

51596

50112

52-1979

Magyar

PEDAGÓGIA

A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA



1975. FEB 27.



1975/1

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztő bizottság tagjai:

ÁGOSTON GYÖRGY, FALUDI SZILÁRD, FÖLDES ÉVA, **JAUSZ BÉLA**, KISS ÁRPÁD,
KÖTE SÁNDOR, MÉSZÁROS ISTVÁN, SZARKA JÓZSEF, VAJÓ PÉTER,
ZIBOLEN ENDRE

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., Bajcsi-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

1975/1

Három évtized (<i>Szarka József</i>)	3
--	---

TANULMÁNYOK

<i>Nagy Sándor</i> : Új lehetőségek az oktatási folyamat tervezésében	6
<i>Arató Ferenc</i> : A pedagógiai információs rendszer problematikája	18
<i>Paál Ákos</i> : Intelligencia és vizuális szemlélet	29
<i>Szebenyi Péterné, Ruda Mihály</i> : A matematika alkalmazásának egyik lehetséges útja a neveléstudományi kutatómunkában	35
<i>Zsolnai József</i> : Az iskolai gyakorlatok felsőoktatás-didaktikai ellentmondásai	41
<i>Köte Sándor</i> : F. F. Koroljov (1898—1974)	52
<i>Varsányi Péter István</i> : Törvényjavaslat a pedagógusképző intézmények államosításáról 1919. februárjában	59
<i>Bodó László</i> : Honvédelmi nevelésünk tíz éve	69
*	
Jausz Béla (1895—1974)	81

FOLYÓIRATSZEMLE

International Review of Education. 1973/2—4., 1974/1. (<i>Kozma Tamás</i>)	84
--	----

KÖNYVEKRŐL

J. S. Bruner: Új utak az oktatás elméletéhez (<i>Nádasi Mária</i>)	87
Mihály Ottó: Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet (<i>Gáspár László</i>)	88
Domján Károly: Oksági összefüggések megértése 6—10 éves korban (<i>Kiss Tihamér</i>)	90
Az iskola szociológiai problémái. Szerk. Ferge Zsuzsa és Háber Judit (<i>Kozma Tamás</i>) ..	93
Tóth Béla: Szöveg és kép az olvasókönyvekben (<i>Arató Ferenc</i>)	95
Komlósi Sándor: Munkára nevelés a családban (<i>Szvétek Józsefné</i>)	96
Lloyd K. Bishop: Individualizing Educational Systems (<i>Fehér Katalin</i>)	98

A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTŐ BIZOTTSÁG HÍREI

Kandidátusi értekezések vitái (<i>Simon Péterné</i>)	101
--	-----

English Summary	105
Содержание	107
Inhalt	108

E szám szerkesztése 1974. október 24-én fejeződött be.

Ebben az évben ünnepeljük hazánk felszabadulásának harmincadik évfordulóját. Három évtized már nemcsak azok számára nagy idő, akik végigélték ennek a történelmünkben fordulópontot jelentő periódusnak az eseményeit, hanem a történeti folyamatnak önmagában is számottevő szakasza, amely jelentős vívmányokkal, visszafordíthatatlan változásokkal véste be a maga jeleit népünk sorsának menetébe.

Az évfordulókra való emlékezés különös alkalom arra, hogy valamely kiindulóponthoz, alaphoz viszonyítva lemérjük: hol tartunk, mit értünk el, hogyan sáfarkodtunk a történeti lehetőségekkel, a történeti tanulságokat hogyan tudjuk kamatoztatni mai teendőink, holnapi feladataink megvalósításának szolgálatában.

Öt évvel ezelőtt, a negyedszázados évforduló alkalmából, ennek a folyóiratnak a főszerkesztője így fejezte be visszatekintő, méltató cikkét: „... a társadalmi mozgásnak a lendülete és ereje visz majd bennünket tovább a holnap feladatainak megoldása felé, amely feladatok nem kisebbek, mint a mögöttünk levők, legfeljebb mások, s melyeknek megoldásához közoktatásügyünk elért eredményei nélkülözhetetlenek. Annak számbavétele, amit elértünk, ezért számunkra nemcsak ünnepi alkalom, hanem a pedagógiai realitás mérlegelése is; s ezzel együtt természetesen nagy biztatás, hogy nem lebecsülhető eredményekkel, tapasztalatokkal indulunk tovább, olyan történelmi helyzetben, amelyben a társadalmi feltételek egyre jobban garantálják a pedagógia számára újabb eredmények elérését”.

A legutóbbi évforduló óta eltelt öt év során fontos változások mentek végbe, jelentős vívmányok születtek, így újabb magaslati pontról tudunk visszatekinteni immár három évtized nevelésügyi és pedagógiai vívmányaira.

A leglényegesebb számunkra — ezért ebben a gondolatmenetben az első helyen említem —, hogy a létrejött társadalmi fordulat, az azóta kialakuló és megerősödő szocialista termelési-társadalmi viszonyok talaján, a végbement eszmei-világnézeti fejlődés médrében lezajlott a pedagógiai gondolkodás megváltozása. Ha úgy tesszük fel a kérdést, hogy a neveléstudomány eszmei alapjai tekintetében szinkronban vagyunk-e a társadalmi fejlődés fővonulatával, erre a kérdésre általánosságban — és ez most nagyon hangsúlyos — igennel felelhetünk. A kutatások meghatározó eszmei bázisa a marxizmus—leninizmus. Abban már régen nincs vita, hogy a neveléstudomány részéről a társadalmi igények kielégítése a marxizmus—leninizmus eszmei bázisán, a marxista tudományosság általános és speciális metodikájának alkalmazásával lehetséges. Az is a marxizmus pozíciójának megerősödésére utal, hogy a nevelés célrendszerével, a pedagógia tárgyával kapcsolatos alapvető kérdésekben a pedagógia művelőinek közösségeiben, fórumain, intézményeiben lényegi egyetértés van.

Arról persze van és kell is hogy legyen vita, mit jelent hic et nunc a marxizmus alkalmazása a pedagógia területén, hogy lehet eszköztárát tökéletesíteni, milyen pontokon kell a marxista igazságokat védeni, pozícióinkat erősíteni, hogyan tudjuk az ideológiai harc körülményei között a marxista pedagógia felismeréseit, eszmei vívmányait, gyakorlati eredményeit — mint pozitív érveket — a legjobban felhasználni.

Az eszmei fejlődést legbecsesebb vívmányaink sorában tartjuk számon, jól-lehet tudjuk, érvelésünkben, tudományos eredményeink produkálásában és bemutatásában nagyon is sok teendő vár ránk. Nem vagyunk elég érzékenyek, kellően éberek, nem mindig vagyunk eszmei vagy szakmai értelemben kellően felkészültek.

A másik nagy kérdéskör, amellyel a számvetés, az emlékezés alkalmával szembe kell nézni, vajon a neveléstudomány milyen mértékben kész arra, hogy társadalmunk fejlődésében a kultúra, a nevelésügy területén napirendre került feladatok megoldásához hasznosítható, gyakorlattá alakítható tudományos, elméleti segítséget megadja. Vajon a neveléstudomány mennyire fogékony a nem prakticista értelemben vett, de a gyakorlatban felvetődött követelmények iránt.

Ha visszagondolunk az elmúlt három évtizedre, akkor szépítés, a tények manipulálása nélkül azt mondhatjuk, hogy a társadalom szolgálatára, az oktatásügy, a nevelés gyakorlatának támogatására törekedtek a neveléstudomány művelői. Bizonyítható lenne, kutatási témák és művek listájával alátámaszthatnánk ezt az általános értékelést. A törekvés tehát egyértelműnek mondható, az eredmény természetesen nem. Egy tüzetes elemzés kimutathatná — és egyszer ki is kell, hogy mutassa —, milyen tényekkel lehet alátámasztani a fenti pozitív értékelést (hiszen sok minden már néhány év, évtized múltán is feledésbe merül!). Másfelől egy ilyen átfogó és részletes, ma még hiányzó feldolgozás kimutathatja a jelentős hiányokat, a félresiklásokat, a tetten érhető elméletieskedést, vagy az ellenkező póluson a fakticista öncélúságot és egybeket.

Szükséges kiemelni, hogy a neveléstudománynak egymásnak látszólag ellentmondó, de lényegében egymást dialektikusan feltételező tendenciáját kell erősíteni ahhoz, hogy a gyakorlati funkcióját jobban tudja érvényesíteni: a nagyobb, komplex összefüggések (részben prognosztikus jellegű) vizsgálatát, s az egész részeként kitapintható jelenségek, szerkezetek nagyon céltudatos, értelemszerűen egzakt, tudományos feltárását.

Az átfogó struktúrák vizsgálata nemcsak azért fontos, mert önmagában is a társadalmi tervezés része, hanem még legalább két okból: az esetleges iránytévésztesztés, minél hosszabb távlatokról van szó, annál súlyosabb, és a korrekció szempontjából annál megterhelőbb; másfelől azért, mert a részek vizsgálata akkor igazán gazdaságos, társadalmilag — mondjuk így, oktatáspolitikailag — akkor igazán hasznos, ha a kirajzolódó egésszel összefüggésben van s annak része, vagy részévé válik. Nem minősül talán ünneprontásnak, ha több céltévészteszt (mert funkciótlan) részvizsgálatot emiatt marasztalhatunk el.

Annál örömdetesebb, hogy az utolsó években kidolgozott országos pedagógiai kutatási tervben — kereteiben, koncepcionálisan — logikusan elrendezettek a távlati szerkezetekre való kutatási feladatok s össze vannak kapcsolva a közelebbi távra szóló kutatási teendőkkel.

Kutatásainkat meghatározott szervezeti keretek között, intézménybázison, növekvő létszámú személyi állomány végzi. S ez a harmadik terület, amelynek

állapotán, fejlettségén mérni lehet az előrehaladást. Nos, az eltelt három évtized, de különösen az elmúlt öt-tíz év etekintetben nagyon jelentős változásokat hozott, egyértelmű fejlődéssel járt. A pedagógiai kutatások új intézményei jöttek létre. A régebbiekkel együtt ezek most már valóságos kutatási hálózatot alkotnak, s emiatt is sürgetően vetődik fel a köztük kialakítandó ésszerű munkamegosztás és a hatékony koordinálás szükségessége.

Ugyancsak az elmúlt évek fejleményeihez tartozik, hogy nemcsak számban gyarapodott a pedagógiai felkészültséget és tudományos érettséget jelző doktori címmel, akadémiai fokozatokkal rendelkezők száma, hanem általában is mélyült a kutatók szakmai felkészültsége, kollégáink — elsősorban a fiatalok jó része — már „anyanyelvi fokon” sajátította el az újabb pedagógiai fogalmakat, új kutatási technikával és eljárásokkal ismerkedett meg, igyekszik lépést tartani a tudományok rohamos fejlődésével. A pedagógia művelői együttesen töreksenek tudományuk tekintélyét gyarapítani az egyébként nem könnyű versenyben.

Itt, a személyi állománnyal kapcsolatban említjük azt a nagyon fontos körülményt, hogy a gyakorló pedagógusok nagy száma — ezt ma már százakban lehet mérni — céltudatosan és nagy szakmai felelősséggel vesz részt lényegbevágó pedagógiai kísérletek, vizsgálatok tervezésében, irányításában, illetve végrehajtásában.

Az oktatáspolitikai párthatározat joggal szorgalmazza mégis az oktatásügyi döntéseket kellően megalapozó tudományos vizsgálatok, esetenként kísérletek elvégzését, s e folyamatban a kísérletező, alkotó pedagógusok, kollektívák, iskolák bevonását, felkészítését. Ez a tudomány demokratizálása oldaláról is kívánatos fejlődésirány.

Az évfordulóra emlékezve ne feledkezzünk meg arról, hogy amint minden társadalmi, gazdasági, politikai eredményünket a szocialista országok testvéri közösségében, egymást segítve értük el, így volt ez a pedagógia területén is. Örvendetesen gyarapodnak kapcsolataink a szocialista országok pedagógusaival, s ami különösen fontos, egyes témákban a közös kutatások, az alkotó együttműködés irányába való haladás körvonalai bontakoznak ki.

*

Az oktatáspolitikai párthatározat hosszú időre kijelölte a nevelésügy, s ezzel kapcsolatban a neveléstudomány teendőit, fejlesztésének irányait. Ma már szinte természetes, hogy feladatainkat évtizedes távlatokban igyekszünk megfogalmazni, s nem utópisztikus dolog az ezredforduló állapotairól, az akkori nevelési szükségletek elővátelezéséről beszélni. A jövő nem magától fog megszületni. Becsüljük meg hát három évtizedes erőfeszítéseink gyümölcseit, tanuljunk botlásainkból, mert csak eredményeink talaján építhető tovább a szocialista nevelésügy.

SZARKA JÓZSEF

NAGY SÁNDOR

ÚJ LEHETŐSÉGEK AZ OKTATÁSI FOLYAMAT TERVEZÉSÉBEN

Több mint egy évtizede már annak, hogy az 1960-as évek elején — társadalmunk és köznevelésügyünk alapvető fejlődési eredményeire és tendenciákra, pedagógiai tapasztalatokra és felismerésekre támaszkodva — meg lehetett fogalmazni a „*kiterjeszkedő oktatási folyamat*” teóriáját. Ennek a teóriának már a megfogalmazás idején volt néhány olyan nyilvánvaló motívuma és összefüggése, hogy azok pusztán felemlítés következtében, szinte demonstrálás nélkül is nyilvánvalóak voltak a közoktatáspolitikailag és pedagógiaileg tájékozott ember számára. Ilyen volt többek között:

- a „nevelésközpontú iskolának” már az 1961. évi III. törvényben megfogalmazott társadalmi igénye, amely a pusztán információközvetítésként felfogott oktatási folyamat túlhaladásának szükségességét történelmileg napirendre tűzte;

- az oktatási (tanítási—tanulási) folyamatban feldolgozásra kerülő tananyag egyre gazdagodó etikai—világnézeti—politikai tartalma, mely az oktatás nevelő hatékonyságának mindenek fölötti garanciája és a nevelőhatás fokozódása értelmében felfogott „kiterjeszkedésének” elvszerű lehetősége;

- ilyen volt azonban a már akkor konstatálható jelenség, amely abban nyilvánult meg, hogy a fokozódó információáramlás következményeképpen egyre több és több iskolán kívül szerzett információ „veszi körül” a szűkebben értelmezett iskolai oktatási folyamatot és kíván feldolgozást annak kereteiben (egyre szélesebbre is fesztíve ugyanakkor ezeket a kereteket);

- ilyen volt továbbá az a mind határozottabban jelentkező felismerés, hogy az oktatás egyre kevésbé tekinthető az alapvető ismeretek átadásának és átvételének, hanem túl ezen a maga egészében nem kevesebb, mint a személyiségnek a társadalmi kultúra alapvető javai által történő formálása, tehát nevelés a szó legszorosabb értelmében.

A felsorolt motívumok és összefüggések mellett egyéb tények is az említett teória érvényessége mellett szóltak. Így mindenekelőtt az oktatási folyamat szerkezeti értelemben felfogott minél nagyobb differenciáltságára való törekvés pozitív jelenségeinek viszonylag széles körben való felbukkanása a pedagógiai gyakorlatban. Továbbá a történelmileg végképp szükségessé vált új tanár—diák-viszony kialakítása, vagyis az a „légkör”, amely a régies értelemben vett oktatási folyamatot az élet minden területe felé a leginkább engedte remélni — legalábbis szubjektíve — „kinyílni” s azt egy jó értelemben vett *művelődési—önművelődési folyamat*á alakulni.

Ennek a kiterjeszkedő oktatási folyamatnak néhány — főképpen szerkezeti—szervezési — vonatkozását az elmúlt évtizedben folyamatosan kutatni

igyekeztünk. Magának e kiterjeszkedésnek az objektív feltételei is a társadalmi fejlődés, előrehaladás következtében szükségképpen érlelődtek, erősödtek.

Mindennek ellenére a folyamat fejlődése ellentmondásosan megy végbe és bizonyos értelemben az elért gyakorlati eredmények — s maguk az elméleti kifejtések is — több tekintetben alulmúlják az objektív lehetőségeket.

Ezzel kapcsolatban említhető és említendő ugyan, hogy egy olyan elmélet, amely az empiria egyes meggyőző eseteire éppúgy támaszkodik, mint a nevelés bizonyos, a szocialista társadalmi fejlődésből következő törvényszerűségeire, egyik napról a másikra és önmagától még nem válik olyan általános meggyőződéssé, mely a mindennapos iskolai munkában is egyetemlegesen elősegíti az emlegetett „kiterjeszkedést”. Éppenúgy említendő azonban az a jelenség is, amely különösen az utóbbi néhány esztendőben konstataálható, hogy az oktatási folyamat egyféle információelméleti megközelítése — e megközelítés pozitív vonatkozásai ellenére — újra meg újra leszűkíti e folyamat határait par excellence nevelési vonatkozásban.

Ezért nem fölösleges mind a kiterjeszkedés elősegítését célzó kutatásokról, mind az ezekkel mintegy ellentétes hatású ösztönzésekről néhány szót szólni, majd az oktatási folyamat új dimenzióinak jelenlegi lehetőségeit felvázolni.

Ezen a helyen a szerző mindenekelőtt saját kutatási műhelyének, az ELTE Neveléstudományi Tanszékének idevonatkozó kutatásaira hivatkozhat, éspedig nem egyéb kutatásoktól való eltekintés okából, hanem e fontos kérdésben a kutatási felelősség és a kiterjeszkedő oktatás teóriájával kapcsolatos kockázat vállalása céljából.

Ebben az összefüggésben mindenekelőtt *a pedagógia tárgyát érintő, tisztán elméletinek tűnő kutatások* említendők, amelyek lehetőséget nyújtottak a didaktika tárgyának s a tanítás-tanulás folyamatának a korábbinál átfogóbb jellegű értelmezésére. Amint itt nyilvánvalóvá lett, „a didaktika egyre kevésbé a tanító eljárások valamiféle tapasztalati jellegű tudománya”, hanem valódi tárgya „a tanulás tudatos irányítása, szervezése, vezetése, s ez n az úton a személyiségnek a nevelés céljával adekvát formálása, alakítása”. E kutatás megállapításai szerint „a tanulás kilépett a maga iskolai-tanórai medréből s az információáramlás erősödése következtében (akár tudomást vesz erről az iskolai oktatás, akár nem) komplex jellegű művelődési folyamattá szélesült. Az a történelmi szituáció állt elő, hogy az iskolának, ha együtt akar haladni az élettel, a saját maga által közvetített információkon túl s azokkal egységben a művelődési javak széles körét s azok *világnézeti vetületét* is be kell vonnia munkájába. Másrészt a közvetlen iskolai tanulási-tanítási tevékenységen belül hatékonyabban kell az öntevékeny ismeretelsajátítási lehetőségeket érvényesítenie, hogy egyrészt a tanórán kívüli, másrészt az iskolán túli (egész életen át tartó) információszerzést biztosítsa, a tanulásra növendékeit az eddigiéknél hatékonyabban megtanítsa”.¹

Nem kétséges, hogy — ha tudjuk: a tanítás nem egyszerűen ismeretek átadása-átvétele többé, hanem a tanulás tudatos irányítása s ezen az úton a személyiségnek a nevelés céljával adekvát formálása, alakítása, — akkor a leglényegesebb elvi-elméleti feltétel adva van e folyamat „nevelésközpontú” megközelítésére és értelmezésére.

A kutatásokban azonban nem elégedtünk meg az ilyen jellegű feltételek fel-táráásával; a tapasztalatok szerint ugyanis az ilyenek önmagukban korántsem

¹ Részlet a szerző „A pedagógia tárgyának jelenkori problematikája” c. tanulmányából. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1971. Bp. 1972. 178.

elegendők magának a praxisnak a megfelelő szintű befolyásolására. Ezért mindezenelőtt az *oktatás szervezeti formáival kapcsolatos kutatások* egész sorát indítottuk el s kuttattuk ezek nevelő hatékonyságát. E kutatások különböző irányúak voltak s esetenként figyelemreméltó összefüggéseket tártak fel.

Egyik, évek óta folyamatban levő kutatásunk a beállítódás, jellem, magatartás összefüggéseiben vizsgálta az oktatás szervezeti formáit (beleértve a legkorszerűbb szervezeti formákat). „Az oktatás szervezeti formáinak nevelési lehetőségeit elemezve elkerülhetetlenül a nevelés elméletének és gyakorlatának ahhoz az alapproblémájához jutunk el, hogy kialakíthatók-e a személyiség etikai lényegét mélyebben érintő, maradandó változások, amelyek a továbbiak során megbízhatóan determinálják az egyén magatartásának erkölcsi minőségét”.²

A szerzők a *kollektív beállítódás* formálásának vizsgálatát végezték el, kiterjesztve ezt mind a frontális munkára, mind az egyéni munkaformára, mind a csoportmunkára. Vitathatatlan, hogy a kollektív beállítódás a szocialista értelemben felfogott személyiség lényeges, alapvető vonása és ebből az aspektusból közeledve az oktatás folyamatához, annak egyik leglényegesebb nevelési összefüggését vizsgáljuk. A kutatás során mindegyik munkaforma lehetőségeit sikerült differenciáltan megfogalmazni, a frontális, az egyéni és a csoportmunka eddig fel nem tárt „nevelési tartalékait” meggyőzően kimutatni.³

Ugyanez a kutatás a továbbiakban külön is vizsgálat tárgyává tette, hogy „a *csoportmunka* mint természetes kísérleti helyzet alkalmas-e a személyiségre jellemző magatartási tendenciák kiváltására és vizsgálatára”.⁴ Megállapítható volt, hogy a kooperáció által biztosított erkölcsi tapasztalatszerzési lehetőségek pozitív hatást gyakorolnak az erkölcsi tudatosság színvonalára.

Egy másik tanszéki kutatás kifejezetten a csoportmunka problémáit (beleértve a csoportmunka nevelő hatását) tette részletes elemzés tárgyává.⁵ Már az első, ezzel kapcsolatos kismonográfiában felhívta a szerző a figyelmet, hogy a csoportos foglalkoztatás csakis a tanulók frontális és egyéni aktivizálásával, csakis a *nevelés és oktatás egész rendszerével egységben* fogható fel és értelmezhető helyesen; a feladatok csoportos megoldásának egyoldalú kiemelése a mi iskoláinkban nem lehetséges.⁶ Ezzel együtt, illetve ennek szem előtt tartásával azonban mindenképpen leszögezhető: „Az iskolai oktatásnak és nevelésnek fontos feladata, hogy elősegítse a tanulók társas fejlődését, s előkészítse őket a társadalmi életben való aktív részvételre. Ebből a szempontból nagy jelentősége van a tanulók közötti kapcsolatok formálásának. A csoportmunka szervezetszerűen nyújt arra módot, hogy a tanár az osztályban a kedvező struktúra kialakítását segítse, a szerepeket és pozíciókat befolyásolja, s ezáltal is jó felteteleket teremtsen a tanulók társadalmi fejlődéséhez”.⁷

★

² Bábosik István, M. Nádasi Mária: Az oktatás nevelőhatásának vizsgálata. Pedagógiai Közlemények (Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványai), 12. sz. Bp. 1970. 9.

³ Bábosik, Nádasi i. m. 102–103.

⁴ M. Nádasi Mária, Bábosik István: A tanulók kollektív magatartási sajátosságainak vizsgálata természetes pedagógiai szituációban. Magyar Pedagógia, 1971/1–2. sz. 25–41.

⁵ Buzás László: A csoportmunka időszerű kérdései. Pedagógiai közlemények, 1. sz. Bp. 1966. — *Uő*: A csoportmunka, Bp. 1974.

⁶ Buzás László: A csoportmunka időszerű kérdései, 84.

⁷ Buzás László: A csoportmunka, 214.

Az előbbieken éppen csak érintett kutatásokon túl kissé részletesebben is tárgyalni szükséges egy, ugyancsak az oktatás szervezeti formáival foglalkozó s közel egy évtizede tartó tanszéki kutatást, mely az oktatási folyamatot most már nem általános nevelő hatékonysága vagy a kollektív beállítódás formálása oldaláról, hanem a *gondolkodás nevelése* oldaláról teszi vizsgálat tárgyává. Aligha lehet ugyanis kétséges, hogy a társas kapcsolatok kiépítése, a kooperációra való hajlandóság és képesség, a kollektív beállítódás mellett ez az oktatás nevelő hatékonyságának egyik leglényegesebb aspektusa. (E kutatás egyes részeredményei már a hatvanas évek végén és a hetvenes évek elején — főképpen előadások formájában — publicitást kaptak, e sorok írója részben hazai pedagógiai rendezvényeken, részben a szocialista országok 1971. évi moszkvai nemzetközi konferenciáján azt a pedagógiai közvélemény ellenőrzése alá bocsátotta).⁸ A kutatás 1974. évi állása szerint — részben a szocialista országok Berlinben megrendezett pedagógiai konferenciájára korreferátumként, részben a szegedi Nyári Egyetem hallgatósága számára — többek között a következőket tudta e tárgyban összefoglalni:⁹ az oktatási folyamat szerkezetével kapcsolatban évek óta folyó kutatások fő célja a folyamat struktúrájának az iskolai oktatás pozitív tapasztalataival adekvát meghatározása, a folyamat dialektikájának feltárása, s ennek alapján a tanárképzés és az iskolai oktatás segítése.

Az oktatási folyamat szerkezetének vizsgálata szorosan összefügg azzal az alapvető *nevelési céllal*, mely szerint a szocialista iskolában alkotó, tevékeny, kezdeményező embereket kell nevelnünk, akik rendelkeznek mindazokkal a képességekkel és lehetőségekkel, amelyekre szükségük lesz egész életük folyamán az új és új információk önálló megszerzésében, feldolgozásában, transzformálásában.

A Magyar Szocialista Munkáspárt 1972. június 15-i határozatában adott instrukciók tovább erősítették a kutatásnak azt a törekvését, hogy az oktatás strukturális kérdéseit a *gondolkodásnevelés összefüggéseiben* vizsgálja. A határozat aláhúzza, hogy „a tudományos-technikai fejlődés mai szakaszában iskoláink csak úgy felelhetnek meg a társadalmi követelményeknek, ha az alapvető ismeretek tanítására törekszenek, ha a tanulók gondolkodását fejlesztve kialakítják a továbbtanulás igényét és képessé teszik őket a folyamatos önművelődésre”.

A kutatás eddigi tapasztalatai alapján az oktatási folyamatnak, mint a tanulás irányításának szerkezetét a következőképpen definiáljuk: az oktatási folyamat — strukturális értelemben — nem más, mint az új és új ismeretek feldolgozásának és azok alkalmazásának, tehát az ISMERETSZERZÉS és ALKALMAZÁS két nagy komplex fázisának egymást követő és esetenként egymásba hatoló ciklikus váltakozása. E két komplex fázis egymáshoz kapcsolódóan *követi egymást a hagyományos, ún. frontális osztálymunka esetében, egymásba ágyazódik, egymásba szövődik* programozott tanulás esetén.

Tudvalevő, hogy a rendszerelméletben és a kibernetikában, amely tudományok a folyamatok irányítási kérdéseivel foglalkoznak, különbséget tesznek az

⁸ Nagy Sándor: Az oktatás korszerűsítésével kapcsolatos kutatás két fázisa. (Előadás a szocialista országok 1971-ben Moszkvában megrendezett nemzetközi pedagógiai konferenciáján.) Magyar Pedagógia, 1972. 1. sz. 11–14.

⁹ Részlet a szerzőnek az 1974. évi berlini nemzetközi pedagógiai konferenciára készített korreferátumából.

irányítás két módja, a *vezérlés* és *szabályozás* között. Mindkettő valamilyen folyamat irányítását valósítja meg: a vezérlésnél azonban a folyamatba való beavatkozást az irányítandó folyamat aktuális paramétereinek mellőzésével, egy azoktól (közvetlenül) független terv vagy program szerint végzik. A szabályozásnál viszont minden esetben figyelembe veszik az irányított folyamat állapotát és az állapot jellemzésére alkalmas paraméterek mindenkori értékeit.

Ismeretes ma már — és egyetemi doktori disszertációk kimutatták —, hogy a tanító programok lehetővé teszik az osztálytanítás kereteinek megőrzése mellett is, hogy a tanulás eredményeihez az eddigieknél jobban igazodjék a tanítás, így az oktatási folyamat irányításának módja inkább a szabályozáshoz válhat hasonlónvá.

Ámde minden erőfeszítés ellenére is nyilvánvaló, hogy tanító programok útján az oktatási folyamatnak belátható időn belül — s talán a távolabbi jövőben is — csak egy kisebb része lesz szabályozható, a tananyagok feldolgozásának többsége nem programokkal szabályozott, hanem frontális és csoportmunkában megvalósított vezérelt folyamatrészekben fog lezajlani.

Vizsgálataink ezért kiterjednek az oktatási folyamat vezérelhető és szabályozható részeire egyaránt.

Mínthogy a gondolkodás fejlesztésének s a tanulás megtanításának, az önálló ismeretfeldolgozás, információszerzés képességeinek kérdései korunkban mindenek felett álló figyelmet kívánnak, vizsgálatainkat különleges intenzitással igyekeztünk az oktatási folyamat vezérelt és szabályozott típusának azokra a fázisaiba irányítani, amelyekben kifejezetten *új ismeret feldolgozása* történik. Iskolai tapasztalataink ugyanis régóta azt mutatják, hogy míg elegendő — esetenként nagyon is hirtelen bekövetkező — önállóság tapasztalható a már feldolgozott ismeretek alkalmazási fázisaiban, ugyanakkor mindmáig szinte teljesen érvényben van a közvetlen (direkt) irányítás az új ismeretek feldolgozásának fázisaiban. Az állandó direkt tanári irányítás az új ismeretek feldolgozásában az ún. frontális osztálymunkában, kétségtelenül egyik oka annak, hogy még a magasabb osztályokban sem emelkedik észrevehetően azoknak a feldolgozási modelleknek száma, amelyek lehetővé teszik a legalább részlegesen önálló, esetenként pedig a teljesen *önálló ismeretfeldolgozást*. Ebből pedig szükségképpen következik, hogy az önálló információszerzés és -feldolgozás műveletei nem kielégítő szinten alakulnak ki.

A kutatás ezért szükségképpen irányult a tanítás korszerű szervezeti formáira, az új ismereteket feldolgozó órák különböző, gyakorlatilag létező változatainak feltárására és annak kimutatására, hogy ezek a változatok mit jelentenek a képességek fejlesztése tekintetében.

A kutatásban mindenkor figyelemmel vagyunk természetesen arra a tényre, hogy az *oktatási folyamat egész rendszert jelent*, — a tartalom, módszer, szervezeti formák, eszközök, vezetési stílus stb. egységét. Ebből azonban a szervezeti formák, a tanórák variációit azért emeltük ki, mert a dinamikusabb variációk többnyire másféle módszereket és korszerűbb eszközöket is jelentenek, és mindenképpen kizárják az autokratikus vezetési stílust.

A szerkezeti változatok az új ismeretek feldolgozási fázisai tekintetében ma már eléggé kialakult rendszerben tárnak elénk: a *frontális osztálymunka*, a *csoportmunka* és az *individualizált munka* belsőleg tovább tagolódó rendszerben. Az első kettő *vezérelt*, az utóbbi *szabályozott* oktatási folyamatot jelent.

I. Ami a *frontális osztálymunkát* illeti — és nálunk mindmáig az oktatási

folyamat irányításának ez a módja áll előtérben a gyakorlatban, annak ellenére, hogy örvendetesen egyre szélesebb körű az érdeklődés a csoportmunka és a programmal szabályozott tanulás iránt —, ennek a hagyományos megoldási módnak sajátlagos változatai alakultak ki.

Legáltalánosabb még mindig az *induktív jellegű ismeretfeldolgozási mód*. (Erre természetesen a jövőben is szükség van, de pontosabban kell meghatározunk, milyen jellegű tananyagok esetében és milyen arányban van létjogosultsága.) Emellett jelentős százalékarányban szerepelnek a problémacélkitűzésű, *problémakiindulású ismeretfeldolgozások*. Egyre közismertebb a pedagógiai közvéleményben, hogy ez hipotéziseket, (induktív és deduktív) bizonyításokat tesz lehetővé és szükségessé; ennek következtében az ilyen esetekben az analitikus-szintetikus folyamatok elvileg hatékonyabban zajlanak le, a tanulók nagyobb gondolkodási aktivitással dolgoznak. Fokozatosan terjed a gyakorlatban a frontális munkának az a változata is, amikor az új ismeret a *cselekvésből származik*, tehát lehetővé válik az ún. interiorizáció. Már jelenlegi tanterveink is komoly lehetőségeket adnak erre, de reméljük, hogy most készülők tanterveink még fokozzák e lehetőségeket. Egy negyedik változat a *deduktív* (alkalmazó) *jellegű ismeretfeldolgozás*, amely az új fogalomra, tételre a már meglevő ismeretekből és tételekből következtet. Rendkívül egyszerűnek tűnik (az előző változatokkal együtt); terjedésének mégis határt szab az a körülmény, hogy ezek az eljárások sokkal fáradtságosabbak, mint a tananyag egyszerű tanári magyarázata.

Sok egyéb lehetőség is megnyílt a pedagógiai gyakorlatban a frontális osztálymunka keretében. *Referátumok és korreferátumok* felhasználása egyes új ismeretek feldolgozásában (már az általános iskola hetedik, nyolcadik osztályától kezdve). A modern tanítási módszerek sorában polgárjogot nyert a *vita* (még csak eléggé szűkkörűen), de ahol alkalmazni lehet, az új ismeret feldolgozásának sajátos jelleget kölcsönöz. Egyre gyakrabban találkozni a SZУНОМ-ЛИНСКИЈ által oly szuggesztív módon bemutatott megoldással: *előzetes megfigyelési feladatok* nyomán az oktatási folyamat egy adott pontján megtartott beszámolókkal.

Ugyanitt lehet még említeni a *televíziós órák* frontális osztálymunkában lezajló többféle változatát, s azt lehet mondani, hogy az új ismeret feldolgozásának már ebben a szektorában („frontális osztálymunka”) legalább *hét-nyolc olyan variáció* található, amelyek reálisan alkalmazhatók s az *értelmi képességek tréningje szempontjából változatos lehetőségeket jelentenek*.

II. Mindehhez ma már hozzá kell vennünk (a tananyagcsökkentés következtében egyre inkább lehetségessé váló) *csoportmunkát* a maga különböző változataiban:

a) egyik változat, amikor valamennyi csoport ugyanazzal a tananyagrésszel foglalkozik, azonosak a kérdések, valamint a kiadott segédanyagok;

b) egy másik változatban azonos a kérdések törzsanyaga, de mindegyik csoport kap speciális kérdést is;

c) egy harmadik változat esetében az egységekre bontott tananyagnak egy csoport csak valamely részletével foglalkozik;

d) a differenciált csoportmunka esetében a kapott feladatokat a csoport egyénekre is felbontja.

Az ún. televíziós órák csoportmunkában lezajló változataival kapcsolatban is fontos és pozitív tapasztalatokat lehetett feltárni.

III. Az oktatási folyamat új ismereteket feldolgozó fázisaival kapcsolatban

különleges lehetőséget jelentenek — és pedig egyre kiterjedő formában — az *individuális ismeretfeldolgozás* különböző változatai.

Ebben a tekintetben még függőben levő kérdés, vajon a *munkafüzet* segítségével történő önálló információfeldolgozást az oktatási folyamat vezérelt vagy szabályozott típusához sorolhatjuk-e? Ha nincs is meg ebben a feldolgozási módban a programozott tanulás minden lényeges kritériuma, kutatási tapasztalataink szerint jelentős átmeneti műfajt biztosít a pedagógusok számára a hagyományos eljárásról az individualizált munkára való áttérés tekintetében.

Kifejezetten a folyamat irányításának szabályozott változataihoz tartozik viszont a *programozott feladatlapokkal* végzett információ-feldolgozás, amelynek egyre szélesebb körű felhasználása tapasztalható a magyar iskolákban.

Ami a *nyomtatott programok* és *programozott tankönyvek* segítségével végzett kísérletek eredményeit illeti, erre nézve az egyik közelmúltban készült disszertáció a következőket mondja:

„A tanító programok lehetővé teszik az osztálytanítás kereteinek megőrzése mellett is, hogy a tanulás eredményeihez — az eddiginél jobban — igazodjon a tanítás, így az oktatási folyamat irányításának módja inkább a szabályozáshoz válhat hasonlóvá”.¹⁰

Ha mindehhez hozzávesszük a programozott tanulás *gépi megoldású* változatait (amelyek egyelőre csupán kísérleti stádiumban vannak), joggal mondhatjuk, hogy az oktatási folyamat vezérelt és szabályozott fázisaiban egyaránt értékes variációk egész sora áll az új ismeretek feldolgozása céljából az iskolák rendelkezésére.

Mindezekkel a korszerű tanóravariációkkal kapcsolatban azonban a folyamatban levő kutatás számára nem jelentéktelen *problémák* bukkannak fel. Alapvető dolog ugyanis azoknak a karakterisztikumoknak a feltárása, amelyek a gyakorló pedagógust eligazíthatják, milyen anyagok esetében mely változatokhoz célszerű leginkább fordulnia. Nyilvánvaló ugyan, hogy különböző tananyagok logikai struktúrájának s a szervezeti formákat, metodikai megoldásokat meghatározó funkciójának megmutatása önmagában még mindig nem elegendő, mert az eltérő tanulócsoportokhoz, osztályokhoz való adaptálás még külön is megoldandó feladat, ennek ellenére már a tananyagok eltérő jellegeinek feltárása is jelentős előrelépés lehet a pedagógiai szabadság helyes értelmezése tekintetében, melynek lényege — többek között — a tanítási-tanulási folyamat adott szakaszában alkalmazott szervezeti formák és módszerek meghatározása. Ezzel kapcsolatban is érvényes a szabály, hogy „a szabadság a szükségszerűség felismerése”. Esetünkben annak felismerése, hogy egy adott anyagnak egy adott tanulócsoportban való optimális feldolgozásához melyek a leginkább adekvátnek tekinthető szervezeti formák, metodikai megoldások.

Az egymásra ható tényezőknek ebben a rendszerében a modern szervezeti formák, modern módszerek változatainak, valamint a különböző tananyagok pedagógiai karakterisztikumainak feltárása tartozik leginkább a kutatás körébe; magának a tanulócsoportnak a sajátosságait felismerni s az ismeretfeldolgozás adekvát változatát meghatározni — ez a nevelő autochton feladatkörébe tartozó alkotó pedagógiai tevékenység.

Az általunk folytatott kutatások — a korszerű szervezeti formák feltárása után, illetve azokkal együtt — most főképpen az egyes tananyagrészek karak-

¹⁰ Gecső Ervin egyetemi doktori disszertációjából (benyújtva és megvédve 1974-ben az ELTE Bölcsészettudományi Karán).

terisztikumainak felkutatására irányulnak. Ennek a kutatási fázisnak alapvető kutatásmethodikái jellegzetessége az egyes tananyagok ún. *taxonómiai jellegű elemzése*. Ezeknek az elemzéseknek útján az egyes tananyagok lényeges információtartalmának (a tényeknek, fogalmaknak, törvényszerűségeknek, elméleteknek, algoritmusoknak, induktív és deduktív következtetéseknek, az alkalmazásokhoz nélkülözhetetlen műveleteknek és műveletrendszereknek) a feltárása — ez a folyamatban levő kutatás előttünk levő szakaszának legfőbb célkitűzése.

Nyilvánvaló azonban, hogy itt *olyan nagyságrendű kutatás* határaihoz érkezünk, amely *nem végezhető egy-két ember által*. És éppen ezen a ponton reméljük e kutatást beletorkollni egy olyan *országos munkálatba*, amely az új tanterv készítésének keretén belül bontakozik ki, s amelynek — ahogy a következőkben bizonyítani szeretnénk — nem jelentéktelen következményei lehetnek az oktatási folyamat koncepciójának továbbfejlesztésére.

*

Mielőtt azonban erre rátérnénk, szükséges legalább néhány szót közbevetni egyik korábbi megjegyzésünk magyarázatára, amely arra célzott, hogy az oktatási folyamat „kiterjeszkedése” gyakorlatilag ellentmondásos folyamat; egyrészt a már ismert, bármilyen szerény idevonatkozó kutatási eredményeket a gyakorlat nem eléggé értékesíti; másrészt esetenként olyan elméleti hatásokat is kap ez a folyamat, amelyek kétségtelenül késleltetik előrehaladását.

Ami az elméleti jellegű hatásokat illeti — melyek esetenként véletlenszerűen konvergálnak az oktatást a neveléstől függetleníteni törekvő, főképpen csak átadásra—ellenőrzésre korlátozódó konzervatív praxissal — itt szükséges akár a legdivatosabb és legmodernebb elképzelésekre is gondterhelten hivatkoznunk. Örömdetes, hogy az utóbbi években, évtizedben egyre több oktatásméleti jellegű munkát olvashatunk nyugati szerzők tollából, esetenként azonban az oktatási folyamat felfogása ezekben nem tűnik eléggé sokdimenziósnak. Egy-szerűbben szólva, sok esetben hiányzik éppen az az aspektus, amit ismételten „nevelésközpontúságként” szokás nálunk emlegetni s amely az egész iskola vonatkozásában egyik fő célunk és törekvésünk.

Így áll elő az a helyzet, hogy még kitűnő és az ún. curriculum-kutatás tekintetében nagyon jól informáló tanulmányban is „a tanulás aktusa” három komponenst tartalmaz: új információ szerzését, ennek új feladatok megoldására történő transzformációját, és kiértékelést.¹¹ És bár ugyanebben a tanulmányban — más fejezetben — részletesen szó esik a motivációról, az intuitív és analitikus gondolkodásról, az információszerzés és -transzformáció problematikájának alapvetően oktatás-centrikus jellegén ez nem változtat; arról nem is beszélve, hogy maga az információ pedagógiailag nem eléggé differenciált fogalom. Amiképpen korántsem eléggé „rétegezett” az „ismeret” sem abban a nálunk szintén egyre szélesebb körökben ismert és tisztelt taxonómiai rendszerben, amely B. BLOOM-tól származik,¹² Ez önmagában nem jelentene problémát, csak attól a pillanattól okoz nehézséget, amikor az „ismeret” kategóriáján belül ennek sokféle fajtáját és a világnézeti érvényességű általánosításokat sze-

¹¹ J. S. Bruner: Az oktatás folyamata. („A pedagógia időszerű kérdései külföldön” c. sorozatban), Bp. 1968. 51—52.

¹² Benjamin S. Bloom: Taxonomy of Educational Objectives. 1. Cognitive Domain. New York, 1956.

retnénk megragadni; nyilvánvalóan ilyen, par excellence *nevelési* vetületben differenciálatlan fogalmon belül ez nem lehetséges.

Nem felesleges itt hivatkoznunk arra sem, hogy a SKINNER-művet nem eléggé figyelmesen olvasó pedagógus aligha lát a tanítás technológiájában egyebet, mint az operáns kondicionáláson alapuló programozott tanulást,¹³ illetve az ehhez szükséges gépi megoldási módokat. Nem biztos, hogy elolvassa és érvényesíteni tudja a Kiadó által közzétett „fülszöveget” s az abban foglalt biztatást, hogy ugyanis „SKINNERnek ezt a művét mi elsősorban korunk valóban fontos pedagógiai problémáinak világos megfogalmazása, felvetése miatt (a megoldásokra javasolt behaviorista gyakorlatot természetesen mérlegelve) ajánljuk pedagógusaink figyelmébe”. Lehet, hogy ebből csupán annyira következett: legjobb a szűkebb értelemben vett oktatásnál „megmaradni”, mintsem ebben a nem könnyű útvonalon a kivezető járatot megtalálni. (A „mérlegelést” bizonyára jobb volna kellően differenciált bevezető tanulmányokra bízni.) Csak méltányolni lehet természetesen — és az is ide iktatandó —, amikor a hazai pedagógiai körökben egyre ismertebb amerikai szerző valóban szuggesztíven azt a gondolatot hirdeti: „Az ismeretanyaggal megismertetni valakit nem azt jelenti, hogy a kész eredményeket emlékeztetőbe vésetjük vele. Inkább azt, hogy megtanítjuk, miképpen vehet ő maga is részt abban a folyamatban, amely a tudás megszerzéséhez vezet...”¹⁴

*

S ezzel a fontos gondolattal vissza is kanyarodhatunk hazai problémáinkhoz, illetve ahhoz, *hogyan torkoltnak bele az oktatás nevelő hatékonyságával kapcsolatos vizsgálódásaink a tantervkészítés szélesebb munkálataiba* és miként remélhetnek abból újabb ösztönzéseket, eredményeket az oktatás „nevelésközpontú” szemléletének erősödéséhez.

Az 1972. júliusi közoktatási párthatározat nyomán kibontakozó újabb tantervi munkák előzményeképpen már 1973-ban kialakultak bizonyos elképzelések a jövő tantervekre, e tantervek műfajára, felépítésére, a jelenlegi tantervektől való különbözőségére stb. vonatkozóan. Ezeknek az elképzeléseknek egyik legfontosabbika arra irányult, hogy az elkövetkezendő munkálatokban a nevelési terv és a tanterv műfaját „egyesíteni” kell, illetve egységes dokumentumban kell szabályozni a nevelés-oktatás egészét, minthogy az oktatás szerves része a nevelésnek s attól elszakítottan nem tervezhető és nem realizálható kellő hatásfokkal.

Ez a *történelmileg új tantervkészítési szituáció* megfelelő tervezést kívánt, vagy legalábbis annak tudományos előrelátását, hogyan lehet ezt a műfaji integrációt végrehajtani.

A megvalósításnak lényegében egymáshoz közelálló, kétféle elképzelése alakult ki. Az egyik két lépcsőben gondolta az integrálást megvalósítani, a tanterv műfajából kiindulva, azt fokozatosan kiszélesítve mintegy induktív módon közeledni egy integrált műfajhoz. A másik koncepció — az előbbit magában foglalva — egy közvetlenül napirendre tűzhető és tűzendő integráció tervezését jelenti (amelynek konceptusát a Magyar Pedagógia előző számában, a Pedagógiai Bizottság vitaanyagával egyetemben közöltük).¹⁵

¹³ B. F. Skinner: A tanítás technológiája. Bp. 1973.

¹⁴ J. S. Bruner: Új utak az oktatás elméletéhez. Bp. 1974. 109.

¹⁵ Vita az MTA Pedagógiai Bizottságában a nevelési terv és tanterv integrációjáról. Magyar Pedagógia 1974. 4. sz. 407—412.

Minthogy az oktatási folyamatnak a nevelési folyamatba való beágyazódását ez a kérdés rendkívül érzékenyen érinti, szükséges itt — néhány kommentárt is hozzákapsolva — először az *első*, egyszerűbb változatot ismertetni.

Ez a változat elvileg abból indul ki, hogy a következő tantervekben a jelenleginél részletesebb cél- és feladatrendszert kell a gyakorlat rendelkezésére bocsátani. Minthogy azonban jelenleg eléggé részletesen kidolgozott céltaxonómiával nem rendelkezünk, az egyes tantárgyak és tantárgycsoportok feladatrendszerét — beleértve különösen a képzési és nevelési feladatokat — kell részletesebben kidolgozni, ezekből azt a szintézist megalkotni, amely, a céltaxonómiával kapcsolatban rendelkezésünkre álló kutatási eredményekkel és a menetközbeni feldolgozásokkal egyetemben, a leendő tantervi struktúra első tagját alkotná.

A továbbiakban nélkülözhetetlen szerkezeti elemnek gondoltuk a tanulók személyiségfejlődésének jellemző vonásait az iskolai munka egyes ciklusaiban részletesen kifejteni a leendő tantervben. Különleges figyelmet érdemel a hosszú késéssel, de még mindig nem elkésetten megjelent NAGY László-válogatásban a híres gyermekfejlődéstani alapon megírt *Didaktika* e tekintetben felhasználható sokféle tanulsága. — A leendő tantervnek ezt a részét külön indokolni aligha kell, hiszen valóban nagy igazság az, hogy ne csak azt tekintsük meg újra meg újra: mit tanítsunk, hanem azt is: kiknek és milyen céllal tanítjuk ezt?

A leendő tantervi struktúrának — a szóban levő első változat szerinti — következő része az óraterv és annak indoklása.

Csak mindezek után következnek az egyes tantárgyak, és pedig a jelenlegi tantervtől eltérő jelleggel. Mindenekelőtt speciális feladatrendszerüket látszik szükségesnek megfogalmazni, azzal a lényeges változtatással azonban, hogy meg kell kísérelni nem az oktatási feladatok felől haladni a nevelésiek felé, ahogy eddig történt (s amikor a nevelésiek sok esetben csak járulékos elemeknek tűntek), hanem megfordítva, minthogy az adott tantárgy (tantárgycsoport) speciális nevelési funkciója határozza meg tartalmi kérdéseit, ezek jellegét, minőségét, terjedelmét.

A Művelődésügyi Minisztérium és a Magyar Pedagógiai Társaság által a tananyagcsökkentési periódusban kibocsátott kérdőívek 1973-ban feldolgozott adatai szerint szükségesnek látszik a leendő tantervben egy olyan, az eddigiekhez képest lényeges módosítást is bevezetni, mely optimális tananyag („törzsanyag”) mellett javaslatokat tesz a kiegészítő anyag tematikájára és a tantervi minimum tematikájára is. Ez a differenciált tananyag lehet az egyik fontos tényezője a tanulók teljesítőkéességéhez történő rugalmas alkalmazkodásnak, ami a tanterv nevelési, személyiségfejlesztő hatásának egyik fontos tényezője; ugyanakkor az optimális tananyaggal kapcsolatban részletesen kidolgozott követelményrendszer az eddiginél nagyobb segítséget nyújthat a differenciált és objektív értékelésben.

Mindezek az eddigi tantervekhez képest már önmagukban is rendkívül nagy változások, és különösen a követelményrendszer ún. szaktaxonómiai jellegű tananyagelemzéseket igényel. Az itt jelzett tantervi továbbfejlesztés természetesen csak a kutatási eredmények és lehetőségek határai között valószínűsíthető meg; nagyon lehetséges, hogy egyszerre nem is oldható meg, csak a tantervkészítés következő periódusában realizálható.

Az új tanterv szerkezetének ezután következő eleme még az elmondottnál is nagyobb változtatásokat igényel az eddigi tantervekhez képest, és jelenlegi

tanulmányunk szempontjából ez a leglényegesebb. Arról van ugyanis szó, hogy az eddigi módszertani „utasítások” helyett — megfelelően az 1972-es párthatározat szellemének — metodikai javaslatokat, ajánlásokat kapjanak a pedagógusok. Ezt a tanterv szerkezetét tanulmányozó javaslattevő bizottság nem tudta másként elképzelni, mint *metodikai jellegű ajánlásokat az oktatási folyamatra vonatkozóan*. Minthogy pedig az oktatás egész rendszert képez, természetesen a tartalom, módszer, szervezeti formák, eszközök együttesében felfogott szerkezeti javaslatokról s ezen is túlmenően megfelelő differenciáltsággal értelmezett *modern pedagógiai technológiáról* van szó.

A *technológiát* azonban nem szűkítjük az oktatási technikák és eszközök körére, hanem a tartalom, a módszerek—módszerkombinációk, modern szervezeti formák és eszközök összefüggő rendszerében gondolkodva közelítjük meg annak fogalmát.

Tekintve, hogy a leendő tantervnek ez a része függő viszonyban lesz a differenciált és taxonómiai jellegű kutatásokkal alátámasztott tartalommal, ami a maga részéről függő viszonyban lesz a cél- és feladatrendszerrel — nyilvánvaló így, hogy az *oktatási folyamat egy valóban új*, immár *bizonyítottan teleológiai jellegű összefüggésbe ágyazódik*. Így objektíve is meglesz a lehetősége, hogy ne csupán ismeretközvetítésként, hanem a nevelési cél megvalósításának nagyhatású eszközeként, vagyis nevelésközpontú jelleggel lehessen közeledni hozzá.

Mindezeket az említett részeket túl a leendő tantervre vonatkozó elképzelés kiegészül még az órán és iskolán kívüli nevelés lehetőségeinek felvázolásával. Ez is nagy jelentőségű magának az oktatási folyamatnak viszonylag kiszélesítettebb értelmezése szempontjából éppen úgy, mint a leendő tantervnek egy átfogóbb dokumentum felé való közelítése szempontjából.

Röviden összefoglalva az elmondottakat, e szerint az elképzelés szerint a *leendő tanterv struktúrája* tehát a következőképpen alakulna:

- Az iskola cél- és feladatrendszerének részletes kifejtése,
- A tanulók személyiségfejlődésének jellemző vonásai az iskolai munka egyes ciklusában,
- Az óraterv és annak indoklása,
- Az egyes tantárgyak speciális feladatrendszere,
- a törzsanyag részletes kifejtése,
- a törzsanyaggal kapcsolatos (lehetőség szerint taxonómiai pontosságú) követelményrendszer,
- a kiegészítő anyag tematikája,
- a tantervi minimum tematikája,
- metodikai ajánlások az oktatási folyamatra vonatkozóan,
- az órán és iskolán kívüli nevelés lehetőségei.

*

A tantervi előkészítő bizottságok együttes tevékenysége során a továbbiakban ez a terv szervesen beépült egy valamivel átfogóbb „integrációs” tervbe, amely a maga egészében még inkább megmutatja az *oktatási folyamatnak a nevelés egészébe való beágyazódását*. Ez a még átfogóbb terv három részre tagolódik. Első részében „Az oktató-nevelő munka alapjai” címszóval az egyes számú tervezet első három részénél bőségebb anyagot tartalmaz; kiegészül az iskolai és kisebb közösségek fejlődési sajátosságaival, valamint az iskolának a nevelési tényezők koordinálásában betöltött szerepe bemutatásával. A második rész megegyezik az

előbbi tervezetnek a tantervre vonatkozó struktúrájával. A III. rész az órán és iskolán kívüli tanulási, munka-, sport-, játék-, szórakozási tevékenység „programját” tartalmazza.

