

Magyar

PEDAGÓGIA

A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1974/4

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: 1052 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 1900 Budapest V., József nádor tér 1.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámára. Egyes példányok beszerezhetők az 1055 Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban. Előfizethető és példányonként megvásárolható az *AKADÉMIAI KIADÓNÁL*, 1363 Budapest V., Alkotmány u. 21. telefon: 111—010. Pénzforgalmi jelzőszámunk: 215—11488, az *AKADÉMIAI KÖNYVESBOLTBAN* 1368 Budapest V., Váci u. 22. telefon: 185—612.

Előfizetési díj egy évre: 40,— Ft

TARTALOM

1974/4.

TANULMÁNYOK

<i>Kéri Henrik</i> : Azonos iskolában azonos tantárgyat tanító tanárok osztályzásának összehasonlító vizsgálata	371
<i>Lovász Imréné</i> : Integrált anyanyelvi oktatás — kísérlet az általános iskola 1—4. osztályában	378
<i>Köte Sándor</i> : Munkaiskolai törekvések Magyarországon a XX. század elején	388

KÖRKÉP

A nevelési tervek és a tantervek integrálása (<i>Nagy Katalin, Nagy Sándor</i>)	407
A nevelésszociológia hazai tematikájának bővítéséhez (<i>Veress Judit</i>)	412
Ausztria közoktatásügye (<i>Koncz János</i>)	424

FOLYÓIRATSZEMLE

Riforma della scuola. 1973. 1—12. szám (<i>Bólyai Imréné</i>)	433
---	-----

KÖNYVEKRŐL

Buzás László: A csoportmunka (<i>Xantus Gyuláné</i>)	438
Denis Lawton: Társadalmi osztály, nyelv és oktatás (<i>Takács Etel</i>)	440
Udvarhelyi Károly, Göcsei Imre: Az alsó- és középfokú földrajztanítás története Magyarországon (<i>Mészáros István</i>)	443
Georges Piaton: La pensée pédagogique de Célestin Freinet (<i>Baracs Ágnes</i>)	444
Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei. IX. Szerk. Kiss Lajos. (<i>Somos Lajos</i>)	446

NAPLÓ

Albizottsági ülések	450
Az MTA Pedagógiai Bizottságának és Pszichológiai Bizottságának közös értekezlete	452
English Summary	454
Содержание	458
Inhalt	459

E szám szerkesztési munkálatai 1974. június 5-én fejeződtek be.

KÉRI HENRIK

AZONOS ISKOLÁBAN AZONOS TANTÁRGYAT TANÍTÓ TANÁROK OSZTÁLYZÁSÁNAK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA

Minden vizsgálati adat azt mutatta, hogy egy meghatározott, írott szövegben objektíven rögzített teljesítmény értékelése különböző vizsgáztatók által olyan érdemjegyekben nyilvánul meg, melyeknek szóródása figyelemreméltó, olyannyira, hogy azoknak az érdemjegyeknek a meghatározásában a vizsgáztató része nagyobb lehet, mint a megvizsgált teljesítményé.¹

A gimnáziumi érettségi eredmények vizsgálatánál ki lehetett mutatni, hogy az egyes tantárgyakra jellemző országos átlagok és érdemjegyeloszlások alakultak ki, melyek éveken keresztül állandóak maradnak.²

Az egyetemi felvételi vizsgák adataiból az is kiderül, hogy az egyes iskolák tantárgyatlagai, az egyetemi felvételi vizsgára vitt pontszámátlagok is meglehetősen állandóak és az iskolára jellemzőek. Arra már többször figyelmeztettek, hogy az egyes iskolákban elért tanulmányi eredmények szubjektív értékelési rendszerünknel egymás között alig hasonlíthatók össze. Ezzel szemben azonos osztályon belül a tanulók *sorrendjét* teljesítményeik alapján a pedagógusok nagy megbízhatósággal határozzák meg.³

A bevezetőül közölt idézet szokatlanul erős nyomatékkel hangsúlyozza a vizsgáztató szerepét: az érdemjegyek meghatározásában nagyobb része lehet a vizsgáztatónak, mint a vizsgázó teljesítményének. Élesebben fogalmazva: esetenként a vizsgáztató személyének ismeretében pontosabban tudjuk előrejelezni a vizsgázó várható eredményét, mint amikor a vizsgázó vizsgateljesítményét ismerjük.

E dolgozat néhány tanár egyéni részét próbálja kideríteni az osztályzatok megállapításánál. Tantárgyaink országos és iskolai átlaga, szórása, a rendelkezésre álló skála, a rokon tárgyakban elért teljesítmények erősen behatárolják azt a területet, amelyen a vizsgáztató-osztályozó tanárok között az egyéni különbségek érvényesülhetnek; különösen abban az esetben, ha elfogadjuk, hogy az osztályon belül a sorrendet a tanárok többségükben megbízhatóan határozzák meg. Ebből az következne, hogy számottevő osztályozási különbséget azonos iskolán s tantárgyon belül csak nehezen lehet kimutatni. Tanulmányomban e különbségek felderítésére törekszem.

A tanárok. Négy szakközépiskolai (technikumi) tanár (Sz. T., R. P., H. Gy.-né, Cs. M.-né) által adott félévi és évvégi érdemjegyeket hasonlítom össze. Sz. T. és R. P. férfi. Sz. T.-nek mérnöki és tanári képesítése van, Cs. M.-né tanári képe-

¹ Jean Pieron: Examens et docimologie. Párizs, 1960. 140.

² Pedagógiai Szemle, 1972. 1091—1101.

³ K. Ingenkamp: Das klasseninterne Bezugssystem bei der Zensurgebung. A „Fragwürdigkeit der Zensurgebung“ (Freiburg, 1971. 289.) c. kötetben; ugyanitt további utalások.

1. táblázat. A tanulmányi eredmények, az eredmények szórása. (Összesítő táblázat)

A tanárok betűjele	Tanuló létszám			Tanulmányi eredmények															év végig	
				idő- szak	fiúk átlaga		lányok átlaga		osztályátlag		technológiai osztályátlag		technológiai osztályzatok (%)							
	fiú	leány	össz- szes		techno- lógiai	tan- tárgyi	techno- lógiai	tan- tárgyi	techno- lógiai	tan- tárgyi	s ^a	s	5	4	3	2	1	javi- tott	ron- tott	
Sz. T.	99	82	181	félév évvég	3,11 3,06	3,15 3,24	2,79 2,94	3,30 3,43	2,91 3,01	3,22 3,33	0,88 0,90	0,94 0,95	6,8 7,1	19,3 21,0	40,9 39,8	30,4 29,3	2,8 2,8	31	21	
R. P.	96	88	184	félév évvég	3,33 3,34	3,18 3,30	3,31 3,43	3,30 3,41	3,32 3,38	3,19 3,35	1,02 0,97	1,01 0,98	13,6 13,6	29,9 33,1	33,7 32,6	21,2 19,5	1,6 1,1	39	27	
H. Gy.- né	100	92	192	félév évvég	3,77 3,96	3,03 3,35	3,79 3,89	3,21 3,39	3,78 3,92	3,12 3,36	0,84 0,84	0,92 0,92	26,0 31,2	40,1 34,4	25,0 28,1	8,9 6,2	— —	31	17	
Cs. M.- né	107	79	186	félév évvég	3,08 3,11	2,98 3,15	2,92 3,15	3,03 3,20	3,05 3,13	3,00 3,18	0,78 0,79	0,88 0,89	4,8 6,4	25,3 25,3	41,9 42,5	26,9 24,7	1,1 1,1	38	33	
Összes	402	341	743	félév évvég	3,32 3,37	3,07 3,26	3,22 3,37	3,21 3,37	3,27 3,36	3,13 3,30	0,98 0,99	0,99 0,99	12,9 14,8	28,8 28,5	35,3 35,7	21,7 19,8	1,3 1,2	139	98	

sítéssel rendelkeznek. R. P. és H. Gy.-né a természettudományi karon végzett, tanári képesítést nem szereztek. E tényeket itt megemlítem, az osztályozásbeli különbségekkel nem hozom őket kapcsolatba; nagyobb anyag alapján ilyen összefüggéseket is lehetne vizsgálni. Mind a négy tanárnak egy évtizednél hosszabb tanítási gyakorlata van, ugyanabban a szakközépiskolában, azonos szakmai tantárgyat tanítanak.

Az osztályok. A tanárok által tanított és itt megfigyelt osztályok 1967 és 1971 között jártak a szakközépiskola (technikum) második, harmadik vagy negyedik osztályába. Ugyanaz az osztály azonos tanárnál csak egyszer szerepel, mindegyik tanárnál tehát öt különböző osztállyal állunk szemben. A vizsgált tantárgyi és tanulmányi átlagokat, szórást minden osztálynál kiszámítottam. Az adatokat itt nem közlöm. Bizonyos osztályozási sajátosságok már az egyes osztályoknál felismerhetők, ha azonban a tanár öt osztályának adatait összegezzük, a tendenciák egyértelművé és statisztikailag értékelhetővé válnak. Az összesített adatokat az 1. táblázat tartalmazza.

A tanulmányi átlag. A tanárok osztályozási eljárásának összehasonlítását megnehezíti, hogy nincs objektív viszonyítási alapunk. Ilyenkor mindig kiütöközik az objektív tesztek és objektív mérési módszerek hiánya. Viszonyítási alapnak leginkább még a tanulmányi átlageredmény kínálkozik. Az átlagolás jogossága méréselméleti szempontból vitatott, eredményvizsgálatoknál mégis jó hasznát vesszük. A vizsgált osztályok tanulmányi átlageredménye, tanáronként öt-öt osztály eredményét összesítve, az 1. táblázat alapján összehasonlítható.

A rendelkezésre álló adatok alapján szignifikanciavizsgálat nem végezhető. Ha a feltehetően közel azonos tantárgyi eredmények szórásával számolnánk, sem félévkor, sem év végén nem lehetne szignifikáns különbséget a tanulmányi átlageredmények között kimutatni ($\alpha = 0,05$ szinten). A tanulmányi átlageredmény — kellő mennyiségű adatot véve alapul — így azonos iskolán belül meglehetősen állandó adatnak bizonyul. Ha tehát az azonos tárgyat tanító tanárok öt-öt osztályának tantárgyi átlagában szignifikáns különbség van, a különbség okát nem a tanulók eltérő teljesítményének, hanem a tanárok eltérő osztályozási gyakorlatának tulajdoníthatjuk.

A tantárgyi átlag. Gyakran „nehéznek” minősítik azt a tantárgyat, amelynek átlaga az osztály tanulmányi átlaga alatt van, s „könnyűnek” azt, melynek átlaga az osztály tanulmányi átlagát meghaladja. Itt azonban azt látjuk, hogy a szintet a tanár osztályozási gyakorlata szabja meg. Nem bizonyítható, hogy a magasabb szint az ismeretanyag magasabb szintű elsajátításával járna együtt.

R. P. és Cs. M.-né osztályaiban az évvégi tantárgyi és a tanulmányi átlag között mindössze 0,05 és 0,07 eltérés van, ez gyakorlatilag elhanyagolható mennyiség. A másik két tanár osztályaiban már igen jelentős eltérés, szignifikáns különbség ($\alpha = 0,05$ szinten) tapasztalható: Sz. T. tantárgyi átlaga öt osztálya év végi tanulmányi átlagánál 0,32-dal *alacsonyabb*, H. Gy.-né 0,56-dal *magasabb*. Sz. T. által adott érdemjegyek 75%-ban arra a területre esnek, amelyen a tanulók átlagosztályzata helyet foglal, 25%-a pedig *ez alatt* van, H. Gy.-né osztályzatai pedig csak 62%-ban esnek egybe az átlagosztályzatok által elfoglalt területtel, 38%-uk pedig *e terület fölött* van. R. P. és Cs. M.-né tantárgyi osztályzatai és a tanulók tanulmányi átlagai azonos területet foglalnak el.

Tekintsük az osztályok tanulmányi átlagát úgy, hogy a tanulók 50%-ának átlagosztályzata ennél magasabb, a másik 50%-é ennél alacsonyabb, — elég ritka, hogy egy tanuló tanulmányi átlaga az osztályátlaggal pontosan egybeesés. E számítás alapján Sz. T. érdemjegyei 63%-ban az osztály tanulmányi átlaga

alatt, H. Gy.-né érdemjegyei 73%-ban az osztály tanulmányi átlaga fölött vannak. A számítás módjára lásd COHEN könyvét.⁴

Többször megállapították, hogy a tanárok a különmemű tanulók teljesítményét nem azonos mértékegységekben mérik. A vizsgálat ezt igazolja. Jelen esetben egy technológiai tárgyról van szó, amelyről általában azt tartják, hogy közelebb áll a fiúk gondolkodásmódjához, mint a lányokéhoz. R. P.-nél és Cs. M.-nél a fiúk és a lányok tanulmányi és tantárgyi átlaga közti különbség elhanyagolható. Sz. T.-nél a fiúk tanulmányi átlaga rosszabb, tantárgyi átlaga jobb, mint a lányoké, H. Gy.-né osztályában a fiúk a lányokéval közel azonos tanulmányi átlag mellett magasabb tantárgyi átlagot értek el. Sz. T. és H. Gy.-né osztályzatai megfelelnek annak az elképzelésnek, hogy a fiúk a technológiai tantárgyakban a lányokénál jobb speciális képességekkel rendelkeznek; R. P. és Cs. M.-né osztályzatai ezt nem támasztják alá. Világos azonban, hogy a két-két tanár a különmemű tanulókat eltérően ítéli meg.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, R. P. és Cs. M.-né tanulóira számíthatnak, hogy tanáruktól tanulmányi átlaguknak megfelelő osztályzatot fognak kapni, a lányok technológiai osztályzata is általános tanulmányi szintjüknek felel meg. Sz. T. osztályzatainak kb. a kétharmada a tanulók tanulmányi átlagos osztályzata *alatt*, H. Gy.-né osztályzatainak kb. háromnegyed része a tanulók tanulmányi átlagos osztályzata *fölött* lesz. A magasabb osztályzatok javarésze H. Gy.-né osztályaiban a fiúkra esik, Sz. T. alacsonyabb osztályzatai elsősorban a lányokat érintik.

E vizsgálat — némi kiegészítéssel — alátámasztja a mottóként idézett megállapítást: a tanár osztályozási eljárásának és a tanuló általános tanulmányi előmenetelének ismeretében nagy valószínűséggel előrejelezhetjük a tanár által tanított tantárgyban a tanuló várható eredményét.

Az *eredmények szórása*. Eredményvizsgálatoknál a szórásnégyzet és a szórás ismerete hasznunkra lehet. Magából a szórásból is fontos következtetéseket vonhatunk le, ismerete pedig egyéb statisztikai mutatók és tesztek kiszámításánál feltétlenül szükséges.

A kiszámított szórásnégyzetek, így a szórások is közel esnek egyhez, az elméletileg megkívánt értékhez. Ez egyébként ötjegyű skálánk egyik előnyére mutat: egy osztályzatnyi különbség egységnyi szórással egyenlő. Az átlagtól való eltérés nemcsak osztályzategységekben, hanem „standardegységekben” is megadja a különbséget: a kettő azonos. Így pl. az átlag felett két tizeddel elhelyezkedő osztályzat 0,2 szórással, 0,2 standardegységgel tér el az átlagtól. Az ötös skálában kifejezett osztályzataink elvileg az ötös standardskálával közvetlenül összehasonlíthatók.

A standardskála a tanulmányi eredmények normális elosztásából indul ki. Ezt a feltételt azonban tantárgyi osztályozásunk igen gyakran nem teljesíti. Így az osztályzatokkal végzett számítások, „normális elosztást feltételezve”, amikor azok nem oszlanak el normálisan, torzított eredményeket adnak. Ezek a torzított eredmények komolyan befolyásolhatják a további eredményeket, ha kiszámításuknál a szórásra vagy szórásnégyzetre szükségünk van.

A szórásnégyzetek a vizsgált tárgyból

félévkor: 0,88 (Sz. T.), 1,02 (R. P.), 0,84 (H. Gy.-né), 0,78 (Cs. M.-né)
év végén: 0,99 (Sz. T.), 0,97 (R. P.), 0,84 (H. Gy.-né), 0,79 (Cs. M.-né)

⁴ J. Cohen: Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. New York, 1969. 415.

Súlyozott átlag alapján számolva a sokaság szórásnégyzete:

félévkor: 0,87

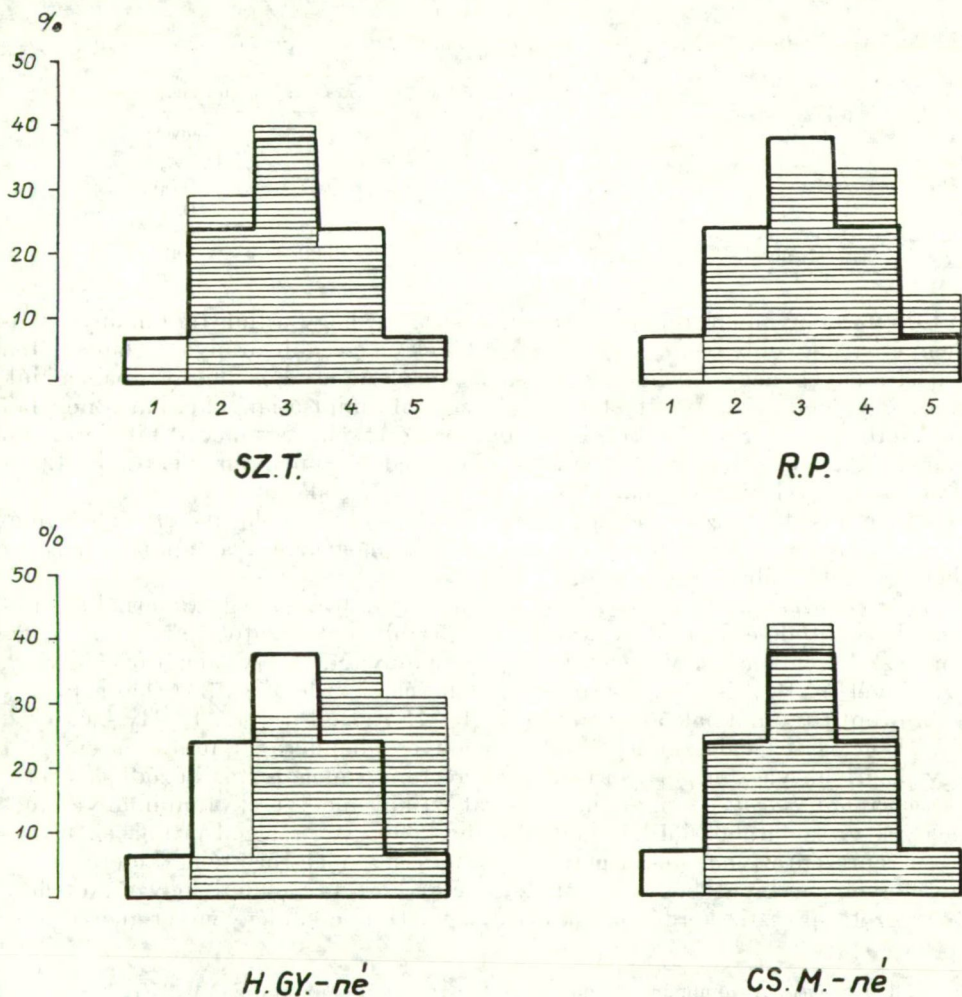
év végén: 0,88

Az eredeti adatok alapján számolva a sokaság szórásnégyzete:

félévkor: 0,98

év végén: 0,99

A négy eloszlást a KOLMOGOROV—SZMIRNOV teszttel vizsgálva megállapíthatjuk, hogy csak Sz. T. és Cs. M.-né által adott érdemjegyek tekinthetők normális eloszlásúnak ($\alpha = 0,05$ szinten). R. P. érdemjegyei kissé, H. Gy.-néé erősen aszimmetrikusan oszlanak el, mindkettő jobbra dől; a jobb érdemjegyek száma igen magas. Az eloszlás grafikus ábrázolásából (1. ábra) ez világosan látszik. A vastag vonal a normális eloszlást, a bevonalkázott rész a tantárgyi eloszlást tünteti fel.



1. ábra

Az Sz. T. és Cs. M.-né adta érdemjegyek eloszlása is kissé csúcsosabb: a középső érdemjegyek (hármások) száma a szélső érdemjegyekhez (itt az elégtelenekhez) viszonyítva némileg megnőtt. A szimmetrikus eloszlás és az egynél kisebb szórás együttes előfordulása is ezt jelzi.

Itt jegyzem meg, hogy VOROBJEV a Szovjetunióban tíz ötödik osztály matematikai jegyeinek vizsgálatánál közel tízezer osztályzat alapján úgy találta, hogy eloszlásuk erős jobboldali aszimmetriával (a jobb osztályzatok nagyobb arányával) bizonyos mértékig hasonlít a harangalakra.⁵ Ez is megerősít abban, hogy a tanulói teljesítmények normális eloszlásának elfogadásánál nem pusztán feltételezésről van szó, hanem egy ténnyel állunk szemben, amelyen az se változtat, hogy a gyakorlatban a pedagógusok — érthető okokból — ezt az eloszlást a jobboldali aszimmetria felé térítik el.

2. táblázat

Az osztályzatok szórása és a szórások standard hibája a tanulók neme szerint

A tanárok betűjele	A z érdemjegyek szórása		A szórás standard hibája	
	fiúk	lányok	fiúk	lányok
Sz. T.	0,94	0,72	0,07	0,06
R. P.	0,99	0,96	0,07	0,07
H. Gy.-né	1,00	0,81	0,07	0,07
Cs. M.-né	0,91	0,88	0,06	0,07

LIEPMANN nyomán⁶ többen is rámutattak arra, hogy a fiúk tanulmányi eredményét a nagyobb szórás és a szélső értékek magasabb aránya, a lányokét a teljesítmények nagyobb homogenitása jellemzi. Az itt közölt anyagban a fiúk eredményeinek a szórása kivétel nélkül nagyobb, mint a lányoké, bár a négyből két esetben az ő szórásértékük is a fiúk szórásértékeinek standard hibáján belül van (R. P. és Cs. M.-né osztályai). Ez a két eredmény nem áll ellentétben LIEPMANN megfigyelésével, a másik kettő egyértelműen alátámasztja azt.

A számítást csak az év végi jegyekre végeztem el (2. táblázat). Ha az eredményeket ábrázoljuk, a lányoknál csúcsosabb (homogénebb), a fiúknál laposabb (heterogénebb) ábrákhoz jutunk.

Az érdemjegyet javító, illetve rontó tanulók száma. Mind a négy tanárnál a tanulóknak egyötöde-egyhatoda év végén magasabb osztályzatot kap, mint félévkor. Ezzel szemben Cs. M.-nénál közel ugyanannyian, H. Gy.-nénál feleannyian. Sz. T.-nél és R. P.-nél kétharmadannyian félévi érdemjegyüket lerontják. A javító-rontó tanulóknak az aránya (Sz. T.: 1,47, R. P.: 1,47, H. Gy.-né: 1,82, Cs. M.-né: 1,15) valószínűleg szintén bizonyos állandóságot mutat, s emögött egy pozitívan vagy negatívan értelmezhető tanári magatartás húzódnak meg.

Egyéb tanulságok. A matematikai-statisztikai módszerek tanulmányi eredmények vizsgálatához jól használhatók, ha kellő óvatossággal járunk el. Könnyen reprezentatívnak tekinthetünk egy mintát, amelyről utólag kiderül, hogy egy figyelmen kívül hagyott változó (nem, kor, társadalmi helyzet, otthoni környezet, presztizskérdések, motiváltság stb.) eredményeinket lényegesen

⁵ G. J. Vorobjev: A tanulmányi előmenetel néhány statisztikai mutatója. A „Mérés, értékelés, osztályozás” (Szerk. Balogh László, Bp. 1970.) c. kötetben.

⁶ L. Liepmann: Psychische Geschlechtsunterschiede. Lipcse, 1917.

befolyásolják. A sok változót figyelembe vevő faktoranalízis módszerei viszont bonyolultak, gépi feldolgozást igényelnek, s ma még ugyancsak vitatottak: a változók kiválasztása, rangsorolása, kiszűrése ugyancsak önkényességgel jár.

Az osztály mint egység *általánosítható* statisztikai eredmények megállapításához kevésbé alkalmas: vagy sok osztályt hasonlítunk össze, vagy néhány osztály adatait vonjuk egybe. Itt öt-öt osztály adatainak összevonásával a tanulmányi átlageredmény osztálytól független, de még mindig csak egy iskolára jellemző állandóságát lehetett megállapítani. Az adatok arra engednek következtetni, hogy a tanuló megítélése szempontjából nagyobb jelentőséget tulajdoníthatnánk a tanulmányi átlagnak, mint az egyes tantárgyakban elért eredményeknek: a tantárgyi eredmény esetenként szélsőséges módon az egyes tanár osztályozási gyakorlatának a függvénye.

A fentiek alapján erősen megkérdőjelezhetők azok az eredmények, amelyek egyetlen kísérleti osztály és egyetlen kontrollosztály tanulmányi vagy nevelési eredményének összehasonlításából születnek. Noha az ilyen eredményeknek csak egyedi jelentőségük van, további vizsgálat kiindulópontjai lehetnek vagy egy felállított tételt illusztrálhatnak. Egy állítás igazságát a matematikai statisztika módszereivel sem bizonyíthatjuk, viszont egy hipotézist adatainktól, mintánktól, módszereinktől függően igen magas szinten valószínűsíthetünk.

Igen lényeges tanulással szolgáltak a szórások, szórásnégyzetek vizsgálata. Helytelen általában feltételezni, hogy az eredmények normálisan oszlanak el. Szubjektív osztályozási módszereinknél ez a feltételezés valószínűleg gyakran nem áll helyt, normalitási vizsgálatra pedig ritkán kerül sor. Ha pedig vizsgált adataink szórása erősen eltér a normális eloszlástól, s még aszimmetrikus is, a szórásértékek alig értékelhetők. Ez a kisebbik hiba. Számos statisztikai próba, hipotézis-vizsgálat azonban csak a szórás ismeretében hajtható végre, s a hozzáférhető szakirodalomból nem tudtam megállapítani, mennyire rontja a próbák hitelét, ha a normálisnak feltételezett eloszlás szórása a normálistól erősen eltér. S hol van a megengedett határ?

Osztályozási rendszerünk javítását azzal is elősegíthetjük, ha előzőleg felderítjük a jelenlegi osztályozási mechanizmusokat, az élő és ható értékelési szokásokat.

LOVÁSZNÉ CZAGÁNYI GABRIELLA

INTEGRÁLT ANYANYELVI
OKTATÁS — KÍSÉRLET
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA 1 — 4.
OSZTÁLYÁBAN

A kísérletben alkalmazott olvasástanítás metodikája már tíz éves múltra tekint vissza. Továbbfejlesztésével, az esztétikai neveléssel való kapcsolatba hozatalával csak néhány éve kezdtünk foglalkozni, és az 1—2. osztály anyagát tekintve már részletes tapasztalati adatok is rendelkezésünkre állnak.

Vizsgálódásainkat az óvodánál kezdtük, majd összehasonlítást tettünk az általános iskola első osztályával. Feltettük a kérdést: milyen okok játszhatnak közre abban, hogy érzelmi telítettségben gazdag, alkotóképes, önállóságra nevelt óvodások az iskolába lépéssel élményszegényre, az irodalommal szemben pedig szinte passzívvá válnak. Az óvodások teljes odaadással hallgatják a mesét, aktívan verselnek, dalolnak, festenek, rajzolnak és játsszák a legkülönbözőbb népi játékokat. Az információ alapja itt a szóbeliség. Közvetítője az óvónő, esetleg tömegkommunikációs eszköz, a rádió, televízió, magnetofon, a diákép stb.

Az iskolábalépés idején merőben megváltozik ez a helyzet. Elmaradnak a művészeti jellegű foglalkozások, s helyükbe lép az oktatás, amely feladatainak sokasága mellett napi három-négy órában már képtelen lépést tartani a nyolctíz órás óvodai foglalkozás többirányú nevelési törekvéseivel.

Mindezzel az anyanyelvi oktatás néhány problémáját kívántam vázolni, mintegy érzékeltetni, hogy a jelenleg alkalmazott eljárásmóddal a mostani idő- és anyagelosztás mellett egyedül a tananyagcsökkentés nem oldja meg anyanyelvi oktatásunk sürgető feladatait. Olyan módszert kell kialakítanunk, amely *az adott órakereteken belül, az otthoni feladatok növelése nélkül*, sőt ezek csökkentésével a jelenlegi tantervi követelmények megtartásával több időt és lehetőséget képes biztosítani az anyanyelvi oktatás céljaira. Olyat, amely az oktatás jelenlegi keretein belül színesebbé és sokrétűbbé teszi az iskolai foglalkozást, s ezáltal aktívabb, önállóbb, a művészetre fogékonyabb tanulóiifjúság nevelésére képes.

A kísérlet elvi alapjai

A több éves tapasztalaton alapuló módszer kidolgozása során az a feltételezés vezérelt, hogy a kisiskolás korban fellelhető irodalmi érdeklődés csökkenésének oka a hosszadalmas és nehezen elsajátítható olvasástechnika. Ebből, valamint az önálló munka hiányából és e korosztály képességeinek alábecsüléséből ered az óvodáskorban megmutatkozó kezdeményezőképeség csökkenése. Ezt követően a sikertelenség kísérletében olyan negatív emóciók jelennek meg, amelyek az iskoláskor későbbi éveire is erősen kihatnak. E negatívumok felszámolásához a következőket kellett megoldanunk:

— a tanulókat *gyorsított tempóban* juttassuk el a funkcionális olvasásig;

— egy *biztosabb olvasástechnika* birtokában tegyük képessé őket *különféle írásos anyagok segítségével új ismeretek szerzésére*.

A feladat megoldása alkalmat adott arra, hogy az így felszabaduló időben a kötelező tananyag mellett rendszeresen folyóíratot olvassunk (a Kisdobost, Pajtást stb.) különféle gyermekirodalmi műveket dolgozzunk fel, s különös tekintettel voltunk az egyéb művészeti ágakhoz szükséges képességek fejlesztésére (festés, bábozás, dramatizálás, versmondás stb.) és a tanulók teljes mértékű *önálló foglalkoztatására*.

Az első osztályban

A biztos olvasás- és írástechnika kialakítása. A gyakorlati megoldás elsősorban az anyanyelv körébe tartozó tantárgyak órarend szerinti elkülönültségének megszüntetését tette szükségessé. Bevezettük tehát az *olvasás, írás, nyelvtan (később fogalmazás) összevont, egységes anyanyelvi foglalkozás keretében történő tanítását*. A hagyományos olvasástanítástól az óratípusok (új anyagot közlő és gyakorló órák) arányának meghatározásában is eltértünk. Míg a hagyományos tanmenet minden második olvasóórája gyakorló óra, a kísérletben csak egyes anyagrészek, témakörök után iktattunk be gyakorlóórát. Az ilyenfajta megosztással a tanulók nem gyakorolják unalomig az eléjük kerülő olvasmányokat, hanem új, számukra érdekes szövegeken keresztül sajátítják el az alapkészségeket.

Ezenkívül anyagcsoportosítást is végeztünk. Előkészítő időszakot csakis az írás előkészítésénél iktattunk be. Az olvasás előkészítési idejét a betűk azonnali ismertetésére fordítottuk. Az ábécé betűit színes, kiindulósavaz képek segítségével két hét alatt ismertettük meg a tanulókkal. Ezekkel szavakat alkottak, majd elemeikre bontották azokat.

A színes, változatos didaktikus játékok eredményeként tanulóink *már szeptember végén kép nélküli betűkkel manipuláltak, analizáltak, szintetizáltak*. Ekkor a korábban megismert betűket — most már forma szerinti csoportosítással — párhuzamosan írtattuk és olvastattuk. A képes ábrák helyett ebben az időben már a betűk írott és nyomtatott formái tudatosodtak, amit az egyszerűbb szövegek tollbamondásánál hasznosítottunk. A hasonló vonalelemekből álló betűk csoportokba vont írásgyakorlatai meggyorsították az írástanítás ütemét. Az észszerűsítést az olvasástanítás további folyamatában is érvényesítettük. Az olvasástanulás egyes alacsonyabb fázisaiban a megtorpanás elkerülésére, *a kezdő olvasó szemmozgását „futtató” gyakorlatokkal készítettük gyorsulásra, nagyobb optikai egységek átfogására*. Ehhez szókértőket használtunk, melyeknek egyenletes, ritmikus olvasását időméréssel kötöttük egybe.

Az elmondottakból következik, hogy a szótagolást már az olvasás kezdeti szakaszában elhagytuk. Eleinte nehezebben, később egyre biztonságosabban olvasták tanulóink az elválasztás nélküli szavakat, a fokozatosan növekvő optikai egységeket. A szótagoltan írt olvasókönyvi szövegeknél az elválasztójelet figyelmen kívül hagytuk. Az egyre növekvő optikai egységek olvasása már nem csak a szem fixációs pontjainak csökkenését, hanem a szöveg értelmes olvasását is elősegíti. Mindez együttesen fokozza az olvasásteljesítményt, ami a későbbiek — a tanulás, irodalmi feldolgozás — szempontjából igen lényeges.

Az olvasásteljesítmény növelése — amely a betűsor észlelésétől, rögzítésétől és a rögzítés átlagos idejétől függ —, valamint az önálló szövegfeldolgozás érdekében tervszerűen törekedtünk az olvasástechnika fejlesztésére. Ez nemcsak az

olvasás gyorsaságát, hanem az olvasott szövegek szó és írásbeli reprodukálását is jelentette. A hangos olvasás során az olvasás értelmességét a nyelv fonológiai eszközeinek érzékeltetése is bizonyította. Ennek összetevői: a hangsúly, a szünetek, a ritmus, a melódia, a beszéd érzelmi színezete, a mondat és a logikai hangsúly. Ez a — tanterv szerinti 4. osztályos — követelmény nálunk már az első osztályban kitűzött cél. Ebből következően nem értünk egyet az olvasástechnika fejlesztésének jelenleg alkalmazott, lassított ütemével. Ez csupán késlelteti az érdeklődésre számottartó, összefüggő szövegek önálló olvasását.

Míg az első osztályban a tanév elején — véleményünk szerint — felesleges a különböző írásjelekkel foglalkozni, a tanév második felében, amikor már a tanuló hosszabb szövegek olvasására is képes, szükséges és fontos tudatosítanunk ezeknek az írásjeleknek a szerepét. Mindezt a hangos olvasás folyamatába ágyazva különböző gyakorlattípusokon alkalmaztatjuk. Így a tanuló már egészen korán megszokja, hogy az olvasásban — épp úgy mint a természetes beszéd folyamatában — a vesszőkön és mondatvégi írásjeleken kívül mindenféle szünettartás természetellenes. Törekvésünk — gyorsolvasás szabályai szerinti — összefüggő gondolatsorok, gondolategységek felfogására, érzékeltetésére irányult.

Tanulóink valamennyi kis- és nagybetűt egyaránt olvasták és jól írták december végére. Rövidebb szavak, egyszerűbb mondatok másolására, tolbmondására és önálló leírására egyformán képesek voltak. Írásuk, olvasásuk foka a második felévben a hosszabb szövegek, mesék önálló feldolgozására is alkalmassá vált. A szeptembertől eltelt négy hónap alatt a tanult betűk gyakorlásaként az olvasókönyvnek kb. 2/3 részét, s VARGA Katalin „Göögös Gúnár Gedeon”-jának néhány meséjét olvasták el. A téli szünet eltelte után KOVÁCS Klára „Kirándulás ABC hegyre” c. könyvének nagybetűs részét dolgoztuk fel. Ehhez vonalas, ún. *anyanyelvi füzetet* használtunk. Ebben a füzetben már gyakran előfordult az önállóan elolvasott szövegek után feltett kérdések önálló megválaszolása. Az említett anyagokkal kizárólag a tanítási órákon foglalkoztunk a tanterv által megszabott órakeretben. Az ilyen ún. *mesesorák* felépítésükben megegyeztek az olvasmányfeldolgozó órákkal, alapvetően eltértek azonban a hagyományos olvasmánytárgyalási órátípustól.

Mind az olvasmányok, mind a mesék feldolgozásánál fontos szempontnak bizonyult, hogy a lehetőségekhez képest a gyermeknek az órán olyan milliőt teremtsünk, amely a könyvvel egyedül maradó olvasó helyzetéhez legjobban hasonlít. Ebből a megfontolásból kiindulva *teljesen megszüntettük a bemutató olvasást*. Az olvasásra kerülő szöveg ismeretlen szavainak, fogalmainak tisztázása után a tanulók önállóan olvasták el az olvasmányt. Ezután a táblán írásban feltett kérdésekre önálló, írásbeli válaszadással bizonyították az olvasottak megértését. A kérdések többféle típusúak lehettek, így alternatív jellegűek is, amelyekre a tanulók az adott alternatívák helyes kiválasztásával feleltek. Lehettek egyszavas vagy egész mondatos válaszokra készített kérdések is.

Ezek a feladatok már nemcsak fejlett olvasás-írás készséget feltételeznek, de a fogalmazás, helyesírás alapjainak elsajátítását is elősegítették. Válaszaik helyességéről a tanulók *pontosos visszajelzéssel* győződhetek meg minden esetben. A pontok számából a tanuló, a pedagógus és a szülő egyaránt következtethetett a végzett munka mennyiségére és minőségére.

Kísérletünkben a *hangos és néma olvasás aránya és funkciója* is teljesen megváltozott. A kezdetben még gyakoribb hangos-olvasás az önállósulás növekedésével mind jobban csökkent. Tudatossá vált, hogy a néma olvasást az ember önmaga számára, a hangos olvasást pedig mások informálására alkalmazza. Az osztályozásnál az olvasás fokmérőjét már nem az addig egyedül domináló hangos olvasás jelentette, hanem a válaszokban megnyilvánuló szöveg helyes értelmezése is. Míg az olvasottak pontos megértése mindkét típusú olvasásánál elsőrendű szempont, addig az első könnyebb, gyorsabb és kedveltebb a tanulók körében az utóbbinál. A hangos olvasás az eddigi felfogástól eltérően nem cél, hanem eszköz, amelyben az írásjelek következetes betar-

tásával pontosabban, hatásosabban fejezhetjük ki az író által közölt gondolatokat. Az írásjelek ismeretére, helyes érzékeltetésére csakis a már korábban említett tantárgycsoportos, kombinált foglalkozás ad lehetőséget, amely az anyanyelvi tárgyak teljes koncentráltságát kívánja meg.

*

Nyelvünk sokszínűségét érzékeltették a tanulókkal anyanyelvi foglalkozásaink *nyelvtani, helyesírási és fogalmazási gyakorlatai* is. Nyelvünk kifejező erejét, változatosságát a soron következő egyes szemelvényeken szemléltettük. Kombinatív óráinkon éppen úgy sort kerítettünk a tantervben előírt nyelvtani, helyesírási gyakorlatok megtanítására, mint a hagyományos nyelvtanórákon. Adottságaink azonban sokkal tágabbak, kötetlenebbek voltak. A szövegadta lehetőségek folytán ugyanazok a nyelvtani, helyesírási jelenségek többször és változatosabb szituációkban jelentek meg a tanulók előtt. Az érzelmeket kifejező mondatfajták gyakorlása például minden olvasmányban felszínre került. Később, a második osztályban már a szófajok tartalmi felismeréséhez, a multi-dejű ige helyesírási problémáihoz is eljutottunk.

A példaként elmondottak mellett nem hagyhatjuk figyelmen kívül az *írás-tanítás országsszerte jelentkező problémáit* sem. Azt, hogy jelenleg négy évi, heti két órai írástanítás eredményeként számos 5. osztályos tanuló az írást nem képes eszközként használni.

Mi a kisbetűk írásának, vonalvezetésének megtanítása után (november vége) a nagybetűk írásába kezdtünk, s ezt december végéig be is fejeztük. Eredményeink szemben állnak azzal az egyre jobban terjedő hiedelemmel, mely szerint az írás nem tanítható az olvasással egyidőben. Meggyőződésünk, hogy ez nemcsak lehetséges, de elengedhetetlenül szükséges is a kétféle készség kialakulásának kölcsönös támogatására.

Januártól kezdve már csak begyakoroltatnunk kellett az ismert betűk írását. A kombinált órák keretében a legkülönbözőbb formában végeztük ezt. Szóalkotásokkal, hiányos szavak kiegészítésével, analóg szósorok készítésével, betű- és szórejtvények megoldásával, ritmusok, rím sorok, alliterációk közös készítésével. A gyakorlati anyag összegyűjtésében gyakran maguk a tanulók is tevőlegesen részt vettek.

A magánhangzó, mássalhangzó *fogalmának* ismertetése már az 1. osztály második félévében elkezdődött. Eljárásunk célja nem egy későbbi anyagrész öncélú és korábbi megtanítása, hanem a nyelv alkotó elemeinek szélesebb körű variálhatósága, érzékeltetése volt. A két nyelvtani fogalom birtoklása a játékos helyzetnek egész sorát teremtette meg a gyerekek nagy örömeire.

Az egy magánhangzó, az elválasztás, a szótagolás egyszótag-szabályára, amelyet az olvasás tanulás kezdetén nem tanítottunk meg, a második félévben analógiás következtetéssel derítettünk fényt. Többek között eljátszottuk pl. az „ívigy beveszélevek” játékot. „Magánhangzós beszélgetéssel” próbáltuk megértetni magunkat egymással. Mondókákat, mondatokat, tárgyak neveit fejeztük ki úgy, hogy csak a szavak magánhangzóit mondtuk ki. Egész olvasmányokat olvastunk el a szöveg magánhangzóinak villámgyors összeolvasásával. Megadott magán- vagy mássalhangzókkal állítottunk össze rejtvényt szavakat, alliterációkat és azonos mássalhangzók különböző magánhangzókkal való kombinációiból alkottunk így szavakat. Versenyeztünk, hogy adott betűkből ki tud meghatározott időn belül több értelmes szót készíteni. Láncjátékot játszottunk, amelyben a szóvégi hang a következő szó elejét képezte. Betűket, szótagokat, szavakat és mondatokat egyaránt variáltunk.

Mindezzel nemcsak a tanulók gondolkodó és nyelvalkotó képességeit fejlesztettük, de a magyar nyelv gazdagságára, színes kifejező erejére és nem utolsósorban a hangsúly értelmező szerepére is utaltunk. Az olvasás kezdeti szaka-

szában, az elolvasott mondatok értelmezésénél versengtünk azon, hogy ki tud egyetlen mondatra több kérdést feltenni. A második osztályban már négy-öt szavas mondatok is kerültek a táblára. A tanulók a mondat szórendjének megváltoztatásán addig mesterkedtek, míg valamennyi szórendi variáció felszínre nem került. Akkor azután az összes variációs lehetőségekben felolvastuk a mondatot a szórendváltozás okozta hangsúlykülönbséget aláhúzással jelezve.

A példaként felsorolt játéksituációkban a gyakorlatok során egész egyezményes jelrendszer alakult ki közöttünk, amelynek segítségével a gyors visszajelzés és önellenőrzés biztosítható volt. Vonalrajzban ábrázoltuk a hallott mondatokat, függőleges vonalakkal a nagybetűket, vízszintessel a mássalhangzók hosszúságát. Érdekes volt megfigyelni, miként csiszolódtott a gyermekek *szóalkotó, gondolkodó, variáló és kifejező* készsége az ilyen gyakorlatok során.

A „sor, sír, sör, sár” szósorok gyártásával, leírásával nemcsak az „s” „r” betűk vonalvezetését, kapcsolását gyakoroltattuk, hanem a betűk variánsaiból szógyűjteményt is készítettünk. A sok készségfejlesztő lehetőség közül csak néhányat említek. Az *r-t* kapcsolására szánt írásgyakorlat alkalmával például három órán keresztül gyűjtöttük a szavakat, s a tanulók segítségével ötvennél több szót írtunk le; a másolásra szánt anyag a tanulók passzivitását, unalmát eredményezné. A nagybetűk második menetben történő gyakorlásánál — amikor már végkép kifogytam a tulajdonnevekből — ismételten a gyerekek „segítségére” támaszkodtam. Az írásanyagot ugyancsak az olvasással kombináltam. Mesekönyveik címét, íróik nevét gyűjtötték össze az írásgyakorlatokhoz. Ezzel természetesen nemcsak a tulajdonnevek helyes írására irányítottam a figyelmüket, de rászoktattam őket, hogy az olvasott könyvek íróinak nevét is megjegyezzék.

Kísérletünk az általános iskola alsó négy osztályának anyanyelvtanítására terjedt ki. Tanulócsoportjaink azonban eddig csupán három évfolyamon belül bizonyíthatnak. Ezek a bizonyítékok igen biztatóak mind a számokat, mind a munkát tekintve. Első osztályos tanulócsoportom olvasási átlaga január hónapban 5, év végén 4,6 volt. A tantervi követelményt minden tanulónk kivétel nélkül elérte. Munkájukat a tanterv fölé emelt *magas gyakorlottsági szint* éppenúgy jellemezte, mint az *értékelésnél* a tantervi követelmények szigorú figyelembevételével. Változatos gyakorlásmódjaink mellett ez a kettősség biztosította magas teljesítményeinket és azt a pozitív emocionális hatást, amely elengedhetetlen feltétele az olvasóvá nevelésnek.

A felszabadult idő kamatoztatása. Az elmondottak alapján joggal vetődhet fel a kérdés: a tanulók többé-kevésbé eddig is megtanultak írni-olvasni. Minek hát ez a rohanás, hová igyekszünk ilyen nagy iramban? A válasz egyszerű. Oda, ahová a hagyományos módszerekkel sohasem juthattunk volna el heti 10 órában. Oda, amelyet tanulmányom elején említettem: az óvodai esztétikai nevelés töretlen iskolai folytatásához.

Amint a közös játék az óvodások jellegzetes szórakozása, úgy lenne a betűk kódjeleivel való újfajta jelkommunikáció *az iskolába lépő gyermek jellegzetes öröme*. Az olvasnitudás diadala, az ebből fakadó betűéhség az az ajándék, amelyet minden elsőnek egy életreszóló hozományként kellene az iskoláskor kezdetén biztosítanunk.

Ebben az örömben azonban ma még kevés kisiskolás részesül. Kombinált, intenzív olvasástanítási módszerünkkel ennek biztosítására törekedtünk.

A felszabadult időben a gyermeki képzelet szabad kibontakoztatására *a kötelező tananyagba verses, illusztrációs foglalkozásokat, bábozást és újságolvasást építettünk be.*

A bábozást egy igen egyszerűen felállítható bábfallal, és a gyermekek által otthonról hozott bábokkal kezdtük el. Később az édesanyák és nagytetvérek

is bekapcsolódtak a bábkészítés munkájába. Célunk az ügyesebb, óvodában is, bábozó tanulók kezdeményezőképességének felhasználásával egy, a tanulói-ösztönösség elvén alapuló bábjátás meghonosítása volt. A munkát az olvasókönyv egyszerűbb meséinek, pl. *A tyúkocska, egérke és a kakas* (1. oszt. olvasókönyv) c. mese feldolgozásával kezdtük. A mese párbeszédesei részeinek többszöri elolvasása után a kiválasztott szereplők narrátor segítségével mondták el a megfelelő szöveget. A beszédkésztség magasabb szintjén álló tanulók ügyes szereplése hamarosan szóra bírta a szótlanabbakat is. A tanulók egymással versenyezve törekedtek a mind hangulatosabb, kifejezőbb előadásmódra, az osztály pedig javaslatokat tett a jelenet végén az esetleges javításokra. Érdeklődéssel hallgattak valamennyien, de mindennél jobban élvezték önmaguk játékát. Gyermekünk hamarosan bebizonyították, hogy a művészi alkotásvágy a 6—8 éves korosztálynál egyáltalán nem szűnik meg. Szunnyadó művészi tevékenységük csupán alkalomra, lehetőségekre vár.

