatainak felvázolásában a szerző végső soron az érvényben levő és már megfogalmazódott feladatrendszert foglalja össze.

2. A tanulók példa- és eszménykép választás anyagban helyes lett volna elvileg megfogalmazni a példakép és eszménykép közötti különbséget.

3. A társadalmi kapcsolatok szerepe a közvélemény formálásában fontos kérdés, ezzel kapcsolatban a szerző kifejti, hogy a társadalmi kapcsolat nem jelent mindig pozitív tapasztalati forrást. A kérdés fontosságát figyelembe véve e probléma részletesebb kifejtést érdemelt volna.

Az opponensek véleményének elhangzása utáni nyilvános vitában felszólalt SZVÉTEK SÁNDOR, CSOMA SÁNDOR, PÁPAI ÉVA, KOMLÓSI SÁNDOR, KOCSOR FERENC és SZÉCHY ÉVA.

DARÓCZY SÁNDOR válaszában megköszönte az opponensek észrevételeit és a hozzászólók kiegészítéseit. Úgy véli, hogy az újtípusú kollégiumi mozgalom, mely tízéves múltira tekint vissza, jelentős lépést tett előre a szocialista nevelési rendszer kiteljesítésének útján. Programjában, módszereiben, szervezeti formáiban egyaránt szerencsésen ötvözte haladó hagyományainkat, a NÉKOSZ pozitív örök-

ségét és a makarenkói közösségi koncepciót. Nevelési gyakorlata méltó a tudományos szintű elemzésre, szintetizáló összegezésre. Öröndötes, hogy e feladat elvégzésén egyre többen munkálkodnak.

A bírálóbizottság zárt ülésén megállapította, hogy a szerző a középiskolai kollégiumi nevelés aktuális kérdését dolgozta fel. Munkája a hazai középiskolai kollégiumi ifjúság eszmei-politikai neveltségi szintjének és az eszmei-politikai közvélemény formálása módszereinek első átfogó, elmélyült, tudományos felmérése és elemzése. Nagy vizsgálati apparátussal értékes anyagot tárt fel. A vizsgálati módszerek komplex alkalmazásával a téma teljes keresztmetszetét bemutatja, támaszkodva a nevelélmélet, a szociológia és a pszichológia legújabb eredményeire. Az elmélet és a gyakorlat egységében, a társadalom-közösség-személyiség viszonylataiban, kölcsönhatásában, a valóságos társadalmi mozgás bonyolult folyamatának rész-ként elemzi a problémát. Arra törekszik, hogy az eszmei-politikai közvélemény fogalmát és tartalmi jegyeit tudományos egzaktsággal fejtsse ki. Alapjában véve helyesen ragadja meg a közvélemény lényegét, ami-

kor azt mint a közösségi nevelési folyamat eredményét, ugyanakkor mint e folyamat eszközét elemzi.

A középiskolai kollégiumok eszmei-politikai neveltségi szintjének vizsgálatát sikeresen kapcsolja össze a nevelési módszerek, eljárások vizsgálatával a módszerek hatékonyságának elemzésével. Élesen világít rá a kollégiumi nevelésünkben rejlő nehézségekre, eredményekre és hibákra. Nem csupán tényeket tár fel és összefüggésekre mutat rá, hanem bemutatja a teendőket, a legcélszerűbb eljárásokat. Különösen értékesek azok a részek, amelyek a kísérleti közösségek életét, munkáját mutatják be, konkrétan elemzik az egyes pedagógiai módszereket és e módszerek alkalmazhatóságát.

A tanulmány megállapításai sok értékes, újszerű elemet tartalmaznak, további vizsgálatokra ösztönöznek, és a nevelési gyakorlat számára sokoldalú hasznosítható útmutatósokkal szolgálnak

A bíráló bizottság javaslata alapján a Tudományos Minősítő Bizottság DARÓCZY SÁNDOR részére a neveléstudományok kandidátusa fokozatot odaítélte.

*

1970. december 14-én sikeresen védte meg NAGY JÁNOSNÉ *Követelmények és eredmények az erkölcsi nevelésben. 14 éves tanulók erkölcsi ítéleteinek vizsgálata* című kandidátusi értekezését.

A Tudományos Minősítő Bizottság által felkért bíráló bizottság elnöke GORDOS ISTVÁN, a neveléstudományok kandidátusa, az értekezés két opponense pedig LÉNÁRD FERENC, a pszichológiai tudományok doktora és ÁGOSTON GYÖRGY, a neveléstudományok kandidátusa volt.

LÉNÁRD FERENC opponens — értékelve a jelölt kandidátusi értekezésének célkitűzéseit — kifejtette, hogy az értekezés mondanivalói, elemzésének és megállapításainak konzekvenciái átfogják az iskolai élet egészét, beleértve a tantervet, a tankönyvet és a pedagógiai tevékenység egész módszerét.

A jelölt tudományos igényességgel azt vizsgálta, hogy az általános iskola nyolcadik osztályos tanulói milyen erkölcsi nézetekkel, véleményekkel rendelkeznek. A vizsgálat két fő részre bontható: az első részben azt kutatta, hogy a tanulók milyen erkölcsi fogalmakat használnak, míg a második kísérleti részben azt, hogy a tanulók erkölcsi ítéletei milyen tartalommal telítődnek. A két adatsor egybevetésével, szintetizálásával a jelölt értékes és figyelemre méltó megállapításokat tett.

Az első kísérletsorozat megállapította, hogy a vizsgált nyolcadik osztályos tanulók 249

erkölcsi fogalmat használnak. Ezek közül csak kevés van kapcsolatban a vallással, a szegénység és gazdagság állapotával, és a modorral, viszont jelentős helyet foglalnak el a közösségi és a személyhez kapcsolódó fogalmak. Elgondolkodtató azonban, hogy a tanulók új fogalomkincsének csak mintegy 50%-át teszi ki a munkával kapcsolatos erkölcsi megnevezések. Érdekes megállapításokat tartalmaz e kísérletsorozat azon része, amikor a jelölt a szülők és pedagógusok között végezte vizsgálódásait a tanulók magatartására vonatkozó erkölcsi fogalmak szempontjából. Ennek során 250—300 erkölcsi fogalommal találkozott. A pedagógusok kb. 300 erkölcsi fogalma közül mintegy 60% a negatív jellemvonás és csak 40% a pozitív jellegű. Ebből azt a következtetést lehet levonni, hogy a pedagógiai gyakorlatban jobbra a negatív tulajdonságok kiemelése dominál. Pedig köztudott, hogy a pozitív tulajdonságok kiemelésével eredményesebben lehet a negatív jellemvonásokat egyre jobban háttérbe szorítani és végül teljesen megszüntetni. Sok tennivalóra hívja fel a disszertáns a figyelmet akkor, amikor kiemeli, hogy a tanulók erkölcsi fogalomkészlete elsősorban közösségi jellegű és elsősorban társas-kapcsolatot tükröz, a tanároké elsősorban a tanítás—tanulásra vonatkozik és nem a tanulók személyiségére, neveltségi szintjére, a szülőké pedig elsősorban a családi nevelés szűkebb tematikájához tapad.

A második kísérletsorozat végső konklúziójaként a jelölt értékes megállapításokat vont le az erkölcsi ítéletek mögött rejlő erkölcsi tettek jellegére, az erkölcsi tettben résztvevő személyekre vonatkozóan, továbbá arra, hogy ezeknek a leírásoknak milyen jellegű tapasztalatok forrásai.

Lényeges és fontos, hogy az erkölcsi fogalmak tudati tartalmának feltárása csak többoldali megközelítéssel lehetséges. A disszertáció nagy érdeme, hogy az adatokat a maga ellentmondásosságukban mutatja be, rámutat az ellentmondások feloldási lehetőségeire, további kutatások megkezdésének szükségesége.