A nevelési terv és a tanterv integrálása ilyen módon az alábbi táblázatban mutatható be:

I.	II.	III.
<i>Az oktató—nevelő munka alapjai</i>	<i>A tanórán folyó nev. és okt. terve</i>	<i>A tanórán és iskolán kívüli nevelés tervei</i>
a) Az iskola cél- és feladatrendszere (céltaxonómia), b) Fejlettségi szintek korcsoportonként, c) Az iskolaközösség és a kisebb közösségek fejlődési sajátosságai, d) A művelődési anyag funkciója, arányai, az óraterv indokolása, e) Az adott iskola szerepe a nevelési tényezők koordinálásában.	— Az egyes tantárgyak speciális feladatrendszere, — a törzsanyag részletes kifejtése, — a törzsanyaggal kapcsolatos követelményrendszer (szaktaxonómia), — kiegészítő anyag tematikája, — a tantervi minimum tematikája — Metodikai ajánlások az oktatási folyamatra vonatkozóan — Az órán és iskolán kívüli nevelés lehetőségei	Az órán és iskolán kívüli tanulási, munka-, sport-, játék-, szórakozási tevékenység, — a napköziben, tanulószobában, — az ifjúsági szervezetben, — a családban, — a művelődési házakban, könyvtárakban, — egyéb színtereken.

Bár elképzelhető, hogy mindez a legközelebbi jövőben csak részlegesen lesz megvalósítható (esetenként a rendelkezésre nem álló vagy csak részben álló kutatási eredmények miatt), ennek ellenére magának az oktatási folyamatnak a tekintetében rendkívül nagy jelentőségű.

Legfontosabb, amit meg kell állapítani és kilátásba lehet helyezni az integrálási tervvel kapcsolatban (akár a szerényebb, akár a differenciáltabb változatot lehet is megvalósítani), hogy ebben az esetben többé már nem egyszerűen az oktatás tartalmát tervezzük itt, hanem *magát az oktatás folyamatát*. A szükséges tananyag-elemzések s a tananyag optimális mennyiségének (ami azonos reális elvégezhetőségével) meghatározása s az oktatási folyamatra vonatkozó „metodikai ajánlások” ugyanis magának az oktatási folyamatnak a körvonalait engedik megpillantani a jövő tantervben. Ha még ehhez hozzávesszük, hogy a differenciáltan megfogalmazott követelményrendszer az ellenőrzésnek-értékelésnek-osztályozásnak új lehetőségeit teremti meg, akkor még optimistábban tekinthetünk erre a rendszerre.

Nem felesleges ismételtten és külön is hivatkozni arra, hogy mindezzel együtt „Az oktató-nevelő munka alapjai” címen előrebocsátott fundamentális fejezetek valóban elősegítik — illetve megfelelő előkészítés esetén: elősegíthetik — a tananyagnak s az oktatási folyamatnak a nevelési cél által történő meghatározását.

Mindez az oktatási folyamat tervezésének s egyszersmind kutatásának is új lehetőségeit ígéri.

A PEDAGÓGIAI INFORMÁCIÓS RENDSZER PROBLEMATIKÁJA

Az információ minőségi értéke, társadalmi hasznossága — ha nem is kizárólagosan — az *információ bázisától* függ. Minél szélesebb és rendszerezettebb bázisanyagra épül az információszolgáltatási rendszer, annál megbízhatóbb, gyorsabb és jobban használható. A feldolgozás minősége pedig döntő mértékben ennek függvénye.

Az utóbbi években szükségszerűen merült fel az a kérdés, hogy az információs szervezet és szolgáltatást a dokumentációra, vagy dokumentációra és könyvtári rendszerre, illetőleg még ezeken kívül egyéb anyagokra is építsük-e? Egyre több országban foglalkoznak a pedagógiai információs rendszer szervezésével, szinte már államigazgatási szintre emelve. Az eddig kialakult információs rendszerek túlnyomólag nemzeti jellegűek, eddig még kismértékben, pontosabban csekély hatékonysággal építettek a nemzetközi kapcsolatokra. Együtműködés kezdődött a szocialista országok között, az UNESCO égisze alatt, valamint az Európa Tanács keretében. Az eddigi tapasztalatok szerint elsősorban a *dokumentációs bázis kiépítésére* törekedtek, szoros összefüggésbe hozva ezt a gépesített anyagfeldolgozással és a visszakereső rendszerrel. Ennek oka egészen nyilvánvaló, mert dokumentációra építve könnyebb kidolgozni a gépesített anyagfeldolgozást, már csak az anyag mennyisége miatt is. Sokkal bonyolultabb probléma a könyvtári rendszerre építeni és még bonyolultabb az egyéb forrásanyagok bekapcsolása, beleértve a nemzetközi együtműködést és az internacionális szolgáltatásokat.

A pedagógiai információs anyagok természetüket tekintve *könyvészeti jellegűek*, az anyaghordozók könyvek és folyóiratok. A kurrens feltárás rendszerint a retrospektív feltárással egészítődik ki az információ-feldolgozás menetében.

A könyvtári szolgáltatásokat is korszerűsíteni kell, még pedig úgy, hogy az információ áramlási folyamatában kellő biztosítékot nyújtson a redundancia túlerjengése ellen. A redundancia a szakirodalom fejlődésének negatív kísérő jelensége, amely a pedagógiában különösen túlburjánzott. A pedagógiai irodalom redundanciája igen nagy és egyre növekszik mindenhol, ahol a pedagógiai irodalom differenciálódott. Növekszik a kiadványok száma, az oldalszámokban mért ismeretanyagban sok a látszatismeret, a sok szövegben elvész az igazi információ. Talán még az aranymosás is könnyebb az objektív pedagógiai információ kiemelésénél. Nálunk a 70-es években divatos irodalom lett a referáló irodalom. Elszaporodtak a semmitmondó bibliográfiák, sok az idézetekből jól, rosszul összeszerkesztett helyi kiadvány. Jelentős mennyiségben jelenik meg a forrásanyagokat harmadlagosan feldolgozó mű.

Megvizsgáltuk bizonyos mennyiségi mutatók alapján a magyar pedagógiai irodalom terménővekedését 1971 és 1973 közötti időszakban:

	1971	1972	1973
A megjelent művek (könyvek, cikkek) tételszáma	2361	4473	5570
ebből önálló mű	186	800	680

Az összes művek oldalszáma több mint 31 000, amely két év alatt megkétszereződött.

Riasztó a redundancia növekedése, mert nincs hatásos fegyverünk a megállítására, illetőleg a visszaszorítására. Adminisztratív eszközöket nem alkalmazhatunk, kritika pedig alig van a neveléstudományi sajtóban. Talán a szakirodalmat tudatosan használók szűk körében hat a redundancia ellenében a jól szervezett információs hálózat, az egységes szelekciós elvek alkalmazása az információk kiválasztásában és feldolgozásában. Bizonyos vonatkozásban ide sorolhatjuk a könyvtári szolgáltatások koordinációját is.

Információs forrásoknak tekinthetjük a *közüktatási statisztikát*, különösen ha állandósult, történetileg kialakult és nemcsak időszakonként aktuális mérőszámokat alkalmaznak a statisztikai témákban. Az államapparátus és a tanügyigazgatás a *jelentéseknek* igen gadag rendszerével dolgozik.

Értékelő jelentést készítenek a szakfelügyelők országos és megyei szinten, tanévenként, intézménytípusonként és tantárgyanként, a minisztérium, illetőleg a megyei tanácsok által adott szempontok alapján. E jelentések az iskolátogatások alkalmával készített jegyzőkönyvek, jelentésekre épülnek. Az értékelő elemzésben kitérnek az oktatás számszerű eredményeire és a metodikai problémákra. Hasonló jellegűek az *érettségi elnökök jelentései*, amelyek érthető módon az érettségi problémáit foglalják magukba. Vannak *tematikus jelentések és felmérések*, amelyek a közoktatás felső vezetése szempontjából döntő kérdéseknek az országos vizsgálati eredményét tartalmazzák. Ilyen vizsgálatokra csak ritkán kerül sor, de az országos helyzetkép kialakítása szempontjából rendkívüli jelentőségűek. Az 1973/74-es tanévben a Művelődésügyi Minisztérium a közoktatás két legfontosabb és komplex kérdését vizsgálta: a tanulók túlterhelésének csökkentését és az új Rendtartás bevezetésének tapasztalatait. A minisztérium által instruált egységes vizsgálati szempont alapján dolgozó több mint 500 szakértő országos helyzetképet produkált. A jelentések gazdag információs forrásanyagok, aktuálisan és történelmi perspektívában is.

Vannak *állandó jelentések*. Ilyenek pl. a baleseti jelentés, rendezvények, és rendkívüli események bejelentése. A minisztériumi szervek, a megyei tanácsi szervek képviselőit, a tanácsok pedig az igazgatókat *számoltatják* be szóban, illetékességi területük egészéről vagy egy-egy kérdésről. A beszámoltatások, megbeszélések és tapasztalatcserék, viták is egyben. Az ezekről készült jegyzőkönyvek, összefoglalók szintén fontos információs forrásanyagok.

A *nemzetközi kapcsolatokban* szinte felmérhetetlen bázis-érték rejlik, noha csak bizonyos feltételek mellett tárhatók fel és hasznosíthatók. Ehhez természetesen megfelelő partnerintézményekre van szükség. Pedagógiai tudományos intézményekről, könyvtárakról és ehhez hasonló rangú és profilú intézményekről van szó. Két problémával kell számolni: 1. Az efféle kapcsolatok mindig a nemzetközi politikai helyzet függvényei s a kapcsolatok hagyományai, sokszor az előítéletek is nagymértékben befolyásolják. A kapcsolatok gondos elemzéséből és az eredményekből szűrhetjük le, hogy az egyes partnerektől mit várhatunk, mennyire építhetünk rá. A pedagógia mint elmélet és gyakorlat természeténél fogva az adott országokhoz, társadalmi rendszerekhez kapcsolódik, problematikájában, probléma-megfogalmazásában és frazeológiájában egyaránt. Ebből a helyzetből jelentős különbségek származnak, amivel ha nem

számolunk, információszolgáltatásainkat nagyon bizonytalan alpra építjük. Az információszolgáltatás kiindulási alapjának és összehasonlítási módszerének meghatározása nagyon fontos, szinte döntő. Néhány éves tapasztalatunk van az összehasonlító pedagógiai munkában, amely már feljogosít az állásfoglalásra. Tapasztalataink szerint a nemzetközi kapcsolatokból származó információk akkor használhatók eredménnyel, ha a kiválasztásukban és a feldolgozásukban a hazai problémából indulunk ki, mégpedig problémátörténeti feltárással.

A külföldi információszolgáltatásokat eddig könyv-, folyóirat- és dokumentumcseré útján nyertük, eddig ez bizonyult az információszolgáltatás leggazdagabb forrásának. Ezen az úton azonban nem lehet eléggé gyorsan informálódni. Nem is eléggé átfogó az ilyen információ, sok a hézag benne, ha az információszolgáltatás teljesességét akarjuk biztosítani. Nehezen lehet hozzáférni az úgynevezett belső kiadványokhoz, a hivatalos és nem titkos anyagokhoz. Az oktatáspolitikai természetű információknak viszont ezek is nagyon fontos forrásai. Ma még nincs kialakult rendje a kész információk cseréjének, csak kísérletezések folynak a kipróbált kumulált információk átvételére, adaptációjára.

Összefoglalva: a magyar pedagógiai információszolgáltatás bázisának dokumentációra, könyvtári rendszerre, egyéb információszolgáltatásokra és a nemzetközi kapcsolatokból nyerhető információkra kell épülnie. Ez látszik a legcélszerűbbnek, noha nagy nehézséggel jár, mert létrehozása során a kurrens és a retrospektív feltárás kombinációját kényyszerülünk alkalmazni.

A felhasználók, az igények és a szolgáltatások három szintje

Több éves tapasztalataink alapján hozzávetőleges pontossággal ismerjük a felhasználók körét és igényét. Tíz évre visszamenőleg két-három évenként könyvtári szolgáltatásaink hatékonyságáról felméréseket végeztünk.

A valóságos és a potenciális igénylők körének meghatározásánál két véglettel találkozunk. Különböző okoknál fogva vannak, akik a pedagógusoknak több mint százazres létszámából kiindulva az információ-igénylők számát tízezres nagyságrendben mérik. A reális szükséglet ilyen mértékben azonban nemcsak azért nem jelentkezik, mert a pedagógus tömegek ilyen mértékben az információ gyakorlati értékét nem ismerték fel, hanem a szakmai felkészültség hiányosságából következően is, de azért is, mert a pedagóguspályán a munka színvonalának emelését befolyásoló információfelhasználás kimutathatóan nem béremelő tényező. Nem úgy, mint például a termelésben dolgozó műszaki értelmiségnél.

Van olyan álláspont is, hogy a hálózati és a szolgáltatási rendszer tervezésében a „programozás” elvet kövessük, vagyis az adott helyzetből csak akkor lépünk tovább minden vonatkozásban, ha ott minden tényezőnél pozitív reakciót tapasztalunk, ha a felhasználás maradéktalan, ha a szolgáltatási produktumok tökéletesek. A programozási elv nemcsak a reálisan optimális lehetőségeket szűkíti be, hanem tulajdonképpen elveti a rendszertervezést is. Olyan „magas” követelményeket támaszt, miszerint néhány főre korlátozódik a pedagógiai információ „kiérdemlők” száma, amiért már sem központi intézményt fenntartani, sem rendszert tervezni nem érdemes. Meg kell azonban jegyezni, hogy saját véleményem szerint is jobb „információ-éhséget” előidézni, mint a túlzott informálással — ami lényegében szubjektíve áll elő — „információ-csömört” kelteni. Ez a felfogás azonban nem azonos a „programozási” elvvel, lényegében a színvonalas, differenciált, mértéktartó és az igényfelhasználást értékelő informálás megvalósítása.

1. A felhasználók első csoportjába a vezetők tartoznak. Országos vezetői szinten a közoktatásról (alsó-, középső- és szakoktatás részben) van elsősorban szó. A felsőoktatásban mindenképp a pedagógusképzéssel számolunk, más szak-

emberek képzését tekintve az átfogó témák (marxizmus-oktatás, általános fejlesztési tendenciák, nevelési kérdések stb.) érintenek minket partneri minőségben. Az igénylők köre 20—50 között van, a rendszeresen informálódók száma 20, a potenciális létszám 50. Az igények oktatáspolitikai, oktatásfejlesztési témájúak, amit hírközlési, referálási és összehasonlító formában dolgozunk fel. Gyakori az egyéni tájékoztatás. Az effajta tevékenységet a döntés-előkészítés követelményével mérve 1971 óta mondhatjuk rendszeresnek.

A vezetés középszintjén a megyei tanácsok vezető káderei körében a tájékoztatás eléggé kialakulatlan. A pedagógiai információ a döntés-előkészítésben középszinten ma még alig játszik szerepet. Az igénylők köre megyénként 10 és 60 között mozoghat. Ez a kör tekintélyesen megnövekedhet akkor, ha a megyei továbbképzési intézeteket, kabineteket, szakfelügyelőket is számításba vesszük, mint potenciális igénylőket. Az oktatáspolitikai és pedagógiai döntések realizálásában kulcsszerepet játszanak az iskolák, intézmények igazgatói. Ha ma még nagyon is szórványos a részükről megnyilvánuló igény, a megnövekedett hatáskörök és a társadalmi ellenőrzés szorító kényszerében egyre inkább várható, hogy a tervszerűség, a pedagógiai megalapozottság visszaszorítja az alkalmi jellegű döntéseket. Ebben az esetben a vezetés alsó szintjén is számolni kell a döntéselőkészítő információkkal. A kört meghatározó két adat igen széles skálán mozog. Mintegy 5000 általános iskolai és mintegy 1000 középiskolai intézmény igazgatót tartunk számon. 5 éves távlatban a kört 50 és 500 között húzhatjuk meg, feltételezve a megyei információs bázisok erőteljes kiépítését és intenzív működését. Középszinten, de méginkább alsóbb szinten a vezetők információ-igénye sok metodikai jellegű elemet tartalmaz és ennek következtében a referálás, az összehasonlító tevékenység van előtérben.

2. A pedagógiai információk felhasználóinak másik csoportját a *neveléstudományi kutatók* alkotják.¹ A különféle pártdokumentumok és állami rendelkezések az utóbbi másfél évtizedben több alkalommal tették kritika tárgyává a pedagógiai kutatás gyengeségeit. Az MSZMP KB 1972. júniusi határozata rámutatott: „neveléstudományunk elmaradt a követelményektől. Ezért nem tud kellő segítséget adni sem a gyakorlatnak, sem a köznevelés távlati fejlesztésének tervezéséhez. A kutatás bázisai erőtlenek... Fontos közoktatáspolitikai, pedagógiai tartalmú döntéseket nem előzött meg kísérlet, elemzés, a hazai és a nemzetközi tapasztalatok gondos figyelemmel kísérése és körülményeinkkel való egybevetése”. A tudományos kutatás és a közoktatás távlati fejlesztési programjának összekapcsolása és a szocialista országok kutató intézményeivel való együttműködés szükségességének felismerése inspirálta a pedagógiai információval való foglalkozást. Ez játszott közre abban, hogy a pedagógiai témák a kormány által jóváhagyott és finanszírozott kutatási főirányok közé kerültek.²

A kutatások témafelelősei és bázisintézményei a következők: MTA Pedagógiai Kutatócsoportja, Országos Pedagógiai Intézet, Népművelési Intézet.

Kutatásokkal e témafelelősökön kívül más intézmények is foglalkoznak. Vannak továbbá a neveléstudománnyal neveléslélektani, munkalélektani, szociológiai és szak módszertani vonatkozásban érintkező kutatások. Számottevő kutatási bázisok az egyetemek, főiskolák peda-

¹ A tudományos kutatás főbb eredményei (1969—1972). Szerk. Kovácsics József. Bp. 1974. 86., 118., 138.

² A köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások terve (1973—1990). Közreadva — többek között — a Magyar Pedagógia 1974. 1. számában.

gógiai tanszékei. E kutatások témafelelős intézményeinek tehát koordinációs szerepük van, amit azonban nem lehet kizárólagosnak tekinteni; pontosabban szólva a pedagógiai információs tevékenység is koordinálja bizonyos vonatkozásban a neveléstudományi kutatásokat.

A kutatási információ egyik csoportja a hazai szakirodalom tematikus, szakrendszerű és tárgyszavas bibliografikus feldolgozása. Ez a forma csak részben valósítja meg a „köztes kutatási eredmények” információáramlását. A kutatók általában egymástól elszigetelten dolgoznak, hiányzik az alkotást megteremtékenyítő és meggyorsító információcsere az azonos témakörökben dolgozók között. Sajnos, sok esetben még a hiányérzetet sem lehet tapasztalni.

Az információ másik csoportja a külföldi szakirodalom feldolgozását foglalja magában, könyvészeti, dokumentációs és összehasonlító pedagógiai feltárás formájában. Kiaknázatlan terület a külföldi, elsősorban a szocialista oktatási intézményekkel, kutatókkal való intenzív kapcsolat kiépítése, az azonos témákban kutatók közvetlen összekapcsolása. Ide tartozik a magyar pedagógiai szellemi termékek referálása oroszul, angolul, németül és franciául, abból kiindulóan, ahogy nemzetközi tudományos szervek tematikus információs kiadványaikhoz kérik vagy úgy, hogy saját kiadványainkban referáljuk.

3. A pedagógusok, elsősorban az *alkotó-gyakorló pedagógusok metodikai informálása* vitatott kérdés: szükség van-e rá? milyen területre vonatkozzon? milyen módon lehet az igényeket fokozni? a szaksajtón kívül szükségesnek látszik-e az információs hálózat valamilyen speciális kiépítése?

Véleményem szerint az információnak ezzel a területével is foglalkozni kell, mert a gyakorlati pedagógia korszerűsítésében az alkotó kezdeményezések csak így bontakozhatnak ki. Sőt itt még másra is kell gondolni. A pedagógiai folyamat korszerűsítése során — ezt az egyre szaporodó jó tapasztalatok is megerősítik — a tanuló kerül az információ központjába. A problémafeltáró tanulás, az önképzőkészség megalapozása rákényszerít bennünket a *tanulói információval*, a tanulói információs hálózat kiépítésével való foglalkozásra. A tanulók és a pedagógusok informálása között azonban lényeges különbségek vannak, annak ellenére, hogy pedagógiai oldalról tekintve mind a kettő metodikai jellegű és több információ forrása is azonos. A tanulók informálása a tanulás érdekében történik, tulajdonképpen individualizált tanulás ez, a jövő kutató emberének formálása. Az angol és francia pedagógiai irodalomban az iskolai információs központot az audiovizuális anyagok központi szolgáltatásával azonosítják.³ Szerintem az iskolai információs központról elsősorban nem ebben az értelemben kell gondolkodni, hanem a problémafeltáró tanulás feltételeinek biztosítása vonatkozásában. A tanulók előtt világosak a tantervi célok, amelyeknek megvalósítását munkájuk saját megszervezésével is segítik. Az információs központ egy iskolai könyvtár, amely azonban nemcsak egy! iskola, hanem egy nagyobb település iskolahálózatának tanulói információs feladatait el is látja.

Az igények a következőképpen összesíthetők 10–15 évre perspektivikusan kivetítve:

1. *A vezetői információs kör* felső szintén, rövid idő alatt teljessé, színvonalassá tehető, feltételezve a kölcsönhatásos fejlesztést;

³ T. Decaigny: The Media Resources Center — A new myth. Educational Media International, 1973. 2. sz. 4–8. OPKM dok.; W. S. Fowler: Library resources in secondary schools. Trends in Education, 1973. 31. sz. 35–38. OPKM dok.; Ju. Sz. Alferov: Mezdunarodnoje bjuro prosvvescsenija Juneszko. Szovetszkaja Pedagogika, 1972. 9. sz. 132–134. OPKM dok.

középszinten 4—5 éven belül a 25—30 megyei információs alközpontra építve 5—600 főre tervezhetünk differenciált szolgáltatási rendszert;

alsó szinten még hosszú távon is nehéz becsülni, reálisan úgy képzelhető el, hogy a megyei hálózati rendszer kialakul és ennek keretében 6—800 egyéni informálást bonyolítunk le.

A kvalifikált *kutatók informálását* 4—5 éven belül 200-ra, 10—15 éven belül ennek a kétszeresére illetőleg, annál többre, 4—500-ra tervezhetjük. Mindenképpen számolunk a tervszerű és kiszélesítve értelmezett tudósképzéssel, az egyetemek, főiskolák pedagógiai oktatóival és azoknak az alkotó pedagógusoknak 25%-ával, akik a tudományos képzés alsó szintjét elérték és egyetemi doktorátust szereztek.

A *módszertani információs kört* a nagyobb iskolavárosokra képzeljük el, úgy hogy 25—30 nagy iskolavárosban iskolai információs központ épül ki, nagyobb hangsúllyal — de nem kizárólagosan — a tanulói információk szolgáltatására.

Hálózati együttműködés

A Tudománypolitikai Bizottság állásfoglalása szerint, a társadalomtudományi információs rendszer kialakítása keretében a pedagógia társadalmi fontosságának és a pedagógiai információ eddig elért eredményeinek együttes figyelembevételével került sor az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum keretében a központ kijelölésére, illetőleg a hálózat intézményes szervezésének megindítására.

A szakközpont feladata az igények körvonalazása, amit fentebb próbáltunk megfogalmazni. A társadalmi szükséglet — a nem kevés bizonytalansági tényező ellenére is — világos. Erre lehet és kell építeni a hálózatot országos méretben, szervezetileg és funkcionálisan.

Országos központ, alközpontok és tagintézmények kooperációs együttműködéséről van szó. A kiépítést és a fejlesztést tekintve jelenleg és még 4—5 évig a központi szerv kiépítése és megerősítése van előtérben, bár inkább célszerű a szintekkel való foglalkozást fáziseltolódással párhuzamosan tervezni, mint csak egymásutáni sorrendben. A központi szerv kiépítésének első menete után tehát párhuzamosan kell foglalkozni az alközpontokkal, a megyei szervezetek kiépítésével, s ekkor kell megtalálni azokat a módokat, amelyek biztosítják az alközpontokon keresztül hozzájuk csatlakozó tagintézmények egységes, ütemes fejlesztését. A szakközpont feladata az is, hogy biztosítsa a hazai információs szervezet kapcsolatát más információs rendszerekkel, építsen ki bilaterális és multilaterális kapcsolatokat a pedagógia nemzetközi információs szervezeteivel.

A magyar pedagógiai információs rendszer hálózati fejlesztése történhet az intézmények kooperatív együttműködésével, megvalósulhat rendeleti szabályozással, illetőleg a két forma kombinációjával. A tartalmas, színvonalas, gyors és tartós szolgáltatási rendszer nagymértékben biztosítja az intézmények kooperációját. A társadalmilag hasznos és elismert információ közös vállalásán alapul az együttműködés igénylése. De így még nem küszöbölődik ki az átfedés a szolgáltatási formákban és hatásterületben. Ezért szükség van bizonyos rendeleti keretekre, különösen a feltételek biztosításában és a szolgáltatások koordinálásában.

1974 májusában tájékoztunk azoknál a szerveknél, amelyek a pedagógiai információval valamilyen kapcsolatban lehetnek. A kooperáló szervek lehetnek 1. könyvtárak, 2. pedagógiai kutatóintézetek, pedagógus továbbképző szervek, 3. oktatást-nevelést segítő központi szervek,

4. tömegkommunikációs szervek. Elsősorban az érdekelt bennünket, hogy milyen együttműködési szándékot remélhetünk. Az együttműködés legáltalánosabb formája a központi információs-szolgáltatások átvétele és eljuttatása az igénylőkhoz és az igények visszajelzése. A hálózati információ-áramlás biztosításában 45 intézmény közreműködésével számolhatunk úgy, hogy költség hozzájárulást nyújtanak a kiadványok sokszorosításában. A közreműködés másik formája az információs egységek kidolgozásában való részvétel. Erre való hajlandóságot 15 intézmény mutatott, ami azonban még nem azt jelenti, hogy ezek az intézmények a megvalósítás feltételeivel is rendelkeznek.

A pedagógiai információs hálózat tervét és problémáit az említett intézmények képviselőivel megvittuk. Mik a teendőink? A hálózati tevékenység kialakításához és rendszeressé válásához alkalmassá kell tenni a központot feladatai ellátására; meg kell valósítani a koordinációt; ki kell dolgozni a kádereképzés programját.

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum — bizonyos követelményekkel mérve — már ma is a pedagógiai információ központja. *Felül kell azonban vizsgálni az eddigi szolgáltatásokat és az információnak megfelelő szervezeti keretet kell adni az intézetben belül.* Általános információt lehet nyerni a referensz-szolgáltatól, ha az a jövőben az információ céljait sokkal jobban szolgálja, s ha információs szakkatalógusra támaszkodhat. Általánosan informáló kiadványainkban is sajátos szempontokat kell érvényesíteni. A hazai szakirodalom informálását szolgálja a *Magyar Pedagógiai Információ*. Ebben különösen az új kutatási eredmények jelzését és a „köztes” kutatásokról való tájékoztatást kell biztosítani valamilyen módon. Nehezebb feladat a külföldi szakirodalom informálása, illetőleg a nemzetközi szakirodalmi informálásba való bekapcsolódás. Ezt a követelményt a *Külföldi Pedagógiai Információ* c. kiadvány csak a folyóiratreferálás vonatkozásában érvényesíti maradéktalanul. Nehézkese benne a visszakeresés, különösen ha a retrospektív szempontokat akarjuk érvényesíteni. Sokkal nagyobb figyelmet kell fordítanunk a könyvek információs feltárására. Jelentős mértékben kibővült az utóbbi időben a szelektált és tematikus információ. Legrégibb forma a téma-bibliográfia, amely kumulálódott és differenciálódott, s jelenlegi állapotában is megbízható eligazodást ad a kutatás kezdetén. Az információs bibliográfiai tevékenység fejlesztési iránya azonban jelenleg vitatéma. Eredményesnek tartjuk az összehasonlító pedagógiai tanulmányokat, úgy is, mint döntés-előkészítő munkákat, és úgy is, mint kutatási forrásanyagot. A *Pedagógiai Információs Bulletin*-ben évenként kötelező jelentést állítunk össze a nemzetközi fejlesztési tendenciákról.

Az információs tevékenység értékelésében fontos szempont a *hatékonyság* vizsgálata. Az objektív tartalmú gyors információ növelheti igazán a szolgáltatás tekintélyét és fokozhatja, fejlesztheti az igényeket.

Ebből a szempontból megnéztük egy információs egység, a *programozott oktatás* útját a szakirodalomban való felfedezésétől a gyakorlati alkalmazásig. Ismereteink szerint — a neveléslélektani előzményektől eltekintve — A. A. LUMSDAINE és R. GLASER művéről (Teaching machines and programmed learning. Washington, 1960.) már a megjelenést követő évben dokumentációk útján (OPKM dok. 15906) tájékoztatást adtunk. Szélesebb körű és rendszerezett, annotált bibliográfia jelent meg a programozott oktatásról az intézet 1963/64. évi évkönyvében.⁴ Igényesebb ismertetések 1963-ban jelentek meg a Valóságban és a Köznevelésben.⁵ A pedagógiai gyakorlatban való alkalmazásról 1964 decembereében történt hivatalos állásfoglalás.

⁴ Hegedűs Lászlóné, Illés Lajosné: Új pedagógiai eszközök és eljárások. Az Országos Pedagógiai Könyvtár Évkönyve. 1963—1964. Bp. 1965. 71—91.

⁵ Hadas Ferenc: Pedagógia és kibernetika. Valóság, 1963. 6. sz. 112—118.; Ágoston György: A programozott oktatás és az oktatógép. Köznevelés, 1963. 16. sz. 494—499.

lás a Művelődésügyi Minisztérium közoktatási revíziós területének vezetői értekezletén. A következő fázis a gyakorlatban való elterjedés értékelése lenne. Ez azonban már csak részben az informálás minőségének függvénye, itt sokkal súlyosabbak az egyéb tényezők, pl. az anyagi feltételek, az oktatás szervezése, a hagyományok ellenállása stb.

Azt megalapozottan állíthatjuk, hogy egy adott információs egységről — az információhordozóban való megjelenésétől számítva — *egy féléven belül* tudomást szerezhetnek a magyar szakemberek, ilyen lehetőség van az információ-áramlás ütemezésére. Ez egyrészt annak köszönhető, hogy az OPKM más nagy intézményekhez viszonyítva is jelentős információs kapcsolatokkal rendelkezik, másrészt nagy tapasztalata van az információ-feldolgozásban közreműködő munkacsoportjának.

Egetően szükséges a *szolgáltatások koordinálása*. A pedagógiai információ ugrásszerű növekedésének nemcsak tanúi, hanem szenvedő alanyai is vagyunk. A kooperációban számbavehető intézményeknek a közelmúltban 53 kiadványa jelent meg, ezeknek egy része folyóirat jellegű (11), a legnagyobb részük évkönyv és tanulmánykötet (29) és a többi (13) bibliográfia. A már említett értekezlet leendő szervezetünk funkcionális bemutatását is célozta. Az ott kiállított kiadványokról elhangzott vélemények a kapcsolatok teljes hiányát mutatták. Elkezdtük a kapcsolat kiépítést elemi fokon: pontos címjegyzéket állítottunk össze a hálózat tagintézményeiről, megjelent információs kiadványainkról és elkészítettük a külföldi pedagógiai folyóiratok lelőhelyjegyzékét. A koordináció tartalmilag az információs forrásanyagok beszerzésében, feltárásában, a tájékoztatási igények racionális kielégítésében és tervszerű fejlesztésében való együttműködés. Az teljesen nyilvánvalóvá vált, hogy a tagintézmények hatóköre nem keresztezi egymást, itt tehát koordinációra nincs szükség.

Nem lényegtelen kérdés a koordinációs tanács működése. Kielemeztük, hogy mely intézmények befolyásolják döntően a szolgáltatás rendszerét és minőségi alakulását: OPI, FPK, MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Magyar UNESCO Bizottság, Országos Oktatástechnikai Központ, Magyar Rádió- és Televízió, megyei továbbképzési intézetek, kabinetek és a pedagógusképző intézmények. Ebből a körből alakul ki a Koordinációs Tanács.

A pedagógiai információs szakembernek *pedagógiai, könyvtárosi, idegennyelvűi és technikai felkészültségre* van szüksége. Az igények nagyságát a lehetőségek alakulásából nézve ma még igen nehéz felbecsülni. A képzés programjáról sem lehet többet mondani. A legkézenfekvőbb megoldásnak látszik képzett pedagógusok kiegészítő képzése könyvészeti, könyvtártechnikai területen, illetőleg idegen nyelv tanulásával. Erre épülnek a speciális pedagógiai információs ismeretek, amelyek ma még gyakorlati jellegűek, azonban a tapasztalatok gazdagodásával majd elméleti síkra is kiterjednek. Azt nem tudjuk, hogy az információs szakemberek iskolarendszerű képzése mikor, hol és milyen formában valósul meg, és ebben a szakosodásnak lesznek-e lehetőségei. Abban azonban bizonyosak vagyunk, hogy a legközelebbi években valamilyen továbbképzést kell szervezni az e feladattal foglalkozók számára.

Tudományos és technikai feltételek

Az igaz, hogy az információt először a gyakorlati igény határozza meg. Abban ha a szervezet differenciálódik, az elméleti megalapozás és a tudományos feltételek igénylése azonnal előtérbe kerül. Foglalkozni kell a tapasztalatok

elemzésével, a következtetések és az általánosítások megfogalmazásával és felhasználásával, a gyakorlat javítása céljából. A jelenség általános fejlődési logikáján túlmenően két probléma merül fel: a szakszótár és a visszakeresési rendszer tudományos kidolgozása.

A pedagógiai információt a hazai szolgáltatásokban és a nemzetközi anyagokra való építést csak a *pedagógiai szakszótár* segítségével valósíthatjuk meg. Ma a pedagógiai fogalmak bábeli zűrzavarában lehetetlen informálni egzakt fogalmi elhatárolás nélkül. A készülő új pedagógiai lexikon — aminek mielőbbi megjelenését nagyon várjuk — javítja majd az eligazodást, és segítségével össze lehet állítani a pedagógiai fogalmak magyar nyelvű elhatárolását és rendszerét. Ezt kell kiegészíteni a szükséges információs jelrendszerekkel. Ebből készül majd el az orosz, angol, német, esetleg francia nyelvű terminológiai összeállítás. A szakszótárnak a magyar nyelv és pedagógia fogalmi rendszerében kell elkészülnie, és nem fordítva, az idegen nyelvből kiindulón. Össze kell vetni anyagát a hasonló jellegű magyar dokumentumokkal, mindenekelőtt az értelmező szótárral. Ismerek terveket a szakszótárfragmentumok összeállítására (értékelés, óvodapedagógia stb.). Ezek elszigetelt törekvések, de eredményeikkel számolnunk kell. A szakszótár összeállításához jó néhány szakemberre van szükség, akik pedagógiai és az egyes nyelvekben jól felkészültek. Kiindulásul el kell készíteni a dokumentum koncepcióját, ki kell alakítani a munkálatok metodikáját.

A szakszótár segítségével lehet azután kidolgozni a *visszakeresési rendszert*, továbbá a *tezaurszt* is, mint az információrendszer eszközét.

Jelenleg az információ tárolási és visszakeresési rendszerének két típusát tanulmányozzuk. A Nemzetközi Munkaügyi Hivatal könyvtári és dokumentációs részlege létrehozta az Integrált Tudományos Információs Rendszert (ISIS).⁶ Ennél az vizsgálandó meg, hogy a rendszer egésze vagy egyes elemei adaptálhatók-e a pedagógiára és a magyar pedagógiai fogalmi rendszerre.

A másik rendszer (ERIC) az USA-ban épült ki, tájékoztató központja Washingtonban székel, 16 speciális szakterületi neveléstudományi kutatóintézet információ-szolgáltatásait egységesítette és koncentrált a tájékoztató központba. Itt az vizsgálandó meg, hogy a descriptor-rendszer a hazai szolgáltatásokban miként használható fel.

A tezaursz-kutatás ma nemzetközi téma. Intenzíven foglalkoznak vele a Szovjetunió neveléstudományi akadémiáján, az NDK Tudományos Akadémiáján, de vizsgálják a román kutatók is.⁷ Számunkra az volna a legelőnyösebb, ha szocialista országokban kidolgozott tezaursz-rendszert vehetnénk át, ez jelenthetné a legkisebb adaptációs nehézséget. A szovjet, a német és a román tezaursz-kutatási eredményeken kívül megvizsgálhatjuk az ERIC, IRTE, Thezauruza Pädagogik és OECD MARC-II. rendszert is. Bár a vizsgált tezaurszok erősen eltérnek egymástól, és a teljes vagy részleges adaptációra egyik sem alkalmas, mégis összeállíthatjuk segítségükkel az általános osztályozási sémát, a rendszer alapelveit, s mintegy 200 törzs-szak kifejezés jegyzékét.

A fogalomrendszer belső szerkezetében első lépés a funkcionális behatárolás. Milyen legyen a pedagógiai információs rendszer tezaursza? *Tudományközpontú-e vagy gyakorlati szempontú?* Ha tudomány szempontú, akkor a kutatás mindenkori szintjét tükrözi, ezért szükségképpen retrospektív jellegű, és egy részében mindig túlhaladott. Egy-egy terület dinamikus fejlődésével együtt jár a részletesebb kifejtésű tezaursz, ezáltal a retrospektív jelleg még markánsabbá válik. Véleményem szerint a gyakorlati szempontú tezaursz fogalmi elhatárolása és rendszere nem annyira markáns; az információ szelekcióját erősen nehezíti. Tehát az előnyök inkább a tudományközpontúság mellett szólnak.

⁶ Integrated Scientific Information System. Geneve, 1972. 115. oldal. OPKM dok.

⁷ G. Lasarescu: Contribution the a Romanian thesaurus for education. Centrul de informaresi documentare al invatamintului. 1973. 2. sz. 133—136. OPKM dok.

A tezausz fogalom-rendszere a visszakereső rendszer alapja. Ez határozza meg az előnyök és a hátrányok mérlegelését. A visszakeresés jellemző-kombináció szerint történik s minél több aspektusból keresünk vissza, annál több nézőpontot kell képviselnie a tezauszoknak. A leegyszerűsített aspektus lehetetlenné teszi a tájékozódást a dokumentum-gyűjteményben. Egyik megoldási mód a *hierarchikus osztályozás*. Ebben a rendszerben tetszőleges jelzőkombinációk csak a hierarchia megfelelő szintjének arányában alkalmazhatók. A *fazettás osztályozásban* a jelzőkombinációkat aspektusok szerint állítják össze, amit az indexelő és visszakereső építőelem formájában alkalmaz. A *koordinált indexelés módszere* azon alapszik, hogy egy információkérés releváns tartalma elégséges pontossággal fejezhető ki az indexelt szövegben explicit vagy implicit módon benne levő kulcsszavak összességében. A relevanciát úgy nézzük, mint elsődleges tartalmat. Itt az inadekvátság forrása a szinonímia, a poliszémia és a homonímia, mivel nem biztosítanak elfogadható felidézési és pontossági szintet.

Ezek példák, amelyekkel az alkalmazott és alkalmazható rendszerek sora koránt sincs kimerítve.⁸ Csupán az volt a célom, hogy a tezausz keresésében jelentkező nehézségeket érzékeltessem. Ide tartozik még a hagyományos könyvtári szakozás és a tezauszba sorolás kapcsolata. Szükség van-e mindkettőre vagy kiküszöböli-e a hagyományos szakozást a gépesített, visszakeresési rendszer bevezetése? Minden jel arra mutat, hogy mindkettőre szükség van, különösen a könyvészeti retrospektív visszakeresés miatt és azért is, mert így a művelet pontosabbá válik. Márpedig ez a cél.

Az ERIC-hez és a szovjet információs rendszerhez képest a mi információs rendszerünk szükségszerűen több szervezeti elemet kell, hogy tartalmazzon. Nem nélkülözhetjük a külföldi információs rendszerek, mindenekelőtt a szocialista országok leendő információs anyagainak a beépítését. Emellett szükség van a retrospektív könyvészeti programra, a dokumentációs programra és mindezekkel összefüggésben az elterjesztési rendszerre. Ez utóbbi feltételezi az alközpontok szolgáltatási rendszerének működését és emellett a „tárolási eszközrendszer” kifejlesztését, az információs egységek közti információ-áramlást, kölcsönzési rendszert, reprodukciós tevékenységet. Végeredményben az egyes alközpontoknak „tehermentesítő állomás” szerepet kell betölteniük, tevékenységük bizonyos területeken differenciálódik, amelynek megfogható produktumai az információ-áramlásba kerülnek. Az egyes alegységek erre máris készek. Vannak ilyen célzattal készült kiadványaik. Végeredményben ennek oda kell fejlődnie, hogy a „tehermentesítő állomások” produktumai rendszeresen betáplálódjanak az információs központ szolgáltatási rendszerébe, a feldolgozás és a visszakeresés minden vonatkozásában.

Bekapcsolódás a nemzetközi rendszerbe]

Vannak kapcsolataink és nem is kis számban, de hagyományos formák között, s ez többnyire csak a kiadványcserére szorítkozik. Esetenkint adatokat is szolgáltatunk információs célzattal. Az anyagok cseréjéről a továbbiakban sem mondhatunk le, igen fontos szerepe lesz a jövőben is, különösen a másként be nem szerezhető forrásanyagok, valamint az átvett kész információk ellenőrzése és az új szempontok szerinti feldolgozása miatt is. E területen nagyon hasznos a

⁸ A: I. Mihajlov, R. Sz. Goiljarevskij: An Introductory Course on Informatics. Documentation. Paris, 197?. 208 oldal. OPKM dok.

nemzetközi szabvány. A kapcsolatok hagyományos formáit tehát nem szabad elejteni, sem elhanyagolni, sőt törekedni kell az intenzitás fokozására. Vannak azonban új szükségletek és új formák.

Az államok közti kulturális együttműködés szükségleteként fogalmazódott meg 1962-ben az Európai Oktatási Miniszterek III. Konferenciáján az információs és dokumentációs központ felállítása.⁹ Ez a központ (EUDISED) néhány év óta működik is. Megszervezték az irányító bizottságot, amely az információgyűjtésen kívül, de annak érdekében javaslatokat dolgozott ki a nemzeti és nemzetközi információs területek információ-egységeinek egyeztetésére, szabványosítására.

Az EUDISED-rendszer a tudományos kutatás világinformációs rendszeréhez (UNISIS) kapcsolódik. Feladata az is, hogy a nemzeti EUDISED-bizottságok párhuzamos fejlődését elősegítse. Ennek egyik kísérlete az a nemzetközi információ-csere, amelyben az irányítócsoporthoz angol, francia és német nyelvű szókinccset dolgozott ki, amit ki akarnak terjeszteni a spanyol, olasz és a holland szókinccsre is. Az EUDISED a fejlett kapitalista országok információs központjait koordinálja és tervezi, segíti az egyes tagországokban az „adatbank” felállítását.

Az Európa Tanács tagországain belül az információs központok közti kapcsolaton keresztül megvalósuló információ áramlás három „információs útvonalon” keresztül valósul meg:

- a nemzeti EUDISED-központok és a koordinációs központ kapcsolatában;
- egyes földrajzi és nyelvterületeken belül, pl. a skandináv országokban vagy a német nyelv területén;
- az egyes diszciplínák speciális dokumentációs központjainak tevékenységében.

Most indult el az UNESCO védnöksége alatt egy olyan információs szervezet létrehozása, amely az európai országokra terjed ki, tekintet nélkül a társadalmi rendszer különbözőségeire. E szervezet 1974 novemberében rendezte meg pedagógiai információs kollokviumát (EDICO) Prágában, hármass célkitűzéssel: áttekinti az európai országok információs rendszerét, különös tekintettel az oktatási szervezetekre; megvizsgálja a nemzetközi együttműködés lehetőségeit és előfeltételeit; továbbá tapasztalatot cserél a tudományos pedagógiai információk területén a kibernetikai, reprográfiai és kommunikációs technikák alkalmazásáról.

Számunkra a nemzetközi információs szervezetekkel való kapcsolatfelvétel annak érdekében történik, hogy saját rendszerünket kiépítsük és színvonalasan működtessük, ezen az úton is bekapcsolódjunk a nemzetközi tudományos élet vérkeringésébe, és emeljük a magyar elméleti és gyakorlati pedagógia tekintélyét.

⁹ G. Silvestri: Az Európa Tanács EUDISED-programja. Educational Media International 1973. 3. sz. 2—3. OPKM dok.

INTELLIGENCIA ÉS VIZUÁLIS SZEMLÉLET

„Szavak vagy beszéd — leírva vagy kimondva — mintha semmi szerepet sem játszanának gondolkodási mechanizmusokban. Azok a pszichikai egységek, amelyek gondolkodásban elemekként működnek közre, megállapíthatóan olyan jelek és többé kevésbé világos képek, amelyeket szándékosan lehet reprodukálni és kombinálni... Konvencionális szavakat vagy más jeleket csak egy második fokon kell fáradságosan megkeresni.”

EINSTEIN¹

Az intelligenciáról a latinos fogalom szerint írunk: a belátás—megismerés—gondolkodás értelmében, mint magatartásbeli funkcióról, a pedagógus, illetve a tanuló tevékenységének vonatkozásában. A vizuális szemlélet fogalma alatt a „belső szemléleti képpel” összefüggő folyamatra gondolunk, a lenini „eleven szemlélet” specifikus megismerési útjára. Mindkettőről, intelligenciáról és vizuális szemléletről elsősorban a matematika, a természettudományok, továbbá a gyakorlati foglalkozások pedagógiai gyakorlatában alkalmazott konkrét téri (formai) „szemléltetés” elméletének szempontjából szólnunk. Az indítatást mind ehhez fő vonásaiban és sok részletében PIAGET könyvei adták,² de ezen kívül több más szerző munkája s a magunk nézete és integráló törekvése is tükröződik ebben a tanulmányban.

Az intelligens magatartás alkalmazkodás az ember és a külső világ között. Ez az alkalmazkodás egyensúlyt jelent az asszimiláció és az akkomodáció között. Az asszimiláció pszichológiai értelemben az objektumok magunkhoz „hasznítása”, az akkomodáció viszont megváltoztatja az asszimilációs folyamatot azzal, hogy az adott helyzethez alkalmazkodik. Az intelligenciát ezek szerint az irányulása és fejlődése határozza meg: irányulása az asszimiláció és akkomodáció közötti egyensúlyra, ami felé a fejlődés során törekszik. Az alany és a környezet közti kölcsönhatás így az intelligencia műveleti folyamatához vezet, ami a gondolkodás problémáját veti fel. Az ebből adódó kérdésekre pszichológiai szempontból keressünk választ.

Ha a gondolkodást úgy tekintenők, hogy az a logika tükröződése, akkor azt nem lehetne pszichológiai szempontból sem magyarázni, sem a keletkezését

¹ Jacques Hadamard: The Psychology of Invention in the Mathematical Field. Princeton, 1945. Appendix II. — Idézi György Kepes (Brüsszel) a Visuelle Erziehung-ban (1967. 12. old.).

² Jean Piaget: La Psychologie de l'Intelligence. Párizs, 1947.; Jean Piaget, Bärbel Inhelder: L'image mentale chez l'enfant. Párizs, 1966. Ez utóbbit a Magyar Pedagógia 1973/4. számában ismerttettem: Piaget a gyermek belső szemléleti képéről.

genetikusan ábrázolni. „Csak ha a logikában az értelem axiomatikáját látjuk, akkor lehet a pszichológia az intelligencia tudománya” (PIAGET).³

Az intelligencia mechanizmusát akkor ismerhetjük meg, ha arra az álláspontra helyezkedünk, hogy az intellektus műveletei belső cselekvések és azokat a matematika intellektuális nyelve világíthatja meg a legjobban. Valamely matematikai kifejezésben, például az $(x + y) = z - y$ -ban minden tag egy cselekvést jelöl, az $=$ jel a helyettesítés lehetőségét fejezi ki, a $+$ jel egy kapcsolást, a $-$ jel egy elválasztást, mindegyik u, x, u, z érték pedig az egységnek meghatározott mennyiségét tükrözi. Mindegyik algebrai jelzés egy cselekvésre vonatkozik, ami lehetséges lenne, de mivel a matematikai nyelv absztrakt, csupán belső cselekvést jelez, a gondolkodás műveletét.

De ha ez a matematikai gondolkodásnál egyértelmű, úgy nem kevésbé az a logikus gondolkodásnál és műveleti analógiája nem kevésbé érvényes lehet a vizuális szemléletben. Lássuk ezért előbb — mielőtt az intelligencia elemzésében tovább mennénk — a vizuális szemlélet mechanizmusát.

A vizuális szemlélet mechanizmusa párhuzamos az intelligencia értelmi műveleteivel. Bár a vizuális szemléletben az ún. „belső szemléleti kép” figuratív oldalának meghatározó szerepe van, mert a konkrét téri (formai) vonatkozású szemléletnek ez természetes feltétele, ámde a vizuális szemlélet — az intelligenciával való viszonyában — mégsem annyira vizuális, mint inkább értelmi műveleti jellegű. Ennek eredménye az is, hogy a vizuális szemléletben a „belső szemléleti kép” kialakulása lényegében szelektálás, a realitás a belső szemléleti kép figuratív oldalán a lényegre redukált és így deformált. Az ilyen alakzat szimbolikus is, mivel a tárgy a képen mint fogalom ismerhető meg — már ami a kognitív megismerést illeti —, ami mellett azonban a belső szemléleti kép figuratív oldala mindvégig többé-kevésbé fontos szerepet játszik, s a kettő — a figuratív s az értelmi művelet — dinamikus együttműködése adja meg a vizuális szemléletben az intelligencia számára elengedhetetlen segítséget.

A vizuális szemlélet mechanizmusát akkor ismerhetjük meg konkrétan, ha arra az álláspontra helyezkedünk, hogy azt a geometriai szemlélet világíthatja meg a legjobban, mivel a geometriai szemléletben nyújtja a vizuális kép az értelmi műveletekhez a legnyilvánvalóbb analógiát, amikor a vizuális képeknek a formája és tartalma is téri (formai) vonatkozású, tehát egynemű a geometriai szemlélettel.

Így például a fentebb említett $(x + y) = z - u$ matematikai kifejezéssel párhuzamos vizuális képben lehet x egy négyzet alakja, y egy háromszög alakja, z az előbbi kettőt befoglaló téglalap és u az ebből kimaradó felületek együttese. (1. ábra. Az ábrákat 1. tanulmányunk végén.) A geometriai formák tehát ebben s a következő példákban is (a 7–10. ábrákon) a matematikai—logikai gondolkodással analóg műveletekként, a matematikai kifejezésekkel korrelációban értendők. Ez azt jelenti, hogy az egyes tantárgyaknál, konkrét téri (formai) objektumok szemléltetésénél ábráink geometriai formái helyett adott esetben olyan képeket (foto, film, realisztikus vagy sematikus rajz, tér-

³ „Einstein megfogalmazása szerint ugyan a tiszta logikai gondolkodás önmagában semmiféle ismeretet sem adhat a tárgyak világáról, Galperin—Elkonyin (1965) ugyanakkor Piaget mentségére hozzák fel, hogy logicizmusa a pszichológia tárgyával kapcsolatos problematika jelenlegi kidolgozottságának egyenes következménye. Semmivel sem tekintik ezt a logicizmust kevésbé jogosnak, mint egyéb törekvéseket, amelyek az alkotó gondolkodás pszichológiáját logikai heurisztikával, gépi modellezéssel vagy éppen agy-fiziológiával kívánják teljes mértékben helyettesíteni.” Salamon Jenő: A gyakorlati problémamegoldás fejlődése. Bp. 1973.

kép, műszaki vagy esetenként geometrikus rajz stb.) vagy modelleket, illetve azok elemeit kell választani, amelyek a belső szemléleti kép figuratív oldalának felelnek meg. Ezek a képek kialakításukban, elemzésükben lépésről-lépésre kell, hogy kövessék a szemléltetésnél a belső szemléleti képek értelmi műveleteit, vagyis az egyes szaktárgyakra adaptált és a matematikai gondolkodással analóg logikát. Voltaképp a verbális és a vizuális kifejezés logikai analógiájáról van szó. Ennek az analógiának a lehetőségére hívjuk fel a figyelmet, hogy a szemléltetés ne valamely régi módszer vagy tanítástechnika szerint épüljön fel, hanem az intelligens gondolkodásnak megfelelő formában.

A szemléltetésnél a belső szemléleti kép szimbolikus jellegének igen nagy a jelentősége, mivel egy szöveg egymaga nem elegendő minden „szemiotikus” funkcióra. Ennek az első oka az, hogy a nyelv minden egyén számára közös ugyan, de elvont, ezért az ember, hogy konkretizálja a szavak értelmét, egyéni belső képet használ; különösen a kevésbé ismert fogalmaknál van ennek funkcionális szerepe. A második ok az, hogy mérhetetlenül nagy az a terület, amelynek leírására a nyelv nem alkalmas, pedig sokszor van szó olyanról, amiből semmit se lenne szabad elveszni hagyni. Nélkülözhetetlen az is, hogy a magyarázatok és ismereteink egy részét az emlékezetben megőrizzük, meg kell tehát kettőzni a szóbeli jelek rendszerét a képi szimbólumokéval.

A belső szemléleti képeknek két nagy kategóriájuk van: a reprodukív és az anticipatív. A reprodukív kép a már ismert vagy épp megelőzően érzékelt jelenségeket, valósan adott statikus alakzatokat, mozgásokat és átalakulásokat idézi fel; az anticipatív kép viszont mozgásoknak vagy átalakulásoknak elképzelése anélkül, hogy azok előzőleg realizálódtak volna. A vizuális szemléletben tehát a tartalom szempontjából ötféle alapstruktúra van: a reprodukív statikus (2. ábra), a reprodukív kinetikus (3. ábra), a reprodukív transzformatív (4. ábra), az anticipatív kinetikus (5. ábra), és az anticipatív transzformatív (6. ábra). A 2–6. ábrák PIAGET L'image... c. munkájából származnak, ahol ugyanazt a funkciót töltik be, mint tanulmányunk 1. és 7–10. ábrái.