A 2. negyedévben a tanulókkal festéket, ecsetet hoztunk, és a gyakorlati órák keretében *festeni* tanítottuk őket. Érdekes volt megfigyelni, hogy kezdetben még az óvodások is félve, bátortalanul nyúltak az ecsethez. Viszonylag hosszabb időre, több órára volt szükségünk ahhoz, hogy az új környezetből fakadó gátlásokat leküzdhessek. Az ecsetkezelés megtanítása után nehezen tudtam csak rávenni őket, hogy előrajzolás nélkül, azonnal ecsettel dolgozzanak.

A hetük, egyszerűbb formák festése után próbálkoztunk meg a *versillusztrációval*. Magyar költők gyermekverseiből egy 14 tagból álló verses összeállítást készítettünk. A verseket művészi hangfelvétellel magnetofonszalagra rögzítettük. November végén, december elején alkalmanként ún. *verses órákat* rendeztünk. Egy-egy ilyen óra alapját a magnetofonszalagra felvett anyag jelentette.

Egy-egy vers többszöri lehallgatása közben a tanulók minden kommentár nélkül illusztrációkat készítettek. A festett vagy plasztilínból formált munkák szabadon készültek, kinek-kinek mi jutott eszébe az elhangzott versről. Az ábrák megszületésével mindenki elmondhatta annak tartalmát. A kezdetben nehezen meginduló alkotások a hangélmények szaporodásával egyre kifejezőbbek, változatosabbak lettek. A hanghatás és a felszabadult képi kifejezőerő azonban nemcsak könnyítette, gyorsította a csengő rímek bevésését, de a versek szóbeli, érzelmi kifejeződésére is kedvezően hatott. A gyerekek nem szavaltak, csak egyszerűen verseltek, s a természetes beszéd közvetlenségét építették bele a versekbe. A versek bája, lüktetése nem veszett el mesterként értelmező hangletébe, és nem vált éneklővé sem. Mindez annyira élt a gyermekekben, hogy később már egy-egy arra alkalmas verset spontán prózai szövegbe iktatva, bábok mozgatásával egybekötve is elő tudtak adni. Az egyes versekből készült illusztrációk változata során egy ún. *mozzanatos ábrázolási mód* is kialakult. Ez a vers egyes mozzanatainak illusztratív kifejezését jelenti. Az illusztrációnak ez a faja csak akkor kezdődhet meg, ha a vers szövegét valaki már jól megtanulta. Itt ui. a kéz mozgásának és a szövegmondásnak teljes szinkronban kell lennie. A tanulók tetszését gyorsan megnyerte ez a kifejezési forma. A képsorban való megjelenítés a gyengébb memóriájú tanulók szövegmegjegyzését is elősegítette. Előnye, hogy miközben a gyermek a legegyszerűbb, a szöveget legjobban kifejező gyors ábrázolásra törekszik, a 6 éveseknél oly gyakran jelentkező gátlások alól könnyebben felszabadul. Mindezt versmondás közben a táblánál, vagy kis alakban papíron, egymást utánozva és egymással versengve művelték, tanulóink.

Kötetlen anyanyelvi foglalkozásaink közé sorolhatjuk még az ún. *újságolvasó órákat* is. A tanév utolsó negyedében minden tanulónknak megrendeltük a „Kisdobos” újságot. Havonta kétszer a gyerekek érdeklődésére legjobban számotartó mesét, cikket, tudósítást közösen olvastuk és beszéltük meg. A mellékleteket kivágták, összeállították a tanulók, írásgyakorlatként pedig a megfejtett rejtvényeket vetettük papírra. A gyerekek külön örömmel készültek ezekre a órákra, maguk tettek javaslatokat az elovasandó cikkekre, s váratlan érdeklő-

dést tanúsítottak a 3—4. osztályok számára készült nyelvtani fejtörők iránt. Később elhatározták, hogy maguk is felveszik a kapcsolatot a Kisdobos szerkesztőségével, majd júniusban 4, 6-os átlageredménnyel sok sikerélménnyel zártuk a tanévet.

A második osztályban

Második osztályos tanulóink év eleji olvasáskészségét felmérve elégedettek lehettünk. A nyári szünet szokásos kiesésének nyoma sem volt. Tanulóink a vakáció alatt sokat olvastak, s gazdag irodalmi élményekkel tértek vissza. Az első évfolyam eredményei után tanév-eleji gondjaink középpontjába a „Hogyan tovább” kérdés került. Kiindulási alapnak tekintettük tanulóink kifejező, folyamatos hangos olvasását, jó íráskészségét, szövegfeldolgozásuk, önálló munkájuk fejlettségét, s nem utolsósorban azt az ügyszeretetet, amely minden irodalmi ténykedésüket kísérte.

Munkánk alapja továbbra is az anyanyelvi tantárgyak kombinatív jellegének megtartása, a tanulói alkotótevékenység, problémamegoldás, önállóság, szerepjátás, ábrázolás, és a játékhelyzetek megteremtése maradt. Folytatni kívántuk az 1. osztályban megkezdett verses foglalkozásokat, tanterven kívüli irodalmi anyagok feldolgozását, és a közös újságolvasást is.

A 2. osztály anyanyelvi tantárgycsoportjának tantervi anyagát felmérve a gyakorló órák csökkentésével 64 óránk szabadult fel. Ebből a mennyiségből átlagosan heti két órát tudtunk szabaddá tenni a tanterven kívüli anyag feldolgozására. A heti 10 anyanyelvi órát úgy osztottuk el öt napra, hogy a hét három napján tantervi, további két napján pedig önálló, tanterven kívüli anyagot iktattunk be.

Az olvasmányok feldolgozása az 1. osztályban megkezdett mód egyenes folytatása volt. Az órávezetésben mind jobban érvényesült az önálló tanulói tevékenység. A tanulók az órára most már a tárgyalásra kerülő anyag előzetes otthoni elolvasásával készültek fel. Célunk az volt, hogy a tanítási óra kétszer 45 percét több közös munkára, megbeszélésre és manipulációs feladatokra használjuk fel. A foglalkozásokon továbbra is fontos szerepet játszott a szövegek többféle szempontból történő megfigyelése. A nyelvtani, helyesírási, nyelvhelyességi szempontok mellett helyet kaptak a tantervileg is előírt fogalmazás-előkészítési, vázlatkészítési feladatok. A beszéd-készség fejlesztése — az egyszerű tartalom elmondáson kívül — bábozással, dramatizálással és különböző helyzetek megteremtésével történt. A gyakorló óra mint olyan, számunkra teljesen elvesztette jelentőségét. Az egyes témakörök lezárása után összefoglaló órákon elevenítettük fel a korábban tanultakat (egy-egy témakörön belül). Összefoglaló óráink a gyakorlatok során egészen új típusúvá formálódtak. Kialakult jelrendszerünk segítségével rejtvények egész láncolatán keresztül elevenítettük fel a nyelvtannal egybekötött tartalmi momentumokat. Ezeket a jellegzetesen játékos órákat az izgalom, a rejtvények megfejtésével járó szenvedélyes „győzni akarás” légköre töltötte meg.

Hasonló, de mégis másféle öröm, az élményszerzés öröme jellemezte a már 1. osztályban megkezdett, s a hagyományossá vált *verses foglalkozásainkat*. A művészi tolmácsolásban, magnón megszólaló verseket PETŐFIN, JÓZSEF Attilán kívül a modern gyermekversek íróitól WEÖRES Sándortól, NEMES NAGY Ágnes-től, ZELK Zoltántól kötöttük csokorba. Az elhangzott versek nemcsak illusztrációra, megjelenítésre, de további versek megtanulására is sarkallta a gyerekeket. A vers élményét azonban nemcsak a spontán ábrázolók, de a verstanulók és versmondók észrevétlen szaporodása is félreérthetetlenül bizonyította. A gyermekek egyik napról a másikra újabb, és általam még be sem mutatott versek megtanulásával és szabadon választott témák illusztrálásával leptek meg engem

és társaikat. A vers, a ritmus annyira életelemükké vált, hogy már nemcsak a frissen megtanult verssorokra énekeltek ismert, vagy kitalált dallamokat, de például a televízióban megzenésítve hallott WEÖRES Sándor „Galagonya” c. versét másnap egymásnak énekelve tanígtatták. Megnyitottuk „Közkincstárunkat”, azt a közös verses füzetet, amelybe az osztály bármelyik tanulója saját versikéjét beleírhatta.

A füzetben tallózva WEÖRES Sándornak a „A vers születése” c. tanulmányának néhány sora jutott eszembe: „A gyermekek első mondanivalói annyira spontánok, mint aztán soha többé az életben.” Az egyik vers például így szólt:

Miért sírsz, miért sírsz?
Nem sírok én, csak a szemem könnyedzik.
Itt van az ős, a hűvös ős,
S a tél már közelít.

A külső hatások, izgalmas meseélmények is gyakran születtek spontán rigmusokat. Ilyen volt „A kismalac és a farkasok” c. mese igazságos befejezése felett érzett öröm, s a gyengébbel való együttérzés versben való kifejezése, amely dallamkitalálással is párosult.

Volt egyszer egy kismalac, kismalac,
Elég bátor kismalac, kismalac,
Gyávának hitték igaz,
De bátor volt, így igaz, így igaz.

Ezen az órán tizenketten olvasták fel és hárman dalolták el a frissen szerzett meseélmény verses változatát. Az újonnan született versek mindannyiszor felolvasásra kerültek, a kitalált dallamokat pedig az egész óra, vagy osztály megtanulta percekben belül.

WEÖRES Sándor látogatása alkalmából saját maguk készítette versikével köszöntötték a költőt, amit így fejeztek be:

„Éljen, éljen Weöres Sándor, a mi költőnk sokáig,
Szájról szájról szálljon verse, sok örömünk teljék benne!”

A nőnapra és anyák napjára mindenki maga írt versikét édesanyák köszöntésére. Az ötletben szegényebbek a korábban megtanult versek szövegét átformálva, az ötletesebbek saját kútforrásukból merítve írták köszöntőjüket. Osztályunkban mindenki mestere volt valaminek, s az alkotás örömeiben egyformán osztoztak kitűnő és gyengébb előmenetelű tanulóink egyaránt.

A versek megválogatása mellett nem kis gondot jelentett számomra a *feldolgozásra kerülő prózai művek megválasztása*. Válogatásunkban hívek maradtunk eredeti elképzelésünkhöz, mely szerint tanulóink irodalmi ismereteit olyan alkotásokkal kívánjuk bővíteni, amelyek a magasabb osztályok tantervi követelményeiben, előírásaiban nem szerepelnek, ismertetésükre azonban idő hiányában eddig nem kerülhetett sor. Arra törekedtünk, hogy a mű egy irodalomban járta osztály technikai és irodalmi szintjének egyaránt megfeleljen. Választásunk MÓRA Ferenc „Kóchuszár”-jára és ILLYÉS Gyula „Hetvenhét magyar népmese”-jére esett. A „Kóchuszár” 16 elbeszélését a tanév első, a népmeséket a tanév második felében dolgoztuk fel. Az első félévre kiválasztott könyveket mindenki gyermeknek az év elején megvásároltuk, s mint 2. olvasókönyvét mindenki magával hozta a hét egy meghatározott napján. Ezeken az „irodalmi napokon” a „mescórák” keretében csakis a tanterven kívüli anyag feldolgozásával foglalkoztunk.

Ilyenkor a tanulók a mesekönyvön kívül csak az ún. *mesefüzetet* hozták magukkal. Ez egy speciálisan erre a célra szerkesztett füzet volt, amelyet a gyakorlati foglalkozás keretében a tanulókkal együtt készítettünk el. Az írka egy szétszedett vonalas és egy rajzfüzet kombinációjából

állt. A rajzfűzet lapjai közé úgy ékeltek be a vonalas lapokat, hogy minden sima lapra jusson egy vonalas. Ezt a megoldást az tette szükségessé, hogy a szemelvények olvasásakor adott írásbeli válaszok és a hozzájuk tartozó illusztrációk esztétikus rendben kerülhessenek egymás mellé. A fűzet különlegességét külső megjelenítési formájával is hangsúlyozni kívántuk; nem kötöttük lila borítóba, hanem a gyerekek tetszésük szerint kívágott, vagy rajzolt mesealakokkal díszíthették. Ez a mesefűzet jelentette számukra a mesék világát, amelybe hétről-hétre maga MÓRA Ferenc, a nagy magyar mesélő vezette őket.

A meseórákra a gyerekek a szemelvény otthoni elolvasásával, filctollal, zsírkrétával és festékkel, én pedig gondolkodtató kérdéseimmel készültem fel. Az otthoni elolvasás során megjelölték az általuk ismeretlen és magyarázatra szoruló fogalmakat, s így az óra mindjárt ezek tisztázásával kezdődött. Ahol csak lehetett, a fogalmakat igyekeztem úgy tisztázni, hogy a megfelelő szinonim szó elhangzása után a tanulók maguk keressék ki a táblai szószedetből a legmegfelelőbb szavakat.

Az órára történő felkészülésnél sokféle szempontot tartottam szem előtt. Azt akartam, hogy ezeken az „emeltszintű” órákon minden tanulóm sikerélményhez jusson. Mindenekelőtt igyekeztem meggyőződni a tartalom megértéséről. Első kérdéseim tehát mindig ezt a célt szolgálták. Ezek a kérdések a gyöngébb képességűeket is jutalomponthoz jutatták. Érdekes volt megfigyelni, hogy a történetek és mesék megkülönböztetése mennyire bizonytalannak tűnt, s hogy ennek megállapításában az apróbb, lényegtelen mozzanatok hogyan vitték őket mellékvágányra. A szereplő személyek megállapítása, a színhely megfigyeltetése szintén a könnyebb feladatok közé tartozott, amire minden tanuló szinte kivétel nélkül jó választ adott.

A fogas kérdések a sorok közötti olvasástudásra vonatkozóak voltak. A jellegzetes Móra Ferenc-i gondolatvilág megsejtése, a gondolatok mélysége, a szinte fizikai melegséget árasztó légkör megéreztetése számomra is mindig a legizgalmasabb feladat volt. A „miért”-ekre vonatkozó sokszínű és pedagóguslelket derítő válaszok elemzése külön tanulmányt jelenthetne. A Mátyás-mondák, mesék magyaros furfangja és mégis hamisíthatatlan Móra-i embert formáló humora bukkant elő a szövegekben és a bábfal mögül megjelenő figurákban.

Ebbe a gondolkörbe, stílusvilágba azonban nem lehet egyik óráról a másikra belecsöppenni. Szoktatni kell hozzá a szemet, a fület, a gondolkodásmódot. Néhány foglalkozás után hozzá is szoktak. Annyira, hogy már az írói eszközök — a hasonlat, a megszemélyesítés, a leírás művészi eszközeinek — megismerésébe is belekóstoltunk: a „Miért szép?” „Miért tetszik?” kérdés kapcsán. Az első negyedév után, már nemcsak én kérdeztem, a gyerekek is tudtak egymásnak fogas kérdéseket feladni, ellentmondásokat, összefüggéseket keresni. Olyan foglalkozások is előfordultak, amikor a saját kérdéseimet eltakartam a táblánál, s a tanulók próbáltak kérdezni a tőlem ellesett módon. Ilyenkor szerepet cseréltünk, s én is a válaszadók között foglaltam helyet.

Aki a kérdések megválaszolásával elkészült, az gondolkodhatott az olvasottak rajzi, szerepbeli megjelenítésén, vagy éppen a némán olvasott szöveg dinamikus kifejezésének megvalósításán. A bábszereplőket maguk választották meg, és az ügyes mozgatásuk mellett a nyelv kifejező erejével is megfelelően gazdálkodtak.

Külön fejezetet, sőt külön tanulmányt érdemelne a *mesefűzetek gyermekrajzaiban megnyilvánuló képi gondolkodás* kifejeződése. A tanulók szabadon elképzelhettek bármilyen részletet az olvasmányból, s ezt bármilyen eszközzel megjeleníthették. Festhettek, rajzolhattak, színes ceruzával, filctollal, ecsettel, zsír-

krétával, de kifejezhatték gondolataikat foltragasztással, vagy az elmondottak kombinációjával is. Az ábrákat részben az iskolai foglalkozásokon, részben otthon készítették el, alkalomtól és időtől függően. A foglalkozások menetében alaptétel volt azt, hogy a tanulók önállóan, kedvük szerint fejthessék ki gondolataikat, meglátásaikat és a pedagógus irányító tevékenysége lehetőleg indirekt legyen.

Kísérletünket az esztétikai nevelés érdekében azzal az elhatározással indítottuk, hogy az oktatást legmesszebbmenően az iskola hatáskörében tartjuk. Olyan módszert alkalmaztunk, amellyel az átlagosan fejlett tanuló ismereteit az adott óraszámban iskolai keretek között sajátíthatja el. Eredményeink a kötelező napi leckék és hosszadalmas otthoni gyakorlások nélkül is jónak mondhatók.

Meglepetten tapasztaltuk, hogy *a kötelező feladatok csökkenésével egyenes arányban nőtt a szorgalmi feladatok száma* és az egyéni anyaghoz kapcsolódó kutatómunka. A gyerekek egyre-másra jelentek meg verseskönyvekkel, Petőfi életrajzával vagy József Attila-kötettel, otthoni illusztrációkkal, otthon vezetett olvasó- és őrsi naplókkal, frissen megtanult versekkel stb.

A munkánkba fektetett energia tehát nem veszett el, sőt hamarosan megtért. A gyerekek öröme, munkakedve kamatostul fizet, és saját munkánkra is visszahat. A pedagógus és a növendék közös tevékenységében így jól érvényesülhet az elengedhetetlenül szükséges dialektikus egység. S ebben az egymásra ható, harmonikus egységben *egyénségek* nevelődhetnek.

MUNKAISKOLAI TÖREKVÉSEK MAGYAR-
ORSZÁGON A HUSZADIK SZÁZAD ELEJÉN

A kapitalista társadalom a század elejére nálunk is fejlődésének magasabb, monopolista szakaszába lépett. A mezőgazdasági és ipari termelés egyaránt jelentős átalakuláson ment keresztül. A mezőgazdaságba áramló tőke hatékonyan serkentette a mezőgazdaság technikai fejlődését és tőkés jellegű átalakulását. Ez az átalakulás a közép- és keleteurópai viszonyok között jelentős volt, noha változatlanul továbbéltek a feudális maradványok is. A modern gyáripár kialakulásának folyamata a világháború előtti években tetőződött. Ebben az időszakban az ipartelepek száma megkétszereződött, az ipar, bányászat és közlekedés energetikai bázisa háromszorosára, a villamosenergia termelés hatszorosára emelkedett.

A gazdasági integrációt nem követte a politikai integráció, sőt a soknemzetiségű Magyarországon a gazdasági integrációt előmozdító kapitalista fejlődés a nemzeti törekvések gazdasági erősítésével elősegítette a politikai dezintegrációt. Megerősödtek a nemzetiségek politikai és társadalmi mozgalmai, éleződtek a nemzetiségi ellentétek.

A kapitalista fejlődés következtében a lakosság relatív gyors szaporodása, erős sodrású mobilitással járt együtt (1910-ben a lakosság 30%-a hagyta el szülőhelyét). A belső vándorlás elsősorban a városokba, főként a fővárosba irányult, vagyis a mobilitás meghatározó jegye az urbanizáció volt. Ebben a korszakban is jelentős mértékű volt a kivándorlás is.

A társadalom mozgását alapvetően a polgári átalakulás jellemezte, amelyre azonban a korábbi feudális struktúra rányomta a bélyegét. A modern kapitalista fejlődés lassacskán felbontotta a társadalmi szerkezet feudális zártságát, új elemekkel kapcsolta össze a régi osztályokat, anélkül, hogy a társadalmi elkülönülés régi kereteit, tudati formáit ténylegesen feloldotta volna. A polgárság gazdaságilag jelentősen megerősödött, de politikai súlya, tekintélye, befolyása ezzel nem volt arányban. A parasztság differenciálódása érzékelhető volt, de a tőkés fejlődés sajátosságai következtében felül sem jutott túl a polgárosodás kezdetein s alul is megrekedett a proletárrá válás átmeneti fokozatain. Az ipari munkásság száma gyors ütemben növekedett (1910-ben elérte az egymilliót) s összetétele, az iparfejlődés struktúrájának megfelelően átalakult. 1913-ban a nagyipari munkásság az összmunkásság 60%-át alkotta, s ezek csaknem egyharmada a fővárosi és környéki nagyüzemekben dolgozott. Ebben az időszakban a megerősödött munkásosztály egyre inkább meghatározó politikai tényezővé vált.¹

A kiegyezéstől kezdve szembetűnő volt a civilizáció általános terjedése, az egészségügyi ellátás fejlődése, az iskolahálózat növekedése, az általános műveltség színvonalának emelkedése is. A kapitalista fejlődés új igényeinek jelentkezése folytán azonban egyre világosabban kiütköztek az iskolarendszer fogyatékoságai, gyenge oldalai. Az iskolarendszer kettős jellege, az oktatás tartalmának korszerűtlensége, a népiskolák számának elégtelensége, az iskolák felszerelésének silány-sága, a tankötelezettség végrehajtásának elhanyagolása mind jobban nyugtalanította a társadalom haladó erőit. Az oktatás tartalma és módszere egyre nyilvánvalóbban ellentmondásba került a polgári fejlődés következtében jelentkező társadalmi igényekkel és szükségletekkel.

¹ Az ország gazdasági, társadalmi fejlődéséről részletesebben: Magyarország története 1849–1918. Az abszolutizmus és a dualizmus kora. Egyetemi tankönyv. Bp. 1972. Szerk.: Hanák Péter, Erényi Tibor és Szabad György közreműködésével.

A polgári átalakulás — ha feudális maradványok gátolták is kibontakozását — új igényeket és követelményeket állított az iskolával, a közoktatással szemben. Az oktatás és nevelés alapvetően konzervatív-klerikális szelleme, az ismeretanyag korszerűtlensége, egyre világosabban ellentmondásba került nemcsak a társadalom szükségleteivel, de a tudományok fejlődésével is. Fokozatosan terebélyesedett és élesedett a közoktatáspolitikának, az iskolarendszer egészének és az egyes iskolatípusok munkájának bírálata. A radikális polgárság, a szocialista munkásmozgalom és a haladó pedagógusok új tervek és javaslatokat is kidolgoztak.²

A századforduló után a nálunk is uralkodó herbartianus pedagógia tekintélye alapjaiban megingott. Egyre jobban tért hódított a korszerű tudományosság igényeinek megfelelő, a modern pszichológia eredményeire épülő pedagógia kidolgozásának igénye. Az új pedagógia, a reformgondolatok iránti érdeklődés komolyságát mutatja, hogy a herbartianus pedagógia egyik, nagytekinélyű képviselője, FINÁCZY Ernő a következőket mondta a Magyar Pedagógiai Társaság 1914. évi közgyűlésén az elnöki megnyitóban. „A herbarti pedagógia fölött akár mesterének szabadabb fogalmazásában, akár a tanítványok aprólékosságig menő kidolgozásában tekintjük, eljárt az idő. Csupán herbarti alapon nyugvó pedagógia ma már lehetetlen”.³

Nem kevésbé jellemző és sokatmondó IMRE Sándor állásfoglalása sem. Sajátos pedagógiai koncepciójának megfelelően úgy vélekedett, hogy mivel a nevelés a jövő előkészítője a pedagógiának mindig a haladást kell szolgálnia. „A pedagógiai gondolkodásnak folytonosan fel kell dolgoznia az új eredményeket minden téren; állandóan készen kell lennie arra, hogy a nevelés munkáját a korhoz alkalmazza”.⁴ Ezért kíséri figyelemmel a különböző nyugati pedagógiai irányzatokat. Az új pedagógia valóságos értékeinek felismeréséhez felfogása szerint a neveléstörténeti tanulmányok nélkülözhetetlenek.

Az új pedagógiai törekvések iránti érdeklődés egyre inkább behatolt a legjobb gyakorló pedagógusok soraiba is. Jellemzésül idézzük a VKM hivatalos orgánumnak, a Néptanítók Lapjának megállapítását: „Az iskola szempontjából örömdetes tapasztalás, hogy a tanítóság nagy része éberen érdeklődik az újabb pedagógiai mozgalmak iránt”.⁵

Ezek az évek nyugodtan nevezhetők a modern pedagógiai törekvésekkel való ismerkedés éveinek. Ezt a megállapítást a hazai pedagógiai sajtó számos cikkével lehet alátámasztani. A modern törekvések megismertetésében fontos szerepet játszott a korszak egyik jelentős pedagógusa, WESZELY Ödön.⁶ Az új pedagógiai gondolkodásmód formálásában nagy szerepük volt a népszerű nyugati pedagógusok magyarrá fordított műveinek.⁷ A folyóiratok cikkei, a lefordított munkák

² Részletesebben: Kőte Sándor: Közoktatásügyi reformtörekvések az első világháború előtti években. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1959. Bp. 1960. 607—642.

³ Magyar Paedagogia (= MP.), 1914. 73.

⁴ Imre Sándor: Pedagógiai gondolkodás és haladás. Huszadik Század, 1910. 60.

⁵ Jelszavak a nevelésben. Néptanítók Lapja (= NL.), 1913. 13. sz. 2.

⁶ Weszely Ödön: A modern pedagógia útjain. Bp. 1909. — Weszely Ödön (1867—1935) neves elméleti pedagógus, egyetemi tanár, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium igazgatója. A modern pedagógiai törekvések — köztük a munkaiskola — iránt élénken érdeklődik, de az a meggyőződése, hogy azok nem vezethetnek az iskola tradicionális rendjének megbontásához. Kortársai ezért indokoltan tartják „eklektikus irányú” pedagógusnak. (A Gyermekek, 1911. 48.) A forradalmak után jelentős elméleti munkásságot fejtett ki. Munkásságának marxista értékelésével mindmáig adós a neveléstörténeti irodalom.

⁷ A következő művek jelentek meg: J. Dewey: Az iskola és a társadalom. Bp. 1912; Angelo

és a neves külföldi pedagógusok előadásai — tájékoztatták a hazai érdeklődő szakembereket a modern törekvésekről, köztük a munkaiskola különböző elméleteiről és az ún. reformiskolák munkájáról, eredményeiről.⁸

De kísérlet történt az új követelményeknek megfelelő hazai pedagógia kidolgozására is. Említést érdemel PAULER Ákosnak,⁹ a budapesti egyetem pedagógia professzorának „pozitív pedagógia” néven ismert elmélete, amely H. SPENCER gondolataira támaszkodva igyekszik a pszichológia, etika, logika mellett a fiziológia és szociológia eredményeit is gyümölcsöztetni. Törekvése azonban nem hozott időtálló tudományos eredményt, így érdeme a figyelem felkeltésében jelölhető meg. PEKÁR Károly¹⁰ a pszichológia deduktív és introspektív jellegét kívánta felszámolni, s a kísérleti pedagógia útjait egyengetve megismerteti a modern pszichológia újabb eredményeit, köztük A. BINET kutatásait.

Ebben az időszakban, nagy jelentőségű tudományos eredmények születtek a pszichológia területén. RANSCHBURG Pál¹¹ és RÉVÉSZ Géza¹² kutatásai jelentős nemzetközi érdeklődést is kiváltottak. Pedagógiai szempontból különösen Ranschburg munkássága volt jelentős. Erre az időszakra esik VÉRTESS Ö. József¹³ tevékenysége is, aki a hazai gyógypedagógia megteremtése területén szerzett jelentős érdemeket.

A hazai pedagógia tudományos rangját mutatja, hogy ebben az időben nyerte el végleges formáját két önálló hazai pedagógiai koncepció. Az egyik IMRE Sándornak, a köznevelés radikális kritikáját és reformját is magában foglaló nemzetnevelési elmélete. A másik NAGY Lászlónak európai mértékkel mérhető gyermektanulmányi szempontú pedagógiája. Mindkét koncepció felhasználta a modern pedagógia és társtudományai (fiziológia, pszichológia, szociológia, stb.) eredményeit, de mindkettő önálló, szuverén elmélet, több mindmáig érvényes, de sajnos nem eléggé közismert és felhasznált eredménnyel. Ez annak ellenére így van, hogy munkásságukról, elemző és értékelő tanulmányok jelentek meg.¹⁴

A századforduló utáni gazdasági és társadalmi fejlődés életrevalóságot, szellemi rugalmasságot, kezdeményezőkézsétséget és gyakorlati ügyességet kíván az egyéntől. Ez az új társadalmi igény táplálta az iskolai reformtörekvéseket, a tanulóiskolával kapcsolatos elégedetlenséget, a munkaiskolai koncepciókat, a gyakorlati képzés gondolatát.¹⁵

Mosso: A nevelés reformja. Bp. 1911.; W. James: Lélektani előadások tanítók számára, Bp. 1909.; E. Claparède: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia, Bp. 1915.

⁸ Előadást tartott William Stern és Georg Kerschensteiner is.

⁹ Pauler Ákos: A pozitív pedagógia alapelveiről. MP. 1902. 1–22.

¹⁰ Pekár Károly: A kísérleti pszichológia és pedagógia szolgálatában. c. cikksorozata. MP. 1903.

¹¹ Ranschburg Pál (1870–1945) orvos, pszichológus, egyetemi tanár, az első hazai pszihofizikai laboratórium megszervezője. Az emlékezettel és az asszociációval kapcsolatos vizsgálatai jelentősek. Nevéhez fűződik az ún. homogén gátlás törvénye. Művei: A gyermeki elme fejlődése és működése (1908), Pszichológiai tanulmányok I. II. 1913.

¹² Révész Géza (1878–1955) 1908-ban a budapesti egyetemen a kísérleti lélektan magántanára, 1919-ben egyetemi tanári kinevezést kapott, a fehér terror elől külföldre távozott. Ezekben az években a tanulás és a tehetség problémáival foglalkozott.

¹³ Vértess Ö. József (1881–1953) pszichológus, gyógypedagógus, egy ideig Ranschburg asszisztense volt.

¹⁴ S. Heksch Ágnes: Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere. Bp. 1969. — Nagy László munkásságának elemzésével és értékelésével Nagy Sándor foglalkozott több tanulmányában. Nagy Sándor: Nagy László felfogása az oktatás lényegéről és szerkezetéről. Pedagógiai Szemle, 1960. 412–431. Az ő szerkesztésében és bevezető tanulmányával jelent meg: Nagy László válogatott pedagógiai művei. Bp. 1972.

¹⁵ A tanulóiskola munkaiskolává történő átalakításával kapcsolatos probléma részletes kifejtését lásd N. K. Krupszkaja: Közoktatás és demokrácia. Bp. 1957.

A gyakorlati képzés igénye korábban is felmerült a hazai pedagógiai irodalomban. A gyakorlati oktatás gondolata jelentős helyet kapott a kiemelkedő hazai pedagógusok munkáiban (Tessdík, Váradi Szabó János, Tavasi Lajos stb.) és az oktatás kérdéseivel foglalkozó írók műveiben is. (Fáy András, Eötvös József.) A gyakorlati-gazdasági képzés helyet kapott az első Ratio Educationisban és az 1869-es népiskolai tantervben. Ebben az időben Eötvös volt az, aki a gyakorlati nevelés gondolatát széleskörűen indokolta és munkatársa Gönczy Pál, aki a gyakorlati-gazdasági képzés érdekében igen fontos terveket és javaslatokat dolgozott ki.¹⁶ Ezekkel a törekvésekkel az újabb neveléstörténeti irodalom jelentőségüknek megfelelően foglalkozott. A századforduló kézimunkaoktatási törekvéseit, a különböző kézimunka tanterveket bemutatja és sommásan értékeli Bori István.¹⁷ Mindez nem teszi szükségtelemmé a kézimunkaoktatási fel-fogások, különösen pedig a munkaiskolai koncepciók általános, pedagógiai lényegükre vonatkozó elemzését és értékelését.

A gyakorlati képzés, a munkaoktatás területén a századforduló idején nálunk is jellemző és lényeges fordulat következett be. A korábban szereplő, túlnyomórészt gazdasági-kertészeti, ill. mezőgazdasági munkát felváltotta az ipari jellegű munka. Az ipari jellegű kézimunkaoktatás igénye szélesebbkörűen a múlt század végén jelentkezik nyugaton is és összefüggésben van az ipari termelés igen gyors átalakulásaival, a mezőgazdasági termelés korszerűsödésével. Ennek következménye, hogy a szakoktatási-ipari képzés (tanoncoktatás) problémái is előtérbe kerülnek, s ezzel összefüggésben az általánosan képző alsófokú iskolától is jobb, tartalmasabb, korszerűbb képzést várnak. Ezt az igényt igyekszik kielégíteni az Észak-Európából elindult szlőjd-oktatás, amelynek különböző változatai (svéd, dán stb.) elég gyorsan elterjedtek az iparilag fejlett országokban. Igaz, hogy a szlőjd a skandináv államokban általában iskolán kívüli munkát jelent és népművészeti-házipari kiindulású, de Európában, főként a német nyelvterületen egyre szorosabban kapcsolódott az iskolai oktatáshoz.¹⁸

Nálunk a kézimunka oktatás igénye széleskörűen a századfordulón merült fel a gazdasági-társadalmi életben bekövetkezett — már jelzett — átalakulás következtében. De a szlőjddoktatásnak korábban is voltak lelkes apostolai, akik a múlt század hetvenes éveitől kezdve látogatták a külföldi, főleg svéd és német-tanfolyamokat és idehaza nagyon jelentős irodalmi és gyakorlati szervező tevékenységet végeztek. Jelentős érdemeket szereztek a kézimunkaoktatás hazai elterjesztésében. Közülük munkásságuk alapján kiemelkednek GUTTENBERG Pál, SUPPÁN Vilmos, SCHRANTZ Mihály, KRAMMER József, LÁNG Mihály.¹⁹ Szóbeli és írásbeli propaganda tevékenységükkel jelentős mértékben hozzájárultak a szlőjddoktatás hazai elterjedéséhez. Írásaik, könyveik, beszámolóik sok hívet szereztek a kézimunka oktatásnak. Értékes és hasznos munkát végzett a GUTTENBERG Pál által megszervezett Kézimunkára Nevelők Országos Egyesülete, amely számos tanfolyamot szervezett.

Ennek a lelkes és hasznos tevékenységnek is minden bizonnyal szerepe volt abban, hogy az 1905-ös népiskolai tantervben rendes tárgy lett a kézimunka, és pedig annak *szlőjd változata*. A tanterv jelentőségét BORI abban látja, hogy

¹⁶ Felkai László: Eötvös József művelődéspolitikai munkássága. Bevezetés Eötvös József Válogatott pedagógiai művei c. kötetéhez. (Különösen a Pedagógiai nézetei c. rész.) Bp. 1957. 49—66.; Kőte Sándor: Eötvös József közoktatáspolitikai és pedagógiai nézetei. MTA II. oszt. Közleményei, 20. 1971. 23—30.; — Balogh István: A mezőgazdasági ismeretek tanítása az elemi iskolában. 1840—1945 között. A munkára nevelés hazai történetéből. Bp. 1965. 284—290.; — Juhász Imre: Gönczy Pál a munkára nevelésről. Pedagógiai Szemle, 1961. 1023—1031.

¹⁷ Bori István: A munkaoktatás hazai előzményei. Tanulmányok a politechnikai oktatás köréből. Bp. 1964. 7—120.

¹⁸ Vö. i. m. 15—18.

¹⁹ Tevékenységüket röviden jellemzi és értékeli Bori i. m. 19—20.

vele „hazánkban is megindult a széleskörű és rendszeres ipari előképzés”. „A tantervek kialakításában a német, a svéd és a dán hatás mutatkozott legerősebben, a módszeres utasításokban a dán rendszer érvényesült legjobban, bár a svéd rendszerű egyéni oktatásra is találunk néhol utalást”.²⁰

A szakembernek e tömör és helytálló jellemzése nem teszi feleslegessé a Tanterv részletes elemzését és értékelését. Erre annál inkább szükség van, mert újabb neveléstörténeti irodalmunk nem méltányolja eléggé ennek a tantervnek pedagógiai értékeit és jelentőségét. Igaz, a tantárgytörténeti tanulmányokban az egyes tárgyak tantervi értéküknek és jelentőségüknek megfelelő figyelmet és elismerést kaptak.²¹ Viszont a Tanterv és főleg az Utasítás általános pedagógiai elemzésével és értékelésével mindmáig adós neveléstörténeti irodalmunk. Ezért látszik indokoltnak, hogy a tantárgytörténeti tanulmányokra is támaszkodva és korábbi kutatásainkat felhasználva röviden foglalkozzunk ezzel a pedagógiai dokumentummal.

Korábban bemutattuk, hogy azok a kezdeményezések, amelyek a század elején a népoktatás korszerűsítésére és nagyobb arányú fejlesztésére irányultak, nem jutottak révbe.²² A változatlan keretek között egyedül a népiskolai tanterv igyekezett az oktatás színvonalát emelni, a népoktatást korszerűsíteni. Az új tanterv szembeötlő törekvése, hogy a tanulókat a gyakorlati életre felkészítse. Ez a törekvés világosan kifejezésre jutott a népiskola céljának meghatározásában. „A népiskolára, mint a nemzet millióinak egyedüli és a nemzet minden tagjának első iskolájára az a feladat hármlik, hogy növendékeit valáláserkölcsi alapon nevelje, az élet gyakorlati munkájára előkészítse és nemzeti műveltséget adjon nekik. Lássá el tehát őket a legszükségesebb elemi ismeretekkel, ügyességekkel, készségekkel, fejlessze értelmüket, irányozza akaratukat, szoktassa őket munkásságra és nemesítse erkölceiket és ízlésüket”.²³ A gyakorlati életre való felkészítést új tantárgy, a *kézimunka* bevezetésével és a gyakorlati ismereteknek az egyes tárgyakon belüli kiemelésével kívánta elérni a tanterv.

Pedagógiai szempontból a legfontosabbak az Utasításban foglalt instrukciók. Az Utasítás első része az *általános elveket* fejtette ki, azt határozta meg, „milyen legyen a magyar nemzeti népiskola”. Erőteljesen hangsúlyozta a miniszteri rendelet is, hogy az Utasítás nem akar kész elméleti rendszert adni a tanítóknak, „inkább kipróbált gyakorlati útmutatást a külön részben, és a modern magyar népiskolai nevelés és tanítás főbb szempontjait az általános részben”.²⁴

Az Utasítás a népiskolai oktatás gyakorlati jellegét többször hangsúlyozza és igyekszik pontosan meghatározni, hogy mit ért gyakorlati jellegen. A gyakorlati oktatást és az iskolát mindenekelőtt elhatárolta a közvetlen „kenyérkereső munkára” neveléstől, mert az ilyen törekvés „ellenkezik a népiskolai nevelés feladatával, a tanuló természetével”. Az ilyen munkát egyébként is „igazán csak a gyakorlati élet munkakörén belül tanulhatni meg”. A gyakorlati jellegen a dokumentum három dolgot ért: *a gyermeket önmunkásságra nevelni, cselekvőké-*

²⁰ Bori i. m. 20.

²¹ Tantárgytörténeti tanulmányok I. k. Bp. 1960. (Szerk.: Faludi Szilárd.), Tantárgytörténeti tanulmányok II. k. Bp. 1963. (Szerk.: Garami Károly)

²² Köte Sándor: Az 1868-as népiskolai törvény „revíziójára” tett kísérletek a századforduló idején. Pedagógiai Szemle, 1961. 340—352.

²³ Tanterv és Utasítás az elemi népiskola számára Bp. 1905. Utasítás az elemi népiskolai tantervhez. 1.

²⁴ A miniszteri rendeletet közli a Tanterv.

pességét, ügyességét fejleszteni, és önmunkásságát „az ő életkörének és életfeladatainak tárgyain” gyakorolni.²⁵

Az önmunkásság gondolata az értelmi neveléssel foglalkozó részben is dominál. Az Utasítás az egész metodika legfőbb elvének tekinti hogy a növendéket *szellemi önmunkásságra szoktassa*. „Nem szókkal kell megtölteni a gyermek elméjét, hanem szemléletekkel, tapasztalatokkal és ezek okos feldolgozásával. A gondolkodás egészséges szokásait, módjait kell meggyökereztetni a gyermek lelkében”.²⁶ Ez mindmáig korszerű követelmény, s a maga idejében igen haladó volt, még akkor is, ha az Utasítás a régi és új módszer kiegyensúlyozására is figyelmeztet. Az önmunkásság gondolata az egyes tárgyak módszeres utasításaiban is helyet kap; így a számtan és mértan tanításánál, a földrajz tanulásban, a kémia és fizika tanításában a tanterv fontos szerepet szán a kísérleteknek. Az önmunkásság elvét érvényesíti a rajz tanterve is.

Az öntevékenység nevelési jelentőségének felismerését jól mutatja, hogy az Utasítás-nak az értelmi neveléssel foglalkozó fejezetében világos megfogalmazást nyer az a követelés, hogy fontos helyet kell biztosítani a kézimunka és gazdaságtan tanításának. „Nem kézműveseket és gazdákat nevelünk ezen a fokon, de megszerettetjük ezek segítségével a gyermekkel a munkát, mert ügyesítjük hozzá, mert fogamatosságát mutatjuk neki; fejlesztjük a mélyen lelkében gyökerező, tevékenységi hajlamot, kivezetjük a szók világából, hogy tudása testet öltson, öntudatossá, biztossá tesszük az élet dolgaiban”.²⁷

Az Utasítás generális elvként fogalmazza meg azt a követelést, „hogy az elméleti tanítás, amennyire lehet cselekvéssel kapcsoltsassék össze”. Ezért a tanuló minél többet rajzoljon, minél több manuális tevékenységet fejtsen ki. A számolásnál különböző tárgyakat rakosgasson, csoportosítsa, a természetre vonatkozó ismereteknél fontos a *megfigyelés* és az erre épülő *cselekvés* (rajzolás, mintázás, növényápolás, állatgondozás, egyszerű fizikai és kémiai kísérletek elvégzése stb.), mert így „sokkal inkább behatol a természetbe” mintha pusztán könyvből tanul.

A gyakorlati nevelés azonban ennél többet jelent. Feltétlenül tekintettel kell lennie *a gyermek leendő élethivatására*. Figyelembe kell venni a társadalmi igényeket, a helyi körülményeket s így az alföldi földműves ifjúságot a mezőgazdasági, a városok közelében lakókat a kertészeti, a városokban lakókat az ipari és kereskedelmi munkára kell előkészíteni. Vagyis a gyakorlati jellegű képzés egyrészt *általános gyakorlati képzést*, másrészt *konkrét gyakorlati tevékenységre* való előkészítést jelent. Igaz az Utasítás készítői látták, hogy az iskolák felszerelése különösen a második feladat megoldásához nem megfelelő, de véleményük szerint az a legfontosabb, hogy az élethivatás elemeit az iskola oktassa. „A hivatásszerű munkát legalább tipikus elemeiben maga az iskola olyképpen műveli, hogy egyenesen rászoktatja a gyermeket az iskolai műhelyekben a köznapi munkák technikai gyakorlására”.²⁸ A gyakorlati nevelés azzal készít fel az élethivatásra, hogy megtanítja a növendéket az ipari és gazdasági munka abc-jére; megtanítja a mérőeszközök, az egyszerű szerszámok kezelését, megismerteti néhány köznapi tárgy rajzát, szerkezetét stb. A gyakorlati nevelés elsősorban földműves-gazdasági legyen és csak másodsorban ipari.

²⁵ Utasítás az elemi népiskola tantervéhez. 32.

²⁶ Utasítás 24.

²⁷ Utasítás 27.

²⁸ Utasítás 34.

A gyakorlati képzés feladatát elsősorban a *kézimunka* hivatott megoldani, azért került be mint új tantárgy a tantervbe. „Új csak a kézimunka tanításának terve, a kézimunka nem fordul elő a népiskolai törvényben, a rajz sem; de kívánatos, hogy mindkettőt fokozott mértékben bevigyük a népiskolába, melynek gyakorlati jótékony hatását nagymértékben növeli” — írja a miniszteri rendelet.²⁹ A kézimunka-tanítás célja fejleszteni a tanuló cselekvőképességét, ügyességét, hozzászoktatni a munkához és megszerettetni a munkát. A tárgy tanításának módszeréről szólva az Utasítás hangsúlyosan szól a tanulók érdeklődéséről és a közösen végzett munka nevelő hatásáról, mert „az együttmunkálásnak mérhetetlen erkölcsi hatása van a gyermekekre”.

Igen jelentős az a körülmény, hogy a tanterv rámutat a kézimunka és a más tantárgyak közötti kapcsolat fontosságára. „A kézimunkatanítás megfelelőleg vezetve szemléleti tartalmat ad a reáltárgyaknak (beszéd és értelemgyakorlat, mértan, rajz, természeti tudományok, földrajz) s ez alapon a munka menete simulni fog az iskolai ismeretek egymásutájához”.³⁰

Miután a kézimunka tanításához szükséges jól felszerelt műhelyek nem voltak, az Utasítás úgy foglalt állást, hogy „gondoskodni kell a kézimunkának olyan egyszerű módjáról, hogy a tanító azt műhely és nagyobb berendezés nélkül is a rendes tantárgyak keretében taníthassa”.³¹ A tanításban a nálunk leginkább elterjedt anyagokat: agyag, papír, karton, fa, ahol ez lehetséges gyékény, fűz, szalma stb. kell felhasználni.

A Tanterv és Utasítás vázlatos áttekintése után megállapítható, hogy magában a kézimunka tantervben a szlőjd irányzat érvényesül ugyan, de a tanterv egésze, különösen pedig az Utasítás, szélesebb pedagógiai alapozású. Itt világosan felismerhetők a munkaiskola különböző modernebb értelmezésének egyes vonásai. Az Utasítás megismétli a korabeli hivatalos közoktatáspolitikai célkitűzéseit, de azokat modernebb pedagógiai követelményekkel egészíti ki. A módszertani jellegű követelmények az uralkodó verbalizmus kiküszöbölésére, vagy legalábbis csökkentésére törekedtek. Az öntevékenység és gyakorlatiasság előtérbe állítása jelentős érdeme az Utasításnak, s megfelelt a társadalmi követelményeknek. Az aktivizáló módszerek felkarolása is azt mutatja, hogy a Tanterv és különösen az Utasítás készítői korszerű pedagógiai tájékozottsággal rendelkező szakemberek voltak. Az új módszerek bevezetésével viszont néha csupán kiegészíteni kívánták a hagyományos közlő módszert, s a gyakorlati oktatás alatt nemegyszer szűken értelmezett gyakorlatiasságot értettek, lebecsülve az elméleti ismeretek jelentőségét. Az Utasítást így eklektikus szemléletű pedagógiai dokumentumnak tekinthetjük, amelynek azonban vitathatatlan érdeme, hogy korszerű pedagógiai-módszertani elveket is megfogalmaz.

