

34526
19-1474
Magyar

PEDAGÓGIA

A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1972/4

1973 JAN 22



MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztő bizottság tagjai:

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

A szerkesztő bizottság vezetője:

NAGY SÁNDOR
főszerkesztő

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

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

Előfizetési díj egy évre: 40,— Ft

TARTALOM

1972/4

Új távlatok előtt a neveléstudomány	403
---	-----

TANULMÁNYOK

<i>Nagy Sándor</i> : Időszerű gondolatok Nagy László pedagógiájában	405
<i>Takács Etel</i> : Nyelvtani munkafüzet az általános iskolában	414
<i>Nagy Istvánné</i> : A munkalap az oktatás korszerű eszközeinek rendszerében	423
<i>Rózsa Éva</i> : Az oktatás korszerűsítésének lehetőségei az iskola-otthonban	432
<i>Bernolák Éva</i> : Egy vallásszociológiai vizsgálat anyagából	443
Kovács Máté 1906—1972	455

*

FOLYÓIRATSZEMLE

Riforma della Scuola. 1971. 1—12. sz. (Ism. <i>Bólyai Imréné</i>)	457
Nyugatnémet szerző tanulmánya a nevelés fogalmáról	462

KÖNYVEKRŐL

Henri Wallon: Válogatott tanulmányok (Ism. <i>Kiss Lajos</i>)	471
A beállítódás pszichológiája. (Ism. <i>Bábosik István</i>)	473
Harsányi István: Az iskolai nevelés pszichológus szemmel (Ism. <i>Szabó Zoltán</i>)	474
Mérei Ferenc: Közösségek rejtett hálózata (Ism. <i>Salamon Zoltánné</i>)	476
Stefan Bărsănescu: Pagini necrise din istoria culturii Românești. Sec. X—XVI. (Ism. <i>Petre Pușcaș</i>)	477
A marxista pedagógia története dokumentumokban (Ism. <i>Köte Sándor</i>)	478
A Magyar Övönöképítő Intézetek neveléstudományi közleményei. 1971. (Ism. <i>Vág Ottó</i>)	480

A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTŐ BIZOTTSÁG HÍREI

Kandidátusi értekezések vitái (Ism. <i>Simon Péterné</i>)	483
--	-----

ENGLISH SUMMARY

Sándor Nagy: <i>Topical ideas in László Nagy's pedagogy.</i> — Etel Takács: <i>Grammar workbook in the public elementary school.</i> — Margit Nagy: <i>Work-sheets in the system of up-to-date means of instruction.</i> — Éva Rózsa: <i>The possibilities of bringing instruction in school homes (all-day homes) up to date.</i> — Éva Bernolák: <i>From the material of a religion-sociological examination</i>	485
Содержание	489
Inhalt	489

Jelen számunk szerkesztési munkálatai 1972. június 5-én fejeződtek be.

ÚJ TÁVLATOK ELŐTT A NEVELÉSTUDOMÁNY

Az MSZMP Központi Bizottságának az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól hozott júniusi határozata új távlatokat nyitott a neveléstudomány előtt is.

„A neveléstudományi kutatómunkát számottevő mértékben fejleszteni kell. E munka intézményes bázisának és káderellátottságának terveszerű fejlesztése a köznevelés feladatai fokozatos megoldásának fontos feltétele. Szükség van a mindenkor rendelkezésre álló tudományos kapacitás jobb koordinálására is.

A pedagógiai kutatás elsőrendű feladata a közvetlen iskolai oktató-nevelőmunka aktuális problémáinak vizsgálata és megoldásuk segítése, különös tekintettel az általános iskolára, a tanulók pályairányítására, az egyéni képességek sokoldalú kiművelésére, a kiemelkedő tehetségekről való gondoskodásra.

Fokozott erőfeszítésre van szükség a távlati oktatáspolitikai döntések tudományos megalapozásához, a közoktatásügyi tervezés elméleti kérdéseinek tisztázásához. A tudományos munka és a pedagógus továbbképzés gyakorlati bázisaként kísérleti iskolákat kell létrehozni. A kísérletekben részvevő nevelőket anyagi és erkölcsi támogatásban kell részesíteni. A neveléstudományra váró, sok tekintetben újszerű feladatok eredményes megoldása érdekében ki kell szélesíteni, némely esetben pedig meg kell alapozni a munkát a legfontosabb határterületi tudományok területén is” — olvassuk a határozatban.

E konkrétan a neveléstudományra vonatkozó szakaszokon kívül — amelyek önmagukban is a feladatok és lehetőségek új távlatait nyitják meg — szinte alig van a határozatnak olyan része, amely ne utalna a neveléstudománnyal szemben támasztott igényekre: az egyes kérdések tudományos megalapozásának szükségességére.

Ez már önmagában is igen nagy dolog, hiszen egyszersmind annak a biztosítéka, hogy a tudomány eredményei — mint a múltban nemegyszer történt — nem maradnak felhasználatlanok, hanem olyan „anyagi erővé” válhatnak, amelyik ha behatol a nevelés gyakorlatába — a nevelés fő műhelyébe: az iskolába —, valóságosan, tevékenyen hozzájárulhat a határozat céljának megvalósításához: a szocialista iskola kibontakoztatásához, a szocialista ember felneveléséhez.

Ez azonban a kérdésnek csak egyik — természetesen nem lényegtelen — oldala. Nagy, történelmi jelentőségű lehetőség, amely azonban akkor válhat valósággá, ha a neveléstudomány, annak minden művelője, készen áll a rá eső — önként vállalt, vagy hivatali kötelességéből adódó — feladatok megvalósítására.

Jól tudjuk: iskolarendszerünk alapvető szocialista átalakulása, a nyolcosztályos általános iskola bevezetése, szükségszerűen előbb következett be, mint ahogy neveléstudományunk szocialista irányú fejlődése akárcsak megalapozást nyerhetett volna, neveléstudományi kutatóink és pedagógusaink jó része akárcsak a marxizmus, a marxista-leninista pedagógia ábécéjét is elsajátíthatta volna.

Az általános iskola bevezetése azonban történelmi szükségszerűség volt, még akkor is, ha az előbbieken jelzett ellentmondásból adódott ennek a történelmi

jelentőségű, szocialista iskolatípusnak nem egy — egészen napjainkig ható — nehézsége, problémája.

Ma már azonban — az iskolák államosítása óta eltelt közel negyedszázad gyakorlati tapasztalataink, és elméleti eredményeinek birtokában — a neveléstudomány művelői képesek és készen állnak arra, hogy választ adjanak a legfontosabb, a legalapvetőbb kérdésekre, hogy az első pillanattól kezdve tanácsadóként, ha kell vitapartnerként álljanak a KB határozat megvalósítói, a közoktatás irányítói mellett. De ott álljanak a határozat elveit a gyakorlatba átültető pedagógusok mellett is.

Mindkét — egymástól el nem választható — feladat, e feladatok minél jobb megoldására való törekvés, szükségszerűen még igen sok olyan problémát is felvet, amelyek hibátlan megoldására, maradéktalan megválaszolására ma még nem képes — s csak megfelelően kiszélesített kutatási bázisokon folyó rendszeres kutatómunka eredményeképpen lesz valóban képes — a neveléstudomány.

Bizonyos, döntően fontos alapkérdések megválaszolása elől azonban már ma — az indulásnál — sem lehet kitérnünk.

Ilyen elsősorban a marxista-leninista emberkép időszerű értelmezése, a sokoldalú ember mint nevelési cél tartalmi jegyeinek az ediginél pontosabb, részletesebb kifejtése. A személyiség sokoldalú fejlesztésének és a szakosodásnak — a tudományos-technikai forradalom előrehaladásával mindinkább igényelt specializálódásnak — a viszonya és még sok más hasonló jelentőségű kérdés.

E kérdéskörbe — de egész pedagógiai koncepciónk kialakításába — szorosan beletartozik a kultúra korszerű marxista meghatározása, amely az egyoldalú intellektuális műveltségfogalom helyébe lépett és amely — mint erre a kultúra kérdéseivel foglalkozó szovjet viták nyomatékka felhívták a figyelmet — az emberi magatartásformákat és viselkedéssjegyeket is magában foglalja.

Hogyan módosul ennek következtében a korszerű alpműveltség fogalma? Olyan kérdés ez, amelyre ha ma még nem is tudunk pontos választ adni, mint tantervelméleti kutatásaink egyik alapproblémáját, minél több vonatkozásban, mielőbb tisztáznunk kell.

Tantervelméleti, tankönyvelméleti, az integrált oktatás lehetőségeit is sokoldalúan vizsgáló tantárgypedagógiai kutatások, az oktatáselmélet mellett — mint egyenrangú tényezőre — a tanuláselméletre is kiterjedő didaktikai kutatások, tervszerű neveléselméleti és neveléstörténeti kutatások — közös célként a Központi Bizottság határozatának megvalósítását, a szocialista iskola kialakítását szolgáló — széles köre, s a belőlük adódó részproblémák sokasága — mindazokat a feladatokat, azoknak egy részét jelzik, amelyek megoldása a közeli és távolabbi jövőben a neveléstudományra vár.

A neveléstudománnyal szemben támasztott komoly igények és elvárások — a pedagógiának a KB határozatban is kiemelt jelentősége — hisszük, reméljük — végre biztosítják a neveléstudomány számára azt a helyet, amely megilleti a marxista társadalomtudományok sorában és művelői számára azt a megbecsülést, amelyet már eddig is kiérdemeltek.

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága — amely a KB határozatát megelőző felülvizsgálati munkából is kivette részét — most már mint intézményes bázisra, az MTA Pedagógiai Kutató Csoportjára támaszkodva — tehát az előzőnél lényegesen kedvezőbb helyzetben — sajátos feladatkörén túl is igyekszik előljárni, közreműködni azoknak a neveléstudományi problémáknak meghatározásában, sőt megoldásában, amelyet a KB határozat kijelöl.

FÖLDES ÉVA

NAGY SÁNDOR

IDŐSZERŰ GONDOLATOK NAGY LÁSZLÓ PEDAGÓGIÁJÁBAN

A közelmúltban volt ötven esztendeje, hogy megjelent a magyar pedagógia egyik legkiemelkedőbb alkotása, NAGY LÁSZLÓ „*Didaktika gyermekfejlődéstan alapon*” című munkája. Minthogy ez a mű NAGY LÁSZLÓ pedagógiai gondolatainak mintegy a szintézise, s a könyv megjelenésének időpontja e nagy pedagógus pályájának is egyik csúcspontja, — kettős okunk is van arra, hogy emlékezzünk reá és felidézzük tevékenységéből a legfőbb törekvéseket, pedagógiai koncepciójának főbb gondolatait.

Az életmű megértése céljából emlékeztetnünk kell önmagunkat néhány életrajzi adatra. A *Magyar Életrajzi Lexikon* többek között a következőket mondja róla:

NAGY LÁSZLÓ (Kisújszállás) 1857—1931: pedagógus, tanügyi író. A budapesti tudományegyetemen 1880-ban tanári oklevelet szerzett. Kezdetben geológiával foglalkozott. 1881-től budapesti tanítóképző-intézeti tanár. Iskolájában 1909-ben megszervezte az első pedagógiai-lélektani laboratóriumot. 1916-tól az Apponyi Kollégium kísérleti lélektani előadója. Vezető szerepe volt 1903-ban a *Gyermektanulmányi Társaság* megalapításában, amelynek 1919-ben, a Tanácsköztársaság idején is irányítója. 1922-ben nyugdíjazták. Nyugdíjazása után a *Székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium* lélektani laboratóriumát vezette haláláig. 1890—1907 között a *Magyar Tanítóképző* című lap szerkesztője; 1907-ben megindította és 1929-ig szerkesztette a *Gyermek* című folyóiratot. A magyar gyermektanulmányozás vezető alakja. Fő művei: A gyermek fejlődésének lélektana (1908), és a *Didaktika gyermekfejlődéstan alapon* (1921).

Ha pusztán ezeket a vázlatos életrajzi adatokat tekintjük is, egy nagyívvelű pályára körvonalai bontakoznak ki és állnak elénk. Már pályájának kezdeti szakaszában jelentős tevékenységet fejtett ki, főként mint a *Magyar Tanítóképző* szerkesztője, a tanítóképzés korszerűsítéséért s az Eötvös-féle koncepción alapuló pedagógia megvalósításáért. Ebből a tevékenységéből szervesen nőtt ki életének az a szakasza, pályájának az a „fő vonulata”, amelyben kizárólag a gyermektanulmányozás szolgálatában állt, a *Magyar Gyermektanulmányi Társaság* irányítójaként is ennek a nagy mozgalomnak a vezető egyéniségeként tevékenykedett. *Didaktika gyermekfejlődéstan alapon* című munkáját közvetlenül a Tanácsköztársaság bukása után írta; már részben félreállították, közvetlenül nyugdíjazás előtt állt. Az adott történelmi viszonyok között különlegesen jelentős funkciójú könyv megírása után még néhány igen fontos, mindmáig instruktív tanulmánya jelent meg mindenekelőtt a pályaválasztás kérdéseiről. 1931-ben bekövetkezett haláláig nem szűnt meg a modern pedagógia eszméit képviselni. S ez a legkevesebb, amit életéről elmondhatunk; ez egyszersmind a legtöbb is, amit el kell mondanunk.

Különös jelenséggel állunk szemben, ha NAGY LÁSZLÓ pedagógiai hagyatékának sorsát közelebbről megtekintjük. Ez a különösség akkor érthető meg legjobban, ha arra gondolunk, hogy élete legtermékenyebb időszakában, a múlt század utolsó s a jelen század első két—három évtizedében különböző áramlatok egész sora bukkant fel, illetve jelent meg az európai pedagógia színterén. Ezek az irányzatok esetenként radikális, forradalminak tűnő jelszavakat hangoztattak, megtagadtak szinte mindent, ami az akkori pedagógiában adva volt és propagatív erővel hirdették a maguk igazságát. Nem vitatva nagy jelentőségüket a nevelésügy fejlődése tekintetében — mely főképpen abban nyilvánult meg, hogy az adottat tagadva munkálták az előrehaladást —, ma már megállapítható, hogy egész sora ezeknek a koncepcióknak lesodródott a színről, szinte elsüllyedt az idők folyamán, s manapság esetenként a leggondosabb neveléstörténeti rekonstrukció szükséges ahhoz, hogy állványzatuk hamisítatlanul álljon előttünk.

De nemcsak a század első évtizedeinek különböző koncepcióival történt ez. Ha az elmúlt huszonöt évre gondolunk, pedagógiai felfogások és mozgalmak egész sorával kapcsolatban vált szükségessé a nézetek újraértékelése; egyesek ezek közül ma különösen idejétmúltnak, elavultnak tűnnek.

Az értékek újraértékelésének s különböző pedagógiai koncepciók esetenként viharos gyorsasággal történő elavulásának időszakában azzal a sajátos helyzettel állunk szemben, hogy NAGY LÁSZLÓ pedagógiai nézetei az idő haladásával nem halványodnak, hanem — ellenkezően — egyre inkább a maguk igazi értékében csillanak fel előttünk; hogy koncepciójának kétségtelenül van egy időtálló magva, s e koncepció olyan fundamentális felismerés gránittalapatán áll, amelyhez mindmáig tisztelettel és okulással járulhatunk valamennyien, akik a pedagógiát műveljük.

Melyek azok a felismerések, amelyek oly maradandóvá teszik NAGY LÁSZLÓ életművének hatását? Mi az oka, hogy ez az életmű máig is képes olyan impulzusokat adni, melyek termékenyeknek bizonyulhatnak mai közoktatáspolitikai feladataink megoldása közben is?

Ha erre megkíséreljük a választ megadni, akkor — úgy hiszem — mindenképpen *első helyen kell említenünk Nagy Lászlónak azt a központi törekvését, mely egy korszerű gyermektanulmányozás kifejlesztésére és meghonosítására irányult.* Idevonatkozó munkássága nemzetközi jelentőségű, amint ezt különösen „*A gyermek érdeklődésének lélektana*” című könyve tanúsítja.

Fel kell azonban ezzel kapcsolatban figyelniünk egy sajátos jelenségre, és pedig arra, hogy itt nem akármilyen gyermektanulmányozás, hanem egy *kifejezetten nevelésközpontú gyermektanulmányozás koncepciója áll előttünk.* Ennek jelentősége akkor derül ki, hogyha e felfogást egybevetjük azzal az adott korban éppen nem ismeretlen felfogással, melyben a nevelésközpontúság nem jellemző.

Különösen instruktívnak tartom e különbség érzékelhetősége szempontjából NAGY LÁSZLÓnak azokat a megjegyzéseit, melyeket 1906-ban „*A gyermektanulmányozás mai állapotáról*” című, pályája szempontjából sorsfordulóként értékelhető előadásában — mintegy mellékesen és lábjegyzetben — ZIEHENNEL vitatkozva elmondott. ZIEHEN ugyanis ugyanebben az évben a berlini kongresszuson azt állította, hogy „a gyermektanulmány öncélú tudomány s a gyermekek pedagógiai célokból való vizsgálata szubjektív tévedésekhez vezethet”. NAGY LÁSZLÓ határozott ellenvéleményt fejez ki ezzel kapcsolatban. Álláspontja szerint „nem mondhatunk le a gyermektanulmánynak a pedagógiára való fokozatos alkalmazásáról . . . Csupán a túlzásoktól s elhamarkodásoktól óvakodjunk . . .”

NAGY LÁSZLÓ egész életművében a pedagógiai célú gyermektanulmányról van szó;

még pontosabban a pszichológiai és pedagógiai nézőpont oly tökéletes egységről, mely mindmáig instruktív lehet valamennyiünk számára.

Életének egyik kiemelkedő ismerője és gondolatainak egyik nagy propagálója, KEMÉNY GÁBOR többek között ezt mondja róla: „NAGY LÁSZLÓ meggyőződése szerint önálló rendszerű és tartalmú tudománnyá kell ugyan fejleszteni a gyermektanulmányt, de a pedagógia szolgálatába kell állítani”. Minthogy pedig az adott időszakban olyan nézetek is elindultak pályájukra, melyek szerint a pedagógiát kell a gyermektanulmányozás függvényévé tenni, ismételten csak aláhúzni szeretném a máig is példás állásfoglalást, melyet nevelésközpontú gyermektanulmányozásnak mondtam.

Ezzel kapcsolatban érdemes *A gyermek érdeklődésének lélektanára* is utalni. „Vizsgálódásaim s munkám írása közben mint pedagógus sem tagadhattam meg magamat” — mondja itt az előszóban NAGY LÁSZLÓ. Ebből is, magából a műből is lépten-nyomon kiderül, hogy kérdésfeltevései nem „tisztán” gyermeklélektaniak: a pedagógiai kérdésfeltevésből halad a gyermeklélektani felé s ennek eredményeiből vissza a pedagógiához. Minthogy a komplex jellegű pedagógiai jelenségek kielégítő megközelítéséhez, adekvát feltárásához általában a pedagógiai és pszichológiai nézőpontok, vizsgálódások szintézise szükséges, NAGY LÁSZLÓ életműve mindenekelőtt ennek a szintetikus látásmódnak a tekintetében nagy példa és el nem halványuló biztatás.

Munkásságának ezen a szembevető, uralkodó jellegén túl azonban olyan pedagógiai felismerések egész sorára bukkanhatunk, melyek ma is termékeny ösztönzések forrásai lehetnek. Ha vizsgáljuk ezeket a maradandó értékeket, elsőként érdemes utalnunk „*A gyermek érdeklődésének lélektana*” című mű egyik vezető pedagógiai tételére, amely szerint az *oktatás nem más, mint a gyermek érdeklődésének mesterséges, azaz didaktikai hatásokkal történő irányítása.*

Ha arra gondolunk, hogy 1908-ban az oktatás a mindennapos gyakorlatban még általában az átadás-átvétel szimpla képletében zajlott le, s elgondolkodunk azon, hogy mindmáig fáradoznunk kell egy olyan szemlélet fokozatos kiformalása érdekében, mely szerint a tanítás nem átadás és számonkérés, hanem a tanulás irányítása, — akkor az említett tétel méltányolhatósága már szinte önmagától adódik. Igaz ugyan, hogy pszichológiailag is, pedagógiailag is némileg egyoldalúnak minősíthető az irányításnak az érdeklődésre való redukálása, de igaz az is, hogy az irányított tanulás direkt és indirekt formái útján a személyiség egészének alakítása s ezen belül az érdeklődés megfelelő fejlesztése — az adott kérdésnek olyan összefüggése, melyet csak ma kezdünk igazi jelentőségében látni; nem lehet ezért kevesebbet mondani NAGY LÁSZLÓ idevonatkozó felismeréséről, csak azt, hogy nemcsak a korabeli felfogásokhoz, hanem egy mindmáig érvényesülő empirikus pedagógiai konszenzushoz képest korszerűként értelmezhető felfogás. Olyan felismerés, amely egyik fő pillére lesz az 1921-es didaktikában adott tantervi konstrukciónak. Az érdeklődés fogalmával NAGY LÁSZLÓ olyan központi kategóriát ragadott meg, mely lehetővé tette számára mind az oktatás korszerű értelmezését, mind a tanulói aktivitásnak az egész tantervben s az iskolai munka metodikai eljárásaiban való biztosítását. Ez olyan pluszt jelent az adott időben érvényben volt pedagógiai felfogások hivatalosan érvényesülő változataihoz képest, hogy pszichológiai értelemben vett egyoldalúsága ellenére is csak a legnagyobbra értékelhető.

Egy további nagy értéke ennek a mindmáig frissen ható pedagógiai koncepciónak az *alkotó munkával kapcsolatos felfogás.* Amit NAGY LÁSZLÓ életműve ezen a téren felmutat, az érdeklődéstanhoz hasonlóan nemzetközi vonatkozásban is

kiemelkedő jelentőségű. Számunkra elegendő most e tekintetben az „*Irányok és törekvések az alkotó munka terén*” (A Gyermek, 1913) című tanulmányára történő egy-két utalás. Itt írja le azokat a nagyon egyszerűnek ható, de mindmáig különleges figyelmet igénylő mondatokat, melyek olyan sokat elmondanak a tanítással s a gyermeki aktivitással kapcsolatos felfogásából: „Az iskolai oktatás a tanító s gyermek közös munkája s az csak igen természetes, hogy ebben a közös munkában a gyermeknek is juttatunk aktív részt. A gyermek eredeti aktivitása teszi ezt természetessé, amit a nevelés célja érdekében nemcsak tiszteletben tartanunk, de fokoznunk, okos módon táplálnunk is kell”. Itt a *tanítás* többé nem átadás-átvétel, mint a konzervatív pedagógiában, hanem *aktív ismeretfeldolgozás, a pedagógus és a tanuló együttes, közös tevékenysége; az aktivitás elve pedig oly természetes, magától értetődő, hogy feltételeinek és lehetőségeinek a tanításban való biztosítása egyenesen a nevelés célja érdekében álló*.

És ez az aktivitás szervesen kapcsolódik össze az alkotó munka fogalmával és lehetőségével. Az *Irányok és törekvések az alkotó munka terén* című írásában NAGY LÁSZLÓ felteszi a kérdést: mi lehet az oka, hogy az alkotó munka iránt olyan általános rokonszenv tapasztalható? Az egyik ok — mondja — az alkotó munka természetszerűsége; a másik pedig az, hogy az *alkotó munka* nem külön tantárgy, hanem *általános metodikai elv, amely a tantárgyak egész sorának feldolgozásában érvényesül*. Éppen ezáltal a felfogás által tudja NAGY LÁSZLÓ túlhaladni korának munkaoktatással kapcsolatos olyan koncepcióit, amelyek a munkát mint egy plusz tantárgyat (szlőjd) értelmezték. Mai kifejezéssel élve azt mondhatjuk: NAGY LÁSZLÓ esetében az *alkotó munka iskolájának modellje jelenik meg*, míg a korabeli állásfoglalások leghíresebbjeiben is inkább a szlőjd-iskola modellje (KERSCHENSTEINER) vagy az intellektualizmust csak némileg enyhítő illusztrációs iskola modellje (LAY) áll előttünk.

NAGY LÁSZLÓ 1921-ben megjelent fő művében az *alkotó munkának az egész tantárgyi rendszerre kiterjesztett általános metodikai elvként történő értelmezését rendkívül következetesen konkretizálta is*; ezzel — legalább elméletben — arra is példát mutatott, hogy *mi módon volna ez realizálható egy nyolcosztályos egységes népiskolában*. Ha több tekintetben problematikus lehet is a mai olvasó számára ez a tantervi elgondolás, mindenesetre itt az alkotó munkának olyan impozáns megvalósulása áll előttünk, mely neveléstörténetünkben egyedülálló, nemzetközileg is kiemelkedő, s mely mindmáig rendkívül vonzó metodikai építményt jelent. Egyszer-smind kötelez is, hogy korunk színvonalán, társadalmunk elvárásaihoz mérten valami elvileg hasonlót kell megvalósítanunk: a szocialista értelemben vett munkaiskola modelljét.

Továbbhaladva az életmű kincseinek feltárásában (s egyszer-smind annak vázlatos bemutatásában, hogyan épül ki fokozatosan ez a maradandó hatású pedagógiai rendszer) hadd említsem NAGY LÁSZLÓ „*A gyermekek szellemi munkabírása*” című tanulmányának (A Gyermek, 1913) azt a megfogalmazását, mely szerint „*az oktatás feladata az egyénben a szellemi fejlődés legmagasabb fokát létrehozni*”. Már első pillanatban is nyilvánvaló, mennyire korszerű gondolat ez. Ma azt mondjuk: olyan oktatási eljárásrendszert kell kialakítani, hogy annak segítségével minden tanuló érhesse el a maga „plafonját”; lehetőségeihez képest maximálisan fejleszthesse ki képességeit. Ez teljesen megegyezik a NAGY LÁSZLÓ által megfogalmazott követelménnyel. És ismét csak emlékeznünk kell arra, hogy az oktatás egyre differenciáltabb rendszerének kiépítésével a frontális munka mellett a csoportmunka és individualizált tanulási formák megfelelő arányának fokozatos biztosításával, s az egész oktatásban a gyermeki aktivitás valódi feltételeinek

hatékonyabb megteremtésével voltaképpen éppen ezen fáradozunk a mai időkben. Aligha modernizáljuk NAGY LÁSZLÓt, amikor elmondjuk: miközben ezt tesszük, elvileg felelünk meg — a magunk korának szintjén — annak az igénynek, amit ő ebben a vonatkozásban megfogalmazott.

Bejárva ennek a gazdag életműnek a szerteágazó területeit, újra meg újra olyan felismerésekre bukkanunk és olyan újabb kutatási eredményekhez érkezünk, melyek rövidesen építőkövei lesznek a gyermekfejlődéstani alapon álló didaktika építményének.

DECROLY brüsszeli kísérleti iskolájának meglátogatásakor például (1914-ben) mindenekelőtt abban fogalmazza meg a régi és a modern iskola (a munkaiskola) közötti lényegbeli különbséget, hogy ez utóbbiban a tanulók nem tanulásra, hanem feldolgozásra kapnak feladatokat. „Ezek a földolgozások lényeges, sőt fontosabb szerepet játszanak az elméleti oktatásoknál” — mondja. S habár ezt a megfogalmazást ma némileg egyoldalúnak érezhetjük, az elmélet és gyakorlat egységével nem teljesen egyezőkép tarthatjuk, mégis csak a legnagyobb mértékben méltányolnunk lehet a tanulásnak feladatmegoldások sorozataként való értelmezését. S ami legalább ilyen jelentős, NAGY LÁSZLÓnak azt a meggyőződését, hogy ez az iskola éppúgy, mint minden munkaiskola, voltaképpen az akaratnevelés szolgálatában áll. „Éspedig a HERBART-féle felfogással ellentétesen — mondja NAGY LÁSZLÓ — az akaratot nem elméletileg, hanem gyakorlatilag műveli, az aktivitást, a cselekvésre indító erőket közvetlenül fejleszti.” És ezt főképpen úgy éri el, hogy „nem elégszik meg a reprodukcióval, hanem lehetőleg minden alkalommal produktivitásra törekszik”.

Aligha lehetne az oktatás és nevelés egységét, az iskola nevelésközpontú funkcióját érzékletesebben kifejezni, mint ahogy ezekben az egyszerű értékelő megjegyzésekben NAGY LÁSZLÓ teszi.

De ahogy előrehaladunk NAGY LÁSZLÓ pályáján, nemcsak ezek a fundamentális pedagógiai felismerések tűnnek fel, hanem egyre jobban és ismételten kirajzolódnak azok a fő gyermeklélektani álláspontok is — mint kutatási eredmények —, melyek nélkül a leendő didaktikai koncepció nem építhető fel. Több munkájára is hivatkozhatnánk ebben a tekintetben. Számunkra azonban — egyes tévedései is bizonyos szempontból való elavultsága ellenére — ebben a tekintetben „A háború és a gyermek lelke” című munkája tűnik figyelemre méltónak, éspedig főként amiatt, hogy ebben a műben „A lelki fejlődés korszakainak általános jellemzése” címen a 9—18 éves korig — kétéves ciklusonként — olyan differenciált korszakjellemzéseket kapunk, hogy ezek már önmagukban véve is óriási pedagógiai értéket képviselnek. S egyszersmind a legszorosabban kapcsolódnak azokkal a kutatásokkal, melyeknek az érdeklődés fejlődésére vonatkozó eredményei már az 1908-as munkával nemzetközi hírűvé váltak.

Ezen a ponton azt mondhatjuk, szinte minden pszichológiai és pedagógiai előzmény együtt van NAGY LÁSZLÓ munkásságában, hogy létrejöhessen a didaktikai szintézis. Azonban még egy nagyszabású mű szükséges volt ehhez, egy átfogó közoktatáspolitikai koncepciót tartalmazó alkotás, amely a maga nemében szintén egyik kiemelkedő csúcs azon a hegyvonulaton; amelyhez NAGY LÁSZLÓ pályája hasonlítható: s ez „A magyar közoktatás reformja” című híres tervezete (1919). „A független Magyarország közoktatásügyi reformjainak fő célja — mondja itt — olyan közoktatási szervezet létesítése, amely megfelel a független Magyarország létesítendő demokratikus államszervezetének. A közoktatás új rendszere az egyenlőség elvén alapul s a társadalmi osztályok közötti különbség megszüntetésére törekszik...” — Ebben a tervezetben körvonalaázódik annak a

demokratikus iskolarendszernek a felépülése, melynek fundamentumát a nyolcosztályos egységes iskola képezi; az a nyolcosztályos iskola, amelynek 5—8. osztályai számára a vadonatúj tantervi-metodikai elképzelést az 1921-ben megjelent *Didaktika* tartalmazza.

A magyar közoktatás reformtervezete azonban nemcsak a demokratikus iskolarendszer szempontjából jelentős most számunkra különösen, hanem az általános és demokratikus nevelési cél szempontjából is. Bár NAGY LÁSZLÓ — eltérve a gyermektanulmányozók többségétől — már korábban is határozottan megszövegezett nevelési céllal dolgozott, és pedig az alkotó ember célmegjelöléssel, itt most mégis sokkal pontosabb körvonalakkal áll előtünk a társadalmilag kívánatos cél. „Legfőbb gyakorlati célunk — írja a reformtervezetben — hogy érnyes, dolgozni szerető, akaró és tudó polgárokat neveljünk.” S ezt azért szükséges itt kiemelni, mert kifogásolni szoktuk, hogy NAGY LÁSZLÓ fejlődéstani alapon álló didaktikájában az egyes fejlődési periódusok lélektani célja a távlati célhoz nincs viszonyítva; elismerve e kifogás jogosultságát, nem volna helyes másfelől elhallgatni, hogy NAGY LÁSZLÓ *reformtervezetében jól körülhatárolt demokratikus célmegjelölés szerepel; ez a célmegjelölés szervesen következik egyébként egész életművéből, demokratikus közoktatáspolitikai meggyőződéséből.*

Mindabban, amit az eddigiekben bármilyen vázlatosan megemlítettünk, valóban minden fő tényező együtt van NAGY LÁSZLÓ életművéből, amely szükséges ahhoz, hogy a didaktikai szintézist közoktatáspolitikai, pedagógiai és pszichológiai szempontból egyaránt előkészítettnek tekinthessük.

Mi az, amit ezek után erről a műről el lehet mondanunk? Hiszen eddig is erről beszéltünk, azokat a gondolatokat idézván, amelyekre NAGY LÁSZLÓ e munkáját alapozta, illetve amelyeknek ez a mű máig is figyelemre méltó szintézise.

Mindenekelőtt meg kell említenünk, hogy ez a gyermekfejlődéstani alapon megírt didaktika nem egyszerűen a tanítás és tanulás elméleti kérdéseinek szisztematikus kifejtése, mint ahogy első pillanatban egy ilyen című művel kapcsolatban sejteni lehetne, hanem a NAGY LÁSZLÓ által tervezett nyolcosztályos népiskola 5—8. osztályainak tanterve. Maga NAGY LÁSZLÓ azonban mindjárt előjáróban leszögezi, hogy a tanterv „nem célunk, hanem alkalom, alap a gyermekfejlődéstani alapon álló általános didaktikai elvek kifejtésére”. Hozzátehetjük: a tanterv körvonalainak felvázolása s a tananyag módszeres feldolgozásának részletes kifejtése olyan alkalomnak bizonyult ebben az esetben, amelyből a maga korában páratlan didaktikai összkép bontakozott ki. És mindmáig érdekes ez az összkép nem azért, mintha egyszerűen, közvetlenül, változatlan formában „át lehetne tenni” a jelenlegi tantervi munkálatokba, hanem annál a nagy tanulságánál fogva, hogy az általános didaktikai elvek igazán instruktív kifejtése csakis a tanítás-tanulás folyamatának valóságos tartalmi-módszertani bemutatása útján lehetséges.

Ezen az általános tanulságon kívül azonban sok egyéb konkrét tanulsága is van számunkra e műnek. Ilyen többek között az a mód, ahogy NAGY LÁSZLÓ ennek a munkájának mindjárt a bevezető részében bírálja a „régí didakszis”-t és meghatározza az új didaktika lényegét. „A régi didakszis — írja — a maga egységes céljával és tanulmányi szervezetével helytelen lélektani alapon állott. A tanulmányi szempontokat, a rendszert, a tantárgyi érdekeket, a szakmát tette a képzés alapjává és emelte a gyermeki lélek fejlődésének szempontjai és érdekei fölé. Ennek a berendezésnek a következménye lett, hogy az iskola meglegedett a szaktudás gyarapodásával, de nem kereste, nem látta a gyermeki és fiúi lélek egységes fejlődését, szerves kibontakozását, egyéni konstrukcióját. Pedig minden egyes

tantárgy és foglalkozás, a számolás, mérés, kézimunka, az irodalom, az előbeszéd, a fogalmazás, nemcsak a szaktudományt növeli a gyermekben, hanem jól megszervezve képes hatni az egész individuumra, belekapcsolódhatik az összes többi szakmába, azok szövedékéből erőszakos operáció nélkül ki nem szakítható. Sőt valamennyi szakmának hatása csak akkor értékes, ha belekapcsolódik az egészbe s a didaktikai hatáskörök egymást támogatva egységesen hozzák létre a személyiség fejlődését.”

BARANYAI ERZSÉBET a maga híres NAGY LÁSZLÓ-monográfiájában (*Nagy László munkásságának neveléstudományi eredményei*, Szeged, 1932) azt mondja, hogy ebben a bírálatban mindjárt program is van a tantervre vonatkozólag. E programot két pontban lehet összefoglalni: 1. A tantervet a gyermeklélektan eredményeinek alapjára kívánja fektetni és ezen belül a gyermekfejlődéstan törvényeinek alapján felépíteni; 2. a tananyagot a személyiség fejlesztése eszközének tartja, tehát nem az anyag közlésére, hanem az *anyag feldolgozása folytán várható szellemi fejlődésre fordítja a fő gondot*, ezen belül pedig az egyéniség fejlődésére.

Különösen ez a második szempont nagyon is alkalmas arra, hogy oktatásügyünk egy-két mai nagy feladatát emlékezetünkbe idézze. Ilyenek többek között:

a) az oktatás és nevelés egységének a képzési folyamatban való tökéletesebb megvalósítása mint a személyiségfejlesztés fontos feltétele;

b) a tananyag feldolgozása folytán várható szellemi fejlődés színvonalának emelése, mint korunk sürgető parancsa;

c) az ember fokozottabb előkészítése arra, hogy a tananyag alkotó jellegű feldolgozásának folyamatában elsajátítsa mindazokat a módszereket, megszerezze mindazokat a lehetőségeket, kifejllessze mindazokat a képességeket, melyek segítségével az egész életen át önállóan tud új meg új információkat szerezni.

Ha mindezek a szempontok ennyire részletesen és közvetlenül nem olvashatók is ki a NAGY LÁSZLÓ-féle kritikából, mellyel a „régididakszist” illetve, a hangsúlynak a tananyag feldolgozása folytán várható szellemi fejlődésre való tétele mindenesetre alkalmas arra, hogy az imént említett mai feladatokra eszméltesen. S ha ma nem is teljesen úgy fogalmaznánk, mint a hivatkozott monográfia teszi, hogy „nem az anyag közlésére, hanem az anyag feldolgozása folytán várható szellemi fejlődésre fordítja a fő gondot”, hanem körülbelül így: „nemcsak a korszerű társadalmi kultúra alapvető értékeinek elsajátítására, hanem ezzel együtt az aktív feldolgozás útján a maximális szellemi fejlődésre, a személyiség formálására” fordítjuk a fő gondot — akkor már nyilvánvalóan helyesen alkalmaztuk a mára NAGY LÁSZLÓ egyik alapvető gondolatát. Remélhetőleg helyesen, hiszen ő maga is azt a tanítást tartja korszerűnek, amely „nemcsak a szaktudományt növeli, hanem jól megszervezve képes hatni az egész individuumra”.

De érdemes itt egy másik tanulságos és korszerű összefüggésre is felfigyelnünk. NAGY LÁSZLÓ ugyanis nem kevesebbet mond, mint azt, hogy „a didaktikai hatáskörök egymást támogatva egységesen” hozzadják létre a személyiség fejlődését. Ezzel a *tantervi struktúrák* kérdését teszi szóvá, vagyis ismét csak egy olyan modern gondolatot, mely valóban időszzerű tendenciává, tudományos feladattá igazán csak napjainkban változott. NAGY LÁSZLÓ ezeket a tantervi struktúrákat, tantárgycsoportokat s ezek kapcsolatait rendkívül tanulságos módon realizálta a maga didaktikájában; elvileg hasonló, a mi korunknak megfelelő létrehozni nem kevesebbet jelentene, mint közvetlenül folytatni a megkezdett munkát, korunk színvonalán érvényesíteni és kamatoztatni ebben a tekintetben is NAGY LÁSZLÓ örökségét.

Részleteiben vizsgálva a didaktikát, természetesen nem jelentéktelen problémákba is ütközünk e mű mai tanulmányozásakor.

Inkább különlegességgént és érdekességgént hat például ma már NAGY LÁSZLÓ-nak az az eljárása, hogy az 5—6. és a 7—8. osztályt összevonja s a két-két ciklus számára együttesen határozza meg a tanulmányi anyagot és a feldolgozás metodikai eljárásait. Ez közvetlenül következik az érdeklődés fejlődésével kapcsolatos kutatási eredményeiből, valamint az ún. kongruencia törvényéből. Bár kora pszichológiájának legkorszerűbb eredményeit s az ezekből levonható korszerű következtetéseket vette itt alapul, ma mégis problematikusnak érezhetjük ezt a megoldást, éspedig több tekintetben is. Mindenekelőtt azért, mert a 10-től 12-ig és a 12-től 14 éves korig sokkal nagyobb fejlődési utat tesznek meg gyermekeink, semhogy két-két évfolyam számára egységes tananyagot lehetne előírni. Még ha nem utalunk is a ma egyértelműen konstataálható akceleráció folyamatára, akkor is nyilvánvaló, hogy az anyag nagyobb differenciáltsága szükséges. Ugyancsak nyilvánvaló, hogy az egyes fejlődési ciklusok számára kitűzött „lélektani cél” (ahogy NAGY LÁSZLÓ kifejjezi magát) az adott időszak életkori sajátosságainak figyelembevétele tekintetében kiemelkedő jelentőségű ugyan, azonban magának a nevelési célnak elérése érdekében igazában csak úgy értékesíthetők ezek, ha viszonyítva is vannak ehhez a célhoz; ha az adott életkor lehetőségeit éppen az elérni kívánt perspektivikus cél összefüggésében mozgósítjuk. Ez a tény azonban ebben a didaktikai műben egyértelműen nem konstataálható.

Ennek ellenére az egy-egy fejlődési ciklus számára kitűzött lélektani célnak is van egy nagy tanulsága a számunkra; az ugyanis, hogy a nevelési cél „lebontásakor” meg kell pontosabban jelölnünk az egy-egy fejlődési ciklusban adódó adekvát feladatokat; ezeket teljesítve közelíthetünk csak biztonságosan a távoli cél felé.

Szükséges egy-két más problémára is utalnunk NAGY LÁSZLÓ szóban forgó munkájával kapcsolatban. A mai olvasó nem indokolatlanul állapíthatja meg, hogy az elméleti oktatást meglehetősen szűkös keretek közé szorítja, annyit engedélyezvén ebből, amennyi a gyakorlati feladatmegoldásokhoz nélkülözhetetlen. Ennek van ugyan egy hallatlanul nagy előnye, hogy a gyakorlati alkalmazás lehetőségei által meghatározza, limitálja az anyag mennyiségét, s hogy magas szinten tudja így biztosítani az elmélet és gyakorlat egységét. Ezzel együtt azonban nyilvánvaló, hogy korunkban több információ feldolgozása szükséges, mint amennyit közvetlenül alkalmazni tudunk az iskolai feladatmegoldások során.

Némileg limitálja NAGY LÁSZLÓ az aktivitás elvének érvényesülését is, amikor — a munkára neveléssel egyetemben — főképpen a 11—12 éves korban látja ennek kiemelkedő lehetőségét. Ma ezeknek az elveknek sokkal általánosabb érvényesülését látjuk lehetségesnek.

Ilyenfajta helyenkénti hiányérzések azonban nem takarhatják el előlünk ennek a nagy munkának különleges értékeit. Legfőképpen azt a példamutató erőfeszítést, mellyel a *tantervmeghatározó tényezők sorába a gyermeket a maga érdeklődésével és egyéb pszichikai sajátosságaival együtt beiktatta*. Ezzel a tettel, amely már magában véve is elegendő lett volna, hogy érdemeit maradandóvá tegye, a legjelentősebb előrelépést tette meg, ami csak korábban esedékes volt.

Külön is szükséges legalább utalnunk azokra a nagyszerű új eredményekre, melyek azáltal jelennek meg ebben a műben, hogy NAGY LÁSZLÓ az egyes tantárgyi sajátosságokat is figyelembe véve s az adott életkor lehetőségeihez viszonyítva részletesen meghatározza a tanítási-tanulási folyamat szerkezetét és leírja azokat a meto-

dikai megoldásokat, melyek a tanulói öntevékenységet leginkább előmozdítják. Talán ebben a tekintetben mutatja a legtöbb olyan vonást, mely a közvetlen alkalmazhatóság lehetőségét ígéri. BARANYAI ERZSÉBET különösen jól mutat rá erre, amikor a következőket mondja:

NAGY LÁSZLÓ mind az általános, mind a részletes módszertani elveiben „a lelki sajátosságokhoz igazodik, tehát a természet útjait követi. Ez a gyermeklélektani szempont, melyet... a didaktikába belevitt, különösen a módszerből hiányzott. A tananyag kitűzésében még inkább derengett ilyen szempont azelőtt is, ha nem volt is olyan határozottan kidolgozva, mint ahogy NAGY LÁSZLÓ tette. De a módszer legfeljebb a tárgy lélektanára, vagyis a tárgy elsajátításának általános lélektani törvényeire volt tekintettel, és semmi esetre a gyermek lélektanára. A módszer fejlődésében a logikai szempont után megjelent a lélektani szempont, de a gyermeklélektani szempont bevitele a módszer felállításába s különösen ennek tudományos igazolása NAGY LÁSZLÓ érdeme.” (I. m. 62.)

Ha a metodikai életszerűséggel egyszínvonálú és kiemelkedő további vonását akarjuk megragadni ennek a pedagógiai koncepciónak, akkor még leginkább a tanulás motíválásának kérdését kell szövéstennünk. Ebben a tekintetben NAGY LÁSZLÓ pedagógiája különlegesen gazdag; majdnem olyan gazdag, mint amennyire szegényes volt és maradt ezen a téren a mindenkori gyakorlat.

Ha mindazt, amit elmondtunk NAGY LÁSZLÓról, együttesen tekintjük, akkor valami megközelítőt talán már mondtunk arról, miért olyan friss, eleven, el nem avuló ez a szóban levő munkája mind a mai napig. De csak éppen valamit mondtunk erről, mert megközelítően adekvát képet nyújtani ennek a pedagógiának a gazdagságáról valójában csak egy monográfiában volna lehetséges.