A disszertáció kitűnő példa arra, hogy a tanulók erkölcsi tudatának, fogalomkészletének, ismereteinek, tapasztalatainak kísérleti úton történő vizsgálata elengedhetetlen a tanulók megismerése és ennek alapján történő eredményes nevelés szempontjából. Ennek érdekében elengedhetetlen követelménysor: kísérletek végzése a tanulók személyiségének sokoldalú megismerése érdekében, azután a megfelelő nevelési terv elkészítése és végül olyan tanterv megszerkesztése, amely minden vonatkozásban szinkronban van a nevelési tervvel.

Az opponens két lényeges kritikai észrevételt tett. Az egyik azzal kapcsolatos, hogy a jelölt megállapította, hogy a vidéki nagyvárosi iskolákban a tanulók, a szülők, a pedagógusok többszörösen gazdagabb erkölcsi fogalomkészlettel rendelkeznek, mint a budapesti iskolákban. Helyes lett volna, ha a jelölt ezt a megállapítást más adatokkal is megerősítette volna. Ezen kívül hiányolta az opponens, hogy a disszertációban nem jutott hely annak bemutatására, hogy az egy-egy tanulóra milyen mértékben jellemző az általuk használt erkölcsi fogalomkészlet.

ÁGOSTON GYÖRGY opponens a témaválasztás jelentőségét hangsúlyozva rámutatott arra, hogy az erkölcsi ítéletek az egyén erkölcsösségének döntő momentumai, amelyek az erkölcsi cselekvés lefolyását leginkább meghatározzák, amelyek szinte összekapcsolják az erkölcsi tudatosságot és cselekvést.

A szerző jó érzékkel választotta ki mind a magyar, mind a külföldi kutatásmetodikából azt, amit célja érdekében fel tudott használni.

Az opponens a jelölt vizsgálati módszerével és annak következtetéseivel kapcsolatban megállapította, hogy az első vizsgálat leírt eredménye jelentős új teljesítmény, mely mögött igen sok aprómunka húzódik meg. Véleménye szerint azonban a gyermekek, a szülők és a pedagógusok fogalomkincsének, ítéleteinek az összehasonlításából többet is lehetett volna profitálni, a fiúk és lányok közötti különbséget alaposabban is lehetett volna elemezni, és a különbségek mélyebb pszichológiai okaira is rá lehetett volna mutatni. Kihasználatlan

maradt a szerző által összegyűjtött anyag az erkölcsi ítéletek tartalmi vizsgálatakor.

A tanulók szolgáltatta anyag feldolgozása precízen és sokoldalúan történt meg, ily módon a szerzőnek sikerült valóban lényeges megállapításokat tennie arra vonatkozóan, hogy az általa vizsgált fogalmak milyen tartalmúak. Analizálta azoknak a cselekvéseknek a természetét is, amelyeket a tanulók a vizsgált fogalom alá rendelnek, vizsgálta a cselekvések alanyát, a tanulói tapasztalat forrását, a fogalomhasználat tartalmi helyességét.

Az opponens kifejtette, hogy bár a szerző megállapításai általában tudományosan hitelesek, néhány vonatkozásban azonban úgy tűnik, hogy nem egészen megalapozottak. Az egyes részletekben mutatkozó bizonytalanságok, talán elhamarkodott általánosítások nem teszik kétséggé a leglényegesebb megállapítások hitelességét. A szerző megbízhatóan tárja fel a vizsgált fogalmak fejlettségének jellemző színvonalát, a velük alkotott ítéletek tartalmának jellemző vonásait a 14 éves korú tanulóknál. Ebből következik, hogy értékes és használható gyakorlati pedagógiai szempontokat tud megfogalmazni egyrészt a már említett nevelési dokumentumok követelményrendszerének korrigálására, másrészt az iskolai erkölcsi nevelés folyamata számára.

Ki kell emelni a disszertáció logikus szerkezetét, jó és világos fogalmazását. Emelik a disszertáció értékét a tudományos precizitással összeállított statisztikai táblázatok, a grafikonok, a diagramok.

NAGY JÁNOSNÉ az opponensi véleményekre adott válaszában a következőkre tért ki: A téma feldolgozásakor néhány erkölcsi követelmény megvalósulását elemezte az erkölcsi ítéletek tükrében, az általános iskola befejező szakaszában. A cél pedagógiai jellegű disszertáció kidolgozása volt, ugyanakkor nem lehetett elkerülni a neveléslektani szférát sem.

Egyetért ÁGOSTON professzor kritikai megjegyzésével abban, hogy az ítélet, bármennyire is döntő momentum, nem alkalmas az erkölcsiség egész komplexumának vizsgálatára. Elfogadja észrevételét abban is, hogy inkább ítételelemekről, mintsem a teljes ítéletképességről van szó. A tanulók ítéletének tartalmát vizsgálta, ez azonban csak szóbeli kifejezés közvetítésével ragadható meg.

A jelölt választ adott arra is, hogy bizonyos adathoz miért nem fűzött több kommentárt, miért nem vont le több következtetést.

LÉNÁRD FERENC opponensi véleményében értékesnek tartotta a vizsgálat azon adatát, hogy a vidéki iskolák színvonala az erkölcsi fogalomkészlet tekintetében magasabb, mint a fővárosi iskoláké, de hiányolta e tény értelmezését. Az adat valóban meglepő és érdekes. Mélyebb következtetést azért nem vont le, mert a megvizsgált tanulók mennyisége nem tekinthető reprezentatív mintának.

A téma fejlesztésével kapcsolatos megjegyzéseket köszönettel fogadta, mely körvonalazza már a téma új kutatási irányát: a tanulók erkölcsi ítéleteinek és magatartásának longitudinális vizsgálata; a tanulók ítéletei és megítélése közti korreláció vizsgálata; a reformdokumentumok teljes nevelési követelményrendszerének elemző vizsgálata; a tanulók magatartása értékelésének kritériumai és módszerei.

A bírálóbizottság zárt ülésen az alábbi véleményt alakította ki:

A jelölt azt vizsgálta: milyen az általános iskolát végzett tanulók erkölcsi neveltségi szintje erkölcsi ítéleteik vonatkozásában. Indokolt, szükséges és elkerülhetetlen objektív igény megvizsgálni, hogyan realizálódnak az elmúlt évtizedekben kiadott dokumentumok (az osztályfőnöki órák tantervei, az általános iskolai és középiskolai nevelési tervek). Mérései és megállapításai ennél tovább mutatnak. Megállapításainak konzekvenciáit le kell vonnunk az iskolai élet egészére, beleértve magát a tantervet, a tankönyvet és a pedagógiai tevékenység módszereit is.

Az első vizsgálat eredményeképpen megalkotja a 14 éves gyermekek erkölcsi fogalmainak legfrissebb (természetesen nem teljes) szótárát, és ezt több szempontból, többek között differenciálpszichológiai és pedagógiai szempontból elemzi. Vizsgálja a fogalmak mennyiségét, gyakoriságuk sorrendjét, használatuk relatív gyakoriságát, a pozitív és negatív erkölcsi fogalmak arányát, nemek közötti azonosságait és különbségeit, a fogalomkincs megoszlását az iskola földrajzi helye szerint, tartalmilag csoportosítja a fogalomkincseket. A jelölt tisztában van azzal, hogy az erkölcsi ítéletek vizsgálata, bármennyire döntő momentum is, nem tárhatja fel az erkölcsi tudat és az erkölcsi nevelés nagyon is lehetséges ellentmondásait.

A második kísérletsorban a jelölt a tanulók erkölcsi ítéleteinek tartalmára vonatkozóan szerez megállapításokat oly módon, hogy a tanulók közül fogalommal kapcsolatban leírhatja egy-egy tapasztalatukat. E fogalmak kiválasztásánál figyelembe vette ezek gyakoriságát és tartalmi irányultságát oly módon, hogy legyenek gyakrabban és kevésbé gyakran előforduló szavak, és szerepeljen valamennyi tartalmi mező. A jelölt a kapott adatokból megállapításokat vont le az erkölcsi ítéletek mögött rejlő erkölcsi tettek jellegére, az erkölcsi tetteiben résztvevők személyére vonatkozóan, továbbá arra, hogy ezeknek a leírásoknak milyen jellegű tapasztalat a forrása. Analizálta azoknak a cselekvéseknek, tetteknek a természetét, amelyeket a tanulók a vizsgált fogalom köré alá rendelnek. Vizsgálta a cselekvések és tettek alanyát, a fogalomhasználat tartalmi helyességét, és differenciálpszichológiai elemzés is végzett. A szerző megállapításai tudományosan hitelesek. A jelölt birtokában van a témájára vonatkozó teljes magyar és lényeges külföldi irodalomnak is.