Azt mondhatjuk, hogy az Utasítás olyan jelentős pedagógiai dokumentum, amely a modern pedagógia eredményeit is felhasználva kívánta korszerűsíteni a népoktatást. A népiskolai Tanterv és Utasítás arra enged következtetni, hogy készítői nem egyszerűen a szlőjd irányzat hívei voltak, hanem ismerték az egyéb munkaiskolai törekvéseket is, főleg a német manualista irányzatot.

Az új tanterv és utasítás azonban vajmi keveset változtatott a népoktatás gyakorlatán. A népiskolai oktatás egészében megmaradt a korábbi színvonalon, tehát változatlan feladat maradt a tanulóiskolának munkaiskolává történő átalakítása.

²⁹ Lásd: Tanterv és Utasítás az elemi népiskolák számára. Bp. 1905. V. 1.

³⁰ Utasítás 260.

³¹ Utasítás 262.

A modernizálódó és dinamikusan fejlődő magyar társadalom objektív igényeként jelentkezik a hagyományos tanulóiskolának munkaiskolává történő átalakítása. Ezt az objektív igényt támasztották alá a nyugati munkaiskola-elméletek és reformiskolák. A tizes években szinte nincs is olyan hazai pedagógiai lap, amely hangot ne adna ennek a törekvésnek. „Ma már senki sem zárkozhatik el annak belátása elől, hogy a gazdasági és társadalmi viszonyok nagy átalakuláson mentek keresztül s a nevelésnek és oktatásnak hagyományos formája korszerűsítésre szorul, mert messzire elmarad a rohanó élet mögött” — írja a Magyar Pedagógia egyik cikke.³² Hasonló szellemű írások sora jelenik meg a Néptanítók Lapjában is. „A modern pedagógia gondolatтарыban alig van tartalmasabb és mélyebbre ható annál a szállóigénél, hogy iskoláink nemcsak tanulóiskolák, hanem munkaiskolák kell hogy legyenek”.³³ Egy másik cikk a német munkaiskola kiemelkedő alakjának, *Seidelnek*³⁴ Budapesten tartott előadása kapcsán megállapítja: „A mai szemléltető, de nem dolgozó iskolában a tanulók passzív szereplők. Igazi nevelést pedig csak az aktivitással, munkával érhetni el. Ezért be kell vonni az iskolába a munkaoktatást”.³⁵ Hasonló szellemű megállapításokat olvashatunk a Nemzeti Iskola c. lapban is. Itt az egyik cikk az amerikai munkaiskolák ismertetése kapcsán megállapítja, hogy olyan iskolára van szükség, amely a tantárgyakat összekapcsolja a kézimunkával.³⁶

A munkaiskola meghonosításának gondolatát a különböző cikkek a gazdasági-társadalmi változásokkal indokolják. Azt fejtetik, hogy a munka századában az iskolát munkaiskolává kell átalakítani, hogy a folytonosan fejlődő társadalomnak olyan iskola felel meg, amely szakít az oktatás hagyományos módszereivel. Az iskola és a nevelés problémái iránt érdeklődő körök álláspontjára jellemző a következő tömör megállapítás. „Az iskola nem tart lépést a szellemi és technikai kultúra haladásával, nem veszi figyelembe a pszichológia eredményeit”.³⁷

Az iskola reformjának gondolata a konzervatív pedagógiai szemléletűnek tartott Magyar Pedagógia lapjain is helyt kapott. A lap több olyan tanulmányt közölt ezekben az években, amelyek az oktatás korszerűsítését, módszertani reformot sürgettek. Tipikusan tekinthető az időszak neves író-pedagógusának, GAÁL Mózesnek egyik tanulmánya, amely a gimnáziumi oktatás gyakorlatiasságát sürgeti. „Állítsunk fel dolgozó helyiségeket az iskolában: laboratóriumokat, műhelyeket, amelyekben a felébredő hajlamok és tehetségek szerint a tanulók a maguk elhatározásából dolgozhatnak, mégpedig nem a bizonyítvány rovatai szaporításának céljából, hanem azért, hogy az élet praktikumához jobban tudjanak alkalmazkodni” — írja.³⁸

A napi sajtó és a pedagógiai lapok is melegen fogadták 1909-ben megjelent „A jövő iskolája” c. könyvét, amelyhez IGNOTUS írt meglehangú és baráti előszót. Ez a munka, amely szellemesen és vonzó formában megírt esszék gyűjteménye, magas színvonalon tárgyal aktuális nevelési kérdéseket és jelentősen tágitotta a közvélemény pedagógiai horizontját. A könyvet a Magyar Pedagógia egyébként azért üdvözölte melegen, mert „középutat tart a túlzó reformerek és a maradiak között”.

³² Nagy József: Az amerikai iskolák rendszerei. MP. 1911. 633.

³³ Székely György: A munka iskolája. NL. 1912. 15. sz. 1.

³⁴ R. Seidel svájci pedagógus, aki a kézimunkaoktatásnál fontosabbnak tartja a cselekedtetést (manualitást), a nevelő kézimunka kifejezés tőle származik.

³⁵ Pataki Béla: A jövő iskolája — munkaiskola. NL. 1909. 39. sz. 7.

³⁶ Varga Béla: Munka-népiskola. Nemzeti Iskola, 1911. aug. 5. sz.

³⁷ Jovicza Ignác: A munka iskolája. Bp. 1914. 38.

³⁸ Gaál Mózes: Az iskola életének belső reformja. MP. 1912. 143.

Az oktatás korszerűsítésének követelménye, a munkaiskola megteremtése legmarkánsabban a radikális pedagógusoknál jelentkezik. ZIGÁNY Zoltán a Polgári Radikális Párt egyik alapítója, a polgári radikális ideológia jeles képviselője számos írásában követelte, hogy a tanításban egyeduralkodó szóbeli közlés helyett az iskola biztosítson teret a cselekvésnek. „Ma már az egész világon bevonult az iskolákba a modern reális élet ismeretanyagának, a gyermek aktivitásának és materiális hasznosságnak felkarolása. Nekünk magyarországi tanítóknak is tervszerű tudatossággal kell az élet eme hullámvonalába bekapcsolni a magyar népkultúra reformját. A tanterveinkben most túltengő humán tárgyak rovására sokkal nagyobb teret kell nyújtanunk a *természeti és társadalmi tanulmányoknak*, oktatási módszerünkben pedig centrális helyet kell biztosítani a *munka tanításának*”.³⁹

A Társadalomtudományi Társaság és lapja, a Huszadik Század kiemelkedő helyet szentelt a közoktatási reform kérdéseinek. Ez, a korszak szellemi, társadalmi és politikai életének kiemelkedő jelentőségű fóruma juttatta legvilágosabban kifejezésre szembenállását a régi iskolával és pedagógiával. A századforduló fiatal nemzedéke, „a második reformnemzedék” kezdettől fogva nagy figyelmet szentelt az új nevelés kérdéseinek. Tagjai előadásokban, vitákban, tanulmányokban agitáltak az oktatás és nevelés reformja mellett. Ennek a csoportnak jelentős szerepe volt a progresszív tanítómozgalom életrehívásában is.⁴⁰

A munkaiskola gondolatának elterjedése szempontjából jelentős esemény volt az 1912-ben megtartott VII. Egyetemes Tanítógyűlés. Ez a viharos hangulatú tanácskozás a tanítók anyagi megbecsülése, a nyugdíjrevízió, a szolgálati pragmatika, a népiskolák államosítása és korszerű nyolcosztályos iskolává fejlesztése mellett nagy figyelmet szentelt a munkaiskola problémájának. A gyűlés pedagógiai szakosztályának ülésén — mint a jegyzőkönyv megállapítja — „a kenyérharcban felizgatott tanítóság” élénk érdeklődéssel figyelte a népiskola reformjával kapcsolatos kérdések tárgyalását”. A szakosztály úgy foglalt állást, hogy a népiskolának, mint önálló, s nem a középiskolai tanulmányokra előkészítő intézménynek, „szociális és gazdasági, ökonomikus gondolkodásra és cselekvésre” kell nevelnie. A vallásoktatás megszüntetését, a természettudományos oktatását fejlesztését követelte és a népiskolai képzés gyakorlati jellege mellett foglalt állást. „A gazdasági és kertészeti gyakorlatok, valamint a közügyesítő oktatás rendszeres behozatala és intenzív keresztülvitele a népiskolai oktatásban a gyakorlati irányú képzés egyik legfontosabb követelménye” — olvassuk a jegyzőkönyvben.

A jelenlevők elismerték, hogy a gyakorlati képzés követelményének a tantervek 1869-től kezdve egyre inkább igyekeznek eleget tenni, ezt azonban nem tartják kielégítőnek. Nagyon jellemző a határozati javaslat, amely ugyan megismétli a tantervekben hagyományosan szereplő célkitűzéseket is (hazafias, szilárd erkölcsű emberek nevelése), de erőteljesen követeli, hogy az iskola „a jövőendő polgárt” az élet komoly munkájára készítse elő. Ébressze fel a gyermek alkotó erejét, produktív képességeit, mert „az igazi tudás mindig munkából ered és munkává lesz”. „A jó népiskolának munkaiskolává kell lennie” — fogalmazza meg szinte jelszószerűen a követelést a javaslat.⁴²

A munkaiskola értelmezése szempontjából megkülönböztetett figyelmet érdemel az iparoktatási szakosztály munkája. A pedagógiai közéletből jólismert agilis HÁDA József „Az iparoktatás fejlesztésének újabb irányai” címen tartott előadást. Az iparitanulóképzés történetének vázlatos bemutatása után állást foglalt amellett, hogy „az inasoktatás reformjának kérdését” nem szabad önma-

³⁹ Zigány Zoltán: Népoktatásunk reformja. Bp. 1913. 19.

⁴⁰ Munkásságukról részletesebben Horváth Zoltán: A magyar századforduló. A második reformnemzedék története (1896—1914) Bp. 1961. — A szociológia első magyar műhelye. A Huszadik Század köre. Bp. 1972. Válogatta és a bevezető tanulmányt írta Léván György és Szűcs László.

⁴¹ A Magyarországi Néptanítók VII. Egyetemes Gyűlésének Naplója. Bp. 1912. 190. (szerk.: Simon Lajos)

⁴² Uo. 195. l.

gában vizsgálni. „Az iparoktatás fejlesztésének újabb irányát megjelölni, az inasoktatás kérdését más tanügyi kérdésektől izoláltan elbírálni nem lehet”.⁴³ Javasolja, hogy műhelyekkel jól felszerelt önálló tanonciskolákat kell szervezni.

A nyolcosztályúvá fejlesztett népiskolát szerinte is munkaiskolává kell átalakítani. Ez mindenekelőtt tartalmi átalakítást jelent. A tantárgyak sokfélesége helyett a mindennapi gyakorlati élethez szükséges elemi ismereteket kell oktatni, úgy, hogy a tanulókat gondolkodásra neveljék, és megfelelő helyet kell biztosítani a természeti törvények megismerésének, mert ez az alapja az ipar fejlődésének. „A szlőjd különböző ágának, a kézügyesítő gyakorlatoknak minden vonalon, minden tárgy kapcsán való bevezetésével megteremthetjük a munkára nevelést, a munka iskoláját” — összegezi álláspontját.⁴⁴

Nem tartozik legszorosabban a munkaiskola szűkebb problémaköréhez, de kiemelkedő jelentőségű tény, hogy a népoktatás átfogó reformjának kapcsán a gyűlésen erőteljes hangsúlyt kaptak a szocialisták követelései (ingyenes étkeztetés és tanszerellátás, az iskolaegészségügy kérdései stb.). A kérdés tárgyalása során többen hivatkoztak Heinrich SCHULZ neves német szociáldemokrata vezető Die Schulreform c. könyvére.

A század tizes éveiben nálunk is egyre inkább kiütközött a hagyományos tanulói iskola korszerűtlensége és nőtt az elégedetlenség az iskolával szemben. Ez az elégedetlenség termékeny talajt biztosított a különböző reformpedagógiai törekvések számára. „Nálunk sajnos oly sok a fogyatkozás, annyi a hiba, hogy nem csoda, ha mindenki örömmel üdvözlöl minden reformeszmét, mert ettől reméli az összes bajok gyógyulását” — állapítja meg WESZELY Ödön, a korszak egyik sokirányban tájékozott pedagógusa.⁴⁵

A nyugaton felmerült reformgondolatok számára érett volt a talaj hazánkban. Ez magyarázza, hogy a különböző reformpedagógiai irányzatok, köztük a munkaiskolai törekvések kedvező fogadtatásban részesültek. Az iskolai oktatás korszerűsítése *objektív* társadalmi igényként és szükségletként merült fel nálunk is, s e feladat megoldása konkrét útjainak kereséséhez a különböző nyugati munkaiskolai koncepciók iránymutatást adtak. Jól látja ezt a munkaiskola egyik hazai képviselője, aki megállapítja, hogy szinte egyidőben jelentkeznek a munkaiskolai törekvések, mivel „a közös fájdalmak, közös szükségletek, közös vágyakat és egyforma gondolatokat váltanak ki és létrejön egy sajátos munkaközösség, melynek minden egyes tagja egymástól távol és ismeretlenül egyet gondol, egyet akar”.⁴⁶

A külföldi munkaiskolai törekvések megismertetésében és hazai elterjesztésében kiemelkedő szerepet játszott a *Népművelés* c. folyóirat.⁴⁷ A folyóirat kezdetétől fogva jelentős teret biztosított a különböző modern pedagógiai törekvéseknek. Szellemi atyja és szerkesztője BÁRCZY István⁴⁸ ezt így fogalmazta meg:

⁴³ Uo. 283. l.

⁴⁴ Uo. 285. l.

⁴⁵ Wessely Ödön: A reformok és az iskola. Népművelés, 1911. 9.

⁴⁶ Lechnitzky Gyula: Az alkotó munkára való nevelés. Bp. 1912. 69.

⁴⁷ A Népművelés c. folyóirat, mint a Népművelő Társaság lapja, 1906-ban indult. 1912—15 között Új Élet, 1915-től megszűnéséig (1918) ismét Népművelés címen jelent meg. A lapot Bárczy István, Wildner Ödönnel közösen szerkesztette. Kezdetétől fogva főmunkatárs Wessely Ödön, majd Ozorai Frigyes. 1913-tól Wessely mint társszerkesztő, Ozorai mint helyettes szerkesztő vesz részt a munkában.

⁴⁸ Bárczy István (1866—1943) liberális politikus, a század elején a főváros közoktatásügyi osztályának vezetője, majd polgármester. Működése idején átfogó városfejlesztési terv részeként

A Népművelést 1906-ban alapítottuk „azzal a programmal, hogy a nép művelésével foglalkozó semmiféle mellékcél nem szolgáló, senkinek nem hízogó, de egyszersmind személyében sem támadó komoly tudományos és reformpedagógiai folyóiratot adjunk”.⁴⁹ A folyóirat mindvégig megmaradt avantgard pedagógiai lapnak, tájékoztató és szemléletformáló hatása szinte felbecsülhetetlen volt. Elindítója később joggal állapította meg: „örömmel látjuk, hogy a fővárosban az utolsó évtized folyamán oly eleven pedagógiai élet indult meg, aminő azelőtt sohasem volt”.⁵⁰ Mindezt kiváló szerkesztőinek és szerzőgárdájának érdeme, akik között szép számmal találunk gyakorló pedagógusokat, tanítókat, tanárokat.

A lap a népművelés támogatását mint az *egész ember* tökéletesítésének eszközt tartotta feladatának. Az értelmi, erkölcsi és esztétikai nevelés mellett fontosnak tartotta „a testi ügyességek és gyakorlati képességek” fejlesztését. A Népművelés mint szélesebb értelemben vett pedagógiai-népművelő folyóirat elevenen érdeklődött a nevelés tudománya és gyakorlata iránt. Frissen reagált az új kezdeményezésekre, különösen a munkaiskolai törekvésekre. Jeles hazai szakemberek számoltak be a különböző munkaiskolák gyakorlati eredményeiről, a munkaiskola különböző elméleteiről. Szerzői között találjuk a munkaiskola olyan európai híró német szakembereit, mint *Seinig*,⁵¹ *Seidel*,⁵² *Kerschensteiner*.⁵³ Nyugodtan állíthatjuk, hogy a lapnak oroszánrésze volt a munkaiskola különböző elméleteinek megismertetésében.

A folyóiratnak a munkaiskolával kapcsolatban jól körülhatárolt, jellegzetes álláspontja volt. A különböző cikkekből, beszámolókból kiderül, hogy elismerte a kézimunkának (szlőjd) mint külön tárgynak értékeit és jelentőségét, de azt a megoldást, amely a hagyományos tárgyakhoz mintegy kiegészítésként hozzákapszolja a kézimunkát nem tartja elfogadhatónak, mivel ez tulajdonképpen nem változtatja meg a hagyományos tanulóiskola lényegét. Ezért az 1905-ös tanterv kiadása után is kereste a munkaiskola hatékonyabb formáját. A beszámolók, cikkek alapján azt mondhatjuk, hogy a lap a *pedagógiai munkaiskola* népszerűsítője volt. Ennek a gondolatnak hívei a tanulókat *önálló munkálkodásra kívánták nevelni*. Úgy ítélték meg, hogy az iskolában a tanuló nem dolgozik önállóan, a pedagógus *közvetlen beavatkozása* nélkül. Ezért nincs sem kellő önbizalma, sem kellő önállósága. Tehát az iskolát a növendék önálló és intenzív munkálkodásának otthonává kell tenni, s ennek két alapvető feltétele van; az *ismeretanyag csökkentése és a kézi tevékenység bevezetése*. „A tanulókat úgy kell

került sor az iskolák és kulturális intézmények fejlesztésére. Megalapítója a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumnak.

⁴⁹ Új Élet, 1912. VII. évf. 1—2. sz. 2.

⁵⁰ *Bárczy* István: Múlt és jövő. Népművelés, 1915. 1. sz. 3.

⁵¹ *Seinig* O. (1861—?) kiváló elméleti és gyakorlati pedagógus, a charlattenburgi (Berlin) iskola igazgatója. Die Rendende Hand c. műve 1910 és 20 között 7 kiadást ért meg. Nálunk is jól ismerték. A kézimunka nála is, mint Pabstnál, Denzernél, Scherernél elsősorban az oktatás egészét meghatározó módszertani elvet jelent. Ez a felfogás a századforduló után uralkodóvá vált, szemben a 80. években elfogadott állásponttal, mikor a kézimunkát, mint külön tárgyat kívánták oktatni, vele mintegy kiegészítve az oktatást. A német munkaiskolának ezt az irányzatát, amely a *cselekedtetést* (manuális tevékenységet) állította előtérbe, a manualisták képviselték.

⁵² R. *Seidel* álláspontját A jövő iskolája a munka iskolája c. cikkében fejti ki. Népművelés, 1911. 3—4. sz.

⁵³ *Kerschensteiner* G. (1854—1932) munkaiskolai koncepciója az állampolgári nevelés reakciós elméletének részeként jelenik meg, de több értékes pedagógiai következtetést magában foglal. A munkaiskola fogalma. Bp. 1972. Felfogásának értékeléséről részletesebben *Bódi* Ferenc: *Kerschensteiner* György munkaiskolája. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1963. Bp. 1964. 159—197.

vezetni, hogy ismereteit munkálkodással szerezze meg". Ez tulajdonképpen a cselekvőoktatás megvalósítását jelenti, vagyis azt, hogy a különböző tárgyak tanítását összekapcsolják a kézi tevékenységgel. Az a fontos, hogy a tanulók minden órán készítsenek valamit, a kezükkel is mindig dolgozzanak. Egyik külföldi iskoláról közölt beszámoló is azt emeli ki, hogy a különböző tárgyak tanítása során a tanulók milyen manuális tevékenységet végeznek.⁵⁴

A lap hasábjain a német munkaiskolai törekvések közül a manualisták irányzata játszik domináns szerepet. Sokat olvashatunk ennek az irányzatnak eredményeiről. Az irányzat több jeles képviselője cikket is írt a lap számára.

SEINIG cikke a munka és az iskola kapcsolatának vázlatos történetét bemutatva kifejti, hogy a munkaiskola fejlettebb a szó-tanuló iskolánál és a szemléltető iskolánál is. A szemléltetésnél is jobb módszer a *pedagógiai kézimunka*, mert a munka az ismereteknek mélyebb és gazdagabb forrása, mint a szemlélet. Ezért a munka az oktatásnak sokkal magasabb alapelve és az ismeretszerzésnek szélesebb útja. „A munka iskolája a gyermek fizikai természetével szemben igazságos, mert a pedagógiai kézimunka kielégíti a gyermek cselekvő ösztönét, azt, amely őt az építés, az alkotás, a formálás, teremtés, a tevése felé űzi, hajtja”.⁵⁵ Az ilyen iskola előkészít a munkás élet-hivatásra.

Hasonló szemléltetű cikket közölt a lap SEIDEL tollából is, aki szerint a jövő iskolájának, a jövő nevelésének alap- és sarkköve a kézimunka. „A jövő iskolája a munka iskolája lesz, az, amelyben a kézimunka fogja a tanítás és tanulás elvét, módszerét, anyagát uralni, amelyben ez fog vezető szerepet játszani”.⁵⁶ Ebben a koncepcióban a kézimunka alapvetően a tanítás módszereinek reformját célozza, a *kézimunka mint általános módszertani elv* szerepel.

Egyik beszámoló ismerteti PABST Praktische Erziehung c.⁵⁷ könyvét, és a mű általános jellemzése után a következő megállapításhoz jut. „A mának megfelelő tanításmód dolgoztatja a tanulót. A munkával tanításnak két ága fejlődött ki: a műhelymunka és a foglalkoztatva tanítás. Előbbi csak külön munkateremben, csak szerszámmal folytatható ... utóbbi az osztályban a tanulás közben végezhető. A tanítás szempontjából a tanulásba szervesen bekapcsolódó ... foglalkoztatva tanítás a jelentősebb”. Ez az irányzat a Wekunterricht elnevezést kapta, szemben a korábbi Werkstättenunterricht elnevezéssel.⁵⁸

SCHERER és DENZER felfogását ismertette is azt állapítja meg, hogy a kézimunka beiktatása még nem jelenti a munkaiskola megvalósítását. A munkaiskola *lényege*: — e felfogás szerint — az *ismeretszerzés, legfőbb principiuma az aktivitás*, ennek azonban nem mindig gyakorlati tevékenységben kell megnyilatkoznia. A kézimunkának alkotó tevékenységnek kell lennie abban az értelemben, hogy a testi (fizikai) és szellemi (értelmi) munkálkodás kapcsolódjék egybe-állapítja meg a cikk Scherrere hivatkozva.⁵⁹

A DENZER szerint — mint a lap számára írt cikkből kitűnik — a munkaiskola legfontosabb kritériuma a tanuló önálló munkája, alkotó tevékenysége. „A munkaiskolában a tanuló legyen saját maga tanítója is egyben”. Vagyis tulajdonképpen *módszertani* problémáról van szó; a munkaoktatás cselekvés általi tanítást jelent. „A cselekvés mint *képzési módszer* és a cselekvés mint *képzési anyag* eredményezik az együttes célt: a technikai intelligenciára és a technikai gondolkodásra való kiképzést”.⁶⁰

Ezekben az években Németországban a munkaiskola több felfogása élt. Denzer is megállapította hivatkozott cikkében, hogy a munkaiskola fogalma még nem alakult ki teljesen, a nézetek még nem tisztázódtak eléggé. Több elképzelés élt egymás mellett hol békésen, hol vitatkozva. Megfigyelhetők olyan kezdeményezések is, amelyek a különböző felfogásokat igyekeznek összekapcsolni. Elégé elterjedt az a felfogás, hogy a kézimunkát mint külön tárgyat oktatni szükséges, de az oktatásban a cselekvésnek jelentős helyet kell tisztázni. Más szóval a munkaiskola megvalósítását együttesen szolgálja a kézimunkaoktatás és az oktatás módszertani reformja. A lap tájékoztatott a kérdés körül folyó vitáról s több cikke helyeselte ezt a törekvést.

⁵⁴ Balázs Béla: A modern svájci elemi népiskoláról. Népművelés, 1911. 2. sz. 156—162.

⁵⁵ Népművelés, 1911. 3—4. sz. 189.

⁵⁶ Népművelés, 1911. 3—4. sz. 129.

⁵⁷ Pabst A. (1854—1918) 1898-tól a lipcei kézimunkatanító szeminárium vezetője. Szerinte a kézimunkának elsősorban az értelem nevelésében, az akarat és jellem formálásában van szerepe.

⁵⁸ Népművelés, 1910. 26. sz. 304—306.

⁵⁹ Erős Jenő: Scherer és Denzer munkaiskolái. Népművelés, 1915. 105. — Pataki Béla: Egy charlattenburgi népiskola. Népművelés, 1910. X. k. 303—305.

⁶⁰ Denzer: A munkaiskola. Új Élet, 1914. 320.

A két irányzat „kibékítését” szorgalmazta Ozorai Frigyes, aki jelentős érdemeket szerzett I. DEWEY pedagógiájának és munkaiskolai koncepciójának megismertetésében. Nem utolsósorban Dewey felfogásának befolyása alapján ahhoz az irányzathoz csatlakozott, amelyik az *aktivitást* tekintette a munkaiskola lényegének. Ilyen értelemben tett kritikai észrevételeket a manualisták felfogásával kapcsolatban is. Szerinte a munkaiskola lényege nem a kézimunka, hanem az *alkotó szellemi munka*. A kézimunka is helyet kaphat, ha az alkotó tevékenységet táplálja, tehát első-sorban nevelő értéke miatt. Úgy látja, hogy a munkaiskola hívei között két tábort lehet megkülönböztetni, az egyikbe tartoznak a műhelyoktatás hívei (SEIDEL, PABST, KERSCHENSTEINER) a másikba azok, akik az oktatást pozitív szellemi tevékenységgé kívánják átalakítani (LINDE, GURLITT, SCHARRELMANN stb.). „Produktív szellemi munkára van szükség s olyan iskolára, mely célját az erők fejlesztésében látja”.⁶¹ A munka iskolája *szellemi aktivitást, produktív munkát*, a tananyagnak a gyermek fejlődéséhez történő alkalmazkodását jelenti. Ha az egyes tárgyak keretén belül az ismeretek megszerzését, a jellem fejlesztését mélyíti, akkor a kézimunka is helyet kaphat. Legyen kézimunka, de az iskola a szellemi tevékenységet helyezze előtérbe. Álláspontja DEWEY nézetein kívül a német munkaiskolának azzal az irányzatával van rokonságban, amely a szellemi aktivitást tekintette a munkaiskola meghatározó jegyének. (H. GAUDIG)

A munkaiskolai törekvések szerves részeként nálunk is jelentkezett a *testi nevelés megjavításának*, az iskolai tornaoktatás reformjának igénye. Különböző tanácskozáson és a pedagógiai sajtóban vita folyt a testnevelés reformjáról, és jelentős tervek és javaslatok láttak napvilágot. Ez a kezdeményezés az iskolareform szerves részeként jelentkezett. A fizikai aktivitás követelménye a munkaiskolai koncepciókban természetes módon kapott helyet. A témával később részletesebben is foglalkozunk, most csupán egy tipikusnak tekinthető álláspontot idézünk. „Praktikusabb legyen az iskola, kevesebb ismeret, több tudás, több öntevékenység lákozzék falai között. Ami a test fejlesztését illeti, ha még nem is ideálisak az állapotok, az bizonyos, hogy e téren igen sok okos és életrevaló eszme valósul meg. Az iskola a játékra, tornára, kirándulásra, általában a testi gyakorlatokra egyre több alkalmat és időt fordít” — írja OZORAI az új kezdeményezéseket szem előtt tartva.⁶²

A munkaiskola gondolatának terjesztésében és értelmezésének tisztázásában is fontos szerepet vállalt a *Fővárosi Pedagógiai Szeminárium*.⁶³ Az intézmény élén a modern törekvések iránt érdeklődő és fogékonyságot mutató WESZELY Ödön állott. A Szeminárium rendszeresen szervezett továbbképző tanfolyamokat a gyakorló pedagógusok részére. WESZELY 1912-ben a tanfolyamok programjával kapcsolatban a következőket írta: „... főképp az újabb irányok és eszmék megismerését, s magasabb szempontból való tárgyalását tartom kívánatosnak.”⁶⁴ A fővárosi pedagógusok jelentékeny része is az újabb törekvések iránt érdeklődött, legalább is erre utal a Népművelés közlése, amely szerint 302 megkérdezett emberből 129 „... a modern didaktika elveinek gyakorlati alkalmazása, ... a cselekvésnek a tanulásban való érvényesítése ... a kézügyességnek a többi tárgyakkal való összekapcsolása, a munkaiskola iránt érdeklődik...”⁶⁵

A Szeminárium 1913-ban rendezi meg az első előadásorozatot a munkaiskoláról WESZELYnek a világos célkitűzésével, hogy a különböző álláspontok összeegyeztetését elősegítse. „A Pedagógiai Szeminárium — írja — tervbe vette, hogy a mai pedagógia legtöbbet vitatott kérdéseiről a munkaiskoláról tartson

⁶¹ Ozorai Frigyes: Az iskolareform. Új Élet, 1912. 1—2. sz. 154. l.

⁶² i. m. 148. l.

⁶³ A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium 1912-ben kezdte meg működését. Feladata a főváros pedagógusainak továbbképzése, általános és szakműveltségének fejlesztése. Állandó tanfolyamokat, továbbképző tanfolyamokat szervezett. A kézimunkatanítás előmozdítása érdekében munkaoktató tanfolyamokat is tartott. Gyakorlóiskolájában az elemi iskola tanítók továbbképzése folyt. Gyalmos János: Budapest főváros a tudományos pedagógiáért. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1958; Kertész Ödön: A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium első két évtizede. Pedagógiai Szemle, 1960. 532—543.

⁶⁴ Wessely előterjesztése a továbbképző tanfolyamok programjára vonatkozóan. Fővárosi Levéltár. Bp. Szfv. Tanács, VII. ügyosztály iratai. 926/1912.

⁶⁵ Új Élet, 1913. 996—999.

előadásokat. ...A főváros tanítósa eziránt a kérdés iránt érdeklődik leginkább, de ez a kérdés egyúttal az, amely legtöbb veszélyt rejt magában” — írja előterjesztésében.⁶⁶

Az előadássorozatot a következő előadók bevonásával megtartották. WESZELY általános tájékoztatót adott, OZORAI lipcsei tapasztalatait és PABST szisztémáját ismertette, ERŐS Jenő SCHERER és DENZER iskolájáról tájékoztatót, NAGY László DECROLY brüsszeli munkaiskolájában szerzett tapasztalatait összegezte, MIGRAI József SEINIG törekvéseit mondta el, OZORAI az amerikai munkaiskolákat ismertette és JOVICZA Ignác a hazai törekvésekről tájékoztatót. A tanfolyam befejező előadását neves külföldi vendég, DENZER tartotta „A munkaiskola gyakorlati kialakítása és a műhelyoktatás” címen. Feltűnő, hogy KERSCHENSTEINER neve nem szerepel. Ennek oka, hogy ő a következő évre előadássorozatot vállalt.

Az előadássorozat után a Népművelés igyekszik összegezni és rendszerezni a munkaiskolával kapcsolatos eredményeket és nézeteket. Megállapítja, hogy a munkaiskola jelszava alatt két különböző dolgot szorgalmaznak; az egyik a *kézügyesség oktatása*, a másik a tanuló cselekvő ösztöneinek megfelelő *módszer* bevezetése. Mindkét felfogáson belül két irányzat van; az elsónél az a kérdés, hogy a kézügyesség oktatása műhelyben vagy a tanteremben történjen. Úgy látszik, hogy a többség a tanterem mellett foglal állást, s a műhelyoktatást csak fejlettebb korban tartja lehetségesnek. A másik esetben az a kérdés, hogy a tanuló cselekvő hajlamát a rendes tanítás keretében kell-e igénybe venni, vagy a munkát kell a tanítás központjába állítani. A folyóirat nyitva hagyja a vitatott kérdéseket.

Az elhangzott előadások rövid ismertetésétől el kell tekintenünk, hiszen azok lényegüket tekintve a már vázolt keretek között mozogtak. Kivételt képez, NAGY László előadása, az ő *sajátos* munkaiskolai koncepciójával azonban külön tanulmányban foglalkozunk.⁶⁷

WESZELY mint a Szeminárium igazgatója fontosnak tartotta a különböző munkaiskolai elképzelések gyakorlati kipróbálását. Álláspontját egyébként sajátos kettősség jellemezte. Egyrészt szemben állt a régi, receptív tanulóiskolával, s azt kívánta, hogy az iskola a jövőnek, produktív munkára neveljen cselekvés által. Másrésztől óvatosságra intett a különböző reformokkal kapcsolatban. Szerinte az „új reformeszméket” nem lehet rögtön bevezetni iskoláinkban. „Az iskola nem arra való, hogy ott a gyermekek gyermektanulmányi kísérleteket végezzünk, s elfelejtsük, hogy írni, olvasni is meg kell tanítani a gyermekeket”.⁶⁸ Állásfoglalása alapvetően helyes, hiszen az iskola valóban nem lehet a folytonos reformok és kísérletek műhelye és csak igazolt, gyakorlatilag kipróbált eljárásokat lehet bevezetni. Felfogásából azonban az is kitűnik, hogy az új törekvéseket és eljárásokat igyekezett összeegyeztetni a régi iskola gyakorlatával, a herbarti pedagógia tanításával. Kiegyenlítésre törekvő álláspontja tulajdonképpen fékezte, az avantgard törekvéseket.

A reformok kimunkálása érdekében már korábban sürgette a nyugati reformiskolákhoz hasonló *kísérleti iskolák* megszervezését. „Bár sikerülne hazánkban ilyen fontos pedagógiai kísérleteket megvalósítani, mely alkalmas az eszmék tisztázására, helyesebb nézetek terjesztésére, s alkalmas arra, hogy példa legyen

⁶⁶ Weszely már hivatkozott előterjesztése.

⁶⁷ Nagy László munkaiskolai felfogásáról Nagy Sándor: A tanulói aktivitás Nagy László pedagógiájában. A munkára nevelés hazai történetéből. Bp. 1965. 373—405.

⁶⁸ Weszely Ödön: A reformok és az iskola. Népművelés, 1911. 1. sz. 5—7.

okulásul és tanulságul”.⁶⁹ Ez az 1906-ban megfogalmazott igénye a tizes évek elején megvalósult. A Szeminárium gyakorlóiskolájában lehetőség nyílt az új tanítási eljárások kipróbálására és megismertetésére. Az iskola a hazai munkaiskola gyakorlati műhelyévé vált. Számos alkalommal tartottak bemutató tanítást. A bemutató tanításokat megbeszélések követték s ezek során alkalom nyílt a különböző tanítási módszerek és eljárások értékelésére. Így a gyakorlat fényénél lehetővé vált a munkaiskola különböző koncepcióinak jobb megismerése.

A gyakorlóiskolai mintatanítások és óravázlatok, valamint a tanításokat követő módszertani tanácskozások elemzése sok értékes következtetésre kínál lehetőséget. Ezek részletes értékelése helyett ez alkalommal meg kell elégednünk az itt folyó munka általános jellemzésével.

Már az említett előadássorozatból is kiderül, hogy SEINIG és a hozzá közel álló DENZER váltja ki a legnagyobb érdeklődést. A gyakorlóiskola munkásságában ez az irányzat került az érdeklődés középpontjába. Ami már csak azért is természetes, mert az iskola igazgatója és több tanítója, köztük JOVICZA Ignác is 1912 őszén SEINIG nyolcosztályú iskolájában tanulmányozta a munkaiskola gyakorlatát.

JOVICZA, aki a gyakorlóiskola vezető egyénisége, SEINIG-re utalva igyekszik a munkaiskola két irányzatát — a kézimunkát és a cselekvőoktatást — összeegyeztetni. „A munkaiskola a műhelymunkától nem zárkózik el, mert kitűzött kettős célját: az iskolai módszer megjavítását és a munkára nevelést csak általa érheti el. Az iskola tehát cselekvőleg oktasson és komoly kitartó munkával nevelje acélossá az akaratot”.⁷⁰ A szintézist azonban nem sikerült elérni, a két irányzat szerves összekapcsolása nem vált az iskola tevékenységének fő jellemzőjévé. A gyakorlóiskola tevékenysége megmaradt a manualista munkaiskolai koncepció keretei között, noha SEINIG elveit igyekezett nagy önállósággal alkalmazni. Ennek az iskolának kiemelkedő szerepe volt abban, hogy a fővárosi pedagógusok széles köre megismerte a német munkaiskolai törekvéseket. Az iskola bemutató tanításai, az azokat követő tanácskozások hozzájárultak egy korszerűbb pedagógiai szemléletmód elterjedéséhez elsősorban a fővárosban. Ez az erjesztő hatás azonban a főváros határain is túlterjedt, hiszen az óravázlatokat, a bemutatót követő pedagógiai lapok elég részletesen közzélték.⁷¹

A Gyermektanulmányi Kiállításon látott munkák alapján az iskola munkáját igen nagyra értékelte NAGY László, aki azt állapította meg, hogy az ebben az iskolában folyó munka „habár rendszere még kiforratlan” mégis eredeti, önálló törekvése vall.⁷²

A gyakorlóiskola jeles tanítója, JOVICZA Ignác gyakorlati tevékenysége mellett figyelmet érdemlő elméleti munkát is végzett. Beszámolóí, cikkei mellett ezt bizonyítja 1914-ben megjelent *A munka iskolája* c. műve. Ebben a könyvében is megmarad a manualista koncepció keretei között, noha a munkaiskola gondolatát gyermektanulmányi szempontokkal is igyekszik alátámasztani. „A jövő iskolája munkaiskola lesz — az, amelyben a kézimunka fogja a tanítás és tanulás elvét, módszerét, anyagát uralni, amelyben ez fog vezető szerepet játszani”.⁷³

⁶⁹ Weszely Ödön: *A modern reformiskolák*. Népművelés, 1906. 369.

⁷⁰ Jovicza Ignác: *A munkaiskoláról*. Népművelés, 1913. 5. sz. 28.

⁷¹ A bemutató tanításokról és a megbeszélésekről a Nemzeti Iskola c. lap tájékoztat. De értékelésükre kitért a Népművelés és a Néptanítók Lapja is.

⁷² Nagy László: *Irányok és törekvések az alkotó munka terén*. A Gyermek, 1913. 172—181.

⁷³ Jovicza Ignác: *A munka iskolája*. Bp. 1914. 17.

Ennek elérését nem látja nehéz feladatnak, hiszen ott, ahol a kézimunkaoktatás megvalósult, a cselekvő oktatást is „egycsapásra” be lehet vezetni, mivel az itt felhasznált anyagok más órákon is igénybe vehetők. „Ha már most ilyen értelemben berendezkedtünk s a fakultatív tantárgyként kezelt kézimunka mellett a tanítási órák alatt, a tanítási módszer fokozataiba is megfelelő helyet biztosítunk a cselekvő ösztön kielégítésére, előttünk áll a legtermészetesebb munkaiskola”.⁷⁴

Könyvének érdeme, hogy a munkaiskola bevezetésének szükségességét sokoldalúan, JAMESre, FRÖBELre, SEIDELre, DEWEYre hivatkozva indokolja, s azzal a szokásos érveléssel is alátámasztja, hogy a cselekvési vágy a gyermek veleszületett tulajdonsága. A szavak iskolájának átalakítását a tettek iskolájává, a társadalmi — gazdasági — termelési változásokkal is alátámasztja. A munkaiskola megvalósítása szerinte egyszerre társadalmi és egyéni érdek is, mert így jobban megismerhetjük a gyermek hajlamait, tehetségét, s jobban segíthetjük pályaválasztását.

JOVICZA pszichológiai jellegű fejtegetéseinek konklúziójaként arra a megállapításra jut, hogy az ismeretek közvetítése háromféleképpen történhet: szóval, szemlélettel, cselekvéssel. A cselekvés kétféle lehet: eszközjellegű — vagyis a tanítási módszer tökéletesítését s ezen keresztül az értelmi képzést szolgáló — és külön órát kívánó kézimunka, (szlőjd), technikai munka. Utal rá, hogy a kézimunka anyagát, módszerét a Tanterv és Utasítás tartalmazza. Az eszközjellegű cselekvés minden tantárgynál, minden anyagrésznél, sőt mindenórán szerepelhet. Erre konkrét gyakorlati tanácsokat is ad.

Könyvének elméleti jellegű fejtegetésein kívül nagy érdeme, hogy részletes gyakorlati útmutatást tartalmaz a munkaiskola megszervezésére, berendezésére. Úgy látja, hogy a folytonos ülő foglalkozás valóságos átka az iskolának, ezért fontos a tágas udvar és kert, ahol a tanulók játszhatnak, szórakozhatnak, felüdülhetnek, sportolhatnak. (Leírja Seinig iskolájának udvarát). Ezenkívül fontos helyet kell biztosítani a kirándulásnak, a múzeum és gyárlátogatásnak.

A tantermek berendezésével összefüggésben a leleményesség szerepét emeli ki. Egyszerűen megoldhatónak véli a korszerű berendezés előteremtését, mivel különleges dolgokra nincs is szükség „kivéve egy fizikai-kémiai laboratóriumot, mely egyúttal szertár is lehet, de rajzteremnek is használható és sötétítő függönyökkel ellátva álló és mozgóképek bemutatására is alkalmassá válnak (Edison olcsó mozgógépe)”.⁷⁵ De szerinte az osztálytermek is átalakíthatók a kísérletek céljaira. Seinig példáját követve minden tanulónak rendelkeznie kell egy mindig kéznél levő és különböző anyagot és eszközöket tartalmazó dobozzal.

A könyv gyakorlati útmutatást ad a különböző anyagok (agyag, papír, plasztilin stb.) felhasználásához és nagyon instruktív leckemintákat közöl. Ezek szerzői jeles fővárosi pedagógusok, közülük többen a neve (MIGRAY József, HORVÁTH Károly stb.) szerepel a lelkes újítók között.

A hazai munkaiskolai törekvések fejlődése szempontjából jelentős LECHNITZKY Gyula tanítóképzőintézeti tanár könyve, amely részletesen tárgyalja az iskolai reformmozgalom gazdasági-társadalmi és tudományos forrásait, valamint a tanítóképzés munkaiskolai jellegű reformjának problémáját. Azokat, akik javaslatait túlzottan radikálisnak ítélnék, könyve előszavában megnyugtatta, „hogy a jelenlegi népiskolai tanterv- és utasításban a reformeszmék részint kifejezetten, részint implicite már benne vannak, úgyhogy a nálunk is meginduló iskolai reformmozgalom a szerves folytonos fejlődés érdekében a fennálló keretben folytathat le”.⁷⁶

⁷⁴ Uo. 29.

⁷⁵ Uo. 42.

⁷⁶ Lechnitzky Gyula: Alkotó munkára való nevelés. Bp. 1912. 10.

A könyv tanúsítja LECHNITZKY igen széleskörű pedagógiai és pszichológiai tájékozottságát. Jól ismeri a modern pszichológia eredményeit, WUNDT és RANSCHBURG munkásságát, a modern pedagógia különböző irányzatait, a munkaiskolai törekvéseket. (PABST, SEIDEL, SEINIG, KERSCHENSTEINER munkáit) Szembetűnő az a törekvése, hogy a munkaiskola gondolatát összekapcsolja a magyar személyiségpedagógia tanításával. Meggyőződése, hogy a modern, viharosan változó korban csak produktív, alkotó munkára képes személyiség tudja a nemzet szükséges és a kor által kívánt fejlődését biztosítani. A személyiség csak az alkotó munkában bizonyítja folytonos fejlődését. „A személyiség legértékesebb sajátossága az öntudatos alkotó és teremtő munkaképesség, mely önmagának és a társadalomnak tökéletesítésén és fejlődése érdekében működik”.⁷⁷ Ezért a nevelési elvek között első helyen szerepel az alkotó munkára nevelés elve.

Az alkotó munka bevezetésének szükségességét sokoldalúan, szociológiai, pszichológiai és pedagógiai érveléssel támasztja alá. Abból indul ki, hogy az emberiség és az egyes ember életében és fejlődésében a munka, a kézi tevékenység meghatározó szerepet játszott. Lehetővé tette a természeti világ megismerését, az alkotó munka létrejöttét, amely biztosította a fejlődést.

A modern pszichológiai irodalom alapján bizonyítja, hogy a gyermek saját törvényszerűségei alapján és *öntevékenység* útján fejlődő szervezet, s fejlődése során nemcsak alkalmazkodik a környezethez, hanem önállósodik, vagyis személyissé válik. A nevelés hatékonysága tehát attól függ, hogy a pedagógus mennyire ismeri a növendéket, mennyire veszi figyelembe fejlődéstörvényeit, mennyire képes öntevékenységét a nevelés célja érdekében felhasználni, mennyire segíti elő alkotó munkáját, hiszen a személyiség „a teremtő és alkotó munkában nyilatkoztatja ki önmagát”.

Úgy látja, hogy az iskola nem veszi megfelelően figyelembe a társadalom szükségleteit és a növendék pszichikus sajátosságait. Nem alkalmazkodik elég gyorsan és rugalmasan a kor követelményeihez, pedig az ismeretek gyorsütemű növekedése „ma már tűrhetetlenné teszi az iskola helyzetét, amely főképp csak a régi reprodukivitást kiváltó módszer mellett akar megmaradni”. Az iskolának fontos, de csupán *egyik feladata*, hogy a szükséges ismereteket továbbadja, ennél fontosabb „a lélek erőinek fejlesztése”.⁷⁸ Ez a korszerű felfogás jut kifejezésre akkor is, amikor a tanulás törvényeiről és az alkotó munkára épülő munkaiskoláról beszél.

A korszak közhelyszámba menő pszichológiai megállapítása alapján kiindulópontja, hogy a gyermeket élénk tevékenységi vágy jellemzi, ami megfigyelhető a játékban és a kézi tevékenységben is. Az iskola erről alig vesz tudomást, s szinte fájdalmasan kiált fel: „*Egész kultúránk szenved amiatt, hogy a kéz nem kapja meg kellő szerepét a népiskolában*”.⁷⁹ (Kiemelésem — K. S.) Ezek szerint tehát a munkaiskola a kézi tevékenység érvényesülését, a kézimunka bevezetését jelenti? Korántsem. Hiszen Lechnitzky — mint láttuk — jól ismeri az 1905-ös népiskolai tantervet, becsüli az abban kifejeződő pedagógiai felfogást. Ő a *nevelő kézimunkáról* beszél. Mi ennek a lényege? Főleg a kísérleti pedagógiára és a manuálisták koncepciójára alapozva a következő: a kéz tevékenységét minden tárgy esetében be kell kapcsolni mindenekelőtt és elsőtörben nevelési céllal. Ezért nem is szükséges csupán egyszerű felszerelés és berendezés.

⁷⁷ Uo. 19.

⁷⁸ Uo. 68.

⁷⁹ Uo. 82.

A nevelő kézimunka tehát nem azonos a kézimunkával mint tantárggyal. Fő feladata az alkotó funkciók fejlesztése, a reprodukatív munka visszaszorítása az oktatásban.