Hiányos volna azonban a fő vonásoknak még a vázlatos megemlézése is, ha mind az említettekhez még egy jellemző jegyet hozzá nem tennénk. Éspedig azt, hogy a NAGY LÁSZLÓ-életmű el nem avuló színeihez s magának a *Didaktikának* mindmáig ható varázsához talán nem is elsősorban az imént említett, önmagukban véve kétségtelenül jelentős gondolatok és törekvések tartoznak hozzá, hanem még inkább a kellemes, a szó jó értelmében gyermekszerű pedagógiai légkörnek az a természetes melegsége, mely ennek a munkának annyira sajátja. Irodalmias fordulattal élve: a mű atmoszféra-teremtő ereje; az az atmoszféra, melyben a fejlődő ifjú ember számára minden szubjektív feltétel adva van ahhoz, hogy alkotóan dolgozzék, önmagát fejlessze, kérdezzon és válaszoljon, problémákat ismerjen fel és azokra hipotézisekkel feleljen, kísérletezzon és szerkesszen stb. *Nincs még egy munka a magyar pedagógiai irodalomban, amely ilyen példaszerűen valósítja meg azt a nagy gondolatot, hogy az ember csakis alkotóan dolgozva teremtheti meg önmagát, hogy csakis a produktív munka megfelelő aránya esetén tudja kellően kifejleszteni képességeit, és személyisége csakis optimális nevelő-növendék viszony esetén formálódik a kívánatos módon.*

S ezt a gondolatot NAGY LÁSZLÓnak nemcsak ez a kiemelkedő munkája, hanem egész életműve egyértelműen tanúsítja. Ezért emlékezünk róla tisztelettel és szeretettel, emlékezünk, mint nagy alkotóra, de mint nagy tanítóra és példára is, aki mindenkinél többet tett azért, hogy a gyermekek helyesen értelmezett jogait a nevelés, a tanítás folyamataiban biztosítsa.

NYELVTANI MUNKAFÜZET AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

Az 1972—73. tanévben jelent meg az általános iskolák számára készülő nyelvtani munkafüzetnek az első — 5. osztályos — kötete. Egy évtizedes kísérletező munka előzte meg a munkafüzetek bevezetésre kerülő változatának kidolgozását, s ezek az évek a kísérletek közvetlen tapasztalatain kívül számos általánosabb érvényű pedagógiai és metodikai tanulság leszűrésére is alkalmat adtak. Ezek közül szeretnék néhányat ismertetni.

Tevékenységszabványok a munkafüzetben

A munkafüzet a tanítási órán feldolgozandó *gyakorlatokat* és otthoni munkára szánt *feladatokat* tartalmaz. A kétféle megnevezés csak praktikusán különbözteti el egymástól az iskolai, illetőleg otthoni feldolgozásra javasolt feladatokat, voltaképpen azonos jellegű ez a két réteg: a gyakorlatok és feladatok egyaránt a nyelvi elemekkel végzendő műveleteket tervezik meg és irányítják. A munkafüzet tehát — lényegét tekintve — a *cselekvéses tanulás* eszköze, s ezt a tanulási formát annál is könnyebben valósíthatja meg, mivel a műveletek anyaga — a magyar nyelv — valamennyi tanulónak rendelkezésére áll. A „cselekvéses tanulás” fogalmi jellemzése helyett lássunk egy példát arra, mi a különbség az anyanyelvi ismeretek reprodukív és produktív elsajátítása között! A *rokon értelmű szavakról* a következőket kívánjuk megtanítani: A rokon értelmű szavak hangalakja különböző, jelentésük azonos vagy hasonló. Az azonos jelentésű rokon értelmű szavaknak gyakran eltérő a hangulata, s ebből következően használati köre is. A hasonló jelentésű rokon értelmű szavak jelentése között fokozati (intenzitásbeli) különbség van. A helyesen megválasztott rokon értelmű szavak változatosabbá és kifejezőbbé teszik beszédünket és írásunkat.

Nyilvánvaló, hogy ezeknek a megállapításoknak a megértése, emlékezetbe vésése és reprodukálása egyrészt igen nehezen teljesíthető követelményt jelentene az 5. osztályos tanulók számára, másrészt fölösleges is volna, hiszen a rokon értelmű szavak jellemzőinek tudomásulvétele az utolsó mondatban megfogalmazott stílissal tanáccsal együtt sem járul hozzá a kifejezőképesség fejlődéséhez. Ha tehát azt akarjuk, hogy a tanulók valóban elsajátítsák azt, amit a rokon értelmű szavakról tudniuk kell, akkor a fentebb idézett információt le kell fordítani a tevékenységek nyelvére: a tanulónak olyan műveleteket kell elvégeznie a rokon értelmű szavakkal, amelyek a közvetlen tapasztalat érthető nyelven tanítanak. A nyelvtani munkafüzet több egységben (több órán keresztül) foglalkozik a rokon értelmű szavakkal. Ebből a hosszabb feladatsorozatból idézünk néhány példát:

1. Mit jelentenek az alábbi szavak? Rajzold le!

burgonya — krumpli
kunyhó — ház — palota

2. Egyik kutya, másik eb. Mit fejez ki ez a szólás?

Írjuk le a felsorolt szavak rokon értelmű párját!

<i>macska</i> —	<i>sértés</i> —
<i>lepke</i> —	<i>kukorica</i> —
<i>lúd</i> —	<i>bicikli</i> —

3. Étlapok

Melyiket választanád a két ebéd közül?

Csirkeaprólék-leves
Disznóhús spenóttal
Grízes tészta lekvárral

Szárnyasragu-leves
Sertéssült parajfőzelékkel
Darás metélt ízes öntettel

4.
$$\begin{array}{c} H \\ H \searrow J \\ H \end{array}$$

Ki tudja megfejteti, hogy mit mond ez a „betűrejtvény” a rokon értelmű szavakról? (H = hangalak, J = jelentés.)

5. „Fokozati különbség”? Mit jelent ez?

Két rokon értelmű szócsoporthat sorolunk fel ábécé sorrendben. Válogassátok ki a két szócsoporthat tagjait! Azután írjátok le a főneveket nagyság szerint, az igéket pedig gyorsaság szerint fokozódó sorrendben!

Csermely, ér, folyam, folyó, forrás, fut, patak, rohan, siet, száguld, szalad, vágat

6. Dolgozatjavítás

Melyik szót használta helytelenül az a gyerek, aki az alábbi mondatokat leírta? Húzd alá a helytelen szót, és írd le a mondat után zárójelben a helyeset!

Hazánkban változékonny az éghajlat.
Szeged élelmiszeriparának világhírű terménye a szalámi.
Az egyiptomiak felfedezték a homokórát.

7. Melyik a párja?

Olyan szavakat sorolunk fel ábécé sorrendben, amelyekből rokon értelmű szó párokat lehet összeállítani:

birka, bokor, család, cserje, fennsík, juh, konzerv, medence, nemzetség, síkság, sziget, völgy, zátony

Először keressétek meg és írjátok le a rokon értelmű szó párokat, azután mondjátok meg, miben hasonlítanak és miben különböznek a szó párok tagjai!

8. Mi a különbség?

Az alábbi mondatokban húzzátok alá a rokon értelmű szavakat, azután válaszoljatok a kérdésre!

Jobb félni, mint megijedni. (Miért?)
Van olyan ember, aki sokat beszél, de keveset mond. (Mit gondolsz az ilyen emberről?)
Pista csak nézi, nézi a térképet, de nem látja rajta a Börzsönyt. (Mi lehet az oka?)

9. Péter takarékos. Pál zsugori.

Írjátok le néhány mondatban, hogy mi a különbség köztük!

Az idézett példák is megmutatták, hogy a „cselekvés” szóbeli megnyilatkozásban, írásban, rajzban (másutt: manipulatív tevékenységben, gyűjtőmunkában stb.) egyaránt megnyilvánulhat; a „cselekvés” kritériuma — a munkafüzet pedagógiai tervének értelmezésében — a nyelvi anyaggal végzett gondolkodási

műveleteknek valamilyen formában történő kifejezésre juttatása. A „cselekvéses tanulás” pedig azt jelenti, hogy mindezek a tevékenységformák „tanulással” járnak: a tevékenységek a személyiségnek tapasztalatokban, ismeretekben való gazdagodására vezetnek, és magatartását a gondolkodás és a nyelvi megnyilatkozás tekintetében magasabb szintre juttatják.

A cselekvéses tanulást irányító feladatsorozatnak meghatározott feltételeket kell kielégítenie annak érdekében, hogy kitűzött céljai megvalósuljanak. E feltételek annak az oktatási szituációnak a tényezőiben adóttak, amelynek közegében az oktatási eszköz alkalmazásra kerül. A nyelvtani munkafüzet az anyanyelvnek — mint tantárgynak — a lehetőségeit kívánja érvényesíteni a tanulók személyiségének formálása, fejlesztése érdekében. A nyelvtan azoknak a nyelvi elemeknek — hangoknak, szavaknak és mondatoknak — a tana, amelyek a valóság jelenségeit és viszonyait jelölik. Ebből következik a tantárgynak az a lehetősége — és egyben kötelezettsége is —, hogy a hangokkal, szavakkal és mondatokkal való foglalkozás során a valóságnak egy-egy jelenségsorozatjára irányítsuk rá a tanulók figyelmét. A nyelvi gyakorlatok tehát nem öncélúak abban az értelemben, hogy — kizárólagosan és lehatároltan — a tantárgyi ismeretanyag (a nyelvtani kategóriáknak és a helyesírási szabályoknak) a feldolgozását szolgálják, hanem éppen a nyelvtani kategóriák adnak alkalmat arra, hogy a tanulók tájékozódjanak a nyelvben tükröződő valóság egy-egy területén.

ROUSSEAU tanácsát követve, az egyes nyelvi elemeknek — a szófajoknak, a mondatrészeknek stb. — feladatsorozatban való feldolgozása előtt feltettük a kérdést: *mire jó ez?* Mit mutat meg ez a szófaj vagy mondatrész a gyerekeknek a világból, és mivel gazdagítja őket? Így lett a feladatok szerkesztésének elsődlegesen meghatározó elve a *funkcionalitás* — e fogalomnak nyelvi és pedagógiai vonatkozásában egyaránt.

„Ha egy tündér megkérdezné tőled, hogy mi volna a három legnagyobb kívánságod, mit válaszolnál neki?” — kérdezzük az ige feltételes módjának fejezetében. „Váltson takarékbetét-könyvet!” Ismered ezt a felszólítást? — kérdezzük, aztán azt javasoljuk, hogy figyeljék meg a gyerekek az utcán, járműveken, újságokban, mire szólítanak fel a plakátok, hirdetések. (A tanulság — többek között — az igék felszólító módjának helyesírása.) A *tulajdonnév fajtái* a családnevek eredetének vizsgálatára, az iskolában diáknyelvi névadással szerzett neveknek a gyűjtésére, képzeletbeli utazásokra, könyvekről, filmekről, színdarabokról folytatott beszélgetésekre, egy elképzelt Gyermekváros intézményeinek elnevezésére adnak alkalmat. A *melléknevek* a minősítésnek, a minőségekkel való jellemzésnek a nyelvi eszközöként mutatkoznak meg a feladatoknak abban a sorozatában, amely egyrészt színekre, formákra, ízekre, állapotokra, hangulatokra, jellemvonásokra stb. bontja szét a semmitmondó „tulajdonság”-fogalmat, másrészt ilyenféle feladatokkal tanítja a gyerekeket a differenciált szemléletmód és a szabatos nyelvi kifejezés összefüggésére:

Sok a jó-ból is megárt

Írjatok a felsorolt főnevek elé — a jó helyett — más, kifejezőbb melléknevet!

..... ebéd	 szórakozás
..... cipő	 hangulat
..... időjárás	 példa
..... film	 tanács
..... tanuló	 barátság

A tevékenységek irányítására szánt oktatási eszköz megtervezésekor igen lényeges szerepe van a szerkezeti felépítés kidolgozásának, értve ezen az egyes feladatok belső szerkezetét éppúgy, mint a fejezetek felépítését és a tanév egész munkájának megtervezését.

A munkafüzet egyes feladatai — általában — a következő elemekből épülnek fel:

- a) a tevékenységet elindító kérdés (probléma, szempont, utasítás stb.);
- b) a tevékenység feltételeit biztosító tartalmi és formai „preparátum”;
- c) a tevékenység eredményének ellenőrzése.

a) Amikor a feladatok szerkesztése során önmagunk számára megadtuk a választ a „mire jó ez?” kérdésre, akkor egyben arra is törekedtünk, hogy a feladat funkcióját a tanulók számára is nyilvánvalóvá tegyük. Ezért van címe a munkafüzet valamennyi feladatának, s ez a rövid — gyakran tréfás, játékos — cím egyes esetekben a problémafelvetés, máskor az érdeklődéskeltés és ráhangolódás, vagy pedig már a megoldást előkészítő útmutatás eszköze. A már idézett feladatokban is láthattunk példákat a címek szerepére; egy-két egyéb változat:

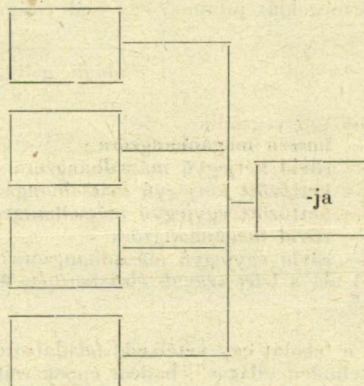
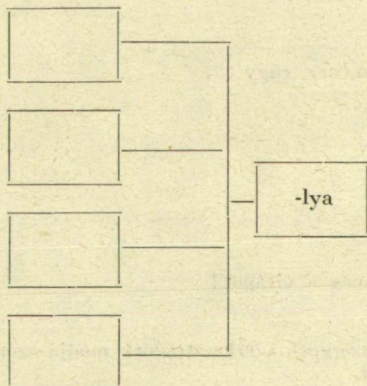
Ni... ni...! Ez a címe annak a szövegnek, amelyik sok *-ni* végű szót tartalmaz, s ezek közül kell a főnévi igeneveket kikeresni. — *Ismered a „fucc” és a „sücc” igét?* Ennek a címnek a groteszk hatású írásképei a szóelemző írásmód szerepére, jelentőségére kívánják felhívni a figyelmet. — *Vándormadarak a melléknévi igenevek között.* Ebből a feladatból azt lehet megtudni, hogy sok melléknévi igenevet használunk főnévi szerepben.

b) A „tartalmi és formai preparátum” megjelöléssel arra kívántunk utalni, hogy a feladatok — a tanulók tevékenységének feltételeként — *célszerűen kíválasztott és elrendezett nyelvi anyagot* közölnek. Mivel a munkafüzetek sok száz feladatot tartalmaznak, s ez a „preparátum” minden esetben más és más módon készül el, erről a témáról itt csak annyit mondhatunk, hogy a feladatokat — tartalmi és formai szempontból egyaránt — egyértelmű világossággal kell megszerkeszteni annak érdekében, hogy a tanulók számára nyilvánvaló legyen: mit, hogyan kell tenniük. A munkafüzetben tehát a formának, az elrendezésnek is informatív szerepe van. Ennek illusztrálására két példát idézünk:

Melyik lehet az első szótag?

Ezt kell kitalálni és beírni a keretekbe.

bog-, bot-, gó-, hall-, hé-, fák-, pá-, tud-

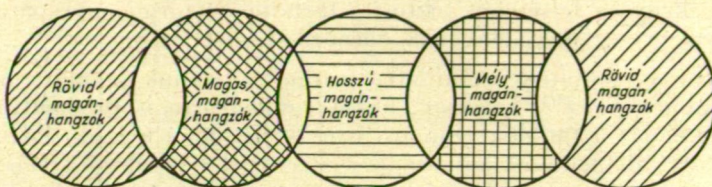


Mit kell beírni? Hová kell beírni?*

Találjátok ki! Segítségül csak ennyit mondunk: 2—2 magánhangzót a vers szövegéből.

Mikor én kicsike voltam,
a kuckóba is bebújtam.
Fenyőfából tüzet raktam,
kukoricát pattogattam.

(Népköltés)



1. ábra

c) Mivel a munkafüzet nem az önálló, egyéni munka egyköze, ezért a tevékenységek *ellenőrzése* a tanítási órán a tanár feladata. A házi feladatok azonban többféle változatban is igyekeznek biztosítani az *önellenőrzés* lehetőségét. Az egyes fejezeteket lezáró házi feladatokban programozott feladatlapokon „próbadolgozatot” írnak a tanulók, és egy megadott pontértéktáblázat segítségével értékelhetik, sőt osztályozhatják is teljesítményeiket. Másutt is sor kerül egy-egy rövidebb, egyszerűbb szerkezetű program megoldására:

	Melyik szóval?	Mit kell csinálni?	Megoldás	Ellenőrzés
1.	egyszerű	Felelj a <i>hogyan?</i> kérdésre!		
2.	lesüllyed	Képezz belőle befejezett melléknévi igenevet!		egyszerűen
3.	egészséges	Írd le a felsőfokát elválasztva!		lesüllyedt

A következő két feladat az önellenőrzés egyéb lehetőséget mutatja be:

Figyeld a szó végét!

A jó megoldás jutalma: egy szál virág.

ablak, gally, néni, olló, orr, rügy

Melyik szó végződik

- hosszú magánhangzóra
- rövid kétjegyű mássalhangzóra
- kettőzött kétjegyű mássalhangzóra
- kettőzött egyjegyű mássalhangzóra
- rövid magánhangzóra
- rövid egyjegyű mássalhangzóra?

Húzd alá a leírt szavak első betűjét, és keresd meg a virágot!

* Ez a feladat egy vetélkedő feladatsorozatában szerepel, szerkesztésének módja ezért nem „egyértelműen világos”, hanem éppen rejtélyeszerű.

Nyelvtani kockajáték

Milyen szófajúak a felsorolt szavak? Ha eldöntötted, karikázd be azt a betűt, amelyet a megfelelő szófaj rovatában találsz!

	Ige	Főnév	Melléknév	Számnév
húszhatod	R	O	B	Ü
húzzhatod	Gy	L	Zs	J
öt-hat	K	Ö	H	E
ötöl-hatol	S	B	A	T
hatodik	V	Ly	C	Gy
hatodikos	D	F	E	U
meghatódik	R	M	É	Ny
egy	Sz	N	O	E
egység	S	K	Á	H
egységes	I	Cs	V	Z
sokaság	G	A	I	L
sokall	Gy	R	F	N

Helyesen határozta meg a szófajokat? Megtudhatod, ha a bekarikázott betűket összeolvasod.

Ami a munkafüzet egészének szerkezetét illeti, az egyes fejezetekben és a fejezeteknek egymással való összefüggésében tervszerűen követik egymást az új ismereteket a nyelvhasználat szóbeli és írásbeli szintjén *alkalmazó*, majd a *rendszerező*, *ismétlő* és *ellenőrző* feladatok. A témazáró ellenőrzés változatos formái („próbadolgozatok”, ellenőrző dolgozatok) közül kiemelten is megemlítjük a „Ki mit tud?” jellegű vetélkedőket. Ezek a három fordulóban megszervezett, csoportmunkára alkalmas versenyek, amelyeknek keretében pontozással értékelhető feladatokat oldanak meg a tanulók, egyebek között azt a célt is szolgálják, hogy a témazáró ellenőrzést megelőző ismétlésre a versenyzés öröme és ösztönző hatása motiválja a tanulókat.

A munkafüzet „adaptivitása”

A tanulást irányító eszközökre általában érvényes az a követelmény, hogy — a lehetőségekhez mérten — alkalmazkodjanak azokhoz a tanulókhöz, akiknek a körében felhasználásra kerülnek. A nyelvtani munkafüzetnek ebben a tekintetben az a sajátossága, hogy fokozottan figyelembe kell vennie az életkor jellemzőit, továbbá a feltételezhető ismeretkört és nyelvi szintet, mivel a nyelvtani munkafüzet feladataiban kommunikációs kapcsolatot teremt a tanulókkal: szóbeli vagy írásbeli megnyilatkozásokat vált ki belőlük, olykor párbeszédet is folytat velük. Így tehát a munkafüzet szövegeinek közvetlenül a tanulókhöz kell szólítaniuk, mivel nélkülük nem számíthatunk arra, hogy bekapcsolódnak az anyanyelvi képzés emocionális alapját megteremtő „beszélgetésbe”.

A „tanulók” azonban korántsem jelentenek valamely homogén csoportot, hiszen nagyon is eltérő körülmények között működő iskoláknak nagyon is külön-

böző felkészültségű növendékei fognak tanulni a munkafüzetből. „Hogyan alkalmazkodjék a tanár az osztály 30—40 tanulójához, akik az ismeretek és készségek szintjében, érdeklődésben, munkatempóban valamennyien különböznek egymástól?” — szoktuk kérdezni, amikor a frontális osztálymunka problémáiról beszélünk. Hogyan alkalmazkodjék egy oktatási eszköz 120—130 ezer tanulóhoz, akik még a települési viszonyok tekintetében is szélsőségesen eltérő körülmények között élnek és tanulnak?

Egyetlen út látszik itt járhatónak: a munkafüzetnek ahhoz kell alkalmazkodnia, ami minden azonos korosztályú tanulónak közös vonása, az eltérő körülmények között működő tanulócsoportok tanárai számára pedig — rugalmas tervezéssel — a munkafüzet anyagában való szabad válogatást kell biztosítani.

Mit tekinthetünk például az 5. osztályos tanulók közös vonásának? Érdeklődésük irányában, gondolkodásuk módjában megnyilatkozó életkori sajátságaitak a fejlődéslélektan jellemzi. Pedagógiai tapasztalatokból ismerjük az alsó és a felső tagozat közötti átmenet problémáit, de tudjuk azt is, hogy az ötödikesek inkább csak bizonyítványosztáskor érzik ezeknek a problémáknak a nyomasztó súlyát, év közben jókedvűen töltik napjaikat az iskolában. A nyelvtani munkafüzet az ötödikesek érdeklődéséhez, gondolkodásához, tevékenységre vágyó élnétségéhez, játékra és tréfára mindig kész jókedvéhez alkalmazkodik. Ha valóban „szakadék” van az alsó és a felső tagozat között, akkor elsősorban az anyanyelv az a tantárgy, amelyik átsegítheti a tanulókat ezen a szakadékon. A hangtan, a jelentéstan, a szó szerkezete, az igémódok stb. már felső tagozatos „tananyag”, de a témák, amelyeket a nyelvtannak ezekben a fejezeteiben szóba hozunk, a verses és prózai szemelvények, amelyeket idézünk, jólesően ismerősek és barátságosan kedvesek lehetnek a 10—11 évesek számára.

Az ötödik osztály első nyelvtanórájára egy mesét közöl a munkafüzet, mégpedig „nyílt” mesét, amelyet a tanulóknak kell beféjezniük:

Ki az okosabb?

Mátyás király idejében élt egy kis faluban egy okos legény. Azt beszélték róla, hogy nincs nála okosabb az egész országban. Így is nevezték: Okos Péter. Mátyás király elhatározta, hogy próbára teszi Péter okosságát. Elhívatta az udvarába, és így szólt hozzá:

— Van nekem egy okos vitézem, a pajtásai úgy hívják, hogy okos Pál. Meg akarom tudni, hogy melyik az okosabb: Péter-e vagy Pál. Három kérdést teszek fel. Aki okosabban felel, itt marad a királyi udvarban, és annyi kincset adok neki, hogy övé lehét a legfényesebb palota Budán. Akit pedig az okosabb legyőzött, az visszamegy a falujába, de még az Okos nevet is elveszem tőle.

Az első kérdés:

Ki a legkedvesebb a világon?

Pál így felelt:

Nagyon kedves minden kiscica, de Mátyás király Cirmi cicájánál nincs kedvesebb a világon.

Péter így felelt:

A legkedvesebb a világon az édesanyánk.

A második kérdés:

Ki a leggazdagabb a világon?

Pál így felelt:

A királyok mind nagyon gazdagok, de Mátyás király köztük is a leggazdagabb.

Péter így felelt:

Van, ami a leggazdagabb embernél is gazdagabb, de nála nincs gazdagabb a világon. A leggazdagabb a föld.

A harmadik kérdés:

Mi a leggyorsabb a világon?

Pál így felelt:

Péter így felelt:

Mátyás király Ráró lovánál nincs gyorsabb a világon!
A leggyorsabb a világon a gondolat.

Fejezzük be a mesét!

— Hogyan döntött Mátyás király? Melyik legényt ítélte okosabbnak?

— Hogyan nevezték ezután azt a legényt, amelyik visszatért a falujába?

Ez a mese — az egyszerű és az összetett mondatok megfigyeltetésén kívül — arra ad alkalmat, hogy a tanulók az igazságtevő király szerepében döntsenek, tehát szabadon nyilatkozzanak meg egy olyan szituációban, amelyben egy ostobán hízeglő legényről az erkölcsi igazságszolgáltatás képviselőjeként mondhatnak ítéletet.

Ez a bevezető mese jelzi a munkafüzet pedagógiai szándékait, és már előzetesen válaszol a következő kérdésre:

Nevelhet-e a nyelvtani munkafüzet?

E kérdés feltevését a programozott oktatás irodalmának sokszor, sok helyütt olvasható megállapítása indokolja. Az elmúlt évtizedben, amikor az oktatást objektiváló programozott tankönyvek elméletével és gyakorlatával ismerkedtek — világszerte — a pedagógusok, érthetően felvetődött a tanár és az oktatási eszköz kapcsolatának, együttműködésének kérdése. Azok a szerzők, akik ebben a kérdésben állást foglaltak, szinte egyhangúan egy olyanféle munkamegosztást tartottak természetesnek, amelyik tanításra és nevelésre tagolja szét a pedagógiai tevékenységet: az oktatási eszköz (a program) felmenti a tanárt a sablonos rutinmunka alól, a tanárnak így több ideje jut a nevelésre.

A nyelvtani munkafüzet a tanulást irányító eszközöknek egyik változata. Kísérleti kipróbálásának tapasztalatai azzal a tanulsággal jártak, hogy a tanításnak és a nevelésnek ilyenfajta szétválasztását a pedagógiai valóság cáfolja meg. Sem az oktatási eszköz, sem a tanár nem töltheti be irányító szerepét az oktatási folyamatban a tanításnak és a nevelésnek együttes, egységes vállalása és megvalósítása nélkül.

A neveléslélektan alaptételei közé tartozik az a megállapítás, hogy a tulajdonságok a tevékenységben, a tevékenységek által fejlődnek, formálódnak. Amikor olyan oktatási eszközt adunk a tanulók kezébe, amelyik óráról órára és az otthoni munkában is tevékenységet kíván, és a tevékenységeknek a személyiség egészét megmozgató formáit váltja ki belőlük, nyilvánvalóan nem lehetünk közömbösek a személyiségvonások iránt sem, amelyek ezeknek a tevékenységeknek a hatására kialakulhatnak.

A nyelvtani munkafüzet megtervezetten törekszik az anyanyelvvel való foglalkozás lehetőségeiből adódó nevelő hatások érvényesítésére. A nyelvtannak a valóság viszonyait tükröző rendszere önként kínálja az értelmi nevelés lehetőségeit; az irodalmi szemelvények nyelvi elemzése az esztétikai nevelés eszköze. Az erkölcsi nevelésnek a tanulók életkorához igazodó alkalmaira az idézett mese mutatott példát. Rendszeresen hivatkozik a munkafüzet más tantárgyak — a történelem, földrajz, biológia, számtan stb. — ismeretanyagára, fogalomkészletére azzal a céllal, hogy hidat építsen a tantárgyak között, és a nyelvi tudat szintjén integrálja a tantárgyakra széttagolt ismeretköröket.

A nyelvtani munkafüzet sokféle célkitűzése, feladatvállalása abból a tényből adódik szükségszerűen, hogy tárgya és anyaga — az anyanyelv — a világgal való megismerkedésnek és az emberek közötti kapcsolatoknak az eszköze. Ügyelnünk kellett arra is, hogy a tanulók ne érezzék e sokféle feladat terhét, súlyát, hanem derűs és vonzó foglalkozások közvetítsék számukra mindazt, amit a munkafüzet feladatai a magyar nyelvről és a nyelvben tükröződő valóságról elmondani kívánnak.

A tanítás és a nevelés — lényegét tekintve — közvetítő szerepet tölt be a tudományok által értelmezett valóság és a tanulók, a felnőttek és a gyerekek világa között. A nyelvtani munkafüzet azzal a szándékkal vállalja ezt a közvetítő szerepet, hogy „a kicsik” és „a nagyok” kapcsolatában olyanféle harmónia valósuljon meg, mint amilyenről egyik példaszövege beszél:

Az én gazdám Juhász Palkó,
el nem húzna tőle hat ló.
Az én gazdám síppal hí,
édes furulyával hí,
táncolok, táncolok, táncolok neki.

(WEÖRES SÁNDOR: Az aranyszörű bárány)

A MUNKALAP AZ OKTATÁS KORSZERŰ ESZKÖZEINEK RENDSZERÉBEN

Az iskola korszerűsítése sokféle formában valósulhat meg, melyek közül kiemelkedő szerepe van az oktatás korszerű eszközrendszerének. Az audiovizuális eszközök térhódítása egyre szélesebb területen érezteti hatását, az új nyomtatott oktatási eszközök iránti igény egyre erőteljesebben jelentkezik. Az új tankönyvek, munkafüzetek hatékonyan szolgálják az oktatás korszerűsítését, míg a nyomtatott programok jelenleg inkább csak kísérleti célokat szolgálnak.

Ezek mellett létjogosultságot szerzett magának a munkalap is, mely sajátos helyet foglal el az oktatás korszerű eszközrendszerében. Pedagógusaink közül igen sokan készítenek már munkalapot. Azok, akik óráikon kipróbálták a munkalapos munkát, meggyőződtek annak hatékonyságáról, egyre újabb és újabb kísérletet tesznek oktatási-nevelési igényeiknek legjobban megfelelő munkalapok készítésére.

A munkalap az osztálykeretekben folyó egyéni önálló tevékenység egyik eszköze. Nem jelent merőben újat, mivel a hagyományosnak nevezett oktatásban nyer alkalmazást, és csak egy tanulási részfeladat megoldásában alkalmazzuk, ezért nem is kíván a tanár—diák viszonyban gyökeres változást. A tanuló és a tanár közötti közvetlenebb kapcsolat létesítésének egyik eszközeként fogható fel, mert gazdag információs adataival teljesebbé, közvetlenebbé és tervszerűbbé teszi az egymásra ható két fél közötti kapcsolatokat.

A gyakorlatban, de az elemzésben is zavart okozhat a munkalapnak — mint eszköznek — esetenként feladatlapként történő elnevezése. Munkám kezdetén én is feladatlapnak neveztem a munkalapot, de KISS ÁRPÁDnak, az OPI tanészékvezető tanárának tanácsára a későbbiekben már tudatosan munkalapnak neveztem. A *funkció* alapján ugyanis tökéletesen elhatárolható egymástól a munkalap és a feladatlap.

A munkalapot az oktatási folyamatban alkalmazzuk. Az ismeretfeldolgozásban a munkalap irányításával a tanulók önállóan állapítják meg a tényeket, máskor elemzik is azt, összehasonlítanak, oksági viszonyokat tárnak fel, esetleg új fogalomhoz jutnak el.

Felhasználható a munkalap az új ismeret feldolgozásakor a járulékos mozzanatokban, az elsődleges rögzítésben, a miniatűr rendszerek kiépítésében, a megértés ellenőrzésében, az elsődleges alkalmazásban. Nagy a jelentősége azokban az esetekben is, amikor az alkalmazás, rendszerezés, rögzítés önálló fázisokká lépnek elő.

Mivel a feladatok megoldása a korábban megszerzett ismeretek felidézését, alkalmazását igényli, ebben az önálló tanulói ismeretfeldolgozásban jól nyomon követhető az ismeretszerzés és az alkalmazás szoros kapcsolata.

Mindezekből következik a feladatlap és a munkalap közötti funkcióbeli különbség: a fentiekkel ellentétben a feladatlap az oktatási folyamat eredményét méri.

1. csonthéjas termés

- 2. kocsány (K)
- 3. héj (K)
- 4. gyümölcshús (K)
- 5. csonthéj (K)
- 6. mag (K)

E fogalom elsajátítandó tulajdonságai 6 tényben tükröződnek. Ezek a tények a fogalom tartalmi jegyei, amelyek segítségével a megoldás (végrehajtás) algoritmus a már könnyen kidolgozható. (Valamennyi tényhez képzett [K] is kapcsolódik.)

A tartalmilag és logikailag egymásra épülő lépéseknél az ismeretlen úgy szerveződik össze a már ismerttel, hogy minden előző lépés megoldása a következő lépés kiinduló alapja. A már elemzett munkalapon szemléltetve a csonthéjas termés felépítésének vizsgálatát, belülről kifelé haladva végezzük.

Utasítással megadjuk a megoldás algoritmusát:

1. Hasonlítsd össze az őszibarack és a szilva kettévágott termését!

Mi burkolja: a magját
a csonthéjat
a gyümölcshúst

A megadott algoritmus segítségével a tanulók begyakorolják a termés vizsgálatának módját.

A munkalap második feladatában változatlan algoritmussal dolgoznak a tanulók, csak a szemléleti alap változik.

A harmadik feladat megoldása felsorolást követel a tanulóktól. A tankönyvben levő színes képek szolgáltatják a tényeket a feladat megoldásához.

3. Milyen hasonló termésű gyümölcsöt látsz a tankönyv 14. oldalán? Sorold fel!.....

A felsorolásban a hasonlóságot csak a lényeges hasonlóság kiemelésével tudják megállapítani.

A negyedik feladatban a tanulóknak be kell bizonyítaniuk, hogy tudatosult bennük a fogalom lényeges tartalmi jegyeinek ismerete és alkalmazni is tudják azt (csonthéjas termés).

4. Egészítsd ki a mondatot!

A szilva, őszibarack, kajszibarack, cseresznye, meggy és a mandula termésű gyümölcs.

Az ötödik feladat megoldása azért izgalmas lépés a tanulók számára, mert általa választ adnak a problémára: „Milyen a szilvafa rokonainak a termése?” Az egész feladatsor annak érdekében készült, hogy a tanulók a munkalap irányításával, saját tapasztalatukra építve képesek legyenek megadni a választ a célul tűzött problémára. Eddigi munkájuk eredménye összegeződik ebben a feladatmegoldásban.

Az önálló tanulás motivációs bázisának megteremtése külön gondoskodás tárgyát képezi a feladatsorra alakítás mozzanatában. (A feladat problémává alakítása, változatos gondolkodási, cselekvő tevékenységi alkalmak megteremtése, a fokozatossággal a sikerélmény garantálása, a sokoldalú szemléleti alap, a változatos kérdéskombinációk, a munka módszerének szokássá fejlesztése stb.)

A feladat jellegétől függően módosul a feladatsorra alakítás: az új ismeretet nyújtó, az alkalmazást biztosító, valamint a rögzítést szolgáló munkalapokon.

b) *Biztosítjuk a feladatmegoldás ellenőrzését.*

A feladatmegoldás ellenőrzése nem maradhat el a munkalapos munkában sem. A feladat jellegétől függően gazdag változatosságot mutat. Az a célunk, hogy az ellenőrzés is egyre inkább a tanulók önálló tevékenységévé váljon. Nem mondhatjuk ki azonban általános követelményként annak megvalósítását. Előfordul, hogy eredményesebbnek tartjuk bonyolultabb feladatok megoldása után a kollektív ellenőrzést. Az egyes lépések megoldását nem követi ellenőrzés, gyakran csak a probléma megoldása után következik. Az ellenőrzés helyének megállapítása szintén a feladat jellegétől függ. Azt is mondhatnánk, hogy az rugalmasan épül be a feladatsornak egy adott pontján.

c) *Kombinált kérdéstechnikát alkalmazunk.*

A bemutatott munkalap szemlélteti a kombinált kérdéstechnikát. A munkalapos önálló munkában a kérdések kombináltan szerepelnek, ennek megfelelően változik a válaszadási mód egy-egy munkalap feladatsorában. A kombinált válaszadási lehetőség kedvezően befolyásolja a tanulók tevékenységét.

A részfeladat tartalma, az ismeret logikai struktúrája, a lélektani, valamint a didaktikai szempont meghatározó szerepet játszanak a kérdések, válaszok megkonstruálásában. Alkalmazásuk nem tetszőleges, hanem több tényező által meghatározott.

d) *Utasítást, információt adunk.*

A munkalapon pontos irányítással segítjük a tanulók tanulását. Az utasítás a gondolati és cselekvő tevékenységhez egyaránt útmutatást nyújt. A bemutatott munkalapon az első és a második feladat utasítása például az összehasonlítás gondolkodási műveletére szólít fel. Az összehasonlítás első lépéseként az azonosságokat ismerik fel, majd felszólítást kapnak a különbségtéveszre.

A cselekvő tevékenységi lehetőségek felkutatását, betervezését azért tartjuk jelentősnek, mert a megismerő tevékenység hatékonyságát emeli, ha a megismerő aktivitás gyakorlati aktivitással párosul.

e) *Segítőket iktatunk be.*

Segítőkre a munkalappal végzett önálló munkában feltétlenül szükség van, mert támogatják az egyes lépések megoldását. A segítők között gyakran szerepel a tankönyv, hivatkozunk annak képeire, ábráira, adataira. Máskor a munkafüzet bizonyul hasznos segítőnek. A munkalapos munkában a tanuló nem szakad el a hagyományos oktatási eszközöktől. A segítők szerepét még fokozza az a tény, hogy a munkalapon szerepelhet komplex feladat, amelynek megoldásához a segítő nélkülözhetetlen.

f) *Reagálunk a „visszajelzésre”.*

A munkalap a kapcsolatok széles hálózata hozza létre. Jó kapcsolatot létesít elsősorban a tanár és a tanulók között. A tanár a kapott „visszajelzésre” reagálva módosítja további tevékenységét. Nem hanyagolható el az a kapcsolat sem, amely a munkalap és a tanulók között alakul ki, de a tanár és az általa készített feladatsor közötti viszony sem közömbös.

A munkalappal végzett munkában mindig az a kapcsolat kerül felszínre, amely az oktatási folyamat egy adott pontján indokoltnak látszik. Ha a tanulónak a feladat megoldásában problémája van, a tanár segítségére siet. Ha a tanulónak sikerélménye kapcsolódik a munkalapos munkához, akkor szeret azzal dolgozni. Ha egy lépést a feladatsorban csak kevesen tudnak megoldani, akkor javításra szorul a feladatsor.

A munkafüzet és a munkalap összehasonlítása

Összehasonlításukhoz már elnevezésük is alapot ad: a szóösszetétel első része arra enged következtetni, hogy használatuk egyaránt alkalmat ad a tanulóknak tevékenységre, tanulásra, munkára. A szó másik része a formai oldalhoz tartozik, nem érinti a két eszköz lényegét. Közös vonásként emelhető ki, hogy mindkettő a nyomtatott oktatási eszközök csoportjába tartozik.

Jól alkalmazhatók az osztályrendszerű oktatásban, feltételezik a tanár vezetését, irányítását, ellenőrzését. Nagy szerepük van a tanulók aktivizálásában. Mindkettő igen mozgékony eszköz, ezért jól hasznosíthatók valamennyi didaktikai feladat realizálásában.

Mivel több hasonlóság fedezhető fel közöttük és a hasonlóságok lényegiek, ebből következik, hogy az oktatási folyamatban a velük való munka összekapcsolható. Egyik használata tehát nem zárja ki a másik alkalmazásának lehetőségét, sőt elősegíti azt.

A hasonlóságok mellett azonban különbségek is vannak közöttük. Ezek között első a funkcióbeli különbség. A munkalap csak egy részprobléma megoldását tűzi célul, de a komplex feladatot tovább bontja elemi feladatokra. Ebből következik, hogy a munkalap kizárólag az önálló munka eszköze.

A munkafüzetben jelenleg a terjedelem határt szab a lehetőségeknek, benne az egész óra anyagának főbb kérdései szerepelnek, számtalan probléma, feladat vár megoldásra, amelyek egy része a tanulók kollektív munkájára épül, vagy részlegesen önálló munkát tételez fel. A munkafüzetben is lehetővé válik az egyéni munka, de ez a feladatoknak csak egy részére vonatkozik.

A munkalap tanulási program, feladatsorában a megoldás menete kidolgozottabb. A munkalap általában a tanár által készített oktatási eszköz, egy osztály sajátos igényeihez méretezetten készül, benne a tanár alkotó aktivitása, munkaszeretete, tudása bontakozik ki.

A gyakorlatban elterjedt a munkalap nélküli munkalapos munka is: a tanár a táblára írja a feladatsort, s a tanulók külön lapon adják meg a választ. Az utasítások szövege, a válaszadási módok kiválasztása értelemszerűen változik ebben a megoldásban. Az írásvetítő elterjedése forradalmasíthatja majd a lehetőségeket.

A munkalap technikai struktúrája lehetővé teszi, hogy bizonyos fokú munkatempó elérése után a tanulók egyéni haladási ütemben oldják meg a feladatokat, míg a munkafüzetben az együttes haladás előfeltételként jelentkezik. A munkafüzetben az együtthaladás követelménye azzal magyarázható, hogy a feladatok megoldásában a kollektív munka, a megosztott osztályfoglalkoztatás, a részlegesen önálló munka váltakozik az egyéni önálló munkával. Természetesen a munkalappal végzendő munka haladási ütemében sem előnyös, ha nagy az eltérés, bár az individualizálást külön feladatok segíthetik.

A gyakorlatban több irányú kapcsolat létesíthető e két oktatási eszköz között. A munkalap irányíthatja, esetenként előkészítheti vagy kiegészítheti a munkafüzeti munkát.

A munkafüzet, bár központilag készített oktatási eszköz, mégis számtalan lehetőséget biztosít a szaktanár egyéni elképzeléseinek megvalósítására. A munkalap és a munkafüzet együttes használata egy ilyen sajátos viszonyhoz alkalmazkodó szaktanári munka egyik formája, a gyakorlatban jól bevált módja. A két eszköz együttes alkalmazásának alapját az a megfontolás adja, hogy a munkalap feladatsora átveheti az önálló tanulói tevékenység irányítását, ha annak objektív feltételei a munkafüzetben adóttak. Így került sor vizsgálataimban a munkalappal irányított munkafüzeti munkára.

Az alábbi munkalap az 5. osztály élővilág-tantárgyában „A szilvafa rokonai” című tanítási anyaghoz készült. Egyetlen komplex feladat megoldását tűzi célul: a termés vizsgálatát. A feladatot probléma formájában tárja a tanuló elé, ezzel is motiválva tevékenységét. Ezen a munkalapon jól nyomon követhető, hogy azonos részfeladat megoldása a céltól függően, milyen módosítást igényel. Elemzésemben arra szeretnék rámutatni, hogy egy tanulási részfeladat többféle variációban tervezhető meg. A lényeg nem változott, mert ebben a feladatmegoldásban is a csonthéjas termés vizsgálata a feladat. *A feladatsor azonban a munkafüzeti munka irányítását átveszi a szaktanártól*, ezáltal biztosítva az önálló tanulói munkát.

Az első feladatban a termés vizsgálatát belülről kifelé haladva végzi a tanuló és a munkafüzetben levő képhez névvel válaszol. A következő feladat azt a követelményt állítja a tanuló elé, hogy képpel és névvel válaszoljon. A képi válasz elkészítése változatosságot visz a munkába. A megoldást mindvégig motiválja, mert a termés vizsgálatának mechanikus lefolytatása helyett tudatosítja azt oly módon, hogy megváltoztatja a vizsgálat sorrendjét, ezáltal biztosítja a megértés ellenőrzését is.

Jól megfigyelhető, hogy a feladatsor a fokozatosságot igyekszik megvalósítani, ami az önálló munka eredményes megvalósításának egyik lényeges feltétele. A munkafüzet számos feladata elvégezhető önálló tanulói munkával a munkalap által irányítottan.

Milyen a szilvafa rokonainak a termése?

A munkafüzetben kettévágott őszibarackot látsz.

Nevezd meg a részeit!

Keresd meg a magját!

Mi burkolja a magját?

Mi fedi a csonthéjat?

Mi takarja a gyümölcshúst?

A munkafüzet utasítása szerint *rajzolj szilvát!*

Nevezd meg a részeit!

Mi a neve a külső résznek?

Mi található a héj és a csonthéj között?

Mi a neve a mag és a gyümölcshús közötti résznek?

Mit véd a csonthéj?

Ha jól válaszoltál akkor megállapíthatod, hogy az őszibarack és a szilva termésének részei

.....
Most már könnyen tudsz válaszolni a munkafüzet további kérdéseire!

Előfordulhat az is, hogy a munkalapos munka megelőzi a munkafüzeti munkát, szerepe ebben az esetben annak előkészítése.

A munkalap mint eszköz szabadságot biztosít a szaktanárnak, feloldja azt a kötöttséget, amely a központilag készített eszközök használatához tapad.

A munkafüzeti munka sok színnel gazdagodik, ha azt esetenként összekapcsoljuk a munkalappal végzendő tevékenységgel, ugyanakkor munkalappal irányítottan a munkafüzetben jobban kihasználhatók az önálló munka lehetőségei.

A munkalap kapcsolata a tankönyvvel

A tankönyv sokrétű funkciója közül egyre inkább előtérbe kerül a tanulók önálló munkáját elősegítő jellege. E feladatát esetenként önállóan is képes ellátni, máskor a munkafüzet segíti ebben. Sajátos szerepet nyert a tankönyv a munkalappal végzendő munkában.

A tankönyv szinte nélkülözhetetlen eszköze a munkalapos munkának, ezzel magyarázható a közöttük kiépíthető szoros kapcsolat. Miért van szükség erre a kapcsolatra?