A disszertáns az erkölcsi ítéletek vizsgálatára ötletes; a 14 éves tanulók erkölcsi tudattartalmát sokoldalúan megközelítő metodikát dolgozott ki. Öt jól kiválasztott iskola 187 tanulójának adott feladatokat. Helyesen indirekt metodikát is alkalmazott. A téma tudományos előzményeként rendelkezésre álló szakmai irodalmat értékelte. Ehhez jó érzékkel választotta ki azt, amit kutatásainak célja érdekében fel tudott használni és azt alkotó módon alkalmazta.

A bírálóbizottság javasolta a neveléstudományok kandidátusa fokozat megadását, melyet a Tudományos Minősítő Bizottság NAGY JÁNOSNÉ részére odaítélt.

*

1971. szeptember 1-én folyt le GÖNDÖCS Károly „A szakmai szint alakulásának vizsgálata a gépipari termelés igényei alapján (A középfokú szakképzés tartalmának, tantervének kidolgozásához)” című kandidátusi értekezésének vitája. A bíráló bizottság elnöke FÖLDES Eva, a neveléstudományok doktora volt.

FALUDI Szilárd, a neveléstudományok kandidátusa opponensi véleményében részletes elemzés alá vette a dolgozat specifikusan neveléstudományi kutatási eredményeit. A régebbi, hogy úgy mondjuk: íróasztal-centrikus neveléstudomány beérte és beérhette papírral, tollal és papírra vetett jó gondolatokkal; gondolatokkal, melyek meggyőzőek és csillogóak is lehettek, de a valóságban kevésbé ellenőrizhetőek. Ahhoz magának a valóságnak a konkrét analiziséből kellett volna kiindulni, ahhoz *kutatni* kellett volna a valóságot, nem pedig *vélekedni* róla. A szerző dolgozata már abba az újabb vonalba vág, amely elmékedéseket és vélekedéseket megelőzendő és kontrollálандó, elsősorban a valóság analizisére irányuló kísérleteket határol be. A dolgozatban a valóság analizise nem mindjárt, nem közvetlenül belső, intim pedagógiai tények analizisét jelenti, amelyet az opponens egészen természetesnek és logikusnak tart. Maga a pedagógia nem alkothat a külső világtól szigorúan elzárt, belső, intim szférát. Csak az idealista világnézetnek elkötelezett neveléstudomány támaszkodhatott a világon kívüli pozíciókra, melyeket intuíció, beleérzés, avagy éppen hit útján óhajtott birtokba venni. A mai neveléstudomány a pedagógia céljait, feladatait, normáit, tartalmát, metodikáját ebből a világból eredeztetni konkrét vizsgálódás útján. A tantervi érdekű kutatásnak kifelé kell fordulni, a való világ és annak mozgástör-

vényei felé. A szerző helyesen, logikus lépésekben vizsgálja iparunkat, ipari fejlettségünket és iparfejlődésünk uralkodó tendenciáit ahhoz, hogy meg tudjuk mondani, a neki megfelelő, szak-
oktatási intézmények anyagában hozzávetőleg milyen tanítási fő kérdéseket kell kiemelni, különös figyelemben részesíteni. A szerző a tanterv alapjaihoz nyúl, azoknak a valós társadalmi, technikai igényeknek a vizsgálatához, amelyekről független tantervi tervezés aligha tekinthető megalapozottnak. Az opponens rámutatott arra, hogy a neveléstudomány annyit hangoztatott interdiszciplináris kapcsolatai részben éppen itt érhetők tetten: a műszaki tudományok, a műszaki oktatás és a pedagógiai tudományok hatásterületein.

Az opponens véleménye szerint a szerző jól átgondolt módszerességgel, az irodalmi tájékozódástól és összehasonlító pedagógiai elemzéstől a team-rendszer kialakításán, 24 külső munkatárs bevonásán és irányításán, tíz termelőegység kiválasztásán, a termelési főfolyamat-modell kialakításán át a művezetői munkakör elemzéséig és munkanap fényképezésig bezárólag végezte tudományos kutató munkáját, amely a dolgozat vitathatatlan érdeme.

FALUDI Szilárd ezután megállapította, hogy a szerző által választott metodika termékeny és célravezető. A „termelési főfolyamat-modell” megadja a gépipari termelési folyamat általános tartalmát és tagozódását az „előkészítő folyamattól” a „gyártási”, illetve az „irányítási folyamat” át a „számbavételi folyamattig”. A szerző ezt az „ideáltípológiát” szembeesíti a kiválasztott reprezentatív termelőegységek tényleges tevékenységével, elsősorban azt vizsgálva, hogy a technikusok hol helyezkednek el a termelésben, milyen tipikus munkakörökben, milyen tipikus feladataik vannak, vagyis az alapul vett termelési fő folyamat különböző tevékenységformái hogyan sűrűsödnek, súlyozódnak a valóságos technikus tevékenység munkaterületein. Így jut el ahhoz a valós *technikusi szakmai szintig*, amely a ma és a közeljövő gyakorlata szempontjából végülis mint objektív követelményrendszer jelentkezik a középfokú gépipari oktatási intézmények munkájában, akkor is, ha — mint a szerző is helyesen hangsúlyozza — ezt a *szakmai szintet* még nem lehet úgy, amint van, egyszerűen és közvetlenül *képzési szintnek*, pedagógiai normatívának tekinteni. Mindenesetre normálul szolgál a sajátos *képzési* struktúra alakításához.

A téma nagyságrendje és a még mindig eléggé elszigetelt — feltételeiben megszorított — kutatói erőfeszítés közti belső ellentmondásból crednek azok a bizonytalansági tényezők, amelyekről talán a jelen munka sem mentes. Így felvethető a szakközépiskolai *szakmunkásképzés* és a *technikusi* szakmai szintvizsgálat egymáshoz való viszonya. Nagyobb pontosítás a disszertáció szerzőjétől talán azért sem kívánható, mert a pillanatnyi helyzet szerint magában az iskolarendszerben, annak belső összefüggésrendjében és külső valósághoz való csatlakozásában is vannak még pontosítandó momentumok — gondolunk az ipari tanulóképzés, az ún. megemelt szintű ipari tanulóképzés, a még nem eléggé kiérlelt, egyelőre még nem elégséges tapasztalati anyaggal, visszajelzéssel rendelkező szakközépiskola egymáshoz való viszonyára, valamint a technikusválasztás szabályozására stb. Ha mindem nehézségek megoldódnak is, akkor is megmarad ezeknek a vizsgálatoknak a *közelítő* jellege, hiszen, mint a szerző is igen helyesen megállapítja, a szakmai szintet konkrétan csak iparáganként lehet vizsgálni és azonos iparágon belül munkaterületenként, üzemenként is jelentős eltérések vannak gépesítettség, műszaki színvonal stb. szempontjából. A közelítő vizsgálat azonban még mindig sokkal biztonságosabban befolyásolhatja a képzés struktúrájának alakítását, mint az idevágó módszeres vizsgálatok hiánya, s a döntésekben a szubjektív elemeknek e hiányok következtében megnövekedett a súlya.

A lefolytatott módszeres vizsgálatok és a belőlük adódó következtetések viszonyában bizonyos bizonytalansági tényező lehet fel, ha ugyanis egészen szigorú mikroszkóppal vizsgáljuk a problémát, és nem tekintjük át a teljes dokumentációt, amelynek a disszertáció nyilván csak a végterméke; állapította meg az opponens. Az átmenet a vizsgálati anyagról a követelményrendszer — azaz a szakmai szint — felvázolásához egyes esetekben még további finomításra, pontosításra vagy további kutatómunkára szorul. Közbevetőleg megjegyezte, hogy itt is olyan problémával állunk szemben, amely az egész neveléstudománynak, neveléstudományi kutatómunkáknak is problémája, és talán méltánytalan is egy adott disszertációval kapcsolatban szóvá tenni.