Mit ért alkotó munka alatt? Az alkotó munka olyan munkatevékenység, amely ugyan tartalmaz régi elemeket, de ezeket önállóan, új alkotások létrehozására használja fel. A modern pszichológia kutatási eredményeire hivatkozva állítja, hogy a tanuló képes alkotni; vagyis régi elemeket saját céljának megfelelően felhasználni, új kapcsolatokat teremteni. A jövő munkaiskoláját meggyőződése szerint a *cselekvő szemléltetés* és a *nevelő kézimunka* jelenti. Ebben az iskolában a hangsúly nem az enciklopédikus tudáson, az ismereteken van, hanem a formális képzésen. A tankönyvek is főként feladat-gyűjtemények legyenek, hiszen így szolgálják legjobban az alkotó munkára nevelést. A házi feladatok is az alkotó munkát segítik.

A tanítás a jövő munkaiskolájában együttes cselekvés legyen és arra irányuljon, hogy fejlessze a tanulók gondolkodását. Ennek legjobb módja a probléma-megoldás, a tanulók önálló feladatok elé állítása, ahol szabad teret kap a tanuló önkéntes értelmi működése. Ez szemben áll az iskolákban elterjedt és divatos *közlő és kérde-kifejtő* módszerrel, ezért ezeket a minimumra kell csökkenteni. „*A problémákból kiinduló önkérdő s önkifejtő tanítási módszer felel meg csak az alkotó munkára való nevelési elvnek*, mert ez gyakorolja be a leleményességnek, a gondolkodási készségnek azt a mozgékonyágát, mely az *önkéntes alkotási kedv* kifejlődéséhez elengedhetetlen”.⁸⁰

Ez a munkaiskolai koncepció feltételezi az iskolai munka teljes átépítését, vagyis gyökeres reformot sürget, de figyelmet fordít a régi értékekre, kerüli az egyoldalúságot. Lechnitzky felhívja a figyelmet az ismétlés szerepére, a folytonos gyakorlásra, az automatizmusok jelentőségére. „Az alkotó munkára való nevelés nagyszerű feladatai mellett *ne feledkezzünk meg az elengedhetetlen alapról, az automatikus készségről, a biztos tudásról*, amelyet gyakran csak gépies munka segítségével lehet csak véglegesen elsajátítani”.⁸¹

Ez a munkaiskolai koncepció a *nevelő kézimunkát* és a *problémamegoldó tanítási módszert* tekinti alappilléreinek. Itt a kézi tevékenység ugyan helyet kap, de az önálló, alkotó szellemi tevékenységnek alárendelten.

A hazai munkaiskolai törekvések szempontjából figyelmet érdemlő munkásságot fejtett ki OREL Géza, aki a francia műhelyi nevelés (*travail manuel*) történetével és helyzetével ismertette meg az érdeklődőket. Franciaországban az elemi iskolai műhelyeket (*atelier*) a múlt század nyolcvanas éveitől kezdve szervezték azzal a feladattal, hogy a munka tanítását bevezessék az iskolákba. Több tanulmányában foglalkozott a kérdéssel, kifejtve, hogy a műhely feladata nem a tanoncképzés (szakipari képzés), hanem olyan tulajdonságok kialakítása, amelyek minden iparág műveléséhez szükségesek; *ügyesség, jó szemmérték, a megfigyelő és reprodukáló tehetség, elemi ismeretek a rajzban és a geometriában*.⁸²

OREL Géza egy tanulmányában a szülőj és a *travail manuel* viszonyával foglalkozva megállapítja: „Nekünk is inkább a franciák *travail manuel*-ja felel meg, alkalmas módosulással, mert a mi természetünk az övékéhez hasonlít, kevésbé a svédékéhez. — Azt is mondhatjuk, hogy a szülőj a házi faipart kívánja szolgálni; a *travail manuel* a munkaöszton, az ipari érzék fejlesztését. Ezért a *travail manuel* rendszer jobban megfelel számunkra”.⁸³

⁸⁰ Uo. 131—132.

⁸¹ Uo. 102.

⁸² Orel Géza: Műhelyi nevelés Párizs iskoláiban. Bp. 1914. 19.

⁸³ Uo. 131.

Több tanulmányában igen részletesen ismerteti a francia törekvéseket, többek között a tanítóképzés reformját. Munkáiban meggyőző érveléssel állítja, hogy a francia műhelynevelés hazai elterjesztése megfelel a kor szükségleteinek, s egyben elősegíti a szükséges ipari fejlődést. Lelkes apostola volt ennek az ügynek: „Amint a görög és latin nyelv lettek a klasszikus műveltséghez vivő eszközök a középkorban, úgy lesz a travail manuel az ipar megismeréséhez, becsüléséhez vezető első lépcső” — írja.⁸⁴

OREL Géza munkássága is hozzájárul ahhoz, hogy a gyakorlati képzés, a kézimunka helyet kapott iskoláinkban. Úgy látszik azonban, hogy ez az irányzat nem játszott jelentős szerepet a hazai munkaiskolai törekvésekben. Inkább a szakképzésre gyakorolt hatást.

A hazai munkaiskola törekvésekről összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy azok az ún. „pedagógiai munkaiskola” útját egyengették, s jól megkülönböztethetők az „ökonómiai” munkaiskoláktól. A pedagógiai munkaiskola figyelmét nem a fizikai munkára, a termelési tevékenységre, hanem elsősorban a szellemi munkára irányítja.⁸⁵ A polgári munkaiskolai törekvések nem is tudták megoldani az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának problémáját. A különböző reformiskolák a vagyonos osztályok gyermekeit szolgáló ún. pedagógiai munkaiskolák voltak, amelyek alapvető feladatuknak a személyiség öntevékeny kibontakoztatását tekintették. A „szegény nép”, a fizikai munkát végzők számára a gyakorlati-termelési tevékenységre felkészítő iskolák (tanonc-iskolák) álltak rendelkezésre. A munkaiskola különböző koncepcióinak osztályjellege így nyilvánvaló, s ezek értékét és jelentőségét — mint Krupszkaja figyelmeztet rá — végső soron a mindenkori társadalmi rendhez viszonyítva lehet megállapítani.⁸⁶

Ezeknek a munkaiskolai törekvéseknek a pedagógiai jelentőségét hiba lenne lebecsülni. „Ezek a törekvések kedvező hatást gyakoroltak az oktatásra, fellazították az iskolák egyoldalú verbalizmusát és intellektualizmusát, hadat üzentek a túlzott memorizáltatásnak, „gyermekszerűbbé” tették az oktató és nevelőmunkát, emberibbé, közvetlenebbé alakították nevelő és növendék viszonyát”, de a munkára nevelés feladatát elvileg sem oldották meg.⁸⁷ Ezen túlmenően érdemük az is, hogy előkészítették az alapvetőbb változásokat. A hazai munkaiskola törekvéseknek fontos szerepük volt az 1919-es tantervi reformmunkálat előkészítésében, s nem egy követelmény megtalálható ezekben a tantervi javaslatokban.⁸⁸

⁸⁴ Uo. 220.

⁸⁵ Vö. Faragó László: Munka — munkára nevelés — munkaiskola. MP. 1962. 143—165.

⁸⁶ N. K. Krupszkaja: Közoktatás és demokrácia Bp. 1957. 139—140.

⁸⁷ Faragó i. m. 161.

⁸⁸ Vö. Kóte Sándor: A munkaiskola problémái a Tanácsköztársaság idején. A munkára nevelés hazai történetéből. Bp. 1965. 407—440.

A NEVELÉSI TERVEK ÉS A TANTERVEK INTEGRÁLÁSA

Vita az MTA Pedagógiai Bizottságában

Az oktatás tartalmi korszerűsítése elvi-elméleti kérdéseinek kimunkálására az 1974/75. tanév során bizottságokat hozott létre a Művelődésügyi Minisztérium, illetve az Országos Pedagógiai Intézet.

Egyik alapvető — és időrendben legsürgősebb — feladat a nevelési tervek és a tantervek integrálása, azzal a céllal, hogy az óvodák, az iskolát előkészítő foglalkozások, az általános iskolák, a középfokú oktatási intézmények, valamint a nevelőotthonok és diákotthonok egységes nevelési célok, összehangolt nevelési követelmények és megfelelően differenciált nevelési módszerek alapján végezhessék munkájukat. Az egységes dokumentumnak — a fentiek mellett — tartalmaznia kell a tantárgyak speciális nevelési feladatait és alapot kell nyújtania az osztályfőnöki munka továbbfejlesztéséhez. (Az integrálás lehetőségeit, a megoldás módját vizsgáló munkabizottság vezetője NAGY Katalin).

A másik — azonos jelentőségű és ugyancsak elsődleges — tennivaló a tantervek műfaji kérdéseinek kidolgozása. E munka szempontjából meghatározó jelentőségű a korszerű műveltségnek az a komplex értelmezése, amely az ismeretek, a világnézet, a magatartás egységét hangsúlyozza. (E munkabizottság vezetője NAGY Sándor).

A két munkabizottság párhuzamosan, egymástól függetlenül dolgozott; örvendetes eredmény volt, hogy a nevelési tervek és tantervek integrálása, illetve egymáshoz való közelítése tekintetében lényegében azonos megoldáshoz jutottak. A tantervi főbizottság — a két anyagot megtárgyalva és elfogadva — azok összedolgozását javasolta.

A nevelési tervek – tantervek integrálásának jelenlegi lehetősége és módja a következőkben vázolható;

A nevelési terv és a tanterv egységesítésével kapcsolatban a közvetlenül előttünk álló munkák szakaszában lényeges előrehaladást lehet elérni. Sokat tehetünk annak érdekében, hogy a két műfaj közelítsen egymáshoz; a valódi integrálásra azonban főképpen akkor vállalkozhatnánk, ha a céltaxonómiának a jelenleginél részletesebb kimunkáltságával lehetne számolni.

Ezért a bizottság javasolja a tantervek olyan jellegű elkészítését, hogy azok bevezető részükben a cél- és feladatrendszer minél részletesebb kifejtését, a tanuló személyiségfejlődésének az adott ciklusban jellemző sajátosságait adják meg; a továbbiakban a tananyag differenciált s a vonatkozó követelményrendszer minél egzaktabb leírását nyújtják (szaktaxonómia); egy csatlakozó részben pedig azokat a feladatokat, tevékenységeket részletezzék, melyek az órán- és iskolán kívüli munka kategóriájába tartoznak.

Ez az egész a maga rendszerében már lényeges közeledést jelenthet a nevelési terv és a tanterv között. Ez az integráció felé az első lépés lenne, annak teljesebb

megvalósulása viszont a tantervi munkálatok következő szakaszában (1978—85) következnek be.

Az integrálás kétlépcsős megoldásának realizálását már most el kell kezdeni, egyaránt ösztönözve a tantervek készítőit minél részletesebb követelményrendszerek kimunkálására s a nevelési tervek készítőit minél differenciáltabb céltaxonómia kidolgozására.

E koncepció alapján az *egységes dokumentum struktúrája** a következő:

1. Az oktató-nevelőmunka alapjai

a. Az adott iskolafok (nevelőintézmény-típus) célja, legfőbb feladatai, működésének alapelvei. Ez a rész tartalmazza a társadalom „tanulóeszményének” leírását is. Ebben természetesen benne foglaltatik a szocialista embereszmény rajza, melyet az eddigi nevelési tervek külön részleteztek.

b. A tanulók fejlettségének (társadalmi, biológiai, pszichológiai) sajátosságai korcsoportonként; az elvárható (optimális) szint jellemzése mellett a tipikus pozitív és negatív irányú eltérések leírása. A személyiségfejlettség megállapításának módszerei.

c. Az iskolaközösség és a kisebb közösségek fejlődési sajátosságai és normái. A közösség fejlettségének meghatározása.

d. A művelődési anyag funkciója, általános nevelőértéke, arányai, az óraterv magyarázata.

e. Az adott nevelőintézmény szerepe a nevelési tényezők koordinálásában.

Az integrált pedagógiai terveknek ez a része tehát meghatározza az oktató-nevelőmunka általános céljait, leírja általános lehetőségeit és feltételeit.

2. A tanórán folyó nevelés és oktatás terve

Az általános, alapozó részben kitűzött célok megvalósításának kiemelt szintere a tanóra. Az itt folyó oktató-nevelőmunka tervezésénél a következőkre kell kitérni:

a. Az egyes tantárgyak

— speciális feladatrendszere,

— a törzsanyag részletes kifejtése,

— a törzsanyaggal kapcsolatos (lehetőleg taxonómiai pontosságú, a képzési és nevelési feladatokat is tartalmazó) követelményrendszer,

— a kiegészítő anyag tematikája,

— a tantervi minimum tematikája.

b. A tantervi anyag feldolgozásának alapvető és részleteiben is kidolgozott metodikai koncepciója

— metodikai ajánlások az oktatási folyamatra vonatkozóan (beleértve a modern pedagógiai technológia meghonosítását célzó javaslatokat).

c. Az órán és iskolán kívüli képzés és nevelés lehetőségei (az adott tárgy vagy tantárgycsoport összefüggésében).

A fentiek — a tanterv szerkezete — mellett szükséges a *törzsanyag* pontos meghatározása; a törzsanyagot úgy kell tekinteni, mint a tanítás teljes előírt tartalmát. A törzsanyagon belül szükséges megjelölni a továbbhaladáshoz elengedhe-

* Az egységes struktúra mellett műfajilag meglehetősen különbözik egymástól — a jelenlegi változatban — az 1—2—3. fejezet.

tetlen *tantervi minimumot*. A törzsanyagon felül pedig *kiegészítő anyagot* kell felvenni és ajánlani: ezt olyan többletnek lehet minősíteni, melynek teljesítését az iskola nem az érdemjegy útján ismeri el.

A tanterv ebben az értelemben fogható fel *differenciáltnak*.

A követelményrendszer összeállításához megkívánt *taxonómiai jellegű tananyag-elemzést* azért kívánatos minél több esetben elvégezni, mert enélkül nehéz az elérendő teljesítményszintek meghatározása. Az elemzésnek fel kell tárnia az egyes anyagrészekben belül azoknak a tényeknek, fogalmaknak, törvényszerűségeknek, alkalmazásoknak, műveleteknek — műveletrendszereknek, elméleteknek, hipotéziseknek stb. körét, amelynek elsajátítása szükséges, és amely egyszersmind jelzi az adott tantervi téma lényeges információ-tartalmát. A tanterv így válhatik az ellenőrzés — értékelés megbízható alapjává.

Az eddigi *utasítások* helyett metodikai ajánlásokat kell a pedagógusok számára kidolgozni. Ezek főleg a törzsanyag egyes alapvető témáinak optimális tanítási módját mutassák be. Esetenként feldolgozási alternatívákat lehet nyújtani, minthogy eltérő körülmények között dolgozó iskolák használják fel ezeket. Különösen fontos, hogy a tantervek és a metodikai ajánlások együtt az oktatás korszerű szervezeti formáit, módszereit, eszközeit javasoló metodikai koncepciót tartsanak. Ez következik a gyorsan fejlődő pedagógiai technológiára való áttérés előttünk álló feladatából.

3. A tanórán és iskolán kívüli nevelés tervei

Az alapozó részekben kitűzött célok megvalósításában nélkülözhetetlen szerepet játszik a tanórán és iskolán kívül töltött idő, a tanulók mikrokörnyezete. Meg kell tervezni — választási lehetőségek biztosításával — a tanulók tanórán és iskolán kívüli tanulási, munka-, sport-, játék- és szórakozási tevékenységét

- a napköziben, a tanulószobában,
- az ifjúsági szervezetben,
- a családban,
- a művelődési házakban, könyvtárakban,
- egyéb színtereken.

E dokumentumok arra szolgálnak, hogy segítségükkel az egyes intézmények a maguk konkrét terveit országosan egységes elvek szerint és fő vonásaiban közös tartalommal, de a helyi sajátosságoknak megfelelően alakítsák ki.

Az iskolafokonként megszerkesztett terveket *elsődleges dokumentumoknak* nevezzük. Ezek sorába tartozik és korszerűnek mondható a nemrég életbe léptetett Óvodai Nevelési Program.

Az egyéb nevelőintézmények (nevelőotthon, diákotthon, kollégium, nevelőintézet) számára készített tervek szervesen ráépülnek az elsődleges dokumentumokra, ezeket *csatlakozó dokumentumoknak* nevezzük.

Az egységes dokumentum-rendszer sémáját a túloldalon közölt táblázaton mutatjuk be.

Az „egységes alapdokumentum” fenti koncepcióját 1974. áprilisi ülésén megvitatta az MTA Pedagógiai Bizottsága is. A hozzászólók a törekvést — a nevelési tervek és tantervek integrálását — egyértelműen pozitívnak ítélték: jelentős lépés ez a pedagógiai tudományban, korszerűsíti a pedagógiai gyakorlatot, a tendencia megegyezik más szocialista országok reformcélkitűzéseinek és kísérleteinek fő irányával.

A hozzászólók egyike szerint a nevelési terv és a tanterv integrálásának van egy lényeges előfeltétele: a nevelési folyamat belső integrációja. Vagyis az oktatást a

Elsődleges tervek

Csatlakozó tervek

Iskolaelőkészítés

Az Óvodai Nevelés Programja

Nevelőotthonok
nevelési terve

Az általános iskola
pedagógiai terve

A tanórán folyó nevelés terve	A tanórán és iskolán kívüli nevelés terve
Az oktató-nevelőmunka alapjai	

Diákotthonok és
kollégiumok nevelési
terve

Középfokú iskolák
pedagógiai tervei

órán	órán kívül	órán	órán kívül	órán	órán kívül
gimnázium		szakközépiskola		szakmunkás- képző intézetek	
Az oktató-nevelőmunka alapjai					

Nevelőintézetek
nevelési terve

nevelésbe kell integrálni, de nem a jelenlegi oktatás és a jelenlegi (oktatáson kívüli) nevelés valamilyen összekapcsolásával, hanem az egész folyamat átgondolása és átalakítása alapján. Az ilyen blokkszintézis eredményeként nyert nevelési folyamat modelljét most már blokkanalízissel vizsgálhatjuk: megállapíthatjuk, hogy például a nevelésre vonatkozó általános elképzelésünknek az oktatás milyen tartalma, felépítése felel meg. A feladat lényege, hogy az oktatást is nevelési folyamatként — a nevelési folyamat *integráns* részeként — valósítsuk meg. Ehhez az oktatás belső integrációját is fokozni kell. Helytelen volna irreális célokat magunk elé tűzni, de veszélyes az is, ha a nehezebb feladatokat (pl. a komplex tantárgyak kidolgozását) a túlságosan távoli jövőbe toljuk át. A folyamatos korszerűsítés azt jelenti, hogy ahol már most lehetséges, világosan meghatározott perspektívánk birtokában, igyekezzünk megvalósítani a pedagógiai „áttörést”; nem biztos, hogy a rendszer *egészét* mindig *egyszerre* és *gyorsan* kell átalakítani. Éppen a folyamatos korszerűsítés teszi lehetővé, hogy bizonyos tennivalókat akár határidő előtt is napirendre tűzhessünk (ilyennek tekinthetők a kommunikációs tárgyak, az anyanyelv, az orosz és a matematika).

A vita egy másik résztvevője arra hívta fel a figyelmet, hogy az egyes intézménytípusok tanterveinek és nevelési programjainak készítése ne parcellázottan, egymástól elszakítottan folyjék. Például a felsőoktatással, a felnőttek önképzésével, önművelődésével kapcsolatos társadalmi igények nem hagyhatók figyelmen kívül az alsóbb szintű nevelési intézménytípusok pedagógiai céljainak, programjainak megalkotásánál, mint ahogy a felsőoktatási intézmények, a felnőttek továbbképzésével foglalkozó szervek saját képzési programjaik megfogalmazásánál figyelembe kell, hogy vegyék, mit nyújtott az általános iskola, középiskola, mire építhetnek képző-nevelőtevékenységükben. Ha valahol, itt különösen nagy a jelentősége a képzési rendszer teljes vertikumában való gondolkodásnak, a rendszerelméleti megközelítésnek, az intézménytípusok közötti munkamegosztás körültekintő meghatározásának.

Az előterjesztés a tanóra mellett jelzi azokat a főbb nevelési színtereket, melyekre ki kell hogy terjedjen a céltudatos pedagógiai tevékenység. E tekintet-

ben különös jelentőséggel bír a család, mint az egyik legfontosabb nevelési színtér. A család nevelő tevékenységének pedagógiai cél tudatos befolyásolása az iskolai nevelőmunka sikerességének nélkülözhetetlen feltétele. De az előterjesztésben megnevezett, a tanulók fejlődését jelentősen befolyásoló nevelőtényezőkön kívül más tényezők is hatnak. Egyrészt az eddignél sokkal tudatosabban kell keresni a *felnőtt társadalmi közösségek*, termelőkollektívák segítő erejének szervezett beépítését a nevelési folyamatba, keresni annak megoldását, hogyan realizálódjon és harmonizálódjon az iskolai nevelés és társadalmi tapasztalatszerzés elhanyagolhatatlan egysége, a gyermek és ifjúsági közösségeknek a felnőtt társadalmi életbe való fokozódó tevékeny bekapcsolódása. Másrészt a *kommunikációs intézmények* személyiségformáló lehetőségeit sokkal átgondoltabban kellene gyümölcösztetni. Igényelni tevékenységükben szocialista nevelési eszményeinknek és módszereinknek következetesebb érvényesítését, az iskolai nevelési törekvéseknek egyértelmű támogatását. E téren rendkívül sok a spontaneitás, nem egyszer épp a tömegkommunikációs eszközökön keresztül szívrognak be az ifjúság felfogására, magatartására, életigényeire, ízlésvilágára kedvezőtlenül ható, a szocialista erkölcsi ideáloktól idegen nézetek, modernista divatok, stb.

Az alapidokumentum szerkezetét elfogadva, annak egyes pontjait tartalmilag bővítette a következő hozzászóló. Szerinte az iskolatípus tanulóinak jellemzésekor (1.b. pont) — amennyire ezt az ifjúságkutatás eddig feltárt eredményei lehetővé teszik — nagy vonalakban vázolhatná a tanterv az adott korosztálynak azokat a jellemzőit is, amelyek egyrészt az akceleráció tényéből, másrészt az ifjúságnak fejlődő társadalmunkban betöltött helyzetéből következően változást jelentenek a korábbi tantervi időszakhoz képest. Az új tanterv szemléletmódjában, nevelési koncepciójában, művelődési anyagában a társadalom korszerű igényeit veszi figyelembe. Ezért szükséges az időbeli konkrétság az ifjúság jellemzésében is.

A művelődési anyag ismertetését (1. d. pont) fel lehetne használni a tantárgyi szerkezet bemutatására is. Ez kifejezésre juttatná az egyes tantárgyak helyét a tantervi rendszerben, valamint a közöttük levő kapcsolatokat. A művelődési anyag kidolgozásakor alapozó tárgyakat és rájuk épülő — egymással összehangolt — ismeretköröket tervezünk. Célszerű volna ezt a rendszert már a tanterv bevezető fejezetében szemléletes tájékoztatásul felvázolni.

A tantárgyak tantervi anyagának kidolgozásakor sor kerül a követelményrendszer megfogalmazására (2. pont). A tantervi munkálatok előkészítése képpen szükséges volna egy közös, egységes, valamennyi tantárgyra nézve irányadó megállapodás a követelményrendszer megszövegezésének módját illetően, elérendő célok vagy pedig teljesítményformák és -szintek kategóriáiban fejezzük-e ki az egyes tantárgyak követelményeit. Állást kellene foglalni abban is, hogyan tegyünk különbséget a művelődési anyag elsajátításának mérhető és nem mérhető mutatói között, és mit javasolhat a tanterv az értelmi-érzelmi gazdagodást jelentő, de egzakt módon nem mérhető tudásbeli és képességbeli gyarapodás értékelését illetően.

Néhány terminológiai jellegű, — de lényegében tartalmi, koncepcionális — észrevétel is elhangzott. Így: tervnek vagy programnak nevezhető-e az új dokumentum. A *terv* merevebb, a *program* rugalmasabb. A nevelési folyamat tervszerűségét olyan programokkal alapozhatjuk meg, amelyek *valószínű* tendenciákkal, „a nevelési tényezők” szabadabb játékaival számolhatnak. Egy eléggé merev, túlságosan determinisztikus folyamatképet a nevelési folyamat olyan dialektikus felfogásával kell helyettesítenünk, amely szigorú stratégiai fegyelem alapján

a lehető legnagyobb taktikai szabadságot engedi meg az iskoláknak és a pedagógusoknak.

Továbbá: nem lenne-e szerencsésebb az oktatás-nevelés egysége kifejezés helyett a *képzés-nevelés* egységről szólnunk. A képzés fogalma adekvátábban fejezi ki, hogy a korszerű oktatás nagyobb figyelmet fordít a tanulók önálló gondolkodása, alkotóképességei, önképző képességei fejlesztésére, a tanulmányi folyamatban az oktatók és a tanulók együttes tevékenységére. Az oktatás képző jellegének erősödése annál inkább jellemző, minél idősebb korosztályról, magasabb iskolatípusról van szó. Ugyancsak, amikor korszerű oktatásról, képzésről, a műveltségi anyag átadásáról, ismeretek, készségek, értelmi és alkotó képességek fejlesztéséről van szó, nem gondolkodhatunk csupán *tanóra-centrikusan*. A tantervi célkitűzések realizálása nem oldható meg pusztán a tanóra keretein belül.

Többen, több vonatkozásban szóltak a taxonómia fogalma használatáról. A *taxonómia* fogalom meghonosodott az utóbbi években a pedagógiai terminológiában nálunk is. A 60-as évek elején ezt a problémakört egyszerűen követelményrendszernek neveztük. Ha taxonómiáról beszélünk, jó lenne nem elfelejteni, hogy eredetét tekintve lélektani fogantatású, s ha érvényes követelményrendszert akarunk kidolgozni, akkor a lélektani indításon kívül legalább ilyen súllyal lenne jó a követelmények társadalmi meghatározottságát például művelődésszociológiai megközelítésben ismerni.

Az egységes alapidokumentum kidolgozása során több hazai kutatóintézet tevékenységére kell és lehet támaszkodni — jelezte egy felszólaló. Ha *komplex nevelési program* készül, mint amilyennek a tervezet ígéri, akkor — a Pedagógiai Bizottság közvetítésével — jó lenne mozgósítani azokat a tudományos erőket, amelyek a komplex feladat megoldására valóban képesek is.

Mások azt hangsúlyozták, hogy miután a miénkhez hasonló korszerűsítési törekvésekkel más szocialista országokban is találkozunk, azok figyelemmel kísérése, értelmezése, adaptálása mindenképpen hasznos.

A vitában felmerülő kérdésekre az előterjesztett anyag két szerzője, valamint a Pedagógiai Bizottság elnöke válaszolt. A Pedagógiai Bizottság elfogadta azt a javaslatot, hogy a munka — a nevelési terv-tanterv integrálása — további fázisaiban is foglalkozik a témával; tudományos segítséget nyújt az elméleti kérdések tisztázásához.

NAGY KATALIN, NAGY SÁNDOR

A NEVELÉSSZOCIOLÓGIA HAZAI TEMATIKÁJÁNAK BŐVÍTÉSÉHEZ

A nevelésszociológia tárgyában 1973 őszén ösztöndíjas tanulmányokat folytathattam Párizsban.

A programot a szervezők — a magyar és francia kulturális kapcsolatok illetékesei (a Magyar Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Főosztálya, Nemzetközi Főosztálya, az Országos Ösztöndíj Tanács; francia részről a tudományos kutatások szervezésének nemzeti központja, a Centre National de la Recherche Scientifique) — két olyan francia kutatóhelyhez csatoltak, ahol intenzív és mintegy másfél évtizede folyó, egymással összehasonlítva is több irányban

sajátos *szociológiai és nevelésszociológiai kutatások folynak, a két tudományágazon belül szorosan egymásba épülten.*

Ezeket a tanulmányaimat szeretném oly módon összefoglalni, hogy a felismert tanulságok a hazai nevelésszociológiai tárgyú kutatások számára ne csupán bibliográfiai információt jelentsenek, hanem lehetőséget arra is, hogy *a nevelésszociológia művelésébe tartósan olyan témák is beépüljenek, amelyeknek most tanulmányom útját egyengetni szándékszik.*

Párizsi tanulmányaim közben elsősorban arra figyeltem, amit olvastam, vagy amiről a konzultációk keretében beszélünk, de természetes volt az is, hogy tanulmányaim szorosan ötvöződtek a felkészülés itthoni szakaszával. Ezek együttesét szeretném összefoglalni.

Két kizáró megjegyzést előre kell bocsátanom: szándékosan nem foglalkozom hazai nevelésszociológiai kutatásokkal, publikációkkal, mert arányvétel nélkül ezt most nem tudnám megoldani; a közelmúltban megjelent „Az iskola szociológiai problémái” c. tanulmánygyűjtemény,¹ amelynek összeállításában a válogató szándék szintén a nevelésszociológia tematikájának bővítésére utal. A könyvre csak akkor fogok hivatkozni, ha az általam érintett művek valamelyikéből tartalmaz részletet.

*

Az a viszonylag önálló tudomány, amit ma nevelésszociológiának nevezünk, meglehetősen fiatal, jószerint csak a századforduló táján keletkezett. „Eredete” ugyan jóval korábbi, történeti keletkezésétől azonban most tekintsünk el.

Talán nem elfogultság a franciák részéről, ha úgy látják — s ez általában is elfogadott —, hogy e tárgyban *az első nagyobb oeuvre-t* Émile DURKHEIM hagyta ránk, elsősorban az „Éducation et sociologie” c. munkával,² amely címében exponálta a sajátos tárgyat.

Durkheim foglalkozásszerűen is kötődött a pedagógiához. Amint az a pedagógiával foglalkozó szociológiai előadásainak sajtó alá rendezéséből kiderül, Paul Fauconnet az „Éducation et sociologie” bevezetőjében azt írja, hogy Durkheim egész munkássága alatt egyidejűleg adott elő szociológiát és pedagógiát, kezdetben a bordeaux-i egyetemen 1887—1902-ig. Pedagógiai tárgyú előadásait két hetenként tartotta. Hallgatói főleg az elemi fokú oktatásra készültek fel.

A Sorbonne-on 1902-től tanította a pedagógiát, egészen haláláig, a rendelkezésére álló idő mintegy harmadát szentelve a szociológia mellett a nevelés kérdéseinek. Nagyon jellemző, hogy hallgatói itt is közvetlen kapcsolatban álltak az iskolával; javarészt tanítók, vagy tanárképzőintézeti tanárok voltak.

Előadásai sokáig kiadatlanok maradtak, s azok nyomtatásban megjelent gyűjteménye ma sem tekinthető teljesnek. Az „Éducation et sociologie” szerkezete is nyilván annak nyomát viseli magán, hogy szóban elhangzott mondanivaló sajtó alá rendezésével van dolgunk, s így a gyűjteményben óhatatlanul előfordulnak visszatérő gondolatok is. A kötet négy fejezete a következő kérdések köré csoportosul: mi a nevelés, milyen természetű dolog a nevelés, mi a szerepe; a nevelés lényege, módszerei; nevelés és szociológia; a francia nevelés szerepe és története.

Az utóbbi témát Durkheim önállóan is feldolgozta „L'évolution pédagogique en France” címmel.³

¹ Az iskola szociológiai problémái (Válogatott tanulmányok); Válogatta Ferge Zsuzsa és Háber Judit. Bp. 1974. 538 oldal.

² Émile Durkheim: Éducation et sociologie. Paris, 1926. Kiadta Félix Alcan. 158 oldal. Bevezető: Paul Fauconnet.

³ Ebből a műből három részletet közöl Az iskola szociológiai problémái c. gyűjtemény.

Durkheimet nem csak a nevelés és szociológia együttlátása avatta tudománytörténeti szempontból a pedagógia számára is kiváló tudóssá, hanem — tanulmányunk tárgya szempontjából — egy irányzat jellegzetességeinek körvonalazása is.

A nevelés lényegét tekintve Durkheimtől annak egyfajta determinista szemlélete származik, s bár a determinizmus önmagában csak féligazság, *Durkheim nevelésszociológiai determinizmusa egyértelműen kritikai és hatásában is haladó jellegű volt.*

Minthogy nagy jelentőséget tulajdonítok annak, hogy valamely kérdésről mit állított maga a szerző, a magyar olvasó számára nemcsak ismertetem Durkheim — vagy mások — néhány jelentős nézetét; a terjedelmes kontextus ismeretében lehetőleg szöveghű változatban, hanem eredetiben is bemutatom azt a néhány sort, amivel elkerülhetem, hogy az egészből kiragadott néhány, csak fordításban felhasznált sor csupán az interpretáció benyomását keltse.

Durkheim felismerte, hogy a nevelés nem csak az emberek belátásától függ; ennél jóval bonyolultabb hatásmechanizmus függvénye. A dolog nem egészen úgy áll, hogy azzá neveljük gyermekeinket, amivé akarjuk. Nem csupán az egyes esetekben kétségtelen biológiai (pszichikai) determinizmus miatt. *Szándékunknak még eszmei alapjai sem pusztán belátásunktól függenek.* („... en fait, chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, à un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible. Il est vain de croire que nous pourrions élever nos enfants comme nous voulons.”⁴

A századfordulón, a szabadversenyos kapitalizmussal kapcsolatos illúziók alkonyánál a tudatunktól függetlenül ható társadalmi mechanizmusok érvényességének felismerése előremutató jegye a társadalom mechanizmusainak magyarázatára hivatott szociológiának s egy szociológiába ágyazott pedagógiai tudományos alapállásnak.

E felismerésnek természetesen *a nevelés durkheimi fogalmában* is jelentkeznie kell. Durkheim szerint a nevelés felkészíti az új nemzedéket feladataira, fizikai, értelmi, erkölcsi szempontból egyaránt, annak a társadalmi környezetnek alárendelten, amelyhez a gyermek tartozik. („L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.”)⁵

E tanulmány keretében nem lehet feladatom nyomon követni Durkheim teljes hatását a francia nevelésszociológia fejlődésében, de kétségtelen, hogy mindazok, akiknek munkásságát tanulmányoztam, ha nem is közvetlen „utód”-ként, de valamikép a durkheimi vonal mentén rendeződnek, nemcsak jó patrióta módjára tisztelge a nagy mesternek. Durkheim munkásságának lényegéből valamit mind átvettek, s azt valami módon természetesen használták saját koncepciójuk kimunkálásának alapelemeként; az új koncepció azonban a maga teljességében már jóval több, mint egy alapító eszméinek követése.

*

Azok közül a professzorok közül, akiknek személye közvetlenül s az intézmények nyújtotta lehetőségek és konzultációk segítségével szerepet játszott számomra az idő maximálisan jó kihasználásában — logikai megfontolásból, de

⁴ Éducation et sociologie, 41.

⁵ Éducation et sociologie, 49.

talán a kutatásaik kezdeteinek időpontjára való tekintettel is — első helyen Paul-Henry CHOMBART DE LAUWE professzort említtem, a Centre d'Éthnologie Sociale et de Psychosociologie vezetőjét. Az intézmény a párisi egyetemek hálózatába tartozik, ahol egyidejűleg kutatnak és oktatnak.

P.—H. Chombart de Lauwe etnológiával, pszichoszociológiával, szociológiával és urbanisztikával foglalkozik. Ezen kívül intenzíven érdeklik kultúrfilozófiai kérdések és a felsőfokú oktatás, az egyetemi képzés nevelésszociológiai kérdései. Műveinek egyes részei nevelésszociológiaiak, egyik-másik műve teljes egészében az.

Kutatásait a Centre Nationale de la Recherche Scientifique is támogatja, kiadja műveinek egy részét. Az általa irányított nagyszabású felmérések és elemzések megrendelésre készülnek, és a tájékozódást és hatékonyabb intézkedések meghozatalát hivatottak előmozdítani, — még akkor is, ha a francia államigazgatás és jogrend, különösen, ha közigazgatásról van szó, annyira bonyolult és áttételes, hogy a legmegbízhatóbb vizsgálatok hatásfoka sem lehet túl nagy, nemcsak a társadalom uralkodó rétegeinek szemlélete miatt, hanem a döntések és ügyintézés labirintusai miatt sem.

Megpróbálom bemutatni, hogy a professzor munkásságában az *említett tudományok segítségével tipizálható kutatások hogyan fogadják magukba* dokumentáló, rákérdező, elemző módon *a nevelésszociológiát is.*

Az 50-es évek elején H.-P. Chombart de Lauwe és köre nagyobb szabású vizsgálódásba kezdett, amelyről a „La vie quotidienne des familles ouvrières” c. munkában⁶ számoltak be.

A kutatást mintegy 15 főből álló team végezte. Az adatfelvétel és az elemzés az 1950—54 közötti évekre jellemző, tehát arra az időszakra, amely közvetlenül a második világháború után alakult ki, de már a háború alatt elszenvedett különleges nyomor „leküzdése” után.

Ezúttal a művet csupán *kutatásmódszertani tanulságai* érdekében mutatom be. (Maguk a tények — lévén egy más ország társadalmi-gazdasági-politikai viszonyairól szó — e közlemény keretein belül kevésbé „érdekesekek”.)

Éppen kutatásmódszertani szempontból nagyon jellemző, hogy a rendszerint egyébként *ennélözhető függelékkel* kell kezdenem, amely 40 oldalnyi teret foglal el, s a végzett munkát hivatott bizonyítani.

E függelék tagolása önmagában is imponálóan beszél a vizsgálat szakszerűségéről: 1. a team-munkában felmerült tudományos megfontolások; 2. a foglalkozási kategóriák, majd részletesebb bontásban is (7 nagyobb kategória, azon belül 8—10 féleség), ami a munkásosztály életviszonyainak „leképezéséhez” jól kinyagítható, elemezhető; 3. mindazon vizsgálatok és adatfelvételek felsorolása, amelyek az 1948—1954 közötti időben keletkeztek és a témára vonatkoztatva használhatók, akár a team munkatársaitól, akár másoktól, más teamektől, állami és társadalmi szervektől, szervezetektől származnak; 4. a felhasznált szakirodalom bibliográfiája, mintegy 150 mű, francia, angol, amerikai tanulmány, könyv; 5. a kigyűjtött adatok közreadása, főként táblázatok, rangskálák, grafikus ábrázolások formájában, térkép Franciaország azon helységeiről, ahol az adatfelvétel történt; 6. a közzétett adatok összefüggéseit ábrázoló grafikonok; 7. valamennyi kérdőív bemutatása.

A függelék legalább három szempontból is van oly becses, mint a könyvnek az a 250 oldalnyi tartalma, amely a kutatás eredményeit szövegben kifejtett konklúziókkal mutatja be.

⁶ P.—H. Chombart de Lauwe: La vie quotidienne des familles ouvrières. Kiadta az CNRS, 1956. 307 oldal.

— A függelékben tárolt adatok történeti-összehasonlító és nemzetközi-összehasonlító vizsgálatok számára egyaránt rendkívül becsesek. Az idő múlásával a társadalmi osztályok életében változások következnek be, s egy-egy periódus állapota később már nehezen rekonstruálható, s a történetírás számára többszörösen nehezebb feladatot jelent.

— Kutatásmódszertani szempontból a kiterjedt adatfelvétel kérdőíveinek közreadása más kutatók számára lehetővé teszi azoknak akár közvetlen felhasználását is, amiből nem csak az az előny származhat, hogy bevált kérdőíveket kívánatosabb használni, mint olyanokat, amelyekkel még nem próbálkoztunk sem mi, sem mások, hanem az az előny is, hogy az említett összehasonlító eljárás számára éles kontúrokkal rajzolódhatnak ki az eltérő helyzetek, mert ilyen eljárások esetén egyes kérdések pl. megválaszolatlanok maradnak (a jelenség az adott közegben nem létezik), más problémák pedig létüket éppen az által jelzik, hogy a válaszokba „beszűrődnek”.

— Az adatfelvételen a gyermekek életviszonyainak „leképezése” ugyanolyan nagyságrendet képvisel, mint a felnőtteké; *a gyermek szociológiája nem válik ki a felnőttek szociológiájából*. Erre azért ajánlatos figyelni, mert a pedagógia általában alacsonynak mondható hatásfokának okai között talán vezet az a tragédia, hogy az idők folyamán *kikülönítette a gyermek életét a társadalom organikus életéből*, s mennél nagyobb utat tett meg a kikülönítésben, pl. az intézményes nevelés szakirodalmának kidolgozásával, annál nagyobb valószínűséggel nyitott utat a beszűkült, „pedagogizáló” látásmódnak. Ebben az esetben — s nem érdektelen az sem, hogy éppen munkáscsaládokról és munkásgyermekekről van szó — a gyermek és nevelésének organikus egysége környezetével — együttlításban jelenik meg, s ez nem csak a szociológiai felvételek számára lehet tanulságos (azaz: „ne feledkezzünk meg a gyerekekről sem!”), hanem a *nevelésszociológiai felvételek számára is* (tehát: „ne feledkezzünk meg a felnőttekről sem!”).

Amennyiben hű képet akarunk nyerni gyerekekről adatfelvételek segítségével, nem nélkülözhetjük az életüket meghatározó környezet részletes bemutatását sem.

A kutatásról szóló szöveges beszámoló, a könyv összesen tíz fejezete, nagyon sokoldalúan, mintegy ötven szempontból, elméleti megfontolásból tekintette át a gyűjtés gazdag anyagát. Ezek javarészt már a hipotézisben, a kérdőívek megkonstruálásában is szerepet játszottak. Ilyenek a család szerkezete; a családtagok munkája a foglalkozás keretében és otthon; fogyasztás és a fogyasztás struktúrája; jövedelem; jövedelem és fogyasztás; gyermeknevelés; társas kapcsolatok és ezek jellemzői, s még sok egyéb.

A munkáscsaládok mindennapjairól készült szociológiai „leírást” hasonló vizsgálat követte „*Famille et Habitation*” címmel,⁷ melynek publikálási éve 1960, ami gyakorlatilag arra utal, hogy az előző nagy adatfelvétel nem szakadt meg; követte egy másik. A két publikáció között eltelt 4 év éppen csak elég volt a munka további folytatásához, illetve kiterjesztéséhez.

Az új vizsgálat területi szempontból koncentráltabb volt, a rétegspecifikus jegyek szempontjából pedig kiterjedtebb, mint az előző. 1521 háztartást vizsgáltak meg 3 városban.

A vizsgálat urbanisztikai-fejlesztési célokat is szolgált, mert új lakótelepeken történt, s feladata volt arra is választ adni, hogy a megvizsgált háromféle különböző mesterséges településszerkezet s abban az otthon-kultúra és társadalmi kapcsolatok milyenek a vizsgált családok visszajelzései tükrében. Ilyen értelemben a vizsgált személyek, közösségek bizonyos értelemben kísérleti alanynak is minősülhetnek.

A három kiválasztott új település: 1. „*maison radieuse*” Nantes periferiáján (Le Corbusier tervezte, s felhasználta a Marseillesben korábban épült „*maison radieuse*” alkalmasságának tapasztalatait);⁸ 2. *la Cité de la Plaine* egy lakótelep Párizstól mintegy 10 km-re délnyugatra, amely a falu településsztruktúrájának funkcióit veszi át, tehát házat és udvart is magukba foglaló zárt

⁷ P.—H. Chombart de Lauwe: *Famille et Habitation*. Kiadta az CNRS, 1960. 364 oldal.

⁸ Vö. Le Corbusier: *Manière de penser l'urbanisme*. Magyarul: *A jövő nagyvárosai*. Bp. 1968. A marseilles-i lakóegység (l'unité d'habitation) 1947—52-ben épült; a nantes-i lakóegység (Rezé-les-Nantes) 1953—55-ben.

telkek sorakoznak egymás mellé, s egyaránt lehetővé teszik az emberek tradicionális viszonylagos közelségét, de viszonylagos szeparáltságát is; 3. *la Cité de la Benaue à Bordeaux-Bastide*, amely új városrész Nagy-Bordeaux belső területén.

E három mesterségesen létrehozott településszerkezetben különböző társadalmi rétegek élnek, de a három település rétegspecifikus jegyei külön is kimutathatók.

E kutatás jellemzőiből ki kell még emelni azt, hogy a szociológusokhoz építésszek is csatlakoztak, s együtt vizsgálták a funkció és forma elvének érvényesülését, s azt, hogy a gyakorlat hatására az elv megvalósításán milyen korrekciókat kell végrehajtani.

Az emberi szükségletek — különösen a városokban — rendkívül változatossá és változékonnyá váltak az utóbbi másfél évtizedben, s kielégítésük részben spontán, részben tervezett módon történik. A kutatás szociológusait és építészeit az érdekelte, hogy melyek a különféle szükségletek, s építészeti, térképzési megoldásuk bevált-e. (Nem térhetek ki most részletesen annak szemantikai értelmezésére, hogy a francia „besoin” és „aspiration” hogyan tudja differenciálni a „szükséglet” értelmén belül azt, aminek a kielégítése elvárható szükségszerűség, attól, ami csak „elvárás” formájában jelenik meg, de ki nem elégítése nem csapódik le feltétlenül konfliktusokban, hanem inkább a fejlesztés dinamizmusához járul hozzá.⁹)

Ebben a vizsgálatban a gyermek szintén egyenrangú a felnőttekkel, s meg tudhatjuk, hol a helye a családban, hol étkezik és alszik, hol lokalizálódnak formális és informális, otthonon belüli és kívüli kapcsolatai.

Nincs szándékomban félbehagyni H.-P. Chombart de Lauwe tanulmányozott munkásságának ismertetését, de minthogy e vizsgálatok egészen szoros rokonságot s bizonyos átfedéseket is mutatnak egy másik, ugyancsak nagy munkával, ezért itt térek ki *Mme Y., M.-J. CHOMBART DE LAUWE* „Psychopathologie sociale de l'enfant inadapté” c. művére,¹⁰ amely vizsgálati módszerét tekintve sok hasonlóságot mutat az előző két művel, s konzekvenciáival a nevelésszociológiai vizsgálatoknak ahhoz a vonulatához tartozik, amely a konkrét milieu hatását vizsgálja a felvétel visszajelzéseiben, s ráadásul nem implicit, hanem explicit formában, gyermekekre vonatkoztatva. E kutatás tárgya közvetlenül a gyermek, s a vizsgálat, az adatfelvétel során jelenik meg az őt körülvevő szociális miliő.

A címe szerint pszichiátriaiak tűnő munka korántsem csak az, s talán elsősorban nem az. A könyv alcíme megkönnyíti a téma értelmezését: a szerzők megpróbálják áttekinteni a környezet és az öröklés hatását a gyermekek viselkedésére.

A vizsgálat — ezúttal pszichológusok, orvosok és szociológusok összefogásaként — Páris és Bordeaux olyan lakónegyedeire összpontosult, ahol a környezet-ártalom ökológiai okokból a legvalószínűbb volt.

A gyermekek viselkedését (=magatartását; „comportement”) bizonyíthatóan befolyásolja a lakókörnyezet túlnépesedése, a gyermek helye a lakásban, azok a társas konfliktusok, amelyeknek színtere az otthon, a tágasság hiánya a gyermek életében.

A vizsgálat során leírták azokat a családokat, amelyek sem anyagi, sem pszichológiai szempontból nem képesek gyermekeik kielégítő gondozására, s a szülő—

⁹ A terminológia alkalmazása jól megfigyelhető a P.—H. Chombart de Lauwe szerkesztésében megjelent tanulmánygyűjteményben, melynek címe *Aspirations et transformations sociales*. Éditions Anthropos. Páris, 1970. 387 oldal.