Köztudott, hogy az 5. osztályos tanulónak még gondot okoz a tankönyv szövegének pontos értelmezése. Gyakran ez az oka otthoni tanulásuk eredménytelenségének. Figyelmük a formára és nem a tartalomra irányul, máskor pontatlan megfigyelésük okozza tévedésüket. A munkalapos munkánál is tapasztaltuk, hogy az írott szöveg olvasása, értelmezése probléma számukra, ezért már a feladatmegoldás előfeltétele — a feladat értelmezése — sem egyértelműen adott. E hiányosság felismerésére építettem a tankönyvi szöveg értelmezésének bevezetését.

A tankönyvből egy komplex feladatot munkalapra vittünk, az új fogalmak, kifejezések helyét üresen hagytuk. A tanulóra így az a feladat hárult, hogy a tankönyvi szöveg olvasása alapján töltsse ki a hiányokat. Az ilyen jellegű feladat megoldása a munkalap szövegének, valamint a tankönyvi szövegnek pontos értelmezését követelte meg a tanulóktól. Az alábbi munkalap jól érzékelteti a tankönyv jelentőségét a munkalapos munkában.

Az első feladat a tankönyvi szöveg interpretálását hivatott elősegíteni. A megoldás egyben az otthoni tanulás előkészítője, segítője. Nehezebb feladatot jelent a tanuló számára, ha otthoni tanulásának eredményeként a tankönyv kérdéseire kell válaszolnia. A munkalap második feladata ehhez kíván segítséget nyújtani. A munkalappal a tanuló szokásává kívánjuk fejleszteni, hogy tanulásának záró aktusaként a tankönyv kérdéseire válaszolva győződjön meg tanulása eredményéről.

A tankönyvi szöveg munkalapos értelmezésén kívül nagy jelentőségű a tankönyv „segítő” funkciója. Komoly szerepet játszik az önellenőrzésben.

A munkalappal végzett önálló munkában megváltozik a tanulónak a tankönyvhöz való viszonya. A tankönyv segítő munkaeszköznek bizonyul számára, érzékeli, hogy amit nem tud, arra választ kaphat a tankönyvből. Általa jut új ismerethez, segítségével javítja ki hibáit, vagy általa veszi tudomásul sikerét.

A munkalappal végzett munkában gazdag motivációs lehetőség rejlik, melyet realizálhatunk a tankönyvvel való kapcsolat szélesítésével. A tankönyv sokrétű felhasználása nélkülözhetetlen kelléke a munkalapos munkának. A tankönyv és a munkalap között kialakult kapcsolat kétirányú. E kétoldalú kapcsolat kiszélesítése kedvezően befolyásolja a tanulók teljesítményét.

Hogyan közlekednek az Alpokban?

Írd be a hiányzó szavakat!

Segít a tankönyv 172. oldalának első bekezdése.

Egyik a másik után következik, a keskeny völgyek felett íves robog a vonatunk.

Mellettünk kanyargós út, kapaszkodik a
 Villanyvonatunk is lassabban emelkedik.
 Állapítsd meg: *milyen az Alpok hegységeinek formája?*
 Segít a tankönyv 16. old. színes képe.
 Széles hegyhátak, kicsipkézett gerincek, lankás lejtők, meredek lejtők, széles völgyek, keskeny völgyek, kopár sziklák, mély völgyek.
 Jól megjegyezted?
 A az a magasság, amely felett nyáron sem olvad el a hó.
 Ellenőrizd munkádat! Javíts a tankönyv 174. oldala alapján.

A munkalap kapcsolata az oktatás technikai eszközeivel

A korszerű oktatási eszközök nemcsak lehetővé teszik, de egyben igénylik is a korszerű módszerek alkalmazását. Ennek megvalósításában eredményesen alkalmazható eszköznek bizonyult a munkalap.

1. A vizuális eszköz kapcsolata a munkalappal

A vizuális oktatási eszköz és a munkalap összekapcsolásával a két korszerű eszköz együttes hatása érvényesül. Kísérleteimben az 5. osztály földrajzóráin munkalappal végeztük a színes diaképek elemzését. A diakép az önálló munka kiindulási alapja, a feladatsor a tanulás segítője. A színes kép a valóságból csak egy részletet tár a tanulók elé, erre a szemléleti alapra épül a feladatmegoldás. A tanulók meglevő ismereteik alkotó alkalmazásával, önálló tevékenységgel vehetnek részt az ismeretszerzésben.

A kép didaktikai funkciója az oktatási folyamatban sokféle lehet. A kép mondanivalója, tartalma, mint objektív tényező az elsődleges meghatározó. A képről leolvashatók a fogalom kialakításához szükséges tények, a kép alapja lehet az összehasonlításnak, az okkeresésnek, megkönnyítheti az absztrakciót.

Végezhetünk a kép alapján felismeréseket, ellenőrizhetjük a megértést, vagy rögzíthetjük a megértett ismeretet.

Didaktikai feladatunktól függően azonban ugyanazon kép egyszer a fogalom-kialakítás céljából szerepelhet, máskor az alkalmazást, vagy rögzítést szolgálhatja. Az alábbi munkalappal a munkalapos képelemzésnek az „alkalmazó jellegű rögzítést” szolgáló módját mutatom be.

Ez a kép Komlóról készült

1. Keresd meg a térképen Komlót! Melyik hegység övezi? Nevezd meg!
2. A hegységnek melyik lejtőjét látod a képen? Aláhúzással válaszolj! északi — déli.
3. Miről állapítottad ezt meg?
4. Mi okozza az északi és déli lejtők növényzete közötti eltérést?
5. Olvasd le a térképről, hogy milyen ásványkincset találni a Mecsekben?
6. Rajzold le a feketeszén jelét!
7. Keresd az okát, miért építették a felszabadulás után ezt a várost?
8. Most ismét a képet tanulmányozd! Aláhúzással válaszolj! Hol épült Komló? hegyoldalon — medencében.

A bemutatott feladatmegoldásban a képelemzés szorosan kapcsolódik a térkép-munkához. A valóság ábrázolásának e kétféle formájával közelebb kerül a tanuló annak megismeréséhez.

E bemutatott munkalap egyben azt is illusztrálja, hogy az oktatási eszközökkel is eredményesen építhető ki kapcsolata. Természetesen a tankönyv képei, ábrái, adatai hasonló módon elemezhetők munkalap segítségével. Kísérleteim szerint a tanulás hatékonyságát fokozza az audiovizuális eszköz és a munkalap együttes alkalmazása.

2. Iskolatelevíziós adások feldolgozása munkalappal

Az 5. osztály földrajz óráin a tanulók az iskolatelevízióval szerezték meg ismereteik egy részét. Mivel a televíziós adások közben a megértés ellenőrzésére ritkábban kerülhet sor, az adást követő feldolgozásban ez a didaktikai feladat dominál. Szükség van azonban új ismeretet feldolgozó, alkalmazó, rögzítő jellegű munkalapok beiktatására is. Az ismeret felhasználása, alkalmazása bizonyítja legjobban a megértést, ezért feladatok, problémák megoldása elé állítjuk tanulóinkat. A feladatok az ismeretek alkalmazását igénylik, a megértés ellenőrzését teszik lehetővé. A feladatokat e cél érdekében úgy tervezzük, hogy azok megoldása közben az összefüggések felismerése kerüljön előtérbe.

Az alábbi munkalapon látható, hogy a feladatmegoldásokban a megértés ellenőrzése az alkalmazással fonódik össze, így a tanár megnyugtató információt szerez a tanulók tudásáról. A munkalapos munkával a kapcsolatok rendszere jön létre: a televízió, a tanár, a tanuló tevékenysége ebben az új situációban a gazdag információs bázis alapján hatékonyabbá válik.

Az Északi-középhegység

Hogyan keletkezett a hordalékkúp?

1. Számozással jelöld a keletkezés sorrendjét!

- ... a szikladarabok apróra töredezték,
- ... a hegység oldalát a patakok bevésték,
- ... a felaprózott kőzetekből lesz a finomabb hordalék,
- ... a sebes folyású patakok nagy szikladarabokat görgetnek,
- ... a folyók a hordalékot a hegyvidék lábánál elterítik.

2. Milyen munkát végeznek a patakok a hegység oldalán?

3. Milyen munkát végeznek a hegység lábánál?

4. Mit építenek a hegységből kilépő folyók a síkság szélén?

A munkalap igen mozgékony eszköze az oktatásnak, „sokat tud”, széles körűen hasznosítható. Segítségével valamennyi didaktikai feladat realizálásában önálló tevékenységet végezhetnek a tanulók.

A munkalap — mindezekből jól látható — a tanulás intenzívebbé tételének egyik eszköze, a tanulók sokoldalú fejlesztésének egyik tényezője. Helyét az oktatás korszerű eszközrendszerében sajátos tulajdonságai, széles körű kapcsolatai adják.

AZ OKTATÁS KORSZERŰSÍTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLA-OTTHONBAN

Közoktatásunk egyik legfőbb törekvése az oktatás korszerűsítése, ezt évek óta számos pedagógiai kutatás, kísérlet, gyakorlati próbálkozás igazolja. Mind a pedagógiai elmélet, mind a gyakorlat szüntelenül keresi — a tananyag és a tankönyvek korszerűsítése mellett — azokat a didaktikai módszereket, eljárásokat, segédeszközöket, amelyekkel az oktatás korszerűbb, tehát a tanulók ismeretszerzése, önálló tanulása az eddiginél nagyobb határfokú, eredményesebb lesz.

Valamennyi, az oktatás korszerűsítésére irányuló törekvésben közös az az alapvető elv, hogy *a tanulókat az ismeretszerzési folyamat aktív részesévé kell tenni*. A tanítási órát tehát úgy kell szerveznie a pedagógusnak, hogy minél több lehetőséget biztosítson a tanulók öntevékenységeinek, önálló gondolkodásának, önálló munkájának. Az ismeretszerzési folyamat korszerű értelmezésében a tanár irányító tevékenysége mellett egyre nagyobb szerepet kap *a tanulók önirányító tevékenysége*, amelyet azonban szintén tanári irányítás mellett kell „megtanulni”. Tehát az oktatás korszerűsítésének lényeges törekvése, hogy a tanítás és tanulás egységes folyamatot alkosson.

Ebben a törekvésben sajátos szerepet tölt be egy új szervezeti forma: *az iskola-otthon*.

Az iskola-otthon — célkitűzésének megfelelően — olyan szervezeti formát kíván kialakítani, amely a hagyományos iskolánál sokkal több lehetőséget biztosít azoknak az oktatási és nevelési feladatoknak a megoldásához, amelyeket korunk társadalmi igénye állít az intézményes iskolai nevelés elé.

Az intézményes iskolai nevelés legfőbb tevékenységi formája az oktatás. Ennek tartalmával, a tananyag kiválasztásával nem kívánunk foglalkozni. Abból indulunk ki, hogy a tanulók ismereteivel, készségeivel szemben támasztott tantervi követelmények megvalósítása *a tanítási órákon és a tanulók önálló tanulásával* történik. Tehát a tanterv sikeres teljesítése a tanítási óra színvonalától és a tanulók önálló tanulásától függ.

A tanítási óra és az önálló tanulás szorosan összetartoznak, tehát a tanítást és tanulást egységes folyamattá kell alakítani, és ez az iskolai nevelés feladata.

A tanítás színvonalának biztosítása, mind a tartalom, mind a módszerek korszerűsítése kétségtelenül az intézményes iskolai nevelés feladata. Ezzel szemben a tanulók önálló tanulásának, a házi feladat elkészítésének megszervezését, az ehhez szükséges feltételek biztosítását, de még az ellenőrzését sem tekintjük az iskola feladatának. Holott jól tudjuk, hogy az egyes tanulók önálló tanulásának eredménye nemcsak a tanítási óra színvonalától függ, nemcsak attól, hogy mennyire fejlesztette a tanítási óra az értelmi erőket, hogy egyáltalán mennyire értették meg az anyagot. Nem kívánunk a tanulás pszichológiájába

mélyedni, de utalni szeretnénk arra, hogy az önálló tanulás során számos pszichikus funkció rendszeres gyakoroltatására van szükség és lehetőség. Ezeknek a pszichikus funkcióknak a kialakítása és fejlesztése minden egyes tanuló sajátos idegrendszeri struktúrájának függvénye. A tanítási órán a pedagógus a tanulásnak csak az általános, mindenkire egyformán érvényes alapelveit adhatja át a tanulóknak, de *a tanulás tevékenységében tulajdonképpen sohasem látja tanulóit.* Így csak viszonylag kevés tanuló találja meg a sikeres, eredményes tanulás módszerét, nagyon kevés tanulóval sikerül megszerettetni a tanulást. Meg kell tanítani gyermekeinket tanulni, hogy az egyre növekvő ismeret- és információ-tömegben el tudjanak igazodni. Megtanítani pedig csak tevékenységben, magában a tanulás tevékenységében lehet. Sikeres, gazdaságos tanulási módszer kialakítására nemcsak azért van szükség, hogy a tantervet minél eredményesebben teljesíthessük, hogy a tanulók minél jobb érdemjegyeket szerezzenek, hanem a kedvvel végzett tanulás közben alakulnak ki az érdeklődési körök, bontakoznak ki az adottságok.

A korszerű iskolában nemcsak a tanítást és tanulást, hanem *a tanítást és a tanításon kívüli tevékenységet is egységes folyamattá kell alakítani,* és ez is az iskolai nevelés feladata.

Az ember érdeklődésének alakulása szorosan összefügg az őt érő információkkal, szerzett ismereteivel. Ahhoz, hogy gyermekeink érdeklődése mind a társadalom, mind az egyén szempontjából pozitívan alakuljon, meg kell ismerniök, hogy a tananyag hogyan válhat további érdeklődés, szórakozás, hobby forrásává. Meg kell tanítanunk gyermekeinket a szabad idő hasznos, kulturált eltöltésére, ezt is csak tevékenységben lehet megtanítani, tehát ha a tanulók szabad idejüknek egy részét „szabadon”, de szervezett pedagógiai hatások között töltik.

Véleményünk szerint *a tanulás megtanítása, a szabad idő eltöltésére nevelés* — a kor követelményeinek megfelelően — *elsősorban az iskolai nevelés feladata.* Ezek olyan feladatok, amelyeket főleg a tanításon kívüli időben kell megoldani. Erre biztosítunk lehetőséget, ha az intézményes nevelés szervezett pedagógiai hatását rendszeresen napi 3–4 órával megnöveljük. Az iskolában folyó egésznapos nevelésnek — értelmezésünk szerint — nem az az egyetlen kritériuma, hogy a tanulók hány órát töltenek az iskolában. Bizonyos szociális feltételek biztosítása, ebédeltetés, általános felügyelet még nem tekinthető „egésznapos nevelésnek”. Mint ahogy megvalósítható az „egésznapos” nevelés akkor is, ha a gyermekek történetesen nem az iskolában ebédelnek.

Az iskolában folyó egésznapos nevelésen tehát *olyan intézményes nevelési formát értünk, amelyben a tanulók rendszeresen 8–10 órát töltenek naponta az iskolában, az iskola pedig arra törekszik, hogy a különböző tevékenységi formákban az oktatást és nevelést egységes folyamattá alakítsa a tanulók egészséges szellemi és testi fejlődése érdekében.*

Az iskolában folyó egésznapos nevelés egy sajátos szervezeti formáját alakítottuk ki hét éve folyó kísérleti munkával *Hódmezővásárhelyen* a Pétőfi Sándor Általános Iskola valamennyi osztályában, *Makón* a Szoboszlai Imre Általános Iskola alsó tagozatában és Csongrád megye számos iskolájában.

Az iskola-otthon *szervezeti formája az alsó tagozatban.* A tanulók 8-tól 17 óráig, illetve szombaton 8-tól 14 óráig vannak az iskolában. Mint minden napközis osztálynál, itt is két pedagógus tartozik egy osztályhoz, de itt nincs külön tanító és napközis nevelő. A két pedagógus egyforma óraszámban tanít és vezeti a különböző napközis tevékenységi formákat. A tanítók felosztják egymás között a tantárgyak tanítását úgy, hogy közismereti és készségi tantárgyat is tanítanak. Ennek a helyzetnek megfelelően az iskola foglalkozási rendje is eltér a hagyományostól (délelőtt

tanítási órák, délután napközis foglalkozás), és természetesen a tanítási órák rendje is más. Mind a tanítási órák, mind a napközis foglalkozásnak megfelelő idő — tanulás, feladatok elkészítése, szakköri tevékenység, játék, séta, kulturális és szabad foglalkozás — célszerűen váltakoznak az egész rendelkezésre álló idő folyamán. Házi, tehát otthon elvégzendő feladatot egyáltalán nem kapnak a tanulók. Sőt tanszereiket is csak szombatontként viszik haza, hogy füzeteiket, munkáikat megmutassák szüleiknek. Az egyes tantárgyakból a tanítási óra végén azonban — a hagyományos módon — feladatokat kapnak, amelyeket az órarendben meghatározott időben, a tárgyat tanító tanár felügyelete mellett végeznek el a tanulók. Az első osztály elején tanári irányítással, majd egyre inkább teljesen önállóan.

Az időbeosztás tehát oktatásra, gyakorlásra, önálló feladatmegoldásra, önálló tanulásra és kiegészítő foglalkozásokra terjed ki. Magasabb osztályokban a tantervben előírt tanítási órák számának növekedésével arányosan növekszik a gyakorlás és tanulás ideje, a kiegészítő foglalkozások ideje pedig némileg csökken. Az órarend kétheti váltással készül, mert az egy osztályban tanító két pedagógus hetenként váltakozva tanít délelőtt, illetve délután. Így minden pedagógusnak minden második szombatja szabad.

Az iskola-otthon szervezeti formája a *felső tagozatban*. A napi, illetőleg hetirend összeállításánál abból indultunk ki, hogy a tantervileg előírt kötelező 45 perces tanítási órák mellett minden nap biztosítsunk órarendben meghatározott időben szaktanári felügyelettel történő önálló felkészülést. Ezt az időt 25, illetve 20 percben állapítottuk meg. Ez az idő egyrészt elég a szaktanári felügyelettel történő felkészüléshez — hiszen a teljesen önálló, kötetlen tanuláshoz is kell időt biztosítanunk —, másrészt egy 20 és egy 25 perces szaktanári felügyelet elszámolás szempontjából egy 45 perces tanítási órával egyenlő, tehát kötelező órának vagy korrepetálási órának számít.

A napközis nevelő lett az osztályfőnök. Ezt nevelési szempontból indokoltnak tartjuk, hiszen ő tölt legtöbb időt a gyermekekkel az új szervezeti formában is. A napközis osztályfőnök tartja az osztályfőnöki órákat, ezenkívül az egyik szaktárgyát tanítja az osztályban. Az adminisztratív osztályfőnöki teendőkre biztosított „eszmei” osztályfőnöki órát egy délelőtt tanító szaktanár kapja, így tulajdonképpen két osztályfőnöke van minden osztálynak.

A hét öt napján minden délelőtt négy tanítási óra van. Ezek közül az egyik általában kevesebb szellemi tevékenységet igénylő óra. Szombaton hat tanítási óra van, lehetőleg két rajz, vagy két gyakorlati órával. A tanítási órák között 10, a negyedik tanítási óra után 20 perces szünet van. Ez után a pihenő után egy huszonöt és két húsz perces szaktanári felügyelettel történő önálló foglalkozás következik. Ez nem „pót-óra”, mégis szerves része az oktatási-nevelési folyamatnak. Ez idő alatt a tanulók önállóan dolgoznak. Először a tankönyvből és a tanítási órán írt vázlatból rögzítik az új ismereteket. A tanár felügyel, sétál közöttük, megfigyeli, hogy ki hogyan dolgozik, mennyire értette meg a tanítási óra anyagát, a kapott feladatot. Látja, hogy kinél milyen formában van szükség segítségre. A tanuló csak akkor kezdhet az írásbeli feladat megoldásához, ha előzőleg a szükséges tudnivalókat a tankönyvből, füzetből gondosan áttanulmányozta. A tanulók nem egyforma ütemben haladnak az önálló tanulásban. Minden osztályban számos olyan tanuló volt, aki ez alatt az idő alatt teljesen elkészült feladatával, később csak ismételnie kellett. A leggyengébb tanuló is úgy fejezte be a foglalkozást, hogy megértette feladatát.

13h 05-kor az osztályfőnök, a napközivezető veszi át az osztályt. 15 óráig pihenő, szabad foglalkozás, kultúrfoglalkozás, ebéd stb. van. Ez idő alatt azok a tanulók, akiknek magaviselete ellen nincs kifogás, engedélyt kaphatnak, hogy az iskolából eltávozhassanak, bevásárolni, családi megbízatásokat elintézni.

15 órától 15h 45-ig tantervi óra van. A délutáni órákat elsősorban a napközivezetők, az osztályfőnökök tartják. A délelőtt dolgozó tanárok közül csak az éneket és testnevelést tanítók tartanak egy-egy osztályban órát, azokon a napokon, amikor egyébként is énekkari, illetve sportköri óráik vannak. A délelőtt dolgozó tanárookra semmi délutáni munka nem vár, csak önkéntes felügyelet vagy korrepetálás. Az óra után pihenő, majd tanulmányi munka következik (önálló tanulás az osztályfőnök felügyeletével). Ez idő alatt mindenki azt és olyan sorrendben tanul, ahogyan egyénileg szükségét érzi. Ha a délelőtti önálló foglalkozáson nem fejezte be az írásbeli feladatát, természetesen ebben az időben teszi azt is. Akik a délutáni tanulmányi időben hamarabb elkészültek feladataikkal, mint a munkaidő vége, lehetőséget kapnak, hogy a klub-szobában, tornateremben és a műhelyteremben érdeklődésüknek, igényeiknek megfelelően pihenjenek, szórakozzanak.

Az iskola-otthon szerepe a tanítás és tanulás folyamatában

Az iskola-otthon szervezeti formája és a már jelenleg kialakult kísérleti munkarendje is több lehetőséget biztosít a korszerű tanítás és tanulás eredményességének fokozására, mint a hagyományos iskola.

Tapasztalataink szerint a tanítás és tanulás csak akkor alakítható valóban egységes folyamattá, ha a pedagógus a tanítási órán kívül is meggyőződhet arról, hogy tanítványai egyénenként hogyan dolgozták fel, értették meg az új ismereteket, az ebből adódó feladatokat, ha megismeri egyéni adottságaikat és ennek megfelelően tud segíteni a gazdaságos egyéni tanulási módszer, a helyes önirányító rendszer kialakításában. Ha erre nincs a pedagógusnak lehetősége, vagy kénytelen ezt a lehetőséget valaki másnak — akár egy másik szakavatott pedagógusnak — átadni, akkor a tanítás és tanulás egységes folyamattá alakítása rendkívül nehéz és eredményessége nagyon kétséges.

Az iskola-otthon szervezeti keretei között megvan a lehetősége a tanítás és tanulás egységes folyamattá alakításának. Ilyen körülmények között felvetődik a kérdés, hogy *egyáltalán szükség van-e a hagyományos házi feladatoknak megfelelő feladatok kijelölésére, amelyeket a tanulónak a tanórán kívül kell megoldaniuk, megtanulniuk?* A tanítási óra korszerűsítésében, a tanulói aktivitás, az önálló munka lehetőségének fokozásával nem célszerűbb-e a tanulók önálló feladatmegoldását, az ismeretek rögzítését, gyakorlását, alkalmazását is teljes mértékben beleépíteni a tanítási órába? Az egésznapos iskolákkal foglalkozó irodalomban leggyakrabban ezzel a megoldással találkozunk.

Az iskola-otthon arra törekszik, hogy mind az alsó, mind a felső tagozatos tanulók teljes mértékben eleget tegyenek tanulmányi kötelezettségeiknek az iskolában és otthon ne kelljen tanulniuk. Tehát a hagyományos értelemben vett szó szerinti „házi feladat” megszűnt. Mégis az a véleményünk, hogy a tanítási óra minden korszerűsítő törekvése mellett is szükség van a hagyományos házi feladat didaktikai funkcióit átvállaló önálló feladatokra, önálló tanulásra is, amelyre időt és pedagógiai irányítást kell biztosítanunk a jelenleg érvényben levő 45 perces tantervi órákon kívül is.

Álláspontunkat a következőkkel indokoljuk:

1. A jelenleg érvényben levő oktatási rend mellett (45 perces tanítási órák, tantervi anyag, tankönyvek, osztálylétszám, a pedagógus kötelező óraszám stb.) a tanítási óra korszerűsítése — beleértve a ma még kísérleti állapotban levő eljárásokat, technikai eszközök alkalmazását is — nem biztosít elég lehetőséget arra, hogy valamennyi tanuló az adottságainak megfelelő maximális teljesítményt tudja nyújtani. Arra sincs lehetőség, hogy a pedagógusok tanítványaik adottságait sokoldalúan megismerjék, és minden esetben megfelelő egyéni segítséget, irányítást tudjanak adni.

2. A tanulók aktivitására, önálló munkájára épülő korszerű tanítási órán a tanulók különböző eljárások és eszközök (csoportmunka, egyéni feladatok, feladatlap, program, iskola tv stb). segítségével meglevő ismereteik alapján elemzik — analizálják és szintetizálják — az új anyagot, alkalmazzák az új ismereteket. A szükséges pszichikus funkciók gyakorlása, az ehhez szükséges idő azonban nagymértékben függ nemcsak a tanulók adottságaitól, hanem egész személyiségüktől, érdeklődésüktől, információs- és élmény-anyaguktól, és még sok egyéb tényezőtől. Tehát a tanulók teljesítményeinek értékelése, osztályozása csak akkor igazságos, ha lehetőséget biztosítunk, hogy a bármilyen szempontból hátrányos helyzetű tanulók szorgalommal, akaratlaltal, egyéni munkával pótolják hiányosságait, annyi időt áldozzanak a tanulásra, amennyire szükségük van ahhoz, hogy egészséges életmód mellett kibontakoztassák adottságaikat.

3. A tanítási óra menetébe beiktatott, egyéni vagy csoportmunkával megoldható feladatok sok szempontból rendkívül hasznosak, de önmagukban nem adnak arra lehetőséget, hogy a tanulók kialakítsák egyéni adottságaiknak megfelelő, leggazdaságosabb egyéni tanulási módszereiket.

4. Szükséges az önálló tanulási idő azért is, mert szükség van bizonyos memorizáló, lexikális tanulásra is, ehhez pedig közismerten a különböző tárgyakból különböző időre van szüksége a tanulónak.

5. Az egész személyiség formálása szempontjából is lényeges szerepe van az önálló tanulásnak. A tanulónak meg kell ismernie saját adottságait, tudnia kell, hogy milyen sajátosságokat kell önmagában az önálló tanulás segítségével kifejlesztenie. A tanítási órán meg kell figyelnie és

egyeznie, hogy mely tárgyból milyen feladatokat kell majd önállóan megoldania, különbséget kell tennie a feladatok nehézségi foka között, meg kell tanulnia a rendelkezésre álló időt úgy beosztani, hogy érdeklődésének, adottságainak megfelelően a leggazdaságosabban tudja azt kihasználni.

Ha elfogadjuk, hogy az iskola-otthonban is szükség van a hagyományos házi feladatok funkcióját betöltő önálló feladatokra, akkor a következő kérdés, hogy *ezek a feladatok mindenki számára azonos feladatot vagy egyénileg differenciált feladatot jelentenek-e?*

Arra törekszünk, hogy a tanulók az adottságaiknak megfelelő maximális teljesítményt nyújtsák. A különböző adottságok csak a megfelelően differenciált tevékenységben, feladatrendszerek segítségével fejleszthetők a kívánt irányba. A feladatok differenciálásánál alapvető fontosságú, hogy a pedagógus ismerje tanítványai adottságait, csak így határozhatja meg eredményesen a „fejlesztés” módszerét, ütemét. Ezért is szükséges, hogy a pedagógus ne csak a tanítási órán, hanem a tárgyára való önálló felkészülés közben is lássa tanítványait.

A tanítási órán is van lehetőség a tanulók önálló feladatmegoldási munkájára, eközben differenciált feladatok adására. A tanítási órán azonban a pedagógus elsősorban a tanulói teljesítményeket látja, *ritkán van alkalma „a teljesítményhez vezető út”, az önálló tanulás, az esetleges hibák megismerésére.* A differenciált feladatok pedig csak akkor vezetnek tartósan jobb teljesítményhez, ha a gyakorlás mellett a hibák tudatos kiküszöbölését is szolgálják. A hagyományos iskolában a differenciált feladatokat vagy differenciált házi feladatokat általában az előző feladatok érdemjegyei alapján kapják a tanulók, pedig a kívánt cél szempontjából nagyon lényeges, hogy egy, a vártnál gyengébb teljesítmény miatt nem jobb? Egyszeri esetről van-e szó, vagy rendszeres hibáról; nem érti a tanuló a feladatot vagy a feladat megoldásához szükséges összefüggéseket; nem figyelt oda, amikor a feladatot meghatározták, vagy nem figyelt oda a megoldás részmuveleteire, esetleg az alpműveletekkel nincs tisztában stb., és még sorolhatnánk azokat a lehetőségeket, amelyek „egyformán” hibás, rossz teljesítményhez vezetnek. Nagyon sokszor „csak” az a hiba, hogy a tanuló nem alakította ki vagy nem tudja kialakítani a helyes tanulási módszert, esetleg nem is tudja, hogyan kellene változtatnia a módszerén. Ha a pedagógus látja a tanulót az önálló tanulás, az önálló feladatmegoldás közben is, és segít a helyes egyéni tanulási módszer kialakításában, máris olyan „differenciált eljárás” folyamodott, amely leginkább hozzájárul a tanuló adottságainak kibontakoztatásához.

Egységes képzést nyújtó iskolákban *feltétlenül szükség van az adottságokat megfelelően fejlesztő, jobb teljesítményekre ösztönző differenciált feladatokra.* Az iskola-otthonban erre nemcsak a tanítási órán, hanem az önálló tanulás idején, az „önálló foglalkozásokon” is sok lehetőség van. A tanítás és tanulás folyamatának korszerűsítésében az iskola-otthon legsajátosabb lehetősége az önálló foglalkozás.

„Önálló foglalkozás” az alsó tagozatban

Az iskola-otthonban nincs házi feladat, ennek funkcióját veszi át az önálló foglalkozás idején végzett tanulás, feladatmegoldás.

Az önálló foglalkozás nevében is kifejezésre juttatja a legfőbb törekvést, hogy a tanulók megtanuljanak önállóan tanulni, dolgozni; a rendelkezésükre álló időt jól beosztani. Az elnevezésben tudatosan a „foglalkozás” szót alkalmaztuk a „tanulás” helyett. Úgy éreztük, hogy a „foglalkozás” szó — ha nem is a leg-

szerencsésebb — magában foglalja, hogy ebben az időben nemcsak „tanulás”, hanem sokoldalú tevékenység folyik, esetenként gyűjtőmunkával, rajzolással vagy egyéb olyan manuális tevékenységgel összekötve, amely a szó megszokott értelmében nem jelent tanulást, vagy helyesebben nemcsak tanulást jelent.

Az önálló foglalkozáson minden esetben a tárgyat tanító pedagógus van jelen. Mivel a tanulók önállóságának kialakítása folyamat, amely csak tevékenységben valósítható meg, a pedagógusnak is fontos funkciója van az önálló foglalkozások idején. A pedagógusnak világosan kell látnia, hogy az önálló foglalkozás semmi körülmények között nem lehet „pót tanítási óra”, azonban az oktatás folyamatának, a tanítás—tanulás egységes folyamatának szerves része. A pedagógusnak az egész folyamat megtervezésében és megszervezésében tudatosan kell építenie az önálló foglalkozások lehetőségeire, és ennek megfelelően kell az irányítás módszereit megválasztania és kidolgoznia.

Az önálló foglalkozás szervezetenként független az órától, de az oktatási folyamatnak úgyannyira szerves része, hogy közvetlenül visszahat a tanítási óra pedagógiai munkájára.

A tanítási órára gyakorolt hatása a következőkben nyilvánul meg:

1. A tanulók önálló munkájának megfigyelése és értékelése rendszeres visszajelzést ad a pedagógusnak arról, hogyan értették meg tanítványai a tanítási óra anyagát, mennyire tudták az új ismereteket rögzíteni, alkalmazni. Jelzést kap a pedagógus arról is, hogy mi lehetett az esetleges hibák forrása, hogyan kell a következő tanítási órát megszerveznie, milyen módszert kell alkalmaznia, milyen feladatokat kell adnia a hibák kijavítására.

2. Az önálló foglalkozáson a pedagógus ellenőrzi és értékeli a tanulók írásbeli munkáját, tehát a tanítási órából elmarad a hagyományos házi feladat ellenőrzése és értékelése. Ezzel tanítási óránként átlagosan 8—10 perc felszabadul. Ezt az időt a didaktikai célkitűzéseknek megfelelően különbözőképpen lehet hasznosítani, ismétlésre, gyakorlásra, bizonyos munkák csoportos értékelésére stb.

3. A pedagógus látja tanítványait önálló tanulás közben, rendszeresen sokoldalú információt kap nemcsak a tudásukról, hanem adottságaik, egész személyiségük fejlődéséről. Ismeretei birtokában a tanítási órán is olyan egyéni feladatokat adhat, amelyek leginkább elősegíthetik a kívánt cél elérését. Az önálló foglalkozás, a tárgyat tanító pedagógus irányítása az önálló tanulásban nagy hatással van a gyermekek egész személyiségére. Minden külön felszólítás, motiválás nélkül természetes, hogy ebben az időben mindenki önállóan dolgozik és valóban a tanulással foglalkozik. A munka rendszeres ellenőrzése és értékelése, a várható sikerélmény, az a lehetőség, hogyha a tanuló készen van a feladatával, kedvére töltheti idejét, ösztönzőleg hat tanulására. A pedagógus állandó jelenléte, rendszeres ellenőrzése, segítő szándékú irányítása lényegesen csökkenti a pedagógussal szemben gyakran érzett féltékenységet, feszültséget. Az egészségesebb tanár—diák viszony — amelynek kialakulásához az önálló foglalkozás is hozzájárul — azt eredményezi, hogy a tanulók a tanítási órán is sokkal „természetesebben” vesznek részt, a felelés nem kelt bennük féltelmet, gátlást.

4. A tanítás és tanulás egységes folyamattá alakítása szempontjából az önálló foglalkozásnak, a pedagógus felelősségének növelésében is nagy a jelentősége. Ilyen szervezeti formában ugyanis a pedagógus nemcsak a tanítási óra eredményességéért felelős, hanem azért is, hogy a tanulók milyen mértékben, hogyan tanulják meg és alkalmazzák az új ismereteket, a tantervi anyagot. Megszűnik a felelősség átruházása, ami a hagyományos napközi otthonban még gyakran tapasztalható a tanító és a napközi nevelő között.

Az önálló foglalkozás az önálló tanulásra, feladatmegoldásra biztosított idő. Az iskola-otthon keretei között azonban a pedagógusok sokféle tevékenységi formában vannak együtt tanítványaikkal, tehát lehetőség nyílik arra is, hogy az új ismereteket ne csak tudatos tanulással, hanem megfelelő pedagógiai irányítás mellett játék és egyéb tevékenység közben is rögzítsék, alkalmazzák. Tehát az oktatás és az oktatáson kívüli tevékenységek is egységes folyamattá alakíthatók az iskola-otthonban.

A felső tagozaton az önálló foglalkozás célja, didaktikai funkciója lényegében azonos az alsó tagozatával: önálló gondolkodásra, tanulásra, munkára nevelni a tanulókat. Mégis alapvető különbség van az alsó és felső tagozatosok önálló foglalkozásai között. A különbség több tényezőből adódik:

1. A felső tagozaton a szakrendszerű oktatás az ismeretek és ezzel együtt a tanulók érdeklődésének differenciálódását jelenti.

2. Az egyes szaktárgyi órákra való felkészülés módszere csak alapelveiben azonos (előbb az elméleti ismeretek; azután azok gyakorlati alkalmazása, az írásbeli feladat), de részleteiben az önálló tanulás, feladatkészítés módszere függ a tárgy és a tananyag rész jellegétől és függ az egyes tanulók adottságaitól, a tárgyhoz, a tárgyat tanító pedagógus követelményrendszeréhez való viszonyától.

3. Az iskolavezetés arra törekszik, hogy a pedagógusközösség részéről — mind módszerben, mind követelményekben — egységes pedagógiai hatás érje a tanulókat, de megengedett határokon belül a pedagógusok egyéniségüknek és az osztályhoz való viszonyuknak megfelelően alakítják ki módszereiket, követelményrendszerüket. A tanulóknak az órákra való felkészülésnél tehát nemcsak a szaktárgy sajátosságaira, hanem a tárgyat tanító pedagógus sajátos pedagógiai eljárásaira is figyelemmel kell lenniük.

4. Az iskola-otthon alsó tagozatában négy év alatt — helyes pedagógiai irányítás mellett — az önálló foglalkozásokon a tanulók megtanulják az önálló tanulás lényeges alapelemeit. A felső tagozat önálló foglalkozásain fokozott lehetőséget kell biztosítanunk arra, hogy — a differenciálódó ismereteknek megfelelően — a tanulók adottságai kibontakozzanak és kialakuljon határozott érdeklődési körük.

A felső tagozat szervezeti formája az önálló tanulásra, feladatmegoldásra kétféle időt biztosít a napirendben:

dél előtt egy 25 és két 20 perces, szaktanári felügyelettel történő önálló foglalkozást,

dél után 90 perces önálló tanulási időt, az osztályfőnök felügyeletével.

A délelőtti foglalkozás didaktikai funkciója. A szaktanár felügyelete mellett mindenki önállóan foglalkozik a tananyaggal. 20 perces munkának nem lehet az a célja, hogy minden tanuló teljes mértékben készüljön el a feladatával és tanulja meg a leckét. 20 perc azonban minden tárgyból elegendő ahhoz, hogy a tankönyv és a füzetbe írt óravázlat segítségével minden egyes tanuló elmélyedjen az új anyagrészben, elemezze azt, használja a szükséges segédeszközöket, tehát önálló feldolgozás alapján valóban megértse az anyagot és a hozzá tartozó feladatot.

20 perces foglalkozás elegendő ahhoz is, hogy a szaktanár visszajelzést kapjon arról, hogy milyen eredményű volt a tanítási óra, jelzéseket kapjon arra, hogyan készüljön fel a következő tanítási órára, megismerje az egyes tanulók tanulási módszereit, munkáját, adottságait és megfelelő pedagógiai irányítást tudjon adni az adottságok szerinti teljesítmény eléréséhez.

Az egyes önálló foglalkozások sajátos didaktikai feladatait a *sajátos pedagógiai helyzet határozza meg* (a tantárgy, az anyagrész, a feladat, az osztály jellege, a pedagógus célkitűzése stb.), és ennek megfelelően változhat az önálló foglalkozás didaktikai funkciója azonos tantárgyhoz tartozó feladatrendszerben is.

Magyar nyelv- és irodalomból például számos olyan nyelvtani és irodalmi feladat adható, amely a tanítási órán való kellő előkészítés után teljes mértékben megoldható a rendelkezésre álló 20 percben. Természetesen nem képzelhető az el, hogy egy fogalmazás átgondolt megalkotottsággal 20 perc alatt elkészül. Ebben az esetben nem az a cél, hogy a tanulók elkezdjék a fogalmazást a délelőtti foglalkozáson, kiessenek a gondolatmenetből és délután nehezen vagy csak érezhető töreccsel fejezzék be. A délelőtti 20 perc nagyon alkalmas arra, hogy a tanulók önálló munkával anyagot gyűjtsenek a dolgozathoz, rendezzék azt, és megírják a vázlatot. Az átgondolt vázlat alapján délután könnyebben és rövidebb idő alatt meg tudják írni a fogalmazást. (Nem túl gyakori a „házi feladatként” feladott fogalmazás, amelyet az önálló foglalkozáson kell a tanulóknak elkészíteni, mégis így azt is elérjük, hogy előre rendezzék anyagukat, előre írják meg a vázlatot és ne utólag — ahogy ez még az érettségi írásbeli dolgozatnál is lenni szokott.)

Matematikából például adhat a pedagógus azonos típusú feladatokból három feladatot. Az első példa megoldása több gondolkodást igényel, a másik kettő már a felismert összefüggések alkalmazásának gyakorlására szolgál. Ilyen esetben célszerű, hogy az első „mintapéldát” teljes egészében dolgozzák ki a délelőtti önálló foglalkozáson, hogy a pedagógus ellenőrizhesse a munka önállóságát, a helyes gondolatmenetet, be tudjon avatkozni ott, ahol szükségét látja. Ha a feladatokat jól előkészítették a tanítási órán, valamennyi tanuló megoldja mindhárom feladatát 20 perc alatt, de ha vannak is lassabban gondolkodók, dolgozók, a mintafeladatot ők is megoldották önállóan, tehát ismerik a helyes gondolatmenetet, és délután ennek alapján megoldják a többi feladatot is önállóan. Előfordulhat, hogy a pedagógus például három különböző típusú feladatot ad a tanulóknak. Ebben az esetben előre felhívhatja a figyelmet arra, hogy az önálló foglalkozáson először a megoldási terveket készítsék el, és csak azután kezdjék el a kidolgozást. A cél itt is az, hogy a pedagógus az önálló munkát ellenőrizze; meggyőződjön arról, hogy az összefüggéseket mindenki önállóan felismeri és a szükséges ismereteket alkalmazni is tudja.

Valamennyi tantárgyból hozhatnánk példát arra, hogyan módosítja a sajátos pedagógiai célkitűzés az önálló foglalkozás didaktikai feladatait, módszereit.

A délelőtti önálló foglalkozás pedagógiai irányítása biztosítja, hogy addig nem kezdhetnek a tanulók a feladatok írásbeli megoldásához, amíg a szükséges elméleti ismereteket nem sajátították el.

A délutáni önálló foglalkozás didaktikai funkciója. Délután 90 perc áll a tanulók rendelkezésére, amelyet a hagyományos napközis tanulásnak megfelelően, az osztályfőnök felügyelete mellett tölthetnek el. Ebben az időben mindenki egyéni megítélése alapján foglalkozik a tanulással.

A délutáni önálló foglalkozás célja, hogy azt a tananyagot, amelynek összefüggéseit megértették, most rögzítsék, megtanulják úgy, hogy mind az ismereteket, mind azok alkalmazását (a feladatmegoldásokat) reprodukálni tudják. Tehát a délelőtti önálló foglalkozáson megkezdett munkát, tanulást a délutáni önálló foglalkozáson fejezik be a tanulók. Aki délelőtt elkészült a feladatával, az délután átismétli az anyagot.

Míg a délelőtti önálló foglalkozáson a frissen szerzett ismeretek rögzítésével, elmélyítésével, alkalmazásával foglalkoznak a tanulók, addig a délutáni önálló foglalkozáson elsősorban a következő nap tanítási óráira készülnek fel. Tehát átismétlik, újból gyakorolják, felelevenítik azt az anyagot, amellyel előző nap délelőtt — a tanítási órán és az önálló foglalkozáson — már foglalkoztak. (Így szervezett formában megvalósítható az a régi törekvés, hogy a tanuló minden nap mindent tanuljon.)

A délutáni önálló foglalkozáson az osztályfőnök felügyel, tehát az általa tanított tárgy — vagy tárgyak — „szaktanári felügyelettel történő önálló felkészülése” is délután van. A délutáni önálló foglalkozásnak ez a része céljában azonos a délelőtti önálló felkészüléssel.

Az önálló foglalkozás pedagógiai hatása

Tapasztalataink szerint a szaktanári felügyelettel történő önálló tanulásnak rendkívül nagy a pedagógiai hatása. Ezt a következőkben foglalhatjuk össze:

1. A szaktanár megfigyeli tanítványait a szaktárgyára való felkészülés közben, így rendszeres visszajelzés alapján készül a következő tanítási órára, állapítja meg a szükséges és elegendő feladatokat, a sajátos didaktikai célt és módszert.

2. Újabb tevékenységi formában (önálló tanulás) ismeri meg tanítványai adottságait, érdeklődését és ennek megfelelően nyújt segítséget a személyiség formálásában.

3. Kellő pedagógiai irányítással megismerteti tanulóit — mind egyénileg, mind közösen — a szaktárgyára való felkészülés leggazdaságosabb, legeredményesebb módjával.

4. Tanítványai ismeretében megfelelő segítséget nyújt ahhoz, hogy mindenki a képességei szerinti maximális teljesítményre törekedjék.

5. Rendszeresen ellenőrzi, hogy tanítványai valóban önálló munkával készítik-e el a feladatokat és folyamatosan tanulnak-e.

6. Fokozódik a pedagógus felelőssége, hiszen nemcsak a tanítási óráért, hanem részben az önálló tanulás eredményességéért is felelős. Az önálló foglalkozás pedagógiai irányítását — az oktatási órával együtt — meg kell terveznie, erre fel kell készülnie, de így lehetősége van a tanítást és tanulást egységes folyamattá alakítani.

A tanítási óra és az önálló foglalkozás — azonos pedagógus irányítása mellett — olyannyira egységes folyamattá alakítható, hogy *szinte mesterkéltnek látszik a folyamat egyes mozzanatait éles határral elválasztani*: a 45 perces tanítási órát sajátos didaktikai feladataival és a 20–25 perces önálló tanulást mereven elkülöníteni. Az elkülönítésre mégis mindaddig szükség van, amíg az oktatásközpontú szemlélet alapján fennáll a „pót óra” veszélye.

Feltevésünk ellenőrzésére három tanárral való megbeszélés alapján három szaktárgyban 6 hétig tartó kísérletsorozatot végeztünk. A három tárgy kiválasztásában (magyar nyelv és irodalom, történelem, orosz nyelv és irodalom) inkább a tanárok személye volt a döntő, mint a szaktárgy jellege.