A disszertáció másik opponense, Dobos Alajos, a műszaki tudományok kandidátusa a szerző kutatómunkáját üttörő jellegűnek ismerte el, eredményeit a következőkben foglalta össze:

1. A szakközépiskolák cél- és feladatrendszerét, nevelő munkájuk tartalmát és célszerű eszközeiről a szakmai szintek vizsgálata alapján lehet meghatározni.

2. A szakmai szint nem azonosítható a képzési szinttel, és így a szakmai szint egészét sem lehet képzési feladatként a szakközépiskola elé állítani. A szakmai szint tudományos elemzésével, a termelési folyamat munkaterületeinek, valamint a kapcsolódó műszaki tevékenységeknek komplex vizsgálatával lehet a képzési szinthez, illetve a képzés tartalmi igényeihez eljutni.

3. A technikus szakmai szintnek tükrözni kell a szocialista nagyüzemi termelési folyamatok megtervezésével, megszervezésével, irányításával, a technikai eszközök fejlesztésével kapcsolatos jelenlegi és távlati népgazdasági igényeket.

4. A termelési fő folyamat modellje a pedagógiai aspektus uralkodó szerepének biztosítása mellett lehetővé teszi a tipikus technikus munkaterületek és munkakörök kijelölését. A modell a gépipari technikus figyelembevételével készült, de más iparban vagy iparágban és más szakmai szintek esetén is alkalmazható.

5. A gépipari művezető munkakörére elkészült a szakmai szint meghatározása, amely a témakörben első és jelenleg még egyetlen hazai példa. Ebben a szakemberrel szemben támasztott elméleti és gyakorlati követelmények, valamint a munkakör jellemző tényezői és igényei szerves egységet alkotnak.

6. A tudományos technikai haladás és a középfokú szakember viszonyának vizsgálata lehetőséget ad a középfokú szakképzés tantervméleti megalapozásához, a képzési szint kidolgozásához. Így a szakmai szint pedagógiai vizsgálata a tudományos alapokon nyugvó tantervkészítésnek elengedhetetlen előfeltétele.

7. A neveléstudomány új kutatási területét nyitotta meg és módszert, illetve alapot ad a további kutatómunka kiszélesítéséhez.

További hozzászólások, majd pedig GÖNDÖCS Károly válasza után a bíráló bizottság zárt ülésén a következő határozatot hozta:

„Az értekezés egy népgazdaságilag jelentős ágazat, a gépipar példáján a szakmai követelményrendszer tudományos kidolgozását tűzte célul. Ez összhangban áll a társadalmi fejlődés időszerű követelményeivel. A téma jelentőségére utal, hogy a szakmai követelményrendszert a hazai neveléstudományi kutatásokban eddig tudományosan még nem dolgozták ki. A disszertáns értekezésében bizonyította, hogy a választott tudományos témakörben mélyreható elméleti és gyakorlati ismeretekkel, marxista világnézeti alapokon nyugvó kutatói szemlélettel rendelkezik. Kutatási célkitűzését teljesítette. A termelési fő folyamat-modell segítségével a gépipari tipikus technikus munkakörök kiválasztása útján a szakmai szint minta-példáját kidolgozta. Részletesen feltárta, hogy a társadalmi haladásból levezetett szakmai szint a tudományos alapokon nyugvó tantervkészítésnek elengedhetetlen feltétele. A művezetői munkakör sokoldalú jellemzésével megállapítja, hogy a munkahelyi követelményeket, vagyis a *szakmai szint* egészét nem lehet közvetlenül az iskolai képzés elé állítani. Differenciált elemzéssel arra a következtetésre jut, hogy a követelményrendszerből kiindulva, ennek pedagógiai áttételét megkeresve ki kell választani és rendszerbe foglalni az iskolai képzésben elérendő *képzési szintet*. A disszertáns által továbbfejlesztett kutatási módszerekre, különösen a termelési fő folyamat-modellre támaszkodva lehetővé válik majd, ill. folyamatban van más szakmai ágazatok szakmai és képzési szintjének kidolgozása, az iskolai tantervek korszerűsítésének permanens folyamatában a valóság analízisére irányuló kísérleti megalapozása. A kutatások eredményeként a szakmai szint és az ennek alapján kidolgozott képzési szint ily módon szervesen beilleszthető a szakmai képzés cél- és feladatrendszerébe, mint a tudományos alapokon nyugvó tantervkészítés elengedhetetlen feltétele.

A témára vonatkozó hazai és külföldi irodalom tanulmányozásán túl a kutatómunkába a jelölt irányításával 24 külső munkatárs vett részt. 10 KGM vállalatnál reprezentatív vizsgálatot végzett. Termelési fő folyamat-modell segítségével feltárta a gépipari technikusok munkaterületeit, munkaköreit. A felmérést kérdőívek segítségével végezte. Harminc felmérőlap mintegy 1000 féle adatot tartalmazott. A tipikus munkakörök kiválasztása után megfigyelés (munkanap-fényképezés módszerével) vizsgálta a szakmai szint alakulását.”

A bíráló bizottság javaslata alapján a Tudományos Minősítő Bizottság GÖNDÖCS Károly részére a neveléstudományok kandidátusa fokozatot odaítélte.

A NEVELÉSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK KOORDINÁLÁSA

Az MTA Pedagógiai Bizottsága neveléstörténeti albizottsága 1971. november 27-i ülésén a hazai neveléstörténeti kutatások koordinálásának problémáiról tárgyalt. Az Albizottság vezetősége előzetesen írásban megkereste 28 — pedagógiai kutatással foglalkozó — intézmény igazgatóságát, azt kérve: közöljék, hogy intézeti munkatervükben a jelenlegi tervezési időszakban, 1971—1975 között milyen neveléstörténeti kutatások szerepelnek. Az Albizottságnak ugyanis egyik alapvető feladata a hazai neveléstörténeti kutatások regisztrálása és lehetőség szerinti koordinálása, a neveléstörténeti kutatások egyenletes fejlesztése céljából, neveléstudományunk fejlődése érdekében.

Kétségtelen a tény, hogy neveléstörténeti kutatásaink nem összehangoltak, az egyes kutatóhelyek munkája teljesen elszigetelt egymástól, a kutatók általában nem tudnak arról, hogy másutt foglalkoznak-e kutatott témájukkal, s egyáltalán nem ismert, hogy hol folyik Magyarországon neveléstörténeti kutatás, szervezett, intézményes keretek között.

A beérkezett válaszok — amelyeket ez uton is megköszönünk az intézmények vezetőinek — lehetőséget adnak arra, hogy felvázoljuk a jelenlegi hazai neveléstörténeti kutatások tematikáját. A következő neveléstörténeti témák kutatása folyik:

1. Tanító- és óvónőképző intézetek.

Baja: *A világnézetű nevelés fejlődése a fel-szabadulástól napjainkig* (Horváth Imre, a kutatás kezdete: 1969, tervezett befejezése: 1972), *A gyakorlati képzés története* (Petrekanics István, 1969—1971), *Bartsch Samu nyomdokain* (Hadnagy János, 1969—1971), *A bajai Tanítónőképző Intézet története. 1870—1970.* (Keszthelyi György, 1969—1971).

Budapest: *A Szülői Munkaközösség szervezeti és tartalmi kérdései megalakulásától napjainkig* (O. Nagy Gáborné, 1969—1974).

Győr: *A tanítóképzés története Győrött* (Schleich Lajos, 1930 óta), *Révai Miklós és a győri Nemzeti Rajziskola* (Fügh Rezső, 1965—1974), *Győr város közoktatásának 700 éve* (Markó Endre, 1969—1975).

Sopron: *Péterfy Sándor élete és munkássága* (Kelényi Ferenc, 1961—1974).

Szombathely: *A dualizmus korának népoktatásügye* (Regös János, 1972—1974).