¹⁰ Y., M.—J. Chombart de Lauwe: *Psychopathologie sociale de l'enfant inadapté*. Kiadta az CNRS. Második kiadás, 1967. 270 oldal.

gyermek kapcsolat erősen lefokozódik. A gyermekek viselkedésében jól tükröződik az apa és az anya foglalkozása, az anya egyéb köteles elfoglaltságai. A kis-korúak személyiségzavarai — növekvő vagy csökkenő mértékben — erősen függnék az anya elfoglaltságától.

A széthulló család, a lakóhely gyakori változtatása, a gyermeknek a családi kapcsolatokban elfoglalt bizonytalan helyzete, a testvérek, a család egész társadalmi nivójának ingadozása, az egészség és betegségek, az éjszakai nyugalom — bármennyire is ismertnek tűnnek a szakirodalom nagy témái között — ilyen koncentrált, reális, sokirányú elemzésben mégis egy *imponálóan nagy munka példájával hatnak*.

A feldolgozott adatokból s azok szociológiai, pszichológiai, szociálpszichológiai és pszichiátriai interpretációjából egyszerű séma szűrhető ki. Kétféle gyermek van: olyan, amelyik egészségesen születik és olyan, amelyik kisebb-nagyobb mértékben örökletes bajban szenved. A vizsgálatok azonban azt mutatták, hogy az *egészséges gyermek is határeset, személyiségének alakulása a környezet hatásától függ*.

Ennek bizonyítása — főként a francia munkásosztály körében felvett adatok alapján — *a könyvet szinte társadalomrajzzá avatja, amelynek olvasása közben szertefoszlanak a francia fogyasztói társadalomról alkotott illúziók, s ehhez bőségesen elég a marginális helyzetben élő gyermekek társadalomlélektani szociográfiája*.

Az adatfelvételen nyugvó, szociografikus kutatásokat gyakran éri az a megjegyzés, hogy elméleti alapjaik ingatagok, az interpretációk nem tudják tartani azt a színvonalat, amelyet az adatfelvétel gondossága megérdemelne.

P.-H. Chombart de Lauwe professzor munkásságában két olyan könyvet „figyeltem” meg az ilyenfajta kétségek tudatos „ellenőrzéseként”, amelyek alkalmasak arra, hogy felfedjék, *milyen elméleti orientáció munkál a vizsgálatok mögött*.

Az „Image de la culture”¹¹ (A kultúra fogalma — a könyv tartalmának ismertetében az „image”-t nem a *kép, képzet*, hanem a *fogalom* magyar megfelelőjével társítom) főként az új városnegyedek és a munkások körében végzett vizsgálatok elméleti összerendezéseként hat. A műnek természetesen tartalmaznia kell a kultúra valamilyen fogalmát, azt, amelyet a szerző magáénak vall.

A kultúra lényegéhez három megközelítés nélkülözhetetlen: a személyiség kibontakozása a társas közegben; annak tudata, hogy vannak zárt és rétegkultúrák; az egyetemesség felé haladó kultúra feltételezése. („Pour notre part, nous insistons ici sur trois aspects qui nous paraissent essentiels: la culture comme développement de la personne dans la société, les cultures propres à des sociétés ou des milieux sociaux particuliers, le développement d’une culture universelle.”¹²

Hasonló módon próbáltam esszenciális álláspontot találni egy másik munkában — „Pour l’Université — Avant, pendant et après mai 1968”.¹³

A könyvről ezúttal csak annyit, hogy P.-H. Chombart de Lauwe kezdő kutatóként részt vett a Langevin—Wallon-terv kidolgozásában, s érdeklődése az oktatásügy iránt nem szakadt meg azután sem. 1968 májusában jelen volt a diákok tömeges akcióinál, részt vett vitáikban akkor is, ha egyes csoportosulások nézeteit nem osztotta. Élményeit és az egyetem megújulásáról kialakult nézeteit foglalta össze az események közvetlen hatására.

¹¹ P.—H. Chombart de Lauwe: Images de la culture Les Éditions Ouvrières, 1966. 182 oldal.

¹² Image de la culture, 16.

¹³ P.—H. Chombart de Lauwe: Pour l’Université — Avant, pendant et après mai 1968. Payot, Paris, 1968. 173 oldal.

A diákmozgalom lendületéből és erejéből kitetszett, hogy a személyes aspirációk az együttműködésben válhatnak konstruktívvá, ha... A társulások ugyanis valamilyen struktúrában keresik helyüket, amelyek a gazdasági-technikai fejlődésnek is függvényei.

A fiatalok elemi erejű társulásai vagy a társulások szétesése *olyan folyamatokba ágyazottak, amelyekre visszahatni egyben a szabadság kritériuma is.* („Pour conclure, disons alors, une fois de plus, que les aspirations exprimées au niveau de l'unité élémentaire de vie sociale ou diffusées par les moyens de communications de masse, si elles sont engendrées dans un processus de transformations matérielles, peuvent en retour orienter ces transformations. Dans ce jeu complexe et tendu se situe la marge de liberté pour laquelle les hommes peuvent vivre et mourir.”¹⁴)

Pierre BOURDIEU professzor Jean-Claude PASSERON szerzőtárssal, Michel Eliard közreműködésével 1964-ben tette közzé a „Les étudiants et leurs études” c. vizsgálatot.¹⁵

Az adatfelvétel 1961—62 és 1962—63-ban történt, a munkatársak segítségével, és több francia város egyetemére terjedt ki (Rennes, Bordeaux, Lille, Toulouse, Dijon, Paris, Lyon). A vizsgálatot 1963—64-ben kiegészítették.

A kutatás megszervezése és közreadása iskolapéldája lehet annak, hogyan lehet egy reprezentatív vizsgálatot a valóságot híven tükröző szempontok köré rendezni a kérdésfeltevéstől a begyűjtött adatok rendszerezéséig, az áttekinthető táblázatokba foglalásig, elemzésig és tézisszerű lezárásig. A szempontok, amelyek természetesen a francia társadalmi-gazdasági és művelődési viszonyokat tükrözik: az életkor; a tanév szerepe; létfeltételek; jövedelmek; iskolai „magartás” (comportment); elkötelezettségek (pl. politikaiak) és vélemények; bekapcsolódás a szakszervezeti mozgalomba; baloldaliság (l'engagement à gauche; nem tévesztendő össze sem a „balosság”-gal, sem az „új baloldal”-lal); vallási hovatartozás; filozófia és szociológia szakos hallgatók életkora; az érettségi jellegének megválasztása; lakás; a tanulmányokon kívüli munka; jövedelemforrások; származás; az életpálya megválasztása; menetközbeni megváltoztatása; — nem sorolom fel valamennyi szempontot, még kevésbé azt a logikát, amely összefűzi ezeket. Meg kell még említeni, hogy az adatok bontásában külön találjuk a fiúkat és a lányokat, különös hangsúllyal a párisiakat, külön választva a vidékieket.

Az egész vizsgálat tartalmának jellegében *döntő, hogy felfigyelt a kulturális privilégiumokra, amelyek a család társadalmi rangjából következnek.*

A képzésre-tanulásra vonatkozó kérdések körén kívül nagyon jelentős volt a művelődés egyéb feltételeinek vizsgálata, a színház, a muzsika, a festészet, a mozi, a könyvek, a jazz hatása.

A vizsgálatban lélektani szempontok is helyet kaptak, pl. az önértékelés és tanulmányi eredmények kapcsolata.

A méreteiben szinte hatalmasnak mondható vizsgálat *zárótétele* nagyon rövid, mindössze 11 soros, s lényege: *a képességekről, tehetségekről alkotott felfogásban (ideológiában) a valóságos társadalmi viszonyok tükröződnek. Az olyan pedagógiának, amelyet az elvont lélektani tételekre építenek, alapja csak a kulturális egyenlőtlenségek szociológiája lehet.* („Les classes privilégiées peuvent même trouver dans l'idéologie du „don” une légitimation de leur privilège culturel... La sociologie des inégalités culturelles est le seul fondement possible pour une pédagogie qui ne veut pas s'en tenir aux abstractions psychologiques.”¹⁶)

¹⁴ Pour l'Université, 39.

¹⁵ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron: Les étudiants et leurs études. Mouton, Paris — La Haye, 1964. 149 oldal.

¹⁶ Les étudiants et leurs études, 123.

Ebből a gyűjtésből keletkezett a „Les Héritiers” c. jóval ismertebb munka,¹⁷ amely címével jelezte az alapját képező vizsgálat konklúzióját: *az iskola-rendszer a francia társadalom osztályszerkezetét örökíti át.*

Ez a könyv 16 féle felsőfokú tanulmányi ágazatban mutat be 9 féle társadalmi réteget. A munkás és paraszt származású hallgatók számaránya 14⁰/₀. A vezető-értelmiség és szabadfoglalkozásúak gyermekei 57⁰/₀.

A faluról jött fiataloknak csak 14 százaléka részesül szüleitől anyagi támogatásban. Egy más bontásban, hasonló sorsúakkal együtt 36⁰/₀-uk dolgozik a tanulmányokkal egyidejűleg.

A vezető értelmiség fiataljainak 50⁰/₀-a szülei otthonában lakik, és 58⁰/₀-uk semmiféle más munkát nem végez a tanuláson kívül.

Az anyagi ellátottság szempontjából a legalsóbb rétegek fiataljainak csak 20⁰/₀-a jut el koncertre, 21⁰/₀-uk múzeumba; a mai festészet iránt 15⁰/₀-uk érdeklődik; a zenét személyesen 15⁰/₀ műveli.

A vagyonosok gyermekeinek 80⁰/₀-a rendelkezik művészettel foglalkozó könyvekkel; 75⁰/₀-uk látogatja az avant garde színházakat; a modern zenét 68⁰/₀-uk kedveli; filmrendezők iránt 64⁰/₀ érdeklődik.

A jól szituáltak azok, akik megengedhetik maguknak a kulturális kedvteléseket; ők azok, akiknek olvasmányaik nem tapadnak csak a tananyaghoz. Ők választanak egyazon periódusban többféle szakot is, ezek között olyant is, amely a választott pályától viszonylag távol esik; ennek a rétegnek a tanulmányi eredményei stabilitásról, az eredmények egyenletes színvonal-tartásáról tanúskodnak.

A tanuláshoz, a felsőfokú képzéshez való viszony mély elemzése során természetesen szintén felmerül a *kultúra* fogalma, s a kultúra birtokbavételének az a módja, amely alkotó azok részéről, akik birtokba veszik. („... culture, c'est-à-dire d'un acquis où la manière d'acquérir est constructive de ce qui est acquis.”¹⁸)

A „Les Héritiers” egyenes folytatásaként keletkezett a „La Reproduction”,¹⁹ amely egybefűzött két „kötetből” áll: 1. A burkolt erőszak elméleti alapjai; 2. A társadalmi rend fenntartása.

Míg az előző két művet az adatok gazdagsága teszi rendkívül tanulságossá, ezúttal az évek óta folyó empirikus kutatásoknak mintegy végkifejletével kemény állításaival, *téziseinek sorozatával találkozunk*: az iskola a társadalmi szelektálás burkolt intézménye; a tanulók már az iskolába lépés előtt egyenlőtlen feltételekkel kerülnek szűrésre; az írásbeliség és egész tradícióköre a társadalmi konzerválás eszköze; a pedagógia illetékessége a szelektálásban a nyelvhasználat közvetítésével érvényesül; a vizsgák szelektív szerepet töltenek be a társadalmi rétegeződésre való hatásukban; a műveltség megszerzése a függetlenség látszatát kelti, valóban azonban maga a teljes függés; az oktatás rendszere és módja ideológiai szerepet tölt be. (A könyvnek a legutolsó szempontban említett része magyarul is megjelent.²⁰)

Bár a könyv elsősorban elméleti tartásával jellemezhető, adatai szintén nem érdektelenek.

A felsőfokú képzésben azoknak a hallgatóknak a száma, akiknek szülei mezőgazdasági munkások, a humán szakon 50⁰/₀-ot tesz ki. Ugyanez a kategória a

¹⁷ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron: Les Héritiers — Les étudiants et la culture. Les Éditions de Minuit, 1964. 179 oldal.

¹⁸ Les Héritiers, 43.

¹⁹ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron: La Reproduction — Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, Éditions de Minuit, 1970. 283 oldal.

²⁰ Megtalálható Az iskola szociológiai problémái c. kötetben.

gyógyszerszakon 00%. A tulajdonviszonyok tükröződnek a következő adatban is: földműveléssel foglalkozó kistulajdonosok gyermekei a természettudományi szakokon 39,20%-kal, a humán szakokon 38,10%-kal vannak képviselve, de pl. a gyógyszerész szak iránti érdeklődésük szintén kívülről korlátozott, s 3,10%-ban nyilvánul meg. A munkásszármazásuk a természettudományi ágazatokban 42,80%-ban, a humán szakokon 39,90%-kal képviseltek; a gyógyszerészet iránt csupán 10%-uk érdeklődik. (Csak emlékeztetőül jegyzem meg, hogy kapitalista viszonyok között a gyógyszerész öröklődő „vagyon”.)

A társadalmat irányító szakmákban a hallgatók többsége a közép- és felső rétegek gyermekeiből kerül ki. Az alsóbb rétegek (parasztok, munkások) érdeklődése a humán szakok iránt nem válik „társadalmi erővé”, mert *a képzés a társadalom igényeihez idomítja őket.*

Tételesem: a pedagógiai ráhatás, objektív környezetében — tehát a francia társadalmi viszonyok között — *a burkolt kényszer formája* („la violence symbolique), *a kulturális hatalom gyakorlása.* („Toute action pédagogique — kiemelés P. B. — est objectivement une violence symbolique en tout qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel.”²¹)²²

Hasonló determinista álláspontot képvisel Claude GRIGNONnak a „L'ordre des choses” c. műve,²³ amely a mai francia technikai képzés társadalmi meghatározottságát mutatja be, elsősorban a fiatalok iskolai karrierje és munkahelyi karrierjének esélyei szempontjából.

*

Az aktuális társadalmi kérdésekre beállított nevelésszociológiai munkák egy további típusát olyan művekkel jellemzem, amelyeknek *tárgya az iskola, az iskolán belüli nevelés.*

1971-ben jelent meg Christian BAUDELLOT és Roger ESTABLET monográfiája a francia iskola társadalmi funkciójáról „L'École capitaliste en France” címmel.²⁴

A könyvet a szerzők ideológiai vitát kiváltó szándékkal, a francia iskolarendszerről alkotott illúziók eloszlatásának szánták. Támadják az iskolarendszer egységéről alkotott nézeteket; azt, hogy az alapozó elemi iskola olyan értelemben volna mindenki iskolája, hogy mindenkinek egyaránt adna perspektívát a művelődéshez.

Az iskola a maga képére és hasonlatosságára formálja az átlag tanulót, s újra termeli a kapitalista társadalom számára azt az embert, amelyre annak szüksége van. Az iskola mint szervezet részese az osztályharcnak; az oktatók nem ideális nevelők, hanem e folyamat újratermelői.

Erről az élesen exponált témavezetésről a könyv fejezetei is félreérthetetlenül meggyőzhetik a könyvbe akárcsak bepillantó olvasót. (École unique — école divisée. . . Les illusion de l'unité de l'école . . . L'école divisée . . . L'appareil scolaire et la lutte idéologique de classes . . . C'est l'école primaire qui divise . . . Qu'est-ce qu'un élève normal? . . . Qui rééduque qui?)

A francia iskolát a közfelfogás indifferensnek tartja a társadalmi igazságtalanságokkal szemben. A közhiedelemben az él, hogy a francia nevelés homogén realitás, koherens erő a társadalom különböző rétegei számára, egységes és egységesítő. („L'école se présente spontanément sous la figure de l'unité. On parle de l'École, du système scolaire ou d'enseignement comme d'une réalité

²¹ La Reproduction, 19.

²² Bourdieu-Passeron La Reproduction c. műve vitát váltott ki, amelynek visszhangja a magyar társadalomtudományi sajtóban is megtalálható. Valóság, 1973. 7. sz. 111—113. Vita Bourdieu körül.

²³ Claude Grignon: L'ordre des choses. Éditions de Minuit, 1972. 363 oldal.

²⁴ Christian Baudelot, Roger Establet: L'École capitaliste en France. Édition Francois Maspero, Paris, 1971. 340 oldal.

homogène et cohérente. Cette représentation s'organise autour de deux thèmes principaux: l'unité de l'école et l'école unifratrice."²⁵)

A beiskolázási adatok alaposan megcáfolják ezt a hiedelmet. A franciaországi vezetőkérdések gyermekeinek 76,00%-a életkorának megfelelően vagy valamivel korábban fejezi be az alapfokú iskolát; a munkások gyermekeinek 74,30%-a kisebb-nagyobb mértékben nem tudja időre befejezni az elemi tanulmányi szakaszt.

Az elkösdösítésben jelentős szerepe van az osztályozásnak, értékelésnek. Még a mérés klasszikus eljárásai, mint a Binet-Simon féle tesztek s ezek átdolgozott változatai is „röffel” mérik a gyermeket, s ez a mérés nem más, mint azoknak a normáknak az ellenőrzése, amelyeket az iskola erőszakol rá a gyermekre. („Il ne s'agit pas ici seulement d'une simple classification ni d'une simple mesure. L'application de mêmes normes scolaire à tous produit des effets réels . . . Certes, les échelles classiques de l'intelligence . . . mesurent les enfants à l'aune des critères et des normes scolaires. Mais il faut voir que ce qu'elles mesurent . . . , ce sont les effets réellement produits dans la pratique, par l'imposition de ces normes scolaires.”)²⁶

Kár, hogy a szerzők nem mentesek az „új baloldal” divatos beütéseitől, a kapitalizmust bíráló francia értelmiség körében felkapott maoista frazeológiától. Ez nemcsak a szovjet — s általunk jól ismert — Kairov pedagógiai munkásságának egyoldalú bírálatából tűnik ki (gondolom, a magyar olvasó számára egyáltalán nem meggyőző azt olvasni, hogy Kairov „revizionista”). A könyv záróakkordjai nyitott problémának nyilvánítják a kapitalista és szocialista iskola eredményeinek összevetését. („Le prolétariat cherche à transformer le monde, et la bourgeoisie, selon sa sienne. À cet égard, la question de savoir qui l'emportera, du socialisme ou du capitalisme, n'est pas encore résolue.”²⁷ Ezek a sorok Mao-cet-tungtól származnak.)

Kritikai nevelésszociológiai munka M. LOBROT 1966-ban megjelent könyve az intézményes nevelésről „La pédagogie institutionnelle”²⁸ címmel. A munka két nagy része a mondanivaló tendenciáját félreérthetlenné teszi: pedagógia és bürokrácia; pedagógia és öngazgatás.

Lobrot könyve egy sorozat része, amely az emberrel és szervezeteivel (Hommes et Organisations) foglalkozik. Az előszó (J. Ardoino tollából) a könyv szociológiai indíttatását hangsúlyozza. Minden szervezett emberi együttesben öt fokozatot ismerhetünk fel: a személyiséget, a személyek közötti kapcsolatokat, a csoportot, a szervezetet és az intézményeket.

A könyv első nagyobb része azt a történelmi folyamatot mutatja be, ahogyan a pedagógia elbürokratizálódott, s mint általában a bürokrácia, az uralkodás, a mások alávetésének eszközévé vált.

A második rész ezzel szembeállítja az öngazgatás lehetőségét. („La pédagogie institutionnelle se définit donc d'une part par la vacance du pouvoir dans un group donné et d'autre part par la possibilité donnée au groupe de se trouver des institutions satisfaisantes, grâce aux initiatives divergents des participants.”²⁹)

Lobrot kritikája az intézményes nevelésről végkicsengésében az „új baloldalra” jellemző utópiába csap át a nevelés mindenhatóságáról: A kultúra mindenkié! Sartre-től kölcsönözve: Az ember nem más, mint cselekedeteinek összessége. Csak a nevelés teheti érdekeltté saját életének alakításában! („La culture est faite pour tous.” „L'Homme . . . n'est rien d'autre que l'ensemble de ses actes, rien d'autre que sa vie.” „Mais naturellement il n'y a que l'école qui puisse lui donner ce genre d'intérêt.”³⁰)

²⁵ L'École capitaliste en France, 10.

²⁶ Uo. 216.

²⁷ Uo. 323.

²⁸ M. Lobrot: La pédagogie institutionnelle. Édition Gauthier-Villars, Paris, 1966. 280 oldal.

²⁹ Uo. 215.

³⁰ Uo. 242.

Nemcsak kritikájában, de modelljeiben is földönjáró jó munka Suzanne MOLLO „L' école dans la société” c. nagyszabású könyve,³¹ amely az iskola szerepét elemzi a társadalom részére képezett modellek szempontjából.

A könyv neveléstörténeti bevezető fejezetét aktuális kérdésfeltevések követik. Hogyan jelenik meg a társadalom az iskolai tankönyvekben (ebből részletek a közelmúltban magyarul is megjelentek³²); a tanítók és tanulók típusai; a tanuló élete, munkája; milyennek látja a tanulót a tanuló és milyennek a tanár? milyen a jó tanuló? milyennek látják a tanárt a tanulók?

Suzanne Mollo számtalan vizsgálatot végzett a felvetett kérdések érdekében, hogy azok tükrében, a különböző elvárások alapján a modellek normatív meghatározásához juthasson.

Munkájában az iskola emberformáló szerepének elemzése adja a vezérfonalat és a pedagógiai klisékkel és konvenciókkal való szembe fordulása hat annyira újszerűen, hogy úgy érezzük, *a nevelésszociológia valóban alkalmas arra, hogy ne csak megmagyarázza nevelés és társadalom kapcsolatát, hanem azt előremutatón gazdagítsa is.*

A francia nevelésszociológia műhelyei között — most csupán említem, de részletes ismertetésre nem térek ki — jelentős szerepet tölt be a *Revue française de sociologie* nevű folyóirat, amely rendszeresen közöl nevelésszociológiai cikkeket is, s 1967-ben és 1968-ban egy-egy külön számot is kiadott (I—II; tematikájuk egységes volt) a nevelésszociológia tárgyköréből. (Az iskolai „zűrzés”-kel foglalkozó tanulmány magyarul is megjelent.)³³

A nevelésszociológia művelői közül szélesen ívelő társadalomkritikai munkásságával emelkedik ki Viviane ISAMBERT—JAMATI. Munkahelye a Centre d'Études Sociologiques. (Munkásságának javarészét ismerem, minthogy azonban huzamosabb időt nem tölthettem a Centre d'Études Sociologiques-ban, ezért ennek az oeuvre-nek az ismertetésétől most eltekintek.)

Összegezve a szándékot, amelyből tájékoztató tanulmányom fakadt, úgy látom, hogy a nevelésszociológia mai magyar művelésének „szektorából” jórészt hiányzik az, amelyről hírt szándékoztam adni.

Viszonylag meghonosodott nálunk is a *csoportdinamika*, főleg angol nyelvű s nem kis részben amerikai szakirodalom alapján. Eléggyé gyakori ma már az *interperszonális kapcsolatok vizsgálata a nevelésben*, elsősorban a tanár-diák viszony. Újabban az iskolára mint szervezetre vonatkozó kutatások is kezdik felkelteni az érdeklődést (*iskolaszociológia, iskolakutatás*).

Jórészt hiányzik ma még nálunk az a *fajta nevelésszociológia, amely a nevelés társadalmi szerepét a makrostruktúrában vizsgálja*. Erre a hiányra pár éve figyeltünk fel, a művelődési monopólium rejtve még mindig érvényesülő hatása miatt.

A nevelésszociológiának azt az ágát, amelyet bemutattam, azonban nem csak esetenként szembeötlő nagyobb problémák felderítésére használhatjuk fel, hanem a *művelődés és intézményeinek tervezésében is*.

Az, amit mi „*társadalmi szükségletnek*” nevezünk a nevelésben, *társadalmi meghatározottságot is jelent*, s ennek hazai marxista elemzésével még adóssai vagyunk önmagunknak. S minthogy a nevelés előmozdítója is a társadalmi haladásnak, nevelés- és művelődésszociológiai kutatásainkat *szükséges volna azoknak a mechanizmusoknak a vizsgálatára is kiterjesztenünk, amelyek a nevelés-művelődés társadalomra való visszahatása közben érvényesítik a maguk törvényszerűségeit*.

³¹ Suzanne Mollo: L'École dans la société — Psychologie des modèles éducatifs. Éd. Dunod, Paris, 1970. 306 oldal.

³² Az iskola szociológiai problémái c. kötetben.

³³ Az iskola szociológiai problémái c. kötetben.

A hatás-visszahatás-kölcsönhatás determinációján kívül talán sikerülne figyelmünket kiterjeszteni olyan jelenségekre is, amelyeket „indeterminálnak” vagyunk kénytelen vélni, amíg keletkezésüket meg nem fejtjük. S hogy mily fontos jelenségek tartozhatnak az okaikban még „megfejtetlenek” közé, elég, ha csak egyet-kettőt említünk.

A dolgozó osztályok egyes rétegeinek gyermekei nem kis mértékben tanúsítanak érdektelenséget a tanulással s a tanuláshoz kötött pályákkal szemben. Az okok minden bizonnyal kétoldaliak; egyrészt összefüggnek ennek a tanulótípusnak a családjában általános életstratégiákkal, másrészt az iskola közönyével olyan tanulókkal szemben, akik elvetik a sztereotip pedagógiai kliséket. A problémát csak tetézi az, hogy éppen ebből a család- vagy rétegtípusból kerül ki a szakmunkásképző intézetek tanulóinak többsége — az általános iskolát elvégzett s tovább tanuló fiataloknak szinte fele — s ez a hagyományos „diák”-nak egyáltalán nem is mondható típus a tradicionális tanulással szemben nagyfokú érdektelenséget tanúsít — amely szerencsére a szakma közvetlen ipari elsajátítását már nem érinti —, s ráadásul olyan iskolai szervezetben, amelynek oktatási hajlékonysága és színvonala — kevés kivételtől eltekintve — a szerény iskolai felszerelés birtokában nem is alkalmas a tanulóban kialakult belső ellenállást a tradicionális képzés fogyatékoságaival szemben lebontani, s átépíteni a pályához igazodó korszerű érdeklődéssé a kultúra iránt.

Ugyancsak nevelésszociológiai, művelődésszociológiai megközelítésre volna ahhoz szükség, hogy megértsük, hogy él rejtve *egy* szervezeten belül a gimnáziumban egy olyan középiskola, amely alkalmas a felsőfokú előkészítésre s egy olyan középiskola, amely a serdülő fiatalok szervezett nevelési-képzési igényű nappali tartózkodási helyének felemás színvonalát is alig tudja meghaladni.

A mi kérdésfeltevéseink természetesen mások, mint pl. a kapitalista Franciaországban élő nevelésszociológusoké. De a nevelésszociológia jelzett ágazatának lehetőségei nálunk sem kevésbé jelentősek, mint ott.

VERESS JUDIT

AUSZTRIA KÖZOKTATÁS ÜGYE

E cikk célja dokumentumok és személyes tapasztalatok alapján elsősorban az osztrák közoktatásról vázlatos keresztmetszetet adni és utalásszerűen foglalkozni az egyes iskolatípusok pedagógusképzésének, ellátottságának helyzetével. Eme áttekintés előtt emlékeztetünk arra, hogy a Magyar Pedagógia tíz évvel ezelőtt képet adott az iskolareform indulásáról.¹ Most egy rövid történelmi kép és a reformtervek ismertetése mellett már utalni lehet az elgondolások megvalósulásának helyzetére, ütemére is.

Történelmi előzmények

Az osztrák iskolai oktatás kezdetei a *középkori kolostori iskolákhoz* nyúlnak vissza, virágzásuk a XI. század végén kezdődött. A II. Henrik herceg által 1115-ben alapított mai Schottengymnasium napjainkban is a főváros egyik jeles oktatási intézménye. A német nyelvterület első egyetemét 1365. március 12-i

¹ Pásztor József: Az új osztrák iskolatörvények és Ausztria nevelés- és oktatásügye. Magyar Pedagógia, 1963. 2. sz.

alapító levelével IV. Rudolf Bécsben nyitotta meg. Az egyetem alapítását 1365. június 18-i levelében V. Orbán pápa is megerősítette. Az alapító levelet III. Albrecht herceg megújította és 1848-ig érvényben volt.

A grazi egyetemet 1585-ben, a salzburgit 1617-ben mint gimnáziumot alapították, 1622-ben azonban már pápai privilégiumot kapott az egyetemi rangról. A salzburginak 1721-ben kétezer hallgatója volt.

A *felvilágosult abszolutizmus* kezdetével az állam beleszólást igényelt az oktatás ügyeibe. Mária Terézia 1760. márciusában létrehozta a Studien und Bücherzensur Hofcomission-t azzal a céllal, hogy — folytatva az 1749-es államigazgatási reformját, — az oktatás ügyét is minden partikuláris érdekekkel szemben az uralkodó gazdasági, hatalmi, politikai céljainak megfelelően centrálisan igazgassa. 1774-ben a királynő rendeletet adott ki a normál-, felső- és népiskolák működéséről. A rendelet alkotói — köztük a sziléziai Ignatz FELBIGER — a 6—10, illetve 12 éves korig tartó iskoláztatás szükségességét hangoztatták. Ez a rendelet 1869-ig meghatározta az osztrák népiskolai oktatást. Bár megjelenése után Bécsben három év alatt háromszorosára növekedett az iskolások száma, e korban korántsem lehet még az általános népiskolai kötelezettség gyakorlati bevezetésére gondolni.

Az egyetemek növekvő feladata lett az állami tisztviselők kiképzése. II. József 1782. november 25-én utasította az udvari tanulmányi bizottságot, hogy az egyetemekkel és a többi főiskolával közölje az új állami oktatási célt, amelyet így fogalmazott meg: „Az ifjaknak nem kell megtanítani azt, amit az állam fennmaradása érdekében alig, vagy egyáltalán nem tudnak hasznosítani vagy alkalmazni, minthogy az egyetemi tanulmányok az állami tisztviselők kiképzésére és nemcsak tudósok kinevelésére szolgálnak.”

Az *1848-as forradalmi, demokratikus követelések* — melyek mindenekelőtt a katolikus egyház iskolai befolyásának csökkentését célozták — nem realizálódhattak, sőt az 1855-ös konkordátum tovább növelte az egyháznak az iskolák feletti hatalmát.

Ausztria königräzti veresége, a kiegyezés Magyarországgal olyan helyzetet teremtett, amelyben a liberális polgárság követelését, a 6—14 éves korig tartó iskolai kötelezettség törvénybe iktatását a feudális uralkodó osztály már nem akadályozhatta meg. Az 1869-es népiskolai törvény magában foglalja nemcsak ezt, hanem a tanítóképzés reformját is. Ennek keretében a korábbi egy-két éves képzést 1874-ben 4 évre emelték. A törvény szellemében megtiltották a testi fenytést az iskolákban, és kimondták a tankönyvkiadás állami monopóliumát. Az 1869-es törvény intézkedett a pedagógusok fizetéséről is, mértékének megállapítását azonban a tartományokra bízta.

E törvények realizálása nem történt meg, sőt amikor a parlamentben a Bosznia-Hercegovina annektálását opponáló liberális burzsoázia kisebbségbe került, a konzervatív parlamenti többség 1883-ban az iskolakötelezettséggel kapcsolatban különböző engedményeket tett, és csökkentette annak liberális polgári jellegét is. A XIX. század utolsó évtizedében valamelyest változott a helyzet. Ennek keretében nemcsak az oktatásüggyel szemben növekedtek a követelmények, az ipari forradalom kibontakozása következtében, hanem az is fontos jelentőségű volt, hogy a *szélesedő munkásmozgalommal* együtt a pedagógusok követelményeinek alátámasztására erős pedagógus egyesületek jöttek létre. A századforduló után — amikor már a munkásmozgalom is növekvő erőt képviselt — 1905-ben kiadott rendelet gyakorlatilag visszaállította jogába az 1869-es törvényt.

A *monarchia összeomlását* követő első osztrák köztársaság 1920-as reformjavaslata 4 iskolatípust tartalmaz: 4 éves elemi iskolát (6—10 éves korig), 4 éves általános középiskolát (10—14 éves korig), 4 éves felsőiskolát — differenciált képzési iránnyal —, illetve szakiskolát (14—18 éves korig), és a felsőoktatást. A javaslat nagy vitát váltott ki, és az 1927-es iskolai törvénnyel zárult. A javaslathoz képest a törvény visszalépés volt, amennyiben a 4 éves elemi iskola után 4 éves felsőtagozatra (Hauptschule), illetve 8 éves gimnáziumba lehetett menni. A 8 osztályos általános kötelező iskola (népiskola) után 5 éves kiegészítő iskola (Aufbauschule), illetve a dolgozó fiataloknak 4 éves munkásközépiskola (Arbeiter-Mittelschule) adott lehetőséget felsőiskolai továbbtanulásra. Ez a törvény a társadalmi egyenlőtlenség iskolai tükröképe, és lényege a mostani törvényben is fellelhető. Ezzel együtt is jelentősnek kell tartanunk a két világháború közötti osztrák pedagógiai reformmunkálatokat, mindenekelőtt Bécsben. A mai munkára nevelés, a politechnikai, esztétikai nevelés sok értékes előzménye esik erre az időre.

Az Anschluss után az osztrák közoktatást német mintára átalakították, a reformeredményeket megsemmisítették.

Ausztria felszabadulása után az újjáépítés jelentette a fő feladatot. A széleskörű összefogás eredményét jól mutatja, hogy a bécsi egyetemen már 1945. május 29-én megindult az oktatás. 1945-ben egységesítették a pedagógusok fizetését. Az oktatás szerkezetét tekintve általában az 1938 előtti oktatási rendszert folytatták. Az osztrák államszerződést (1955) követően Ausztriában is megkezdtek egy új oktatási reform előkészítését.

A mai osztrák közoktatás

A tudományos-technikai forradalom folyamata Ausztriában is oktatási reform bevezetését tette szükségessé a hatvanas években. Ennek keretében a parlament megalkotta az 1962/95—104-es kerettörvényeket. Ezek alapján 1963-tól folyamatosan megjelentek az új tantervek és egyéb oktatási alapidokumentumok.

A *kötelező oktatás*. Az 1962. évi iskolai törvény a tankötelezettséget 6—15 éves korban határozta meg. A gyermekek iskolát megelőző óvodai ellátottságát a következő adatok mutatják: Ausztriában 1962-ben 1543 óvodába 87 310 gyermek járt. Ez a szám 1968-ra 1921 óvodára illetve 110 400 óvodásra emelkedett. Ez azt jelenti, hogy 1962-ben a 3—5 éves gyermekek 19⁰/₀-a, 1968-ban 22⁰/₀-a járt óvodába. Ausztriában az óvodák döntő többsége — 1155 — állami, de még sok az egyházi is (530 katolikus, 23 evangélikus), 156 privát egyesületeké, és 46 üzemi óvoda is működik. Egy óvónőre országos átlagban 32 gyermek jut, természetesen jelentős szóródással. Bécsben 25 gyermek jut egy óvónőre, Burgenlandban 67.

A kötelező oktatás a következő iskolatípusokban valósul meg:

a) népiskola (Volksschule)	1—8. osztály
b) népiskola (Volksschule)	1—4. osztály és
felsőiskola (Hauptschule)	5—8. osztály
c) politechnikai évfolyam (politechnischer Lehrgang)	9. osztály
d) általános képzést nyújtó magasabb iskola (gimnázium — allgemeinbildende höhere Schule). A gimnázium 8 osztályos, a 6—8. osztály azonban már nem tartozik a 15 éves korig tartó iskolakötelezettséghez.	1—5. osztály

Emellett természetesen működnek még speciális — gyógypedagógiai — iskolák is (Sonderschule).

Az érettségit nyújtó és a felsőoktatásra előkészítő iskolatípus, az általánosan képző magasabb iskola: a gimnázium. A népiskolát és felsőiskolát végzett fiatalok, ha egyetemen akarnak továbbtanulni, elvileg 14. életévüktől folytathatják tanulmányaikat a gimnáziumban.

A felsőiskola és népiskola korántsem biztosít olyan előképzést, mint a gimnázium, így gyakorlatilag a szelekció, az esélyek különbözősége 10 éves korban tovább növekszik. A gyermekek döntő többsége ugyanakkor a népiskolát, illetve a felsőiskolát végzi 10 éves kora után is.

Az 1969/70-es tanévi statisztikai mutatók ezt egyértelműen bizonyítják. A tanköteles korú — 15 éves korig — fiatalok tanulmányi megoszlása iskolatípusonként a következő:

	Tanuló létszám	%
népiskola	599 954	55,07
felsőiskola	287 036	26,35
gyógypedagógiai iskola	28 302	2,60
politechnikai évfolyam	29 163	2,68
általánosan képző középiskola (gimnázium 1—5. oszt.)	91 609	8,41
különböző szakiskolák (első osztály)	48 586	4,46
magántanulók	180	0,02
nem tanul, mert testi vagy szellemi fogyatékos	4 453	0,4
egyéb okból nem tanul	145	0,01
	1 089 428	100,0

A népiskolák között mindössze 959 a teljesen osztott, 224 155 tanulóval; a többi osztatlan vagy részben osztott. Egy statisztikai kimutatás szerint 100 osztrák népiskola közül mindössze 21 felel meg a követelményeknek. A továbbtanulást tekintve a népiskola felső osztályaiban s a Hauptschuleben tanulók hátrányos helyzetben vannak az általánosan képző középiskolák (gimnáziumok) 1—5. osztályú tanköteles korú gyermekeivel szemben, akiknek a létszáma az adott évfolyamon 91 609.

A népiskolák komoly gondja az osztályismétlők magas száma. Az 1—8. osztályban a tanulók 40%-a megbukik és 100 első közül csupán 60 végez időben. Bécsben a bukási átlag 25%-os, egyes tartományokban a 60%-ot is eléri. Az osztrák oktatásügynek ez a bizonyos értelemben „történelmi hagyománya” ma egyre súlyosabb gondot okoz, s megoldásán most fáradoznak. Ez ugyanis az állam számára jelentős megterhelés, nem is szólva a bukások pedagógiai-pszichológiai problémáiról. Tervezik a kisegítő iskolák rendszerének bővítését, realisabb követelményrendszer kialakítását, a pedagógus-társadalom szemléletének megváltoztatását.

A fentiekből érthetően a közoktatás legtöbbet vitatott kérdése a népiskolai képzés, hiszen ebben a formában a korai szociális szelekció kétségkívüli, mint ezt az adatok mutatják. A mai oktatási rendszer az Osztrák Néppárt koncepciójában gyökerezik, amely elsősorban a konzervatív polgárság érdekeit képviseli. E koncepció lényege, hogy ma, amikor a tanultsági fok növekvő szerepet játszik

az egyén társadalmi előrehaladásában, a társadalom termelő osztályainak gyermekeit eleve elzárják attól, hogy tömegesen veszélyeztessék a nagypolgárság gyermekeinek képzettségi monopóliumát.

Az osztrák oktatásügy komoly ellentmondása az is, hogy Ausztriában az oktatásban iskolafenntartóként is jelen van az egyház. A 4018 népiskola közül 88 egyházi, az 1008 felsőiskola közül 64, a 190 gyógypedagógiai iskola közül 7 tartozik az egyházhoz. A gimnáziumoknál magasabb az egyházi iskolák aránya: 208 állami, 2 községi, 67 egyházi, 5 egyesületi és 1 alapítvány iskola tartozik ide. A közgazdasági leányiskolák között 12 állami, 1 tartományi, 6 városi, községi és 9 egyházi működik. Az egyházi iskolák államilag elismertek és támogatást kapnak. Több iskolatípusnál kimutatható, hogy az egyházi iskolák felszereltsége jobb, mint az államiaké.

Az *Osztrák Szocialista Párt* korábban, ellenzéki pozíciójában állandóan bírálta volt a néppárti oktatáspolitikai koncepciót. A szocialista párt oktatási programja tartalmaz progresszív elemeket, és kormányra jutása után tett is bizonyos lépéseket e koncepció megvalósítása érdekében, de ezek eddig elég lassúak voltak.

Most — az *Osztrák Szocialista Párt* programja alapján — újabb reform körvonalai bontakoznak ki. A parlament az utóbbi években is többször foglalkozott a továbblépés lehetőségeivel. A megoldáskeresés érdekében az 1971/72 tanévtől számos oktatási kísérletet indítottak el. Ezek több területen a svéd modellhez hasonlíthatnak, vagyis a 10—14 éves életkorúak oktatása keretében a tehetség—adottság—érdeklődés kibontakozásához igyekeznek az oktatás folyamatában megfelelő teret biztosítani és a pályaválasztást ez után megvalósítani („megfigyelő osztályok”, „orientáló fokozatok” bevezetése). Ezzel egyidejűleg kísérleteznek a különböző adottságú, tehetségű, érdeklődésű gyermekek különböző csoportokba tömörítésével — egyelőre elsősorban a számszerű tanulmányi eredmények alapján. A 10—14 évesek képzésében a differenciálás mellett központi tárgyként kívánják szerepeltetni a németet, angolt, matematikát.

Az *Osztrák Kommunista Párt* oktatási programjának gerince az egységes általános iskola megvalósítása, azonos feltételek biztosítása a tehetség kibontakozásához, a tanulmányi előmenetelhez. A párt már 1948-ban egységes, 18 éves korig tartó általános iskola bevezetését javasolta, és az oktatásügyet azóta is állandóan napirenden tartja.

Az OKP 1971. február 13-án tanácskozást szervezett az oktatáspolitikai kérdéseiről. A tanácskozás bevezetőjében Franz MÜHRI, a párt főtitkára megfogalmazta, hogy Ausztria fejlődése a hetvenes években nagymértékben függ az oktatás alakulásától. Alapkövetelménynek a 9 éves egységes általános iskola bevezetését határozta meg. A kommunisták feladatuként jelölték meg, hogy részt vegyenek egy ilyen oktatási rendszer megoldásának gyakorlati feladataiban és javaslatokkal lépjenek a közvélemény elé. A tanácskozás nagyra értékelte a szocialista országok közoktatásának eredményeit és rámutatott azokra az ellentmondásokra, amelyek a kapitalista társadalomban a tudományos technikai forradalom feltételei között tovább mélyülnek. A felszólalók fontosnak tartották, hogy az egységes iskoláért folyó küzdelemben a pedagógusok a munkásosztály és a kommunista párt szövetségesei lehetnek.

Számos felszólaló adatokkal bizonyította az alsó fokú oktatás gondjait, problémáit és ezen belül különösen a munkás-paraszt gyermekek tanulmányi nehézségeit. A párt nagy fontosságúnak tartja az egyházi befolyás csökkentését az osztrák közoktatás egészére.

A középfokú képzés. A középfokú képzés szerkezete rendkívül összetett. Az egyik — legnagyobb hagyományú — oktatási forma az „általánosan képző magasabb iskola”, a *gimnázium*.

Első és második osztályában egységes oktatás folyik.

A harmadik-negyedik osztályban különválnak a humán- és reálgimnázium, illetve a közgazdasági leány-reálgimnázium. A gimnáziumi képzés során különös

hangsúlyt helyeznek a nyelvi képességek kibontakoztatására. A latint a harmadik osztálytól tanulják; a reálgimnáziumban több matematikát, fizikát és ábrázoló geometriát oktatnak, ugyanakkor nincs latin; a közgazdasági leány-reálgimnáziumok képzésében a praktikus ismeretek (pl. kézimunka) kapnak jelentős hangsúlyt. A tananyag többi részében nincs lényeges különbség az egyes típusok között.

Az ötödik-hatodik osztályban további specializálódás megy végbe és hat oktatási forma működik: humán gimnázium, élő idegen nyelvi gimnázium, realisztikus gimnázium, természettudományos reálgimnázium, matematikai reálgimnázium és közgazdasági leány-reálgimnázium.

A *humán gimnáziumban* az első idegen nyelv, és a latin mellett központi tárgyként görögöt tanulnak; az *élő idegen nyelvi gimnáziumban* az első élő idegen nyelv és a latin mellett központi tárgyként megkezdik a második élő idegen nyelv tanulását; a *realisztikus gimnáziumban* az élő idegen nyelv és a latin mellett matematikát, fizikát és ábrázoló geometriát tanulnak központi tárgyként. A *természettudományos reálgimnáziumban* az élő idegen nyelv mellé központi tárgyként a latin és természettudományos képzés vagy ábrázoló geometria kerül; a *matematikai reálgimnáziumban* az első idegen nyelv mellé központi tárgyként erős matematika, fizika, ábrázoló geometria és második élő idegen nyelvi képzés kerül. A *közgazdasági leány-reálgimnáziumban* az első idegen nyelv mellett központi tárgy lesz a második élő idegen nyelv vagy a latin és a gyakorlati tárgyak.

A gimnázium és a reálgimnázium mellett működik az ún. „*Aufbau*”-gimnázium és „*Aufbau*”-reálgimnázium. (Nehéz e fogalomhoz magyar megfelelőt találni, legközelebb áll hozzá a mi általános gimnáziumunk. Ez a forma általános elméleti és bizonyos gyakorlati felkészítést nyújt. Népszerűségének alacsony szintjét jelzi, hogy 1970-ben mindössze 900 tanuló járt e két iskolatípusba.) Annál népesebb forma a *műzsai—pedagógiai reálgimnázium*: az ötödik osztályban első élő idegen nyelvet tanulnak, hatodik osztálytól latint vagy második élő idegen nyelvet. A többi tantárgy megfelel az egyéb típusok tantárgyainak. A „műzsai” elnevezés azt jelzi, hogy különös súllyal foglalkoznak a zenei és képzőművészeti oktatással, pedagógiai jellege pedig abban mutatkozik meg, hogy speciális feladata a pedagógus utánpótlás előképzése is.

A gimnáziumi oktatásban különféle kísérleti formákkal is találkozunk. Az egyik ilyen lakatos, asztalos, rádiótechnikus szak, illetve segéd munkás képzettséget nyújt az érettségi mellett. Hasonlóan kísérleti jellegű a zenei- és sport-reálgimnáziumi képzés is.

Ausztriában 1969—70-ben 283 általános képző középiskola (gimnázium) 4414 osztályába 130 813 tanuló járt, akiket 8718 pedagógus oktatott.

A fiatalok számára adottak a *szakmai irányú képzés* lehetőségei is. Az egyik forma a politechnikai évfolyamot követő segéd munkás kurzus, amelynek keretében az üzemben dolgozó fiatal heti egynapos vagy évi nyolchetes iskolai kiképzésen vesz részt. A segéd munkás — megfelelő tanfolyam után — később szakmunkásvizsgát tehet.

Ausztria 248 különböző képzési irányú *szakiskolájában* 1968/69-es tanévben 112 521 fiatal tanult és 3144 oktató dolgozott. Ezen belül a legtöbben ipari szakterületen (82 499), illetve a kereskedelemben (28 589) képezte magát. A szakmát adó középiskoláknak számos fajtája van — 1—2—3—4 éves formák: az ipari, iparművészeti szakiskola 3 éves. A gyors-gépiró iskola egyéves, az államigazgatás adminisztrációs apparátusában dolgozókat 2 évig képezik (1969/70-ben a 7 képzőintézetben 795-en tanultak), a kereskedelmi iskolák 3 évesek, a háztartási

iskola egyéves, a vendéglátóipari iskola 2 éves. Középfokon, 4 éves iskolában képezik az iskolai munkaoktatókat és óvónőket. A mezőgazdasági szakiskolák különböző időtartamúak.