Kísérletünk a következő megfontolásból indult ki: Az iskola-otthonban a szaktanár 45 perces tanítási óra és 20 perces önálló felkészülés pedagógiai irányításáért felelős. Ebben az időben — változó sorrendben és módszerrel a következő didaktikai feladatokat kell megoldani: számonkérés, új anyag feldolgozása, új ismeretek alkalmazása, gyakorlása stb., feladat megjelölése — ez eddig a tanítási óra feladata — és önálló tanulás, feladatmegoldás, felkészülés a következő tanítási órára — ez az önálló foglalkozás feladata.

Ha egyetértünk azzal, hogy ezeket a mozzanatokat tulajdonképpen nem lehet egymástól mereven elválasztani, akkor nem kell mereven ragaszkodnunk a tanítási óra didaktikai feladataihoz a 45 percben és az sem szükségszerű, hogy a 20–25 perces foglalkozások csak az önálló tanulás célját szolgálják. Sokkal inkább úgy kell felfognunk, hogy a *pedagógusnak a felsorolt didaktikai feladatok megoldására 65–70 perc áll rendelkezésére, amelyet* — az összes tényezők figyelembevételével — *a sajátos didaktikai célkitűzéseknek megfelelően tervezhet meg*. Hangsúlyoznunk kell, hogy ez a megfontolás egy viszonylag szűk körű pedagógiai kísérlet alapja volt, amelyben minden tanár — kellő előkészítés alapján — gondosan ügyelt arra, hogy pedagógiai tevékenységét a tanulók önálló munkájára építse és valamennyi didaktikai feladat megoldására arányosan jusson idő. A kísérletben, miután alkalmazkodni kellett az egész iskola tanrendjéhez, meg kellett maradnunk a 45 és 20–25 perces időbeosztásnál. Az ellenőrizhetőség kedvéért bizonyos „foglalkozás-változatokat” kellett alapul vennünk, nem hagyatkozhattunk egészen a pedagógus belátására a foglalkozás megtervezésénél, hiszen ha minden tanítási órán változtatunk a didaktikai feladatok megoldási sorrendjén, akkor nincs lehetőségünk megfigyelési szempontjaink alapján az egyes változatok hatásának ellenőrzésére.

Minden tantárgyból megfelelő anyagrészt kiválasztva három változat szerint dolgoztak a kísérletben résztvevők 2–2 héten át. A három változat a következő volt:

45 percben

1. számonkérés, új anyag feldolgozása
2. új anyag feldolgozása, önálló tanulás
3. önálló tanulás, számonkérés

20—25 percben

- önálló tanulás
- számonkérés
- új anyag feldolgozása

A 45 perces foglalkozás két mozzanata nem feltétlenül különült el egymástól. A kísérlet tapasztalatait nem elemezzük — hiszen csak előkísérlet volt — annyit azonban megállapíthatunk, hogy szoros összefüggés van a didaktikai mozzanatok sorrendje, váltakozása, időtartama, valamint a tanulók aktivitása, önállósága, az alkalmazott didaktikai módszerek, a szerzett ismeretek tartóssága, alkalmazhatósága, mélysége, az önálló tanulás hatékonysága között.

A problémák jó része nem új, de sajátosan vetődik fel az iskola-otthon szervezeti keretei között, a megoldásra többféle lehetőség kínálkozik. A legeredményesebb út keresése a további kutatások feladata.

A kísérlet két legizgalmasabb kérdése: *a leggazdaságosabb önálló tanulás feltételeinek tisztázása és az egyes didaktikai mozzanatok legmegfelelőbb időtartamának megállapítása.*

Az önálló tanulás a kísérlet különböző változataiban megelőzte és követte az új anyag feldolgozását, közvetlenül és bizonyos időeltolódással. Tapasztalataink azt mutatták, hogy kísérletünk feltételei között minden változatnak voltak a tanulás eredményessége szempontjából hasznos tényezői. Az egyes tényezők uralkodó jellegét elsősorban a feladat, a tanulnivaló sajátossága határozta meg. Bár messzemenő következtetést előkísérletünkől nem vonhatunk le, annyit mégis mondhatunk, hogy a munka akkor látszik legeredményesebbnek, ha a pedagógiai szituáció mérlegelése alapján a sajátos didaktikai feladatok határozzák meg esetenként a didaktikai mozzanatok sorrendjét. A pedagógusokat erre fel kell készíteni, az ehhez szükséges tényezők feltárását (mikor, milyen körülmények között, milyen megoldás látszik célravezetőnek) a további pedagógiai kutatásoknak kell elvégeznie.

Az egyes mozzanatok időtartamának meghatározásában — mint mondtuk — a szervezeti forma munkarendje kötött bennünket. A 20—25 perces foglalkozások mindig a délelőtti utolsó szakaszában voltak. Ennek ellenére azt tapasztaltuk, hogy ezeken a foglalkozásokon a tanulók végig aktívan résztvettek. Szembetűnő volt ez a számonkérés, de még inkább az új anyag feldolgozása közben. Bizonyos, hogy a tanulók aktivitásában nemcsak a foglalkozások időtartama játszott motiváló szerepet, de miután mindhárom kísérletező tanár mindhárom tantárgyban hasonló tapasztalatokat szerzett, felvetődik a kérdés, hogy vajon a 45 perces tanítási órák jelentik-e a korszerű pedagógiai foglalkozások legmegfelelőbb kereteit?

Ezzel a kérdéssel kapcsolatosan egy alsó tagozatban szerzett tapasztalatot is meg kell említenünk. Az ötnapos tanítási héttel dolgozó kísérleti iskolában a 2. osztálytól kezdve a tanítási hét 6. számtanóráját minisztériumi engedéllyel két foglalkozásra bontottuk. Így a 45 perces tanítási óra helyett 20 és 25 perces „tanítási óra” lett. A pedagógusok ennek megfelelően tervezik előre a munkát és a körülményektől függően különböző mozzanatok dominálnak ezeken a foglalkozásokon (gyakorlás, ismétlés, önálló feladatmegoldás, új anyag feldolgozás stb.). Tapasztalataink nagyon hasonlóak a felső tagozatban észleltekhöz; sok esetben eredményesebbnek tűnik egy 20 és egy 25 perces foglalkozás, mint egy 45 perces tanítási óra.

Kísérleti munkánk eddigi oktatási eredményei biztatóak, bár ezek „lemérése” és főleg más iskolák eredményeivel való összehasonlítása nem egyszerű és nem is mindig egyértelmű. Köztudott, hogy a tanulmányi teljesítmény nagyon sok tényezőtől függ és irreális két intézmény oktatási eredményeit a tanulók tanul-

mányi átlagának összehasonlításával mérni. Még kevésbé jogos egy iskola jobb tanulmányi teljesítményét egyetlen tényezőnek — esetünkben az iskola-otthon szervezeti formájának — tulajdonítani.

Oktató munkánk eredményének megítélésében jelenleg elsősorban az egyes iskolák önmagukhoz viszonyított fejlődésére támaszkodunk. Több éves tapasztalataink azt mutatják, hogy a bukások száma az iskola-otthonban lényegesen csökkenthető.

Eddigi oktatási eredményeink szempontjából leginkább említésre méltónak az *ötödik osztályosok eredményeit* tartjuk. Amíg csak az alsó négy osztály dolgozott az iskola-otthon szervezeti formájában, addig is évről évre tapasztalták a pedagógusok, hogy könnyebb az ötödik osztályba való átmenet, mint a hagyományos iskolában. Amióta a felső tagozatban is kialakult az iskola-otthon, azóta az ötödik osztályosok átlageredménye egyáltalán nem esett vissza; sőt még növekedett is a negyedik osztályhoz képest.

A makói iskolában — ahol eddig hagyományos párhuzamos osztályok is voltak — az ötnapos munkahéttel dolgozó alsó tagozat minden osztályának tanulmányi teljesítménye évről évre magasabb az iskolai átlagnál és a hagyományos formában dolgozó párhuzamos osztályok átlageredményénél.

A nyolcosztályos általános iskola-otthon kísérleti szervezeti forma, sajátos pedagógiai körülményekkel és lehetőségekkel. Tapasztalataiból azonban — már eddigi munkája alapján is — levonhatunk olyan *általános következtetéseket*, amelyek az oktatás egyéb szervezeti formáiban is érvényesek. Az iskola-otthon tapasztalatai, adatszerű megfigyelései, kísérleti eredményei tényként igazolják, hogy

- oktatás és nevelés csak akkor alakítható valóban egységes folyamattá, ha az intézményes iskolai nevelés az oktatáson kívüli tevékenységi formák egy részére is kiterjeszti szervezett nevelőhatását,

- tanítás és tanulás csak akkor alakítható egységes folyamattá, ha a tárgyat tanító pedagógus megismeri tanítványait tárgyára való felkészülés, önálló feladatmegoldás közben is, ha a szaktanár minden egyes tanulónak pedagógiai irányítást ad szaktárgyanként és egyénenként a leggazdaságosabb tanulási módszer kialakításához,

- a tanulókat meg lehet és meg kell tanítani a helyes és eredményes önálló tanulásra, az adottságaiknak megfelelő teljesítmények nyújtására, de ez csak tevékenységben, magában az önálló tanulás tevékenységében lehetséges,

- a pedagógusnak sokféle tevékenységi formában kell megismernie tanulóit, beleértve az önálló tanulást is, ahhoz, hogy segítséget tudjon nyújtani a legkülönbözőbb szempontból hátrányos helyzet leküzdésére.

Közoktatásunk mindenkinek azonos *lehetőséget* biztosít a tanulásra, de a személyiség kibontakozásának *feltételei* — a legkülönbözőbb szempontból adódó hátrányos helyzet miatt — nagyon különbözőek.

Az iskola-otthon annak módját keresi, hogyan tudna minden gyermeknek az azonos lehetőségek mellett azonos feltételeket is biztosítani a kor követelményeinek megfelelő felkészüléshez.

EGY VALLÁSSZOCIOLÓGIAI VIZSGÁLAT ANYAGÁBÓL

1971 októberében — száz családot kikérdezve — a családi élet mai strukturális és tartalmi változásait vizsgáltam egy szociológiai felmérés keretében. A vizsgált populáció mintáját a *budapesti IX. kerületi Telepy utcai Általános Iskola* egy-egy ötödik, hatodik, hetedik és nyolcadik osztályában a névsorban szereplő összes tanuló családja adta. A kérdések között természetesen a vallásra és a vallásos életre vonatkozóak is voltak. Az így nyert adatokat foglaltam össze tanulmányomban, apró adalékul a szekularizáció hazánkban is erősen érvényesülő világjelenségéhez.

A kérdőíves adatfelvétel Budapest egyik régi, külső, jobbára munkások által lakott kerületében történt. A jelzett 100 család 85 férfi és 97 nő választ jelent, mert 17%-ban félcsalád is szerepel a kérdezettek között. Külön kérdőívvel és más szituációban még 109 gyermeket is kikérdeztem. Legtöbbjbe a fenn vizsgált család tagja. Az öszintéséget mindkét esetben a névnelküliséggel kívántam biztosítani. Így a szülők és a gyermekek válaszai konkrét fedést nem biztosítanak, csak általánosítva vethetők össze. A csoporteltolódás azonban nem torzít a kialakuló képen, mivel mindkét csoportban a társadalmi és gazdasági élethelyzet azonos. Ez a hiányosságot jelentő szükségszerűség a végső következtetés levonásánál figyelemre méltó jelenségként mutatkozik meg: a két csoport adatai egymást igazolják, illetve magyarázzák.

Elöljáróban szólni kell a megkérdezettek egzisztenciális helyzetéről, hogy világossá váljon társadalmi és kulturális életterük, ami világszemléletük kialakulásának fontos komponense.

Már a múlt században kialakult e kerület társadalmi profilja, mégis az országos méretű lakosságsere ezt a területet sem hagyta változatlanul, mert például a 200 megkérdezett (alapszám!) közül csak 79-en születtek a fővárosban, a vizsgált populáció 52,5%-a vidékről költözött fel, főként a háború utáni időben (39%). A mozgás oka munkavállalás (40 személy), továbbtanulás (32 személy) és házasság (16 személy). 20 vizsgált személynek a szülei költöztek fel, de őket már pestieknek is tekinthetjük, mert gyermekükük óta itt élnek.

A felnőttkorban való felköltözés első két indoka beszédesen jelzi a 25 év alatt lejátszódó társadalmi mobilitás irányát is. Legmozgékonyabbnak a kisiparos és kiskereskedő réteg mutatkozott: ez létérdeke volt e réteg tagjainak, mivel a szocialista termelés következtében gazdasági lehetőségük megszűnt. Ugyanez a forradalmi változás indította el a parasztfiatalok tömegét is a főváros felé, munkalehetőséget és szakmát keresve. Mindkét réteg főként a lakosság szakmunkásrétegét növelték, az itt lakó munkásság pedig megtartotta eddigi státuszát. Így lett e környék vezető rétege a munkásság. A mai foglalkozási kategóriákat tekintve a következő a megoszlás:

vezetőállású értelmiségi	17 személy
értelmiségi alkalmazott	35 személy
szak- és betanított munkás	71 személy
segédmunkás és egyéb alkalmazott	48 személy
háztartásbeli	11 személy
ismeretlen*	18 személy
összesen	200 személy

A száz család minden családfője állami szektorban dolgozik, de az is figyelemre méltó, hogy 85%-ban az asszonyok is vállalnak munkát a családon kívül. Ennek oka főleg anyagi, mert a jövedelem két kereső esetében lényegesen emelkedik. E tény a család szerkezetének alakulására jelentős hatást gyakorol. Az anyagi ellátottság és a gyermekek gondozási nehézsége következtében ugyanis a vizsgált száz család 40%-a egy-gyermekes, 38%-a két-gyermekes. Csak 13 családban van 3 gyermek; 4 családban 4 gyermek; 2 családban 5 gyermek; 1—1 családban 6, illetőleg 8 gyermek.

A strukturális helyzetre vonatkozó adatok mögött belső, tartalmi változásra is következtethetünk, ami a családok életmódja, kulturáltsága mellett életszemlélete átalakulását is jelenti. Az ide sorolható tényezők közül emelem ki most a vallási helyzetre vonatkozó adatokat és jelenségeket.

A szülők

A szülők életkorukat tekintve 68%-ban a háború utáni időkben nőttek fel, mivel a férfiak átlagosan 30—45 év közöttiek, az asszonyok 30—40 évesek. Ezen a koron felül csak 27 férfit és 18 nőt találtam. Tehát a szülők mindegyike ugyan „hivatalosan” még iskolai hitoktatásban részesült, de többségük már csak egész kiskorukban tanulta ezt az iskolai hittant. 8 olyan apa és 25 olyan anya volt a megkérdezettek között, akiket egészen kisgyermekként ért a fel szabadulás.

E háttér előtt a kérdésekre kapott válaszok azért is igen jelentősek, mert kissé visszaigazolják a régi vallásgyakorlatot, az akkor megszerzett, illetőleg kapott vallásszemlélet életképességét is.

A kérdőíven szereplő *Mi a vallása?* kérdésre** a 200 megkérdezett közül 7 nem jelölt meg felekezethez tartozást, hanem azt válaszolta, hogy ateista. Tizen-négy, vallást is megjelölő személy a továbbiakban megjegyezte, hogy már nem tartozik semmilyen hitfelekezethez, mert ateistának vallja magát. 11 személy az egész kérdéscsoportot válaszolatlanul hagyta, mindenféle színvallás elől kitérve.

A megkérdezett férfiak a kérdésre adott válaszai a következőképpen oszlanak meg: római katolikus 51 személy, görög katolikus 1 személy, református 17 személy, evangélikus 6 személy, ateista 5 személy. Rajtuk kívül az előzőek közül is hárman ateisták.

* Ezen a néven itt és a továbbiakban a félcsaládokból hiányzó 15 férfi és 3 nő szerepel.

** A kérdés illetően megfogalmazásával ki akartuk tapogatni: él-e még a régi reflex a válaszadás-ban. Köztudott, hogy annak idején a vallás anyakönyvi adatként szerepelt, és mint adminiszt-ratív jegy elegendő volt arra, hogy valamilyen hitfelekezeti csoporthoz tartozónak tekintsenek egy embert.

A nők között ketten vallották magukat ateistának, 6 személy nem adott választ. A többiek megoszlása: római katolikus 70 személy, református 15 személy, evangélikus 4 személy. A továbbiakban azonban összesen 11-en írták be, hogy „nem vagyok hívő” vagy „materialista vagyok”.

E „mennyeiségi” kép azonban azonnal megváltozik, ha a következő kérdésre adott válaszokat elemezzük: *Vallásos volt-e régen?* *Vallásos-e most?* A férfiak válaszai a következőképpen oszlottak meg:

1. tábla

Felekezetek szerinti megoszlás		Hívő régen			Hívő ma		
		igen	nem		igen	nem	
Római katolikus	51	34	12		11	32	
Görög katolikus	1	1	—		—	—	
Református	17	6	3		1	13	
Evangélikus	6	—	2		1	2	
Ateista	5 (+3)	—	—		—	5	
Nem válaszolt	5			27			20
Ismeretlen	15			15			15
Összesen	100	41	17	42	13	52	35

A nők számára összeállított kérdőívén így fogalmaztuk meg a kérdést: *Tartja-e valamely vallás szokásait?* A válaszok: igen 15 személy; részben 6 személy; nem 59 személy; nem válaszolt 17; ismeretlen 3; összesen 100.

E számszerű adatok még csak a felületen mozognak. Sokkal bonyolultabb problémát jelent, ha a „vallásos” fogalom *tartalmi* vizsgálatát kíséreljük meg. Egyenes kérdésfeltevéssel ez nem is oldható meg. Nemcsak az ilyen jellegű kérdészködéssel szemben jelentkező önkéntelen bizalmatlanságot kell számításba venni, de azt is, hogy a válaszolók többsége is csak a külső, felületi jegyek alapján mondanak igent vagy nemet. A megszokás, a tartalom nélküli beidegzettség sokáig hat még sok emberben. Egykor megszólták, sőt egyes vidékeken kivetették a közösségből azokat, akik nem jártak templomba. Legalább a nagyobb ünnepeken kötelező volt, társadalmilag illetl, hogy az egész család kivonuljon a nagymisére vagy hogy úrvacsora-osztáshoz járuljon. Ebből adódott, hogy az egyik kérdezett megjegyezte: „vallásos voltam kényszerből”. Egy asszony lapján hasonló szerepelt: „Nem vagyok vallásos, mert nem kötelező ma, mint az én gyermekkoromban.” Egy műszerész férfi válasza sem más eredetű: „Eljárok a templomba, mert így neveltek”, vagy „megszokásból” — írta egy gépkocsivezető.

Ma már természetesen nem érvényesül az „adminisztratív” vallásosság, az ezt támogató társadalmi szemlélet is megszűnt, ma nem „életforma” vallásosnak lenni. A vallásos magatartás, amely tehát visszavonult az egyéni élet területére, személyes döntés következménye, öntudatos, „felnőtt” emberi választás. De ugyanilyen személyes döntés szükséges az elszakadáshoz is. Minden szemléleti

állásfoglalásnak a gyakorlatban kell kifejeződnie, ezért ezt a „választási tudatosságot” próbáltam felmérni a következő kérdéssorral: *Járnak-e templomba? (vasárnaponként, csak nagyobb ünnepeken, néha, soha) Miért?*

Az előbbi válaszokból már tudjuk, hogy a férfiak közül tizenhárman vallották magukat ma is vallásosnak. Rendszeres, vasárnapi templomba járónak azonban már csak 4 maradt, 3 elmegy a templomba nagyobb ünnepeken, 5 néha. Van egy személy ebben a csoportban, aki sohasem jár templomba.

A kérdezettek legtöbbje álláspontját meg is indokolta. Az állandó vallásgyakorló (3 katolikus, 1 evangélikus) felelete hűen tükrözi az egyéni választásból fakadó meggyőződést, mert mindannyian leírták: „Hiszünk Istenben”, „Ez is életszükséglet”, „Hiszünk, de egyébként is szükségesnek tartjuk”, „Hiszünk, és szükségét érezzük az ilyen emberek közösségének”. Foglalkozásukat tekintve hárman mérnökök, egy férfi pedig műszerész szakmunkás.

A többiek így indokoltak: „Néha elmegyünk a templomba, ha lelki szükségletünk úgy kívánja”, de legtöbbjük a szokásra, gyermekkori neveltetésükre utalt, vagy „mert vallásom ezt diktálja” és egy furcsa megfogalmazásban ehhez hasonló: „A művelt ember életéhez tartozik.” Ellentmondásosnak tűnik annak válasza, aki hívőnek jelölte magát, de nem jár templomba, mert „nem érzem szükségét”. Gyermekeiket azonban vallásosan nevelik, mert „a gyermek igényli”.

Vannak, akik magukat most már nem tartják vallásosnak és mégis nagyobb ünnepen, vagy „néha” eljárnak a templomba: 12 személy. Az indoklások a hagyomány megőrzésére utalnak — „megszokásból”, „így neveltek”, de a „hangulatot” keresők sem hiányoznak. Például: „Az ünnep hangulatát emeli egy szép zenés mise”, vagy „Évenként elmegyünk templomba, ha vidéken vagyunk. Karácsonykor, húsvétkor. A régi romantikából. A húsvétnak és a karácsonynak varázsa van.” Van, aki a művészi festményeket, a díszes templombelsőt szereti, de olyan is akad, aki tudatosan megfontolt előrelátásból megy el időnként a templomba, mert „ahhoz, hogy a gyermekek később kialakítsák világnézetüket, mindkét oldallal meg kell ismertetni, ezért elvisszük őket misére is időnként”.

40 személy határozott nemmel válaszolt, majd mindegyike materialistának, ateistának jelölte magát, mert nem hisz, elveivel nem egyeztethető össze, nem látja értelmét stb. „Nem érzem hiányát, illetve nincs vallásos meggyőződésem”, „Isten nincs és alaptalan marhaság az egész vallás!” — válaszolta egy apa. Volt, aki a vallást a papokkal azonosnak vélte, mert így indokolt: „Nem hiszek a papoknak, azért nem is járok soha templomba.” Egy másik változatban: „A papok sem élnek szebb életet a miénknél. A szüleim se szerették a papokat. Ateista nevelést kaptunk mi is.”

Többen időhiányra hivatkoztak: „Nem járunk templomba sok más elfoglaltság miatt.” „Sem idő, sem lelki szükséglet.” „Kevés az idő ilyesmire.” Volt, aki így válaszolt a kérdésre: „Jogtalan kérdés az alkotmány értelmében, de különben keresztény vagyok.” Egy másik változata: „Ez magánügy, egyébként ateisták vagyunk!” és a kérdésekre a továbbiakban nem válaszoltak.

E kérdéscsoport adatai — amelyek a férfiakra vonatkoztak — a következőképpen csoportosíthatók:

2. tábla

	Templomba jár				
	vasárnap	ünnepeken	néha	soha	összesen
Vallásos	4	3	5	1	13
Nem vallásos	—	10	12	43	62
Ateista	—	—	—	5	5
Nem válaszolt	—	—	—	—	15
Ismeretlen	—	—	—	—	15
Összesen	4	13	17	46	100

Világnézeti változásnál a meglevő történelmi szituáció okozta szemléleti hatás mellett mindig egyéni indokok is közrejátszanak, ami a probléma megoldását bonyolítja. De minden általános jelenségnek kétségkívül van általános érvénnyel ható tényezője is. Ezt próbáltam megközelíteni, amikor a történelmi korforduló legalapvetőbb következményeiből kiindulva, egyeztettem néhány adatunkat és megvizsgáltam az életkor, a földrajzi és a társadalmi mobilitás, valamint a vallási meggyőződés között mutatkozó összefüggéseket.

Az első esetben a régen sem vallásos 17 férfi és a most is hívő 13 férfi (l. 1. sz. tábla) életkorát vettem össze:

3. tábla

Életkor	Régen sem hívő	Ma hívő
30—35 éves	6 személy	1 személy
36—40 éves	4 személy	2 személy
41—45 éves	4 személy	3 személy
46—50 éves	2 személy	5 személy
50 éven felül	1 személy	2 személy
Összesen	17 személy	13 személy

A ma is hívők között 2 személy — 40—45 év közöttiek — válaszuk szerint csak ifjú korukban lettek vallásosak, egyikük evangélikus építésmérnök, a másik nem jelölte meg felekezetét, foglalkozása kórusénekes.

Hasonló kapcsolat található a számok alapján a földrajzi mobilitás és a vallási magatartás között is, mert a régen vallásos személyek között annak idején 25 vidéken élt, 16 a fővárosban; a ma vallásos személyek között annak idején vidéken élt 3, fővárosi viszont 10.

A környezetváltozás minden esetben kulturális emelkedést, és egy vagy két lépcsős társadalmi státusz-váltást is jelentett, ezt bizonyítja az alábbi táblázat a társadalmi helyzet és a vallásosság kapcsolatáról:

4. tábla

Foglalkozás	Vallásos	Nem vallásos	Ateista	Nem válaszolt	Összesen
Vezető értelmiségi	3	5	2	5	15
Értelm. alkalmazott	2	8	—	3	13
Szakt munkás	6	26	2	11	45
Egyéb alkalmazott	—	3	1	1	5
Segéd munkás	2	5	—	—	7
Ismeretlen	—	—	—	15	15
Összesen	13	47	5	35	100

A vizsgált családokban szereplő *asszonyok* keretmutatóit már ismertettük. Felekezet szerinti megoszlásban arányszámuk megegyezik a férfiakéval és vallásos magatartásuk sem mutat jelentős különbséget.

Felekezet és vallásos magatartás szerinti megoszlás a nőknél:

5. tábla

Felekezet		Rendszeres vallásgyakorló	Nem rendszeres vallásgyakorló	Nem vallásgyakorló	Ismeretlen
Római katolikus	70	13	6	44	7
Református	15	1	—	10	4
Evangélikus	4	1	—	3	—
Ateista	2 (+11)	—	—	2	—
Nem válaszolt	6	—	—	—	6
Ismeretlen	3	—	—	—	3
Összesen	100	15	6	59	20

A családokon belüli meggyőződés egysége teljesnek mondható, bár kettővel több asszony mondta magát rendszeres vallásgyakorlónak, mint férfi. Egy esetben a férj csak zenét hallgatni jár nagyobb ünnepeken a misére, míg az asszony meggyőződésesen vallásos és gyermekét is úgy neveli; egy másik asszony pedig, egy gyermekét egyedül nevelő vegyeszmérnőknő így írt: „meggyőződésből tartom vallásom szokásait”.

Túlsúlyban vannak a nők között is a nemhívők. „Túlságosan természetes dolgokat kedvelő materialista vagyok” — mint ahogyan egy közgazdász-technikusnő megfogalmazta. De hivatkoztak időhiányra, a megszűnt kötelezettségre vagy arra, hogy „otthon nem részesültem komolyabb vallásos nevelésben”. A válaszok között megkapó egy özvegyasszony panasza: „Férjem halálakor minden összeomlott bennem, azt hiszem, elvesztettem a hitemet.”

A vallási gyakorlatukat felhagyó nők nagy számát elemezve ugyanazokat az összefüggéseket emlegethetjük, mint amit a férfiak esetében. Itt talán még — amint azt az adatok egyezése mutatta — a házastársakhoz való alkalmazkodás is számításba jöhet, vagy a házasság felbomlásával járó belső megrázkódtatás, mert a gyermekét egyedül nevelők között (tizenöten vannak) csak egy elvált asszony vallja magát hívőnek. Kétségtől szerezpet játszik a nők megváltozott társadalmi helyzete is, de erre nézve adatom nincs, mert ilyen irányú kérdésfeltevés nem történt.

A szülők és a gyermekek kapcsolata

A családon belül adják át a generációk tapasztalataikat, meggyőződésüket, ezért kérdeztük meg a szülőket: *Gyermekeiket megkereszteltették-e?* (Ezek a gyerekek 1956–1960-ban születtek!) *Tanították-e hittanra?* *Vallásosan neveli-e gyermekeit?* *Miért?*

A válaszok tovább szűkítik a fentebb megismert kereteket, mert megkeresttettek 86 gyermeket, 10-et nem; hittant 19 tanult, 67 nem; vallásosan nevelnek 11-et, 70-et nem, bár közülük 5 gyermek mégis tanult hittant. Nem kaptam semmiféle választ 4 szülőtől; a hittantanulásra vonatkozóan 10-en, a vallásos neveléssel kapcsolatosan 13-an nem feleltek.

Ha a szülők korábban már megismert vallási meggyőződésével vetjük össze ezt a tényt, akkor látjuk, hogy nagy általánosságban megfelel egymásnak a kétféle adatcsoport, mert aki nem tartja magát vallásosnak, az a gyermekét sem nevei ebben a szellemben, mint ahogyan a vallásos szülők és a vallásosan nevelt gyermekek száma között is megvan a fedés. Teljes azonosságról azonban nem beszélhetünk, negatív—pozitív irányban is tapasztalhatunk némi kilengést. Például 15 család vallotta magát vallásosnak, mégis csak 11-ben nevelik a gyermeket vallásosan. A különbség abból adódik, hogy 3 szülő gyermekével kapcsolatban nem adott választ, egyik pedig megjegyezte: „Fiatalon nem lehet megzavarni a lelki egyensúlyát, mást hall az iskolában, mást otthon.”

De fordított helyzettel is találkozom: öt családban nem vallásos egyik szülő sem, gyermeküket mégis hitoktatásban részesítették; két esetben pedig az édesanya még tartja vallásának szokásait. Itt van a hitét veszített özvegy esete is, aki leírta, hogy „azért gyermekemet hagyományból még vallásosan nevelem”. Ebben a csoportban tarthatjuk számon azokat is (37-en vannak), akik magukat nem tartják vallásosnak, de gyermekkori emlékeik, neveltetésük hatására vagy pusztán megszokásból még néha elmennek gyermekeikkel nagyobb ünnepeken a templomba.

A leírt indokok azonban inkább az elszakadás irányát mutatják. A közönyösök időhiányra, a maguktól a felelősséget elhárítók pedig az iskolai nevelésre hivatkoznak. Pl.: „Nem akarom megzavarni világnézetének kialakulását”, — „Az iskola nem nevel vallásosan, így helytelen volna az ellentét” — ennek másik változata: „Nem akarok összeütközésbe kerülni az iskola szellemével.” A kettős nevelésre utaló megjegyzés még ez is: „Utálom a képmutatást.”

Ennek ellentéte az a szülő, aki mind a két álláspontot meg akarja ismertetni gyermekével, bár az anya nem tartja már vallását, és nem is nevel vallásosan — az apa nem jelölte se régi, se mostani meggyőződését, mégis —, néha, nagyobb ünnepen járnak templomba és gyermekük tanult hittant is.

Sokkal őszintébb és az önálló döntésnek a jellegét mutatják azok a válaszok, amelyek saját álláspontjukat adják magyarázatul: nem hiszek én sem, nem vagyunk vallásosak; nem látom szükségét, nincs értelme, vagy bővebb megfogalmazásban: „A valóságra nevelek, ahol a társadalom törvényei uralkodnak.” Az öntudatos ateisták is hasonlóan indokolnak, pl.: „Szocialista embert akarok nevelni gyermekemből.” Szintén a nevelés célját is kifejező válasz, de a másik póluson: „Vallásosan nevelem gyermekem, hogy higgyen Istenben és jó ember legyen.”

Ugyanígy felel egymásnak a két következő válasz is: a nem vallásos anya írja: „Minek is nevelném vallásosan a gyermeket, már nem igényli”, — a vallásos szülő viszont így látja: „Vallásosan nevelem, mert a gyermekem is igényli.” A gyémántsizsóló munkásnő is úgy látja, hogy „életszükséglet”, mint ahol a férj is ezt vallja, ott a felesége is „meggyőződésből nevelik vallásosan”. A megelőző adatokból az is kitűnik, hogy négy fiát nevelte ebben a szellemben.

Az egyik édesanya válasza: „Nem nevelem a gyermekemet vallásosan, de az erkölcstanra szükség lenne.” Ez az álláspont kifejezi azt a szemléletet a vallással kapcsolatban, amit a személyes beszélgetések alkalmával is nemegyszer halottam. A vallással szemben sokan csak erkölcsi elvárásokat támasztanak, illetve a kettőt azonosítják egymással. Valószínűleg ez a nézet saját gyermekkori emlékeikből táplálkozik, amikor a „hit és erkölcstan”, mint tantárgy még osztályzatot is kapott és a hittanórákon a bibliai történeteken keresztül, meg a kate-

kézis kérdései által erkölcsi magatartásról is volt szó. Sokan a szülő- és tekintély-tisztelet, jó erkölcs, nemi tisztaság, kötelességtudás, szerénység hiányát a hit-tantanítás elmaradásával magyarázzák, főként a magukat se ide, se oda nem tartó szülők, akik természetesen a gyermeküket sem nevelik se így, se úgy. Az így keletkezett vákuum valóban belső bizonytalanságot, erkölcsi kiüresedést támaszt és válságba sodorja a gyermekek erkölcsi szemléletét, de főleg magatartását. Az ilyen problémás eseteknél aztán megpróbálkoznak a hitoktatással, de a gyors siker hiányában aztán az egész kezdeményezés abba is marad. Nem-egyszer — beszélgetés közben — a szülők egymást kezdik vádolni a hiányos-ságok láttán, hogy „ugye megmondtam, el kellett volna küldeni a gyermeket a templomi hitoktatásra, de te nem engedted!”

Pedig nyilván a vallásosság és az erkölcsi magatartás tisztasága nem szükségszerű együttes. Eszményi állapot, mikor a szemlélet és a gyakorlat azonnal kölcsönhatásban van. Az egyik édesanya így panaszolta: „Hívó emberek vagyunk és meggyőződésünk szerint neveljük mindkét fiunkat. A legidősebbel rengeteg baj van. A legutóbb becsúszta a templom ablakait, több ezer forintos volt a kár. Alig, hogy kifizettem, rajtakapták ministrálás után, hogy meglopta a perselyt.”

A gyermekek

10—14 éves korú gyermekeket kérdeztem ki, név nélküli kérdőíveken. Ez a korosztály adja vissza leginkább a családi hatást, mert önálló véleményalkotásuk megformálása még folyamatban van, viszont értelmileg már elég fejlettek, hogy a feltett kérdésekre megfelelő választ adjanak. Elsőként erről érdeklődtem: *Tudsz-e arról, hogy valamiféle vallású vagy? Ha igen, mi e vallás neve? S a következő kérdés: Megkeresztelték-e?*

A 109 megkérdezett közül 18-an nem tudtak arról, hogy valamilyen vallásuk lenne, öten a 10 évesek közül csak „keresztény”-nek jelölték magukat, pedig közülük ketten már első áldozók voltak és a templomban hittant is tanultak. A 8. osztályos lányok mindannyian beírták vallásukat, bár ketten vannak közöttük, akiket nem kereszteltek meg. Nyilván a szüleiktől hallott vallást írták magukénak. A válaszok alapján a gyermekek felekezeti megoszlása a következő:

római katolikus	67 gyermek
görög katolikus	3 gyermek
református	13 gyermek
evangélikus	3 gyermek
„keresztény”	5 gyermek
nem tud róla	18 gyermek

Vallomásuk szerint 10-en nincsenek megkeresztelve. Érdekes, hogy aki nem tudott saját vallásáról vagy kereszténynek írta magát, az is ragaszkodott a „megkeresztelt” fogalomhoz, mint ahogyan egy 5. osztályos fiú megszólalt: „Hiszen mindenki meg van keresztelve!”, bár a vallásához ezt jegyezte be, hogy „semmilyen”. Feltehető, hogy a gyermekek gondolkodásában a keresztnev analógiájára alakult ki ez a felfogás. Feltűnő ugyanakkor, hogy csak egy 13 éves kislány lapján szerepelt ez: „Nekem névadóm volt.”

De az is kétségtelen, hogy a keresztelés „élte át” legtovább a szekularizálódás

folymatát, még ma is társadalmi gyakorlatnak tekinthető, ha tartalmilag kiüresített szertartásnak tartják is a legtöbben. Erről a gyermekek lapja beszédesen tanúskodik, mert 40-en ezen az egy igenen kívül minden kérdésre nemmel válaszoltak, sokan még azt a vallást sem tudták megjelölni, amire „megkeresztelték” őket.

Ugyanez a helyzet a *Voltál-e már templomban?* kérdésnél is. Mindössze 4 nemleges választ kaptam csak, de ők is hozzáfűzték: „Mint turista voltam az esztergomi bazilikában és a barátnőmmel az Örökimádás-templomban.” A másik megjegyzés: „Nem. Nem is megyek. Imádkozni legalábbis nem! Keresztelőn és esküvőn igen.” (14 éves leány, római katolikusnak írta magát és meg is keresztelték.)

De a kép itt sem egyöntetű, amikor a templomba járás célja és gyakorisága után tudakozódtam: *Néha voltál templomban? Gyakran? Nézelődtél vagy misén, istentiszteleten voltál?*

A „néha” rovatot összeszámálva a 105-ös szám lecsökkent 79-re; és 25-re a „gyakran” kérdésnél. Meglehetősen magas a misén, illetve istentiszteleten résztvettek száma. A „néha” és a „misén voltam” igen tág fogalom, ezt a válaszoló gyermekek is érezhették, mert nem egy közülük magyarázatot is írt: „egyszer voltam a nagymamámmal éjféli misén” vagy hasonlót. Barátnő, üdülők és keresztmama is szerepel az ilyen kíváncsiságból vagy egyszeri véletlenből adódott részvételnél.

Ebben a témacsoportban szerepelt még a *Kivel?* kérdés is. A válaszokban zömmel a szülők szerepelnek: 40%, azután a nagymamák: 28,4%. Meglepő az „egyedül” a templomba tévedők 15%-a, főleg a 12–14 éves korosztályban találkoztam evvel a felelettel. A kisebbeknél a barátnő, unokatestvér; anyukám húga stb. szerepelt. Főként azoknál jelent meg a családon kívüli kísérő neve, akik nem tanultak hittant, s nyilván teljesen vallás nélküli családi környezetben nőnek fel.

E kapott eredmények arányítva megfelelnek a szülőktől gyűjtöttékével. Mint láttuk, a legtöbb szülő még megkereszteltette gyermekét, de már nem nevelte vallásosan, és csak a magukat kifejezetten hívőknek valló szülők jártak gyermekükkel együtt rendszeresen templomba. A vallásnélkülieknél is feltűnedezett a néha sorra kerülő ünnepi templomba járás. De közülük már csak alig néhányan taníttatták gyermeküket hittanra, s ha mégis, akkor inkább erkölcsi megmondolásból vagy saját gyermeki emlékeik hatására. S ha a ruha, az ünnepélyesség meleg hangulata érzelmi hatásként élt még bennük, akkor első áldozók lettek a gyermekeik. Aztán, ha már a ruha megvan és a közelben bérnialást hirdettek, akkor azt is gyorsan elvégeztették. Ezt a szülői szemléletet a gyermekek válaszai teljesen igazolják.

A válaszok között *egyszer sem szerepel az iskolai hitoktatás*, csakis templomi hitoktatásról van szó, a katolikusok esetében a hitoktatásban részesülők száma megegyezik az első áldozókéval. Feltehető, hogy összes vallási ismereteiket az erre való előkészítő oktatáson szerezték, ezzel azonban vallási nevelésük be is fejeződött. Néha még ez is abbamaradt valami oknál fogva, az áldozásig sem jutottak el. Egy esetben szerepelt egy gyerek, aki otthon tanult hittant; egy másik kislányt pedig beirattak iskolai hitoktatásra, de csak rövid ideig járt, mert „a nagymamától visszakerültem anyuékhöz és már elfelejtettem, amit ott tanultam.” A templomban tanultakat 8 esetben erősítette meg otthoni szülői foglalkozás is. Mindez táblázatosan:

6. tábla

Felekezet szerinti megoszlás		Hittant tanult			Első áldozó volt	Azóta is áldozó	Bérmálkózott
		templomban	otthon	iskolában			
Nincs tudomása arról, hogy valamilyen felekezethez tartozna	18	—	—	—	—	—	—
„Keresztény”	5	4	—	—	2	—	1
Római katolikus	67	24	1	—	24	7	16
Görög katolikus	3	2	—	—	2	—	—
Református	13	4	—	—	—	—	—
Evangélikus	3	1	—	—	—	—	—
Összesen	109	35	1	—	28	7	17

A megkérdezett gyermekek 65%-a saját bevallása szerint tud *imádkozni*, amit rendszerint szüleitől, nagymamától, otthon vagy a paptól a templomban tanult. Közülük 14% azt írta, hogy „keveset” tud imádkozni. Említette például az egyik válasz, hogy csak a Miatyánkot ismeri, de már nem egészen jól, mert a nagymamától tanulta és elfelejtette. Vagy egy másik gyereket a nagypapa megtanította egy esti imára, amit lefekvéskor el szokott mondani, bár ez a gyerek a vallását sem tudja, meg sincs kereszttelve és semmiféle vallási ismerettel nem rendelkezik. Egy másik vallomás szerint: „Ismerem az asztali imát és az estit. Nagymamáéknál el szoktuk mondani.”

A vallásukat nem ismerő és meg sem keresztelt gyermekek természetesen senkitől sem tanultak imádkozni, nem is tudnak, számuk 24%. Egy 14 éves kislány lapján olvasom — aki különben mindenre nemmel válaszolt: „A Miatyánkból tudok egy részt, olvastam valahol. Néha elimádkozom, ha valamitől félek vagy valamit nagyon szeretnék.”

Azok közül viszont, akik válaszuk szerint tudnak imádkozni, csak 34-en „szoktak” szintén „néha” imádkozni. Egyáltalán nem: 14 gyerek. A „néha” megjegyzést egyik-másik meg is magyarázta: lefekvéskor, misén, ha templomba megyek stb. Jól megfigyelhető az érdekes tény: az imádkozók száma alacsonyabb, mint a vallásukat ismerőké (91 — 66), de azért majdnem még egyszer annyi, mint a hittant tanulóké (37—66). Ebben igen nagy szerepük van a nagyszülőknek, mert a templomba is ők viszik el néha unokájukat, és a legtöbb gyermek a nagymamától tanult imádkozni: 33%, édesanyjától 31%; látta, hallotta másoktól 11 gyerek, paptól tanult 9 gyerek.

A most felsoroltak még mind a „külsőség” keretét írták körül, viszont a belső tartalom, akár mennyiségi, de főként minőségi vizsgálata igen nehéz, és ezen a fejlettségi fokon alig megoldható. Mégsem zárkoztam el attól, hogy a leglényegesebb kérdéseket fel ne tegyem: *Mit tudsz Jézusról? Mit tudsz Istenről?*

A válaszok kiértékelése önmagában még nagyon keveset árul el a helyzet valóságáról, hanem mindig összevetve, a megelőzően kapott adatokhoz viszonyítva kell kezelni. Ebben az esetben főleg azt egyeztettem, hogy tanult-e hittant, hol, kitől; jár-e templomba stb. Ezek vonatkozásában egy-egy felelet értékelése egészen más eredményre vezet.

59-en tudtak írni *Jézusról*. Leggyakoribb válaszok: keresztre feszítették (16), Isten fia (15), születéséről (13), feltámadott (9), mennybe ment (4), jó volt (1), ma is él (1). Nem tudott róla semmit sem írni 50 gyerek.

Mindjárt más azonban a kép, ha azt látjuk, hogy 11 olyan gyermek, aki hittant tanult, első áldozó volt, sőt meg is bérálták, kihúzták a rovatot vagy beírta: „semmit”. Viszont van 6 olyan megközelítően teljes válasz, amit olyan gyermekek adtak, akiknek semmi tudomásuk nincs arról, hogy nekik valamiféle vallásuk lenne.

Nem is mutatkozott lényeges különbség a két kategória között a válaszok minősége tekintetében. Például: „Jézus, a mi Istenünk és hinni kell benne, imádkozunk hozzá” — írta egy 14 éves lány, aki édesanyjától tanult imádkozni, más oktatásban nem részesült, néha nézelődni szokott bemenni a templomba. A társnője viszont tanult hittant a templomban, áldozott, meg is béráltakozott, a válasza mégis mindössze ez volt: „Keresztre feszítették és a 7. napon az Isten mellé szállt fel.” A paptól tanult régen imádkozni, már nem nagyon tud és csak néha szokott.

Egy 13 éves evangélikus gyermek válasza, aki ebben az esztendőben konfirmált: „Jézus Betlehemben született, anyja Mária volt, Poncius Pilátus megfeszítette, majd harmadnapon feltámadott.” Római katolikus osztálytársa, aki szintén tanult a templomban hittant, gyakori áldozó, szokott is imádkozni — a válasza mégis csak ennyi: „Ő teremtetten az emberiséget!”

Két 12 éves fiú felelete. Az első csak a vallását tudja, otthon nyilván tudatosan nem foglalkoznak vele, válasza mégis: „Jézus Mária gyermeke, karácsonykor született kis jászolban, szalma között. Jézus pünkösd napján megy vissza a mennybe az emberek közül.” A másik — bár otthoni vallásos környezetre lehet következtetni megelőző feleleteiből — így válaszolt: „Jézus a föld fia. Jó volt mindenkire, csak a rossz és gonosz emberekhez volt szigorú. Jézust mindenki szereti. Jézus szereti az embereket és az állatokat.”

Természetesen van ilyen is: „Jézus lejött miértünk a földre, hogy megváltson a gonosztól és nagyon jó ember (lélek) volt. Isten saját lelkében jelent meg és miértünk keresztre feszítették” (12 éves). Vagy tömörebben: „Ő a világ megmentője. Jézus vette le rólunk a bűnt” (13 éves leány).