2. Tanárképző főiskolák.

Eger: *A neonacionalizmus közoktatás- és neveléspolitikai koncepciójának kibontakozása és fejlődése. 1920—1928.* (Mák Mihály, 1961—1975), *Úttörősapattáborok pedagógiai fejlődése 1958—1968 között* (Muresányi László, 1968—1973).

Nyíregyháza: *Népoktatás Szabolcsban a két világháború között* (Szabó József, 1968—1972), *A pedagógusképző intézetek története Szabolcsban* (Orosz Gábor, 1970—1974).

Pécs: *Munkára nevelési törekvések a Tanácsköztársaság idején* (Mérei Pál, 1968—1972), *A Horthy-korszak tankönyveinek tartalmi elemzése az erkölcsi nevelés szempontjából* (Mérei Pál, 1973—1975).

3. Egyetemek.

ELTE Budapest: *Az Eötvös József Kollégium története* (Tóth Gábor, 1969—1974), *A magyarországi felsőoktatási kollégiumok története* (Tóth Gábor, 1970—1976), *A 20. század főbb pedagógiai törekvései és magyarországi hatásuk* (Vág Ottó, 1970—1975), *A magyar népoktatás története 1868-ig* (Mészáros István, 1968—1975).

KLTE Debrecen: *A reformkori iskolakollégium* (Bajkó Mátyás, 1961—1972), *A debreceni tankerület köznevelésügyének története. 1944—1950.* (Vaskó László, 1970—1975).

JATE Szeged: *Hódmezővásárhely nevelésügyének története* (Varsányi Péter, 1968-tól).

4. További intézmények.

Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest: *Nevelési törekvések és intézmények a 17. században* (Földes Éva, 1968—1973), *Comenius pedagógiájának ideológiai alapjai* (Földes Éva, 1969—1972), *A kultúra és a nevelésügy változása forradalmi mozgalmak, nagy társadalmi átalakulások idején* (Földes Éva, 1965—1975).

Testnevelési Főiskola, Budapest: *A dualizmus korának közoktatása és pedagógiája* (Köte Sándor, 1968—1972), *A testi nevelés problémái*

a századforduló magyar pedagógiai rendszereiben (Köte Sándor, 1971—1973).

Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest: *Nők az egyetemeken* (Nagyné Szegvári Katalin, 1969—1971), *A magyar felsőoktatás struktúrájának történeti változásai* (Ladányi Andor, 1972—1973), *A magyarországi felsőoktatás és 1918 évi polgári demokratikus forradalom időszakában* (Ladányi Andor, 1970—1972), *A Magyar Tanácsköztársaság és a felsőoktatás* (Ladányi Andor, 1973—1974), *A magyarországi egyetemi és főiskolai ifjúsági mozgalmak sajtójának bibliográfiája* (Viczián János, 1970—1972).

Országos Pedagógiai Intézet: *Az iskolai értékelés története. 1777—1960.* (Balogh László, 1969—1972), *Dokumentumok a hazai szakoktatás történetéből 1870-től napjainkig* (Földi Jenő, 1968—1972), *A haladó polgári tanítómozgalom és a munkásmozgalom kapcsolatai a századfordulótól 1919-ig* (Lantos István, 1972—1975), *A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon* (Simon Gyula, 1969—1972), *Az ellenforradalom nevelésügye Magyarországon. 1919—1945.* (Simon Gyula, 1973—1977).

Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest: *A népoktatás története Magyarországon* (Arató Ferenc, 1969—1975), *Pannóniai neveléstörténeti emlékek* (Mesterházy Károlyné, 1971—1973).

Összegezve: a felkeresett 28 intézmény közül 16-ban folyik neveléstörténeti kutatómunka, 32 kutató összesen 40 témával foglalkozik.

Ami a témákat illeti: jól érzékelhetően főként az utóbbi száz esztendő története érdekli kutatóinkat, az egybevágó egész neveléstörténetírásunk érdekeivel, elsősorban valóban ennek az időszaknak a kutatása halaszthatatlanul fontos. Emellett azonban jó arányban képviselve vannak a korábbi századok témái is.

Jó az arány az országos és a helytörténeti témák, valamint az átfogó és a részlemek között is, e párhuzamos témasorok művelése egyaránt szükséges szaktudományunk egészséges fejlődése szempontjából. Az is biztató, hogy a magyar neveléstörténeti témák mellett az egyetememes neveléstörténet kutatására is vállalkoztak szakembereink.

Felsőrolásunkból az is megállapítható, hogy helyes perspektívájú specializálódás indult meg a kutatók között: egy-egy korszaknak, egy-egy témának több szakembere is van országsszerte (pl. a dualizmus korának, a két világháború közötti időszaknak, a felszabadulás utáni évtizedeknek stb.), e specializálódás további elmélyítése lenne kívánatos a jövőben.

Nincs nyoma viszont a komplex kutatásoknak: hogy egy-egy korszak specialistái foglalkozzanak össze egy-egy alapvető téma feldolgozására. Sem intézeteken belül, sem intézetek között nem jött létre munkaközösség egy-egy

kutatási feladat elvégzésére. Mivel egyre nyilvánvalóbb, hogy egy-egy korszak teljes feltárására egy kutató energiája és ideje aligha elegendő, ezért a jövőben arra is gondot kellene fordítani, hogy tudatos, jól átgondolt munkamegosztás alapján pontosan, teljes részletességgel megterveztessek egy-egy nagy, átfogó téma, korszak kutatása, s hogy e feladatok elvégzésére a már tapasztalt, jeles felkészültségű kutatók mellett új erőket is mozgósítsunk.

Felsőrolásunkból nem tűnik ki, hogy kutatóink között milyen arányban van képviseletük a különböző korosztályoknak. Más jelzésekből viszont tudjuk, hogy éppen a fiatalabb szakemberek nem olyan mértékben vesznek részt neveléstörténeti kutatásokban, mint ahogyan az a jövő szempontjából hasznos volna. A már ismert és neves kutatók és a kezdők közötti helyes kapcsolatok létrehozása érdekében az egyes intézményeken belül lehetne igen sokat tenni.

Mindezek mellett azonban meg kell említenünk azt a sajnálatos tény is, hogy annak a korszerű, alapvető, több kötetes magyar neveléstörténetnek a munkálatai, amelyről az 1970-i Nevelésügyi Kongresszus határozataiban is olvashattunk, semmiféle intézmény munkatervében nem szerepelnek. Ki fogja ezt megszervezni? És főként mikor?

Sajnálatos az is, hogy nem szerepelnek neveléstörténeti kutatási témák az olyan jelentős intézmények munkatervében, mint pl. a budapesti Műszaki Egyetem, az Agrártudományi Egyetem, a szegedi Tanárképző Főiskola, vagy az olyan kiemelkedő neveléstörténeti múlttal rendelkező intézetek tudományos programjában, mint az esztergomi, a sárospataki, a jászberényi, a debreceni, a kaposvári tanítóképző vagy a soproni, kecskeméti és a szarvasi óvónőképző,

A Neveléstörténeti Albizottság feladatának tartja a hazai neveléstörténeti kutatási témák regisztrálásán és elemzésén kívüli a következőket is:

1. Jobb együttműködés szükséges a jövőben a kutatók között, ezért terveink között szerepel, hogy létrehozzuk egy-egy kor, vagy határos témakör kutatóinak szervezett tapasztalatcseréjét, de az Albizottság szívesen vállalja egyes kutatók kérésére a személyes, egyéni konzultáció megszervezését is a különféle neveléstörténeti szakemberekkel. Mindez elősegítheti a kezdő kutatók témaválasztását, szakmai tájékozódását, valamint a különféle generációba tartozó kutatók jobb kapcsolatainak létrejöttét is.