Ezek mellett ugyancsak 14 éves korban a *tanulók felső szakiskolába* is mehetnek, ahol a képzés 5 évig tart. Ez az iskolatípus idegen nyelvi, közismereti, elméleti, gyakorlati felkészítést nyújt. A végzett fiatalok 4 éves gyakorlat után elnyerhetik a mérnöki címet. A kereskedelmi akadémia a felső szintű kereskedelmi kádereket képezi. 1969/70-ben 46 kereskedelmi akadémián 9429 hallgató tanult. Az érettségi utáni felső fokú ipari és kereskedelmi intézményekben az említett tanévben összesen 14 460-an tanultak (köztük csupán 451 nő volt).

E számadatokkal nem törekedtünk a teljes keresztmetszetet bemutatására. Azt azonban érzékelni lehet, hogy az általános és középfokú képzés területén az erőfeszítések ellenére is kevés előrelépés történt a reform első évtizedeiben. Az óvodai ellátás területénként nagy eltéréseket jelez a összességében jelentős mennyiségi gondokkal küzd még, nem is szólva előiskolai funkciója gyakorlásának minőségi problémáiról. Az alapképzés is komoly strukturális gondokkal terhes, amit csak nehezít az osztrák települési szerkezet történelmileg kialakult képe. A tíz éves korban erősödő szelektálás nem pedagógiai, képességi-tehetségi alapon történik, hanem a szülők társadalmi-anyagi helyzete szerint, nem kis mértékben a települési viszonyoktól befolyásoltan. A jelenlegi helyzetben a tendencia nem ígér rövid távon nagy változásokat a képzési különbségek felszámolása terén. Úgy tűnik, hogy az osztrák közoktatásnak ezek az alapvető gondjai.

A politechnikai évfolyam is több helyen fejlesztésre szorul. A középfokú képzésben a specializáció a mai viszonyok komoly problémája, mindennekelőtt a gimnáziumok egyetemre készítő jellegéből adódóan. A tanulók tíz éves korban intézményesen is elkezdődő különválasztása olyan hátrány a népiskola, sőt a felsőtagozatos tanulók számára, amelyet később csak kevesen tudnak pótolni.

Az Osztrák Gazdasági Kutató Intézet 1967-ben elkészítette az egyetemet végzett tanárok számának prognózisát 1980-ig. Ez azért volt szükséges, mert Ausztriában bizonyos területeken és szakokon nagy a pedagógushiány. Különösen kevés a kémia, természetrajz, angol, latin, rajz és testnevelő tanár. E hiányhoz hozzájárul a pedagóguspálya vonzásának problémája éppúgy, mint a képzési gondok sora vagy a fejlődő ipar elszívó hatása. A jelzett Intézet prognózisa a következő tanárigénnyel számol:

	tanárok	tanulók	tanárok	tanulók
	száma 1964. január 1.		várható száma 1980-ban	
Általánosan képző középiskola (gimnázium)	5673	85 582	16 015	241 609
Műzsai—pedagógiai reálgimnázium	583	4 417	1 584	12 000
Műszaki—ipari felső iskolák	469	12 066	1 476	37 968
Kereskedelmi akadémia	682	6 958	718	17 859
Közgazdasági leányiskolák felső tagozata	261	1 874	218	1 564

Ha a pedagógus létszám 1968—1971 közötti növekedési ütemét vizsgáljuk, amely a különböző intézménytípusokban 10—50% között mozog, biztató a kép a program teljesítését illetően. A jelzett időszakban pl. a gimnáziumi tanárok létszáma 19,4%, a szakiskolai tanárok száma 12,4%, a pedagógiai akadémiák tanárainak létszáma 50%-os növekedési ütemet ért el. Hozzá kell tenni, hogy Ausztriában is gondot okoz a képesítés nélküliek viszonylagos magas száma a népiskolákban, illetve szakmunkásképző intézmények számára történő tanárképzés rendszerének megoldatlansága.

Felsőoktatás, pedagógusképzés. Ausztria 16 egyetemére és főiskolájára az eredményes érettségi vizsga után automatikusan lehet felvételt nyerni.² A közel 54 ezer nappali hallgató közül alig minden negyedik nő. A hallgatók összetétele a kapitalista országok szokott képét mutatja. Az 1970-es hivatalos minisztériumi statisztikák, felmérések alapján azonban nézzünk néhány konkrétumot a hallgatók összetételéről.

Tekintettel a *kollégiumi ellátottság* alacsony fokára — a hallgatók 11%-a kapdiakotthoni elhelyezést —, a gyermek egyetemi továbbtanulását nagymértékben befolyásolja a szülők lakhelye. 1970-ben Ausztria 46 városából került ki a férjhallgatók 71, a nőhallgatók 79%-a. (Ez is hozzájárul a nőhallgatók alacsony arányszámához a felsőoktatásban.) Az össznépeség 57%-át kitevő 3614 községből a nőhallgatóknak csupán 24, a férfiaknak 29%-a származik. A statisztika évében 1625 (45%) községből egyetlen hallgató sem tanult a felsőoktatásban, és 2767 (76,6%) községből nem volt első éves hallgató. E súlyos egyenlőtlenség felszámolásához hatalmas szociális erőfeszítésekre lenne szükség.

A statisztika azt is mutatja, hogy a hallgatók döntő többsége a 8 osztályos gimnáziumból, illetve az 5 éves magasabb fokú szakiskolákból került az egyetemre. E két iskolatípusból jött a hallgatók 96%-a, ezen belül is az első évesek 83%-a a 8 osztályos gimnáziumot végezte. Úgy véljük, hogy a 10 éves korban erősödő intézményes szociális differenciálás következményei itt jól mérhetők. A hallgatók *összetétele* származás szerint a következő képet mutatja:

egyetemet végzett jómódúak és szabadfoglalkozásúak gyermekei	15%
önálló szabadfoglalkozásúak, egyetemi végzettség nélkül	12%
mezőgazdaságban dolgozó parasztok	3%
vezető alkalmazottak és hivatalnokok	25%
középvezető alkalmazottak és hivatalnokok	19%
kisbeosztású hivatalnokok és alkalmazottak	13%
szakmunkások	8%
segéd- és betanított munkások	4%

A társadalmi struktúra és az egyetemi hallgatók szociális összetételének e fordított piramisa várhatóan még hosszú évekig fennáll, hiszen a legutóbbi években is az első évesek között csupán 1—2%-kal növekedett a munkásgyermekek aránya. Tekintettel azonban a nagyfokú lemorzsolódásra, az összképen ez nem fog lényegesen változtatni.

Az egyetemi oktatás, s ennek keretei között a *pedagógusképzés* alapját az 1955-i szervezeti és az 1966-i képzési törvény határozza meg. A parlament különalkotott törvényeket az egyes képzési ágak számára.

A változás korát éli az osztrák pedagógusképzés rendszere. 1968-ig fokozatosan megszüntették a középfokú tanítóképzést, és kiépítették a 4 szemeszteres pedagógiai akadémiák rendszerét. Az akadémiákon tanítóképzés folyik, és a felső tagozat szaktanárképzése csak levelező úton történik a tanítók sorából. Felsőtagozatos szaktanárnak természetesen egyetemet végzett pedagógusok is mehetnek, ez azonban a gyakorlatban csak ritkán történik. Az 1971/72. tanévtől kezdődtek kísérletek Bécsben és Klagenfurtban a felsőtagozatos szaktanárok intézményes képzésére.

² Az osztrák felsőoktatásról és pedagógusképzésről részletesebben l. *Koncz János*: Pedagógusképzés Ausztriában. Felsőoktatási Szemle, 1972. 7—8. sz. 504—511.

Hosszú vita után az osztrák parlament 1971. június 30-án törvényt alkotott a bölcsészeti- és természettudományi karokon képesítő oklevél elnyerésére irányuló úgynevezett *diploma-tanulmányok, doktori tanulmányok és rövidített tanulmányok* végzéséről.

A diploma-tanulmányok háromfélék lehetnek: gyakorlati foglalkozásokhoz megkívánt tudományos előképzés, tanári pályára felkészítés és kiegészítő képzés. Képzési időtartamuk 8–10 félév, amely két szakaszra oszlik. Azok a hallgatók, akik előírt tantárgyaikból rövidebb idő alatt eredményesen vizsgáztak, félév-kedvezményt kaphatnak. A vizsgák elővizsgákra (kollokvium) illetve első és második diplomavizsgára oszlanak. Az első diplomavizsga az oktatók előtti részvizsgák, vagy bizottság előtti vizsga formájában folyik. A második diplomavizsga két részből áll: az első részben az előírt vizsgatárgyakból kell vizsgázni bizottság előtt vagy részvizsgák keretében, a második részben a teljes vizsgabizottság előtt a diplomafeladat témáját érintő tárgy egy részéből kell vizsgázni, továbbá egy másik olyan tárgyból, amely a diplomafeladat tárgyával kapcsolatos. A diplomafeladat elkészítésére másfél év áll rendelkezésre.

A tanárképzésnél a pedagógiai képzés a tanulmány második szakaszában történik, s magában foglalja az általános pedagógiát, szakdidaktikát és a gyakorlati képzést. A tanítási gyakorlat tartama 12 hét. A kiegészítő tanulmányok keretében további szakokból lehet képesítést szerezni.

Doktori tanulmányokra az bocsátható, aki a második diplomavizsgát letette. A rövidített képzésben fordítokat képeznek 6 féléven keresztül. Az egyes tanulmányi szakok tárgyát, anyagát a paritásos alapon működő tanulmányi bizottságok állapítják meg, amelyek 2–2 tanárból, asszisztensből és hallgatóból állhatnak.³

Jelentős eredményeket tudhat magáénak a *neveléstudomány* Ausztriában. A pedagógia mégis gondokkal küzd, és ahogyan R. GÖNNER salzburgi professzor egy cikkében megfogalmazta: „a tudományügyi és az oktatásügyi minisztérium között senki földjén helyezkedik el”. A cikk írója megállapítja, hogy — bár sok szó esett a parlamenti vitában a tudományos elméleti pedagógiáról —, érdemben, túl a nyilatkozatokon, nem sok történt. Valójában a pedagógia érdekeit nem vették eléggé figyelembe. Ugyanakkor jogos igény a tanárok jobb pedagógiai, didaktikai felkészítése, a pedagógiai akadémiák tanárainak jobb előkészítése, a felnőtt- és felsőoktatási didaktika alapos művelése. Gondot okoz, hogy a pedagógiai jogi, adminisztratív és anyagi szempontból a tudományügyhöz tartozik, ugyanakkor a felhasználó az oktatásügy. E visszás helyzet megoldása fontos kutatás- és oktatáspolitikai döntéseket kíván.

KONCZ JÁNOS

³ Bundesgesetz über geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Studienrichtungen. Verordnungsblatt für die Dienstbereiche der Bundesministerien für Unterricht und Kunst, Wissenschaft und Forschung. 1971. 10. sz. 352–365.

RIFORMA DELLA SCUOLA

1973. 1—12. szám

A Riforma della scuola című olasz folyóirat 1973-as évfolyamáról alkotható összkép — még az előző évfolyamhoz viszonyítva is — változást mutat: túljutva az olasz iskola változtatásainak felismerésén és az okok feltárásán, most már a krízisből kivezető út egyre konkrétabb lehetőségeit mérlegeli, a szükséges strukturális és tartalmi változtatások kifejtésével közöl reformjavaslatokat, a reform alapkérdéseit vitára bocsátja és egyre intenzívebben foglalkozik az ország különböző részeiben folyó kísérletekkel, amelyek a reformköveteléseket támasztják alá. A lap rendkívül változatos lehetőségekkel él: számot ad a reform főkérdései körül kialakult eltérő vagy szembenálló véleményekről; körkérdest tesz fel különböző társadalmi erőknél, tájékoztat a szerkesztőségben lezajlott eszmecserékről; a közvéleményt megmozgató, vitára ösztönző tanulmányokat közöl.

Változatlanul főkérdés marad az iskolának mint társadalmi intézménynek a nyitottsága, vagyis annak tudatosítása, hogy igazi megújuláshoz csakis a munkáosztály harcának eredményeként érhető el. Bizonyítékkal több szerző utal a diákmozgalmakban végbemenő változásokra, ahol a szélsőséges nézetekkel szemben a forradalmi erőkkkel való összefogás lép előtérbe.

Az évfolyam anyagát három témakörben közelíthetjük meg:

1. A középiskola (scuola secondaria superiore) megújítására irányuló tervezetek: a kormány törvényjavaslata és a kommunista parlamenti csoport reformtervezete, különös tekintettel a két felfogás ütközési pontjaira.

2. Az egésznapos iskolának, mint a reform meghatározó feltételének, szerkezeti és tartalmi problémái.

3. A reform sikerének szubjektív feltételeként a pedagógusok szerepének vizsgálata, a funkcióváltozás szükségességének bizonyítása.

De olyan súlyos problémák, mint az iskolából kimaradtak, az iskolát elvégzők álláskeresése, elhelyezkedésük nehézségei, az állástalan diplomások sorsa, vagy a munkásfiatalok továbbtanulásának ügye is jelentős tanulmányok témái.

I. A középiskola reformtervezetei

A folyóirat 3. száma a középiskola reformtervezetével foglalkozik, mintegy előkészítve a kommunista párt második országos konferenciáját, melynek témája a társadalmi krízis egy jelentős területe: a középiskola.

Francesco ZAPPA *Una controriforma per testamento* (Egy nyilvánvaló ellenreform) c. cikke a kormány reformtervezetének két sarkalatos pontját vitatja. Bár a tervezet szavakban egységes középiskoláról beszél, a szavak mögött az iskola szerkezeti széttagoltsága fedezhető fel, és ugyanez a konzervatív jelleg rejtőzik a tartalmi tagozódás mögött is. Egyfelől ugyanis a tervezet fenntartja a humán tagozatot (linguistico-storico-filosofico), egy „hibrid” jellegű természettudományos tagozatot (scientifico-economico-giuridico) és a technikai-szakmai tagozatot, amely a tervezetben tudományos-technológiai (scientifico-politecnico) tagozattá „nemesült”, másfelől lehetőséget nyújt arra, hogy e három tagozatot körzeti szinten is meg lehessen oldani, vagyis az egységes jelleget ezzel nyíltan is megbontja. Rejtettebb módon ugyan, de konzervatív tendenciák fedezhetők fel az általánossá teendő középiskola színvonalának csökkentésében és a magániskolák szintjének emelésében, szigorításában. *Ellenreform* tehát ez, figyelmen kívül hagyja azokat a követeléseket, amelyekért a demokratikus erők többéves harca folyik.

A hivatalos állásponttal szemben elkészült az egységes középiskola megteremtésére vonatkozó kommunista javaslat is. E javaslatban az új iskola modellje körülbelül így összegezhető: mind tartalmában, mind szerkezetében egységes iskola, amely szervesen kapcsolódik az általános iskola, mint alapiskola reformjához, arra épül, megvalósítja a műveltség, szakma, tanulás-munka egységesítésének folyamatát.

E két tervezet szembeállításával az iskola országszerte politikai és társadalmi ütközés színtere lett. A kommunista konferencia a szerkezetileg egységes középiskola új kulturális tengelyével foglalkozott. A konferencián elhangzott előadást és a hozzászólásokat a

folyóirat 6/7. száma tartalmazza. M. A. MANACORDA és M. RADICE előadása (*Ordinamento e nuovo asse culturale*) a mai olasz iskola elmaradottságának jeleit foglalja össze. A legsúlyosabbak: az oktatás elavultsága, a korai pályaválasztási kötelezettség, a megkövesedett, életidegen tudásanyag és módszerek, a nevelésben jelentkező önkényesség. A szerzők aggasztónak tartják, hogy az illetékes szervek nem vesznek tudomást az új szakmák és a technikai változások realitásáról és ennek következtében az ifjúság százazreit készítik elő „nemlétező” szakmákra.

Megoldásul — Gramscira emlékezve — egy egységes intellektuális és technológiai iskola képét vázolják fel, amelyben a műveltség és a technika együtt jelentkezik. A műveltség fogalmának — „az egész emberi tudás katalógusát” mélységesen felforgatva — meg kell változtatnia. Az iskola a serdülők munkahelye, tehát biztosítania kell számukra a valóságos szabadságot és autonómiát, mint az ember harmonikus kialakításának feltételét.

Nicola BADALONI, a *Centralità della scienza* (A tudomány központúsága) címen vitába száll Manacordának a műveltség tartalmára vonatkozó megállapításával. A tudományos-történeti-technológiai tengely megrajzolásában bizonyos eltolódást lát a technológia javára. A középiskolai modell kialakításában nem lehet lemondani a tudományos ismeretek objektív jellegéről, a termelési folyamat történeti-társadalmi genezisének megismeréséről. A szerző a reformmál kapcsolatban kifejezi aggályát: lehet-e harcolni az egységes iskoláért egy olyan társadalomban, amely maga is megosztott, krízisben van.

A vita másik hozzászólója Lucio Lombardo RADICE (*Due prospettive a lungo termine*, Két hosszú távú perspektíva) a marxizmus tézisei alapján bírálja a meglevő iskolát, amely a nevelés és oktatás szétválasztásával az iskola kettős természetét igazolja: eszköze a termelőerők reprodukciójának és örökösként való elveit és módszereit. A szerző a kormány reformtervezetének restaurációs tendenciáját teszi nyilvánvalóvá. A két tervezet gyakran azonos terminológiája elfedi a tartalmi különbségeket. A burzsoázia ma már hajlandó egy kevésbé szelektáló középiskola létrehozására, észre kell azonban venni, hogy ez taktikai változás, amit megtévesztő ideológiák kísérnek. A hozzászóló óva int a szabadosság, spontaneitás, a fiatalok spontán érdeklődésére való hagyatkozás, a tanulás és a produktív munka közvetlen összekapcsolását hangoztató, népszerűnek látszó elvektől. A diákmozgalmak krízise abból adódott, hogy nem vették időben észre a burzsoázia megváltozott taktikáját. (Írónikusan idézi: „Egy cigarettát és egy érettségi bizonyítványt a burzsoázia ma már nem tagad meg senkitől”)

L. L. RADICE a kialakítandó középiskola

szellemére vonatkozóan igen fontos elvi megállapításokat tesz: „Azon igyekszünk, hogy tudományos módszerekkel az eszmék szabad konfrontációját tegyük lehetővé. Nem akarunk ráerőszakolni a fiatalokra tételeket hanem a véleménynyilvánítás, a választás autonóm képességét akarjuk kifejleszteni bennük. Ebben vagyunk marxisták”. Mindenki számára egyformán nyitva álló iskolának inspirálnia kell — az antifasizmus és az ellenállás szellemében — a civilizált együttélés alapjára: a munkára, a közös problémák megoldásában való együttműködésre, a közösség érdekeinek tiszteltére.

Az új iskolának olyan embereket kell nevelnie, akik már megszemélyesítik és igénylik a legmagasabb fokú automatizált termelést és a demokratikus vezetést a társadalomban, elsajátítják a társadalmi elemzés tudományát, képesekké válnak a tudomány eredményeinek felhasználására. Határozott normák kialakításával rá kell vezetni a fiatalokat a proletár erényekre: a felelősségre, a kitartásra, az alkotó munkára, a közös munkában tanúsított szabad és öntudatos fegyelembre. A nevelés tartalmát nem szabad bizonytalanul vagy általánosságban megjelölni, mert az a gyakorló pedagógusokban bizonytalanságot és zavart kelt.

Ugyancsak vita zajlik Attilio MONASTA (*La descolarizzazione a chi gioverebbe?* 2. szám — Az iskola eltűnése kinek használ?) és Lucio Lombardo RADICE között az iskola elhárítása és az öröklött kultúra kérdéseiről. MONASTA szerint a mai oktatási intézmények a társadalomban végbemenő minőségi változás nélkül nem válnak „felhasználóik” javára. Éppen ezért veszélyes dolognak tartja, hogy az iskoláért folyó harcban elterelődik a figyelem a termelési viszonyok lényegéről (a munka tőkés kizsákmányolásáról), mint az elidegenedés legfőbb forrásáról... Véleménye szerint, mivel a ma iskolája a tömegek számára nem nyújt igazi kultúrát, és a fiatalok legnagyobb része az iskolán kívül nevelődik és tanul, nem kell sok energiát vesztegetni az iskola fennmaradásáért, végsőként menni az iskola „elvének” védelmében. Mindenki számára egyforma, egységes iskolát már csak azért sem lehet megvalósítani, mert a fiatalok kiindulási alapja sem egyforma. A dolgozó tömegek előtt nem szabad eltitkolni azt az igazságot, hogy addig nem lesz megfelelő iskolájuk, amíg a termelési viszonyok olyanok maradnak, mint amilyenek jelen pillanatban.

L. L. RADICE kétségbe vonja a szerző alap-tételét, az iskola eltűnéséről kifejtett álláspontját. Az iskola és forradalom kérdésében az iskolát ideális terepnek tartja az antagonisztikus osztályok összecsapására. A tömegek kvalifikált oktatásért folyó harc társadalmi-politikai harc. A kulturális örökség kérdésében is a folytonosság álláspontján, a felhalmozotti kultúra védelmében emel szót.

A *Riforma della scuola* szerkesztőségében lezajlott megbeszélés a középiskolai reform lényegi problémáit hozta felszínre: elképzeléseket és korlátokat, perspektívákat és ellentmondásokat. A gondok középpontjában az elhelyezkedni nem tudó fiatalok, az állástalan diplomások sorsa áll.

Incentivi e frustrazioni nella condizione giovanile (Ösztönzések és akadályok a fiatalok helyzetében, 3. szám) címmel három professzor, CANCRINI, MALAGOLI és MARCOZ fejt ki álláspontját a szerkesztőség által feltett kérdésekre. Már maguk a kérdések is rávilágítanak a problémák mélységeire. Néhány izgalmas kérdés:

Milyen hatással van a fiatalok pszichológiai fejlődésére és társadalmi magatartására a különböző iskolatípusok létéből fakadó megosztott, töredékes kultúra?

Tizennégy éves korban az iskola kiválasztásának kötelezettsége nem teszi lehetővé a szakmai mobilitást. Hogyan egyeztethető ez össze a ma igényével?

Bizonyos megosztottság nemek szerint az egyes szakmák területén (elnöiesedett vagy száz százalékosan férfi pálya) nem járul-e hozzá a társadalom kapitalista jellegének konzerválásához?

A család és az iskola még ma is szilárd bázisa e két intézmény autokrata jellegén való örökösnek. Hogyan lehet ezt a szövetséget a demokratizmus, „a szabadság” védelmezőjévé átváltoztatni?

A modern társadalom gyors átalakulása, az információszerzés iskolán kívüli lehetőségei bizonyos generációs ellentéteket váltottak ki, és ez az iskola jelenlegi csődjének egyik okozója. Feltételezhető-e, hogy az iskola képes lesz idővel visszaszerezni a generációs folytonosságot?

Végül az ellentmondások társadalmi gyökerére, az iskola és termelő munka viszonyára irányul a figyelem. Az iskola és a termelő munka két külön világ, az iskolai életnek egyetlen termelő fázisa sincs. Milyen hatással van a fiatalokra a reprodukáló és nem termelő szerep, hogyan realizálódhat a fiatalok termelésre vonatkozó igénye?

A megkérdozett professzorok válaszaikban lényegében a kommunista reformtervezetnek koncepcióját erősítették, mélyítették el.

A folyóirat 12. száma ismét az alapiskola problémaköréhez tér vissza és vitára bocsátja az elkészült törvényjavaslatot, azzal a céllal, hogy a középiskolai tervszellet összhangban, széles közvélemény támogatásával kerüljön a parlament elé. Giorgio BINI: *Un progetto aperto per l'iniziativa di massa* (Nyílt tervezet a tömeg kezdeményezésére) címmel vezeti be a javaslatot és annak vitáját. A javaslat politikai-kulturális bázisa az Antonio GRAMSCI által meghirdetett egységes alapiskola koncepciója, amely az iskola megkezdésétől a munkába állásig, az egyetemi továbbtanulásig minden

fiatal számára egyforma. A tervezet megszünteti az elemi iskola és a felső tagozat közötti történeti megosztottságot, eltünteti minden diszkriminációs lehetőséget; olyan művelődési anyagot nyújt, amely a társadalmi élet valóságos problémáiban igazít el, és képessé teszi a fiatalokat arra, hogy megálljanak a világban („stare nel mondo”), megértsék azt és felkészüljenek a megváltoztatására. G. BINI jelentőségének megfelelően hangsúlyozza a tervezetnek azt a tendenciáját, amely az alapismereteket a természeti és társadalmi valóság vizsgálatának eszközeivé kívánja tenni, és ezzel a személyiségfejlesztés egyetlen lehetséges és biztos alapját megteremteni.

Maga a tervezet részletesen foglalkozik a fentiekkel kívül a vallásoktatás fakultatív jellegével, az egésznapos iskola kialakításának szükségességével, az iskolavezetés nyitottságával, a tanulók értékelésének új lehetőségeivel, a tradicionális selejtező eszközök (bizonyítvány, ellenőrző könyv, stb.) eltörlésével.

II. Az egésznapos iskola szervezeti és tartalmi problémái

A folyóiratnak szinte minden száma foglalkozik az iskolareform döntő láncszemével, az egésznapos iskola megteremtésének feltételeivel és lehetőségeivel. A 8/9. számot teljes egészében e témának szentelik. A szám összefoglaló címe: *Esperienze e ipotesi di scuola a tempo pieno* (Az egésznapos iskola hipotézisei és tapasztalatai). A szerzők különböző megközelítésben ismertetik az egésznapos iskola fejlődésének két fázisát: az eszmei harc és az előkészítés időszakát az 1968 előtti években, és azokat a különböző jellegű és súlyú kezdeményezéseket, amelyek 1968 óta az ország különböző részeiben megindultak.

Giorgio BINI *Un connotato della riforma* (A reform egy ismertetőjele) című cikkében a jelenleg kibontakozó egésznapos iskola-mozgalom előtörténetét elemzi, részletesen foglalkozik a napközi otthonok keletkezésével, jellegével. A napközi otthon karitatív, első sorban felügyeletet nyújtó funkciójától az 1971 : 820. törvény próbál eltávolodni, amikor az egésznapos iskola irányába tesz bizonyos lépéseket. A hivatalosan megindított — néhány iskolára szorítkozó — kísérletnek kimondott célja mellett (a növendékek felkészítésének megjavítása), volt egy rejtett célja is: egyre nő az állástalan pedagógusok száma és ennek megakadályozására kezdtek foglalkozni az iskolaélet ilyen jellegű átalakításával. Maga az intézkedés azonban lényegi változást nem eredményezett. A kiválasztott osztályok számára kötelezővé tett foglalkozások megőrizték a napközi otthonok stílusát és módszereit. 1973-ban az egésznapos iskolára vonatkozó törvényt továbbfejlesztették, az elemi iskola osztálylétszámát húszra csökkentették, megszüntették a buktatást, mint az egész

tanulmányi rendszerrel szembeni abszurdumot, és új feladatokkal egészítették ki a tanulói tevékenységet. Mégis fennmaradt az a veszély, hogy az egésznapos iskola nem más, mint a tanóra meghosszabbítása. G. BINI véleménye szerint koncepcióbeli változásra van szükség és nem a régi módszerek némi megújítására. Olyan jellegű oktatás kell, amelyben lehetővé válik a tanulók önálló munkája, a modern technika vívmányainak változatos módon történő felhasználása; a tantárgyak alapjainak kritikai módon való elsajátítása, a tantárgyak közötti összefüggések felfedezése. Ennek az új típusú iskolának a létrehozása az iskola minden tényezőjének újszerű kialakítását igényli: az órarendszer, a tanítás módszerei, az osztályozás, a házi feladatok, stb. mind az új céloknak megfelelően kell hogy változzanak, de meg kell változnia a pedagógus, a szubjektív tényező szerepének is. Eleget kell tennie mindazoknak az igényeknek (játék, művelődés, szociális problémák), amelyeket a család nem képes kielégíteni.

Az egésznapos iskola tehát azért, hogy gyökeres változást jelent a meglévő iskolához képest, az iskolareform központi problémája. Nincs reform, ha az egésznapos iskola nem valószínűleg meg és — ma már számtalan tény bizonyítja — az egésznapos iskola csak a reform keretében, igen szívós politikai harc eredményeként jöhet létre.

A. ANGELUCCI és E. DETTI *L'esperienza della 820* (A 820-as törvény tapasztalata) című cikkükben az oktatásügyi minisztérium által megindított kísérletekkel foglalkoznak, azt fejtegetik, miért volt már eleve kudarcra ítélve az egésznapos iskola kialakítására irányuló hivatalos kísérlet. Ennek oka az volt, hogy a kísérlet megindítása előtt nem alakult ki egy részleteiben is végiggondolt pedagógiai koncepció, nem tisztázódtak a kialakításhoz szükséges feltételek és ezért a kísérlet az improvizálás szintjére süllyedt, érdektelenségbe fulladt. A szerzők az iskola vezetőit és a pedagógusokat felmentik a felelősség alól, mert a kísérleti jellegű újszerű feladatokra a pedagógusokat megfelelően fel kellett volna készíteni és megfelelő időt is kellett volna biztosítani azok elvégzésére. Ugyanennek a problémának a megvilágítására vállalkozott Lucio del CORNÓ: *Dalla parte degli insegnanti* (A pedagógusok részéről) című írásában, mert véleménye szerint a pedagógus szerepének új felfogása az egésznapos iskola kulcskérdése. Az új helyzettel összefüggésben néhány javaslatot tesz: egy többirányú nevelési centrumként felfogott iskolában a pedagógusok elfoglaltsága szükségszerűen meghosszabbodik, tehát revízió alá kell venni a pedagógusok munkaidejét.

Megváltozik a nevelés logikája is: a pedagógusoknak meg kell teremteniük annak feltételeit, hogy a legfőbb nevelő erő maga a

nevelendők kollektívája legyen. Revízió alá kell tehát venni a nevelés egész rendszerét. A pedagógus szerepe elsősorban mint ösztönző erő jelentkezik, fel kell készítenie a növendékeket arra, hogy egymás nevelőivé váljanak.

Az új tartalom alapkérdése, hogy milyen szilárd az a szövetség, amely az iskola és a haladó erők, a munkássztály között kialakul. Tehát vizsgálni kell ennek lehetőségeit.

A folyóirat 11. számában a gyakorlatban folyó kísérletekről kapunk képet. *Sperimentazione didattica* (Didaktikai kísérletek) címmel új rovat indult, azzal a céllal, hogy a minisztérium hivatalosan megindított kísérleteiről és az önálló egyéni kezdeményezésekről tájékoztasson. A szerkesztőség első lépésként a CIDI (Centro di iniziativa democratica degli insegnanti) (A pedagógusok demokratikus kezdeményezésének központja) tagjait kérdezte meg a szervezet céljáról, munkájának jellegéről. Elmondták: lehetőséget akarnak biztosítani arra, hogy a pedagógusok problémáikat megvitathassák, gondolataikat megoszthassák. A vita, a problémák feltárása során a pedagógusok jobban felfigyelnek a konzervatív iskola korlátaira, könnyebben válnak részeséivé az iskola megújításáért folyó harcnak.

Az e rovatban ismertetett kísérletek az ország különböző városaiban, egymástól függetlenül folynak. Mégis szinte minden elemzésből kiemelkedik a kísérlet egyik legjelentősebb új vonása, a társadalmi valósággal való közvetlen kapcsolatnak valamilyen formája. A társadalmi-politikai tevékenység például az egyik iskolában abban áll, hogy a kivándorlás bonyolult kérdésköréhez gyűjtenek anyagot, tanulmányozzák és feldolgozzák a faji megkülönböztetés jelenségeit, Vietnam sorsát. Egy másik iskolában szociológiai vizsgálatokat végeznek a gyár helyzetéről, grafikonokat, rajzokat készítenek a gyár keletkezéséről, fejlődéséről. Ezek a nagy intenzitással folyó „kutató” munkák érzékennyé teszik a fiatalokat a társadalom fejlesztésének ügye iránt.

Pieno tempo a Grottarossa (Egésznapos iskola Grottarossában) című írásban Anna Maria SINIBALDI Róma egyik külvárosában folyó kísérletről ad képet, ismerteti azokat a radikális intézkedéseket, amelyek segítségével az iskola valóban egésznapossá vált. Szakítottak a beidegződött tradíciókkal, megszüntették az osztály-tanító rendszert, helyette csoportokat alakítottak ki hasonló felkészültségű és különböző korú tanulók számára. Így kívántak eljutni a társadalmi szelekció gyökeréhez. Ugyanis a gyerekeket a tudásszint alapján helyezik el az egyes csoportokban és így az a tanuló, aki a maga osztályában biztosan megbukott volna, a munkacsoportban hiányait pótolhatta, azzal a megnyugtató érzéssel, hogy nem vizsgára kell készülnie, hanem megfelelően el kell sajátítania a tananyagot. A kísérlettel a szerző azt is bizonyítani kívánja,

hogy a kezdet nehézségei nem tehetik az embert skeptikussá — ahogyan erre már vannak jelek — a munkásosztály objektív művelődési igényét kielégítő iskolatípussal szemben.

Giovanni LOMBARDI *Firenze: Rapporto con le forze sociali* (A társadalmi erőkkel való kapcsolat, 2. szám) című cikke a tanulók aktivitásának bemutatásával bizonyítja, hogy érettek a demokratikus jogok gyakorlására, alkalmasak az önkormányzásra. A külső világgal való kapcsolat átélése: fejlődésük elengedhetetlen feltétele. Firenze több iskolájában szemmináriumszerűen működnek csoportok, amelyek szintén az olasz valóság problémáit vizsgálják. Az egyik csoport tagjai például adatgyűjtéssel, történeti kutatással, kritikai összevetéssel, a hozott rendelkezések elemzésével mutatják be az olasz iskola helyzetét. Az elkészült értékes anyagot iskolába, gyárakba, egyetemi tanárokhoz, munkásokhoz, a legszélesebb társadalmi rétegekhez juttatják el és kikéri véleményüket.

Egy másik csoport az iskolában folyó oktatás állapotát vizsgálja, különös tekintettel a tanterv, a tankönyvek tartalmára, az osztályozás-értékelés problémáira.

Izgalmasan alakul a diákbizottságok élete. Amilyen mértékben sikerül kihárcolniuk iskolán belül cselekvési területeiket, olyan mértékben erősödik kollektív fellépésük a fasiszták erőleplezésére, röpiratok szerkesztésére. Így lesz a tanulói önkormányzat az aktív politikálás bázisa is.

A pedagógiai elvek egész rendszerét nyújtja Lucio Lombardo RADICE *Per una scuola operaia* című írásában. Munkaskollégiumok létrehozását sürgeti a tanulmánygyő íjmunkások részére. E kollégiumok gyarapítása, felszerelésben való gazdagítása maguknak a fiataloknak munkája, leleményessége révén következhet be. Kevés, de lelkes pedagógusgárdára van szükség, amely nem merev órarendben, hanem egésznapos programmal irányítja a fiatalok tanulmányait, szervezi munkájukat a takarítástól a konyhamunkáig, a kert megműveléséig és kiépíti társadalmi kapcsolataikat. Tehát önkormányzat, színvonalas tanulmányi munka és szoros kapcsolat a társadalmi valósággal! A szerző kíváncsún tart egy olyan rendeletet, amely kötelezi a gyárakat, üzemeket, vállalatokat, hogy a fiatal munkások, alkalmazottak részére néhány évre szóló tanulmányi időt engedélyezzenek. Ez olyan létfonosságú kérdés, amelyet minden politikai szervezetnek támogatnia kell.

III. A pedagógusok megváltozott funkciója

Az iskolareform sikerének fő tényezője a pedagógus. Ezért merül fel újra és újra a pedagógus személye, mérlegre kerülnek tettei, a reformtörekvésekhez való viszonya. Annak ellenére, hogy számtalan kísérletező, újat akaró pedagógusról ad számot a folyóirat, a

pedagógustársadalom egésze még nem ismeri fel igazi szerepét az átalakításért folyó küzdelemben. Ennek az ellentmondó jelenségnek az elemzését nyújtja Maurizio LICHTNER *Il contributo degli insegnanti* (A pedagógusok hozzájárulása, 3. szám) című cikkben. Felteszi a kérdést: „Hogyan képzeljük el az iskola megváltoztatásának folyamatát? A pedagógusok részvételével és egyetértésével vagy nélkülük és ellenükre?” Illúzió az a sokak által hangoztatott nézet, hogy az iskola megújításának *belülről*, a pedagógusok alkotó kezdeményezésével kell megtörténnie. A pedagógusok nem ismerik eléggé a társadalmi fejlődés új problémáit, de nem ismerik a pedagógia terén jelentkező speciális problémákat sem, azokat a problémákat, amelyek a középiskola egysége-sítését sürgetővé teszik. Éppen ezért él bennük erősen a megszokotthoz való ragaszkodás, ezért fordulhat elő, hogy a kormány retrográd politikája mellé állnak.

A reformterveknek tehát *kívülről*, a társadalom politikai erőtől kell érkezniük, de ez természetesen nem jelenti azt, hogy a pedagógusok nélkül is megoldható lenne a reform. Az iskolareform ugyanis magába foglalja a pedagógusok reformját is, tehát fel kell készíteni őket új feladataikra, közelebb kell hozni őket a munkásosztály világához, amely növekedéik jelentős részének világa lesz, közelebb hozni a társadalom valóságos problémáihoz, hogy megértsék és támogassák a politikai harcot.

A tekintélytisztélet elvére épült viszonyuk a diáksággal válságba jutott, a régi módszerek hitelüket veszítették. Egyetlen kivezető út marad a pedagógusok számára: az új alapokra fektetett kapcsolatok kiépítése, kezdeményezés, kísérletezés, felzárkózás az igazi szövetségeseihez.

A 11. szám egészében ismertet a pedagógusok jogi helyzetéről szóló törvényt, azzal a szándékkal, hogy a rövidesen kiadandó végrehajtási utasításhoz minél több kritikát észrevétel szülessen meg. Különböző szerzők a törvény egyes pontjait részletekbe menően elemzik. A legtöbb vitát a pedagógus funkció-jának megváltozására vonatkozó észrevételek váltották ki. A pedagógus-problémát nem lehet egyszerűen anyagi problémának tekinteni, sokkal összetettebb, bonyolultabb kérdéssről van szó, a szükséges munkaidő megteremtéséről és a pedagógus hozzáértésének fejlesztéséről.

A progresszív pedagógia védelmében sürgetik a vitázók a kísérletezés szabadságának biztosítását. A pedagógus megítélésének kritériuma ma már nem lehet a rutin és az adminisztráció pontossága, hanem az iskola demokratikus fejlődéséhez való tudatos hozzájárulása.

Igen jelentősek azok a javaslatok, amelyek a pedagógusok szolgálati idejére, továbbképzésére vonatkoznak és amelyek a reformtörekvések általánosítását igénylik.

BÓLYAI IMRÉNY

BUZÁS LÁSZLÓ: A CSOPORTMUNKA

Budapest, 1974. Tankönyvkiadó. 322 oldal

A korszerű órávezetés a pedagógiai irodalomtól már sok segítséget kapott. Könyvek jelentek meg a motivációról, a tanulói aktivitásról, a programozott oktatás területéről. A csoportmunkáról, erről a nagy reményekre jogosító munkaformáról eddig inkább csak tanulmányokat olvashattunk. Éppen Buzás László írt róla 1966-ban egy kisebb könyvet „A csoportmunka időszerű kérdései” címmel. Nagy jelentőségűnek tarthatjuk, hogy most, többéves kísérletező munkájáról számol be összefoglaló művében, amely az elméleti és gyakorlati pedagógusok érdeklődésére egyaránt számot tarthat.

A társadalmi fejlődés igényei az iskolával szemben és a csoportmunka c. első fejezetben kifejti, hogy a tudományos-technikai forradalom olyan személyiségeket kíván, akik önálló keresésre, kutatásra, véleményalkotásra képesek. Felnővekvő tanítványainktól az alkotó továbbfejlesztés igényét és a szocialista demokrácia kibontakoztatását várjuk. Az iskoláinkban elterjedt frontális foglalkozás erre nem teljesen alkalmatlan, de a szerző helyesen mutat rá arra, hogy a fenti módszer és más individualizáló módszerek „nem fejlesztik a személyiségben azokat a vonásokat, amelyek szükségesek ahhoz, hogy egy közösségben az egyén önmagát mint munkatársat a kollektíva tagjaival el tudja fogadtatni, a csoportba szervesen be tudjon illeszkedni, ott szívesen és eredményesen a társaival együttműködjön.” (17. o.). Ez a megállapítás a dolog természeténél fogva azok számára is nyilvánvaló, akik még nem szerveztek csoportmunkát, de a könyv figyelmes tanulmányozása során még meggyőzőbbé válik.

Ezután ismert külföldi didaktikusok meghatározásait közli a szerző a csoportmunkáról, hazai kutatók megállapításait idézi a csoportlélektan, a közösségi nevelés területéről. Nem alkot a munkaformáról önálló, rövid definíciót, de felsorakoztatja a csoportmunka ismérveit és ezzel hozzásegíti az olvasót a szűkszavú definíciónál értékesebb, sokoldalúbb fogalomalkotáshoz. Kiemeli, hogy várakozásunk két pontra redukálható: „a tanulók fokozott aktivitása által az értelmi erők hatékony fejlesztése, s ugyanakkor társas-közösségi formálása.” (27. o.)

A csoportmunkának e két vonását Buzás László pedagógiatörténeti áttekintésében, külföldi és hazai példákkal, valamint saját kísérleteivel bizonyítja, ha nem is abban a logikai felépítésben, melyet a fenti értékes megállapítás sugall.

Könyvének második része a történeti előzmények és a mai helyzetkép felvázolására vállalkozik. Elsőként a *segítőrendszer*ről szól, amely BELL és LANCETER nevéhez fűződik és joggal tekinthető a csoportmunka ősenek. Lehetne vitatkozni azon, hogy a továbbiakban miért választott a szerző egy országok szerinti felépítést, hiszen a különböző csoportmunka-szervezési formák lényegének kiemelése inkább pedagógiai strukturálást igényelne. Igaz, Buzás László, ebben a „földrajzi végigpásztázásban” is érinti a megoldások lényegét a csoportmunka helyéről szólva az USA, majd Franciaország, Belgium, az NSZK és a Német Demokratikus Köztársaság pedagógiai törekvéseiben. A munkaiskola mozgalom rövid elemzése után ismerteti a svájci, finn, szovjet, osztrák, jugoszláv, lengyel megoldásokat. Végül a hazai pedagógiatörténetből kiemeli az „Új Iskola” tapasztalatait. Köztudott, hogy ez utóbbit a szerző már egy kisebb könyvben részletesen ismertette.

A „Feladat és módszer” című fejezetben a szerző arról a szándékáról szól, hogy nem csak didaktikai, vagy közösségi nevelési szempontból kívánja vizsgálni a csoportmunkát, inkább e két szempont szintézisét kívánja biztosítani, majd arról szól, hogy az oktatási folyamat melyik részében célszerű ennek a szervezeti formának az alkalmazása. A teljesség igénye e téren valóban nem támasztható a szerzővel szemben, szakmetodikusoknak kell kidolgozni a különböző tárgyakban való alkalmazhatóság lehetőségeit. A javaslatlétel azonban hasznos; a könyvben sok tanítási óra leírását találhatják meg az olvasók, amelyeknek analógiájára munkájukban megkísérlelhetik a csoportmunka szervezését. Kísérleti munka, melyek a javaslatok és óraleírások anyagát szolgáltatják magyar nyelv és irodalom, orosz, történelem, földrajz, biológia, kémia, fizika, matematika tantárgyakban folyt. A kísérleti munka 1963–71 között, 30 általános és

középiskolára terjedt ki, 7 év alatt 50 nevelő vett részt benne. A nevelők évente 10—14 órát állítottak be csoportmunka szervezéssel. A kutatás módszerei: elemzés, megfigyelés, kísérlet, szociometria.

A következő fejezetben „*A csoportmunka didaktikai kérdései*” kerülnek sorra. Szó van itt a csoportmunkára alkalmas témák kiválasztásáról, amelyre egyik kísérletező tervezetéből is példát kapunk. Összefoglalásként hangsúlyozza a szerző, hogy a csoportmunkára alkalmas témák kiválasztásánál a tananyag logikai és tanulásiélektani sajátosságait és a tanulóval szemben támasztott igényt kell figyelembe venni.

A nevelőnek tudnia kell, hogy adott órán a nevelési cél elérésére melyik szervezeti forma nyújt jobb lehetőséget.

A csoportmunka főbb változatait a szerző példákkal illusztrálja. Homogén, vagy azonos feladatrendszerűnek az azonos feladatlapokkal egyidejűleg vagy forgószínpad jelleggel dolgozó csoportok munkáját tekinti, de idesorolja a tárgyi-logikai szempontból azonos, de anyag, vagy feldolgozás tekintetében más feladatokkal, valamint a frontális munka és csoportmunka ciklikus változtatásával levezetett órát, végül azt a formát, mikor a csoportok azonos feladathoz más-más kiegészítő feladatot kapnak. Könyvének a gyakorlat szempontjából nagy értéke, hogy a fentieket példákkal illusztrálja. Ennek során ismerteti a csoportórák levezetését és megszervezését, kiemeli a motiváció jelentőségét, majd megjegyzi, hogy célszerű problémafelvetéssel indítani az órát. A csoportfeladatok többnyire munkalapon, vagy feladatlapon megfogalmazottak.

Jelentősnek tartja, hogy a tanulókat vonják be az évi munka tervezésébe. A demokratizmusnak ezt a vonását iskolánk még csak elvétve érvényesítik. Arra is rámutat a könyv írója, hogy könnyebbé válik a tanár szervező munkája szaktanteremben. Lényeges, hogy jusson idő a csoportok megbeszélésére és beszámolójára egyaránt. Ez utóbbiak különösen a heterogén feladatok esetében elengedhetetlenek. Fontos, hogy a tanulók önálló munkája kerüljön előtérbe, ezért a szerző szól arról a helyes tanári magatartásról is, amellyel ez elérhető. A személyi és tárgyi feltételek alapvetőek. Sajnos a jelenlegi iskolai felszereltség nem kedvez az önálló munkaformák alkalmazásának.

A könyv ötödik fejezetében a csoportmunka nevelésiélektani vonatkozásait elemzi a szerző. Ebben a csoport- és kiscsoport-kutatás eredményeit vázolja, különös tekintettel a frontális foglalkozás és a csoportmunka által teremtett eltérő szituációra. „A csoportmunka szervezteszerűen nyújt arra módot — állapítja meg —, hogy a tanár az osztályban a kedvező struktúra kialakulását segítse, a szerepeket és pozíciókat befolyásolja és ezáltal is jó feltételeket teremtsen a tanulók társadalmi fejlődéséhez.” (214. o.)

Az életkori sajátosságok és a csoportmunka viszonyáról szólva a 8—9. életévre teszi a csoportmunka első alkalmazásának lehetőségeit és ebben a megállapításában neves szerzőkre hivatkozik. Elemzi a koedukáció-adta csoportalkotás problémáit is. Az életkori felső határ tekintetében az általa irányított kísérletekre hivatkozik és jelzi, hogy a középiskola minden osztályában tudtak csoportmunkát szervezni. A csoportok kialakításánál fontosnak tartja a tanulók spontán érdeklődésének, rokon- és ellenszenvének figyelembevételét. A különböző képességű tanulók együttműködését könnyebben szervezhetőbbnek és motiválóbbnak tartja, mint ha képességek szerint külön-külön csoportosítanánk a tanulókat.