Csak a vallását megnevezni tudó 14 éves református leány válasza: „Jézus legendás személy, aki ember alakban lejött a földre, hogy a rosszakat a jó útra térítse és a szegényeken segítsen. (Mária fia.) Azonban az emberek keresztre feszítik. Szent társai leemelik és eltemetik. A sírból éjszaka feleledt és kijött: ez Jézus Krisztus feltámadása. Visszament az égbe, hogy soha többet ne jöjjön le. Az embereket sorsára hagyta.”

Még a vallását sem tudó 13 éves leánytól idézem: „Csak az emberek képzeletében létezik, mert nem az isten, hanem a természet stb. teremtetten az embert.” Mivel a két kérdést kapcsos jellel összevonta — még hozzáfűzte: „sokan azt hiszik, hogy az Isten teremtetten az emberiséget”.

A *Mit tudsz Istenről?* kérdésre összesen 31 választ kaptam, 16 gyermek felcserélte Jézussal, 62-en nem írtak semmit. A hittant tanult gyerekek közül 17-en aránylag bő választ adtak, de 13 hittanos itt is kihúzták a rovatot.

A válaszadók legtöbbször a világ teremtőjének jelölte (19), lélek (4), létezik (4), jó (1). Tagadó vagy materialista választ 5 gyerek adott.

Néhány jellemző feleletet itt is megemlítek. 10 éves tanuló válasza: „Ő teremtetten az emberiséget. Ő a mindenható, akiben hinni kell. Ő teremtetten az első embert, Ádámot és Évát.” Egy kevés hittant tanult a templomban és otthon, de nem volt első áldozó. Anyjától és a misén tanult imádkozni, szokott is esténként. — „Isten szellem, aki megteremtetten a világot. A hívő katolikusok imádják” (6. osztályos fiú. Szüleivel együtt jár templomba és gyakori áldozó.) Egy másik: „Tagadták — hitték, gyűlölték — imádták. Mindenható.” (12 éves.) — Szintén ebből az osztályból egy hittant nem tanult gyermekről: „3 arca van, atya, fiú szentlélek. Sokat üldözték. Segített Noénak. Istent mindenhatónak nevezik.” — Egy meg sem keresztelt 14 éves kislány válasza: „Szerintem Isten létezik.”

Az elutasító válaszok közül két „katolikus” gyermek válasza: „Az emberek képzeletben teremtetten a földre.” — „Az emberek régen félték az Istentől, ma nem hisznek benne.” Mindketten 8. osztályba járnak. Egy 12 éves így fogalmazott: „Nem hal meg soha, ő teremtetten az embereket. Sok isten volt. A tolvajoktól kezdve a becsületességig mindenkinek volt istene.” — Egy 13 éves

gyerek megfogalmazásában: „Az öregek azt mondják, hogy a mennyben van és csodákra képes. Nem sokan hisznek benne.” Az utóbbi válaszadók nem neveztek meg magukkal kapcsolatban semmiféle vallást, nincsenek megkeresztelve.

Evvel végére értünk e kérdéscsoport elemzésének, s így összegezhetjük táblázatosan tapasztalatainkat: a vizsgált tanulók közül

nincs tudomása arról, hogy valamiféle vallása lenne, vallási ismeretekkel nem rendelkezik:	24 ⁰ / ₀
meg tudja nevezni, hogy milyen vallásra keresztelték, de mást nem tud erről a vallásról:	22 ⁰ / ₀
imádkozni tud (az említett módokon):	21 ⁰ / ₀
abbamaradt vallásos nevelése:	22 ⁰ / ₀
vallásos nevelés alatt állónak tekinthető:	11 ⁰ / ₀

Néhány következtetés

Adataink tükrében, egy szűk és meghatározott körzetben ugyan, de jól szemlélhető a szekularizálódás ténye, sőt annak folyamata és mértéke is.

A háború alatt felnőtt szülő-nemzedék és az utána következő generációkban jól megfigyelhető jelenség a vallásos gyakorlattól elszakadók nagy száma. Az okok között felsorolható a régi, adminisztratív vallásos szemlélet, amely nem mutatkozott életképesnek. Ennél nagyobb hatású volt a meginduló „belső vándorlás” és a vele szorosan együttthaladó társadalmi státusváltás is. Jelentős csoportok szakadtak ki megszokott környezetükből, a hagyományokból, s az új társadalmi környezet ugyanakkor új társadalmi kívánalmakat is hozott az egyén számára. Magára maradva, politikai viharok és világnézeti viták között a benne még alig meggyökeresedett eszmék nem akadtak elegendő külső támogatásra és a nagy tömeg most is sodródott a kialakuló társadalmi gyakorlattal. Mint láttuk, *a tudatos döntők száma a hívők és az ateisták esetében egyaránt kevés!* A következményekkel is számot vető elhatározáshoz, ennek gyakorlati megvalósításához, a következetes magatartáshoz mindig szilárd és mély ismeretrendszerre is szükség van. Ennek hiányában a korábbi neveltetés beidegzett szokásai, érzelmi kötöttségek, hangulatok még hatnak, de egyre elhalóbb jeleket mutatnak.

Az elmúlt negyedszázad alatt új világszemlélet hat a gyermekek nevelésében. A most növekvő generációk vallásos szemléletében és gyakorlatában igen keveset kaphatnak otthonról. Ismeretük egyre szűk körűbb: a templomi hitmagyarázatokra, az első áldozási oktatásra szorítkozik, meg a néha-néha hallott vasárnapi és ünnepi prédikációkra. Ezek a hatások rendszertelenül és rövid ideig érik. Ezért adnak zavaros hiedelmekkel teli válaszokat és 14 éves korig — főleg ahol nem támogatja családi háttér — még a tanultakat is teljesen ellefejtik. A legtöbb esetben a nagyszülők jelentik a „pókfonalat” — s halálukkal az is megszakad. Egyre több gyermek írhatja a választ: nem tanultam senkitől sem imádkozni. S egyre gyakoribb a felelet a „Mit tudsz Istenről?” kérdésre: „Nem hallottam róla semmit”, „Nem tudok róla semmit.”

Úgy véljük: hasznos lenne szélesebb körben is hasonló vallásszociológiai mikro-vizsgálatokat végezni.

KOVÁCS MÁTÉ

1906—1972

1972. szeptember 6-án vettünk végső búcsút az 1972. augusztus 29-én váratlanul elhunyt Kovács Mátétól.

Azok a szavak, melyeket első megemlékezésként leírhatok — olyan korban, mely lassan és küzdelmek árán emel fel, és félelmetes gyorsasággal felejt —, csak néhány adatot tehetnek hozzá a fájdalmas tény bejelentéséhez.

Mikor Kovács Mátét 1939-ben a JAUSZ Bélától igazgatott debreceni gyakorló gimnázium vezető tanáraként megismertem, kilenc éves olyan pedagógus múlt volt már mögötte — előbb Nyíregyházán, majd a debreceni Fazekas Mihály gimnáziumban tanított —, amelyben az iskolai tanítás szorosan összefonódott sokféle tudományos, ismeretterjesztő és társadalmi munkássággal. Előadója volt az egyetemnek, főtitkára a Nyári Egyetemnek, ekkor jelent meg „Fazekas Mihály, a rokokó költő” című első nagyobb tanulmánya . . .

1942 végére a szó igazi értelmében kinőtte iskolánkat: előadónak hívták meg a debreceni tankerületi főigazgatósághoz, majd az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető igazgatójává nevezték ki. A felszabadulás után minden zökkenő nélkül lépett át a Vallás- és Köznevelésiügyi Minisztériumba, melyben előbb egy befolyásos ügyosztály vezetője, később államtitkár lett.

1945-ben, az akkor induló Köznevelés első számában már körvonalazza annak az iskolarendszernek jövőjét, melynek megvalósítása részben nevéhez fűződik:

A földreformot közigazgatásunk és gazdasági életünk megújításával egyidőben elengedhetetlenül követnie kell köznevelésünk korszerű újjászervezésének is . . . Kétségtelen, hogy iskola- és kultúrpolitikánk nem a teljes magyar élet valóságában gyökerezett, a szocialis igazságosság követelményeivel számot nem vetett, s így nem is az egyetemes magyar érdekeket és igényeket szolgálta, hanem elsősorban egyoldalúan csak a fennálló rendszer, főként az akkori közigazgatás és értelmiségi vezetés szükségleteit . . . a munkásság és parasztság intézményes és szakszerű hivatásra való nevelését elhanyagolta . . .

Attól az időtől kezdve Kovács Máténak jelentős része van köznevelésünk felszabadulás utáni egész szervezeti és pedagógiai megújításában az általános iskola létrehozásától az iskolák államosításáig.

Miután ki kellett válnia abból a munkából, mellyel azonosította magát, a debreceni egyetemi könyvtár igazgatását vette át. Rövid tájékozódás után kezdeményező lépéseket tett a könyvtárosok számára szükséges tudományos ismeretek megszerezésére, jelentékenyen járult hozzá a korunk igényeinek megfelelő könyvtársképzés megvalósításához, később maga vette át a könyvtártudományi tanszék vezetését a budapesti egyetemen. A könyvtárügyet mindig szoros kapcsolatban látta és mutatta be a közneveléssel, a tudományos képzéssel és a népműveléssel.

A történelem feljegyzi az emberről, amit tett. A tanú és a barát néhány olyan tulajdonságot emelhet ki, melyekből következtetni lehet — megemlékezésünk jellegének megfelelően — a közéleti emberre.

KOVÁCS Máté minden céltudatos tevékenységét mindenekelőtt realizmusa jellemezte: ez tette lehetővé, hogy felismerje és tegye az adott körülmények között lehetséges legtöbbet a legjobban.

Ehhez járult türelme és kitartása. Azon az úton, melyre lépett, igen gyakran nem volt elég a kezdeményezés vagy az új megoldáshoz vezető egyszeri szellemi erőfeszítés: a cél elérése érdekében tervezni, szervezni, ellenőrizni kellett, meg kellett teremteni a közlés vagy az alkalmazás feltételeit. Ilyen ára volt gyakran annak, hogy bármire is vállalkozott, befolyására a dolgok a nagyobb rendezettség irányába kezdtek alakulni.

Végül mindenkiben, aki ismerte, megmarad nyíltsága és nyitottsága, az a figyelmes érdeklődés, mellyel mások életét követte, a gondokban osztozott, és okosan segített.

Mikor hirtelen halála után dolgozószobájában körülnéztem, kiskabátja székének karján függött, hajtókáján annak a nemzetközi értekezletnek színes jelenyszalagjával, melynek fogadásán órákban mérhető rövid idővel ezelőtt még részt vett. Íróasztalán kézirat, melyen láthatólag nem sokkal előbb dolgozott. Körülötte a maga által alakított környezet, melynek további gazdagítására maradék-erői összpontosultak. Előre nézett. Az életre gondolva lépett ki az életből.

KISS ÁRPÁD

RIFORMA DELLA SCUOLA

1971. XVII. évfolyam, 1—12. szám

A folyóirat hűen tükrözi az olasz társadalomban folyó politikai harc, és ezzel összefüggően az iskola megújításáért folyó küzdelem élesedését. A kiélezett politikai helyzet magával hozza a par excellence pedagógiai kérdések részletes, mélyreható elemzését, s ennek elmélyülését tekinthetjük az 1971. évfolyam sajátos vonásának. Önmagában az új iskola igénye már nem elégséges, el kell vetni a régit, de egyúttal tisztázni kell az iskola belső életének fejlesztési tendenciáit, olyan alapvető kérdéseket, mint az iskolavezetés demokratizmusának tartalma, a pedagógusok szemléletbeli átalakítása, az oktatás hatékonyságának fokozása, a növendékek alkotó erőinek kibontakoztatása.

Szerkezetileg két címszó uralja az évfolyam cikkei: *Politika* és *Pedagógia*. A cikkeket zömükben erősen vitázó, élesen bíráló hangvétel jellemzi, szinte nincs olyan írás, amely valamilyen formában ne venné bonckés alá a meglevőt, a visszahúzó, mindazt, ami az uralkodó osztály érdekeit szolgálja.

A *Politika* címszó alatt szereplő cikkek túlnyomó része az iskolára vonatkozó hivatalos törvényjavaslatokat vizsgálja, élesen rávilágítva a javaslatok nyílt vagy rejtett konzervatívizmusára és a legtöbb esetben szembeállítja a maga konstruktív koncepcióját. A szenátusban megvitatott egyetemi reform ellentmondásait és következtetlenségeit mutatja be GIORGIO PIOVANO: *Occasione legislativa e prospettive (Törvényhozási alkalom és perspektívák. 1. szám)* c. cikkében. Félő, hogy elmulasztják a mélyreható egyetemi reform megvalósításának történelmi pillanatát, most amikor az országban általános az óhaj a megújódásra — írja aggodalommal —, mert a reformjavaslat nem nyújt perspektívát ahhoz, hogy az egyetem szellemében gyökéres változások történjenek. Ehhez a tanuláshoz való jog biztosítására, új didaktikára, a hallgatók önkormányzatára van szükség. Meg kell szüntetni az egyetem „külön test” jellegét, hogy érvényesülhessen a társadalom demokratikus erőinek befolyása. Az új didaktika az oktatás és a tudományos kutatás egységére épül, az oktatók és a hallgatók közötti

új viszony azt jelenti, hogy az ex cathedra előadások helyét csoportos kutatások foglalják el, olyan kutatások, amelyek számításba veszik a hallgatók érdeklődési körét is. A tanuláshoz való jog gyakorlásának eldöntését azok hatáskörébe kívánja utalni a szerző, akiket az uralkodó rendszer nemcsak az egyetemről, de még az alsóbbfokú iskolákból is kizárt: a munkástömegek és azok képviselői hatáskörébe.

Az iskola minőségi átalakítására tett, általános rendszerré fejlesztett koncepció az *Una proposta unitaria (Egységes javaslat. 1. szám)* c. cikk, amely a szakszervezetek számára nyújt szintézist a kötelező iskola (scuola dell'obbligo) alapvető reformjához. Olyan iskolát kell teremteni, amely a dolgozók életkörülményeit nemcsak figyelembe veszi, de e körülményeket meg is akarja változtatni. A javaslat a tanuláshoz való jog biztosítását sürgeti minden állampolgár számára, egészen az egyetemig, különös tekintettel Dél elmaradott viszonyainak felszámolására. A javaslat nagy értéke, hogy a széles strukturális megújítással összhangban a személyiségfejlesztés feltételeit is részletesen kifejti.

A reformkövetelések röviden így foglalhatók össze: Az iskolai előmenetelben mutatkozó egyenlőtlenség gyökerei az életkörülményekben találhatók, ezért a 3—6 éves korig valamennyi gyerek számára óvodát kell biztosítani. Azonnali és széles körű iskolaépítési programot kell kialakítani, tényleges ingyenességet megvalósítani, beleértve a tankönyveket, a menzát, a közlekedést. Maximálisan 20 tanulót elhelyezni egy osztályban. További feladatok: az egésznapos iskola fokozatos kiépítése, a differenciáló osztályok megszüntetése, az iskola speciális szakemberekkel (orvos, pszichológus, szociológus) való ellátása, az osztályozás és buktatás helyébe új értékelési módszerek kialakítása és bevezetése, az iskola-kötelezettség kiterjesztése 16 éves korig. A kötelező iskola reformját alapul véve kell hozzákezdeni a középiskola (scuola secondaria superiore) radikális átalakításához. Itt fokozottabban előtérbe kerülnek a módszer, a tartalom és a munkastílus kérdései. Új tantervet kell kidolgozni új tantárgyak (közgaz-

daságtan, szociológia) bevezetésével, fokozottabb hangsúllyal a természettudományokra. Meg kell teremteni a kulturális tevékenység széles skáláját és szorosabb kapcsolatot a demokratikus erőkkal, a társadalmi valósággal.

A tervezet a közösségi élet alapvető kritériumait is felvázolja: a tanulók önkormányzati szervének, a tanulók tanácsának működtetésével, kritikai állásfoglalásuk rendszeres gyakorlását kell biztosítani, a fegyelmi normákat úgy demokratizálni, hogy a tanárok és tanulók közötti szakadék egyik nem jelentéktelen oka, az „inkvizíciós” módszerek örökre eltűnjének.

A fenti követelmények az igazi demokrácia körvonalait bontakoztatják ki. Olyan egységes koncepció ez, amelyben a nevelés minden tényezője meghatározó jelentőséggel bír. A tervezet végkövetkeztetése mélyen humanus: „Az iskola méltóságát csakis az autokratizmus minden megnyilvánulásával való radikális, gyors és végleges szakítás biztosíthatja” és ez a munkaszisztály harcainhoz méltó program.

A szintézisre való törekvést mutatja az a tanulmány is, amelyet egy nyolc tagú kollektíva készített és amely az állami, öt évre szóló pénzügyi terv perspektívatávságával szembehelyezi a maga, tényekre és adatokra épülő elaborátumát és pontos tervet készít a rendelkezésre álló keretek felhasználására. A cím önmagában is sokat mondó: *Sette — per una scuola diversa (Hét területen többet egy más iskoláért, 8. sz.)* vagyis több területet, több időt (egésznapos iskolát), több évet (kötelező iskolát 16 éves korig), több felszerelést, több pedagógust, több iniciatívát, és több hatáskört egy más iskola érdekében. E témát más oldalról közelíti meg GIUSEPPE CHIARANTE *Nello scarto tra analisi e obiettivi* c. cikkében (*Eltérés az elemzés és célkitűzések között, 10. szám*). Ismerteti az ország öt éves gazdasági tervjavaslatának iskolai vonatkozásait és rámutat arra, hogy a javaslat az iskola valóságának elemzése nélkül készült.

A konkrét tényekre épülő bizonyítás egy másik példája LUCIO BUFFA: *Cinque anni in Campidoglio* c. írása (*Öt év a Capitoliumon, 4. szám*), ebben a baloldali erőknél Róma városi közigazgatásával szemben folytatott öt éves harcáról számol be. Azért küzdöttek, hogy a beruházások ne a magánérdekeket, ne a spekulációt szolgálják, hanem az iskola érdekeit.

A harcban való aktív és konstruktív részvétel bizonyítéka az Olasz Kommunista Párt iskola-szekciója által kidolgozott törvénytervezet a középiskola reformjára vonatkozóan (*Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore, 2. szám*). Az e javaslatról rendezett konferencián (*Dalla conferenza comunista sulla scuola secondaria superiore*) a résztvevők egyetértettek abban, hogy az iskolának olyan egységeket kell kialakítania, akik képesek a társadalomra hatást gyakorolni, akár a gépek,

akár az irodalom, a művészetek vagy a filozófia „technikusai” lesznek. 16 éves kortól a serdülő ifjú a felnőttek világához kapcsolódik, tehát ki kell kerülnie a felnőtteknek való alárendeltségből. ADRIANO SERONI éppen azt tartja jelentősnek, hogy a konferencia a törvényjavaslat alapján az iskola funkcióját kívánta tisztázni. PAOLO FRANCHI az OKP törvényjavaslatának legfőbb értékét abban látja, hogy minden korábbi javaslatnál kiforrottabb és tudatosabb, valamint abban, hogy nyilvánvalóvá teszi az iskola átalakításának komplex tervezete és a mozgalmi harc közötti szoros összefüggést.

A kommunisták álláspontjukat minden lehetséges alkalommal határozottan és egyértelműen fejtik ki. Ennek meggyőző dokumentuma GIUSEPPE CHIARANTE az *Unificare o moltiplicare (Egyesíteni vagy megsokszorozni, 8/9. szám)* c. cikke, amelyben a „Biasini-bizottság” munkájáról számol be és ismerteti a bizottság elnökének a miniszterhez intézett levelét, valamint M. A. MANACORDA-nak, a bizottság egyik tagjának e levélre vonatkozó észrevételeit. A bizottságot a közoktatásügyi miniszter hívta életre, azzal a feladattal, hogy készítsen tervet a középiskola (*scuola media superiore*) megreformálására, „a jelenlegi olasz iskolarendszer megváltoztatására, amelyben a humanisztikus-tudományos és az empirikus-alkalmazott képzés egymással szembenálló koncepcióvá merevült”. ODDO BIASINI a miniszterhez írott levelében az öt éves egységes középiskola mellett foglalt állást, szerinte ennek kialakítása két ütemben történhet. Az első lépés a szakmai specializálás felszámolása a technikumokban és a technikai képzés bevezetése a gimnáziumokban, ami a ma még mindkét vonatkozásban „csonka” iskola egyesítését jelenti. Ez az első lépés BIASINI szerint viszonylag rövid időn belül megvalósítható. Második lépésként azt javasolja, hogy széles körű tudományos kísérletek alapján meg kell reformálni a tanterveket és a metodológiát, ennek végrehajtásához viszont, úgy véli, hosszabb időszakra, 8–10 évre van szükség. MANACORDA kimutatja ennek az álláspontnak a tarthatatlanságát, meggyőzően bizonyítja, hogy a régi rossz rendszert kísérletezés címén fenntartani nem jelent mást, mint az iskola tényleges megreformálásának elhalasztását. A kísérlet csak akkor lesz reális, ha az egységes középiskola létrehozásával egyidőben kerül sor a tartalom és módszerek megújítására.

Egy jelentős konferenciáról olvashatunk a 4. számban, amely Abbadia San Salvatoreban zajlott le és amelyről GIORGIO BINI számol be *Il tempo perso (Az elveszett idő)* címmel. A konferenciát a firenzei *Scuola — città* c. pedagógiai folyóirat kezdeményezésére hívták össze, központi témája az egésznapos kötelező iskola problematikája volt. LAMBERTO BORGHI professzor, a lap szerkesztője vitaindítójában

három kérdést emel ki: a kötelező iskola reformját nem lehet elválasztani a középiskola reformjától; a reformokkal elsősorban a munkáscsaládok gyermekeinek hátrányos helyzetét kell megszüntetni; a pedagógusokat pedagógiai, szociológiai, antropológiai alapismeretekkel kell felvértezni. A vita középpontjába az iskola nevelési funkciója került. A népnek az az érdeke — szögezik le —, hogy az iskola harmonikusan fejlett forradalmi típusú embert neveljen. A pedagógiai törekvéseknek a politikai gyakorlatban kell realizálódniuk.

Az általános jellegű témák mellett egy-egy részletkérdés tüzetesebb megvilágítására is sor kerül a folyóiratban. Fontos politikai kérdés az iskolavezetés demokratizmusa és a pedagógusok minőségileg megváltozott szerepe. FRANCO COPPA *Il preside pesa* (Az igazgatónak súlya van, 4. szám) c. cikkében kiemeli a kormánypárti törvényjavaslat sok megoldatlan problémája közül az iskola irányítójának kérdését. Bár a javaslat szól az iskolatanács (Consiglio d'istituto, Consiglio di direzione dei docenti) szervezéséről, mégis lényegében változatlanul hagyja az igazgató döntési jogát, és ezzel konzerválja az iskolai bürokráciát, az autokratizmust. Az igazgató teljhatalma olyan akadályozó tényező, amely csírájában elfojtja mind a tanárok, mind a növendékek részéről felmerülő új törekvéseket. Időről időre lehet ugyan eredményeket kicsikarni, de ha a törvényjavaslat fenntartja az igazgató uralmát, akkor éppen a pozitív kisebbség — ilyen ma már szerencsére minden iskolában található — tevékenységének vet gátat, és a szükséges valódi demokrácia helyett csak áldemokratizmus fog érvényesülni.

Az új típusú iskola megteremtésének előfeltétele a pedagógusok helyzetének tisztázása. ALBERTO ALBERTI (*Gli insegnanti nel piano, Pedagógusok a tervben*, 6/7. szám) felteszi a kérdést: milyen hitele van a Köznevelési Minisztérium által készített tervjavaslatnak? A kételyt a javaslat számtalan bizonytalan tényezője teszi indokoltá. Maga a tervjavaslat nem veszi figyelembe a pedagógusok kezdeményezéseit, nevelési kutatásaik iránt érzéketlen, továbbképzésükre tett javaslatai bürokratikusak. Az iskola jelenlegi krízise részben abból fakad, hogy a kezdeményező, nevelni akaró és a neveléshez értő pedagógusok nem kapnak ösztönzést, részben pedig abból, hogy nincs biztosítva a tantestületek felfrissítésének lehetősége. LUCIO DEL CORNO szerint (*Insegnanti contro, A pedagógusok szemben állnak*, 6/7. szám), ha fokozódik az igény, hogy a pedagógusok legyenek a nevelési folyamat szervezői és alkalmazzák a legmodernebb módszereket, akkor ez feltételezi, hogy a konzervatív réteget, a közömböseket, sőt a szembenállókat is meg kell nyerni. Meg kell velük értetni, hogy különben menthetetlenül túlhaladja őket koruk.

GIUSEPPE FIORI a *Tra la burocrazia e la realtà sociale* (Bürokrácia és társadalmi valóság között, 6/7. szám) c. cikkében arról ír, hogy a pedagógusoknak az oktatási technológiák új eszközeivel kell előmozdítaniuk a növendékek intellektuális fejlődését. A tanárok felkészültebb kisebbségének kell az irányítást kézbe vennie és az oktatómunkát gyakorlatibbá tennie. A tervjavaslat szól a pedagógusgárda megújításáról, anélkül azonban, hogy ennek elveit tisztázza volna.

A társadalomban végbemenő politikai harc izgalmas formáiról kapunk tájékoztatást SESA TATO *Pieno tempo a Rivoli* (Égésnapos iskola Rivoliban, 12. szám) és A. ALBERICI, M. R. VASUMI, G. GOVONI: *Dal quartiere alla scuola* (A kerülettől az iskoláig, 10. szám) c. írásokban. Rivoli község baloldali vezetősége messzeemenően támogatja egyik általános iskola pedagóguscsoportjának kezdeményezését. A munkásszülők segítségével az egyes osztályokban tanulócsoportokat alakítottak ki, megszüntették a házi feladatokat, az osztályozást, a hivatalos tankönyvek használatát. A következő lépés volt az égésnapos iskola létrehozása, a szülők anyagi megterhelésének csökkentése. Ennek az iskolának társadalomnevelő szerepe éppen abban áll, hogy ráébreszti a szülőket a rossz hagyományok felismerésére, és aktivitásra készíti őket. Ez nem volt könnyű feladat, hiszen a szülők kezdetben bizalmatlanok voltak, féltek, hogy az új törekvések lerombolják a hagyományos tanulói engedelmességet. Ma már a szülők közvetlenül győződhetnek meg arról, hogy az új rendszer hatékonyabb, a gyermekek fegyelmesebbek, ismereteik alaposabbak, azokat jól tudják rendszerezni és alkalmazni.

Ennek az új szellemnek egy másik feltűnő bizonyítéka mindaz, ami egy bolognai általános iskolában történt. A Corticella városnegyed iskolatanácsa az osztályozás lezárásának megkezdése előtt kötelezte a vezetőseget, hogy az iskola tevékenységét érintő fő kérdésekben (az oktatás tartalma és módszerei, az osztályozás és buktatás, a nyári munka stb.) szervezzenek nyilvános vitát. Ezt a merész lépést többek között az is indokolta, hogy az 1968/69-es tanévben 48% volt a bukási arány és ez elsősorban a munkásosztály gyermekeit sújtotta.

Verso la scuola cím alatt közérdekű, az iskola belső problémáit érintő tanulmányokat közöl a folyóirat.

FERNANDO ROTONDO: *Donne in cattedra: terza dimensione* (Nők a katedrán: harmadik dimenzió, 2. szám) c. tanulmánya kettős problematikát közelít meg. A probléma egyrészt úgy jelentkezik, mint általában a „pedagógusok helyzete”, de úgy is, mint a „nők helyzete”. A szerző annak megállapítása után, hogy a tantestületekben köztudottan egyre

több a nő, felteszi a kérdést: milyen pedagógiai, politikai és társadalmi következménnyel jár ez a jelenség. Elemzi a nő helyzetét a kapitalista társadalomban általában, majd a nő változatlanul alárendelt szerepét a mai olasz viszonyok között. Az a metafizikus koncepció, amely a nőt alacsonyabb rendűnek és természeténél fogva a férfi alárendeltjének tartja, ma is érvényesül. Ebből következik, hogy a pedagógusnők jelentős része az iskolát csak másodállásnak tekinti. A kettős szerepben — dolgozó és háztartásbeli — az első az utóbbinak van alárendelve. Ez magyarázza politikai konzervativizmusát, az autokratizmus tiszteletét és a tartózkodást mindennel szemben, ami új. E szembenállással vélik megakadályozni, hogy a „háztartásbeli-feleség-anya” és a dolgozó nő közötti belső konfliktus drámai módon ki ne robbanjon.

Ugyancsak a pedagógusoknak a társadalomban elfoglalt szerepével, a pedagógus hivatástudattal foglalkozik MARCELLO DEI: *Identificazione, motivazione e prestigio (Azonosulás, motiváció és tekintély)* c. írása az 5. számban, és a téma folytatása a 6/7. számban: NEREO BORTOT *Autoritarismo e repressione nella scuola secondaria (Parancsuralom és megterhelés a középfokú iskolában)* c. írása. Ezek az írások a pedagógusmagatartás összetevőit kutatják kérdőívek segítségével. MARCELLO DEI egy Rómában készített felmérés tapasztalatait elemzi. E felmérés — mintavétele egy szélesebb vizsgálatnak — 106 pedagógus véleményét tartalmazza. 12 kérdés kutatja az elhivatottság, a hivatástudat mértékét. Néhány példa: Milyen indítékok alapján lépett a pedagógus pályára? Erre a kérdésre a férfiak 65%-a, a nők 60%-a úgy válaszolt, hogy nem talált jobbat, illetve ezen a pályán sok a szabad idő. Egy másik kérdésre — A tanítás mellett más munkakört is betölt-e? — adott válaszokból kiderül, hogy a férfiak 51%-a dolgozik iskolán kívül, ami azt is jelzi, hogy a pedagógus pálya nem elégíti ki őket. Arra a kérdésre, hogy „véleményük szerint az elkövetkező 10 évben foglalkozásuk presztízse növekszik vagy csökken” — a férfiak 53%-a pesszimista módon nyilatkozik.

NEREO BORTOT ugyanezen kérdőívnek a tekintélyelvre vonatkozó válaszaiból von le következtetést. Az egyik kérdés az iránt érdeklődik, mit tart a pedagógus elsőrendű feladatának: a fiatalok nevelését vagy a tanári tekintély fenntartás nélküli kivívását. A válaszból az derül ki, hogy a pedagógusok a tekintély fenntartását, az utasítások végrehajtását tartják elsőrendűnek. A tekintélyelv kispolgári értelmezését igazolja a tanulókkal való kapcsolatra adott válaszok túlnyomó többsége: ellenzi a vitalehetőséget, az osztályzatokba való beleszólási jogot stb. A kérdőív különösen abban kíván tájékozódni, hogyan foglalnak állást a pedagógusok az ifjúsági

mozgalmak követeléseivel szemben, mi a véleményük az iskolavezetés és a tanárok, valamint az iskolavezetés és a tanulók között az utóbbi időben kiobbant konfliktusokról. A válaszok többsége elítélő, és ha tesz is engedményt, csak óvatos megszorításokkal.

Ugyancsak kérdőíves vizsgálatás eredményeit összegezi TINA PANNACCI *Il sesso del preside* (8/9. szám) c. tanulmányában. Megkérdeztek 40 általános iskolai igazgatót arról, hogyan történik a szexuális felvilágosítás iskolájukban. Az igazgatók a nagyon nyílt kérdésekre moralizáló vagy általánosságban mozgó válaszokat adtak, esetenként pedig megkerülték a válaszadást. Az iskolában előforduló szexuális konfliktusokról nehezen vallottak, ha igen, szigorú büntetésekről számoltak be, és nem e konfliktusokkal kapcsolatos pszichológiai, pedagógiai munkájukról.

A *Pedagógia* cím alatt sok szó esik a tanulmányi munka hatékonyságának fokozására szervezett kísérletekről, a tankönyvek elavult szövegeinek felülvizsgálatáról, a személyiség teljesebb alakítása érdekében tett újszerű próbálkozásokról.

Sperimentazione nella secondaria superiore (Kutatómunka a középiskolában), 6/7. szám) c. tanulmány a különböző iskolatípusokban folytatott kísérletekkel foglalkozik. A modenai Fermi-iskola abból indul ki, hogy Olaszországban sohasem tudták megoldani az oktatás-munka, általános műveltség—szakma egyesítését, jelenleg az egész oktatás atomizált, nincs interdiszciplináris egységsítő jellege. A tömegek harca, a diákmozgalmak kikényszerítik a színvonal gyökeres javítását. A Fermi iskolában csoportmunka folyik, amely kiiktatja az oktatásból a formális elemeket, a hagyományos módszerek elidegenítő gyakorlatát. Nem egyszerűen szakembert kívánnak nevelni, hanem olyan személyiséget, aki társadalmi szerepével is tisztában van, és képes cselekedni a társadalom megváltoztatásáért. Vallják, hogy a mai „technikus” típusának kialakításában történelmi-társadalmi, természettudományos-technológiai és matematikai-logikai felkészítésnek kell érvényesülnie.

Új művelődési anyag kidolgozásán munkálkodnak a brindisi intézet tanárai és tanulói. A művelődési anyag elsajátításának feltételeként minden osztályban ifjúsági tanács működik, legfeljebb hat tagból álló munkacsoportok alakulnak, a hivatalos tanterv helyett munkahipotézist készítenek és a hagyományos tananyagok helyett a tanulók megadott témákat elemeznek. A tanulói aktivitást megkötő tankönyvek helyett osztálykönyvtárakat létesítenek, ezzel vetik meg az alapját az önálló kutatómunkának.

Az olasz pedagógus közvélemény egyik központi problémája jelenleg a teljesítményértékelés hatékonyabb megoldása. Tisztázásra

váró kérdés az oktatás tartalmának és módszereinek megújítása. A tantervvel összefüggésben többféle vélemény alakult ki: a tantervek teljes elvetése, kritikai átdolgozása, vezérfonalként való felhasználása vagy továbbfejlesztése a tanulók kutatómunkája nyomán. A. M. QUATTRINI LUGLI: *Rendimento e valutazione* (1. szám) c. cikkében a szerző bemutatja új oktatási rendszerét, amelynek lényege a csoportmunka: a tanulók szabadon választott formákban dolgoznak. Számára is tanulságos volt, ahogyan a növendékek a csoportokat „szorgalmas” és „hanyag” tanulókból összeállították, és imponáló érettséggel felosztották a megadott témát egymás között. Az osztályozással kapcsolatban a sokféle próbálkozás végkövetkeztetése az volt, hogy a csoportmunkában nem a jegy számít, hanem a tanulók hozzáállása és munkamódszere, ezt pedig csak magának a csoportnak a segítségével lehet megítélni.

A folyóirat több száma foglalkozik a tankönyvek minőségével. A vitát A. ZAVARONI indítja el *Secondo le disposizioni (A rendelkezéseknek megfelelően, 2. szám)* c. írásával, amely egy tanuló gondolatával kezdődik: „megtanítják nekünk a tegnapi politikáját, hogy távoltartsanak a ma politikájától”. Ma a tankönyv a kutatási tevékenységet, a kritikát, a kiegyensúlyozott és szabad fejlődést akadályozó tényező, és a tanár kezét is megkötöti a szabad választásban. *Con il libro di testo non si può continuare (A tankönyvvel nem lehet folytatni)* címmel folyamatosan jelennek meg terjedelmes tanulmányok, tankönyvelemzések. A luccai nevelési munkacsoport (5. szám) a hivatalos tankönyv használatából fakadó ellentmondásokra világít rá. A tankönyv mindent készen nyújt, és így a lexikális tudás, és egyben a tekintélyelv hordozója is. A tankönyv sok családban az egyetlen kulturális eszköz, és veszélye abban rejlik, hogy mivel az uralkodó osztály gondolatvilágát fejezi ki, a tudományos gondolkodás fékjévé válik. Igazi értéket csak a kiadó számára jelent. A tankönyv funkciója nem lehet más, mint az alkotó, önálló gondolkodás előmozdítása.

A 6/7. szám három, a fenti témát továbbfejlesztő beszámolót tartalmaz. GRAZIANO BONONI a bolognai tanítók tankönyv-szövegelemzését ismerteti. A tanítók statisztikai adatokkal és tények alapján meggyőző erővel bizonyítják a burzsoá ideológia jelentkezését és következtetés érvényesítését. E tankönyvekben gyér, munkás, osztályharc, sztrájk nem létezik. Elvi álláspontok: a férfi aktív, a nő passzív, engedelmeskedni kell és hangyaszigorral dolgozni. Minden egyéb a gondviselés dolga. A szándék nyilvánvaló, az adott helyzet fenntartás nélküli elfogadására kell nevelni. Egy másik vizsgálati szempont volt, hogyan kap helyet a tankönyvekben az ellenállás mozgalmak. A szerzők rámutatnak a hamisításokra,

az igazság elhallgatására. A felsőtagozat tankönyveiben a filofaszizmus rejtettebb formáit is feltárják. A tankönyvszerzők az objektivitás leple alatt megszűrik a múlt kényes kérdéseit és ezáltal a múltat elfogadhatónak mutatják be. Ebből már önként következik, hogy a jövőt is ellenvetés nélkül kell elfogadni.

Két milánói tanácskozás a tankönyvkiadás gazdasági vonatkozásaival foglalkozik, szembeállítva a kiadóvállalatok nyereségét a szülőik súlyos anyagi megterhelésével. (Pl. a kötelező iskola felső tagozatának három éve alatt egy tanuló tankönyvei több mint hatvanezer lírába kerülnek.)

FERNANDO ROTONO a 8/9. számban — szemben azokkal, akik a tankönyvnek, mint a metodológiai szabadság és didaktikai kísérletezés akadályának elvetése mellett foglalnak állást — azt a véleményt hangoztatja, hogy a tankönyvet nem lehet teljesen nélkülözni, de meg kell szüntetni hamis tekintélyét, azt a szerepét, hogy az igazság vitathatatlan forrása, le kell leplezni objektivitásának látszatát.

A gyermekek érdeklődésének lekötésére, képességeik sokirányú fejlesztésére irányuló kísérletek eredményeiről is találunk beszámolókat a lap hasábjain. REMO ROSTAGNO: *Piu tempo per i ragazzi di Collegno (Több időt a collegnói gyerekek számára, 2. szám)* c. cikkében arról számol be, hogy olyan modern napközi otthont szerveztek, amely lehetőséget biztosít a foglalkozások közötti szabad választásra. Tanfolyamok indulnak: fényképezés, újságírás, színház, idegen nyelvek, sporttevékenységek gyakorlására. Collegno így halad az egésznapos iskola megvalósítása felé.

A tanulók kollektív foglalkoztatásának nagyon végiggondolt, hatékony módja TERESA MATTEI és MARCELLO PICCARDO vállalkozása. *Il cinema fatto dai bambini (Film, amelyet gyerekek készítenek, 6/7. szám)* c. cikkében LUCIO LOMBARDO RADICE értékeli a kezdeményezés pedagógiai jelentőségét és ismerteti az egész gyártási folyamatot, a téma megszületésétől a vetítésig. A filmkészítés komplex tevékenység: a gyerekek vitakoznak, témát keresnek, írnak, rajzolnak, költségvetést csinálnak, a technikai lebonyolítás sokféle teendőt végzik. Lázas tevékenység hónapjai ezek — az „örömteli távlatok” izgalmaiban. A pedagógusirányítással végzett kísérlet megfordítja az információk tradicionális irányát: a film révén az információ a gyermektől jut a felnőttekhez.

A folyóirat sokszálú, színes hírágyagban rendszeresen közli az ország különböző részeiből befutó pedagógus-veleményeket, pedagógiai helyzetjelentéseket, a *Didattica* című melléklet pedig módszertani segítséget nyújt az egyes tantárgyak oktatásához, az ismertetett reformtörekvések szellemében.

BÓLYAI IMRÉNE

(Wolfgang Brezinka: Über Erziehungsbegriffe. Eine kritische Analyse und ein Explikationsvorschlag. Zeitschrift für Pädagogik, 1971. 567—615. old.)

A Német Szövetségi Köztársaság egyik jelentős neveléstudományi folyóirata, a Zeitschrift für Pädagogik közölte 1971. évi októberi számában a neves német pedagógiai szakíró; WOLFGANG BREZINKA terjedelmes tanulmányát. Címe magyarul: „A nevelés fogalmának meghatározása. Kritikai elemzés és kifejtési javaslat.”

Nem rendelkezünk pontos neveléstudományi fogalmakkal — kezdi gondolatmenetét a szerző —, még a „nevelés” szót sem használjuk egyértelműen, még a különböző neveléstudományi művekben maguk a szakemberek is sokféle jelentésben írják le. Tanulmánya első részében a közelmúlt legkiemelkedőbb nyugat-német neveléstudományi szerzőjének, JOSEF DOLCH-nak (1899—1971) definícióját veszi vizsgálat alá. E meghatározás így szól: „Nevelésnek nevezzük azokat az emberek közötti ráhatásokat, amelyek saját vagy más magatartásának és cselekvésének többé-kevésbé tartós fejlesztését célul tűzik ki, illetve ezt megvalósították.”

E fogalommeghatározás BREZINKA szerint kétrétegű. Az egyik réteg: „Nevelésnek nevezzük azokat az emberek közötti ráhatásokat, amelyek ... más magatartásának ... fejlesztését célul tűzik ki.” (A-fogalom.) A nevelés alatt tehát cselekvéseket kell érteni, mégpedig olyanokat, amelyeket a cselekvő személynek az a szándéka determinál, hogy megváltoztassa egy másik ember magatartását. A nevelés ennek értelmében tehát célirányos, céltudatos, szándékos tevékenység. A konkrét célkitűzés tényleges megvalósulása — ti. más magatartásának megváltoztatása azaz a cselekvés sikere — nem tartozik azon fogalmi ismérvek közé, amelyekkel ezt a nevelésfogalmat meghatároztuk. E nevelésfogalmak empirikus ellenőrzése nehéz: a szándékot ugyanis nem lehet közvetlen empirikus megfigyelés alá venni, a szándéokra csak a cselekvő személy verbális közlése nyomán, valamint az adott szituáció egyéb adatai alapján következtethetünk.

DOLCH definíciójának másik rétege: „Nevelésnek nevezzük azokat az emberek közötti ráhatásokat, amelyek ... más magatartásának ... fejlesztését ... megvalósították.” (B-fogalom.) Itt nem szerepel az a jellemző, hogy más magatartásának fejlesztését célul tűzik ki. Ez nem jelenti azt, mintha „az emberek közötti ráhatás” előidézőjéből hiányoznák ez a szándék, csupán azt jelenti, hogy ez a szóban forgó fogalomnak nem lényeges vagy szükségszerű konstitutív tartalmi eleme.

Azoknak a jelenségeknek a tömege, amelyekre a B-fogalom vonatkozik, nagyobb, mint azoké, amelyeket az a szándék jellemez, hogy

idegen magatartás megváltoztatására irányulnak (ahogyan az A-fogalom definiálta). Azt egyáltalán nem állíthatjuk, hogy valamennyi, az A-fogalom értelmében vett nevelési cselekvést hozzárendelhetnénk a B-fogalom alkalmazási területéhez: egy bizonyos cél elérésére irányuló szándékból végrehajtott cselekvésnek távolról sem bizonyos velejárója, hogy ez a cél ténylegesen meg is valósul. Sok olyan nevelési cselekvés van, amely nem eredményezi más magatartásának fejlesztését. Nincs itt szó az A- és B-fogalom logikai fölé- és alárendeléséről, de szűkebb és tágabb értelmezéséről sem.

Az is kétségtelen, hogy az a jelenségtömeg, amelyre a B-fogalom vonatkozhat, nemcsak cselekvéseket (amelyekben vagy adva van „a fejlesztésre irányuló szándék” vagy nincs) foglal magában, hanem általánosságban „az emberek közötti ráhatást” is tartalmazza, vagyis a cselekvések mellett magában foglalja az emberi magatartás minden olyan formáját, amelyek elősegítik „mások magatartásának fejlesztését”.

DOLCH B-fogalmában az a döntő, hogy „más magatartásának fejlődése” bekövetkezett: ha egy emberi magatartás valamely más emberre olyan hatást gyakorol, hogy annak magatartása fejlettebbé válik, akkor — de csak akkor — nevezhetjük ezt a magatartást (ezt „az emberek közötti ráhatást”) a B-fogalom értelmében nevelésnek. A B-fogalom legfontosabb tartalmi eleme más „fejlődésének” tényleges elérése. DOLCH itt a nevelést az eredmény oldaláról definiálta.

A B-fogalom empirikus felülvizsgálata során bizonyítani kell, hogy más magatartásának fejlesztése valóban bekövetkezett, de bizonyítani kell lennie annak is, hogy a „bekövetkezett” („elért”) „fejlődést” valóban egy meghatározott magatartásmód idézte elő. Ebből következik, hogy a B-fogalom csak akkor érvényesíthető, ha „a ráhatást előidéző magatartásmód” és „a más magatartásában bekövetkezett fejlődés” között kauzális összefüggés valóban fennáll. Ezzel viszont azt tételezzük, hogy ismerjük azon feltételek összességét, amelyek a személyiségi változás bekövetkeztéhez szükségesek. Nem vitás, hogy ennek a követelménynek csak igen ritkán lehet megfelelni, s a bekövetkezett „hatást” még ezekben az esetekben sem vezethetjük vissza teljes egészében egyetlen tényezőre, mint okra, legfeljebb annyit mondhatunk, hogy ez a faktor — más tényezők mellett — „résza” a bekövetkezett hatásnak.