Visszatérve ezek után az intellektus elemzésére és párhuzamba állítva az intelligencia mechanizmusával a vizuális szemlélet mechanizmusát, a szemléltetés elméletének kérdését a következőkben fejtjük ki tovább.

Az intellektus gondolkodási műveleteinek — a kérdést leegyszerűsítve — két fő „alapstruktúrája” van: a „csoportosítások” (az osztályozás) és a „sorrendi struktúrák” (a viszony).⁴ Egy harmadik alapstruktúra lenne a „topológia”, ez a gyermek spontán vizuális képzeleteinek fejlődésében megelőzi az euklideszi és a projektív geometriai szemléletet.⁵

A csoportosításoknak és viszonyításoknak négy elemi formája logisztikai sémában a következő:

1. A csoport két eleme egyesíthető, és ennek eredménye a csoport újabb elemét adja, ez a „kompozíció”, pl. $x + x' = y$. Ennek a műveletnek analóg geometriai formája pl. két síkforma reprodukív belső szemléleti képének reprodukív kinetikus egymásra való helyezése (7. ábra). Az y a kompozícióval kapott új („házformájú”) elem.

2. Az egyesített osztályokat el lehet egymástól választani, mert a matematikai gondolkodás szerint egy csoport minden direkt műveletének megfelel egy fordított művelet, ez a „reverzibilis transzformáció”, pl. $y - x = x'$ vagy $y - x' = x$. Ennek a műveletnek analóg geometriai formája az előbb kapott szemléleti kép reprodukív transzformációja (8. ábra).

3. A műveletek kompozíciója a logikai értelemben vett „asszociáció”, amikor a gondolkodásnak szabad kerülő utat tennie és két különböző (de konvergens) úton elért eredmény mindkét

⁴ Lásd. bővebben: Jean Piaget: Válogatott tanulmányok. Bp. 1970.

⁵ Jean Piaget, Bärbel Inhelder: La représentation de l'espace chez l'enfant. Párizs, 1948.

esetben ugyanaz marad, pl. $(x + x') + y' = x + (x' + y') = (z)$. Ennek a műveletnek analóg geometriai formája látható a 9. ábrán (több szemléleti kép reprodukív kinetikus egymásmellé való áthelyezésének változatai). A vizuális szemlélet is ismeri tehát a fenti megoldási utakat, ámde az anticipatív kinetikus különböző (divergens) utak különböző figuratív eredményekhez vezethetnek (10. ábra).

4. A visszafordulással kombinált művelet saját magát szünteti meg, pl.: $x - x = 0$. Kvantitatív értelemben egy önmagához hozzáadott egység új számot képez; viszont kvalitatív értelemben egy elem nem változik meg az ismétléssel, hanem „tautológia” lesz, pl. szemléltetésnél egy objektum és ugyanannak a fényképe $A + A = A$.

Az intelligencia és a vizuális szemlélet mechanizmusa tehát általában párhuzamos. Ahol az analógiák a két mechanizmus közt párhuzamosak és konvergensek, ott a korreláció is fennállhat köztük és az a szemléltetés elméletéhez elfogadható.⁶

Az 1–4-ig fentebb leírt logisztikai sémák kvantitatív jellegűek voltak. Ezen kívül vannak a gondolkodásnak olyan, lényegükben kvalitatív jellegű absztrakt műveletei is, amelyeknek a rendszere logikai természetű, ilyenek: az „osztályok klasszifikálása” (klasszikus szillogizmus); az „aszimmetrikus összefüggések” (kvalitatív széria); a „behelyettesítés” (ami a különböző egyedeket egy osztályba egyesíti); a „reciprocitás” (szimmetrikus viszonylat); az osztályok „logikai szorzása” (tabella kétirányú leolvasási lehetőséggel); vonatkozások két sorozatának, „szorzása”: végül az olyan műveletek, amelyeknél az egyedeket nem tabellászerűen, két leolvasási lehetőség szerint csoportosítjuk, hanem „család”-formában s ezen „osztályban” vagy „relációban” van a csoportosítás kifejezve.

Mindezeknek a műveleteknek kifejezése a vizuális szemléltetés számára csak absztrakt-sematikus (és nem figuratív-szimbolikus) formában lehetséges, tehát mint grafikon, diagramma, tabella, „család” stb., szükség szerint mennyiségi adatokkal, esetleg sematikus képszerű, ún. „piktogrammal” kiegészítve.

Az eddigi logikai műveleteknél invariánsnak tekintett formákat kombinálunk egymással, ezeken kívül azonban van a gondolkodásnak egy másféle, kvalitatív jellegű rendszere is, amikor például a tárgyak konstrukciójával, mint olyannal, így a tárgyak szétszedésével, összerakásával végzünk műveleteket. Az ilyen műveleteket „infra-logikusnak” nevezhetjük. Ezek a műveletek bár különböznek a „logikusoktól”, de azokkal párhuzamosak. A kétféle művelet közti vonatkozás problémája igen érdekes az intelligencia és vizuális szemlélet szempontjából, azonban ezúttal nem foglalkozunk vele.⁷

*

Az intelligencia és vizuális szemlélet áttekintése után fogalmazzuk meg hipotézisünket. Ha a pedagógusok az egyes tantárgyakat — azok szakjellegéhez adaptáltan és legalább megközelítően — ugyanazon logika szerint magyarázzák (s ezt a tanulók előtt tudatossá teszik!), és ugyanezt a logikát követi a szemléltetésnél a „belső szemléleti kép” értelmi, valamint figuratív oldala is — mint erről már volt szó —, akkor ez a gyakorlat a tantárgyak egyik össze-

⁶ „A tanuló... mihelyt eljutott az absztrahálás fokára, bizonyos mértékig megszabadul ugyan a dolgok látszatra alapított felfogásától, mindazonáltal továbbra is támaszkodik a belső szemléleti képeknek arra a tárházára, amelyet az elvont gondolkodás készségéhez vezető úton kialakított.” Jerome S. Bruner: Új utak az oktatás elméletéhez. Bp. 1974.

⁷ Salamon i. m.

kapcsoló közös eleme lehet, homogén lehet minden tantárgyban az intelligencia és a vizuális szemlélet nevelése: ilyen vonatkozásban integráltak lehetnek a tantárgyak maguk is.⁸

A szemléltetés ilyen gyakorlatánál szem előtt kell tartanunk azonban — és ez PIAGET alapján⁹ már nem hipotézis —, hogy a logikus gondolkodás (magyarázat és megértés) s vele egységben a teljes belső szemléleti kép csak közvetve tolmácsolható, mégpedig a következő négy úton: az alany (a pedagógus vagy a tanuló)

1. intelligenciája alapján szóbeli beszámolót ad;
2. a szavakat kísérő magyarázó gesztussal (az objektum előtt a levegőben „rajzolva”), vagy
3. effektíve rajzolva ad képi információt;
4. kiválasztja és bemutatja az előre elkészített képek (könyvbeli ábrák, fotók, filmek stb.) közül azt, amelyik a leginkább felel meg a szükséges képzeteknek.

Nyilvánvaló, hogy a szemléltetett tartalomnak a képzetével leginkább egybe-vágó, a lényegét kiemelő és a logikus gondolatmenetet lépésről-lépésre követő aktív tolmácsolása az effektív „magyarázó rajzolás”. Ezt a rajzolást helyettesítené esetleg a puszta gesztus is, csak kár, hogy a gesztus „elrepül”, mint a szó maga is.

Az informálás 4. módja, a kész képek bemutatása egyrészt viszonylag passzív, másrészt azzal a veszéllyel jár, hogy (mint maga a valóságos objektum, úgy a reális kép, a fotó, a film is) sok felesleges, a lényegét nem kiemelő információt nyújt: „redundáns”. Valóban: amiképp a „Gutenberg-galaxison” nem lett feleslegessé a kézírás, ugyanúgy napjaink „Daguerre és Lumière-galaxisa” sem nélkülözheti a lényegre mutató aktív rajzolást.

Az informálás 1. módja, a beszéd — bár természetesen szükségszerű —, de felveti a kifejezés megkeresésének problémáit (a tanulónál különösképp, ha még egy EINSTEIN-nél is!) A szóbeli beszámolót tehát (pedagógusnak és tanulónak egyaránt) csak a többi tolmácsolási móddal együtt ajánlatos alkalmazni.

Ezzel a véleménnyel egyezik az, amit saját gazdag kísérleti tapasztalatai és több külföldi szerző munkája alapján SALAMON JENŐ ír: „Kutatásaink további bizonyítékokat szolgáltatnak a problémamegoldás alakulásában feltárt fejlődési sorrendhez, amely a tárgyi-manipulációs cselekvés—materializált feladatmegoldás (rajz)—elméleti (verbális) megoldás (Tyereskina), illetve a cselekvés—képszerűség—verbalizáció (Kirija Tkacsenko és mások) utat követi.”¹⁰

Az intelligencia és a vizuális szemlélet problémájáról írva nem foglalkoztunk egyiknek sem a fejlődépszichológiájával,¹¹ sem a kettő rendszerében található különbségek, illetve analógiák kifejtésével s még kevésbé érintettük a pszichológián kívüleső szempontokat.

⁸ „A matematikusok... vesznek egy absztrakt példát a mértanból és ebből nagyon szép, logikus bizonyításokat lehet csinálni, amiket nem kötelesek a természet valóságával kontrollálni... két, becslést érdemlő külön szempontja van a világ nézésének: a matematikusé, aki absztrakciókban mozoghat, és a természettudósé, aki alá van vetve a valóságos világ kontrolljának. Valahogy össze kell hoznunk a kettőt!” A természettudományos nevelés távlatai. Bevezetés Marx György egyetemi tanárral. Köznevelés, 1973. ápr. 20.

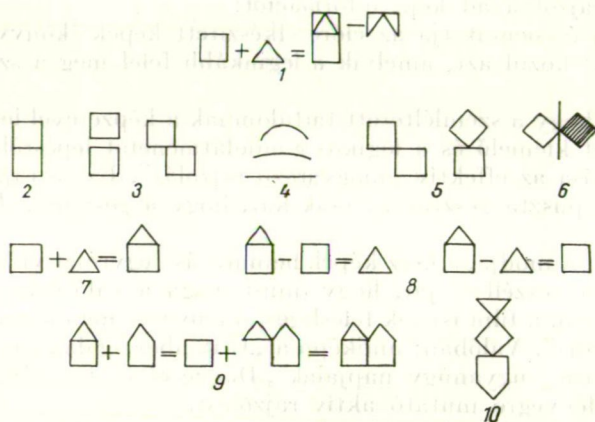
⁹ L'Image mentale chez l'enfant...

¹⁰ Salamon i. m.

¹¹ Erről Paál Ákos: Vizuális nevelés — a gondolkodás nevelése. Pedagógiai Szemle, 1973. 11. sz.

Tanulmányunkat PIAGET 1971-ben megjelent munkájának zárószavaival fejezzük be:¹² „Az önszabályozás útján végbemenő egyensúlyozásban kell tehát keresnünk a leírt struktúrák alkotó folyamatát. A struktúrák kialakulásának lépésről-lépésre való követését a gyermekpszichológia teszi lehetővé, nem elvontan, hanem azoknak a személyeknek eleven és átélt dialektikájában, akiknek nemzedékről nemzedékre folyton megújuló problémákkal kell megbirkózniuk, hogy néha elérjenek végeredményben olyan megoldásokhoz, amelyek talán valami kevéssel jobbak lehetnek, mint a megelőző generációkéi.”

ÁBRÁK



¹² Jean Piaget, Bärbel Inhelder: La psychologie de l'enfant. Párizs, 1971. 126.

A MATEMATIKA ALKALMAZÁSÁNAK EGYIK LEHETSÉGES ÚTJA A NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÓMUNKÁBAN

A matematika és a pedagógia nem tekinthetők rokon tudományoknak, kutatásuk tárgya, törvényszerűségeik jellege erősen eltér egymástól. Kapcsolatukat az teszi indokolttá, hogy a matematika módszer és eszközrendszere új, hatékony segítséget kínál a pedagógiai jelenségek és a bennük rejlő lényeg feltárásához.

A matematika ma már minden tudományágban tért hódított. Ismeretelméleti aspektusból ez azt jelenti, hogy „ténnyé vált a tudás matematizálása és formalizálása, ami azzal a törekvéssel telített, hogy véglegesen leszámoljanak a tudásban levő intuitív mozzanattal. Egyidejűleg azonban egy másik törekvés is jelentkezik: felhasználni ezt az intuitív mozzanatot, mint új elméleti struktúrák létrehozásának alapvető eszközét.”¹ Ezek a tendenciák a pedagógiai megismerés folyamatában is jelentkeznek.

A matematikai módszerek pedagógiai alkalmazását nemcsak az nehezíti, hogy sajátosan különböző logikai rendszert képviselnek, más törvényszerűségekre támaszkodnak és eltérő a közvetítő közegük. Legtöbbször az a banális körülmény akadályozza meg az együttműködést, hogy a neveléstudomány kutatója nem ért a matematikához. Ez a cikk lényegében azért íródott, hogy bemutassuk az objektív és szubjektív természetű nehézségek legyőzésének általunk már megjárt útját.

A korszerű kutatómunka egyik lehetséges kerete a funkciómegosztáson alapuló „team”, azaz munkaközösség, amelyben az egyes elméleti vagy gyakorlati területeket különböző tudományágak szakemberei képviselik. Például a számítástechnika pedagógiai alkalmazásához szükséges elemi munkaközösség három tagból: pedagógusból, matematikusból és programozó szakemberből áll.

A team ökonomikus érdekből jön létre, ugyanis nem gazdaságos mindhárom ágazatot egyenlő intenzitással megtanulni, mivel azonos szinten művelni, lépést tartva az érintett tudományok fejlődésével emberileg amúgyis lehetetlen. A tudományos objektivitást egyébként is jobban biztosítja a különböző szakemberek különböző szempontrendszere.

A matematika és a neveléstudomány eltérő szimbólumrendszert, más jellegű kifejező eszközöket használ. Látszatra nincs bennük semmi közös. A valóság azonban — és ez alól a pedagógia gyakorlata és elmélete sem képez kivételt — mennyiségileg és minőségileg meghatározott struktúrákba rendeződik. A matematizálás alapfeltétele a valóságos és feltételezett (hipotetikus) struktúrák világos, ellentmondásmentes elméleti felépítése. Mivel a matematika eleve ilyen struktúrákkal dolgozik, az a fontos, hogy a pedagógia belső logikájának megfelelő, egy matematikai struktúrára leképezhető rendszert hozzunk létre.

¹ P. Kopnyin: Dialektika—logika—tudomány. Bp. 1974. 7.

A kétféle logikai rendszer közötti egyezés és különbözőség problémakörével az erkölcsi tudatosság és rendszer gyakorlati vizsgálatában találkoztunk először. A vizsgálat alapvető célja az volt, hogy a moralitás fejlődésére irányuló történeti elemzéssel és a jelen valóságának kísérleti etikaoktatás keretében történő alakításával párhuzamosan megbízható adatokat nyerjünk a gimnazisták erkölcsi tudatosságára és arra a morális rendszerre, melyre a tanulók tudatossága vonatkozik. A rendszer ebben az értelmezésben megfelelően strukturált tartalmat jelent.

A strukturáltság a felmérő tesztlap megfogalmazás elé azt a követelményt állította, hogy a morális tudat keresztmetszetét megfelelő logikai rendben verbális rendszer segítségével úgy ábrázolja, hogy a matematikai formulák alkalmazása, a matematikai jelrendszerre történő áttérés minél zökkenőmentesebb, egyértelműbb legyen.

Ilyen jellegű struktúrák összeállítását alapos, részletekbe menő tartalmi elemzéssel lehet csak előkészíteni, melynek folyamán nemcsak az alapvető, hanem a részösszefüggések is tisztázódnak és lehetővé teszik a felmérendő tartalom operacionalizálását. Ez adott esetben azt jelentette, hogy nemcsak az erkölcsi tudat alkotóelemeinek viszonyát, tartalmi összefüggésrendszerét kellett tisztázni, hanem megfelelő súlyozásukat is el kellett végezni, megállapítva az összetevők egymáshoz viszonyított értékét és a rendszerben elfoglalt helyét.

A rendszer alaptagjának azt az életideált tekintettük, amelyre a tanuló morális tudatossága vonatkozik. A feladatlap nyolc megfogalmazott életideálja a következő tartalmakat képviselte: 1. becületlességet átlagoló; 2. a „jövő” embere; 3. vallásos beállítottságú; 4. anyagi, karrierista; 5. dogmatikus; 6. a magánéletét előtérbe helyező; 7. polgári humanista, azaz általános emberi; 8. anarchista típus. Ezenkívül a tanulók lehetőséget kaptak arra, hogy önálló elképzeléseiket kilencedik ideáltípusnak megfogalmazhassák. Mivel nem ismerhettük előre a tanulók önálló válaszait, az itt kapott feladatok rendszerezése, tartalmi feldolgozása emberi erővel történt. Az általunk adott „zárt” vagyis készen talált ideáltípusok azonban részletekbe menően operacionalizálható struktúrák, jól mérhető logikai rendszerek alaptagjaiként funkcionáltak. Ezért jelen cikk keretében a felsorolt nyolc rendszerre vonatkozó kutatásmetodikát ismertetjük.

A következő tartalmilag leg súlyosabb, tehát a logikai összefüggésrendszerben is második legértékesebb tagnak az erkölcsi alapelveket tekintettük, amelyek a személyiség tudatos erkölcsiiségének bázisát képezik. Ha azonban nem ideológiai, hanem pedagógiai—pszichológiai nézőpontból indulunk ki, akkor az erkölcsi alapelvek adott szituációkban motívumokként funkcionálnak. A motívumok érvényesülési feltételei, erőssége szoros kölcsönhatásban van a személyiség tulajdonságaival, helyesebben a tulajdonságok hierarchiájával, pozitív és negatív értékelésével. Ezért a logikai lánc következő tagja az erkölcsi tulajdonságokra vonatkozó feladat volt.

A tesztlap felépítésében az a tendencia érvényesült, hogy a személyiség belső morális tartalmi felől haladjon az objektíválódás felé. Az erkölcsi normákhoz való viszony jelentősége éppen az objektiváció folyamatában jelentkezik. Erre vonatkozik a következő kérdés. A sort egy iskolai szituációban megtörtént esethez való viszonyulás, vagyis beleéléses alkalmazási feladat zárja.

A tanuló nem tud erről a függőleges kapcsolatrendszerrel, így az életideálokra vonatkozó feladat kivételével a további négy indirekt jellegű. A tesztlap ilyen jellegű felépítése lehetőséget nyújt az egyéni morális struktúrák feltérképezésén kívül a válasz sor visszamérésére is. A tanuló a legrokonszenvesebb életideál kiválasztásával megjelöli a neki leginkább tetsző típust. Ezt szubjektív típusnak neveztük el. A teljes feladatsorra adott válaszrendszer viszont megmutatja, hogy objektíve milyen struktúrához áll legközelebb. Ezt objektív típusnak neveztük.

A verbális jelrendszerrel a matematikai eszközök használata miatt matematikai struktúrára kell áttérni. *A verbális jelrendszerre és a matematika szimbólumrendszerére épülő struktúrák megalkotása jelenti a modellépítést.*

A modellalkotás szükségessége nem a pedagógia és a matematika sajátosságában gyökerezik, tudatosan vagy ösztönösen mindenütt jelentkezik a valóság vizsgálatakor, szemléletekor s mint ilyen minden kutatási, illetve szemléletmód sajátjának tekinthető.

Bármely kutatási területen a vizsgált jelenségeket sohasem teljességükben, hanem csak bizonyos oldalukról megvilágítva tekinthetjük. Ennek oka részben a lehetőségek korlátozottsága. Az összes tényezőt — melyek között ismeretlenek is vannak — képtelenség egyszerre áttekinteni. Másrészt számunkra eleve csak bizonyos tulajdonságoknak van jelentőségük.

Az általunk vizsgált konkrét feladatot tekintve: nyilvánvalóan lehetetlen volna egy ember moralitását teljességében jellemezni. Ugyanakkor az erkölcsi tartalmak vizsgálatakor tisztázni kell azt is, hogy mely megnyilvánulásokból következtethetünk azokra. Feltételezhető az is, hogy minden tanulónak sajátos, többiekől különböző morális struktúrája van. Mindez szükségessé teszi a kutatási módszer és terület körülhatárolását, leszűkítését. A modellalkotás lépései a szükségességét indokló tényezőkből adódnak. Esetünkben a modellalkotás a felvetett problémák megfogalmazásával kezdődik, és a kérdések megoldási módjának meghatározásával folytatódik. Ez utóbbi a feladatlap összeállítását, logikai értékelési rendjének meghatározását, valamint az így kialakult rendszeren belül felvethető kérdések megfogalmazását foglalja magában.

A felmérés alapját képező tesztlap a tanuló személyi adatait (iskola, tagozat, kor, nem), és hat feladat megoldását tartalmazza. A személyi adatokat és a feleleteket számjegyekkel kódoltuk. A matematikai modellen belül ezek a kódszámok — és csak ezek — reprezentáltak egy tanulót. Ezzel a rendelkezésünkre álló információt nem szegényítettük, hanem formalizáltuk. Ez a formalizálás — és nem a számszerű jelölésre való áttérés — a matematikai modellalkotás lényeges része. Természetesen nem szükségszerű, hogy számszerű jelölést alkalmazzunk, tetszőleges más jelölésrendszert (pl. betűket) is használhatnánk.

Ezután definiálni kellett, hogy az így nyert számcsoporthoz — melyek mindegyike egy tanulót reprezentált — hogyan rendelnek magukhoz szubjektív típust, objektív típust, tudatosságot, rendszert.

A szubjektív típust az első feleletre adott válasz — a választott életideál — közvetlenül definiálta.

Az objektív típust az egész válaszrendszerből nyertük. A kérdőív olyan, hogy minden kérdésre véges sok feleleti lehetőség van. Minden feleleti lehetőségről előre el kellett döntenie, hogy mely ideáltípusra (egyre vagy egyszerre többre is) jellemző. Ez a modellalkotás munkájának pedagógiai része volt.

Ha egy válaszhoz több ideáltípus is tartozott, akkor azt a típust választottuk, mely a szubjektív típushoz legközelebb állt. Annak eldöntésére, hogy egy adott ideáltípushoz a többi közül melyik áll közelebb, tartalmi jellegű vizsgálatokat kellett elvégezni. Ez ismét pedagógiai és nem matematikai feladat volt, melynek eredményeképpen a túloldali — az életideálok egymáshoz való viszonyát ábrázoló — táblázat jött létre.

Az oszlopok első számjegye tehát az alaptípus, ehhez viszonyítottuk az alatta felsorolt típusok sorrendjét.

Például: egy tanuló leginkább tetszőnek (az első kérdésre adott feleletében) a polgári humanista (7.) típust választotta. A második kérdésre adott felelete azonban olyan volt, mely a becsületes átlagdolgozó (1. típus) és a vallásos beállítottságú (3.) típusra egyaránt jellemző. A mellékelt táblázat szerint a 7. típushoz a 3. áll közelebb, ezért az adott esetben a második kérdésre adott felelethez a 3. típust rendeltük. Így jártunk el a következő feleletek esetében is:

1	2	3	4	5	6	7	8	← alaptípusok
6	5	7	8	2	1	2	4	} a típusoknak az alaptípusoktól mért távolsága
3	7	1	6	1	3	3	2	
5	8	6	2	8	7	6	5	
7	4	4	3	6	4	5	3	
2	1	8	7	7	5	1	6	
8	6	2	5	4	8	8	7	
4	3	5	1	3	2	4	1	

A tudatosság fokát azzal mértük, hogy a szubjektív típust mennyire közelítik meg a többi (2. — 6.) válaszok. Pontos megfogalmazásban: Két felelet közül tudatosabbnak tekintjük azt, amelyben kevesebb válasz típusa tér el a szubjektív típustól mint a másikban. Magasabb szintű tudatosságot mutat az, ha egy esetleges típuseltérés alacsonyabb értékű válaszban jelentkezik. A válaszok ugyanis a kérdések sorrendjében csökkenő jelentőségűek.

Ilyen módon minden felelet sorhoz egy tudatossági fokot rendelhetünk, mely nem mérték, hanem csak sorszám, vagyis nem abszolút értelemben jellemzi a tudatosságot, hanem csak az összes lehetséges feleletkombinációk között jelöli ki a sorrendet. Ezt a sorszámot (melyet t -vel jelölünk) a következő képlettel fejeztük ki:

$$t = \sum_{j=1}^l \binom{6}{j-1} 7^{l-1} + 7^l \sum_{j=1}^l \binom{i_j-1}{l-j+1} + \sum_{j=1}^l 7^{l-j} (a_{j-1})$$

ahol l a szubjektív típustól eltérő típust adó feleletek száma,

i_j a felelet sor elejétől számítva a j -edik eltérő felelet sorszáma a sor végétől számítva,

a_j a j -edik eltérő felelet eltérésének mértéke (ez a mellékelt táblázatból állapítható meg).

Például legyen a hattagú felelet sor elemeinek rendszere: 1, 2, 1, 3, 1, 1. A szubjektív típustól eltérő feleletek a második és negyedik helyen vannak (hátról számítva az ötödik és harmadik helyen), tehát $l = 2$, $i_1 = 5$, $i_2 = 3$. A táblázat szerint $a_1 = 5$, $a_2 = 2$.

Minél nagyobb tehát a t érték, a felelet annál kisebb mértékű tudatosságot mutat. Ha $t = 1$, akkor a kérdésekre adott minden válasz típusa a szubjektív típus (tisztá típusú felelet sor). Minél több válaszban és minél jelentősebb mértékű eltérés van a szubjektív típustól, annál nagyobb a t érték.

A jobb áttekinthetőség kedvéért célszerűnek látszott az így adódó t sorszámokat csoportokba összevonni. Mivel az általunk definiált t érték változása nagyobb t értékek esetén kisebb jelentőségű mint kisebb t (tudatosabb válaszok) esetén, ezért a t függvényből logaritmálással nyert $T = \log(t) + 1$ függvény jól tükrözi a feleletek tudatosságának mértékét.

A felelet sor egészében tükröződő rendszert mutatja az objektív típus.

Modellünkön belül az objektív típust a következőképpen definiáltuk: A T „szubjektív távolságra” adott képletet rendre kiszámítjuk a többi típusra is. A 8 típus közül kiválasztjuk azt, melyre a T függvényérték minimális. Ez a típus az objektív típus. Az adott T minimális függvényérték pedig — mely a rendszer

erősségét mutatja —, az *objektív távolság*. Az objektív típus lehet a szubjektív típus, de más típus is.

Például az 1 2 2 1 3 2 feleletsor szubjektív típusa nyilván az 1. típus. Mivel azonban a feleletsorban döntő többségben a 2. típus fordul elő, objektív típusa a 2. típus.

Tudatos feleleteknél (ahol a szubjektív típus dominál a feleletsorban) a szubjektív és objektív típus azonos és a feleletsorban adott rendszer is erős.

Az eddig leírt logikai szerkezet, mely a szubjektív és objektív típusnak, a tudatosság és a rendszer erősségének a meghatározását szolgálja, elég bonyolult és hosszú műveletsort alkot. Ennek a műveletsornak a végigjárása egyetlen tanuló (kérdőív) esetén is elég hosszadalmas, az esetünkben adott többezés mintára pedig emberi erővel gyakorlatilag kivihetetlen. Elsősorban ez teszi szükségessé számítástechnikai eszközök alkalmazását.

Esetünkben az adatok felvétele (a kérdőívek kitöltése), előkészítése gépi feldolgozásra (kódolás, gépi adathordozóra, esetünkben lyukkártyára való vitele) kézi munkával; az utána következő eljárások azonban már nagysebességű számológép segítségével történtek. Így lehetséges például, hogy az általunk a szubjektív típus, tudatosság, objektív típus meghatározására alkotott bonyolult logikai műveletsor realizálása, az adott nagyterjedelmű mintára is csak néhány percnyi időt vett igénybe. Természetesen a számológépnek az adott feladatra történő programozásához sokkal több időre van szükség, de még mindig összehasonlíthatatlanul kevesebbre, mint a feladat emberi erővel történő megoldásához.

Általában elmondható, hogy nagy tömegű megfigyelés esetén, vagy ha a megfigyelt jelenségek bonyolult rendszerben írhatók le, feltétlenül hasznos a számológép alkalmazása. Egyrészt rengeteg emberi energiát takarítunk meg, sokkal gyorsabban jutunk eredményhez, másrészt az eredmények sokkal megbízhatóbbak.

Ugyancsak gépi eszközzel történhet a modell objektumain értelmezett matematikai eljárások végrehajtása is.

Esetünkben ilyen feladat volt az egyes típusok előfordulási gyakoriságának vizsgálata, és a tudatosság és rendszer erősségének egymáshoz, illetve a tanulók jellemzőihez (életkor, nem, iskola, tagozat, ideáltípus) való kapcsolatának felderítése. Az adatok nagy száma miatt ezeknek a feladatoknak a megoldása is csak számológép alkalmazásával gazdaságos.

Néhány szót az általunk *alkalmazott módszerekről és eredményekről* is kell szólnunk. Első lépésként a típusok (szubjektív és objektív) elosztását, az egyes típusokon belüli tudatosságot és a rendszer erősségét vizsgáljuk. A tudatosság és a rendszer erőssége szempontjából kiemelkedő helyet foglalt el a populáció szempontjából is első polgári humanista (általános emberi) típus.

Ezután kimutattuk, hogy az egyes típusok számszerű eloszlása hogyan függ a tanulókra adott jellemzőktől (iskolatípus, tagozat, életkor, nem). A vizsgálatot χ^2 próbával végeztük. Jelentősnek bizonyult az iskolatípus és a tagozat szerepe a típusok választásában. A tanuló neme már kevésbé motiválta a választásokat, a különböző korcsoportok között pedig már egyáltalán nem mutatkozott eltérés. Ezt a vizsgálatot tovább mélyítettük, melynek eredményeképp új adatokat kaptunk arra vonatkozóan, hogy a tanuló neme milyen iskolatípusban nagyobb, illetve kisebb jelentőségű.

A tudatosság és rendszer erősségének kapcsolatát korrelációs számítással vizsgáltuk. A kapcsolat a tanulókra adott jellemzőktől függetlenül erősnek bizonyult.

Az itt példaként felsorolt néhány eljárásen túl a következőket jegyezzük meg. Az általunk vizsgált modellben nem mennyiségi, hanem minőségi kategóriák: ideáltípusok, iskolatípusok, a tanulók neme, tagozattípus — játszanak szerepet. A tudatosság és a rendszer erősségére adott T mérték ugyan egy rendezést (rangsort) határoz meg a különböző feleletek között, de nem ad abszolút mértéket. Így csak olyan matematikai eljárásokat alkalmazhattunk, melyek minőségi kategóriákra és nem mért (mennyiségi) értékekre vonatkoznak. Így például előbb említett korrelációs számítást is csak kritikával alkalmazhattuk.

Esetünkben a matematikai eljárások eredményei közvetlenül értelmezhetők. Például: a szubjektív és objektív távolság erős korrelációja közvetlenül bizonyítja a tudatosság és a rendszer erős kapcsolatát.

Sohasem szabad azonban megfeledkezni a kapott eredményeket szolgáltató modell alkotásakor tett korlátozásokról. Például a T szubjektív távolság csak annyiban jellemzi a tudatosságot, amennyiben a felmérőlap kérdéseire adott válaszokból az általunk meghatározott módon kikövetkeztethető. Ha például a következtetési rendszer valamely ponton hibás, akkor a szubjektív távolság nem mutatja helyesen a tudatosság mértékét. Természetesen ugyanezek a korlátozások terhelik a szubjektív távolságtérképből nyert más információkat is (pl. a tudatosság függése az iskolatípustól stb.).

A kézhez kapott eredmények természetesen nem jelentették, mint ahogy egyetlen vizsgálatban sem jelenthetik a munka végét. Előttünk állt még a pedagógia szemszögéből legnehezebbnek tűnő feladat: a kapott eredmények újbóli transzformálása, visszatérés a matematika logikájától a neveléstudomány rendszerére, vagyis a képletek, számtáblázatok értelmének verbális kifejtése.

A team-munka jelentősége ebben a fázisban is igen nagy. A kapott táblázatok, értékek először áttekinthetetlennek tűnnek a másféle jelrendszerhez szokott pedagógiai kutató számára. A „visszakódolást” a matematikus érthető, világos szóbeli értelmezése nagymértékben megkönnyítheti.

Munkánk egészét jelentősen előrevitte, minden szakaszában segítette az a törekvés, hogy a másik szakterület vonatkozó problémarendszerét, számba-jöhető és alkalmazott módszereinek előnyeit és korlátait részletekbe menően értsük és elemezzük. Ezt a másik terület iránti érdeklődés és ügyszeretet nélkül nem lehet megvalósítani.

Bármilyen alaposan átgondolt, világos struktúrájú felmérés feldolgozásáról legyen szó, a pedagógus munkája ellaposodik a matematikus alkotó segítsége nélkül. És fordítva: az eredményeket olvasni nem tudó, vagy akadozva, esetleg helytelenül olvasó pedagógus tönkreteszi a matematikus minden fáradozását. Ezért helytelenül gondolkodik, aki úgy véli, hogy a munka bizonyos fázisait a pedagógusnak, más fázisait a matematikusnak kell elvégeznie. Tapasztalataink szerint csak a tartalmában mindvégig közös, egy feladatra koncentráló munka hozhat eredményt, mely feladat pedagógiai és matematikai aspektusból egyaránt feldolgozható.

Vizsgálatunk feltételeinek, menetének, módszereinek ismertetésével a matematika alkalmazásának egy — már járt — útját szerettük volna bemutatni. Természetesen végtelen sok variáció lehetséges, de az biztos, hogy az intuitíve létrehozott elméleti struktúrák mellett a pedagógiában is előbb-utóbb ténnyé válik a tudás matematizálása és formalizálása. Ez pedig felmérhetetlenül jelentős lépés lesz a neveléstudomány egyértelmű, tartalmilag világos és áttekinthető rendszere felé.

AZ ISKOLAI GYAKORLATOK FELSŐOKTATÁS-DIDAKTIKAI ELLENTMONDÁSAI

A pedagógusképzés szakemberei — megítélésem szerint — elégedetten olvashatják az általános iskolai és óvodai pedagógusképzés új tanterveiben¹ az „Iskolai gyakorlatok” c. tárgy feladatrendszerét. Megvalósíthatónak, illúzióktól mentesnek ítéltetik, de fel kell ismerniük azt is, hogy megvalósítása ellentmondások sorának feloldását sürgeti.

I.

Az iskolai gyakorlatok feladatmegjelölésének elemzése

Tanulmányomban ezeket az ellentmondásokat kísérem meg részletezően bemutatni. Mindenekelőtt arra az ellentmondásra utalok, amely az Iskolai gyakorlatok c. tárgy feladatainak értelmezéséből adódhat. Ezért elemezni fogom az említett feladatmegjelölést, rámutatok a többféle értelmezés lehetőségére. Idézem az „Iskolai gyakorlatok” c. tárgy feladatát: „Ismertesse meg a szocialista pedagógia gyakorlatát, alapozza meg a korszerű elmélet alkotó alkalmazását, formálja, fejlessze a szaktárgyak nevelő-oktató munkájához szükséges jártasságokat, készségeket. Tudatosítsa, mélyítse a hallgatók világnézetét, hivatás- és gyermekszeretetét, fejlessze továbbképzési igényeiket.”²

Az első tagmondatban a „szocialista pedagógia” szószerkezet félreértést okozhat, mert nem derül ki, hogy megfogalmazói „szocialista pedagógián” a marxista igénnyel művelt neveléstudományra gondolnak-e, avagy egy olyan iskolai gyakorlatra, amely már mentes az előző társadalmak szemléletmódját, hagyomány- és rutinrendszerét tükröző és őrző elemektől.³ Ti. ilyen iskola — még gyakorló iskola is — kevés van! Ebből következik, hogy a szocialista pedagógia gyakorlatát — mint létezőt — a maga valóságában megmutatni nagyon nehéz. Ám mint lehetőséget — a marxista igénnyel művelt neveléstudományra építve — már inkább. A lehetőség és a valóság egyértelműbb „nyelvi elhatárolása” pontosabban eligazíthatná az iskolai gyakorlat irányítóit.

A másik tagmondatban („... alapozza meg a korszerű elmélet alkotó alkalmazását”) egyértelmű a „megalapozás” és az „elméletalkalmazás” megjelölés. Tisztázatlan viszont a „korszerű” és az „alkotó” minőségjelzők értelme. Ha

¹ Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei. MM Pedagógusképző Osztály. Bp. 1973. 33—35.

² Uo. 33.

³ A problémára vonatkozóan vö. Loránd Ferenc: Pillantás a jövőbe. Köznevelés, 1973. 34. sz. 22—25.

a „korszerű” a tudományfejlődésnek, ill. -fejlettségnek megfelelő jelentéstartalommal azonosan értelmezzük, nem lehet szó félreértésről. Ellenben, ha a „korszerű” csak a programokban és a tankönyvekben rögzített ismeretekre vonatkozik, máris többféle értelmezésre van lehetőség. (Magam az előző értelmezést vallo.) Még ennél is több értelmezési lehetőséget kínál az „alkotó” jelző. Mind értelmező szótáraink, mind a mindennapi nyelvhasználat ehhez a szóhoz a létrehozás, az alkotás, a „teremtés” tartalmakat kapcsolják. Tekinthető-e a pedagógus személyiségfejlesztésének folyamata „teremtő, létrehozó” folyamatnak? Szerintem nem! A sikeres személyiségfejlesztés a gondolkodás hajlékonyságát, a neveléstudományi, pszichológiai, logikai stb. ismeretek *aktualizálását* jelenti, ezért már az „elmélet alkalmazása” szókapcsolat is hűen kifejezné a teendőket. E vonatkozásban az „alkotó” jelző betoldása felesleges. Ám, ha a feladat megfogalmazói az „alkotó” szó jelentésén azt a követelményt értették, hogy leendő pedagógusaink mindennapi munkájuk tudományos elemzésére, majd publikálására is képesek legyenek, akkor van funkciója minőségjelzőként történő használatának.

Úgy vélem, a harmadik tagmondat egyértelmű. Csak az „magyarázhatja félre”, aki a „fejlessze” igei állítmányt nem a pedagógiai pszichológiai „fejlesztés” terminusával használja azonos értelemben. A második mondat „tudatosítsa, mélyítse” állítmányai nem okozhatnak félreértést. Tisztázatlan viszont, hogy a hallgatók világnézetét az iskolai gyakorlat milyen vonatkozásban mélyítse. Ez esetben az egyértelmű konkretizálás nagyon hiányzik! Nem az a probléma, hogy a hallgatók világnézete nem alakítható az iskolai gyakorlatok keretében, hanem, hogy a feladat nem jelöli meg pontosan a világnézetformálás irányát és lehetőségét, ezért közhelyszerűvé válik. Feltételezem, hogy a gyermekszemlélettel, a mozgalmi nevelés helyes értelmezésével, a szülői ház ellentmondásokat okozó nevelési gyakorlatának a megítélésével kapcsolatos etikai, szociológiai vonatkozású kérdések elemző megismertetése jelenthetné a hallgatói világnézetformálást az iskolai gyakorlat keretében.

II.

A „pedagógiai két kultúra” és az iskolai gyakorlatok

Szándékom az elemzéssel mindössze annyi volt, hogy a címben jelzett ellentmondások egyikére rámutassak. Ugyanakkor ismétlem, az elemzett feladatmegjelölés vitatható pontjai ellenére is „jó iránytű” azok számára, akik meggyőződéssel vallják, hogy az iskolai gyakorlat csak akkor lehet eredményes, ha keretében *megvalósul a jelöltek tudatos tanulásirányítása*. A tanulás irányítása a pedagógusképzés folyamatában *sem szűkíthető le a pedagógiai és egyéb ismeretek befogadására*. Itt is az alkalmaztatásé kell, hogy legyen a vezető szerep. Az alkalmaztatás viszont az ismeretszerzéstől — közzismerten — jóval átgondoltabb tanulásirányítást kíván. A jelenlegi kiképzési gyakorlat ezzel nem számol. Ez azért sajnálatos, mert a hazai és a szovjet didaktikai és pedagógiai—pszichológiai kutatások már egy évtizede rámutattak az alkalmaztatás, s ezen belül az aktualizálás jelentőségére.⁴ Paradox módon ezt mind a didaktika, mind a

⁴ Vö. Nagy Sándor: Didaktika. Bp. 1967. 37—46.; Nagy László: A tanulók problémafelfogásának sajátosságai az ismeretek gyakorlati alkalmazása során. Magyar Pszichológiai Szemle, 1963. 3. sz. 426.; *Mencsinszkaja, Kalmikova, Jakobszon*: Az ismeretek alkalmazása a tanulók iskolai gyakorlatában. Bp. 1964. 138.

pedagógiai—pszichológia c. tárgy keretében tanítjuk is a jelölteknek, csak épp a kiképzésük, az iskolai gyakorlataik során nem tartjuk normának. Különösen képpen az aktualizálást, s az alkalmazással összefüggő egyéb gondolkodási műveleteket mellőzzük. A jelenlegi kiképzési gyakorlat ezzel nem számol eléggé. Ezek közül az *aktualizálás* a legjelentősebb. Aktualizáláskor „a már tanult és emlékezetbe vésett ismeret, törvény, teorema szükség szerinti, a feladatsituáció által determinált, ... adekvát felidézéséről van szó. Tipikus esete két megismerési folyamat, az emlékezés és a gondolkodás kapcsolatának ... Az ismeretek aktualizálását nem a bevésés módja, hanem a *feladatsituáció sajátosságai határozzák meg.*”⁵

A fenti gondolatsor bárkit meggyőzhet arról, hogy az ismeretek aktualizálása nélkül alkalmazásról nem beszélhetünk az iskolai gyakorlatok során sem. Erre sokan mondhatják, ez nyilvánvaló! A valóságos probléma nem ennek az evidenciának a belátása, hanem az, hogy a jelöltek *milyen szintű tantárgyhoz, ismeretkörhöz vagy elmélethez tartozó ismereteket aktualizálnak.* Tovább élezve: aktualizálják-e egyáltalán a különféle neveléstudományi tárgyakhoz tartozó ismereteket, vagy csak a mindennapi szakmai praxis szintjét kifejező látásmódot, fogásokat és „szóhasználatot lesnek el” gyakorló iskolai pedagógusuktól?

E ponton kell kitérnem arra a jelenségre, amely leginkább gátja az ún. elmélet alkalmazásának. A „pedagógiai két kultúrára” gondolok. Közismert és bárki által ellenőrizhető, hogy jelöltjeink kétféle pedagógiai kultúra hatása alatt érnek pedagógusokká. Az egyiket a pszichológia, a didaktika, a nevelélmélet alakítja. A másik a mindennapi iskolai gyakorlat folyamán „termelődött” ki. E kettő között az ún. „tantárgypedagógiák” (jelenlegi kifejtettésüket inkább megillető hagyományos megnevezéssel: a módszertanok) a hidverők.⁶

A „pedagógiai két kultúra” létezésének sok oka lehet. Egy bizonyos, hogy azért élhet és létezhet, mert iskolai gyakorlataink során *az igényes ismeretek aktualizálásáról lemondunk*, mintegy elfeledtetjük azokat, merev válaszfalat emelve elmélet és gyakorlat közé. Ezért lesz aztán kevés becsülete a leendő pedagógusok körében a pszichológiának és a neveléstudománynak. Ezért várnak később „recepteket” a pedagógusok, ezért keresik a továbbképzéseken a „jó gyakorlati megoldásokat”, ezért nem olvasnak szívesen nagyobb terjedelmű pedagógiai tanulmányokat.

A „pedagógiai két kultúra” felszámolását — természetesen a tudományoság javára — az iskolai gyakorlatokon, az „itt” és „most” jellegű foglalkozások során kellene megoldani. Ennek viszont van egy alapfeltétele: a hallgatókat nem volna szabad úgy kezelni a gyakorlatok során, mint akiknek csak az a dolguk, hogy *hozzászóljanak*, a mindennapi praxis jegyében *órákra készüljenek*, és egy adott nevelő (vagy nevelők) szája íze szerint foglalkozásokat, órákat *tartsanak*, s utánozzanak jól bevált fogásokat. Helyette a tanulásirányítás, ill. *az aktualizálás jegyében kellene az iskolai gyakorlatok egész rendszerét értelmeznünk és megszerveznünk.* Amikor a tanulásirányítást az iskolai gyakorlat igényesebb megvalósításának feltételeként említem, azt szeretném beláttatni, hogy

⁵ Nagy László: Az ismeretek aktualizálásának kísérleti vizsgálata. Magyar Pszichológiai Szemle, 1973. 1—2. sz. 155—156.

⁶ A „tantárgypedagógia” kifejezést szándékosan tettem idézőjelbe, jelezni kívánom ezzel, hogy a módszertanok még korántsem tantárgypedagógiák. Ugyanakkor megemlítem, hogy a pedagógusképzés hivatkozott tanterve (vö. 1. sz. lábjegyzet) a módszertanokat konzekvensen tantárgypedagógiaként említi. A probléma állására 1. *Szántó* Károly: Módszertan és tantárgypedagógia. Pedagógusképzés, 1973. 2. sz. 4—9.

az iskolai gyakorlatot vezetőknél is tudatosan kellene számolniuk a képzés folyamatában a már leírt és kísérletileg igazolt tanuláselméletekkel, ill. az ezekből következő tanulási törvényekkel. E kívánatos szemléletmód megvalósulása feltételezi, hogy az iskolai gyakorlatok folyamatában meglevő ellentmondások rendszerét átgondoljuk, majd megoldásán fáradozzunk.

Ezt segítő állítottam össze egy végiggondolásra és feloldásra váró olyan ellentmondássort, amely feltevésem szerint részben a „pedagógiai két kultúra” újratermelődésének oka, részben viszont a neveléstudományi és pszichológiai ismeretek aktualizálásának akadályozója.

III.

Ellentmondások az iskolai gyakorlatok irányításában

Az ellentmondásokat hierarchizáltan ismertetem. A hierarchizáláshoz a pedagógiai praxis következő szintjeit különböztettem meg: a *tudományos*, az *irányító* (igazgatási) és a *mindennapi szakmai praxis* szintjét. Ezek szerint az ellentmondások következő főbb típusai léteznek:

- a) ellentmondás ismerhető föl a tudományfejlődés — ezen belül a neveléstudomány fejlődése — és a pedagógusképzés irányítása között;
- b) ellentmondás jelentkezik a pedagógusképzés irányítása és a pedagógusképzés napi gyakorlata között;
- c) ellentmondás feszül a pedagógusképzés napi gyakorlatát irányítók törekvése és a tanítójelöltek igény szintje között.

A fenti ellentmondások szolgálnak keretül a részletező kifejtéshez.

1. A tudományfejlődés, a neveléstudomány fejlődése és a pedagógusképzés gyakorlata közötti ellentmondásról

Ezt az ellentmondást csak az iskolai gyakorlaton belül megvalósítható tanulásirányítás szempontjából elemzem. Ez az elemzés csak úgy végezhető el, ha számot vetek azzal, hogy egy pedagógusnak milyen jellegű *alaptevékenységeket* kell végeznie lehetséges beosztásától függetlenül. Ezek az alaptevékenységek a következők: a) *tervezés*; b) aktuális *irányítás*, azaz maga a tulajdonképpeni *vezetés* az adott szituációban (tanítási óra, kirándulás stb.); c) *elemzés* és *értékelés*; d) *önellenőrzés*; e) állandó jellegű *önképzés*; f) munkájával összefüggő, kreatív, alkotó jellegű *tevékenység*. E tevékenységek bármelyikét akkor végezheti igényesen a leendő pedagógus, ha birtokolja azokat az ismereteket, amelyek ezek szakszerű és korszerű, azaz tudományos igényű végzéséhez szükségesek. Ebben az összefüggésben van jelentősége az alcímmel jelölt ellentmondás részletező elemzésének.

1.1. Közismert, hogy napjaink tudományfejlődésére a matematizáció, a differenciáció és integráció, a kibernetizáció és a komplex tudományok kialakulása a jellemző. Ha e tudományfejlődési tendenciákat és a fentebb említett pedagógiai alaptevékenységeket nézzük, kiderül, az életbe léptetett tanterv a tudományfejlődési tendenciákat csak egyes tárgyak esetében tükrözi. Gondolok itt a matematika megnövekedett óraszámára és korszerű tartalmára a tanítóképzésben, a didaktikában előretörő kibernetikai szemléletre, a pedagógiai szintetizáló szeminárium bevezetésére. De egyelőre még nem kapott szerepet pl. a szociálpszichológia, a döntéselmélet, a szervezés- és vezetéselmélet, a kommu-

nikáció-elmélet. Felismerik-e a pedagógusképzés tantervkészítői, hogy egy megőrző, konzerváló rendszerben kell ma a jövő számára pedagógusokat képezni? Az ellentmondás feloldásának egyetlen útja lehet, ha ebbe a konzerváló rendszerbe a tudományfejlődés új eredményei konzekvensen beépülnek.

1. 2. Határozott ellentmondás van a tudományfejlődés szempontjából fejlettség, ill. kevésbé fejlett tantárgyak szemléletmódja és ismeretrendszere között.

Az e pont alatt megfogalmazott ellentmondás az iskolai gyakorlat szempontjából — sajnos —, alapvető és lényeges. Ez az ellentmondás a hallgatók tanulásában, majd tudásában konkretizálódik elsősorban. Nevezetesen: nehezen tanulják hallgatóink a matematikát, a logikát, s látszólag könnyebben pl. a pszichológiát vagy a neveléstudományt. Az előzőek motiváló szerepe kevesebb, az utóbbiaké több. Az előzőek absztraktabb gondolkodást tételeznek, az utóbbiak az eklekticizmust, a konkrétabb szemléletet is megtűrik. Az előzőekben több a kudarclehetőség, az utóbbiakban kevesebb. A bevésés, ill. a felidézés tekintetében viszont mindkét típusú tantárgy egyforma nehézséget jelenthet, noha a struktúrájuk eltérő.

A tanulási különbözőségek ellenére az eredmények korántsem ennyire eltérőek. Ti. még optimális esetben is — amikor a jelölt a felidézés szintjén „birtokolja” pl. a logika, pszichológia, neveléstudomány körébe tartozó ismereteket, és képes megoldani adott feladatokat a tárgy keretén belül, a külső algoritmus szintjén — fennáll az a veszély, hogy a fáradságos munkával megszerzett ismeretek a gyakorlatban nem „amortizálódnak”, hanem megmaradnak konzekvens alkalmaztatásra, aktualizálásra készítés híján egy egyre halványuló szubjektívizálódott állapotban. A matematika vagy a nyelvészet helyzete pl. azért előnyösebb, mert a körükbe tartozó ismeretek egy része az általános iskolai tananyag jóvoltából szükségképpen aktualizálódik.

Csak hogy e jelenség arra is utal, hogy aktualizálni pl. a logika ismeretrendszerét is lehetne az iskolai gyakorlatokon, hisz a logika se nem „nehezebb” se nem „könnyebb” ezektől. Ennek azonban ellentmond az a szomorú tény, hogy a logikát alkalmazni megnyugtató módon csak a logika oktatója tudja, és a hallgatók tudnák, ha nem kényszerülnének az iskolai gyakorlatok során aktualizálás híján az elfelejtésére. És itt utalok arra is, hogy pl. ha az iskolai tervezést, vagy az elemzést tudományos alapoossággal megkövetelnénk — mint ahogy ennek kikerülhetlenségére a tudás- és a nevelési szint mérések készítenek —, nem engedhetnénk meg tovább, hogy a logikai és a pszichológiai jellegű ismeretkörök a „perifériára” szorulanak a gyakorlati képzés folyamatában.

E problémacsoport lezárásaképpen elmondható, az iskolai gyakorlatok során a tudományfejllettség különböző szintjein álló tárgyak rendezett, vagy kevésbé rendezett struktúrájuk ellenére egyaránt hátrányos helyzetbe kerülhetnek. Előny az azok a tárgyak „élveznek” — fejlettségüktől függetlenül —, amelyek a mindennapok gyakorlatában — úgy mond — kikényszerítik az aktualizálást. A szaktárgyaké (matematika, nyelvészet stb.) és az ún. tantárgypedagógiáké ez az előny. Nyilvánvaló, a logika, a pszichológia, a didaktika is megérdemelné ezt. Hogy ez elmarad, nem a tantárgyak fejlettségén múlik elsősorban.

1. 3. Az alapozó és alkalmazó jellegű neveléstudományi tárgyak színvonala közötti ellentmondás szintén lényegi, s egyben alapvető. Ez az ellentmondás addig lesz alapvető, amíg a módszertanok zöme nem válik — a szó tudományos értelmében — tantárgypedagógiává. Ha ez a közeli jövőben bekövetkezik, nyilván, átstrukturálódnak és igényesebbé válhatnak az alapozó jellegű tantárgyak is. Addig kettős nehézséggel kell számolnunk.

Az egyik: nem az ún. alapozó tárgyak határozzák meg a jelöltek mindennapi, szakmai gondolkodását, hanem a módszertanok. A másik: prakticista jellegű szemléletmódjuk leszoktatja a jelölteket az „itt” és „most” jellegű pedagógiai problémák egzaktabb és dialektikusabb megoldásáról. Ezzel utat nyitnak az eklektikus jellegű — túlátlánosításoktól és pragmatista tendenciáktól hemzsego — empirikus gyakorlatnak és észjárásnak.

Az iskolai gyakorlatok irányítása szempontjából ez az ellentmondás egyelőre azért feloldhatatlan, mert a) a hallgatók gondolkodása nem eléggé flexibilis, az ún. szempont- és beállítódásváltásokra nem mindig képesek; b) az irányítók egy része csak az alapozó tantárgyak szemléletmódját és terminológia-rendszerét ismeri, a másik része pedig csak az alkalmazókét; c) mivel az alkalmazó jellegű tantárgyak hívebben tükrözik a mindennapi szakmai praxist, az alapozó tárgyak szemléletmódja (itt mindig neveléstudományi jellegű alapozó tárgyakra gondolok) szükségképpen háttérbe szorul, mi több, elfelejtődik.