Végül a szociometriai vizsgálat alkalmazását ajánlja a csoportok jobb kialakítása érdekében. Ismerteti a kiadott kérdőlap szövegét és a szociometriai feldolgozás módszerét is.

A könyv hatodik fejezete a csoportmunka értékeit didaktikai jellegű felmérések ismertetésével is kimutatja. Az eredmények azt jelzik, hogy „a munkaforma fokozza a tanulók aktivitását”. (277. o.)

A további feladatok közül a szerző hármat emel ki:

a) egzaktabb módon megközelíteni az egyes tananyagegységek logikai felépítését, hogy eligazítást kapjunk a csoportos feldolgozásra alkalmas részek kiválasztására;

b) a csoportmunka szerepének vizsgálata a jártasságok és készségek kialakításában;

c) az oktatási folyamatban alkalmazott szervezeti formák megtervezése.

Buzás László helyesen mutat rá arra, hogy a gyakorlatnak nem kell megvárnia az elméleti kutatások eredményeit. Bátran alkalmazhatjuk a csoportmunkát, mert a gyakorlat is felfedhet olyan törvényszerűségeket, amelyek a differenciáltabb elméleti kutatás alapját vehetik meg. Ilyen nézőpontból is örömmel üdvözljük könyvét, amelyet minden gyakorló pedagógus használni foghatat.

XANTUS GYULÁNÉ

DENIS LAWTON:
TÁRSADALMI OSZTÁLY, NYELV ÉS OKTATÁS

Budapest, 1974. Gondolat Könyvkiadó. 208 oldal

Fordította Pap Mária

A szociolingvisztika a hátrányos helyzet nyelvi okainak vizsgálatával lépett a pedagógiát közelről érintő és érdeklő tudományterületek sorába. A *társadalmi helyzet — nyelv — nevelés* témájáról folyóiratainkban olvasható publikációk nyomán¹ Basil BERNSTEIN elméletének két jellegzetes kifejezése, a *korlátozott kód* és a *kidolgozott kód* megjelent a pedagógia szaknyelvében.

Amikor a szociolingvisztika kutatóinak pedagógiai vonatkozású írásai közül egy könyvet fordításban kiadott a Gondolat, mégsem BERNSTEIN tanulmánykötetére esett a választás (Class, Codes and Control, I—II. London, 1971.), hanem a BERNSTEIN vezette kutatócsoport egyik munkatársának, Denis LAWTONnak a könyvét olvashatjuk PAP Mária szakértő tolmácsolásában. Ha a téma iránti érdeklődés tartósan bizonyul, később talán még sor kerülhet egy válogatásra BERNSTEIN írásaiból, az első, szélesebb körű tájékozódásra azonban LAWTON könyve valóban alkalmasabb. Az említett BERNSTEIN-kötet ugyanis másfél évtized elméleti tanulmányainak és kutatási beszámolóinak időrendben szerkesztett gyűjteménye; értéke és érdekessége abban áll, hogy egy teória kialakulását, a bizonyító vizsgálati módszerek kidolgozását, majd — a vizsgálatok tanulságai alapján — újabb következtetések levonását és az elmélet egyes elemeinek módosulását követhetjük benne nyomon. BERNSTEIN „sohasem próbálta meg korai és későbbi írásait egységbe fogni, és kimutatni a szociolingvisztikai elmélet kialakulását”. (LAWTON, 95.) A tolmácsolást, az elmélet fejlődéstörténetének közvetítését — a tanítvány és munkatárs nézőpontjából — LAWTON vállalta.

Könyvének szerkezete a disszertációk hagyományos felépítését követi. A tulajdonképpeni, központi téma: BERNSTEIN munkásságának, közelebbről a *társadalmi osztály — nyelvhasználat — iskolai teljesítmény* összefüggéseire vonatkozó megállapításainak elemzése és kritikai értékelése (V. fejezet). Ez a téma megkívánja a problémátörténeti előzmények ismertetését (I—IV. fejezet). BERNSTEIN téziseinek hitelesebb és bizonyítóbb erejű értékelése végett LAWTON — újabb kérdésfeltevésekre is kiterjesztve — megismételte BERNSTEIN vizsgálatait (VI. fejezet). Végül, a diagnózis kifejtése után a terápiára is javaslatot kell tenni, ezért ismerteteti a VII. fejezet néhány „javító célú” intézkedés tervezetét.

Csak örülhetünk annak, hogy a disszertációk kidolgozásakor hagyományosan bekövetkező arányeltolódás LAWTON könyvében is tapasztalható: a problémátörténeti áttekintés terjedelmes fejezetei gazdag tájékoztató anyagot gyűjtenek össze. KRONSTEIN Gábor megszámolta, hogy a könyv első négy fejezete „144 előd és kortárs szociológust, pszichológust, antropológust, nyelvészt és pedagógust sorol fel”, akik e négy tényező összefüggésének különféle variációiban kulturális környezettel, nyelvhasználattal és megismerő tevékenységgel (gondolkodással), valamint iskolai teljesítménnyel (tanulással) foglalkoznak. LAWTON itt a tudománytörténeti tények felsorakoztatását tekinti feladatának, értékelő állásfoglalása inkább csak a válogatásban és a különféle irányzatok, elméletek, kutatási eredmények ismertetésének hangsúlyaiban jut kifejezésre. Számunkra több szempontból is tanulságos ez a tematikus körkép. Egyrészt azért, mivel számos olyan kutatási módszerre és eredményre hívja fel a figyelmet, amelyeket magyar nyelven olvasható forrásokból eddig még nem ismerhettünk meg. Másrészt pedig azért, mert a négy fejezet úgy épül egymásra, hogy előre haladó mozgásban figyelhetjük meg különböző tudományágak bekapcsolódását egy olyan probléma sokoldalú megvilágításának folyamatába, amely — kiindulását és konzekvenciáit tekintve — a pedagógia területére tartozik.

Milyen tényezőktől függ az iskoláztatásnak, a magasabb képzettség megszerzésének esélye? Amióta — az utóbbi harminc évben — szociológiai vizsgálatok keresnek választ erre a kérdésre, egyértelműen bebizonyosodott a tágabb és szűkebb *társadalmi környezet* meghatározó szerepe a korábban domináns faktorként feltételezett *képességgel* vagy *intelligenciával* szemben. LAWTON társadalmi osztályokra, szubkulturális különbségeket mutató csoportokra, jellegzetes családszerkezetekre vonatkozó vizsgálatokat ismertet. Néhány évvel ezelőtt talán azt gondolhattuk volna, hogy a művelődés egyenlőtlen esélye az osztálytársadalmak jellemzője. Ma már nálunk is felismert tény a hátrányos helyzet, ismertté váltak a hazai szociológiai kutatások feltárt adatai és

¹ Basil Bernstein: Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. Valóság, 1971. 11.; Kronstein Gábor: Társadalmi rétegződés, nyelv és nevelés. Pedagógiai Szemle, 1972. 6.; Pap Mária—Pléh Csaba: Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. Szociológia, 1972. 2.; Pap Mária—Pléh Csaba: A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. Valóság, 1972. 2.

következtetései a művelődésben való részesedés társadalmi meghatározottságát illetően. (*Gazsó Ferenc: Mobilitás és iskola. Társadalomtudományi Intézet, 1971.; Ferge Zsuzsa: A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. Szociológia, 1972. 1.*)

A családtól kapott útravalók közül melyikben hordozza leginkább a társadalmi háttér jegyeit a fejlődő gyermek? A szociolingvisztikai vizsgálatok egyre nagyobb hangsúllyal mutatnak rá a nyelvhasználat rétegspecifikus különbségeire. Hogyan függnek össze a nyelvhasználat jellemzői az értelmi fejlődéssel? Erre a kérdésre pszichológusok elméleteit és vizsgálatait idézi válaszként LAWTON. Egy fejezet még kitér az antropológusok megállapításaira a nyelv és a kultúra viszonyáról, és ezzel együtt van az a problémátörténeti háttér, amely megalapozza BERNSTEIN munkásságának kritikai ismertetését. Körültekintően felépített rendszerben kapunk itt tájékoztatást BERNSTEIN eddigi munkájának kísérleti adatairól és elméleti következtetéseiről. Az egyes tanulmányok tartalmi ismertetését *kommentárnak* nevezett kritikai értékelés követi, majd egy *általános kommentár* foglalja össze a — LAWTON szerint — további megvilágítást kívánó kérdéseket.

Számunkra — természetesen — másféle kérdéseket vet fel a könyvnek ez a központi fejezete: hitelesen meg lehet-e ismerni BERNSTEIN teóriáját LAWTON közvetítésében; annak alapján, amit akár innen, akár más forrásokból megtudhatunk, mit jelenthet számunkra a „bersteinizmus”; elfogadhatjuk-e Lawton értékelését, vagy pedig más nézőpontból tekintünk a szociolingvisztikának erre a leginkább pedagógiai érdekű elméletére?

Első kérdésünkre a könyv olvasóinak többsége tagadóan lesz kénytelen válaszolni. Egy sajátos és nem egyértelműen definiált terminológiával kidolgozott elméletrendszer, amely éveken át a folyamatos továbbmunkálás állapotában volt és van, még akkor is nehezen lehetne világosan érthető módon tolmácsolni, ha a tolmácsnak — LAWTONnak — nem volna a témáról egyidejűleg saját mondanivalója is. A hazai előzményként említett folyóiratcikkek mindenesetre jó alapot teremtenek a LAWTONtól idézett BERNSTEIN-szemelvények értelmezéséhez. Második és harmadik kérdésünk megválaszolására azonban elkerülhetlenül megkívánja BERNSTEIN legfontosabb megállapításainak egészen rövidre fogott, vázlatos áttekintését:

Az elődök gondolatmenetén továbbhaladva BERNSTEIN azt akarja tisztázni, miben is áll a nyelvhasználat társadalmi meghatározottsága. Úgy találja, hogy az egyes társadalmi osztályokon belül hasonlóképpen formálódik a család szerkezete, jellegzetes szerepvizonyok alakulnak ki, s ezek a családon belüli kapcsolatok — a kulturális jellemzőkkel együtt — a nyelvhasználat sajátos módját alakítják ki.

A további elemzés számára sok gondot okozó egyszerűsítéssel a „munkásosztály” és a „középosztály” családjainak nyelvhasználatát a *korlátozott kód*, illetve a *kidolgozott kód* fogalom-párjában állítja szembe egymással, s előbb teoretikusan, később vizsgálatokkal keresi a nyelvhasználat e kétféle változatának jellemzőit. A funkcionális különbség abban áll, hogy a korlátozott kód jobban kötődik a beszédhelyzethez, tehát verbálisan kevésbé kifejtett: a közlés feltételezi az adott szituáció elemeinek tudomásulvételét. A kidolgozott kódban a helyzettől elkülönülő, tehát önállóbb és teljesebb a közlés. Mivel az iskolában megkívánt nyelvhasználatra a kidolgozott kód jellemző (ezt állítja, de sehol sem bizonyítja BERNSTEIN), az iskolába lépő középosztálybeli gyerekek a családban megszokott nyelvi környezetbe kerülnek, a munkásosztály gyerekei viszont már tanulmányaik megkezdésekor egy eltérő nyelvhasználat hátrányával indulnak; a nyelvi hátrány pedig „kumulatív deficit”, azaz olyan hátrány, amely az iskolai pályafutás során a nehézségek egyre növekvő kiterjedésű circulus vitiosusát hozza létre.” (*Lawton, 185.*) A továbbiakban BERNSTEIN grammatikai szempontból is jellemzi a kétféle kódot. Különbséget talál — többek között — a beszélőt (*én*), illetve a beszédpartnereket (*mi, ti*) hangsúlyozó személynév-mások használatában, az alárendelt mondatformák gyakoriságában, a „habozási jelenség”-nek nevezett beszédszünetek időtartamában stb.

Ennyi volna az a rövid összegezés, amely olyan mértékben leegyszerűsíti BERNSTEIN tanulmányainak tartalmát, hogy még vázlatosan sem adja vissza az eredeti gondolatmenetet. De arra talán mégis alkalmas, hogy ne kelljen követnünk LAWTON kritikai szempontjait, hanem magunktól kérdezhessük meg, hogy mit mond számunkra ez az elmélet. A „középosztály” — „munkásosztály” differenciálatlan szembeállítását mindenesetre figyelmen kívül kell hagyni, hiszen már LAWTON kommentárja is megállapítja, mennyire nem kielégítő ez a kategorizálás (101—102.). Az elmélet magját, azt tudnunk, hogy a hátrányos helyzet a nyelvhasználat oldaláról is megközelíthető, termékeny szempontként vehetjük tudomásul. Valószínű, hogy a korlátozott kód és a kidolgozott kód szembeállítása ad valéges magyarázatot a nyelvi hátrány mibenlétére, és nagyon is kérdéses, hogy az otthon és az iskola nyelvhasználatát éveken át statikus oppozícióban lehet-e vizsgálni. Amikor PAP Mária és PLÉH Csaba a berstein-i koncepció jegyében megvizsgálta öt iskola 65 tanulóját, a módszertani adaptáció lehetősége és a vizsgálati eredmények bizonyos tartalmi egybehangzása mellett egy igen lényeges új felismerést is megemlítenek: úgy látszik a szociális helyzet nem önmagában, hanem a lakóhely jellegével kölcsönhatásban befolyásolja a nyelvhasználatot. Erre az egyelőre nem bizonyított, csak megmutatkozó összefüggésre hivatkozva ismétlem meg azt a feltételezést, hogy az iskolát sem lehet csupán egyfajta nyelv-

használati típust képviselő és megkívánó, de nyelvi hatásában indifferens környezetnek tekinteni.

Amikor könyvének VI. fejezetében saját vizsgálatairól számol be LAWTON, akkor könnyebben merünk és tudunk állást foglalni. Először is: most már csak egy kutatóval állunk szemben (LAWTON itt nem BERNSTEINT tolmácsolja, hanem önmaga nevében beszél). Másrészt pedig a kutatási program és beszámoló teljes közlése lényegesen áttetszőbbé teszi a helyzetet, és megalapozottabbá az állásfoglalást. Előre kell bocsátani, hogy ezekben a vizsgálatokban mindössze tíz 12 éves és tíz 15 éves fiú alkotta a mintát, ezért elsősorban a módszerek lehetnek tanulságosak, az eredmények alig.

Ami a módszereket illeti, néhány nyugtalanító megfigyelést lehet tenni. BERNSTEIN még hangsúlyozza, hogy a kidolgozott kód és a korlátozott kód használati értékében nincs különbség. Lawton már érezhetően „nyelvi fölényt” vizsgál és bizonyít — több esetben nem is egészen „sportszerű” módon. Amikor ugyanis a vizsgálat eredményei nem igazolják a BERNSTEIN nyomán alkotott hipotézist, akkor újabb feltételezést állít szembe a tényekkel: „Mivel a két csoport eredményei ténylegesen nagyon közel voltak egymáshoz, ésszerű feltételeznünk, hogy a közép-osztálybeli csoport potenciális nyelv feletti kontrollja jóval nagyobb, és ez a csoport képes lett volna például a melléknévek és a határozók sokkal szélesebb köréből válogatni, ha a beszélgetés légköre nem lett volna olyan ideges.” (145.)

Ebben a fejezetben, közelebbről megfigyelve a kétféle kód tartalmi és grammatikai jellemzőit, több olyan kritériummal találkozunk, amelyeket nem lehet megnyugvással elfogadni. BERNSTEIN szerint az absztrakt kifejezésre való törekvés mértéke is megkülönböztető jegye a kétféle társadalmi osztály beszédmódjának. Lehet, hogy ezt BERNSTEIN bizonyította is, Lawtonnak erre vonatkozó vizsgálata azonban nem bizonyító értékű.

Két témáról kell a tanulóknak fogalmazást írniuk: „Életem tíz év múlva.” — „Az otthon”. LAWTON az absztrakció és az általánosítás mértéke szerint állapítja meg a pontozásos értékskálát. Ennek megfelelően például a „teljesen absztrakt” kifejezőmód 3 pontot ér, a „teljesen konkrét” viszont 0 pontot kap. Vajon milyen megfontolás alapján lehet úgy ítélni, hogy tartalmi szempontból az a dolgozat a legértékesebb, amelynek szerzője úgy elmélkedik az otthonról vagy saját jövőbeli életéről, hogy elkerüli a konkrét megállapításokat?

Néhány dolgozatot közül is LAWTON, és éppen ezek az írások hívják fel arra a figyelmet, hogy a tartalmi értékelésnek a konkrét és absztrakt szembeállításán kívül egyéb szempontjai is lehetnek. „Az életem tíz év múlva” című téma kétféle kidolgozásának befejező sorait kommentár nélkül idézem.

Tizenöt éves munkásszármazású fiú fogalmazása:

... „Remélem, hogy életem tíz év múlva boldog élet lesz, nem lesznek gondjaim és kiegyensúlyozott leszek. Keményen fogok dolgozni, hogy vigyem valamire az életben.

Egyetlen dolgot nem fogok csinálni életemben, nem fogok szegényt és boldogtalanságot hozni a családomra.”

Tizenöt éves középiskolai fiú fogalmazása:

... „Én élvezem a mai kényelmet, de véleményem szerint van határ. Csakhogy ki dönti el, hogy hol legyen a határ? Senki sem tudja, rengeteg ember mind bízik abban, hogy valaki megállítja ezt a folyamatot, de senki se fogja megállítani. Halálraültek vagyunk. Semmilyen imádság nem ment meg minket, nagy, járkáló gépszörnyek rabzolgái leszünk. Erőllenek annak a markában, amű mi segítettünk világra. Engem aggaszt „életem tíz év múlva”.

Az alárendelés — mellérendelés arányait mérni hivatott mondatkiegészítési teszt (138.) a természetes nyelvhasználatnak ellentmondó helyzetet teremt. Rendkívül nehéz feladat lehet meghatározott számú szóval (4 szótól 28 szóig fokozatosan emelkedik a kiegészítésül felhasználandó szavak száma) értelmesen befejezni egy megkezdett mondatot — akár alárendelő, akár mellérendelő szerkezetekben.

Annak ellenére, hogy a vizsgálati módszerek számos ellenvetést váltanak ki, több kár, mint haszon származnék abból, ha a dolog lényegét tekintve elutasítanánk BERNSTEIN és LAWTON megállapításait a hátrányos helyzetűek a nyelvhasználatban felmutatható okairól, illetőleg következményeiről. Nagyon is közelről érint bennünket az iskolai siker és kudarc, a továbbtanulás, a művelődésben való részesedés társadalmi meghatározottsága. Ezért kell magunknak is tovább gondolkodnunk a szociolingvisztika eddigi eredményein elsősorban abban az irányban, hogy vajon a nyelvhasználat különbségei eltérő feltételeket jelentenek-e a megértés, a befogadás, a tanári beszéd és a tankönyvszöveg tudomásulvétele számára.

LAWTON könyvének utolsó fejezete bizonyítja, hogy amikor Nagy-Britanniában vagy az Egyesült Államokban a különféle elnevezéssel illetett, de lényegében hátrányos helyzetű tanulócsoporthozak hoztak a hátrányok kiküszöbölését célzó intézkedéseket, akkor ezekből a jelentésekből és tervezetekből — 1962 óta — sohasem hiányzik a nyelvi hátrány jellemzése és a kiegyenlítő nyelvi nevelés terve.

Zárszavában — amelynek tíz összegező megállapításával fenntartás nélkül egyetérthetünk — LAWTON a „beavatkozás”-ban jelöli még az oktatás lényegét. (187.)

Ha úgy látjuk, hogy nálunk is időszzerűvé vált az oktatás eszközeivel beavatkozni a nyelvi hátrányok felszámolásába, akkor a szociolingvisztika kérdéseire a pedagógiai lingvisztikának kell válaszolnia.

TAKÁCS ETEL

UDVARHELYI KÁROLY, GÖCSEI IMRE: AZ ALSÓ- ÉS KÖZÉPFOKÚ FÖLDRAJZTANÍTÁS TÖRTÉNETE MAGYARORSZÁGON

Budapest, 1973. Tankönyvkiadó. 194 oldal

Értékes munkával gyarapították a szerzők a hazai tantárgytörténeti szakirodalmat, arra vállalkozva, hogy a Magyar Földrajzi Társaság megalakulásának századik évfordulója alkalmából megírják aránylag nem nagy terjedelmű könyvükben a magyarországi alsó- és középfokú iskolákban folyó földrajztanítás történetét, „visszatekintve száz éven túl is olyan időkre, amikor a földrajzot vagy a vele kapcsolatos ismereteket hazánkban rendszeresen oktatni kezdték.”

A könyv törzsanyagát az 1868-tól napjainkig terjedő időszak feldolgozása alkotja: a szerzők imponáló részletességgel tárgyalják a különféle iskolatípusok ez alatt megjelent tanterveit, objektív tárgyilagossággal mondva kritikát e dokumentumok földrajzi fejezeteiről. De ismertetik a tantervekhez csatolt utasításokat is, kitérnek az előírt oktatási módszerekre, a tantárgy keretében megvalósítandó nevelési célokra. Differenciált elemzés keretében ismertetik e korszak legjelentősebb földrajzi tankönyveit, különféle földrajzoktatási segédleteit, szemléltető eszközeit.

Nagyon meggyőző az a folyamatraajz, amelyet a szerzők e száz esztendő földrajzoktatási céljának, illetőleg tartalmának fejlődéséről felvázolnak: az 1860-as évek földrajzóráinak és földrajz-könyveinek lexikális adat-, név- és számhalmazaitól — a mai, a földrajzi összefüggéseket tágabb, szélesebb társadalmi-gazdasági kölcsönhatásaiban feltáró, közös tanári-tanulói munkával felderítő, a tanulók önálló szellemi és másfajta tevékenységeire alapozó, a problémákat felvető és megoldásukat megkísérlő tanulói aktivitásra számító korszerű földrajzoktatásig.

Biztos tájékozottsággal mutatják be a szerzők, hogy az elmúlt száz esztendőben az iskolai földrajzoktatás milyen kapcsolatban állt a hazai és az egyetemes földrajztudomány fejlődésével, követte-e vagy éppen messze lemaradt tőle; meggyőző példákkal illusztrálják, hogy milyen nevelési eszmék szolgálatában érvényesült a földrajz, mint tantárgy: a hazafiság, a patriotizmus vagy a nacionalizmus, az irredentizmus céljait kívánták-e a földrajzi ismereteken keresztül is közvetíteni a hivatalos államhatalmi és közoktatásügyi szervek; a földrajzi tankönyvek sokaságából biztos kézzel emelik ki és értékelik a jellemző típusokat sokoldalúan vizsgálva, hogy szövegeik, szemléltető anyagai, a képek, a térképek mennyire kapnak szerepet abban, hogy a földrajz lényegét sajátíttassák el a tanárok az oktatás során e tankönyvek segítségével a tanulókkal.

Különösen plasztikus, árnyalt képet kap az olvasó a két világháború közötti húsz esztendő, valamint a felszabadulás után eltelt negyedszázad hazai alsó- és középszintű földrajztanításáról. Jól tudjuk, hogy milyen jelentős szerepet játszott a két világháború közötti időkben a szegedi Állami Polgáriiskolai Tanárképző Főiskola, az onnan szétterjedő „munkáltató-módszer”, s személy szerint éppen UDVARHELYI Károly, akinek egyik első műve, a „Mit rajzoljunk a földrajzórán?” című jelentős munkája még 1923-ban jelent meg Szegeden, s amelyet a szakművek sokasága követett, egészen maig. Még jelentősebbé vált munkássága a felszabadulás után mind a módszer-tanban, a tankönyvírásban, mind pedig a tanárképzésben.

A szerzők HUNFALVY János 1887-ben mondott szavait írták mottóul könyvük élére: „Minden tudomány kimeríthetetlen: azért tanulni kell folyvást, az egész életen át; különösen a tanárnak kell szünet nélkül tanulnia. Ha ily meggyőződéssel hagyják el az egyetemet azok, kik majd a földrajzot tanítani fogják, s ha a tudományért folyvást lelkesülnek és buzgólkodnak, akkor bármily tanterv és utasítás mellett is sikeres lesz tanításuk.” A könyvet végigolvassva az volt a benyomásom, hogy a HUNFALVY szavai óta eltelt idő hazai földrajztanításának története tökéletesen igazolta a nagy földrajztudóstól vett idézet első mondatát, és — paradox módon — tökéletesen megcáfolta az idézet második mondatát: a tanári lelkesedés sohasem helyettesítheti a jó tantervet.

Maga a tantárgytörténet — számtalan példa bizonyítja — nem könnyű műfaj, akár a pedagógia-történet, akár a tudománytörténet felől indul el a kutató. S mivel UDVARHELYI Károly és GÖCSEI Imre e sikeres műve remélhetőleg másokat más tantárgyak hazai történetének feldolgozására fog ösztönözni, ezért munkájuk többi erényének részletes taglalása helyett inkább azokat az általános tantárgytörténeti problémákat szeretném megemlíteni, amelyek a könyv olvasása során bennem felmerültek.

Itt van mindjárt a cím kérdése. Könyvük címe szerint szerzőink okkal és joggal nem a földrajz-tantárgy, hanem a földrajz iskolai oktatásának történetéről kívántak beszélni. Ezzel egy nagyon fontos és lényeges problémát tudtak megkerülni: mióta létezik hazai alsó- és középfokú iskoláinkban földrajz-tantárgy? A „tantárgy”, mint ilyen, a XI. századtól kezdve jelen van iskoláinkban, ezek között mikor bukkant fel a földrajz? Ez azért fontos kérdés, mert megjelenése nyilván a hazai iskolai földrajzoktatás lényeges minőségi változásának jele, fejlődésének fontos állomása.

Ehhez kapcsolódik egy másik probléma: *miyen alapon periodizálható a tantárgytörténet?* Szerzőpárosunk nem következetes ebben a tekintetben: főként politikai dátumok jelentik a cezurákat, ezeken kívül egy pedagógiai dokumentum évszáma (1777), egyszer pedig egy pusztaszázadforduló (a XIX–XX. század fordulója) a korszakhatár. A korszerű pedagógiatörténeti felfogás szerint általában a vizsgált pedagógiai objektum belső történeti fejlődésének állomásai jelzik a periódushatárokat, a vizsgált tárgy alakulásának, változásának, „mozgásának” ezek a kétségtelen jelei.

Újabb probléma: *mi egy-egy tantárgy történetének tárgya?* Alighanem főként három alapvető tényező történeti alakulása: a hivatalos tantervszerű tananyagelőírások, az előírt tankönyvek és az előírt módszerek (azaz a hivatalos tantárgy-„gondozó” fórumok szándékainak, egyszerűbben: a hivatalos előírásoknak) elemzése; másrészt mindezek megvalósításának és megvalósulásának széleskörű vizsgálata az iskolák konkrét oktatómunkájában. (Szerzőink könyvükben nem próbálkoztak meg ez utóbbi tényező feltárásával, előszavukban ezt jelezték is.)

Ha elfogadjuk, hogy ez egy-egy tantárgy történetének tárgya, akkor adva van a legtöbb tantárgy hazai oktatástörténete számára a *négy legfőbb korszakhatár*: 1. a tantárgy megjelenésének időpontja; 2. az 1777-i Ratio Educationis kiadásának évszáma; 3. az első „Tanterv és utasítás” megjelenése az alsó- és középfokot 4 + 8 osztályos iskolamoddellel jellemezhető iskolaszervezet számára (tehát 1868-tól vagy 1883-tól); 4. az első „Tanterv és utasítás” megjelenése az alsó- és középfokot 8 + 4 osztályos iskolamoddellel jellemezhető iskolaszervezet számára (tehát 1945-től). E négy évszám a legtöbb tantárgy történetében alapvető minőségi változás, „jele”, ezért pregnánsan jelzik a korszakhatárokat (még akkor is, ha a lényeges változások nem éppen ezekben az években következtek be az iskolai oktatás konkrét gyakorlatában; a korszakhatárokat jelző évszámok minden esetben „szimbólumok”).

Egy következő probléma: az 1848 előtti időszak hazai iskolarendszerének *egyik* felében folyó oktatás aránylag egységes volt, s jól feltárható a jezsuita és a piarista iskolaszabályzatokból, valamint az 1777-i és az 1806-i Ratio Educationis előírásaiból, illetőleg az ezekkel szembesített helytörténeti kutatások eredményeiből. Iskolarendszerünk *másik* részének, azaz a protestáns iskoláknak belső életét, s az azokat szabályozó, azok szervezeti-tartalmi vonatkozásait ténylegesen befolyásoló rendelkezéseket azonban széleskörű kutatással fel kellene deríteni, egy bizonyos relatíve teljes kép megrajzolására törekedve hazai evangélikus és református iskoláinkat illetően. Debrecen és Sárospatak dokumentumai — bármennyire is mintái voltak ezek saját partikuláris iskoláinknak — mégis csak e két jelentős kollégiumra jellemzőek, nem az összes protestáns iskolára.

S végül: az 1850 előtti időszakban az *akadémiák*, „*filozófiai*” tagozata vajon a felsőszintű iskolázás keretei közé tartozott? De hiszen ide 16–18 éves tanulók jártak, s e tagozatból — amelynek funkciója éppen a felsőbb tanulmányokra való előkészítés volt — lett 1850 után a nyolc osztályos gimnázium felső két osztálya.

Mindebből látható: UDVARHELYI Károly és GÖCSEI Imre könyve nemcsak érdekes és hasznos, de távolabbi következtetések levonására is alkalmat adó tanulságos olvasmány; nemcsak a földrajzszakosok részére, de tágabb pedagóguskörök érdeklődésére is számot tarthat, amellet, hogy a magyar pedagógiatörténeti szakirodalom számára is becses gyarapodást jelent.

MÉSZÁROS ISTVÁN

GEORGES PIATON LA PENSÉE PÉDAGOGIQUE DE CÉLESTIN FREINET

Toulouse, 1974. „Nouvelle recherche”. 294 oldal

Milyen hatással volt Célestin FREINET, e kiváló francia pedagógus a francia közoktatásra, hogyan tartozik bele életműve a nevelési gondolatok történetébe? — ezekre a kérdésekre keres választ Georges PIATON, a lyoni egyetem fiatal munkatársa. Vállalkozása nemcsak azért jelentős, mert feltárja FREINET pedagógiai nézeteinek kialakulását, de azért is, mert rekonstruálja a francia pedagógus nevelésfilozófiáját. Ő az első, aki FREINET valamennyi írásának rendszeres feldolgo-

zását tűzte ki céljául. Együttal 6 közli könyve végén az első rendkívül igényes, részletes bibliográfiát FREINET írásairól.

Kutatásai során PIATON elsősorban FREINET írásaira, s nem a Modern Iskola sajátosságaira támaszkodik, ugyanakkor nem hagyja figyelmen kívül a nagy nevelő gyakorlati munkásságát sem, hiszen FREINET élete és pedagógiai tevékenysége szorosan egybefonódik.

Mint fiatal tanító, már 25 éves korában részt vesz az Új Nevelés Nemzetközi Ligájának kongresszusán, ahol találkozik CLAPARÈDE-del, FERRIÈRE-rel, COUÉ-val. A velük való találkozás és olvasmányai rádőbbsentették arra az összefüggésre, amely a társadalmi környezet és az iskola, valamint a nevelésügy hibái között figyelhető meg. A nagy elődök közül elsősorban RABELAIS, MONTAIGNE, ROUSSEAU és PESTALOZZI munkáit tanulmányozta, de PESTALOZZI gondolatai mint a sajátjaival rokon gondolatok — különösen megragadták. „Túlhaladva a skolasztika stádiumát, a pedagógiát a maga anyagi, társadalmi, filozófiai és politikai összetettségében fogta fel” — írja PESTALOZZIRÓL.

A Bar-sur-Loup-i iskolában minden erejét arra összpontosítja, hogy megtalálja azokat a didaktikai módszereket, amelyek minden gyermek számára biztosítják a fejlődést. Az unalmas olvasmányok tagadásából születik meg a szabad fogalmazás (texte libre) gondolata, amely a tanulók alkotó kedvére, egyéni kibontakozására alapszik. A gyermekek leírják, lerajzolják gondolataikat, s ezek a szövegek helyettesítik a tankönyveket. A szövegek sokszorosítására nyomdát is felszerelnek az iskolában. Ezzel a módszerrel FREINET megszabadítja tanítványait a tankönyvek minden kezdeményezést megbénító hatásától. Később felismeri a tankönyv egyéb hátrányait is: „A tankönyv a konzervatív ideológiák terjesztésére szolgál, s nem veszi figyelembe a helyi sajátosságokat sem, ezáltal is növelve az iskola és a környezet közötti szakadékokat.”

FREINET 1926-ban hozta létre a Világi Oktatási Szövetséget, s élete végéig küzdött a „laikus” iskoláért. A szervezetnek 1928-ban már 250 tagja volt. Az iskolák közötti levelezés, amelybe az eszperantót is bekapcsolták egyre több pedagógussal ismerteti meg FREINET módszereit. Az 1930-as évek Franciaországában azonban az újító szellem sokhelyütt nem talált elismerésre. Valóságos boszorkányüldözés indult meg FREINET és felesége, Élise ellen Saint-Paul-ban, olyannyira, hogy kénytelenek magániskolát nyitni a módszerek kidolgozásának folytatására.

A demokratikus erők oldalán FREINET is fellép az egyre erősödő fasizmus ellen, s az 1934-es pedagógiai kongresszuson, valamint a Proletár Nevelő (L'Éducateur prolétarien) hasábjain mozgósítja a proletárszülőket a fasizmus elleni harcra. A FREINET-házaspár a spanyol polgárháború után befogadta iskolájába a menekültek gyermekeit. A második világháború azonban az ő életükben is nehéz korszakot hoz: FREINET-t internálják, de a tábor sem töri meg: tanfolyamokat szervez, az írástudatlanokat tanítja. 1943-tól részt vesz az ellenállásban, s 1944-ben már az avignoni nevelésügyi konferencián találjuk, ahol a remélt változásoknak megfelelő oktatáspolitikai elvekről folyt vita.

A FREINET-iskola három évvel később ismét megnyitotta kapuit. A nevelők kettős célt tűztek maguk elé: egyrészt tovább vizsgálni a módszer gyakorlati alkalmazási lehetőségeit, másrészt e módszert megismertetni a pedagógusokkal és a szülőkkel, az addigiaknál szélesebb körben.

FREINET számos írásában fejtette ki véleményét a hagyományos oktatásról, erről a „halott pedagógiáról”, mivel az teljesen elszakadt a kor követelményeitől. Ugyanakkor bírálja az ún. aktív pedagógiát is, mivel az, ha új formában is, de a régi hibákat ismétli meg. Számára nem követhető út FERRIÈRE és TOBLER kísérlete sem, akik iskolájukat a társadalmi valóságtól elszakítva, néhány kiválasztott számára tartják fenn. Így a kortársi kísérletek közül elsősorban azok érdeklik, amelyek a demokratikus nevelést tűzik ki céljukul. A fiatal szovjet pedagógiát figyelemmel kísérve — 1925-ben járt is a Szovjetunióban — különösen MAKARENKÓNAK a munkával való nevelése ragadja meg. Ugyanakkor sokat tanult DEWEY és FRÖBEL gyermekközpontú elveiből is. A reformpedagógia azonban nem elégtetheti ki, hiszen ő pedagógiai forradalmat követel, a nép iskoláját akarja megvalósítani.

De hogyan képzeli el terve megvalósítását? Tudatában van annak, hogy az újtól való rettegés, a társadalmi hierarchiát összetartó intézmények túlságosan lassú haldoklása akadályokat állít a terv elé. „A proletáris iskola, amely a proletáréletre való felkészítés iskolája kell legyen, csak a nép államában valósítható meg” — írja. A „liberális” nevelést azonban már most meg kell kezdeni, mert a társadalmi változásokhoz nem szolgálalkú, hanem a forradalmat végrehajtó fiatalok kellenek. „Az elbuzulásra és a szolgaságra való nevelés a fasiszta rendszerek számára nevel engedelmes polgárokat, katonákat. Nem térdeplő emberekkel fogjuk talpraállítani a demokráciát.” — hangoztatja.

Az iskola, a „liberális” nevelés elsősorban szabad alkotó felemelkedés legyen. Pedagógiájának központjában a gyermek áll, azonban a hangsúlyt nem a közösségi nevelésre, hanem a gyermek egyéni önkifejezésére és önkifejlesztésére helyezi. Pedagógiájának másik nagy alapelve a munka szeretetére való nevelés. „A munka társadalmában a munka a nép pedagógiája”. A munka szeretetét fogja fel a freudi libidó mintájára pszichológiai alapelvként. Nem fogadja el FREUD elméletét, ugyanakkor azonban felhasználja a pszichoanalízis terminológiáját.

Másik nagy didaktikai elve a kísérleti próbálkozás (Tátonnemet expérimentée). PIATON ezt nevezi FREINET pedagógiai szubsztrátumának. Az eredetileg mechanikus kísérletezés, próbálkozás, amely minden tudományos fejlődés útja, a gyermekeknél fokozatosan válik életszokássá.

Pedagógiai újításainak terápikus célja is az: a modern iskola nyújtotta sokféle tevékenység, a kísérletezés megelőzi a gyermeki szorongásokat. Pszichológiai esszéjében írja: „Őnök, tanítók, ne engedjék, hogy tanítványaik megelégedjenek a kultúra egyébként is sokszor vitatott értékeinek passzív átvételével. Tegyük lehetővé, hogy a gyermekek részt vegyenek az emberiség nagy kísérletében. Segítsék őket abban, hogy megvalósíthassák önmagukat, hogy kifejlődjék bennük az a mélységes kíváncsiság, amely állandó bírálatra, útkeresésre, kísérletezésre készíteti őket” FREINET művének filozófiai szubsztrátumát PIATON a természetességben, a természet szeretetében látja. Egyik fő elve ugyanis az, hogy a gyermekeknek természetes környezetre van szükségük. Így a Modern Iskola elvei és követelései közé fokozatosan beépül a kaszárnyaiskolák elleni harc, az urbanizációs problémák, a lakáskérdés.

A Modern Iskola jelszavai — laikus iskolát, demokráciát, haladást, szabadságot! — nem évültek el. FREINET munkásságának egyik fő tanulsága az, hogy a harcot folytatni kell egy szabadabb, demokratikusabb, emberibb iskoláért. Különösen Franciaországban nem évültek el, s ha gyakran más alapokon is, mint FREINET gondolta, a francia pedagógusok és diákok egyre gyakrabban lépnek fel a demokratikus oktatásért.

PIATON, noha sem tanítványa, sem munkatársa nem volt FREINETnek, mégis elfogultan ír róla. Hősies erőfeszítései, eredeti gondolatai mellett ugyanis szólni kellett volna pedagógiai életművének néhány vitatható elvéről is. Véleményünk szerint például kétségtelenül helytelen, hogy FREINET nem tulajdonított megfelelő jelentőséget a szekszuális nevelés igen fontos kérdésének. De PIATON hasonlóképpen nem bírálja FREINET játékelméletét sem, amely furcsa módon tagadja a játék fontosságát a nevelésben, a gyermeki fejlődésben, és — szerintünk túlságosan leegyszerűsítve — a munka kiegészítésének fogja fel.

Mindezek ellenére PIATON műve értékes vállalkozás, s ha elfogultan ír is, de könyvéből szemléletes képet kapunk egy előttünk kevésbé ismert, de a részletes megismerésre méltó, haladó szellemű francia pedagógus munkásságáról.

BARACS ÁGNES

TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETEK TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI. IX.

Szerkesztette: Kiss Lajos

Debrecen, 1974. 256 oldal

Tanítóképző intézeteink oktatóinak, a tanítóképzés elméleti és gyakorlati szakembereinek ez évi tanulmánykötete változatosan gazdag tartalmú. Témaköreit tekintve találunk benne pszichológiai, ismeretelméleti, nevelésselméleti, didaktikai, metodikai, neveléstörténeti és a gyermekirodalom körébe tartozó tanulmányokat. Mind a terjedelem, mind a tematika szempontjából a módszertani tárgyak töltik be a súlypont szerepét, mintegy kihangsúlyozva a gyakorlat elsőlegességét.

A kötet bevezető tanulmányát Kiss Tihamér írta. Címe: *A tudat általános és fejlődéslelektani vizsgálata*. A szerzőt a tanulmány megírására az a tapasztalat inspirálta, hogy a tudat szót a pszichológián kívül más tudományok is használják, értelmezésében azonban mind a hazai, mind a külföldi szakirodalomban és közéleti szóhasználatban nagymértékű eltérés és bizonytalanság tapasztalható.

A kérdés nemzetközileg elismert kutatói közül főleg RUBINSTEIN és SPIRKIN eredményeire, azon kívül saját fejlődéslelektani vizsgálataira támaszkodva előbb általános, majd fejlődéslelektani szempontból ad összefoglaló képet a tudatról, mint a filogenezis és ontogenezis folyamatában a lét új és magasabb formájaként jelentkező pszichikus tevékenységről.

A gyakorlati pedagógus számára is világosan, közérthetően tisztázza egyfelől a tudat, a tudatalan, az éntudat és társadalmi tudat fogalmát, azok kölcsönös összefüggését, másfelől pedig kialakulásuk folyamatát az ősembertől a homo sapiensig, a csecsemőtől a társadalmi érettség fokára emelkedő felnőttig.

HEGEDÜS György, FÜLE Sándor, SZABÓ Pál közös tanulmánya (*Alsótagozatos tanulók komplex vizsgálata az oktatás különböző szervezeti formáiban*) különös figyelmet érdemel napjainkban, amikor az oktatás korszerűsítésének problémái művelődéspolitikánk előterében állnak. A tanulmányban a szerzők annak a kísérleti jellegű vizsgálatnak második évi tapasztalatait foglalták össze, amelyet az 1969/70. évtől kezdve végeznek Budapest négy általános iskolájában, s melynek első évi tapasztalatairól ennek a kötetnek előző számában számoltunk be.

Az 1970/71-ben folytatott vizsgálatok az első évihez hasonlóan kiterjedtek a pszichikus és szomatikus fejlődés főbb mutatóinak alakulására, az érzelmi életre és a testi fejlődésre. Tanulmányozták a gyermek életmódjának és iskolai napirendjének összefüggéseit a tanulmányi eredmény-nyel és a fejlődés általános ütemével. Úgy találták, hogy a jól szervezett egésznapos iskola a képességek fejlődése szempontjából hatékonyabb, mint a hagyományos, és jobb, mint a napközis. A tanuláshoz való viszony alakulására vonatkozó vizsgálataik azt mutatják, hogy a második osztályban fokozódott a jó jegyek szerzésére irányuló törekvés. Ezzel a törekvéssel párhuzamosan kialakult a rossz jegyekről való félelem is. Ezek a tapasztalatok csak erősíthetik művelődéspolitikánknak a törekvését arra, hogy az osztályzatcentrikus szemléletet kiiktassa nevelőmunkánk gyakorlatából.

Az ismeretelmélet témaköréből két tanulmányt tartalmaz a kötet. BALÓ József *Az ismeretelméleti tudatosság szerepe a pedagógiai hatások növelésében* című dolgozatában arra vállalkozott, hogy bemutassa a marxista ismeretelmélet alapvető téziseinek a pedagógiai gyakorlatban való alkalmazási lehetőségeit.

A tanulmány bevezető részében összefoglalja az ismeretelmélet legalapvetőbb ismereteit különös tekintettel a gyakorlatra. Az elméleti összefoglaláshoz közvetlenül kapcsolódnak a gyakorlat szempontjából közvetlenül hasznosítható ismeretek. Szemléletesen mutatja be az ismeretelmélet szerepét a személyiség formálásában. Befejezésül igen reális és megszívlelésre érdemes szempontokat ad az óratervezéshez, a tanítási célok megvalósításához, az óra tartalmi kérdéseinek kialakításához és alkalmazandó módszerek megválasztásához, sőt a tanár-diák viszony formálásához is.

E tanulmányhoz szervesen kapcsolódik ERDÉLYI Lászlóné cikke, melyben *egy ismeretelméleti szempontú óratervet* mutat be az olvasmánytárgyalás köréből. Az óraterv a komplex óratervezési szempontoknak megfelelően tartalmazza a szerzőnek a választott témával, az elérendő célokkal kapcsolatos elgondolásait, a feldolgozás részletes menetét, az alkalmazni kívánt módszereket. Arról is tájékoztatást kapunk, hogyan alakul a tanítás folyamatában a tanár és a tanulók együttműködése az ismeretelméleti követelményeknek megfelelően. A gondosan összeállított óratervhez csupán egy megjegyzés kívánczik. Helyes-e az éjszakai sötétséget egyértelműen az ember természetes ellenségének tekinteni?

A nevelélméleti részben szintén két tanulmány található. Az elsőben KÁROLY István a pedagógusképző intézmények számára kiadott *nevelési terv* végrehajtásához ad gyakorlati tanácsokat és ajánlásokat. Az tette ezt szükségessé, hogy az ún. szintetizált közös nevelési programból hiányzik a módszertani útmutató s nem tartalmazza az egyes pedagógusképző intézetek sajátos feladatait. Áttekintést nyújt a szerző a különböző intézeti nevelési tényezők közti munkamegosztásról. Számbaveszi az együttműködés főbb szempontjait; az egyes szervezeti egységek munkája koordinálásának lehetőségeit. Külön-külön megvizsgálja az állami vezetés és a politikai szervek nevelési feladatait. A tanulmányhoz melléklektként kapcsolt részben áttekinti a neveltségi szint felmérésére alkalmas módszereket, és szempontokat ad a hallgatók világnézetének, erkölcsi fejlettségének, közösségi magatartásának, a munkához való viszonyának és esztétikai kultúrájának megítéléséhez. A tanulmány a maga egészében megbízható bázist és jól összehangolt módszertani vezérfonalat jelent a tanítóképzők politikai, pedagógiai és társadalmi nevelő munkájához.

DOMONKOS Imre a *vizuális-esztétikai nevelés és a személyiségformálás* problematikájával foglalkozik. Sajnálattal állapítja meg esztétikai nevelésünk hiányosságait, melyek egyaránt felfedezhetők az emberek gondolkodás- és magatartásmódjában. A képzőművészetnek a társadalomban és nevelésben betöltött szerepét tagadó nézetekkel élesen szembehelyezi a művészet társadalmi szerepéről vallott felfogását különös tekintettel a személyiségformálás, az alkotó erők kibontakoztatása szempontjából. Olyan komplex jellegű vizuál-esztétikai nevelési tervet kidolgozását tartja szükségesnek, amely teljesen az alkotó egyéniség formálásának szolgálatában áll. Nem készségi tárgyra gondolt tehát, hanem a rajz, festés, formaalakítás, képzőművészet, népművészet és alkalmazott művészet elemeiből szőtt stúdiumra, amely az alkotói folyamat, a vizuális-esztétikai megértés, az értéktételek kialakítására irányuló gyakorlatok tantárgya volna.