Elemzésének eredményeként azt állapítja meg a szerző, hogy DOLCH nevelés-definíciója két, egymástól különböző nevelés-meghatáro-

zást tartalmaz. Mindkettőnek más az alkalmazási lehetősége, mindkettő érvényesítésének mások az előfeltételei. Az A-fogalmat a szándék — tehát a *cselekvést végrehajtó személy akarat-élménye* — határozza meg. A B-fogalom szempontjából viszont a hatás bekövetkezése — tehát a *nevelendő személyben jelentkező állapotváltozás ténye* (a „fejlődés” bekövetkezése) a döntő fontosságú. DOLCH nevelésfogalmában össze kívánta egyeztetni egymással a pedagógiában meglevő, egymással ellentétes fogalmiteoretikai alappozíciókat. A harmóniára törekvő alaptendenciáról azonban, amely az első pillantásra előnyösnek tűnt, az elemzés alapján kiderül — véli BREZINKA —, hogy tulajdonképpen hátrányos, mert megakadályozza a lehető legnagyobb mértékű fogalmi pontosság elérését. DOLCH nevelésfogalma az egyes tartalmi elemek relatíve tiszta, határozott volta ellenére összességében mégis homályos, bizonytalan. Emellett annak a követelménynek is csak részben felel meg, hogy jellemző jegyeit empirikus módszerekkel ellenőrizzük.

(BREZINKA már elemzése elején megjegyzi, hogy a DOLCH-féle definícióban szereplő „saját magatartás és cselekvés” kifejezést szándékosan figyelmen kívül hagyja vizsgálataiban, mert ez a kifejezés nyilván logikai ellentmondásban van „az emberek közötti ráhatások” kifejezéssel.)

A tanulmány szerzője hangsúlyozza: a nevelés fogalmának megszövegezésekor természetesen különbséget kell tenni a feladatra és az eredményre vonatkozó *igék* között. „Gondoljunk csak arra a különbségre, ami például a lőni és eltalálni, kezelni és gyógyítani, keresni és megtalálni, harcolni és győzni igék között mutatkozik. A feladatra vonatkozó igéknek más logikai funkciójuk van, mint az eredményre utalóknak.” Az ember célbaláthat, kezelhet vagy nevelhet valakit sikerrel vagy siker nélkül. A nevelni ige alapjelentése szerint *feladatra* vonatkozó ige, nem megvalósulást jelentő ige. A pedagógus nevelőtevékenysége logikailag megfelel az orvos kezelőtevékenységének: az ugyanis mindkét esetben nyitott kérdés marad, hogy sikerrel hajtották-e végre ezt a tevékenységet. Ezért ellentétes a szó alapjelentésével, ha az eredményt a nevelésfogalom tartalmi elemévé kívánják tenni. „Úgy vélem — írja BREZINKA —, hogy mind a nevelési gyakorlat illúziómentes szemléletének, mind pedig a realitásokhoz közel álló neveléstudományi elméletek kialakítása szempontjából nagy jelentősége van annak, ha a nevelés fogalmát nem terheljük meg még az eredmény, a siker fogalmi elemével is.”

A tanulmány második részének címe: A „nevelés” szó jelentése az újabb pedagógiai szaknyelvben. Wolfgang BREZINKA e fejezetben logikai alapon párokba rendezte a különféle

variációkat, így kapta az alábbi négy fogalomcsoport-párt, e párok tagjai logikailag egymással összeegyeztethetetlenek.

1. A nevelés folyamat-fogalmai és eredmény-fogalmi

a) A „nevelés” kifejezést legtöbbször valamely *folyamat*, folyamatos eljárás jelölésére használják. Így például azt mondják, hogy a nevelés „tevékenység”, „cselekvés”, „ráhatás”, „aktus”, műveltségi tartalmak „személyes átvitelének folyamata”, a vezetés „folyamata”, „megformálás, kialakítás”, „segítségnyújtás”, „cselekvések meghatározása, megkomponálása” stb. (A szerző minden esetben pontosan közli az elemzett definíciók leelőhelyét.)

b) A „nevelés” alatt egyes szerzők bizonyos folyamatok *eredményét* értik. Különösen az angol nyelvű pedagógiai szakirodalomban gyakori az „education” szónak a produktum-jelentésben való használata, a személyiség jellemző jegyeinek kombinációját, egy pszichikai állapotot, a személy egy bizonyos állapotát jelezve, vele. Az „educated” azt jelenti, hogy „being educated” (képzettnek, kulturáltnak, neveltnek lenni) vagy „educated person” (képzett, nevelt, kulturált, művelt személy). Ez egyben azt is feltételezi, hogy a „neveltségnek”, „képzettségnek” ez az állapota a nevelési folyamat eredménye.

Ezzel kapcsolatban a szerző a német WILHELM FLITNER (1963) és az angol R. S. PETERS (1966) definícióját elemzi, majd a nevelés produktum-fogalmának kritikájaként a következőket jegyzi meg: a produktum-fogalom egyrészt szemben áll az alapvető nyelvhasználattal, azonkívül logikailag is tarthatatlan. A nevelés alatt ugyanis BREZINKA véleménye szerint elsősorban egy bizonyos folyamatot kell értenünk. Igaz ugyan, hogy ez a folyamat bizonyos célok elérésére irányul, nincs azonban logikailag helytálló alapunk arra, hogy egy elérendő, megvalósítandó állapotot (Sollzustand) ugyanazzal a szóval jelöljünk, mint azoknak a feltételeknek egy részét, amely feltételek alkalmasint hozzájárulhatnak e cél eléréséhez.

A nevelési cselekvések ugyanis sem elégséges, sem minden esetben szükségszerű feltételeit nem képezik a kívánt személyiségi állapot kialakulásának, megvalósításának — fejtegeti BREZINKA. Egyáltalán nem kizárt, hogy ez az állapot nevelési tevékenység *nélkül* alakul ki, sőt még az is lehetséges, hogy ez az állapot a nevelési cselekvések *ellenére* jön létre. A Sollzustand-ot tehát el lehet érni anélkül is, hogy nevelési cselekvések okozatilag közrejátszottak volna annak megvalósításában. „Ezért számomra logikailag tarthatatlannak látszik — írja —, hogy ezt az állapotot a neveléssel azonosítsam olyan értelemben, mint-

ha a nevelés azonos lenne a neveltséggel, azzal, hogy valaki „meg van nevelve” (being educated). Ennek az állapotnak ugyanis nem lényeges ismérve, tartalmi kelléke, hogy az éppen nevelés (e szót itt a folyamat-jelentés értelemben használjuk) útján valósuljon meg.” Teljes bizonyossággal csak annyit tudunk, hogy ez az állapot az egyén „tanulásának” eredménye, azt azonban, hogy vajon e „tanulás” segítésére — tehát a nevelésre — szükség van-e, ezt esetről esetre kell eldöntenünk. Mivel tehát az nem mutatható ki, hogy bizonyos elérni óhajtott személyiségi jellemzők tényleges jelentkezése, kialakulása törvényszerűen függne bizonyos meghatározott nevelési cselekvésektől, ezért ajánlatos — a szerző szerint —, hogy a nevelés célját, a nevelendő személy elérendő állapotát más szóval fejezzük ki, s ne a „nevelés” szót használjuk erre.

2. A nevelés leíró-fogalmi és előíró-fogalmi

a) A nevelés deskriptív („leíró”) fogalma leírja, hogy mit tartalmaz a nevelés, mint tény; de azt nem jelöli meg, hogy milyen irányban kell hatnia a nevelésnek: nem fejez ki bizonyos célok elérésére vonatkozó követelményeket, csak azokat az ismérveket foglalja magában, amelyek segítségével minden időpontban és minden helyen megállapítható, hogy akkor és ott jelen van-e a nevelés, mint egy — más jelenségektől pontosan elhatárolható — jelenség, függetlenül azoktól az éppen érvényes kulturális érték-elképzelésektől és normáktól, amelyek alapján és amelyek szerint a nevelés gyakorlatilag történik. A nevelés céljára, illetve a nevelési eljárás során követendő módszer jellegére vonatkozó normatív meghatározások, előírások tehát ki vannak zárva egy deskriptív jellegű nevelésfogalom szükségszerű, lényeges fogalmi jegyeinek köréből.

b) A nevelés preskriptív („előíró”) fogalma annak meghatározását tartalmazza, hogy mit kell elérni, megvalósítani a nevelés útján, vagy (és) hogyan kell ezt kivitelezni. Az a követelmény, hogy minek kell bekövetkeznie, tehát a program, jelentkezik nyíltan vagy burkoltan megfogalmazott formában. A szerző egyik példája a nyugatnémet HUBERT HENZ (1964) valóságos alapú definíciója: „A nevelés azoknak a hatásoknak összessége, melyek segítségével a nevelendő egyén személyiségének lényeges erőit... felkelthetjük és megerősíthetjük, hogy ezáltal a közösség, a kultúra és az Isten országa iránt érzett felelősségtől áthatott, szeretetteljes és szeretetreméltó, vidám egyéniséggé váljék.” A másik példát szovjet műből, Ogorodnyikov és Simbirjev pedagógiakönyvéből idézi: „Nevelés alatt értjük azt a folyamatot, amely a tanulóban a kommunista öntudat és a kommunista magatartás kialakítását, továbbá a tanulók megismerési képességeinek alkotóképességeiknek és tehetségük, adottsá-

gaik kifejlesztését szolgálja.” Bár ez a mondat — teszi hozzá Brezinka — egy tisztán deskriptív definíció látszatát kelti, impliciten mégis tartalmazza a következő normatív előírást: „A nevelésnek a kommunista öntudatot és a kommunista magatartást *kell* kialakítania”.

Önmagában véve nem tekinthetjük különösnek, hogy a nevelés definíciói — expliciten vagy impliciten — gyakran tartalmaznak bizonyos programot, normákat, előírásokat vagy értékeléseket. A nevelés olyan emberi tevékenység, melynek során megpróbálnak valamit célszerűen, megfontolt módon és gondosan végrehajtani. Egy célkitűzést, egy eljárást szem előtt tartva célszerűen cselekedni, bizonyos szempontból nem is jelent mást, mint azt, hogy ezt a célt értékesnek, megvalósításra érdemesnek tartjuk. Az olyan gyakorlati, praktikus összefüggésekben, ahol a nevelők és a neveléspolitikai kialakítóinak egyrészt racionális, másrészt emocionális befolyásolásáról van szó, az ilyen programszerű-preskriptív nevelésfogalmak használata jogosnak tekinthető. Tudományos művekben azonban az ilyen fogalmak használhatatlanok. A nevelésfogalom tartalmát tisztábban tudjuk bemutatni, ha a nevelési tevékenységgel kapcsolatban a nevelés céljait és normáit kifejezeten mint ilyeneket határozzuk meg: „ne kíséreljük meg tehát azokat a nevelés fogalmának definíciójába becsempészni, mert akkor ez a fogalom elvesztí az a deskriptív jellegét, amely nélkül a tudományos elméletalkotás egyáltalán nem lehetséges”.

3. A nevelés szándék-fogalmi és hatásfogalmi

a) A nevelés szándék-fogalmát az jellemzi, hogy egy meghatározott feladat végrehajtásának szándékát tekintjük a fogalom jellemző ismérvének. Kifejezésre kerül: azért cselekszünk, hogy ezáltal meghatározott célokat valósítsunk meg; ahol tehát nincs szándékosság, feladat-tudat, tudatos feladatvállalás, ott nem beszélhetünk nevelésről. E fogalom alá ezért csak cselekvések fogahtók, mégpedig olyan cselekvések, amelyek célja, hogy azt a személyt, akire a cselekvés irányul, valamilyen tekintetben fejlesszék, jobbá tegyék. Az, hogy ez a cél megvalósul-e, hogy az az eredmény, amelyet elérni szándékoztunk, valóban bekövetkezik-e, hogy a cselekvés sikerre vezet-e, a fogalom meghatározásának szempontjából közömbös.

b) A nevelés hatás-fogalmának ismérve, hogy a nevelendő egyén személyiségének az az állapota, amelyet megvalósítandónak, megvalósításra méltónak ítélünk, *ténylegesen meg is valósul*. Ez annyit jelent, hogy a tevékenységeket lebonyolódásuk alatt még nem nevezhetjük nevelésnek, erre mindig csak utólag kerülhet sor, ti. azután, miután már megállapítást nyert, hogy azok valóban pozitív irányú személyiségváltozást idéztek elő.

A hatás-fogalomnak két alfaja lehetséges.

Az elsőt a *nevelés siker-fogalmának* nevezhetjük. Sikerről akkor beszélünk, ha egy cselekvés annak a célnak a megvalósulását eredményezte, melynek megvalósítása érdekében végrehajtották. Ebben az értelemben az olyan cselekvéseket, melyeknek az volt a céljuk, hogy az emberek személyiségi struktúráját valamilyen tekintetben fejlesszék, akkor — de csak akkor — nevezhetjük nevelésnek, ha már megállapítást nyert, hogy a célt elértük, mégpedig nem véletlen folytán, hanem éppen e cselekvések útján, mely cselekvéseket azután a bekövetkezett hatás okának vagy egyik okának tekinthetünk. A siker-fogalomnál tehát a siker a fogalom lényeges eleme.

A hatás-fogalom másik alfaját a *nem szándékolt hatás vagy a véletlen eredmények nevelés-fogalmának* nevezhetjük. Itt a siker-fogalommal szemben nem az olyan cselekvésekről van szó, amelyeket a más emberek személyisége megváltoztatásának céljából hajtottak végre, hanem olyan „ráhatásokat” nevezünk nevelésnek, amelyekről megállapítást nyert, hogy azok valakinél közrehatottak személyiségi állapotának fejlesztésében. Megelégszünk tehát azzal, hogy ezt az okozati összefüggést valamilyen formában egyáltalán felfedezzük s e meglett „okokat” (ti. a ráhatásokat) nevezzük nevelésnek. Az így felfogott nevelésnek ismét három speciális változatát különbözteti meg W. BREZINKA:

a) Egyrészt olyan cselekvések tartoznak ide, amelyeket ugyan nem a más emberek alakítására irányuló szándékból hajtottak végre, de amelyek mégis közrejátszottak mások személyiségének fejlődésében.

b) A véletlen eredmények nevelés-fogalmának másik formája, ha — mint Dolch is tette — a hatást kiváltó faktorokat „az emberek közötti ráhatásokra” is kiterjesztjük. Ezzel túllépünk a „cselekvés” fogalomkörén és az összes emberi magatartást (beleértve a bármilyen szándék nélkül jelentkező, önkéntelen megnyilvánulásokat is) úgy fogjuk fel, mint amelyre potenciálisan alkalmazható a nevelés fogalma.

c) Ha „az emberek közötti ráhatás” kifejezést a „ráhatás” fogalmi jegye helyettesíti, akkor a fogalom terjedelmét tovább bővítjük és kiterjesztjük azt minden, „az ember belső megformálását befolyásoló erőre és dologra”. Fr. Schneider (1953) szerint például „azok az erőáramlások, amelyek az embert nevelik... származhatnak mindabból, ami őt körülveszi” — tehát nemcsak az embertől indulhatnak ki, hanem a „dologi külvilágból”, a természetből és a kultúrából egyaránt.

4. A nevelés cselekvés-fogalmi és történet-fogalmi

a) A „nevelés” szó centrális jelentése kétségtelenül az, hogy ez alatt olyan cselekvéseket értünk, amelyeknek célja, hogy a nevelés

„címzett”-jét valamilyen szempontból jobbá, derékabbá, tökéletesebbé tegye. A nevelés tehát nem akármilyen cselekvés, hanem a cselekvések egy olyan, meghatározott osztálya, amelyet a segítés, támogatás, fejlesztés, alakítás szándéka, mint jellemző fogalmi jegy határol el minden más cselekvéstől. Ezek a cselekvések abból a szándékból fakadnak, hogy más emberek személyiségét olyan módon változtassuk meg, hogy ez a változás annak a csoportnak a normái szerint, amelyhez a cselekvés végrehajtója tartozik, fejlődésnek legyen ítéltető.

Néhány szerző a nevelés olyan cselekvés-fogalmát képviseli, amely a tervszerűség fogalmi jegyét tartalmazza. E szerzők véleménye szerint a nevelés fogalma alá nem a szándékos, hanem csak a „tervszerű” cselekvések tartoznak, a fogalom körét ezzel jelentősen leszűkítik. A szándékos és a tervszerű cselekvés között ugyanis jelentős különbség van, a „terv” többet jelent, mint a „szándék”: annak, aki szándékosan akar hatást kiváltani, csak a cél és az irány előzetes ismeretére van szüksége; annak viszont, aki tervszerűen cselekszik, részletes áttekintéssel kell rendelkeznie arra nézve, minek kell történnie, hogy a célt elérhesse és a megfelelő irányba haladjon.

b) A nevelés történet-fogalma azon a felismerésen alapszik, hogy a nevelési tevékenységek, az emberformáló befolyások összességéből csak egy relatíve kis rész-tömeget képviselnek. Óvakodni kell tehát attól, hogy ezeknek hatását túlbecsüljük. Figyelmünket inkább a többi, emberformáló befolyásra kell irányítanunk. Ezért a nevelés-fogalom cselekvés-jelentését „szorosabb értelemben vett” nevelésnek vagy „intencionális” nevelésnek nevezik el és szembeállítják egy „tágabb értelemben vett” nevelés-fogalommal: az ún. „funkcionális nevelés” fogalmával. (Ezt a helytelen gyakorlatot — jegyzi meg Brezinka — pontatlan nyelvhasználatával már Rousseau előkészítette.)

A nevelés történet-fogalmának konstitutív tartalmi elemét tehát az olyan külsődleges történések, események alkotják, amelyek az ember személyiségében változást idéznek elő. A legszükségesebb esetben nevelésnek mondják mindazon történések egészét vagy összességét, amelyek az embert „belsőleg formálják”. Ezt a fogalmat a nevelés *univerzális történet-fogalmának* nevezhetjük.

A nevelés szűkebb értelemben vett történet-fogalmával állunk szemben akkor, amikor a fogalom tartalmi jellemzőjeként nem valamennyi, a személyiséget alakító történést tekintünk, hanem csak a többi embertől kiinduló befolyások rész-tömegét fogjuk fel a fogalom jellemző tartalmi ismérvének. Ezt a fogalmat a nevelés *társadalmi történet-fogalmának* nevezhetjük.

A nevelés történet-fogalmának elbírálásánál

abból indulhatunk ki — folytatja gondolatmenetét Brezinka —, hogy általánosságban elfogadott tény: a személyiség megváltoztatásában egyrészt áttekinthetetlenül nagyszámú olyan társadalmi folyamat játszik közre, amelyben semmiféle alakító, formáló szándékról nincsen szó, — másrészt viszont közrejátszanak olyan befolyások is, amelyek különféle művelődési objektumokból vagy a természeti környezetből származnak. Joggal kifogásolható tehát, hogy a szakemberek ezeket a szociáliskulturális befolyásokat a pedagógiaelméletek megalkotásánál túlságosan kis mértékben veszik csak figyelembe. „Számomra egyébként az is kétségtelen — írja a szerző —, hogy a nevelés egy, a valósághoz közel álló elméletének mindazokat a tényezőket magában kell foglalnia, amelyek a nevelés cél elérése szempontjából nem közömbösek. Semmi sem jogosít fel viszont annak feltételezésére, hogy ezen összefüggéseknek felismerését, s a velük kapcsolatos kölcsönös egyetértést azzal segíthetjük elő, hogy bevezetjük a nevelés történet-fogalmát. Sőt éppen ellenkezőleg: okunk van annak feltételezésére, hogy ennek elfogadása a pedagógia területén csak a pontatlan gondolkodásnak kedvezett, a helyes felismerésekben való előrehaladást, s az egyetértés kialakítását viszont megnehezíti.”

E nyolc fogalom-variáns bemutatása után tanulmány a harmadik részében a szerző kísérletet tesz egy olyan tudományos nevelésfogalom definiálására és kifejtésére, amely magában foglalja a nevelés folyamat-, deskriptív-, szándék- és cselekvés-jelentését egyaránt.

Mindenféle definíció-alkotási munkálat előkészítő fázisában meg kell vizsgálni, hogy mit értünk az általános köznap szöhasználatban a fogalmat reprezentáló kifejezésen. Jelen esetben a legtöbb körben jellemző példákat kell tehát összegyűjteni arra nézve, milyen értelemben használják különböző területeken ténylegesen a „nevelés” kifejezést. E példák elemzése után juthatunk el olyan ideiglenes, tudományosnak még nem tekinthető értelmezéshez, amely azonban már alkalmas arra, hogy belőle kiindulva hozzáfogjunk a tudományos fogalom megszövegezéséhez.

Kiterjedt adatgyűjtés és részletes elemzés alapján megállapítja W. Brezinka, hogy a közbeszédben „a nevelés alatt olyan cselekvéseket és tevékenységeket értünk, amelyeket a felnőttek gyakorolnak a amely tevékenységek más emberekre, különösen gyermekekre, serdülőkre és fiatalokukra irányulnak. E cselekvések célja, hogy azoknak a személyeknek állapotát, akikre e cselekvések irányulnak, valamilyen tekintetben fejlessze, jobba tegye. E fejlesztés jellemző jegyei elsősorban pszichológiai természetűek, anélkül azonban, hogy azokat a cselekvéseket, amelyek a testi állapot

fejlesztésére irányulnak, teljesen kizárnánk e cselekvések köréből.”

A tudományos fogalomalkotás második fázisa a definíció megszövegezése, kifejtése és indoklása. A szerző a következőképpen explicálja saját nevelésfogalmát:

1. A nevelés szakkifejezéssel *cselekvéseket* jelölünk.

A cselekvés — Max Weber idézi a szerző — az emberi magatartás olyan fajtája, amelyet más emberi magatartásoktól a tudatosság különböztet meg. A cselekvés fogalmába — ismét Max Weber kifejezését használva — a „külső cselekvések” és a „belső magatartások” egyaránt beletartoznak. A külső magatartás (vagyis amit más is megfigyelhet) a cselekvésnek csak egyik oldala. Ezt a belső folyamatok figyelembevétele nélkül egyrészt nem érthetjük meg, másrészt nem sorolhatjuk a „cselekvések” sorába. Emellett kétségtelen, hogy vannak olyan, kifejezetten „belső” cselekvések is, amelyek nem nyilvánulnak meg szükségszerűen érzékiszervileg észlelhető magatartásokban. Ezért a nevelésfogalom tartalma szempontjából lényeges, hogy e tartalomnak „cselekvés” fogalmi jegyében beleértjük „valami szándékos abbahagyását és eltűnését” is.

A nevelésnek cselekvésként való meghatározásából következik, hogy a nevelés alanyai csak emberek lehetnek. A természet és a kultúra, a „környezet” ugyan kétségtelenül gyakorol — többé-kevésbé jelentős — befolyást az emberre, e befolyások azonban nem cselekvések, s ezért nem is mondhatjuk róluk, hogy nevelnek. A neveléshez hozzátartozik a célirányitottság tartalmi eleme, s ezzel együtt a tudatosság legalább minimális mértéke. A nevelés személyektől kiinduló, célirányított aktivitás. Ezzel egyben visszautasítjuk — hangsúlyozza W. Brezinka — azt a homályos meghatározást is, hogy „nevelés alapján véve nevelő nélkül is lehetséges” vagy hogy „nevelés a társadalmon kívüli környezetben is lehetséges”.

... A „cselekvés” mint fogalom tartalmilag gazdagabb, mint a „magatartás”-fogalom. A cselekvések külsőlegesen alkotóelemeit nevezhetjük magatartás-módoznak, de nem minden magatartás-módot nevezhetünk cselekvésnek. Szemben a mozgásokkal-mozdulatokkal, amelyeket a klasszikus behaviorizmus képviselői a „magatartás” kifejezéssel jelöltek, a cselekvéseket az jellemzi, hogy azoknak — a cselekvő szemével nézve — van értelmük, illetve valamilyen céljuk. Figyelembe kell vennünk azt is, hogy az utóbbi évtizedekben a behaviorizmus bizonyos liberalizációja következett be, s „magatartás” alatt ma már jóval többet értünk, mint pusztán egy organizmus bizonyos ingerekre bekövetkezett reakciójának formájában jelentkező s közvetlenül megfigyelhető aktivitást.

A „magatartás” szó centrális jelentésétől eltérően és a behaviorizmus eredeti programjával ellentétben egyre gyakrabban neveznek „magatartás”-nak lelki élményeket is, ahogyan ezt például Max Weber is tette. Ha a magatartást ebben a kibővített értelemben fogjuk fel (magatartás₁ + élmények = magatartás₂), akkor a magatartás fogalmát a nevelésfogalom meghatározásánál is felhasználhatjuk, mert ezt (ti. a magatartás fogalmát) további tartalmi jegyek alkalmazásával módunkban áll úgy leszűkíteni, hogy annak tartalma a cselekvés fogalmának tartalmával lesz azonos. Mivel azonban ezáltal a szó centrális jelentésétől — amely a külső „magatartás” és a belső „élmény” szembeállításában jut kifejezésre — eltérnénk, s így a félreértések aligha lennének elkerülhetők, a „magatartás”-fogalomnak jelen céljainkra való felhasználása nem ajánlatos.

A tanulmány szerzője nem tartja megfelelőnek a nevelés-fogalmakban gyakran szereplő „ráhatás”-kifejezést sem, mert nagyfokú bizonytalanság, homály, többértelműség terheli e szó jelentését. Még a ráhatásoknak azon csoportjával kapcsolatosan is, amelyek a „fejlesztés” szándékából fakadnak, igen sok probléma merül fel, ezért — szögezi le Brezinka — e kifejezés nagyfokú pontatlansága miatt nem alkalmas arra, hogy a nevelés tudományos definíciójában fogalmi jegyként felhasználjuk.

2. Azok a cselekvések, amelyeket nevelésnek nevezünk, *társadalmi* (szociális) cselekvések.

Brezinka a „társadalmi” (szociális) kifejezéssel egyszerűen csak azt akarja jelezni, hogy a cselekvés más emberekre irányul. Megjegyzi azonban, hogy számára Max Weber „társadalmi cselekvés”-fogalma szűk, mert az csak más személyek „magatartását” veszi figyelembe, a fentebb már ismertetett értelemben. Ezáltal kirekesztjük meghatározásunkból azokat a tényezőket, amelyekre a társadalmi cselekvések jelentős része (éppen a nevelési tevékenységek) irányulnak; ti. kirekesztjük azokat a diszpozíciókat (beállítottságokat, tevékenységekre és élményekre irányuló készségeket), amelyek a tényleges magatartás alapját képezik. Ha az ember pszichikai diszpozícióinak struktúráját nevezzük „személyiség”-nek, akkor magától kínálkozik, hogy a társadalmi cselekvések alatt olyan cselekvéseket értsünk, amelyek a cselekvő által szándékolt értelemben más emberek személyiségére vonatkoznak.

A társadalmi cselekvések általában a „társadalmi kölcsönhatás” rendszerének alkotó elemei. Ha azonban a nevelés fogalmával kapcsolatban a gondolatzavart el akarjuk kerülni, akkor a társadalmi cselekvés és a társadalmi kölcsönhatás között különbséget kell tennünk. Példaként arra a fogalmi homályra, amelyet a nevelés fogalmának a társadalmi kölcsönhatás, mint fogalmi elem felhasználásával való meg-

alkotása okoz, szerzőnk R. A. Tausch (1970) definícióját hozza: a nevelés „két vagy több személy közötti történés, emberek közötti társadalmi kölcsönhatás, melynek alapvető célja, hogy az egyénben magatartásváltozásokat és az átélés változásait idézze elő”. Hasonlóan fogalmaz Friedrich Winnefeld (1970) is: „A nevelési történések olyan társadalmi kölcsönhatások, amelyek a magatartás kormányzására és irányváltoztatására vonatkoznak.” Werner Loch is a nevelésről mint „a társadalmi interakció egy speciális formájáról” beszél (1969).

Brezinka szerint e szerzők tévesen tulajdonítanak a társadalmi kölcsönhatásoknak olyan tartalmi jegyeket, amelyek csak a társadalmi cselekvést, illetve a társadalmi cselekvést végző személyt illetik meg, például a motivumokat, a tudatosságot, a célirányitottságot. Nem ismerik fel, hogy minden társadalmi kölcsönhatás a cselekvések és az ellenkező irányú cselekvések komplex szövevénye. Az egymást át-szövő hatások és összefüggések e rendszert — megengedhetetlenül — perszonalifikálják, amikor erről a rendszerről olyan megállapításokat tesznek, hogy az „célzó” valamit vagy „el akar érni”, „meg akar valósítani” valamit stb. A cselekvések és ellenirányi cselekvéseknek abban a komplikált rendszerében a célirányitottság mindig csak egy cselekvő személy cselekvésében jelentkezhet. Ugyanígy a „valamit célba venni, célul kitűzni” vagy „valamit elérni, megvalósítani” kifejezéseket is csak olyan cselekvésekkel kapcsolatban használhatjuk, amelyek útján valaki valamit elér vagy el akar érni. A cselekvő személy mindig csak *saját* tevékenységét tudja (többé-kevésbé) irányítani, ellenőrzése alatt tartani, de nem képes erre annak vagy azoknak a cselekvésére nézve, akivel vagy akikkel kölcsönhatásban áll. Mi viszont, mint a pedagógia tudományának művelői — állítja W. Brezinka — elsősorban azt óhajtjuk tudni, hogy mit valósított meg a cselekvő személy cselekvésével az általa kitűzött cél elérése tekintetében. És ez egészen más, mint azt kutatni, hogy esetleg „mi jön ki” egy társadalmi kölcsönhatás-rendszerből az abban résztvevő személyiségek megváltoztatása szempontjából.

W. Brezinka e fejtegetések sorában jegyzi meg, hogy azok a jelenségek, amelyeket „ön-nevelés”-nek neveznek, véleménye szerint kívül esnek annak a nevelésfogalomnak alkalmazási területén, amelyet a társadalmi cselekvés fogalmi jegyével kíván definiálni. Azt a kísérletet, hogy valaki önmagát valamely óhajtott irányban megváltoztassa, csak átvitt értelemben nevezhetjük „nevelés”-nek. Ekkor azonban gondolatilag különbséget kellene tennünk az adott személyen belül egy magasabb és egy alacsonyabbrendű „Én” között vagyis a cselekvés alanya és tárgya között. Brezinka szerint helyesebb az önnevelést a „tanulás” egyik speciális fajtájának tekinteni.

3. Azok a társadalmi cselekvések, amelyeket nevelésnek nevezünk, más emberek *pszichikai diszpozíciójára* irányulnak.

Aki nevel, az az esetek többségében más ember személyiségét akarja bizonyos vonatkozásokban megváltoztatni s azzal a szándékkal cselekszik, hogy a nevelendő egyént egy meglevő pszichikai állapotból egy másik, attól eltérő állapotba hozza. Vannak olyan esetek is, amelyekben a nevelő egy már meglevő olyan pszichikai állapotot kísér meg fenntartani, melynek további megmaradását valami veszélyezteti.

A nevelés tevékenysége ugyanis nyilvánvalóan nem valamely pillanatnyi, mulandó magatartásra, hanem a magatartás alapját képező pszichikai diszpozíciókra irányul. Maguk az egyes magatartásmódok csupán megfigyelhető jelek, melyek mögött bizonyos meghatározott diszpozíciókat feltételezhetünk. Mivel a nevelés útján egy ember pszichikai diszpozícióinak struktúrájába próbálunk beavatkozni, ezért a nevelés fogalmát a diszpozíció fogalma nélkül nem lehet kielégítő módon megfogalmazni. Minden nevelési tevékenység feltételezi, hogy vannak diszpozíciók, amelyekhez a nevelési tevékenység hozzákötődhet vagy amelyeket támadás alá vehet: a nevelőtevékenység hatásban és eredményében is e diszpozíciókra irányul. Ezért a nevelésfogalomnak utalást kell tartalmaznia e pszichikai diszpozíciókra.

4. Azok a társadalmi cselekvések, amelyeket nevelésnek nevezünk, arra irányulnak, hogy más emberekben pszichikai diszpozíciókat *teremtsek meg*, illetve már meglevő diszpozíciókat *megváltoztassanak* vagy azokat *megőrizzék, fenntartsák*.

E diszpozíciók megteremtése, megváltoztatása, illetőleg megőrzése csakis annak a konkrét személyiségnek saját pszichikai aktivitása útján történhet, akinek a diszpozíciókat tulajdonítjuk vagy akinek az új diszpozíciókat meg kell szereznie. Az új pszichikai diszpozíciók megszerzése, illetőleg megváltoztatása a tanulási folyamatok útján megy végbe. A *tanulás* olyan pszichikai folyamat — definiálja Brezinka, s ebben az értelemben használja a kifejezést tanulmánya előző részeiben is —, amely a tapasztalat útján vezet el egy meghatározott pszichikai diszpozíció megszerzéséhez vagy megváltoztatásához. Idézi L. B. Daniels (1970) megjegyzését is: „A tanulás definíciója csakis a magatartás pszichikai diszpozíciójában bekövetkező változás fogalmával fejezhető ki”.

Egy másik ember diszpozíció-struktúrájában való változást azonban mi magunk nem tudunk közvetlenül előidézni, legfeljebb arról lehet szó, hogy a tanulási alkalmak megteremtésével és az illető motivációjára gyakorolt befolyás útján megpróbálhatunk — indirekt

módon — ebben a vonatkozásban közreműködni. A tanulást mint teljesítményt csak maga a tanuló viheti végbe, a nevelő csak segítséget nyújthat a tanuláshoz. Ezért amennyiben a nevelendő személy pszichikai diszpozícióinak megváltoztatásáról van szó, a nevelést a tanulóhoz nyújtott segítség (Lernhilfe) kifejezéssel is körülírhatjuk.

Ezzel kapcsolatban helyesen kell értelmezni a „nevelési cél”-t. A nevelés céljai a nevelendő egyén részére a nevelő által kitűzött célok, s azokra a pszichikai diszpozíciókra vonatkoznak, amelyeket a nevelendő egyénnek a tanulási folyamatokon keresztül el kell érnie. A nevelés célja kétségtelenül a nevelendő egyén személyiségében olyan „ideális” tanulási eredmények bekövetkezése, amelyeket a nevelő kívánatosnak tart. Ezeket azonban a nevelendő egyén anélkül is elérheti, hogy ebben őt a nevelő nevelési tevékenysége segítené: a nevelés céljait nevelés nélkül is el lehet érni. A nevelőtevékenység nem mindig és nem szükségszerűen feltétele azon célok elérésének, amelyeket a nevelés céljainak minősítünk. Elégéses, minden részletre kiterjedő előfeltételnek pedig semmiképpen nem tekinthetjük a nevelőtevékenységet, mert azok a tanulási folyamatok, melyek a nevelési célok eléréséhez szükségesek, még számos egyéb tényezőtől függenek.

S e témakörhöz tartozik: bizonyos feltételek esetén szintén nevelésnek nevezhetjük azokat a társadalmi cselekvéseket is, amelyeknek az a céljuk, hogy mások pszichikai diszpozícióit megtartsák. Eppen a legmagasabbrangú diszpozíciók — írja Brezinka — azok, amelyeket távolról sem tekinthetünk egyszer s mindenkorra biztosítottakkal azzal, hogy az ember egyszer megszerezte azokat. Ezek kisebb-nagyobb mértékben mindig veszélyeztetettek, s külső megerősítést igényelnek ahhoz, hogy fennmaradjanak, nehogy szétesessenek, elenyésszenek. Ismert dolog, milyen gyorsan feledésbe mennek az ismeretek, a készségek, gyorsan szertefoszlik a szilárdnak hitt meggyőződés, körülbástyázott világnézet, milyen gyorsan leépülnek a magatartások, ha elmaradnak azok a nevelési cselekvések, amelyek megtartásukra, megőrzésükre irányulnak.

5. Azok a társadalmi cselekvések, amelyeket nevelésnek nevezünk, *kísérletek* arra nézve, hogy más emberek pszichikai diszpozíciójának struktúráját megváltoztassuk vagy e struktúra néhány komponensét megtartsuk, megőrizzük.

A nevelés tehát kísérlet, próbálkozás, vagyis olyan cselekvés, melynek során a cselekvő megkísérli a nevelendő egyén személyiségét megváltoztatni, illetve a már kialakult diszpozíciókat megtartani. Az, hogy e cselekvéssel valóban előidézi-e a változást, a cselekvés időpontjában még bizonytalan. Ha a nevelőtevékenység a nevelendő egyént valóban megváltoztatta, még akkor is nyitva marad a kér-

dés, vajon a kívánt irányban változtattameg, vagy csak (illetve még) egy másik olyan szempontból is, amely a nevelőnek egyáltalán nem állt szándékában vagy amelyet éppen el akart kerülni.

A nevelésnek vannak nem szándékolt eredményei, sőt olyan nemkívánatos hatásai vagy mellékhatásai is, amelyeket a nevelendő egyén számára károsnak vagy hátrányosnak kell értékelnünk. Ezeket a tapasztalatokon alapuló tényeket csak elködösítjük és leírásukat nehezítjük meg azzal, ha a nevelésfogalomba bevesszük a siker-jelentés tartalmi elemét is. Ezért Brezinka egyértelműen a nevelés szándék-jelentése mellett foglal állást.

A nevelés lehet sikertelen is, ezért a nevelőtevékenység a sikertelenség kockázatának vállalását is jelenti. Ha tehát egy cselekvést „nevelés”-nek nevezünk, ez még nem tartalmazza annak előrejelzését is, hogy azt a célt, amelynek megvalósítására ez a cselekvés irányul, ténylegesen el is érjük. Ha viszont ez a cselekvés nem éri el célját, ha a siker el is marad, ez nem teszi érvénytelenné azt, hogy az adott cselekvést nevelésnek nevezzük.

Még az empirikus beállítottságú pedagógiai kutatók is gyakran alkalmaznak olyan nevelésfogalmakat, melyeknek fogalmi jegyei e tekintetben nem egyeznek meg a tapasztalati tényekkel. Így például Fr. Winnefeld (1970) a nevelést „a magatartásváltozások kormányzásának” nevezi, s azt mondja róla, hogy az „a magatartásnak más emberek által végrehajtott kormányzása, illetve a mások által előidéztet irányváltoztatása”, a nevelendő egyén „bekormányzása” egy új magatartásba. A „kormányzás” szó alkalmazása problematikus, mert annak feltételezéséhez vezet, hogy a nevelőnek, aki „kormányoz”, nagyobb rendelkezési hatalma van a nevelendő egyén, a „kormányzott” felett, mint amilyen az ténylegesen rendelkezik. „Kormányozni” ugyanis azt jelenti: irányítani, vezetni. Aki egy járművet kormányoz, az általában arra azoknak a folyamatoknak, melyek a cél eléréséhez vezetnek: uralja a cél eléréséhez szükséges feltételeket. Ezért Brezinka szerint nem ajánlatos, hogy a nevelés fogalmának meghatározásához ezt az igénys szót, „kormányzás”, felhasználjuk (a szó a pedagógiai szaknyelvbe feltehetően a kibernetikából jutott be), mert ez a szó többet ígér, mint amennyit ebből az ígérethől a neveléssel kapcsolatban be tudunk tartani. Arról már inkább beszélhetünk, hogy megkíséréljük „a magatartásváltozások kormányzását”.

6. A társadalmi cselekvéseket, amelyeket nevelésnek nevezünk, az a szándék jellemzi, hogy mások személyiségét *fejlesszük*, akár abban a formában, hogy ezt a személyiséget *tökéletesítsük*, akár abban a formában, hogy a személyiség értékes komponenseit *megőrizzük*.

Nemcsak arról van tehát szó, hogy a nevelendő egyén diszpozícióstruktúráját valahogyan megváltoztassuk: szükséges az is, hogy annak értékét növeljük. Más esetekben azért szükséges azt megőriznünk, mert értékesnek tartjuk, éppen ezért megkíséréljük megakadályozni ennek átalakulását.

Itt merül fel az érték problémája. A kialakítandó új állapot értéke természetesen annak a társadalomnak vagy társadalmi csoportnak az értékrendjétől függ, amelyhez a nevelő éppen tartozik. Más pozíciókból ez az értékelés megkérdőjelezhető, ebben az értelemben tehát relatív. A nevelés tudományos fogalmának meghatározásakor — állítja W. Brezinka — azonban nem feladat az ilyen értékítélet helyességének igazolása. Egyedül az a feladat, hogy deskriptív módon leszögezzük: a fogalom tartalmi jegyei közé tartozik, hogy azok a pszichikai diszpozíciók, amelyeket a nevelő megkísérél kialakítani vagy megőrizni, az általa elfogadott értékek alapján értékesnek legyenek tekinthetők. Ez az értékelés a nevelés fogalmi jegyei között tehát csakis mint megállapítás, mint tény szerepel (nem olyan előírás vagy felhívás, hogy bizonyos meghatározott pszichikai diszpozíciókat kell kialakítani vagy megtartani), teljesen függetlenül attól, mit tekintenek a cselekvés végrehajtó személyek az adott esetben értékesnek, s attól is függetlenül, hogy a külső szemlélő ezekkel az értékítéletekkel egyetért-e vagy sem.

Ezzel a nevelés fogalmából azokat a társadalmi cselekvéseket zárjuk ki, amelyek az emberi diszpozíció-struktúrát anélkül kísérlék meg megváltoztatni, hogy azt egyben fejleszteni is kívánják. Elméleti szempontból ennek a megszorításnak nincs sok jelentősége, mert a különböző elképzelhető értékelési szempontokból nézve is a dolgot, a személyiségnek legtöbb, megvalósításra érdemes állapota a meglevő, jelen állapottal szemben jobbnak ítéltető. Itt teljesen az dönti el a kérdést, milyen normatívák felé orientálódik maga a cselekvő személy. Azokat a személyiségi jellemzőket ugyanis, amelyek kialakítását az egyik társadalmi csoport javulásnak ítéli, egy másik csoport értékesökkenésnek foghatja fel és megfordítva. Ezért megszorítást, lehatárolást még a politikai jellegű vagy vallási meggyőződés, világnézet, hit vagy öntudat megváltoztatására irányuló cselekvésekkel kapcsolatban is meglehetősen nehezen lehetne alkalmazni egy nevelésfogalomban. Tulajdonképpen csak azokat a személyiségváltozásokat kell ebből a körből teljesen kizárnunk, amelyeket általánosságban bűnös, kriminális jellegűnek ítélnék.

7. Azokat a nevelésnek nevezett próbálkozásokat, amelyek mások diszpozíció-struktúrájának fejlesztésére irányulnak, azzal jellemezhetjük, hogy azok *pszichikai és (vagy) szo-*

ciális-kulturális eszközök felhasználásával mennek végbe.

Ezzel a nevelés fogalmát elhatároljuk a pszichikai diszpozíciók megváltoztatására irányuló olyan próbálkozásoktól, amelyek során gyógyszereket, hormonpreparátumokat, kemikáliákat stb. használnak vagy az idegrendszerre mechanikai jellegű ráhatásokat (elektromos sokkolás stb.) alkalmaznak.

8. A nevelés címzettje az *ember lehet, minden életkorban*.

A mindennapi beszédben — de számos szakember fogalom-meghatározásában is — a nevelés címzettjeinek körét a gyermekekre és fiatalkorúakra, az ifjúságra, a serdülőkre, „az alakulófélben levőkre”, „a még nem érettekre”, „a fiatalokra”, „a felnövekvő generációra”, „a tanulókra” vagy a kiskorúakra korlátozzák. E leszűkítés nem indokolt. Az ember minden életkorban tanulhat, módosíthatja tudását és felejtethet, az embernek — bármely életkorban legyen is — mindig segítséget lehet nyújtani ahhoz, hogy elérje tanulási célját. Számos társadalmi cselekvés van, amelynek során kifejezetten a felnőttek személyiségi struktúráját kívánják fejleszteni (felnőttnevelés).

9. Minden olyan ember lehet nevelő, aki képes olyan társadalmi cselekvéseket végrehajtani, melyeknek az a célja, hogy más emberek személyiségét fejlessze, illetve hogy e személyiség értékes komponenseit megőrizze.

A pedagógiai irodalom a nevelési cselekvések alanyának — többek között — a „felnőtteket”, „az érett embereket”, „a felnőtt és az éretté válás folyamatában előrehaladt embereket”, „a felnőtt generációt” vagy „az érett generációt” tartja alkalmasnak. Kétségtelen azonban, hogy vannak olyan fiatalok is, akik a nevelésnek nevezett tevékenységet végre tudják hajtani. Előfordul az is, hogy a gyermek nevelí szüleit, a tanuló a tanárt vagy az inas a mesterét. — néha sikerrel, néha sikertelenül. Az életkor semmi esetre sem döntő kritérium. A felnőttkor nem jelent egyszersmind szükségszerűen szellemi vagy erkölcsi felsőbbiséget a fiatalabbakkal szemben. Fel kell tételeznünk azonban bizonyos nívkülönbséget, „érettségbeli különbséget” a nevelők és a nevelendő egyének között. Úgy

tűnik azonban, hogy lehetséges nevelő jelleggel cselekedni akkor is, ha a cselekvő személyben nincsenek meg azok a pszichikai diszpozíciók — vagy legalábbis nem képviselnek magasabb színvonalat —, amelyeket a nevelendő egyénnél fejleszteni akar. A nevelendő egyén mint az erkölcsi nevelés címzettje magasabb morális nívón állhat, mint nevelője.