2. Feladatunk a nem intézményes keretek között, tehát nem a fenti 28 intézményben dolgozó neveléstörténeti kutatók segítése is. Sok kiváló neveléstörténeti szakember dolgozik országsszerte különféle iskolatípusokban. A Neveléstörténeti Albizottság ezúton kéri őket:

szíveskedjenek a Neveléstörténeti Albizottság vezetőségét (címe: Bp. V. Pesti B. u. 1. ELTE neveléstudományi tanszék) értesíteni kutatási témájukról, a kutatás kezdetének és tervezett befejezésének évéről, hogy teljes képünk legyen a hazai neveléstörténeti kutatásokról, kutatókról. Az intézeti munkaterv alapján kutatókat éppen úgy be szeretnénk kapcsolni a hazai neveléstörténeti kutatások vérkeringésébe, mint az egyéni munkaterv alapján dolgozó neveléstörténészeket.

3. Meg kell fogalmaznunk azokat a *jelentős témákat* is, amelyek a fenti felsorolásban nem szerepelnek, de kutatásuk neveléstudományunk számára halaszthatatlan. E témák széles körben való propagálását azután követnie kell az e témák kutatására mozgósító változatos irányú ösztönzésnek is.

4. Az Albizottság minden erejével arra törekszik, hogy a kutatási eredmények *publikálásának* útját is egyenesse, minél több neveléstörténeti tanulmány megjelenését segítse elő, saját lehetőségeinek teljes kihasználásával.

5. Különös gonddal kívánja figyelni az Albizottság a különféle nevelőképző intézményekből kikerülő, *neveléstörténeti kutatások iránt érdeklődő és erre kellő felkészültséggel rendelkező ifjú pedagógusok* munkáját. A jövőben rendszeresen tájékozódunk felőlük, nevük és személyük megismerésén, első tanulmányaik elemzésén túl szeretnénk számukra is szereplési és publikálási lehetőségeket biztosítani.

A Neveléstörténeti Albizottság a jövőben három évenként kívánja áttekinteni hazai neveléstörténeti kutatásaink helyzetét.

A PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁG TAGJAI

A Magyar Pedagógia 1971. évi 1—2. számának 229. oldalán tévesen közöltük az MTA Pedagógiai Bizottsága névsorát. A Pedagógiai Bizottság tagjai a következők: FÖLDES Éva (elnök), ÁBENT Ferenc (titkár) ÁGOSTON György, FALUDI Szilárd, FEKETE József, HORVÁTH Márton, JAUSZ Béla, JÓBORU Magda, KISS Árpád, KÖTE Sándor, NAGY Sándor, PETRIKÁS Árpád, SZARKA József, SZÉCHY Éva, SZÉKELY Endréné, TAKÁCS Etel, VAJÓ Péter, VERESS Judit, ZIBOLEN Endre.

Az MTA Pedagógiai Bizottsága tagjainak megbízatása 1970-től 1973-ig tart.

SZERZŐINK

CSOMA Gyula főisk. docens (Országos Pedagógiai Intézet, Budapest), FÉJJA Sándor pszichológus (Magyar Filmgyártó Vállalat Budapest), DR. JOSEF POLIŠENSKÝ egyetemi tanár (Károly Egyetem, Prága), DR. MÉSZÁROS István egy. adjunktus (ELTE Budapest), A. M. ARSZENYEV, a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának igazgatóhelyettese (Moszkva), DR. ÁGOSTON György, a neveléstudományok kandidátusa, tanszékvezető egyetemi tanár (JATE Szeged), DR. KOZMA Tamás szerkesztő (Köznevelés, Budapest), dr. FRANTIŠEK KARŠAI tanszékvezető egyetemi tanár (Eperjes), HANA NEZDOBOVÁ és MARTA BACOVÁ, a Safarik Egyetem eperjesi Pedagógiai Fakultása neveléstudományi tanszékének munkatársai, ILLÉS Lajosné osztályvezető (Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest), DR. SZARKA József, a neveléstudományok doktora, főigazgató (Országos Pedagógiai Intézet, Budapest), DR. VÖRÖS László, az orvostudományok kandidátusa, tudományos munkatárs (Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest), GOLNHOFER Erzsébet tudományos munkatárs (Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest), SARKADI László szerkesztő (Középfokú Szakoktatás, Budapest), DR. KISS TIHAMÉR pszichológus (Debrecen), TIMÁR István egy. adjunktus (ELTE Budapest), DR. HALÁSZ Imre tud. munkatárs (Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest), SZILÁGYI Vilmos szerkesztő (Tankönyvkiadó, Budapest), SIMON Péterné főelőadó (TMB Budapest).

MAGYAR PEDAGÓGIA 1972/2

Quarterly Review of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences

Editor-in-chief: SÁNDOR NAGY, Professor of Pedagogy

Editorial Office: Eötvös Loránd University, Pesti Barnabás utca 1., Budapest, V., Hungary

ENGLISH SUMMARY

GYULA CSOMA: THE STRUCTURE OF LEISURE TIME AND ADULT EDUCATION

In the introductory part of the study, the author outlines the development and significance of the connections between the question of leisure time and adult education, relying in the first place on the referates of the European Conference organized by UNESCO and the Czechoslovakian UNESCO Committee (Adult Education and Free Time in Europe of Our Age, 1965), as well as of the International Conference organized jointly by UNESCO and the Hungarian Society for Popularization of Scientific Knowledge in Budapest (Free Time and Education — 1971). He confines himself to merely touch upon the spheres in which the connection of leisure time and adult education is realized; of this far-reaching connection he dwells on the relationship between the structure of leisure time and adult education participated during extra time. Following *Darinski's* train of thoughts, he deems the said relationship to be the most significant in the connection of leisure time and adult education. He describes in full the two branches of adult education: extra-time learning and adult education with a temporary interruption of work, taking the place of work. He makes an attempt at bringing into connection the concept of adult education with work and/or working time and leisure time. He argues against the opinions which consider adult education and leisure time incompatible concepts. He discusses the circumstances and reasons which necessitate to acknowledge the education of working youth as adult education. In the further parts of the study, relying on an analysis of the definitions of leisure time as worded by *Dumazedier*, *Weber*, *Prudinski*, as well as of the attitude expressed in the study elaborated by *J. Kotásek* and his work-group (Free Time and the Scope of Activity of Adult Education) for the 1965 Prague Conference, he points out the difficulties which lead from the quandaries met with when determining the concept of free time to the troubles in exactly defining and analysing the timelimits, time structure and/or the forms of activity to be considered as free-time ones. If one wants an answer to the question: with which time structure extra-time adult education should be brought into connection, then it is most expedient to choose the full length and structure of extra time. Extra time can be compared with one sole factor: work done within the scope of the full-time occupation. Extra time comprises a series of activities one conducts after having been released from the duties and constraints of work done as primary activity (full-time occupation); or rather, extra time is the period left for one over that devoted to work. Extra time is the period *free* from work done within the compass of the full-time occupation. The author raises the question — without, however, making an attempt at solving it — whether the concepts of free time and extra time can be considered identical, whether the two terms can be used as synonyms of one another? At the same time he discusses in detail the questions referring to the free character, structure and dynamism of extra time. Subsequently to this he expounds his opinion about the circumstance that the structures of extra time greatly determine the organization of education to be participated in by the various strata and individuals. So that people can take part in some form of learning besides work, they have to integrate learning, or rather the time devoted to learning with the structure of extra time; although in a different measure, they have to trans the structure of extra time. The re-construction of time structure has important didactic consequences: the quality of the transformation affects the pace and continuity of learning. The author discusses the problems and significance of re-construction. Re-construction means a transformation of the order of values, a change of the order of the activities, of their duration, etc. The first problem of reconstruction is, how far the given original structure permits it. The second problem consists in the objective difficulties of re-construction. The third problem: whether the new structure, which is optimal or at least more or less suitable for learning, can be made permanent? When answering the latter question, the author — referring to examinations aiming at the solution of such problems — states that the structure of extra time transformed for the purpose of learning is rather unstable. Referring to the examinations of *Vershlovski*, he deals with the connection of time structure with the motives for learning. He strives to find

answers to the questions whether the length and structure of free time can decide in themselves that people undertake systematic learning, what psychic factors affect the re-construction of extra time and the constancy of the new structure?

Starting from the definition conceived by *Sándor Nagy* on the structure and organization of the education process, the author makes an attempt at interpreting these didactic concepts among the circumstances of adult education. He discusses the interrelation of the structure and organization of the educational process and finds that in adult education the structure of the educational process becomes animate through the system of its organization. Organization has to be built up in a way that all elements of the structure of the educational process come to be realized therein as fully as possible. The organizational elasticity and differentiation of adult education mean, at the same time, elasticity and differentiation in the educational process. Therefore, the former has to take into consideration the demands presented by the structure of the educational process. As to organization, the process of extra-time adult education bifurcates: it has a bound and directly guided part and one which cannot be directly controlled, the one of learning. The extent and significance of the second part are considerable. The educational process has to be organized on a way that it adequately control the part of individual learning. The organization of the educational process is but one of the factors of the connections existing between extra-time adult education and the structure of extra time. The other factor consists of the methods of teaching and learning. The special methods of adult education can also be „long-distance control” in the second part. The author illustrates the didactic theme of the study by setting forth several practical solutions.

SÁNDOR FÉJJA: IMPARTING KNOWLEDGE ON MOTION PICTURES BY MEANS OF FEED-BACK

The reception of motion pictures is realized in the drift, in the interaction of the patterns of experiences built up in reality, and in the world of the motion picture. The two basic factors of the said interaction: 1. The role of the experience-pattern originating in reality at the reception of the motion picture, and 2. The role in everyday life on the experience-patterns built up by the film. Encounters with motion pictures are by far not so successful as this would be suggested by the possibilities inherent in same. The education of the audience into persons who understand motion pictures — the idea of Béla Balázs about motion-picture aestheticians — education and propagation of knowledge on motion pictures, begins to be realized in our days. From among the workable ways of becoming connoisseurs, the author concisely discusses the feed-back method in the present study.

The secondary factors connected with the impression made by motion pictures act on the audience not at the time they are watching the films, only later. This information of motion-picture aesthetics, of motion-picture history, etc., conveyed in verbal form, acts in the first place when the audience is clearing the ideas and elaborating its experiences, as well as in the course of subsequent analysis and synthesis. When making the spectators realize the content of a motion picture, one has to select the problems of up-to-date importance from the conflict material of the seen picture, and to separate the insignificant ones. Making the audience understand the pictures adds a new determinant to their valuation. The material deriving from perception by the senses (from watching the film) and embedded into emotional experience is enriched by conceptual, speculative cognition, by thinking about the picture.

Motion pictures are formed to some extent in the audience's own image, and secondary information connected therewith is often received as isolated ideas. Such problems render competent reception of the motion pictures difficult in many respects. For the audience a motion picture means as much, and is such as is its effect as an experience (*Erlebnis*). The person watching a motion picture acts in any situation by making use of his existing ideas and similarly at all times. The receiving personality can experience and enjoy a motion picture by means of but those psychic processes, experience patterns, by that information acquired on the art of motion pictures, which he disposes of and in the way these factors act.

In order that the audience obtain organically interlinked information, they need considerable, earlier acquired and tested experience — in case of motion pictures this necessarily means and understanding of the forms of expression. This process, having a reflective character, is helped by the following secondary factors: 1. The lecturer translates the audio-visual material into words, into the language of thought. 2. Of the inherent connections borne by the words, he reconstructs the characteristic parts of the motion picture and the more complicated phases of the plot. 3. Meanwhile the audience in a way re-lives the motion picture, thinks over the idea expressed in the plot, and is enriched by distinguishing marks during this process. 4. The elements of the film „made thought over” by the audience are so-to-say integrated with their consciousness. The subjective

experience of the audience is confronted with objective aesthetic laws. 5. In the possession of the new information, the audience reevaluates, controls and corrects the experience gained by watching motion picture, perceiving it more and more, as it really is.

A continual practice of correct film-theoretical thinking confirms and renders adequate the processes of elaborating experience and receiving the motion pictures. These functions are founded on the system of feed-back: a continuous controlling activity of reporting back. Also the detrimental associations of ideas can be loosened by means of the continuous control of feed-back. One should not wait until the isolating content of consciousness has consolidated, intervention should be achieved in time. One should proceed by „feeding-in the next portion of knowledge” only if certain that there are earlier fundamentals, on which new material can be built, organically bound to the foregoing.

There is no full-value film experience without the process of feed-back, just as film education cannot be without full feed-back either. It is the successful confrontations, by means of which the signs of the motion picture are decoded, and that is the way it is understood and the meaning of its plot is perceived.

The author examines the importance of feed-back in the reception of motion pictures and the methods of feed-back in education concerning the art of motion pictures, further he deals with the role of making conscious the experiences, as well as with the characteristics and problems of elaborating aesthetical information.

JOSEF POLIŠENSKÝ: COMENIUS, HUNGARY AND EUROPEAN POLITICS IN THE 17TH CENTURY

The author, a professor of the Karl Marx University of Prague, concludes his study as follows: „This piece of writing can be closed by emphasizing the fact, that Hungary had an important part in the career of Comenius. Not only the development of his ideas on education, also that of his views on society and politics were closely connected with his years spent in Sárospatak between 1650 and 1654. Professor Polišíenský analyses in detail Comenius's relations with Hungary in the period preceding the latter's stay in Sárospatak, he also deals with the Segeš problem, and discusses the Hungarian connections of Comenius during the latter's Amsterdam years. As it also appears from *Clamores Eliae*, Comenius always remembered Hungary, and did not forget the important part Hungary had in his life and work till the end of his days.

The study was read by the author at the Comenius Conference in Budapest, on the 24th November, 1970.

ISTVÁN MÉSZÁROS: COMENIUS AND THE „SCHOLA TRIVIALIS” OF THE SÁROSPATAK COLLEGE

The fact that Comenius also reorganized the local „schola trivialis”, i.e. the elementary grade with instruction in the mother tongue of the College in Sárospatak, is getting more established, and *Tirocinium*, also published in printing in 1966, as well as the „*alphabetum vivum*” enclosed in the first part of *Lucidarium*, are results of this very re-organizing work. Had he, namely, not been concerned with the said grade and with its internal practical life, then he obviously would not have written the said works. A true description of the work conducted in that grade with instruction in the mother tongue is to be found in *Schola ludus*. Relying on the said three works, the author gives the outlines of this hitherto unknown activity of Comenius.

GYÖRGY ÁGOSTON: THE VIEWS OF ARNOULD CLAUSSE

By way of introduction, the author discusses the motives actuating the representatives of even bourgeois philosophy and pedagogy to find room for the sciences and technology among the fruits of „true human culture”. However, among modern bourgeois ideologists there are not only scientists who „receive” the sciences and technology into the realm of human values, but a continuously growing number also of such, who consider the said branches of learning the main, moreover, the only factor of social progress, which holds out the prospects of a new „golden Age” in itself. This *optimist technologicist attitude* is one of the sources of the convergence theories, according to which the differences of capitalist and socialist societies are progressively disappearing and evening up.

In farther parts of the study, the author discusses and criticizes the views of *Arnould Clausse*, professor of the University of Liège, one of the representatives of optimist technologism in pedagogy.

It is first of all the reactionary and — since he keeps referring to science — rather dangerous theses of Professor Clausse's „scientific attitude" towards social development, today's society and man's position in society, which strike the eye. — Clausse has removed all contradictions of capitalism, social classes, exploiters and exploited alike. In his opinion the scientific revolution of our days has made social structures „mobile and flexible", in consequence of which „former social division has practically stopped". The age of a progressive and liberating democracy has come. The main task of education is just to educate youth in the spirit of this progressive and relieving democracy. The scientific revolution of our times lets man participate in the „maximum of power and dignity" and grants free display of abilities to everyone. Obviously, Clausse looks at the world in the capitalists' way and fails to take notice of the facts of capitalist society. Clausse's technologicistic social theory also makes use of the old theses of social biologism.

Eventually, the study criticizes the subjective idealistic theories of knowledge and truth of „scientific" philosophy. These theories do not differ from pragmatism, from instrumentalism. According to them the truth of some conception is but a „convention" which has to be substituted by other conventions in time. Truth is but a measure of the effective acts of the individual, true is which conducts to success in activities useful to man.

Consequently, the study proves that technologicistic pedagogical philosophy is in no way more progressive than were the earlier idealistic world-out-looks which it criticizes.

TAMÁS KOZMA: THE RELATION OF EDUCATION POLICY AND PEDAGOGY IN SWEDEN

The study bears the sub-heading: „A Portrait Sketch about *Torsten Husén*". The author expounds, namely, his theme, as reflected by the activity of the distinguished head of the Institute of Education of the Stockholm Teachers' Training College. Basically he examines the question: why meets co-operation between education and pedagogic research with numerous difficulties, and how can existing co-operation be improved? He answers these questions as follows:

1. Willingness and resolution are the decisive features of co-operation between education policy and pedagogy; decisive, and yet insufficient. Pedagogy will stagnate until asked concrete questions by education. On the other hand, pedagogy cannot acquire adequate research experience but in the course of practice; pedagogy's turning into a social science able to prepare decisions is a result of a longer process. In this process education policy has to be the initiator, proceeding step by step, posing gradually more and more difficult questions, exerting so-to-say a suction effect on pedagogy. A situation of this kind occurs, as a rule, at the time of educational reforms; making such situations continual („permanent reform") is, one might say, a question of vital importance for pedagogy.

2. If an educational specialist realizes that his veritable function is nothing else but to elaborate suggestions for the solution of the problems of educational policy; then, at the same time he also becomes aware of the fact that — essentially — he practises a social science. This involves two obligations. On the one hand he cannot separate from the problems of education policy, since the natural course of his work is to recognize the problems of education and translate them into terms of research. On the other hand he should maintain a connection with basic research, of which the methods and generalized experience he has to apply in a concrete domain of social policy. Of course, differences in degree are possible in this regard — from the pedagogically informed specialist of educational administration to the scientist of interest in social policy. What the author intends to emphasize — inspired not in the last place by *Torsten Husén's* example — is the educational specialist's intermediating role between practical problems and the generalizations of theory.

3. When educational policy turns to the pedagogue, it needs his professional knowledge. More exactly, it wishes to avail itself of certain professional information when preparing decisions. Being in possession of professional knowledge, the pedagogue is obliged to state his opinion, — founded on empirical information, indicating the probability of his conclusions. He should be aware of the circumstance that information given by him is but one of the preparatory elements of a decision (and not even the most important one at all times, since the choice between alternative suggestions is, as a rule, a matter of resolution). His theories, on the other hand — either „medium" ones, or consisting but in a single crystallized system of theories — extend beyond the direct interest of education. This is an extensive domain of social sciences, debated since long; according to Marxism, no objectivity is possible without alignment. The personal opinion and ideas of the pedagogue, however, obtain an interest of education-political character only as far as they influence and determine the authenticity of the examinations.

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója

Műszaki szerkesztő: Helle Mária

A kézirat nyomdába érkezett: 1971. XII. 10. Terjedelem: 11.55 (A/5 ív)

72.72824 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Дюла Чома: Структура свободного времени и обучение взрослых	143
Шандор Фейя: Распространение знаний по кинематографии путем применения механизма обратной связи	172
Йозеф Полишенски: Коменский, Венгрия и европейская политика в XVII веке	179
Иштван Месарош: Коменский и класс родного языка в шарошпатакском колледже	185

ПАНОРАМА

А. М. Арсеньев, Ф. Ф. Королев: Методологические проблемы марксистско— ленинской педагогики (Отрывки)	198
Дёрдь Агоштон: Появление «оптимистического» техницизма в педагогической философии	204
Тамаш Козма: Политика в области обучения и педагогика в Швеции	210
Франтишек Каршац, Хана Нездобава, Марта Качова: Исследования по истории педагогики в Словакии	223

ЗАРУБЕЖНЫХ ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

Советская Педагогика. 1970, № 11—12; 1971, № 1—9 (<i>Иллеш Лайошне</i>)	231
---	-----

ОБЗОР КНИГ

Люсьен Сева: Марксизм и теория личности (<i>Йозеф Сарка</i>)	238
Психоанализ и его современные направления (<i>Ласло Вёрёш</i>)	240
Вальтер Фухс: Новые методы учебы (<i>Эржебет Гольнхофер</i>)	242
Die Struktur des Kollektivs in sozialpsychologischer Sicht. (<i>Имре Халас</i>)	244
Karl Seemann: Zwischen 15. und 19. (<i>Вильмош Силади</i>)	247
Йозеф Надь: Планирование школ различных ступеней (<i>Ласло Шаркади</i>)	248
Шандор Клейн: Опыт разработки теса тисследования интеллигентности нового типа (<i>Тихамер Кишш</i>)	251
О подростках, Статьи о педагогических, психологических, медицинских и юридических проблемах юношеского возраста (<i>Иштван Тимар</i>)	253

ИЗВЕСТИЯ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ КОМИССИИ

Дискуссии на защитах кандатских диссертаций: Надь Яношне, Шандор Дароци, Карой Гёндёч (<i>Шимон Петерне</i>)	256
--	-----

ХРОНИКА

Координирование исследований по истории педагогики	263
Члены Педагогической комиссии Венгерской Академии наук	265
Наши авторы	265

INHALT

STUDIEN

<i>Gyula Csoma</i> : Freizeit Struktur und Erwachsenenbildung	143
<i>Sándor Féjja</i> : Filmästhetische Bildung mit Feedback	172
*	
<i>Josef Polišenský</i> : Comenius, Ungarn und die europäische Politik im 17. Jahrhundert	179
<i>István Mészáros</i> : Comenius und die Muttersprachenklasse auf dem Kollegium von Sárospatak	185

RUNDSCHAU

<i>A. M. Arsenew und F. F. Koróljow</i> : Methodologische Probleme der marxistisch—leninistischen Pädagogik (Auszüge)	198
<i>György Agoston</i> : Das Aufkommen des „optimistischen“ Technizismus in der pädagogischen Philosophie	204
<i>Tamás Kozma</i> : Das Verhältnis zwischen Bildungspolitik und Pädagogik in Schweden	210
<i>František Karšai, Hana Nezdobová und Marta Bačová</i> : Forschungen über die Geschichte der Pädagogik in der Slowakei	223

ZEITSCHRIFTENUMSCHAU

Советская Педагогика (Sowjetische Pädagogik), 1970, Nr. 11—12; 1971, Nr. 1—9 (<i>Magda Illés</i>)	231
---	-----

BUCHBESPRECHUNG

<i>Lucien Séve</i> : Marxismus und Persönlichkeitstheorie (<i>József Szarka</i>)	238
Die Psychoanalyse und ihre modernen Richtungen (<i>László Vörös</i>)	240
<i>Walter Fuchs</i> : Die neuen Lernmethoden (<i>Erzsébet Golnhofer</i>)	242
Die Struktur des Kollektivs in sozialpsychologischer Sicht. Hrsg. von Manfred Vorweg (<i>Imre Halász</i>)	244
<i>Karl Seemann</i> : Zwischen 15 und 19 (<i>Vilmos Szilágyi</i>)	247
<i>József Nagy</i> : Planung der Schulstufen (<i>László Sarkadi</i>)	248
<i>Sándor Klein</i> : Versuch zur Herausbildung eines neuen Intelligenztests (<i>Tihomér Kiss</i>)	251
Über das Pubertätsalter. Studien über die pädagogischen, psychologischen, medizinischen und juristischen Probleme im Pubertätsalter (<i>István Timár</i>)	253

NACHRICHTEN DES KOMITEES FÜR WISSENSCHAFTLICHE QUALIFIZIERUNG

Verteidigungen der Kandidatendissertationen von <i>Katalin Nagy, Sándor Daróczy, Károly Göndöcs (Ilona Simon)</i>	256
---	-----

BERICHTE

Koordinierung der Forschungen über die Geschichte der Pädagogik	263
Mitglieder der Pädagogischen Komitees der Ungarischen Akademie der Wissenschaften	265
Unsere Autoren	265