A didaktika köréből egyetlen tanulmányt tartalmaz a kötet. Ebben KRSS Lajos a *szakdolgozatoknak a tanítóképzésben és népművelésben elfoglalt helyével és szerepével* foglalkozik. Mondanivalóját három főkérdés köré csoportosítja. A szakdolgozatok helyének és szerepének az alakulását a tanítóképzésben igen kedvezően ítéli meg. Úgy látja, hogy a szakdolgozatnak az alapvető dokumentumokban és a gyakorlatban egyaránt megnőtt a súlya, és a szóbeli verbális képzési formák helyébe lépve jelentős szerepet tölt be az önálló, új helyzeteket és feladatokat megoldani tudó, az ismeretek áradatában tájékozódni képes személyiség fejlesztésében. A szakdolgozatnak, mint az első „mesterműnek” a funkcióit beható elemzésnek veti alá. Kiemeli közülük a lényegyet az általánosítás szintjén tükröző, a mélyebb problémákat is megoldó produktív gondolkodás, a kreativitás elsajátításának funkcióit. A szakdolgozatírást úgy tekinti, mint a tudományos kutatás útján való elindulás első lépését, feltéve, ha a jelölt megfelelő előkészítést kap hozzá és megfelelő igényességgel vállalja a feladatot. A tanulmány befejező részében pontokba foglalja a szakdolgo-

zatírás problémáit, tennivalóit és javaslatait. Az a véleményünk, hogy ezek a javaslatok nagy mértékben hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a szakdolgozatírás a tanítóképzőkben valóban az alkotó gondolkodásra nevelés egyik hatékony eszköze legyen.

A témák számát és változatosságát tekintve leggyazdagabb a kötet ötödik része, amely a tantárgy-metodikai tanulmányokat tartalmazza. Ebben a csoportban BELLYEI László a kaposvári tanítóképzőknek a *foglalmazástani korszerűsítését célzó kísérletét* mutatja be, amelyet még az 1969/70. tanévben kezdtek el két negyedik és egy kontroll osztályban. A tanulmányban rövid áttekintést kapunk a foglalmazástani XX. századi alakulásáról, majd részletesen ismerteti a kísérlet folyamán alkalmazott módszereket, többek között a tantárgyi koncentráció alkalmazását, a szóbeliség és írásbeliség egészséges arányainak kimunkálását, a komplexitás elvének érvényre juttatását. Az elért eredmények bemutatásával meggyőzően bizonyítja a szerző, hogy a foglalmazástani sikert a tanulók számára az önálló és alkotó tevékenység gyakorlóterületévé tenni. Arról is meggyőző bizonyítékokat szolgáltatott, hogy az önálló írásbeli fogalmazásra már a harmadik osztályos tanulók is képesek, és ezt a képességet a 4. osztályban olyan szintre lehet emelni, hogy a felsőtagozatos tanulmányokra való áttérés ebből a tárgyból zökkenőmentesen menessen végbe.

MOLNÁR Istvánné *Az orosz kiejtés néhány gyakorlati módszere* c. tanulmányában azokat a tapasztalatait összegezi, amelyeket az alsótagozatos orosz nyelvi szaktanítók képzése során szerzett. A tanulmány főkérdése: hogyan lehet az orosz kiejtést jól elsajátítani. A kérdéssel való foglalkozásra az a tapasztalata készítette, hogy az orosz nyelv tanítására a tanítóképző speciál-kollégiumában később jelöltek nagy része rossz kiejtéssel használja orosz szókincsét. Az orosz szöveget magyar intonációval mondják és olvassák, s a rádió előadásait, a filmet és élő beszédet azok sem értik, akik viszonylag könnyen olvasnak orosz nyelvű irodalmat.

A szerző szerint ezek a hiányosságok abból származnak, hogy a kiejtés és az intonáció az orosz nyelvoktatás elhanyagolt területe. A tanítóképzőben a helyes kiejtés megtanítása annál inkább fontos, mivel azok a tanulók, akik a III–IV. o-ban megkezdik az orosz nyelv tanulását, a kiejtés szempontjából a legfogékonyabb időszakban vannak. A helyes kiejtés megtanításának a szerző szerint két alapvető feltétele van: elsősorban a tisztán és helyes kiejtéssel beszélő pedagógus, másfelől pedig a módszertanilag jól összeválogatott és orosz nyelvű bemondókkal készített magnetofonszalagok. A magán- és mássalhangzók helyes kiejtésének tanítása során alkalmazott módszereket gazdag példaanyagon mutatja be a kitűnő felkészültséggel megírt tanulmány.

SERES Béla *Az esztétikai matematikatanítási kísérlet* tapasztalatairól számol be dolgozatában. Bevezetőjében utal arra, hogy a komplex matematikatanítási módszertani kérdései még nem kristályosodtak ki teljesen, és hogy a kísérleti szakaszból a bevezetés általánossá válásáig még komoly nehézségeket kell kiküszöbölni, többek között a hazai viszonyokhoz való alkalmazkodás, a hagyományosnak és az újnak valamilyen formában való kibékítését. Az esztétikai tanítóképző e nehézségek áthidalása céljából vállalkozott egy átmenetinek nevezett komplex matematikatanítási alapelveinek, tantervi anyagának és alapvető módszertani kérdéseinek kikísérletezésére 1969-ben. A tananyag kiválasztásában messzenemenően támaszkodtak az OPI tantervi elképzeléseihez. Az eddigi eredmények azt igazolják, hogy az a tantervi anyag teljes egészében elvégezhető, és hogy a tanulók nagy munkakedvvel vesznek részt a foglalkozásokon. A kapott eredmények felülmúlják a kontrollosztályok eredményeit. Bár alapállásuk az, hogy az új anyagot új módszerekkel kell oktatni, úgy ítélik meg, hogy a régi módszerektől sem lehet egyszerre elszakadni. A korszerű oktatási elvek közül teljes mértékben megvalósítani kívánják az önálló ismeretszerzés és a differenciált oktatás követelményeit. A munkaeszközök gazdag tárházát alkalmazzák, de nem kötik magukat a költséges DIENES-készlethez. Az önálló és alkotó gondolkodás kibontakozása érdekében nagy gondot fordítanak a szorongásmentes légkör kialakítására. Egészében véve a haladás és bölcs mérséklet jellemzi koncepciójukat és kialakított gyakorlatukat.

Kitűnő gyakorlati érzékkel és felkészültséggel megírt dolgozat KOMLÓSY Lászlóné *Az értelmi képességek fejlesztése az 1. osztály számtan-mértan óráin* c. tanulmánya. A számtanóránokon végzett eddigi munkáját elemzi benne, majd összegezi tapasztalatait, melyeket az applikációs képek felhasználásával szerzett a tanulók értelmi képességének fejlesztésével kapcsolatban. Különkülön foglalkozik az érzékelés, a figyelem, emlékezet, gondolkodás és képzelet fejlődését hatékonyan biztosító applikációs tevékenységgel. Figyelmet érdemel az a mód és az a tudatosság, ahogyan a gondolkodás különböző műveleteinek, így az analízis és szintézis, az elvonás, összehasonlítás, kiegészítés és rendezés képességeinek elsajátíttatását végzi. Tudatosság, szemléletesség és gyakorlatiasság jellemzi a tanulmánynak azokat a részeit is, amelyekben a számtantanítás előkészítő szakaszában alkalmazott eljárás módjait; a mennyiségi fogalmak kialakítását és a számtani műveletek megtanításának módját mutatja be. Gyakorlati munkáját a komplex matematikatanítás elméleti alapjaira építette. Észrevételeznünk kell azonban, hogy lélektani indokolásai nem elég differenciáltak és nem mindig felelnek meg az igazolni szándékolt összefüggéseknek.

BÉKEFI Antal *A képmagán mint az ének-zene tanítások elemző, bíráló óráinak segédeszköze* c.

tanulmányával egyfelől az alsótagozatos oktatás didaktikai kelléktárát kívánja gazdagítani, másfelől tájékoztatást ad azokról a kedvező tapasztalatokról, amelyeket a képmagnónak a bemutatott tanításokon való alkalmazása során szerzett. Az a gyakorlati cél is inspirálta a szerzőt tapasztalatainak publikálására, hogy a zártlancú televíziónak a pedagógusképzésben való általánossá válását összekapcsolja a képmagnóval való kiegészítés igényének felkeltésével. E gyakorlati cél érdekében először azokat az előnyöket mutatja be, amelyek a képmagnón rögzített televíziós közvetítésből származnak egy-egy bemutató órán folyó nevelő munka megfigyeltetése, elemzése és értékelése szempontjából. Az önellenőrzésnek is kitűnő eszköze lehet ez. Mással alig pótolható lehetőséget nyújt a tantárgypedagógia tanárának ahhoz, hogy irányítsa a jelöltek megfigyeléseit, és utólagos elemzés során megállhassanak egy-egy figyelmet érdemlő mozzanatonál, nevelési szituációnál. A felvételek arra is alkalmasak, hogy módszertani órákon a szemléltető eszköz szerepét töltsék be, sőt, hogy felidézzék az első órák hangulatát, lehetővé tegyék a dalkincs felmérését, az éneklés helyes szokásainak kialakítását, vagy a ritmus és dallamvezetés megtanítására irányuló pedagógiai törekvéseket. Az előnyök feltárása mellett szól azokról a problémákról is, amelyek megoldásra várnak. A tanulmány második részében azt mutatja be, hogyan használják fel a képmagnót a hallás utáni daltanítás, a hangok, ütemek, értékek megismertetésére a jelrendszerről történő daltanítás elemzése során. A harmadik részben egy hallgatónak a 4. o.-ban tartott és képmagnón rögzített tanítása három egységének részletes leírását és elemzését találjuk. Mindez meggyőzően bizonyítja, hogy a képmagnó adta lehetőségek felhasználása fontos szerepet tölthet be az oktatási folyamat tudatosabbá tételében; segítséget ad a képzési szint magasabbra emelésében. A tapasztalatcserének is egyik előnyös formája lehet.

Az oktató és nevelő munka korszerűsítésének egyik legsürgetőbb problémájával foglalkozik BECSY BERTALAN Sarolta *A személyiség alakítása céljából alkalmazott intervallumos óratervezés az alsótagozati testnevelés oktatásában* c. tanulmányában. Az NDK-ban 1962-ben megtartott nemzetközi konferencia megállapításai alapján két szemléletbeli fogyatékhosszra hívja fel a figyelmet. Egyike ezeknek az ún. „kímélő testnevelés” elve, amely az alsótagozatos gyermek fizikai képességeit alábecsüli. A másik a mozgáskészség előtérbe helyezése a fizikai képességek fejlesztésével szemben. Eddigi gyakorlatunkban azt sem vettük eléggé figyelembe, hogy a terhelésnek két oldala van: terjedelme és intenzitása, s tisztázatlan maradt, hogy mennyi pihenésre van szükség ahhoz, hogy a szervezet ugyanazon mozgás eredményesebb végrehajtására legyen képes. Ezek a felismerések vezettek az intervallumos tervezés bevezetésének szükségességéhez. A tervezésnek ebben a formájában a terhelés terjedelmét és intenzitását, valamint a pihenés idejét s annak aktív és passzív formáit olykor szinte másodpercre kell megtervezni. Ezeknek az alapelveknek a figyelembe vételével indították el intervallumos óratervezésű kísérletüket az 1967/68-ban a budapesti tanítóképzőben, majd 1968/69-ben a Gyáli úti iskolában. A kísérlet eredményei igen biztatóak. Megállapíthatták, hogy a szakaszos tervezés a gyermekeket jobban motiválja. A gyakorlatokban tudatosan vesznek részt, és fizikai, pszichikai fejlődésük pozitívan alakul. A kísérlet azt is igazolta, hogy a nevelő munka eredményesebb, ha az kisebb csoportokra bontva történik és a csoportok tagjai állandóak.

A gyermekirodalomnak szánt részben Cs. NAGY István *A gyermekek versellátásának három sajátos forrása*, a neveléstörténeti részben FÖLDESI Béla *A szabadidő haszontalan eltöltése a XVII. században* c. tanulmányai találhatók. Az ívlapok összefűzésének sajnálatos hibája miatt ezek a tanulmányok vagy teljesen lemaradtak vagy oly mértékben kettészakítva kerültek be a kötetbe, hogy ismertetésükre érdemben nem térhetünk ki.

Egészében véve pozitívan kell értékelnünk a szerkesztés munkáját, amelynek eredményeként a tanítóképzők nevelő-oktató tevékenységének minden fő területe helyet kapott a kötetben, és hogy a gyakorlat szempontja az elméleti jellegű kérdések kifejtése során is érvényre jutott.

SOMOS LAJOS

ALBIZOTTSÁGI ÜLÉSEK

Az MTA Pedagógiai Bizottságának neveléstörténeti albizottsága 1974. március 26-án ülést tartott. Elsőnek Regős János tanszékvezető főiskolai tanár tartott előadást „*A Magyar Pedagógia és a Pedagógiai Szemle neveléstörténeti rovatának elemzése*” címmel. Áttekintve a két folyóirat utóbbi három évfolyamát, a következőket állapította meg:

A Magyar Pedagógia és a Pedagógiai Szemle neveléstörténeti publikációit vizsgálva megállapítható, hogy a közzétett írások — mindenek előtt számarányukat tekintve — kellőképpen képviselik a tudományágat.

A különböző évfordulók kapcsán végzett kutatások eredményei több alkalommal kerültek a lapok hasábjaira. (Comenius halálának 300., Eötvös József halálának 100., az iskolák államossításának 25. évfordulója). Nem egy szerző értékes adalékokkal, új vagy újszerű megállapításokkal lepte meg az olvasót ezekben a kitűnő tanulmányokban.

A problémátörténeti tárgyalási formának a jövőben erőteljesebben helyet kellene biztosítani. Ugyanakkor azt is hangsúlyozni szeretnénk, hogy miközben a pedagógia tudományának fejlődésével ez az elemzési lehetőség mind nagyobb szerephez jut, nem mellőzhető az az alapvetően fontos tétel ebben a koncepcióban, hogy ti. csak kronológikus neveléstörténeti megalapozással, a tudomány előírásaival egyező nézőpontból nyúlhatunk sikeresen az ilyenirányú értékelő-minősítő feladatokhoz.

Véleményünk szerint a nyomtatott formában rendelkezésünkre álló források mellett fokozni kellene a levéltári dokumentumok feltárására irányuló tendenciákat is és erőteljesebben hivatkozni az ilyen eredetű anyagra. Az ide irányuló törekvések hasznára lennének a neveléstörténetírás ügyének: azt a továbbiak során is felfrissítenék, vitalitással tölténék meg.

Viszonylag kevés számban vannak képviselő orgánumban a helytörténeti-iskolátörténeti témájú dolgozatok. A vidéki levéltárak pedig ugyancsak megérdemelnék, hogy erőteljesebben szemügyre vegyünk állagukat. A fondjaikban lelhető különböző forrás-anyagok ugyanis — mint ahogy köztudott az — nem csupán lokális tekintetben lehetnek becsesek, de országos relációkban is érdeklődésre tarthatnak számot. Nem egyszer biztos útbaigazítást nyújtanak olyan problémákban, ahol pl. még az Országos Levéltár irat-kötegei sem sokban segíthetnek.

A pedagógusjelöltek szempontjából — minden bizonnyal — az lenne a célszerű, ha szaklapjaink a neveléstörténeti periódusok mindegyikét programba iktatnák. Ám tudjuk: érthető, természetes okok magyarázzák ennek a „hosszú távolságnak” a mellőzését.

A legtöbb tanulmány a dualizmus korát, majd pedig az ellenforradalmi időszak nevelésügyi viszonyait, törekvéseit mutatja be.

A Magyar Tanácsköztársaság kikiáltásának 50. évfordulója erőteljesen inspirált több kutatót újabb források feltárására, illetőleg adott ösztönzést ismételtlen összehasonlításokra, összevetésekre. Az értékes tanulmányok sora jelzi, hogy mily bőséges lehetőség nyíltott e jelentős témakör kapcsán az abban elmerülni akarók számára. Úgy véljük, akad még jócskán tennivaló ezen a téren is. Megint csak arra utalunk, hogy érdemes szemügyre venni e tekintetben is az egyes vidéki levéltárak állagát.

Az ellenforradalmi időszak negyedszázadának haladó pedagógiai mozgalmairól sokat elmondottak már és kitűnő publikációk bizonyítják, hogy fontos kérdésnek minősül az a magyar neveléstörténetírás illetékesei számára. Ám, mindezek ellenére sem teljes a kép: a 25 év sok lehetőséget rejtget még.

Ugyancsak igényként vetjük fel: többet kellene hallanunk a neveléstörténetírás külföldi helyzetéről, problémáiról. Jobban ki lehetne terjeszteni e tárgykörhöz tartozó forrásvidéket és helyeselnénk, ha éppen a szocialista országok pedagógiatörténetének időszerű kérdéseiről gyakrabban informálódhatnánk, ezekkel sürűbben találkoznánk mind a Magyar Pedagógia neveléstörténeti rovatában, mind pedig a Pedagógiai Szemlében.

Véleményünk szerint a felszabadulást követő idők köznevelügyi problémáit a szakajtónak a jövőben erőteljesebben fel kellene karolnia.

Az iskolák államosításának 25. évfordulója sok olyan problémát tisztázott — különböző összefüggésekben a különböző területeken végzett kutató tevékenységek során, melyek neveléshistóriai értéke rendkívül nagy jelentőségű. Mindezek az eredmények azonban korántsem jelentik azt, hogy elértük a lehetőségek határait.

Összegezve: mind a Magyar Pedagógia mind pedig Pedagógiai Szemle 1971—73. évfolyamainak számaiban közzétett neveléstörténeti tárgyú tanulmányok ezúttal is a korszerűség igényével, magas színvonalon, a diszciplína rangjához illően képviselik ezt a jelentős pedagógiai terrenumot. A továbblépés lehetőségei azonban adóttak. A neveléstudományban megindult nagyarányú változások új irányú kutatási lehetőségeket kínálnak a neveléstörténetírás számára is, melyeket az eddigiekhez hasonló felelősségérzettel kell vállalniuk a tudományág illetékesének.

Ezután BAJKÓ Máttyás egyetemi docens „*A Tankönyvkiadó neveléstörténeti kiadói tevékenységének elemzése*” címmel tartott beszámolót, a következőket állapítja meg:

A Tankönyvkiadó a hazai pedagógiai szakművek legjelentősebb kiadója, legfőbb tevékenysége az alsó-, közép- és felsőoktatás tankönyv- és jegyzetellátásának biztosítása. Ez önmagában is elég ahhoz, hogy feladatának teljes mértékben, száz százalékosan eleget tegyen. Ezen belül a pedagógia-tankönyvek és jegyzetek — közöttük a neveléstörténeti tankönyvek és jegyzetek — folyamatos kiadásával messzemenően igyekszik eleget tenni az igényeknek.

De a neveléstudományi művek kiadásában is nagy szerepet játszik a Tankönyvkiadó, ezek között kaptak helyet a neveléstörténeti kiadványok is.

1. A *Neveléstörténeti Könyvtár* keretében új köntösben jelent meg a KEMÉNY Gábor és a NAGY László válogatott pedagógiai műveit tartalmazó kötet. Amikor örömről beszélünk, ugyanakkor megkérdőjelezük, hogy a sorozat korábbi kiadványait (az APÁCSAI-, TESSEDI-, EÖTVÖS-, TAVASI-, FÖLDES Ferenc-köteteket) nem lehetne újra kiadni? Esetleg bővítve, átdolgozva? Ne kelljen szerénykedniük szűkebb tartalmuk, szegényes külsejük miatt nemcsak könyvespolcainkon, de a jórészt csak e válogatásokat olvasó tanár- és tanítójelöltjeink előtt sem. S ha meggondoljuk, hogy e kötetek szerkesztői, bevezető tanulmányaiknak írói azóta jelentős kutatási eredményekkel gazdagították e pedagógus-portrékat, nem túlzás, ha azt állítjuk, hogy nemcsak a neveléstörténetírás, hanem a kiadó érdeke is megkívánja e régi kiadványok újrakezeltetését.

2. A másik jelentős sorozat a *Pedagógiai Források*, amely már eddigi kiadványaival is felhívta magára a figyelmet. Különösen a PAULSEN- és a LUNACSARSZKIJ-kötetek keltette érdeklődés mutatja, hogy nagy szükség van a huszadik század pedagógiai teoretikusainak forrásműveire. Kár, hogy erre a kiadónak korábban jött rá. Ezért várjuk érdeklődéssel a jelzett MEUMANN-, CLAPARÈDE- és KEY-köteteket.

De vannak régebbi adósságaink is: XIX. századiak és korábbiak, egyetemes és magyar vonatkozásban egyaránt. Értékes kiadvány a „Dokumentumok a magyar nevelés történetéből” 1100—1849 közötti időszakot felölelő kötete, de szükség lenne például az 1777-i Ratio Educationis megjelentetésére, nem is szólva a nagyszerű régi tankönyvek újrakiadásáról (például LOSONTZI István „Hármas Kis Tükör”, MABÓTHI György „Arithmetica” stb.)

S mit kellene még kiadni? Véleményünk szerint meg kellene íratni Magyarországon minden jelentősebb iskolájának történetét, önálló monográfiákban, Sárospataktól Mosonmagyaróvárig, Nyíregyházától Zalaegerszegig. Olyasmire gondolok, mint a keszthelyi Georgicon története, amelyet az Akadémiai Kiadó adott ki, vagy a debreceni Pallagi Akadémia története, amelyet a Mezőgazdasági Kiadó jelentetett meg.

Sorozatot kellene indítani továbbá mindazon régi tanárokról, tanítókról, akik nem annyira elméleti sikon, hanem inkább a tanításban, a nevelésben, esetleg a pedagógiai publicisztikában vagy a szocialista tanítómozgalomban voltak nagyok. A Magyar Pedagógiai Társaság neveléstörténeti szakosztályának vezetősége összeállított egy harminc fős listát. Ebben FINÁCSY Ernő, WALDAFFEL János, SOMOGYI Béla, BUDAI Ézsaiás, SCHEDIUS Lajos, ÁRVAI József, BRASSAI Sámuel és mások portréja szerepel. Ezeknek az érdekes, olvasmányos, színes stílusban megírt köteteknek szélesebb olvasótábor részére, tehát elsősorban nem a szakembereknek kellene készülniük.

3. Végül meg kell említeni a Tankönyvkiadó érdemeit a *neveléstörténeti jegyzetek* kiadása terén. Hosszú évekig egyetlen ilyen jegyzet sem jelent meg, az 1973/74-es tanévben viszont kettő is. Az egyiket az Eötvös Loránd Tudományegyetem bölcsészeti karának neveléstudományi tanszékének oktatói írták (JÓBORI Magda, MÉSZÁROS István, TÓTH Gábor, VAG Ottó), bőséges szemelvényanyaggal segítve a hallgatóság tanulmányait; a másik pedig a Kossuth Lajos Tudományegyetem neveléstudományi tanszékén készült (BAJKÓ Máttyás és VASKÓ László munkája) ugyancsak kari jegyzetként, pedagógia-szakosok számára. Dicséret illeti a kiadót, hogy mindkét jegyzetet aránylag rövid idő alatt kihozta.

E rövid referátum nem tette lehetővé, hogy a Tankönyvkiadónál az utóbbi tíz évben megje-

lent összes neveléstörténeti műre kitérjek. Inkább néhány kiadvány megemlékezésével, valamint a főbb igények regisztrálásával kívántam a figyelmet az általam legfontosabbnak vélt problémákra irányítani.

Végül Mészáros István, az Albizottság titkára az *Egyetemes Neveléstörténet* című füzetsorozat helyzetét ismertette.

Mindhárom referátumot az Albizottság tagjai megvittatták. Az ülésen megjelentek a Magyar Pedagógia, a Pedagógiai Szemle, valamint a Tankönyvkiadó képviselői is.

Az MTA Pedagógiai Bizottságának didaktikai-metodikai albizottsága 1974. június 3-án ülést tartott. Az albizottság állandó tagjait és meghívott vendégeit SZENTÁGOTHAI János akadémikus, a Magyar Tudományos Akadémia alelnöke, az MTA Közoktatási Bizottságának elnöke tájékoztatta azokról a munkálatokról, amelyeket a Közoktatási Bizottság „Az iskolai alpműveltség tervezett távlati tartalma” témakörben megkezdett.

A mintegy két órás ülés során Szentágothai akadémikus megválaszolta azokat a kérdéseket, amelyeket az albizottság részéről felmerülő problémaként hozzá az albizottság elnöke és titkára eljuttattak. A kérdések a következők voltak:

— Az elmúlt években, már a 60-as évek elején, sőt korábban is, gyakran előfordult, hogy tudósok, akadémikusok közvetlenül hozzászóltak iskolai, tantervi kérdésekhez. Számtalanszor kifejtették véleményüket. Most azonban „új helyzet” állt elő. A Magyar Tudományos Akadémia szervezeten segíti, sőt kezdeményezi az oktatás tartalmának korszerűsítését. Hogyan állt elő ez az „új helyzet”?

— Milyen módszerrel sikerült „közös nevezőre hozni” az ismeretek alapvető ágazataiban a tudósok — bizonyára nemcsak egyező, hanem igen gyakran divergáló — nézeteit, pl. a természet-tudományi oktatás, a humán tantárgyak, az esztétikai vagy erkölcsi nevelés kérdéseiben, tendenciáiban?

— A tudományok fő ágazataiban milyen új vonások jellemzik az MTA Közoktatási Bizottságának tananyagkorszerűsítő javaslatait?

— Milyen kérdésekben várható nagyobb viták a tudósok között; a tudósok és tanügyi szakemberek; a tudósok és pedagógusok között?

— Az MSzMP oktatáspolitikai határozata után (1972) sok társadalmi és hivatásos (hivatalos) munkása van az ügynek. Vajon milyennek ígérkezik a „munkamegosztás” a sokféle, egyesítésre váró erő között?

— Van-e primátusa az akadémiai kezdeményezéseknek a tantervi reform keretében, s ha igen, akkor az 1990-ig terjedő időszakban a kezdeményezés főbb hangsúlyai melyik időszakokra esnek?

— Az Országos Pedagógiai Intézet — mint a Művelődésügyi Minisztérium tanügyi intézete — 1978-ra közeli tantervi reformmal készül. Miben találkoznak az akadémiai kezdeményezések e közeli reformmal, s milyen tekintetben látható már előre is „ritmuseltolódás” a kezdeményezésekben és munkálatokban?

— „Ars longa, vita brevis” — úgy is érthető, hogy a tudomány végtelen, s életünk valóban nagyon rövid; a tudományok fejlődnek, az iskoláskorra eső életszakasz mindig behatárolt. A tantervi kezdeményezések a ma és a jövő „korszerű” igényeivel szinkronban vannak-e, lehetnek-e, lesznek-e? Milyen lesz a tudomány 10 év múlva? — tesszük fel a leegyszerűsített kérdést. A tudományos fejlődés előretörő ékei és lemaradásai közötti ellentmondás hogyan oldható fel az MTA nagy jelentőségű tananyagkorszerűsítő törekvései segítségével?

— Tapasztalathoz tudjuk, hogy az elvek és az „operatív” munkák nem mindig fedik egymást; különösen, ha az elvek „kivitelezése” tekintetében a szereposztás megoszlik.

— Mikor válnak közismertté az MTA Közoktatási Bizottságának munkálatai? Az frott és szóbeli formáknak milyen változatai fognak ebben szerepet játszani?

Valamennyi kérdéssel kapcsolatban nagyon sokoldalú, tartalmi s szervezésimeneti szempontból érdekes és értékes válasz hangzott el, amelynek ismertetése azonban meghaladja e „híryanag” műfaji kereteit.

VERESS JUDIT

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK ÉS PSZICHOLÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK KÖZÖS ÉRTEKEZLETE

KELEMEN Lászlónak, a Pszichológiai Bizottság elnökének meghívására 1974. június 5-én a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen közös értekezletet tartottak a Pedagógiai Bizottság és a Pszichológiai Bizottság tagjai. Az értekezlet tartalma és hangulata bizonyítottan, mennyire időszzerű volt már ez a találkozás. A jelenlevők valamennyien bekapcsolódtak a megbeszélésbe,

amelyet még megcsokásból se lehet *vitának* mondani, hiszen az elhangzott hozzászólások — újabb és újabb érvekkel, javaslatokkal — egymást erősítették.

Az értekezők célja — és egyben témája — a pedagógia és a pszichológia kutatóinak szervezettebb együttműködése volt. E két tudomány kapcsolatainak szorosabbra fűzése nem csupán tudományelméleti és kutatásmódszertani igény: a közoktatási párhatározat végrehajtása és a neveléstudomány országos kutatási tervében meghatározott témák kidolgozása egyaránt megkívánja a pszichológia újabb eredményeinek érvényesítését a pedagógiában. Ezt a gondolatot fejtette ki és indokolta meggyőző példákkal LÉNÁRD Ferenc gazdag tartalmú írásbeli referátuma, amely — az együttműködés számos területének megjelölésén kívül — a pedagógiai pszichológia elvi, ideológiai alapkérdéseiben is állást foglalt.

KISS Árpád korreferátuma indította el a közös kutatási témákat felvető és az együttműködés szervezett megvalósítását sürgető hozzászólások sorozatát. Ami az együttműködés célját és tartalmát illeti, a legtöbb esetben a pedagógia várja a pszichológia tájékoztató segítségét. A neveléstudomány számára a pedagógiai valóság fogalmazza meg a kérdéseket: mi legyen a feladata az iskoláskor előtti képzésnek; mit tegyen a pedagógus, ha az iskolába lépő gyerek nyelvhasználati szintje nem kielégítő; mikor célszerű elkezdni az idegen nyelv tanítását; melyek a feltételei a korszerű oktatási eszközök hatékony együttes alkalmazásának? Olyan kérdések ezek, amelyekre a pszichológia állásfoglalása nélkül nem lehet megnyugtatóan válaszolni.

Az új tanterv előkészítésének és bevezetésének időszakában egyrészt a tanuláskélektan kérdései kerülnek előtérbe, másrészt a tanterv és a nevelési terv integrálása sem lehet eredményes a személyiségformálás pszichológiai megalapozottsága nélkül.

A szóba kerülő egyéb témák — az emlékezet és a gondolkodás szerepe a tanulásban, a korrekciós osztályok feladatai és módszerei, az akceleráció intellektuális és szociális vonatkozásai, a nevelő szerepének megváltozott tartalma, a felnőttnevelés problémái, a tanárképzés időszerűvé vált reformja — széles körben bizonyították a pedagógia igényét a pszichológia újabb eredményeinek alkalmazására.

A kapcsolat másik irányát: a pedagógia fejlődésének a pszichológiát érintő hatását sem lehet figyelmen kívül hagyni. A korszerű módszerek és oktatási eszközök alkalmazása lényegesen befolyásolja az értelmi fejlődésnek az egyes életkori szakaszokban számon tartott jellemzőit, és új feladatokat ad a tanulás hatékonyságát és transzferhatását vizsgáló oktatáskélektannak.

Az együttműködés sürgetően jelentkező igénye és a közös témák sokasága a feladatok rendezését és megoldásuk operatív megtervezését kívánja. Ezt a célt szolgálták a két bizottság elnökeinek, SZARKA Józsefnek és KELEMEN Lászlónak a megbeszélést lezáró javaslatai. Az együttműködés formáit tekintve a kölcsönös információcsere szervezettebb megvalósítása, a folyamatban levő kutatások pedagógiai, illetőleg pszichológiai vonatkozásainak megerősítése, továbbá újabb kutatási témák ajánlása látszik célszerűnek. A témák kiválasztásának szempontját első sorban a készülő új tanterv munkálatai határozzák meg, ezért kell előtérbe helyezni a fogalmi rendszerek elsajátítására és általában a tanítás-tanulás problémáira vonatkozó tanuláskélektani kutatásokat, valamint az új módszerek — így például a komplex matematikatanítás — személyiségformáló hatékonyságát ellenőrző pszichológiai vizsgálatokat.

Amint ezt a debreceni megbeszélés is igazolta, a neveléstudomány és a pszichológia kutatóinak együttműködését a legközvetlenebb forma: a személyes találkozás és eszmecsere igen jól szolgálja. A megbeszélés valamennyi résztvevője várja az alkalmat arra, hogy további találkozáson egy-egy jellegénél fogva komplex téma — amilyen a megismerés folyamata, a személyiség, a közösség vagy a munkára nevelés — közös megvitatására sor kerüljön. Ezeknek az alkalmaknak a megszervezése, valamint a javaslatokban megjelölt teendők gondozása a két bizottság tagjaiból alakuló munkacsoport feladata lesz.

TAKÁCS ETEL

SZERZŐINK

Dr. KÉRI Henrik, főisk. docens (OPI, Budapest); Lovász Imréné tanítónő (Budapest); dr. KÖTE Sándor, a neveléstudományok kandidátusa, tanszékvezető főisk. tanár (Testnevelési Főiskola, Budapest); dr. NAGY Katalin, a neveléstudományok kandidátusa, főigazgatóhelyettes (OPI, Budapest); dr. NAGY Sándor, a neveléstudományok doktora, tanszékvezető egy. tanár (ELTE, Budapest); dr. VERESS Judit, a neveléstudományok kandidátusa, tud. főmunkatárs (MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest); KONCZ János osztályvezető (MSZMP Csongrád megyei Bizottsága, Szeged); BÓLYAI Imréné dr., ny. főisk. docens (Budapest); XANTUS Gyuláné ált. isk. igazgató (Budapest); TAKÁCS Etel főisk. docens (OPI, Budapest); dr. MÉSZÁROS István, a neveléstudományok kandidátusa, egy. adjunktus (ELTE, Budapest); BARACS Ágnes tud. munkatárs (MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest); dr. SOMOS Lajos, ny. főisk. tanár (Eger).

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, H-1052

Budapest, Pesti-Barnabás utca 1., Hungary

ENGLISH SUMMARY

HENRIK KÉRI: COMPARATIVE ANALYSIS OF AWARDING MARKS BY TEACHERS INSTRUCTING IDENTICAL SUBJECTS IN IDENTICAL SCHOOLS

At times one can more exactly forecast the probable result of a candidate in the knowledge of the person of the questioning teacher than when one knows the accomplishment of the former at the examination. The present paper is an attempt at finding out the individual share of a number of teachers in awarding marks. The country-wide and school achievements in the subjects, their standard deviation, the scale at disposal when awarding, the achievements in the related subjects markedly delimit the field in which the individual differences between the questioning-awarding teachers can appear; especially if one accepts that in general the rank-in-class is reliably determined by the teachers. From this it would follow that within an identical school and an identical subject a notable difference could be demonstrated only with difficulty. I endeavour to demonstrate such differences in the present paper.

I compare the terminal and annual marks awarded by four teachers of secondary technical schools: the pupils under observation attended the 2nd, 3rd and 4th classes of the said schools between 1967 and 1971.

It is the average accomplishment at school of the pupils which presents itself in the first place as a basis for comparison. The justifiability of averaging is debated on metrological considerations, still it is of good use if one examines achievements. Summarizing by the single teachers the attainments of each of the five classes, the average achievements of the classes under survey can be compared relying on Table 1. If in the subjects taught by the same teachers there is a significant difference among the average achievements of the five classes, then the cause of this disparity cannot be ascribed to the pupils' different achievement but to a varying practice of awarding on the teachers' part.

A subject is often described as difficult when its average achievement is below that of the class and as easy when the average achievement surpasses that of the class. However, here one can observe that the level is determined by the teacher's awarding practice. It cannot be proved that a higher level were concomitant with a better attainment of information imparted.

It has often been found that the teachers do not award the achievements of pupils of different sex by identical units of measurement. The present analysis has proved the truth of this.

When examining achievement, the knowledge of the variance and standard deviation may come in useful. Important conclusions can be drawn from standard deviation itself, besides, information on it is indispensable when one is calculating other statistical indices and tests. The calculated variances and thus also standard deviation approach one the theoretically required value. By the way, this indicates an advantage of our five-figure awarding scale: a difference of one unit in awarding marks equals a unit of standard deviation. The deviation from the average indicates the difference not only in unit marks but also in "standard units": the two are identical. Our marks expressed within a five-unit scale are, theoretically, directly comparable with the standard five-unit scale.

The standard scale sets out from a normal distribution of the achievements at school. Still, this condition is often not fulfilled by our awarding marks in the subjects. In this way the calculations conducted with the marks „presuming a normal distribution” will produce biased results whenever distribution is not normal. Such biased results may seriously affect the further ones if in their calculation the standard deviation or variance are necessary. The results of these examinations I present in Fig. 1., while the standard deviation of the awarded marks and the standard error of the standard deviations by the sex of the pupils are included in Table 2.

The examinations presented here also led to other conclusions. The methods of mathematical statistics are well applicable when school achievements are analysed, if one proceeds with care.

One is liable to regard a sample as representative, of which it is found out later that a disregarded variable (sex, age, social condition, home environment, questions of prestige, motivation) has considerably influenced the results. On the other hand, the methods of factor analysis, which take numerous variables into consideration, are complicated, require data processing and are still rather debated nowadays: the choice, ranking and selection of the variables similarly involve arbitrariness.

The class as a unit is less suitable for ascertaining generalizable results: either we compare a great number of classes or pool the data of a few ones. By pooling the data of five classes separately, a constancy of the average achievement, independent of the class and still characterizing only one school could be ascertained in the present instance. The data permit conclusions on the circumstance that in the awarding of the pupils one could ascribe greater significance to the average achievement than to the results attained in the single subjects: achievement is, from time to time, extremely the function of the awarding practice of the teachers.

From what has been said above it appears that the results brought by the comparison of a single experimental and a single control class are rather questionable. Still, although such results are but of individual significance, they can serve as starting points for further examination or as illustrations of a proposed thesis. The truth of a statement cannot be proved even by mathematical statistical methods, on the other hand, depending on our data, samples and methods applied, we can render probable a hypothesis on quite high level.

The examination of the standard deviations and variances served with significant lessons. It is wrong to assume in general that the results are normally distributed. With our subjective awarding methods this assumption is probably often not correct, and tests of normality are performed but seldom. And if the standard deviation of the examined data markedly differs from normal distribution and is asymmetric at that, the values of standard deviation are hardly evaluable, which is but the lesser error. However, there are numerous statistical tests and tests of statistical hypotheses which can be carried out only in the knowledge of the standard deviation and from the works dealing with the subject I could not find out to what extent the tests were discredited if the standard deviation of a distribution supposed normal markedly differed from the normal value. And where could one set the admissible limit?

I am of the opinion that the examinations discussed above support — with some addition — Jean Pieron's statement quoted here as a motto: in the knowledge of the teacher's awarding method and the pupil's general achievement at school one can prognose the result of that pupil in the subject taught by the said teacher.

KATALIN NAGY, SÁNDOR NAGY: THE INTEGRATION OF THE PLANS OF EDUCATION AND OF THE CURRICULA

The Committee of Education of the Hungarian Academy of Sciences discussed the above subject in its last session. For the elaboration of the questions of principle and theory of the modernization of instruction as to content, in the course of the school year 1974/75 the Ministry of Education and the National Institute of Education established commissions.

One of the fundamental — and most urgent in the order of time — tasks is to integrate the plans of education and the curricula with the end in view that nursery schools, the work of the children preparatory to schooling, elementary schools, institutions of secondary education, as well as the boarding schools and students' homes could perform their work founded on co-ordinated requirements and suitably differentiated methods of education. The uniform document should cover — besides the ones enumerated above — the special educational tasks to be fulfilled by the single subjects, and should afford a basis for a continued development of the class-teachers' work. The head of the commission for examining the possibilities of integration and the way of realization is Katalin Nagy.

The other — similarly fundamental and primary — task is to elaborate the questions of genre of the curricula. As regards this work, the complex interpretation of up-to-date erudition is decisive significance which emphasizes the unity of knowledge, world outlook and behaviour. The head of this commission is Sándor Nagy.

In their reports published in this journal, the heads of the two working commissions outline the structure of the uniform document (curriculum + plan of education) as follows:

. The foundations of instructing/educating work

a) The purpose, main tasks and basic principles of the operation of the given degree of schooling (type of educational institution). In this part also society's „paragon pupil” is described. Naturally, the picture of the socialist human ideal is included in the latter; this is a concept which the plans of education expounded separately so far.

b) The characteristics of the pupils' maturity (social-, biological-, psychological development) by age-groups; besides a characterization of the expectable (optimum) level also the typical positive and negative deviations are described. The methods of determining the development of personality.

c) The characteristics and norms of the formation of the school community and smaller communities. Determining the stage of development of the community.

d) The function, general educative value, proportions of the matter of education; explanation of the class project.

e) The role of the given institution in the coordination of the factors of education.

2. The plan of education and instruction in the class

A prominent scene where the aims set in the general part on the foundations are being realized, is the class. When planning educational and instruction work, the following should be treated:

a) The special system of tasks of the subjects, detailed exposition of the primary subject-matter of instruction, the system of requirements connected with it (the system should be possibly of taxonomic exactitude and should also include the tasks set for instruction and education); the syllabuses of the complementary subject-matter and the curricular minimum.

b) A basic yet detailed methodical conception of instructing the matter included in the curriculum; methodical suggestions concerning the process of education (including ones for the realization of modern education techniques).

c) The possibilities of extra-class and extra-school instruction and education in connection with the given subject or subject group.

3. The plans of extra-class and extra-school education

In the realization of the aims set in the part on the foundations, time spent outside the class and school, the micro-environment of the pupils has an indispensable part. The activities of learning, working, pursuing sports, playing and amusement of the pupils in daytime homes, study rooms, youth organizations, in the family, in cultural centres, libraries and other scenes have to be planned, ensuring them the possibility of choice.

The plans drawn up for each degree of schooling the authors call primary documents. The plans drafted for other institutions of education (daytime homes, boarding schools, students' hostels) are strictly founded on the primary documents and are called secondary documents. The authors also present the pattern of the uniform document system in tabular form.

FURTHER PAPERS

In a paper bearing the title „*Integrated mother-tongue education — an experiment in the 1st and 2nd forms of elementary school*”, Gabriella Lovász reports on a trial in course within the teaching of reading and writing in the lower section of elementary school. The experiment was aimed at 1. bringing the pupils to functional reading at an accelerated pace and 2. when they have reached a more sure technique of reading, at enabling them to acquire new information with the help of various written matter. The realization of this objective afforded them opportunity that in the time got free in this way, and besides learning the compulsory subject-matter, they read the children's periodical „*Kisdobos*” systematically and in common, as well as develop their abilities in branches of art (painting, marionetting, dramatizing, telling poems, etc.) at a fully independent activity. Professor Sándor Kóte has published a paper discussing a subject of the history of education, entitled: „*Working-school endeavours in Hungary at the beginning of the 20th century*.” Relying upon an extensive survey and a detailed analysis of the official curricula and contemporary literature on the subject he finds that: „The working-school endeavours in Hungary at the beginning of the 20th century paved the way for the so-called 'educational working-school' and can be well distinguished from the 'economic' working-schools. In the educational working-school attention was not focussed on physical work, on production, but in the first place on intellectual work. The bourgeois endeavours directed at realizing a working-school were unable to solve the problem of connecting instruction with productive work. The various sorts of reform schools were so-called educational working-schools, serving the interests of the proprietary classes and considered their basic task to evolve spontaneously active personality. For the 'poor' for those who did physical work, the schools of apprentices were at disposal. Thus the class character of the various conceptions of working-school is obvious; — and in the last analysis their value and significance can be determined in correlation with the social order prevailing at any time. Still, it would be erroneous to underrate the educational significance of these strivings directed

at the realization of working-schools. They had a favourable effect on instruction, they loosened the one-sided verbalism and intellectualism of the schools, declared war on exaggerated memorizing, made instruction and education more 'child-like' and formed the relation between teacher and pupils more direct, — still, they were unable to solve the problem represented by educating to work even on principle. Over and above this, another of their merits was that they were preparing for more fundamental changes".

Besides publishing the material of the debate of the Educational Committee set forth above, the column „*Panorama*” includes a report of Judith VERESS on a study-tour she made to Paris, under the title „*To the enhancement of the topic of Hungarian educational sociology*” as well as the review of János KONCZ on *Education in Austria*. In the part reviewing periodicals, Lilla BÓLYAI presents a report on the 1973 volume of the educational periodical *Riforma della scuola*.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Хенрик Кери</i> : Сравнительное изучение огметок, данных учителями одной и той же школы и преподающими ту же дисциплину	371
<i>Gabriella Lovas</i> : Интегрированное преподавание родного языка-эксперимент, проведенный в 1—2 классах общеобразовательной школы	378
<i>Шандор Кете</i> : Опыт организации трудовой школы в Венгрии в начале XX столетия	388

ОБЪЗРЕНИЕ

Интеграция планов воспитания и учебных программ (<i>Каталин Надь, Шандор Надь</i>)	407
К расширению отечественной тематики педагогической социологии (<i>юдит Вереш</i>)	412
Народное образование в Австрии (<i>Янош Конц</i>)	424

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

<i>Riforma della scuola</i> №№ 1—12. 1973 г. (<i>Лулла Бояи</i>)	433
--	-----

О КНИГАХ

Ласло Бузаш: Групповая работа (<i>Дьюланэ Ксантус</i>)	438
Денис Лоутон: Общественный класс, язык и преподавание (<i>Этель Такач</i>)	440
Карой Удвархейи, Имре Гёчеи: История преподавания географии в начальных и средних школах Венгрии (<i>Иштван Месарош</i>)	443
Georges Piaton: La pensée pédagogique de Célestin Freinet (<i>Агнеш Барач</i>)	444
Научные сообщения педагогических училищ. Т.м IX. Редактор: Лайош Кишш (<i>Лайош Шомош</i>)	446

ДНЕВНИК

Заседания подк миссий	450
-----------------------------	-----

INHALT

STUDIEN

<i>Henrik Kéri</i> : Vergleichende Untersuchung über das Zensieren von Lehrern, die in derselben Schule den gleichen Gegenstand unterrichten	371
<i>Gabriella Lovász</i> : Integrierter Muttersprachenunterricht — ein Versuch in der 1. und 2. Klasse der Grundschule	378
<i>Sándor Kőte</i> : Bestrebungen zur Gestaltung einer Arbeitsschule in Ungarn zu Beginn des 20. Jahrhunderts	388

RUNDSCHAU

Integrierung der Erziehungs- und Lehrpläne (<i>Katalin Nagy</i> und <i>Sándor Nagy</i>)	407
Zur Erweiterung der Thematik der Erziehungssoziologie in Ungarn (<i>Judit Veress</i>)	412
Österreichs Unterrichtswesen (<i>János Koncz</i>)	424

ZEITSCHRIFTENUMSCHAU

<i>Riforma della scuola</i> , 1973. Nr. 1—12 (<i>Lilla Bólyai</i>)	433
--	-----

BUCHBESPRECHUNG

<i>László Buzás</i> : Die Gruppenarbeit (<i>Frau Gyula Xantus</i>)	438
<i>Denis Lawton</i> : Gesellschaftliche Klasse, Sprache und Bildung (<i>Etel Takács</i>)	440
<i>Károly Udvarhelyi</i> und <i>Imre Göcse</i> : Geschichte des Geographieunterrichts der Grund- und der Mittelstufe in Ungarn (<i>István Mészáros</i>)	443
<i>Georges Piaton</i> : La pensée pédagogique de Célestin Feinet (<i>Ágnes Baracs</i>)	444
Wissenschaftliche Mitteilungen der Lehrerbildungsinstitute. IX. Hrsg. von <i>Lajos Kiss</i> (<i>Lajos Somos</i>)	446

CHRONIK

Sitzungen der Unterkomitees des Komitees für Pädagogik der Ungarischen Akademie der Wissenschaften	450
--	-----