Az természetesen minden tekintetben kíváncsatos — hangsúlyozza Brezinka —, hogy a nevelést olyan személyek végezzék, akik legalább azoknak a személyiségvonásoknak tekintetében felette állnak a nevelendő személy-nél, amely vonások alakításában közre akarnak működni. A jó vagy rossz példamutatás problémáját azonban nem azoknak a tartalmi elemeknek kapcsán kell megtárgyalni, amelyek segítségével a nevelés tudományos fogalmát akarjuk meghatározni.

Tanulmányának utolsó részében összefoglalásként W. Brezinka a következőképpen szövegezi meg a nevelés tudományos fogalmát:

Nevelés alatt azokat a társadalmi cselekvéseket értjük, amelyek segítségével az emberek megkísérlik más emberek pszichikai diszpozíció-struktúráját pszichikai és (vagy) társadalmi-kulturális eszközökkel valamilyen tekintetben tartósan fejleszteni vagy a struktúra értékesnek ítélt komponenseit megőrizni.

De a szerző egy rövidebb definíciót is megfogalmazott:

Nevelésnek nevezzük azokat a cselekvéseket, melyek segítségével megkíséreljük mások személyiségét pszichikai és (vagy) társadalmi-kulturális eszközökkel bizonyos tekintetben fejleszteni.

WOLFGANG BREZINKA a közelmúltban terjedelmes kötetben fejtette ki nevelésméleti koncepcióját („Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft.” Bonn-Heidelberg, 1971. 356 oldal). E pedagógiai felfogásról legutóbb FRANZ HOFFMANN írt elemző kritikai tanulmányt a Német Demokratikus Köztársaság egyik vezető neveléstudományi folyóiratában a következő címmel: „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Neopositivische Erneuerungsversuche in der spätbürgerlich-imperialistischen Pädagogik der DDR” (Vergleichende Pädagogik, 1972. 1. szám, 74—82.).

HENRI WALLON: VÁLOGATOTT TANULMÁNYOK

A válogatást készítette és a bevezető tanulmányt írta *Mérei Ferenc*
 Budapest, 1971. Gondolat Kiadó. 376 oldal

Értékes kötettel gazdagodott pedagógiai szakirodalmunk *Henri WALLON* válogatott tanulmányainak kiadásával. E kötet tovább viszi, elmélyíti és kiterjeszti azt az érdeklődést, ami *WALLON* pszichológiai szemlélete iránt — ha olykor el-elhalkítottan is — nálunk mindig megnyilvánult.

A mű, amely a személyiség, a cselekvés, a gondolkodás és a szociabilitás témái szerint válogat *WALLON* szellemi hagyatékában, *R. Zazzo* előszavával kezdődik, aki a marxista pszichológust jellemzi bevezető soraiban: *WALLON* az elsők egyike, aki pszichológiát teremtett a marxizmus fénykörében, s aki a valósághoz való teljes hűséget követel. Témái tárgyalásába „kíméletlenül merül bele és visz magával bennünket is a dolgok lényegébe”. A valóság örvényeiben evez, ezen akar úrrá lenni, ezt akarja megmagyarázni. Kiemeli e bevezetés a történetiség elvét: az igazi marxizmus a tudomány és a társadalom történetéből absztrahált új logika. A kritikai nézőpont egy másik sajátága: *WALLON* mindenütt felkutatja és leleplezi az értelem kapitulációit, a metafizika maradványait, de meglátja még az ellentétes koncepciókban is az értéket, például az organicizmusban a materialista szándékot, az idealizmusban a pszichikus sajátosságok kiemelését. Bár fő témája a gyermekkor pszichológiai vizsgálata, mégis benne mindig az „ember” genezise szerepel. A valóságot komplexitásában, elsődleges eredetében ragadja meg. Írása nem könnyű olvasmány, fokozatosan kell „rátanulni” szokatlan világosságára.

Ebben segíti az olvasót *MÉREI Ferenc* bevezető tanulmánya *Wallon élete, munkássága, pszichológiája* címen. *WALLON* az emberközelségbe törekvő pszichológia képviselője, akit filozófiai- orvostudományi végzettsége, sokoldalú érdeklődése, a valóságos emberi történelem iránti érzékenysége alkalmassá tett az ember teljesebb megértésére. Ebben része volt politikai-társadalmi szemléletének, a szocialista, kommunista mozgalmakban való aktív részvételének is, amelyek benne egész életművét serkentő és determináló lelkiismereti feszültséget keltettek. *MÉREI* tanulmánya megismerteti életé alakulásával, végigvezet művei megjelenése során, három szakaszba tagolja ezeket tematikailag, a pszichopatológiai, majd a dialektikus gyermeklélektani és végül a pedagógiai és szociálpszichológiai problematikájúakra. Összefoglalóan így jellemzi sajátos módszerét: munkatérülete a gyermekkiindulású összehasonlító lélektan; elemző módját racionalista kritikai beállítottsága és ideológiai érzékenysége jellemzi; módszerében dialektikus, szemlélete történeti; emberképében a lelki jelenségek idegrendszeri háttérén társadalmilag meghatározottak.

MÉREI tanulmánya részletesen elemzi *WALLON* írásainak, műveinek problematikáját. Így ismerjük meg *A turbulens gyermek* (1925) címűt, majd *A jellem eredetét*, amelyben valójában a lelki élet eredetét tárja fel, és felfedezi benne a társas szempontú gyermeklélektant. A környezet-től való függés nyújtja a gyermek számára az első viszonyulási támpontokat, s ennek szintjei a szinkretikus szociabilitás, a környezettel való érzelmi egybefolyás, bonthatatlan indulati összetartozás a tagolatlan helyzetben. *A gyermek lelki fejlődése* című (1941) összefoglalja addigi eredményeit.

1942-ben jelent meg legjelentékenyebb munkája: *A cselekvéstől a gondolkodásig*, amelyben a gyermeki fejlődés elemzését tovább folytatja és a 3. évet tárgyalja, mint a helyzeti intelligenciából a képzettségű gondolkodásra való átmenet korszakát, az éntudat és szociabilitás fejlődésének fontosabb állomásait. Jellegzetes ellentmondás e korban a tárgyi létnek és a képszerű létnek az ellentéte. *WALLON* szerint a képzet megjelenése az egyik legjelentősebb fordulat a fejlődésben. Előttörténete az utánzáshoz, az ősi kultúráknak és a természeti népeknek a rítusához vezet vissza, és félreérthetetlenül mutatja a valóság megkettőződésének társadalmi gyökereit. Ezt az elemzést *A gondolkodás eredetében* (1945) tovább folytatja és föltárja a szinkretikus gondolkodás bomlását, a páros szerkezetek kialakulását, majd ezek szétesését, a gondolati tartalmak átrendeződését, a kategóriák mikunkálását. 1945 után megjelent cikkeiben a genetikusszociálpszichológia tételeit fogalmazza meg az éntudat kialakulásában. A „társ” élménye alapjelenség

az én kialakulásában. Az én mint a másik párja, kiegészítője jön létre. Az éntudat nem egyéni termék, az együtteség érleli meg.

A kritikai szemléletű WALLON ideológiai érzékenysége a fejlődés dialektikájának kérdésében olykor-olykor szembeállítja PIAGET-val. Nézeteik és tudományos eredményeik sok egybevétele mellett különbség van közöttük abban, hogy a fejlődés folyamatos-e vagy szaggatott, szakaszait belső törvényszerűségek okozzák-e vagy csak a pszichológiai tájékozódás konstrukciói ezek, s hogy a fejlődés szakadatlan változásai ellenére az egyéniség megmaradása mivel magyarázható?

WALLON szerint a fejlődés nem egyenletes növekedés, hanem a konfliktusok nyomán ugrás-szerűen felbukkanó új eredmény. Az érés során megjelenő új funkció még nem tud az aktuális igényekhez igazodni, egyensúlyt teremteni. Az így keletkező konfliktusok teszik lehetővé a fejlődés tagolódását. A fejlődés reális folyamat, tényleges strukturális átalakulás. A kifejlődő egyensúlyi helyzeteket a fejlődő személyiség jellegzetes formái mutatják. PIAGET szerint viszont a fejlődés egyenletes: izomorfizmus érvényesül benne, ezért fel sem merül rendszerében a szakaszosság gondolata, s a személyiség nem egységes struktúra, benne csak az értelmi fejlődés a folyamatos működési egység.

A kötet törzssanyagában WALLON műveinek részleteit, előadásait olvashatjuk. Az első egy 1955-ből való előadás: *A személyiség szakaszainak fejlődése a gyermekkorban*. A személyiség minden sokfélesége, ellentmondása ellenére is egységes egész, kialakulása is egységes menet. Fő átlomásai a méhen belüli élet (organikus szimbiozis), az emocionális szakasz (érzelmi szimbiozis), az érzékszervi-mozgásos szakasz a helyzeti intelligenciával, majd a 3 éves korban megkezdődő perszonalizmus a szinkretikus gondolkodással, továbbá a 6–11 év között a polivalens (több oldalú alkalmazkodásra képes) személyiség kialakulása a gondolkodás képszerű szintjével, a kategóriák megjelenésével, végül a serdülés, melyben az én szükségletei elnyelni látszanak a személy lehetőségeit.

A *jellem eredete* c. művében WALLON meghatározza azt a nézőpontot, melyből a jellem — illetve az egész lelki élet — fejlődését látni kell; a környezethez való alkalmazkodás és a saját-lagos egyéni folyamatosság a két faktor, amelyből a jellem fejlődése megmagyarázható. Az adott helyzetben a cselekvés, viselkedés ismétlődéséből alakul ki a jellem. Fínom elemzésben tárja fel az éntudat kialakulását. Ez a saját testről alkotott belső kép integrációjával, az interoceptív és proprioceptív érzékek működésével, az exteroceptív érzetek fellépésével történik. Csak azok az ingerek hatásosak a gyermekre, amelyek szükségleteinek kielégítését megelőzik. Korán szükségletként jelentkezik számára az emberi személy, aki a mosoly mimikai reflexét váltja ki. A társasérzékenységet a szinkretikus szociabilitás fogalmával világítja meg. A differenciált szinkretizmusban megjelenik a féltékenység, majd az együttérzés. A gyermek nem tud közömbös lenni környezetével, érzelmi átfolyás történik ilyenkor.

A szociabilitás kialakulásának útján jelentős állomás az érzelmi mimikri. Ez a megnyilvánulás fertőzőesszerű. Saját idegrendszeri központ szabályozza ezt. Szerepe a reakciók és indulatok összehangolása a csoport tagjai közt. E jelenséget WALLON összeveti a természeti népek kultikus cselekvéseivel. A mimikai megnyilvánulások kiegészülhetnek dramatikus cselekvésekkel és plasztikus gesztusban, ritmusban, fíntorban stb. nyilvánulhatnak meg. Ez a poszturális tevékenység, a megkettőződés, a képzet kialakulásának az útja. Az exteroceptív és a saját testről való proprioceptív sejtés azonosítása csak 3 éves korban történik meg, amit WALLON a *személyiség válsága* címen tár fel.

A kötet következő fejezetében MÉREI Ferenc ismerteti *A cselekvéstől a gondolkodásig* című WALLON-művet. „Wallonnak ebből az alapvető művéből — írja MÉREI — nehéz lenne részleteket kiemelni” ezért folytatódik ehhez a szokatlan megoldáshoz.

Majd ismét folytatódik a magyarra fordított szemelvények sora. A *gondolkodás eredete* című tanulmányában WALLON bemutatja a cselekvéstől a gondolkodásig vezető fejlődés útját. A gondolatok, problémafelvetések, ismeretelméleti-filozófiai nézetek gazdag áramlásában, a valóság tényeinek rendkívül éles megvilágításában ismerkedhet meg az olvasó a gondolkodás eredetével. A szavakban, képzetekben folyó diszkurzív intelligenciát a szerző a 8–9 éves korig vizsgálja. Nyomon követi a szinkretikus gondolkodás bomlását a páros szerkezetek — a gondolkodás molekuláinak — kialakulásán át a gondolkodási tartalmak átrendezéséig, bemutatja a gondolkodás struktúráinak a kifejlődését, az objektíválódás útját.

Az ezután sorra kerülő tanulmánycsoportban (*Az „Én” és a „Másik”, A socius szerepe az éntudatban, Az éntudat szintjei és ingadozásai, A szociabilitás fejlődésfokozatai*) a genetikai szociálpszichológia tételeit fogalmazza meg a szerző. A „társas” mozzanatnak az éntudat kialakításában meghatározó szerepe van. PIAGET szerint az autizmus és az egocentrizmus a kiindulás a szocializáció útján. WALLON szerint az én semmiképpen sem fogható fel zárt rendszernek. Könnyen megfigyelhető már az élet kezdeténél, hogy egy másik személy jelenléte indulati reakciót vált ki a gyermekből. A társ élménye alapjelenség. Tehát a környezet (benne a másik személy) és az egyén tagolatlan, bonthatatlan egységet alkotnak. A helyzet és az egyén kezdeti

egybefolyásából az én és a másik nagyjából egyszerre alakul ki, sőt a másik elhatárolása a helyzetben mintha megelőzné az énről való tudást. Az éntudatot az együttesség szüli. Ennek kétségtelen első jelentkezése a három éves kor. Jellemző, hogy ekkor a gyermek hirtelen nem hajlandó csak első személyben beszélni. Autonóm lénynek érzi magát. Egy sűrűsödési mag fejlődik benne, az én, de egy bolygó is, az én alatti, a másik. Ennek megnyilatkozásai — nemcsak a gyermekkorban — az önmagunkkal folytatott beszélgetések. A socius, „a másik”, állandó társunk a lelki életben.

A *környezet, a csoport és a gyermek lelki fejlődése* című fejezet az ember környezetének szerepét mutatja be. Az élőlény és a környezet kölcsönösen alakítják egymást. Még a biológiai lét is együttváltozik a civilizáció szintjével, a szellemi pedig még inkább. A társadalom a természeti környezethez képest lényeges többletet jelent. Hogy azonban természeti környezetét az ember átalakítsa, egy olyan képzetvilágban zajló ok-okozat felismerésre van szüksége, amely túlmutat a közvetlen tapasztaláson. A képzetek hordozói a szimulakrumok és a nyelv, ezek pedig az egyének tartós jellegű csoportjaiban alakulnak ki. A környezet átalakítása tehát feltételezi a szervezett társadalmat, benne a különböző csoportokat.

A *metafizikus lélektan vagy dialektikus lélektan* című dolgozat értékelő elemzését nyújtja a különböző lélektani irányoknak. WALLON a legkülönbözőbb pszichológiai koncepciók mélyére lát, s nyomban kimutatja bennük, ami valóságellenes. Módszere a dialektikus materializmus, amely „nem zárja be magát a tények észlelésének és összehasonlításának szűk világába és nem számúzi a tudomány illetékességi köréből az olyan problémákat, mint a pszichikum természete, eredete, alakulásai”.

E magyar nyelvű WALLON-kötet áttanulmányozása valóban hozzásegít bennünket, pedagógusokat ahhoz, hogy „nevelői magatartásunkat hitelesebb támpontok alapján igazítsuk a felnőtté válás feltételeihez”.

KISS LAJOS:

A BEÁLLÍTÓDÁS PSZICHOLÓGIÁJA

Szerkesztette és a bibliográfiát összeállította: *Molnár István*

Budapest, 1971. Akadémiai Kiadó. 405 oldal

A szép kiállítású terjedelmes kötet gazdag és koncepciózus válogatás alapján ad áttekintést a D. N. UZNADZE által megalapított grúz pszichológiai iskola nemzetközileg is elismert munkásságáról.

A kiadvány anyaga sokoldalúan mutatja be a beállítódásnak UZNADZE és követői munkáiban kidolgozott eredeti kísérleti-pszichológiai koncepcióját, és e koncepció alkalmazását a különböző pszichikus jelenségek magyarázatában.

Azt, hogy a beállítódás (azaz „a személyiségnek a szükségletek és a különböző élethelyzetek, situációk kapcsolata alapján létrejövő egészséges módosulása”) milyen sokoldalú szerepet tölt be a pszichikus folyamatok minden szintjén, a tudatos és a nem tudatos folyamatokban egyaránt, és hogy ebből következőleg a beállítódásnak milyen sok jelentős vonatkozása vizsgálható, a szerkesztő által a kötetben közreadott, UZNADZE és tanítványai munkáiból összeállított viszonylag teljes bibliográfia is jól demonstrálja. Ez a nagy gonddal elkészített irodalomjegyzék jelentős segítséget ad ahhoz, hogy a beállítódás különféle vonatkozásait mélyebben is áttekinthessék az egyes részletproblémák iránt érdeklődő kutatók.

Pedagógiai szempontból feltétlenül kiemelendők UZNADZE és iskolája vizsgálati eredményeiből azok a munkák, amelyek a tudományos személyiségelmélet kidolgozásához adtak jelentős hozzájárulást, elősegítve a modern pedagógiai személyiségkonceptió kialakítását. A szovjet pedagógiában és pszichológiában egész sor olyan munka látott napvilágot az utóbbi években, amelyek jól bizonyítják a beállítódás elméletének használhatóságát a pszichológiai-pedagógiai megismerésben. Így többek között L. I. BOZSOVICS: *Licsnosztyi io formirovanyie v gyetszkom vozrasztye* (Moszkva, 1968.) című munkájában; N. D. LEVITOV: *Pszichologija haraktyera* (Moszkva, 1969.); P. M. JAKOBSON: *Pszichologiceszkije problemü motivacii povegyenyija cseloveka* (Moszkva, 1969.) című monográfiákban, továbbá az A. V. PETROVSKIJ által szerkesztett általános pszichológiai kézikönyvben (*Obsaja pszichologija*, Moszkva, 1970.), sőt egy jelentős pedagógiai kiadványban, az I. Sz. MARJENKO szerkesztette erkölcsi nevelés kézikönyvében is (Nrasztyvennoje voszpotanyie skolnyikov, Moszkva, 1969.) jól látható az a

segítség, amit a grúz pszichológiai iskola eredményei adnak a személyiség fejlesztésével kapcsolatos problémák megoldásához.

A korszerű pedagógiai személyiségfogalom kidolgozása során, úgy tűnik, különösen jól hasznosíthatók a beállítódással kapcsolatos azon kutatások, amelyek a szükségletek természetére, azok genezisére; az akarati folyamat és a szükségletek kapcsolatára; továbbá a magatartás-determináció törvényszerűségeire, valamint a jellem, a temperamentum és a beállítódás összefüggéseinek feltárására irányulnak, s ezen területek tartalmi és kutatómódszertani kérdéseivel foglalkoznak.

Ezek a kutatások segítséget adhatnak a pedagógia számára olyan, a *nevelési folyamatlényegét* érintő problémák intenzívebb feltárásához, mint a magasrendű erkölcsi-társadalmi magatartás determinánsainak kialakítása; a társadalmi elvárásoknak megfelelő orientáltságú szilárd magatartási tendenciák formálása; az egyértelműen determinált, ingadozásoktól, vívódásoktól kevéssé zavart magatartás személyiségbeli feltételeinek biztosítása; a magasrendű szükségletek dominanciájának és ezzel együtt a személyiség értékes szükséglethierarchiájának kialakítása az etikai-társadalmi szempontból értékes magatartásmódok érvényesülése érdekében stb.

Lényegében tehát a beállítódással kapcsolatos vizsgálatok segítenek megvilágítani annak a pedagógiai folyamatnak a döntő pontjait, amely folyamat az erkölcsi társadalmi követelmények mint külső szükségletek belső szükségletekké, magatartási determinánsokká válásától a jellem kialakulásán keresztül a társadalom által igényelt magatartásmódok megjelenéséig vezet.

A kötetben a pedagógiai problémákhoz legközvetlenebbül *S. N. CSBARTISVILI* „A szükséglet és beállítódás”, valamint „A szükséglet hatása a morális és esztétikai értékek percepciójára, illetve választására” című két tanulmánya csatlakozik.

A válogatás közreadásának nyilvánvalóan nem a pedagógiai szempontok egyedüli szolgálata volt a célja. Mégis meg kell említenem, hogy a szerkesztő és munkatársai kissé bővebben is meríthettek volna a rendelkezésre álló anyagból, és több, a nevelés kérdéseivel közvetlenül foglalkozó tanulmányt is felvehettek volna a kötetbe. Olyan írásokra gondolunk, mint például *V. G. NORAKIDZE*: „Tipű haraktyera i fikszirovannaja usztanovka” című, 1966-ban Tbiliszi-ben megjelent könyvének egyes részletei, „K voproszu o formirovannyi karaktyera licsonosztyi” (Moszkva, 1969.) című tanulmánya, vagy *I. T. BZSALAVA* „Ponjatyie licnosztyi i io meszto v strukture povegyenyija” (Moszkva, 1969.) című munkája.

Mindamellett azóban öröndetes, hogy a kötet megjelentetésével mind a *MOLNÁR ISTVÁN* vezette szerkesztő bizottság, mind pedig a kiadó méltó keretet biztosított e jelentős téma bemutatásának.

BÁBOSIK ISTVÁN

HARSÁNYI ISTVÁN: AZ ISKOLAI NEVELÉS PSZICHOLÓGUS SZEMMEL

Budapest, 1972. Tankönyvkiadó. 214 oldal

Könyve bevezetésében ezt írja a szerző: „Néhány olyan kérdéscsoportot vizsgállok meg, amelyekkel irodalmunkban eddig kevésbé foglalkoztak, s amelyek hozzám közelebb állnak, és fontosságukról meg vagyok győződve.” E munka tehát nem terjed ki — címével ellentétben — az iskolai nevelés valamennyi kérdésére és problémájára. Amit viszont elénk tár, az rendkívül hasznos, világos, gondolatébresztő, meggyőző. Úgy gondolom, hogy sokunk öröme azért is mondható jogosnak, mert azon könyvek számát gyarapítja e munka, melyek elméletileg meg-alapozottak, a gyakorlatban felhasználhatók.

A kötetben a Bevezetés és a Befejezés között három fejezet olvasható.

Az első „Az elmélet és a gyakorlat mezején” címet viseli. Ebben elsőként a pedagógusszerep tartalmi megváltozásának folyamatát mutatja be a szerző. Leírja, hogyan jutottunk el a mába, amikor a tömegkommunikációs eszközök — egyebek mellett — a pedagógus státusát és szerepét is megváltoztatták. Kiemeli, hogy mennyire fontos az élő pedagógus, a személyes ráhatás. Úgy látja, hogy „ennek a hatásfélségnek a fenntartására éppen az osztályfőnöki pozíció látszik igen alkalmasnak”. Nem véletlen tehát, hogy a könyv „osztályfőnök-központú”.

Elegendhetetlennek tartja a *kétirányú kommunikáció*, a megszólíthatóság lehetőségét. Erről — többek között — így ír: „Minél ritkábban nyílik egy gyermeknek, serdülőnek, ifjúnak alkalma arra, hogy számára fontos, esetleg éppen „mértékadó” referenciaszeméllyel megtárgyalja felmerülő problémáit, választ kapjon eldöntendő kérdéseire, annál inkább késlekedik fejlődése, s fordítva.”

Másik, a pedagógustól szintén megkívánt tulajdonságként említi „azt a fokú általános informáltságot, amelynek birtokában áttekintő képességgel felvértezetten betöltheti a tömegkommunikációs információanyag megfelelő integrálójának szerepét”. Ez természetesen csak akkor válhat valósággá, ha a pedagógusra magára is jellemző a „szimultán differenciáltság és integráltság”. E könyv is bizonyítja, hogy a pedagógusnak milyen sok és sokféle kimunkált tulajdonsággal kell (vagy kellene?) rendelkeznie.

A továbbiakban „Közösségi értékjelzők nyomában” címmel olyan kritériumokat foglal össze szerzőnk, amelyek MAKARENKO nevelési gyakorlatából mutathatók ki, illetve amelyeket a szociálpszichológia fogalmazott meg. Ezeket összehasonlítva és „mindkét forrás értékes eredményeit” felhasználva a következő „közösségi értékjelzőket” sorolja fel, amelyek segítségével a gyakorlati nevelőmunkában is viszonylag megbízhatóan megállapítható, hogy az illető csoport a közösséggé fejlődése útján milyen szintre jutott el: A csoporton belüli kommunikáció. Közös múlt élmények. Közös jelen akciók. Közös jövő felé mutató feladatok, célok, tervek. Csoporton belüli státushierarchia és szereprendszer. Szociálpszichológiai ismeretek a közösségről. A csoportéletre jellemző interakció-típusok. Vítaszínvonal és a csoporton belüli nyilvánosságigény. A csoport érték- és attitűdrendszere. A csoport szociometriai színvonalá. Egyéni teljesítmények.

A szerző ezután „A referenciacsoportok jelentősége a nevelésben” címmel néhány elméleti és gyakorlati problémát foglal össze. Az olvasóban ezáltal még világosabb megfogalmazást nyer a viszonyítási csoportok ismeretének szükségessége, különösen akkor, ha figyelembe vesszük azon vizsgálatok eredményeit (Kolominszkij—Rozov, 1964.), amelyek „kimutatták, hogy a tanulók vonzalmi kapcsolatainak, rokon- és ellenszenvi viszonyulásainak a megítélésében a pedagógusok — saját vizsgálatok, például szociometriai felmérések nélkül — általában 60—80 százalékot tévednek. Feltehető, hogy a referenciacsoportokhoz való viszonyulásuk felismerése tekintetében sem sokkal jobb a helyzet”. Az első fejezet záró részében az osztályfőnökről, az osztályfőnöki órákról, valamint az osztályfőnök óralátogatásairól olvashatunk.

„Az osztályfőnöki óra típusai” című részben — egyebek között — így ír: „Általános alapelv az, hogy az osztályfőnöki óra minél kevésbé hasonlítson az oktatásközpontú iskolában történetileg kialakult hagyományos, didaktikai szempontú tantárgyórákhoz.” Nem mulaszthatom el a megjegyzést: milyen jó lenne, ha az ún. „tantárgyórák” sem hasonlítanának a „történetileg kialakult hagyományos” tanítási órákhoz, hiszen nemcsak az osztályfőnöki óráknak kellene más légkörűnek lennie, mint más „tantárgyóráknak”, hanem minden egyes, bármely tanítási órának sajátos színnel, ízzel, légkörrrel kell (kellene) rendelkeznie. Az osztályfőnöki hospitálásokhoz a szerző 17 szempontot sorol, majd megállapítja: „Ha minden osztályfőnök olyan hangsúlyt vetne erre az osztályfőnöki feladatra, amelyet megérdemel, a pedagógiai és a neveléslélektani önképzés, továbbképzés egyik legeredményesebb iskolájává válnék ez a munka.”

A könyv második fejezete — „Módszerekérdések” — a legbővebb terjedelmű. Fontos gondolatokkal kezdődik: „Az iskolai oktató-nevelő munkának tudományos szintű pszichológiai kutatások eredményeire kell támaszkodnia.” Ennek ma még több akadálya van. A könyv is említi néhányat. Különösen megszívtelendőnek tartom a „módszertani műhibák”-ról szóló sorokat. Arra figyelmeztetnek, hogy a vizsgálati feltételek, előírások stb. pontos megtartása vezethet csak eredményhez. Úgy tűnik, hogy néha még a „hozzáértők” is tévednek, a felkészületlenség pedig még nagyobb veszéllyel járhat! A hibák kiküszöbölése érdekében a szerző néhány javaslatot is tesz (pl. az iskolapszichológusi szakképzésre, a pedagógustovábbképzésre vonatkozóan).

Alapos részletességgel foglalkozik a „Rövid írásbeli dolgozatok neveléslélektani értékelése”-vel, mert az ember „megismerésének egyik ősi forrása írásbeli produktumaik elemzése” — írja. Több hasznos ötletet és tanácsot találhatunk az „Eseményfeljegyzések egyes tanulókról és az osztályról”, „A tanulók aktivitásának vizsgálata és regisztrálása”, és „A vitamódszer szerepe” című alfejezetekben is.

Részletesen és sokrétűen bemutatott módszer a családrajz („Iskolások családrajza mint a családi relációk és az önértékelés feltárásának eszköze”). A szerző azokat a tapasztalatokat használta fel, amelyeket 740 10—18 éves iskolással rajzoltatott családrajzok elemzése során gyűjtött. Jól látható, hogy egy vizsgálat elvégzésének milyen feltételei vannak, hogyan kell azt előkészíteni, az anyagot feldolgozni.

A harmadik fejezet címe: „Módszergyűjtemény”, amelyet így vezet be a szerző: „Valamennyi alább ismertetendő módszer magában hordozza annak a lehetőségét, hogy ne pusztán feltáró vagy személyiségmegismerési, hanem egyidejűleg személyiség- vagy közösségfejlesztő módszer is legyen.” Az első két fejezet is jól bizonyította már a szerző alapelvét: „az iskolai tanító-nevelő munkában megbonthatatlanul érzem az elméleti megalapozás és a gyakorlati megvalósítás egységét. Az előbbi nélkül nem koordinálható az iskolai munka. Az utóbbi viszont nem nélkülözheti a jó konkrét módszereket.” A harmadik fejezet újból bizonyít. Összesen 21 módszert mutat be. Vannak köztük ismertek és kevésbé ismertek, eredetiek és továbbfejlesztettek. Abban azonban megegyeznek, hogy jól felhasználhatók és jó ötleteket adnak arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet még alaposabban megismerni az embert, a csoportot, a közösséget.

A „Befejezés”-ben összefoglalja a szerző, hogy mire vállalkozott: „Könyvem csupán néhány hitelesen bemértnek érzett tereppontot jelöl meg, amelyek az alkalmazásban használható vonatkoztatási rendszerré fejleszthetők. Bizonyos látásmódokat, nevelési attitűdöket ismertet, amelyek segítik a pedagógusok eligazodását az iskolai nevelőmunka feladatainak megoldásában. Modelleket ad egyes neveléslélektani kérdések megoldására, s talán ösztönöz az iskolai munka színvonalának emelésére.” Úgy vélem, a vállalkozás jól sikerült. A legkülönbözőbb iskolatípusok pedagógusai, főként az osztályfőnökök, nagy haszonnal forgathatják a könyvet.

SZABÓ ZOLTÁN

MÉREI FERENC: KÖZÖSSÉGEK REJTETT HÁLÓZATA

Budapest, 1971. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 402 oldal

A Közgazdasági és Jogi Könyvkiadónak köszönhető, hogy egy olyan jelentős összefoglaló mű jelent meg a szociometria értelmezéséről, amely mind a pszichológia, mind a pedagógia elméleti művelőinek és gyakorló szakembereinek kiváló segítséget nyújt, túl azon, hogy a szociológia és a szociálpszichológia területén alkalmazható elsősorban. A kiadó nyilvánvalóan a gyakorlati élet, az üzemek és intézmények mikrovilágának, kiscsoportos alakzatainak áttekintésére, az emberekkel kapcsolatos szervezési és vezetési feladatok szociálpszichológiai eszközökkel is való megközelítésére biztatta a szerzőt e könyvének megírásakor és megjelentetésekor. Mégis, legalább ennyire alkalmazható e monográfikus munka minden fejezete az iskolák, iskolai osztályok és nevelőotthonok belső életének, mozgás-relációinak, közösségi viszonylatrendszerének feltárására és megértésére, valamint az ebből fakadó pedagógiai következtetések levonására.

MÉREI FERENC több idevágó tanulmányát már jól ismerjük, a szociometriának és tulajdonképpen a mikroszociológiának ezt a szinte teljes, a magyar és a nemzetközi szakirodalmat is magába foglaló és értékelő összevezetését mégis az újdonság és a felfedezés érzetével olvastuk.

A könyv öt nagy főfejezetre tagolódik. Az első rész a mikroszociológia jelenségvilágát elemzi, HENRI WALLON, JEAN PIAGET és RENÉ ZAZZO munkásságára elsősorban tekintettel. Vizsgálataikból és az intenciókra épített hazai kísérletsorozatokról tárul fel az én viszonya a másikkal és a társakhoz, a páreffektus és a pároskapcsolat dinamikája. Jelentős helyet kap ebben a fejezetben az ún. *együttes élmény* problémája, amely mindenekelőtt a szerző nevéhez kötődik. A csoporttól verődött spontán és véletlenszerű, vagy az óvoda és az iskola által intézményesített, direkt szervezeti formákban egymás mellé került csoporttagok éppen a maguk csoportos összetevődései miatt olyan élménytöbbletnek jutnak, amelyet magános életükben, a társas relációk megannyi élménynyújtó lehetőségei nélkül nem kaphatnak meg. Ebben a közegben jelentkezik a sokoldalú személyiség sok jelentős pozitív társas kvalitása, mint pl. az engedelmesség, a parancsolás, a kezdeményezés, az azonosulás stb., amelyek nélkül a szocializáció és beilleszkedés sem képzelhető majd el. Érdekes és nem elhanyagolható részlet e vizsgálódások ismeretelméleti alapkérdésével kapcsolatos ama polémia, amely szerint a kiscsoport alapjában véve társadalmi-történeti, vagy inkább pszichikus mozgástörvényekkel magyarázható. Helyeselhető és instruktív MÉREI FERENC megállapítása, hogy „a jelenség kettős arculatú: a kiscsoport a társadalmi viszonyok meghatározó rendszerébe illeszkedik, ugyanakkor a történései pszichikus vezérrelssel valósulnak meg”.

A második fejezetben kapunk képet arról, s ebben az értelemben az első igazán teljes és összegező ismertetést, hogy MORENO miként és milyen körülmények hatására építette ki szociometriai felmérési technikáját és egész gondolatrendszerét. Szívesen olvastunk volna valamivel többet a „*reális közösség*” fogalmáról és ennek a szerző által történő értékeléséről, annál is inkább minthogy e témában jelentős véleményeltérések mutatkoznak a hazai szakirodalomban. Úgy gondoljuk, hogy különösen azok számára jelent e fejezet hasznos és konkrét segítséget, akik maguk is szívesen készítettek szociometriai felméréseket, minthogy a könyv e fejezetében teljes áttekintést ad a szerző a szociometriailag ábrázolható alakzatokról, a szociogramról és a szociomatrixról. Újszerű a nagy kiterjedésű hálózatok szociogramjának ismertetése is. Öröndetes vállalkozás MORENO szemléletének és módszerének bírálata, amely így alkalmat teremt a hazai hasonló vállalkozások ismeretelméleti alapvetésének — az eddigi gyakorlattól sokszor eltérő — tisztább és pontosabb kezelésére.

MÉREI FERENC az elemző bírálat nyomán — amely ugyancsak példamutatóan dolgozza fel a hazai és nemzetközi irodalom kritikai észrevételeit — megteremt a hazai viszonyoknak megfelelő több szempontú szociogram elméleti alapjait és technikáját. E fontos fejezet nagyon praktikus, különböző típusú kérdőívek ismertetése mentén haladva mutatja be magát a több szem-

pontú szociometriai vizsgálathoz szükséges kérdőívkészítés alternatív formáit, technikáját. A társas-helyzetek feltárásának szerkezeti típusaival és ezek szociogramjaival is megismerkedhetünk. MÉREI FERENC a bevezetőben maga is hangsúlyozza — s ezt mi e recenzió viszonylag szűkös keretei között is szeretnénk még nyomatékosabbá tenni —, hogy *nem e szerkezeti típusok „megrajzolása” a fontos csúpnál* (ennek, sajnos, nagy divatja van), *hanem ezek megfelelő szociálpszichológiai — s tegyük hozzá: pedagógiai — értelmezése és elemzése is.*

Kimondottan ez a célja a monográfia negyedik fejezetének, amely több terület, a gazdasági élet és a sportélet vonatkozásában mutatja be a több szempontú szociometriai felmérés alkalmazásának lehetőségeit és értelmezésének, elemzésének előnyös voltát az e területen tevékenykedő vezetők számára. Az ötödik záró fejezet rövidlélegzetű, de fontos megállapításokat tartalmaz. „A szociogram egy csoportosulás történetének éppen adott állapota, fejlődésének metszete, ahogyan a pszichogram az egyéni fejlődés adott szakaszában készült pillanatfelvétel.” „Megállapítása a vizsgált közösség múltjára vonatkozóan rekonstrukció, jövőjére nézve pedig anticiáció.”

Pedagógiai szempontból különösen figyelemre méltó az a megállapítás is, hogy bár a szociometriai leírás mindig tartalmaz bizonyos minősítő meghatározást és értékelést, a közösséget mégis csak egy teljesebb társadalmi értékrendszerben és a makroszociológiai összefüggéseket is bizonyos fokig meglátató összefüggésben lehet kezelni, amelytől a szociometria nagyrészt független marad. Éppen emiatt szeretnénk a szerzőtől, a szociometria legjobb hazai ismerőjétől véleményt és útbaigazítást kapni arra, hogy miként kezelhető *együtt és egyszerre* a mikroszociológiában alkalmazott csoport-fogalom, s ennek szociálpszichológiai és nevelésszociológiai aspektusa, *valamint* a pedagógiában honos de a maga igazában még mindig fel nem tárt közösség-fogalom. Valószínűleg nemcsak történeti kuriozitás, hogy például a „robbantás” módszere MORENO és AICHORN mellett MAKARENKÓBAN talált legteljesebb kifejtőjére.

Kisebb hiányérzetünket is megemlíthjük: a társasalakzatok egyik fontos komponense, a fiatalok szervezeti, mozgalmi élete — érzésünk szerint — mintha figyelmen kívül maradt volna a társasalakzatok bonyolult képletének megajzolásakor.

A „Közösségek rejtett hálózata” című könyv hazai szakirodalmunk nagyon színvonalas, rangos vállalkozása, tanulmányozását ezért pedagógusoknak, kutatóknak, szülőknek egyaránt ajánljuk.

SALAMON ZOLTÁNNÉ

STEFAN BĂRSĂNESCU: PAGINI NESCRISE DIN ISTORIA CULTURII ROMÂNEȘTI. SEC. X—XVI.

(Megíratlan lapok a román művelődés történetéből. X—XVI. század)

Bukarest, 1971. Editura Academiei R. S. România. 306 oldal.

Francia és angol nyelvű összefoglalással

A román neveléstudomány ismert képviselője STEFAN BĂRSĂNESCU, a Iași-i egyetem tanára, a Román Tudományos Akadémia levelező tagja, akinek neveléstudományi tevékenysége hosszú múltra tekinthet vissza. 1926-ban kiadott első művében FOERSTER pedagógiájával foglalkozott, majd az 1930-as években több neveléstudományi és didaktikai kézikönyve jelent meg. A román nevelés történetét feldolgozó műve 1941-ben, társszerzőkkel írt egyetemes neveléstörténeti összefoglalása pedig 1968-ban látott napvilágot.

Nemrég közreadott legújabb munkájában BĂRSĂNESCU a mai Románia területén a X—XVI. század között létezett — s a román népességgel kapcsolatba hozható — nevelésügyi intézmények történetével foglalkozik, s a bevezetőben kifejtett célkitűzésnek megfelelően azokról a művelődési-oktatási intézményekről beszél, amelyeknek alapítólevelei, tankönyvei görög, ósláv vagy latin nyelvűek voltak, és ahol az oktatás ugyancsak ezeken a nyelveken, illetőleg ezek egyikén folyt ebben az időben, ezen a területen. Bár a román nyelvnek nem volt szerepe ezekben az intézményekben, „ennek ellenére román művelődésről, valamint román oktatási-nevelési intézményekről beszélünk” velük kapcsolatban — írja a szerző —, „hasonló a helyzet a franciáknál, németeknél, lengyeleknél és más európai népeknél, amelyek például saját egyetemeiket francia, német, lengyel intézményeknek tekintik, jóllehet ezek századokon át művelődési anyagukat latin nyelven adták elő és azt latin nyelven fejlesztették”. (14. old.)

Maga a mű három részre oszlik: I. A korai román művelődés a X. századtól 1350-ig. II. A román művelődés a román fejedelemségek alapításának időszakában, 1350-től 1488-ig. III. A román fejedelemségek művelődésügye a kifejlesztett feudalizmus idején, 1488-tól 1561-ig.

A romániai szaksajtóban megjelent recenziók szerint újszerűen tárgyalja BĂRSĂNESCU a következőket: a román nép neve, a szóbeli oktatás templomi prédikációk alapján; a mai Románia területén létező első iskola a csanádi—marosvári (Morisium) iskola; az ókori klasszikus szerzők műveinek iskolai felhasználása; az egyházatyák műveinek iskolai felhasználása; folklorisztikus művelődési elemek; a lovagi nevelés megjelenése a román pedagógiában; az iparosok nevelése a román fejedelemségekben; a kotnári, putnai és hirlói iskolák.

A szerző kifejti, hogy a mai Románia területén 1020-ban már működött a csanádi—marosvári iskola, amely egy görög szertartású kolostor iskolája volt, „ez az első romániai iskola” — állítja a szerző, itt nyelvtant, latin nyelvet, ékesszólást és egyházi zenét adtak elő. (Ez az iskola a magyar szakirodalomban a Cellért-legendából ismert.)

A XIII. századból vannak adatok a román nyelvű templomi prédikációk által történő oktatásra, de szerveztek különféle iskolákat a kántorok (anagnoszták) részére, a szertartási könyvek másolói, valamint a fejedelmi és bojári kancelláriák írnokai számára is.

Jelentős mértékben tanulmányozták egyes kolostori iskolákban a görög egyházatyák, főként Aranyasztú Szent János, Nazianzi Gergely műveit, valamint az ún. „hesziasztikus” teológusok, Areopagita Dénes és Palambas Gergely munkáit. A román udvari nevelés dokumentuma a „Tanítás Neagoe Basarab fiához, Theodosiushoz” című irat.

A szerző nagy nyomatókkal hangoztatja a román művelődésnek e kezdeti korban is megnyilvánult egyetemességét, amelynek alapján magába ötvözte a nagy európai szellemi értékeket: közvetlenül is, valamint ósláv közvetítéssel is kapcsolatban állt a görög kultúrával, s ugyanígy szoros kapcsolatot tartott a latin művelődéssel, „beleértve az olasz, német és lengyel művelődést is”.

E korszak román művelődésének kiemelkedő alakjai: egy Mózes nevű „bölcse”, a putnai iskola tanárai és krónikásai, NEAGOE BASARAB fejedelem, valamint LUKÁCS EUSZTÁKIUZ.

BĂRSĂNESCU szerint a román művelődés e X—XVI. századi története azt bizonyítja, hogy ez a művelődés „nem ekkor kezdődik, hanem egy régebbi művelődés folytatása”.

PETRE PUȘCAȘ

A MARXISTA PEDAGÓGIA TÖRTÉNETE DOKUMENTUMOKBAN

Második kötet. Összeállította, a magyarázatokat és jegyzeteket írta Vág Ottó
Budapest, 1971. Tankönyvkiadó. 462 oldal

A marxista pedagógia kialakulásának és történetének, ill. a szocialista munkásmozgalom pedagógiai és neveléspolitikai törekvéseinek feltárása, történeti elemzése az utóbbi évtizedben hazánkban is fejlődésnek indult és jelentős eredményeket is hozott. Az eddigi publikációk — amelyekről ez a kötet is tájékoztat — azonban azt is jelzik, hogy ezen a területen további teendők vannak. Ma már aligha kell bizonygatni, hogy a szocialista pedagógia és nevelés politika mai feladatainak megoldásához nélkülözhetetlen segítséget ad a történeti múlt alapos ismerete. Eppen ezért a kötet megjelenése jelentős nyeresége neveléstörténeti irodalmunknak. A marxista pedagógia történetének avatott kutatója, mint szerkesztő a nagy szakértelemmel kiválogatott dokumentumok közreadásával nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a pedagógiai szakemberek széles köre megismerje a marxista pedagógia történeti fejlődését, a szocialista munkásmozgalom neveléspolitikai dokumentumait. S valljuk be, hogy ez az ismerkedés igen jelentős, hiszen figyelembe kell venni, hogy a régebbi, polgári neveléstörténeti kutatásunk ezt a területet teljes mértékben elhanyagolta, de a marxista neveléstörténeti kutatás sem fordított rá elég nagy figyelmet. Ezen túlmenően azért is jelentős e dokumentumok közlése, mert előmozdítja a marxista történeti szemlélet erősödését, s ezzel lehetővé teszi a szocialista nevelés politika és pedagógia távlatainak világosabb felismerését.

A kötet megjelenése nyereség a tanárképzésnek is, mert az eddigi publikációkat felhasználó jegyzeteket és tankönyveket kiegészítve, fontos dokumentumok elmélyült tanulmányozását teszi lehetővé, s ezzel leendő pedagógusaink korszerű, szocialista pedagógiai szemléletének formálását.

Az 1967-ben megjelent első kötet MARX, ENGELS, LENIN nevelésügyi vonatkozású műveit tartalmazta. Ez a kötet a szocialista munkásmozgalom mintegy száz esztendejének válogatott neveléspolitikai és pedagógiai dokumentumait közli, három periódusba tagolva. A periódus-határok teljes mértékben elfogadhatók, hiszen 1871, 1917 és 1945 nemcsak korszakalkotó fordulópontot jelent, hanem egyben a szocialista pedagógiai gondolkodás fejlődésében minőségi változásokat is.

A dokumentumok kiválogatása és elrendezése szakszerű és általában megnyugtató. Egyet-értünk a szerkesztővel, hogy teljességre nem törekedett, s úgy látjuk, hogy a válogatás során megtalálta azokat a legfontosabb dokumentumokat, amelyek az adott korszakot és a fejlődés egész folyamatát is jól jellemzik, s így sikerült plasztikusan érzékeltetni a marxista nevelés-politika és pedagógiai gondolkodás történeti fejlődését.