1.4. Az iskolai gyakorlatok szempontjából legszembetűnőbb az ellentmondás a fontos, alapvető ismeretek és a nem fontos, passzív ismeretek között. Itt belső ellentmondás feszül, amelynek — köztudottan — döntő szerep jut a fejlődés irányainak kirajzolódásában.

A végzett pedagógusok körében két véglet figyelhető meg az e pontban megfogalmazott ellentmondás tekintetében. Az egyik: többen — noha új szemlélettel, az idők szavát megértve végzik munkájukat — ragaszkodnak a régi ismereteket fedő szóhasználathoz, ami mögött pedagógiai formalizmus lappang. Másik véglet: új szemléletre, új munkastílusra még nem képesek, de az új törekvéseket reprezentáló újszerű terminusok divatszzerű alkalmazására már igen. E polarizációt azért említettem, mert az iskolai gyakorlatok irányításában ezek felismerhetők.

A probléma megoldása egyik végteltől sem várható. Azért, mert mindegyikből hiányzik a történetiség, mint szelektáló elv, továbbá hiányzik egy józan, jövőre orientált szemléletmód. Az „itt” és „most” jellegű gyakorlat szükségképpen a múlt értékeinek hordozója, de a jövő egyik lehetősége is. E rendezőelvek „prizmáján” lehet csak szelektálni az elavulóban, ill. keletkezőben levő olyan lényeges ismereteket, amelyek az iskolai gyakorlat, azaz a problémamegoldások és az ismeretaktualizálások szempontjából döntőek.

Magyarán: mi a fontosabb, annak eldöntése-e, hogy milyen típusú órát láttunk, vagy az, hogy milyen munkaforma biztosította a tanulók optimális tanulását? Vagy: az-e a lényeg, volt-e szemléltetés, avagy az, hogy az adott feladatmegoldások garantálják-e a közvetített ismeretek interiorizációját? Fordított előjellel: az-e a lényeg, hogy audio-vizuális eszközt alkalmaz valaki, avagy az, hogy milyen művészi élményt tudott a pedagógus élelőszava nyújtani?

E problémásorhoz még annyit teszek hozzá, ezt az integrációt és szelekciót nem oldhatja meg semmiféle felsőoktatási tanterv. A konkretizáció az iskolai gyakorlatokat irányítóktól várható el. Ha ők e valóban feszülő belső ellentmondás megoldására nem lesznek képesek felkészíteni, a kinti gyakorlatban a volt hallgatók szükségképpen a végletes nézeteket vallók között vergődhetnek. Itt jegyzem még meg, talán ez az az ellentmondáskör, ahol a megoldást a neveléstörténeti és a pedagógiai prognosztikai jellegű ismeretek aktualizálása jelenthetné.

2. A pedagógusképzés irányítása és a pedagógusképzés napi gyakorlata közötti ellentmondásról

2.1. A pedagógusképzést irányítók tantervileg igazolható erőfeszítéseket tesznek, hogy a tudományok eredményei realizálódjanak a különböző tantárgyakban. Sajnos, jóval nagyobb az irányítás toleranciája az egységesített tankönyvek szemléletmódjával, struktúrájával kapcsolatosan. De leginkább az iskolai gyakorlat szempontjából tapintható ki az előbb említett tűrés.

Megragadható ez az intézetek iskolai gyakorlatához kiadott „Útmutató”⁷ szemléletmódjában, amelynek felévekre szintezett követelményei egy közel optimális állapot elérését fogalmazzák meg. Ám a tanulásirányításra, a nélkülözhetetlen ismeretkörök aktualizálására alig történik utalás. Az „Útmutató” a neveléstudományi és pszichológiai eredményektől szinte függetlenül egy olyan mindennapi szemlélet elfogadására ösztönöz, amelyet a közel 100 éves magyar pedagógus képzés kiképzési gyakorlata hitelesít. Ez önmagában elismerésre méltó, de mennyivel tökéletesebb és az igényekhez igazodóbb lehetne, ha e nemes hagyományok mellé az „Útmutató”-ba a pszichológia és a neveléstudomány szemléletmódja is bekerülhetett volna.

Az irányítók is bizonyára látják, hogy az iskolai gyakorlatok vezetése nemcsak gyakorlotttságot, nemcsak mindennapi pedagógiai felkészültséget, nemcsak egy neveléstudományi vagy pszichológiai ágban való felkészültséget követel, hanem az előzőeket, plusz még integratív jellegű szaktudományos, pedagógiai, logikai és pszichológiai látásmódot. Az a szomorú, hogy ez az igény alig valósul meg, sőt a megvalósítására is alig van törekvés. A pedagógusképzés irányítói — egyelőre — az „ez van” állapotot fogadják el.

2. 2. Hogy mondandóm plasztikusabb legyen, felvillantok (kicsit karikírozva) egy — bizonyára, sokunk előtt ismerős — iskolai gyakorlati formát, egy elemzési, „bírálati” órát.

A tanítást végző hallgató „önbírálatot” tart (nem elemezt), azaz elmondja, mit, s miért tett. Elmondja, hogy hol hibázott, kitér arra, hogy ez és ez jó volt, mindezt természetesen egyetlen rendező elv, az óra időrendje szerint. *Úgy bírál, ahogy éppen tud, azt a kifejezést, vagy terminust használja, amit viszonylag biztonságosan ismer, messze kerül a számára „ingatag” jelentésű, a kollokviumok, szigorlatok rossz „szájízét” idéző terminusok, fogalmak zömét.* Ha nem állítjuk le, 15—20 percig is beszélhet. Valami hasonlót hasonló szinten „követ el” a főbíró is, s utána várjuk, hogy „önként”, „önállóan”, „aktívan” hozzá-, ill. megszólaljon a hallgatók valamilyen lényeges, ill. kevésbé lényeges szempont, ill. probléma kapcsán. Ha sokan szólalnak meg, „aktív” a csoport, ha kevesen, akkor „fölkáborítottan passzív”. Végül jön a gyakorló iskolai nevelő, aki „kizárólag” a gyakorlat szempontjából (értsd: a második pedagógia kultúra szempontjából) „ad néhány praktikus, jó tanácsot”. Záró „akkordként” következik a módszertanos, vagy az iskolai gyakorlat csoportvezetője (a pedagógiai vezető), aki összefoglalja, ami „neki maradt”, ő is ad néhány „jó tanácsot”. Ha a kapott instrukciókat a hallgatók egyeztetni tudják, megnyugszanak (vagy „elfásulnak”), ha szubjektív ellentmondásokat fedeznek fel, „késhegyre menőkig” vitatkoznak az óra után is, természetesen zömmel nem tudományos érvek, hanem a pragmatizmus, a szubjektivitás jegyében.

Ismétlem, karikíroztam, felnagyítottam, hogy jobban szembetűnjenek a valószínű problémák. Mi ennek az ellentmondásnak az előidézője? A hallgatók? Nem valószínű. Hisz ők azt teszik, amit tenniük kell, ill. amit tehetnek. A kiképzést irányítók a fentiek előidézői? Részben igen. De ne feledjük, ők is irányítottak, a pedagógusképzésnek, mint rendszernek egyik alrendszerként. Célmeghatározó, célmódosító lehetőségük a pedagógusképzést irányítóknak van. S ha ott változás, újabb igények, és ebből fakadóan újabb célok meghatározására kerül sor az iskolai gyakorlattal kapcsolatosan, a pedagógusképzést közvetlenül irányítók lehetősége és törekvése ezekhez igazodhat. Mert még egyszer hangsúlyozom, az olykor elszűrődő, ellaposodó „itt” és „most” jellegű iskolai gyakorlat előidézői sorában „kitüntetett” hely illeti azt az „Útmutatót”, amely — mint már említettem — csak a nemes hagyományokra épít, de az érdekelt tudományok fejlődésére alig.

Nyilvánvaló, hogy az „Útmutató” által sugallt irányítás nem a legoptimálisabb irányítás, mert lemond az olyan jellegű szabályozásról, amely azt tűzhetné

⁷ Útmutató a tanítóképző intézetek iskolai gyakorlatához. (Szerk. Füle Sándor) MM Pedagógusképző Osztály. Bp. 1971. 12. A kézirat nyomdába kerülése után jelent meg az új Útmutató. Elsősorban a szervezés terén ad újat.

maga elé, hogy az egyes hallgatók meglevő ismeret-, készség- és képességrendszeréhez konzekvensen ragaszkodva irányíthassuk egyéni fejlődésüket, tanítani tanulásukat. A meglevő „Útmutató” által sugalmazott gyakorlat — ha elismerjük, ha nem — homogenizál. Minden hallgatót szinte azonos lehetőségűnek tart azáltal, hogy nem ad külön instrukciókat a képzést végzőknek a differenciáltabb tevékenykedtetésre az eltérő felkészültségű hallgatók érdekében.

Távol áll tőlem, hogy az előzőekben (2. 1. — 2. 2. alatt) bemutatott ellentmondásért csak és kizárólag a minisztériumi szakigazgatás irányítását hibáztassam. Hisz közismert, a minisztérium szakbizottságok (az egyes pedagógusképző intézmények szakembereinek) közreműködésével irányít. Egy-egy konkrét intézkedésben vagy dokumentumban nyilván egy-egy szakbizottság véleménye is „benne van”. Ezzel csak azt akarom érzékeltetni, nem biztos, hogy csak „lent” vagy csak „fent” munkál a pedagógiai konzervatizmus, vagy vívja igazát a jobb.

3. A pedagógusképzés napi gyakorlatát irányítók törekvései és a pedagógusjelöltek igény szintje és felkészültsége közötti ellentmondásról

Ezeknek az ellentmondásoknak az áttekintése jóval nehezebb az előzőeknél, mivel ezek intézménytípusonként más-más formában konkretizálódnak, más-más hagyományokból erednek. Ezért az alábbiakban csak a közös és lényeges tendenciák felvázolását kísérem meg.

3.1. Régi az ellentmondás a pedagógiát és a nem pedagógiát oktatók között. E létező jelenség mögött számtalan reális és jó néhány szubjektív ok lappang.

A reális okok közül néhányat megemlítek. Az ún. nem pedagógiai tárgyak (szaktárgyak) és a pedagógia fejlettségbeli különbségét. A neveléstudomány új tendenciáinak (a matematizálódásnak, a rendszerszemléletnek, a filozófiai meg-alapozottságnak stb.) figyelmen kívül hagyását a szaktudományok oktatói részéről. A pedagógiát művelők „agyonpedagógizáló” törekvéseit, a náluk megfigyelhető neveléstudományi közhelyeket, a csak pedagógiához értést.

A szubjektív okok közül is felsorolok párat. Sokszor a megalapozatlan szaktudományos góg, a pedagógiai elméletek ismerete helyett az ösztönösség dicsőítése okoz feszültséget a pedagógiát és a szaktárgyakat oktatók között. A fentiek ellenére azt be kell látnunk, hogy a szaktárgyat oktatók hitelét emeli és igazolja az a rendkívül fontos — az iskolai gyakorlat szempontjából egyáltalán nem mellékes — tény, hogy szaktudományos ismeretek nélkül, csak pedagógiai ismeretek birtokában, szinte nem lehet eredményesen tanítani, fordítva viszont igen.

A képzés szempontjából egyáltalán nem közömbös az a nem ritka jelenség sem, hogy a pedagógiát és a pszichológiát oktatók némelyike az általa tanított tárgy tanítása folyamán figyelmen kívül hagy jó néhány pedagógiai elvet és pszichológiai törvényszerűséget. Ha ezt ún. „szakos” teszi, a hallgatónak kevéssé beszédes. Ott van megbocsátás, amazoknál nincs. A kiképzés folyamán „saját bőrükön érzik”, hogy a szaktudományos műveltség többet segít nekik, mint a pedagógiai, mivel mégiscsak ismerettartalmat kell közvetíteniük és alkalmazniuk. Eközben viszont sokan elfelejtik a szaktárgyat oktatók közül azt az elméleti előképzésük során már részben kialakult egészséges pedagógiai és pszichológiai látásmódot is, amellyel korábban rendelkeztek.

A fenti probléma kapcsán megjegyzem, hogy a megoldás a józan közeledés lehetne az érdekeltek részéről. Azaz a szaktudományt oktatók jó lenne, ha felfüggesztenék előítéleteiket, ha az általuk tanult — olykor eklektikus — szemléletű pedagógiát nem azonosítanák a jelenlegi hazai és külföldi törekvésekkel és eredményekkel. Másrészt ideális lenne, ha a neveléstudomány oktatói még más tudományban is felkészültek lennének.

3.2. Ellentmondás feszül a nevelési-oktatási folyamat dialektikus jellege és az ennek ellentmondó, nem dialektikus, gyakran formális képzés között.

A pedagógiai gyakorlatról és a pedagógiáról, mint tudományról — MAKARENKO nyomán — szinte közhelyszerűen szokás emlegetni, hogy „az dialektikus”. Ha józanul belegondolunk, alig vitathatjuk, hogy az előzőre (a gyakorlatra) ez mindenképpen áll, az utóbbira — jelenlegi kifejtettségében — még aligha. A már említett „pedagógiai két kultúra” kialakulása is ezzel az ellentmondással függ össze.

Az ezekből adódó valóságos probléma a következő. Tanítjuk, hogy a pedagógiai tevékenység rendkívül soktényezős, rendkívül ellentmondásos. A képzés folyamatában viszont ezt alig tudjuk igazolni. Szinte alig vagyunk képesek felkészíteni hallgatóinkat a pedagógiai gyakorlat dialektikus „látására”, elemzésére, tervezésére, irányítására.

Sokan ellenvethetik, illuzorikus lenne ezt gyakorló iskoláink keretei között vagy a külső szakmai gyakorlat ideje alatt megvalósítani. Valóban, a teljességet e tekintetben nem garantálhatjuk. De nem ez a valóságos probléma, hanem az, hogy a *nevelési-oktatási folyamatnak a formális oldalát „láttatjuk”* meg leginkább a dialektikus jelleg helyett. Ennek legfőbb oka, hogy a pedagógusképzés napi gyakorlatában is kimutatható a „pedagógiai két kultúra” jelenségre, a formalizmusra, a receptek útján történő irányításra való hajlam.

E jelenségnek annyi reális alapja mindenképpen van, hogy a jelöltek kiképzése elképzelhetetlen minták nyújtása, sugallása nélkül. A probléma nem ez, hanem az, hogy a kiképzők közül sokan csak erre szorítkoznak. Ez vezet ahhoz a „végeredményhez”, hogy a jelöltek a pedagógiai és pszichológiai elméleteket és ismereteket elfelejtik. Ezúton alakul ki az a későbbi pedagógus-attitűd, amely az elméletet, mint fölöslegest, lebecsüli, s a maga „kárán” — néhány fogás birtokában — elkezd újratanulni a pedagógiai tevékenységet. Természetesen empirikus alapon, egyéni tapasztalati bázisra, néhány felügyelői, igazgatói, továbbképzési instrukcióra hagyatkozva. E „problémaköteg” háttérében ez egyes intézeteken belül bizonyára a belső ellentmondások egész sora lappanghat.

3.2.1. Az egyik lehetséges ellentmondás az iskolai gyakorlatok irányításában közreműködők körében mutatható ki. Így: a pedagógia szakosok, a módszertanosok és a gyakorló iskolai nevelők között.

Nyilván, nem lenne ellentmondás, ha a közreműködők mindegyike azonos nézetet vallana az elmélet és a gyakorlat viszonyáról. Ha mindegyik a maga feladatkörét a maximum szintjén látná el. Ha a pedagógia szakosok szimplifikálás nélkül tudnának konkretizálni. Ha a gyakorló iskolai nevelők a saját (egyedi és konkrét) tevékenységükben — terminológiai tisztaságot is garantálva — meg tudnák mutatni az általánost és a specifikust, az ismétlődőt és az egyedit. Ha a metodikusok úgy tudnák közvetíteni tantárgyukat, hogy abban realizálódjon a szaktudomány mellett a neveléstudomány is, ill. azoknak az „itt” és „most” jellegű vetülete.

Sajnos, tudjuk, hogy e „felállás” nem ilyen ideális. A szereposztás parciálissá válik a szó practicista értelmében, miszerint — ahogy már korábban, más vonatkozásban jellemeztem — a gyakorló iskolai nevelő „néhány bevált gyakorlati tanácsot” ad. A tantárgypedagógus rendszerint egy eklektikus terminológiához kötődve a sémák, a fogások rendszerét reprezentálja. A pedagógia szakos pedig a lehetséges szélsőségek között jól vagy rosszul egyensúlyoz.

Belátom, az ideállissal szemben egy erősen karikírozott szélsőséget vázoltam. Mindezt azért tettem, hogy ismételten ebben az összefüggésben is rámutathassak a megoldás egyetlen, célszerűnek látszó lehetőségére: *a különböző nézőpontokat reprezentáló ismeretek aktualizálásának szükségességére*. Egy tény, ha ezt nem tudjuk biztosítani, a következő gondok jelentkeznek: *a.* a jelöltek nem látják

értelmét az elméleti, alapozó tárgyaknak; *b.* a sémák, a jó megoldások irányában „kereskednek”, azaz szinte elmélet nélkül akarják a gyakorlatot újratanulni; *c.* ez utóbbi következményeként gondolkodásuk egyszempontúvá, flexibilitástól, kreativitástól „mentessé” válik.

A sikeres iskolai gyakorlat érdekében nyilvánvaló, hogy ezekkel az ellentmondásokkal nem úgy kell számolni, mint lényegi, mint alapvető ellentmondásokkal, hanem olyanokkal, amelyek igen is megoldhatók, de egy bizonyos, nem a minisztériumi irányítás szintjén elsősorban, hanem intézményenként, a „konkrét valóság konkrét elemzése” útján.

3.2.2. Az előzőek — és a többször emlegetett ismeretaktualizálás — kapcsán vetek föl egy olyan újabb ellentmondást, amelyet az orvosképzés szakemberei már jó néhány éve jeleztek.⁸ Nevezetesen, az elméleti tudás és a gyakorlati tudás közti ellentmondás kérdését.

Előljáróban leszögezem, károsnak tekintem, ha valaki úgy vélekedik, „elméleti tudás az, amire a gyakorlatban semmi szükségünk nincs, amit úgyis elfelejtünk”. Sőt, mivel az elmélet alkalmaztatása a kiképzés során gyakran elmarad, a logikai, pszichológiai ismeretek zöme ilyen fölfogás esetén pejoratív értelemben válik elméleti ismeretté. Ugyanúgy hibás, ha valaki a gyakorlati tudást egy minden rendszert és dialektikát negligáló receptgyűjteménnyel („így kell csinálni” jellegű ismeretekkel) azonosítja.

Az elméleti és a gyakorlati tudás kérdését akkor szemléljük helyesen, ha felismerjük, hogy az azonos tudáselemek (képzet, tény, leírás, fogalom, törvény, stb.) mind az elméletnek, mind ismeretrendszernek, mind a gyakorlatnak, mint az „itt” és „most” jellegű tevékenységrendszernek nélkülözhetetlen feltételei. Ennek az a konzekvenciája, hogy az egyes tárgyak keretében folyó ún. ismeretszerző tanulást is úgy kellene irányítanunk, hogy tisztázódjon, melyek azok az ismeretek, amelyek az elmélet megértéséhez, „átlátásához” szükségesek, melyek azok, amelyek az igényes gyakorlathoz nélkülözhetetlenek, és melyek azok, amelyek mindkét rendszerben funkcionálnak. E szelekción belül kell elkülöníteni az *alapvető*, a *közömbös* és a *passzív ismeretek körét*.⁹

Példát a diadaktika köréből hozok. Elméleti jellegű ismeret a *didaktika* fogalma. Gyakorlati az *algoritmusé*. Mindkettő a *tudás*. Ezek alapvető ismeretek is. A közvetlen napi gyakorlat szempontjából pl. közömbös ismeret a *formális képzés* vagy a *materiális képzés* koncepciójának ismerete. Az *órátípus* fogalma lassan — bármennyire is meglepő — passzív gyakorlati ismeretté válik.

A fentiekből következik, hogy az iskolai gyakorlatokon — függetlenül, hogy milyen tantárgy körébe tartoznak — azokat az alapvető, a gyakorlati tudás „állagába” tartozó ismereteket kell aktualizáltatnunk, amelyek a magas rendű szakmai tevékenység végzését biztosítják. Úgy vélem, a pedagógiai szakmai tevékenységre is igaz, hogy csak akkor tekinthető eredményesnek, ha „a leg-rövidebb idő alatt, a legkevesebb energiával, a leoptimalisabb módszerrel és eszközzel, a legkevesebb hibával, a legököltelesebb eredményt éri el”.¹⁰ Ennek érdekében alaposan végig kellene gondolnunk, hogy az iskolai gyakorlatokon milyen jellegű ismereteket szemelünk ki aktualizálásra az egyes tantárgyak ismeretanyagából. Azt is meg kell még jegyeznem, hogy az ilyen magas rendű szakmai igény kialakítása parancsolóan írja elő az algoritmikus jellegű pedagógiai tevékenység fejlesztését. Ennek ugyancsak feltétele az ismeretek fentebb bemutatott szelektálása.

⁸ Lipák János: A gyakorlat. Az „Előadás, szeminárium, gyakorlat a felsőoktatásban” (Szerk. Faludi Szilárd) c. kötetben. Bp. 1966. 119—147.

⁹ Biczók Ferenc: A gyakorlat szerepe és vezetése a felsőoktatásban. Bp. 1972. 19—20.

¹⁰ Lipák i. m. 125.

3.3. Az előző problémacsoport sok tekintetben összefügg azzal, amelyet a kiképzést végzők naponta elkeseredetten úgy fogalmaznak meg, hogy a hallgatók szinte „semmit sem tudnak”, „mindent elfelejtettek”, s fölháborodnak, ha egy adott jelölt pl. a második tanítási órájára nem tud egy olyan „tervezetet” produkálni, amellyel pl. optimálisan fejleszthető lenne a kijelölt osztály feladatmegoldó képessége. Ez az az ellentmondás tulajdonképpen, amely a jelöltek előzetes tudása és a szakmai képességeik fejlesztése közben lép föl a kiképzés folyamán.

Ennek az ellentmondásnak az oka nagyon egyszerű. Arról van szó, hogy a jelöltek iskolai gyakorlatát közvetlenül irányítók nem tisztázták, hogy a hallgatók milyen előzetes tudással rendelkeznek, hogy milyen tudásra lesz szükségük az adott pedagógiai képességek fejlesztése érdekében. Nem döntötték el előzetesen, hogy milyen tanulási törvényekkel volna célszerű a hallgatók előzetes tudását ébren tartani, alkalmazásra éretté tenni. Az iskolai gyakorlatokon szinte csak a motiváció törvényére építenek, figyelmen kívül hagyják az ismétlés és a transzfer törvényét. Magyarán: kevesen készítetik a jelölteket arra — pl. a tanítási gyakorlat keretében —, hogy az esedékes előkészítő, vagy elemző órára ilyen és ilyen ismereteket idézzenek föl, ilyen és ilyen szakmai jellegű könyveket hozzanak magukkal a sikeres alkalmazás érdekében.

Igaz, ez az igény megkövetelné a gyakorlatokat irányítóktól, hogy birtokolják azokat a tantervileg előírt ismereteket, amelyeket a hallgatók korábban valamilyen szinten szereztek. Föltételezné azt is, hogy az előkészítést vagy elemzést az adott foglalkozáson jelentkező valóságosan meglevő problémákhoz igazodva végezzék, annak a tudományágnak az ismeretrendszerére alapján, amely az adott probléma megoldásában a legilletékesebb. S nem abból a szempontból, amihez mind a jelölt, mind a foglalkozást vezető „éppen ért”. Talán nem túlzok, ha azt állítom, hogy az „*abból a szempontból készíték föl vagy elemzik, amilyenből tudok*”, nem segítheti sem a pedagógiai valóság dialektikus jellegének megismertetését, sem a hallgatói képességek fejlődését.

Az iskolai gyakorlatok nem-szabályozott irányítása a megfigyelőkben gyakran, de sokszor a szenvedő alanyokban is, hol az értelmetlen szorongást, hol az érdeknélküliséget, hol az unalmat eredményezi. Ha ezt a tanuláselméletek felől is megközelítem, kimondhatom: a problémamegoldásra, az algoritmikus gondolkodásra épülő tanulás helyett az iskolai gyakorlatokon ma az utánpótlásra, a próbálkozásra építő irányítás a jellemző. Ezt kell mielőbb — megszüntetve megőrizve — felülvizsgálnunk, ha a jelenlegi gyakorlaton túl akarunk lépni.

Szép és nehéz utat tett meg F. F. Koroljov akadémikus, a szovjet neveléstudomány egyik kiemelkedő képviselője. Életútja a szovjet ember tipikus életútja. Belorusziai parasztcsalád gyermeke, aki a tanítóképző elvégzése után egy életre eljegyezte magát ezzel a pályával. A szocialista forradalom győzelme után aktívan részt vett a szovjet hatalom megvédésében és építésében. Mint a Vörös Hadsereg egyik egységének parancsnoka, fegyverrel harcolt a polgárháborúban, majd az egyik járási tanács művelődési osztályának vezetője volt.

1925-ben a novoszibirszki politechnikumban kezdte meg tanári munkáját, s a falusi iskolák sajátos pedagógiai kérdéseinek tudományos vizsgálatát. Első munkája, amelyet társszerzővel írt. „*A falusi tanítóknak*” jellegzetes címet viseli. Ezt követően a moszkvai egyetemen elvégezte a felsőfokú tudományos pedagógiai tanfolyamot (1929), tanára lett a Központi Továbbképző Intézetnek és a KRUPSZKAJA nevet viselő, Kommunista Nevelés Akadémiájának. A pedagógiai lapokban közölt több írása bizonyítja, hogy a gyakorlati munkát szerencsésen összekapcsolta az elméleti kutatással. Munkásságának elismerését mutatja, hogy tagja lett az Állami Tudományos Tanács (GUSZ) pedagógiai szekciójának.

Munkásságának ebben a kezdeti szakaszában sokat és eredményesen foglalkozott az úttörő mozgalom, s általában az ifjúsági szervezet pedagógiai kérdéseivel. Munkatársa volt a gyermek-kommunista mozgalom kérdéseivel foglalkozó központi tudományos intézménynek, majd a Népbiztosságnak.

KOROLJOV mint nagy elméleti felkészültséggel és jelentős gyakorlati tapasztalattal rendelkező szakember vett részt a marxista pedagógiáról folyó vitában. *Mi a politechnizáció?* és *Az iskolai nevelés feladatai* c. művei (ez utóbbit RASZKINnal közösen írta 1930-ban) bizonyítják, hogy a szovjet pedagógia egyik jelentős elméleti szakemberévé fejlődött.

A harmincas években odaadón dolgozik az SZKP közoktatási határozatainak végrehajtása érdekében. Ebben az időben jelent meg „*Az iskola elhalásának anti-leninista elmélete*” című munkája, amely az új munkaiskola építésében elkövetett hibák és a különböző polgári és ultraradikális elméletek ellen harcol. Ebben az évtizedben tovább folytatja tudományos és oktató tevékenységét. A nyugodt alkotómunkát a hitlerista támadás zavarja meg, s mint sok honfitársa önkéntesen jelentkezik a Vörös Hadseregbe, amelynek soraiban végigharcolja a háborút.

Életének legtermékenyebb szakasza a háború befejezésével kezdődik. Irányító szerepet tölt be a Pedagógiai Akadémián, majd 1960—65-ig a pedagógia elméleti és történeti intézetének igazgatója. Ezt követően titkárként vezette

az Akadémia elméleti és történeti osztályát. Tagja volt az Akadémia elnökségének. Jelentős szerepe volt a Pedagógiai Szótár és a Pedagógiai Enciklopédia kiadásában, ezekbe számos cikket is írt.

A Szovjetszkaja Pedagogika c. folyóirat szerkesztésében több mint húsz éven keresztül vett részt. Az első időben rovatvezető, és főszerkesztő helyettes, 1963-tól pedig mint főszerkesztő dolgozott. Vezetése alatt a folyóirat munkája színesebbé, elmélyültebbé, a gyakorlati kérdésekre érzékenyen reagálóvá vált. Több esetben szervezett vitát aktuális elméleti kérdésekről. Saját maga is több fontos elméleti kérdésről írt jelentős tanulmányt. Aktív közéleti ember volt, a marxista ideológia avatott propagandistája, aki következetesen harcolt a marxista szemlélet és módszer alkalmazásáért.

E szerteágazó tudományszervező, irányító tevékenység mellett elmélyült kutatómunkát is végzett. Alkotó tevékenysége ezekben az években kiteljesedett. Tudományos eredményei alapján állíthatjuk, hogy a neveléstörténet és a nevelésfilozófia területén kiemelkedő eredményeket ért el. Szenvedélyesen érdekelte a szovjet iskola és pedagógia története, több mint két évtizedet fordított kutatására.

Az SZKP XX. Kongresszusa után metodológiai kérdéssel foglalkozó tanulmányaival elősegítette a személyi kultusz, a dogmatizmus következményeinek felszámolását. A neveléstörténeti kutatás fontos metodológiai kérdéseit megvilágító tanulmányai jelentősen hozzájárultak a neveléstörténeti kutatás alapvető kérdéseinek tisztázásához, a kutatómunka elmélyüléséhez és fellendüléséhez.

A neveléstörténeti kutatás fejlesztésében kiemelkedő szerepet játszott a *neveléstörténeti kutatások helyzetével és jelentőségével* foglalkozó, 1961-ben publikált összefoglaló tanulmánya. A cikk az SZKP-nek és a Szovjetunió Minisztertanácsának az élet és az iskola kapcsolatának szorosabbra fűzéséről hozott határozata kapcsán megállapítja, hogy e nagy feladat megoldásában a pozitív tapasztalatok tanulmányozása, általánosítása és a tömeges méretű elterjesztése mellett fontos szerepe van a múlt tanulmányozásának. Kifejtette, hogy a szovjet iskolatörténet a szocialista neveléstudomány fontos forrása, ebből a forrásból a pedagógiai gyakorlat sok értéket meríthet. Ahhoz azonban, hogy a neveléstörténeti kutatás ezt a fontos funkcióját be tudja tölteni, szakítani kell a kutatások absztrakt jellegével, emelni kell a kutatások eszméi-politikai és tudományos színvonalát.

A korábbi időszakban megjelent munkák vizsgálata alapján megállapította, hogy azok ferde képet adnak az iskola és pedagógia fejlődéséről. Általánossá vált, hogy az 1917-től 1931-ig terjedő időszakot hibásnak, az 1931-től 1945-ig terjedő időszakot egyértelműen pozitív korszaknak minősítsék. Ez az indokolatlan szembeállítás a történetiség lenini elvének megsértéséből származik, s azt mutatja, hogy a kutatásokban a retrospektív szemlélet uralkodik. A forradalom utáni első évek útkereséseit és történelmi jelentőségű kezdeményezéseit szokássá vált baloldali hibának minősíteni és elítélni, pedig ebben az időszakban sok eredeti és tanulságos érték halmozódott fel, amely nemcsak történeti, hanem elméleti szempontból is becses. Így mindenek előtt a munkaiskola megvalósítása érdekében végzett elméleti és gyakorlati munka tapasztalatainak elemzése járulhat hozzá az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának megoldásához.

KOROLJOV akadémikus több cikkében kimutatta, hogy a neveléstörténeti kutatás szinte teljes mértékben elhanyagolta LENINnek a közoktatás kérdéseivel foglalkozó tevékenységét. Bizonyította, hogy a szovjet iskola és pedagógia fejlesztése szempontjából létfontosságú feladat a *lenini örökség* tanulmányozása. Ez a neveléstörténeti kutatás fejlődése szempontjából elengedhetetlen.

Bizonyította, hogy a két időszak szembeállításából következően a neveléstörténet nem vizsgálta megfelelően a szovjet pedagógia nagy alakjainak munkásságát. KRUPSZKAJA, LUNACSARSZKIJ, POKROVSZKIJ munkásságának tárgyszerű és sokoldalú elemzése nélkül nem lehet megérteni az első évtized problémáit, nagyszerű kezdeményezéseit, eredményeit és gyengeségeit. Ugyancsak meg kell ismerni és elfogulatlanul kell értékelni BLONSZKIJ, PINKEVICS, SACKIJ és mások tudományos tevékenységét.

KOROLJOV rámutatott, hogy az első évtized szubjektivista jellegű értékelésével szakítani kell, s a különböző módszertani kezdeményezéseket, a komplex tanterveket, a maguk idejében betöltött szerepük alapján lehet reálisan értékelni. Szakítani kell az önkényes értelmezésekkel és értékelésekkel, mert azok gátolják az alkotó szellemű gondolkodást. Mélyrehatóan tanulmányozni kell a húszas évek szovjet pedagógiájának és pedagógusainak útkereséseit, s meg kell tanulni az értékest az értéktelentől megkülönböztetni. Több cikkében saját maga mutatott példát a tankönyvekkel, osztályozással, önkormányzattal kapcsolatos rendelkezések és a harmincas évek elején hozott oktatási párhatározatok történeti elemzésére és értékelésére.

A neveléstörténeti kutatással foglalkozó elvi cikkeiben felülvizsgálja a neveléstörténetnek a pedagógia elméletéhez és gyakorlatához való viszonyát. Kifejti, hogy *a történeti kutatás közvetve, a maga sajátos eszközeivel segíti az időszaki elméleti kérdések megoldását*. Bizonyítja, hogy a neveléstörténeti kutatásban vissza kell térni a lenini tanításhoz és a múlt jelenségeit saját koruk viszonyai között kell értékelni. Metodológiai szempontból jelentős volt a szovjet neveléstörténet periodizációjáról kifejtett álláspontja is.

Nagyrészt neki köszönhető, hogy a hatvanas években egymásután megjelentek BLONSZKIJ, SACKIJ válogatott művei, s kiadták LUNACSARSZKIJ, KRUPSZKAJA munkáit is. Sokat foglalkozott LENIN munkásságával.

Elméleti-módszertani jellegű munkáin kívül az általa publikált monográfiák is példát mutattak a neveléstörténeti kutatóknak. A rendkívül gazdag forrásanyag szakszerű feltárása, értelmezése, finom, szerteágazó elemzése, a problémák világos megfogalmazása, széles körű történeti, filozófiai, pedagógiai felkészültség, ideológiai—metodológiai biztonság, világos szerkezet és gördülékeny, polemikus előadásmód jellemzi ezeket a munkákat. Monográfiái, metodológiai jellegű cikkei alapján állíthatjuk, hogy a második világháború után a szovjet neveléstörténet legnagyobb specialistája.

A hosszú évek szorgos és elmélyült kutatómunkájának eredményeit összegzi az 1958-ban megjelent *„A szovjet iskola és pedagógia történetének vázlata. 1917—1920”* c. nagy monográfiájában. A több mint negyven íves impozáns mű rendkívül gazdag levéltári—írártári és irodalmi forrásanyagot dolgoz fel. A munka megjelenése nagyjelentőségű tudományos eredmény, mivel a korábbi publikációk meglehetősen vázlatosan és néha statikusan tárgyalták a közoktatás szocialista átalakításának kezdeti időszakát, a szocialista munkaiskola létrejöttét, a szovjet pedagógia kialakulását. Pedig — meggyőződése szerint — ennek az időszaknak tárgyszerű, pontos ismerete alapvető jelentőségű a szovjet iskola és pedagógia egész történetének, sőt mai problémáinak megértése szempontjából. Ebből a felismerésből következően a mű célja megrajzolni annak a forradalmi átalakulásnak teljes képét, amely a szocialista forradalom győzelme utáni években bekövetkezett az iskolázás és a pedagógiai gondolkodás területén.

Megvilágítani azt a harcot, amelyet a munkásosztály, forradalmi pártjának vezetésével az új iskola, az új nevelés kialakítása érdekében folytatott. Feltárni azt a sokirányú tevékenységet, amelyet az oktatás és nevelés szervezeti, tartalmi és módszertani kérdéseinek kimunkálása érdekében végeztek.

KOROLJOV hangsúlyozza, hogy a rendkívül gazdag forrásanyag feldolgozása során ahhoz a lenini útmutatáshoz ragaszkodott, amely megengedhetetlennek tartja a tények összefüggésükből kiragadott szemlélését, értelmezését és értékelését. Arra törekedett, hogy a szovjet iskola és pedagógia kialakulásának első éveit történelmi hűséggel, romantikus túlásoktól mentesen és lekicsinylő méricskélés nélkül, a nehézségekkel együtt ábrázolja. A mű bizonyítja, hogy célkitűzéséhez hű maradt, mesterien alkalmazta a marxista történelmi módszert.

Természetesen jelenlegi feladatunk nem teszi lehetővé a mű teljességre törekvő részletes ismertetését. Csupán arra vállalkozhatunk, hogy legáltalánosabb vonásait kiemelve röviden jellemezzük és ismertessük KOROLJOV történetíró módszerének alapkérdéseit.

A munkát — amely nyolc fejezetből áll — terjedelmes bevezető indítja, amelynek az a rendeltetése, hogy bemutassa a forradalom előtti közoktatás helyzetét, összefoglalja a forradalmi munkásosztály programszerűen is megfogalmazott követeléseit. LENIN útmutatására támaszkodva találóan és meggyőzően jellemzi a hivatalos közoktatáspolitikát, az iskolarendszert, az oktatás és nevelés tartalmát és módszereit.

KOROLJOV a lenini szemlélet és módszer kiváló alkalmazója, ezért nem rajzol egyszínű képet a cári közoktatásról. A korábban szokásos sablonos szemléletmódtól elyszerűen elhatárolja magát. Ennek eredménye, hogy külön alfejezetben is összefoglalja a régi iskola pozitív tapasztalatait. Értékeli azokat a tervezeteket is, amelyeket a haladó pedagógusok a szocialista forradalom győzelme előtt körvonalaztak. Természetesen az iskola átalakításának bolsevik programját részletesen tárgyalja.

A történelmi hűséghez való ragaszkodást jól dokumentálja a mű első fejezete, amely a bolsevik pártnak és a kormánynak az iskolaügy forradalmi átalakítása érdekében tett intézkedéseivel foglalkozik. Jól érzékelteti a feladat nagyságát és történelmi újszerűségét. Bemutatja a különböző határozatok és állásfoglalások keletkezésének körülményeit. A gazdag forrásanyag, a tárgyszerű előadásmód, a finom részletekre is kitérő elemzés nem teszi unalmassá és szárazzá előadásmódját. Sikerül érzékeltetnie az időszak nagyságát, a mindenütt jelentkező forradalmi optimizmust, az erők összezapását, a forradalom szellemének térhódítását a közoktatás területén.

Már ebben a fejezetben kiderül, hogy KOROLJOV polemikus művet írt. Metodológiai jellegű írásainak szellemében a lenini szemlélet és módszer következetes alkalmazására vállalkozik és vitatkozik a korábbi egyoldalú értékelő megállapításokkal, így N. A. KONSZTANTYINOV és I. N. MEDINSZKIJ 1948-ban megjelent munkájának azzal a megállapításával, hogy a régi iskola formalizmusát már a szovjet hatalom első éveiben kiküszöbölték, az új módszerek széleskörűen elterjedtek, sőt a szemléltetés bizonyos fokú egyoldalú előtérbe állítása indokolatlanul háttérbe szorította a könyv szerepét. Fontos, eddig ismeretlen vagy nem eléggé értékelte körülményre hívja fel a figyelmet, amikor bizonyítja, hogy a Népbiztosság 1918 nyarától kezdve különböző formában igyekezett elterjeszteni a szemléltető oktatás akkor korszerű formáit és eszközeit; módszertani központokat, kiállításokat, tanfolyamokat szervezett. Ennek ellenére az új eljárások és módszerek széleskörű, tömeges elterjedéséről nem beszélhetünk.

A neveléstörténeti kutatás legnehezebb feladata a valóságos iskolai gyakorlat rekonstrukciója, az intézkedések, határozatok, utasítások gyakorlati meg-

valósításának nyomonkövetése. Gyakran előfordul, hogy egyik-másik intézkedés végrehajtását és helyességét példákkal támasztják alá. KOBOLJOV nem elégszik meg az ilyen illusztrálással, arra törekszik, hogy a különböző intézkedések útját végigjárja. A monográfia minden fejezetében kitér az oktatás és nevelés gyakorlati kérdéseire. Ezenkívül az iskolai gyakorlat kérdéseit „A szovjet iskola első lépései az új úton” c. fejezetben is összefoglalja. Ez a fejezet több eddig vitatott vagy egymásnak ellentmondó értékelést kiváltó kérdés tárgyalására vállalkozik, s új dokumentumok alapján foglal állást. Ilyenek a munkaoktatás kérdései, az oktatás új szervezeti formái és módszerei, a tanulók önkormányzata, a fegyelem és fegyelmezés kérdései — hogy csak néhányat említsünk.

A könyv külön fejezetben foglalkozik azokkal a kísérleti intézményekkel, amelyek az új iskola szervezeti—tartalmi és módszertani kérdéseinek kimunkálásában jelentős szerepet vállaltak. Ezeknek az intézményeknek értékéről eddig keveset mondott a neveléstörténeti irodalom. Az iskolakommunák, az iskolaklubok, a kísérleti állomások munkájának részletes elemzése önmagában is jelentős tudományos eredmény.

A monográfiának talán legizgalmasabb s egyben módszertani szempontból legtanulságosabb fejezete a szovjet pedagógia fejlődésével foglalkozó nyolcadik fejezet. Mindenekelőtt jelentős hiányt pótol, hiszen a pedagógiai gondolkodás fejlődésének vizsgálata alig kapott helyet a korábbi munkákban. Módszertani szempontból igen jelentős a forradalom előtti pedagógiai irányzatok osztályozása. A fejezetben a szovjet pedagógia olyan ismert képviselőinek alkotó útját kísérhetjük nyomon, mint SACKIJ, PINKEVICS, BLONSZKIJ, KALASNYIKOV és mások. Ez a rész a következő kérdések történeti fejlődését mutatja be; a nevelés célja és lényege, a munkaiskola és a politechnikai képzés problémája, a didaktika kérdései, a nevelés kérdéseinek elméleti kidolgozása, a tudományos pedagógiai intézmények megszervezése. A minden vonatkozásban kifogástalanul alátámasztott problémátörténeti elemzések értékét aligha lehet túlbecsülni. Ez a fejezet nyomonköveti a szovjet pedagógia alapvető kérdéseinek fejlődését, megmutatva, hogy az a polgári pedagógiával folytatott harcban fejlődött és alakította ki sajátos jegyait.

*

Hasonló értékeket vonultat fel másik nagy munkája „A szovjet iskola és pedagógia történetének vázlata 1921—1931” c. monográfia, melyet T. O. KORNYEJCSIK és Z. I. RAVKIN közreműködésével írt. Ez a munka 1961-ben jelent meg és folytatása az előző monográfiának. Az iskolarendszer, a tantervek, az oktatómunka, a munkaoktatás és politechnikai képzés, a nevelőmunka kérdései, a pedagógusok képzése és ideológiai—politikai nevelése, a szovjet pedagógia fejlődése kapnak egy-egy fejezetben részletes elemzést és értékelést. A rendkívül gazdag levéltári—írártári és irodalmi források szakszerű elemzése lehetővé teszi a fejlődés alapvető tendenciáinak markáns megrajzolását. Annak a küzdelemnek bemutatását és differenciált értékelését, amelyet a marxista pedagógusok és a közoktatás irányítói a különböző polgári és kispolgári törekvésekkel folytattak. Különösen is tanulságosak, új tudományos eredményekben gazdagok a tantervekkel, programokkal, a politechnikai munkaiskola és a neveléstudomány kérdéseivel foglalkozó részek. Módszertani szempontból is példamutató az iskolai gyakorlat kérdéseivel foglalkozó fejezet. Ez a könyv nem foglalkozik a kísérleti iskolák és intézmények tapasztalataival.

A monográfia feltárja a szovjet iskola és pedagógia alapvető fejlődéstörvényeit, megszabadítva ezt az időszakot a korábban ráakódott szubjektivistá — voluntarista értékeléstől. Tudományos eredményeinek megfelelő értékelést kapnak az elméleti pedagógia olyan kiemelkedő képviselői, mint KRUPSZKAJA, LUNACSARSZKIJ, BLONSZKIJ, SACKIJ, PINKEVICS és mások. Mélyreható marxista kritikai elemzés olvasható a különböző megalapozatlan állásfoglalásokról és álforradalmi elméletekről (az iskola elhalásának elmélete).

Ez a két monográfia a szovjet iskola és pedagógia fejlődéstörvényeinek feltárásával jelentősen hozzájárult napjaink pedagógiai kérdéseinek jobb megértéséhez. KOROLJOV számára ez a történeti kutatás célja és értelme. Tőle egyaránt távol áll a szenvtelen leíró történetkutatás és a hamis aktualizálás. A történeti kutatás a dolgok logikája szerint vezeti el napjaink pedagógiai problémáihoz. A neveléstörténet nála a maga sajátos eszközeivel a jó értelemben vett aktuális feladatok megoldását szolgálja. Ezért természetesnek lehet tartani, hogy az ötvenes évek végétől jelentős nevelésfilozófiai munkásságot is végzett.

Fontos feladatnak tartotta a szocialista pedagógia alapvető elméleti (filozófiai) kérdéseinek tisztázását. Úgy látta, hogy a tudományok gyorsütemű fejlődése szükségessé teszi a korábbi ismeretek és álláspontok felülvizsgálását, az új eredményeknek megfelelő feldolgozását. Ez a feladat tulajdonképpen nem is egészen új számára, hiszen két nagy monográfiájában olyan alapvető elméleti kérdések történeti vizsgálatára is vállalkozik, mint a pedagógia tárgya, a fejlődés és a nevelés viszonya, a nevelés lényege.

A neveléstörténeti és elméleti kutatót egyszerre mutatja „*A pedagógia általános alapjai*” c. munka, amelynek egyik szerkesztője és az első fejezet társszerzője. (Szerzőtársa és szerkesztő társa GMURMAN). Ennek a pedagógiai gondolkodás történetét tárgyaló fejezetnek elvi jelentősége van, mégpedig azért, mert benne világosan kifejezésre jut a szocialista pedagógiának a múlthoz való viszonya.

Fontos metodológiai jelentőségű az a tankönyv, amely 1968-ban jelent meg. (Szerzői BOLDÜREV, GONCSAROV, JESZIPOV, KOROLJOV.) KOROLJOV „*A pedagógia tárgya és módszere*” és „*A személyiség fejlődése és a nevelés*” c. fejezetek szerzője. Ezekben a fejezetekben az új tudományos eredményeket felhasználva (biológia, genetika, filozófia, pszichológia, szociológia) világítja meg a fejlődés és nevelés kölcsönös kapcsolatát, a személyiség fejlődésének biológiai és szociológiai tényezőit, az öröklés, a környezet és nevelés viszonyát, a személyiség és közösség kapcsolatait. Kritikailag vizsgálja azt a koncepciót, amely szerint a pedagógia tárgya a felnövekvő nemzedék nevelése, s bizonyítja, hogy az új tudományos eredmények alapján a szocialista pedagógia nem térhet ki előregedett ismereteinek felcserélése elől. Kifejti, hogy a szocialista pedagógia kulcskérdése a személyiség fejlődése és a nevelés viszonya.

Nevelésfilozófiai, tudományelméleti munkáit a szovjet pedagógia nemes és szép hagyományaihoz való ragaszkodás és az új iránti fogékonyság jellemezte. Szívesen foglalkozott az iskola és a pedagógia jövőjének kérdéseivel. Mint történeti kutató a történeti fejlődés törvényszerűségeit vizsgálta, s ezekre is támaszkodva a mai feladatok és tudományos eredmények alapján a jövőt igyekezett jól körvonalazni.

Az új iránti érdeklődését bizonyítja „*A népoktatás és a népgazdaság*” c. könyve (1961), melyben az oktatás és a népgazdaság kapcsolatát, az oktatás hatékonyságának gazdasági feltételeit vizsgálja.

Szellemi frissességét, alkotóerejét bizonyítja, hogy vizsgálta a rendszerelméleti megközelítés lehetőségét a pedagógiai kutatásban. Az e problémakörrel fog-

lalkozó cikkei is bizonyítják, hogy az aktuális, új kérdések iránti érdeklődés és fogékonyság nála mindig kommunista eszmeiséggel párosult, s jól meg tudta különböztetni a modern polgári pedagógia értékes elemeit, problémafelvetéseit a divatos és felületes elemektől. Mindig érzékenyen kitapintotta a különböző elméletek társadalmi—politikai gyökereit, filozófiai alapjait.

KOROLJOV akadémikus alkotó tudós volt, akit a tudomány kérdései iránti szenvedélyes érdeklődés, jó problémalátás, magasfokú általánosítási készség, imponáló filozófiai, ideológiai felkészültség és kommunista elkötelezettség jellemzett.

Munkásságát hazája határain kívül is ismerték a szakemberek. Munkáinak egy része idegen nyelven is megjelent. Munkássága a szakemberek szűkebb körében nálunk sem ismeretlen. Életművének értékei azonban korántsem váltak szélesebb körben ismertté, ami szegényíti szocialista pedagógiai gondolkozásunkat.

Járt Magyarországon és szerette hazánkat. Akik ismerték, azok tapasztalhatták, hogy elevenen érdeklődött problémáink iránt, ismerte és becsülte eredményeinket. Dolgozó szobájának ajtaja mindig nyitva állt előttünk, magyarok előtt is. Segítőkész, megértő támogatásáért többen gondolunk rá hálásán. A sírjánál mondott búcsúszavak után munkásságának e rövid bemutatása is tisztelgés emléke előtt.

TÖRVÉNYJAVASLAT A PEDAGÓGUSKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK ÁLLAMOSÍTÁSÁRÓL 1919 FEBRUÁRJÁBAN

1

Az iskolák államosítása, az állam és egyház szétválasztása polgári demokratikus feladat. Ez ismert igazság. Ennek ellenére a bontakozó, izmosodó munkásmozgalom programjaiból sem hiányzik ez a követelés. A munkáshatalom ez irányú teendőjét legtalálóbban LENIN fogalmazta meg: a proletárforradalom, proletárdiktatúra nem elégedhet meg azzal, hogy az egyháznak az államtól és iskolától való különválasztását követeli, „... amelyet a burzsoá demokrácia megígért, de... sehol a világon nem vitt végig”. A proletárdiktatúrának kell megsemmisítenie „... a kizsákmányoló osztályok... és a vallási propaganda szervezete mint a tömegek tudatlanságának támasza” közötti kapcsolatot.¹

1890-ben, a Magyarországi Szociáldemokrata Párt alakuló kongresszusa — többek között — követelte a népoktatásnak állami kezelés alá vételét s teljes elkülönítését a felekezettől, felekezetnélküli népiskolák létesítését minden községben. Azt is meg kell azonban állapítanunk, hogy a művelődéspolitikai, a népoktatás ügye a párt első éveiben nem került a figyelem középpontjába. Tóásó Pál írta 1906-ban: „A magyarországi szociáldemokrata párt a nevelés-üggyel ez idő szerint még nem foglalkozhatik olyan behatóan, mint azt az ügy fontossága szükségessé teszi, sőt parancsolja; és pedig azért nem, mert a párt kénytelen minden erejét olyan kérdésekre koncentrálni, amelyeknek... megoldása azonnal és közvetlenül befolyásolja a hazai proletárság sorsát.”²

Az iskolaügy iránti érdeklődés élénkülése mindenekelőtt politikai okokkal magyarázható. A század első évtizedében egyre többen ismerték fel és vallották a szociáldemokraták soraiban, hogy „... az iskola — és legelső sorban a népiskola — hatalmas tényezőjévé válhatik a proletárság nagy szabadságharcának”. A jó népiskola, népoktatás elengedhetetlen feltétele pedig, hogy állami és ne felekezeti legyen.³

A szociáldemokrata párt egyik legtekintélyesebb egyénisége, KUNFI Zsigmond (1879—1929) könyveiben⁴ alapos és kritikus elemzés alá vette korának magyar népoktatását. Pontos statisztikai adatokkal igyekezett igazolni azt, hogy „... az állami népoktatás jobb népoktatást, a felekezeti népoktatás rosszabb népoktatást jelent.”⁵ A századelő Magyarországon 1993 állami és 1456 községi népiskola mellett 12 765 felekezeti iskola működött. Amíg az állam a népiskolák 12,07%-át tartotta kézben, addig az iskolafenntartási költségek 58,7%-át viselte, ami közel

¹ A marxista pedagógia története dokumentumokban. I. Bp. 1967. 288.

² Tóásó Pál: Proletár gyermeknevelés. Szocializmus, 1906. 5. sz. 144.

³ Tóásó Pál: A népoktatás államosításáról; Szocializmus 1906. 1. sz. 24.

⁴ Kunfi Zsigmond: Népoktatásunk bűnei. Népszerű tudományos könyvtár. V. kötet. Bp. 1908.; [Kunfi Zsigmond] Ki tanítja és ki tanítsa a magyar népet? Bp. 1908.

⁵ Kunfi: Ki tanítja... 20.

16 millió koronát tett ki. (A felekezetek viszonylatában 78,72% — 22,70% volt ez az arány.) Abból a tényből, hogy a 61 egyházi tanítóképzőben egy növendék képzésének évi költsége 193 korona, a 27 állami intézetben 513 korona, a következő konklúziót vonta le KUNFI: „... a felekezeti iskola anyagi erőinek elégtelenségénél fogva szükségképpen kevésbé kielégítő tanítást adhat növendékeiknek, mint az állami iskola”.⁶ De ki merte mondani a döntő szót is: „Olyan iskolafönntartónak, a ki oly kevésbé felel meg, bármilyen okból, az iskolafönntartás jogából előálló kötelességeinek, ki kell venni az iskolát a kezéből.”⁷

Nem került el a szociáldemokraták figyelmét az értelmiség legszegényebb rétege, a tanítók sorsa sem. Érdeklődésüket pedagógiai és politikai indítékok egyaránt vezérelték. Tisztában voltak azzal, hogy bármilyen jó törvény, rendelet, tanterv üres szó marad, ha számításán kívül hagyják a tanító személyét, aki meghatározhatja a tanítás irányát, szellemét. Másrészt: „... csak a tanítókon keresztül tehetünk nagyobb hatást az iskolára. Ezért kell a tanítókat megnyernünk a mi világnézetünknek”.⁸

KUNFI Zsigmond — maga is pedagógus lévén — tisztában volt azzal, hogy mit jelent állami, és mit felekezeti tanítónak, tanárnak lenni. „Nevelhet-e az ilyen uralom és rendszer alatt élő tanító önérzétes embereket?” — teszi fel a kérdést a *Népoktatásunk bűnei* című művében. Az önrendelkezés jogát mindenekelőtt magának a felekezeti tanítónak kell kívánnia, hiszen „... a népiskola mindenfelé a templom függvénye, a tanító a pap alárendeltje”.⁹

E függő viszonyhoz járult az is, hogy a felekezeti tanító alacsonyabb fizetésért volt kénytelen ugyanolyan munkát végezni, mint az állami alkalmazott. „A tanítók tisztességes fizetése, erkölcsi függetlenségük biztosítása, a műveltséghez vezető utak gazdasági kapuinak előttük való feltárása a népművelő politikának egyik legfontosabb tényezője.” KUNFI Zsigmondnak a tanítóképzés jövőjéről formált elképzelését egyik költőien szép mondatával foglalhatjuk össze: „Tiszta elegendő vízzel kell előbb megtölteni a középponti vízgyűjtő medencét, csak akkor várhatjuk, hogy elégséges és tiszta víz jó majd a csapokból.”¹⁰

KUNFI Zsigmond nem esett abba a hibába, hogy az általa elképzelt változásokat kizárólag iskolai reformoktól, pedagógiai újításoktól várja. Népoktatásunk felsorolt bűnei „Nem tűnhetnek el... mindaddig, amíg az általános politikával egyetemben a közoktatásügyi politika vezetése is ama társadalmi osztályok kezében marad, amelyeknek hatalmi, sőt életérdekük a nép tudatlansága és műveletlensége. Igazi népműveltség, becsületes közoktatás csak demokratikus és szociálisan fejlett államokban lehet valósággá”.¹¹ Az államosítás ellen elhangzott olyan érv is, hogy az elviselhetetlenül nagy terheket róna az államra. Kunfi válasza: „A demokrata Magyarország majd megszerzi az anyagi eszközöket a demosznak, a népnek igaz, derék és előbbrevívó nevelésére”.¹²

Igen közel álltak KUNFI Zsigmond nézeteihez a szociáldemokrata párt másik ismert pedagógus-vezetőjének, SOMOGYI Bélának (1868—1920) elvei is, aki pedagógiai, kultúrpolitikai tárgyú cikkeit a Nép szavában és a Szocializmus című elméleti folyóiratban publikálta.

Szerinte a népoktatás reakciós-konzervatív szellemét kell mielőbb megváltoztatni. „Ezt részben törvényhozási úton érhetjük majd el, amikor... kivesszük az iskolát az egyházak kezéből, azt egészen államivá vagy közszékvé tesszük és a felekezeti szellemtől a lehető legtökéletesebben megtisztítjuk.” Járni kell azonban a másik utat is: meg kell nyerni a néptanítókat a munkásosztály ügyének.

⁶ Uo. 17.; Népoktatásunk bűnei, 22—23.

⁷ Kunfi: Ki tanítja... 19.

⁸ Tódsó Pál: A véderőreform és az állami, felekezettelen népoktatás. Szocializmus, 1910—11.

9. sz. 467.

⁹ Kunfi: Népoktatásunk bűnei, 28. o.

¹⁰ Uo. 32—33.

¹¹ Uo. 61.

¹² Kunfi: Ki tanítja... 22.

Ennek első lépéseként „... a néptanítókat el kell hódítanunk a reakciós-konzervatív osztályoktól. Ez a munka nem könnyű, de nem is kilátástalan”.¹³ SOMOGYI Bélánál is megtaláljuk a tanítóképzés államosításának követelését: „... a sikeres népoktatás érdekében az állami tanítóképzés fejlesztését követelik még a legmérsékeltőbb liberális kultúrpolitikusok is” — írta 1909-ben.¹⁴

SOMOGYI Béla — KUNFI Zsigmondhoz hasonlóan — a szociáldemokrácia általános politikai elvei közé illeszti az államosítás problémakörét. A jó népoktatás megteremtésének — ezen belül a tanítók helyzetén történő javításnak — két módját vázolja fel:

1. a politikai demokrácia: általános, egyenlő, titkos választójog;
2. „A másik út az iskolák államosítása és felekezeti lennéte”¹⁵

2

1918. október 31-én győzött a polgári demokratikus forradalom, amely lehetővé tette a haladó, szocialista érzelmű pedagógusok szervezkedését. A mind határozottabban elhangzó követelések között fontos helyre került az iskolák államosításának kérdése. A Magyarországi Tanítók Szabad Egyesületének reformtervezetéből idézünk: „Legfontosabb törekvésünknek valljuk közoktatásügyünk államosítását és világiasítását a legalsó fokozattól a legfelsőbbig, úgy, hogy az iskolafenntartás joga és kötelessége kizárólag az államot illesse és a felekezeti szellem az iskolákból teljesen kiküszöböltessék.”¹⁶

Az államosítást követelők tábora nem volt egységes. Voltak, akik valamennyi felekezeti intézet átvételét követelték, mások a lépcsőzetes megoldás híveiként csupán a tanítóképzés államosításáig jutottak el. Érdekes idézni a korabeli lapok idevágó cikkeiből: „Hassa át az átalakulásnak ez a felforgató szelleme elsősorban a tanítóképzőket, hogy rövidesen már az új szellemben nevelt tanítók ezrei áradjanak szét az iskolákban. Az iskolákat késedelem nélkül ki kell venni a felekezetek kezéből.”¹⁷ „Mi a tanítóképzést az ország egyik legfontosabb ügyének valljuk... Omoljanak le végre a felekezeti és nemzetiségi válaszfalak...”¹⁸ A szociáldemokrata párt baloldali szárnya a radikális, azonnali államosítás híve volt. CZÓBEL Ernő (1886—1953) 1918. december 2-án Budapest és környéke szocialista tanítóinak gyűlésén követelte: „A felekezeti szellemnek végleg ki kell vonulnia az iskola szent hajlékából (viharos éljenzés és taps) ... Ha a kormány nem akar reakciót, ki kell vennie a felekezetek kezéből az iskolát.”¹⁹

A tanítóképzés államosításának követelése nemcsak a szociáldemokrata kultúrpolitikában figyelhető meg. A probléma elméleti száalai korábbi évekre nyúlnak vissza. A polgári beállítottságú IMRE Sándor (1877—1945) 1917-ben a nemzetnevelés koncepciójának szellemében követelte a nevelés egységesítését. Szerinte a megoldás egyik eszköze az lenne, ha az állam képezné a tanítókat, akik azután a felekezeti iskolákban az egységes nemzeti szellemet árasztanák szét. „Azt óhajtjuk tehát — írta —, hogy az elemi iskolai tanítás szellemének a biztosítása céljából nemcsak a tanítóképzésre, hanem a tanítóképző-intézeti tanárok képzésére is terjed-

¹³ Somogyi Béla: A néptanítók és a szociáldemokrácia. Szocializmus, 1913—14. 9. sz.

¹⁴ Somogyi Béla: Adatok Magyarország népoktatásának egy évről. Szocializmus, 1909—10. 4. sz. 167.

¹⁵ Somogyi: A néptanítók és a szociáldemokrácia.

¹⁶ Néptanítók Lapja, 1918. dec. 16.

¹⁷ Bresztovszky Ede: Kulturális politika és a magyar forradalom. Szocializmus, 1918. 11—12. sz. 530.

¹⁸ Venyigéssy István: Magyar tanítóképzés. Néptanítók Lapja, 1918. nov. 21.

¹⁹ Szocialista tanítók nagygyűlése. Néptanítók Lapja 1918. dec. 5.

jen ki az állam gondoskodó... figyelme." Keresni kell azokat a módokat, amelyek az egységes nemzeti nevelés biztosítékai lehetnének. „Ilyenül régen és sokan kívánják a tanítóképesítés államosítását... Ezt feltétlenül szükségesnek tartjuk... Gyökeres eljárás csak ez lenne.”²⁰

1918. december 30-án a Magyarországi Tanítók Szakszervezetének közgyűlése leszögezte: „A néptanítók és óvónők képzése és képesítése kizáróan az állam joga és kötelessége.” SOMOGYI Béla felszólalásában szükségesnek tartotta kijelenteni: „Az a kultúrprogram, amit ma itt elfogadásra ajánl, nem fejezi ki a szociáldemokrata párt iskolapolitikáját. Ez csak egy átmeneti munkaterv, az irányelvek kitűzése”. Halaszthatatlan feladatként jelölte meg „... az iskolák államosítását és az iskolai hitoktatás megszüntetését”. KÁROLYI Mihály taktikai okokból mérsékelni próbálta a szakszervezet programját. Az egyház és állam elválasztását ő is helyesnek tartotta, de a korabeli viszonyok között nem kívánt kultúrharcot felidézni.²¹

1919. január 18-án változás történt a kormányban. KÁROLYI Mihály és BERINKEI Dénes — a vallásügyi és a közoktatásügyi tárca szétválasztása után — KUNFI Zsigmondot bízta meg az utóbbi vezetésével. Az új miniszter munkatársai között találjuk SOMOGYI Bélát és IMRE Sándort is. Elérkezett tehát az ideje annak, hogy a korábban vallott nézeteiket, elképzeléseiket megvalósítsák.

KUNFI Zsigmond bemutatkozó felhívásában meleg hangon szólt a tanítókhoz: „... a megértés és rokonszenv szavaival szeretném köszönteni azokat a tanítókat, akiknek sorából kerültem ki én is, s akiknek munkáját, társadalmi fontosságát és jövőendő nagy feladatait mindenképpen átérzem”.²² A szociáldemokrata miniszter bátran ígérhette: minden erejével azon fog dolgozni, hogy a „tanítókat a nem szakszerű egyházi és közigazgatási hatóságok befolyása” alól fölszabadítsa.

A Népszava 1919. január 17-én megjelent számában a következőt olvashatjuk: „A szociáldemokrata párt követeli az egyház és állam szétválasztását, az iskolának az egyházak kezéből való kivételét, a hitoktatásnak és mindenféle felekezeti befolyásnak az iskolából való kirekesztését. ... Tehát most, amikor arról van szó, hogy szociáldemokraták és polgári demokraták együtt kormányozzanak, elérkezett e közös programpont megvalósításának az ideje”.²³ Néhány nappal később: „Senki sem gondolhatta, hogy a szociáldemokrata párt csip-csup reformcskák kedvéért akarta a közoktatásügyi minisztériumot átvenni. ... Igenis, el kell döntení gyorsan, kié legyen az iskola: a forradalomból született népállamé-e vagy az ellenforradalmi hatalmaké?”²⁴ A szociáldemokrata párt 1919. március 13-án üzenetet intézett az ország népéhez: „... sok és jó állami iskolát akarunk állítani, legalább 18 éves koráig minden fiút és leányt nyilvános állami iskolában akarunk taníttatni”.²⁵

Jogos ezek után a kérdés: maga a miniszter, KUNFI Zsigmond mennyiben tartotta magát pártja irányelveihez, korábban vallott nézeteihez. 1919. január 28-án nyilatkozott terveiről. Kijelentette, hogy ő a szociáldemokrata párt képviselőjében és megbízásából vesz részt a kormányban. „Ilyen minőségében természetesen igyekezni fog a minisztersége előtt is vallott politikai programját,

²⁰ Imre Sándor: A nemzetiségi iskolák. Új Nemzedék, 1917. 575—577.

²¹ Néptanítók Lapja, 1919. jan. 9.

²² Kunfi Zsigmond: A magyar tanítósághoz. Hivatalos Közlöny, 1919. febr. 6.

²³ Politikai szédelés a vallással. Népszava, 1919. jan. 17.

²⁴ Kié legyen az iskola? Népszava, 1919. jan. 29.

²⁵ Népszava, 1919. márc. 13.

világnézeti és erkölcsi felfogását a közoktatásban is érvényesíteni. . . a szociáldemokrata program szerint a vallás magánüggé válik és annak következtében az iskolában sem taníthatja az állam a vallást.”²⁶

KUNFI nézeteivel, terveivel a jobboldali erők is tisztában voltak. A Népszava 1919. február 1-én idézi a keresztényszocialista Igaz Szó véleményét a miniszter kinevezéséről: „Szülők! Tudjátok, mit jelent ez? Gyermekeitek hitét, jövő boldogságát fogják elrabolni!”

Tett-e gyakorlati lépéseket a szociáldemokrata kultuskormányzat az államosítás ügyében? Ha csak a sajtónyilatkozataikat nézzük, akkor is igennel kell válaszolnunk a kérdésre.

SOMOGYI Béla államtitkár 1919. január 31-én így írt a Népszavában: „Mi azonban az államosítással be nem érve, programunk értelmében a közoktatásnak minden felekezeti szellemtől és befolyástól való mentesítését is követeljük. . . Az ország komolyan szervezett tanítóssága ebben a kérdésben ismételtlen állást foglalt és most országszerte propagálja a mi követelésünket. Ez a kérdés gyors és kielégítő megoldást követel.”²⁷

1919. március 5-én a református Országos Lelkészszövetség kilenctagú küldöttsége kereste fel KUNFI Zsigmond minisztert. Kérték, hogy a nemzetgyűlési választásokig ne történjék döntés a vallásoktatásnak az iskolából való kirekesztése, valamint az iskolák és tanítóképzők államosítása ügyében. KUNFI Zsigmond válaszát azzal kezdte, hogy nemcsak a szociáldemokrata pártnak, de az előrehaladott polgári demokráciának is követelése a vallásoktatás megszüntetése, az iskolák államosítása. Ezekhez ő feltétlenül ragaszkodik, s minden erővel azon dolgozik, hogy „. . . ezek a követelések minél előbb megvalósuljanak”. Ami a legfontosabb kérdésre vonatkozik: az iskolák államosítását „. . . a nép erkölcsi és szellemi nevelése érdekében a legsürgősebben orvosolni kell és a minisztériumban teljes erővel folynak az erre vonatkozó munkálatok”.²⁸

A Népszava további részleteket is közöl a miniszter és a lelkeszküldöttség párbeszédéből. KUNFI Zsigmond legsürgősebbnek „. . . a tanító- és tanítónőképző intézetek államosítását itéli”, s ezt nem is hajlandó felfüggeszteni a nemzetgyűlési választásokig. Az a kormány — érvelt KUNFI —, amely nem tartotta tiszteletben sem a királyság, sem a nemesség, sem a tőke előjogait, „. . . nem fog megállni az egyháznak múlt idők hatalmi viszonyaiból származó kiváltságai előtt sem”.²⁹

KUNFI Zsigmondnak Kaposvárott 1919. március 18-án elmondott beszédében a következők hangzottak el: „A forradalmi átalakulás az iskolákat még alig érintette. Hozzá akarok nyúlni az iskolák és a tanítósság lelkének átalakulásához, illetve annak az iskolának a megteremtéséhez, amely a forradalomba beleillik. . . Az elemi iskolákat, a tanítóképzést kivesszük az egyház kezéből és az összes iskolákat államosítjuk”.³⁰

E törekvésükben nem maradtak magukra a minisztérium vezetői. Küldöttségek, cikkek foglaltak állást a készülő reformok mellett. PARVY Endre 1919. január 26-án írta a Népszavában: „Elsősorban és mindenekelőtt ugyanis a tanítóképzők államosítását, demokratikus átszervezését kell megvalósítani. . .

²⁶ Néptanítók Lapja, 1919. febr. 6.

²⁷ Somogyi Béla: Az iskolák államosítása: régi polgári követelés. Népszava, 1919. jan. 31.

²⁸ Meghódol az egyház. Néptanítók Lapja, 1919. márc. 13. Saját kiemelésem.

²⁹ Az iskolai vallásoktatás és az iskolák államosítása. Népszava, 1919. márc. 6.

³⁰ Népszava, 1919. márc. 19.

Ha tehát a szociáldemokrata párt hatékonyan és eredményesen akarja a magyar néptanítókat a forradalmi eszmék terjesztésére megnyerni, akkor a tanítóképzés korszerű, sürgős átreformálását propagálni, követelni soha meg ne szűnjön.” (A lap megjegyzése: „... a tanítóképzést haladéktalanul államosítani kell — és ezt tanítóelvtársaink programja követeli is —, hogy így aztán a mainál modernebb tanítónemzedéket nevelhessünk.”)³¹

4

A törvényjavaslat — amelyet KUNFI Zsigmond és SOMOGYI Béla cikkeiben, beszédeiben sejtetett — 1919 februárjában készült el. Pontos címe: „*Törvényjavaslat a kisdövéképzés, valamint az elemi és polgári iskolai tanítóképzés állami ellátásáról.*” A javaslat szövegét — véleményezésre — IMRE Sándor helyettes államtitkárhoz is eljuttatták. Így maradt meg a teljes anyag az ő hagyatékában.³²

A törvényjavaslatban pozitív jelenség annak határozott leszögezése, hogy „a tanítóképzés állami feladat” (1.§), valamint annak előrebocsátása, hogy a megszűnő intézetek, vagyontárgyaik, felszerelésük „kártalanítási kötelezettség nélkül” igénybevehetők (4., 9. és 10.§). A javaslat margójára írt megjegyzésekből megállapítható, hogy a mérsékeltbe beállítottaságú IMRE Sándor éppen ezeket a pontokat helytelenítette.³³ Az átvételnél — amelynek határideje július 1. lett volna — felmerülő vitás kérdések tisztázásáról is körültekintően intézkednek a törvényjavaslat készítői. Ebben az esetben is alapvető szempont az állami érdek elsődlegességének biztosítása (5. §). Gondoskodtak arról is, hogy az államosítással érintett intézetekben a tanítás az 1919—20-as tanévben zavartalanul folyjék tovább (3. és 12. §). A volt felekezeti személyzet tagjai — amennyiben hajlandók állami intézményben dolgozni — minden további nélkül átvehetők (11. §).

A törvényjavaslat pontjai között akadnak olyanok is, amelyek később a végrehajtás korlátai, akadályai lettek volna. Nem terjedt ki ugyanis a törvény az ún. „nemzeti önkormányzat” körébe tartozó intézetekre, a főváros, a megszállott vagy veszélyeztetett területen levő intézményekre (17. §). E területeken az esetleg elfogadandó törvényt a minisztertanácsnak kellett volna életbeléptetnie.

Ismert történelmi okok miatt — a Tanácsköztársaság kikiáltása — nem került sor a parlamenti vitára, a törvény megszavazására. Minden ilyen kérdést — szélesebb, átfogóbb intézkedés keretében — az új, szocialista állam oldott meg.

A törvényjavaslat szövegét S. Heksch Ágnes fedezte fel, aki Imre Sándorról írt monográfiájában — tárgya szemszögéből — foglalkozott a javaslat néhány pontjával. Úgy véljük, a kor alaposabb, pontosabb megismerése érdekében nem érdektelen a teljes szöveg közzététele.

³¹ Párty Endre: A tanítóképzés és a szocializmus — Azonnal államosítani kell a tanítóképzést. Népszava, 1919. jan. 26.

³² A ref. egyház Ráday levéltára, 22. csomag, 533—562.

³³ Erről bővebben ld. S. Heksch Ágnes: Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere. Bp. 1969. 112—113.

*Törvényjavaslat
a kisdedóvoképzés, valamint az elemi és polgári iskolai tanítóképzés
állami ellátásáról*

1. §

A tanítóképzés állami feladat. Kisdedóvó és kisdedóvónő, elemi és polgári iskolai tanító- és tanítónőképzőintézeteket, valamint polgári iskolai tanárképző főiskolákat csak az állam állíthat és tarthat fenn.

2. §

A fennálló községi, hitfelekezeti, társulati és magánjellegű kisdedóvónő-, elemi és polgári iskolai tanító- és tanítónőképző, polgári iskolai tanárképző intézetek a velők kapcsolatos internátusokkal és gyakorló iskolákkal együtt 1919. évi június hó 30-án megszűnnek.

A felsorolt nem állami intézetek tanügyi irányítását az előbbi bekezdésben meghatározott időpontig is kizárólag a közoktatásügyi miniszter és az állami tanügyi hatóságok látják el: az intézetek tanszemélyzete felett pedig a belső tanulmányi rendet illető köteleességek és szolgálat tekintetében a fegyelmi jogot a közoktatásügyi miniszter gyakorolja.

3. §

A közoktatásügyi miniszter köteles a megszűnő intézetek helyett kellő számban és pedig lehetőleg ugyanazon a helyen, ahol ily intézet eddig is volt, állami intézeteket felállítani akként, hogy ezek működésüket az 1919. év szeptember havában megkezdhessék.

4. §

Azok az ingatlanok (épületek, udvar, kert), amelyek a 2. § értelmében megszűnő községi és hitfelekezeti jellegű intézetek s a velük kapcsolatos internátusok, gyakorló iskolák céljaira szolgálnak — rendeltetésüknek megfelelően — a megszűnő intézet helyébe lépő állami intézetnek és tartozékainak céljaira kártalanítási kötelezettség nélkül tulajdonjogilag igénybevehetők.

Az ingatlanok tulajdonában ennek a törvénynek a kihirdetése után esetleg bekövetkezett változás az igénybevételt nem akadályozza.

Ha az előbbi bekezdésben említett ingatlanok a megszűnő intézeten (intézeteken) s tartozékain kívül állandóan más, ezzel a néptörvénnyel nem érintett oktatási intézet vagy egyéb intézmény céljaira is szolgáltak — amennyiben az állami intézetnek és tartozékainak tanügyi és egészségi szempontból kifogástalan elhelyezéséhez szükséges ingatlan részek vagy az eddigi a megszűnő intézet, internatus és gyakorló iskola céljaira szolgált ingatlanrészek telekkönyvileg elkülöníthetők —: az igénybevétel joga csak ezekre az ingatlan részekre terjed ki.

Amennyiben ilyen ingatlan részek a fennálló szabályok értelmében telekkönyvileg nem különíthetők el, az ingatlanokat — abban az arányban való kártalanítás mellett, amelyben az ezzel a néptörvénnyel nem érintett oktatási intézetek vagy egyéb intézmények céljaira eddig használtattak — a maguk egészében lehet igénybevenni.

Ilyen igénybevételnek nincsen helye, ha az ingatlan nem közösen szolgál több együttesen fenntartott és igazgatott intézet céljaira, hanem kifejezetten egy ezzel a néptörvénnyel nem érintett intézmény céljaira van rendelve s csupán azon helyiségek engedtek át az önállóan igazgatott megszűnő intézet részére. A közoktatásügyi miniszter azonban ebben az esetben is jogosult a megszűnő intézetnek, internatusnak és gyakorló elemi iskolának helyiségeit az államkincstár terhére eszközölendő elkülönítés mellett az állami intézetnek és tartozékainak céljára kártalanítás nélkül két év tartamára ideiglenesen igénybevenni.

5. §

Az eddig több oktatási intézet vagy egyéb intézmény céljaira szolgált ingatlannak a maga egészében való igénybevétele esetében elsősorban az állami intézetnek és tartozékainak tanügyi és egészségügyi szempontból kifogástalan és elkülönített elhelyezését kell biztosítani. Az ezután még rendelkezésre álló helyiségeket — ha azt a fenntartók kívánják — az ezzel a néptörvénnyel nem érintett oktatási intézetek vagy egyéb intézmények részére az államkincstár terhére eszközölendő elkülönítés mellett átmenetileg, de legfeljebb két év tartamára át kell engedni, feltéve, hogy a fenntartók az illető oktatási intézeteket vagy egyéb intézményeket valamely rendelkezésükre álló más épületben elhelyezni nem képesek.

Ha az igénybevenni kívánt épületben az eddig ott állandóan elhelyezett és a megszűnő intézettel kapcsolatos zárda részére az állami intézet és tartozékai mellett a fenti bekezdés értelmében való elkülönített elhelyezést átmenetileg sem lehetne biztosítani: az intézmény fenntartójának jogában áll az állami intézetnek és tartozékainak céljaira e helyett az épület helyett olyan, külön álló más épületet átengedni, amelyben az állami intézet és tartozékai megfelelően elhelyezhetők.

Az igénybevett ingatlanra telekkönyvileg bekebelezett követelések, illetőleg azok az összegek, amelyek az egész ingatlanra telekkönyvileg bekebelezett követelésekből az igénybevett ingatlan részekre esnek: az államkincstárt terhelik.

Az intézet fenntartójának azok a telekkönyvileg be nem kebelezett tartozásai is az államkincstárt terhelik, amelyek az igénybevett épület felállításának, átalakításának vagy tatarozásának költségeiből a munkásokkal vagy vállalkozókkal szemben még fennállnak. Ezeket a tartozásokat az épület igénybevételét követő második hónap végéig lehet a közoktatásügyi miniszternél a szükséges bizonyítékok kíséretében bejelenteni.

Ha az igénybevett ingatlanok a megszűnő intézetben és tartozékain kívül eddig állandóan más, ezzel a néptörvénnyel nem érintett oktatási intézet, vagy egyéb intézmény céljaira is szolgáltak, az intézetek fenntartójának kártalanítás címén olyan összegre van igénye, amely az illető intézetekre az igénybevett ingatlanok 1913. évi forgalmi értékéből az ingatlanok eddigi állandó használatának arányában esik.

Ezt a kártalanítási összeget, amelybe az ingatlanra telekkönyvileg bekebelezett követeléseket és az átvállalt tartozásokat valamint az ingatlan megszerzésére, az épületek felállítására vagy átalakítására utaltatott államsegélyt arányosan be kell számítani, az ingatlan teljes igénybevételétől kezdődően legfeljebb 20 év alatt való törlesztés mellett kell a fenntartó kezéhez kifizetni.

Az államkincstár viseli az ezzel a törvénnyel nem érintett oktatási intézeteknek vagy egyéb intézményeknek az igénybevett épületből való kitélepítése összes igazolt költségeit is.

7. §

Ha a megszűnő intézet helyébe állami intézet állítatik, abban a kérdésben, hogy az állami intézet elhelyezéséről a megszűnő intézet céljaira szolgáló ingatlanoknak egészben vagy részben való igénybevételével avagy egyébként történjék-e gondoskodás —: a közoktatásügyi miniszter tanügyi és építészeti szakértőkből a községi képviselő testület (városi néptanácsa) két választott tagjának bevonásával alakított és a helyszínen eljáró bizottság javaslata alapján ennek a néptörvénynek az életbelépésétől számított egy éven belül határoz.

Ha az intézet fenntartója az ingatlanok igénybevételére és az ezzel kapcsolatos kérdésekre vonatkozó határozatot sérelmesnek tartja, a határozat közlésétől számított 15 napon belül választott bíróság döntését kérheti a közoktatásügyi miniszternél.

A választott bíróság elnökét a kuriai, a közigazgatási bírósági vagy az ítélőtábla bírák közül a minisztertanács küldi ki, két tagot a közoktatásügyi miniszter, kettőt pedig az intézet fenntartója választ.

A 4. § 3—5. bekezdésében, valamint az 5. §-ban érintett valamennyi vitássá vált kérdésben a választott bíróság határoz és ítélettel állapítja meg az 5. §. 1. bekezdésében említett elhelyezés és elkülönítés tervét.

Az igénybevétellel kapcsolatos vitás magánjogi kérdésekben a rendes bíróság határoz és pedig: a 6. § 2. s 5. bekezdése alapján felmerülő igények tekintetében az ingatlan helye szerint illetékes járásbíróság határoz végzéssel, amely ellen közléstől számított 15 napon belül felfolyamodásnak van helye a törvényszékhez: 4. § bekezdése és a 6. § 3. bekezdése alapján igényelhető kártalanítás vitássá vált összeg tekintetében pedig az ingatlan helye szerint illetékes törvényszék előtt megindítható eljárásnak és ennek határozata ellen szabályszerű további jogorvoslatnak van helye.

8. §

A közoktatásügyi miniszternek az ingatlanok igénybevétele előtt is jogában áll a megszűnő intézetek és tartozékainak céljaira szolgáló ingatlan részeket (helyiségeket) 1919. július hó 1-én vagy ha az intézet működését akár a tanév korábbi befejezése folytán, akár más okból — előbb szüntetné meg, a megszűnés után azonnal az állam birtokába venni. Ha a birtokba vétel az intézet megszűnését követő két hónapon belül nem történik meg, a közoktatásügyi miniszter aziránt csupán akkor intézkedhetik, ha az ingatlan igénybevételét elhatározta, de ebben az esetben is csak a határozat keltét követő újabb két hónapon belül.

9. §

A közoktatásügyi miniszter az intézet megszűnését követő két hónapon belül az állami intézetnek és tartozékainak céljaira a fennálló jogviszony fenntartása mellett azokat az ingatlanokat is igénybe veheti, amelyek a megszűnő intézetnek és tartozékainak elhelyezésére bérlet vagy használati jog alapján állanak a fenntartó birtokában. Ebben az esetben az átvételtől kezdve, amelyről azt a tényezőt, aki az ingatlanok felett rendelkezik, szabályszerűen értesíteni kell, a fennálló jogviszonyból folyó összes jogokkal és kötelezettségekkel az államkincstár lép az intézet fenntartójának helyébe. A közoktatásügyi miniszternek azonban jogában áll az átvett bérletet — a bérleti szerződés ellenkező kikötése esetében is — egy évi felmondással kártalanítás nélkül bármikor megszüntetni.

10. §

Az igénybevevett épülettel együtt az államkincstár tulajdonába megy át az iskolai és internátusi bútornak valamint a taneszközöknek — ideértve a tanári és ifjúsági könyvtárt és a különböző gyűjteményeket is — az állami intézet és tartozékainak céljaira szükséges része, még pedig abban az arányban kártalanítás nélkül, amelyben a bútornak a megszűnő intézetnek (intézeteknek) és tartozékainak céljaira szolgált.

A kártalanítási összeg megállapításánál a 6. § 3. bekezdésében foglalt rendelkezés megfelelő alkalmazása mellett, az igénybe vett bútornak és taneszközök forgalmi értékét kell alapul venni, amely azonban a beszerzési árnál nem lehet magasabb és a megállapított összegbe a bútornak és a taneszközök céljaira utalványozott államsegélyt be kell számítani. Az erre nézve felmerülő vitás kérdésekben az intézet fenntartójának és szakértőknek meghallgatása után az ingatlan helye szerint illetékes járásbíróság a 7. § 5. bekezdésében foglaltak értelmében határoz.

A megszűnő intézetek anyakönyveit, iktatóit és összes hivatalos irományait, vagy ezeknek állami közjegyző által hitelesített másolatait legkésőbb 1919. július hó 15-ig az állami hatóságoknak kell átszolgáltatni.

11. §

A megszűnő intézetek igazgatói, tanárai, tanárnői, tanítói, tanítónői és óvónői a fennálló, vagy a szervezendő állami intézetekhez való átvételüket a jelen néptörvény kihirdetésétől számított egy hónapon belül kérhetik a közoktatásügyi minisztertől.

A közoktatásügyi miniszter azokat, akiket a folyamodók közül állami szolgálatba kíván átvenni, csupán beszámítható illetményeiknek megfelelő fizetési osztályokba nevezheti ki.

Azok, akik akár megfelelő képesítés hiánya miatt, akár más okból állami szolgálatba nem volnának átvethetők, és eddigi illetményeikkel azonos javadalmazású és végellátással egybekötött más alkalmazást sem nyernek, 1919. július hó 1-én kezdődően az illető nyugdíj intézet terhére törvényszerű végellátásban (nyugdíj, végkielégítés) részesülnek, feltéve, hogy a végellátásra igénytadó egyéb törvényes kellékek fennforognak.

A törvényszerű végellátás az államkincstár terhére az első hat hónapban a tényleg élvezett és beszámítható illetmény és a volt állomáshelynek megfelelő lakáspénz félévi összegére egészítendő ki. Ha a folyósított végellátást (nyugdíjat vagy végkielégítést) időközben valamely törvényes okból meg kell szüntetni, ez a kiegészítés is megszűnik.

A megszűnő intézetek kizárólagos szolgálatában állott nevelők, nevelőnők, kertészek, gazdaszonyok és szolgák további alkalmaztatása vagy végellátása tárgyában a közoktatásügyi miniszter a fenti elvek megfelelő alkalmazása mellett rendeletileg intézkedik.

12. §

A közoktatásügyi miniszter gondoskodik arról, hogy a megszűnt intézeteknek azok a rendes növendékei és hallgatói, akik az óvónői vagy tanítói képesítést még nem nyerték el, a szükséges kellékek fennforgása esetében tanulmányaikat az eddig élvezett kedvezmények mellett tovább is folytathassák.

13. §

A megszűnő intézeteknek azokat az alapítványait (ösztöndijait), amelyek az intézet jellegétől függetlenül tanulmányi célokra vannak rendelve — feltéve, hogy az alapító vagy jogutódai ilyen esetre nem rendelkeztek — 1919. évi július hó 1-től kezdődően az alapítási cél figyelembevételével az állam kezeli. Minden más alapítvány (ösztöndij) kezelésének joga a megszűnt intézet fenntartóját illeti.

Ha az alapítvány rendeltetésére nézve az előbbi bekezdés szempontjából vita merül fel, e kérdésben a 6. § szerint alakított bizottság dönt. A bizottság döntése nem zárja ki, hogy harmadik személynek az alapítvány (ösztöndij) vagyona vonatkozólag őket megillető magánjogi igényeiket rendes bírói úton érvényesíthessék.

14. §

Ha a 4. § 4. bekezdése alapján igénybevevett ingatlanon a megszűnő intézettel kapcsolatban eddig közösen elhelyezett oktatási intézet ennek a kapcsolatnak a megszűnése folytán további működését indokoltan megszüntetné, az intézet tanügyi és egyéb alkalmazottaira valamint rendes növendékeire a 11. § illetőleg a 12. §-ban foglalt rendelkezések megfelelően kiterjednek.

Amennyiben az illető községben (városban) fennálló oktatásügyi viszonyok ezt szükségessé teszik, a közoktatásügyi miniszter az előbbi bekezdésben foglaltak szerint megszűnő intézet helyébe is állami intézetet állít.

15. §

Addig is, a míg a kisdedővő és óvónő, valamint a tanító és tanítónőképzés a maga egészében szervesen rendezhető, a közoktatásügyi miniszter az intézetek tanulmányi ügyeit (a növendékek előképzettségét, az intézetekben tanítandó tantárgyakat, a tanfolyamok számát és tanulmányi rendet, valamint az intézetek felügyeletét és igazgatását átmenetileg a fennálló törvényes rendelkezésektől eltérően is szabályozhatja.

16. §

A fennálló törvényeknek a jelen néptörvénnyel ellenkező rendelkezései hatályukat veszítik.

17. §

Ennek a törvénynek a hatálya a törvényesen biztosított nemzeti önkormányzat körébe eső kisdedővő-, elemi iskolai tanító- és polgári iskolai tanárképző intézetekre nem terjed ki. Átmene- tileg nem terjed ki a törvény hatálya a megszállott vagy veszélyeztetett területeken levő ilyen intézetekre sem. Ezeket a területeket a minisztertanács állapítja meg és ugyancsak a miniszter- tanács jogosult a törvénynek ezeken a területeken való későbbi életbeléptetését elrendelni.

Budapest fővárosnak az ebben a törvényben érintett intézetek felállítására és fenntartására való jogát illetően a főváros oktatásügyi önkormányzata tárgyában alkotandó külön törvény irányadó.

18. §

A törvény a kihirdetés napján életbelép és végrehajtásáról a közoktatásügyi miniszter gondos- kodik.

HONVÉDELMI NEVELÉSÜNK TÍZ ÉVE

Az iskolai honvédelmi nevelés elméletének és gyakorlatának problémaköre immár egy évtizedes múltra tekinthet vissza. Természetesen nem arról van szó, hogy a honvédelmi nevelés — mint a szocialista nevelés egyik irányultsága — bevezetésének igénye tíz évvel ezelőtt vetődött volna fel. Az 1961. évi III. törvény szellemében koncipiált iskolareform téziseinek, az ennek alapján kialakított tantervek, nevelési tervek vitáiban részt vett pedagógusok bizonyára még jól emlékeznek arra, hogy nevelési céljaink között szerepelt — s szerepel ma is még erőteljesebben — a tanulóiifjúság felkészítése a haza védelmére, mint átfogó pedagógiai feladat. Talán nem tűnik ismétlésnek, ha idézzük az alapidokumentumok erre vonatkozó passzusait. „... Az általános iskola célja, hogy megalapozza a kommunista ember személyiségének kialakítását. Ennek érdekében: tegye képessé őket arra, hogy hazánknak és a jövő társadalmának mindenoldalúan fejlett, öntudatos dolgozóivá és *védelmezőivé* válhassanak”.¹ Ezt a célmeghatározást az általános iskolai nevelési terv — éppen a gyakorlat számára tett javaslataival, ajánlásaival — a következetesség igényével részletezi a nevelés valamennyi színterén. Hasonló tudatossággal fogalmazza meg a nevelési terv a középiskolák honvédelmi neveléssel kapcsolatos feladatait is. A középiskolás fiatal „rendelkezik a fizikai és szellemi munkához szükséges testi és szellemi felkészültséggel és gyakorlottsággal. *Képes és kész elért eredményeink, a dolgozó nép, a szocialista haza védelmére*... Mindenkor kész a béke védelmére: gyűlöli a békés fejlődés és a társadalmi haladás akadályozóit; lehetőségeihez mértén harcol a háborúra bujtogatók ellen. Tudja, hogy ennek legfőbb módja hazánk és a szocialista világrendszer erősítése...”²

A honvédelmi nevelés eszmei-pedagógiai alapvetése tehát adott volt már az elmúlt évtized első felében. A továbbiakban azt kellett vizsgálnunk, hogy az ebből következő lehetséges feladatok milyen hatékonysággal valósultak meg a nevelés gyakorlatában. Erre kitűnő támpontot biztosított a Magyar Szocialista Munkáspárt Politikai Bizottságának 1964. április 28-i határozata, amely körülmények között vizsgálta és elemezte — a többi között — az alsó-, közép- és felsőoktatási intézmények honvédelmi nevelési gyakorlatát, ennek eredményeit és fogya-

¹ Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Bp. 1963. 4. A kiemelés a szerzőtől.

² A középiskolai tanulók tervszerű nevelésének programja. Bp. 1965. 23—26. A kiemelés a szerzőtől.

Itt jegyezzük meg, hogy a gimnáziumi tanterv és utasítás cél- és feladatmeghatározásai között hiába keressük a honvédelmi nevelésre utaló passzusokat. Ugyanakkor az egyes tantárgyak utasításainak nevelési-oktatási-képzési feladatmegjelölései a honvédelmi nevelés tekintetében igen következetesek. Valószínű, hogy a jelzett hiányosság a gimnázium célja körül folyt viták hevének figyelemelterelő szituációjából származik.

tékosságait. E határozat instrukcióinak eredményeként bővültek ki a tankönyv-írást irányító munkabizottságok a honvédelmi nevelési szakértőkkel; kerültek be a középiskolai osztályfőnöki órák témarendszerébe a speciálisabb honvédelmi nevelést szolgáló témák³; jelentek meg az első tanulmányok, cikkek a pedagógiai szaksajtóban; készült távlati feladatterv a honvédelmi nevelés tartalmának és módszereinek részletesebb kimunkálására.

*

A honvédelmi nevelés problematikájával foglalkozó szakemberek és a gyakorló pedagógusok problémát-kibontó, magyarázó találkozásain kerültek felszínre azok az első vitakérdések, amelyek nagymértékben siettették a tudományos igényű munkálatok megkezdését.⁴ A vitában résztvevők egy része merőben új feladatnak minősítette a honvédelmi nevelés iskolára háruló konzekvenciáit, figyelmen kívül hagyva, vagy nem eléggé látva az összefüggéseket a tantervekben és a nevelési tervekben megfogalmazott célok és követelmények és a honvédelmi nevelés feladatrendszeré között. A véleményekből kirajzolódott egy olyan álláspont, amely a honvédelmi nevelést az oktatás-nevelés-képzés komplex folyamatának kiegészítő, pontosabban: járulékos aktualizációjaként fogta fel. Ez a vita szülte azt a cikket, amely a *Történelemtanítás* 1964 decemberi számában jelent meg.⁵ Ez az írás — igaz, csak a történelem tantárgyra konkretizálva — bizonyította, hogy a tantárgy feladat- és követelményrendszeré biztosítja a honvédelmi nevelés folyamat jellegét, hogy a honvédelmi nevelés tudományos képzési, világnézeti, erkölcsi, politikai és érzelmi nevelési lehetőségei adóttak a tantárgy oktatási-nevelési-képzési feladatiban.

A honvédelmi nevelés járulékos elemként való felfogása egy másik téves és hibás következtetéssel is kapcsolatos volt. E vitázók — kellő ideológiai és politikai tájékozottság hiányában — nem látva a békés egymás mellett élés elve és gyakorlati politikája, valamint a honvédelem szakadatlan erősítése közötti dialektikus összefüggést, — a honvédelmi nevelést a nemzetközi helyzet feszültségeiből származtatták. A kérdések így vetődtek fel: vajon azért szorgalmazzuk-e a honvédelmi nevelést, mert feszült a nemzetközi helyzet? S ha a nemzetközi helyzetben enyhülés következik be, nem végeztünk-e felesleges munkát? Összeegyeztethető-e a béke biztosítására irányuló szilárd politikánk azzal, hogy szorgalmazzuk a honvédelmi nevelés feladatait osztályszociális és iskolai vonatkozásban egyaránt? (Megjegyezzük, hogy hasonló vélekedések — ha erőteljességükből vesztve is — még ma is élnek a pedagógus közvéleményben. E mögött a szemlélet mögött az keresendő, hogy a pedagógustársadalom egy része számára még mindig nem eléggé tisztázott a békés egymás mellett élés elve és politikai gyakorlatának lényege. Fokozzák e hibás szemlélet újabb és újabb hullámverését a szocialista országoknak az európai béke biztosítása érdekében kezdeményezett és tett politikai, katonapolitikai sikerei.

Távol áll tőlünk az az erőszakolt ideológiai hibakeresési szándék, amely mindenből a pejoratív eszmeiséget igyekszik kibányászni, de a fentebbi kérdések egyikében-másikában nem nehéz felfedezni a *pacifizmust*, azt, hogy a béke szük-

³ Osztályfőnöki kézikönyv a középiskolai osztályfőnöki órák Tanterv és Utasításához. Bp. 1965. 92—95; 129—135; 153—154; 201—203.

⁴ Az első vitakurzust a Honvédelmi Minisztérium Honvédelmi Nevelési Osztálya rendezte 1964 szeptemberében, pedagógus tartalékos tisztek számára. A résztvevők száma mintegy 300 volt.

⁵Bodó László: Új feladat? Történelemtanítás, 1964. 6. sz. 4—6.

ségességének hangsúlyozása közben — ha nem is tudatosan — sokszor a pacifizmus is jelentkezik. Szem elől tévesztve, hogy a szocializmus építésének jelenlegi szakaszában, — amely egy egész történelmi korszakot ölel fel — a béke védelme a honvédelem erősítése nélkül aligha lehetséges.

Ezeket a gondolatokat fejtegette — a többi között — Munk Károly a *Pedagógiai Szemle* 1965. első számában.⁶ Érdemes visszatérni a Munk Károly⁷ által kifejtett álláspontra, hiszen azok aktualitásukból mit sem veszítettek. Leszögezhetjük, hogy nem a külpolitikai helyzet pillanatnyi, hosszabb vagy rövidebb változásai indítottak — és indítanak ma is — arra, hogy mind mélyebben, átfogóbban és a részletekre is kiterjedően foglalkozzunk a honvédelmi neveléssel. A történelmi fejlődés objektív volta készítet bennünket annak tudomásulvételére: olyan történelmi korszakban élünk, amelyben egyidejűleg létezik egymás mellett a szocialista és a kapitalista társadalmi rendszer. A szocialista világrendszer kialakulásának történelmi folyamatában mindúntalan tapasztaltuk és tapasztaljuk ma is, hogy az imperializmus agresszív természete semmit sem változott. *Korunkban tehát a szocializmus építése csak akkor lehetséges, ha megteremtjük az építőmunka védelmének katonai biztosítékait is. A szocializmus építése és védelme egymást feltételező feladatunk*, ha nem akarjuk a saját és a szocializmus nemzetközi összefogása által már eddig létrehozott eredményeinket pusztulni hagyni, ha nem akarjuk, hogy tervezett jövőnk elérhetetlen távolságba kerüljön tőlünk. A nemzetközi helyzet feszültsége éberségre int, tudatja velünk, hogy szocializmust építő elhatározottságunk, elszántságunk csak akkor vezethet el a magunk meghatározta célhoz, ha gyarapítjuk honvédelmünk erejét.

Korunk történelmi körülményeiből, fejlődésének eme tendenciájából származtattuk nevelési célunkat is, amelyről részletesebben a tanulmány bevezető sorai-ban szóltunk. Tudniillik, hogy az iskola alapvető feladata az olyan ember nevelése, aki építi és védi a nép államát, aki híven szolgálja a népek békéjét és testvériségének ügyét. Következésképpen: *a honvédelmi nevelés nem azonosítható csupán a haza fegyveres védelmére irányuló felkészítéssel, a szorosabb értelemben vett katonai kiképzéssel. A honvédelmi nevelés magában foglalja a népgazdaság erősítését, szakadatlan gyarapítását, a szocialista tudat formálásának feladatait, a sokoldalúan fejlett személyiség nevelését és természetesen a haza fegyveres védelmére irányuló felkészítés katonai feladatait is.*

A tanulmány szerzője eljut arra a helyes következtetésre is, hogy „... a honvédelmi nevelés szerves része a szocialista nevelés rendszerének”.⁸ Ezt a megállapítást konkretizálja a különböző iskolai tantárgyakra, mintegy erősítve és kiterjesztve az oktatás-nevelés-képzés más területeire azt a gondolatot, amit a Történelemtanítás 1964. 6. számában megjelent cikk kapcsán fentebb ismertettünk.

A honvédelmi nevelés tartalma és módszerei problematikájának igényes kifejtésében jelentős szerepet kell tulajdonítanunk az 1966. évi novemberi nevelőtestületi vitaanyagának.⁹ Nemcsak azért, mert széles körű vitát váltott ki,¹⁰

⁶ Munk Károly: Az ifjúság honvédelmi nevelése. *Pedagógiai Szemle*, 1965. 1. sz. 6—13.

⁷ Munk Károly ezredest időközben (1972-ben) elragadta a halál, s vele a honvédelmi nevelés egyik kitűnő szakemberét, ideológusát veszítettük el.

⁸ I. m. 8.

⁹ Ifjúságunk szocialista hazafiságra nevelése és a honvédelmi nevelés. (Módszertani útmutató — a novemberi tantestületi vita anyaga.) *Köznevelés*, 1966. 21. sz. 801—812.

¹⁰ Vö.: Napirenden a hazafias nevelés. *Köznevelés*, 1966. 24. sz. 938—949.; A szocialista hazafiság és az iskola. *Köznevelés*, 1967. 4. sz. 126—134.

hanem néhány fontos gondolattal, módszertani javaslattal bővítette az iskolai honvédelmi nevelés kérdéskörét: „... a haza védelmében, a honvédelmi feladatok ellátásában... ma már a szellemi, erkölcsi, fizikai erő kifejtésre egyaránt szükség van. Amikor maradéktalan munkavégzésre, szorgalomra, kitartásra, szívósságra, maximális erő kifejtésre neveljük ifjúságunkat, ugyanakkor ezekkel a képességekkel a honvédelmi kötelezettségek ellátására is képessé tesszük őket. A szocialista hazafiság által motivált honvédelmi kötelezettség belátása a személyiség szerves tartozéka, helytelen azt kiragadni az erkölcsi nevelés egészéből. A »polgári erények« és a »katonai erények« a mi nevelésünkben nem választhatók el egymástól.”¹¹

A *Köznevelés* idézett vitaanyaga tehát helyesen értelmezte és fejlesztette tovább azt a gondolatot, hogy a honvédelmi nevelés a szocialista nevelés szerves része, hogy a honvédelmi feladatok ellátásában a szellemi, az erkölcsi és a fizikai erő kifejtésre (felkészültségre) egyaránt szükség van; hogy a szocialista hazafiság által motivált honvédelmi kötelezettség elfogadása a személyiség szerves része. Ugyanakkor — az előbbi megfogalmazással ellentétben — a honvédelmi nevelést leszűkíti az erkölcsi nevelés területére (erre lehet következtetni a megfogalmazás következő részletéből: „... a honvédelmi kötelezettség belátása a személyiség szerves tartozéka, helytelen azt kiragadni az erkölcsi nevelés egészéből”).

Kétségtelen tény viszont az is, hogy a leszűkítő értelmezések és álláspontok újabb és újabb leszűkítő vélekedéseket szültek. Tovább gyűrűzött a honvédelmi nevelés és a szocialista hazafiságra, a proletár nemzetköziségre irányuló nevelés jelentéstani terjedelmének mechanikus azonosítása. A katonapolitikai témák előadásos kifejtése sokakat olyan következtetésekké juttatott el, hogy a hadsereg magasfokú gépesítése az intellektuális felkészültség eddig nem tapasztalt szintjét követeli meg, tehát a honvédelmi nevelés azonosítható az értelmi nevelés, a tudományos képzés feladataival. Ugyanakkor sokakban felvillant a múlt képe is, az unos-untalan gyakorolt menetek, az alaki követelmények, a fegyverfogások sulykolása, a fizikai fáradalmak elviseléséhez való kíméletlen szoktatás emlékei. Mindebből arra a következtetésre jutottak, hogy a honvédelmi nevelés azonosítható a fegyverkezett mozgásformák elsajátíttatásával.

A leszűkítő értelmezések, a helytelen azonosítások eme halmazából a kivezető út keresése sürgős pedagógiai feladattá vált. A helyes álláspontok kialakulása közben is születtek nem elfogadható következtetések. Ezek közül egyet említünk meg.

Korábban már jelentőségének megfelelően méltattuk MUNK Károlynak a honvédelmi nevelés problematikáját útjára bocsátó tanulmányát. A viták további — nyugtalanító — alakulására ismételten reagált a honvédelmi nevelés e kitűnő szakértője. Egyik 1967. évi munkájában¹² elismeri a szocialista hazafiságot mint a honvédelmi nevelés erkölcsi megalapozásának feltételét, a tudományos képzés és a honvédelmi nevelés szükségszerű összefüggéseit; maga is fejtegeti és bizonyítja az ismert nevelési főfeladatok komplexitását. De — idézem következtetését — „éppen ebben mutatható ki a honvédelmi nevelésnek mint önálló pedagógiai kategóriának a létjogosultsága”. Majd így indokolja következtetését: „Korunkban a szocialista haza védelme egyik legfontosabb kötelességünk. A szocialista hazafiakkal szemben az élet ezt a követelményt fokozottabban állítja előtérbe. A szocialista nevelésnek ezért az erre való felkészítés megkülönböztetett feladatává vált. S mindaddig, amíg ez a követelmény előtérben van, a honvédelmi nevelésnek mint önálló pedagógiai kategóriának megvan a létjogosultsága. Feloldása bármely más kategóriában jelentőségének csökkenését eredményezheti.”¹³

Az bizonyos — hiszen személyes vitáinkban ez egyértelműen kiderült —, hogy MUNK Károly a „pedagógiai kategória” megfogalmazáson nevelési főfeladatot, a közhasználatban elterjedt megjelöléssel élve: nevelési területet értett. Eme igény nevelérendszertani indokolatlanságára a későbbiekben még visszatérünk. Észre kell vennünk azonban azt is, hogy a kitűnő szerző éppen a

¹¹ Ifjúságunk szocialista hazafiságra nevelése és a honvédelmi nevelés. (Módszertani útmutató — a novemberi tantestületi vita anyaga.) *Köznevelés*, 1966. 21. sz. 805.

¹² A honvédelemről és a honvédelmi nevelésről. Honvédelmi tudósítók kézikönyve. Bp. 1967. 7—20.

¹³ I. m. 10—11.

leszűkítő, beskatulyázó nézetekre reagál, és — helyesen — elutasítja a honvédelmi nevelés feloldását „bármely más kategóriákban”. Mert nem is annyira feloldásról, mint inkább a honvédelmi nevelés leszűkítéséről volt szó és próbálkozás a fentebb ismertetett nézetekben, aminek az elmélet és a gyakorlat egyaránt — szinte helyrehozhatatlan — kárát szenvedte volna.

Az 1966-os és az 1967-es évek vitáinak volt egy igen figyelemre méltó következménye: megérlelték a tudomány és a gyakorlat munkásai tömörítésének szándékát, s 1967-ben a Honvédelmi Minisztérium kezdeményezésére a Magyar Írók Szövetsége és az Országos Pedagógiai Intézet közreműködésével Eger Város Tanácsa megrendezte a *korszerű hazafiság kérdéseivel foglalkozó első országos tanácskozását*.¹⁴

Miben mutatható ki a tanácskozás jelentősége?

Egyértelműen abban, hogy a jövőre — az elkövetkező évek munkájára — történő kivetítéssel tisztázta a korszerű hazafiság és a honvédelmi nevelés összefüggéseit. Különösen DOBOZY Imre vitaindító referátuma és MÓD Aladár felhívása sarkallta a résztvevőket további kezdeményezésekre. Felhívta a figyelmet hazafias nevelésünk gyengéjére, a hazafias nevelés egyoldalú történeti beállítottságára, az ebből származó nevelési ellentmondásokra. Figyelembe vesszük-e nevelőmunkánk mindennapjaiban, hogy ifjúságunk elsősorban nem a múltba akar tekinteni, hanem a jövőbe? Azt akarja tudni, hogy milyen lehetőségek állnak előtte e szocialista hazában, milyen lehetőségeket kell megteremtene azért, hogy az emberi felemelkedés lehetőségei, mind korszerűbb életfeltételei biztosítottak legyenek! Az élet természetes törvénye, hogy az ifjúság a jelent vizsgálja, ebből indul ki, s a múlt annyiban izgalmas és életszerű számára, hogy mire inti, tanítja a jelenben, és mennyiben ad erőt, hitet és önbizalmat a jelen és a jövő harcaihoz.¹⁵ Vajon nem vétünk-e az életre nevelés alapvető pedagógiai elve ellen, amikor hazafias nevelésünket jórészt a múltra koncentráljuk? Vajon nem lenne-e elfogadhatóbb és indokoltabb az ifjúság számára, ha honvédelmi feladatainkat a jelenből származtatnánk és jövőnk biztosítékaként mutatnánk be?

Az 1967. évi egri tanácskozás ezzel az eszmei-ideológiai-erkölcsi alapvetéssel készítette elő a következő évi tanácskozást, amely kimondottan a honvédelmi neveléssel foglalkozott.

Az 1968. évi egri tanácskozás programjának kialakítását nagymértékben meghatározta az időközben megjelent néhány jelentős feldolgozás. Ezek közül megemlítjük „A honvédelmi nevelés feladatai az iskolai oktató-nevelő munka során” c. egyetemi és főiskolai jegyzetet.¹⁶ Tesszük ezt azért, mert — a fentebbi leszűkítő nézetekkel behatóan, a dolgok mélyére hatóan polemizálva — megállapítja, hogy „a honvédelemre való felkészítés nem különálló, plusz feladata a nevelésnek, hanem az egész nevelésnek rész célja, irányultsága és lényeges eredménye”.¹⁷ A jegyzet tehát helyesen állapítja meg a honvédelmi nevelés mibenlétét, még akkor is, ha megfogalmazásában nem egészen pontos. (Lásd a következő második bekezdést.) Feltétlen erénye a munkának, hogy az előbbi alapvetést következetesen igyekszik érvényesíteni a nevelés-oktatás-képzés lehetséges területein, tevékenységi formáiban.

Ugyancsak 1968-ban jelent meg az első gyűjteményes kötet,¹⁸ amely nem ment túl az egyetemi és főiskolai jegyzet tartalmi és metodikai megállapításain, de összegezte az elmúlt évek eredményeit is. Ezzel olyan szemléletformáló anyagot adott a pedagógusok kezébe, amely jól segíti a honvédelmi nevelés iskolai gyakorlatát.

¹⁴ 1967. október 24—25-én, Eger vára viadalának 415. évfordulója alkalmából.

¹⁵ Vö.: *Korszerű hazafiság* (Országos tanácskozás. Eger, 1967. október.) Bp. 1968. 7—32.

¹⁶ A honvédelmi nevelés feladatai az iskolai oktató-nevelő munka során. Egységes jegyzet. (Szerk.: Ágoston György egyetemi tanár.) Bp. 1968. 74 oldal.

¹⁷ I. m. 5.

¹⁸ Iskola és honvédelem. Szerkesztette: Kovács Gyula. Bp. 1968. 324 oldal.

Az 1968. évi egri tanácskozás¹⁹ összegezte a honvédelmi nevelés elméleti és gyakorlati eredményeit, elemezte az első ötéves szakasz produktumait és lezárta „a honvédelmi nevelés helye a nevelés rendszerében” kérdés körül folyó több éves vitát. Idézzük ez utóbbira vonatkozó állásfoglalást: „... A honvédelmi nevelés a szó tág, széles és nem leszűkített értelmében... nevelési célkategória; a párt- és állami dokumentumok nevelésünk célját joggal olyan emberekben látják, akik építik és egyben védik a nép államát, a szocialistahazát. A szocializmus építésére és védelmére való felkészítésnek mindig egységben kell szerepelnie a nevelési célrendszerben. Éppen azért, mert a honvédelem célkategória, a honvédelmi nevelés nem külön nevelési terület, hanem a nevelés minden területén érvényesítendő meghatározott irányultság, elv, amely az eszmeiség elvének egyik vetülete.”²⁰

Az alábbiakban összefoglaljuk az egri tanácskozás eredményeit.

Köztudott, hogy a nevelési folyamat összetevői között szoros összhang van, hogy a nevelési folyamat komplex, s csak a tudomány tagolja — rendszertani és vizsgálódási megfontolásból — az ismert területekre. Számolnunk kell azonban azzal is, hogy az összefüggések vizsgálatának olyan metódusa, amikor egy jól körülhatárolt pedagógiai probléma áll a középpontban, könnyen vezethet szemléletbeli torzuláshoz. Többek között ahhoz is, hogy a szocialista hazafiságra nevelés és a honvédelmi nevelés közé egyenlőségjel kerüljön. A nevelés összetevői közötti szoros kapcsolatrendszerből a gyakorlat számára elsősorban az a következtetés vonható le, hogy ha elmélyítjük a szocialista hazaszeretetet és az internacionalizmus érzelmeit, és ezeket az érzelmeket a szocialista humanizmus, az igazságszeretet, a munkához való szocialista viszony és a szocialista fegyelem kohéziójává érleljük, mindezzel a honvédelmi készség, a honvédelmi képesség eszmei-erkölcsi bázisát teremtjük meg.

Változó és fejlődő világunk bonyolult és sokoldalú összefüggéseiben nehezen tud tájékozódni, eligazodni az, akinek nincs tudományosan megalapozott világnézete. A mi világnézetünk, a dialektikus materializmus a fejlődő tudományok eredményeiből levont és levonható végkövetkeztetések rendszere, s mint ilyen, elválaszthatatlan a korszerű műveltségtől. A világnézet egyértelműsége és szilárdsága, cselekvést meghatározó tudatossága függ tehát az intellektuális felkészültség fokától, a képzettségtől. Korunk igényeinek megfelelő műveltség és világnézet, az ezen a bázison realizálódó önálló gondolkodás kulturáltsága nem fogható fel az ismeretek, a nézetek halmazának, vagy csupán rendszerezett tudásnak. A világnézeti meggyőződés — amelyben kifejeződik viszonyunk a hazához, a társadalomhoz, a munkához, a szocializmus építésének hazai és világméreteken folyó törekvéseihez — inspirálja, mozgósítja tudásállományunkat, tevékenységünket szocialista értékeink gyarapítására, a létrehozott értékek védelmére.

Köztudott az is, hogy a mai haditechnika a különböző hatásfokú rakétafegyverekben ölt testet, hogy a ma hadászatában nélkülözhetetlen a magasszintű infratechnika, a híradástechnika, a kibernetika, a matematika, a fizika, a kémia, a biológia — és így tovább. Ez jellemző néphadseregünk technikai ellátottságára is, amelyből azonban nem vonható le olyan egyoldalú következtetés, hogy

¹⁹ 1968. október 17—18. Rendezte: Eger Város Tanácsa, a Honvédelmi Minisztérium és a Magyar Írók Szövetsége.

²⁰ Ágoston György: A hazafiságra nevelés és a honvédelmi nevelés a szocialista pedagógia rendszerében. Az országos tanácskozás jegyzőkönyve. Bp. 1968. 8.

a kiképzésben, a technika alkalmazásában csupán az ember intellektuális képességei lennének a döntőek, a meghatározó tényezők. Az ember valójában akkor válik a technika urává, ha tudja, ha meg van győződve arról, hogy milyen cél érdekében használja fel azt. A modern haditechnika, a tömegpusztító fegyverek korában mindennél fontosabb a világnézeti meggyőződés, amely meghatározza a honvédelmi kötelezettség tudatos vállalását, és szükség esetén a bátorság, a bajtársiasság maximumát: a heroikus áldozatvállalást is.

Az eddigiek ellenére a honvédelmi nevelés mégsem azonosítható csupán az értelmi neveléssel, a tudományos képzéssel. Az értelmi nevelés, a tudományos képzés folyamatában teremtik meg hazánk, a szocialista rendszer védelméhez nélkülözhetetlen világnézeti alapot, amely eligazít a nemzetközi méretekben folyó osztályharcban és biztosítja az általános műveltség azon szintjét, amelyre felépíthető a korszerű haditechnika alkalmazása.

Mint azt már a fentiek során leírtuk, sokan vélekednek úgy, hogy a honvédelmi nevelés nem más, mint a fegyelmezett mozgásformák elsajátítása, a fegyverforgások besulykolása, a fizikai fáradalmak elviselésére való felkészítés. Nem állítjuk azt, hogy a fegyelmezett mozgásformákra, az egyszerű fegyverek működtetéséhez szükséges fogások begyakoroltatására és az edzettségre nincs szükség. A szocialista erkölcs normái, az értelmi képességek, a világnézeti meggyőződés által szabályozott tudatos cselekvés eszközrendszerében a fizikai képességeknek nagy szerepük van. A fizikai képességek azonban nem korlátozhatók a katonás, az „alaki” mozgásokra, a fegyverforgatásra, a fizikai edzésre. A korszerű katonai kiképzés és a hadviselés a fizikai felkészültség tekintetében is magas fokú és speciális képzettséget igényel. Feltételezi azokat a funkcionális és morfológiai változásokat, amelyek a szervezet edzettségének, ellenállóképességének, a testi képességek fejlettségének a jellemzői és amelyek a széles körű mozgáskultúrát, a mozgásos feladatmegoldó-képességet alapozzák meg, bontakoztatják ki.

A testi-fizikai kultúráltság honvédelmi irányú fejlesztése az ökonomikus, a gyors helyzetfelismerésen alapuló összetett és összehangolt mozgásokat igényli, és megkívánja a változó környezeti hatások károsodásmentes elviselését, a változatos terepviszonyok közötti feladatvégrehajtást. Az iskolai testi nevelésnek, testnevelésnek és sporttevékenységnek tehát olyan alapokat kell adnia, amelyre fel lehet építeni a honvédelmi nevelés igényelte speciális fizikai képességeket. A honvédelmi nevelés révén a testi-fizikai képességeket azért fejlesztjük, hogy a pozitív érzelmek által befolyásolt, az erkölcsi, a világnézeti meggyőződés által meghatározott, az értelmi képességektől szabályozott cselekvés eredményes honvédelmi gyakorlattá is váljon.

A honvédelmi nevelés — a fentiekből következően tehát — *nem szűkíthető le az ismert nevelési területek egyikére sem, de nem is külön nevelési terület, hanem a nevelés minden területén érvényesítendő és érvényesíthető irányultság, amely oktató-nevelő munkánk egészét áthatja. Az oktató-nevelő munka valamennyi feladatának megvannak tehát a sajátos honvédelmi vonatkozásai.*²¹ Érvényes ez a politechnikai képzés, a munkára nevelés tekintetében is. És kétségtelen az is, hogy a cselekvés, a magatartás, az alkotás, a valóság átalakítására és az ember által formált valóság értékeinek megóvására, védelmére irányuló tevékenység esztétikuma a honvédelmi nevelésnek is elidegeníthetetlen része.

²¹ Vö.: A korszerű műveltség és honvédelmi nevelés. Iskola és honvédelem. (Szerk.: Kovács Gyula) Bp. 1968. 84—99.

Időközben megjelent „A honvédelmi nevelés módszertani kérdései” c. kézikönyv,²² amely a korábban kialakított²³ és az egri tanácskozás által megvitatott és elfogadott pedagógiai elveket dolgozta ki az osztályfőnöki és a szaktanári gyakorlat számára.

De térjünk vissza az egri tanácskozásra, amelynek rangját és fontosságát nemcsak az adta meg, hogy elhelyezte a honvédelmi nevelést a neveléstudomány rendszerében, s hogy a gyakorlat számára egyértelmű elvi kereteket adott (jelezve az elmélet munkásai számára is a kimunkálendő részleteket), hanem elvileg tisztázta a honvédelmi ismeretek²⁴ és a honvédelmi nevelés viszonyát, összefüggéseit. A korábbi évek vitáiban bekövetkezett nyugvópont, a pedagógiai szemléletmód megközelítően azonos eszmei-pedagógiai bázisának kibontakozása ugyanis időközben lehetővé tette az újabb előrelépést, vagyis a *honvédelmi ismeretek bevezetését* az általános iskola 7—8. osztályába, a közép- és felsőfokú intézményekbe.

A tanácskozás — a honvédelmi ismeretek bevezetésének körülményeit vizsgálva — megállapította, hogy a honvédelmi ismeretek bevezetése iskoláinkban részben a korábbi leszűkítő értelmezések egy részét keltette életre, részben újabb leszűkítő nézeteket szült. Az a tény, hogy a honvédelmi ismeretek tanterve és utasítása hangsúlyozza a testnevelő tanár szerepét, felelevenítette a honvédelmi nevelés és a testnevelés azonosításának téves és hibás álláspontját. A honvédelmi ismeretek bevezetése olyan — a jövő pedagógiai gyakorlatának szempontjából is — hibás értelmezést is hozott felszínre, amely a honvédelmi ismeretek követelményeinek teljesítését azonosítja a honvédelmi neveléssel.

A honvédelmi nevelés feladatai — mint azt az egri tanácskozás a vita eredményeként megállapította — nem háríthatók csupán az érintett nevelési területekre, amelyeknek érvényesítési lehetőségei az iskolai nevelésben potenciálisan és perspektívikusan is adóttak. A honvédelmi nevelés — éppen sajátosságainál fogva — speciális ismereteket, jártasságokat, készségeket és képességeket is igényel. Ezeket tartalmazzák a honvédelmi ismeretek tantervei és utasításai.

Idézzük a tanácskozás jegyzőkönyvének egyik részletét:

„Az a tény, hogy a honvédelmi ismeretek tantervvel rendelkezik, sok pedagógusban azt a nézetet erősíti, hogy a honvédelmi ismereteket tantárgyként kezelje. Nincs szándékomban a tantárgyjelleget cáfoló argumentumokat felsorakoztatni, mert ezeket a tantervek utasításrészei tartalmazzák. Nézetem szerint a honvédelmi ismeretek tantárgyként való kezelése a honvédelmi nevelés és a honvédelmi ismeretek azonosításának reális veszélyét hordozza magában. Holott a honvédelmi ismeretek azoknak a speciális ismereteknek, és azoknak a speciális jártasságokat, készségeket kialakító tevékenységformáknak a rendszere, amelyek a tanítási órákon, az ezekhez kapcsolódó iskolán belüli és kívüli nevelési alkalmakon nem biztosíthatók, de amelyek szervesen kapcsolódnak a honvédelmi nevelés iskolára háruló feladataihoz.”²⁵

A tanácskozáson elhangzott a honvédelmi ismeretek és a honvédelmi nevelés összefüggéseinek részletesebb indokolása, bizonyítása is, megközelítőleg a következő tartalommal:

²² Szerk.: Bodó László és Szabó István őrnagy. Bp. 1968. 347 oldal.

²³ Lásd: Az iskola és a honvédelmi nevelés. Köznevelés, 1968. 9. sz. 325—326.

²⁴ A honvédelmi ismeretek Tanterv és Utasítása bevezetését a művelődésügyi miniszter — a 27/1965. Korm. sz. rendelet alapján — az 54 852/1968. sz. alatt rendelte el, 1968. szeptember 1-i hatállyal.

²⁵ Az országos tanácskozás jegyzőkönyve. Bp., 1968. 24—25.

A pedagógusok előtt ismert, hogy a honvédelmi ismeretek tantervének — a tantervet kidolgozók szándéka szerint is — egyik lényeges témaköre, egysége: a haza védelme. Ez a tantervi egység kimondottan a katonapolitikai témák felolgozásának feladatát rója az osztályfőnökökre. A katonapolitikai témákkal foglalkozó osztályfőnöki órák száma — iskolatípustól függően — kettő és hat között mozog. Bárkiben felvetődhet a kérdés, lehet-e még a maximális 6 órában is a tantervekben megfogalmazott és reálisnak ítélt követelményeknek megfelelő elmélyültséggel foglalkozni alapvető katonapolitikai kérdésekkel. Természetesen nem, ha csak a rendelkezésre álló óraszámokat vesszük figyelembe, ha tantárgyként fogjuk fel a honvédelmi ismereteket. A tantervek utasításai — éppen a haza védelme tantervi egység fontosságából kiindulva — hangsúlyozzák, hogy a haza védelme szervesen illeszkedik az osztályfőnöki órák rendszerébe. Azok eredményesen nem dolgozhatók fel elkülönítve a kapcsolódó etikai témaköröktől, de az aktuális bel- és külpolitikai, kulturális és tudományos kérdésektől sem. Az általános iskola 7. osztályában — az életkori sajátosságok optimális figyelembevételével mellett is — indokolatlan lesz a tanulók számára „a Magyar Néphadsereg fegyvernemei és szakcsapatai” téma, ha az osztályfőnök nem illeszti bele a szocializmus építése falun és városon, a szocialista hazafiság kérdéseivel foglalkozó témák rendszerébe, illetőleg az aktuális világméretű politikai események és az ezekhez kapcsolódó tudományos kérdéseket megtárgyaló beszélgetések rendszerébe.

De ugyanez mondható el a 8. osztályos témáról is, amely a Varsói Szerződés-sel, a szocialista országok hadseregeinek együttműködésével és a Szovjetunió hadseregével foglalkozik. Ez a téma is indokolatlan lesz a tanulók számára, ha az osztályfőnökök nem hangolják össze „a szocialista haza polgárai leszünk”, az „összefogás a baráti népekkel”, illetőleg „a háború és a béke ügye” kérdéseivel foglalkozó osztályfőnöki órák tartalmával, valamint az aktuális politikai témákról folyó beszélgetésekkel.

Az ilyen és ehhez hasonló összefüggések feltárása és realizálása lehetséges és szükséges a középiskolákban, a szakmunkástanuló intézetekben is. Ezeknek a lehetséges és szükséges összefüggéseknek a megvalósítása az osztályfőnököktől nagyfokú tudatosságot és kezdeményezést kíván. Igényli az aktuális politikai és tudományos problémák pedagógiai értékeinek gyors felismerését és ezek erőltetés nélküli beépítését a katonapolitikai nevelés folyamatába.

A katonapolitikai ismeretek és a honvédelmi nevelés összefüggései nem csak az osztályfőnöki órákon valósíthatók meg. Nem kell ezeket az összefüggéseket különösebben bizonyítani az általános, a középiskola és a szakmunkástanuló intézetek utolsó osztályainak *történelem* anyagát tekintve sem, hiszen korunk, századunk és jelenünk hazai és egyetemes történelmének eseményeivel, az ezekből levonható következtetésekkel foglalkoznak a tanulók. Ugyanez vonatkozik a *Világnézetünk alapjai* tantárgy harmadik nagy egységének harmadik és negyedik fejezetére is, amely a szocialista társadalom szerkezete, gazdasági és államrendjének problematikájával, valamint a nemzetközi fejlődést és a világpolitika alakulását meghatározó és befolyásoló tényezőkkel foglalkozik.

Ezeknek az összefüggéseknek a feltárását és gyakorlati érvényre juttatását nemcsak a honvédelmi nevelés általános és speciális ismeretanyagának és tevékenységrendszerének egysége indokolja, hanem az a tény is, hogy a katonapolitikai problémakörök nem szakíthatók ki a szocializmus fejlődése által meghatározott gazdasági, társadalmi, ideológiai, politikai kérdések rendszeréből. Az elkülönítés szinte pótolhatatlan ideológiai, politikai és pedagógiai károkat okozhat mind a szocializmus, mind az imperializmus mai katonapolitikája megértésének tekintetében.

A honvédelmi ismereteknek a *Polgári védelem* c. tantervi egysége²⁶ azokat a minimális ismerete-

²⁶ Mivel a honvédelmi ismeretek tanterve és utasításai hozzáférhetők, nem ismertetjük az egyes témaköröket és azok óraszámait.

ket és gyakorlati jártasságokat tartalmazza, amelyekkel ma már minden állampolgárnak rendelkeznie kell. Az időkeret itt sem sok. Még a legjobban dotált iskolatípusban — a középiskolákban — is mindössze 405 perc. A honvédelmi rajverseny követelményei viszont e tantervi egység relációjában is a teljesítményképes tudást feltételezik. A tanulók ezeknek a követelményeknek csak abban az esetben tudnak eleget tenni, ha a fizika, a kémia és a biológia tantárgyak tanárai is megteszik mindazt, amit a honvédelmi nevelés feladata rájuk hárít. A korszerű támadóeszközök lényegének megértéséhez mozgósítaniuk kell azokat az alapozó ismereteket, amelyekkel a tanulók fizikai, kémiai és biológiai tanulmányaik eredményeként már rendelkeznek. Az atomfegyver, a bakteriológiai és a vegyi harcanyagok ismeretanyagát és az ellenük való védekezés lehetőségeit, valamint az egészségvédelmi, az ön- és bajtársi ismeret és gyakorlat anyagát a felsőbb osztályok tanulmányai során kell és lehet teljesítményképes tudássá és tevékenységgé érlelni.

A *tereptan* a föld felszínének, a domborzatnak — katonai kifejezéssel: a terepnek — katonai aspektusú értelmezését, az azon való célszerű és ökonomikus mozgás készségének kialakítását tűzi ki célul. Az óraszám itt sem nagy. A honvédelmi rajverseny követelményeinek a tanulók viszont csak akkor tudnak eleget tenni, ha a tereptani ismereteket és gyakorlatokat az általános iskola aktivizálható földrajzi tanulmányaira építjük fel és a középiskolai tanulmányok során szilárdítjuk meg. A térkép méretarányainak értelmezése, az iránymeghatározások összetett feladatok megoldásával, a magasságmeghatározások, egy adott terület domborzati viszonyainak jellemzése és összehasonlítása más területekkel, térképvázlatok készítése, a térképolvasási készség fejlesztése, a térképek használata, a terepen történő komplex földrajzi kirándulások gyakorlatanyagának megtervezése ugyanúgy feladata a földrajztanításnak, a honvédelmi irányultságú földrajztanításnak, mint a honvédelmi ismeretek tereptan tantervi egységeinek.

Az összefüggések teljesebb látása tekintetében fontos azt tudni, hogy a honvédelmi ismeretek speciálisabb, direkter jellegű tereptani gyakorlatanyaga, a tájékozódás a terepen tájolóval, mozgás a terepen térképpel és tájolóval csak akkor lehet eredményes, ha a földrajztanítás és honvédelmi ismeretek között a lehetséges és szükséges koncentrációt megteremtjük.

A fentiekből logikusan következik, hogy a *földrajz* tantárgynak is erőltettség nélkül adottak a honvédelmi nevelési feladatai, hogy a földrajz tantárgy kapcsán is adottak a honvédelmi nevelés és a honvédelmi ismeretek nagyon is szoros összefüggései. Ez egyben indokolja a földrajztanár szerepét a honvédelmi ismeretek tanításában.

A *honvédelmi testnevelés* a honvédelmi ismeretek legtöbb órával dotált tantervi egységei közé tartozik. A követelmények azonban azt írják elő, hogy a középiskola, a szakmunkás-tanuló intézetek végzős tanulóiban kialakuljon az egyénileg és az alakzatban történő mozgások határozott és pontos végrehajtásának készsége, illetőleg hogy a tanulók felkészüljenek az összetett honvédelmi rajverseny követelményeinek teljesítésére. A követelmények igénylik — mint arról az általánosabb kérdések kapcsán fentebb már szó volt — az edzettséget, a megfelelő szintű tűrő- és ellenállóképességet, a széles körű ökonomikus mozgáskultúráltságot, a mozgás feladatmegoldó képességet. Ezt csak úgy lehet biztosítani, ha a honvédelmi ismeretek katonai testnevelési gyakorlatanyaga is szervesen épül be a testnevelési órák gyakorlatanyagába.

A *honvédelmi rajverseny* akadálypályájának hossza fiúk részére 2–3,5 kilométer, a lányok számára 1500–1200 méter, miközben fizikai erőfeszítést kívánó gyakorlatokat is meg kell oldaniuk. Alapos előkészítést igényel e feladat megoldása még akkor is, ha közben pihentető gyakorlatokat iktatunk be. Fontos lelkiismereti, egészségügyi és pedagógiai feladat tehát, hogy a testnevelési órákon e követelmények károsodásmentes teljesítésére készüljenek fel a tanulók.

Nem lényegtelen tudni, hogy a testnevelés és a katonai testnevelés követelményrendszere lényegében megegyezik, csupán a gyakorlatanyagban van eltérés. A honvédelmi nevelés és a honvédelmi ismeretek eme összefüggései bizonyítják az iskolai testnevelés és a testnevelő tanár jelentőségét, szerepét a honvédelmi nevelés általános és specifikus feladatainak megvalósításában.

A mögöttünk levő hét év pedagógiai gyakorlatának tapasztalatai bizonyítják, hogy a *lövészet* a honvédelmi ismeretek legvonzóbb tevékenységformája. A lövészet azonban a minimális löelméleti kérdések elsajátítását is igényli. A tanulóknak ismerniük kell a lövés jelenségét, a röppálya jelentőségét, a lövedékre ható tényezők szerepét ahhoz, hogy hibáikat korrigálni tudják. Ezek a minimális löelméleti ismeretek akkor lesznek szilárdak s akkor szolgálnak az eredményes gyakorlatot, ha a kémia, a fizika és a matematika tanárai szaktárgyaik tanítása során megfelelő kísérletekkel és feladatmegoldásokkal egészítik ki azokat.

A honvédelmi rajverseny egyéni, hangsúlyosan kollektív erőfeszítést kíván a tanulóktól, mint ahogyan a katonai kiképzés is. Ha az iskola lehetőségeinek optimumát érvényesíti a közösség kialakításában és megszilárdításában, tehát ha felkelti a tanulóknak a közösségi élet iránti igényt, kimunkálja a közösségi élet szokásait, egyben a honvédelmi nevelés egyik igen lényeges követelményének is eleget tesz. Nem titok az sem, hogy a honvédelmi nevelés, a honvédelmi ismeretek változatos és sokszínű tevékenységformáitól várható az is, hogy pozitív, élménygazdag hatást gyakoroljon a *közösség* szokásainak, követelményeinek kialakulására.

Az egri tanácskozás után jelent meg a *honvédelmi ismeretek ideiglenes módszertani kézikönyve*,²⁷ amely maradéktalanul törekedett érvényesíteni a tanácskozás által helyesnek ítélt pedagógiai, metodikai elveket.

Talán feltűnő, hogy milyen gyakori hivatkozás történik az egri tanácskozásra, különösen az 1968. évre. Az egri tanácskozások jelentőségét ma már a gyakorlat igazolja. (Kár, hogy 1968 óta nem adódott alkalom arra, hogy országos tanácskozáson napirendre kerüljön az iskolai honvédelmi nevelés ügye, gondja, problematikája.)

A következő három év (1969—1971) fő feladatát az iskolai honvédelmi nevelés gyakorlatának figyelemmel kísérése, tapasztalatainak elemzése tette ki. Ennek eredményeként jelent meg 1970-ben *A honvédelmi nevelés módszertani kérdései* c. kötet második, átdolgozott kiadása. E kötet megerősítette az iskolai honvédelmi nevelésnek fentebb már ismertetett koncepcióját, megállapította, hogy *a honvédelmi nevelés tartalmában és a honvédelmi ismeretek feladatrendszerében az egész és a rész kölcsönös feltételezettsége, dialektikus korrelációja tükröződik*. A módszertani kézikönyv tartalma kibővült az iskolai ifjúsági mozgalom honvédelmi nevelési lehetőségeinek tartalmi és metodikai problematikájával.²⁸ Így a pedagógusok kezébe egy, az iskolai munka egészét átfogó honvédelmi nevelési kézikönyv kerülhetett.

A honvédelmi nevelés iskolai gyakorlata elemzésének eredményeként születtek meg a honvédelmi ismeretek iskolatípusonkénti módszertani segédkönyvei is.²⁹ Az egységes segédkönyvvel szemben e köteteknek az a nagy előnyük (s egyben ebben rejlik pedagógiai, metodikai értékük), hogy az életkori sajátosságok maximális figyelembevételével adhattak részletekbe menő tantárgypedagógiai instrukciókat, tanácsokat.

1972-ben jelent meg *A honvédelmi nevelés alapjai* c. tanulmánykötet. Meggyőző erővel tárja fel a szocialista honvédelem szükségességét meghatározó alapvető tényezőket, s ebből eredően indokolja pártunk és kormányunk honvédelmi politikáját, a társadalmat átfogó honvédelmi nevelés rövid- és hosszabb távú feladatait; részletezi az iskolai honvédelmi nevelés tartalmát és módszereit; a gyermek- és az ifjúsági mozgalom honvédelmi nevelési lehetőségeit; mindezek illeszkedését a katonai előképzés hazai rendszerébe; foglalkozik a katonai utóképzés problematikájával — mindezzel bizonyítva a honvédelmi munka egész életre történő kiterjedését; vázolja a tömegkommunikációs eszközök és a művészetek szerepét, feladatait a honvédelmi nevelésben.³⁰ A tanulmánykötet elvi-ideológiai, pedagógiai és metodikai értékét bizonyítja az a nagy érdeklődés, amelynek eredményeként 1973-ban ismételtelen meg kellett jelentetni.

*

A hazai honvédelmi nevelés problémátörténetének vázlatos bemutatása aligha lehet reális az *MSZMP KB Ifjúságpolitikai Állásfoglalása* (1970. február 18—19) és *Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól hozott határozata* (1972.

²⁷ Honvédelmi ismeretek. Ideiglenes segédkönyv az általános, a középiskolák és a szakmunkásképző iskolák tanárai számára. Bp. 1968. 166 oldal.

²⁸ A honvédelmi nevelés módszertani kérdései. Második, átdolgozott kiadás. Szerk.: Bodó László és Szabó István alezredek. Bp. 1970. 372 oldal.

²⁹ Honvédelmi ismeretek. Segédkönyv az általános iskolai nevelők számára. Szerk.: Bodó László. Bp. 1970. 84 oldal. — Honvédelmi ismeretek. Segédkönyv a szakmunkásképző iskolák tanárai számára. Szerk.: Bodó László. Bp. 1971. 217 oldal. — Honvédelmi ismeretek. Segédkönyv a középiskolai nevelők számára. Bp. 1971. 311 oldal.

³⁰ A honvédelmi nevelés alapjai. Szerk.: Munk Károly és Sztana Béla. Bp. 1972. 234 oldal.

június 15) nélkül. Mindkettő igen lényeges megállapításokat tesz, amelyek (ha nem is direkt módon érintik a honvédelmi nevelést) további munkánk során iránymutatók.

Az állásfoglalás és a határozat szelleméből logikusan következik, hogy a honvédelem és a honvédelmi nevelés konkrét tartalmát a *hazához való cselekvő viszony* határozza meg. Ezt az erkölcsi és érzelmi tartalmat a haza szeretetével szoktuk kifejezni, meghatározni. A *hazaszeretet ideológiai karakterét, tartalmát, a tartalom minőségét a hazához való fegyveres viszony*, a honvédelem ilyen tartalmú készsége, képessége határozza meg. A hazaszeretet és a honvédelem egymáshoz való viszonyát ez a *dialektikus korreláció* tölti ki.

Korunk fejlődésének egyre kézzelfoghatóbb törvényszerűsége: az *integráció*, amelynek tartalma sokoldalú és összetett. Korántsem lehet leszűkíteni gazdasági jellemzőkre. — Az integráció, a szocialista integráció objektív voltából következően a *hazaszeretet tartalma* szükségszerűen bővül ki a *proletár internacionalizmussal*, amelynek eszmei-ideológiai-politikai tartalmát a *szocialista közösségtudat* minősége határozza meg. *Így teljesedik a hazaszeretet hazafisággá.*³¹ Ebből következően a *haza védelme sem egyszerűen meghatározott határokkal övezett terület, az ezen élő, dolgozó nemzet, nép védelme, hanem a szocialista közösség népeinek, nemzeteinek, területének stb. védelme is.*³² A szocialista haza- és honvédelmi tudatot az teszi szüntelenül élővé, hogy annak erkölcsi, intellektuális, emocionális stb. tényeit a felnövekvő nemzedékek újból és újból birtokba veszik — polemikusan; miközben a haza- és honvédelmi tudat tartalma állandóan tisztul, szocialista tartalmában egyre gazdagabbá válik.

³¹ Ma már kétséges a hazafiság és internacionalizmus fogalom pár külön-külön, köztisztelettel való használatának realitása. A hazafiság — éppen korunk objektív fejlődéséből következően — nem korlátozható, szűkíthető a haza szeretetére. Az internacionalizmus nem kiegészítő, és még csak nem is mellérendelt tartalmi kitevője a hazafiságnak. A szocialista hazafiságnak a hazaszeretet és a proletár internacionalizmus egy és ugyanazon töről fakadó tartalmi alkotója. Ez nem mond ellent a szocialista nemzetté válás történelmi folyamatának, amely a szocializmus alapjainak lerakása után bontakozott ki nagyobb mértékben. Itt ugyanis új minőségről van szó. A nemzeti feltétele a nemzetközinek, vagy pontosabban: a szocialista közösségtudatnak, és ez az utóbbi jelzi és minősíti a nemzeti valódi értékét, őrzendő és kiteljesítendő minőségét.

³² A Varsói Szerződés Alapokmánya és ennek szellemében fogant gyakorlata ma már ezt nagyonis kézzelfoghatóan dokumentálja. Az utóbbi évtizedek nem egy példát szolgáltatnak „a nemzeti és a nemzetközi honvédelem” kölcsönösségére, dialektikájára.

J A U S Z B É L A

1895—1974

Sok éves, türelemmel viselt szenvedés után 1974. november 7-én távozott Jausz Béla az élők sorából.

1919-ben a kisújszállási református gimnáziumban magyar—német szakos tanárként kezdi meg működését, és 1967-ben bekövetkezett nyugdíjaztatásáig 48 éven át ténylegesen szolgáló pedagógus.

Országos jelentőségűvé vált munkásságának csak kevés, ismert állomására emlékeztetek:

1936-ban vette át a debreceni gyakorló gimnázium igazgatását.

1951-től a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem neveléstudományi tanszékének tanszékvezető docense, majd egyetemi tanára, 1957—59-ben az egyetem rektora.

Huzamosabb időn át vezető szerepet tölt be az MTA Tudományos Minősítő Bizottságában.

1961-től — újra megindulásától — kezdve tagja a Magyar Pedagógia szerkesztő bizottságának.

1967-től elnöke a Magyar Pedagógiai Társaságnak . . .

Megemlékezésem gondolatai szükségszerűen térnek vissza a debreceni gyakorló gimnáziumban 1936-tól 1944-ig eltöltött évekre. Nemcsak azért, mert életének ebben a korai, majd a legutolsó szakaszában voltam tanúja, hanem mert ekkor váltak állandókká Jausz Bélában azok a személyiségi jegyek, melyek a pedagógus hivatáshoz való viszonyát egész későbbi életére kihatóan meghatározták.

Természetesen ez az iskola sem léphetett ki abból a korból és környezetből, melyben nevelnie kellett. Azok az igények is, melyeket Jausz Béla mint új igazgató az 1936. szeptember 21-i ünnepélyes évnyitón támaszthatott, igen szerények:

„A gyakorló iskola nem reklámiskola. Nem tehet magáévá kritika nélkül hangzatos pedagógiai jelszavakat. Ez nem zárja ki természetesen, hogy ne újítson, ne haladjon. Sőt éppen ellenkezőleg: a magyar pedagógiának ez éppen egyik hivatott szerve arra, hogy . . . állandóan javíttassanak, tökéletesíttessenek azok az elgondolások és módszerek, amelyek a tanítás és nevelés leglényegesebb tényezőit alkotják. De mindez természetesen a modern pedagógia és gyermekpszichológia szigorúan tudományos alapján” (Értesítő, 1936—37. 11.).

Ilyen kezdet után gyűjtött maga köré és emelt magához rövid évek alatt olyan tanári testületet, melyből a felszaladás után, többek között két államtitkár, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium és az Országos Köznevelési Tanács több vezető személyisége került ki. Az iskola felsőoktatási intézményekben tanító tanárokat, a pályájukon kitűnően bevált középiskolai pedagógusok és tanítványok nagy sorát bocsátotta ki.

A sikerben bizonyosan részük van maguknak az egyéneknek. Meghatározó

tényező volt azonban az igazgató személye és vezetési stílusa. Időben nem elnyúló tanári értekezletek tanárjelöltek bevonásával és nélkülük; megbeszélések kisebb csoportokban; órák megvitatása; hetenként rendszeresen ismétlődő eszmecserék kávéházban, gyakorló gimnáziumi és egyetemi tanárok között . . . Mindig úgy, hogy az igazgató türelmesen hallgatott, és csak akkor tett észrevételt, ha mondanivalója volt. A hivatásával azonosult igazgató otthona is mindig nyitva volt munkatársai előtt.

Ebben a sokrétű érintkezésben vívődtek át Jausz Béla igényei tanári karának tagjaiba.

Sokat várt el a pedagógustól: tudást, emberismeretet és emberszeretetet, odaadást.

Tisztán látta, hogy a pedagógus pálya kívánja meg a legtöbb olyan befektetést, amely nagyobb idő elteltével is csak másban térül majd meg: a tanítványnak kijutó elismerésből semmi vagy csak igen kevés és ritkán ér vissza a pedagógusig. Aki tehát a tanítást élethivatásként vállalta, annak örömét kell lelnie a tanulókkal való mindennapi érintkezésben; éreznie kell, hogy személyiségének kiteljesedése, társadalmi becsvágya összekapcsolódik *minden* tanulója sikeres előrehaladásával. Önértékelése így tanítói és nevelői teljesítményéhez kötődik, ahhoz a bizonyossághoz, hogy tanulói vezetésével elértek annyit, amennyire képesek.

Ez a felismerés készítette arra, hogy a pedagóguspályát anyagilag kiemelten értékelendő, társadalmilag különösen védett és megbecsült munkakörnek minősítse. Mind több kitűnő és jól felkészült embert kell megnyernünk: olyanokat, akik képesek elébe menni a gyorsan alakuló világba való bevezetés nagy emberi problémáinak; akik meggyőzik a gyermekeket és ifjakat arról, hogy az iskola értük van; akiknek rokonszenve és ösztönző együttérzése a tanárból-diákból álló közösség összetartó ereje . . .

Az ember mindenoldalú kiművelését, egy idő múlva a szocializmus távlatait és új társadalmunk nevelési céljait szem előtt tartó pedagógiájában, a pedagógusokat hivatásukra felkészítő fáradozásában sem ebben az időben, sem később nem főleg az írás, hanem a közvetlen — szóval vagy magatartással meggyőző — ráhatás volt az erőssége. . .

Ennek az előzménynek a vázolója után közvetlenül térhetek át az életpálya végső szakaszának alakulására.

Nem véletlen, hogy a Magyar Pedagógiai Társaság újjáalakulása után olyan személyt emelt elnöki székébe, akiben megvalósulni látta az elmélet és a gyakorlat kapcsolatát. És nem véletlen, hogy Jausz Béla elnöki székfoglalójának önmagát jellemző részletében azok közé sorolja magát, „akik a pedagógus-valóság mindennapi, erőt edző munkájában tanultak meg gondolkodni tevékenységük mélyebb értelmén, akik nem szikkadt elmével és unott érzelmekkel rótták le az oly sokak szemében egyhangúnak, szürkének látszó napi penzumokat, hanem az élő anyaggal, a gyermekkel, szülőkkel, kollégákkal, emberekkel való munkájukban, ennek a kaleidoszkópszerűen kavargó pedagógus-életnek jelenségeiben igyekeztek megmagyarázni — a másokon való segítség szent buzgalmában — az eléjük táruló emberi sorsokat, az *emberi életet* és így legközvetlenebb hivatásbeli feladataikat” (Az alakuló közgyűlés eseményei. Bp: 1967. 88.).

Ehhez az első társasági megnyilatkozásához átmenet nélkül fűzhetem utolsó írásának következő megállapítását: „Minden emberi társulás alapját érzelmi erők is alkotják. Aki ezt nem tudja és nem tartja állandóan szem előtt, az ne nyúljon pedagógiához, ne akarjon gyermekeket és embereket nevelni” (Pedagógiai Szemle, 1974. 827.)

Jausz Bélától, a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága és a Magyar Pedagógia szerkesztő bizottsága tagjától mély fájdalommal veszünk búcsút, benne ezt a tiszta hivatási beállítottságot tisztelve és nagyra értékelve. Erősségünk marad, hogy példájára mutatva fáradozhatunk annak érdekében, hogy azt minél többen megértsék, vonzónak érezzék és bensővé tegyék.

KISS ÁRPÁD

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION

1973/2—4; 1974/1. sz.

Az UNESCO hamburgi Neveléstudományi Intézetének folyóirata mintegy két évtizede azzal az igénnyel indult, hogy olyan összehasonlító pedagógiai fórum legyen, amelyben főként a nemzetközi szervezet által kezdeményezett vagy pártfogolt munkák eredményei és tanulságai olvashatók. Ha évről-évre figyelemmel kísérjük a folyóiratot, megállapítható nemcsak ennek a kiadványnak a fejlődése (az is), hanem azok a változások is, amelyek az UNESCO munkájában, munkastílusában végbementek.

Három ilyen változásra szeretnék előljáróban rámutatni a XIX. és a XX. évfolyam néhány számának áttekintése alapján. Az egyik, hogy a korábbi években csaknem egyeduralgó mennyiségi tervezési szemlélet fokról-fokra helyet ad az ún. „minőségi tervezésnek”. Ezen az értendő, hogy a különböző nemzeti iskolarendszerek kiépítése, infrastruktúrájuk tökéletesítése után mind több cikk foglalkozik az oktatásügyek tartalmi kérdéseivel, közülük főként a tantervekkel. A másik változás az, hogy az elmúlt években mind hangsúlyosabbá vált az iskoláskor előtti oktatás, az iskolaelő-készítés. A korábban csaknem egyeduralgó problémakör — az alapfokú oktatás — helyet ad egyrészt a legkülönbözőbb óvodai programok értékelésének, másrészt a középfokú oktatás kérdéseinek. A harmadik változás pedig, hogy mind lendületesebb a „nyitás” a baloldali mozgalmak és a szocialista országok felé. Ennek egyik érdekes jele, hogy az utóbbi esztendőkből nem volt olyan évfolyama a lapnak, amely legalább egy áttekintést ne közölt volna a szocialista országok iskolarendszeréről, oktatásügyéről vagy pedagógiájáról. A másik jel, amely szintén sokat mondó: megsűrűsödtek a folyóirat hasábjain azok a cikkek és tanulmányok, amelyek időszzerű politikai problémák iskolai-oktatásügyi összefüggéseit tárgyalják. Az alábbiakban — az áttekintett számok alapján — a teljesség igénye nélkül ezeknek a tendenciáknak az érvényesüléséről szeretnék számot adni.

Az 1973. és az 1974. évfolyam említett számaiban több cikk és cikksorozat foglalkozik az oktató-nevelő munka tartalmi kérdéseivel.

Ezek közül a legfontosabb az az összeállítás, amely a tantervi reform fogalmával és megvalósíthatóságának különféle feltételeivel foglalkozik (1973/2. szám.) M. JOHNSON (Albany, USA) cikke azzal foglalkozik, hogy a reformnak milyen főbb elemei vannak (*A tantervi reform megszervezése*). A reform — amelyre ma egyre szívesebben használják a „változás”, „továbbfejlesztés” kifejezéseket, mert ezek többet mondanak, mint a „helyreállítás” fogalma — a különféle elemek két sorozatának egybekapcsolódásából, egymásra hatásából indul meg. Az elemek e két sorozata — egy-egy oktatásügyi rendszer keretein belül — a szerző szerint a „tevékenységi rendszer” és a „továbbfejlesztési rendszer”. A „tevékenységi rendszer” az oktató-nevelő munka gyakorlatának összekapcsolódásából áll: az oktatás és a nevelés mindennapjait, céljait és eszközrendszerét tartalmazza. Ez tartja mozgásban az oktatásügy egészét, mégpedig a legkülönbözőbb döntési szinteken. A „továbbfejlesztési rendszer” ehhez képest másodlagos, mert a kutatás, a fejlesztés, a képzés és továbbképzés, valamint a tervezés tartozik a fogalmába. Az elemek e két sorozata az oktatásügy legkülönbözőbb szintjein találkozhatnak; azaz a reform különféle döntési szinteken egyszerre vagy közel egy időben indítható meg. JOHNSON hat ilyen szintet ír le: az országos döntések, a közbelső döntések, a helyi döntések szintjét, amelyek valamennyi körzetbe tartozó iskolára vonatkoznak, az iskolai döntések és az osztályteremben hozott (tanári) döntések szintjét.

A témakörhöz ugyanebben a számban még ketten szólnak hozzá. M. C. ALKIN (Los Angeles, USA) első tanulmányában egy mátrixot dolgoz ki, amelynek segítségével az oktatási reform eredményei az eddigieknél pontosabban rögzíthetők (*Értelmezési keret a tantervi és oktatási reformhoz*). Hat szintet különböztet meg (az országos tantervek összessége, tantárgyak, tantárgyi anyagok évfolyam bontásban, az évfolyam tananyaga témakörökre vagy órákra bontva, az egyes órák terve, valamint az egyes órákon folyó tényleges munka). Minden szinten vizsgálható a tanterv, az oktatás-nevelés elméletének, valamint az oktató-nevelő

munka gyakorlatának átalakulása. A mátrix lehetővé teszi a különböző tervezőmunka alá- és fölérendeltségének szemléletes megállapítását, valamint eredménymérését is. Második tanulmányában (*Egy nemzeti tantervi és oktatási reform elemzése: Svédország esete*) a szerző ezt az értelmezési keretet próbálja ki akkor, amikor részletesen vizsgálja az 1950-ben kezdődött svéd iskolareform munkálatait és eredményeit. U. DAHLÖF (Göteborg) *A tanterv továbbfejlesztésének rendszere Svédországban* c. cikkében részletesen leírja a folyamatos korszerűsítésnek azt a mechanizmusát, amely a svéd oktatásügyben kialakult. Leírásának tanulsága, hogy továbbra is sok adatot kell gyűjteni az oktatásügy területén hozandó döntések alátámasztására; főként a már bevezetett intézkedések kiértékelésére van szükség; ehhez pedig legfontosabb szemléleti és módszerbeli eszköznek az ún. „követési tanulmányok” kínálkoznak.

A minőségi fejlesztés tárgykörébe tartozik az a vita is, amely J. RAVEN (Dublin, Írország), D. R. KRATHWOHL (New York, USA) és G. LANDSHEERE (Liège, Belgium) között keletkezett, és amelyet Raven válaszával az 1973/3. szám közöl. Raven cikke (*A nem tantervi követelmények teljesítése*) azt a problémát veti föl, vajon a szűkebben értelmezett nevelési célok — az ún. affektív területek — mennyiben érthetők el a különböző iskolai programok révén, mennyiben mérhetők és mennyiben vannak kihatással a tanulók további pályafutására (különösen a pályaelképzelésekre és a tanulói önmagukról alkotott képére). A szakirodalom áttekintése két dolgot mutat. Egyrészt hogy ezeknek a céloknak és földadatoknak a megvalósítása igen nehezen mérhető, nehezen határozható meg, nehezen hasonlítható össze. Másrészt, hogy a különböző affektív vonatkozásokat célzó oktatási-nevelési tevékenységek számos mellékhatással járnak, amelyek sokszor elfedik vagy túlnövik az eredeti nevelési célkitűzéseket. A szerző ezután megpróbálja az egyes iskolarendszerek egészét értékelő szempontokból visszakövetkeztetni az affektív vonatkozások elérhetőségét és mérhetőségét. Hagyományosan ilyen indexeknek tekintik a társadalmi mobilitást, a jövedelmi szintet, a gazdasági előre haladást, a politikai beállítottságot, az állampolgári aktivitást. Ezek azonban ma még, állapítja meg RAVEN, nem tekinthetők megfelelő mérőeszközöknek az affektív oktatási-nevelési célok elérésében. „Fogjunk hát hozzá lóhalálában a kutatáshoz és a kísérletezéshez, hogy tisztázhassuk az elérendő célokat és általánosíthatjuk az ezekhez szükséges új oktatásügyi „inputokat” és eszközöket” — fejezi be a szerző válaszát a cikkéhez érkezett hozzászólásokra.

Bevezetőben jeleztük már, hogy évek óta tartó hangsúlyeltolódásnak lehetünk tanúi: míg a hatvanas évek elején a pedagógiai sajtót nemzetközi méretekben is az alapfokú oktatás

problémái uralták, addig a hatvanas és a hetvenes évek fordulójára az óvoda és a középiskola iránt megújuló érdeklődés a jellemző. Jelzi ezt PH. A. DENNIS (Idaho, USA) cikke is, amely az 1974/1. számban jelent meg (*Levi-Strauss az óvodában*). A szerző cikke lényegében bírálat Montessori óvodájával szemben; úgy azonban, hogy párhuzamot húz az orvos és a francia etnológus emberekről alkotott képe között. Mindkét emberkép jellemzője, hogy túlhangsúlyozza az intellektust, az emberi személyiség kognitív összetevőit, s ezzel háttérbe szorítja az érzelmi vonatkozásokat. Levi-Strauss elemzései azon alapulnak, hogy a rokonsági rendszer, a mitológia, a totemek alá-fölérendeltsége mind egy-egy primitív társadalom sajátos logikájának megjelenési formái. A kulturális sokféleségeket azért tudjuk elemezhető egységekre egyszerűsíteni, hogy a jelképek rendszerének mélyén húzódó primitív logikát tárjuk föl. Montessori hasonlóképp feltételezi, hogy van egy primitív gyermeki logika, amely minden kultúrkörben minden gyermekre érvényes; ha ennek a logikának az útjait feltárjuk, akkor eredményesen fejleszthetjük is tovább. Ezek az elképzelések azonban figyelmen kívül hagyják a személyiség affektív (érzelmi-akarati) tényezőit; holott eredményes iskolaelőkészítő nevelési gyakorlat nélkül valójában nincs is.

Mondottuk már, hogy az utóbbi esztendőben az UNESCO összehasonlító neveléstudományi lapjának szerkesztésére a „nyitás balra” válik mind jellemzőbbé. E tendencia illusztrációjaként hadd emeljük ki két román szerző — I. NIÇA és C. BIRZEA (Bukarest) — tanulmányát a kelet-európai szocialista országokban lezajlott legutóbbi oktatáspolitikai változásokról (*Az oktatásügy továbbfejlesztése az európai szocialista országokban*, 1973/4. sz.). (A cikk adatainak nagy része a kolozsvári Birzea gyűjtése, aki 1970-71-ben a hamburgi Neveléstudományi Intézet ösztöndíjasaként hasznos kiadványt állított össze Bulgária, Jugoszlávia, Lengyelország és Románia pedagógiai kutatóintézeteiről, publikációiról, kutatóiról és folyamatban levő kutatásairól.) Az utóbbi párt- és kormányhatározatok irányelveinek figyelembe vételével a szerzők a következő tendenciákat emelik ki a szocialista országok iskolareformjaiból: a. A kötelező iskolázás koréveinek meghosszabbítása (ezzel kapcsolatban az iskolaelőkészítés feltételeinek javítása, az iskolakezdes korévének leszállítása, az iskolából kilépés évének fölemelése, a középiskolai oktatás kiterjesztése). b. A szakoktatás jelentőségének viszonylagos növekedése az általános képzéssel szemben (a szakoktatás és az általános képzés különválasztása középfokon, a horizontális integráció kialakítása a régebbi vertikálisan tagolt oktatással szemben, a választható tárgyak számának növelése, a szakképzés megkezdése már az általános iskolában). c. Törek-

vés a kutatás, a felsőoktatás és a termelés integrálására. d. A szakképzés és az állampolgári képzés összekapcsolása a felnőttoktatásban. Az igen hasznos és jó áttekintést sajnálatosan zavarja, hogy számunkra is ismert nevek — vagy a szerzők, vagy a szerkesztőség jóvoltából — következetesen elírva olvashatók; ez különösen a hazai szerzők esetében feszélyez az olvasásban. Valószínűnek látszik továbbá, hogy a cikk információs anyaga tovább bővíthető és frissíthető; hazai olvasó számára azonban még így is hiányt pótol.

Fölvívjuk a figyelmet még arra az eszmecserére, amelyet W. McLEOD RIVERA (Párizs, UNESCO) cikke váltott ki, s amelyhez az 1973/4. számában J. ARDINO, T. BROCHER, R. GHOSH, M. S. KNOWLES és A. DE PERETTI szolt hozzá. A cikk (*Teljesítménymotiváció vagy társadalmi cselekvés?*) három felnőttoktatási programfajtát ír le és hasonlított össze. A „politikai alfabetizáció” PAULO FREIRE nevéhez fűződik, és Latin-Amerika fejlődő országaiban került kipróbálásra. A „teljesítménymotiváció” eljárását az amerikai McCLELLAND dolgozta ki; a csoportdinamikai eljárás pedig a korszerű csoportpszichológiai (és üzemszervezési) gyakorlatból kölcsönöz. Mindhárom közös vonása, hogy radikálisan túlmutat önmagán (bevallva,

mint a politikai alfabetizáció, vagy bevallatlanul, mint a másik két technika): ti. a résztvevők beállítottságait és értékrendszerét kívánja gyorsan, radikálisan és nemcsak az oktatás vonatkozásában megváltoztatni. Ezért ezeket az eljárásokat nem sikerült a fejlődő országokban mindenütt elismertetni és a hivatalos oktatáspolitikai szintjére emelni; pusztán részlegesen illeszkednek bele a fönnálló oktatási rendszerbe, sőt inkább túlmutatnak azon. — Iskola és konkrét politikai gyakorlat kapcsolataira mutat rá M. J. SHAPIRO (Honolulu, Hawaii) *A társadalmi kontroll ideológiája és az amerikai oktatásügy* c. cikkében. A tanulmány azt a problémát dolgozza föl, miként tükröződik az iskolai kontroll gyakorlatában annak a társadalomnak a kontrollrendszere, amelyben maga az iskola működik (1974/1. sz.).

A tájékoztató folyóirat nemzetközi szerkesztősége 1974-ben átalakult. A XX. évfolyamot a következő szerkesztő bizottság szignálja: ÁGOSTON GYÖRGY (Szeged), M. D. CARELLI (Hamburg), R. H. DAVE (Hamburg), H. L. ELVIN (London), J. I. GOODLAD (Los Angeles), G. LANDSHEERE (Liège), L. LEGRAND (Párizs), Z. MALKOVA (Moszkva) W. MITTER (Frankfurt) és R. WONG (Singapore).

KOZMA TAMÁS

J. S. BRUNER: ÚJ UTAK AZ OKTATÁS ELMÉLETÉHEZ

Budapest, 1974. Gondolat Kiadó. 243 oldal

Nem ismeretlenek J. S. BRUNER nézetei a pedagógiai irodalomban rendszeresen tájékozódók körében. Írásait mindig érdeklődéssel vesszük kézbe, s ez nemcsak a szerző nemzetközi tekintélyének köszönhető. Megszoktuk, hogy lényeges kérdésekről fejti ki nézeteit, nem fogadva el eleve igaznak azt, ami pusztán megszokott. Ezért ösztönöznek további gondolkodásra éppencsak megfogalmazott hipotézisei is, empirikusan bizonyított megállapításai is. Ugyanakkor tanulmányain keresztül betekintést nyerünk egy mienktől eltérő pedagógiai, pszichológiai eszmerendszerbe, oktatási és kutatási gyakorlatba. Az alapvetően más szemléletmód és ennek következtében nagyon is eltérő álláspontok nyilvánvalósága tájékozódásra készítet, kritikára serkent; a közös gondok hasonló vagy eltérő megoldása felkelti érdeklődésünket.

A szerző e könyvében öt éves kutatómunkájának felismeréseiről számol be nyolc esszében:

1. A fejlődés sémái. 2. Az oktatás mint társadalmi találmány. 3. Vázlatok az oktatás elméletéhez. 4. „Az ember” mint tananyag. 5. Az anyanyelv tanításáról. 6. A tanulás vágya. 7. Szembezállás vagy meghátrálás. 8. Visszapillantás.

A tanulmányok ugyan tematikailag önállóak, valamennyi elolvasása után mégis úgy tűnik, hogy tulajdonképpen mindig ugyanahhoz a néhány kulcsproblémaként kezelt kérdéshez térünk vissza. Ezek közül nem egy bennünket is sokat foglalkoztat. Emeljük ki most a tananyagkiválasztás és tantervkészítés, a motiváció és a visszacsatolás problémáját! Idézzük fel a szerző e kérdésekre vonatkozó néhány megkülönböztetett figyelmet kiváltó gondolatát!

A *tananyagkiválasztással* kapcsolatban kifejtett nézetek vezérfonala, hogy a tananyagnak olyan értékes ismereteket kell tartalmaznia, amelyek egyben alkalmasak a tanulók értelmi képességeinek fejlesztésére.

A szerző nem áll meg e fontos szempont kifejtésénél, hanem bemutatja „az ember” mint tananyag tervvázlatát is (111—149. old.). A mi számunkra e tananyag-tervezet meglehetősen idegen, sok szokatlan elemet tartalmaz, sajátos szemléletmódot tükröz. Imponálóan sokfélék azonban azok a pedagógiai segédletek, amelyek kidolgozását a tananyag összeállításával párhuzamosan megkísérelt. Ezen belül a következő „műfajokról” olvashatunk — ha nem is túl részletes — tájékoztatást:

- útmutatás (az oktatási egység lényegét tartalmazza, kiemelve az újat, érdekeset);
- kérdések és szembeállítások (a tanterv kísérleti kipróbálása során eredményesen alkalmazott konkrét kérdések, problémafelvetések);
- segédeszközök (a tanulónak szánt tárgyi felszerelés: könyvek, filmek, térképek stb.);
- mintagyakorlat (a várható nehézségek megelőzése érdekében kell beépíteni a tanítandó egységbe a pedagógiai megoldás „mintáját”, „pedagógiai elsősegély-felszerelésként” pedig fejtörőket, játékokat);
- dokumentációs anyagok (beszámolók, elemzések arról, hogy az átlagos képességű tanulók hogyan dolgozzák fel az egység anyagát);
- kiegészítő segédeszközök (tanuló és pedagógus számára egyaránt használható, a tanítási egységhez kapcsolódó, azt kiegészítő filmek, játéktárgyak, olvasó könyvsorozatok stb.).

Hangsúlyozza a szerző, hogy „tanárálló” és „tanulóálló” tanterv nincs — a legmutatósbabb tantervi konstrukció értéke is csak a gyakorlatban dől el. Ezért sürgeti a *tantervek kísérleti kipróbálását*, mert eközben nyílik lehetőség olyan információk gyűjtésére, amelyek még befolyásolhatják a tanterv véleges tartalmát, formáját. Élesen bírálja azt az általános gyakorlatot, „hogy a tantervek értékelésére gyakran akkor kerül sor, amikor a tantervkészítők már befejezték munkájukat és felszedték sztorfájukat” (232. old.).

Sokat foglalkozik J. S. BRUNER a *tanuláshoz való kíváncsiság viszonyával* is, különösen a *belső motivációval*. „A tanulni akarás olyan belső motívum, amelynek mind a forrása, mind a jutalma önmaga gyakorlásában van. A tanulni akarás csak olyan speciális körülmények között válik „problémává”, amilyenekkel az iskolában találkozunk, ahol a munka megállapított tananyaggal, a

tanulók korlátozásával és megszabott úton folyik. A probléma nem annyira magából a tanulásból adódik, mint inkább abból a tényből, hogy az iskola kényszere gyakran elmulasztja igénybe venni azokat a természetes energiákat, amelyek a spontán tanulást fenntartják” — írja (184. oldal). E belső motívumok közül részletesen és érdekesen tárgyalja a kíváncsiságot, a kompetenciára törekvést, a mintakép követésének vágyát, az együttes tevékenység során jelentkező kötelezettségvállalást. Azt vallja, hogy a belső motívumok a fontosabbak a tanulási folyamatban. Véleménye szerint a külső motívumok lendületet adhatnak a tanulóhoz, a belső motívumok viszont fenntartják a tanulás hosszantartó folyamatát. (165—185. old.).

A folyamatos, rendszeres *visszacsatolás* jelentősége az oktatás folyamatában ma már nem vitatott. E tanulmánygyűjteményben olyan szempontokra bukkanunk, amelyek a visszacsatolás eredményeként gyakran bekövetkező korrekcióval kapcsolatos ismereteinket teszik árnyaltabbá, s a gyakorlat számára is iránymutatók. A szerző vizsgálati eredményei azt jelzik, hogy a visszacsatolás során nyert információt a tanuló nem mindig tudja teljesítménye korrigálására felhasználni. E folyamatot akadályozza pl. ha a gyerek nem érti pontosan a visszacsatolás tartalmát, ha erős drive vagy szorongás állapotában van stb. (80—84. old.).

A tartalmi tanulságokon kívül nagyon rokonszenves az a *kutatói magatartás*, amely a műből tükröződik. Ritkaságszámba megy a pedagógiai irodalomban, ha arról olvashatunk, hogy a kutatási eredményekhez vezető út nem sima, hanem gyakran helytelennek bizonyuló, korrigálandó hipotézisek, tökéletesítendő eljárások is nehezítik a haladást. J. S. BRUNER ezekről éppen olyan természetesen számol be, mint amilyen nyíltan és szerényen ad hangot annak a nézetnek, hogy sem az előzőekben ismertett, sem a többi — egy recenzió keretében mégcsak nem is érinthető — gondolat nem tekinthető végleges válasznak a jelen pedagógiai problémáira.

A tanulmánygyűjteményt várhatóan nagyon sokan fogják kézbe venni. Mégsem biztos, hogy annyian fogják alaposan végigolvasni, végiggondolni, ahogy gondolatgazdagsága megérdemelné; mégsem biztos, hogy a szerzőnek azok a nézetei, elgondolásai keltenek majd legnagyobb visszhangot, amelyek esetében az a legindokoltabb lenne. A *tanulmánykötet megfelelő szintű feldolgozása* ugyanis nem kis feladat; *részletes, pontos, naprakész pedagógiai ismereteket feltételez*. Mert nemcsak észre kell venni, hanem le is kell vonni a következtetéseket a feldolgozás során abból, hogy J. S. BRUNER más rendszerben gondolkodik, más tartalommal használja a szakkifejezéseket, mint mi. (pl. az oktatásmélet tárgyának értelmezése: 13., 62., 67., 70. old.). Az sem kétséges, hogy nem lehet kapásból összevetni a szerzőnek az értelmi fejlődéssel kapcsolatos elméletét más kutatók erre vonatkozó eredményeivel (pl. 13—40. old.). Ugyancsak nem könnyű a könyvben közölt esettanulmányok értelmezése (187—212. old.). Megértésükhöz járatosnak kell lenni a freudizmusban, értékeléséhez a marxista pszichológiában.

Elemző, értékelő bevezető tanulmány segíthette volna az olvasók széles táborát abban, hogy a könyv mondanivalójában biztonságosabban igazodjanak el.

NÁDASI MÁRIA

MIHÁLY OTTÓ: NEVELÉSFILOZÓFIA ÉS PEDAGÓGIAI CÉLELMÉLET Budapest, 1974. Akadémiai Kiadó. 239 oldal

MIHÁLY Ottó könyve azok közé az írásművek közé tartozik, amelyeket nem egyszerűen „olvasni”, hanem tanulmányozni szoktunk. Ahhoz, hogy felfedezzük gondolati rendjét, mondani-
valójának mélységeit, figyelmes, kitartó, rendszeres munkára, intenzív szellemi erőfeszítésre lesz szükségünk. Az „olvasmányosság” relatív követelmény, főképpen arra vonatkozik, hogy azt, amit mondani akarunk, a lehető leghatározottabban, a lehető legeggyértelműbben fogalmazzuk meg. A stílus sohasem függetlenedhet a témától. Márpedig MIHÁLY Ottó könyve témáját és műfaját tekintve meglehetősen szokatlan produktum.

Lehet, hogy tévedek, mégis megkockáztatom: a pedagógiai irodalom hazai olvasótáborára eléggé idegenkedik mindentől, ami „filozófiai”. Magából a neveléstudományból is többé-kevésbé hiányzik az alapkérdések sokoldalú és mélyreható teoretikus vizsgálata, a „nevelésfilozófiai” kutatásoknak alig van előzménye, látható példája. A külföldről érkező hatások (pl. SUCHODOLSKI, MANACORDA) is inkább csak a kutatás, a gondolkodás „felületét” érintik. Nyilvánvaló, hogy sokszoros kölcsönösségről van szó: az érdeklődés hiánya nem kedvez az irodalomnak, az irodalom hiánya nem ébreszti fel, nem fejleszti az érdeklődést. Azt hiszem, erre a helyzetre is érvényes az a MARXTól származó megállapítás, hogy végső soron nem a szükséglet határozza meg a termelést, hanem éppen fordítva: a termelés a szükségletet. Ebből a bűvös körből csak azon a módon lehet kitörni, hogy ha a nevelésfilozófiai kutatásokat továbbfejlesztjük és a kutatási eredményeket közzé-
tesszük.

„A nevelésfilozófia és a pedagógiai célelmélet” című könyvet már csak az előbbi körülmények miatt is örömmel üdvözölhetjük.

Természetesen örömrünk — és hadd tegyem hozzá: lelkesedésünk — nem egyszerűen a megjelenés tényének, hanem a könyv tartalmának és színvonalának szól. Ilyen sovány előzmények után komoly meglepetésnek számít; a gondolkodás bátorsága és érettsége, a kutatás eredetisége és tényleges eredményei már korábban, a kandidátusi disszertáció védésekor nagy érdeklődést keltettek és feltétlen elismerést vívtak ki.

A könyv gondolatmenetét egy rövid ismertetésben nem reprodukálhatjuk. Inkább kiemeljük azt a központi gondolatot, amely a mű egészét áthatja. A szerző ugyan csak a harmadik fejezet alapvető törekvéseként említi, de tulajdonképpen a könyvre érvényes: „a pedagógiai célelmélet problémáinak olyan megközelítése, amelyben minden lényeges kérdés a gyakorlat kategóriájában fut össze, s amelyben a kérdések megválaszolását is a praxis kategóriája vezeti.” (10. old.)

A könyv *szokatlan* témakezelése mindenekelőtt abban mutatkozik meg, hogy egy olyan kategóriára alapozza a mondanivalóját, amelyről a történelmi materializmus művelői hosszú évtizedeken át jóformán tudomást sem vettek. Használatának jogosságát, centrális szerepét a marxista történelelmelfogásban ma is sokan vitatják, a gyakorlatot csak mint ismeretelméleti kategóriát — mint az elmélet ikerpárját — veszik tudomásul. A neveléstudományban talán még kedvezőtlenebb a helyzet. Jellegzetesen elutasító álláspontok: a praxis „megfoghatatlan szféra”, „illékony folyamat”, a pedagógiai gondolkodás számára nem mond semmit. Először FALUDI Szilárd bizonyította be 1968-ban megvédett kandidátusi disszertációjában, hogy a társadalmi gyakorlat lényegének és alapvető tendenciáinak megértése sokkal biztosabb orientációt jelent a tanítási anyag kiválasztása szempontjából, mint „a társadalmi fejlődés” elvontan megfogalmazott „szükségei”. MIHÁLY Ottó is a *praxis organikus szükségleteiből* indul ki. Ezeket a szükségleteket csak a praxis struktúrájának és fejlődéstörvényeinek az ismeretében lehet körülhatárolni, kifejezni.

Annak ellenére, hogy a marxista pedagógia mindig a nevelés célszerűségét, célratörő jellegét hirdette, elméletileg az egyik legkidolgozatlanabb a nevelés céljával foglalkozó fejezet. Ha eltekintünk az általános társadalmi, politikai körülményektől, a korábbi évtizedeket közvetlenül a fatalista célszemlélet és a voluntarista nevelési gyakorlat jellemezte. A kettő szervesen egymáshoz kötődik. Ha a cél „eleve adott”, a gyakorlati tevékenység is csak a „kell”-re figyel, és úgy tekint a „van”-ra, mint a célhoz vezető úton váratlanul felmerülő akadályra, amelyet nem megőrizni, továbbfejlesztetni, megváltoztatni kell, hanem „leküzdeni”. Az az eszmény, amely nem számol a valósággal, tipikusan idealista „túllépése” a reális létnek; az a tevékenység, amely csak az elvont eszményhez igazodik, és mereven szembenáll a reális léttel, társadalmi értelemben terméketlen — hosszú távon feltétlenül káros — tevékenység. MIHÁLY Ottó egész gondolatvezetése abba az irányba tart, hogy a cél kétszeresen determinált, egyrészt a „kellő”, másrészt a „való” által, éppen az a nélkülözhetetlen közvetítés, amelynek a segítségével a valóság az eszményt, az eszmény a valóságot módosítja. Még pontosabban fogalmazva: nem a cél önmagában, hanem a célokat kitűző és a kitűzött célokat megvalósító *tevékeny ember* tölti be ezt a közvetítő szerepet.

Nem véletlen, hogy a társadalmi létet a dogmatikus valóságszemlélet az alap és a felépítmény „kölcsonhatása”-ra redukálta; ebben a felfogásban nincs helye az emberi aktivitásnak, a praxisnak; hiszen az alap „létrehozza” a felépítményt, a felépítmény „szolgálja” az alapot. Az sem véletlen, hogy a társadalmi létnek ebben a dualista magyarázatában a nevelést a felépítményhez sorolták, és gyakorlatilag a társadalmi élet periferiáján helyezték el. Az a szempont veszett el, ami a nevelés lényegét adja, hogy a társadalmi gyakorlat *szubjektumait* termeli. Nem pusztán „tudatformáló” tevékenység, hanem az emberi-társadalmi praxis belső, lényegi mozzanata, ahogyan MIHÁLY Ottó pregnánsan megfogalmazta: „képességtermelő praxis” (149. old.).

Minden „tartalomismertetés” elkerülhetetlenül torzít, csak töredékes, és jórészt önkényes váz az eredeti helyett. Reménytelen próbálkozás lenne a könyvnek akárcsak a legfontosabb tételeit is kiemelni, felsorolni. Így hát csupán utalok arra, hogy bár a könyv centrumában a pedagógiai célelmélet problémakörének a praxissal összefüggő kifejtése áll, nem csupán „célelméleti” monográfia. Nem kevésbé fontos mindaz, amit a nevelésfilozófia lehetőségeiről mond.

Aki már látta, tanulmányozta a könyvet, meglepődhet ismertetésünk „fordított” menetén. Ugyanis a könyv előbb a marxista nevelésfilozófia körvonaláival foglalkozik, majd ezután tér át a cél és az embereszmény tartalmának elemzésére. Mi a könyv súlypontját kerestük, ezért kezdtük a „közepé”-vel, a szerző viszont arra kényszerült, hogy utat vágjon egy megalapozott célelmülethez. A célelmélet alapkérdései kétségtelenül nevelésfilozófiai kérdések. Ez a magyarázata annak, hogy a szerző mindenekelőtt ezekre a kérdésekre keresi a választ: Lehet-e marxista nevelésfilozófiáról beszélni? Mi a marxista nevelésfilozófia funkciója, tárgya? Mi a középponti kategóriája? Hogyan illeszkedik a neveléstudományok rendszerébe? stb. Ismeretes, hogy az önálló nevelésfilozófiának a marxista neveléstudományon belüli létjogosultságát többen is kétségbevonják. Valószínű, hogy a vitát azért sem lehet megnyugtatóan lezárni, mert a résztvevők a nevelésfilozófia eltérő értelmezései tartják szem előtt. Számomra igen meggyőző a nevelés-

ülőzóiának — kevésbé határozottan fogalmazva: a nevelésfilozófiai jellegű kutatásoknak — az a körülhatárolása, amelyet a könyvben találhatunk: „A nevelésfilozófia tárgya: a nevelés általános struktúrája (és nem annak elemei) és a struktúra változásának, fejlődésének alapvető tendenciái, a nevelés történetileg kialakult konkrét totalitásának legáltalánosabb törvényszerűségei.” (90. old.).

A nevelés alapkérdéseinek filozófiai vizsgálata mindenképpen szükséges és fontos feladat. Ennek egyik útja a neveléstudományon belül — éppen a nevelésfilozófiai kutatásokban — rajzolódik ki. De egy másik út is elképzelhető, nem az előbbi helyett, hanem az előbbi mellett. A történelmi materializmus mai problematikájában a nevelés mint a társadalmi élet egyik nélkülözhetetlen ténye és kategóriája egyszerűen nem létezik. A marxista igényű társadalomelmélet — mai formájában — nem vesz tudomást a nevelésről. Legfeljebb közvetve és a lényegét eltorzítva, a „tudatformálás” eszközöként utal a nevelésre. Ez az ellentmondás egyre élesebbé és bántóbbá válik, ha például a tudományos-technikai forradalomnak arra a sajátosságára gondolunk, hogy a termelőerők súlypontja történelmileg az „emberi képességek” maximális kibontakoztatására tevődik át. A nevelés valóságos státuszát nem az ún. „társadalmi jelenségek — alap és felépítmény, társadalmi lét és társadalmi tudat stb. — rendszerében”, hanem „az emberi tevékenységek totalitásában”, a praxis egészében kell keresnünk.

A könyv zárófejezete az embereszmény és a nevelési cél összefüggését elemzi. A marxista nevelésszemlélet először is nem elvont eszményekhez igazítja a nevelés történelmileg-társadalmilag konkrét gyakorlatát, másodsor: nem mossa össze, nem oldja fel egymásban az eszményt és a célt. Az embereszmény, marxista értelmezésben, nem más, mint „az emberi természet”-re vonatkozó marxi tanítás következetes érvényesítése a jövőre, az elkövetkezendő történelemre”. (209. old.) Ebben az összefüggésben az emberi teljesség (mindenoldalúság) is konkrét értelmezést nyer: az ember egyetemes és gyakorlati viszonya a társadalmi létezés (a praxis) egészéhez. (E viszony összetevőit részletesen leírja a szerző a könyv 216–217. oldalán).

Az „eszmény” nem maga a cél, hanem annak „belső, lényegi, maradandó és legáltalánosabb tartalma” — írja a szerző (229. old.); mivel a mai társadalomban még szükség szerint jelen vannak és újratermelődnek a partikuláris érdekek, a nevelés közvetlen folyamatában nem szabad ezeket nemlétezőknek tekinteni, de fel lehet és fel kell készíteni a partikularitások elleni harcra, az anyagi és tudati hiányhelyzetek gyakorlati leküzdésére” (230. old.). Ennek az az alapfeltétele, hogy a felnövekvő ember tanuljon meg a mában élni, dolgozni és alkotni. Ez azonban azt „követeli, hogy célunkat... is egy mozgó skálára helyezzük, és állandóan, újra és újra szembesítsük mind a valósággal, mind az eszménnyel” (230. old.).

MIHÁLY Ottó gondolatgazdag és színvonalas könyve kítűnő lehetőség arra, hogy ismét végig-gondoljuk, ha kell: módosítsuk, továbbfejlesszük a neveléstudomány alapkérdéseiről alkotott véleményünket.

GÁSPÁR LÁSZLÓ

DOMJÁN KÁROLY: OKSÁGI ÖSSZEFÜGGÉSEK MEGÉRTÉSE 6–10 ÉVES KORBAN

Budapest, 1974. Akadémiai Kiadó. 238 oldal, 17 kép

DOMJÁN Károly pécsi tanárképzőintézeti főiskolai tanár az általános iskolai tanulók gondolkodása fejlődésének sajátosságait vizsgálja, és ezen belül az oksági összefüggések megértése fejlődését mutatja be ez értékes munkájában.

Bevezetesként munkája célját abban jelöli meg, hogy a világnézeti nevelés hatékonysága növelésének érdekében feltárja az általános iskola alsótagozatos tanulói gondolkodásának, világszemléletének sajátosságait, megvizsgálja, hogy milyen mértékben találhatók meg világnézetükben azok a „magyarázó elvek”, amiket az iskola közvetít, és milyen szinten ismerik fel az objektív valóságban az oksági összefüggéseket.

A szakirodalomban — főleg J. PIAGET idevonatkozó műveiben — az található, hogy az első hat életévben a gyermek a saját tapasztalatai és a felnőttektől elhallott magyarázatok alapján kialakít bizonyos világképet, és benne a jelenségeknek valamelyes „prelogikus” magyarázatát. E gyermeki szemlélet sok területen a „naiv realizmus”, a „prekonceptuális” gondolkodás által jellemezhető, magyarázó elveik animista, artificialista jellegűek. Az e korbeli kisgyermeknek jó ideig csak egy — és nem több tényező — oksági viszonyok felismerésére képesek.

Valóban igazlamos kérdés, hogy ha a beiskolázott tanulók ilyen alappal jönnek az iskolába, az iskola tudományos elveken nyugvó céltudatos és rendszeres tanítása miként építi le e korábbi torzult vagy hiányos világszemléletet, a valóságnak nem megfelelő világmagyarázó elveket, és

miként fejleszt a fogalmi gondolkodás előre haladásával a felnőttekhez hasonló világnézetet. DOMJÁN ugyan nem vállalkozik e komplex fejlődési folyamat elemzésére, sőt nem vállalja teljes ségében a 6—10 éves gyermekek gondolkodása fejlődésének vizsgálatát sem, hanem csupán e folyamatnak egy lényeges — és eléggé elhanyagolt — területét tárja fel: az oksági viszonyok megértésének képességét.

Az oksági összefüggés megértésének fejlődését *meghatározó tényezőket* keresve, a szerző felsorolja az elmúlt félévszázadban jelentkező — egyoldalú vagy téves felfogást valló — irányzatokat: a belső (biológiai, öröklött) feltételeket, illetve a külső feltételeket (behaviorizmus) döntőként hangsúlyozó, valamint a STERN-féle konvergencia elméletet, és Sz. L. RUBINSTEINnek dialektikus elméletét, közelebbről a pszichológiai determinizmus szerinti magyarázatot, amely utóbbit tekintti egyedül korszerűnek és tudományosan megalapozottnak.

Ez után röviden ismerteti PIAGET nyomán az 1—12 életévben kialakuló és fejlődő „*oksági szinteket és oksági típusokat*”. Ezek az alábbiak: a szenzo-motorikus szakasz (másfél éves korig), a szimbolikus és prekonceptuális (fogalom előtti) gondolkodás szakasza (1, 6—4 éves korban), az intuitív gondolkodás szakasza (4—7-től 9 évig), a konkrét műveletek szakasza (7—8-tól 12 évig), és a formális logikai műveletek szakasza.

PIAGETnak a gyermeki világrépre vonatkozó régebbi tanításait bizonyos kritikai fenntartással fogadja el a szerző. Mégis nélkülönhetetlennek tartja J. PIAGETnak a „*La causalité physique chez l'enfant*” című, 1934-ben megjelent művében található „gyermeki magyarázó elvek” és az általa a gyermekeknél felismert 17 féle oksági típus ismeretét. Különösen fontosnak tartja témája szempontjából, hogy PIAGET ezeknek az oksági típusoknak, a gyermeki magyarázó elveknek kialakulását, fennmaradását és megszűnését milyen tényezőkkel magyarázza. Ezek ismerete azért is érdekli a szerzőt, mert e magyarázó elvek némelyike az iskolás korban is fennmarad sok gyermeknél, és vizsgálat tárgyává kell tenni ezek leépülésének, megszűnésének tényezőit. A 17 oksági típus között többek között szerepel a *finális*, a *mágikus és az artificialista okság*, és átszővi a gyermek világmagyarázó gondolkodását egyidőben az animizmus is. PIAGET szerint a gyermeki magyarázó elvek között központi helyet foglal el az *animizmus*, amely a többi magyarázó elveket is áthatja, vagy legalább is kialakításukban szerepet játszik. Ezért a szerző e magyarázó elvek, illetve oksági típusok közül éppen az animizmust emeli ki és mutatja be részletesebben az olvasónak. Ez ismertetést PIAGETnak „*La représentation du monde chez l'enfant*” (1947) c. műve alapján nyújtja, amelyben PIAGET a fejlődés kezdetén bizonyos „*protoplazmikus tudatot*” vélt felismerni, amelyben az „én” és „nem-én” differenciálatlanul együtt van. E kettő szétválaszthatatlanságát — PIAGET szerint — biológiai és szociális környezeti tényezők együttműködve hozzák létre, aminek következménye az animista és mágikus mentalitás. PIAGET kétféle animizmust ismert fel a kisgyermkek gondolkodásában: a *diffúz animizmust*, amely szerint a gyermek összekeveri az élt az élettellel, és a *szisztematikus animizmust*, amely szerint úgy véli, hogy az égi testek őt kísérik. A diffúz animizmus a szét nem választhatósággal magyarázható, a szisztematikus animizmus az „*introjekcióval*”. Az *introjekció* — a saját érzelmei másokba helyezése keletkezésének oka — a *gyermeki egocentrizmus*, vagyis az a tendencia, hogy a gyermek mindenről feltételezi az ő személye körül való forgását. Ennek az egocentrizmusnak a következménye a *gyermeki realizmus*, amely szerint képtelen az objektívet és a szubjektívet szétválasztani.

Az animizmus szociális tényezője abból ered, hogy a kisgyermek állandóan tapasztalja — tudatosult kommunikáció nélkül — a szülőket, testvéreket megértését. PIAGET szerint a kisgyermek az állatokról, sőt a tárgyi dolgokról is feltételezi, hogy azok őt megértik. Összegezve — amint PIAGET írja — „az individuális eredetű tényezők és a szociális eredetű tényezők végül is össze tevődnek egy formációban, és kialakul belőlük a gyermeki animizmus”.

Eszerint az animizmus egyik fő oka az egocentrizmus, amely mint bűvös kör sokáig fogva tartja a gyermek gondolkodását, és később odavezeti, hogy saját elgondolásaiban akkor is hisz, ha azok ellentétbe kerülnek a tapasztalt valósággal. Így érthető, hogy a kisgyermek jó ideig a „prelogikus”, az oksági viszonyokkal nem számoló, vagy azokat fantáziájával magyarázó szinten marad.

A szerző bírálja PIAGET idevonatkozó elméletét, amely nem számol a felnőtt környezet nevelő hatásával, nem veszi figyelembe az iskolai oktatás világrépre kialakító hatását, sőt éppen azt keresi, hogy ezektől mentesen miként alakul a belső fejlődés eredményeként a sajátos gyermeki észjárás. Bírálataiban osztozik a szovjet pszichológusokkal, elsőként Sz. L. RUBINSTEINNEL, aki úgy véli, hogy PIAGET, „amikor a gyermeki gondolkodást egocentrikusnak, és szintetikusnak tekinti, túlságosan abszolutizálja azokat a kétségtelenül reális nehézségeket, amelyekbe a gyermek a viszonyfogalmak megértésénél ütközik.”

DOMJÁN a dialektikus determinizmus elvére támaszkodva arra az optimista álláspontra helyezkedik, hogy ha a „külső” hatások alakítják, formálják a belső feltételeket, hogy ha a „külső” „belsővé” válik, akkor... a külső hatások céltudatos pedagógiai irányítás mellett reális irányban formálhatják a gyermek világrépét.” (29. old.). Végül is: „az okság megértésének fejlődése szoros kapcsolatban van az oktatás és nevelés fejlesztő hatásával.”

E megalapozó rész után tér rá a szerző a saját vizsgálata tárgyának és módszereinek ismertetésére, majd *eredményeinek elemzésére*.

A szerző vizsgálatai során az ált. iskola I—IV. oszt. tanulóit olyan feladathelyzetbe állította, amelybe az iskolai tanulmányaik folyamán is naponta kerülnek. Tartalmi szempontból a környezetismeret c. tantárgy körébe tartozó kérdéseket, illetve feladatokat kellett megoldaniuk. A feladatok megoldása a tanulóktól önálló gondolkodást igényelt, és megoldásuk sikerét az oksági összefüggések felismerése biztosította. A módszer — PRAGET, KELEMEN, SARDKOV példájára — feladat elé állítás, kikérdezés. A szerző által alkalmazott módszer egyaránt biztosított lehetőséget a mennyiségi felmérésre és a megértés sajátosságainak és minőségének, valamint a fejlődésnek kimutatására.

Mind a három témakörben külön elemezte a szerző a tanulók ismereteinek jellegét, színvonalát, az oksági összefüggések megértésének sajátosságait.

Ez elemzések alapján — amely műve központi részét foglalja el — összefoglalásként közli a szerző *főbb megállapításait*, és ismerteti vizsgálatai alapján a 6—10 éves tanulók világképének pszichológiai jellemzőit, valamint az oksági összefüggések megértésének fejlődésében megnyilvánuló főbb pszichológiai tendenciákat. Ezekből emeljük ki röviden a leglényegesebbeket.

A 6—10 éves tanulók világképében — PRAGET által a korábbi életszakaszban dominánsnak mondott — animista, artificialista és finalista magyarázó elvek 8 — 30%-ban, tehát gyorsan apadóan, a IV. osztályban már csak szórányosan fordulnak elő.

Ilyen kérdésre pl.: „Mi az oka annak, hogy ősszel a fák lehullatják leveleiket?” — 400 I—IV. osztályos tanuló közül csak 22 (5,30%) adott animista jellegű választ. („Megérzik, hogy ősz közeledik”. „Készülnek a fák téli álomra”, stb.). Finalista (célokasági) magyarázatot adott a tanulók 6,50%-a. A többi ilyfajta kérdésekre, mint pl.: „mi az oka, hogy télen nem zöldelnek a fák?”, „Hogyan keletkezik az eső?” — szintén nem nagy számban adtak gyermeki magyarázó elvek alapján választ.

A kapott jó eredményeknek az oka kétségtelenül az lehet, hogy a III. oszt. tananyag tartalmaz már idevonatkozó magyarázó elveket, s ha még a IV. osztályban is előfordul egy-két tanulónál animista, vagy finalista magyarázat, ez arra utal, hogy alacsony az oktatás határfoka, egyes tanulók ez elveket nem „asszimilálták”. Hazai viszonyainkra jellemző, hogy ott, ahol a gyermekek megfigyeléseit az iskolában tudományos magyarázat kísérte, alig fordul elő az ún. „gyermeki magyarázó elv”. Vagyis alsó tagozatos tanulóink könnyen megértik és magukévá teszik az objektív valóságot megvilágító tudományos magyarázó elveket is. Minthogy a szerző oktató kísérleteket is végeztetett, az elővizsgálat és útvizsgálat eredményei egybevetethetők. A két vizsgálat eredményei azt mutatják, az oktató kísérletek után ugrásszerűen megjavult a helyes választok aránya.

A bevezető problémafelvetés alapján várhatná az olvasó, hogy a szerző vizsgálatai eredményei között azt is közli, hogy a PRAGET által a kisgyermekek gondolkodásában felismert 17 oksági viszonyból hányat és melyeket talált az alsó tagozatos tanulók válaszaiban. Sajnos, ennek a megválaszolására nem vállalkozott a szerző. „A vizsgálatainkkal kapcsolatos eredmények és tapasztalatok — írja — az adott életkoron belül nem tették lehetővé, hogy egymástól biztosan elhatárolható oksági típusokat állapítsunk meg.” (217. old.). Viszont az okság megértésének fejlődésében megállapított néhány tendenciát, amelyek igen figyelemreméltók, s amelyek így tudományosan is igazolnak korábbi pedagógiai-pszichológiai felismeréseket.

Igy pl. annak a kísérletnek alapján, amelynél a tanulóknak a jeget vízzé, a vizet gőzzé kellett alakítani, s amelynél az ok és okozat szemléletileg adottak, megállapította a szerző, hogy még az első osztályos tanulók is könnyen felismerték az oksági viszonyt. Egy másik kísérletnél azonban, amelynél egy behorpasztott ping-pong labdánál a horpadást kellett megszüntetni, a tanulók többsége ugyan megtalálta a mechanikus gyakorlati megoldást, („meleg vízbe kell tenni” — mondták), de csak a III—IV. osztályosok 130%-a tudta indokolni, hogy mi okozza a horpadás eltűnését.) „A forró víz hatására a labdában a levegő tágulása nyomja ki a horpadást” — mondták a negyedikeseik.) E vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy amikor az ok a közvetlen szemlélet számára adott, viszont az okozat számára nem adott, csak a gondolkodás magasabb szintjére, az elvont gondolkodás képességére eljutott tanulók, 9—10 éves kortól tudják megoldani az ilyen szintű feladatot. Ez egy régi pszichológiai-didaktikai felismerésre utal: a gyermek gondolkodásának fejlődése a szemléletestől halad az elvont felé.

A szerző további kísérletei is azt mutatják, hogy „az I—II. oszt. tanulók elsősorban a szemlélet számára közvetlenül adott okozatfeltételeket ismerik fel. Azoknak az okoknak és feltételeknek a szükségességét, amelyek a közvetlen szemlélet számára hozzáférhetetlenek, kevésbé ismerik fel és értik meg. Az adatok azt mutatják, hogy a III—IV. osztályban a konkrét, a közvetlen szemlélet számára hozzáférhető okok és feltételek mellett jelentős számban ismerik fel és értik meg az elvontabb okozatokat és feltételeket is. A vizsgálatok eredményei szerint ez a megállapítás vonatkozik az okra is és az okozatra is.” (249. old.).

Egy másik kimutatható tendencia, hogy „a fejlődés az egyes jelenségek közt fennálló ok-

okozati összefüggések felismerésétől az egyre általánosabb törvényen alapuló oksági összefüggések megértése felé halad." (220. old.).

További tendencia, hogy „a megértés, a tanult törvény szűk körű, egy irányú megértéstől halad a teljesebb, variáló okság megértése felé.” (222. old.).

És végül: „a megértés a térbeli és időbeli egymásutániság felismerésétől halad a valódi ok-okozati összefüggések megértése felé.”

A szerző műve végén tömören summázza főbb eredményeit. Megállapítja, hogy a korábbi életszakaszban — PIAGET szerint jellemző-gyermeki magyarázó elvek (animizmus, artificializmus, mágikus gondolkodás, finalizmus) előfordulása az alsótagozatos tanulónál minimális. Tanulóink világképe reális, és csak a megismerés szintjében tér el a felnőttek valóságtükröztető világképétől. Végül hangsúlyozza a szerző, hogy az iskolás gyermekek világképének alakításában az iskolai oktatás nagy szerepet tölt be, és sürgeti a tanulók önálló feladatmegoldó, az oksági összefüggéseket kereső gondolkodásra nevelésnek hatékonyabb módszereit, ezek gondosabb alkalmazását.

KISS TIHAMÉR

AZ ISKOLA SZOCIOLÓGIAI PROBLÉMÁI

Válogatott tanulmányok. Szerkesztette *Ferge Zsuzsa és Háber Judit.*

Budapest, 1974. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 538 oldal

Az olvasó — akár szakértője a neveléstudománynak vagy a vele határos társadalomtudományoknak, akár gyakorlója szakmánknak, az oktatás-nevelésnek, akár csak egyszerűen érdeklődik mindezek iránt — bizonyára megörült a kötet piros címlapja láttán. Amikor aztán kézbeveszi a könyvet, „pontosítania kell” „elvárásait”. Ha a nevelés vagy az oktatásügy szociológiai elemzésére számított — esetleg egy nevelésszociológiai összefoglalóra —, csalódni fog. Ha tájékozódni akar a szociológia egyik ágának külföldi szakirodalmában, akkor nagy örömmel bukkan olyan sokat idézett (de jóval kevesebbet olvasott) nevekre, mint DURKHEIM, BOURDIEU, B. BERNSTEIN, BLONSKIJ vagy SZCZEPANSKI.

Az MTA Szociológiai Intézetének munkatársai mindenképp korszerű vállalkozásba fogtak, amikor elhatározták, hogy föl kutatják azoknak a társadalomtudósoknak, szociológiai kutatóknak, pedagógusoknak az írásait, akik az iskolát, az oktatás-nevelést, illetve az oktatásügyet a társadalom perspektívájából nézik. A kötet nem más, mint a legtöbbet mondó szerzők, a legjellemzőbb szövegrészek, a legégetőbb problémák kiválogatása és rendszerbe fűzése. A témára vonatkozó könyveink száma ilyenformán egy modern szempontú „olvasókönyvvel” gyarapodott.

De vajon mit is jelent ez a szaknyelvi metafora: „a társadalom perspektívájából” nézni az iskolát? Ez az a kérdés, amelyre sem a szociológusok, sem a pedagógusok nem adtak még egyértelmű választ. Egyfelől leszögezhetjük, hogy a nevelésnek minden korban történeti és osztályjellege van (nevelésméleti összefoglalóink hangsúlyozzák is); és ez a marxista álláspont éppen azért érvényesíthető valamennyi nevelési jelenségre, mert eléggé általános. Másfelől hozzátehetjük: a legkülönbözőbb szakszociológiáknak van érvényes mondanivalójuk az iskoláról, az oktató-nevelő munka világáról. (Igazolják az utóbbi esztendőök magyar nyelvű szakszociológiai monográfiái vagy válogatásai, mint pl. az *Ifjúságszociológia*, a *Katonaszociológia*, a *Sport-szociológia*, a *deviáns viselkedés szociológiája* vagy *Ossowska Erkölcpszociológiája*.) Csakhogy ez a mondanivaló — e szakszociológiai „hozzátenni valók” — töredékesek, sehogyan sem mutatnak egy irányba. Vagyis *egyelőre nem rendelkezünk még marxista kiindulópontú nevelésszociológiai koncepcióval*.

Bizonyára ez az oka, hogy a szerkesztők rövid bevezetőjükben is jelzik: „A gyűjtemény egységességét... nem formális szempontok biztosítják, nem az, hogy mereven ragaszkodtunk volna valamilyen alig körvonalazott és semmiképpen sem kikristályosodott »iskolaszociológia« határainak betartásához, hanem az, hogy az iskolára vonatkozó, társadalmi érdekű és nagy társadalmi összefüggéseket figyelembe vevő, saját mai helyzetünk szempontjából is lényeges szociológiai tanulmányokat igyekeztünk hozzáférhetővé tenni” (11. old.). Ehhez kommentárként csak annyit: nem szabad, hogy az „iskola” szó megtévesszen bennünket. A szerkesztők — a hazai szociológiai — nevelésszociológiai gyakorlatnak megfelelően (s itt ne vitassuk e gyakorlatot, bár volna vele vitatkozni való) — „iskolán” rendszerint az oktatásügy egészét értik, vagy legalábbis az oktatási rendszert a maga teljességében. *A válogatás tehát főként azokat a szövegeket részesítette előnyben, amelyek az oktatásügynek a társadalom szerkezetében vagy a társadalom folyamataiban betöltött szerepével foglalkoznak.*

Ennek megfelelően az első rész néhány kiemelkedő történeti elemzést gyűjt össze DURKHEIM és DEWEY tollából. E szakaszból legjobban DURKHEIM elegáns stílusú esszéje tetszett a jezsuita egyetemről.

A második szakasz a könyv fő része; láthatóan legkidolgozottabb fejezete a nevelésszociológiának. Ez a tanulmánycsoport ugyanis az iskolában tapasztalható egyenlőtlenségek társadalmi gyökereiről szól, (pl. MOLLENHAUER, KÖCKEIS, JACKSON és MARSDEN vagy ZOTOVA, ASKENAZI és KOVALENKO írásai), illetve azt a szerepet írja le, amelyet a különböző társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásában vagy továbbélésében az iskola betölt (így pl. BOURDIEU, BOWLES vagy BERNSTEIN cikkei). Minthogy e szakasz a leggazdagabb, itt a legnehezebb súlypontoszni. BOURDIEU ebben a részletben (és ebben a fordításban) is szellemes, mint általában; BOWLES (a maga módján) emelkedett; JACKSON és MARSDEN nálunk is többször főlemlegetett könyvének (*Az oktatásügy és a munkásosztály*) részlete pedig közérthető, és szociografikus módszerei révén hozzánk talán a legközelebb áll. A recenzens bevallja, hogy BERNSTEINT itt is kissé nehezen érti (főként tantervelméleti eszmefuttatását); s hasonló esetben HESS és SHIPMAN pszichológusok tanulmányát talán nem vagy nem itt közölte volna. E fönttartások ellenére hangsúlyozom: *mindenki, aki a tanulmányi hátrány, az iskolai hátrányos helyzet témaköréért érdeklődik, rendkívül sokat meríthet innen.*

A könyv iskolareform-gondolatokkal zárul. Ez a legpedagógiaibb s a leginkább pedagógusi szakasza a gyűjteménynek. Részben azért, mert a szakasz legérdekesebb részeit olyan ismert nevű pedagógusok írták, mint BLONSKIJ vagy DEWEY; részben pedig azért, mert épp az iskolareformok körében kell viszonylag legtöbbet szólni magáról az oktatásügyről, az iskoláról, az oktatás-nevelésről. (Sajnálatos viszont, hogy MACHACEK tanulmánya inkább előadásvázlat, mintsem a szlovák középfokú oktatás reformjának szociológiai elemzése.)

Végére hagytuk a könyv közbeeső, harmadik részét. Nem azért, mintha jelentéktelenebb problémákkal foglalkoznék, mint az első, a második és a negyedik szakasz; hanem éppen mert olyan területet érint, amely kevésbé illik bele a nagytársadalmi megközelítésbe, mégis igen fontos szociológiai—pedagógiai kérdéseket vet föl. E kérdések egy szűkebben értelmezett „iskolaszociológia” irányába mutatnak; egy olyan nevelésszociológiai részterület irányába, amely az iskolával mint szervezettel foglalkozik.

A szociológusok úgy tartják számon, hogy a szociológiai szervezeten kutatás fogalmi rendszerét és technikai apparátusát az amerikai nevelésszociológiában kezdték alkalmazni az iskolára. A pedagógusok viszont tudják, hogy századunk húszas éveinek „új iskolái” — akár a polgári reformpedagógia kontórában, akár a születő szovjet iskolarendszer keretében — már régen „társadalmi rendszerként”, „társadalmi szervezetenként” tekintették és kezelték az iskolát. Az viszont igaz, hogy az üzemszociológián iskolázott szervezetenként tételes alkalmazását mintegy tíz évvel ezelőtt javasolta pedagógus kollégáinak az angol E. HOYLE (*Educational Research* VII. évf.), 97—114), az utóbbi két-három évben pedig a francia, a nyugatnémet és az osztrák szakirodalomban jelentkeztek hasonló elemzésekkel. A marxista nevelésszociológiából is tudunk hasonló példát: SZCZEPANSKI gondolatébresztő elemzését az egyetem hivatalos és rejtett társadalmi funkcióiról (*A felsőoktatás szociológiája*, 1969), vagy A. MEIER nevelésszociológiai bevezetőjének idevágó fejezetét (*Soziologie des Bildungswesens*, Berlin 1974).

E viszonylag gazdag és friss anyagból azonban a harmadik rész csak SZCZEPANSKI könyvéből idéz részletet (s talán abból sem a legüzszerűbbet). És ha számításba vesszük a szerkesztői munka igen lassú átfutási idejét — a könyv anyagának gyűjtése, ha jól tudom, talán 1969-ben vagy még korábban kezdődött, amikor az említett iskolaszervezeti-elméleti irodalomból alig állott rendelkezésre valami —, akkor is hiányolunk néhány sokat idézett nevet. Így az amerikai W. WARREN-t, akit a polgári nevelésszociológiai szakirodalom gyakran tüntet úgy föl, mint az iskola szervezetenkénti megközelítésének atyját; az ugyancsak amamerikai T. PARSONS analízisét az iskolai osztályról (ha nem értünk is vele egyet); és mindenképp MAKARENKO leírásait telepeinek társadalmi szerkezetéről csakúgy, mint a közvetlen környezettel szövődő kapcsolatairól. Bátran behelyettesíthetnők őket pl. MANNHEIM tanulmánya helyére (amely, sajnos, ezúttal csalódást okozott) vagy az idézett MUSGRAVE-részlet helyébe. LAMBERT és munkatársainak kézikönyve hasznos segédeszköz lehet, de itt közölt fordításának nem sikerült visszaadnia az eredetét.

Az iskola szociológiai problémái így egyúttal tükre a szociológia iskolai—oktatásügyi problémáinak is. A szerkesztők érdeme, hogy mindezt nemcsak nem titkolták, hanem inkább hangsúlyossá tették. „Nem állítjuk, hogy válogatásunk mindezeket a kérdéseket átfogja — olykor csak terjedelmi okok miatt, olykor azonban azért, mert a vázolt kérdéseket még nem vizsgálták meg szisztematikusan —, de az ilyen típusú elemzésekben rejlt lehetőségekre mindenképp felhívják a figyelmet” (14. old.). És a könyv számos érdeme közül talán ez a legfontosabb: bizonyos, hogy *hosszú évekre megbízható kalauza lesz mindazoknak, akik az oktatásügy és a társadalomkutatás határterületei iránt érdeklődnek.*

KOZMA TAMÁS

A szerző közel negyedszázada foglalkozik a tanulók olvasásával pszichológiai szempontból. Kutatásairól több jelentős publikációt közölt. 1968—71 között az illusztráció szerepét, a kép és a szöveg kapcsolatát vizsgálta az általános iskolai olvasókönyvekben. E kötet vizsgálata eredményeit foglalja össze. A kép és az illusztráció nagyon fontos része a szövegnek. Tulajdonképpen egy gondolati egységet képez. A felismerés COMENIUSTól származik, aki „Orbis sensuum pictus” címet viselő első képes tankönyvében mind a mai napig klasszikus példát mutatott a megvalósítására. Azt mutatta be, hogy a kép és a szöveg együtt megkönnyíti az ismeretszerzés folyamatát, előmozdítja a szemléleti tartalom absztrahálását. COMENIUS zseniális intuíciója ma mennyire érvényesül egyes tankönyveinkben? Mennyiben módosult az illusztráció szerepe az oktatás-korszerűsítés követelményrendszerében? A szerző ezekre a kérdésekre kereste a választ.

A szerző kinyitja az olvasó előtt alkotóműhelyét a szó teljes értelmében: elmond mindent a kutatásról: bemutatja és indokolja hipotézisét, a kutatás részletes metodikáját. S ezzel ellenőrizhető munkájának egész menete, minden ponton tetten érhető következtetéseinek helyessége.

Külön fejezet foglalkozik a téma kutatásának mai helyzetével és eredményeivel. A szépirodalmi illusztrációból indul ki és nagy vonalakban elemzi a tankönyvi illusztrációról közölt publikációkat. Majdnem kizárólagosan a téma külföldi képviselőire támaszkodik és indokoltan hanyagolja el a magyar szerzőket, akik közül csak egyet tesz kivételt. Abban egyetérték a szerzővel, hogy pedagógiai szakirodalmunk „különösen szegény az idevágó művekben”, viszont nemzetközi méretekben is igen gazdag az illusztrációs irodalmunk. Tekintélyes számú művészi produktum kínálkozik elemzésre. Nagyon belekívánczik ebbe a fejezetbe a magyar illusztráció értékelése történeti visszatekintésben. Különösen a COMENIUSRA való hivatkozások után erősödik az olvasóban ez a hiányérzet. Valamit lehetett volna törleszteni szakirodalmunk tartozásából.

A szerző hipotézise, hogy a szépirodalmi szövegek illusztrálása kedvező hatással van a tanulók értelmi tevékenységére, eredményesebbé teszi a tanulást és erősíti az öntevékeny olvasási kedvet. Ezzel együtt mozgásba hozza a személyiség érzelmi és akaratú szféráit. Tehát hozzájárul az esztétikum gyermeki szintű elsajátításához és fokozza a tankönyvi szöveg személyiségformáló hatását. A hipotézis igazolására vizsgálat és ezzel együtt bírálat tárgyává teszi az általános iskola 4. osztályos olvasókönyvét és az 5—8. osztályos irodalmi olvasókönyveket.

Háromféle eljárást alkalmazott: a képválasztást, szövegtől a képhez, valamint a képtől a szöveghez vezető utat. Őt budapesti iskola 15. osztályában 446 tanulóval folyt a kísérlet. Ez valóban szűk mintavétel, különösen akkor, ha a tanulói megnyilatkozásokban a környezeti hatásokat is meghatározó tényezőknek vesszük. A tanulók valamennyien budapestiek s a környezeti hatás szempontjából nincs lényeges differencia a kerületek között. A városi környezet és a tömegkommunikációs eszközök felerősödött hatása kiegyenlítő szerepet játszik.

Ennek következtében sem általánosíthatunk a számszerű eredményekből. A szerzőnek nem is ez volt a szándéka, hanem kvalitatív elemzésekkel a főbb tendenciákat jelezni a szöveg és a kép kapcsolatáról. A tendenciaszerű jelzés azonban alátámasztja a következtetések helyességét. Feltétlenül igaz az a megállapítás, hogy a kép jelenléte a szöveg konkrét és érzékletes elemeinek pontosabb felfogását és szilárdabb rögzítését segíti elő. A vizuális élmény intenzívebb gondolati tevékenységre készíteti a gyermeket s ennek egyik következménye, hogy a tanulók „lappangó” fogalmi és szókészlete aktivizálódik.

Érdekes kísérleti mozzanat a tanulók szövegillusztrációjának összevetése a tankönyvi illusztrációval. A kettő közti „közeledés”, összhang fontos tényező a tankönyvi szöveg és képhatás értékelése szempontjából. A kísérleti tapasztalatok szerint jelentős százalékban nagy az eltérés, ami elgondolkodtató. Az V. osztályos tanulók körében végzett kísérletek a kép és szöveg kapcsolatban a serdülő introvertált beállítódását jelzik. 10 éves kortól kezdődően a projiciáló készség észrevehetően mutatkozik meg, amire gondolni kell a személyiségalkotó hatás tervezésénél. A 8. osztályos tanulónál a kísérlet a képtől indult és a szöveghez közeledett. A tankönyvben szereplő képek lazán kapcsolódnak a szöveghez. Ezeknek a képeknek kétszegtelen előnye, hogy alkotóik kiemelkedő művészek, egy-egy stílusirányzat jellegzetes képviselői, de a kép és a szöveg laza kapcsolata kevésbé alkalmas intenzív nevelési hatás keltésére. Nem szükséges direkt módon sem illusztrálni a szöveget. Elegendő a hangulati elemek keltése, amely az érzelmi azonosodás után működésbe hozza a gondolati tevékenységet.

A szerző jelentős szerepet szán a képválasztásos módszernek. Először a 8. osztályos tankönyv 31 illusztrációját vizsgálták és válogatták a tanulók tetszésük szerint, majd indokolták választásukat. Azután a kutató 14 különféle irányzatot képviselő ifjúsági könyvből keresett illusztrációt s a 4—8. osztályos gyerekek ebből választottak mind pozitív és negatív értelemben egy-

aránt részletesen indokolva azt. A képsorral végzett kísérletek következtetései tekinthetők a leginkább „tendencia-jellegűnek”. Rendkívül nagy a szóródás és a szubjektív elem a tanulók véleményében. Mégis kivethető belőle a művészi illusztráció négy kritériuma: legyen valóságű, nem aprólékos, vidám és színes tónusú.

A szerző a könyv végén 8 oldalon foglalja össze a tankönyvek korszerű illusztrálásával kapcsolatos pszichológiai, pedagógiai követelményeket s ennek keretében röviden megismétli a vizsgált tankönyvek bírálatát. Így summázza az illusztrációk didaktikai funkcióját: „a valóság és a fogalom, a konkrét és az absztrakt közé lépcsőfokot iktat, amelyre szinte minden gyermek könnyűszerrel képes felkapaszkodni”. Ez a comeniusi gondolat mai megvilágításban. Az oktatás korszerűsítéséből — konkrétan abból, hogy az iskola egyik fő feladata az önképzés, az önművelődés megalapozása — következik, hogy a tankönyvek szerepe is változik. Olyan tankönyvre van szükség, amely a tanulást elindítja és nem befejezi. A jövő tankönyve a problémafeltáró tanulás eszköze. Ebből következően az illusztrálás, a kép és a szöveg összhangja nemcsak a megértés szempontjából, hanem a továbbgondolkodtatás, az önképzés motiválása szempontjából is vizsgálandó. Vagyis folytatni kellene. Jól használható a bibliográfia.

A könyv elsősorban a tankönyvek és ifjúsági művek írói, szerkesztői, illusztrálói számára nyújt elméletileg igazolt, gyakorlati útmutatásokat. De sokat tanulhat belőle a gyakorló pedagógus is, mert nemcsak a tankönyvszerkesztés műhelytitkait ismeri meg, hanem a kép és szöveg viszonylatainak tudatos felhasználására is inspirációt kap. A fiatal kutatókat különösen a kutatás metodikája ragadhatja meg.

ARATÓ FERENC

KOMLÓSI SÁNDOR: MUNKÁRA NEVELÉS A CSALÁDBAN Budapest, 1974. Tankönyvkiadó. 167 oldal

KOMLÓSI Sándor értékes könyve tulajdonképpen azt mutatja be, hogy az erkölcsi neveléshez, ezen belül a munkára neveléshez szükséges motívumrendszert hogyan kell a tapasztalatszerzés, a tudatosítás és a gyakorlat dialektikus egységében a személyiségben rögzíteni, ezzel irányultságát, beállítódását a társadalmi elvárásnak megfelelővé tenni.

A szerző, mint e széleskörű kutatómunka irányítója, kandidátusi disszertációjában horizontálisan és vertikálisan tárja fel a felsőtagozatos általános iskolás gyermek munka közben végbemenő jellemfejlődését.

Horizontálisan a négy év tudatos nevelőmunkáját teszi szemléletessé. Bemutatja a nevelőmunka folyamatában végzett korrigálási lehetőségeket, hiszen az osztályfőnökök felméréseik tapasztalatait folyamatosan bedolgozták további nevelőmunkájukba, és azokat pedagógiai tapasztattal beépítették családnevelő munkájukba is. A szerző vizsgálatai az 5. osztálytól a 8. osztályig általában pozitív irányú fejlődést mutattak ki, amit részben természetesnek is vehetünk, de nagyjából azt a négy osztályfőnök következtetés és tudatos nevelőmunkáját dicséri. Hasonló jellegű mérések ugyanis nem ennyire egyértelműen bizonyítják azt, hogy „az 5. osztályos állásfoglaláshoz képest (a munkára vonatkozóan) 8. osztályos korban csökkent a tanulónál az anyagi jellegű motiváció, viszont növekedett az erkölcsi-társadalmi”, valamint ezek kísérőiként fellépő „érzelmi indítók aránya”. Hogy ez náluk így volt, az a *céltudatos nevelőmunka és a fejlesztő jellegű kutatás* eredménye. Bizonyítja a szerző, hogy a nevelőmunka nem fejeződhet be a tantermek, illetve az iskola falain belül, hiszen tudnunk kell, hogy a mikrostruktúrán keresztül szűrődnek át a társadalmi-erkölcsi szükségletek: felerősítve vagy legyengítve azokat. Ezért nem tekintethetjük a *családnevelő munkát* harmad-negyedrangú feladatunknak.

A négy év fejlődését és az azt létrehozó módszerkombinációt, a mérési metodikát úgy fogadhatjuk, mint követendő modellt, hozzátéve azt is, hogy a nevelőmunkák ezekben az iskolákban négy nagy tudású és mélyseges hivatástudattal rendelkező osztályfőnök végezte KOMLÓSI Sándor irányításával. Az 5. osztályos mérések azonban jól bizonyítják azt is, hogy ezekben az iskolákban alsó tagozaton is a nevelésközpontú szemlélet uralkodott.

Maga a szerző mondja ki: kis mintán és nagy város gyermekeivel végezte kísérletét, ami azt jelenti, hogy sok-sok falusi és kisvárosi iskolában ezek a mérések valószínűleg nem azonos, nem ehhez hasonló eredményeket hoznak, hiszen a településfejllettség is determináns nevelési tényező. A szerző egyik célja azonban éppen a kísérletezőkedv felkeltése volt: az általa kidolgozott sokoldalú kutatási metodika széles körű alkalmazása újabb pedagógiai tapasztalatokhoz vezethet el a munkára nevelésben. Ha ugyanis saját mérési eredményeinket összevetjük KOMLÓSI Sándor eredményeivel, azok talán nálunk alacsonyabb szintűek. De ha *osztályfőnökeinkkel tudatosítjuk* az általa felépített metodikát (1. a munkamotívumok rendszere fejlesztésének módját, 2. a családi tényezőkbe a pozitív jellegű „beavatkozás” módszereit, 3. a szülők irányítását a tanulási

és a házi munkára vonatkozóan) — akkor valószínűleg a gyengébb eredmények esetében is hasonló százalékos javulást remélhetünk, ami a teljesítőképesebb tudáshoz, a munkához való jobb viszonyhoz vezetheti el a legkisebb falu, tanya iskolájának tanulóit is.

Komlósi Sándor munkára nevelési metodikáját, mint feltételvariációt beépítve osztályfőnökeink munkájába, sok iskolában kezdődhetne meg egy igen hasznos kísérlet, amit az általános iskolai igazgatók figyelmébe ajánlok. *Előzetes mérés, tanári tudatosítás és kontroll-mérés* lenne az útja annak, amivel a gyakorlatban, széles körben is bizonyíthatnánk, hogy a szerző hasznos és értékes könyvet adott pedagógusaink kezébe, éppen akkor, amikor oly sok szenvedélyes vita folyik közéletünkben arról, hogy vajon kielégítő-e az a munkaerkölcs, amivel ma fiataljaink rendelkeznek.

Vertikálisan mutatja be Komlósi Sándor azokat a tényezőket, amelyek a személyiségformálás elengedhetetlen feltételének: a munkára nevelésnek a részkomponensei az egyes életkorokban. Ezeket a tényezőket a szerző elsősorban a gyermek legkisebb közösségében, a családban tárja fel, ugyanakkor párhuzamosan tárgyalja azt a tényezősort is, amit ezek közül az osztályfőnökök pozitív irányban formálhatnak, pl.: a gyermek napirendjét, a gyermek otthoni házimunka-kötelezettségét, a gyermeknek a tanuláshoz adott szülői támogatását (úgy vélem, hogy itt a szerző nem tényleges foglalkozásra gondol csupán, hiszen azt az egyszerűbb szülő megadni képtelen, hanem ilyen esetben a szülő érdeklődését követeli meg a gyermek tanulmányi munkájával szemben) és a szülők nevelési módszereit. E családi tényezőket összevetették a gyermek munkához való viszonyával és a közöttük lévő erős összefüggést, szignifikanciát kimutatták. Ezt az összefüggést elsősorban a gyermek tanulási munkájával kapcsolatban konstatálták, ami nem szorulhat háttérbe a többi munkafajtaival szemben, hiszen a 6—14 éves korban a tanulás a személyiségformálás fundamentális munkaformája.

A négy osztályfőnöknek nem volt könnyű a munkája (gondolok elsősorban a periférikus iskolákra), hiszen a hátrányos környezet okozta negatív beállítódást a tanúlással szemben (tanulóknak, szülőknak egyaránt) le kellett bontani, a pozitív tendenciákat ki kellett válogatni (érdeklődés felkutatása, sikerélmény), azokat fel kellett erősíteni, újakkal bővíteni, hierarchiájukat rögzíteni, vagyis a pozitív irányultságot létrehozni. Mindez igen bonyolult pedagógiai tevékenységrendszer igényel.

„A gyermek munkája a családban” című fejezetben megdöbbentő adatokat mutat be a szerző azzal kapcsolatban, hogy a szülők mennyire nem beszélnek vagy amorálisan nyilatkoznak az általuk végzett munkáról, munkahelyeiről. Ezért is tapasztalható az a sajnálatos helyzet, hogy a 8. osztályos tanulók szinte semmit nem tudnak választott pályájukról. A négy osztályfőnök munkája azonban bizonyítja, hogy sokat lehet javítani ezen a téren, hiszen a 10. táblázat demonstrálja a munkamotívumok pozitív fejlődését a 8. osztály végére. Kifejeződik azonban Komlósi Sándor könyvében az is, hogy a szülők nevelése nem könnyű és gyors sikert biztosító folyamat. Míg a munkaszereket, a munkaörömet a tanulók körében a 8. osztályra 22,10%-os emelkedést bizonyít, a szülőknél csupán 1,90%-os a javulás. Csökken az általános erkölcsi szabály, norma, mint munkamotívum a szülők körében, ami szintén nyugtalanító.

Hasznos segítséget ad a szerző a házi munkára való helyes neveléshez. A legkisebb közösségben, a családban kell elsősorban megvalósítani a demokratikus viszonyt, az egészséges munkamegosztást, miközben ügyelni kell a szülőknek arra is, hogy gyermekeik ne csak végrehajtói legyenek a házi munkának, hanem tervezői, szervezői, értékelői és ellenőrzői is. Ez fejleszti ki bennük annak tudatát, hogy szükséges az ő munkájuk is családjuknak, majd mind nagyobb közösségüknek.

A példaadás módszerét különösen megkapóan vezeti végig szerzőnk az egész fejezeten. A példa mellett azonban szükségesnek tartja, hogy a szülők a „házi munkában való részvétel erkölcsi vonatkozásairól” beszéljessenek gyermekükkel az akkori munkavégzés közben. De vajon ezt honnan tudják a szülők? Megtanította őket erre valaki?

A 19. táblázat szemléletesen tárja fel azt, hogy a 36 családi tényezőből 5 tényező áll szignifikáns kapcsolatban a tanulók házi munkájával. Azt is meggyőzően bizonyítja a kutatás, hogy ha a családi tényezők többsége pozitív, úgy többségében pozitív lesz a tanuló viszonya munkájához is. Bár a kis minta nem bizonyíthat törvényszerűséget, de nyitott kérdésnek hagyja a kísérletezők számára. Érdekes az is, hogy a kutatók általában úgy nyilatkoznak, hogy a szülők nem fogják be kellő mértékben a gyermeket a házi munkába, legkevésbé nevelési céllal, ugyanakkor az is bizonyított, hogy a család-tényezők pozitív minősége a házi munkához való pozitív viszonyt jár együtt: erősíti a tanulók családbeli tevékenységét, a szülők viszonyát a házi munkához, a szülők társadalomhoz való viszonyát és a családtagok egymáshoz való viszonyát. Ahogy a szerző is hangsúlyozza: a tanulásra, mint munkára és a házi munkára, mint munkára dialektikus egységben kell nevelni a gyermeket.

A munka csak akkor nevelőértékű, ha optimális erőfeszítés eredményeként jön létre, megfelelő értékelés kísérletében. A kötelességtudat, lelkiismeretesség, becsületesség, szorgalmas, lelkes munkavégzésre való képesség is akkor alakul ki, ha 8 évig ezt gyakoroltatjuk. Erre kell a családokat

is nevelni, ehhez kell sokoldalú előzetes és kontrollmérést végezni, perspektivákat úgy kitűzni és megvalósítani, ahogy ezt a KOMLÓSI Sándor által irányított vizsgálat elének tárja.

A 21. táblázat azt bizonyítja, hogy a tanuláshoz való viszony minősége rosszabb a vizsgált tanulóknál, mint a házi munkához való viszonyé. A válasz egyszerű: ha a szülők nem is tudatos pedagógiai eljárásokat alkalmazva, de következetes szigorral, ellenőrzéssel törődnek a gyermek házi munkájával, és a munka elvégzését rendszeresen értékelik, ugyanakkor a tanulást, mint munkát sem ellenőrizni, sem értékelni nem tudják vagy nem akarják, akkor a házi munkávkapcsolatban alakul ki pozitív irányultság, motívumrendszer a gyermekszemélyiségekben. Ilyen esetekben ugyanis a család értékrendjén a házi munka szerepel első helyen. A családok ilyen irányú egyoldalú beállítódását, valamint ennek szükségszerű következményeként létrejövő gyermeki irányulás-rögzülést mindenképpen társadalmilag-erkölcsileg káros jelenségnek kell tekintenünk és céltudatosan kell harcolnunk ellene.

Az utolsó fejezet a munkára nevelés elvi megalapozását adja. Bármennyire furcsán is hangzik: ennek elolvasását *bevezetőül* ajánlom az igazgató, az osztályfőnök, a pályaválasztási felelős kartársaknak. Teszem ezt azért, mert ismerem a pedagógusainkban felmerülő aggályokat a kísérletező, kutató munkával kapcsolatban. Úgy hiszem, a befejező rész igen világos és közérthető tudatosítása meghozza a várt eredményt családnévelő munkájukban és sok szülői értekezlet, családlátogatás tartalmát fogja minőségileg magasabb szintre emelni KOMLÓSI Sándor könyve.

SZVÉTEK JÓZSEFNÉ

LLOYD K. BISHOP: INDIVIDUALIZING EDUCATIONAL SYSTEMS

Individualizált oktatási rendszerek

New York, 1971. Harper and Row Publishers. 270 oldal

Lloyd K. BISHOP, a New York-i egyetem professzora olyan témához nyúlt legutóbb megjelent könyvében, amely az elmúlt évtized amerikai pedagógiájának kétségkívül legtöbbet vitatott kérdése volt. A *tanítás individualizálása és az ezen alapuló oktatási rendszerek kiépítése* iránt mutatott egyre fokozódó érdeklődés okai korunk gazdasági, társadalmi, politikai viszonyaiban és nem utolsósorban filozófiai áramlataiban keresendők.

Az egzisztencializmus pedagógiáját — amely az Egyesült Államokban is széles körben tért hódított — a polgári individualizmus szelleme hatja át. Hívei az individualizmusra nevelést tartják az iskola fő feladatának, mivel szerintük a modern embernek erre van a legnagyobb szüksége. Napjainkban a technika hatalmas léptekkel halad előre, világunk elgépiesedik, az emberek közötti kapcsolatok elsorvadnak. A magára maradt ember mire is törekedhetne másra, mint saját személyisége kiteljesítésére. Ehhez nyújt segítséget az iskola úgy, hogy figyelmét a tanulóra *mint egyénre* összpontosítja. A tananyagot, a tanulás rendjét, a módszereket és eszközöket úgy szervezi, hogy csupán az egyén érdekeit, szükségleteit tartja szem előtt. Mivel a csoportos oktatás keretein belül nehéz felébreszteni a gyermekben a maga „utánozhatatlan individualitásának” gondolatát, ezért el kell vetni, vagy legalábbis a minimumra kell csökkenteni a közösségi munka minden formáját, mert a „közösség csordalénné változtatja az embert.” (MORRIS: Existentialism and Education. Educational Theory, 1954/4)

A mai egzisztencialista értelmezésű „pedagógiai individualizmus” tehát különösen, szembeötlő negatívumokat mutat, sőt alapjáiban véve hamis, hiszen tagadja az emberek közti együttműködés és kölcsönös segítség szükséges voltát, így a gyermek teljes elszigetelődéséhez vezet.

Sok pedagógus, így BISHOP sem vesz tudomást az egzisztencialista individualizmus társadalmi-politikai jellegéről, ő csupán azt tartja szem előtt, hogy korunkban egyre inkább szükség van az egyes gyermekek egyéni alkatanak figyelembevételére ahhoz, hogy az oktatás hatékonyságát növelni tudjuk. És ez tulajdonképpen igaz is.

A könyv a maga nemében egy rendkívül logikusan szerkesztett, átfogó, inkább gyakorlati útmutatást, mint elméleti áttekintést nyújtó mű. Kézikönyvnek is nevezhetnénk, melyet haszonnal forgathatnak mindazok, akik érdeklődnek az oktatás individualizálásának problémája iránt, akár vannak előző ismereteik, akár ennek a könyvnek a segítségével kezdik az ismerkedést.

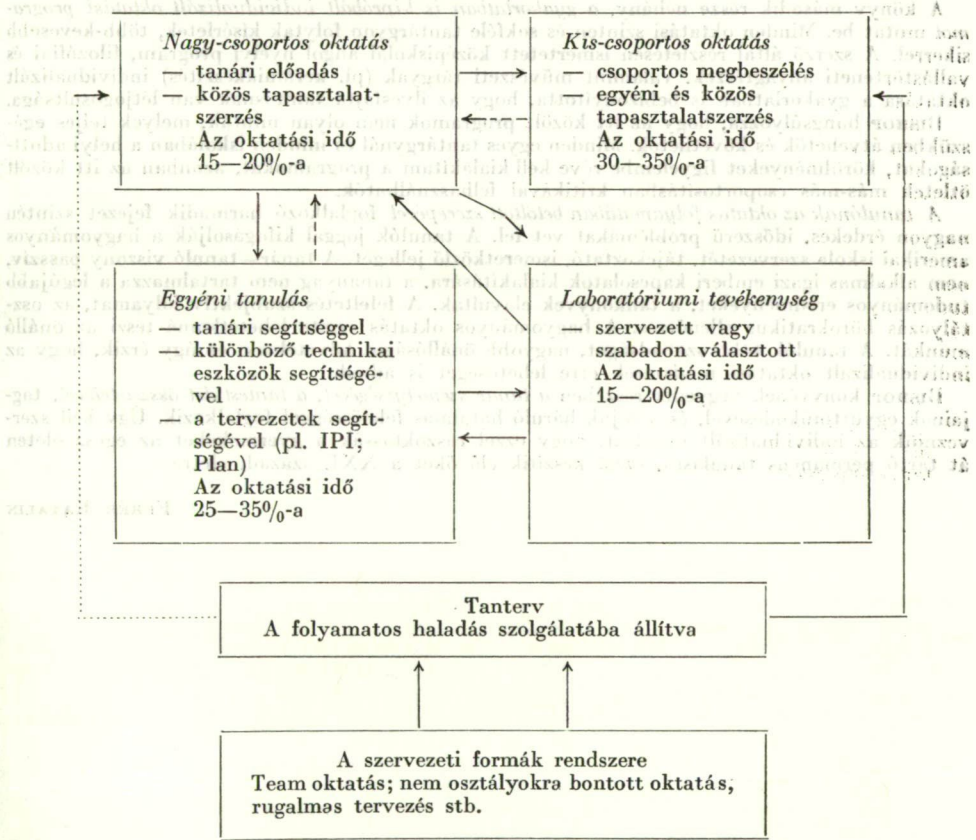
A könyv célja nem más — mondja a szerző előszavában — mint megismertetni az olvasót azokkal a módszerekkel és eljárásokkal, amelyeket az amerikai iskolákban az elmúlt évtizedben alkalmaztak annak érdekében, hogy az oktatás individualizáló jellegét fokozzák.

A szerző négy fő témakör köré csoportosítja mondanivalóját. A magyar olvasó szempontjából alighanem az *Individualizált oktatási programok* című első fejezet bizonyul majd a legérdekesebbnek. Ebben BISHOP meggyőző érvekkel próbálja bizonyítani az egyénre szabott oktatási rendszerek kutatásának létjogosultságát, ismerteti a kortárs — elsősorban amerikai —

próbálkozásokat, részletesen vizsgálja a tananyag, a tanterv és az egyéni tanulás összefüggéseit, kitér azokra a szervezeti formákra, módszerekre és eszközökre, melyek leginkább alkalmasak az individualizált oktatás hatékony megvalósítására. Definíciószerűen vagy rövid leírások segítségével mutat be olyan — az oktatás individualizálásával kapcsolatos alapvető fogalmakat —, mint például a team-oktatás, a nem osztályokra bontott oktatás (nongraded instruction), a rugalmas tervezés (flexible scheduling), a nagy- és kis-csoportos oktatás.

Még egy ilyen rövid könyvismertetés keretén belül is érdemes sort keríteni legalább egy olyan fogalom bemutatására, amely nem, vagy csak kevésbé ismert a magyar pedagógusok körében. Vegyük a *nem osztályokra bontott oktatást*. Mi is ez tulajdonképpen? A nem osztályokra bontott oktatás során a tanulókat nem koruk, hanem egy tantárgy tanulása során felmutatott teljesítményük, előmenetelük, érdeklődésük szerint osztják csoportokba. Miért van erre szükség? Nem minden tanuló áll minden tárgyból a korának megfelelő szinten. Van olyan harmadik osztályos, aki matematikai tudása szerint az ötödik osztályba, olvasási képességei szerint pedig a második osztályba járhatna. Számára mindenképpen káros, ha társaival kell együtt haladnia. Bishop hangsúlyozza: a nem osztályokra bontott oktatás lényege az, hogy biztosítja a haladás folyamatosságát. Így minden tanulónak megvan a lehetősége a saját szükségleteinek megfelelő sebességű előrehaladásra. Így nem kényszerül sem lemaradásra, sem túlzottan gyors lépésekre azért, mert kora miatt ezt kívánják tőle.

Az individualizált oktatási program komponensei



Jelmagyarázat:
 —————> az oktatási tevékenységre gyakorolt közvetlen hatás
 - - - - -> az oktatási tevékenységre gyakorolt közvetett hatás

Ebben a fejezetben kapott helyet azoknak a tervezeteknek az ismertetése, amelyek különböző tantárgyakra vonatkozóan már teljes egészükben az individualizált oktatásra épülnek. A szerző részletesen elemzi többek között az *IPI módszert*, melyet ma már több mint száz amerikai elemi iskolában bevezettek. Ennek az új oktatási módszernek az útján kb. 27 000 tanuló részesül individualizált oktatásban különböző tárgyakból.

Az IPI (Individually Prescribed Instruction; egyénileg előírt oktatás) módszer kidolgozója Robert GLASER, a pittsburgi egyetem tanára. Hogyan alakul az oktatás struktúrája az IPI módszer szerint? Egy átfogó tesztvizsgálat alapján határozzák meg minden tantárgyban az oktatási célok folyamatos sorozatának azt a fokozatát és ezen belül azt az egységet, amely fokozaton, illetve egységnél a tanulónak el kell kezdenie a munkát. Ezután megoldatják vele ennek az egységnek az előtesztjét. Ha az előtesztvizsgálat eredménye azt mutatja, hogy a tanuló már elsajátította az egységben szereplő oktatási célok némelyikét, úgy számára csak azokat az oktatási anyagokat adják ki, amelyek az egységben szereplő többi oktatási cél eléréséhez, tehát a hiányzó ismeretek megszerzéséhez szükségesek. A tananyag feldolgozása során a pedagógus rövid ellenőrző tesztek segítségével megállapítja, hogyan halad a tanuló az anyagban és szükség esetén segít. Miután az adott egységet feldolgozta, a tanuló megkapja az egységhez tartozó utótesztet. Csak akkor térhet rá a következő egységre, ha a teszt értéke legalább 85%-os volt. Ellenkező esetben további anyagot osztanak ki számára, hogy a célt elérje.

A tervezetek ismertetése után Bishop kitér azokra az oktatási segédeszközökre, melyek nélkülözhetetlenek az individualizált oktatás megvalósítása során.

A fejezet végén, összefoglalásképpen jól áttekinthető modellt vázol fel az individualizált oktatási program komponenseiről; ezek összefüggéseiről (l. a mellékelt ábrát).

A könyv második része néhány, a gyakorlatban is kipróbált individualizált oktatási programot mutat be. Minden oktatási szinten és sokféle tantárgyon folytak kísérletek, több-kevesebb sikerrel. A szerző által részletesen ismertetett középiskolai angol nyelvi program, filozófiai és vallástörténeti anyagrészek, valamint művészeti tárgyak (pl. kerámiakészítés) individualizált oktatása a gyakorlatban is bebizonyította, hogy az ilyesfajta tanításnak van létjogosultsága.

BISHOP hangsúlyozza, hogy az itt közölt programok nem olyan minták, melyek teljes egészükben átvethetők és követhetők. Minden egyes tantárgynál és minden iskolában a helyi adottságokat, körülményeket figyelembe véve kell kialakítani a programokat, azonban az itt közölt ötletek más-más csoportosításban kritikával felhasználhatók.

A *tanulónak az oktatás folyamatában betöltött szerepével* foglalkozó harmadik fejezet szintén nagyon érdekes, időszerről problémákat vet fel. A tanulók joggal kifogásolják a hagyományos amerikai iskola szervezetét, tájékoztató, ismeretközlő jellegét. A tanár—tanuló viszony passzív, nem alkalmas igazi emberi kapcsolatok kialakítására, a tananyag nem tartalmazza a legújabb tudományos eredményeket, a tankönyvek elavultak. A feleltetés szubjektív folyamat, az osztályozás bürokratikus ellenőrzés. A hagyományos oktatás szinte lehetetlenné teszi az önálló munkát. A tanulók több szabadságot, nagyobb önállóságot követelnek, és úgy érzik, hogy az individualizált oktatási rendszerek erre lehetőséget is adnak.

BISHOP könyvének negyedik részében a *tanár személyiségével, a tantestület összetételével*, tagjainak együttműködésével, és a rájuk háruló hatalmas felelősséggel foglalkozik. Úgy kell szervezniük az individualizált oktatást, hogy ezzel rászoktassák a gyermekeket az egész életen át tartó permanens tanulásra, ezzel készítik elő őket a XXI. századi életre.

FEHÉR KATALIN

KANDIDÁTUSI ÉRTEKEZÉSEK VITÁI

1974. május 27-én védte meg HUNYADY Györgyné „Az osztályközösség szerkezete és a közösségi beállítódás összefüggései” című kandidátusi értekezését. A Tudományos Minősítő Bizottság felkérésére FÖLDÉS Éva, a neveléstudományok doktora látta el a bíráló bizottság elnöki tisztét.

PETRIKÁS Árpád, a neveléstudományok kandidátusa opponensi véleményében helyesen ismerte el a disszertáció felépítését. Első fejezete a vizsgálat koncepcióját tartalmazza, a második a közösségi szerkezet bemutatását, a harmadik fejezet a kollektivitás jellemzését, míg a negyedik fejezet az előző két fejezet összevetését. A kutatás során felmerült, de megválaszolatlanul maradt problémákat a jelölt „Nyitott kérdések” címmel foglalta össze. Következtetéseihez felhasználta a szociálpszichológia és a szociológia módszereit, vizsgálatait mintaszerűen tervezte meg. A kandidátusi értekezés az egyén és közösség kölcsönhatásának folyamatával, illetve annak egy rész kérdésével, a közösségi szerkezet és beállítódás viszonyával foglalkozik. Az opponens ezzel kapcsolatban két kritikai észrevételt tett: egyfelől lehetséges-e a közösségi szerkezetet az adott közösségek tényleges tevékenységének tartalmi elemzése nélkül elvégezni; másfelől milyen közösségmodellhez mérhetőek azok a megállapítások, amelyek a klasszikus oktatás szűkebb értelemben vett nevelés-alapállásából kiindulva vonulnak végig a disszertáción.

PETRIKÁS Árpád opponens véleményében elismerően nyilatkozott a disszertáció következő tudományos eredményeiről: Újszerű a jelölt által kimunkált pedagógiai rétegképzés, melyet a kollektivitás követelményei alapján alakított ki. Ezen belül igen értékes a formális és informális szerkezeti elemek kimunkálása, az osztályok csoportszerkezeti elemzése. A tanulmány, az eddig ismert tételek differenciáltabb elemzését adja. Tudományos eredményként értékeli a jelölt állásfoglalását a nemek differenciáló hatásával, majd a tanulmányi struktúra központi funkciójával kapcsolatban. Változatos metodikát dolgozott ki a kollektivitás jellemzésére, a tanulói vélemények és a beállítódás mérésére, a tanulók közösségi tulaj-

donságainak elemzésére. A disszertáció többet ad a jelölt által vállalt céloknál, ezt elsősorban a kutatásmetodikai elemek fejlesztésével, s a tárgyhoz illő komplex vizsgálati eljárások alkalmazásával sikerült elérni. Másfelől a hipotézisek szigorú ellenőrzése és értékelése segített a kiváló eredmények biztosításában. A három hipotézis közül kettő maximálisan igazolódott, s a további eljárások lehetséges módszereit is kitűnően érzékeltette a szerző a „Nyitott kérdések” megfogalmazásával.

A közösség és személyiség kapcsolatának vizsgálata egyre aktuálisabb kutatási feladat. A jelölt egyfajta megközelítésmód segítségével számos új tényre, összefüggésre hívta fel a figyelmet. A közösségi beállítódás elemzésével pedig az egyéni magatartás fontos mozgatórugójának pedagógiai, problémáját is igyekezett felvázolni.

ZIBOLEN Endre, a neveléstudományok kandidátusa opponensi véleményében kiemelten foglalkozott azokkal az elméleti jellegű eredményekkel, amelyeket HUNYADY Györgyné értekezésében megfogalmazott. Ezek a következők:

- a disszertáció egyik „alapkategóriájának”, a közösségi szerkezetnek fogalmi elemzése;

- az osztályközösség komplex szerkezetén belül tárgyalt rétegződés (rétegalkotó tényezők; a tanulók neme és szociális helyzete);

- a disszertáció másik „alapkategóriája”: a kollektivitás;

- a közösségi beállítódás tartalmi jegyeinek elemzése.

Az opponens értékelte a jelölt által felállított három hipotézist, amelyből az empirikus vizsgálat kiindult: 1. a kollektivitás és a közösség szerkezeti összefüggése; 2. a személyiségnek a közösséghez való viszonya; 3. a közösségben elfoglalt helyzet meghatározó volta.

Az opponens felhívta a jelölt figyelmét azokra a hibaforrásokra, amelyek az empirikus vizsgálati módszer alkalmazásából, valamint az esetleges egyoldalú következtetések levonásából adódnak.

A bírálóbizottság az alábbi indokkal javasolta a kandidátusi disszertáció elfogadását:

HONYADY Györgyné kiváló szakmai felkészültségről tansúködő, tárgyánál fogva is elsőrendűen fontos disszertációt nyújtott be a kandidátusi fokozat elnyeréséhez. Eredményei a szocialista neveléstudomány központi témájának, a tanulóközösségnek a megismeréséhez szolgálnak értékes elméleti adalékokkal, egyúttal pedig — számos megállapításával, valamint a disszertációban bemutatott vizsgálati módszerek révén — a gyakorlati nevelőmunkát is hathatósan segítik.

A komplex szerkezet fogalmának tartalmát sokrétű elméleti és empirikus kutatással feltárta és gyakorlatilag alkalmazta.

Kiinduló hipotézisét gazdag tényanyag feltárásával és elemzésével bizonyította: a gyermek közösségi beállítódása együtt változik a különböző szerkezeti tényezőkkel. Vizsgálatainak korrekciós elemzéséből azt a következtetést vonja le, hogy a legjobb helyzetben lévő rétegek attitűdjé a legpozitívabb. A számszerű adatok minőségi elemzése révén olyan általánosításokhoz jutott el, hogy a hierarchikus szerkezetbeli pozíció és a kollektivitás között (statistikusi általánosságban) egyszerű lineáris összefüggés állapítható meg.

Kutatásának harmadik hipotézise, amely szerint a szerkezeti pozíció megismerése, illetve tudatosítása kedvező feltételt teremt a közösségi beállítódás kívánatos változására, kísérlete során pozitívnek bizonyult és megerősítést nyert.

A disszertáció „Nyitott kérdések” c. fejezetében elemző-össztöző módon feltárta a további kutatást igénylő kérdéseket, amelyek szélesebb vizsgálatok, többéves kísérletek kiindulási alapjait képezhetik.

Következtetéseinek összességével hozzájárult a szocialista nevelőiskola modelljének kialakításához. A disszertáció kiemelkedő reprezentánsa a hazai neveléstudományban újabban bontakozó empirikus vizsgálatoknak.

A Tudományos Minősítő Bizottság 1974. június 17-re tűzte ki **ILLÉS** Lajosné „A szovjet pedagógia fejlődésének története és tanulságai (1917—1972)” című kandidátusi értekezésének nyilvános vitáját. A bíráló bizottság elnöke **SZARKA** József, a neveléstudományok doktora volt, opponensek: **SZÉKELY** Endréné és **SZÉCHÉNY** Éva, a neveléstudományok kandidátusai. A Tudományos Minősítő Bizottság az értekezés tárgya miatt szakvéleményt kért a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának Általános Pedagógiai Tudományos Kutatóintézete igazgatójától, **A. M. ARSZENYEV** akadémikustól is.

ILLÉS Lajosné témáját nevelésügyünk jelenlegi nagyszabású tartalmi és szerkezeti átalakulásával indokolta, amelynek tanúi vagyunk, s amely szükségessé teszi az elmúlt időszakban elért eredmények kritikai elemzését. A törté-

neti folyamatok bemutatásából levont következtetések nagy segítséget jelentenek a hazai neveléstudomány továbbfejlődésének meghatározásában.

A jelölt disszertációjában áttekintést nyújt a szovjet pedagógia történeti fejlődéséről. A legújabb forrásanyagokat felhasználva kritikailag értékeli a fel-bukkanó burzsoá reformpedagógiai nézeteket, a nemzetközi polgári pedagógiai irányzatokat. Kutatásai alapján arra a következtetésre jut, hogy a szovjet pedagógia a lényegét illetően nem bomlik eltérő irányzatokra, mert a nevelés célja, filozófiai és módszertani alapja elvileg egynemű. Kandidátusi értekezésében a szovjet pedagógia történeti fejlődését elemelve járul hozzá a megnevezett társadalmi elvárások kielégítéséhez a pedagógia területén.

A. M. ARSZENYEV akadémikus és **M. N. KUZMIN** a neveléstudományok kandidátusa a Tudományos Minősítő Bizottsághoz írt szakvéleményben közölték, hogy a disszertációt az általuk vezetett tudományos intézmény kollektívája megvitatta és az alábbi szakvéleményt adta:

A jelölt nagy gondot fordított a tanulmányozta a szovjet pedagógia kialakulásának és fejlődésének periódusait, sokoldalúan világította meg az iskola szocialista átalakításával kapcsolatos erőfeszítéseket, pontosan mutatta be a szovjet neveléstudomány több mint fél-évszázados útját. A jelölt mélyrehatóan elemzte a nagy klasszikusok azon tételeit, amelyekre a szovjet pedagógia mint társadalomtudomány épült. A jelölt értekezésében bemutatta, hogyan jött létre a szovjet neveléstudomány elméleti alapja, **LENIN** tanításait alapul véve hogyan bontakoztak ki **KRUPSZKAJA**, **KALINYIN**, **MAKARENKO** és mások marxista pedagógiai nézetei.

A szakvélemény megállapítja, hogy a legnagyobb erőfeszítést követelte a kutatótól a disszertáció harmadik és negyedik fejezete, amely a szovjet pedagógia és iskola fejlődésének az 1958. évi oktatási törvény elfogadását követő 14 éves időszakát fogja át. Nagy figyelmet szentel a szerző a szovjet didaktikusok elméleti művei elemzésének, amelyek az oktatás folyamatával, a nevelés és képzés kölcsönhatásával, a világnézetnek az oktatás és a munka közben történő kialakításával, a tanulás motivációjával, az önképzés megszervezésével stb. foglalkoznak.

Végül közlik, hogy **ILLÉS** Lajosné disszertációja értékes kutatómunka eredménye, amely tovább mélyítheti a tudományos együttműködést a neveléstudomány területén a Szovjetunió és a Magyar Népköztársaság között. A szerző tanúbizonyságot tett a szovjet pedagógia elmélyült ismeretéről. A disszertánsnak azonban nem sikerült valamennyi felvetett kérdést maradéktalanul megvilágítania. Ez különösen a politéchnikai oktatás problémáira

és a neveléstudományok néhány kérdésére vonatkozik. Ezek a fogyatékosok azonban nem csökkentik a disszertáció jelentőségét.

SZÉKELY Endréné opponensi véleményében megállapította, hogy a disszertációnak elért tartalmi vonatkozásban a maga elé tűzött célt. Értekezése kiinduló pontja és megbízható alapja lehet a pedagógiai közvélemény tájékoztatásának.

Kiemelte az értekezés szocialista pártosságát, a szovjet pedagógia mai arculatának differenciált bemutatását. A jelölt külön összehasonlító fejezetben foglalkozik a szovjet pedagógia jelen, feladataival és felvázolja távlatait, rámutat a polgári pedagógiában, főleg a fejlett tőkés országok művelődéspolitikájában, pedagógia ideológiájában és intézményeikben bekövetkezett változásokra. A jelölt bizonyította a szovjet pedagógia iránt megváltozott viszonyt, amelyekre az a jellemző, hogy a nyílt antikommunizmus helyébe az ún. konvergencia-elmélet, vagy a marxizmus, illetve a szocializmus pluralizmusának elmélete lépett.

Az opponens több kritikai észrevételt tett főleg a dolgozat szerkezetével kapcsolatban.

SZÉCHÉNY Éva opponensi véleményében a disszertáció legfontosabb eredményének a hazai pedagógia számára a szovjet neveléstudomány számos hasznosítható tudásának tudatosítását tartja. Véleménye szerint a jelölt e téren nemzetközi mércével tekintve is jelentős értéket felmutató munkát végzett. Rendkívül fontos eredménye ennek a munkának, hogy nem csupán a szűken vett pedagógiai diszciplínának, az oktatási rendszer fejlődési eredményeinek regisztrálására tért ki, hanem számba veszi azokat a legfontosabb új momentumokat is, amivel a marxista társadalomtudományok, a természet- és műszaki tudományok fejlődése a szovjet pedagógiatudomány vizsgálódási körét és metodológiáját lényegesen kibővítette, megtermékenyítette, s ami a szocialista pedagógia továbbfejlődésének nagyon jelentős új vonása a mai továbbhaladási szakaszban. A jelölt imponáló tárgyismerettel korrektül sorba veszi az egyes, még le nem zárt vitatott kérdésekben az egymással ütköző álláspontok lényegét, hű képet ad a mai marxista pedagógiatudomány legfontosabb műhelyeit foglalkoztató fő problémákról, a viták, munkálatok élő mozgásáról és fejlődési irányáról. Kifogásolta azonban, hogy a jelölt nem eléggé mutatja meg azt, hogy a szovjet iskolaügy és neveléstudomány egy soknemzetű és soknemzetiségű ország pedagógiája, emellett felhívta a figyelmet a disszertáció néhány terminológiai problémájára is.

A bíráló bizottság a dolgozat új tudományos eredményeit a következőkben foglalta össze:

1. A disszertáció az első hazai összefoglaló mű, amely a szovjet nevelésügy 1917–1972 közötti fejlődését, mindenekelőtt az 1958–1972 közötti periódust kellő részletettséggel és tudományos alaposággal tárgyalja.

2. A szerző munkája alapján világosan ki-
rajzolódik a szovjet pedagógia fejlődésének
forrásai, mozgatóerői, főirányai és tendenciái;
történelmi eredményei és mai feladatai; gy-
akorlati és tudományos problémái. A szerző
olyan szintézist alkotott, amely pedagógiai
közvéleményünk számára megbízható tájéko-
zódási alapot nyújt korunk bonyolult elméleti
és gyakorlati pedagógiai problémái, áramlatai,
reformtörekvései között, s egyben kiinduló-
pontja lehet e tájékozódási alap elmélyítésére
irányuló további kutatásoknak.

3. A feldolgozás helyes árnyaltsággal, elfo-
gultságtól mentesen mutatja be, hogy a szovjet
pedagógia több mint öt évtizedes története a
szemléleti és metodológiai egyoldalúságokkal,
különböző torzulásokkal szembenéz, a polgári
pedagógiai áramlatoktól kritikával tanul, de
azoktól szilárd elvi alapokon magát elhatároló,
s az új társadalom szükségleteinek szüntelenül
eleget tenni kívánó, magasabb szintézis felé
törő fejlődés volt.

4. Értékes eredménye a disszertációnak,
hogy nem csupán a szűken vett pedagógiai
diszciplínának, valamint az oktatási rendszer
fejlődési eredményeinek szovjet fejlődését
mutatja be, hanem számba veszi azokat a leg-
fontosabb új tényeket is, amelyekkel a mar-
xista társadalom- és természettudomány jelen-
legi fejlődésünkben számol.

A bíráló bizottság mindkét nyilvános vitán
elfogadta a jelöltek választát, és javasolta szá-
mukra a kandidátusi fokozat odaítélését. A
Tudományos Minősítő Bizottság Pedagógiai
Szakbizottsága ezért HUNYADY Györgynét és
ILLÉS Lajosnét a neveléstudományok kandidá-
tusává nyilvánította.

SIMON PÉTERNÉ

SZERZŐINK

Dr. SZARKA József, a neveléstudományok
doktora, az MTA Pedagógiai Bizottságának
elnöke, az OPI főigazgatója (Budapest), dr.
NAGY Sándor, a neveléstudományok doktora,
tanszékvezető egyetemi tanár (ELTE Buda-
pest), dr. ARATÓ Ferenc, a neveléstudományok
kandidátusa, az Országos Pedagógiai Könyv-
tár és Múzeum főigazgatója (Budapest), PAÁL
Ákos ny. főisk. tanár (Budapest), dr. SZEBENYI
Péterné, a neveléstudományok kandidátusa,
tud. főmunkatárs (MTA Pedagógiai Kutató-
csoportja, Budapest), RUDA Mihály matema-
tikus (SZTAKI Budapest), ZSOLNAI József
tanítóképző intézeti docens (Kaposvár), dr.
KÖTE Sándor, a neveléstudományok kandidá-
tusa, tud. főmunkatárs (Felsőoktatási Pedagó-

giai Kutatóközpont, Budapest), dr. VARSÁNYI Péter szakfelügyelő (Hódmezővásárhely), Dr. BODÓ László főigazgatóhelyettes (OPI, Budapest), dr. KOZMA Tamás, a neveléstudományok kandidátusa, tud. főmunkatárs (MTA Pedagógiai Kutatócsoportja, Budapest), dr. NÁDAI Mária egy. adjunktus (ELTE Buda-

pest), dr. GÁSPÁR László, a neveléstudományok kandidátusa, igazgató (Szentlőrinc), dr. KISS Tihamér ny. tanítóképző intézeti tanár (Debrecen), SZVÉTEK Józsefné ált. isk. igazgató (Kalocsa), FENÉK Katalin tud. kutató (MTA PKCS, Budapest), dr. SIMON Péterné főelőadó (TMB Budapest)

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

THIRTY YEARS

In the leading article Professor József SZABKA, president of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences commemorates the thirtieth anniversary of Hungary's liberation, describing in detail the nearly thirty years' progress of Hungarian pedagogy and public education. „For us the most important point is — he writes — that on the ground of the social change taken place, of the socialist relations of production and society formed and consolidated since that change, and of the achieved ideological development a transformation of the pedagogic attitude has come about. If the question is put in another way, namely: whether, as to the ideological bases of the science of education we are in synchronism with the main trend of social development, the answer is in general affirmative. The determinant ideological basis of research is Marxism—Leninism.” And if one looks back upon the past thirty years, one can state without euphemizing that the scholars of education have striven to serve society and to support public education and pedagogic practice.

The decisions of the Hungarian Socialist Workers Party about educational policy promulgated in 1972 have set the tasks and the course of public education and, connected with it, of educational science for a long time. It is so to speak a matter of course by now that we strive to conceive our tasks for decades, and it is not an Utopianism if one talks about the conditions of the needs of second millennium and of the anticipation of the needs of education of that time. Future will not be born by itself. We have to appreciate the fruits of our thirty years' endeavours and to draw the lessons from our mistakes because the building of socialist public education can be continued only on the ground of the achieved results.

SÁNDOR NAGY: NEW CONNECTIONS IN THE CONCEPTION AND PLANNING OF THE EDUCATIONAL PROCESS

More than ten years have passed since the time when early in the 1960s — relying upon the fundamental achievements of Hungarian society and public education, upon experiences and realizations of pedagogy — the theory of the „*expanding educational process*” could be conceived. In the last ten years we strove to conduct continuous investigations of some respects of this „expanding” educational process. Even the objective conditions of the said expansion itself necessarily matured and became more marked as a result of social development and progress.

In this context in the first place theoretical research on the *subject of pedagogy* should be mentioned which provided an opportunity to interpret the subject of didactics and of the teaching and learning process more comprehensively than earlier. As it became obvious here „didactics gradually ceased to be some study of experimental character of the teaching procedures”, its veritable subject was rather „a deliberate direction, organization and guidance of learning and, in this way, a training of personality adequate to the aim of education”. By this the most important basic theoretical condition of an „education-centred” approximation and interpretation of the process of instruction is given.

However, in the examinations we did not content ourselves with revealing conditions of this character, and started quite a series of *researches connected with the forms of organization of instruction* at the Department of Pedagogy of the Eötvös Loránd University and investigated the educational effectivity of these forms.

Within one of our investigations in course for several years we examined the organization forms of instruction in the interrelations of attitude, character and behaviour. The respective authors investigated the formation of the *collective attitude*, extending their studies to frontal, individual and team work alike. Beyond question, the collective attitude is an essential feature of personality taken in the socialist sense of the term, and approaching the instruction process from this angle we examine one of its most important educational respects.

Further on, in the course of the same research the authors also examined whether *team work* as a natural experimental situation was suitable for calling forth tendencies of behaviour characteristic of the personality and for the study of these. It could be found that the possibilities of gaining moral experiences ensured by co-operation exerted a positive effect upon the level moral consciousness.

Another investigation subjected expressly the problems of team work to a detailed analysis, and established that work of this kind could be correctly understood and interpreted only if the pupils were frontally and individually activated, and only *integrated with the whole system of education and instruction*.

A scientific investigation at a University Department has been in course for nearly a year now. In it the process of instruction is being examined from the side of the *training of thinking*. As the questions of the improvement of thinking, of teaching how to learn, of the abilities of attaining knowledge and acquiring information independently call for paramount attention in our days, we strove with particular intensity to concentrate the examinations on the instruction process where expressly new information is being attained. Namely, our experiences made in schools have shown long ago that while in the phases of applying already acquired knowledge an adequate measure of independence can be observed (which from time ensues rather suddenly); up to the present day direct guidance is so to say fully in force in the phases of digesting new information. The continuous direct professorial guidance of the pupils' attaining new information, of so-called frontal class-work is doubtlessly one of the reasons why even in the upper forms the number of models of instruction enabling the pupils to digest knowledge at least in part (and in some instances in full) by themselves does not show a perceptible increase. From this necessarily follows that the operations of independently acquiring and digesting information are being formed generally in an unsatisfactory measure. Therefore, research was directed inevitably to the up-to-date forms of teaching, to revealing the various versions of lessons existing in practice, where the pupils attain new information, and to demonstrating what these versions mean as regards the improvement of the abilities.

After having revealed the modern forms of organisation, the examinations conducted by us are being directed now in the first place towards finding the characteristics of the single parts of the subjects. The basic feature of the research method of this phase is *an analysis of the subjects of taxonomic character*. The primary objective of the forthcoming phase of the research work in course is to reveal the essential information content (facts, concepts, regularities, theories, algorithms, inductive and deductive conclusions) of the single subjects.

In its subsequent parts the paper presents in full how the examinations on the educational efficiency of instruction join the work of drafting a curriculum of studies being in course in this country, and how further impulses and results can be expected from them for supporting the „education-centred” attitude of teaching. Namely, as antecedents of the recent works of drafting curricula launched following the 1972 Party Decision on Public Education, certain conceptions were formed about the future courses of studies, about the form of these, about their construction and differences from the programmes of courses in force at present as early as in 1973. One of the most important of these ideas had for its aim that in future work *the form of the programme of education and of the curriculum should be „combined”*, or rather, that the whole of education should be regulated in a uniform document since teaching was an organic part of education and could not be separately planned and realized with due efficiency. In this new situation of drafting the curriculum an adequate way of planning was necessary or at least a scholarly anticipation of how this integration of forms could be achieved. Essentially two conceptions, rather close to one another were developed. These are going to be presented in the next part of the paper.

FURTHER PAPERS

Ferenc ARATÓ, director general of the National Library and Museum of Education publishes a study under the title „*The problems of the pedagogic information system*”. — Ákos PAÁL presents the connection of intelligence with the visual attitude, founding himself upon the works of PIAGET. — The dissertation of the researchers Aranka SZEBENYI and Mihály BUDA bears the title „*A possible way of applying mathematics in pedagogic research work*”. — József ZSOLNAY, assistant professor at a Teachers College, deals with the problems of the school exercises and practical teachings of teacher trainees from the angle of higher education didactics. In the column devoted to the history of education Sándor KÖTE presents the oeuvre of an eminent representative of Soviet pedagogy: F. F. KOROLYOV (1898—1974). — Péter VARSÁNYI publishes a document of the history of Hungarian education under the title „*A bill about the nationalization of the institutions for teacher training in February 1919*”.

In the column Review, Tamás KOZMA writes about the International Review of Education, a journal of the Hamburg Institute of Education of the UNESCO.

СОДЕРЖАНИЕ

1975/1

Три десятилетия (Йозеф. Сарка)	3
--------------------------------------	---

СТАТЬИ

Шандор, Надь: Новые взаимосвязи в общей концепции и планировании процесса обучения	6
Ференц Арато: Проблематика информационной системы в педагогике	18
Акош Пал: Интеллигентность и визуальный подход	29
Аранка Себени—Михай Руда: Одна из возможностей применения математики в педагогике	35
Йозеф Жолнаи: Противоречия в школьной практике с точки зрения дидактики высшего образования	41
Шандор Кете: Ф. Ф. Королев (1898—1971)	52
Петер Варшани: Законопроект о национализации педагогических училищ Венгрии (Февраль 1919 г.)	59

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

International Review of Education. 1973/2—4, 1974/1 (Тамаш Козма)	84
---	----

КНИЖНОЕ ОБОЗРЕНИЕ

Е. С. Брунер: Новые пути в разработке теории обучения (Мария Надаши)	87
Отто Михай: Философия воспитания и целевая теория в педагогике (Ласло Гашипар)	88
Карой Домян: Понимание причинной связи детьми 6—10 лет (Тихамер Киш)	90
Социалистические проблемы школы. Под ред. Жужи Ферге и Юдит Хабер (Тамаш Козма)	93
Бела Тот: Текст и иллюстрации в книгах для чтения (Ференц Арато)	95
Шандор Комлоши: Трудовое воспитание в семейном кругу (Мария Светек)	96
(Каталин Фехер)	98

СООБЩЕНИЯ ВЫСШЕЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИССИИ

Защита диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук (Илона Шимон; ...)	101
--	-----

INHALT

Drei Jahrzehnte (József Szarka)	3
---------------------------------------	---

STUDIEN

Sándor Nagy: Neue Zusammenhänge in Konzeption und Planung des Unterrichtsprozesses	6
Ferenc Arató: Problematik des Informationssystems der Pädagogen	18
Ákos Padl: Intelligenz und visuelle Betrachtung	29
Aranka Szebenyi, Mihály Ruda: Ein möglicher Weg zur Anwendung der Mathematik in der pädagogischen Forschung	35
József Zsolnai: Didaktische Widersprüche in der Schulpraxis der Hochschüler	41
Sándor Kóte: F. F. Koroljow (1898—1971)	52
Péter Varsányi: Gesetzentwurf über die Verstaatlichung der Institutionen für Pädagogen- ausbildung im Februar 1919	59

ZEITSCHRIFTENUMSCHAU

International Review of Education, 1973/2—4, 1974/1 (Tamás Kozma)	84
---	----

BUCHBESPRECHUNG

J. S. Bruner: Neue Wege zur Theorie des Unterrichts (Mária Nádas)	87
Ottó Mihály: Erziehungsphilosophie und pädagogische Zieltheorie (László Gáspár)	88
Károly Domján: Das Verstehen kausaler Zusammenhänge im Alter von 6—10 Jahren (Tihamér Kiss)	90
Soziologische Probleme in der Schule. Hrsg. von Zsuzsa Ferge und Judit Háber (Tamás Kozma)	93
Béla Tóth: Text und Bild in den Lesebüchern (Ferenc Arató)	95
Sándor Komlósi: Erziehung zur Arbeit in der Familie (Mária Szétek)	96
Lloyd K. Bishop: Individualizing Educational Systems (Katalin Fehér)	98

NACHRICHTEN DES KOMITEES FÜR WISSENSCHAFTLICHE QUALIFIZIERUNG

Verteidigungen von Kandidatendissertationen (Ilona Simon)	101
---	-----

**A LEGRÖVIDEBB IDŐ ALATT — A LEGÁTFOGÓBB
TÁJÉKOZTATÁST NYÚJTJA
KULTURÁLIS ÉLETÜNKRŐL**

A LÁTÓHATÁR

című tallózó lap

Válogatás a magyar kulturális sajtó legfrissebb, legérdekesebb,

legszínvonalasabb írásaiból:

versek

novellák

kisregények

viták és tanulmányok kulturális életünkről

interjúk írókkal, művészekkel

évfordulós megemlékezések

kritikák könyvekről, színművekről, filmekről

Megjelenik havonta 240 oldalon. Évi előfizetési ára: 100,— Ft.

Előfizethető a Posta Központi Hírlap Irodánál

(1051 Budapest, József nádor tér 1.)

Kiadja az

AKADÉMIAI KIADÓ



A MAGYAR TUDOMANYOK ÚTTÖRŐIT
mutatják be

A MÚLT MAGYAR TUDÓSAI

sorozat kötetei:

IV. sorozat

Főszerkesztő: Ortutay Gyula

Gunst Péter:	ACSÁDY IGNÁC
Lakó György:	SAJNOVICS JÁNOS
Miskolczy Dezső:	SCHAFER KÁROLY
Szabó Imre:	PIKLER GYULA
Törő Imre:	HUZELLA TIVADAR

Az 5 kötet ára tokban (9×14 cm) 96,— Ft

V. sorozat

Főszerkesztő: Ortutay Gyula

Zsigmond Gábor:	BEÖTHY LEÓ
Horváth Árpád:	JEDLIK ÁNYOS
Tasnádi Kubacska	

András:	LÓCZY LAJOS
Gaál László:	RODICZKY JENŐ
Korach Mór—Móra	

László:	WARHTA VINCE
---------	--------------

Az 5 kötet ára tokban (9×14 cm) 92,— Ft



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

IRÁNYTŰ
A MAI MAGYAR IRODALOMHOZ A
KORTÁRSAINK
SOROZAT KISMONOGRÁFIÁI

Ára füzve:

Csaplár Ferenc: BARTA LAJOS	17,— Ft
Simon Zoltán: BENJÁMIN LÁSZLÓ	17,— Ft
Imre László: RÁKOS SÁNDOR	14,— Ft
E. Nagy Sándor: REMENYIK SÁNDOR	16,— Ft
Hajdú Ráfis: SARKADI IMRE	17,— Ft
Rába György: SZABÓ LŐRINC	18,— Ft
Kovács Sándor Iván: VÁCI MIHÁLY	18,— Ft

A rövid lélegzetű, de tudományos alapossággal írt tanulmányok dióhéjban áttekintést adnak a felszabadulás utáni magyar irodalom legjelesebbjeinek pályájáról, művészi fejlődésükről. Tervezett kiadványok: Déry Tibor, Illés Endre, Illyés Gyula, Juhász Ferenc, Lengyel József, Nagy László, Pilinszky János, Sánta Ferenc, Vas István, Weöres Sándor pályájáról.



AKADÉMIAI KIADÓ

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója — Műszaki szerkesztő: Botyánszky Pál
A kézirat nyomdába érkezett: 1974. X. 25. — Terjedelem: 9,8 (A/5) ív
75.1067 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György