A szerkesztő szándékáról és felfogásáról tájékoztat az előszó, s az itt írottakat el kell fogad-nunk, még akkor is, ha úgy látjuk, hogy a szovjet pedagógia és nevelésügy dokumentumainak ismerete feltétlenül szükséges lenne az 1917 utáni időszak szerteágazó problémáinak jobb meg-értéséhez. S ebből következik az a szeríntünk indokolt kérdés, hogy vajon nem lett volna szer-encsebb a dokumentumokat másként elrendezni, s a szovjet pedagógiai dokumentumokat és a marxista neveléspolitikai és pedagógia dokumentumait egy kötetbe szerkeszteni, minthogy azok fejlődését 1917 után a szovjet pedagógia és nevelésügy fejlődése alapvetően meghatározta? Ez esetben arra is nagyobb lehetőség nyílt volna, hogy az 1849—1917-ig terjedő időszakból gazdagabb anyagot publikálva, a dokumentumokban jobban érzékelhető legyen: a marxista neveléspolitikai és pedagógiai szemlélet a különböző polgári és kispolgári tendenciákkal és törek-vésekkel folytatott küzdelemben alakult ki és erősödött meg.

Helyeselhető az a szerkesztői törekvés, hogy minél több ország munkásmozgalmának köz-oktatási dokumentumait mutassa be a kötet, s a magyar munkásmozgalmak neveléspolitikai dokumentumaiból azok kerüljenek a kötetbe, amelyek a nemzetközi fejlődéssel való kapcsolatot reprezentálják. Úgy véljük azonban, hogy a hazai források közreadásában elég szűkmarkú volt a szerkesztő. Az európai országok munkásmozgalmának nevelésügyi dokumentumai helyett esetenként mai szerzők tanulmányainak részleteit találjuk. Megértjük, hogy megfelelő doku-mentumok felkutatására nem volt mód, s az is igaz, hogy ezek a tanulmányok kiváló nevelés-történészek munkái, véleményünk szerint mégis helyesebb lett volna dokumentumokat közölni, vagy legalábbis ezeket a tanulmányrészleteket a dokumentumoktól eltérő betűtípussal szedni. Így elkerülhető lett volna az a helyzet, hogy a nemzetközi és hazai munkásmozgalmak kiemelkedő személyiségeinek (LIEBKNECHT, BEBEL, ZETKIN, ROBIN, ALPÁRI, FÖLDES stb.) írásaival, amelyek valóban kiemelkedő jelentőségű és értékű dokumentumok, egy sorba kerüljenek mai marxista neveléstörténeti kutatók tanulmányai.

Feltűnő, hogy lengyel anyag nem szerepel a kötetben, pedig lengyel neveléstörténészek (VOLOSZIN, KURDYBACHA) az utóbbi évtizedben fontos dokumentumokat közöltek.

Az olvasót és kutatót egyaránt jól tájékoztatják a szerkesztőnek az egyes periódusok doku-mentumai előtt közölt előzetes megjegyzései, és a kötet végén szereplő jegyzetei. Az előzetes megjegyzések rövid, magvas tanulmányok, amelyek az adott periódus legfontosabb problémáit foglalják össze, igen széles körű történeti tájékozottság és kiértékelés alapján. A kötet egésze s benne ezek a rövid összefoglalások, a jegyzetek, s nem utolsósorban a közölt dokumen-tumok forrásjegyzéke további kutatásokra inspirálnak és ezekhez jól használható segítséget is adnak.

Az első periódus (1848—1871) dokumentumai között kiemelkedő jelentőségűek a Nemzetközi Munkásszövetség Kongresszusainak jegyzőkönyvrészletei, ill. határozatai és a Párizsi Kommun állásfoglalásai, felhívásai, határozatai. Ezek egy része egyedül e kiadványban elérhető a magyar olvasó számára, szakavatott tolmácsolásban és gondozásban.

Az 1871-től 1917-ig tartó periódust bemutató rész LIEBKNECHT, BEBEL, ZETKIN, KRUPSKAJA többé-kevésbé ismert írásai mellett közli a II. Internacionálé londoni kongresszusának határo-zatát, RÜHLE, BORCHARDT, DÜCKER nálunk eddig ismeretlen dokumentumait. Itt olvashatjuk a német SCHULZ-tól származó írást, amelynek közlésével a szerkesztő hozzájárul a korábban kialakult indokolatlanul kedvezőtlen, és nálunk is elterjedt és meggyökeresedett vélemény szét-oszlatásához. Ezeknek és a német munkásmozgalmak egyéb dokumentumainak közlése hozzá-járul a német szociáldemokrácia neveléspolitikai törekvéseinek differenciáltabb bemutatásához és értékeléséhez. S ez azért is figyelemre méltó, mert a hazai munkásmozgalmak közoktatási-pedagógiai törekvéseinek kialakulására és fejlődésére jelentős befolyást gyakorolt a német munkásmozgalmak. KUNFI ZSIGMOND írásának közlése igen szerencsés, mert jól tájékoztat az európai törekvésekről és a szociáldemokrácia állásfoglalásáról.

Új oldalról segít a közoktatási kérdéseket megismerni a szocialista ifjúságkongresszus (1907) közölt dokumentuma. HENRICH SCHULZ-nak 1911-ben megjelent könyvéről közölt egy-korú ismertetés mellett jó lett volna az eredeti műből is egy rövid részletet közölni, főleg azért, hogy láthatóvá váljék a szerző visszalépése saját korábbi álláspontjához viszonyítva. Sajnáljuk, hogy a fejezetben nem kaphatott helyet a hazai Szociáldemokrata Párt közoktatással kapcsolo-s néhány fontos határozata, és az előző periódus dokumentumai közül is hiányoljuk a hazai munkásmozgalmak neveléspolitikai törekvéseit bemutató szemelvényeket.

A harmadik, 1945-ig terjedő időszakra vonatkozó szemelvények válogatását is szerencsés kézzel végezte el a szerkesztő. Számos olyan dokumentumot közöl, amellyel első alkalommal ismerkedhet meg az érdeklődő olvasó. Ezek közül külön is megemlítjük a Németországi Szabad

Szocialista Ifjúság programtervezetét — melyet 1919-ben E. HOERNLE vezetésével dolgoztak ki —, a németországi kommunista gyermekmozgalom röplapját, a Művelődési Munkások Internacionáléja 1928-ban tartott nemzetközi pedagógiai konferenciájának jegyzőkönyvrészletét. Ez a tanácskozás a „proletárpedagógia” kérdéseit tárgyalta, neves szakértők részvételével. A PRINKEVICS által 1929-ben közreadott dokumentumokat élvezetes és pontos fordításban olvashatjuk. A dokumentumok között találjuk többek között GRAMSCI-nak, a marxista gondolkodás kiemelkedő teoretikusának írását, továbbá HOERNLE, NEUBAUER és Clara ZETKIN írásait. Itt olvashatjuk a Vörös Szakszervezeti Internacionálé nemzetközi propagandabizottságának platformját, amelyet 1923-ban dolgoztak ki. Ez az oroszból fordított dokumentum jól érzékelteti, hogy a forradalmár pedagógusok a modern pedagógiai elvek szellemében kívánták átalakítani az iskolát és a pedagógiai gondolkodást. Egyben azt is jelzi, hogy a haladó forradalmi pedagógusok jelentős szerepet vállaltak a reformpedagógiában megfogalmazott számos racionális gondolat széles körű elterjedésében, minthogy harcukat ők is a hivatalos konzervatív pedagógia hadállásai ellen folytatták.

A szemelvények azonban azt is bizonyítják, hogy a forradalmár pedagógusok a realitás talaján állva, a társadalmi fejlődés törvényszerűségeinek ismeretében a pedagógiai, iskolai kérdések megoldásának társadalmi feltételeire is ráirányították a figyelmet.

A Francia Kommunista Párt és Nagy-Britannia Kommunista Pártjának felhívása, ill. reformjavaslata — amelyet német nyelvű forrásból közöl a kötet — azt bizonyítja, hogy a forradalmi mozgalom, a kommunista pártok a második világháború nehéz éveiben is képesek voltak megvédeni a nemzeti érdekeket és hagyományokat a közoktatás terén, s ugyanakkor olyan javaslatokat dolgoztak ki, amelyekben szerencsésen ötvöződött a forradalmi hagyományok tisztelete és a korszerűség követelménye.

A fejezetben közölt magyar vonatkozású szemelvények közlésénél — megértve a szerkesztő már ismertetett álláspontját — a szűkmarkúságot indokolatlannak tartjuk. Mindenekelőtt az 1919-es dokumentumokkal bánt mostohán. Néhány alapvető rendelkezés, állásfoglalás, a proletárdiktatúra vezetőinek a közoktatással foglalkozó írása jól egészítette volna ki a közölt szemelvényeket. KEMÉNY Gábor, FÖLDES Ferenc írásai jellemzőek a korra, BALÁZS Béla cikke értékes lírai tudósítás.

A kötet megjelenése arra hívja fel a figyelmet, hogy a marxista pedagógia történetének feltárásában további jelentős feladataink vannak, s a közölt szemelvényekben jelentkező gazdag gondolati tartalom, problematika remélhetőleg kedvet is kelt a kutatáshoz.

KÖTE SÁNDOR

A MAGYAR ÓVÓNŐKÉPZŐ INTÉZETEK NEVELÉSTUDOMÁNYI KÖZLEMÉNYEI

VIII. kötet. 1971. Felelős szerkesztő: Elek László

Debrecen, 1972. 328 oldal

A több mint egy évtizedes múltra visszatekintő új rendszerű óvónőképzés ma már bizonyos hagyományokkal is rendelkezik. E hagyományok egyik megnyilvánulása, hogy az óvónőképző intézetek időről időre közreadják tudományos közleményeiket. Az óvónőképzők e kiadványsorozata most már nyolcadik kötetéhez érkezett, s ez a tény önmagában jelzi, hogy olyan kipróbált publikációs fórumról van szó, amelynek nemcsak múltja, hanem jövője is van.

Talán nem felesleges emlékeztetni arra a fejlődési útra, amelyet ez a kiadványsorozat az eddigiekben megtett. A kezdeményező lépést tulajdonképpen a szarvasi óvónőképző tette, amikor 1961-ben és 1962-ben közreadta „A szarvasi felsőfokú óvónőképző intézet évkönyve” című kiadványát. (E két kötetet is beleszámítva a sorozat tulajdonképpen már a tizedik kötetnél tart.) Ezek az évkönyvek igyekeztek számot adni az adott képző tanárainak alkotó tevékenységéről, de nem korlátozódtak neveléstudományi problémákra, hanem felölelték a különböző tudományok, művészeti ágak területén végzett tevékenységet is. 1963-ban az említett kiadvány helyett első ízben jelent meg a három óvónőképző intézet közös kiadványaként a „Magyarországi óvónőképző intézetek tudományos közleménye” című kötet, amely megtartva a szarvasi évkönyvek profilját, immár a képzők közös fórumává vált. A következő két évben (1964-ben és 1965-ben) a kiadvány az előzőhöz hasonló címmel (II., illetve III. évfolyam jelzéssel) jelent meg, profilja azonban annyiban változott, hogy tematikája egyre inkább a nevelés-

tudományi problémákra koncentráldott. A kiadványsorozat profiljának ez a kétségtelenül előnyös változása a IV. évfolyam (1966) óta a címben is tükröződik, ugyanis a kötetek címe „A magyarországi óvónőképző intézetek neveléstudományi közleményei”-re változott. Ez a cím 1968-ig (a VI. évfolyamig, illetve kötetig) kísérte a sorozatot, az egyes kötetek viszont tartalmukban a neveléstudományon belül is egyre inkább az óvodapedagógia és az óvónőképzés problémái felé fordultak. Újabb változás 1969-ben a VII. kötet közrebocsátásakor következett be, amikor az eddigi cím „A magyar óvónőképző intézetek neveléstudományi közleményei” formában lényegében sorozatcímé vált, s a kötet „Óvónőképzés és óvodai élet” főcímmel jelent meg. Míg 1963-tól 1969-ig évente jelentkezett a kiadványsorozat, most két évi szünet után látott napvilágot az 1971. évvel kezelt VIII. kötet a már említett sorozatcímmel és ismét „Óvónőképzés és óvodai élet” főcímmel.

A kiadványsorozat jelzett formai változásairól aligha kellene beszélnünk, ha ezek a változtatások nem kapcsolódnának szorosan a mintegy évtizedes útkeresés problémáihoz, a sorozat profiljának, tartalmának alapján véve pozitív változási tendenciákhoz. Míg az első kötetek az óvónőképző intézeti tanárok számára általános publikációs fórumot jelentettek, bár a neveléstudományi érdeklődés már ekkor is dominált, a kötetek tartalma egyre jobban demonstrálta, hogy nevelőképző intézetek kiadványáról van szó, s ezen belül is egyre inkább az óvodapedagógiával és az óvodai nevelőképzéssel kapcsolatos problémák kerültek előtérbe. A kötet mostani címe kettős profilt jelöl: a témák központi kérdései a felsőoktatási pedagógia és az óvodapedagógia.

Az óvónőképző intézetek mint felsőfokú oktatási intézmények joggal érdeklődnek a felsőoktatási pedagógia problémái iránt. Ez az érdeklődés az elmúlt években egyre erőteljesebb lett s jelentős mértékben hozzájárult az új rendszerű óvónőképzés metodikai továbbfejlesztéséhez. A most közreadott kötetben e témakörben két probléma áll a tanulmányok homloktérében: az egyik az óvónőképzés hatékonyságának fokozása, a másik a hallgatók folyamatos tanulásának problematikája.

Az óvónőképzés hatékonyságának fokozása szempontjából említésre méltó DARÓCZI ERZSÉBET „A nevelői személyiség hatásmechanizmusának vizsgálata néhány metakommunikációs eszköz tükrében” című tanulmánya. A szerző a nevelői személyiséget ezúttal a felsőoktatás viszonylatában teszi vizsgálat tárgyává, amikor az oktatói személyiségnek a hallgatói személyiségre való hatása egy szektorát tanulmányozza. Habár itt nyilvánvalóan csak a probléma egyik szektoráról van szó, a vizsgálat jelentősége túlnő az óvónőképzés határain és a felsőoktatási pedagógia egésze szempontjából figyelmet érdemel. Ugyancsak az óvónőképzés hatékonyságának problémájához kapcsolódik BABODI BÉLA „Az óvónőképzés korszerűsítésének megítélése a hallgatók gondolkodásában” című írása, amely a képzési rendszerrel való hallgatói azonosulást vizsgálja. Végül e témakörben meg kell említeni SARKADY SÁNDOR és SZABADOS LÁSZLÓ „A nevelőmunka tervezésének néhány kérdése kétléves képzésünkben” című tanulmányát. A szerzők a problémát az óvónőképzés speciális körülményei között vizsgálják és ennek alapján jutnak el „a nevelőmunka elvi irányításának ideális sémájá”-hoz. A tanulmány olyan kérdéskört ölel fel, amelyben a különböző felsőoktatási intézmények körülményei szerint más és más eredményhez juthatnak, metodológiai vonatkozásban és esetleges összehasonlító vizsgálatok viszonylatában azonban ez a tanulmány is túlnő az óvónőképzés keretein.

A felsőoktatási pedagógia körébe tartozó másik problémakör a hallgatók folyamatos tanulásának kérdése. E témához tartozik KRAJNYÁK NÁNDOR „Pedagógiai visszacsatolás és a folyamatos tanulás módszerei” című írása. Ebben az összefüggésben kerül előtérbe a folyamatos tanulás és a folyamatos ellenőrzés kölcsönös viszonya, mindenekelőtt a feladatlapos ellenőrzés formájában. A szerzők beszámolnak az általuk kidolgozott feladatlap típusokról és a velük elért eredmények értékeléséről. Ilyen jellegű tanulmányt tett közzé ZSÁMBÉKI LÁSZLÓ „Kísérletek a hatékonyabb oktatási módszerek kialakítására a pedagógiai pszichológia oktatásában” és BABODI BÉLÁNÉ „Programozott feladatlapos ellenőrzés a folyamatos tanulás biztosítására az óvodaegészségtan oktatásában” címen.

Az óvodapedagógiai témájú tanulmányok ez évben mindenekelőtt pszichológiai aspektusból közelítik meg az óvodai élet egyes problémáit. Az ismertetett vizsgálatok eredményei természetesen jól hasznosíthatók az óvodai nevelés elmélete és az óvodai didaktika viszonylatában is. Tartalmuknál fogva mindenekelőtt két tanulmányra érdemes felhívni a figyelmet, nevezetesen SARKADYNÉ ECKER MAGDOLNA „Az összehasonlítás gondolkodási műveletének kísérleti vizsgálata az óvoda nagycsoportjában” és NÉMETH SÁNDOR „A szabálytudat kialakulásának vizsgálata az óvodai nagycsoportokban” című írásaira.

Helyet kaptak a kötetben ez évben is óvodatörténeti tanulmányok. Az „Óvodatörténet” rovatban ezúttal egy tanulmány szerepel, nevezetesen REGŐS JÁNOS „Az 1891. évi óvodai törvény végrehajtásának kezdete Vas megyében” című munkája. Ez a tanulmány mind a hazai óvodatörténeti kutatás, mind pedig a Vas megyei neveléstörténeti helytörténeti kutatások szempontjából jelentős, egyben metodikai modellül szolgálhat más területek számára a szóban forgó időszak

helytörténeti feldolgozása szempontjából. Az említett tanulmányon kívül azonban még további három történeti tárgyú tanulmánnyal találkozunk a kötetet bevezető „A magyar óvodapedagógia felszabadulás utáni történeti fejlődéséhez” című részben. Közülük ELEK LÁSZLÓ „A felszabadulás elménye a gyermekirodalomban” és VAJDA AURÉL „25 év az óvodai irodalmi nevelés történetében” című tanulmánya fontos és érdekes tényanyagot tár fel az elmúlt negyedszázad irodalmi nevelésével kapcsolatban. KOVÁCS GYÖRGY „A szerepjáték elméleti és gyakorlati kérdéseinek fejlődése az elmúlt 25 évben” című írása ugyancsak érdekes problémát taglal, de a leírt viták résztvevőjének ítéletalkotásában megnyilvánuló — alapjában véve megbocsátható — szubjektivitás és a történeti kutatás követelte objektivitás konfliktusát feloldani nem tudja. A közölt problémátörténeti tanulmányok feltehetően arra sarkallják majd az érdekelt kutatókat, hogy újólág átgondolják a történeti megközelítés mint kutatási módszer óvodapedagógiai alkalmazásának problémáit.

Az ismertetett kötet előzményeinek és magának a kötetnek az ismeretében talán jogos az a megállapítás, hogy az óvónőképző intézeti közlemények szerzői gárdájának figyelme a felsőoktatási pedagógia és az óvodapedagógia problémáira koncentrált. A legutóbbi kötet azonban azt is jelzi, hogy az óvónőképzők oktatói, kutatói bizonyos értelemben válaszút előtt állnak: a két központi téma közül melyiket részesítsék előnyben. Az intézetek felsőoktatási intézmény jellege, a felsőoktatási pedagógia iránti általános érdeklődés fokozódása, e problémakörnek az intézmények képzési feladataival való szoros kapcsolata feltétlenül indokolja, hogy az óvónőképző intézetekben felsőoktatási pedagógiai kutatások folyjanak. Félő azonban, hogy az óvodapedagógiai kutatások, mint az óvodai neveléstudomány, az óvodai didaktika, az óvodatörténet kutatása háttérbe szorul, s ez nem utolsósorban azért említésre méltó, mert az óvodapedagógia jelenlegi hazai helyzetében az óvónőképző intézetek az óvodapedagógiai kutatások legkiterjedtebb bázisait alkothatják. Bízást remélhetjük, hogy az óvónőképző intézetek képzési feladatai szempontjából elsődleges óvodapedagógiai kutatások nem szorulnak háttérbe, s ez a „Közlemények” újabb köteteiben is tükröződik majd.

„A magyar óvónőképző intézetek neveléstudományi közleményei” VIII. kötetét háromtagú szerkesztő bizottság állította össze, melynek tagjai ELEK LÁSZLÓ felelős szerkesztő, továbbá KRAJNYÁK NÁNDOR és KELÉNYI FERENC. A kötetben az említetteken kívül még más írások is szerepelnek.

VÁG OTTÓ

KANDIDÁTUSI ÉRTEKEZÉSEK VITÁI

1971. december 16-án védte meg BÍRÓ VIKTORNÉ „Az általános iskolai 4. osztályos tanulók erkölcsi tudatosságának vizsgálata és alakíthatósága az oktató-nevelőmunka során” című kandidátusi értekezését. A bíráló bizottság elnöke ZIBOLEN ENDRE, a neveléstudományok kandidátusa volt.

Témája kidolgozása során a szerző abból indult ki, hogy a felnövekvő nemzedéket nemcsak szakismeretekre kell megtanítani, hanem olyan nevelésre van szükségük, amelynek középpontja az erkölcsi nevelés. Jelenleg nincs olyan körülhatárolt követelményrendszer, amely összefoglalná a szocialista erkölcsi magatartással kapcsolatos ismereteket, fogalmakat és értéktételeket. A disszertáció szerint a következő feladatok állnak a nevelés előtt az iskolás korú gyermekek erkölcsi fejlesztésében: Az erkölcsi cselekvés és tapasztalat, valamint a primitív szokás-cselekvések alapján az erkölcsi tudatosság kialakítása. Az erkölcsi érzelmek fejlesztése. Az akarat edzése és a kitartás növelése. Az erkölcsi meggyőződés kialakítása. Tudatos tevékenység által a pozitív erkölcsi szokások kialakítása és a rossz szokások leküzdése.

A jelölt által kísérletileg kialakított nevelési szisztéma célja: fejleszteni az erkölcsi fogalom- és normaismeretet, az erkölcsi ítélő- és értékelőképeséget, az erkölcsi szituációk megoldására irányuló gondolkodást.

LÉNÁRD FERENC, a pszichológiai tudományok doktora opponensi véleményében a téma fontosságát kiemelve rámutatott arra, hogy hazánkban évenként 150 ezer tizenéves tanuló fejezi be a nyolcadik osztályt s e másfél-száz ezer fiatal világnézeti, társadalmi, politikai meggyőződését, munkaerkölcsét és munkakedvét kell megfelelő oktató-nevelő munkával megalapozni. Égetően szükségesnek tartja az alsótagozatos tanulók erkölcsi tudatosságának fokozása érdekében a tudományos kutatómunka kiszélesítését, egyetért a jelölt kísérleti munkájának megszervezésével, értékesek annak módszerei. A jelölt meggyőzően bizonyította, hogy a vizsgált életkorú tanulók gondolkodása nem egyértelműen konkrét, hanem egyben absztrakt is. E meg-

állapítás igen jelentős az erkölcsi fogalmak tekintetében.

Tudományosan új az a vizsgálati eredmény is, hogy a szervezett foglalkozás során nemcsak az erkölcsi követelmények jutnak megfelelő reliefhez, hanem előnyös eltolódás mutatkozik a pozitív erkölcsi kategória-készlet gazdagodása irányában is. A disszertáció meggyőzően tárgyalja azt a tényt, hogy a tanulók számára az erkölcsi cselekedet megítélésekor elsődleges fontosságú, hogy a negatív erkölcsi magatartás kitudódik-e, és ha igen, azért milyen büntetés jár. El kellene érni, hogy a tanulók negatív cselekedeteiket ne igyekezzenek titokban tartani. A kísérletek bizonyítják, hogy a szervezett erkölcsi oktatás hatására a tanulók mérlegelik a szándék és a tett összhangját, a nevelés kialakíthatja a cselekvések értékmérőjét.

Végül az opponens megjegyezte: szükséges lenne azzal is foglalkozni, hogy az erkölcsi oktatásban résztvevő tanulók magatartásában, cselekvéseiben beállott-e valamilyen változás? Meg lehet-e állapítani, hogy az erkölcsi tudatosság szintjének emelkedése együtt jár a hazugságok, lopások stb. csökkenésével?

PETRIKÁS ÁRPÁD, a neveléstudományok kandidátusa mint opponens megállapította, hogy a disszertáció kísérleti logikájával új szempontokat ad az erkölcsi nevelés vizsgálatához. Érdeme a dolgozatnak az is, hogy megállapításait jól szervezett kísérlettel támasztotta alá. De a kontrollosztályok vajon azáltal váltak az erkölcsi tudatosság vizsgálatának színhelyévé, hogy ott nem folyt erkölcsi oktatás? Véleménye szerint kontrollosztályként az erkölcsoktatás különböző változatait kellett volna beállítani.

Egyetért azzal a megállapítással, hogy az erkölcsi oktatás kiszélesíti az erkölcsi fogalmak terjedelmét, a motivált ítéletek mennyiségét. Az erkölcsi magatartás fejlesztésében előtérbe kerülnek az értékelő funkciók. Lényegesnek, sőt alapvetőnek ítéli a lebonyolított konkréti-zációs és szituációs vizsgálatokat, de hiányolja, hogy a disszertációban nem kapott helyet a tanulók döntési készségének vizsgálata és felhívja a figyelmet arra, hogy a modellben a cselekvés és tevékenység elszakítva jelenik

meg. Nagy eredmény lett volna, ha a jelölt azt is bemutatja, hogy éppen a tevékenység és tapasztalat nyomán hogyan lehet a tudati elemeket alakítani.

A bírálóbizottság zárt ülésén a következő véleményt alakította ki: A jelölt fontos témát választott, disszertációjában a fiatalok erkölcsi magatartását a tudatosság és az alakíthatóság oldaláról közelíti meg, ezáltal hozzájárul a 4. osztályos tanulók erkölcsi tudatosságának megismeréséhez. Intenzív elemző munkával tárja fel ezen belül a konkrét és általános, a köznap és tudományos, a negatív és pozitív erkölcsi fogalmak jelentkezésének arányát és változásának folyamatát. Bemutatja a leggyakrabban használt etikai fogalmakat, a fiúk és lányok fogalmi rendszerének jellegzetességeit, a gyermek erkölcsi ítéleteinek típusait. Meggyőző tényanyag alapján von le következtetéseket a gyermekek általánosító, konkretizáló, differenciáló, analízáló és absztraháló képességének szintjére vonatkozóan az erkölcsi szituációk elemzése során.

A disszertáns szem előtt tartotta az erkölcsi tudatosság vizsgálatában azt, hogy a morális cselekedetet előkészítő belső tevékenység nem csupán intellektuális vonatkozású, hanem különféle pszichikus tényezők működnek közre

az egyén erkölcsi magatartásának kialakulásában. A racionális összetevőket vizsgálva alapos elméleti felkészültséggel végezte el az etikai fogalmak kialakulásának, a normák általánosításának, egymás alá- és fölérendelésének, alkalmazásának vizsgálatát. Folyamatában kutatta az ítélő-, értékelő- és döntőképesség formálódását, valamint az erkölcsi problémák megoldásra irányuló gondolkodás fejlődését.

A jelölt differenciált kutatási metodikát alkalmazott, új vonásokkal gazdagította a szabad asszociációs, definíciós és konkretizálási vizsgálatok tartalmát, és ezek alkalmazását. Újszerű a sajátos, de a mindennapi iskolai életbe szervesen beépíthető pedagógiai kísérleti helyzet megteremtése, értékes a morális történetekkel végzett állásfoglalás-kutatás. A kísérleti és a kontrollosztályokban hatféle vizsgálati móddal 58 feladatot oldott meg a vizsgálat során összesen 185 tanuló. A kutatási eredmények feldolgozása korszerű.

A Tudományos Minősítő Bizottság Pedagógiai Szakbizottsága a bíráló bizottság véleménye alapján BIRÓ VIKTORNÉ részére a neveléstudományok kandidátusa tudományos fokozatot odaítélte.

SIMON PÉTERNÉ

SZERZŐINK

Dr. NAGY SÁNDOR, a neveléstudományok doktora, tanszékvezető egyetemi tanár (Budapest), TAKÁCS ÉTEL egyetemi adjunktus (Budapest), NAGY ISTVÁNNÉ dr. egyetemi adjunktus (Szeged), Dr. RÓZSA ÉVA egyetemi adjunktus (Szeged), BERNOLÁK ÉVA tanár (Budapest), BÓLYAI IMRÉNÉ dr. főiskolai docens (Budapest), Dr. KISS LAJOS tanítóképző intézeti tanár (Debrecen), Dr. BÁBOSIK ISTVÁN egyetemi adjunktus (Budapest), SZABÓ ZOLTÁN tanítóképző intézeti docens (Kaposvár), SALAMON ZOLTÁNNÉ főiskolai adjunktus (Budapest), PETRE PUŞÇAŞ főiskolai docens (Nagybánya, Baia Mare, Románia), Dr. KÖTE SÁNDOR, a neveléstudományok kandidátusa, tanszékvezető főiskolai tanár (Budapest), Dr. VÁG OTTÓ, a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi docens (Budapest), SIMON PÉTERNÉ főelőadó (Budapest).

MAGYAR PEDAGÓGIA 1972/4

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

SÁNDOR NAGY: TOPICAL IDEAS IN LÁSZLÓ NAGY'S PEDAGOGY

The author recalls the main thoughts of the pedagogical conception of *László Nagy* (1857—1932), the great Hungarian pedagogue of international reputation, stating that *László Nagy's* whole work was actually *pedology of educational purpose*: a perfect unity of the educational and psychological respects, which can be instructive also for today's educationalists.

One of the leading theorems of *László Nagy*: *instruction consists in directing the child's interest by means of artificial, i.e. didactic influences*. In 1908, when he expounded this theorem in one of his fundamental works (*The psychology of the child's interest*) — the everyday practice of instruction still took place, as a rule, in accordance with the simple formula of transmitting — receiving, and the attitude that instruction did not consist in transmission and questioning but in a direction of learning, has not become prevalent to this day.

A further great asset of this still fresh and effective educational conception is the opinion expressed therein about creative work: *learning is an active digestion of information, a common activity of teacher and pupil*; and the principle of activity is so natural, so obvious that ensuring its conditions and possibilities in instruction serves, beyond doubt, the aims of education. The said kind of activity is closely connected with the concept and possibility of *creative work*. Using a present-day expression, one could say that with *László Nagy* it was the model of the school of creative work that made its appearance, while it was rather the model of the sloyd-school (*Kerschensteiner*) or that of the illustration school (*Lay*) moderating intellectualism but in a slight measure that were presented by the best-known of the contemporary attitudes.

In his principal work published in 1921 (*Didactics founded on pedology*), *László Nagy* most consistently also criticized the interpretation of creative work as a general principle of methodology, extended to the whole system of the subjects of instruction, by this — at least in theory — he also presented an example of the way in which this could be realized in an eight-form, unified public elementary school. *László Nagy* interprets learning not only as a series of solving problems, he also is of the conviction that this kind of school, just as all work — study schools, serves for *training the will*; within its education system the will is trained not theoretically but in practice, and activity, i.e. the forces moving to action, is directly furthered.

A significant work of *László Nagy* is his project bearing the title: „A reform of Hungarian public education”, and including a comprehensive conception of public-education policy, in which he gives the outlines of a *democratic school-system* based upon the unified eight-form school. In the reform project a well-circumscribed democratic aim is given; such a definition of the aim organically follows from *László Nagy's* whole work, as well as from his democratic conviction in education policy.

The new conception about a curriculum and methods for the 5—8th forms of the said eight-form school is to be found in his *Didactics* published in 1921. This work, resting on pedagogical foundations, is not just a systematic exposition of the questions of theory of teaching and learning, but the curriculum of the 5—8th forms of the eight-form public elementary school as projected by *László Nagy*. Outlining the curriculum and expounding in detail a systematic elaboration of the subject-matter of instruction proved to be an opportunity to present a general didactic picture, unique in its age. And this general picture is still interesting. Not that it could be transposed simply, directly and unchanged to the present work on the curriculum, but on account of the important conclusion to be drawn from it, that namely a *truly instructive expounding of the general didactic principles is possible only by way of an actual presentation of the process of teaching and learning, with its content and methodology*.

László Nagy considers the *subject-matter of instruction* a means of developing personality; consequently, his main concern is not the presentation, the delivery of the subject-matter, rather the intellectual development to be expected through its study and, within this, the development of character. This point recalls some important actual tasks of education of our days;

- a) a more perfect realization of the unity of instruction and education, as an important condition of personality development,
- b) raising the standard of intellectual development to be expected from the elaboration of the subject-matter of instruction, as a pressing demand of our age,
- c) more thoroughly preparing man that — in the process of creatively digesting the subject-matter — he can acquire all methods, procure all possibilities and develop all faculties, with the help of which he becomes capable of obtaining new information all through his life.

Still another connection with modern times also deserves attention. In László Nagy's opinion, namely, *the didactic ranges can bring about a development of the personality in unity and mutually supporting one another*. By this he calls attention to the curricular structure —, another modern idea which has changed into a truly timely tendency, a real scientific objective only in our days. László Nagy has set the child among the factors determining the curriculum together with its interests and other psychical properties, and made by this the most significant step forward possible in his time.

And finally: inseparable from the never fading colours, from the charm effective to this very day of László Nagy's oeuvre is *the warmth of the child-like atmosphere of education* taken in the best sense of the word: an atmosphere in which all subjective conditions are given of the young person to creatively work, to develop himself, to ask and answer, to recognize problems and react to them with hypotheses, to experiment and construct, etc. There is not one other work in the Hungarian literature on education which could so exemplarily formulate the great idea that *man can form himself only by creatively working*, and is able to duly develop his faculties only in case of an adequate proportion of productive work, and that his personality is being formed in the desirable way only if the optimal relation between teacher and pupil is ensured.

ETEL TAKÁCS: GRAMMAR WORKBOOK IN THE PUBLIC ELEMENTARY SCHOOL

The first — 5th form — volume of the workbook in preparation for the public elementary schools will appear during the next school-year. The elaboration of the version to be introduced was preceded by ten years of experimenting work, and, besides the direct experience gained by the experiments, this period supplied with an opportunity to draw numerous educational and methodological lessons of a more general character.

The workbook brings exercises to be elaborated in class and lessons meant for homework. The two denominations separate the problems intended for school- and/or homework but practically, the two layers are, actually, of identical character: both the exercises and the lessons plan and direct the operations to be done by means of linguistic elements. Hence, the workbook is essentially a *means of active learning*, and by its means this form of studying can be realized the more easily since the medium of the operations — the Hungarian language — is at the disposal of all pupils.

The author quotes numerous examples from the new workbook for illustrating the circumstance that *action* can be manifested in words, writing, drawing, manipulation, collecting work, etc. alike: the criterion of *action* — as interpreted by the educational project of the workbook — is to express in some form the operations of thought performed with the linguistic medium. On the other hand, *active learning* means that all the said forms of activity imply a *lesson to be drawn*: activities lead to an enrichment of the personality in experience and knowledge, and bring the behaviour of the person concerned to a higher level of thinking and linguistic manifestation.

In order to effect its purposes, the series of lessons directing active learning has to fulfil definite conditions. These are given in the didactic situation, in which the means of instruction is applied. Following Rousseau's advice, prior to treating the single elements in a series of exercises, the question was put: what is the use of this? What will this grammatical category or sentence element show the children of the world, and by what will it enrich them? In this way it was that *functionality* became the primary determining principle in the compilation of the exercises —, both in the linguistic and educational respect of the concept.

Can the workbook perform educational functions? This question is justified by a statement often to be read in the literature on programmed education. In the past ten years, when teachers made their first experiences with programmed textbooks, the question of connection between teacher and study-aid arose naturally. All over the world, authors almost unanimously thought natural some division of labour, which disunited pedagogical activity to instruction and education: up-to-date study-aids would release teachers from stereotyped routine work, and in this

way they would have more time left for educating. However, the experience made by testing the grammar workbook led to the conclusion that *such a separation of instruction and education was disproved by the facts of pedagogy*. Neither study-aids, nor teachers can perform a controlling function in the didactic process, without undertaking instruction and education simultaneously and uniformly. Essentially, instruction and education have an intermediary function between reality as interpreted by science and by the pupils, between the world of the adults and children. The grammar workbook takes this intermediary role so that harmony can be realized in the relation between the children and "grown-ups".

MARGIT NAGY: WORK-SHEETS IN THE SYSTEM OF UP-TO-DATE MEANS OF INSTRUCTION

By way of introduction, the paper enumerates the reasons which justify the introduction of work-sheets among the up-to-date means of instruction. The author emphasizes that the work-sheet is *a means of individual and independent activity within the form*. Work-sheets come to be used in the kind of education called traditional, and are applied only in the solution of part-problems in instruction, consequently, they do not mean a novelty, they do not involve a radical change in the relation of teacher and pupil. At the same time, the work-sheet is *one of the means of establishing a more spontaneous relation between pupil and teacher*, since, by supplying rich information, it renders the connection between the interacting parties more complete, more direct and more regular.

In the next part of the study, the author outlines the content- and logical structure of the part-problem of learning, she deals with the question of transforming the problems into a series, points to the part of the modification of control in the work with work-sheets, and stresses the function of a combined questioning technique. She also discusses the significance of directions and information in planning speculative and operative activity, and calls attention to the possibilities meant by drawing in helpers. She deems significant in the work with work-sheets, that by reacting to the received „report back", the teacher can change his/her subsequent activity.

The study reveals the similarity between the workbook and work-sheet, and presents the connections to be established between the two. The author points out, that part of the work with workbooks can be directed by means of work-sheets. Work-sheets can take over the control of the pupils' independent activity, if the conditions of this are given in the workbook. However, it is also possible that work with work-sheets is a preparation for work to be done in the workbook. The author analyses in full the significance of the connection between textbook and workbook; she emphasizes that the textbooks are indispensable helps in the independent work with work-sheets, and that in the work with work-sheets, the relation of the pupils to the textbook is transformed, and the function of the latter is widened. The importance of the work-sheet in the elaboration of new information is continually increasing. From among its multiple functions, its character of helping the pupils' independent work comes into prominence.

A simultaneous application of audio-visual aids and work-sheets increases the efficiency of learning. The author refers to the elaboration of school telecasts by means of work-sheets. As understanding can be controlled rather infrequently during the telecasts, control dominates in the elaboration following same. Of course, depending on the actual transmission, all didactic problems can be realized by means of work-sheets. The solutions of the tasks call for the application of received information, and the control of understanding is closely related with application.

ÉVA RÓZSA: THE POSSIBILITIES OF BRINGING INSTRUCTION IN SCHOOL HOMES (ALL-DAY HOMES) UP-TO-DATE

It is a common principle in each endeavour directed at bringing instruction up-to-date, that the pupils need to be made *active participants in the process of acquiring knowledge*; that besides the controlling activity of the teacher, the *self-direction* of the pupils should obtain ever increasing weight. In these strivings a new form of organization, the school-home (the all-day school) has a special function.

As this results from its aim — the school-home intends to develop a form of organization providing much more possibilities of solving the tasks of education and instruction set by the social demand of our age to institutional school education, than this is done by the traditional school. The author sets forth the form of organization of school homes in the lower and upper sections,

as developed relying on her own experiments. She discusses the special possibilities produced by that form of organization, founded upon which instruction and learning can be formed into a uniform process. She analyses the teacher's part in training the pupils for independent learning. She examines the question: to what extent school and school home afford possibility of evolving the natural endowments of the children, of attaining a performance equal to their faculties. Summarizing her work, she comes to the following conclusions:

The eight-form elementary-school home is an experimental form of organization, with special educational conditions and possibilities. However, general conclusions can be drawn from her experience, which are also valid in other didactic forms of organization. Experience, factual data and experimental results of the school homes prove that.

1. Instruction and education can be formed into a truly *uniform* process only if institutionalized school education also extends its organized educating effect to *part of the extra-instruction forms of activity*.

2. Teaching and learning can be formed into a uniform process only if the teacher of the subject also gets to know his pupils *while they prepare for class*, and *while they independently solve problems*, if he/she gives pedagogical guidance to each pupil to the end of forming the most economical system of learning by subjects and individuals.

3. Pupils can and should be taught *proper and successful independent learning* and to present performances equal to their abilities; however, this is possible only if they are *active*, active in independent learning itself.

4. So that he/she can be of help in fighting through situations disadvantageous in a *wide variety* of respects, the teacher should come to know his/her pupils in several forms of activity, also including independent learning.

ÉVA BERNOLÁK: FROM THE MATERIAL OF A RELIGION-SOCIOLOGICAL EXAMINATION

The survey took place in one of the outer districts of Budapest, where mainly workers live; it was taken with 100 families, by means of questionnaires. This means that answers of 85 men and 97 women were obtained, since 17% among the questioned were half-families. By means of a separate questionnaire and in another situation, 109 children were examined, too.

Tables on the religious persuasion of the *parents*. *Table 1*: Religiousness of men. Headings of the Table: Distribution by denomination: Roman Catholic, Uniate, Calvinist, Lutheran, atheist, no answer, unknown, total. Formerly a believer: yes, no. Believer today: yes, no. *Table 2*: Public worship of men. Headings: religious, not religious, atheist, no answer, unknown, total. Goes to church: on Sundays, on holidays, at times, never, total. *Table 3*: Age of the 17 not even formerly religious men and of the 13 who are believers at present. Headings: Age. 30—35 years old, 36—40 years old, 41—45 years old, 46—50 years old, over 50 years of age, total. Was no believer formerly either. Believer today. *Table 4*: Social condition and religiousness of men. Headings: Occupation: leading intellectual, intell. employee, skilled worker, other employee, unskilled worker, unknown, total. Religious. Not religious. Atheist. No answer. Total. *Table 5*: Data on denomination and religious behaviour with women. Headings: Denomination: Roman Catholic, Calvinist, Lutheran, atheist, no answer, unknown, total. Regularly exercises religion. Does not regularly exercise religion. Does not exercise religion. Unknown.

Table 6 concerns the children, its headings: Distribution by denomination: is unaware of his/her belonging to any religion whatsoever. "Christian". Roman Catholic. Uniate. Calvinist. Lutheran. Total. Received religious instruction: in church, at home, in school. Was first communicant. Has been communicating ever since. Was confirmed.

Summarization of the data about children. Unaware of belonging to any religion whatsoever, has no religious knowledge: 24%. Can name the religion he/she was christened in, but does not know anything else about that religion: 22%. Can pray (in the ways mentioned): 21%. To be considered as being under religious education: 11%.

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója

Műszaki szerkesztő: Helle Mária

A kézirat nyomdába érkezett: 1972. VI. 25. Terjedelem: 7,70 (A/5 ív)

Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Ш. Надь: Актуальные мысли в педагогии Ласло Надья	403
Э. Такич: Рабочая тетрадь по грамматике в начальном школе	414
М. Надь: Рабочий лист в системе современных пособий преподавания	423
Е. Рожж: Возможности модернизации преподавания в школе-интернате	432
Е. Бернолак: Из материала одного религиозно-социалистического испытания	443
Ковач Мате 1906—1972	455

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

Riforma della scuola. 1971. 1—12. (Имрене Болъяи)	457
Статья одного западногерманского автора о понятии воспитания	462

ОБЗОР КНИГ

Генри Баллон: Избранные статьи (Лайош Киши)	471
Психология постановки (Иштван Бабошик)	473
И. Харшаньи: Школьное воспитание с точки зрения психолога (Золтан Сабо)	474
Ф. Мерей: Скрытая сеть коллективов (Золтанне Шаламон)	476
Штефан Барсанеску: Pagini necrise din istoria culturii Românești. Sec. X—XVI. (Петре Пушкаш)	477
История марксистской педагогики в документах (Шандор Кёте)	478
Педагогические ведомости венгерских школ подготовки воспитательниц для детских садов. 1971. (Отто Ваг)	480

ИЗВЕСТИЯ НАУЧНОЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИССИИ

Дискуссии кандидатских диссертаций: (Петерне Шимон)	483
---	-----

INHALT

STUDIEN

Sándor Nagy: Aktuelle Gedanken in der Pädagogik von László Nagy	403
Etel Takács: Arbeitsheft für Grammatik in der Grundschule	414
Margit Nagy: Das Arbeitsblatt unter den modernen Unterrichtsmitteln	423
Éva Rózsa: Möglichkeiten zur Modernisierung des Unterrichts in den Tagesschulen	432
Éva Bernoldák: Aus dem Material einer religionssoziologischen Untersuchung	443
Kovács Máté 1906—1972	455

ZEITSCHRIFTENUMSCHAU

Riforma della Scuola. 1971, Nr. 1—12 (Lilla Bólyai)	457
Studie eines aus der Bundesrepublik Deutschland Autors über den Begriff der Erziehung	462

BUCHBESPRECHUNGEN

Henri Wallon: Ausgewählte Studien (Lajos Kiss)	471
Die Einstellungspsychologie (István Bábosik)	473
István Harsányi: Die Schulerziehung vom Standpunkt eines Psychologen (Zoltán Szabó)	474
Ferenc Mérei: Das verborgene Netz in den Kollektiven (Edit Salamon)	476
Stefan Bărsănescu: Pagini necrise din istoria culturii Românești. Sec. X—XVI (Petre Pușcaș)	477
Die Geschichte der marxistischen Pädagogik in Dokumenten (Sándor Köte)	478
Pädagogische Mitteilungen der Ungarischen Institute für Kindergärtnerinnenausbildung. 1971 (Otó Vág)	480

NACHRICHTEN DES KOMITEES FÜR WISSENSCHAFTLICHE QUALIFIZIERUNG

Diskussion der Kandidatendissertation (Ilona Simon)	483
---	-----

Ára: 12,— Ft
Évi előfizetés: 40,— Ft

INDEX: 25.552



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST